

INN@WACJE



W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

TOM VII ROCZNIK 2008 NR 1

WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

ISSN 1358-3883

INNOWACJE

W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

TOM VII ROCZNIK 2008 NR 1

WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

Skład Redakcji

Makary Krzysztof Stasiak (redaktor naczelny)
Wiesław Karolak
Janusz Maciaszek
Aldona Pobjewska
Edyta Olejnik, Marek Kierner (sekretarz redakcji)

Komitet Redakcyjny

prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)
prof. zw. dr hab. Wiesława Limont (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)
prof. zw. dr hab. Bolesław Niemierko (Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna)
prof. dr hab. Jacek Piekarski (Uniwersytet Łódzki)
prof. dr hab. Krzysztof Szmidt (Uniwersytet Łódzki)

Recenzent tomu

prof. dr hab. Ireneusz Bittner
prof. dr Wiesław Karolak

Redakcja „Innowacji w Edukacji Akademickiej”

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
90-213 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 52
tel. 0-42 299 55 56
e-mail: innowacje@wshe.lodz.pl

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2008

ISSN 1643-6318

**Niniejsza publikacja jest archiwizacją wydania papierowego
na potrzeby projektu e-Publikacje Nauki Polskiej.
Zachowano numerację stron z wydania papierowego,
usuwając strony puste.**

Skład DTP Hanna Opala

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi
e-mail: wydawnictwo@ahelodz.pl
www.wydawnictwo@ahelodz.pl

Spis treści

Wstęp	5
Astrid Męczkowska-Christiansen Zdrada pedagogicznego rozumu: o pewnych mechanizmach ideologicznych zawłaszczeń idei podmiotowości w pedagogice	7
Kazimierz Obuchowski Anatomia podmiotowości	21
Makary Stasiak Spojrzenie na zmiany świadomości człowieka	25
Adam Piekarski Ewolucja pojęcia autonomii	45
Zbigniew Kwieciński Hipoteza MacLeana – implikacje edukacyjne	51
Jadwiga Mizińska Podmiot a pomiot	55
Leszek Kuras O podmiotowości i jej koncepcjach	67
Stanisław Tokarski Podmiotowość w pedagogice wielokulturowej	81
Barbara Zimoń-Dubowik Podmiotowość i sposób pojmowania siebie jako kategorii opisu godności człowieka. Perspektywa psychologiczna	85

Ewa Łatacz

Podmiotowość i jej rozwijanie w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori	99
---	----

Ryszard Klamut

Decyzje podmiotu.....	111
-----------------------	-----

Makary K. Stasiak

Metodyka psychoterapii jako metodologia nauki po-postmodernistycznej. Recenzja książki J.C. Czabały, <i>Czynniki leczące w psychoterapii</i>	125
--	-----

Abstracts	135
-----------------	-----

Informacje o autorach.....	139
----------------------------	-----



Wstęp

Konferencja „Perspektywy Pedagogiki Podmiotu”, która odbyła się 11 stycznia 2008 r., została przygotowana przez prof. WSHE dr. Makarego K. Stasiaka z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, dr hab. Astrid Męczkowską-Christiansen z Uniwersytetu Gdańskiego i prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej z Wrocławia.

Dyskusję na temat podmiotowości w pedagogice wywołała dr hab. A. Męczkowska-Christiansen swoją książką *Podmiot i pedagogika*. Wspólnie uznaliśmy, że jej praca jest niezwykle ciekawa i że myśli w niej zawarte godne są twórczej kontynuacji. Postanowiliśmy zwołać konferencję, która umożliwi nam przedyskutowanie ustaleń poczynionych przez Męczkowską-Christiansen oraz ich konsekwencji. Problem, który uznaliśmy za najistotniejszy, to fakt, że pedagogika w modelu oświeceniowym może służyć przemocy wobec człowieka, a także rozwijaniu i wspieraniu funkcjonowania państwa totalitarnego. We współczesnym wielokulturowym i postmodernistycznym świecie kontynuowanie takiego modelu pedagogiki wydaje się anachroniczne. Niemniej jednak, praktyka edukacji, nie tylko w Polsce, wskazuje, że w szkołach powszechnie obowiązuje właśnie model pedagogiki autorytarnej – tradycyjnej pedagogiki przekazu i urabiania. Dokonana diagnoza dowodzi, że istnieje potrzeba wypracowania nowego modelu pedagogiki, w którym istotną rolę będzie grał rozwój podmiotowości ucznia i studenta.

Autorzy podjęli – przynajmniej w części – trud pracy nad pedagogiką podmiotowości i nad samym rozumieniem kategorii podmiotu z perspektywy filozoficznej i psychologicznej. Problemy te były w trakcie konferencji wszechstronnie dyskutowane i naświetlane. W końcowych tezach stwierdzono, że rozumienie kategorii podmiotowości zostało wzbogacone i poszerzone. Uczestnicy konferencji potraktowali tę problematykę jako niezwykle ważną i godną kontynuowania rozważań.

Naszą konferencję należy potraktować raczej jako otwarcie problemu niż jego rozwiązanie czy podsumowanie. Podmiotowość jest obszarem niezwykle ważnym dla dalszych badań filozoficznych i edukacyjnych.

Komitet Naukowy Konferencji

prof. WSH dr Makary K. Stasiak

prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński

dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen



Astrid Męczkowska-Christiansen

Zdrada pedagogicznego rozumu: o pewnych mechanizmach ideologicznych zawłaszczeń idei podmiotowości w pedagogice

Celem niniejszego tekstu jest opisanie mechanizmów, za pomocą których dokonuje się w pedagogice doby nowoczesności zawłaszczanie idei podmiotowości człowieka przez ideologiczne dyskursy, dążące do hegemonii w życiu społecznym. Mechanizmy te biorą swój początek z „filozoficznego paradoksu”, wpisanego w oświeceniowy dyskurs emancypacyjny, gdzie porządek wolności zostaje podporządkowany uniwersalizowanym ideom konieczności dziejowej. Na tym tle wolność podmiotu wychowania staje się narzędziem wypełniania wolności uniwersalnej, co prowadzi do rozumienia tej pierwszej w kategoriach de facto instrumentalnych. Uznanie autonomii indywiduum za narzędzie realizacji mitu wolności uniwersalnej przyczynia się do powoływania oraz uprawomocniania pedagogicznych „technologii upodmiotowienia”, obejmujących posłuszeństwo (pedagogia posłuszeństwa) oraz manipulację (pedagogia predestynacji) jako sposoby budowania rzekomej podmiotowości wychowanka.

Podmiotowość człowieka jako „wynalazek oświecenia”

Filozofia doby Oświecenia wykreowała nowy, charakterystyczny dla epoki modernizmu, obraz człowieka i jego roli w świecie. Został mu przypisany potencjał samodoskonalenia się i rozwoju, którego realizacja nie jest zależna od posłuszeństwa wobec autorytetu moralnych przewodników, lecz od odwagi posługiwania się własnym rozumem (Kant, 2000). Dzięki owej odwadze, a także wysiłkowi, które człowiek angażuje w swój rozwój, osiąga on przymioty moralnej dojrzałości, autonomii oraz samoświadomości, stając się zdolnym nie tylko do kierowania własnym życiem, lecz także do kreowania otaczającej go rzeczywistości – a za-

tem działań uznawanych dotychczas za domenę samego Stwórcy. Oświecenie powołuje przeto po raz pierwszy w dziejach filozofii Zachodu człowieka jako podmiot dziejowości. Przypisuje mu także godność, która wynosząc go ponad świat nierozumnych stworzeń, stanowi metaforę jego ziemskiego królowania. Warunkiem możliwości przyjęcia przez człowieka tej roli jest określona struktura podmiotowości, oparta na kilku filarach, do których można zaliczyć racjonalność, wolność (autonomię), aktywność, nieskończoność oraz tożsamość podmiotu.

Racjonalność odnosi się do zawierzenia sile rozumu i postępowania zgodnego z jego nakazami, uznawanymi za uniwersalne. Jakkolwiek słaba okazywałaby się natura ludzka, człowiek został obdarzony „światłem rozumu” (Wolter) czy „dobrymi zadatkami” (Kant), które, o ile będą właściwie wykorzystane, poprowadzą go do pełnego rozpoznania Prawdy, zarówno w sferze teoretycznej (Kartezjusz), jak i moralnej/praktycznej (Kant). Obydwie wskazane sfery **nieskończonych** możliwości poznawczych Podmiotu łączą się w zakresie projektu Hegłowskiego, gdzie zarówno Prawda, jak i Dobro zostają ogarnięte jednością nieskończonego Rozumu, posiadającego ponadosobowy, „telluryczny” wymiar. Oświeceniowa koncepcja racjonalności przypisuje jej strukturę autoreferencyjną, przyznając świadomości Podmiotu zdolność metapoznawczą. To dzięki niej człowiek może osiągnąć zdolność do rozpoznania samego siebie, własnych możliwości oraz dziejowego posłannictwa. Racjonalność jest bezwzględnym warunkiem **wolności** (autonomii) Podmiotu, która przyjmuje charakter wolności pozytywnej („wolności do”), nie zaś dowolności. Wolność Podmiotu wyraża się w jego wolnej, a zarazem rozumnej woli, która „dobrowolnie” respektuje zasady moralnej konieczności, odkrywane siłą refleksji. Wolny wybór człowieka jest zatem zawsze związany z wyborem dobra – rozumianego w perspektywie uniwersalnych zasad etycznych, których rezerwuarem jest powszechny Rozum. Wolność, jako warunek wyłaniania się podmiotowości, jest nieodłącznie związana z **aktywnością** Podmiotu. Ta ostatnia stanowi bowiem zarówno środek, jak i domenę realizacji ludzkiego powołania do wolności. Przykładowo: dla podmiotu kartezjańskiego sfera aktywności, konstytutywna dla realizacji jego wolności, odnosi się do aktów myślenia; zgodnie ze stanowiskiem Kanta podmiotowość realizuje się w moralnej autonomii czynu; z kolei według Hegła, dojrzewanie wolności postępuje wraz z przebiegiem kulturotwórczego działania człowieka w toku rozwoju dziejów, obejmującego zarówno czynnik pracy wytwórczej, jak i intelektualno-duchową aktywność w dziedzinie filozofii, sztuki czy religii.

Atrybuty oświeceniowej koncepcji Podmiotu zostały uspoólnione dzięki ich systemowemu objęciu koncepcją **tożsamości**. Idea tożsamości denotuje jednorodność i wewnętrzną spójność podmiotowości; określa jej identyczność względem samej siebie. Tożsamość jest uzyskiwana przez Podmiot w procesie odnoszenia się do tego, co wobec niej zewnętrzne i obce. W koncepcjach Kartezjusza i Kanta, zakładających dualną relację pomiędzy byciem a bytem, tożsamość Podmiotu jest konstruowana na zasadzie obcości względem sfery przedmiotowej – czy to cielesności i związanych z nią pożądań, czy dowolności partykularnego interesu („chcenia”, jak powie Kant). Pojęcie tożsamości łączy się zatem z sublimacją czy denaturalizacją Podmiotu, odtąd jest on bowiem „czystą”, tożsamą ze sobą substancją, pozbawioną wszelkiej heterogeniczności o źródłach związanych z cielesnością, biografią, więziami etc. Tożsamość Podmiotu ma charakter zarówno ogólny (znoszący wszelką partykularność), jak i relacyjny (konstituowany na

mocy przeciwstawiania się temu, co od niej różne), dzięki czemu podmiotowość konstituuje się w „między” jednostką a uniwersum, stawiając Podmiot w roli „duchowego mediatora” pomiędzy wyższym światem uniwersalnych wartości a światem ludzkich działań i aspiracji.

Wolność jako konieczność

Tak zarysowana koncepcja tożsamości ma określone znaczenie dla poszerzenia oświeceniowego rozumienia wolności. W jej świetle, rzeczywistym podmiotem wolności nie jest bowiem indywiduum. Może ono mieć jedynie swój udział w wolności transcendującej całą rzeczywistość (co najdobitniej wyraża Hegel w *Fenomenologii ducha*), realizowany za pośrednictwem moralnych czynów. Człowiek jest wolny jedynie wówczas, gdy jego „wolne” dążenia i czyny są zorientowane na realizację uniwersalnej, poonadosobowej idei wolności (Kant, 1983). W ten sposób konsekwentnie poszerzają one zasięg podmiotowej a zarazem ogólnej wolności. Niezbędnym warunkiem tak pojętej wolności człowieka jest jego – dobra a zarazem rozumna – wola. Wola, jak pisze Kant, jest „rodzajem przyczynowości istot żyjących, o ile są rozumne” (Kant, 1983), stanowiąc ośrodek moralnego czynu, kierowany siłą uniwersalnego Rozumu. Wola, podobnie jak wolność, ma zatem charakter zarazem racjonalny i moralny, przeciwny „przyczynom obcym” (Kant) jako ośrodkami kontroli nad ludzkim postępowaniem (takim jak afekt, małostkowe pożądanie, bądź wymuszająca uległość siła autorytetu).

Oświeceniowe idee wolności, zwłaszcza w ich Russonowskim, Kantowskim i Heglowskim wydaniu, projektują swoistą teleologię wolności, gdzie wolność – podlegająca prawom Rozumu – jest uzgodniona z koniecznością tego, co Absolutne. Idee te opierają się bowiem na takiej koncepcji Rozumu, który, podobnie jak wolność, ogarnia swym zasięgiem całą dziejowość, nie stanowiąc „przymiotu” zarezerwowanego dla indywidualnych form ludzkich świadomości. W powyższej perspektywie Rozum pełni funkcję kategorii nie tyle epistemologicznej co ontologicznej, albowiem jego prawa, dyktowane przezeń zasady, wyznaczają kierunek biegu całej dziejowości. A ponieważ naczelną ideą, do której praca dziejowego Rozumu zmierza, jest uniwersalna idea Dobra, kierunek ten przyjmuje charakter postępu. Cała zatem dziejowość ma charakter teleologiczny, rozwijając się zgodnie z ideą wzrastającego dobra.

Rozum nie jest jednak samodzielny w wypełnianiu swojej misji. Potrzebuje on człowieka jako „środka” dla wypełnienia *telosu* dziejowości. Co więcej, potrzebuje on człowieka wolnego – refleksyjnego **suwerena** własnego czynu, **poddanego** wskazaniom rozumnej i dobrej woli – woli autonomicznej, tj. **dobrowolnie** podporządkowaną zasadzie dziejowej konieczności. W ten oto sposób pole podmiotowej wolności tkwi w kleszczach **dziejowej konieczności**, której respektowanie nie polega na podawaniu się zewnętrznemu przymusowi, lecz na podporządkowaniu się przymusowi natury wewnętrznej, czyli imperatywowi woli, kierowanej przez uniwersalny Rozum.

Jak w powyższej perspektywie pojmować oświecenie oraz rozumieć człowieka jako autora oświeceniowego postępu? Oświecenie stanowi nowożytny program moralnego, a zarazem politycznego postępu ludzkości. Niesie emancypacyjną

obietnicę poszerzania sfery ludzkiej wolności – poczynawszy od jej indywidualnego wymiaru, kiedy ludzie, dzięki pracy nad sobą, staną się stopniowo zdolni do tego, by „kierowali się w sposób pewny i słuszny swym rozsądkiem, bez obcego kierownictwa” (Kant), aż po jej wymiar powszechny, w którym „ludzkosć swoim wysiłkiem i pracą osiąga w końcu stan, w którym będą się mogły w pełni rozwinąć wszystkie załączki, jakie w nią włożyła przyroda [tj. Opatrzność – A.M.Ch.] i w którym wypełni ona swoje powołanie tu, na Ziemi” (Kant). Kontekstualizacja myśli oświeceniowej w politycznej perspektywie emancypacyjnych wyzwań sytuuje człowieka-Podmiot w roli kreatora społecznej rzeczywistości postępu, rozumianego w kategoriach etycznych, cywilizacyjnych i, nade wszystko, politycznych. Jednocześnie zakłada się, że postęp w rozwoju człowieczeństwa ma charakter teleologiczny, tj. wyłania się jako dziejowa konieczność, stąd mowa o **powołaniu** człowieka do uczestnictwa w dziele poszerzania wolności uniwersalnej. Z tej perspektywy program oświeceniowego postępu nosi znamiona „nowej metafizyki” (Derrida, 1999) odczarowanego, zlaicyzowanego świata, w którym już to nie istocie boskiej, lecz istocie ludzkiej, przypada kreacyjna rola. Niemniej, zarówno działanie człowieka, jak i skutki tego działania, wpisują się w dziejowy plan, a nadziei na jego realizację nie można upatrywać we wrodzonych możliwościach człowieka, lecz „tylko w mądrości z góry (która, kiedy pozostaje dla nas niewidoczna, zwie się opatrnością)” (Kant). Mamy zatem w wypadku oświeceniowej metafizyki do czynienia z pewnym paradoksem, polegającym na tym, że wzrost powszechnej wolności może się dokonać jedynie dzięki temu, że **wolne czyny człowieka są kierowane** „niewidzialną ręką” dziejowości, równolegle czyniącej postęp w swoim rozwoju (najdobitniej wyraża tę zasadę Hegłowska koncepcja „chytrości rozumu”, sformułowana we *Wstępie do wykładów z filozofii dziejów*). Indywidualność staje się wówczas narzędziem wypełniania dziejowej konieczności wolności absolutnej, realizującej się ponad ludźmi jako anonimowa siła. Takie wyobrażenie staje u podstaw marzenia o wspólnym dziele realizacji politycznych wyzwań oświecenia.

Polityczny charakter oświeceniowej koncepcji podmiotu a edukacja

Oświeceniowa koncepcja podmiotowości ma charakter nie tylko antropologiczny, lecz przede wszystkim polityczny, jest bowiem silnie osadzona w wyzwaniach, jakie filozofowie doby oświecenia stawiają przed społeczeństwem oraz w roli, którą w realizacji tych wyzwań przypisują indywidualności. Polityczny projekt oświecenia obejmuje wizję nowej epoki, ostatecznie spinającej dzieje ludzkości. Nadejdzie dzień, gdy wyłącznie uniwersalne prawo moralne wyznaczać będzie pobudki ludzkich działań. Moralnemu rozwojowi społeczeństwa towarzyszyć będzie racjonalizacja ludzkich działań i światopoglądów. Decyduje ona o podmiotowości społeczeństwa jako całości, gdzie idą ze sobą w parze rozwój indywidualności oraz udoskonalanie form życia społecznego i politycznego.

Celem emancypacyjnej misji oświeceniowego Podmiotu jest realizacja idei społeczeństwa obywatelskiego, w którym zgodność i współpraca obywateli będą zagwarantowane dzięki ich podporządkowaniu się prawom dobrej i rozumnej woli, odzwierciedlonej w prawodawstwie powszechnym. Wizję tę przedstawiają takie projekty polityczno-filozoficzne, jak Russonowska koncepcja umowy spo-

lecznej, Kanta projekt państwa celów, czy też Heglowskie proroctwo królestwa etyczności. Autorzy tych projektów wskazują na możliwość uzgodnienia puli wól jednostek w domenie wspólnego systemu społeczno-politycznego. Przekonują także, że polityczny triumf nowoczesności wiąże się z czynem ludzkim, znajdującym oparcie w uniwersalnych podstawach moralnych oraz przynoszącym określone konsekwencje dla sposobów konstruowania instytucji życia politycznego. Dalszym echem tych projektów są bliższe naszym czasom utopie polityczne, do których należą m.in. emancypacyjny projekt Marksa czy „wczesnego” Habermasa. Pomimo względnego zróżnicowania, wyzwania polityczne niesione przez dyskurs oświecenia wydają się w znaczącym stopniu spójne: chodzi w nich o to, by ukonstytuować człowieka jako Podmiot, zdolny rozwinąć potencjał nieskończonej rozumności i przezwyciężyć ograniczenia własnej natury tak, aby stworzyć świat ostatecznie doskonały, z wpisanym weń tellurycznym ładem porządku etycznego i teoretycznego. Tego typu projekty emancypacyjne są nie tylko politycznie, ale i pedagogicznie „zobowiązujące”. Osadzona w ich perspektywie praktyka i teoria wychowania mają być podporządkowane politycznym postulatом zmiany społecznej, przyjmując zarazem emancypacyjny i krytyczny charakter.

Emancypacyjna misja pedagogiki, powołanej w służbie politycznych wyzwań oświecenia, zostaje przesycona ideą wolności jako konieczności. Pomimo tego, że mamy do czynienia z różnymi koncepcjami pedagogicznymi, wyrastającymi na tej podstawie, wszystkie one akcentują ostateczne powołanie człowieka do wolności, choć częstokroć odmiennie rozumianej. Podkreślają także konieczność przebudowy świata społecznego i temu wyzwaniu podporządkowują tworzone przez siebie projekty wychowania. Łączy je również założenie o konieczności wychowania jako procesu prowadzącego człowieka ku uzyskaniu przezeń podmiotowego statusu, co czynić ma go zdolnym do sprostania wyzwaniom uczestnictwa w przebudowie świata społecznego w oparciu o matrycę uniwersalnych wartości. Co więcej, na ogół zakłada się, że projekty edukacyjne powinny być kierowane przez państwo, gdyż, co pisał jeszcze Kant,

[...] cała ta polityka edukacyjna nie jest wcale spójna, jeśli nie realizuje się jej z przemyślanym planem najwyższej władzy państwowej i zgodnie z jej celami, jeżeli nie jest skutecznie wdrażana i ujednolicona.

Zdrada oświeceniowego rozumu: o Podmiocie, który stał się przedmiotem

Odkąd utopijne idee oświecenia zaczęły być utożsamiane z przekonaniem, że możliwe jest osiągnięcie ostatecznego i nieprzekraczalnego stanu powszechnego szczęścia, utopijno-romantyczny pierwiastek wielkiej oświeceniowej teleologii został przemieszany z racjonalistycznym duchem społeczeństwa doby nowoczesności, upatrującym w celowym i precyzyjnie zorganizowanym wysiłku ludzkim narzędzia wypełnienia świeckiej eschatologii zbawienia. W konsekwencji podjęto próbę jej realizacji „środkami technicznymi”, co w sposób zasadniczy przyczyniło się do deformacji oświeceniowego wyzwania upodmiotawiającej refleksji. Na obecność wskazanych zagrożeń wskazywało wielu, lecz najdobitniej została ona wyrażona przez Adorno i Horkheimera w *Dialektyce oświecenia*.

Jedną z podstawowych tez *Dialektyki Oświecenia* głosi hasło zdrady oświeceniowego Rozumu. Wypaczając ideę wolności w nieokiełznanym pragnieniu ujarzmienia sił natury, Rozum popadł w sidła ślepej instrumentalizacji, a jego praktyczne i użyteczne dążenia sprzeniewierzyły się emancypacyjnemu wyzwaniu, do którego realizacji został powołany. Prymarnej przyczyny tego stanu rzeczy upatrują autorzy w samej konstrukcji mitu oświecenia, gdzie wyzwanie demitologizacji świata przeradza się – zgodnie z instrumentalną, racjonalistyczną logiką – w narzędzie przemocy, zadające gwałt temu, czemu miało służyć. W ustach Bacona, jak dowodzą Adorno i Horkheimer, wyzwanie „odczarowania świata” nie jest podporządkowane dążeniu do prawdy, lecz wyradza się w dążenie do *operation* – skutecznej metody, co finalnie prowadzi do uwięźnięcia idei oświecenia w kleszczach „nowego mitu”, promującego „słońce kalkulującego rozumu, w którego lodowatych promieniach dojrzewa nowe barbarzyństwo” (Horkheimer, Adorno, 1994).

Jedną z ofiar nowego barbarzyństwa Rozumu stało się pojęcie jaźni, przekształconej „w drodze sublimacji w podmiot transcendentálny albo logiczny” (tamże), czego rezultatem staje się urzeczowienie człowieka, dokonywane w imię jego wyzwolenia. Rzeczywistą funkcją mitu jest wytworzenie warunków umożliwiających zapanowanie systemu nad ludźmi, którym – choć nadano pochlebny status Podmiotów, przyznano rolę hordy potulnych proletariuszy, wprzęgniętych przez industrialne społeczeństwo w rytm kolektywnej pracy, samo zaś oświecenie „w służbie teraźniejszości zmienia się w totalne oszustwo mas” (tamże). Oświecenie projektując Podmiot, „składa w ofierze” człowieka. Nadal jednak, co dostrzega Adorno, dyskurs oświeceniowy w społeczeństwach doby nowoczesności silnie akcentuje ideologię podmiotu jako twórczej subiektywności. Ideologia ta przyjmuje charakter świadomości fałszywej, gdyż jej funkcja polega na zasłanianiu społecznych stosunków represji i panowania (Mörchen, 1999).

Ślepe drogi do wolności: logika racjonalizacji, logika predestynacji

Myśl przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej odsłania „niefortunne” ząbieńnię postulatów wolności człowieka z metafizyczną podstawą mitu oświecenia oraz z duchem racjonalizmu. Na tej podstawie wyrastają instrumentalne strategie realizacji idei wolności: logika racjonalizacji i logika predestynacji, prowadzące do wypaczeń i zawłaszczeń idei ludzkiej wolności w polu praktyk społecznych i edukacyjnych.

Niefortunny splót wolności i racjonalizmu, wpisany w kompozycję emancypacyjnych wyzwań oświecenia, łączy się z założeniem o racjonalnym charakterze wolności Podmiotu, co określam mianem **logiki racjonalizacji**. Oświeceniowy Rozum ogłoszono potęgą, uwalniającą człowieka od zmistyfikowanych form świadomości. Jego sakralizacja, przyjmująca w gruncie rzeczy formę idolatrii, stanowiła dogmat, sytuujący go poza sferą wszelkich podejrzeń, dotyczących wartości jego wskazań. Fetyszyzacja Rozumu, dostarczając uludy wypełnienia nadziei powszechnej wolności, przyniosła de facto ucieczkę ludzi od wolności i ich schronienie się pod skrzydłami zinstytucjonalizowanych form, jakie przybierał – autorytetów nauki, techniki, państwowej ideologii, prawa etc.) Zgodnie z opinią Hanny Arendt, posłuszeństwu ludzi autorytetowi Rozumu towarzyszyło

wypaczanie sensu Kantowskiej formuły imperatywu kategorycznego, przybierające postać „postępuj tak, jakby zasada twego działania była identyczna jak prawodawcy, bądź prawa obowiązującego w tym kraju” (Arendt, 1987). Utwierdzeniu ludzi na pozycjach „pod skrzydłami Rozumu” sprzyjały także obietnice o utylitarnym charakterze, zrównujące pojęcie wolności z pojęciem dobrobytu (Marcuse, 1991).

Dla wychowania w duchu emancypacyjnym, postulowanego przez edukacyjny program oświecenia, szczególne znaczenie ma także spłot jednostkowego i powszechnego wymiaru wyzwań oświecenia. W jego perspektywie, jak zauważa Foucault, „[l]udzie są równocześnie sprawcami i elementami tego samego procesu” (Foucault, 2000), co oznacza podporządkowanie ludzkiej wolności metafizycznej idei konieczności dziejowej. Podporządkowanie to określam mianem **logiki predestynacji**, która, sytuując Podmiot w roli dziejowego posłańca, jest instrumentalną logiką narzucania człowiekowi roli wybitnej. Choć stawia go przed wyzwaniem osiągnięcia pełni podmiotowej autonomii jako rozwojowego *desideratum*, to owo wyzwanie, będąc podporządkowane idei dziejowej konieczności, zostaje „wchłonięte” przez ideę triumfu wolności w skali tellurycznej, ucieleśnianą przez jakieś „Państwo Ostatecznie Doskonałe”. Idea powszechnej wolności, jako podatna na ideologiczne zawłaszczenia, podlega przeto definiowaniu w zgodzie z interesami grup sprawujących społeczną i polityczną kontrolę.

W powyższym rozumieniu odwoływanie się do wolności/podmiotowości człowieka nosi znamiona ideologicznej **manipulacji**. Najdobitniej wyraził tę myśl Louis Althusser, twierdząc, że przekonania człowieka o własnej suwerenności są kształtowane w zgodzie z ideologicznymi interesami różnorodnych instytucji i mają one na celu przystosowanie go do życia w warunkach dominacji. Ukazując mechanizm predestynowania Podmiotu, dostarcza Althusser niezwykle sugestywnego przykładu, parodiującego chrześcijańską ideę powołania:

Oto, kim jesteś: Piotrem! A oto twój początek: chociaż urodziłeś się Roku Pańskiego 1920, Bóg powołał cię do wieczności! Oto twoje miejsce w świecie! Oto, co masz czynić! Jeżeli zachowasz „prawo miłości”, zostaniesz zbawiony, Piotrze, i staniesz się częścią Chwalebnego Ciała Chrystusowego! (Skinner, 1998)

Nieprzypadkowo, jak się wydaje, myśl Althussera odwołuje się do chrześcijańskiej eschatologii zbawienia. Związek logiki predestynacji z jej religijnymi korzeniami, a ściślej – tymi, które tkwią w religijności Zachodu, obrazuje także Weber. W ujęciu tego autora predestynacja ujmowana jest w kategoriach łaski udzielonej Podmiotowi przez wszechmocnego Boga. Idea ta obarcza jednak człowieka odpowiedzialnością za godne wykorzystanie łaski, czemu powinno towarzyszyć stosowanie szerokiej gamy technik samowyrzeczenia. Dlatego, jak pisze Weber, sama ta idea „podobnie jak wiara w przeznaczenie, prowadzi do wychowania kładącego nacisk na wytworność i surowość” (Weber, 2002). Mechanizm sygnalizowany przez Althussera i Webera obrazuje także Foucault, formułując koncepcję władzy pastoralnej jako narzędzia panowania nad jednostką. Narzędzie to posiada moc „zobowiązania ludzi do robienia tego, co niezbędne do zbawienia”, między innymi poprzez wytwarzanie postawy bezwzględного podporządkowywania autorytetowi „przewodnika” (Foucault, 2000).

Dokonujące się w perspektywie logiki postępu dziejów usytuowanie indywiduum w roli przedmiotu wypełniania idei podmiotowości powszechnej wydaje się z góry skazywać go na konieczność przyjęcia submisywnej postawy w świecie społecznych relacji władzy. Rolę „winowajcy” odgrywa w tym wypadku nie tyle technokratyczna racjonalność, dominująca w owym świecie, lecz sama konstrukcja mitu postępu dziejów, w którym upodmiotowienie historii odbywa się kosztem urzeczowienia człowieka. Założenie to podlega rzecz jasna mistyfikacji, dokonywanej za pośrednictwem eksponowanej w obszarze dyskursu oświecenia tezy, że to ludzie są twórcami historii. Ugruntowywaniu w powszechnym myśleniu przekonań na temat rozumnych skutków biegu historii towarzyszy także, o czym szczególnie poucza nas lekcja dana przez Foucaulta, stosowanie wobec indywiduów technik formowania tożsamości zgodnie z przyjętymi wzorcami normy (techniki te są stosowane w ramach „instytucji penitencjarnego nadzoru”, do których Foucault zalicza m.in. szkołę – Foucault, 1993).

Oblicza zdrady pedagogicznego Rozumu: unaukowanie pedagogiki, upolitycznienie wychowania, misyjność wychowania

Pozytywistycznie zorientowane nauki społeczne, rodzące się w polu oddziaływań dyskursu oświecenia, przenoszą w obszar swoich dyscyplin koncepcję roli przypisanej człowiekowi w procesie dziejowego postępu. Z niej to wyprowadzają określone wzorce ludzkiej tożsamości oraz dokonują prób wypracowywania technik jej kształtowania. Do wytwarzania dyscyplinarnych technik formowania tożsamości przyczynia się rozwój wiedzy naukowej, w szczególności dyscyplin społecznych oraz behawioralnych nauk o zachowaniu (Hindess, 1999). Podobną funkcję przyjmuje wiedza pedagogiczna, konstruowana w polu oddziaływania ideologii scjentyzmu. Pedagogika, rozwijająca się w scjentyistycznie pojmowanym paradygmacie **naukowości** stawia przed sobą zadania stricte praktyczne, nie analizowane w kategoriach etycznej prawomocności.

Jak twierdzi Foucault, przyjęcie przez dyscypliny humanistyczne i społeczne statusu naukowości sytuuje je w roli narzędzia politycznej dominacji. Związek ten jest wynikiem funkcji, jaką w dobie nowożytności przyjmuje wiedza natury technologicznej (tj. tworząca dyrektywy dla praktycznego działania), a która polega na pełnieniu roli narzędzia walki politycznej i ekonomicznej, pozostającym w ręku państwa i za pośrednictwem tegoż dyscyplinowanej (Foucault, 1998). Zdaniem Szkudlarka pedagogika nie jest w stanie rozpoznać ośrodka politycznej kontroli, sprawującej nadzór nad projektowanymi przez nią praktykami, z powodu zawężenia horyzontu własnej refleksji do perspektywy pozytywistycznie zorientowanej naukowości (Szkudlarek, 1994).

Podstawowe znaczenie dla nauki jako „dyscypliny” (zastosowałam w tym miejscu podwójny, Foucaultowski sens pojęcia dyscypliny, nawiązujący zarówno do pojęcia dyscypliny naukowej, jak i do projektowanych w jej obszarze procedur dyscyplinowania – ujarzmiania – tożsamości) ma oparcie procedur jej oddziaływania na wiedzy natury technologicznej. Formowanie określonego typu tożsamości stanowi jedną z podstawowych funkcji tego typu wiedzy. Z perspektywy wiedzy technologicznej indywiduum jest postrzegane w kategoriach podatności na zewnętrzne kształtowanie; jest heteronomicznym obiektem, na którym zo-

stanie wykonana „praca upodmiotowienia”. Obraz człowieka jako **przedmiotu** zainteresowania pedagogiki naukowej zostaje w jej obszarze przykrwany stosownie do jej skromnych narzędzi poznawczych oraz sformułowany w postaci **normy**, stanowiącej centralną kategorię dyskursu pedagogiki technologicznej. Konceptualizacyjne zabiegi, związane z definiowaniem pojęcia normy, łączą się „z zamiarami ustanawiania i realizowania człowieka o określonej jakości, podzielonego, jak w mechanice, na poszczególne cechy i właściwości, wśród których gubi się on jako całość” (Rutkowiak, 1992).

Nadanie wiedzy pedagogicznej naukowego, a zarazem technologicznego charakteru przyczyni się do tego, że edukacja podzieli los wszelkich innych obszarów nowoczesnego społeczeństwa, oślepionych pochodnią kalkulatorywnego Rozumu: nauki, pracy, instytucji społecznych i politycznych. W zakresie zjawisk edukacyjnych konsekwencje te odnosić się będą głównie do konstrukcji pola praktyk pedagogicznych, sytuującej dziecko w roli „podmiotu-przedmiotu” wychowania: submisywnego, „wdzięcznego” obiektu pedagogicznych oddziaływań, opartych na silnej społecznej kontroli procesu nauczania wraz z wpisanym w jej istotę układem represyjnej dominacji nauczyciela nad uczniem.

Pedagogika, będąc instytucją w pełni reprezentującą pychę oświeceniowego Rozumu, stała się także obszarem, w którym w sposób nader wyraźny ujawniło się jego rozdziarcie, polegające na tym, że postulat wyzwania człowieka, obecny w sferze wzniosłej idei, przeradzał się w praktyki jego zniewalania, realizowane w obszarze bezpośrednich oddziaływań wychowawczych. Pomimo tego, że pedagogiczne praktyki wykuwania ludzkich podmiotowości są realizowane pod szyldem oświeceniowych ideałów wolności, równości i braterstwa, ideały te są wypełniane określoną treścią ideologiczną, w zależności od potrzeb grup dominujących. Procesom zawłaszczania filozoficznych idei przez partykularyzmy życia społeczno-politycznego wielokrotnie towarzyszyły procesy implementacji ich wtórnie upolitycznionych wersji w pole praktyk edukacyjnych, przyczyniając się do **upolitycznienia wychowania**, które od pierwotnej polityczności dyskursu oświecenia różni się tym, że obejmuje reinterpretację wyzwań oświecenia, dokonywaną stosownie do potrzeb partykularnych grup interesu, sprawujących polityczną kontrolę nad edukacją (Rutkowiak, Szczepka-Pustkowska, 1995). Z perspektywy praktyki edukacyjnej upolitycznienie wychowania jawi się przeważnie jako „niewidzialne”, ukrywając się za zasłoną racjonalizmu i utilitaryzmu. Stanowi ono formę niejawną ideologiczności pedagogiki, rozumianej w marksowskich kategoriach świadomości fałszywej. Wtórnie upolityczniona sfera praktyk edukacyjnych jest kontrolowana przez społeczne kasty „już oświeconych” – klerków i ideologów, pretendujących do roli dysponentów czystych form świadomości. Nawiązując do myśli Baumana, „kasty oświeconych” występują w roli prawodawców, definiujących społecznie obowiązujące pojęcie normy. Przypisaną im rolę mogą oni wypełniać w dwojaki sposób: jako ideolodzy, interweniujący w sferę symboli, lub też technolodzy, zorientowani na intensyfikację skuteczności racjonalnego działania (Bauman, 1995). (Ta druga rola przypada w udziale nauczycielom).

Nowożytna teoria pedagogiczna wyrasta na reprezentowanych jeszcze przez Rousseau, Kanta i Hegla sposobach myślenia o naturze dziecka, opisujących ją w kategoriach „niedojrzałości”, czy też „niegotowości” do sprostania wyzwaniom,

kryjącym się w idei Podmiotu (Męczkowska, 2006). Perspektywa ta akcentuje niezbędność racjonalnie wypracowanych dróg prowadzenia dziecka ku realizacji jego rozwojowego *desideratum*, dla którego podstawowe znaczenie mają zarówno uznanie wyjściowego potencjału rozwojowego, jak i założenie o konieczności właściwego kierowania rozwojem. Wizja pełni podmiotowości jako ostatecznego celu wychowania leży u podstaw jego różnorodnych projektów, formułowanych w obszarze pedagogiki jako dyscypliny naukowej, co decyduje o ich względnych podobieństwach, przejawiających się m.in. na płaszczyźnie definiowania celów wychowania w perspektywie finalnego wpisania podmiotowości indywiduum w upodmiotowioną strukturę społeczeństwa jako intersubiektywnej „wspólnoty ducha” (*Gemeinschaft*), podzielającej wskazania triumfującego Rozumu. W tym sensie praktyki wychowawcze, oparte na logice predestynacji podmiotu, pełnią **funkcję misyjną**, co prowadzi do wpisania w obszar dyskursu edukacyjnego przekonania, że młode pokolenie, objęte wspólną formułą tożsamości zbiorowej, stanowić powinno narzędzie społecznej zmiany. W konsekwencji oddziaływań tego przekonania na pole praktyk pedagogicznych dziecko, jak i pojęcie dzieciństwa w ogóle, stają się ofiarą składaną w służbie mitu Podmiotu – budowniczego przyszłości. W imię przyszłej wolności Podmiotu (zbiorowego) proces wychowania zostaje podporządkowany ponadosobowej zasadzie Rozumu. Z kolei wtórna racjonalizacja owej zasady, dokonywana za pośrednictwem „naukowionych”, instrumentalnych praktyk działania szkoły, przyczyni się do wtłoczenia pracy szkolnej w rytm technik, które sprawiają, że cele edukacji, pierwotnie określone w kategoriach wzrostu autonomii uczniów jako jej podmiotów, przyniosą zgoła przeciwny rezultat. Uczniom zostaną narzucone adaptatywne formy tożsamości, podatnej na regulację zgodnie z interesami politycznej władzy. Ich przedmiotowy charakter będzie jednak nieustannie skrywany pod płaszczykiem „misyjnych”, emancypacyjnych wyzwań, artykułowanych w obszarze dyskursu pedagogicznego.

Konsekwencje zdrady pedagogicznego Rozumu: pedagogia posłuszeństwa, pedagogia predestynacji

Konsekwencje instrumentalizacji pedagogicznego Rozumu ujawniają się na tle socjokulturowych praktyk działania szkoły, wraz z ich szerszym – politycznym – kontekstem. Pomimo że konsekwencje te wydają się zgodnie prowadzić w kierunku kształtowania przedmiotowych form tożsamości ucznia, a zatem przeciwnych postulowanej przez oświecenie idei autonomii człowieka, to oblicza konstruujących je praktyk nie posiadają bynajmniej jednorodnej natury. W polu praktyk pedagogicznych dostrzegalne wydaje się podstawowe napięcie, obecne ze względu na przypisywanie uczniowi raz to pozycji przedmiotu, raz to podmiotu pedagogicznych oddziaływań. Podczas gdy w pierwszym wypadku praca pedagogiczna opiera się na postulatcie posłuszeństwa indywiduów wobec zewnętrznych autorytetów (pedagogia posłuszeństwa), w drugim czyni odwołania do ich wewnętrznej wolności (pedagogia predestynacji).

Istota sprawowania władzy wpisanej w charakter **pedagogii posłuszeństwa** sprowadza się do bezpośrednich form przymusu i nadzoru, które, kierując się „wykalkulowaną ale konsekwentną ekonomią” (Foucault, 1993), umożliwiają fabrykowanie „parcelarnej, ograniczonej, genetycznej i kombinatorycznej indy-

widualności” (tamże). Władza przyjmuje tu charakter dyscyplinarny, obejmujący sposoby dobrego tresowania, które „czyni[a] z jednostek zarówno przedmioty i narzędzia swego działania” (tamże).

Taka forma instrumentalizacji pedagogicznego Rozumu, która opiera się na postulatcie posłuszeństwa indywiduów wobec zewnętrznych autorytetów, dotknęła, przykładowo, pedagogikę herbartowską, początkowo odwołującą się do Kantowskich – emancypacyjnych – ideałów Oświecenia (Baker, 2001) oraz pedagogikę socjalistyczną, prowadząc do wyłonienia rzeczywistości edukacyjnej, która w miejsce autonomii podmiotów, proklamowanej w sferze marksistowskich idei, była skoncentrowana na wdrażaniu praktyk skutecznej indoktrynacji oraz kształtowaniu instrumentalnych sprawności ucznia jako przyszłego „budowniczego socjalizmu”. Zwróćmy uwagę na fakt, że obydwie przywołane nurty – pomimo istotnych różnic w zakresie treści ich ideologicznego zaangażowania – z powodzeniem wpisują się w model „bankowej koncepcji edukacji”, opisany przez Freire’a (1993), gdzie funkcją bezpośredniego wpajania uczniom określonej treści kulturowej, a przy okazji ideologicznej, jest ich dyscyplinowanie wobec arbitralnie ustalonych reguł społecznego porządku.

Drugi z wyróżnionych typów konsekwencji, płynących ze zjawiska instrumentalizacji pedagogicznego Rozumu, opierając się na logice predestynacji podmiotu, jest zorientowany na kształtowanie tożsamości podporządkowanej paradoksalnej idei „autonomicznej lojalności” wobec istniejącego bądź projektowanego porządku społecznego. Naczelnym rysem **pedagogii predestynacji** jest akcentacja rangi wzrastania ucznia ku pełni wolności, przy czym sama treść pojęcia wolności jest definiowana zgodnie z określonymi politycznymi koncepcjami naprawy świata, które pełnią funkcję dyskursywnej kontroli nad polem praktyk pedagogicznych. Pedagogia predestynacji sytuuje wychowanka w roli podmiotu edukacyjnych oddziaływań, a zarazem narzędzia zmiany społecznej. Edukacja łączy się z interioryzowaniem przez dziecko jego rozwojowego *desideratum* jako „człowieka pełnego”, realizującego ideę wolności i przyczyniającego się do moralnej odbudowy społeczeństwa. W konsekwencji podmiot wychowania, realizując własną autonomię, podporządkowuje się jej uniwersalizowanej formule, narzucanej przez formację władzy dyskursywnej. Rzeczona autonomia wychowanka zostaje zatem wprzęgnięta w zniekształconą logikę dyskursu emancypacji, której cele są określone zgodnie z partykularnymi interesami grup sprawujących społeczną kontrolę, w tym – kontrolę nad instytucjonalnie zorganizowanymi formami kształcenia. Myśl tę świetnie oddaje Althussera pojęcie interpelacji podmiotu, odnoszące się do sytuacji, w której Podmiot, jako „powołany przez ideologię”, rozpoznając swoje przeznaczenie, postępuje zgodnie z ideologicznym nakazem w przekonaniu realizowania wolności własnej:

[I]ndywiduum zostaje powołane [interpellated] jako (wolny) podmiot po to, by dobrowolnie poddało się komendom Podmiotu, tj. po to, by dobrowolnie zaakceptowało swoje upodmiotowienie (subjection), tj. po to by wyrażało gesty i podejmowało działania płynące ze swojej podmiotowości „całym sobą”. Nie ma innych podmiotów niż te, które wylaniają się poprzez bądź dla ich upodmiotowienia. Dlatego też działają one całym sobą (Althusser, 2002).

Do wizji powoływania Podmiotu, opisanej przez Althussera, w pewnym zakresie odnosi się obraz oddziaływań władzy dyskursywnej – przyjmującej formę struktury działań, wpływających na działania wolnych podmiotów (Foucault, 1983). Oddziaływania władzy odwołują się w tym wypadku do autonomii indywiduum, wytwarzając iluzję podmiotowej wolności. Taką formę sprawowania władzy, charakteryzuje to, iż „władzę sprawuje się nad tymi, którzy stają w obliczu wyboru, a jej celem jest wpływać na to, jaki on będzie” (Hindess, 1999). Stanowisko Foucaulta w sposób szczególnie kieruje uwagę na fakt, że mechanizmy sprawowania władzy mogą odwoływać się do popularnych idei samorealizacyjnych oraz – w sposób pośredni – narzucać jednostce określone wzorce przebiegu i kierunku procesu samorealizacji (Marshall, Foucault, 2002). Efekt tych oddziaływań pozostaje do pewnego stopnia spójny z efektem działania władzy dyscyplinarnej, przyczyniając się do produkcji określonych form tożsamości podmiotów (Besley, 2002).

Formy oddziaływań wychowawczych, opartych na logice predestynacji, są zdominowane mechanizmem „miękkiej przemocy”, związanym z celowym „przesycaniem” kulturowego kontekstu wychowania treściami, które mają być przez młodego człowieka absorbowane w przekonaniu o dokonywaniu wolnego wyboru. Wychowanek ponownie jest w tym wypadku usytuowany w roli przedmiotu, służącego realizacji zewnętrznych wobec niego interesów.

Doskonałego przykładu oddziaływań logiki predestynacji w polu praktyk edukacyjnych dostarczają przeprowadzone przez Mirosława Szymańskiego analizy niemieckiej „pedagogiki reformy” z początku XX wieku (Szymański, 1992). Ukazują one mechanizmy „rozbudzania świadomości” młodzieży niemieckiej odnośnie do jej dziejowej roli w moralnej i politycznej przebudowie państwa. W rezultacie oddziaływań pedagogicznych form „miękkiej przemocy” młodzież bundowska, dając wiarę w swój status jako „znaku płomienia, iskry świętego ognia, grzmotu świętego głosu”, dokonała heroicznego zaangażowania w polityczne i militarne działania Rzeszy Niemieckiej (tamże). *Deutsche Landziehungsheime*, przepajające swoich wychowanków ideami narodowymi oraz przekonaniem o własnej misji dziejowej, stopniowo przeradzały się w kuźnię nacjonalistycznych postaw, stając się po roku 1933 wzorcowymi ośrodkami wychowania narodowo-socjalistycznego. Z kolei uczniów szkoły według „planu jenajskiego” przesycano duchem wspólnotowości, akcentującym kult wodza oraz przeznaczenie każdej jednostki do wypełniania zadania na rzecz wspólnoty – określanej jako „matczyne łono, płomień ducha, słońce, owoc żarzącej się tęsknoty”, przy jednoczesnym formułowaniu celów wychowania w formach takich, jak „w pełni rozwinięta indywidualność” oraz „wewnętrzna wolność jednostki”. Przykłady dostarczone przez Szymańskiego wskazują, że podstawową formą indoktrynacji stosowanej przez niemiecką pedagogikę początku XX wieku była nie karność i dyscyplina, lecz dyskursywne środki, prowadzące do interioryzacji określonych wzorców samorealizacji, nawet, jeśli wiodły one wychowanków do dobrowolnego poddania się dyscyplinującym rygorom. Wychowankowie na mocy mechanizmu „interpelacji”, opisanego przez Althussera, byli powoływani jako Podmioty, powtarzające sakramentalne „i niech się stanie, Amen” (Althusser, 2002). Stymulację uczniowskiej łatwowierności i podatności na manipulację umożliwił globalny duchowy klimat edukacji, wraz z optymizmem wpisanego weń przekonania o triumfującym pochodzie młodości, niosącej płomień moralnej odbudowy społeczeństwa.

Pedagogiczne idee były przesycone ideałami moralnej autonomii, pojmowanej w duchu neokantowskim. Tego rodzaju pedagogia, imputująca młodym umysłom idee narodowe, wspólnotowe, a przy tym elitarne i irracjonalne przyczyniła się, zdaniem Szymańskiego, do faszyzacji narodu niemieckiego, otwierając drogę totalitarnemu państwu Hitlera (Szymański, 1992).

Choć obydwie opisane formy instrumentalizacji pedagogicznego Rozumu: pedagogia posłuszeństwa i pedagogia predestynacji, zostały przedstawione odrębnie i zilustrowane różnymi egzemplifikacjami, warto mieć na uwadze, że w polu praktyk pedagogicznych ich oddziaływania mogą na siebie zachodzić. Ze zjawiskiem takiego splotu z pewnością mamy do czynienia w przypadku pedagogii totalitarnych, takich jak pedagogika socjalistyczna czy faszystowska, gdzie racjonalizacja i technicyzacja pedagogicznych oddziaływań, wraz z wpisanymi w nie formami penitencjarnego nadzoru, idą w parze z wytwarzaniem klimatu wspólnotowego ducha, wskazującego młodemu pokoleniu jego właściwe miejsce w pochodzie dziejowego postępu wolności.

Bibliografia

Althusser L. (2002), *Ideology interpellates individuals as subjects*, [w:] P. du Gay, J. Evans, Redman P. (red.), *Identity: A Reader*, Sage Publications – The Open University, London – Thousand Oaks, New Delhi.

Arendt H. (1987), *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, przeł. A. Szostkiewicz, Znak, Kraków.

Baker B. (2001), *In Perpetual Motion. Theories of Power, Educational History and the Child*, Peter Lang Publishing, New York.

Bauman Z. (1995), *Wolność*, przeł. J. Tokarska-Bakir, Znak, Kraków, s. 32–35.

Besley T. (2002), *Social education and mental hygiene: Foucault M., disciplinary technologies, and the moral constitution of youth*, „Educational Philosophy and Theory”, vol. 34, nr 4, s. 422.

Derrida J. (1999), *G. Vattimo i inni, Religia*, przekład zbiorowy, „KR”, Warszawa.

Foucault M. (1983), *Subject and Power*, [w:] H.L. Dreyfus, P.K. Rabinow, M. Foucault, *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, University of Chicago Press, Chicago.

Foucault M. (1993), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komen-dant, Aletheia-Spacja, Warszawa.

Foucault M. (1998), *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France 1976*, przeł. M. Kowalska, KR, Warszawa.

Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa Wrocław.

Freire P. (1993), *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York.

Hindess B. (1999), *Filozofie władzy. Od Hobbesa do Foucaulta*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa–Wrocław.

Horkheimer M., Adorno T.W. (1994), *Dialektyka oświecenia*, przeł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.

Kant I. (1953), *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, PWN, Warszawa.

Kant I. (1994), *Krytyka praktycznego rozumu*, przeł. J. Gałęcki, PWN, Warszawa.

Kant I. (2000a), *Co to jest Oświecenie?*, przeł. A. Landman, [w:] Z. Kuderowicz, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Kant I. (2000b), *Spór fakultetów. Dział II. Spór fakultetu filozoficznego z prawniczym*, przeł. A. Gajlewicz, [w:] Z. Kuderowicz, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Kant I. (2000c), *Pomysły do ujęcia historii powszechnej w aspekcie światowym*, [w:] Z. Kuderowicz, *Kant I.*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Marcuje H. (1981), *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, przekład zbiorowy, PWN, Warszawa.

Marshall J.D., Foucault M. (2002), *Liberation, freedom, education*, „Educational Philosophy and Theory”, vol. 34, nr 4.

Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.

Mörchen H. (1999), *Władza i panowanie u Heideggera i Adorno*, przeł. M. Herer, M. Marszałek, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Rutkowiak J. (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, PWN, Warszawa.

Rutkowiak J., Szczepska-Pustkowska M. (1995), *Polityczność a upolitycznienie wychowania (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków.

Skinner Q. (1998), (red.), *Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych*, UMCS, Lublin.

Szkudlarek T. (1994), *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań–Toruń.

Szymański M.S. (1992), *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, WSiP, Warszawa.

Vattimo G. (1988), *The End of Modernity. Nihilism and Hermeneutics in Postmodern Culture*, przeł. J.R. Snyder, The John Hopkins University Press, Baltimore.

Weber M. (2002), *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. Dachowska, PWN, Warszawa.



Kazimierz Obuchowski

Anatomia podmiotowości

Podstawowym założeniem tego tekstu jest, że człowiek z natury jest przedmiotem. Natomiast podmiotem może stać się dopiero wówczas, gdy utworzy koncepcję siebie formując podstawowe odniesienia do siebie i do świata, w oparciu o własne pragnienia i samodzielnie wypracowaną koncepcję rzeczywistości. Stanie się podmiotem jest też z punktu widzenia psychologii osobowości tożsame ze staniem się osobą, a osobą nazywam jednostkę ludzką, która utrzymując dystans psychiczny wobec swoich potrzeb i pragnień, rozwija się, kierując się sensem swojego istnienia.

Na to, że człowiek staje się podmiotem gdyż tworzy, a więc na szczególne znaczenie związku upodmiotowienia się z intencjonalnością i ze świadomością, wyraźnie wskazuje Makary Krzysztof Stasiak w pracy pt.: *Kształcenie podmiotu*.

Inny wizerunek świata i człowieka został wypracowany w paradygmacie umyślnej twórczości. W ramach tego paradygmatu człowiek wytworzył w sobie kolejny poziom myślenia i zastosował go w swojej praktycznej aktywności. Tym dodatkowym poziomem jest świadomość.

[...] Dopiero gdy człowiek wykorzysta świadomość podmiotowości, jest w stanie dostrzec siebie jako autonomiczny podmiot funkcjonujący w otoczeniu.

Z poziomu świadomości może też człowiek pytać o kształt i sposoby swojego bycia w świecie, a także dostrzec siebie jako podmiot wyodrębniony z otoczenia, kierujący się swoimi metodami i prowadzący ze środowiskiem swoistą grę o przeżycie (Stasiak 2002: 143).

Wykorzystanie obydwu tych procesów do zapewnienia jednostce uniezależnienia się od nacisków doświadczenia i bieżących wymagań stawia konieczność budowy podmiotowości jako swego rodzaju organu osobowości. Określenie to oznacza, że mamy tu do czynienia z rodzajem organizacji właściwości psychicznych

człowieka czyniącej go osobą. Tego typu organizacja może być rozpatrywana jako całość posiadająca swoją anatomię. Możemy nawet ustalić to, w jaki sposób dochodzi do jej ukształtowania się. Przyjmuję, że uformowanie odpowiedniej anatomii podmiotowości jest wynikiem adaptacji twórczej, to znaczy adaptowania się do przyszłości za pomocą szczególnych mechanizmów psychicznych, pozwalających w wyniku aktu twórczego na wyjście poza to co już jest znane (por. Obuchowski, 1985). Oznacza to, że stanie się osobą jest warunkiem uformowania się podmiotowości, a następuje to wtedy, gdy w wyniku adaptacji twórczej jednostka formuje koncepcję siebie w przyszłości i tym samym staje się zdolna do utrzymywania dystansu psychicznego wobec swoich potrzeb i pragnień. W wyniku tego nie one nią kierują, ale ona kieruje nimi. Dlatego osoba, która już jest podmiotem, jest w stanie rozwijać się zgodnie z linią, opracowanej przez siebie koncepcji sensu życia.

Możemy więc i musimy założyć, że proces stawania się podmiotem wymaga zastosowania kodów twórczych. Ich teorię zawiera moja praca *Kody umysłu i emocje* (2004). Zawarta w niej teoria uzasadnia pogląd, że kody twórcze są narzędziem tworzenia koncepcji doświadczanego świata za pomocą hierarchii pojęć abstrakcyjnych, a może to dziać się tylko poza językiem. Dlatego problemem twórcy jest „odeczytanie” treści własnego odkrycia w języku abstrakcji, tak aby można było zrozumieć jego sens. Inaczej mówiąc – trudność twórcy polega na zrozumieniu, że dokonał własnego odkrycia, wyszedł poza znane mu fakty.

Podkreślanie konieczności wyjścia podmiotu poza fakty wynika z wiedzy o różnicy między zrozumieniem i faktem. Jest to znany problem nauk empirycznych. Fakty przecież same w sobie nie odsłaniają nam rzeczywistości, a raczej ją ukrywają. Dlatego Grecy nazywali prawdę *aletheia*, odkryciem, które jest wynikiem odsunięcia zasłony. Gdy faktów jest bardzo dużo, nie tylko nie zbliżamy się do prawdy, ale popadamy w chaos i zamęt.

Jak było wcześniej powiedziane, twórca samego siebie, aby się spełnić, musi dążyć do uzyskania statusu podmiotu. Zadziałał tu istotny czynnik kulturotwórczy, którego działanie ujawniło się w postaci rewolucji podmiotów (por. Obuchowski, 2002). Przebiegała ona burzliwie w latach 60. i jest dowodem na to, że w tym okresie dokonał się proces masowego upodmiotowienia.

Możemy przyjąć, że podmiotowość osoby ludzkiej polega na tym, że ona szuka sensu swojego życia i stara się zrozumieć swoje stosunki z ludźmi, gdyż czuje się za swoje losy odpowiedzialna. Dlatego dąży ona wówczas do wyjścia poza fakty i ustala, co one w istocie znaczą. Znaczenia te nadaje im osobiście i z tego powodu, że żyje w płynnym świecie (por. Bauman, 2007) musi być zawsze gotowa do ich rewizji. Dlatego wolno nam powiedzieć, że osoba – nośnik podmiotowości jest twórcą samej siebie.

Bibliografia

Bauman Z. (2007), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Obuchowski K. (2002), *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

Obuchowski K. (2004), *Kody umysłu i emocje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

Stasiak M.K. (2002), *Kształcenie podmiotu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.



Makary K. Stasiak

Spojrzenie na zmiany świadomości człowieka

U podłoża wszelkich rozważań i w konsekwencji oddziaływań pedagogicznych leży koncepcja człowieka. Zależnie od tego, jak pojmujemy osobę ludzką, takie będziemy stosować sposoby oddziaływania na nią i współpracy z nią. Ponowne przemyślenie koncepcji pracy socjalnej wymaga więc podjęcia rozważań nad koncepcją człowieka. Dobrze się składa, gdyż niedawno na rynku prac naukowych pojawiła się ciekawa książka Astrid Męczkowskiej *Podmiot i pedagogika* (2006). Autorka tej pracy wytrwale rekonstruuje oświeceniową koncepcję człowieka przyjmowaną w filozofii i pedagogice. Koncepcja ta siłą swojej mocy nadal funkcjonuje w życiu społecznym i jest bezwiednie przyjmowana w wielu rozwiązaniach pedagogiki społecznej, a więc i pracy socjalnej. Tymczasem dziś dostrzega się wiele ograniczeń oświeceniowego modelu człowieka. Szczegółowe prześledzenie pracy Męczkowskiej umożliwia zdanie sobie sprawy, że niektóre założenia o człowieku przyjmujemy całkiem bezwiednie. Uzyskana w ten sposób świadomość umożliwia przekroczenie owego oświeceniowego modelu. Jest to doskonała podstawa do podjęcia prób ponownego zdefiniowania koncepcji człowieka. W ślad za przyjętą koncepcją można sformułować nowe sposoby pomagania mu. W ten sposób powstanie nowa baza teoretyczna dla zdefiniowania metodyki pracy socjalnej, czyli opisu sposobów pomagania człowiekowi w rozwiązywaniu przez niego trudnych sytuacji.

Umiejętność pomagania człowiekowi jest niezmiernie ważną kompetencją. Każdy wysiłek podjęty w tym kierunku ma sens, gdyż może okazać się pomocny w ulepszaniu jakości życia i efektywności pracy przez wiele milionów ludzi. Współcześnie, pomaganie człowiekowi w radzeniu sobie z problemami, wspieranie go w jego rozwoju, jest jedną z trudniejszych, a zarazem ważniejszych społecznie umiejętności. Wysiłek nad lepszym zrozumieniem tego procesu nigdy nie jest stracony czy bezowocny.

Rozumienie człowieka

Chcąc dokonać głębokiej analizy, należy sięgnąć do podstaw rozumienia człowieka i jego miejsca w społeczeństwie. Wydaje się, że praca Astrid Męczkowskiej *Podmiot i pedagogika* jest właśnie bardzo dobrą płaszczyzną do dokonania postulowanej analizy. Autorka ta w ciekawy sposób referuje filozofię oświecenia i jej podstawowych przedstawicieli: Kartezjusza, Kanta i Hegla. Podejście Męczkowskiej charakteryzuje się tym, że nie referuje ona literalnie treści poglądów tych filozofów wyrażonych w ich języku, lecz wprowadza własny język. Dopiero przy jego pomocy odczytuje treść ich doktryn. W języku Męczkowskiej obecne są dwie podstawowe kategorie filozoficzne: podmiot i wolność. Dzięki tym dwom kategoriom autorka na nowo odczytuje historię filozofii, a właściwie jedną z jej epok – oświecenie. Jej raczej oryginalne podejście jest podstawą do dokonania daleko idącej syntezy filozofii oświecenia i pozwala dość precyzyjnie zdefiniować miejsce człowieka w świecie.

Tradycyjny wykład filozoficzny, na przykład ten dokonany przez Władysława Tatarkiewicza w jego *Historii filozofii* (Tatarkiewicz, 1988), prowadzony jest w ten sposób, że poszczególni filozofowie traktowani są indywidualnie. Tatarkiewicz, referując poglądy poszczególnych filozofów, za każdym razem używa ich specyficznego języka, ich oryginalnych wyjaśnień oraz swoistego obrazowania świata i stawiania problemów. Historia filozofii w podobny sposób wykładana jest już od Diogenesa Laertiosa i styl ten zdecydowanie dominuje w większości tego typu światowych opracowań. W takim sposobie referowania historii filozofii każdy z jej przedstawicieli traktowany jest indywidualnie, a referowane dzieje widoczne są jako zbiór niewiele ze sobą powiązanych koncepcji. Trudno jest przy ich pomocy zauważyć jakiś proces czy choćby narastające zmiany. Poglądy poszczególnych autorów wydają się być niczym niepowiązane ze sobą i wzajemnie nieprzetłumaczalne.

Nowy sposób referowania historii filozofii W. Tatarkiewicz zaproponował w pracy *Dzieje sześciu pojęć* (Tatarkiewicz, 1976). Propozycja tego autora polega na wyróżnieniu kilku podstawowych pojęć i na próbie zdefiniowania ich w ramach poglądów poszczególnych filozofów. Tatarkiewicz zobrazował dzieje takich pojęć, jak: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne. Wówczas tym, co jest porównywalne pomiędzy poszczególnymi myślicielami jest przyjęte przez nich rozumienie tego samego pojęcia. Autor *Historii filozofii* w ujęciu rozumień pojęć daje kanwę, na której istnieje możliwość porównywania ze sobą różnych, zwykle bardzo odległych od siebie poglądów poszczególnych myślicieli. Każdy z filozofów to samo pojęcie odmiennie rozumiał i wyjaśniał. Wartością ujęcia historii filozofii jako historii rozumienia pojęć jest możliwość porównania ze sobą poglądów poszczególnych filozofów oraz dostrzeżenie pewnego procesu w zakresie przemian myślenia człowieka. Oczywiście tradycyjne podejście jest dużo łatwiejsze i prostsze. Poglądy filozofów można czytać literalnie. Natomiast w ujęciu pojęciowym interpretator poglądów musi wykazać się daleko idącą aktywnością i sprytem. Trudności, jakie przed nim stoją, to trafność doboru pojęć oraz rekonstrukcji rozumienia. Propozycja Tatarkiewicza nie jest łatwa, nie zakorzeniła się jeszcze w zwyczaju uczonych, a więc nie ma wielu naśladowców.

Do chwalebnych wyjątków w tym zakresie należy omawiana tu praca A. Męczkowskiej. Sama autorka nie pisze, że zastosowała metodę Tatarkiewiczza. Można się domyślać, że na podejście pojęciowe referowania historii filozofii natrafiła przypadkowo. Tym bardziej, że w tekście wielokrotnie tłumaczy się, że tego rodzaju syntezy i spojrzenia na filozofię dokonała na użytek pedagogiki. Teza ta nie wymaga głębokich uzasadnień. Sam tytuł pracy *Podmiot i pedagogika* sugeruje przyjętą koncepcję. Dowodzoną tezę potwierdza układ pracy. Autorka poglądy Kartezjusza, Kanta i Hegla referuje bardzo wybiórczo, tylko wokół wybranych pojęć. Tych samych pojęć, których używa do referowania poglądów filozoficznych, używa także do rekonstrukcji koncepcji pedagogicznych. W końcu rozdział poświęcony historii filozofii oświecenia autorka opatruje aneksem, w którym referuje idee pedagogiczne u Kanta i Hegla. W rozmowach sama przyznaje się, że pracę podporządkowała pedagogice. Po prostu chciała znaleźć wspólną płaszczyznę teoretyczną dla tak wydawałoby się odległych koncepcji pedagogicznych, jak: poglądy Rousseau, Herberta, Hessena i pedagogiki socjalistycznej. Okazało się, że wspólnym mianownikiem dla tych koncepcji jest właśnie idea podmiotowości zawarta w poglądach filozofów oświecenia.

Jednakże niepełna świadomość stosowanej metody, wcale nie umniejszająca wartości tej pracy, powinna mieć swoje konsekwencje. Sensownym jest więc kontynuowanie myśli autorki po to, aby dopowiedzieć pewne kwestie i jeszcze pogłębić rozumienie tego niezwykle ciekawego intelektualnego zabiegu, jaki został dokonany w analizie koncepcji podmiotowości obecnej w filozofii i pedagogice oświeceniowej proveniencji.

Chcąc w powyższych wywodach nawiązać do idei Męczkowskiej, można postąpić dwojako. Pierwsza, bardziej tradycyjna droga polega na poruszaniu się w przestrzeni konceptualizacji określonej przez autorkę i następnie dokonanie oceny czy rozszerzenia pracy w ramach nakreślonej przestrzeni. Druga droga będzie polegała na określeniu jakiegoś ogólniejszego horyzontu i z nowych pozycji pokazanie wielkości i znaczenia pracy *Podmiot i pedagogika*. Chciałbym pójść tą drugą drogą. W pierwszym rzędzie chciałbym zaproponować własne rozumienie centralnych dla pracy pojęć. Dopiero z tych nowo ustanowionych i wykraczających poza pracę pozycji dokonać oświelenia tej ciekawej i odkrywczą pracę. Wprowadzając własne rozumienie pojęć, zacznę dysponować nową bazą metodologiczną, która posłuży mi do dokonania rozbioru intelektualnego omawianej pracy.

Męczkowska swoją pracę zaczyna od omówienia poglądów Kartezjusza, Kanta i Hegla. Niemniej jednak, jak już wspomniano, nie referuje ona poglądów filozofów oświecenia wprost, lecz koncepcje te przedstawia przez pryzmat człowieka rozumianego jako podmiot. Nie tłumaczy, co rozumie przez pojęcie „podmiot”. Rozumienie tego pojęcia autorka stopniowo przybliża referując poglądy poszczególnych filozofów przez pryzmat właśnie tego pojęcia. Każdy z wymienionych filozofów pojęcie to rozumie odmiennie. Niemniej jednak rozumienia te tworzą pewien ciąg rozwojowy. Centralnym pojęciem każdej z koncepcji jest „człowiek”, który widziany jest przez pryzmat podmiotu.

Rozumienie pojęcia „podmiot” w pedagogice wydaje się być kluczowe, gdyż przy jego pomocy można zapytać o inne ważne dla pedagogiki kategorie, a w szczególności o to, jakiego człowieka i w jaki sposób chcemy wychowywać.

Pytanie o człowieka można zadać w rozmaity sposób i w związku z tym uzyskać rozmaite odpowiedzi. Pytanie o człowieka rozumianego jako podmiot sugeruje zapytanie o zdolność człowieka do samodzielnego działania; o to, na ile człowiek jest samodzielnym sprawcą swoich czynów.

Innymi słowy, jeśli za centralne pojęcie przyjęte do analizy poglądów filozoficznych weźmiemy pojęcie „podmiotu”, to pytanie o człowieka będzie dotyczyło jego zdolności do samodzielnego działania i samodzielnego przekształcania otoczenia. Samodzielność w przekształcaniu otoczenia rozumiana tu jest jako zdolność do wprowadzania własnego porządku w otaczającym świecie. Innymi słowy, pytanie o podmiotowość jest pytaniem o możliwości sprawcze człowieka. Takie zapytanie o człowieka koresponduje natychmiast z innymi towarzyszącymi pojęciu sprawczości pojęciami. Są to pojęcia „wolność” i „wolna wola”. W ten sposób autorka wydobywa podstawową dla współczesnej pedagogiki problematykę i aktualnie trwającą w niej dyskusję. Pytanie o podmiotowość człowieka to także pytanie, przy pomocy którego można dobrze dostrzec podstawowe problemy współczesności.

We współczesnych pracach filozoficznych trwa gorąca, choć nie do końca jawna dyskusja o możliwościach i zdolnościach sprawczych człowieka. W poglądach scjentyistycznych przyjmuje się, że człowiek jest bezwolnym elementem świata poddanym jego igraszkom. Przyjmuje się, że źródłem zachowań człowieka nie jest on sam lecz przyroda, natura, znajdująca się w nim i w jego otoczeniu. Człowiek jest bezwolny i całkowicie pozbawiony mocy sprawczych. Poszczególne jednostki zachowują się różnorodnie. Jednakże ich zachowanie jest wynikiem obiektywnych praw przyrody, które w całości determinują, określają zachowanie człowieka.

W skrajnych scjentyistycznych koncepcjach sprawcą, aktywnym podmiotem, jest przyroda. Obowiązują w niej obiektywne prawa, którym podlega cały wszechświat, w tym człowiek. Innymi słowy, człowiek jest bierny, a jego zachowanie jest skutkiem i wypadkową aktywnej przyrody. Elementem przyrody jest on sam, ze swoimi popędami i nieuświadomionymi dążeniami. Źródłem determinacji zachowań człowieka może być otaczająca przyroda, jak i jego przyrodnicze, cielesne oraz psychiczne wnętrze.

W wielkich systemach filozoficznych, zwanych idealistycznymi, podejmuje się problematykę subiektywności człowieka, jego specyfiki i odmienności od przyrody nieożywionej, jak i od świata zwierzęcego. Niemniej jednak pojęcia takie, jak subiektywność czy pogląd idealistyczny przesuwają nasze myślenie w sferę nieznanego i niepoznawalnego ducha. Przez to od subiektywności odsuwają się ci wszyscy, którzy chcieliby twardo stać na ziemi i postępować według praktycznie weryfikowalnych wskazań. Trafność pomysłu Astrid Męczkowskiej polega właśnie na tym, że do analizy poglądów tak filozoficznych, jak i pedagogicznych przyjęła ona kategorię podmiotowości rozumianą jako sprawstwo człowieka. W ten sposób znalazła się w samym centrum sporów, a zarazem w centrum problemów najnowszej humanistyki.

Dzisiaj panorama poglądów filozoficznych jest jeszcze szersza. Najnowszy bój toczy się nie tylko o to, czy człowiek jest sprawcą swoich czynów, lecz także o jego świadomość. Nie tak ważne są już materialne wymiary zachowania człowieka czy

też treści jego przekonań. Człowiek filozoficzny nie zachowuje się nawykowo, lecz posiada zestaw przekonań i poglądów, według których modeluje swoje zachowanie w sferze fizycznej. Zestaw przekonań i wartości – to prawdziwe źródło jego decyzji. Współczesny człowiek zadaje sobie pytanie o to, jak przebiega jego rozwój, w szczególności, jaki przebieg mają procesy twórcze¹. Oznacza to, że chce być nie tylko świadomy swojej aktywności w ogóle, ale także świadomy tej swojej szczególnej aktywności, w której wzbogaca siebie i świat. Oznacza to, że człowiek zauważył już, że może być twórczy. Chodzi o to, by potrafił tak się zachowywać, aby zdawał sobie sprawę, jak być twórczym. Uważając, że może być świadomym autorem swoich czynów i w efekcie swojej aktywności, twórczo wzbogacać istniejący świat, przyznaje sobie prawo do współkreowania tego świata. W najnowszej humanistyce człowiek walczy o to, aby stać się aktywnym, twórczym i świadomym podmiotem. Dzisiaj wielu uczonych przyznaje sobie prawo do bycia autorem swoich czynów, czynów twórczych i jeszcze – bycia świadomym tego rodzaju aktywności.

Człowiek nie od razu przyznał sobie prawo do bycia autonomicznym i twórczym podmiotem². Wcześniej sądził, że jest w stanie jedynie naśladować Boga i naturę, później, że jest jej równy, aż w końcu przyznał sobie prawo do samodzielnego tworzenia nowych, wcześniej nieistniejących rzeczy i zjawisk. Proces autonomizacji człowieka następował z wolna i mozolnie. W przeszłości człowiek traktował siebie jako jednostkę bezwolną, w całości zależną od przyrody. Dzisiaj sądzi, że jest osobą, sprawcą oryginalnych działań, a przez to źródłem nowych, wcześniej nieistniejących zdarzeń i obiektów. Owa przemiana w poglądach na samego siebie nie zdarzyła się w ciągu jednego dnia. Człowiek w długotrwałym procesie zyskiwał nowe możliwości sprawcze, a zarazem budował swoją świadomość. Stopniowo zmieniał przekonanie o samym sobie i o swoich możliwościach działania. Uświadamiał on sobie swoje miejsce w świecie, a w konsekwencji także rozwijał swoje możliwości sprawcze. Jest to wielowiekowy proces uświadamiania sobie siebie przez człowieka, polegający na przejściu drogi od widzenia siebie jako osoby biernej i zależnej od przyrody i Boga do postawy charakteryzującej się przyznaniem sobie autorstwa swoich czynów i prawa do twórczości. Jest to proces odbywający się w świadomości człowieka. Na początku dziejów filozofii europejskiej człowiek sądził, że najcenniejszą działalnością, jaką może wykonywać, jest naśladowanie już istniejących w przyrodzie wzorów. Traktował on przyrodę jako dzieło Boga, czyli niedościgniony dla niego wzór. Autorka na przykładzie filozofii oświecenia pokazuje, jak w świadomości człowieka nastę-

¹ W filozofii, psychologii i innych dyscyplinach trwa dyskusja o przebieg aktu twórczego. Za rozpoczęcie tej dyskusji przyjmuje się datę 5.09.1950 r., kiedy to J.P. Guilford w swoim przemówieniu na otwarciu nowego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego postulował, aby rozpocząć badania nad aktem twórczym. Wskazywał on na doniosłość tego rodzaju aktywności człowieka i zarazem na znikomość tego typu badań. Od tego czasu badania aktu twórczego stały się ważnym obszarem humanistyki. Dowodzą tego liczne badania i publikacje wielu autorów na całym świecie. Polska literatura przedmiotu jest też bardzo bogata. Problematyka ta jest szerzej przedstawiona w publikacji M. Stasiak, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 1998.

² Dzieje rozwoju horyzontów myślenia człowieka w literaturze polskiej bardzo ciekawie przedstawione są w pracy W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, a w literaturze anglosaskiej przez P. Watson, *Ideas. A History From Fire to Freud*, Orion House Book Ltd., London 2005.

powoł proces przyznawania sobie prawa do coraz to większej sprawczości, czyli jak przebiegał i rozwijał się proces myślowy polegający na przyznaniu sobie przez człowieka prawa do autonomii, do samodzielnej ingerencji w otaczający go świat. W kolejnych referowanych w pracy koncepcjach filozoficznych człowiek przyznaje sobie prawo do coraz to większych możliwości samodzielnego działania – autonomizuje swoje myślenie w stosunku do otaczającej go przyrody. Wraz z rozwojem autonomii, w myśleniu człowieka następuje także rozwój jego faktycznej sprawczości. Dopiero wówczas, gdy człowiek przyzna sobie prawo do jakiegoś rodzaju działania, to w ślad za tym planuje to działanie i je realizuje. Praktyczna realizacja i osiągane praktyczne efekty zwykle są mniejsze niż plany. Niemniej jednak z czasem, w miarę doskonalenia technologii działania, wzrasta stopień uzyskiwanych efektów, aż w końcu aktywny w danej dziedzinie człowiek uzyskuje efekty na satysfakcjonującym go poziomie. Oznacza to, że aktywność praktyczną poprzedza zamiar, a następnie plan działań. Bez przyznania sobie przez człowieka prawa do danego działania, trudno jest uznać, że jest on w stanie podjąć dalsze etapy aktywności. Dla podjęcia przez człowieka aktywności kluczowym jest, aby wcześniej przyznał sobie do niej prawo.

Autorka omawianej pracy rekonstruuje przebieg autonomizowania się myślenia człowieka w filozofii oświecenia. Proces ten ma następujący przebieg:

Kartezjusz po raz pierwszy w filozofii zdefiniował subiektywność człowieka wyrażającą się w jego „ja” myślącym. W swoim *cogito ergo sum* ustanowił obecność podmiotu poznającego i przeciwstawił go obiektywnej rzeczywistości. W konsekwencji człowiek zauważył, że jest podmiotem myślącym i poznającym otaczającą go obiektywną rzeczywistość. Męczkowska ujmuje w następujących słowach przyznanie sobie przez Kartezjusza prawa do poznawania obiektywnej rzeczywistości:

Zgodnie z założeniami o obiektywnej naturze poznania przyjmuje ono charakter przedstawienia odtwarzającego obraz świata wolny od czynnika zniekształcającej subiektywności. Jasność przedstawienia, czyniąca świat zrozumiałym, oraz pewność, zakładająca obiektywizm ujęcia istoty rzeczy, stanowią atrybuty poznawczej relacji Podmiotu ze światem. Prawda stanowiąca rezultat poznania, staje się dla jego podmiotu tak wyraźna, tak przekonująca, że nadaje jej Kartezjusz miano oczywistości (Męczkowska, 2006: 21).

Kartezjusz dostrzegł obecność podmiotu i zarazem określił jego aktywność. Podmiot jest w stanie obiektywnie odzwierciedlać otaczającą go rzeczywistość. Aktywność podmiotu nie polega na ingerencji w treść poznania, ale jest samym aktem poznawczym, aktem obiektywnego odzwierciedlania rzeczywistości. Człowiek jest podmiotem „zdolnym do osiągania tożsamości bytu i myśli” (tamże).

W koncepcji Kartezjusza człowiek przyznaje sobie prawo do niewielkiego zakresu aktywności. Niemniej jednak tę aktywność zaznacza. Kolejni filozofowie okresu oświecenia dostrzegają obecność subiektywności w coraz większym stopniu, czyli widzą w coraz większy zakres aktywności człowieka; widzą coraz więcej jego sprawstwa.

Druga z omawianych przez autorkę koncepcji to poglądy Kanta. U niego podmiot jest znacznie bardziej aktywny.

Refleksja Kanta nad ideą podmiotowości zostaje zapoczątkowana postawieniem pytania o możliwość czystego poznania, przynoszącego w konsekwencji zakwestionowanie Kartezjańskiej formuły nieskończoności władz poznającego Rozumu. Kontynuując wątek poznania, zapytuje Kant o ogólne warunki jego możliwości, co prowadzi w kierunku „rozcłonkowania” Kartezjańskiego ujęcia Rozumu na odrębne sfery, konstytuując wieloaspektową koncepcję podmiotowości podporządkowaną doktrynie władz. Owa koncepcja zasadza się na systemowym ujęciu Rozumu, rozdzielaającym jego trzy zasadnicze aspekty: rozum teoretyczny, rozum praktyczny i władzę sądzenia (tamże: 24).

Kant zasadniczo kwestionuje przekonanie Kartezjusza o nieskończonych możliwościach poznania, kwestionuje on tożsamość myśli i bytu. Przedmiot poznania, treść wiedzy konstytuuje się w toku poznania – istotnym jej elementem jest korelat świadomości. Filozof ten definiuje podmiot – człowieka – jako autora aktywności praktycznej. Ponadto rozum praktyczny jest rozumem czystym, uwolnionym od wprowadzania formalnych i zmysłowych zniekształceń. W sferze aktywności praktycznej Kant, zdaniem autorki, sytuje ideę wolności. Podmiot samodzielnie podejmuje decyzje w zakresie działania. Jest on suwerennym autorem swoich czynów. Autorka tą kwestię ujmując następującymi słowami:

O tej sferze aktywności decyduje rozum praktyczny, z którego koncepcji wywodzi Kant ideę ludzkiej wolności. Wolność w ujęciu Kanta stanowi niezbywalny atrybut Podmiotu decydujący o jego dyspozycji do podejmowania decyzji dotyczących działania. Podmiotowość, która w koncepcji Kanta okazała się nie do pomyślenia w odniesieniu do jej czysto poznawczej warstwy, zawiadowanej przez rozum teoretyczny, kształtuje się wraz z koncepcją wolnej woli, co stawia podmiot w roli suwerennego autora swego czynu. Kantowskie pojęcie wolności odnosi się zatem do wolnej woli, pozostającej w sferze dyspozycji rozumu praktycznego (tamże: 26).

Suwerenne zachowania człowieka konstytuowane są przez spłot działań wynikających z rozumu praktycznego i wolnej woli. Człowiek przy pomocy rozumu praktycznego jest w stanie rozpoznać obiektywne prawa, a tym prawom podporządkowuje się wola.

Rozum praktyczny posiada moc rozpoznawania praw obiektywnych odnoszących się do uniwersalnej idei dobra. Tymże prawom, uprzednio rozpoznanym, a następnie dyktowanym przez Rozum, podporządkowuje się wola. Jako czynnik podległości wobec rozumu praktycznego wola człowieka ma charakter racjonalny; jest ona władzą wybierania tylko tego, co rozum poznaje, niezależnie od skłonności, jako praktycznie konieczne, tj. jako dobre. Akt, w którym rozum przedstawia woli rozpoznaną zasadę obiektywną, nakazując jej tym samym postępowanie z nią zgodne, nosi nazwę

imperatywu. Racjonalność Podmiotu i jego wolna wola stanowią źródło godności, której także nie dzieli z żadnym z istot nierozumnych (tamże: 27).

Wolność i suwerenność zachowań człowieka jest wynikiem dwóch nakładających się na siebie tendencji. Z jednej strony, dzięki wolnej woli człowiek może suwerennie wybierać swoje zachowania. Druga tendencja to podporządkowanie się dyktatowi rozumu, który odczytuje uniwersalne prawa moralne i tym prawom podporządkowuje się.

Filozofowie oświeceniowi, nadając wysoki status podmiotowości, wskazali na rolę rozumu racjonalności w procesie oswajania świata, rozumienia mechanizmów rządzących nim oraz odpowiedzialnego funkcjonowania w nim [...] wolność osoby, poczucie godności, prawo do decydowania o sobie wyłącznie na podstawie prawa moralnego uznano za centralny element projektu wyzwolenia człowieka za sprawą Rozumu (Czerepaniak-Walczak, 2006).

Wolność woli polega na samodzielnym podporządkowaniu się koniecznościom wynikającym z prawd odkrywanych przez rozum. Męczkowska tezę tę przedstawia następującymi słowami:

Jeszcze wyraźniej kwestia paradoksu wolności i konieczności objawia się w świetle przedstawionej przez Kanta relacji pomiędzy moralną autonomią indywiduum a prawami moralnymi i charakterze powszechnym. Obiektywne zasady dobra wskazywane woli przez Rozum określa Kant mianem praw moralnych. Podlegając tymże prawom, realizuje się wola Podmiotu, co oznacza, iż jego autonomia jest równoznaczna z podporządkowaniem się moralnym prawom Rozumu. W ten sposób Kant dokonał połączenia wolnej woli z koniecznością podlegania uniwersalnym zasadom moralnym (Męczkowska, 2006: 28).

Zakres sprawczości, jaką przyznaje Kant człowiekowi, jest dużo większy niż ten, jaki człowiekowi przyznaje w swojej filozofii Kartezjusz. Człowiek Kartezjusza przyznał sobie jedynie prawo do poznania obiektywnej rzeczywistości. Natomiast człowiek według Kanta może samodzielnie poznawać oraz samodzielnie działać. Według Kanta proces odzwierciedlania rzeczywistości jest nieco bardziej złożony niż sądził Kartezjusz. W procesie poznania człowiek za pośrednictwem zmysłów uzyskuje jednostkowe i fragmentaryczne dane. Dane te człowiek w swoim umyśle, przy pomocy obecnych w nim wrodzonych kategorii, łączy w pojęcia i ciągi przyczynowo-skutkowe. Oznacza to, że Kant opisał aktywność teoretycznego rozumu polegającą na łączeniu ze sobą fragmentarycznych spostrzeżeń zmysłowych w całościowe pojęcia i ciągi przyczynowo-skutkowe.

Bezpośrednio podporządkowany rozumowi teoretycznemu jest intelekt. Podporządkowanie to przejawia się w realizowaniu przezeń zadania syntezy danych zmysłowych, zgodnej z powszechnie obowiązującymi określonymi mianem kategorii intelektu. Działanie intelektu polega na przedstawieniu rozumowi syntetycznej jedności tego, co różnorodne (tamże: 25).

Kant opisał sprawczość człowieka w zakresie tworzenia wiedzy teoretycznej, chociaż sprawczość ta dzieje się na poziomie nieświadomym, gdyż człowiek dokonuje jej za pomocą wrodzonej kategorii umysłu. Ponadto człowiek jest autonomiczny w zakresie praktycznego działania. Człowiek w tym względzie nie ma ograniczeń, jest wolny w tym, co czyni praktycznie. Jednakże jego praktyczne wybory nie są całkowicie swobodne. Rozum praktyczny podpowiada mu, jakie wybory i jakie rozwiązania są właściwe. Człowiek wybiera rozwiązania zgodne z obiektywnymi prawami i zasadami moralnymi.

Działający podmiot podporządkowuje swoje czyny wskazaniom, które podpowiada mu rozum praktyczny. Autonomia podmiotu polega na świadomym podporządkowywaniu prawom naukowym i regułom moralnym obowiązującym w ziemskiej rzeczywistości.

Rozum praktyczny posiada moc rozpoznawania praw obiektywnych, odnoszących się do uniwersalnej idei dobra. Tymże prawom, uprzednio rozpoznany, a następnie dyktowanym przez Rozum, podporządkowuje się wola. Jako wynik podległości wobec rozumu praktycznego wola człowieka ma charakter racjonalny; jest ona władzą wybierania tego co rozum poznaje, niezależnie od skłonności, jako praktycznie konieczne, tj. jako dobre (tamże: 27).

W świetle przedstawionych poglądów, w sformułowanej przez Kanta koncepcji woli tkwi swoisty paradoks splotu wolności i konieczności. Wolność podmiotu można ująć jako podporządkowaną obiektywnej konieczności Dobra. Wolna wola decydując o jego autonomii, sama pozostaje podporządkowana dyktatowi Rozumu i zdeterminowana przez odczytywane przezeń uniwersalne prawa moralne. Moralne determinacja wolnej woli jest także rezultatem obiektywnego statusu samej istoty człowieczeństwa, wynikającego z miejsca zajmowanego przez nie w hierarchii istot żywych i dyktowanej samym zamiarem przyrody (tamże: 26).

Problematyka wolności podmiotu jest swego rodzaju paradoksem wolności i konieczności. Człowiek jest wolny, lecz bezwiednie podporządkowuje się dyktatowi rozumu praktycznego, który wskazuje mu konieczne wybory. Owe wybory polegają na podporządkowaniu się koniecznym i uniwersalnym moralnym prawom rozumu. Działający

[...] podmiot podporządkowuje się dyktatowi praktycznego rozumu, przyjmuje pozycję strażnika we własnym więzieniu (tamże: 28).

Człowiek jest podmiotem, który może samodzielnie wybierać, niemniej jednak owe wybory polegają na podporządkowaniu się obiektywnym prawom moralnym. Człowiek u Kanta jest zdolny do działania zgodnego z koniecznymi prawami moralnymi:

[...] w człowieku toczy się walka [...] między egoizmem i altruizmem. Antagonizm tych skłonności stanowi swoistą siłę napędową ludzkiego postępowania (Bittner, 1997: 73).

Podmiot u Hegla

Męczkowska nie referuje poglądów filozoficznych Hegla. W przypadku tego filozofa swoje rozważania ogranicza do przedstawienia jego poglądów pedagogicznych. Zdaniem autorki i ten filozof jest kontynuatorem myśli oświeceniowej. Piszze ona:

Hegel, opisując drogę wiodącą ludzkość ku ogólnej podmiotowości, posługuje się prawem koniecznej ewolucji bytu, zachodzącej dzięki pracy Ducha. Odwołując się do myśli Kołakowskiego, Heglow-ska „fenomenologia nie jest pozaczasową klasyfikacją zjawisk, lecz obrazem ich koniecznego stawania się i dojrzewania (Kola-kowski, 1988: 53). Z perspektywy Heglowskiej dialektyki proces dojrzewania podmiotowości zachodzi zarówno w sferze ludzkiej rozumności, wchodzącej w zakres istoty Ducha, jak i w obszarze materialnego środowiska ludzkiej egzystencji, czemu towarzyszy stopniowe znoszenie dualizmu pomiędzy naturą a kulturą (Męcz-kowska, 2006: 72).

W filozofii Hegla Męczkowska dostrzega dalszy proces autonomizowania się osoby ludzkiej. Proces ten wyrażony jest w postaci stopniowego uzyskiwania samoświadomości przez ducha, czyli w postaci wzrastającej ewolucji świadomości. Ewolucja świadomości odzwierciedla się w ewolucji sposobu ludzkiej egzystencji. Jednostkowe dążenia człowieka zostają uporządkowane i wyrażone w postaci kultury. Ewolucja nie ma charakteru zmian jednostkowych, poszczególnych osób lecz wyraża się w przemianach kultury całych społeczeństw.

W kolejnej części swojej pracy autorka zestawia ze sobą trzy koncepcje pedagogiczne. W znacznym stopniu stanowią one egzemplifikację koncepcji filozoficznych. Omawia ona pedagogikę Rousseau, Herbarta, Hessena i pedagogikę socjalistyczną. Przedstawione koncepcje pedagogiczne zakładają rozwój podmiotowości człowieka w procesie wychowania. Niemniej jednak w zaprezentowanych koncepcjach zawarte jest pewne rozumienie podmiotowości i zdefiniowany jest sposób osiągania go. Proces wychowania polega na przejściu dystansu pomiędzy naturą dziecka a dojrzałym człowiekiem ukształtowanym do postawy podmiotowej. W literaturze przedmiotu wychowanie naturalne zostało zdefiniowane negatywnie. Autorzy podkreślali, że polega ono na ochronie dziecka przed wpływem kultury, środowiska społecznego i działań wychowawczych rodziców.

Ochrona pierwotnej niewinności dziecięcej natury odbywa się przez utrzymanie duszy w próżnowaniu dopóty, dopóki to będzie możliwe (tamże: 96).

W opozycji do wychowania naturalnego jest według Rousseau wychowanie publiczne.

Jego cel stanowi nadanie świadomości ludzkiej charakteru narodowego, stanowiącego w dużej mierze, funkcję patriotycznych uczuć (tamże: 96).

Wychowanie człowieka jako podmiotu polega na zbudowaniu w nim takiego rodzaju refleksji myślowej, moralności i woli, że jednostka dokonując wyborów

będzie autonomicznie podporządkowywała się idei ogółu. Oznacza to, że człowiek wówczas staje się dojrzały i staje się podmiotem, gdy z własnej woli podporządkowuje się ideom obowiązującym w całym społeczeństwie. Proces wychowania rozumiany jest jako przekształcenie postawy dziecięcej polegającej na uleganiu przypadkowym impulsom płynącym z otoczenia w postawę charakteryzującą się akceptacją praw obowiązujących w społeczeństwie. Podmiotowość rozumiana jest jako postawa polegająca na wewnętrznej akceptacji i uruchamianiu woli, w celu realizacji woli ogółu.

Wolność, czyli istota podmiotowej autonomii, polega na duchowej łączności podmiotu z ponadczasową zasadą moralną – jest zamierzonym podporządkowaniem się przyjętym zasadom moralnym obowiązującym w całej społeczności. Wolność człowieka opiera się na zasadzie obywatelskiej dobrowolności i polega na przyjęciu i wewnętrznej akceptacji stanu dobrowolnego poddaństwa. Zadaniem wychowania jest przygotowanie młodzieży do działania na rzecz wyrwania części ludzkości z pęt ciemnoty przez prowadzenie jej do świata uniwersalnych standardów moralnych. W tak rozumianym wychowaniu ważnym środkiem wychowawczym jest przymus. Co więcej, brak przymusu w procesie wychowawczym uniemożliwia człowiekowi osiągnięcie autonomii rozumianej właśnie jako poddanie się przymusowi z własnej woli.

Jeszcze wyraźniej widoczna jest dialektyka wolności i przymusu w pedagogice socjalistycznej prezentowanej przez H. Muszyńskiego. W tej koncepcji

[...] proces wychowania rozumiany jako niwelowanie dystansu pomiędzy anomiczną naturą dziecka a założoną podmiotowością człowieka dojrzałego oznacza świadome i celowe kształtowanie osobowości ludzi. Wyobrażenie pełni ukształtowanej osobowości ludzkiej wyrażone zostaje w postaci socjalistycznego ideału wychowania. W ideologii marksistowskiej postulat wolności stanowi ważny element tej koncepcji. Jednakże ową ideę wolności można realizować jedynie zgodnie z naczelnymi ideami socjalizmu i stosownie do aktualnych warunków i zadań życia społecznego. Dla jednostki oznacza to „świadome przyjęcie przez nią zasad dyscypliny obywatela” (tamże: 108).

Podmiotowość człowieka w filozofii i pedagogice oświecenia

A. Męczkowska próbuje zrozumieć filozofię oświeceniową i tropi w niej problematykę podmiotowości człowieka. Zagadnienie podmiotowości człowieka ma centralne znaczenie w pedagogice. To, jak jest rozumiany człowiek ma bezpośredni wpływ na uprawianie pedagogiki. Podstawowym narzędziem stosowanym w pedagogice jest wychowanie. Chodzi o to, aby przy pomocy szeregu działań pedagogicznych wychować takiego człowieka, który poradzi sobie z problemami jakie napotyka w swojej codziennej egzystencji. Ponadto planowane metody wychowawcze doprowadzą do osiągnięcia celu przy minimalnym poziomie interwencji. Przyjęta w pedagogice koncepcja człowieka jest kluczowa dla zdefiniowania celu i metod wychowawczych.

Uwagi te odnoszą się do przyjętej koncepcji człowieka. W klasycznym wykładzie z antropologii filozoficznej naucza się koncepcji człowieka, referując poglądy

poszczególnych filozofów w języku tych filozofów. Każdy z autorów koncepcji antropologicznych używa swego języka i w charakterystyczny dla siebie sposób prezentuje jednostkę ludzką. Natomiast spojrzenie na rozumienie człowieka z pozycji podmiotu jest szczególnie cenne. Przy pomocy kategorii podmiotowości można śledzić zakres sprawczości, jaki człowiek przyznał sam sobie w poszczególnych koncepcjach filozoficznych. W wyniku zabiegu polegającego na analizie różnych koncepcji filozoficznych z pozycji podmiotowości, koncepcje wcześniej wzajemnie nieprzetłumaczalne stają się bardziej zrozumiałe i porównywalne ze sobą. Za każdym razem badany jest ten sam obszar, ten sam przedmiot poznania, jakim jest sprawczość. Różne koncepcje filozoficzne są porównywane ze sobą w zakresie jednego parametru. Tym parametrem jest prawo do samodzielnego działania jakie człowiek sam sobie przyznał.

Analizując problematykę koncepcji człowieka w filozofii oświecenia, łatwo zauważyć, że w tym okresie człowiek jeszcze nie pytał się wprost o swoje możliwości działania. Filozofowie referowali swoje koncepcje człowieka i świata. Z owych koncepcji można wyczytać, jaki obszar samodzielnego działania poszczególni filozofowie przyznawali człowiekowi. Spojrzenie na człowieka i na pedagogikę przez pryzmat podmiotowości prowadzi do ujawnienia zupełnie nowych treści i obszarów, jakich wcześniej ani z filozofii, ani z pedagogiki nie dawało się wyczytać.

Głównym efektem analizy filozofii i pedagogiki z punktu widzenia podmiotowości jest spostrzeżenie pewnego procesu ewolucji jakim podlegały poglądy człowieka. W miarę upływu czasu człowiek przyznawał sobie coraz większe prawa samodzielnego działania i samodzielnej sprawczości. Można stwierdzić, że w miarę upływu czasu człowiek przyznawał sobie coraz większe prawa do działania, większy zakres sprawczości. W ślad za tymi przemianami następuje ewolucja faktycznych mocy człowieka. Przyznanie sobie prawa do jakiegoś nowego rodzaju działania otwiera ludzi właśnie na ten obszar rzeczywistości i otwiera ich na nowy rodzaj działań, poszerza ich faktyczną sprawczość. Dzieje podmiotowości to inaczej dzieje ewolucji człowieka. Owa ewolucja wyraża się w przemianach duchowych i zarazem przemianie poziomu sprawczości, jakim podlegał człowiek na przestrzeni dziejów. Spojrzenie na filozofię i na pedagogikę z pozycji podmiotowości jest niezwykle ciekawe i pozwala widzieć rozwój człowieka w sposób istotny i zarazem syntetyczny.

Spojrzenie przez perspektywę podmiotowości na filozofię i koncepcje człowieka obecne w pedagogice, pomaga odkryć głębszy sens tej refleksji. Sens ten jest niedostrzegalny, jeśli poglądy te analizowane są w języku ich autorów. Perspektywa podmiotowości odkrywa szerszą perspektywę – perspektywę sprawczości. Pytanie o podmiotowość to inaczej pytanie o przyznanie sobie przez człowieka prawa samodzielnego działania.

Analizy filozoficzne są tylko drogą prowadzącą do lepszego zrozumienia koncepcji człowieka jaka leży u podstaw stosowanych tu działań wychowawczych. Człowiek oświeceniowy sądzi, że świat ma charakter deterministyczny – jedynym sensownym obszarem sprawczości człowieka jest powstrzymanie się od samodzielnego działania i świadome poddanie się tej nieuchronnej, bo deterministycznej zmienności świata. Natomiast przyznaje on sobie prawo do poznania

owych determinizmów, do poznania praw rządzących w tym świecie. Oznacza to, że samodzielne i zarazem sensowne działanie jednostki ludzkiej powinno być w dużej mierze ograniczone. Człowiek powinien nałożyć na siebie więzy w zakresie swojej praktycznej sprawczości. Powinien ograniczyć swoją aktywność do działań zgodnych z odkrytymi regułami.

Deterministyczne widzenie świata wpływa też na cel i metody działań wychowawczych. Człowiek powinien zachować w sobie daleko idącą karność, powinien celowo i świadomie umieć podporządkowywać się ideom i prawom jakie obowiązują w świecie i jakie zostały odkryte w nauce. Celem działań wychowawczych jest przysposobienie młodego człowieka do podlegania prawom ogółu.

W okresie oświecenia człowiek wytworzył pewien obraz świata i poprzez działania pedagogiczne i do tego obrazu starał się wpasować siebie samego. Ów obraz jest dość ograniczony, jest swego rodzaju więzieniem utworzonym przez człowieka za pomocą praw obowiązujących ogół społeczeństwa. Ów oświeceniowy wizerunek świata i – w konsekwencji – człowieka jest głębokim ograniczeniem jego naturalnych możliwości. Człowiek w wyniku nauki i bezgranicznej wiary w możliwości rozumu głęboko ogranicza siebie i obszar sprawczości, jaką przyznaje sobie samemu.

Determinizm w życiu społecznym

Świat społeczny postrzegany jest tak, jakby występowały w nim identycznie, powtarzalne prawidłowości przyrodnicze, które można opisać w postaci praw naukowych. Owe prawa i stojące za nimi prawidłowości postrzegane są jako znacznie ważniejsze od zdarzeń przypadkowych i jednostkowych.

Oznacza to, że ludzie powinni w ważnych aspektach podlegać tym prawom oraz swoje zachowanie powinni regulować według praw obowiązujących w całym społeczeństwie. Ideałem postępowania pojedynczego człowieka jest wpasowanie się w przyjęty zestaw praw i reguł. Celem wychowania jest przystosowywanie młodych ludzi do świata dorosłego, czyli do świata powszechnych praw i reguł. Pojedynczy człowiek powinien tłamsić w sobie swoje naturalne potrzeby, skłonności i zachowania, i naśladować obyczaje uznane za powszechnie obowiązujące.

Dopiero spojrzenie na filozofię i pedagogikę z perspektywy podmiotowości pozwala dostrzec ten zabieg operacyjny, jaki człowiek dokonywał sam na sobie. Apogeum tej tresury społecznej były czasy komunizmu, gdzie społeczeństwo przyznało władzy prawo do wdrażania „szczęśliwej” wizji świata i człowieka. W późniejszym okresie już sama władza nawet siłą wprowadzała swoje własne ustalenia, które miały powszechnie obowiązywać i czynić ludzi lepszymi i szczęśliwszymi. Obecnie wiemy, że te projekty szczęśliwego świata zmieniły się w świat obozów koncentracyjnych. Na podstawie podmiotowej analizy filozofii i pedagogiki oświecenia można stwierdzić, że ta przemiana naturalnego świata społecznego w obóz koncentracyjny nie była przypadkowa lecz wynikała z głębokiego sensu nauki i filozofii obowiązującej w tamtych czasach.

Dzisiaj, po doświadczeniach tamtych czasów, nastała już chyba pora zmiany podstawowego paradygmatu człowieka i jego wychowania. Już chyba wystarczająco przecierpieliśmy, by móc przyznać sobie samemu większy zakres wolności

i swobody w swoim życiu indywidualnym i społecznym oraz aby ową wolność wysoko sobie cenić, a nie – wewnętrznie deprecjonować, potępiać i zmuszać się do bycia w więzieniu przez siebie zbudowanym.

Podmiot – upadek i odrodzenie

Autorka pracy *Podmiot i pedagogika* deklaruje, że w pierwszej części jej intencją było zrekonstruowanie misji wyznaczonej pedagogice przez dyskurs oświecenia, a zawierającej postulat prowadzenia człowieka ku osiągnięciu przezeń pełni moralnego, intelektualnego i sprawczego potencjału, czyniącego go podmiotem kreacji nowej rzeczywistości społecznej. Idee oświecenia akcentowały wiarę, że przy pomocy rozumu człowiek może poznać głębsze prawidłowości, jakie rządzą światem. Rzeczywistość społeczna składa się z jednostkowych zdarzeń, a więc w tym sensie jest chaotyczna. Człowiek, wdrażając w życie obowiązujące w świecie prawidłowości, może tę chaotyczną rzeczywistość istotnie przebudować i uporządkować. W ten sposób zostanie zbudowany lepszy świat, w dużej mierze uwolniony od chaosu i cierpienia. Przyszłość będzie tym lepsza, im większe rzesze społeczne zostaną zaangażowane w przebudowę jutra.

Jednakże po II wojnie światowej został „wypaczony pierwotny sens filozoficzno-politycznego programu oświecenia, przyjmując postać zdrady oświeceniowego rozumu”. Konsekwentna realizacja programu oświeceniowego zaowocowała fałszywymi technologiami zbawienia. Były to

[...] procedury edukacyjne oparte na przemocy (pedagogika posłuszeństwa) i manipulacji odwołującej się do hasła ludzkiej wolności (pedagogika predestynacji) (Męczkowska, 2006: 114).

Na początku XXI wieku powrócił pedagogiczny dyskurs podmiotowości. Wydaje się, że dzisiaj właśnie w tej płaszczyźnie można efektywnie sytuować dyskusję o koncepcji pedagogiki i w ten sposób odnieść się do wyzwań współczesności. Jednak nie należy uprzedzać wyводу A. Męczkowskiej, lecz kontynuować dzieje podmiotu w pedagogice zaprezentowane przez tę autorkę.

Na gruncie filozofii oświecenia zbudowano strategię postępowania, które, zamiast budować autonomię człowieka, prowadzą do jego poddaństwa. Zostały wymienione dwie zasadnicze takie strategie: logika racjonalizacji i predestynacji. Logika racjonalizacji polega na dogmatycznej wierze w możliwości rozumu. Jest przekonaniem, że działając według wskazań rozumu, nieuchronnie uzyskuje się poszerzenie wolności. Tymczasem wypełniając jakieś rytuały, faktycznie ucieka się od wolności. Zaakceptowanie bezdyskusyjnego posłuszeństwa autorytetowi rozumu nieuchronnie prowadzi do bezdyskusyjnej akceptacji autorytetów nauki, techniki, ideologii państwowej czy dobrobytu. U podłoża tego postępowania tkwi nadzieja na pozyskiwanie wolności, podczas gdy wpada się w reżim i ograniczenia wynikające z akceptacji przyjętego autorytetu. Żłudna okazała się wiara, że ścisłe przestrzeganie i podporządkowanie się nakazom któregoś z proponowanych autorytetów prowadzi do wolności. Przeciwnie, bezdyskusyjne podporządkowanie się okazywało się prowadzić do zniewolenia. Logika posłuszeństwa okazała się być fałszywą drogą. Postępując tak, człowiek bardziej ogranicza się niż zyskuje wolność.

Podobnie żłudna okazała się logika predestynacji. Polegała ona na narzuceniu człowiekowi przekonań co do sensu i wartości jego życia. Człowiek swoim życiem

daje sobie szansę wypełnienia pewnego posłannictwa dziejowego, boskiego czy jeszcze innego transcendentального podmiotu. Swoim wysiłkiem, swoją ofiarą realizuje on transcendentálny plan. Wejście przez pojedynczą osobę w nurt realizacji planu transcendentálnego nadaje życiu pojedynczego człowieka szczególny sens i jest tożsame z jego indywidualnym planem wyzwolenia.

Logika predestynacji to, z jednej strony, bezkrytyczne włączenie się przez człowieka w ogólniejszy i transcendentálny plan wyzwolenia i uznanie tego planu za swój własny. Z drugiej strony – jakieś instytucje mogą wykorzystywać owo oddanie się wyznawców i zawierzenie idei predestynacji do swoich indywidualnych celów i zamiarów. Organizatorzy logiki predestynacji mówią, że to nie oni, a Bóg przemawia, swoje partykularne cele zasłaniają prawdami i oczekiwaniami Boga. Bezkrytyczny wyznawca zamiast budować własną autonomię jest bezkrytycznym i fanatycznie oddanym wykonawcą ukrytych za wiarą interesów.

Przekonania człowieka o własnej suwerenności, jako bytu tożsamego ze sobą, są kształtowane w zgodzie z ideologicznymi interesami różnorodnych instytucji i mają one na celu przystosowanie go do życia w warunkach dominacji (tamże: 127).

Autorzy takich ideologii budują narzędzia do sprawowania silnej dominacji nad swoimi wyznawcami. W ten sposób mogą łatwo nimi manipulować i osiągać partykularne cele.

Przed wszystkim należy podkreślić, że jednolity obowiązkowy system oświatowy jest ustanowiony w celu przekazywania i legitymizowania wiedzy i wartości służących zachowaniu i reprodukcji systemu władzy. Ponadto iluzją jest, że centralnym zadaniem szkoły jest edukacja. Szkoła przede wszystkim jest czynnikiem społecznej kontroli. W sferze kształcenia zaś skupia się bardziej na przygotowaniu do pracy zawodowej aniżeli na rozwoju krytycznego myślenia (Czerepaniak-Walczak, 2006 :127).

Wracając do treści zawartych w pracy *Pedagogika i podmiot* Autorka zwraca uwagę, że eschatologiczna filozofia Oświecenia łatwo prowadzi do zdrady idei emancypacji i wolności. Zdrada ta uzyskuje postać logiki racjonalizacji i predestynacji.

Podwójne podmiotowo-przedmiotowe oblicze ludzkiej podmiotowości dostrzegalne staje się dopiero wówczas, gdy kierujemy naszą uwagę ku realizacyjnej stronie Oświecenia. [...] Wyraźniejszy staje się wówczas problem nieuchronności przemocy, wpisanej w tezę o podporządkowaniu zjawiska dojrzewania świadomości człowieka procesowi wykuwania nowych, rozumnych, a przede wszystkim koniecznych form bytu społecznego (Męczkowska, 2006: 125).

W praktyce, zwłaszcza politycznej, będącej realizacją programu oświeceniowego, ludzka wolność została podporządkowana idei konieczności dziejowej. Oznacza to, że rozum przyznaje sobie prawo do odkrycia jedynych prawdziwych dziejów ludzkości i świata, i zakłada oraz proponuje przemoc w przymuszaniu innych do realizacji owej konieczności dziejowej. Mitologiczna intencja wyzwolenia

ludzkości przerodziła się i została podporządkowana wartościom instrumentalnym, jak na przykład: rozwój nauki i techniki, odpowiednie stosunki własności, racjonalizacja stosunków społecznych itp.

Refleksję na temat skutków filozofii oświecenia autorka kończy następującymi uwagami:

Konkludując powyższą część analiz, podkreślamy raz jeszcze, iż oświeceniowa wizja postępu obejmuje szczególną – „wybitną” – rolę przyznaną jednostce ludzkiej. Rola ta odnosząc się do narzuconego na nią zobowiązania udziału w formacji zbiorowej podmiotowości „społeczeństwa postępu”, bądź nawet wtopienia się w nią, łączy się z powszechną logiką racjonalizacji, zapewniającą przejrzystość świata ludzkich działań i dążeń. Na tym tle wyrastają wysiłki nieustannie podejmowane przez pozytywistycznie zorientowane nauki społeczne, polegające zarówno na podejmowaniu prób dookreślenia roli przypisanej człowiekowi w procesie dziejowego postępu, przełożenia tejże wizji na określone wzorce ludzkiej tożsamości, jak i wypracowanie strategii dyscyplinowania, prowadzących do narzucenia indywiduom jednoznacznych form tożsamości. Przejawy tego typu działań, obejmujących procedury kształtowania tożsamości człowieka jako podmiotu – przedmiotu dziejowego postępu, wydają się być dostrzegalne w polu zjawisk edukacyjnych (tamże: 129).

Lapidarnie rzecz ujmując, logika oświecenia ogniskuje się wokół dążeń prowadzących z jednej strony, do zdefiniowania programu postępu i rozwoju oraz problemu, kim ma być człowiek oraz z drugiej strony, do opracowania narzędzi wpływania na ludzkość w celu przymuszenia ich do przyjmowania postaw oraz zachowań wcześniej opracowanych. Jest to logika składająca się z dążeń do wyzwolenia ludzkości i z drugiej strony do przymuszania ludzi, aby to wcześniej zaprojektowane wyzwolenie chcieli osiągać.

Ożywienie dyskursu podmiotowości w filozofii i pedagogice w XX wieku

Dyskurs o podmiotowości nieodmiennie łączy się z ideą emancypacji człowieka. Emancypacja podmiotu oświeceniowego polegała na zamiarze zbudowania nowej rzeczywistości lepszej od zastanej. Przy czym człowiek oświecenia ufał swoim możliwościom poznawczym. Sądził, że, po pierwsze, tę nową rzeczywistość, o którą walczy, jest w stanie dobrze poznać; jest w stanie poprawnie i precyzyjnie sformułować kształt nowej rzeczywistości, która będzie źródłem szczęścia. Po drugie, ta nowa rzeczywistość będzie dotyczyć i obowiązywać wszystkich w jednakowym stopniu; wszyscy będą jej podlegać i przyniesie im to szczęście lub co najmniej istotną poprawę ich bytu na ziemi. Praktyczne doświadczenia, jakie ludzkość zyskała w pierwszej połowie XX wieku przyczyniły się do osłabienia wiary i pychy postawy oświeceniowej. Niemniej jednak potrzeby emancypacyjne człowieka pozostały. Nadal wiele jego dążeń ogniskuje się wokół idei przekroczenia dotychczasowej rzeczywistości, wkroczenia w nowe rejony. W drugiej połowie XX wieku postawy emancypacyjne ponownie stały się tematem dyskusji filozoficznych i pedagogicznych.

W filozofii A. Męczkowska wskazuje na dwa podstawowe nurty. Pierwszy związany jest ze spuścizną marksizmu.

Część z koncepcji filozoficznych, nawiązując do emancypacyjnych idei, kreuje projekty „przekraczania rzeczywistości” na mocy zniesienia efektów ślepej żądzy panowania jako efektu fetyszyzacji oświeceniowego Rozumu. [...] Należć do nich będą zarówno koncepcje filozoficzne Maxa Horkheimera, Ericha Fromma, Herberta Marcusego czy „najświeższy” z nich – emancypacyjny projekt Jurgena Habermasa. Drugi nurt – hermeneutyczny – związany jest z takimi postaciami, jak Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricouer (tamże).

W pierwszym nurcie ciekawym przedstawicielem jest Habermas.

Proponuje on wtórną modernizację myśli oświeceniowej. Przypisuje on rozumowi potencjał do podjęcia samouzdrawiającej i autorefleksyjnej krytyki (tamże: 150).

Habermas postawił sobie za cel „uwolnienie rozumu z odpowiedzialności za jego dotychczasowe porażki, a obarceniem nimi instancji języka”. Oświeceniowy rozum został przeniesiony z przestrzeni intersubiektywnej do przestrzeni ludzkiej komunikacji. Zmiana i oczyszczenie przestrzeni komunikacyjnej ma umożliwić uwolnienie stosunków międzyludzkich od przemocy i panowania.

W hermeneutyce zwraca się uwagę na zastaną rzeczywistość językową i podejmuje próbę jej przekroczenia. Rzeczywistość ta stanowi zapis sposobu odnoszenia się człowieka do świata. Zdanie sobie z niej sprawy i próba wykroczenia poza zastane schematy językowe to próba otwarcia się człowieka na nowe doświadczenia i na nowe relacje z rzeczywistością.

Człowiek u Heideggera jawi się zatem jako byt celowościowy, realizujący dziejowe zadanie „odślaniania prawdy bycia”, co w znacznej mierze przypomina ideę ludzkiego powołania do pełni człowieczeństwa, leżącą u podstaw oświeceniowej koncepcji podmiotu. Niemniej trzeba podkreślić w tym miejscu odrębność perspektyw, z jakich formułowane są pytania o człowieka na gruncie filozofii oświecenia oraz hermeneutyce Heideggera. Heidegger nie pyta o człowieka jako podmiot: jako o twórcę pana i świata, lecz jako o byt egzystujący. Człowiek jako pasterz prawdy bycia nie zna celów, nie uzurpuje sobie prawa do rozporządzania bytem, strzeże jedynie sensu tego, co się wydarza i co udziela jemu swojego miejsca, gdzie dokonuje się i przemija. W tym sensie, Heidegger nie odcinając się od pytań o człowieka i jego „istotę”, kwestionuje oświeceniowy, antropocentryczny projekt Podmiotu jako „podstawy bytu” (tamże: 147).

Ciekawe zdarzenia można zaobserwować również w obszarze pedagogicznego dyskursu podmiotowości. Jednym z ważniejszych wyzwań pedagogiki poświeceniowej jest rozwój autonomii.

Systematyczną analizę teorii emancypacyjnych w obszarze pedagogiki przedstawia Maria Czerpaniak-Walczak (1996) [...] Istotą

procesu emancypacji jest osiągnięcie przez człowieka pełni podmiotowej autonomii (tamże: 156).

W ramach tego problemu pojawiają się pytania o status osoby i godności ludzkiej.

J. Tischner postuluje, że istota praw zakorzeniona jest w osobie ludzkiej i stoi ona ponad światem i historią (Tischner, 2002). W nurcie myślenia oświeceniowego człowiek był poddany prawom przyrodniczym i historycznym. Jego zadaniem było się im podporządkować. Odwrócenie porządku istotnie zmienia miejsce człowieka w świecie.

W psychologii humanistycznej, także w koncepcji antypedagogiki H. Von Schoenbecka (1994), dziecko postrzegane jest przez pryzmat jego wewnętrznej autonomii. Oznacza to, że działania pedagogiczne powinny zakładać możliwości podejmowania samodzielnych decyzji przez dziecko. Owe samodzielne decyzje nie tylko są wyrazem autonomii, ale także służą jej dalszemu rozwojowi. Zagrożeniem dla wychowania w ramach tej koncepcji jest przekonanie, że wolność uzyskuje się bez żadnego wysiłku, że człowiek powinien być nią obdarowany.

W pedagogice humanistycznej postuluje się podejmowanie działań wychowawczych wolnych od wszelkiego przymusu. Idea wychowania opiera się na zasadach partnerskiego dialogu, w którym uczniowie i nauczyciel mają symetryczną pozycję. Wzajemne relacje są oparte o autentyczny dialog i wszyscy uczestnicy respektują zasadę szczerości. W ten sposób pojawia się klimat wolności, co pozwala każdemu z uczestników budować własną autonomię. Dialog uczestników sytuacji edukacyjnej opiera się na hasłach wolności, szczerości, autentyczności, zaufania, akceptacji, porozumienia, prawdy i miłości. Spotkaniom towarzyszy klimat otwartości na nowe doświadczenia, które umożliwiają przekraczanie dotychczasowych barier tkwiących w osobowościach uczestników.

W myśleniu pedagogicznym ważna jest też propozycja L. Kohlberga pokazująca trzy stopnie rozwoju moralnego dziecka (Kohlberg, 1981). Pełny rozwój autonomii człowieka następuje na trzecim poziomie rozwoju – postkonwencjonalnym. Wówczas człowiek jest w stanie samodzielnie rozwiązywać dylematy moralne wynikające ze zderzenia kulturowo zastanych i sprzecznych ze sobą norm moralnych. Kohlberg pokazuje, że pełny rozwój moralny następuje dopiero wówczas, gdy osoby uzyskały kompetencje moralne wykraczające poza horyzont oświeceniowy, czyli konwencjonalny.

Trzecia część pracy Męczkowskiej poświęcona jest poszukiwaniom alternatywnego podmiotu edukacji. Proponuje ona, aby uczynić nim mały podmiot w opozycji do Wielkiego Podmiotu. Podmiotem Wielkim dla edukacji oświeceniowej było społeczeństwo, które w całości miało osiągać założone i uznane przez rozum ideały. Współczesne koncepcje edukacyjne idą w kierunku większej prywatności. Poszukuje się też nowych form opisu podmiotowości. Pedagogikę zaczyna się pojmować w kategoriach sztuki mądrego życia. Edukacja staje się osobistym projektem. Wyrasta ona na bazie doświadczeń wynikających z edukacji artystycznej i pozostaje w bezpośrednim związku z codziennością naszego życia.

Państwowe systemy edukacyjne nadal przepełnione są edukacją w stylu oświeceniowym. Wartością pracy A. Męczkowskiej jest oryginalna rekonstrukcja oświeceni-

wego stylu myślenia i koncepcji pedagogiki. To pozwala uzmysłowić sobie, że model ten jest jeszcze powszechnie stosowany, mimo że został głęboko zakwestionowany przez doświadczenia XX-wiecznej Europy. Także współczesna refleksja filozoficzna i pedagogiczna stawia ten bardzo tradycyjny już model pod znakiem zapytania. Dzisiaj, w świetle pojawienia się idei pedagogiki emancypacyjnej, wydaje się, że model oświeceniowy wstrzymuje rozwój ważnych wymiarów człowieka. Stąd, systemy edukacyjne oparte o model oświeceniowy wymagają głębokiej przebudowy. Zmiany powinny obejmować równocześnie kilka płaszczyzn i dotyczyć zarówno organizacji systemu, treści kształcenia, jak i metodyki pedagogicznej.

Refleksja antropologiczna ostatnich pięćdziesięciu lat i jej konsekwencje pedagogiczne stawiają człowieka w zupełnie innym świetle i w odmienny sposób postrzegany jest jego rozwój. Dzisiaj zauważa się już, że czas edukacji i stosowany przymus zamiast służyć modernizacji społeczeństwa – utrwała dawno już przebrzmiałe postawy i powstrzymuje jego rozwój. Młodzież, uczestnicząc w tradycyjnym modelu edukacyjnym nie jest przygotowywana do skutecznych działań we współczesnej rzeczywistości. Przez wiele lat trenowane nawyki utrudniają, a nie pomagają w efektywnym funkcjonowaniu w nowoczesnym społeczeństwie.

Należy też zdać sobie sprawę, że zadanie przemiany systemu edukacji, postulowane w pracy A. Męczkowskiej (2006: 184–189), jest niezwykle skomplikowane. Przebudowa powinna bowiem dotyczyć koncepcyjnych fundamentów tego systemu oraz wynikających z tego wszelkich podstawowych składników, takich jak zmiana sposobu traktowania drugiego, stylu myślenia, metod edukacji itp., czyli obejmować fundamenty organizacji i funkcjonowania systemu edukacji. Jednakże wydaje się, że jakkolwiek jest to zadanie ogromne, nie da się od niego uciec. System edukacji wymaga głębokiej reformy.

Bibliografia

- Bittner I. (1997), *Filozofia człowieka*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development, Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper & Row, San Francisco.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Schoenbeck H. von (1997), *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co., Warszawa.
- Stasiak M. (1998), *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Tatarkiewicz W. (1976), *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, PWN, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1988), *Historia filozofii*, t. 1–3, PWN, Warszawa.
- Tischner J. (2002), *Polski kształt dialogu*, Znak, Kraków.
- Watson P. (2005), *Ideas. A History From Fire to Freud*, Orion House Book Ltd., London.



Adam Piekarski

Ewolucja pojęcia autonomii

Tytuł artykułu domaga się pewnego wyjaśnienia. Nie jest bowiem moim celem samym w sobie historyczna prezentacja tego, jak pojęcie autonomii przeobrażało się na przestrzeni ostatnich wieków. Pobieźny zarys takiej historii, czy też ewolucji będzie dla mnie raczej punktem wyjścia dla sformułowania kilku ogólnych uwag na temat możliwych perspektyw rozwijania kategorii podmiotu.

Gdy przyjrzymy się dziejom metafizyki, zauważymy z pewnością, że jej wewnętrzny rozwój przebiegał w ogólnych zarysach od teizmu poprzez nowożytny deizm i panteizm aż po współczesny ateizm. Dzieje te to postępująca deprecjacja idei Boga jako podstawy wyjaśniania zjawisk nie tylko fizycznych, ale i moralnych. Ruch ten można zinterpretować jako jedną ze stron ludzkiego dążenia do emancypacji, jako wyraz pragnienia, by samego siebie człowiek mógł interpretować w kategoriach niezależności wobec zewnętrznych wpływów i określeń. Druga strona owego dążenia polegała na formułowaniu takiej wizji podmiotowości, która ustanawiałaby radykalną, ontyczną odmienność rzeczywistości ludzkiej, wraz z jej wolnością, względem królestwa determinizmu jaki stanowiła przyroda.

To bowiem idea Boga oraz idea powszechnej determinacji stanowiły punkt odniesienia dla koncepcji wolności. Filozofom nowożytnym wydawało się, że najlepszym sposobem na zapewnienie człowiekowi wolności będzie izolowanie go od wszelkich wpływów i zależności, odrzucenie wszelkich uwarunkowań ducha zachodzących poprzez procesy życia cielesnego. Filozofowie średniowieczni sądzili, że wolność człowieka od przyrody zagwarantowana może być jedynie poprzez zależność od wyższego porządku rzeczy. Na plan pierwszy wysuwali oni więc nie aktywność podmiotu, lecz jego bierność i uległość. Być wolnym znaczyło być oddanym Bogu, z którym intymna, religijna więź wynosiła jednostkę ponad nieustanny bieg rzeczy; wolność była heteronomią.

Pierwsze symptomy wskazujące na porzucanie reprezentatywnego dla średniowiecza sposobu myślenia o wolności znajdujemy już u początku czasów nowo-

żytnych – w Kartezjańskiej idei cogito jako źródle rozważań filozoficznych. Od czasów Kartezjusza zauważalna jest tendencja, by pojęcie wolności utożsamiać z pojęciem autonomii.

Na pierwszy rzut oka, wydawać się może, że perspektywa przyjęta przez Kartezjusza stanowi najlepszy grunt dla metafizyki wolności, że w końcu podmiot, po wielu wiekach zmarginalizowania, odzyska należne sobie miejsce. I faktycznie – Kartezjusz punktem wyjścia swojej refleksji czyni wolną, autonomiczną jednostkę, która sama, kierując się jedynie przyrodzonym światłem rozumu decydować ma, co uznać należy, a co należy odrzucić. Ten radykalny punkt widzenia zostaje jednak przez Kartezjusza dość szybko przewyciężony. Bowiem wolność, jaką odkrywamy na drodze wątpienia jest w gruncie rzeczy wolnością mówienia „nie”, ponieważ dopóki nie dowiemy się, czy Bóg istnieje i czy nie jest on zwodzicielem, nie możemy niczego wiedzieć i czynić. Wolność ta jest beztreściowa, a jedynym jej pozytywnym aktem może być akt autoafirmacji. Podmiot Kartezjański tak długo jest panem wszystkiego, jak długo nic obok niego nie istnieje. Autor *Medytacji* dostrzega na jak beznadziejną samotność, niezdolność do afirmacji czegokolwiek (poza możliwością nieustannego powtarzania: „ja jestem”, „ja istnieję”), skazany jest człowiek. To dopiero autorytet prawdomównego Boga pozwala Kartezjuszowi zaufać matematyce i fizyce, daje oparcie etyce i wolności osoby. Należy wspomnieć także o tym, że wola ludzka jest, w rozumieniu Kartezjusza, jedynie przyczyną sądzenia, a sferą jej manifestacji nie jest działanie w realnym świecie, tworzenie, lecz tylko i wyłącznie myślenie. Wolność Boga jest natomiast wolnością tworzenia, której człowiek nie posiada. Człowiek może jedynie albo coś aprobować, albo coś negować. Bóg jest twórcą jedynym i absolutnym. Wskazując na ten fakt Kartezjusz zawiesza pierwotny punkt widzenia, wedle którego wola człowieka jest autonomiczna. Obdarowuje człowieka wolnością, by następnie wskazać, że jej prawdziwy sens ziszcza się jedynie w zależności od Stwórcy wszelkich prawd.

Idea autonomii człowieka, który sam siebie określa (niezależnie od tego, czy jakiś Bóg istnieje), jedynie zaakcentowana przez Kartezjusza, została podjęta przez późniejszych filozofów (przede wszystkim Kanta) i poprzez skomplikowane transformacje osiągnęła swe apogeum w myśli F. Nietzschego. To bowiem Kant stał się prekursorem w pełni świeckiej etyki. Według Kanta oparcie wolności i moralności na treściowo określonej idei Boga uniemożliwiłoby je same i autonomię czystego rozumu zastąpiłoby heteronomią. Ideę Boga można wyprowadzić z idei wolności i ściśle związanego z nią prawa moralnego (to znaczy nie tylko uczynić realnym jej istnienie jako idei praktycznej, lecz także pozytywnie określić jej treść), nie można jednak w oparciu o jakiegokolwiek pojęcie Boga uzasadnić wolności i moralności. W tym sensie Kant jawić się może jako prekursor tego nurtu w filozofii, który pojęcie Boga odrzuca lub uznaje je za nieistotne dla zrozumienia wolności jednostki. Wolność według Kanta musi polegać na autodeterminacji, dlatego też konieczne jest odrzucenie wszelkich treściowo określonych idei, wartości i praw, a jedynym oparciem dla wolności jest sama czysta forma prawa moralnego wyrażona w formule imperatywu kategorycznego. Kant w poszukiwaniu autonomii woli poszedł więc dalej niż Kartezjusz. Wolność nie jest bowiem jedynie atrybutem sądzenia, lecz sama dla siebie stanowi prawo.

W imię idei autonomii i autokreacji człowieka wystąpił z całą mocą Nietzsche. Obwieszczając śmierć Boga, Nietzsche, w swoim własnym przekonaniu, otwiera przed człowiekiem nowe perspektywy, stwarza mu szansę na poszerzenie granic wolności. Bóg, którego śmierć Nietzsche obwieszcza, to Bóg moralności, twórca i gwarant wartości. Taki Bóg, zdaniem niemieckiego filozofa, nie daje człowiekowi szans twórczego określenia swego życia, takiego Boga trzeba odrzucić w imię ludzkiej możliwości tworzenia:

Precz od Boga i od bóstw wabi mnie ma wola twórcza; bo cóżby pozostawało do tworzenia, gdyby bogowie istnieli! (Nietzsche, 1995: 77)

Człowieka nie określa żadne prawo, nie znajduje on ponad sobą żadnej instancji, która mogłaby pomagać mu rozstrzygać dylematy, wskazywać, w jaką stronę podążać. Człowiek jest pozostawiony sam sobie, a wybory, jakich dokonuje, dopiero kształtują jego wewnętrzną istotę. Każdy z nas sam czyni siebie takim, jaki jest, sam siebie kreuje. Dla Nietzschego twórczość staje się synonimem wolności. Twórczość ta nie jest oczywiście zawężona do dziedziny artystycznej. Gdy Nietzsche mówi o twórczości, ma na myśli samostwarzanie, autokreację człowieka. Taka jest wymowa przewodniej myśli Nietzschego – idei wiecznego powrotu.

Ta niezmiernie krótka prezentacja pewnych przemian w obrębie idei wolności pokazuje moim zdaniem, że dążenia emancypacyjne człowieka polegały na przypisywaniu sobie coraz to nowych ról, wcześniej zarezerwowanych dla wyższych (potężniejszych) form istnienia, na zawłaszczaniu przez niego coraz to nowych sfer. U Kartezjusza poszukiwanie autonomii przejawia się głównie w chęci zrzucenia z siebie presji autorytetów, możliwości wątpienia we wszystko poza istnieniem własnego „ja” i zdystansowania się wobec tego, co narzucają nam zmysły i niejasne idee rozumowe. Kant możliwości autonomii upatruje w możliwości sformułowania przez sam rozum czysto formalnego prawa, któremu się następnie podporządkowuje. Nietzsche zaś autonomię podmiotu widzi w akcie autokreacji.

Jakie wnioski możemy wyciągnąć z tej krótkiej lekcji historii? W moim przekonaniu nie jest możliwe utrzymanie nowożytnej wizji podmiotu autonomicznego. Nie możemy bowiem zlekceważyć osiągnięć, które stały się faktem na przestrzeni ostatnich wieków, nie możemy zapomnieć o odkryciach nauk pozytywnych, które sytuują podmiot pośród różnego typu zależności: przyrodniczych, społecznych, politycznych. Fakty ze sfery nauki oraz koncepcje współczesnych myślicieli demaskujące słabości całej nowożytnej formacji, skłaniać nas powinny, moim zdaniem, do zrozumienia, że koncepcja nowej podmiotowości powinna uwzględnić następujące postulaty:

1. Wolność nie może być pełną autonomią.

Wizja podmiotu musi uwzględniać subtelność zależności, w jakie uwikłany jest człowiek. Zamykając go w klatce jego czystej, nie zmaconej zmysłowością natury nie jesteśmy w stanie pojąć, jak możliwa jest praktyka, działanie, tworzenie.

Błędne jest moim zdaniem twierdzenie, że eliminacja, bądź jedynie osłabienie zagrożeń, płynących ze strony przyrody i Boga wolność uczyni bardziej zrozumiałą i oczywistą samą przez się. Rozumienie wolności, w którym kładzie się

szczególny nacisk na jej negatywny aspekt, czyli niezależność, nie wydaje się być słuszne. Wolność odcięta od świata i od Boga w imię niezależności pozbawiona zostaje dynamiki i twórczego charakteru. Usytuowanie wolności w sferze ducha, w *noumenie*, pojętych w ostrej opozycji wobec zjawiskowej materii stwarza pozory bezpieczeństwa, ale czyni zupełnie niepojętą możliwość realnego czynu i twórcze odniesienie do świata zewnętrznego. „Ja” оголоcone z wszelkich związków i zależności jest wewnętrznie puste, a jego wolność w swym ostatecznym wymiarze sprowadza się jedynie do afirmacji samej siebie. Problem pojawia się, gdy takie „ja” próbuje odnaleźć się w realnym świecie. W swej aktywności człowiek musi przecież poszukiwać środków, przy pomocy których może zrealizować swe cele. Środki owe nie są jednak przez niego stwarzane lecz wybierane spośród ofert przedkładanych nam przez świat. Człowiek dużo może, ale nie może wszystkiego. By działać w realnym świecie, musimy poznać zależności i prawa obowiązujące w przyrodzie i podporządkować się im. Gdyby człowiek przyjmował inną taktykę, walcząc z naturą, starając się narzucić jej prawa, wszelkie osiągnięcia zostałyby zaprzepaszczone. Przyroda nie jest zagrożeniem dla wolności człowieka. Wręcz przeciwnie – umożliwia jego wolność. Bez materii niemożliwy byłby bowiem wysiłek, a więc i twórczość.

Wolność wyklucza się zarówno z pełnym zdeterminowaniem, jaki i całkowitym brakiem determinacji. Miejscem jej realizacji jest stan, gdzieś pomiędzy tymi dwoma ekstremami.

2. Dlatego, moim zdaniem, konieczne jest określenie wolności jako twórczości.

Określenie takie sytuuje bowiem wolność w szerszym kontekście. Twórczość jest możliwa wtedy tylko, gdy istnieje sieć wzajemnych powiązań dokonujących się na wielu płaszczyznach. Bogactwo relacji i zależności, które wydają się zagrażać twórczej wolności ona sam przemienia w szansę, by w oryginalny sposób ujawnić nieznane wcześniej aspekty rzeczywistości. Twórczość (wolność) nie jest źródłowym wytryskiem z „ja” ujętego w ścisłej izolacji już choćby z tego względu, że domaga się ograniczeń, potrzebuje oporu, materiału, który w trudzie urabia. Wolność potrzebuje czegoś, czemu może stawić czoło. W tym sensie największym zagrożeniem dla wolności jest sam człowiek, który próbuje się określić w swej autonomii i całkowitej niezależności wobec bogactwa świata. Słusznie powiada Bierdiajew, że „wyzwolenie ludzkiej indywidualności od Boga i od świata jest zabójstwem człowieka” (Bierdiajew, 2001: 130). Nie jest możliwe pogodzenie twórczości i samowystarczalności.

Nicolai Hartmann w swej książce *Nowe drogi ontologii* pisał:

Człowiek przecież istnieje w świecie i żyje w niezmiernie wielostronnej zależności od świata. Skrajny aktywizm nie chce nic słyszeć o takiej zależności; węszy za nią zaraz powszechny determinizm, który gwałci wszelką autoaktywność i wolność. To, że go odrzuca, to jego słuszne prawo. Zakładając jednak, że zależność pod określonym względem stanowi już zagrożenie ludzkiej wolności, popada w przesąd. Wolność bez zależności jest pozbawioną ograniczeń samowolą, aktywność bez skrupowania i oporu byłaby pozbawioną trudu grą bez walki i bez poważnej stawki (Hartmann, 1998: 29).

Jeśli świat nie jest zdeterminowany, jeśli człowiek w jakimś aspekcie nie podlega determinacjom, nie istnieje problem wolności. Już bowiem sama realizacja zamierzenia, wszelkie działanie i twórczość, domaga się przyczynowych powiązań. Wolność jako twórczość jest procesem dokonującym się w czasie, ukierunkowanym na nowość, na powołanie do życia, na uwydatnienie jakiegoś nowego aspektu rzeczywistości. Idea twórczości, sama wiążąc się ściśle z wolnością, ściśle łączy wolność z czasowością. Dlatego też:

3. Należy uwzględnić czasowość podmiotu.

Podmiot nie jest aczasowym podłożem zjawisk psychicznych, trwałą substancją, która nie wiadomo w jaki sposób ingerować miałaby w naszą codzienną praktykę, inicjując realne procesy. Wydaje mi się, że konieczne jest więc zerwanie z substancjalistyczną metafizyką odmawiającą czasowi i wszelkim procesom zmiany autentyczności, sprowadzając je do czystej gry pozorów.

4. Człowiek powinien być pojmowany jako integralna całość.

Nowożytność kreśliła ostre linie podziału, wykopywała przepaść pomiędzy czystą racjonalnością a sferą zmysłów i tym, co irracjonalne, pomiędzy niezmiennym, stałym i wiecznym elementem rzeczywistości a tym, co czasowe i zmienne, pomiędzy ogólnością a jednostkowością. Sam człowiek stał się ofiarą owej pasji dzielenia, burzącej wszelkie mosty pomiędzy równymi sferami rzeczywistości. Człowiek nie jest rozdwojony, lecz jest jednością. Tyle nam mówi nasz zdrowy rozsądek, a ten jest instancją, którą należy cenić.

5. Filozofię podmiotu należy rozwijać w odniesieniu do szerszego kontekstu teoretycznego.

Nie należy akceptować podziału, który zrodził się, gdy powstała nauka nowożytna. Nie jest tak, że nauka jest jedyną możliwą artykulacją pozytywnej wiedzy o świecie, filozofia zaś zajmować ma się jedynie sferą subiektywności. Idei wolności ludzkiej nie należy rozwijać poprzez radykalne przeciwstawienie jej sferze materialno-zmysłowej. Należy raczej stworzyć taką wizję rzeczywistości, w której wolność człowieka nie będzie wyjątkiem pośród powszechnej determinacji, lecz stanowić będzie ona jeden z przejawów dynamizmu samej natury. Człowieka trzeba powiązać z całościową strukturą świata. Powinniśmy próbować odpowiedzieć na pytanie, nie jak wolność oderwać od świata, ale w jaki sposób wolność jego powiązać z cząstkową determinacją ze strony przyrody.

Nowa wizja podmiotu nie powinna być jednak budowana na zasadzie prostego zaprzeczenia. Faktem jest, że powiązanie wolności z duchem racjonalizmu, jak to miało miejsce w okresie nowożytnym, doprowadziło do pewnych wypaczeń. Błędem byłoby jednak odrzucenie samej kategorii racjonalności. Ta bowiem może przyjmować różne formy.

6. Dlatego też należy przeformułować kategorię racjonalności.

Oświeceniowa idea Rozumu, Rozum Kartezjański, który miał ambicję ujęcia wszystkiego, co doniosłe przy pomocy systemu kategorii i praw, który wierzył, że odkrywane przez niego prawdy są wieczne, niepodważalne i absolutne, który akceptował jedynie to, co wyrażalne przy pomocy jasnych i wyraźnych terminów, który nurzał się w abstrakcjach, można zastąpić inną formą racjonalności, taką mianowicie, która uwzględniałaby dane doświadczenia, dostrzegając dynamiczny aspekt rzeczywistości, stając się nie źródłem skostniałych formuł, lecz źródłem kreatywności i przełamywania zastanych struktur czy kategorii.

Bibliografia

Bierdiajew M. (2001), *Sens twórczości*, Wydawnictwo Antyk, Kęty.

Hartmann N. (1998), *Nowe drogi ontologii*, Wydawnictwo Rolewski, Toruń.

Nietzsche F. (1995), *Tako rzecze Zaratustra*, Zysk i S-ka, Poznań.



Zbigniew Kwieciński

Hipoteza MacLeana – implikacje edukacyjne

W swoim krótkim z konieczności tekście pragnę nawiązać do tych nurtów myślenia o edukacji, które wskazują na niewykorzystane lub nierozwijane w pełni w procesach wychowania i kształcenia możliwości mózgu. Zazwyczaj badacze, eksperymentatorzy i nowatorzy edukacyjni dowodzą, że ludzie w toku wspieranego rozwoju intelektualnego, wspieranego zwłaszcza w najmłodszym wieku, mogą osiągnąć znacznie wyższe poziomy zdolności i kompetencji do działań twórczych oraz że na każdym szczeblu kształcenia można poszerzać pełnomocność każdej jednostki, co profesor Makary Stasiak nazywa „umyślnym sprawstwem”:

Człowiek dysponujący świadomością potrafi działać na samego siebie, na swoje dyspozycje podmiotowe. Potrafi on wzbogacać repertuar zachowań, potrafi doskonalić umiejętności podejmowania decyzji, jak i ćwiczyć umiejętność i dzielność działań wolicjonalnych. Umyślnie twórczy człowiek jest w stanie zaprojektować i dalej realizować swój rozwój, rozwój siebie jako podmiotu (Stasiak, 2007: 14).

Człowiek samoświadomy może więc posługiwać się projektami. W polu jego refleksji leży więcej czynników niż w polu refleksji człowieka racjonalnego. [...] Człowiek racjonalny jest przekonany i nie powątpiewa, że rzeczywistość jest dokładnym odzwierciedleniem teorii, a teoria prawdziwie opisuje rzeczywistość. Natomiast człowiek samoświadomy dostrzega różnicę, jaka występuje między rzeczywistością a pomysłem na nią. Jest on w stanie modyfikować pomysł na rzeczywistość, jak i samą rzeczywistość. Celem modyfikacji obu tych sfer i celem aktywności człowieka, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, jest przysporzenie dobra (tamże: 80).

Pragnę tu pójść w innym nieco kierunku i zwrócić uwagę na to, że w edukacji można z niebywałą mocą wspierać harmonijny rozwój głębinowych struktur

mózgu, które nie należą do swoiście ludzkiej kory, ewolucyjnie najmłodszej warstwy mózgu homo sapiens. Przypomnę tu krótko tezę Paula D. MacLeana, neurobiologa, badacza ewolucji mózgu z USA (1978). Otóż mózg ludzki zawiera w sobie ewolucyjnie ukształtowane warstwy, z których dwie dziedziczymy po swoich zwierzęcych przodkach. Najgłębsza i najstarsza warstwa to mózg gadzi („R-complex”), który obejmuje pień mózgu i mózdzek, który kontroluje mięśnie, równowagę i takie autonomiczne funkcje, jak oddychanie, bicie serca, regulację temperatury ciała. Dziedziczymy go po późnych gadach, które przetrwały dzięki temu, że nauczyły się nie zjadać własnych dzieci oraz krewniaków i sąsiadów.

Druga warstwa mózgu to odziedziczony po wczesnych ssakach układ limbiczny, który steruje uczuciami i instynktami, w tym instynktem walki i agresji, unikania niebezpieczeństwa, odpowiedzialny jest za zachowania seksualne. Zdaje się być siedzibą uczuć, uwagi i głębokich wspomnień, a zatem siedzibą poszukiwanej przez psychologię głębi podświadomości.

Wreszcie swoista dla gatunku ludzkiego cienka warstwa kory nowej to mózg nadrzędny, racjonalny, odpowiedzialny za wyższe funkcje poznawcze, myślenie symboliczne, mowę, projektowanie własnej przyszłości, za twórczość, regulowanie sieci relacji społecznych. Funkcje te różnią człowieka racjonalnego od zwierząt, przy czym za myślenie pojęciowe, abstrakcyjne, liniowe, racjonalne i mowę odpowiada półkula lewa, podczas gdy prawa półkula kory nowej odpowiada za myślenia przestrzenne, odczucia i zdolności artystyczne, wyobraźnię.

I tu pierwsze ważne przypomnienie P.D. MacLeana: te trzy warstwy mózgu są nierozdzielne, nie można w jakikolwiek sposób wyzbyć się tkwiącej w każdym z nas żywej i aktywnej struktury w postaci mózgu gadziego i mózgu ssaczego. MacLean używa tu metafory trzech kierowców. Mamy w swoich głowach troisty organ sterujący, który w toku rozwoju osobniczego i w wyniku edukacji można doprowadzić do harmonijnej współpracy, ale też możliwa jest dominacja głębokich, starych struktur mózgu nad funkcjami kory.

Co wówczas się dzieje? Co potrafi mózg późnogadzi i wczesnossaczy? Otóż funkcje regulacyjne wobec otoczenia tych dwóch podstawowych, głębokich warstw sprowadzają się – mocno to upraszczając – do terytorializmu. Należą do niego: wybór i przygotowanie siedliska, ustanawianie i zaznaczanie terytorium, pokazywanie się na przyswojonych miejscach, poszerzanie terytorium, rytualne okazywanie gotowości do obrony terytorium, formalizowanie walk w jego obronie, triumfalne okazywanie sukcesów obronnych, przybieranie póż i ubarwienia w sygnalizowaniu zwycięstwa i poddania się, poszukiwanie żywności, polowanie, zasiedlanie, odgradzanie się, używanie osobnego miejsca do załatwiania się, formowanie grup społecznych i ustanawianie w nich hierarchii, rytuały powitania, usługowości, zalotów, chów młodych, stadność, wędrowność.

Może się zdarzyć, że zaniedbania w rozwoju swoiście ludzkich funkcji kory mózgowej, kierującej zachowaniami racjonalnymi, sumieniem i szlachetnością ludzką, powodują dominację „starych kierowców” gadzich i ssaczych nad mózgiem swoiście ludzkim. Dotyczy to tak jednostek, jak i całych społeczeństw, które z jakichś powodów bądź są spóźnione w rozwoju, bądź wypracowały takie mechanizmy, które zezwalają na taką nierównowagę funkcji różnych warstw mózgu.

Natrafiamy tu na trop wyjaśnienia zagadki, dlaczego to kulturalni Niemcy rzucili się – nie tak znów dawno – najpierw na słabszych sąsiadów, a potem na całą Europę i w krótkim czasie zwykli, porządni, poczciwi ludzie, obywatele demokratycznego państwa niemal z dnia na dzień stali się zimnymi, okrutnymi masowymi mordercami bez wyrzutów i poczucia winy. Potem na Wschodzie dołączyli do nich równie kulturalni i porządni Japończycy, dopuszczając się najgorszych bestialstw. Bo oto znalazł się ktoś, kto potrafił sformułować ideologię uzasadniającą uwolnienie starych struktur mózgów mas ludzkich na rzecz agresji terytorialnej i terytorialnego triumfalizmu.

Każda z okrutnych wojen XX i już XXI wieku miała podobny mechanizm wskazywania obcego, wroga, którego trzeba bezwzględnie zniszczyć, zmieść z powierzchni Ziemi, zabrać dla nas co jego; przy czym obce terytorium może znaczyć już nie tylko fizyczny obszar, ale też odmienność religii, światopoglądu, wyznania, rasy, płci, rzekome zagrożenie, okazje do poszerzania władzy, sfery wpływów, do zaspakajania bezkresnej chciwości. Spójrzmy na współczesny fundamentalistyczny terroryzm narodowy i globalny, współczesne wojny plemienne i religijne w Azji, w Afryce czy na Bałkanach, na agresywne imperialne zachowania Rosji i USA, na naszą własną „politykę historyczną” i naszą armię od siedmiu boleści. To nie są zabytki, które same znikną z upływem czasu. Są to trwałe, aktywne, silne przejawy przedludzkiego sterowania zachowaniami, podporządkowania zwerbalizowanych ideologii i wielkich współczesnych narracji – instynktom i żądom głębokich przedludzkich struktur ludzkich mózgów.

Mózgi gadzie i wczesnossacze dążą w nas usilnie do agresji, rywalizacji, antagonizmów, dominacji, współzawodnictwa, do zemsty na wszystkich, którzy nas kiedyś skrzywdzili, bądź z zawiści, że zdobyli nad nami jakąś przewagę. Tożsamość jednostkowa wyznaczana jest w nich przez „k’sobność”, naszość, a więc społeczna ma oparcie w rodzie i narodzie. W chowie mózgu gadziego i ssaczego możliwe jest osiągnięcie waleczności, a nawet rycerskości i reguł honoru żołnierzy czy współzawodników.

Mózgi późnossacze zdolne są do wzajemności i szczerości, potrafią kształtować zaufanie i ustalać normy zachowań społecznych; w wychowaniu/urabianiu możliwe jest osiągnięcie przyzwoitości i otwartości w relacjach społecznych, czyli można już tu wyćwiczyć przestrzeganie Złotej Reguły („nie czyn drugiemu, co tobie niemiłe”, „traktuj innych tak, jak chciałbyś być traktowany”).

Tylko mózg człowieka racjonalnego, czyli kora jest zdolna do stałej życzliwości wobec innych, hojności i szczodrości jako reguły relacji społecznych, do stałego przyswojenia i stosowania Zasady Supererogacji, czyli sformułowanego przez chrześcijaństwo, a dziś prawie zapomnianego zalecenia, przykazania bezwarunkowej życzliwości wobec innych, nie mniejszej niż wobec siebie (zasadę tę świetnie przypomniał w swej monografii łódzki filozof A. Kaniowski).

Przy dominacji mózgu gadziego i wczesnossaczego możliwe jest tylko zbudowanie społeczeństwa rywalizacyjnego. Przy dominacji mózgu późnossaczego możliwe jest zbudowanie społeczeństwa przyzwoitego, porządnego, obywatelskiego. Przy dominacji mózgu ludzkiego – i jego harmonii z wczesnymi jego przodkami – możliwe jest stworzenie społeczeństwa serdecznego, wspierającego się.

Cóż z tego wynika dla edukacji? Najpierw – konieczne uświadamianie sobie owego stałego, niewyzbywalnego dziedzictwa ewolucyjnego. Potem – troska o zdrowie i harmonię funkcjonalną trzech warstw naszego mózgu. A w końcu – co najważniejsze – umożliwienie każdej jednostce takiej pełni rozwoju samodzielnego i krytycznego umysłu, aby była ona zdolna do autonomicznego kierowania się swoiście ludzkim, własnym potencjałem fizycznym, emocjonalnym, umysłowym i kapitałem prospołecznym, by „nie bała się być mądrą”. Czy jest to możliwe? Tak, jest to możliwe. Choć jeszcze nie teraz, jeszcze nie tutaj i jeszcze nie tak, jak jest obecnie w staroświeckiej edukacji w Polsce.

Bibliografia

Kaniowski A.M. (1999), *Supererogacja. Zapomniany wymiar etyki*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

MacLean P.D. (1978), *A Mind of Three Minds: Educating the Tiune Brain*, The National Society for the Study of Education, Chicago.

Stasiak M.K. (2007), *Duchowa ewolucja człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.



Jadwiga Mizińska

Podmiot a pomiot

Na polecenie pani od wychowania plastycznego, aby narysować marzenie, które kojarzy mu się z jego szkołą, trzynastoletni Mateusz, sklasyfikowany jako dziecko trudne wychowawczo, oddał obrazek przedstawiający ogromny dźwig. Wiszący na wysuniętym daleko ramieniu dźwigu wielki młot – kafar, miał za chwilę upaść na maleńki, ponury, szaroburej barwy budynek.

– Cóż to takiego, Mateuszu?! – wykrzyknęła zdumiona nauczycielka.

– To jest, proszę panią, dźwig, który burzy naszą szkołę, żeby na jej miejsce zbudować nową.

1.

Aby określić treść danego pojęcia, można uciec się do dwóch sposobów: albo utworzyć jego definicję, podporządkowującą je znanemu pojęciu ogólniejszemu, albo – znaleźć dla niego kontrpojęcie. Druga z tych metod przydatna jest szczególnie w przypadku pojęć bardzo szerokich i wysoce abstrakcyjnych. Do takich właśnie należy pojęcie **podmiotu**.

Moim zamiarem jest przyjrzenie się temu, jak dalece zmienia się treść słowa **podmiot**, gdy zestawia się je z dwoma różnymi kontr-pojęciami: **przedmiotu** względnie **podmiotu**. Pierwszą rozpatrywaną parą jest **podmiot–przedmiot**, drugą natomiast **podmiot–podmiot**. **Pomiotowi** zwykle i niemal odruchowo przeciwstawia się **przedmiot**, za czym stoi takie myślenie, wedle którego za największą degrengoladę **podmiotu** uważa się jego **u-przedmiotowienie**.

Owszem, można się z tym zgodzić. Jeśli bowiem odczytać zawartą w tym przeciwstawieniu aksjologię, polegającą na wyniesieniu podmiotowości ponad przedmiotowość (jako tego, co żywe i świadome ponad to, co martwe i nieświadome), wówczas wtórne **uprzedmiotowienie podmiotu** jawić się będzie jako jego ontyczna degradacja. **Uprzedmiotowienie** byłoby więc swego rodzaju

stoczeniem się **podmiotu** w dół po drabinie bytów, jego poniżeniem, sponiewieraniem, degrengoladą. **U-uprzedmiotowienie** bowiem to tyle, co całkowite **od-podmiotowienie**, czyli zerowy stopień podmiotowości człowieka.

Aprobując takie rozumowanie, warto jednak zauważyć, że ów stan braku, czy też pozbawienia podmiotowości, nie powoduje u człowieka specjalnych cierpień. Przeciwnie, może ono wręcz od cierpienia wybawiać. Na przykład wówczas, gdy nadmierny ból, względnie ostateczne fizyczne wyczerpanie powodują utratę przytomności. Pozbawiony przytomności, a tym samym i świadomości człowiek, staje się wówczas podobny do bezwładnego przedmiotu, z którym ktoś inny może uczynić wszystko, co zechce: okraść, wyrzucić przez okno, ale też wezwać karetkę pogotowia, zawieźć do szpitala, próbować własnymi siłami przywrócić mu przytomność itp. Tracąc samosteroowność, zarazem wyzbywa się on ciężaru odpowiedzialności, a nawet troski samego siebie, przerzucając te obowiązki na innych.

Podobnie dzieje się w stanach upojenia alkoholowego, jak też narkotycznego odurzenia. Wybudzony z nich delikwent nie ma pojęcia, co się z nim przez ten czas działo ani nawet – jak on sam się zachowywał, co mówił, co robił, czy też raczej, co „wyczyniał”. Ma bowiem w pamięci lukę, jak gdyby go przez ten czas w ogóle nie było, jakby tymczasowo przestał istnieć. Niczego wtedy nie czuł, niewiele pamięta oprócz początkowych momentów euforii, która miała go oderwać od bólu istnienia, jednakże za cenę zapomnienia również rzeczywistości. Faktycznie zapominając o niej na jakiś czas, zapominał wszelako naówczas także samego siebie. „Zapomnienie siebie” pod wpływem narkozy (nieważne, jaki gatunek środków odurzających został w tym celu użyty) nie jest jednak tożsame z tym, że przestaje się być widocznym dla otoczenia. Na odwrót, widok osoby „nie odpowiadającej za siebie” przykuwa uwagę jej dziwnym zachowaniem, razi innych, trzeźwych ludzi, a niekiedy również budzi wstręt i pogardę dla kogoś, kto z własnej woli wyzuł się z podmiotowości. Świadczą o tym lekceważące i degradujące powiedzenia: „pijany jak bydlę”, „spity jak świnia”, „jak bela”, „jak kłoda”.

W wymiarze społecznym, a nie już tylko psychologicznym, **od-upodmiotowienie** przyjmuje formę niewolnictwa. Niewolnik to człowiek pozbawiony wolności. Nie zawsze bywa tak, że została mu ona odebrana gwałtem; jeśli tak się rzeczywiście zdarza, wówczas ofiara owego gwałtu w gruncie rzeczy subiektywnie nie czuje się niewolnikiem, a jedynie – spętany zewnętrznymi więzami czy skutym kajdanami człowiekiem wewnętrznie wolnym, buntującym się przeciwko zniewoleniu, walczącym o wydobycie się z niego. Symbolicznym przedstawieniem takowego, czysto zewnętrznego niewolnictwa, jest pomnik „Solidarności” w Lublinie, wyobrażającym postać mężczyzny ze zwisającymi mu u rąk, zerwanymi pętami. Hymnem zniewolonych wbrew swej woli zaś stała się stara francuska pieśń, również w epoce „Solidarności” spopularyzowana przez Jacka Karczmarskiego, ze słynnym wezwaniem „Wyrwij murom zęby krat, porwij kajdany, połam bat!”. W tej krótkiej, ale genialnej apostrofie wymienione zostały podstawowe atrybuty zewnętrznego zniewolenia: kraty, kajdany, bat. Wszystkie te akcesoria wskazują na konieczność zastosowania specjalnie skonstruowanych narzędzi, za pomocą których jedni ludzie obezwładniają czysto fizycznie innych ludzi. Zniewolenie fizyczne odbywa się tu więc przy pomocy gwałtu, łamania cielesnego i psychicznego ich oporu przy użyciu silnych, topornych środków przemocy.

Oprócz dwóch powyższych, należałoby wymienić jeszcze jedną postać niewoli, mianowicie – **zniewolenie mentalne**. Osiąga się je na drodze innej, niż naga przemoc, mianowicie poprzez manipulację. Manipulacja zaś to nic innego, niżli najbardziej wyrafinowane gwałcenie wolności, odbywające się na zasadzie wprowadzania do ludzkich umysłów – treści cudzych, nie swoich, osobiście nie przeżytych i nie doświadczonych. Idei i przekonań, ale również i potrzeb – tego rodzaju, jakie naprawdę leżą w interesie manipulatorów, są zaś przeciwnie żywotnym, autentycznym interesom manipulowanych. Zniewolenie umysłowe, będące efektem skutecznej manipulacji, wyraża się ostatecznie w tym, że dany podmiot, mniemając, iż postępuje zgodnie z własnym dobrem, w istocie działa na swoją szkodę. Bierze się to stąd, że podmiot myślenia nie jest tożsamy z podmiotem działania, aczkolwiek nie zdaje sobie na bieżąco sprawy z owego rozdwojenia. Sterowanie jego zachowaniami odbywa się bowiem poprzez „cudze” motywacje, implantowane mu do wewnątrz, jednakże fałszywie rozpoznawane jako własne.

Niewolnictwo umysłowe ma więc w sobie iście szatańską logikę: ufając, iż pozostajemy ludźmi wolnymi, że podejmujemy decyzje we własnym imieniu, w gruncie rzeczy bezwolnie wykonujemy nieswoje zamysły. Manipulacja może się dokonywać zarówno na poziomie jednostkowym, jak też i zbiorowym. W tym drugim wypadku dochodzi do **od-upodmiotowienia** podmiotu kolektywnego: do zniewolenia już nie po prostu konkretnego jednostkowego „ja”, lecz jakiegoś „My”. Przykładem pierwszego, to jest jednostkowego umysłowego zniewolenia, może być opętanie „szaloną” miłością, względnie „piekielną” nienawiścią. Zatem – silnymi uczuciami, dyktującymi nieracjonalne, szalone, niekiedy wręcz autodestrukcyjne postęпки. Ilustracją zniewolenia kolektywnego zaś – zarażenie ideologią nienawiści rasowej klasowej czy też wrogością do odmiennej płci, ale także sztucznie implantowaną potrzebą nieopanowanej konsumpcji materialnych i prestiżowych towarów, myląc o zwanych dobrami.

W odróżnieniu od „czystego” niewolnictwa, gdzie dają się ewidentnie odróżnić dwie wrogie strony: „właściciela niewolników” i samych „niewolników”, interesy których pozostają w jawnej i drastycznej sprzeczności, zniewolenie umysłowe prowadzi do niewolnictwa „ukrytego”. Zniewoleni uważają się tu za w pełni wolnych, zniewalający zaś traktują siebie co najwyżej jako „niewinnych czarodziejów”. To ich poczucie braku winy i bezkarności bierze się stąd, że w trakcie manipulacji jego obiekt nie odczuwa obecności przemocy. Tymczasem przemoc funkcjonuje i tutaj, tyle że w postaci słabej – jako stopniowe wypieranie treści umysłowych doświadczenia osobistego poprzez treści programowane przez inne instancje, głównie – instytucje reprezentujące aktualną władzę polityczną. W pewnym sensie przeto obiekt manipulacji współpracuje z manipulatorem, tyle tylko, że nie ma świadomości tej współpracy. Wystarczy zresztą, aby nie stawiał oporu dyskretnym zabiegom, nierzadko przyjmującym postać wystawiania na pokusy władzy, sukcesu, wyższego prestiżu itp.

Należy zauważyć, że zniewolony (często poprzez swoiste uwiedzenie) podmiot, w gruncie rzeczy staje się zaledwie pół-, czy też ćwierć-podmiotem. Robi bowiem nie to, czego osobiście w głębi duszy pragnie, lecz to, co dyktują mu bezpośrednio (na drodze pseudo-autorytetu) albo pośrednio (pod presją stylu, mody, trendu) inne podmioty, zarazem będąc przeświadczonym, że wyborów dokonuje osobiście i ze względu na swoje korzyści.

Nowożytny, w tym również współczesny podmiot masowej konsumpcji, przypomina pod tym względem podmiot zbiorowy społeczeństw archaicznych, w których potęgą archetypów, obyczajów, roli charyzmatycznych przywódców była tak przemożna, że jednostka, która się spod nich wyłamywała, skazywała się tym samym na cywilną, albo zgoła na fizyczną śmierć, będącą skutkiem wyroku banicji. Różnica jest tylko taka, że dzisiaj outsiderzy, osoby ignorujące narzucone przez mass media style trendy i mody, stawiają same siebie poza nawiasem „normalnego społeczeństwa”, są przez nie lekceważone i marginalizowane.

2.

Poza wyżej opisanym – by tak rzec: koronnym – przeciwstawieniem **podmiot – przedmiot**, w dzisiejszej dobie **globalnego konsumeryzmu** ujawnia się jeszcze inne, mniej spektakularne, a wskutek ego – słabiej określone. Aczkolwiek brak dla niego wyrazistych pojęć i nazw, rodzi ono zagrożenie nie mniejsze i nie mniej dotkliwe, aniżeli niebezpieczeństwo **uprzedmiotowienia**.

To, co mam tutaj na myśli, kojarzy się z coraz bardziej popularnym pojęciem **wykluczania**. Jak do tej pory, fenomen ten zajmuje głównie socjologów, na czele z Zygmunt Baumanem (2006), od dziesięcioleci uważnie śledzącym dramatyczne przygody ponowoczesności, skądinąd też autorem tej nazwy. Nasilanie się okoliczności powodujących coraz większą i ciągle rosnącą liczbę **wykluczonych** domaga się komentarza również ze strony filozofii. Przynajmniej w kwestii tego, jaki wpływ wywiera ono na ludzką **podmiotowość**. W szczególności zaś – odpowiedzi na kluczowe pytanie, co się dzieje z podmiotowością **ludzi wykluczonych**.

Najpierw wszakże należy przynajmniej wstępnie opisać, czym **wykluczenie** w ogóle jest. Zaczniemy od zastanowienia się nad tym, jakie słowo mogłoby pełnić funkcję kontrpojęcia do tego, wcześniej w naukach społecznych nieprzywoływanego terminu. W języku polskim nie jest o to łatwo. Kontrastem do **wykluczenia** nie jest bowiem po prostu **włączenie**; **wykluczenie** nie jest też bynajmniej synonimem **odrzućenia**. Odrzucony może przecież w każdej chwili na powrót włączyć się, czy przyłączyć do całości, poza którą tymczasowo przebywa. Odlączony od grupy, nie traci żywotnych więzi z macierzą, która go wcześniej ukształtowała w swoim łonie. Tak dzieje się z emigrantami, którzy znalazłszy się z własnej woli czy po niewoli, poza granicami ojczyzny, cenią i kochają ją niekiedy o wiele bardziej niż wówczas, gdy byli jej pełnoprawnymi obywatelami. Z emigracji można powrócić „na ojczyzny łono”, jeśli nie dosłownie, to co najmniej – serdeczną bądź rozżaloną myślą, czego wspomniał świadectwem jest Mickiewiczowski *Pan Tadeusz*.

Inaczej, niż **odrzućenie**, **wykluczenie** jest nieodwracalne; albowiem zasadza się na fundamentalnym braku samej możliwości wcześniejszego **przynależenia do uprzywilejowanej większości**. Dramat **wykluczenia** rozgrywa się tedy najpierw w płaszczyźnie możliwości, potencjalności a dopiero potem – faktyczności. To, istotnie nowe pod względem masowego rozmiaru, chorobliwe zjawisko społeczne u swego podłoża posiada dwie ważne przesłanki bytowe. Po pierwsze, ekstremalne bogacenie się jednej, mniejszej części społeczeństwa z jednoczesnym, równie krańcowym, ubożeniem drugiej, o wiele większej; po wtóre natomiast,

globalizację wraz z jej specyficznym następstwem, jakie stanowi upowszechnienie bezalternatywnego niemal stylu życia „na mieć”.

W tej sytuacji ma miejsce bezprecedensowy fenomen z zakresu dysponowania darem ludzkiej wolności. Używając pełnego paradoksów języka, Z. Bauman próbuje opisać ów zdumiewający, bo prawie niezauważalny, gwałt na wolności następujący (Bauman, 2006):

*Niezależnie od stopnia wolności indywidualnych wyborów, sam nakaz dokonywania samodzielnych wyborów i uznawania każdego działania za skutek samodzielnego, swobodnego wyboru z całą pewnością **nie jest** już kwestią swobodnego wyboru. W społeczeństwie złożonym z jednostek każdy z nas jest jednostką – de jure. To znaczy – jednostką z mocy prawa, zarówno pisanego, jak i niepisanego (przy czym ów niepisany charakter nie umniejsza jego znaczenia) – jednostką z nadania rozproszonej, a mimo to nieustannej, zniewalającej i nieodpartej presji „faktu społecznego”.*

*Chociaż prawo i obowiązek dokonywania samodzielnych wyborów są przyjmowanym milcząco lub/i niekwestionowanym warunkiem bycia jednostką, nie gwarantują one jeszcze możliwości skorzystania z **prawa** do swobodnego wyboru, a co za tym idzie – mnie gwarantują tego, że praktyczna realizacja własnej indywidualności sprostą wymaganiom narzuconym przez **obowiązek** dokonywania swobodnych wyborów. Wiele osób przez większą część życia nie ma możliwości dokonywania wolnych, nieskrępowanych wyborów (Bauman, 2007).*

Zatem podłożem wykluczania jest, by tak rzec, aprioryczne odmówienie wielkim odłomom społecznym nawet teoretycznej szansy partycypowania w dobrach tego świata; przede wszystkim – w dobrobycie materialnym, a co idzie za tym, również w „dobrobycie kulturowym”. Wiąże się to, jak wyżej wspomniałam, z tak przytłaczającą nędzą olbrzymiej części ludzkiej populacji, że spowodowała ona osobliwy „podział świata na dzielnice”, niemal jego rozpad na trzy światy. Publicyści, jak również przedstawiciele nauk społecznych bez żenady używają nomenklatury „Drugi” i „Trzeci Świat”, po faryzejsku wszakże nie wymieniając po imieniu „Świata Pierwszego”. Tego rodzaju gradacja obejmuje zarówno poziom cywilizacyjny, jak i kulturowy, a nawet moralny. Chociaż nikt by tego nie miał odwagi powiedzieć wprost, przyjmuje się, że Świat Pierwszy posiada wszystkie te wartości w 100 procentach, Drugi w 50, zaś Trzeci w zaledwie 25. Tym samym rosnąca numeracja stanowi synonim rosnącej degradacji i degeneracji.

Tego rodzaju nazewnictwo wskazuje też na obszary **wykluczenia** owych „gorszych”, pariasów: nie tylko z możliwości zasiadania przy obficie zastawionym stole „pierwszosiwiatowców”, ale również – z możliwości realizowania pełni człowieczeństwa „drugo-” i „trzeciświatowców”.

Jeżeli bowiem **być człowiekiem** oznacza: być wolnym do decydowania o wyborze sposobu i stylu egzystencji, to wegetowanie na granicy śmierci głodowej po prostu zamienia istoty czelakowskie w swego rodzaju ludzkie widma, odpychające swym „wstrętnym” wyglądem i budzących lęk nieprzewidywalnymi,

brutalnymi bądź apatycznymi zachowaniami. **Nędzarze** stają się, albo wydają się „cywilizowanym ludziom” również **nędznikami**.

Miejszem przysługującym **człowiekowi** jest **dom**; tymczasem nędzarze domu są pozbawieni; skupiają się w odgrodzonych od dzielnic bogactwa – dzielnicach nędzy, zasiedlając **slumsy**. Dom ma się tak do slumsu, jak cegła czy cement, z których są zbudowane posiadłości bogatych – do zużytych tekturowych opakowań i kawałków blachy.

Istotnie, walka o przetrwanie rodu u mieszkańców slumsów rozciągających się setkami kilometrów na obrzeżach wielkich miast wysoki poziom przestępczości, kulturowej i moralnej degradacji. Swoją sytuacją bytową są oni bowiem zde-terminowani do życia również na **skraju człowieczeństwa**. A wraz z tym – na pograniczu podmiotowości.

3.

W takich warunkach pojawia się – z konieczności – osobliwy „podgatunek” podmiotu – jest nim mianowicie **pomiot**.

Słowo **pomiot** jest obecne w języku polskim (zwłaszcza w staropolszczyźnie) choć, jak do tej pory, znajdowało zastosowanie w bardzo wyjątkowych sytuacjach. Kiedyś o osobniku skrajnie zdeprawizowanym, społecznym wyrzutku, mawiano się „szatański pomiot”. Takie określenie było równoznaczne z wykluczeniem go z ludzkiego gatunku; bo choć urodziła go kobieta, to – z domniemanym diabelskim udziałem.

Termin **pomiot** pochodzi od „miotu”; tak nazywa się do dziś przychówkę mniejszych zwierząt futerkowych, zwłaszcza tych, które mają w oczach ludzkich „złą opinię”, jak świnię, myszy, szczury itp. Prawdziwe ludzkie dzieci są **rodzone, wydawane na świat** przez matkę. Aby zasłużyć sobie na miano **pomiotu**, osobnik urodzony z łona kobiety musi popełnić takie straszliwe czyny, które każą podejrzewać, iż matka musiała się zadać z istotą pozaludzką, podludzką, a hybrydalne potomstwo takiego związku swoje monstrualne cechy zawdzięcza owemu „skażeniu krwi”. W mitologii greckiej taką, budzącą jednocześnie lęk i fascynację, istotą jest Minotaur, syn kobiety zapłodnionej przez byka. U Szekspira w *Burzy* występuje postać Kalibana, kształtem wprawdzie przypominającego człowieka, ale wydającego zwierzęce odgłosy zamiast mowy.

Krótko mówiąc, z wymienionych wyżej zastosowań terminu „pomiot” wynika, że jest on wprawdzie spokrewniony z **podmiotem**, ale, że wobec niego jako wzorca stanowi aberrację, dewiację, wynaturzenie. Stosownym jest, jak sądzę, przywołać te sensy słowa **pomiot** dla opisanego tego, co współcześnie dzieje się z **podmiotowością wykluczonych**.

Otóż są to – w oczach zadowolonych siebie obywateli Pierwszego Świata – istoty pograniczne; wprawdzie zrodzone w obrębie ludzkiego gatunku, ale drastycznie odstające od norm, jakie stawia się **człowiekowi cywilizowanemu, człowiekowi kulturalnemu**. Temu ostatniemu na ich widok rzuca się w oczy przede wszystkim odpychający, „niechlujny wygląd”, reakcja podobna jak u starożytnych Greków w obliczu „barbarzyńców”. Fizyczne wynędznienie, łachmany, zmierzwiene włosy, odór niemytego ciała. Do tego plugawe słownictwo, gwałtowne

ruchy, agresywne zachowania, albo, na odwrót, apatia, abulia, bezwolność. Ta druga odmiana „wyrzutka” z kolei przypomina postać „muzułmanina” – mianem tym nazywano tych więźniów obozów koncentracyjnych, którzy poprzestawali wyłącznie na staraniach o minimum przetrwania, rezygnując stopniowo z takich atrybutów człowieczeństwa, jak wstyd, duma czy honor.

Mieszkańcy slumsów jawią się dzisiejszym beneficjentom przywilejów Pierwszego Świata poniekąd jako ofiary takowego **zmuzułmanienia**. Wprawdzie nikt celowo nie otoczył ich siedzib płotem z kolczastego drutu, ale materialna nędza wraz ze swymi odrażającymi atrybutami buduje wokół nich nieprzeparty mur. Żadna kara fizyczna nie grozi za jego przekroczenie (czy przeskoczenie), tym niemniej standardy cywilizacyjne i kulturowe świata bogatych i sytych stanowią dla nich barierę nie do przebycia.

Można zadać pytanie, dlaczego mieszkańcy Drugiego i Trzeciego Świata nie żyją po swojemu, zadowalając się tym, co jest im dostępne. Gdyby pogodzili się ze swym statusem, mogliby wszak czuć się w swojej rzeczywistości jej dumnymi pełnoprawnymi obywatelami, wolnymi podmiotami. Przecież bieda, ubóstwo i nędza nie są wynalazkami czasów najnowszych, zawsze były obecne w historii ludzkości. Co więcej, ubóstwu nierzadko przysługiwał walor cnoty. W średniowieczu asceza stanowiła wręcz zalecany wzór prawdziwie ludzkiego, ba, świętego życia. Święty Aleksy, święty Franciszek byli czczeni właśnie dzięki temu, że samoistnie, na własne życzenie dokonali radykalnego wyrzeczenia się jakichkolwiek dóbr i przyjemności na rzecz skrajnej nędzy. Rzecz jednak właśnie w tym, że byli oni wyjątkami od reguły, przy czym osobiście każdy z ascetów czy pustelników świadomie wybierał ten model egzystencji z myślą o jedynym godnym zabiegów bogactwie – zbawieniu pośmiertnym.

Wśród nędzarzy już nie z wyboru, ale z konieczności zasiedlających dzisiejsze slumsy, te – dla Europejczyka świetlane – postacie budziłyby prawdopodobnie szysterstwo lub podejrzenie o szaleństwo bądź głupotę. Asceci byli autentycznie wolni: od ich decyzji zależało, czy chcą, czy nie chcą korzystać z dobrobytu. Ponadto nędza fizyczna była rekompensowana bogactwem duchowym, odczuwanym i przeżywanym przez nich jako upragnione dobro najwyższe. Mieszkańcy slumsów natomiast to „asceci wbrew swej woli”, **wykluczeni** przede wszystkim z możliwości wyboru i dostępu do preferowanego stylu i poziomu życia. Upośledzeni zatem niejako na wyjściu w swoim człowieczeństwie, dla którego wolna wola stanowi fundamentalny atrybut.

Ich mentalność jest więc porażona, skazana na resentyment. Widząc – dzięki mass mediom – jak żyją inni, „lepsi”, marząc więc o tym, by im dorównać, zarazem zdają sobie sprawę z nierealności i bezpłodności tego marzenia. Beznadzieja musi rodzić najgorsze uczucia: zazdrości, zawiści, gniewu, bunt, a jednocześnie – bezsilności.

4.

Jakkolwiek zestaw tych, negatywnych, emocji znany jest również w Pierwszym Świecie, są one jednak kwestią indywidualną i incydentalną. Światy Drugi i Trzeci wymuszają ich syndrom u większości jako jedyny i trwały. Nie istnieją tam ani okoliczności, ani powody, aby nastroje oscyływały między rozpaczą a radością;

niemożliwa do obalenia bariera nędzy materialnej pociąga za sobą nędzę umysłową i moralną. To zrozumiałe, jako że życie w nieustającym poczuciu poniżenia i upodlenia musi zaowocować nienawiścią do tych, którzy ją powodują, albo co najmniej na nią nie reagują. Rozpacz prowadzi do desperacji, a z desperacji niedaleko do wybuchów niekontrolowanej, wszechobejmującej, niszczycielskiej agresji. Domniemana albo rzeczywista przemoc ekonomiczna odciska się – przemocą fizyczną poszkodowanych, skierowaną przeciwko rzeczywistym, czy domniemanym jej sprawcom, względnie – osobom całkiem przypadkowym.

Współcześni pariasi, gardzą „lepszymi” od siebie – jednocześnie im zazdroszczą, woleliby być na ich miejscu. Niechęć i pogarda „lepszych” znajduje symetryczne obicie w niechęci, pogardzie i wrogości „gorszych” wobec „lepszych”. Kulminuje zaś – w ekscesach przemocy, skierowanej zarówno w stosunku do osób, jak też przedmiotów symbolizujących ich wysoki status.

Nieustające życie w pozycji „dzieci gorszego Boga” musi też prowadzić do utrwalenia się pewnego mechanizmu psychicznego, który pozwala trwać w takim beznadziejnym położeniu. W przeciwnym wypadku nastąpiłoby schizofreniczne rozdwojenie jaźni.

Tę właśnie pozycję nazywam popadnięciem w stan **bycia pomiotem**. Bycie **pomiotem** to pozorna akceptacja swego poniżenia, z równoczesnym buntem przeciwko niemu. **Pomiot** zatem jest wewnętrznie niespójny. Wiedząc o swym skazaniu na nędzę, zarazem jej nienawidzi i szuka okazji, aby tę ślepą nienawiść rozładować w aktach agresji.

5.

Proponowany przeze mnie termin **pomiot** wzorowany jest pewnej mierze na terminie **abiekt**, wymyślonym przez Julię Kristevą. Francuska myślicielka używa go na określenie przedmiotów i rzeczy budzących odruchowy wstręt. Podczas gdy normalny obiekt jest pojęciem neutralnym, obojętnym uczuciowo i moralnie, **abiekt**, jego „zboczona” odmiana wywołuje odruchową negatywną reakcję: obrzydzenia i odrazy, połączonych z chęcią ucieczki. Najprawdopodobniej taka reakcja została ukształtowana w odległej antropogenezie i posiada jakieś biologiczne uzasadnienie. Wyraża się ona w różnego rodzaju fobiach: w przesadnym lęku przed pajakami, węzami czy szczurami (Burt, 2006).

Jak się wydaje, ów mechanizm „piętnowania” ma tendencję przenoszenia się z rzeczy także na ludzi. Jest to widoczne właśnie w przypadku zjawiska **wykluczania**. Wyłączając jakąś grupę ludzi z „normalnego społeczeństwa”, zarazem się ją piętnuje, nadając jej znamię „gorszości”. Ale nie pod jakimś jednym wyróżnionym i określonym względem, lecz – generalnie, totalnie, w dodatku – całkowicie arbitralnie. Jednostki przynależące do owej napiętnowanej grupy, wyodrębnionej czy to na zasadzie urodzenia (np. Żydzi dla nazistów), czy też miejsca zamieszkania (np. mieszkańcy slumsów), już z tej jedynie racji postrzegane są jako **podludzie**. Nawet, jeśli deklaratywnie podlegają oni Kartce Praw Człowieka i Obywatela, to w praktyce traktowani są jako, by tak rzec – „ludzie inaczej”. Zresztą i oni sami przejmują takie o sobie myślenie: czują się gorsi niż „reszta świata”. Upoważnia ich to – we własnym mniemaniu – do mszczenia się na owej „reszcie”. Zranione poczucie godności i miłości własnej domaga się ujęcia.

Na horyzoncie jawią się im dwie potencjalne drogi ulżenia temu samopoczuciu: Pierwsza – to opisywana już chęć pogłębiania statusu „podczłowieka” poprzez postępowanie zaprzeczające humanistycznym normom: przestępstwa, gwałty, rozboje, narkomania, alkoholizm itp. Zatem – destrukcję względnie autodestrukcję. Tak przejawia się prawo swoistej „mechaniki psychicznej”: **zraniony rani**.

Drugi tor polega natomiast na chęci i próbie wpisania się do „lepszych”, przyłączenia się za wszelką cenę do „normalnych”. W tym celu nieliczni z **wykluczonych** usiłują poprzez wykształcenie i asymilację kulturową dorównać tym, których los usytuował pośród uprzywilejowanych. Jednakże nawet najwybitniejsze osiągnięcia w najbardziej prestiżowych dziedzinach kultury, nauki, sztuki, sportu czy rozrywki nie są w stanie zdjąć z nich osobliwego **odium złego urodzenia**.

Istnienie „trzech światów” sprawia bowiem, że dalej obowiązuje, nawet jeśli nie jest on wprost werbalizowany, podział na „dobrze” i „źle urodzonych”. Póki co, przepaść między nimi jest nie do zasypania.

Stąd jednym z najbardziej dramatycznych problemów związanych z globalizacją stała się obecnie kwestia **tożsamości**. Idzie w niej – poza wszelkimi innymi aspektami – również o to, czy pragnąc uczestniczyć na równych prawach w **globalnej wiosce**, lepiej jest przyznawać się, demaskować, czy też raczej utajniać swoje „niekorzystne” urodzenie. Asymilować się, wtapiać w tło – czy **wyposzczególniać**; likwidować czy demonstrować własną odmienność?

Na razie, we wstępnej fazie tego procesu, daje ono sobie znać w postaci dramatycznego nasilania się obszarów **wykluczenia**, a przez to również – problemów walki **o podmiotowości o podmiotowość**.

6.

Wspaniałym, pogłębianym psychologicznie i doskonałym artystycznie obrazem takiej walki jest powieść Mario Vargasa Llosy *Szelmostwa niegrzecznej dziewczynki*. Przedstawia ona los bohaterki, która, starannie zacierając wszelkie ślady swego prawdziwego pochodzenia, całe swoje życie podporządkowuje jednemu tylko pragnieniu: dostać się do kasty wybrańców losu. W tym celu popełnia wszelkiego rodzaju „szelmostwa”: maskarady, kłamstwa, zdrady, upodlenia. Z myślą o jednym: żeby korzystać z pieniędzy na różne sposoby uwodzonych bogatych mężczyzn. Zakochany w niej, i prawdziwie ją kochający, Ricardo, wielokrotnie padając ofiarą jej nielojalności, a mimo to ciągle przyjmujący ją, kiedy popada w tarapaty lub choroby, pragnie dociec, z czego właściwie wynika niespójność jej postępowania. Taka, która na chwilę wynosząc ją w pozycji społecznej, za moment spycha w otchłań, by na koniec doprowadzić do kompletnego fizycznego wyniszczenia i przedwczesnej śmierci.

Trafia na trop przypadkiem, gdy odwiedzając kraj swego dzieciństwa, Limę, poznaje i rozpoznaje jej rodzzonego ojca. Ten, rozgoryczony wieloletnim milczeniem córki, opowiada rzeczywistą historię jej dzieciństwa;

– *Od maleńkości Otilita wstydziła się nas – powiedział, a w jego głosie znów zabrzmiała wściekłość. – Chciała być jak biali i bogaci. Była z niej przemądrzała dziewczynka i straszna sprytna. Lebska i z charakterem. Nie każdy, ot tak, zbierze się i wyjedzie za*

granicę bez grosza przy duszy, jak ona to zrobiła. Kiedyś wygrała konkurs w Radio Marica. Naśladowała Meksykanów, Chilijczyków, Argentyńczyków, a miała najwyżej dziewięć czy dziesięć lat. W nagrodę dostała łyżwy. Określiła sobie wokół palca tę rodzinę, gdzie jej matka pracowała jako kucharka. Państwa Arenas. Wokół palca, powiadam panu. Traktowali ją jak kogoś z rodziny. Pozwalali przyjaźnić się z własną córką. Rozpuścili ją. Od tamtego czasu jeszcze bardziej się wstydziła własnej matki i własnego ojca. Od małości zanosilo się na to, że jak dorośnie, wyprze się nas (Llosa, 2007: 4–325).

Tak oto urodzenie wśród **wykluczonych** zaowocowało gestem **wyparcia** się ich. Ale wszystkie wysiłki nakierowane na zatarcie śladów, niezliczone zmiany imienia, kilkakrotne małżeństwa z partnerami z wyższych sfer, zdały się na nic. Przysądzony jej los wyklętych i tak na nią czyhał. Zginęła od tego, czym próbowała z nim walczyć – od własnych „szelmostw”, czyli ustawicznej maskarady tożsamości. Pragnąc być **podmiotem**, ponieważ się urodziła między „gorszymi”, do śmierci została jedynie **pomiotem**. Świat obszedł się z nią, jak z błaznem udającym króla. Wykorzystał, wyszydził i wypluł z „dworu”, na którym znalazła się podstępem.

Wydawać by się mogło, że poniosła absolutną klęskę. Ale, przynajmniej w ostatniej, przedśmiertnej godzinie, zamieniła się ona w zwycięstwo. Żegnając się ze swoją jedyną miłością, tym, który kochał ją bardziej niż ona samą siebie, rzekła:

Pewnego wieczoru, gdy siedzieliśmy w ogrodzie o godzinie zmierzchu, poprosiła mnie, żebym jeśli kiedyś wpadnę na pomysł, by opisać naszą historię miłosną, nie malował jej w zbyt czarnych barwach, bo wówczas jej duch będzie przychodził do mnie w nocy i szarpał za nogi.

– Skąd ci to przyszło do głowy?

– Bo zawsze chciałeś być pisarzem, tylko brakowało ci odwagi. Teraz, kiedy zostaniesz sam jak palec, możesz to wykorzystać, dzięki temu nie będziesz bardzo za mną tęsknił. Przyznaj chociaż, że dostarczyłam ci tematu na powieść, czyż nie, grzeczny chłopczyku? (tamże: 380)

Tak oto – wydawałoby się, całkowicie zamglony horyzont – przeciera się i otwiera na możliwość przekształcenia **pomiotowości** w **podmiotowość**. Możliwością tą jest sztuka. Sztuka opowieści o tragedii wykluczonych, napiętnowanych, wyklętych. Przedstawiając historię dwóch osób: „niegrzecznej dziewczynki”, starającej się siłą wdrzeć na społeczny Parnas i „grzeczного chłopczyka”, porzastającego na małym, na umieszczeniu się u stóp Parnasu, artysta na powrót **włącza ich** między ludzi.

Albowiem sztuka jest tym cudownym wynalazkiem, która dzięki geniuszowi artysty, pozwala ujrzeć to, co **człowiecze** w każdym, nawet najbardziej zagmatwanym, pokrzywionym i wypaczonym ludzkim losie. Niekiedy dopiero po śmierci swych bohaterów, zbawia ich wprowadzając do Królestwa Współczucia. Współczucie zaś otwiera perspektywę zrozumienia, które jest wszak swego rodzaju współ-myśleniem: „gdybym był Tobą...”.

7.

Powracając do początku: do obrazka Mateusza, do wielkiego młota zawieszonego nad jego obecną szkołą. To od jego nauczycielki zależy, czy on spadnie, czy nie, miażdżąc, unicestwiając miejsce, gdzie mu wielokrotnie zadawano cierpienia, wyśmiewając jego kalectwa i niedostosowanie. Mogła wyrzucić go z klasy albo wyśmiać. Pani Anna postawiła Mateuszowi szóstkę!

Bibliografia

Bauman Z. (2006), *Praca, konsumpcja i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Bauman Z. (2007), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Burt J. (2006), *Szczur*, przeł. Andrzej Leśniak, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.

Llosa M.V. (2007), *Szelmostwa niegrzecznej dziewczynki*, przeł. Marzena Chrobak, Wydawnictwo Znak, Kraków.



Leszek Kuras

O podmiotowości i jej koncepcjach

Podmiot i podmiotowość – próba definicji

Podmiot, podmiotowość, upodmiotowienie jednostki – pojęcia te należą do jednych z częściej dziś używanych, tak na gruncie filozofii, jak i socjologii, nauk politycznych czy pedagogiki. Czym jednak jest owa podmiotowość, co znaczy być podmiotem – to pytania, na które odpowiedź nie należy, wbrew pozorom, do prostych. Pierwsze skojarzenie kazałoby nam przeciwstawić podmiot – przedmiotowi, wydaje się bowiem, że te dwa byty stoją w totalnej względem siebie opozycji, są dychotomiczne, wykluczające się. O ile bowiem podmiot, to osoba świadoma, myśląca, aktywna, otwarta na nowe doświadczenia, o tyle przedmiot jest pasywny, pozbawiony świadomości i zamknięty. Relacja, która zachodzi między podmiotem a przedmiotem ma charakter hierarchiczny. Przedmiot jest bowiem podporządkowany i zależny od świadomego podmiotu. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak, wiedzący podmiot oddziałuje na niewiedzący przedmiot, urabia go według własnego uznania (por. Czerepaniak-Walczak, 2006: 112). Można zatem powiedzieć, że podmiot posiada władzę, określa sposób i cele działania, tak własne (podmiotowe), jak i innych (zależnych od niego przedmiotów).

Podmiot to osoba, która ma wpływ na otoczenie, która steruje swoim życiem, ograniczając zewnętrzną determinację swoich losów. Z pojęciem podmiotowości łączy się tutaj zatem nierozdzielnie pojęcie sprawstwa, czyli poczucie wolności wyboru i kontroli podjętego działania, a także poczucie skuteczności. M.K. Stasiak pisze:

Postępowanie twórcze jest nowym rodzajem ludzkiej aktywności. Charakteryzuje się ono tym, że ludzie potrafią ingerować w proces tworzenia. Nauczyli się oddziaływać na siebie i na otaczający świat tak, że rosną ich personalne możliwości twórcze oraz celowo zwiększają szansę uzyskania twórczych dzieł w otaczającym świecie. Przedtem akt twórczy pojawiał się przypadkowo, teraz jest wynikiem zamierzonego postępowania (Stasiak 2006: 47).

Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak, termin „podmiot” używany jest do nazwania bytu świadomego, który chce i może działać, który jest w stanie tak potencjalnie, jak i realnie dysponować sobą. Innymi słowy, podmiot jest bytem mającym wpływ na treść, formę i przebieg zdarzeń, w których bierze udział. Jest bytem działającym zgodnie z własną wolą, z nastawieniem na zmianę siebie i otaczającego świata społecznego, technicznego, przyrodniczego itd. (por. Czerepaniak-Walczak, 2006: 112). Podobnie definiuje podmiot Andrzej W. Jabłoński, który zauważa, że:

[...] pojęcie podmiotu (ang. agent) i podmiotowości (agency) łączy się z działaniem, podejmowaniem decyzji. Podmiot (aktor) to jednostka, lub grupa, która działa, wywiera wpływ, posiada określone cele, do których świadomie zmierza (Jabłoński: 3).

Tym, co zatem konstytuuje koncepcję podmiotowości jest położenie akcentu na aktywnej postawie jednostki, która jest w stanie zmieniać strukturę społeczną. Trafnie ujął to zagadnienie Krzysztof Wielecki, pisząc:

Być podmiotem zaś, to jak sądzę tyle, co być aktorem, a więc pełnić pewną rolę społeczną, mieć wpływ na treść, formę i przebieg stosunków społecznych, w których się uczestniczy.

Nieco dalej dodaje:

[...] problem podmiotowości polega na tym czy człowiek jest podmiotem procesu samorozwoju. A więc nie wystarczy zadośćuczynić swoim potrzebom, aby być podmiotem, trzeba też pozostawać w stałym procesie samodoskonalenia się – przekraczania „samego siebie”, „własnych granic” itd. (Wielecki, 1989: 32).

Jak zauważa P. Sztompka, takie podejście, jeszcze w połowie XX wieku było w rozważaniach o społeczeństwie zupełnie nieobecne. Mieliśmy bowiem wówczas do czynienia z położeniem akcentu na odwrotny proces, a więc wpływ struktury społecznej na jednostkowe działania. Na podmiotowość jednostki, ze zrozumiałych względów, nie było tu zatem miejsca (por. Sztompka, 1989: 13). Dziś sytuacja wygląda zgoła odmiennie. Jak już zostało powiedziane, podmiotowość staje się kategorią centralną, konstytutywną dla współczesnych społeczeństw, zarówno w mikro-, jak i w makro skali. Wydaje się zatem, że raczej ma A. Warchał, pisząc:

Podmiotowość, a szczególnie podmiotowość jednostki w społeczeństwie jest wartością nadrzędną i często celem samym w sobie, w przeciwieństwie do jego „przedmiotowego” traktowania (Warchał, 2007: 36).

Należy tu jednocześnie dodać, że upodmiotowienie istotne jest dziś nie tylko dla jednostki, ale staje się także ważne dla organizacji biznesowej czy też państwa. Podmiotowość jest bowiem koniecznym warunkiem rozwoju, podjęcia skutecznej gry z otoczeniem, a w efekcie zmiany rzeczywistości¹.

¹ Na temat przedsiębiorstwa jako podmiotu autonomicznego patrz: Stasiak, 2004: 5–31.

Upowszechnienie przekonania, mówiącego o tym, że człowiek powinien sam tworzyć swoje podstawowe odniesienia do siebie i do świata, powinien osobiście wypracować koncepcję świata, K. Obuchowski nazywa „rewolucją podmiotów”. Píše:

[...] rewolucja podmiotów pojawiła się jako zjawisko masowe w drugiej połowie XX wieku i trwa nadal, obejmując coraz to nowe obszary życia ludzi. Istotnym wskaźnikiem rewolucji podmiotów jest zakorzenienie się jej założeń w treści samookreślenia jednostek ludzkich (Obuchowski 2001: 12).

Tym samym wartości, które były istotne dla człowieka-przedmiotu, takie jak: uległość, przystosowanie, bierność schodzą tutaj na drugi plan. Tym, co stanowi natomiast jeden z podstawowych atrybutów podmiotowości jest sprawczość jednostki. Człowiek jest podmiotem o tyle, o ile w wyniku jego działania, aktywnej postawy dochodzi do przekształcenia rzeczywistości (czy to w wymiarze indywidualnym, czy społecznym). Inaczej mówiąc, podmiotowość to przyznanie sobie przez człowieka prawa do zmiany rzeczywistości, trzeba dodać – świadomej zmiany. Jak píše M.K. Stasiak podmiot umyślnie twórczy to taki, który potrafi:

[...] rozumieć siebie jako podmiot autonomiczny grający o swoje przeżycie z otoczeniem. Podmiot ten postrzega swój repertuar aktywności i wolę. Jest on świadomy stosowanych przez siebie strategii w grze z otoczeniem. Postrzega posiadany repertuar aktywności. Ponadto świadomy jest dokonywanych wyborów. Świadomy jest posiadanego repertuaru wartości. Widzi on też swoją dzielność, z jaką rozwiązuje teoretyczne i praktycznie napotykane problemy (Stasiak 2007a: 13–14).

Należy zatem powiedzieć, że podmiotowość można rozumieć na dwóch płaszczyznach: płaszczyźnie sprawczości oraz płaszczyźnie świadomości sprawczości, a co za tym idzie, świadomości twórczości i podmiotowości. Wydaje się, że w nowoczesnym ujęciu podmiotowości, kategoria świadomości podmiotu jest kategorią centralną. Człowiek jest więc podmiotem wówczas, gdy jest świadomy swojej podmiotowości, czy też mówiąc inaczej, swojego wpływu na jego wnętrze i otoczenie.

Pisząc o podmiotowości, nie sposób nie spytać o jej genezę. Można domniemywać, że ludzie od zawsze poszukiwali przyczyn zdarzeń i procesów, w wyniku czego poszukiwanie to stało się jednym z głównych celów filozoficznej, a później także socjologicznej refleksji. Jak zauważa P. Sztompka:

W długiej ewolucji myśli społecznej „podmiotowość” podlegała stopniowej sekularyzacji, humanizacji i socjalizacji (Sztompka 2005: 183).

O ile początkowo umiejscawiano ją poza światem ludzkim, przypisując sprawstwo siłom animistycznym, bogom czy opatrności, o tyle później podmiotowość sprowadzono na ziemię i ulokowano w siłach natury. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku podmiotowość była jednak czymś zewnętrznym wobec człowieka, człowiekowi niedostępnym. Kolejnym etapem „oswajania” pod-

miotowości, było przypisanie jej człowiekowi. Początkowo jednak lokowano ją jedynie w wielkich jednostkach. Podmiotami byli wodzowie, władcy, bohaterowie, odkrywcy, itd. Jest to etap humanizacji podmiotowości. Podmiotem może być już człowiek, ale nie każdy. Podmiotowość została tu niejako reglamentowana i ograniczona. Dlatego też najistotniejszym przełomem było rozciągnięcie idei podmiotowości na wszystkich ludzi. Podmiotami nie są już tylko wybrańcy, urzędnicy zajmujący ważne stanowiska, ale każda jednostka. Można tu zatem mówić o socjalizacji i demokratyzacji podmiotowości (por. Sztompka, 2005: 183–184).

Bycie podmiotem jest dziś dla wielu osób równie oczywiste, jak bycie istotą rozumną. Powstaje tu jednak pytanie, czy czasem nie doszło do zbanalizowania idei podmiotowości, czy swego rodzaju upowszechnienie, umasowienie, rozciągnięcie tego pojęcia na wszystkich nie prowadzi do jego dewaluacji? Stawiając to pytanie, nie jest moim celem egalitaryzacja podmiotowości, a zachęcenie do namysłu nad jej istotą. Czy za podmiot można bowiem uznać jednostkę nie biorącą odpowiedzialności za swoje czyny, jednostkę nie uświadamiającą sobie swoich działań i ich skutków, wreszcie jednostkę pozbawioną poczucia sprawstwa? Nie jest moją intencją rozstrzyganie tych wątpliwości. Niech postawione tu pytania będą punktem wyjścia do dalszych dyskusji.

Podmiot i podmiotowość w wybranych koncepcjach filozofii nowożytnej

Powróćmy do genezy i wybranych koncepcji podmiotowości. Pierwszą wykładnię podmiotu możemy odnaleźć już u Sokratesa, Platona i Arystotelesa. Jednak jego (podmiotu – L.K.) nowożytne ujęcie pojawia się w XVII i XVIII wieku. To tutaj, jak zauważa A. Męczkowska, po raz pierwszy w dziejach filozoficznego dyskursu, podmiot przyjmuje rolę, która wcześniej przypisana była jedynie Bogu. Męczkowska pisze:

[...] po raz pierwszy w dziejach myśl filozoficzna Zachodu dokonuje afirmacji człowieka jako pana losu swego i losu świata (Męczkowska, 2006: 19).

Człowiek-podmiot staje się zatem panem siebie i zewnętrznego świata. To on ma teraz decydować o swoim życiu tu i teraz oraz o swojej przyszłości. To podmiot staje się tu niejako budowniczym swojego życia i porządku społecznego w ogóle. Męczkowska pisze:

Fundamentem roli, jaką przyznaje człowiekowi nowoczesność, staje się jego rozumna wola, obejmująca zasięgiem swej mocy zarówno sam Podmiot, jak i zewnętrzny wobec niego świat. Wyposażony w tak potężną władzę, wpierw dokonuje podboju siebie i wykuwając swoje, identyczne samo ze sobą Ja, wyrusza na podbój świata po to, by uczynić go swoim domem: domem dobrze urządzonym, „oswojonym”, przejrzystym dla ludzkiej świadomości, bezpiecznym, stanowiącym azyl dla ukojonej podmiotowości (tamże: 20).

Tym, co jest konstytuujące dla podmiotu kartezjańskiego, jest rozum. To myśl stanowi, zdaniem Kartezjusza, oparcie dla ustanowienia siebie jako podmiotu.

Podmiot staje się możliwy jedynie jako wytwór pracy rozumu. Podmiot kartezjański, to zatem „ja” mentalne, poza którym znajduje się świat zewnętrzny, w którym mieści się także sfera cielesności i zmysłowości. Takie ukonstytuowanie podmiotu prowadzi do rozdarcia związku pomiędzy człowiekiem a światem, tworzy się ostra granica – między podmiotowym wnętrzem, a tym co na zewnątrz – która ma prowadzić do obiektywnego oglądu rzeczywistości. To obiektywne spojrzenie pozwala podmiotowi sprawować pełną kontrolę poznawczą nad materialną rzeczywistością. Podmiot kartezjański to zatem podmiot panujący nad sobą (i światem) dzięki rozumowi. To rozumowi przypisana jest tu umiejętność rozpoznania dobra i zła, to rozumowi podporządkowuje się tu uczucia i doznania płynące z zewnątrz. Podmiot kieruje tu własnym życiem według zaleceń rozumu, przy użyciu woli. Myśli dominują nad uczuciami, a przekonanie o ich pewności pozwala podmiotowi czynić wszystko, co uważa za dobre.

Podsumowując należy powiedzieć, że podmiot kartezjański jest podmiotem racjonalnym, poznającym, ogniskującym się, jak zauważa Męczkowska wokół „Ja myślącego”, co stanowi swoisty punkt wyjścia dla nowoczesnej refleksji nad podmiotem i podmiotowością (por. Męczkowska, 2006: 23–24).

W inny sposób ujmuje podmiot poznający Immanuel Kant. Stwierdza mianowicie, że to nie nasze poznanie musi się dostosować do przedmiotów, ale zakłada, że: „przedmioty muszą się dostosować do naszego poznania” (Pobojewska, 1998: 24). W swojej filozofii skorygował on racjonalistyczny dogmatyzm Kartezjusza, który wykluczył zmysłowość z wszelkiej racjonalnej aktywności. Kant pyta, jak możliwe jest poznanie? Jak na podstawie przedstawień możemy wiedzieć cokolwiek o rzeczach? Jakim władzom podmiot zawdzięcza poznanie przedmiotu? Zdaniem Kanta odpowiedź na tak postawione pytania możliwa jest wówczas, gdy dokona się syntezy racjonalizmu i empiryzmu. W poznaniu przedmiotowym stykają się bowiem przedstawienia zmysłowe i racjonalne, wyobrażenia i pojęcia, które możemy wzajemnie porównywać i weryfikować. Tak więc zdaniem Kanta naukowiec musi wychodzić od rozumowych zasad, na których opiera swe eksperymenty, a za przedmiotowo ważne uznaje te hipotezy, które znalazły potwierdzenie w doświadczeniu. Metoda taka jest właściwa, gdyż rozum wytwarza pojęcia ogólne, zmysły tymczasem dostarczają wyobrażeń jednostkowych. Poznanie jest więc procesem czynnym. Umysł nie ogranicza się bowiem do zapamiętywania faktów, ale fakty te łączy i interpretuje, tworząc własną wizję świata (por. Zaorski-Sikora, 2007: 12–13). Podmiot i podmiotowość pozostają tu zatem, jak widać, w ścisłym związku z teorią poznania, która zamyka się w działaniu dwóch władz poznawczych: poznania umysłowego i zmysłowego. Jak zauważa A. Męczkowska, mamy tu do czynienia z dwoistością podmiotu racjonalnego, która wyłania się z napięcia pomiędzy jego teoretycznym a praktycznym obliczem (Męczkowska, 2006: 30).

Ograniczenia rozumu teoretycznego, na które wskazuje Kant powodują, że odmawia on podmiotowi dwóch fundamentalnych dla koncepcji Kartezjusza cech: obiektywności poznania oraz świadomości siebie. Rozwiązaniem staje się tu definiowanie podmiotu jako autora aktywności praktycznej. O aktywności tej decyduje rozum praktyczny, z którego koncepcji Kant wywodzi ideę wolności ludzkiej. To ona stanowi tu najistotniejszy i niepodważalny atrybut podmiotu. Podmiotowość wyraża się tu zatem nie w odniesieniu do warstwy poznawczej,

a w dyspozycjach do podejmowania działań, w koncepcji wolnej woli, która pozwala podmiotowi stać się samodzielnym autorem własnego czynu. Jak pisze A. Męczkowska:

Kantowska idea wolności jest ideą wolności pozytywnej, wolności do czynu, a jednocześnie, przyjmując status immanentnej cechy Podmiotu, jest wolnością wewnętrzną, która w przeciwieństwie do wolności istot nierozumnych nie polega na osłabieniu sfery konieczności (tamże: 26).

Rozum praktyczny posiada u Kanta moc rozpoznawania praw obiektywnych, które odnoszą się do uniwersalnej idei dobra. Prawom tym podporządkowuje się wola, która jest podległa rozumowi praktycznemu. Mamy tu zatem do czynienia ze swoim paradoksem, splotem wolności i konieczności. Z jednej strony mamy bowiem wolny podmiot, z drugiej podmiot ten jest ograniczony koniecznością podejmowania tylko tych działań, które są zgodne z zobiektywizowaną ideą dobra.

Wolność Podmiotu można by ująć jako podporządkowaną obiektywnej konieczności Dobra. Wolna wola, decydując o jego autonomii, sama pozostaje podporządkowana dyktatowi Rozumu i zdeterminowana przez odczytywane przezeń uniwersalne prawa moralne (tamże: 27–28).

Kwestia paradoksu wolności i konieczności, na co zwraca uwagę A. Męczkowska, widoczna jest także w relacji pomiędzy autonomią indywiduum a prawami moralnymi o charakterze powszechnym. Męczkowska pisze:

Obiektywne zasady dobra wskazane woli przez Rozum określa Kant mianem praw moralnych. Podlegając tymże prawom, realizuje się wola Podmiotu, co oznacza, że jego autonomia jest równoznaczna z podporządkowaniem się moralnym prawom Rozumu. W ten sposób dokonał Kant połączenia wolnej woli z koniecznością podlegania uniwersalnym zasadom moralnym (tamże: 28).

Można powiedzieć, że Kant przypisuje człowiekowi wolność, jednocześnie go zniewalając. Człowiek jest wolny, ale tylko w obszarze powszechnie akceptowanych praw, jest wolny, ale musi brać pod uwagę to, co obowiązuje w relacjach pomiędzy ludźmi. Kant mówi podmiotowi: postępuj tak, jak chciałbyś, aby inni postępowali względem ciebie, postępuj tak, aby twoje działanie mogło wyznaczać prawodawstwo powszechne. Maksyma może i piękna, jednocześnie jednak ograniczająca i zamykająca podmiot w okowach powszechnie przyjętych zasad.

Ostatnim, o którym tutaj powiem, klasykiem nowożytniej koncepcji podmiotu jest Hegel. To, co szczególnie istotne w jego koncepcji podmiotu, to wskazanie na ludzką aktywność, jako czynnik konstytuujący podmiotowość. A. Męczkowska określa heglowski podmiot jako podmiot zdynamizowany, podmiot stający się w czynie. Nie chodzi tu jednak o działanie fizyczne, a o działanie odbywające się w sferze ducha. Wytworem działań podmiotu będzie tu zatem wytwór kultury w postaci doskonalszej normy, nowej wartości, czyli czegoś, co wzbogaca ludzką

świadomość (por. Męczkowska, 2006: 34–35). Drugim, szczególnie ważnym dla heglowskiej koncepcji podmiotu i podmiotowości, ogniwem jest „przeniesienie” podmiotowości na obszar społeczeństwa. Męczkowska przedstawia ten problem następująco:

Ekspansja Ducha, przejawiająca się we wzroście jego ogólności, wiąże się z przeniesieniem jego obecności ze sfery jednostkowego, subiektywnego podmiotu do sfery świata społecznego, w którym przyjmując postać ducha obiektywnego, stanowi on „zewnątrzny materiał dla istnienia woli”. Duch obiektywny ostatecznie realizuje się w sferze etyczności, przenikającej wszystkie formy życia społecznego: rodzinę, społeczeństwo obywatelskie, państwo. Etyczność jest tu ujmowana jako totalność prawdy; jest transcendentálną jednością, „wchłaniającą” wolność i wolę wszystkich jako jedność (tamże: 33–34).

Po raz kolejny obserwujemy paradoks wolności i konieczności. Wolny–zniewolony człowiek musi się teraz podporządkować nie tylko prawom, ale i oczekiwaniom innych. Wolne podmioty mają stać się jednością, społecznością realizującą akceptowane przez wszystkich ideały. Jednostkowa podmiotowość jest tu zatem degradowana. Istotniejsza od niej jest podmiotowość społeczeństwa. Powstaje oczywiste pytanie, czy mamy tu do czynienia z podmiotowością, czy raczej z podporządkowaniem, a co za tym idzie, uprzedmiotowieniem jednostki, ograniczeniem jej wolności, świadomości i sprawczości?

Zarysowana tu interpretacja jest być może nazbyt pesymistyczna. Trzeba przecież pamiętać o tym, iż to oświeceniu zawdzięczamy rozwinięcie refleksji nad podmiotem i sprawczością człowieka. Z drugiej strony, z punktu widzenia współczesnego człowieka, który ma w pamięci konsekwencje zbytniego zawierzenia rozumowi, który pamięta o konsekwencjach prymatu grupy (narodu) nad jednostką, krytyka taka zdaje się być uprawomocniona. Gwoli sprawiedliwości spróbujmy (nie poddając ocenie) podsumować główne założenia nowożytnych koncepcji podmiotu.

Sformułowane przez Kartezjusza, Kanta i Hegla koncepcje podmiotowości zdają się mieć wspólny mianownik. Jest nim przekonanie, że możliwe jest uczynienie z człowieka istoty zdolnej do udźwignięcia odpowiedzialności za siebie i świat. Są to koncepcje, które przedstawiają człowieka jako architekta nowego, lepszego świata. Podmiotowość stanowi tu dla jednostki zadanie, wyzwanie, którym musi ona sprostać. Tym, co konstytuuje nowożytny podmiot jest racjonalność, wolność i aktywność. Racjonalność to nic innego, jak zawierzenie sile rozumu i działanie zgodne z jego nakazami. Wolność oznacza tu autonomię, która jest podporządkowana jedynie rozumowi i jego nakazom. Aktywność z kolei jest niezbędnym atrybutem realizacji wolności (por. Męczkowska, 2006: 36–43). Niestety, ta poniekąd emancypacyjna koncepcja podmiotowości nie jest się w stanie w pełni urzeczywistnić. Po pierwsze, ograniczają ją nakazy rozumu (Kartezjusz); po drugie podmiot zostaje zinstytucjonalizowany (Kant i Hegel), poprzez podporządkowanie wspólnocie praw moralnych, państwu, co skutkuje koniecznością poddania się jednostki całości.

„Dynamiczne” koncepcje podmiotu

Zupełnie inaczej o podmiocie mówią autorzy współcześni, dla których tym, co jest konstytuujące dla idei podmiotowości, jest możliwość samodzielnego decydowania o własnym losie, tak w obszarze funkcjonowania na poziomie jednostkowym, jak i mikro- oraz makrostrukturalnym².

Niezwykle ciekawą koncepcję podmiotowości przedstawił cytowany już K. Obuchowski³. Przypomnę, że sformułował on postulat mówiący o tym, iż człowiek powinien sam tworzyć swoje podstawowe odniesienia do siebie i do świata. Przekonanie to stoi w opozycji do panującego dotąd poglądu o konieczności podporządkowania się człowieka wymogom roli, które miałyby być gwarantem normalności i poprawności działania człowieka. Jedną z kluczowych idei, która przyświeca omawianej koncepcji, jest idea odpowiedzialności za skutki własnych działań i ewentualne ryzyko niepowodzenia. Taki sposób myślenia niesie za sobą szereg konsekwencji, z których najistotniejszą wydaje się zmiana w postrzeganiu wartości, które są istotne dla człowieka. W kulturze ludzi-przedmiotów za wartościowe uważane były te działania, które były zgodne z ogólnie przyjętymi zasadami, wartością samą w sobie było utrzymanie przyjętych standardów myślenia. Twórczość, samodzielność, odmienność, nie były tu natomiast powodem do dumy. Zupełnie inaczej sytuacja wygląda w świecie ludzi-podmiotów. Podmiot staje się wartościowy, gdy realizuje osobiste zadania, biorąc przy tym odpowiedzialność za siebie i innych.

Obuchowski poszukuje także odpowiedzi na pytanie o przyczyny rewolucji podmiotu. Do najważniejszych zalicza wzrost wykształcenia, co prowadzi do bardziej krytycznego ujęcia rzeczywistości. Potrafiącymi krytycznie myśleć, nie są już jednostki wybrane, ale całe masy społeczeństwa. Wykształcenie i krytyczny ogląd rzeczywistości każe natomiast brać jednostce odpowiedzialność, tak za siebie, jak i otaczający świat. Innym niezwykle istotnym czynnikiem jest zmiana technologiczna, kulturowa i polityczna, która dokonuje się na naszych oczach, stanowiąc doświadczenie jednego pokolenia. Zmiana ta uświadamia człowiekowi swego rodzaju kruchość kulturowych zaleceń. Człowiek musi nieustannie dokonywać refleksji nad własnym systemem aksjologicznym, musi konstruować nowe kryteria dobra i zła, gdyż dotychczasowe często są mentalnie, ale i formalnie zmieniane, bądź unieważniane (np. stosunek Kościoła katolickiego do zmarłych bez chrztu dzieci). Za kolejną przyczynę rewolucji podmiotów, już tradycyjnie, uznaje się doświadczenia wojen światowych i totalitaryzmów, które podkopały wiarę człowieka w uporządkowany, dobrze zorganizowany świat, w którym każdy wie co ma robić, jakie są jego zadania na dziś oraz na przyszłość. O ile oświecenie pozwoliło człowiekowi na twórczy udział w życiu społecznym i politycznym dzięki wykorzystaniu rozumu, o tyle rewolucja podmiotów zaowocowała przyznaniem sobie przez człowieka nie tylko prawa,

² O podmiotowości Polaków na poziomie struktur społecznych pisałem w artykule: *Spółczesność polskie – między podmiotowością a autorytaryzmem*, [w:] S. Partycki, *Nowoczesność, ponowoczesność, społeczeństwo obywatelskie w Europie Środkowej i Wschodniej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

³ Omówiona tu pokrótce koncepcja „rewolucji podmiotów” została szczegółowo opisana w książce prof. Kazimierza Obuchowskiego *Od przedmiotu do podmiotu*, wydanej w 2001 roku przez Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

ale i obowiązku do ujmowania siebie jako jednostki nie tylko wolnej (choć jak pamiętamy, nie do końca), co było akcentowane w koncepcji nowożytnej, ale i odpowiedzialnej. Tym, co niezwykle istotne dla rewolucji podmiotów, jest fakt, że rewolucja ta ma zupełnie nietypowy przebieg. Nie polega ona na mordowaniu, więzieniu czy też separowaniu inaczej myślących, a na swego rodzaju kooperacji dwóch porządków świata. Obuchowski pisze:

[...] zakwestionowany został paradygmat rozwoju przez „konflikt i zniszczenie”, zgodnie z którym „nowe” powstaje wyłącznie jako wynik starcia dwóch przeciwstawnych sił i eliminacji jednej z nich. [...] To, co wylania się obecnie, można nazwać paradygmatem „współistnienia”. Zakłada on możliwość powstania „nowego” obok innego, „starego”, a nawet w wyniku kooperacji i negocjacji z nim (Obuchowski 2001: 17–18).

Celem rewolucji podmiotów nie jest zatem zakwestionowanie, odrzucenie „starego” świata, ale stworzenie człowiekowi możliwości wyboru między tym, co dobrze znane, bezpieczne, ale i w pewnym sensie ograniczające, a tym, co nowe, nie do końca dające się przewidzieć, wymagające wysiłku i odwagi.

Niezwykle ciekawe i istotne wątki dotyczące koncepcji podmiotowości są obecne także w myśli Franciszka Gołębskiego. W jednym ze swych wystąpień⁴ przedstawił on podmiot jako organizm składający się z trzech współzależnych i współoddziałujących sfer: sfery świadomości, sfery pożądlwej (emocjonalnej) oraz sfery wolitywnej. Zgodnie z tą koncepcją podmiot należy traktować holistycznie, gdyż tylko takie ujęcie pozwala na jego poprawne zdefiniowanie. Tymczasem, jak zauważa Gołębski, obecnie bardzo często mamy do czynienia z definiowaniem podmiotu tylko i wyłącznie w odwołaniu do jego kompetencji rozumowych, świadomościowych. Podmiotowość rozumiana jest jako zdolność do myślenia i rozumowego przetwarzania świata. Inne tradycyjne ujęcia traktują z kolei podmiot jako byt działający w ramach pewnych struktur (formalnych i nieformalnych), tymczasem tym, co zdaniem Gołębskiego jest konstytutywne dla podmiotu, i na co uwagę zwracają Stasiak i Obuchowski, jest dynamika podmiotu.

Jak zauważa Gołębski, podmiot to byt sferyczny. Sfera świadomości, rozumu, myślenia, czyni podmiot zdolnym do postrzegania świata i jego przetwarzania. Sfera emocjonalna, uczuciowa, pożądlwa to sfera, w której sytuuje się potencja dynamiczna. Sfera woli natomiast odpowiada za rozwój, rozszerzenie pola podmiotowości. Wszystkie sfery na siebie oddziałują, wzajemnie się mącą, przeplatają, co stanowi konieczny warunek podmiotowości. Mamy z nią bowiem do czynienia tylko wówczas, gdy wspomniane sfery są zharmonizowane.

Jak zauważa Gołębski, w epoce oświecenia mieliśmy do czynienia z totalizującym pojęciem i ujęciem rozumu. Oświecenie widzi świat jako zorganizowany, możliwy do zaprojektowania w każdym aspekcie. Wiek XX, jak to już było wielokrotnie podkreślane, przynosi jednak zwątpienie w rozum i jego siły. Postmoderniści dokonują ataku rozumu, co prowadzi po częstokroć do tworzenia

⁴ Wykład wygłoszony 18.01.2008 r. w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, w ramach seminarium „Podmiotowość w procesach społecznych”.

utopijnych, a niejednokrotnie nieprzemyślanych i mało spójnych koncepcji. Postmodernistyczne ujęcie podmiotowości zakłada bowiem życie bez rozumu, co w konsekwencji prowadzi do życia w świecie instynktów.

Jak konkluduje Gołębski, nie może być mowy o podmiotowości bez harmonii trzech różnych sfer „ja”. „Ja” stanowi tutaj centralny punkt odniesienia i jest zdolne do kontrolowania rozumu, uczuć i woli. Tym, co obok harmonii wymienionych sfer ludzkiego „ja” decyduje o podmiotowości, jest wolność człowieka oraz jego odpowiedzialność. Wolność jest tu rozumiana jako wolność zarówno od wewnętrznych napięć i uczuć, jak i od ubezwłasnowolniających struktur zewnętrznych. Odpowiedzialność natomiast, rozumiana jest w sposób holistyczny, jako odpowiedzialność za siebie i drugiego.

Kolejną z koncepcji podmiotowości, na którą pragnę zwrócić uwagę w niniejszym artykule, jest przywołana już wcześniej koncepcja podmiotu umyślnie twórczego M.K. Stasiaka. Jak zauważa w swoich pracach⁵ autor, podmiot umyślnie twórczy, to podmiot autonomiczny, który charakteryzuje się grą, interakcją z otoczeniem. Celem tej gry jest wypracowanie nadwyżki, energii, która umożliwia dalsze funkcjonowanie, przeżycie podmiotu. Podmiot grając z otoczeniem i chcąc uzyskać nadwyżkę musi podejmować nowe działania. Jeśli nowy sposób zachowań okazuje się sprawniejszy (przynosi większy zysk), mamy wówczas do czynienia z aktem twórczym. Jednak, jak zauważa Stasiak, nie każdy akt twórczy jest aktem uświadamianym sobie przez podmiot. Jest to o tyle ważne, gdyż tym, co jest szczególnie istotne dla koncepcji podmiotu umyślnie twórczego jest samoświadomość podmiotu oraz świadomość konsekwencji jego działań. Tylko podmiot świadomy swojej podmiotowości postrzega fakt swojej gry z otoczeniem, zna repertuar decyzji, które może podejmować, a co za tym idzie, dysponuje potencjałem natrafienia na zachowanie umyślnie twórcze. Dzięki owej świadomości podmiot jest zatem w stanie poszerzać swoje kompetencje podmiotowe, czyli podejmować takie działania, które są nakierowane na jego rozwój. Reasumując, należy powiedzieć, że podmiot umyślnie twórczy, to taki podmiot, który potrafi spostrzec i zrozumieć siebie jako podmiot autonomiczny, to podmiot, który gra z otoczeniem. Jest to podmiot, który postrzega swój repertuar aktywności, czyli zbiór wszystkich możliwych zachowań, które może potencjalnie podjąć oraz wolę, rozumianą tutaj jako dzielność w realizacji zadania, nawet w sytuacji nieprzychylnych okoliczności. Inaczej mówiąc, wola to konsekwencja w realizacji pomysłów, skuteczne doprowadzenie działania do końca. Ponadto tym, co cechuje podmiot umyślnie twórczy, jest świadomość swoich strategii, które podejmuje w grze z otoczeniem, świadomość dokonywanych wyborów oraz posiadanego repertuaru wartości. Człowiek świadomy swojej podmiotowości zdaje sobie także sprawę z tego, że pewne działania służą jego rozwojowi, inne natomiast mogą go degradować. Co istotne, decyzja o rozwoju bądź degradacji leży w rękach samego podmiotu, który dokonuje określonych wyborów.

Na koniec warto powiedzieć, jak z omawianej tu perspektywy wygląda funkcjonowanie społeczeństwa podmiotowego. Punktem wyjścia do jego charakterystyki jest założenie, że partner interakcji podmiotu autonomicznego posiada podobne

⁵ Prezentując koncepcję podmiotu umyślnie twórczego opieram się na dwóch pracach M.K. Stasiaka (2007a; 2007b).

kompetencje, podobnie jak on sam, jest podmiotem autonomicznym. Przy takim założeniu drugi podmiot stanowi zatem źródło rozwoju podmiotu autonomicznego. Stasiak pisze:

[...] człowiek świadomy może zdać sobie sprawę z posiadanej i wytwarzanej przez siebie wolności. Może też nauczyć się akceptować prawo drugiego do autonomicznych i samodzielnych decyzji i w ten sposób otworzyć się na własną umyślną twórczość i na aktywność drugiego. Traktując drugiego jako wartość autoteliczną, mam sam szansę być twórczym (Stasiak 2007a: 193–194).

Podmiot autonomiczny jest więc podmiotem świadomym nie tylko siebie, ale i otoczenia. Podmiot wchodzi w relacje z innymi nie po to, aby ich wykorzystać, ale po to aby współpracować (służyć, wspierać), zakładając, że jest to droga osobistego rozwoju.

Podsumowując, możemy powiedzieć, że rozwój podmiotowości jest możliwy do osiągnięcia w trojaki sposób: po pierwsze, dzięki ulepszaniu działania zewnętrznego; po drugie, dzięki wzbogaceniu potencjału osobistego; po trzecie, na drodze współpracy i współdziałania z innymi podmiotami.

Ostatnią z „dynamicznych” koncepcji podmiotowości, która zostanie zaprezentowana w niniejszym artykule, jest koncepcja Piotra Sztompki. Zanim przejdę do bardziej szczegółowego przedstawienia pomysłu Sztompki, odwołam się do pierwszej części niniejszego artykułu, w której opisałem proces sekularyzacji, humanizacji, socjalizacji i demokratyzacji podmiotowości. Przypomnę tylko, że przez demokratyzację podmiotowości Sztompka rozumie rozciągnięcie podmiotowości na wszystkich ludzi. Jednocześnie twierdzi, że przełomowe, rewolucyjne zmiany społeczne dokonują się nie dzięki rozproszonym i nieskoordynowanym działaniom indywidualnym, ale dzięki działaniom zbiorowym. Takie ujęcie podmiotowości każe nam kierować uwagę w zasadzie tylko i wyłącznie na społeczeństwo, jako emanację podmiotowości.

To, co szczególnie istotne w koncepcji Sztompki to powiązanie struktur i podmiotów. Sztompka pisze:

Nie ma podmiotów istniejących poza strukturą, tak jak nie ma struktur pozbawionych podmiotów. Równocześnie jednak struktury nie roztapiają się w podmiotach, a podmioty nie roztapiają się w strukturach (Sztompka, 2005: 205).

Struktury i podmioty są zdaniem autora związane w jeden ludzko-społeczny świat, w tkanę podmiotowo-strukturalną. Podmioty i struktury nie tyle oddziałują na siebie, co występują jako jedność w różnych układach, konfiguracjach, permutacjach, które składają się na działania społeczne. Podmiotowość społeczeństwa jest, jak pisze Sztompka, wyznaczona z dwóch stron:

[...] „od dołu”, przez zasób umiejętności, talentów, wiedzy, postaw jego członków oraz form organizacyjnych, w jakich łączą się oni w ciała zbiorowe [grupy, związki zawodowe, ruchy społeczne, itp. – L.K.]; „od góry”, przez bilans nacisków i ograniczeń, ale także środków i możliwości dostarczanych przez istniejące struktury (Sztompka, 2002: 535).

Tak więc, podmiotowość jest tu wypadkową dwóch sił: struktury i podmiotów (jednostek), które tworzą jedną całość. Tak rozumiana podmiotowość jest realizowana przez *praxis* – czyli syntezę tego, co dzieje się w społeczeństwie (funkcjonowanie), i tego, co robią ludzie (działanie) – i manifestowana w zdarzeniach społecznych. Połączenie pomiędzy podmiotowością i *praxis*, to „zdarzanie się”, fuzja rozwoju struktur i podmiotów. Podmiotowość jest tu zatem zjawiskiem dynamicznym, jest raczej procesem niż stałością. Sztompka pisze:

Historia jawi się jako ciągle tworzenie i odtwarzanie podmiotowości społeczeństwa przez jej aktualizację w praktyce (tamże: 536).

W innym miejscu dodaje:

Ujmując rzecz prosto: praxis w pewnym czasie kształtuje podmiotowość w czasie późniejszym, która jest realizowana w zmienionej praxis w jeszcze późniejszym czasie, a proces ten trwa bez końca. Konkretniej, sekwencję tę można podzielić na kilka faz. A zatem toczące się zdarzenia społeczne łączące funkcjonowanie struktur i działania podmiotów (lub po prostu praxis) w jakimś danym czasie wpływają zarówno na struktury (modyfikując i kształtując nowe sieci relacji), jak i podmioty (modyfikując i kształtując ich immanentne zdolności) w czasie późniejszym. W rezultacie wylania się zmodyfikowana lub nowa podmiotowość. Społeczny potencjał praxis ulega zmianie. Czy i kiedy podmiotowość jest aktualizowana przez „zdarzanie się”, to się objawia w nowej praxis, która sama wyraża fuzję funkcjonowania nowych struktur i działania nowych podmiotów (Sztompka, 2005: 214).

Nowa *praxis* rozpoczyna kolejny cykl, zmieniając struktury i podmioty, a co za tym idzie, podmiotowość i jej realizację, co z kolei skutkuje modyfikacją *praxis*, itd. Ten ciągły proces jest procesem stawania się społeczeństwa. Dlatego też można przyjąć, że społeczeństwo nigdy nie istnieje, a zawsze staje się, dzieje się. Ten ustawiczny proces „dziania się” społeczeństwa jest spowodowany ludzką potencją, dążnością do rozwoju, wzrostem społecznej świadomości. Wydaje się, że jest to proces, który nie może mieć końca.

W swojej koncepcji podmiotowości Sztompka zdaje się łączyć ze sobą rozwój społeczeństwa z rozwojem podmiotowości i *vice versa*. Tym, co wpływa na zmianę społeczną jest rosnące upodmiotowienie jednostek, z kolei wzrost stopnia podmiotowości jednostki jest uwarunkowany zmianą społeczną (przekształceniem w obszarze aksjo-normatywnym, politycznym, technologicznym itd.). Odwołując się do terminologii metodologii badań, można powiedzieć, że podmiotowość jest w ujęciu Sztompki zarówno zmienną zależną, jak i niezależną, wpływającą i zmieniającą się pod wpływem zmiany społecznej.

Słowo końcowe

We wstępie do niniejszego artykułu zadałem pytanie o to, czym jest podmiotowość, i co oznacza bycie podmiotem. Jednocześnie zaznaczyłem, że wyjaśnienie tych pojęć nie jest rzeczą prostą. Trudności eksplikacyjne potęguje ogromna ilość koncepcji oraz ujęć podmiotu i podmiotowości, które powstały na przestrzeni

stuleci. Fakt, że zagadnienie podmiotowości jest dziś szczególnie ważne, już nie tylko dla filozofów, ale także dla socjologów, psychologów oraz pedagogów sprawia, iż myśl dotycząca podmiotu i podmiotowości stale się rozwija. Sprawia to, że nie sposób przedstawić, w szczególności w tak krótkiej formie, jaką jest artykuł, wszystkich koncepcji. Ważne natomiast wydaje się pokazanie różnorodności podejść i rozwoju myśli. Dlatego też, w niniejszym artykule zaprezentowane zostały jedynie wybrane stanowiska. Wybór świadomie został ograniczony do koncepcji nowożytnych (Kartezjusz, Kant, Hegel) oraz kilku ujęć współczesnych. Świadomym zabiegiem było przeciwstawienie podmiotu racjonalnego, ustrukturalizowanego podmiotowi rozumianemu w sposób holistyczny, a więc podmiotowi myślącemu i świadomemu siebie, ale jednocześnie aktywnemu, dynamicznemu, stającemu się w działaniu oraz odpowiedzialnemu za własne czyny. Bycie podmiotem oznacza bowiem nie tylko bycie osobą rozumną, świadomą siebie i otaczającej rzeczywistości, ale z podmiotowością wiąże się także konieczność kreacji siebie i świata, działania w pełni wolnego i odpowiedzialnego. Jest to o tyle istotne, że podmiotem nie tyle się jest, co się nim staje. Świadome oddziaływanie na siebie sprawia, że mamy do czynienia z rozwojem, rozszerzaniem pola podmiotowości. Brak rozwoju, uznanie, że podmiotowość jest mi przynależna raz na zawsze, byłoby początkiem degradacji, czyli uprzedmiotowienia.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M., (2006), *Pedagogika emancytacyjna*, GWP, Gdańsk.
- Gołembski F. (2008), *Granice samorozwoju. Wstęp do wychowania dla wolności* (wykład wygłoszony 18.01.2008 na seminarium „Podmiotowość w procesach społecznych” w WSHE w Łodzi).
- Jabłoński A.W., *Podmiot i struktura jako problem w analizie politologicznej*, http://www.politologia.wroc.pl/studenci/informacje_od_pracownikow/ajablonski/Podmiot%20i%20struktura.pdf, (dostęp: 12.02.2008).
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Obuchowski K. (2001), *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Pobojewska A. (1998), *Istota żywa jako podmiot*, Studio Wydawnicze Karta, Łódź.
- Stasiak M.K. (2004), *Zarządzanie skierowane na podwładnego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Stasiak M.K. (2006), *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Stasiak M.K. (2007a), *Duchowa ewolucja człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Stasiak M.K. (2007b), *Metodyka pracy z podmiotem*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Sztompka P. (1989), *Socjologiczna teoria podmiotowości*, [w:] P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Wydawnictwo Nakom, Poznań.

Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.

Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków.

Warchał A. (2007), *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora, *Podmiot. Osoba. Tożsamość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Wielecki K. (1989), *Podmiotowość społeczna i jej makrostrukturalne uwarunkowania*, [w:] P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Wydawnictwo Nakom, Poznań.

Zaorski-Sikora Ł. (2007), *Podmiot w świecie ponowoczesnym*, [w:] E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora, *Podmiot. Osoba. Tożsamość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.



Stanisław Tokarski

Podmiotowość w pedagogice wielokulturowej

Transformacje polityczno-gospodarcze Europy Środkowo-Wschodniej zmieniły nie tylko formy nauczania, ale i same struktury pedagogiki. Napływ studentów pozaeuropejskich do uczelni Unii Europejskiej daje się odczuć i w Polsce. Wiąże się to ze wzmożonymi kontaktami z wiodącymi krajami edukacyjnego boomu w Azji, Afryce i Ameryce. Odwiedzają Polskę emisariusze wielu zagranicznych uczelni, spodziewając się usytuować w naszym kraju centrum koordynacyjne tworzenia specjalizacji środkowo-europejskiej w rozmaitych dyscyplinach szybko modernizowanej wiedzy.

I tak, w Polskiej Akademii Nauk (Zakład Krajów Pozaeuropejskich PAN, Warszawa, Nowy Świat 72) indonezyjski ambasador nakreślił w końcu roku program wielkiej ekspansji handlowej w środkowej części EU. Jej początkiem ma być wielka wystawa EXPO 2008 w warszawskich pawilonach na Woli (8–10 maj). Koordynowana przez naszych ekspertów bezpośrednia konfrontacja oczekiwań biznesu naszego regionu z eksporterami azjatyckimi ma wielki rozmach. Udział zgłosiło tysiąc kontrahentów indonezyjskich i cztery tysiące europejskich. Konieczne rozpoznanie terenu odbyło się w ramach letniej szkoły studentów azjatyckich prowadzonej od kilku lat w ramach Wyższej Szkoły Handlu i Finansów Międzynarodowych.

Region badali tam również indyjscy studenci, była to grupa kilkudziesięciu osób. O znaczeniu tego faktu nie trzeba wiele deliberować, bo wiadomości o rewolucji informatycznej w Indiach i związanej z tym wielkiej reformie edukacyjnej fascynują ostatnio polskie media. O szacunkach eksplozji informatycznej w rejonie Bangalore mówił ambasador Indii Anil Madhwa podczas wizyty w WSHE w roku 2004. Nawiązano wówczas wstępne rozmowy, w trakcie których zarysował się pomysł projektu współpracy polsko-indyjskiej. Konsekwencją owych rozmów była m.in. moja wizyta w Indiach w ramach grantu Indian Council for Cultural Relations w maju 2005. Odwiedziłem wówczas kilkanaście indyjskich uniwer-

syntetów, prowadziłem debaty, miałem serię wykładów o polskich orientacjach szybko modernizowanego nauczania.

W trakcie owych spotkań próbowałem zainteresować Azjatów polskimi formami edukacji, za punkt wyjścia obierając systemową transformację regionu, bo można mówić o pewnych paralelach procesu dekomunizacji i dekolonizacji. Starałem się również eksponować rozwój problematyki podmiotowości, za bazę obierając wizję i działania badawcze WSHE. Mam tu na myśli nie tylko konferencje, warsztaty i staże, ale również pewną całościową orientację programową.

Napotkałem wówczas na pewne bariery rozumienia centralnej kategorii tej formacji („podmiotowość”) wynikające z założeń filozoficznych i ich implikacji wychowawczych, wciąż żywych w ramach indyjskich akademii o bardzo starych tradycjach, czasami sięgających dwóch tysięcy lat istnienia. Pragnę ten problem krótko omówić na konferencji poświęconej pedagogice podmiotowości, bo w nowej sytuacji globalizacji nauczania wyższego stanie przed jej eksponentami kwestia przekroczenia granic europocentryzmu, gdy znajdziemy się wobec dużych grup studentów i profesorów azjatyckich pragnących u nas poznawać specyfikę Unii Europejskiej i naszego regionu.

Uderzającym rysem Indii jest powiązanie filozofii i religii z codziennym życiem, a także z wychowaniem kolejnych generacji młodzieży. Można tu w formie anegdoty wspomnieć o imionach bogów wypisanych na zderzakach samochodów, czy ikonach malowanych na ścianach bloków mieszkalnych w pobliżu orientalnych targowisk skąpo zaopatrzonych w toalety. Gdy profesorowie indyjscy schodzą się na rady naukowe bardzo nowoczesnych kierunków (zarządzanie, turystyka, informatyka), witają rektorów i kanclerzy jak guru, dotykając ich kolan w głębokim ukłonie. W niektórych miejscach ściąga się buty, a białe stroje są regułą. Nie znaczy to, że programy w owych uczelniach są zapóźnione. Wręcz przeciwnie, w ważnych dyscyplinach nowoczesnej wiedzy Indie z powodzeniem konkurują z USA.

Podstawowym dylematem w debacie o podmiotowości było omówienie fundamentu filozoficznego takiej wizji. Klasyczna filozofia indyjska wciąż obecna we współczesnym hinduizmie nie rozróżnia podmiotów i przedmiotów w tym sensie, że najgłębsza i najistotniejsza warstwa naszej osobowości (Atman) jest tożsama z prawdziwą choć skrywaną realnością świata (Brahman) wykraczającą poza percepcję potoczną (mniemania, uprzedzenia i pozory), którą uznaje się za iluzoryczną mają (maya), mętność, majaczenie, majak. Jej odpowiednikiem greckim jest w pewnym sensie doxa, z którą walczył w swej maieutyce Sokrates, pragnąc dotrzeć do korzeni wiedzy prawdziwej, obalającej relatywizm etyczny.

W XX-wiecznej prezentacji Rabindranatha Tagora (Nobel 1913), w cyklu wykładów oksfordzkich wydanych w pracy *Sadhana*, europejską mentalność dzieli od indyjskiej umysłowości szufladkowanie, odgradzanie pojęć, co bard bengalski wywodzi z praktyki budowy murów obronnych oddzielających otwarte tereny od dobrze chronionych bastionów. Indyjska myśl wyrosła w leśnych szkołach (aśramy), gdzie ochroną najlepszą była harmonizacja z otoczeniem, wczuwanie się w środowisko. Osobowość otwarta, podmiotowość zintegrowana z przedmiotowością, intuicja wyprzedzająca intelekt i rygoryzm logiczny, były w takiej percepcji horyzontem, ku któremu zmierzała ludzka myśl.

Również w buddyjskiej dialektyce podmiotowość jest przedmiotem debat, bo pewne szkoły kwestionują samo istnienie podmiotu jako całości samoistnej i nieprzerwanie kontynuowanej. Mimo wielkiego zamiłowania buddystów do logiki (vide badania Szczerbackiego i innych), trudno mówić o ciągłości tej kategorii jako takiej, gdy wiodącą metaforą krytyków jest „palący się kaganek”: to za każdym razem inny płomień, inna warstwa oliwy, inna część knota. Nie ma więc jednej lampki w czasie i przestrzeni, świecą zmieniające się elementy knota, to również co raz to inny płomień i inna oliwa. Tak samo prezentuje się ciągłość ludzkiej osoby, nie do obrony w bliższym badaniu.

Takie refleksje nie znaczą jednak wcale, że Indie nie znały praktyki pedagogicznej wiodącej ku podmiotowej aktywizacji, ku twórczej samorealizacji podmiotu. Wystarczy w tym względzie lektura traktatu *Yogasutra*, w której Patandźali opisuje medytacyjną strategię potęgowania podmiotowości. Z jego siatką kategorialną oswaja człowieka Zachodu wstępna część pracy Mircei Eliadego *Joga, nieśmiertelność i wolność*. W praktyce pedagogicznej niekonwencjonalnej szkoły Siantiniketan, dziś znanej jako Międzynarodowy Uniwersytet Tagora Viśva-Bharati, owa wizja realizowała się w obowiązku programowym działalności artystycznej na każdym wydziale studiów, od melioracji począwszy, na gospodarstwie domowym kończąc.

Na nasz grunt przenieśli go twórcy tej miary co Juliusz Osterwa i Jerzy Grotowski. Pierwszy stworzył koncepcję wspólnoty teatralnej Reduity, inspirując się eksperymentami artystycznymi Tagora (patrz: R. Tagore, *My School*). Cytaty potwierdzające w tym względzie można znaleźć w mej pracy *Jogini i wspólnoty* (rozdział o R.T.). Drugi stworzył koncepcję „teatru ubogiego”, opartą również na praktyce wychowawczej Siantiniketan, gdzie Tagore realizował smakowanie ubóstwa jako „wychodzenia ze złotej klatki”, bezpośrednie smakowanie rzeczywistości.

Pośrednim echem filozofii indyjskiej w sferze pedagogiki była w Polsce recepcja idei Mircei Eliadego, który w Przystani Pokoju był i podziwiał Rabindranata Tagore. Wkład rumuńskiego uczonego w rozwój badań kultury i religii jest znany, warto jednak zastanowić się w stulecie jego narodzin (patrz: sesja *Eliadowska filozofia świętości*, IFiS PAN Warszawa, w druku specjalny numer pokonferencyjny, („Przegląd Filozoficzny”, 2007/8) nad jego pedagogiką rozwijaną z katedry Uniwersytetu Chicago przez ponad ćwierćwiecze. Kontrowersje wokół prac Eliadowskich w USA, a jednocześnie spektakularne sukcesy wydawnicze tego twórcy wiążą się, moim zdaniem, z niedojrzałą recepcją problematyki podmiotowości transponowanej z Indii do Ameryki. Opis owego wymiaru badań M. Eliadego zawarty jest w mojej pracy *Szkoła Chicago. Spór o dialog międzykulturowy*, zrodzonej z badań w USA.

Kończąca refleksja kieruje nas do koncepcji lila (gra, zabawa), od tysiącleci fascynującej zarówno artystów, jak i filozofów indyjskich. Bogowie indyjscy, Wisznu, Siva, Kriszna, Kali, prezentowani są w literaturze i sztuce Indii w postawach tanecznych. Można powiedzieć, że taneczność (tak umysłu, jak i kroków) odróżnia bogów od człowieka. Po krokach tanecznych można rozpoznać indyjskiego boga, gdy nam się objawi lub nas minie gdzieś w dżungli. Lila, ów syndrom „luzu”, gra i zabawa, staje się w koncepcji wychowawczej Tagora rodzajem pobożności, solennością i rzetelnością, drogą do boga. Jest też ekspozycją twórczej podmiotowości, która przeciwstawia się odtwórczej jałowości. Mały głos mówi, stwierdza Tagore, wielki głos, głos potężny, śpiewa.

Bibliografia

Nakamura H. (1966), *The Way of Thinking of Eastern People. India, China, Tibet, Japan*. Honolulu, East-West Center.

Tokarski S. (1987), *Jogini i wspólnoty*, Ossolineum, Wrocław.

Tokarski S. (1995), *Wędrowka Bohów*, PAN, Warszawa.

Tokarski S. (2001), *Spór o dialog międzykulturowy – Szkoła Chicago*, ZKP PAN, Warszawa.

Tokarski S., Bhutani S. (2007), *Indie nowoczesne*, ZKP PAN, Warszawa.



Barbara Zimoń-Dubowik

Podmiotowość i sposób pojmowania siebie jako kategorie opisu godności człowieka. Perspektywa psychologiczna

Tekst ten stanowi próbę uporządkowania wiedzy psychologicznej z zakresu godności człowieka, opisywanej również z perspektywy badanego, włączenia w jej obszar problemu podmiotowości jednostki oraz własnego „ja”. Jest wynikiem teoretycznych i badawczych poszukiwań odnośnie warunków i psychologicznych mechanizmów pośredniczących w procesie i akcie utraty przez jednostkę godności.

Czym jest godność w opisie psychologii?

Pojęcie godności rzadko opisywane jest przez psychologię, przede wszystkim ze względu na możliwe, często dowolne definicje samego terminu i w związku z tym trudności metodologiczne, przed jakimi musi stanąć badacz weryfikując empirycznie postawione hipotezy. Godność bowiem w tradycji średniowiecznej rozumiana była jako cecha (posiadanie jej wiązało się z dostojnością i dobrami moralnymi), chrześcijaństwo natomiast nadało nieco inne znaczenie godności – uznano godność za wartość autoteliczną, wartość jaką jest człowiek sam w sobie, ze względu na to, że jest właśnie człowiekiem. Przypisano człowiekowi, dzięki religii, cechy nadprzyrodzone, wyjątkowe, bowiem – jak mówi Biblia – został stworzony na obraz i podobieństwo Boga.

W polskiej literaturze psychologicznej o godności mówi Józef Kozielski. Wyróżnia dwa rodzaje godności: **godność ludzką** i **godność osobistą**. Pierwsza jest wspomnianą we wstępie wartością samą w sobie, realizowaną poprzez przestrzeganie prawa do bezpieczeństwa, wolności i szacunku dla każdego człowieka. Druga to cecha, moralny składnik osobowości, którego wyrazem jest postawa jednostki wobec drugiej osoby i ludzi w ogóle (Kozielski, 1977, 1988). Nieco

inaczej rozumie godność Marek Kossewski. Utożsamia ją z honorem jednostki, sens którego interpretuje w odniesieniu do osób skazanych w więzieniu. Więźniowie, pozbawieni praw obywatelskich (wolności, prawa do samostanowienia), są tym samym pozbawieni „człowieczeństwa”, które zastępują dosłowną kategorią „ludzie”, by przywrócić sobie status „człowieka w ogóle”. Stosowany w więzieniu podział na ludzi i nie-ludzi nie ma żadnego pragmatycznego znaczenia poza symbolicznym. Pozwala skazanym poczuć namiastkę człowieczeństwa.

Na podstawie własnych badań Kossewski (1985) stwierdza, że godność jest potrzebą posiadania własnej wartości, jest funkcją struktury „ja”, nie wymaga specjalnego kształtowania, dlatego dotyczy wszystkich ludzi. Potrzeba godności stanowi podstawę wszelkich przekonań normatywno-wartościowych, utrwalonych w procesie socjalizacji, zaś u jej podłoża leży zgodność zachowania z przekonaniem o charakterze normatywnym. Jest to zgodność odczuwana subiektywnie, doświadczana osobiście, jednak zawsze w relacji z własną grupą przynależnościową.

Ujęcie Kossewskiego bliskie jest założeniom przyjętym w tej pracy. Godność definiuję za Wojciszke i Stajniak (2001) jako poczucie jednostki (i/lub jej otoczenia społecznego), że spełnia definicyjne kryteria (własne i innych) niezbędne, by być w pełni człowiekiem (por. Zimoń, 2004). Na poczucie godności składają się wszystkie atrybuty człowieczeństwa – od biologicznych po moralne właściwości. Godność zatem to przekonanie jednostki o własnym człowieczeństwie, o swojej unikalności i wielkości w świecie przyrody, aktywowane w odniesieniu do własnej grupy przynależnościowej jako substytucji ogólnej i abstrakcyjnej kategorii „człowiek”. Godność nabiera szczególnego znaczenia w warunkach zagrożenia, gdy podstawowe prawa i życie jednostki są naruszane. Dochodzi bowiem, w jej przekonaniu, do naruszenia, bądź utraty godności. W procesie „kontekstualnej substytucji kategorii »człowiek«” (Wojciszke, 2001), abstrakcyjna kategoria „człowiek” zostaje zastąpiona konkretną kategorią przynależnościową, najbardziej aktualną bądź wyrazistą, dostatecznie bowiem wyodrębnioną w strukturach poznawczych. I tak na przykład, gdy prawa człowieka w roli zawodowej, jako pracownika zostają naruszone, gdy jest poniżany, obrażany, szykanowany w miejscu pracy jego godność zawodowa ulega destrukcji. Gdy jest to mężczyzna, a wśród atrybutów składających się na jego męskość znajdują się te związane z pracą zawodową czy kompetencjami, mamy do czynienia z utratą godności jednostki jako mężczyzny. Zatem w zależności od aktywnych i ważnych dla jednostki kategorii identyfikacyjnych, inny aspekt godności, w formie bardzo konkretnej, może ulec naruszeniu bądź utracie. Kategorie te mogą być bardzo wąskie i osobiste (moje niepowtarzalne wartości, niepowtarzalny wygląd, moje wybory i decyzje), aż po kategorie szerokie i coraz ogólniejsze (rodzina, szkoła, praca, grupa religijna, etniczna, narodowa).

Godność jawi się więc jako forma podstawowej tożsamości jednostki, tożsamości kształtowanej w odpowiedzi na pytanie „kim jestem jako człowiek”, ale również „co jako człowiek znaczę”, zawiera bowiem moralne konotacje. Wartości moralne składające się na godność mają charakter preskryptywny i restryktywny (Wojciszke, Stajniak, 2001). Pierwsze mówią o tym, kim/jakim należy być, co powinno się zrobić, co jest wskazane i nakazane, by zachować lub zyskać miano człowieka. Drugie wskazują występki i grzechy moralne, zachowania wyklucza-

jące przynależność do grupy ludzi *par excellence* (Wojciszke, Stajniak, 2001; Zimoń, 2004). Zapewne wartości te są nieco odmienne dla poszczególnych kultur, obraz „człowieka w pełni” w wielu kulturach może być bowiem różny.

Godność w teorii opanowywania trwogi Greenberga, Pyszczyńskiego i Solomona

W latach 80. ubiegłego wieku powstała koncepcja o prostych założeniach i dużej mocy eksplanacyjnej. Teoria opanowywania trwogi (*Terror Management Theory*) mówi o podstawowym lęku każdego człowieka, który uaktywniony ma silne regulacyjne znaczenie dla zachowania jednostki. Jest to lęk o charakterze samozachowawczym, wzbudzany w obliczu niekontrolowanych zdarzeń, jakimi są coraz częściej spotykane i nagłaśniane akty przemocy, anomalie klimatyczne, wypadki komunikacyjne czy konflikty społeczne. W warunkach konfrontacji jednostki ze zdarzeniem o ekstremalnym znaczeniu, dochodzi do przeżycia podstawowego lęku przed śmiercią, do uświadomienia kruchości i skończoności ludzkiego życia. Uaktywniony lęk przed śmiercią nie pozostaje bez wpływu na doraźne zachowania jednostki, których celem jest jego redukcja. Poprzez odwołanie się do rozmaitych form zabezpieczających poczucie własnej wartości możliwe staje się zachowanie równowagi emocjonalnej i poznawczej. W toku ewolucji bowiem, człowiek wykształcił określone mechanizmy psychologiczne umożliwiające panowanie nad lękiem. Należy do nich kulturowo wytworzony obraz świata – światopogląd, dzięki któremu własny los jednostki może być interpretowany w szerszym, często symbolicznym układzie odniesienia (Solomon, Greenberg, Pyszczyński, 1986, 1989, 1991, 1992; Reykowski, 1995). Trwałe i jednoznaczne elementy danej kultury, standardy obyczajowe i moralne pełnią organizującą i porządkującą funkcję życia społecznego. W warunkach zagrożenia życia, wzbudzenia lęku przed śmiercią kultura (jej stabilne elementy) może stanowić bufor, do którego jednostka sięga w celu zabezpieczenia własnego „ja”. Kulturowy kontekst powoduje bowiem, że pojedyncze życie nabiera zbiorowego znaczenia i dzięki temu jednostka symbolicznie uzyskuje nieśmiertelność (por. Reykowski, 1995).

Badania prowadzone w paradygmacie teorii opanowywania trwogi polegają na sytuacyjnym wzbudzaniu lęku poprzez wypełnianie przez badanych specjalnego kwestionariusza czy przez udział w prezentacji drastycznych scen śmiertelnych wypadków. Następnie dokonuje się pomiaru określonych zmiennych psychologicznych. Okazuje się, że przypomnienie o śmiertelności powoduje: przesunięcie oceny ku bardziej pozytywnej grupy „swoich” i bardziej negatywnej grupy „obcych” (Greenberg, 1990), wzrostu agresji wobec tych, którzy krytykują naszą kulturę i wyznanie religijne (Greenberg, 1990; McGregor, Simon, 1998) oraz do obronnych zniekształceń poznawczych na temat własnego „ja” (Greenberg i in., 1993, Pyszczyński, 1993).

Godność w kontekście Teorii opanowywania trwogi jawi się jako jeden ze społecznie wytworzonych symboli, jako konstrukt zapewniający człowiekowi poczucie wyjątkowości w świecie przyrody, odrębności od świata zwierząt, szczególny rodzaj nadprzyrodzoności jednostki i całego gatunku ludzkiego. Słowem, godność zapewnia człowiekowi poczucie nieśmiertelności, redukuje bowiem podstawowy lęk przed śmiercią. W tym rozumieniu godność pełni funkcje obronne, wpływając

na zachowanie przede wszystkim w warunkach zagrożenia praw przypisanych jednostce jako człowiekowi *par excellence*. W jednym z badań (Goldenberg, Pyszczyński, Greenberg, Solomon, Klick i Cornwell, 1999) aktywizowano u badanych lęk przed śmiercią za pomocą specjalnego kwestionariusza. Po jego wypełnieniu, pod pozorem udziału w kolejnym, niezależnym badaniu, proszono badanych o przeczytanie dwóch tekstów naukowych, napisanych rzekomo przez specjalistów. Autorzy esejów argumentowali, że gatunek ludzki jest całkiem podobny, bądź różny od gatunku zwierząt. Wyniki pokazały, że w warunkach kontrolnych, w których nie wzbudzano lęku przed śmiercią, badani ocenili dwa eseje podobnie. Natomiast osoby, u których wywołano lęk w związku z własną śmiercią preferowały tego autora, który opowiadał się za unikalnością gatunku ludzkiego (Goldenberg i in., 1999). Wyniki te potwierdzają, że w omawianą tematykę może być uwikłany właśnie problem godności. Pokazują wagę i znaczenie, jaką ma dla jednostki godność, bowiem poprzez jej odbudowę (tu zaprzeczenie ludzkiej zwierzęcości) jednostka radzi sobie z problemem własnej śmierci. Poczucie własnej godności pozwala jej rozwiązać dylemat świadomości końca życia i jego nieskończoności jednocześnie (Zimoń, 2004).

Podmiotowość, godność i utrata godności

Jeśli uznać godność za atrybut wyłącznie ludzki, związany z poczuciem tożsamości, wartości i moralnością jednostki, niezbędne dla ich doświadczania jest ich świadomość, dostateczny stopień wyodrębnienia w strukturach poznawczych, na przykład w konkretnej formie przynależnościowej, zastępującej ogólną, abstrakcyjną często kategorię „człowiek”. By tę świadomość uzyskać, jednostka w toku rozwoju kształtuje wartości moralne, weryfikuje je w celowym działaniu, z biegiem czasu uznając za własne. Wartości własne natomiast konstytuują tożsamość jednostki (Korzeniowski, 1983). W ten sposób kształtuje się celowa aktywność najpierw dziecka (poprzez działania eksploracyjne i manipulacyjne), potem dojrzała aktywność podmiotowa, czyli kierowana przez cele wytworzone bądź wybrane przez samą jednostkę (Reykowski, 1989). Podmiotowa aktywność wydaje się, podobnie jak godność, podstawowym atrybutem człowieka, osiąganym dzięki najpierw posiadanej świadomości i tożsamości oraz możliwości stopniowego budowania własnej autonomii (por. Martynowicz, 2006).

Podmiotowość w psychologii najczęściej interpretuje się jako wymiar osobowości oraz związane z nim poczucie podmiotowości. Dla problematyki godności człowieka ważne wydaje się poruszenie zagadnienia podmiotowości ze względu na dane empiryczne, które jednoznacznie potwierdzają, że podczas utraty godności dochodzi do destrukcji „ja” (Zimoń, 2004), możliwości regulowania własnego zachowania, wywierania wpływu na siebie i otoczenie (do tzw. bezradności), zaś możliwości samostanowienia, kontroli i sprawstwa składają się właśnie na aktywność podmiotową jednostki (np. Kofta, 1979, 1991). Podmiotowość więc wydaje się kolejnym, wśród wcześniej wymienionych, ważnym składnikiem i warunkiem zachowania lub restytucji godności jednostki.

Komentarz Marii Jarymowicz z lat 90., że „nadzieje na to, że psychologia »ja« dostarcza istotnych odniesień do rozważań nad podmiotowością okazują się płonne” (Jarymowicz, 1994: 11), wydaje się ciągle aktualna i rzeczywiście koncentruje zainteresowanych tą problematyką na braku podmiotowości i konsekwencjach

tegoż dla zachowania. Gdy natomiast podmiotowość próbuje się opisać też w pozytywnym aspekcie, jako regulatora zachowań konstruktywnych, koncepcje autorów dotyczą filozofii, psychologii humanistycznej, co – jak wiadomo – trudno przełożyć na dane empiryczne (por. przegląd psychologicznych koncepcji podmiotowości, Martynowicz, 2006). Doświadczenie własnej podmiotowości bowiem, podobnie jak i godności, może mieć charakter asymetrii pozytywno-negatywnej. Konstatacja, że jest się podmiotem własnych działań wywołuje słabe emocje pozytywne, natomiast utrata podmiotowości prowadzi do powstania silnych emocji negatywnych i szeregu zachowań obronnych (por. Wojciszke, Stajniak, 2001). Zatem wzbudzenie własnej podmiotowości będzie szczególnie wyraźne w warunkach zagrożenia swobody wyboru, utraty kontroli, utraty poczucia skuteczności i sprawstwa. Poczucie autonomii, kontroli i sprawstwa są bowiem ważnymi elementami, składającymi się na podmiotowość jednostki.

Podmiotowość to – najogólniej – możliwość „poznawczego wyodrębnienia własnej osoby”, możliwość wglądu we własne procesy percepcji i ewaluacji społecznej (Jarymowicz, 1994; Kwiatkowska, 1994). To rodzaj samowiedzy jednostki, której deskryptywnym fragmentem jest tożsamość, ewaluatywnym samoocena (Dymkowski, 1996) – samowiedza w tych aspektach, które dotyczą świadomości związku rezultatów własnych działań z zamiarem, poczucia, że jest się sprawcą a nawet decydentem własnej aktywności (Reykowski, 1989; Kofta, 1979, 1991). Niezbędnym zatem składnikiem tzw. orientacji podmiotowej jednostki, rozumianej przez Mirosława Koftę jako „ogólny schemat poznawczo-wykonawczy” (Kofta, 1989) jest nastawienie na poszukiwanie przyczynowości w świecie, szczególnie związków między własnym zachowaniem a jego konsekwencjami, co dopiero wtedy staje się możliwe, gdy jednostka dysponuje swobodą wyboru (w jej poczuciu) między możliwymi do zrealizowania alternatywnymi działaniami (Kofta, 1979). Emilia Martynowicz dodaje, że „poczucie podmiotowości pojawia się w wyniku stwierdzenia zgodności rezultatów aktywności jednostki z jej własnymi wymaganiami i oczekiwaniami odnośnie do zadowalającego ją zakresu podmiotowości” (Martynowicz, 2006: 42). Pojemność poczucia podmiotowości może być prawdopodobnie różna, jednak minimum przekonania, że jest się autorem czy twórcą zdarzeń wyznaczać będzie granicę, po przekroczeniu której (w wyniku własnych lub cudzych działań) jednostka dozna bezradności, silnych negatywnych emocji, a nawet zaniku własnego „ja”. Hipotezy te potwierdzają wyniki badań ankietowych nad mobbingiem, dzięki którym udało się skategoryzować formy utraty godności w miejscu pracy. Z wymienionych przez badanych dziewięciu form, pięć ma charakter uprzedmiotowienia ofiary przez sprawcę (Zimoń-Dubowik, Gamian-Wilk, Szarmach-Niestorowicz, 2008). Zaliczyć do nich można ignorowanie pracownika, szantaż, nadmierną kontrolę, molestowanie seksualne i stosowanie wobec podwładnego rozkazów. Utrata podmiotowości w wymienionych przejawach oznacza przede wszystkim brak wpływu na zaistniałą sytuację, ograniczenie bądź utratę swobody wyboru, psychologiczne unieruchomienie ofiary (por. Hirigoyen, 2001, 2003), w tym przypadku w miejscu pracy.

Dodatkowo dla poczucia podmiotowości jednostki znaczenie będą miały jej indywidualne dyspozycje. Badania Zenona Uchnasta i Emilii Martynowicz potwierdziły występowanie dwu podstawowych wymiarów osobowości, na które składają się oceny podmiotowych *versus* przedmiotowych wartości (Uchnast,

1983, za: Martynowicz, 2006). Pytania stawiane badanym o wybór cenionych przez siebie opozycyjnych wartości (jak np. „być indywidualnością – być częścią społeczeństwa”, „autentyczność – dbałość o opinię”, „zachowanie twórcze – zachowanie tylko skuteczne”, „poczucie wolności – poczucie zależności”) pozwoliły wyodrębnić trzy grupy: „podmiotowców”, „przedmiotowców” i grupę centralną (za: Martynowicz, 2006).

Dla potrzeb niniejszego opracowania zostaną tylko zasygnalizowane dwa wymiary: podmiotowy i przedmiotowy. Podmiotowy wymiar osobowości odnosi się do osób, które cenią własny indywidualizm, autentyczny sposób bycia, natomiast negatywnie oceniają podleganie wpływom zewnętrznym, wzorowanie się na innych oraz spełnianie ich oczekiwań. Przedmiotowy wymiar odnosi się natomiast do tych osób, które wysoko wartościują własne związki z ludźmi, przejawiają potrzebę porządku, zorganizowanego i planowego działania, wytrwałość w realizacji podejmowanych działań, skłonność do ulegania innym, przyjmowania podrzędnych ról w grupie, połączoną z lękiem przed odrzuceniem. Ponadto wykazują tendencję do zewnątrzsterowności, do pomniejszania znaczenia osobistych uczuć i przekonań, ich zachowanie cechuje nadmierna konwencjonalność i samokontrola. Można przypuszczać, że u osób o dominującym przedmiotowym wymiarze osobowości tolerancja wobec ataku na własną podmiotowość będzie większa niż u tych o wymiarze podmiotowym. Trudniej i wolniej będą dostrzegać, że są uwikłane w destruktywną relację, że są ofiarą manipulacji, że nie oni lecz inni decydują o ich losie, że ich godność (a w jej obrębie podmiotowość) została naruszona. Mogą być niejako „predestynowani” do roli ofiary, nie reagując aktywnie wobec ataku na własną godność. Badania eksploracyjne nad problemem utraty godności (Zimoń, 2004), nad poczuciem krzywdy (Gruszecka, 2003, 2006) oraz nad mobbingiem (Gamian-Wilk, Zimoń-Dubowik, 2008) pokazały, że wśród tych, którzy przyznają, że w ich doświadczeniach miało miejsce krzywdzące zdarzenie bądź utrata godności, strategią zaradczą często okazywała się (w różnych postaciach) bierność. Odsetek osób niereagujących aktywnie oscyluje w granicach 30% (Gruszecka, 2003), badania własne nad mobbingiem sugerują procent nawet wyższy (42%). Interesującą strategią, z punktu widzenia podmiotowego i przedmiotowego wymiaru osobowości, wydaje się, najczęściej wybierane przez badanych nieetycznie traktowanych w miejscu pracy, **tłumaczenie się** (Zimoń-Dubowik, Gamian-Wilk, Szarmach-Nestorowicz, 2008). Sposób ten polega na podejmowaniu prób przeciwdziałania krzywdzie pozornie aktywnych, podejmowaniu dialogu ze sprawcą, tłumaczeniu powodów własnego zachowania, błędu czy niepowodzenia, jednak w taki sposób, że towarzyszy temu przeżywanie poczucia winy. Być może właśnie przedmiotowy wymiar osobowości jako dominujący w strukturach poznawczych, skłania „przedmiotowców” do takich reakcji w obliczu zagrożenia ze strony innych ludzi, które nie narażają na szwank samej relacji, szczególnie tej o charakterze hierarchicznym, jaka ma miejsce między przełożonym i podwładnym w miejscu pracy (a to zapewnia dialog i podporządkowanie jednocześnie). Dbają oni bowiem o stosowność zachowania w grupie i zabezpieczają siebie przed ewentualnym wykluczeniem (Uchnast, 1983; Martynowicz, 2006). Dane na temat mobbingu potwierdzają, że osoby napiętnowane i molestowane w pracy, spostrzegane są przez innych jako nieskłonne do kłótniowości, przyjmujące postawę obronną, unikające współzawodnictwa, podporządkowujące się, nieufne wobec innych (Godlewska-Werner, 2006). To one są prawdopodobnie w największym

stopniu narażone na utratę godności. Utrata godności bowiem wiąże się z utratą poczucia, że jest się decycentem swoich działań, wynika z czasowego bądź długotrwałego pozostawania w warunkach uniemożliwiających kontrolę własnych działań, ograniczających lub wykluczających autonomię aktywności jednostki. Utrata godności oznacza – szerzej – destrukcję własnego „ja”, poczucie wykluczenia z grupy przynależnościowej i towarzyszące temu silne negatywne emocje, jak złość, lęk, żal, poczucie winy, w dłuższej perspektywie czasowej depresję. Oznacza destrukcję tożsamości jednostki, w sensie braku możliwości zastosowania koniecznych odniesień (dosłownych i/lub symbolicznych), by poczuć się w pełni człowiekiem (Wojciszke, Stajniak, 2001; Zimoń, 2004).

Rozważania na temat podmiotowości i godności jednostki podsumować można sięgając do kilkakrotnie już cytowanej Emilii Martynowicz i jej przeglądu psychologicznych koncepcji podmiotowości. Autorka podmiotowość rozumie szeroko i – jak podkreśla – procesualnie, nie jako cechę, lecz jako relację jednostki z otoczeniem. Dodaje, że w sensie ontologicznym każdy jest podmiotem i ma godność, w psychologicznym jednostka podmiotem się staje – uczy się działać i myśleć podmiotowo, tj. świadomie, „od siebie”. Im więcej człowiek rozumie z tego, co go otacza, i z tego, co z nim się dzieje, w im większym stopniu jest w stanie sam nadawać sens rzeczywistości oraz ją tworzyć, tym bardziej jego aktywność ma charakter podmiotowy (Martynowicz, 2006). Podmiotowość w tak ogólnym znaczeniu przekłada się na – omówione wcześniej – konkretnie i sytuacyjnie wzbudzone utratę autonomii, kontroli i skuteczności, gdy podmiotowość traci swoje pozytywne funkcje regulacyjne. Jest elementem szerszej kategorii abstrakcyjnej i symbolicznej, jaką jest godność – poczucia, że jest się w pełni człowiekiem ze wszystkimi tylko człowiekowi przynależnymi atrybutami, od biologicznych po psychologiczne, wśród tych ostatnich właśnie podmiotowe.

Sposób pojmowania siebie a godność

Dla dopełnienia psychologicznego obrazu godności ważne wydaje się poruszenie problemu własnego „ja” jednostki, sposobu konstruowania i pojmowania samego siebie w danych warunkach społecznych. W ostatnich latach psychologia dużo miejsca poświęca odmiennościom kulturowym wpływającym na obraz własnego „ja”, zaś szczególną wagę przypisuje różnicom w pojmowaniu siebie przez jednostkę w tzw. kulturach indywidualistycznych i kolektywistycznych oraz ich znaczeniu dla procesów zarówno intra-, jak i interpersonalnych (np. Greenwald, Pratkanis, 1989; Markus, Kitayama, 1991; Reykowski, 1995; Jarymowicz, 1999; Bocheńska, 2008). Psychologia międzykulturowa podkreśla, że **sposób pojmowania siebie** (*self-construal*) stanowi – utrwalony w reprezentacjach danej kultury, z której wywodzi się jednostka – psychologiczny wyznacznik wielu zachowań indywidualnych i społecznych. Co więcej, wydaje się, że „ja”, pełniąc podstawowe funkcje regulacyjne staje się centralną kategorią wyjaśniającą specyfikę procesów psychicznych ludzi żyjących w różnych kulturach (Bocheńska, 2008).

Dla potrzeb niniejszego tekstu istotny będzie podział tożsamościowej kategorii „ja”, wprowadzony przez Hazel Markus i Shinobu Kitayamę (1991) na „**ja**” **niezależne** i „**ja**” **współzależne**. Pierwsze kształtowane w kulturach indywidualistycznych (euro-amerykańskich) odnosi się do konstruowania własnej tożsamości przez oddzielenie siebie od innych, do budowania swojego „ja” jako

niepowtarzalnej, autonomicznej jednostki, skłonnej do samodzielnych działań, wyznaczanych własnymi kompetencjami i sprawnością. „Ja” niezależne stanowi punkt wyjścia dla formowania się orientacji indywidualistycznej, nazywanej orientacją „ku sobie”, związaną również z negatywnymi konsekwencjami: egocentryzmem, ksobnością, egoizmem, nastawieniem na rozwój własny bez oglądania się na innych ludzi.

„Ja” współzależne powstaje natomiast w odniesieniu do relacji jednostki łączących ją z innymi, najpierw bliskimi, potem znaczącymi ludźmi. Jest mało wyrazistą strukturą o rozmytych granicach (Bocheńska, 2008), konstruowane bowiem z pominięciem standardów własnych, jako wynik harmonijnych stosunków z grupą, troski o innych i dostosowania do otoczenia. Powstaje przede wszystkim w oparciu o przewidywane oczekiwania innych i normy społeczne, a nie w oparciu o wewnętrzne pragnienia i cechy jednostki. „Ja” współzależne, wyodrębnione w procesie identyfikacji, stanowi punkt wyjścia dla formowania się orientacji kolektywistycznej (występującej w krajach azjatyckich), nazywanej orientacją „ku innym”, wiązaną – najogólniej – z takimi pozytywnymi konsekwencjami dla zachowań, jak prospołeczność czy bezkonfliktowość, negatywnymi, jak lojalność tylko wewnątrz własnej grupy, dystansowanie się, a nawet dyskryminacja grupy obcej.

Polska kultura środkowoeuropejska, o wielu obecnie cechach indywidualistycznych, ciągle pozostaje pod wpływem wschodnich tradycji narodowych (por. Reykowski, 1995; Lewicka, 2005). Wraz z nastaniem demokracji, wartości indywidualistyczne, jak sukces finansowy (dzięki pracy), młody wygląd, pozycja społeczna wywierają silny wpływ na zmianę mentalności Polaków. Zmianę, bowiem długie lata Polska pozostawała pod wpływem wschodnich wartości konserwatywnych, związanych ze znaczeniem religii, rodziny (Lewicka, 2005) i innych wspólnot, np. sąsiedzkich czy zawodowych. One bowiem przez wieki kształtowały polskie cechy narodowe, o których nie bez cynizmu rozlegle pisze w książce *Polskie złudzenia narodowe* etnograf i publicysta Ludwik Stomma (2006).

Dla rozważań o godności człowieka wydaje się ważne ułożenie „ja” współzależnego współczesnego Polaka w obrębie szerszej kategorii, jaką jest godność oraz empiryczna weryfikacja funkcji regulacyjnych przezeń pełniących. Godność bowiem, jak wspominałam, to konstrukt utworzony i wzbudzany w odniesieniu do społecznych (ważnych) identyfikacji, jakich dokonuje jednostka w ciągu własnego życia (zastępujących ogólną kategorię „człowiek”).

Tytułem wstępu do dalszych poszukiwań związku między „ja” współzależnym i godnością, poprosiłam osiemdziesięciu młodych Polaków (studentów studiów zaocznych: czterdzieści kobiet i czterdziestu mężczyzn) o odpowiedź na pytanie związane z tożsamością: „Kim jestem?”. Następnie skategoryzowałam uzyskane odpowiedzi w ten sposób, że wyróżniłam te będące opisem własnego „ja”, ale odnoszące się do innych ludzi – pełnionych ról społecznych, słowem społecznych identyfikacji (np.: „jestem córką, mężem, ojcem, studentem, pracownikiem, katolikiem, Polakiem”). Okazało się, że aż 42% wymienionych opisów odnosiło się właśnie do identyfikacji społecznych. Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane w ten sposób w Stanach Zjednoczonych (liczba ta waha się od 15% do 19%) i krajach azjatyckich (od 20% do 52%) (Triandis, 1989, za: Jarymowicz, 1999), polskie odpowiedzi studentów lokują nas bliżej kolektywizmu niż indywidualizmu. Tak

wysoki odsetek może wynikać również z faktu, że większość badanych mieszka w małych miejscowościach, a tam tradycje kolektywistyczne utrzymują się dłużej.

Konsekwencją dominującego w strukturach poznawczych „ja” współzależnego jest uwewnętrznienie określonych postaw i wartości, które wzbudzone mogą mieć wpływ na zachowanie jednostki. Dane przytaczane przez Macieja Dymkowskiego (2000) i Danutę Bocheńską (2008) pokazują, iż – uznany za uniwersalny – motyw, jakim jest potrzeba autowaloryzacji (Wojciszke, 2002), u przedstawicieli Azji Wschodniej zmienia swój charakter. Dominująca u kolektywistów motywacja skromnościowa, samokrytycyzm, nie-egotystyczne wzorce atrybucji sukcesu i porażki, niższe wskaźniki samooceny, brak nierealistycznego optymizmu pokazują nowe możliwości interpretacji ich społecznych zachowań (Bocheńska, 2008). Najogólniej potrzeba egotystyczna wywiera silniejszy i bardziej bezpośredni wpływ na przedstawicieli kultur indywidualistycznych, niż kolektywistycznych. Zarówno w obrębie zachowań oraz świadomych procesów, jak i na poziomie wiedzy ukrytej (nieświadomej) (Dymkowski, 2000).

Dla problematyki godności będzie miało znaczenie, iż „ja” współzależne, dominujące i uaktywniane w odniesieniu do konkretnych grup społecznych, może powodować, że tolerancja jednostki wobec prób naruszenia jej godności będzie większa, niż w przypadku dominującego „ja” niezależnego. Co więcej norma skromnościowa i samokrytycyzm związana z „ja” współzależnym mogą zachęcać sprawcę przemocy czy molestowania do kolejnych prób naruszania jej godności, jeśli proces ten ma miejsce w obrębie ważnej dla jednostki grupy przynależnościowej. Nie bez znaczenia dla relacji sprawca–ofiara będzie miał ponadto rodzaj komunikacji, jaką stosują między sobą partnerzy interakcji, a ta również różni się w kulturach kolektywistycznych i indywidualistycznych (por. Reykowski, 1992), szczególnie, jak można sądzić, w relacji hierarchicznej. Temat ten wymaga jednak empirycznej eksploracji.

Podsumowanie

Celem powyższych rozważań była próba uporządkowania wiedzy z zakresu psychologii godności, włączenia w jej zakres kategorii podmiotowość i „ja” współzależnego jako jednego ze sposobów pojmowania siebie przez jednostkę.

Z dotychczasowych ustaleń i badań wynika, że kategoria **godność** jest kategorią abstrakcyjną i zawiera kategorię **podmiotowość**, bardziej konkretną. U ich podstaw natomiast kształtuje się kategoria „ja” – sposób opisu, pojmowania samego siebie, którego forma i treść uwikłane są w kulturowy kontekst, w jakim dorasta jednostka. Jedną z nich jest „ja” współzależne, które dlatego dotyczy godności i podmiotowości jednocześnie, że konstytuuje się w odniesieniu do innych ludzi, składających się na ważne dla jednostki grupy identyfikacyjne. W tym sensie zachowanie zarówno poczucia podmiotowości, jak i godności zależeć będzie od stopnia spełniania przez jednostkę społecznych oczekiwań oraz norm moralnych. W mniejszym stopniu za regulowanie równowagi emocjonalnej i poznawczej w obrębie własnej godności odpowiadać będą tylko osobiste standardy czy własne potrzeby i wybory. Godność bowiem dotyczy, jak dotychczas ustalono, warunków społecznych, według badanych do jej utraty

dochodzi przede wszystkim w otoczeniu innych ludzi, gdy świadkowie obserwują ofiarę i sprawcę (Zimoń, 2004).

Opisane krótko dwa wymiary osobowości: podmiotowy *versus* przedmiotowy pośredniczą prawdopodobnie w akcie i procesie utraty przez jednostkę godności. Opisywanie samego siebie bardziej jako elementu większej społecznej całości, niż niezależnego i odrębnego podmiotu składa się na przedmiotowy wymiar osobowości. Pozytywne wartościowanie przedmiotowych wartości, stanowiących względnie trwałą dyspozycję do określonych reakcji wynikać może również z dominacji w strukturach poznawczych „ja” współzależnego. Uaktywnienie tej kategorii może jednorazowo być konsekwencją cech danej sytuacji lub długotrwałego procesu, na przykład w postępującym procesie **zawładnięcia** – formowaniu i narzucaniu komuś określonej tożsamości (Hirigoyen, 2001, 2003; Zimoń, 2004). Do uaktywnienia „ja” współzależnego dochodzi bowiem między innymi poprzez jego naruszenie (atak, upokorzenie, szantaż, manipulację) przez znaczące dla jednostki osoby, co skutkuje szeregiem negatywnych konsekwencji: poczynając od prostych (automatycznych niemal) zachowań obronnych ściśle związanych z zagrażającą sytuacją (w postaci ucieczki lub ataku), skończywszy na złożonych formach obrony własnej godności polegających na poznawczych reinterpretacjach bolesnych doświadczeń, odkupieniu, w skrajnych przypadkach prowadzących do bezradności, wypalenia (np. zawodowego), depresji i samobójstwa.

Dotychczasowe dane na temat dynamiki utraty i restytucji godności wskazują, że podczas naruszenia godności dochodzi do częściowego lub całkowitego zaniku „ja” jednostki (Wojciszke, Stajniak, 2001). Proces ten polega na utracie niezbędnych odniesień identyfikacyjnych, by poczuć się w pełni człowiekiem. Polega na wykluczeniu ofiary z kategorii ludzi zasługujących na miano człowieka w ogóle, również lub przede wszystkim z powodu destrukcji podmiotowości ofiary – możliwości kierowania, kontrolowania czy regulowania własnego zachowania. Ponadto dojść może do destrukcji wspomnianego „ja” współzależnego, czego skutkiem bywa utrata tożsamości społecznej jednostki, związanej z określoną (ważną dla niej) grupą przynależnościową. Ponieważ dominacja „ja” współzależnego w strukturach poznawczych wiąże się z nasiloną świadomością jednostki zewnętrznego audytorium, jej samoocena będzie więc często niestabilna, podatna bowiem na zmienne oceny publiczności (por. Dymkowski, 2000). W warunkach relacji destruktywnej, w jaką wika się i zostaje uwikłana jednostka, znajdując się często w trudnym szerszym kontekście społecznym (np. w pracy o dysfunkcyjnym klimacie organizacyjnym) zastosowanie aktywnych strategii chroniących własne „ja”, podmiotowość, tożsamość, czyli własną godność, staje się mocno utrudnione. W ten sposób egotyzm ofiary ograniczony do sfery własnej tożsamości społecznej (tamże) naraża ją na daleko idące negatywne konsekwencje o charakterze psychologicznym.

Podsumowując, omówione zjawiska oraz związki między nimi mają tymczasem charakter bardziej hipotez niż faktów. Dla ich weryfikacji niezbędne są badania korelacyjne dotyczące powiązań między „ja” współzależnym, podmiotowym *vs* przedmiotowym wymiarem osobowości jednostki i jej poczuciem godności – w warunkach aktywizacji wymienionych kategorii, co ma miejsce np. w procesie mobbingu czy innych form molestowania człowieka.

Dodatkowo ważne wydaje się prześledzenie procesów komunikacyjnych oraz cech szeroko rozumianego kontekstu, w których dochodzi do destrukcji podstawowej tożsamości, jaką jest godność. Powyższy tekst ma służyć za punkt wyjścia do dalszych poszukiwań badawczych w obrębie psychologii godności.

Bibliografia

Bocheńska D. (2008), *O tożsamości jednostki z perspektywy psychologii międzykulturowej: niektóre konsekwencje Ja niezależnego i Ja współzależnego*, [w:] B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości. Perspektywa interdyscyplinarna*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Dymkowski M. (1996), *Samowiedza w okowach przywdziewanych masek*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Dymkowski M. (2000), *Egotyzm jako rezultat zakotwiczenia w kulturze*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 6, nr 3–4, s. 151–158.

Hirigoyen M.-F. (2001), *Molestowanie moralne*, W Drodze, Poznań.

Hirigoyen M.-F. (2003), *Molestowanie w pracy*, W Drodze, Poznań.

Gamian-Wilk M., Zimoń-Dubowik B. (2008), *Bierność jako strategia radzenia sobie z mobbingiem w miejscu pracy*, [w:] A. Keplinger (red.), *Bierność społeczna*, Eneteia, Warszawa.

Godlewska-Werner D. (2006), *Mobbing jako współczesny problem w miejscu pracy*, [w:] E. Martynowicz (red.), *Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Goldenberg J., Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S., Kluck B., Cornwell R. (2001), *I am not an animal: Mortality salience, disgust and the denial of human creatureliness*, „Journal of Experimental Psychology: General”, 130(3), s. 427–435.

Greenberg J., Salomon S., Pyszczynski T. (1997), *Terror Management Theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements*. „Advances in Experimental Social Psychology”, 29, s. 61–139

Gruszecka E. (2003), *Strategie radzenia sobie z krzywdą*, [w:] *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Gruszecka E. (2006), *Człowiek w obliczu krzywdy – zachowania ofiar, sprawców i obserwatorów*, [w:] E. Martynowicz (red.), *Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Jarymowicz M. (1994), *W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji*, [w:] M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Jarymowicz M. (1999), *O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] B. Wojciszke, M. Jarymowicz, *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź.

Kofta M. (1979), *Samokontrola a emocje*, PWN, Warszawa.

- Kofta M. (1991), *Człowiek jako przyczyna zdarzeń*, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice z psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Korzeniowski K. (1983), *Podmiotowość człowieka: metateoretyczne ramy teorii*, [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Ossolineum, Wrocław.
- Kosewski M. (1985), *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kozielecki J. (1977), *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa.
- Kozielecki J. (1998), *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kwiatkowska A. (1994), *O funkcjach podziałów na swoich i obcych: tożsamościowe uwarunkowania społecznych kategoryzacji*, [w:] M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Lewicka M. (2005), *Polacy są wielkim i dumnym narodem, czyli nasz portret (wielce) zróżnicowany*, [w:] M. Drogoz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Markus H.R., Kitayama S. (1991), *Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation*, „Psychological Review”, 98, s. 224–253
- Martynowicz E. (2006), *Psychologiczne koncepcje podmiotowości*, [w:] E. Martynowicz (red.), *Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pyszczyński T., Greenberg J., Solomon S. (1997), *Why do we need what we need? A terror management theory perspective on the roots of human motivation*, „Psychological Inquiry”, nr 8, s. 1–20
- Reykowski J. (1992), *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 35, s. 147–171.
- Reykowski J. (1995), *Kolektywny system znaczeń*, [w:] *Kolokwia Psychologiczne: W kręgu teorii czynności*, t. 5, Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- Solomon S., Greenberg J., Pyszczyński T. (1991), *Terror Management Theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural world-views*, „Advances in Experimental Social Psychology”, nr 24, s. 93–157.
- Stomma L. (2006), *Polskie złudzenia narodowe*, Sens, Poznań.
- Wojciszke B. (2001), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Wojciszke B., Płopa M. (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wojciszke B., Stajniak B. (2001), *Psychologia godności. Zarys koncepcji teoretycznej*, [w:] D. Doliński, B. Weigl (red.), *Od myśli i uczuć do decyzji i działań*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Zimoń-Dubowik B., Gamian-Wilk M., Szarmach-Nestorowicz I. (2008), *Mobbing – psychologiczne mechanizmy utraty tożsamości zawodowej*, [w:] B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości. Perspektywa interdyscyplinarna*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Zimoń B. (2004), *Dynamika utraty i restytucji godności. Próba podejścia empirycznego* (niepublikowana rozprawa doktorska), Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.



Ewa Łatacz

Podmiotowość i jej rozwijanie w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori

Na samym początku tego referatu trzeba postawić pytanie, czy można mówić o podmiotowości w metodzie Marii Montessori, skoro ona sama tego terminu nie używała. By odpowiedzieć na to pytanie, należałoby w ogóle wyjaśnić, co termin ten może oznaczać. Spośród wielu propozycji rozumienia podmiotowości wybrałam koncepcję Karola Wojtyły, ponieważ jest ona według mnie najbardziej szeroka i przez to uniwersalna. Ujmuje bowiem zagadnienie podmiotu zarówno od strony metafizycznej, jak i fenomenologicznej, dzięki czemu mamy szeroki, dwuaspektowy wgląd w zagadnienie podmiotowości, co więcej, takie podejście jest też próbą przewyciężenia odwiecznego sporu pomiędzy filozofią świadomości i filozofią bytu, próbą moim zdaniem ciekawą i udaną.

Pytanie postawione na początku tego referatu dotyczące obecności podmiotowości w metodzie M. Montessori i przyjęta koncepcja podmiotowości K. Wojtyły narzucają określoną strukturę tekstu. I tak, na początku spróbuję opisać koncepcję podmiotowości i jej rozwój w ujęciu K. Wojtyły, następnie przedstawię poglądy M. Montessori na temat dziecka i jego rozwoju, po czym porównam oba opisy i spróbuję odpowiedzieć na postawione przeze mnie pytanie. Całe przedsięwzięcie wydaje mi się dodatkowo ciekawe z tego względu, że w przypadku K. Wojtyły mamy do czynienia z opisem filozoficznym, w przypadku M. Montessori opisem praktyka, można więc będzie odnieść do siebie dwa sposoby opisu rzeczywistości i je porównać, sprawdzając czy i na ile teoria przystaje do praktyki i czy coś z tego wynika dla rzeczywistości edukacyjnej.

Poglądy Karola Wojtyły na temat podmiotowości człowieka¹

Według K. Wojtyły podmiotowość można ujmować w dwu wymiarach:

- zewnętrznym, manifestującym się poprzez czyny;
- wewnętrznym, analizowanym w kategorii przeżywania własnej podmiotowości.

*Te dwa odmienne podejścia domagają się innych metod badawczych i tym samym uwzględniają różne stanowiska filozoficzne. Inaczej analizowana jest wewnętrzna aktywność człowieka, inaczej jego aktywność skierowana na zewnątrz. Analiza podmiotowości od zewnątrz poprzez charakterystyczny dla człowieka dynamizm działania możliwa jest na gruncie m.in. metafizyki, zaś podmiotowość ujmowana od wewnątrz opisywana jest w kategorii przeżycia i opiera się na metodzie fenomenologicznej. Podmiotowość ujmowana metafizycznie, czyli jako suppositum oznacza tyle, co doświadczanie człowieka jako tego, który **istnieje i działa**. Doświadczanie to jest udziałem wszystkich ludzi, ma więc charakter obiektywny, realny. Skoro więc doświadczanie człowieka (tak moje własne, jak i innych) ujawnia nam go jako tego, który istnieje i działa, stąd należy wnosić o nim jako o podmiocie własnego istnienia i działania. To etymologicznie oznacza właśnie termin suppositum, ponieważ wskazuje on na coś co jest położone **pod (sub-ponere)**, czyli w przypadku człowieka pod jego istnieniem i działaniem. A więc poprzez przejawy istnienia i działania człowieka dostrzegamy podmiot tegoż istnienia i działania. Dostrzegamy, że człowiek jest podmiotem (Wojtyła, 1994: 378).*

Tak ujęta podmiotowość jest również gwarantem tożsamości konkretnego człowieka w jego istnieniu i działaniu, bo bez tego konkretnego podmiotu, konkretnego człowieka, nie byłoby tego konkretnego bytowania i działania. Analizując z kolei ludzkie działanie, można w nim wyodrębnić dwa dynamizmy:

- to, co się w człowieku dzieje, np. oddychanie, narastanie agresji, radości;
- to, co człowiek czyni.

Dla lepszego zrozumienia podmiotowości istotne jest nie tyle to, co się w człowieku dzieje, ale to, co on czyni, ponieważ w tym wypadku jest on przyczyną i sprawcą własnych działań. Dzieje się tak dlatego, że podmiotowość to tyle co „być osobowy”, a więc zdolny do działań świadomych i wolnych.

Przyglądając się bliżej człowiekowi jako sprawcy, zauważamy w nim również dwa wymiary jego sprawczości:

- zewnętrzny
- wewnętrzny.

¹ Łatacz, 2002. Fragment ten stanowi część mojego artykułu pt. *Koncepcja podmiotowości a badania biograficzne* zawartego w: Dubas, Czerniawska (2002: 69–79).

Pierwszy odnosi się do faktu, że człowiek jest sprawcą wielu skutków poza sobą, ponieważ działaniem swoim kształtuje otaczającą rzeczywistość. Wymiar ten jest jednak mniej istotny, gdy chodzi o analizę ludzkiej sprawczości, bo ważny dla niej jest przede wszystkim wewnętrzny aspekt, ponieważ przez czyn człowiek w sposób świadomy i wolny kształtuje również siebie, można powiedzieć, że to dzięki czynom konstituuje siebie. Skoro tak, to sprawczość przestaje być już tylko sprawczością i staje się równocześnie **samostanowieniem**. Człowiek jest więc nie tylko sprawcą czynu oraz jego skutków zewnętrznych i wewnętrznych, ale zarazem stanowi sam o sobie. W tym miejscu warto zauważyć, że sprawczość analizowana jedynie jako zależność przyczynowa nie ukazuje istoty ludzkiej podmiotowości. Można ją bowiem rozumieć podobnie jak to się ma w przypadku innych podmiotów istnienia i działania, np. zwierzę, roślina też na swój sposób istnieje i działa. Sprawczość jest jednak tylko w przypadku człowieka jeszcze samostanowieniem. Człowiek więc nie tylko jest sprawcą swych czynów, ale dodatkowo jeszcze poprzez nie samostanowi o sobie, czyli **samo-panuje i samo-posiada** siebie (Wojsyła, 1994: 385).

Można więc powiedzieć, że działanie ludzkie ma charakter autoteleologiczny, bo człowiek działając, zwraca się w kierunku różnych wartości, jednakże zwracając się do nich, nie może nie zwrócić się do siebie samego jako celu, bo nie może realizować różnych wybranych przez siebie celów jednocześnie, nie stanowiąc przez tę realizację o sobie i swojej własnej wartości. Na marginesie warto dodać, że autoteleologia ukazuje nam także podmiot ludzki jako dynamiczny, a więc jako ten, który ciągle świadomie wybiera siebie i siebie kształtuje. Odmienne ma się sprawa z wspomnianymi już innymi niż człowiek podmiotami. Tam konsekwencje bycia podmiotem są daleko mniejsze.

Samostanowienie znajduje więc swój kres w samym podmiotowym „ja”, które poprzez chcenie jakichkolwiek wartości, poprzez określony ich wybór stanowi zarazem o sobie i sobie samego w pewien sposób chce i wybiera (tamże: 385). Tak więc dzięki samostanowieniu ujawnia się podmiotowość i realnie się konstituuje. Z samostanowieniem łączy się **transcendencja**, czyli **prze-kraczanie**, **prze-rastanie** siebie, które polega na tym, że „ja” staje się **przedmiotem dla siebie samego** – przedmiotem woli jako władzy stanowiącego podmiotu (tamże: 388 i nast.). W procesie transcendencji dochodzi więc do przekraczania siebie, które prowadzi do uprzedmiotowienia siebie dotychczasowego i wędrowanie w kierunku siebie na nowo wybranego. Moment ten sugeruje duchową naturę człowieka, ponieważ materia nie może istnieć poza własnymi granicami, a skoro człowiek może przekraczać siebie, opuszczać swoją przedmiotowość i dystansować się wobec niej, czyli może przekraczać własne granice w przeciwieństwie do materii, musi więc mieć odrębną i jej przeciwstawną, a więc duchową (czyli posiadającą możliwość istnienia poza własnymi granicami) naturę. Na marginesie warto dodać, że to tę właśnie naturę odkrywamy w myśleniu, twórczości, miłości. Mimo jednak wspomnianych różnych elementów (czynnika materialnego i duchowego), człowiek jest podmiotem integralnym, a więc działającym i istniejącym jako całość, jedność.

Ludzie jednak nie tylko transcendują siebie, ale jednocześnie dążą do **samo-spełnienia**. O samo-spełnieniu analizowanym tylko w kategoriach metafizycznych decyduje jedynie spełnianie czynów bez ich moralnej samo-oceny dokonywa-

nej w sumieniu. Dużo głębszy jest wymiar samo-spełnienia analizowany przy pomocy metody fenomenologicznej, do opisu tego wymiaru przejdziemy za chwilę charakteryzując aspekt fenomenologiczny ludzkiej podmiotowości. Obecnie zaś podsumujemy wkład analizy metafizycznej w rozumienie podmiotowości. Podmiotowość to przede wszystkim *suppositum*, czyli podłoże ludzkiego istnienia i działania. Działanie to zaś zawiera się w takich aktach, jak: sprawczość, samostanowienie, samopanowanie, samoposiadanie, transcendencja, samospełnienie.

Po tym lakonicznym podsumowaniu przejdziemy, jak to było już zapowiedziane, do opisu podmiotowości z wykorzystaniem metody fenomenologicznej. Opis ten odwołuje się przede wszystkim do kategorii **świadości**, dokładniej **samoświadości**. To dzięki niej uświadamiam sobie i przeżywam siebie jako sprawcę, który samostanowi, samopanuje, samoposiada, transcenduje i samospełnia siebie, czyli przeżywa siebie jako konkretne, niepowtarzalne, podmiotowe, dynamiczne „ja”.

W tym momencie należy jednak mocno podkreślić, że „ja” podmiotowe jest niesprowadzalne do samej tylko świadomości, bo realne jego konstituowanie dokonuje się dzięki aktom samostanowienia (woli), w których ujawnia się wspomniana już struktura samoposiadania i samopanowania. Mamy tu więc do czynienia z wyraźnym połączeniem ujęcia metafizycznego i fenomenologicznego.

Jak już wspomniano wcześniej, metoda fenomenologiczna pozwala również głębiej opisać proces samospełnienia, który teraz przedstawimy. Samospełnienie łączy się z transcendencją, ponieważ człowiek przekracza siebie w kierunku tego wszystkiego, co spostrzega jako dobre, a wybierając to i realizując lub nie, przeżywa siebie jako dobrego lub złego. Stąd też możemy mówić w tym wypadku o podmiotowości moralnej. Z przeżywaniem siebie jako podmiotu moralnego łączy się też przyporządkowanie dobra do prawdy. Spostrzeganie czegoś jako dobra wymaga wewnętrznego rozstrzygnięcia, w oparciu o kryterium prawdy, czy to coś faktycznie jest dobrem. Dobra prawdziwe nakładają zaś na nas powinność ich realizowania, bo jeśli tego nie robię, nie spostrzegam siebie jako dobrego i nie czuję się spełnionym, nie przeżywam siebie jako samospełnionego podmiotu. Uznane przeze mnie dobro powoduje więc, że chcę na nie odpowiedzieć. Rodzi się w ten sposób we mnie powinność jego realizacji i za nią odpowiedzialność.

Spełnienie człowieka dokonuje się także poprzez jego udział w życiu społecznym, stąd w swojej analizie K. Wojtyła uwzględnia nie tylko aspekt jednostkowy podmiotowości, ale ujmuje jej dynamikę również w ramach relacji międzyludzkich. Rozwój podmiotowości w kontekście społecznym w ujęciu autora dokonuje się poprzez uczestnictwo, które realizuje się w dwu płaszczyznach **ja–ty** i **ja–my**. (Wojtyła, 1994: 391 i nast.) W pierwszym przypadku do samospełnienia dochodzi poprzez transcendencję siebie w kierunku ty, w drugim realizowanie dobra wspólnego. Przeciwnieństwem uczestnictwa jest alienacja tak w relacjach ja–ty, jak i ja–my. Alienacja prowadzi zawsze do zniekształceń w rozwoju podmiotowości i braku bycia i przeżywania samospełnienia.

Na koniec w celu podsumowania metafizycznego i fenomenologicznego opisu podmiotowości ukazanego przez K. Wojtyłę zestawiono główne jego cechy w poniższej tabeli.

Tabela 1. Synteza metafizycznej i fenomenologicznej analizy podmiotowości

Typ analizy	Podmiotowość ludzka		
	metafizyczna	metafizyczno-fenomenologiczna	fenomenologiczna
1. Sposób nazwania podmiotowości	<i>suppositum</i>		„ja”
2. Zakres badań podmiotowości	czyn ludzki		świadomość
3. Przejaw podmiotowości	zewnątrzny		wewnętrzny
4. Dynamizm, przez który przejawia się podmiotowość (wymiar indywidualny i społeczny)	czynienie – wola	sprawczość samostanowienie samopanowanie transcendencja samoposiadania samospelnienie	przeżywanie – samowiedza

Źródło: opracowanie własne

Z powyższego tekstu na temat podmiotowości można wyciągnąć wniosek, że podmiotowość jest bazą, gwarantem całości, trwałości życia i wszystkiego, c’zego człowiek dokonuje. Jako podmiot tworzę więc i przeżywam siebie, rozwijam siebie poprzez działanie, konkretniej – przez moje czyny.

Poglądy Marii Montessori na temat dziecka i jego rozwoju

Dziecko według M. Montessori było zdolne do samodzielnego rozwoju przy odpowiedniej pomocy dorosłych. Proces ten był możliwy dzięki duchowemu embrionowi (*l’embrione spirituale*), o którym M. Montessori mówi, że

[...] podczas tej powolnej i stopniowej pracy (chodzi o pracę nad własnym rozwojem) strzegł narzędzia, strzegł swej wyższości i nie dopuszczał, aby aktywność obróciła się w lenistwo, albo rozpadła na działania mechaniczne (Montessori, 1969: 8).

Inną kategorią dotyczącą rozwoju dziecka był absorbujący duch (*la mente assorbente*). Jego rolę można przyrównać według M. Montessori do kliszy fotograficznej, która rejestruje otaczający świat. Absorbujący duch przyczyniał się do tego, że dziecko już od urodzenia mogło asymilować otaczającą go rzeczywistość w sposób podświadomy. Trwało tak jednak do trzeciego roku życia, wówczas bowiem budziła się świadomość dziecka i forma absorbującego ducha coraz bardziej zanikała, a w jej miejsce pojawiała się działalność świadoma w dziedzinie poznawania świata. Absorbujący duch nie zniknął jednak całkiem. Pozostawała z niego jakaś część, resztką, z której w różnym okresie życia dziecka były wydawane specyficzne impulsy mobilizujące je do działania. W tym czasie gdy pojawiały się te impulsy, można było mówić o tak zwanych okresach wrażliwości, w których występowały określone zainteresowania dziecka. Jednak by te zainteresowania mogły być zaspokojone, dziecko musiało ponownie podjąć trud działania i tworzenia siebie. M. Montessori tak o tym pisze:

Dziecko nabywa umiejętności w swych „okresach wrażliwości”. Te porównać można z reflektorem rozświetlającym określony obszar wnętrza, może nawet ze stanem elektrycznego naładowania. Dzięki tej wrażliwości dziecko jest w stanie wytworzyć między sobą a światem zewnętrznym intensywną nić porozumienia i od tej chwili wszystko w nim będzie lekkie, ożywione, pobudzone. Każdy wysilek da jakąś zdobytą zdolność. Dopiero, kiedy określona umiejętność została przyswojona w czasie wrażliwego okresu, na duszę dziecka spada zasłona obojętności i zmęczenia. Zaledwie zgasła jedna z tych duchowych namiętności, a już zapalają się inne płomyki sprawiając, że dziecko kroczy od jednej zdobyczy ku następnej w ustawicznej wibracji siły życiowej nazywanej przez nas radością i szczęściem dzieciństwa. W tym wspaniałym duchowym płomieniu płonącym lecz nie spalającym, dokonuje się dzieło tworzenia duchowego człowieka (tamże: 182).

Tak więc działanie dziecka osadza się w nim i je rozwija. Można powiedzieć, że dziecko przekracza siebie dawnego i poprzez czyn wędruje w kierunku siebie nowego. To wszystko w mniejszym lub większym stopniu sterowane jest jeszcze zainteresowaniami rozwojowymi, ale ostatecznie zmierza do samostanowienia o sobie, samoposiadania siebie i samopanowania sobie, zresztą umożliwienie dziecku takiego właśnie działania, działania zgodnego z prawami rozwoju było celem metody M. Montessori.

Opisane cykle nie występowały przypadkowo, ale według określonego planu. Jeżeli środowisko dziecka było tak zorganizowane, że pozwalało mu działać zgodnie z wrażliwymi cyklami, to dochodziło do polaryzacji i normalizacji. Polaryzacja według M. Montessori stanowiła zdolność do głębokiej, długotrwałej koncentracji i była według niej początkiem i podstawą formowania się osobowości. Pisała ona:

Kształtowanie życia psychicznego rozpoczynało się wraz z wystąpieniem fenomenu, jakim jest uwaga (Montessori, 1909: 6).

U dzieci, u których wystąpiła polaryzacja uwagi, pojawiały się takie cechy, jak:

- zamiłowanie do porządku i
- samodzielnej oraz wspólnej pracy
- koncentracja
- miłość rzeczywistości i ciszy
- dzielenie się posiadanymi przez siebie przedmiotami z innymi dziećmi
- opanowanie
- rozważne posłuszeństwo
- niezależność
- inicjatywa
- rezygnacja ze współzawodnictwa
- głęboka radość (Montessori, 1922: 131).

Cechy te, jeśli się pojawiły u dziecka, to świadczyły o zaistnieniu tak zwanej normalizacji i były oznaką prawidłowego jego rozwoju.

Polaryzację i związaną z nią normalizację M. Montessori uznała za cel swojej metody, której podstawą było przygotowane otoczenie i odpowiednio przygo-

towany nauczyciel. Odpowiednie przygotowanie nauczyciela polegało między innymi na tym, że potrafił on umiejętnie obserwować dzieci. Ta umiejętność obserwacji musiała być ciągła i dotyczyła spontanicznego ich zachowania. Nauczyciel musiał też w trakcie obserwowania odrzucić jakiekolwiek uprzedzenia na temat dzieci. Omawiana obserwacja miała łączyć w sobie elementy naukowej ścisłości z kontemplacją dziecka. Maria Montessori powie o niej:

Siła spojrzenia nauczyciela musi być równocześnie dokładna jak ta naukowca i duchowa jak ta świętego (Montessori, 1969: 121).

Obserwacja dziecka prowadziła do zorganizowania mu przez nauczyciela odpowiedniego środowiska wychowawczego. Środowisko to, otoczenie, miało odpowiadać potrzebom dzieci związanym z ich rozwojem. Nauczyciel nie tylko obserwował dzieci, ale przejawiał też roztropną aktywność wychowawczą. Polegała ona na tym, że musiał on umieć odmierzać pomoc, z którą przychodził, pomoc ta miała nie wyręczać dzieci, ale wspomagać je w ich samorozwoju. Nauczyciel posiadał również określone obowiązki względem samego siebie. Powinien dbać nie tylko o rozwój zawodowy, ale też moralny, ponieważ według M. Montessori wychowywał własnym przykładem.

Obok nauczyciela drugim ważnym elementem metody Montessori było tzw. przygotowane otoczenie. Powstało ono w oparciu o przesłanki filozoficzne (antropologia) i empiryczne (obserwacja, badania empiryczne). Oznaczało ono celowo zorganizowane środowisko, które miało dopomóc dziecku w jego samorozwoju i samowychowaniu. Przygotowane otoczenie stanowiły dwa elementy:

- materialny – budynek i jego wyposażenie;
- strategiczny – zasady i formy wychowania.

Budynek montessoriański nie stanowił stałego wzorca, choć posiadał kilka typowych dla tej metody pomieszczeń, m.in. pokój pracy umysłowej, w którym pracowały samodzielnie dzieci. W przygotowanym otoczeniu ważną rolę pełniły meble, ponieważ miały one dzięki temu, że były rozmiarami dostosowane do możliwości dzieci, ułatwiać ich samodzielne działania. Bardzo istotny był tak zwany materiał rozwojowy, czyli pomoce dla dzieci. Umożliwiały one im samodzielną pracę i oparte były na ich potrzebach rozwojowych. Ważną cechą pomocy montessoriańskich była samokontrola błędów, która ułatwiała dzieciom proces samokształcenia. Z materiałem rozwojowym były związane też formy pracy dzieci, które odpowiadały poszczególnym grupom materiału rozwojowego, np. były pomoce do nauki języka, którym odpowiadała taka forma kształcenia jak edukacja językowa. Wszystkie formy wychowania stosowane przez M. Montessori miały za zadanie umożliwianie dzieciom odkrywania i rozwijania własnych możliwości. Formy wychowania odpowiadały różnym sferom osoby dziecka. I tak:

- ruchowi odpowiadały ćwiczenia praktycznego dnia;
- zmysłom – ćwiczenia kształcenia zmysłów;
- komunikacji międzysobowej – ćwiczenia dotyczące języka;
- umysłowi – ćwiczenia matematyczne;
- sumieniu – trening w zakresie prawa harcerskiego.

Oprócz form wychowania w przygotowanym otoczeniu ważną rolę pełniły zasady, czyli podstawowe reguły jego funkcjonowania. Sprowadzały się one do

dwu najbardziej ogólnych:

- swobody dziecka
- odpowiedniego uporządkowania jego otoczenia.

Swoboda (wolność) była dla M. Montessori ważną zasadą wychowawczą. Celem jej było pomóc dziecku w przejściu od stanu nieświadomości do świadomości siebie i otaczającej rzeczywistości oraz nauka i rozwój zarządzania sobą. Zasada wolności rozwijała też w dzieciach odpowiedzialność za siebie i innych. Wolność w ujęciu M. Montessori oznaczała więc samodyscyplinę opartą na świadomie przestrzeganych regułach życiowych. Samodyscyplina ta była rozwijana między innymi poprzez to, że dzieci musiały utrzymać określony porządek w przygotowanym otoczeniu. Zasada wolności stwarzała również dzieciom możliwość dokonywania samodzielnych wyborów co do przedmiotu, miejsca i czasu pracy.

Wnioski

Po scharakteryzowaniu poglądów M. Montessori i K. Wojtyły, spróbuję teraz dokonać ich porównania. M. Montessori nie mówi o podmiotowości wprost, ale ta kategoria jest obecna w jej poglądach na temat rozwoju dziecka oraz w jej przemyśleniach odnośnie metody jego kształcenia. W opisie rozwoju dziecka znajdujemy kilka ciekawych stwierdzeń, które można odnieść do kategorii podmiotu, np. w cytacie dotyczącym duchowego zarodka zaskakujące jest odniesienie do lenistwa i działania mechanicznego. Odniesienie to dobrze koresponduje z takimi narzędziami ducha, jak wola, która nie dopuszcza do rozleniwienia i umysł, który stroni od działań mechanicznych. Pogląd ten przypomina poglądy tomistyczne na temat osoby. Skoro tak, to możemy przypuszczać, że ów duch to właśnie *suppositum*¹, czyli podmiot, który znajduje się, kryje się pod działaniem dziecka. Wniosek ten dodatkowo wzmacnia użyte przez M. Montessori słowo „narzędzia” w odniesieniu do woli i rozumu. Można więc przypuszczać, że ów duchowy embriion to podmiotowość w zarodku, czyli mówiąc metafizycznie językiem K. Wojtyły, to bycie sprawcą i samostanowienie o sobie, a więc istnienie w sobie i przez siebie (*ens per se*). Warto dodać, że w kontekście omawianego tu fragmentu dotyczącego duchowego zarodka, podmiot w rozumieniu M. Montessori związany jest nie tyle ze świadomością, co z całą osobą i jej działaniem, co sugerowałoby raczej metafizyczną interpretację duchowego zarodka niż fenomenologiczną. Warto w tym miejscu jeszcze podkreślić, że kategoria duchowego zarodka jest kategorią podstawową i wyjściową w koncepcji dziecka i jego rozwoju (M. Montessori).

Z kolei opis absorbującego ducha, a szczególnie związanego z nim przeżycia przebudzenia świadomości, które dokonuje się w trzecim roku życia dobrze koresponduje z metodą fenomenologiczną. Odnosząc to do podmiotowości w rozumieniu K. Wojtyły, możemy powiedzieć, że dziecko uświadomiło sobie

¹ Pojęcie *suppositum* w metafizyce bytu oznacza to, co w porządku istnienia jest ontycznie pierwsze w stosunku do tego, czego podstawę stanowi; jest to uprzywilejowane jądro bytu i ontologiczna podstawa wszelkiej istoty. *Suppositum* można opisać jako substancję lub konkretną istotę lub jako podmiot aktu egzystencjalnego. W pewnym zasadniczym sensie istnieje ono w sobie i przez siebie (*ens per se*), Por.: K.L. Schmitz, 1997: 159.

swoją podmiotowość, albo lepiej, że przebudziło się jego „ja” rozumiane fenomenologicznie. Do tej pory działało ono nie zdając sobie z tego sprawy i dlatego podświadomie wchłaniało rzeczywistość. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że to przebudzenie „ja” fenomenologicznego dobrze koresponduje z podmiotem pojmowanym jako *suppositum*, czyli tym co jest pod istnieniem i działaniem. Dziecko od początku jest podmiotem w sensie metafizycznym (duchowym zarodkiem), ale zaczyna sobie zdawać z tego sprawę dopiero w trzecim roku życia, stanowiącym jego ponowne narodziny, narodziny jego „ja” fenomenologicznego. W tym miejscu pozwolę sobie przytoczyć fragment wypowiedzi J. Smitha, który bardzo dokładnie opisuje ten moment przebudzenia się „ja” fenomenologicznego i co więcej, jego poglądy bardzo dobrze korespondują z metodą M. Montessori i jej spostrzeżeniami na temat warunków rozwoju dziecka. Píše on tak:

Doświadczenie bycia własnym Ja, odrębnym od świata zdarzeń i innych Ja, jest samozdarzeniem, zdarzeniem, któremu zazwyczaj towarzyszy wstrząs. Jednostka jako jedyny w swoim rodzaju byt wyposażony w pewną niezależność od innych bytów uzyskuje świadomość siebie w tym punkcie, w którym napotyka na swoją własną władzę rozróżniania, wyboru, preferencji i sądzenia. Z chwilą kiedy odkrywamy, iż posiadamy selektywne zainteresowanie rzeczami, stajemy się świadomi, iż jesteśmy osobami, bytami aktywnymi, a nie jedynie biernymi „odbiorcami” danych faktów. Nie wszystko jest dla nas jednakowo pożądane; staramy się korzystać z pewnych rzeczy, a unikać innych. Ja odkrywa siebie jako czynnik działający w zakresie selekcji, zainteresowania i krytycznych ocen; Ja ukazuje się poprzez doświadczenie reagowania na to, z czym się spotyka. Ja jako realność ze swoimi ograniczeniami i granicami, ze swoim miejscem i czasem, staje przed nimi, gdy spotykamy się z naszymi zainteresowaniami zarówno światem, jak tym ograniczonym bytem, który reaguje na to, co jest spotykane. Bez wstrząsu odkrycia, które jest spełnieniem zainteresowania – co oznacza kolejno uznanie pierwszeństwa i dokonania wyboru – jednostkowe Ja nigdy by nie wystąpiło. Bez zainteresowania wystąpiłby jedynie nieprzerwany ciąg doznań, i podczas gdy możemy pojąć rzeczy, które odbijają się z wielu punktów, tego ciągu doznań jak odbicie w zwierciadle nie byłoby świadomości, iż te odbicia są w jakiś sposób związane z Ja. Świadomość przychodzi wyłącznie w wyniku starcia między zainteresowaniem, a wyborem alternatywy. Gdyby Ja było jedynie rejestrującym aparatem, który kopiuje świat, jest wątpliwe, czy kiedykolwiek byłoby ono świadome samego siebie (Smith, 1971: 37).

Umożliwienie więc dziecku działań zgodnych z jego zainteresowaniami rozwojowymi, mówiąc po montessoriańsku „wrażliwymi cyklami”, i zezwolenie mu na dokonywanie wyborów w ramach tych zainteresowań jest podstawowym warunkiem przebudzenia „ja” fenomenologicznego, czyli samoświadomości dziecka i jego rozwoju jako podmiotu rozumianego metafizycznie. Można więc za K.L. Schmitz powtórzyć,

[...] że w osobie działającej spotykają się u swego konkretnego i rzeczywistego źródła akty interpretacji fenomenologicznej i akty wyjaśniania metafizycznego (Schmitz, 1997: 162).

Tak więc wrażliwe cykle, dla których bazą był absorbujący duch, stanowiły przyczynę dalszego rozwoju dziecka, w tym także jego świadomości, to co nieświadome stawało się uświadomionym, wzmacniając samowiedzę dziecka i jego „ja” fenomenologiczne. Można przypuszczać, że w tym procesie budzenia się samoświadomości ważną rolę odgrywa koncentracja uwagi, nazwana przez M. Montessori polaryzacją uwagi. Z kolei wskaźniki normalizacji można w pewnym sensie odnieść do przeżycia spełnienia.

Podsumowując to, co do tej pory zostało powiedziane, trzeba stwierdzić, że tym co uderza w dokonanym tu zestawieniu poglądów M. Montessori i K. Wojtyły to duża ich zbieżność mimo różnego sposobu opisu rzeczywistości oraz przydatność zarówno metafizycznego, jak i fenomenologicznego (przeżycie odkrycia własnego „ja”) aspektu podmiotu w opisie rozwoju ludzkiej podmiotowości zaobserwowanym przez M. Montessori. Warto też dodać, że poglądy i obserwacje M. Montessori na temat rozwoju dziecka przemawiają bardziej za wspólnym wykorzystywaniem tak dorobku filozofii metafizycznej, jak i fenomenologicznej (metoda fenomenologiczna) niż za ich oddzielaniem. Analiza poglądów Włoszki ukazuje bardziej potrzebę relatywizacji dorobku tych dwu różnych kierunków filozoficznych niż ich absolutyzacji.

Jak to już stwierdzono wcześniej, obecność podmiotowości rozumianej jako sprawstwo i samostanowienie poprzez czyn jeszcze bardziej się uwidacznia w metodzie M. Montessori niż w jej koncepcji rozwoju dziecka. Całe otoczenie dziecka jak i postawa nauczyciela nastawione są na czyn dziecka, rozwijanie jego zdolności samoposiadania i samopanowania sobie poprzez transcendencję i integrację siebie. Do samodzielnego działania zachęcają też formy pracy, jak i zasady, szczególnie zasada wolności.

Na koniec pragnę się jeszcze raz odnieść się do pytania postawionego na początku tego referatu. Porównując poglądy K. Wojtyły z poglądami M. Montessori, można stwierdzić, że M. Montessori mimo iż nie używa terminu „podmiotu”, to jednak jest on obecny w jej poglądach na temat rozwoju i wychowania dziecka. Obserwacje M. Montessori dobrze korespondują z poglądami K. Wojtyły i nie mogło być chyba inaczej, ponieważ jedno i drugie czerpało swą wiedzę z obserwacji realnej rzeczywistości, mimo że opisało ją w różnych naukowych ujęciach, zaś integracja podmiot–przedmiot bardzo ułatwia analizę rzeczywistości edukacyjnej i rokuje obiecująco.

Bibliografia

Łatacz E. (2002), *Koncepcja podmiotowości a badania biograficzne*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska, *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Instytut Technologii Eksploatacji, Seria Biblioteka Edukacji Dorosłych, Warszawa.

Montessori M. (1909), *Il metodo della pedagogica scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Maglione e Strini, Roma.

Montessori M. (1922), *Il manuale di pedagogica scientifica*, Morano, Neapol.

Montessori M. (1969), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Neapol.

Schmitz K.L. (1997), *W sercu ludzkiego dramatu*, Wydawnictwo „M”, Kraków.

Smith J.E. (1971), *Doświadczenie i Bóg*, PAX, Warszawa.

Wojtyła K. (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, KUL, Lublin.



Ryszard Klamut

Decyzje podmiotu

Prezentowany artykuł jest próbą zoperacjonalizowania pojęcia podmiotowości w badaniach empirycznych i opisanie znaczenia podmiotowości w obszarze podejmowania decyzji. Do operacjonalizacji podmiotowości zastosowano metodę opartą na podejściu egzystencjalnym w psychologii, które to podejście jest również bliskie koncepcji podmiotowości. W charakterystyce podmiotowości wykorzystywane są często pojęcia zaczerpnięte z psychologii humanistycznej czy egzystencjalnej, jak również pojęcia z obszaru psychologii poznawczej.

Wprowadzenie teoretyczne

Pojęcie podmiotowości pojawia się w kręgu psychologii humanistycznej, egzystencjalnej i obejmuje obszar poznawczo-egzystencjalny.

W psychologii problematykę podmiotu i podmiotowości można odnaleźć u wielu autorów, chociaż niekoniecznie jest ona wprost przedstawiana i opisywana. Czasami podmiot pojawia się jako pojęcie podstawowe, niewymagające definiowania – jako właściwość człowieka aktywnego, jako kategoria przynależna osobie ludzkiej (m.in. Mądrzycki, 1996; Koziński, 2004; Łukaszewski, 1984; Kolańczyk, 1999), u innych autorów staje się pojęciem (tematem) tworzonych teorii (m.in. Kofta, 1991; Tomaszewski, 1985; Obuchowski, 1993, 2004, 2007; Uchnast, 1981).

Można więc wskazać na podmiotowość w dwóch aspektach: jako wyposażenia ontycznego człowieka oraz jako charakterystyki wskazującej na indywidualny, odrębny i aktywny sposób funkcjonowania człowieka w świecie. Podmiotowość to cecha bycia człowiekiem, ale też zespół cech, charakterystyk składających się na określony (podmiotowy właśnie) sposób funkcjonowania człowieka. Analizy psychologiczne dotyczą aspektu drugiego.

Podmiotowość jest jednym biegunem aktywnego odniesienia się do rzeczywistości, drugim jest przedmiotowość. Przy niskim poziomie podmiotowości człowiek funkcjonuje na poziomie przedmiotowym – reaktywnym, wysoki poziom podmiotowości charakteryzuje się aktywnym i świadomym odnoszeniem do siebie i otaczającej rzeczywistości. Podstawową cechą podmiotu jest to, że działa, podejmuje aktywność – wewnętrzną (ustosunkowania się do rzeczywistości) oraz zewnętrzną, w stosunku do świata (Szewczuk, 1975).

Podsumowując przedstawione charakterystyki, można wskazać na dwie podstawowe cechy podmiotowości (podmiotowego funkcjonowania):

1. **Sprawczość – aktywność** (człowiek-podmiot to istota aktywna, działająca w rzeczywistości, kontrolująca siebie i rzeczywistość, w której żyje). Istotne kategorie opisu w tym zakresie to: aktywność celowa, wpływ, kontrola.
2. **Stalość wewnętrzna** (człowiek-podmiot to istota w adekwatny i świadomy sposób opisująca siebie, odnosząca się do siebie, refleksyjnie oceniająca siebie i świat, posiadająca własną tożsamość i poczucie niezależności – indywidualność). Istotne kategorie opisu w tym zakresie, to: poczucie tożsamości, indywidualność, niezależność, poczucie sensu życia.

Codzienna ludzka aktywność nastawiona jest na stawianie celów i realizowanie postawionych zadań na różnym poziomie świadomego działania (Nuttin, 1984).

By tak się stało, by człowiek mógł podejmować aktywność celową i w najlepszy sposób przeżywać swe życie, niezbędne jest podejmowanie decyzji. To w procesie decyzyjnym wybierane są cele do realizacji i dzięki podejmowanym decyzjom możliwe jest adekwatne reagowanie w każdej życiowej sytuacji. Decyzja jest początkiem świadomego, a więc i refleksyjnego ustosunkowania się do problemów i spraw (Kozielecki, 1977). I praktycznie w każdej życiowej sytuacji człowiek podejmuje decyzje. Człowiek ciągle znajdując się w sytuacjach decyzyjnych, analizuje je i w efekcie podejmuje adekwatną decyzję, rozpoczynając w ten sposób aktywność celową.

Wyjście do teatru, umówienie się na spotkanie, ustalenie miejsca spędzenia urlopu to przykłady różnych sytuacji życiowych, w każdej z nich człowiek musi przeanalizować posiadane informacje i dokonać wyboru najkorzystniejszego działania. Decyzje są więc czymś, bez czego człowiek nie może funkcjonować (Tyszka, Zaleskiewicz, 2001).

Decyzja podejmowana jest zawsze w jakiejś określonej **sytuacji decyzyjnej**. Sytuację decyzyjną opisać można jako zespół okoliczności zewnętrznych oraz czynników wewnętrznych decydenta, a także relacje występujące pomiędzy podmiotem a przedmiotem decyzji.

Do czynników zewnętrznych można zaliczyć dostęp do informacji o przedmiocie decyzji, presję czasu, złożoność (wielość) elementów znaczących, możliwości rozwiązań, zagrożenia, możliwe konsekwencje, treść przedmiotu decyzji.

Do czynników wewnętrznych mających znaczenie w podjęciu określonej decyzji należą między innymi cechy umysłowe i osobowościowe (np. racjonalność myślenia, typy umysłu, cechy osobowości, obraz siebie, napięcie psychiczne, autonomia decydenta, system motywacji, potrzeba osiągnięć), kompetencja, odpowiedzialność, odczuwane (przeżywane) w konkretnej sytuacji emocje i na-

strój, poziom podmiotowości lub uaktywnione standardy waluacji (Nosal, 2001; Obuchowski, 1993; 2004; Tyska, 1986).

Sytuacja decyzyjna, kontekst, w którym decyzja jest podejmowana, ma istotny wpływ na ostateczny wybór (Kozielecki, 1977; Czerwińska-Jasiewicz, 1997).

Podejmowanie decyzji jest procesem umysłowym, w którym można wyróżnić przynajmniej trzy fazy. By został podjęty właściwy wybór, najpierw osoba podejmująca decyzję (decydent) analizuje posiadane informacje i tworzy własną, subiektywną reprezentację poznawczą sytuacji decyzyjnej. Gdy decydent rozpoznał już sytuację, w której przychodzi mu podjąć decyzję (sytuację decyzyjną), tworzy (rozpoznaje) pewną liczbę możliwych rozwiązań, w końcu przyjmuje określoną strategię oceny poszczególnych alternatyw, analizuje je, porównuje z sobą i dokonuje wyboru (Kozielecki, 1969; 1977).

Duży wpływ na określony wybór ma już pierwszy etap procesu podejmowania decyzji, sposób, w jaki człowiek spostrzega sytuację decyzyjną (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006).

Ciekawe wydaje się pytanie, w jaki sposób charakterystyki podmiotowości ujawniają się w reprezentacji poznawczej sytuacji decyzyjnej.

W badaniach postawiono dwa pytania badawcze:

1. Czy podmiotowy poziom funkcjonowania ma wpływ na diagnozę (ocenę) sytuacji decyzyjnej, a w szerszym kontekście – na podejmowanie decyzji?
2. Czy różnice w poziomie podmiotowości mają wpływ na diagnozę odrębnych sytuacji decyzyjnych (**rozwój własny i finanse**)?

Metodologia badań

Metody badań

Do badań przyjęto dwa kwestionariusze: do określenia poziomu podmiotowości – Skala postaw życiowych (*Life Attitude Profile-Revised- LAP-R*) G.T. Rejera (1992) oraz do opisu sytuacji decyzyjnej – Kwestionariusz oceny decyzji własnego autorstwa.

Skala LAP-R została stworzona przez G.T. Rejera (polska adaptacja opracowywana przez Klamut, 2004; 2008). Wyrasta z psychologii egzystencjalnej i odnosi się do ogólnego ustosunkowania się człowieka do własnego życia. Bada podstawowe odniesienia, jakie człowiek przyjmuje w stosunku do istotnych aspektów życia i aktywności w życiu, wskazując na jego sens. Koresponduje z rozumieniem podmiotowości przedstawianym przez polskich psychologów (m.in. Kofta, 1991; Obuchowski, 1993; Pawelec, 1998)².

² Na uwagę zasługuje bowiem fakt, że problematyka podmiotowości w psychologii istnieje i jest rozwijana właściwie na gruncie polskim. Za granicą w tym obszarze opisu człowieka pojawiają się inne pojęcia, często bardziej szczegółowe, a przez to bardziej poddające się opracowaniom naukowym. Podmiotowość stanowi głównie efekt teoretycznych dociekań bez ugruntowanej bazy empirycznej. Wydaje się, że LAP-R daje pewne możliwości w zakresie empirycznego określenia poziomu podmiotowości. Powstały na gruncie kanadyjskim nie odnosi się wprost (nie używa) terminologii wykorzystywanej w charakterystyce podmiotowości, lecz bada te fenomeny ludzkiego istnienia, które mają istotne znaczenie w podmiotowym funkcjonowaniu.

LAP-R składa się z 48 twierdzeń. Odpowiedzi umieszczone są na 7-stopniowej skali Likerta. Test nie daje wyniku ogólnego, lecz składa się z sześciu czynników oraz dwóch wymiarów złożonych. Wskazują one na posiadanie określonych postaw, odniesień życiowych w obszarze doświadczanego sensu życia i celów w życiu oraz motywacji do znajdowania sensu i celów życiowych. Każdy czynnik opisany jest przez osiem itemów, co daje teoretyczną rozpiętość wyników od 8 do 56.

Poszczególne czynniki to:

- a) **cel** (*purpose* – PU) wskazuje na posiadanie celów życiowych oraz poczucie ukierunkowania z przeszłości w przyszłość;
- b) **stałość wewnętrzna** (*coherence* – CO) określa posiadanie logicznego, zintegrowanego analitycznie i intuicyjnie rozumienia siebie, innych i życia w ogólności, wskazuje na poczucie porządku i rozumienie egzystencji;
- c) **kontrola życia** (*life control* – LC) wskazuje na spostrzeganie wolności do podejmowania wszelkich wyborów życiowych, podejmowania osobowej odpowiedzialności oraz wewnętrznej kontroli zdarzeń życiowych;
- d) **akceptacja śmierci** (*death acceptance* – DA) opisuje brak lęku wobec śmierci i akceptację śmierci jako naturalnego aspektu życia;
- e) **egzystencjalna pustka** (*existential vacuum* – EV) określa niedostatek sensu w życiu, brak celów, brak ukierunkowania w życiu, nudę, apatię, odczuwanie obojętności;
- f) **poszukiwanie celów** (*goal seeking* – GS) określa pragnienie wyjścia z rutyny życia, poszukiwania nowych i różnicowanych doświadczeń, bycia w ruchu, podejmowania nowych wyzwań, określa brak akceptacji aktualnego stanu w życiu.

Wymiary złożone to:

- a) **wskaźnik osobowego sensu** (*personal meaning index* – PMI) – określony przez zsumowanie wyników uzyskanych w czynnikach **cel** i **stałość wewnętrzna**,

$$PMI = PU + CO$$

- b) **wskaźnik równowagi postaw życiowych** (*life attitude balance index* – LABI) – określony przez zsumowanie wyników uzyskanych w czynnikach **cel**, **stałość wewnętrzna**, **kontrola życia** i **akceptacja śmierci** przy odjęciu wyników uzyskanych w czynnikach **pustka egzystencjalna** i **poszukiwanie celów**.

$$LABI = PU + CO + LC + DA - (EV + GS)$$

Wydaje się, że wyniki tego wymiaru można traktować jako ogólny wskaźnik podmiotowości.

Stołość poszczególnych czynników mierzona metodą test–retest po 4–6 tygodniach wynosi następująco: dla **celu** – 0,87, **stałości wewnętrznej** – 0,85, **kontroli życia** – 0,77, **akceptacji śmierci** – 0,84, **pustki egzystencjalnej** – 0,83, **poszukiwania celów** – 0,80 oraz dla skal złożonych: **osobowego sensu** – 0,90 i **równowagi postaw życiowych** – 0,90 (Reker, 1992).

Kwestionariusz oceny decyzji został skonstruowany na bazie dyferencjału semantycznego Osgooda i daje możliwość opisu różnych sytuacji decyzyjnych. Do opisu przyjęto 28 cech, z których każda charakteryzowana była przez dwa przeciwstawne (biegunowe) określenia. Osoba badana miała za zadanie zaznaczyć właściwą dla siebie odpowiedź na 7-stopniowej skali od 3 do 3. Wybrane cechy opisu sytuacji decyzyjnych odnoszą się do różnych aspektów charakterystyki spostrzeganego przedmiotu. Istotne wydają się takie cechy opisu, jak: trudność, złożoność, ocena konsekwencji, ocena poznawcza, ważność. Zastosowano również kategorie zmysłowe – ewaluatywne (Klamut, 2006).

Za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej (Brzeziński, 2004; Król, Wiczorkowska, 2004) określono sześć wymiarów stanowiących podstawę do opisu sytuacji decyzyjnych. W ramach dalszych analiz wyróżniono dwa dodatkowe, co w efekcie dało skalę 8-wymiarową do opisu subiektywnej reprezentacji poznawczej sytuacji decyzyjnej (Klamut, 2006). Jak piszą Mańkowska i Mazurek-Kucharska (2004) otrzymane struktury czynnikowe stanowią źródło informacji na temat reprezentacji poznawczej badanej rzeczywistości.

Wyróżnione osiem wymiarów opisu sytuacji decyzyjnych to:

1. **trudność** – odnosi się do oceny wielkości subiektywnej trudności analizowanej sytuacji decyzyjnej;
2. **złożoność** – dotyczy oceny złożoności sytuacji decyzyjnej; istotniejsze są w nim aspekty poznawczej analizy i oceny tego, jak sytuacja decyzyjna jest skomplikowana;
3. **ewaluatywność** – to wymiar opisu sensoryczno-emocjonalnego; decyzja oceniana jest od charakterystyk pozytywnych (znak dodatni) do negatywnych (znak ujemny);
4. **analiza poznawcza** – to wymiar charakteryzujący sytuację decyzyjną w kategoriach racjonalnej analizy i wkładanej w tę analizę pracy umysłowej;
5. **wielkość konsekwencji** – opisuje spostrzeganą wielkość konsekwencji analizowanej decyzji – od spostrzeganey minimalnej możliwości pojawienia się konsekwencji do spostrzeganey maksymalnej możliwości ewentualnych konsekwencji;
6. **jakość konsekwencji** – odnosi się do znaku (jakości) konsekwencji; opisuje kontinuum wyników od bieguna wskazującego na możliwe pozytywne konsekwencje oraz brak konsekwencji negatywnych do bieguna wskazującego na możliwe konsekwencje negatywne i brak konsekwencji pozytywnych;
7. **ważność** – wskazuje na istotność analizowanej decyzji dla decydenta; rozciąga się od bieguna wskazującego na spostrzeganie decyzji jako nieistotnej, nieświadomej oraz mało ważnej do bieguna opisującego decyzję jako istotną, świadomą i znaczącą;
8. **napięcie** – wskazuje na aspekt odczuwanego napięcia wynikającego z bycia w sytuacji niepewności i związanego z naciskiem upływającego czasu.

W dalszej kolejności analizie czynnikowej poddano osiem wyróżnionych wymiarów opisu sytuacji decyzyjnych, co dało możliwość wyróżnienia dwóch czynników ogólnych opisu sytuacji decyzyjnych.

Wymiary: **napięcie, ewaluatywność, trudność, złożoność, wielkość konsekwencji** oraz **jakość konsekwencji** stanowią czynnik określony jako **emocjonalność** (procent wariancji wyjaśnionej = 41,73, alfa Cronbacha = 0,83), natomiast wymiary: **ważność, analiza poznawcza, trudność i złożoność** stanowią czynnik określony jako **racjonalność** (% wariancji wyjaśnionej = 24,77, alfa Cronbacha = 0,71) (Klamut, 2006).

Już intuicyjne rozumienie poznania przez człowieka zawiera istnienie dwóch składników współtworzących obraz rzeczywistości, to „serce” i „głowa”. Te składniki widoczne są w wielu teoriach psychologicznych jako dwa podstawowe poziomy analizy rzeczywistości – umysł i emocje, racjonalność i emocjonalność (Obuchowski, 1993; Kolańczyk, 1999; Maruszewski, 2001).

Procedura badawcza

Do badań przyjęto dwie różne kategorie sytuacji decyzyjnych: **rozwój własny** oraz **finanse**, które powinny różnić się wielkością spostrzeganego/ocenianego ryzyka. Pierwsza sytuacja – to **sytuacja nastawiona na zysk**, druga – **sytuacja nastawiona na stratę**. Decyzja finansowa, jako ta, w której jako główna jawi się perspektywa możliwej konkretnej straty finansowej, powinna być oceniana jako bardziej ryzykowna, w porównaniu do decyzji dotyczącej rozwoju własnego, w której jako główna jawi się perspektywa osiągnięć. Ten rodzaj sytuacji decyzyjnych, w normatywnej ocenie, jest bardziej ryzykowny (oceniany z perspektywy ryzyka – dostrzegane większe prawdopodobieństwo straty), a strata jest bardziej wymierna, konkretna.

Sytuacja decyzyjna dotycząca rozwoju własnego odnosi się natomiast w większym stopniu do możliwych zysków, albo też możliwość straty nie jest tak jednoznacznie dostrzegana (większa odległość w czasie pomiędzy sytuacją podejmowania decyzji a ewentualnymi skutkami czy konsekwencjami powoduje więcej pozytywnych odniesień).

Obie te sytuacje będą stanowiły przedmiot porównań w celu wskazania różnic w ocenie sytuacji decyzyjnej w zależności od poziomu podmiotowości. W przyjętej w pracy procedurze badawczej osoby badane miały za zadanie opisać na dyferencjale semantycznym dwie kategorie sytuacji decyzyjnych – **rozwój własny** oraz **finanse**.

W ramach tych podanych kategorii decyzyjnych najpierw badani mieli wskazać (i zapisać w kwestionariuszu) konkretną decyzję, którą właśnie podejmują, lub ostatnio podjęli. Następnie tę podaną (zapisaną) sytuację decyzyjną każda osoba badana opisywała na skalach dyferencjału semantycznego. Każda osoba opisała więc dwie sytuacje decyzyjne. Każda osoba badana także wypełniała kwestionariusz LAP-R.

Osoby badane

Osobami badanymi byli studenci pierwszego roku Politechniki Rzeszowskiej, Wydziału Marketingu i Zarządzania w liczbie 188. Liczba ta stanowiła około połowę studentów tego roku. Badania odbywały się w grupach około 30-osobowych, trwały około 20 minut. Tyle czasu wystarczyło, by wszyscy zwrócili otrzymane ankiety.

Wyniki badań

Dane zebrane w badaniach stanowiły podstawę do analiz. W pierwszej kolejności przeprowadzono charakterystykę wyników uzyskanych w skali LAP-R, w celu określenia poziomu podmiotowości badanych osób. Do dalszych analiz wyróżniono – na podstawie odchylenia standardowego – dwie grupy charakteryzujące się wysokimi i niskimi wynikami w ramach czynnika LABI, co stanowi podstawę do opisanego grup różniących się poziomem podmiotowości. Grupa z wysokimi wynikami w czynniku LABI została określona jako podmiotowcy, natomiast grupa z niskimi wynikami w czynniku LABI – jako przedmiotowcy.

Następnie przyjmując jako kryterium podziału wyróżnienie podmiotowców i przedmiotowców, przeprowadzono analizę różnicową obu sytuacji decyzyjnych.

Poziom podmiotowości badanej grupy

Poniżej przedstawione zostały sumy wyników dla poszczególnych czynników skali LAP-R oraz jednocześnie sumy dla grup podmiotowców i przedmiotowców wyróżnionych na bazie wyników w czynniku LABI. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Sumy i odchylenia standardowe całej badanej grupy, podmiotowców i przedmiotowców oraz efekty główne uzyskane za pomocą analizy wariancji ANOVA w wymiarach skali LAP-R

Czynniki	Suma			Odchylenie standardowe			F	p
	ogólna	podmiotowcy	przedmiotowcy	ogólna	podmiotowcy	przedmiotowcy		
PU	36,87	28,98	43,76	7,09	5,70	3,52	220,24	0,0001
CO	36,84	30,07	42,96	6,44	4,71	3,98	198,49	0,0001
DA	32,71	28,26	38,71	9,57	10,61	7,40	29,58	0,0001
GS	43,08	42,98	42,78	5,28	6,03	4,58	0,03	ni
LC	42,63	37,48	47,18	5,56	5,37	3,73	99,82	0,0001
EV	28,77	34,54	23,27	7,16	6,54	5,83	75,22	0,0001
PMI	73,71	59,04	86,71	12,81	9,42	6,71	259,45	0,0001
LABI	77,20	47,26	106,56	22,84	10,39	11,77	649,91	0,001

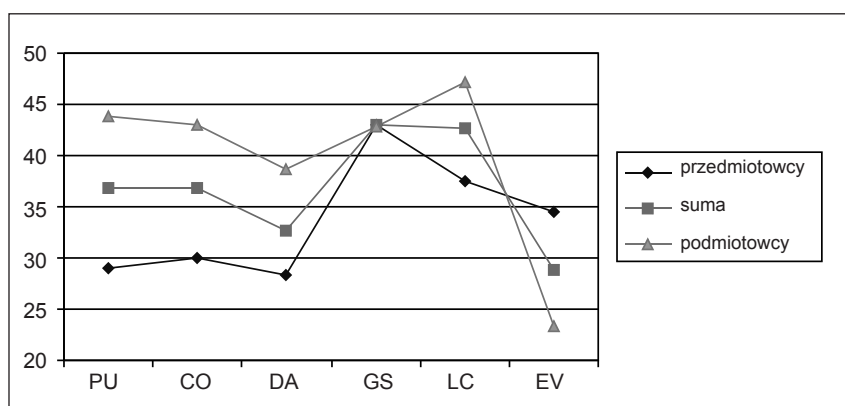
Źródło: badanie własne

Każdy czynnik prosty opisany jest przez osiem itemów, co daje teoretyczną rozpiętość wyników od 8 do 56, średnia teoretyczna to 32. Sumy wyników w czynnikach dla całej grupy w badaniach kanadyjskich są podobne (Reker, 1992).

Uzyskane wyniki ogólne dla czynników wskazują na średni poziom aspektów podmiotowości opisywanych przez test LAP-R. Nieco wyższe wyniki są charakterystyczne dla czynników: **poszukiwanie celów i kontrola życia**, natomiast niższe dla czynnika **pustka egzystencjalna**. Osoby badane przeżywają swoją podmiotowość posiadając pewien poziom stałości wewnętrznej, pozytywnego odniesienia do własnej śmiertelności i cele do realizacji. Wyższy poziom kontroli

życia oraz niski punkt egzystencjalnej podkreślają pozytywny, aktywny sposób odnoszenia się do własnego życia, natomiast wyższy poziom poszukiwania celów może świadczyć o niewystarczającej aktywności celowej osób w badanej grupie.

Wyróżnienie grup podmiotowców i przedmiotowców na bazie wyników w czynniku LABI ($n = 45$) ukazuje istotną odrębność ich charakterystyk. Istotne jest zróżnicowanie w zakresie wymiarów LAP-R, wyjątkiem jest czynnik **poszukiwanie celów**, w zakresie którego ogólny poziom podmiotowości nie modyfikuje wyników. Wszystkie osoby badane, tak podmiotowcy, jak przedmiotowcy, odczuwają podobny, stosunkowo wysoki poziom pragnienia poszukiwania nowych doświadczeń i braku zgody na rutynę życia. Opisywane wyniki obrazuje wykres 1.



Źródło: badania własne

Wykres 1. Zestawienie wyników w zakresie czynników LAP-R z wyróżnieniem wyników całej grupy badanej oraz podmiotowców i przedmiotowców

Przedstawione powyżej wyniki stanowią punkt wyjścia do zbadania głównych zależności dotyczących różnic w ocenie odrębnych sytuacji decyzyjnych w zależności od poziomu podmiotowości.

Różnice w ocenie sytuacji decyzyjnej w zależności od poziomu podmiotowości oraz rodzaju sytuacji decyzyjnej

W opisie odrębności oceny sytuacji decyzyjnych posłużono się metodą określania istotności różnic między wyróżnionymi grupami podmiotowców i przedmiotowców. Istotność różnic sprawdzano za pomocą analizy wariancji ANOVA. Uzyskane wyniki w zakresie wymiarów zawierających istotne różnice przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Średnie wartości i odchylenia standardowe grup podmiotowców i przedmiotowców oraz efekty główne uzyskane za pomocą analizy wariancji ANOVA w wymiarach oceny dwóch sytuacji decyzyjnych (rozwój własny i finanse)
n = 45

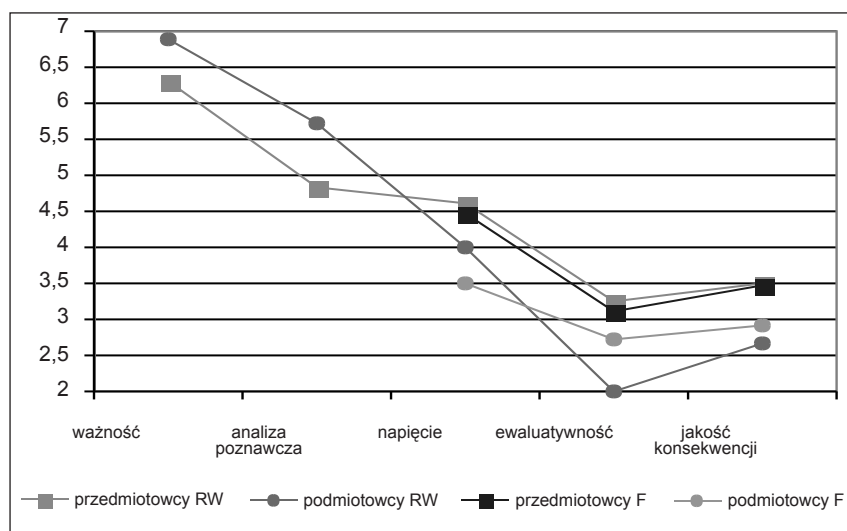
Wymiary	Średnia		Odchylenie standar- dowe		F	p
	przed- miotowcy	podmio- towcy	przed- miotowcy	podmio- towcy		
Rozwój własny						
Ważność	6,30	6,88	0,99	0,32	14,13	0,001
Analiza poznawcza	4,84	5,72	1,41	1,08	10,93	0,01
Napięcie	4,62	4,01	1,63	1,43	3,49	0,06*
Ewaluatywność	3,25	2,01	1,45	0,71	26,39	0,001
Jakość konsekwencji	3,49	2,67	1,28	1,27	9,25	0,01
Finanse						
Napięcie	4,48	3,50	1,58	1,47	9,37	0,01
Ewaluatywność	3,11	2,71	1,06	0,58	4,81	0,05
Jakość konsekwencji	3,47	2,92	1,34	1,38	3,70	0,05

* – tendencja

Różnice w zakresie oceny sytuacji decyzyjnych pomiędzy podmiotowcami a przedmiotowcami widoczne są bardziej w decyzji **rozwój własny**. Wyniki istotnie różnicujące podmiotowców od przedmiotowców dotyczą pięciu wymiarów: **ważność**, **analiza poznawcza**, **napięcie**, **ewaluatywność** oraz **jakość konsekwencji** dla sytuacji decyzyjnej **rozwój własny**, natomiast dla sytuacji decyzyjnej **finanse** istotne różnice dotyczą trzech wymiarów składających się na czynnik emocjonalność: **napięcie**, **ewaluatywność** oraz **jakość konsekwencji**. Podmiotowcy oceniają **rozwój własny** jako decyzję ważniejszą i podejmowaną z większą analizą poznawczą, ale jednocześnie z mniejszym napięciem, bardziej pozytywną oceną zmysłową i emocjonalną, oraz dostrzegają w niej pozytywne konsekwencje. Decyzje finansowe oceniają porównywalnie w obszarze emocjonalnym, natomiast w obszarze racjonalności wyniki nie wskazują istotnych różnic w ocenie obu sytuacji decyzyjnych.

Przedmiotowcy natomiast w zakresie istotnie różnicujących wymiarów opisują obie sytuacje decyzyjne jako bardziej od podmiotowców negatywnie przeżywane na poziomie emocjonalnym (wyższe wyniki w wymiarach **napięcie**, **ewaluatywność** oraz **jakość konsekwencji**), natomiast decyzje dotyczące **własnego rozwoju** oceniają jako ważną i analizowaną poznawczo, ale na poziomie istotnie niższym od podmiotowców.

Zastosowana procedura badawcza spowodowała, że oceniana ważność obu kategorii sytuacji decyzyjnych była wysoka, bo wybierane przez badanych sytuacje decyzyjne musiały tę cechę posiadać, jednak istotnie jest ona zróżnicowana w decyzjach dotyczących rozwoju własnego. Opisywane wyniki obrazuje wykres 2.



RW – decyzja: rozwój własny; F – decyzja: finanse

Źródło: badanie własne

Wykres 2. Porównanie wyników opisujących odrębne sytuacje decyzyjne w grupach podmiotowców i przedmiotowców³

Różnice w ocenie sytuacji decyzyjnych pomiędzy podmiotowcami a przedmiotowcami widoczne są również w zakresie czynników złożonych: **emocjonalności** i **racjonalności**. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Średnie wartości i odchylenia standardowe grup podmiotowców i przedmiotowców oraz efekty główne uzyskane za pomocą analizy wariancji ANOVA w złożonych wymiarach oceny dwóch sytuacji decyzyjnych (rozwój własny i finanse)

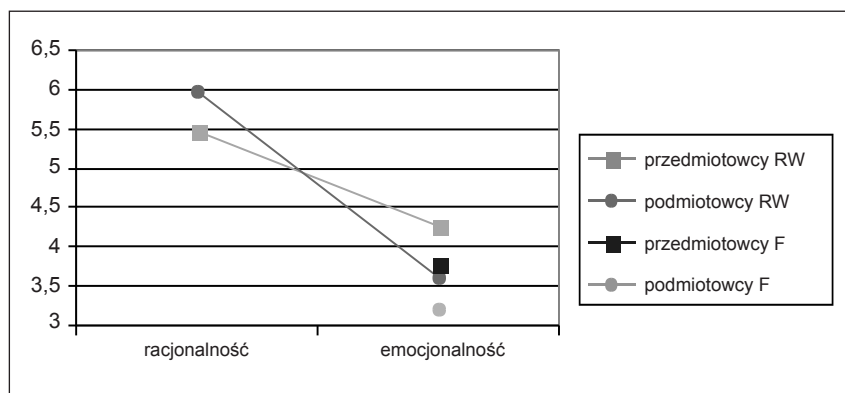
Wymiary	Średnia		Odchylenie standardowe		F	p
	przedmiotowcy	podmiotowcy	przedmiotowcy	podmiotowcy		
Rozwój własny						
Racjonalność	5,47	5,97	1,01	0,71	7,32	0,01
Emocjonalność	4,27	3,60	1,13	0,85	10,08	0,01
Finanse						
Emocjonalność	3,79	3,20	1,08	0,90	7,90	0,01

Źródło: badania własne

Emocjonalność jest istotnym czynnikiem różnicującym ocenę obu sytuacji decyzyjnych, **racjonalność** różni podmiotowców i przedmiotowców w ocenie decyzji **rozwój własny**. W decyzjach finansowych perspektywa podmiotowości nie odgrywa istotnej roli. Przedmiotowcy w porównaniu do podmiotowców przeżywają podejmowanie decyzji bardziej na poziomie emocjonalnym.

³ Wykres prezentuje jedynie istotne różnice, stąd wyniki w wymiarach ważność i analiza poznawcza odnoszą się tylko do decyzji RW.

Opisane wyniki obrazuje wykres 3.



RW – decyzja: rozwój własny; F – decyzja: finanse

Źródło: badanie własne

Wykres 3. Porównanie wyników opisujących odrębne sytuacje decyzyjne w grupach podmiotowców i przedmiotowców w zakresie czynników złożonych⁴

Dyskusja wyników

Podjęta próba empirycznego określenia podmiotowości przyniosła interesujące wyniki. Jeden z wymiarów skali LAP-R, wymiar LABI, został przyjęty jako ogólny wskaźnik poziomu podmiotowości. Uzyskany wynik w zakresie tego wymiaru stanowił podstawę do wyróżnienia grup charakteryzujących się odrębnym poziomem przeżywania podmiotowości. Wyniki w teście LAP-R, charakteryzujące grupy podmiotowców i przedmiotowców, ukazują istotne zróżnicowanie w zakresie odniesienia do życia w obszarze obu przedstawionych cech podmiotowości – sprawczości, jak i stałości wewnętrznej. Wskazują więc na zasadność zastosowania metody LAP-R do diagnozy i opisu poziomu podmiotowości.

Głównym problemem w badaniach było jednak określenie związku podmiotowego odnoszenia się do rzeczywistości z typową dla podmiotu aktywnością – podejmowaniem decyzji. Analiza dotyczyła szczególnie pierwszego etapu w procesie podejmowania decyzji – diagnozy sytuacji decyzyjnych.

Wyniki wskazują na duże powiązanie poziomu podmiotowości z oceną sytuacji decyzyjnych. Podmiotowość jest kategorią ważną i różnicującą sposób, w jaki człowiek podejmuje decyzje.

Różnice w ocenie sytuacji decyzyjnych są uzależnione od stosowania określonego standardu ewaluacji. Standard podmiotowy jest związany z racjonalną analizą rzeczywistości. Refleksyjność, analiza poznawcza to cechy tego sposobu funkcjonowania. Standard przedmiotowy charakteryzowany jest przez reak-

⁴ Wykres prezentuje jedynie istotne różnice, stąd wyniki w czynniku racjonalność odnoszą się tylko do decyzji RW.

tywny i emocjonalny sposób odnoszenia się do rzeczywistości (Obuchowski, 1993).

To rozróżnienie wydaje się być analogicznym do przedstawionego przez Epsteina. W swojej teorii również wskazuje on na dwa poziomy przetwarzania informacji – to odpowiadający przedmiotowemu standardowi poziom doświadczeniowy oraz odpowiadający standardowi podmiotowemu poziom analityczno-racjonalny (Epstein 1990; Kolańczyk 1999).

Stosowanie określonego poziomu przetwarzania informacji, lub, w terminologii Obuchowskiego określonego standardu ewaluacji dla różnych sytuacji decyzyjnych, może tłumaczyć teoria perspektywy Kahnemana i Tversky'ego (1979).

Dla decyzji finansowych charakterystyczna wydaje się być perspektywa straty. W tej sytuacji decyzyjnej uwidacznia się więcej emocji negatywnych. Tylko **emocjonalność** (poziom doświadczeniowy) różnicuje sytuacje decyzyjne finansowe. W tym obszarze cechy **racjonalności (analiza poznawcza, ocena trudności, złożoności, ważności)** są podobnie oceniane przez podmiotowców i przedmiotowców, bowiem problem decyzyjny dotyczący finansów, ze względu na jego specyfikę, wymaga racjonalnej oceny i taka ona była niezależnie od poziomu podmiotowości osoby. W obszarze emocjonalności natomiast wyniki wskazują, że przedmiotowcy przeżywają sytuacje finansowe (a także i te dotyczące rozwoju własnego) bardziej negatywnie, z większym obciążeniem emocjonalnym (ocena sensoryczna w ciemniejszych barwach, napięcie emocjonalne, negatywne konsekwencje). Ujemna ocena emocjonalna jest bardziej widoczna u przedmiotowców (charakterystyczna też bardziej dla decyzji finansowych niż rozwoju własnego), bowiem podmiotowcy, mając większe umiejętności kontroli życia, przeżywają sytuacje decyzyjne z większym dystansem.

Decyzje dotyczące rozwoju własnego natomiast, wydaje się, że są spostrzegane w perspektywie zysków. Ta perspektywa stwarza bardziej pozytywny obraz diagnozowanej sytuacji decyzyjnej, zwłaszcza dla osób, które mają większą kontrolę życia, większy dystans do własnej osoby i mają bardziej aktywne, intencjonalne podejście do życia. Stąd cechy racjonalnej oceny tej kategorii decyzji są bardziej istotne dla podmiotowców.

Uogólniając wnioski można stwierdzić, że sytuacja decyzyjna oceniana w perspektywie możliwej straty jest w obszarze racjonalności tak samo przeżywana przez podmiotowców, jak i przedmiotowców, różnica dotyczy bardziej negatywnej oceny emocjonalnej u osób charakteryzujących się niskim poziomem podmiotowości. Jeśli zaś sytuacja decyzyjna oceniana będzie w perspektywie możliwego osiągnięcia zysku – wówczas różnice w ocenie dotyczą obszaru racjonalności, jak i emocjonalności. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem podmiotowości spostrzegają decyzje o wiele bardziej pozytywnie emocjonalnie oraz z większym zaangażowaniem poznawczym.

Zakończenie

Podmiotowość stwarza kontekst, by funkcjonowanie człowieka opisywać w perspektywie egzystencjalno-poznawczej, z jednej strony wychodzącej naprzeciw złożoności ludzkiego bytu, z drugiej strony, co pokazują prezentowane wyniki

badan, dajacej rowniez mozliwosc ujmowania tej zlozonosci na poziomie nomotetycznym. Brak perspektywy empirycznej byl dotad jednym z glownych zarzutow stawianych teoriom majacym swe korzenie w filozoficznym opisie ludzkiego funkcjonowania.

Dodatkowo, rozwój teorii podmiotowosci w psychologii komplikuje pojawienie sie nowego nurtu. Widocznej w psychologii potrzebie opisu funkcjonowania czlowieka calosciowo, w perspektywie aktywnej i swiadomej jednostki, wychodzi naprzeciw psychologia pozytywna (Snyder, Lopez, 2002; Czapiński, 2004). Musi ona zmierzyc sie jednak z podobnym zarzutem o odejscie od analitycznej perspektywy poznawczej.

Podmiotowosc jednak, jako szeroka, calosciowa perspektywa widzenia czlowieka aktywnego i swiadomego, niesie w sobie pewna wartosc naukowà (poznawczà) w stawianiu pytan badawczych o to, kim jest czlowiek i jak efektywniej moze funkcjonowac.

Bibliografia

- Brzeziński J. (2004), *Metodologia badan psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Czapiński J. (red.), (2004) *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1997), *Decyzje mlodziezy dotyczace wlasnej przyszlosci (uwarunkowania psychospoleczne)*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW, Warszawa.
- Epstein S. (1990), *Cognitive-Experiential Self-Theory*, [w:] L. Pervin, (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, Guilford Press, New York.
- Kahneman D., Tversky A. (1979), *Prospect theory: An analysis of decisions under risk*, „Econometrica”, nr 47, s. 313–327.
- Klamut R. (2004), *Metody badajace psychologiczny sens zycia (przeglad metod opartych na teorii V.E. Frankla)*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej, Ekonomia i Nauki Humanistyczne”, z. 14, s. 37–48.
- Klamut R. (2006), *Ryzyko w decyzjach. Percepcja roznych sytuacji decyzyjnych*, [w:] R. Klamut, K. Michalski (red.), *Percepcja, ocena i akceptacja ryzyka. Wybrane zagadnienia*, Eikon Plus, Kraków, s. 71–89.
- Klamut R. (2008), *Polska adaptacja skali Life Attitude Scale-Revised* (w przygotowaniu).
- Kofta M. (1991), *Czlowiek jako przyczyna zdarzen*, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Zludzenia, ktore pozwalaja zyć*, WN PWN, Warszawa, s.169–202.
- Kolańczyk A. (1999), *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, GWP, Gdańsk.
- Kozielecki J. (1969), *Psychologia procesow przeddecyzyjnych*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (1977), *Psychologiczna teoria decyzji*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J. (2004), *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Król G., Wieczorkowska G. (2004), *Budowanie wskaźników za pomocą analizy czynnikowej*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa, s. 391–417.

Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, KiW, Warszawa.

Mańkowska M., Mazurek-Kucharska B.M. (2004), *Percepcja czasu przyszłego: Dyferencjał semantyczny C.E. Osgooda i Test przymiotnikowy H.G. Gougha i A.B. Heilbruna w badaniach porównawczych nadziei*, [w:] G.E. Kwiatkowska (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii współczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 97–114.

Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk.

Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, GWP, Gdańsk.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa.

Nosal C.S. (2001), *Psychologia myślenia i działania menedżera*, Wydawnictwo AKADE, Kraków.

Nuttin J. (1984), *Motivation, planning and action*, Leuven Universitaires Press, Leuven.

Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa.

Obuchowski K. (2004), *Kody umysłu i emocje*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.

Obuchowski K. (2007), *The Revolution of Subjects*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.

Pawelec M. (1998), *Przegląd współczesnych psychologicznych koncepcji podmiotowości*, [w:] P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, t. 9, s. 71–86.

Reker G.T. (1992), *Life Attitude Profile – Revised (LAP-R). Manual*, Students Psychologists Press, Peterborough, Ontario.

Snyder C.R. Lopez S.J. (red.), (2002), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford.

Szewczuk W. (1975), *Psychologia*, WSiP, Warszawa.

Tomaszewski T. (1985), *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław, s. 61–73.

Tyszka T. (1986), *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*, PWN, Warszawa.

Tyszka T., Zaleśkiewicz T. (2001), *Racjonalność decyzji*, PWE, Warszawa.

Uchnast Z. (1981), *Podmiotowe i przedmiotowe wymiary osobowości w świetle założeń psychologii humanistycznej*, rozprawa habilitacyjna, KUL, Lublin.



Makary K. Stasiak

Metodyka psychoterapii jako metodologia nauki po-postmodernistycznej

Recenzja książki J.C. Czabały *Czynniki leczące w psychoterapii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

W klasycznym scjentyzmie przyjmuje się, że treścią nauki są prawa naukowe, przy pomocy których opisane są prawidłowości przyrodnicze. W przyrodzie zdarzają się rozmaite zjawiska. Wśród nich są takie, które mają charakter dokładnie powtarzalny. Uczeni przeprowadzają odpowiednie eksperymenty i przy ich pomocy zaznajamiają się z przebiegiem zjawisk przyrodniczych. Zjawiska te odpowiednio opisują i w ten sposób tworzą prawa naukowe. Od praw naukowych wymaga się, aby były prawdziwe i obiektywne. Prawdziwość to adekwatność pomiędzy opisem, a kształtem rzeczywistości. Natomiast przez obiektywizm prawa rozumie się możliwość jego intersubiektywnej sprawdzalności. Problematyka ta szeroko opisana jest w wielu podstawowych pozycjach z klasycznej metodologii nauki¹.

W scjentyistycznym modelu nauki zakłada się ponadto, że zjawiska przyrodnicze mają swoją jedną prawdziwą i prawidłową reprezentację teoretyczną. Oznacza to, że każde zjawisko można opisać przy pomocy jednej prawidłowej teorii naukowej. Oczywiście ludzie mogą budować rozmaite opisy tych samych zjawisk. Jednak od zapisu naukowego wymaga się daleko idących rygorów. Chodzi o to, żeby prawo naukowe miało walor prawdziwości. Zgodnie z logiczną zasadą wyłączonego środka, wprowadzoną przez Arystotelesa, dane zdanie jest prawdziwe albo fałszywe. Oznacza to, że istnieje tylko jeden prawdziwy opis rzeczywistego zjawiska. Wszystkie inne opisy należy odrzucić, uznać za fałszywe. Może istnieć

¹ Jako przykładowe prace z tego zakresu można wymienić: Ajdukiewicz (1968), Hempel (1968), Nagel (1970).

wiele opisów rzeczywistości. Jednak nie uznaje się ich jako naukowe. Mogą je przyjmować i uznawać osoby niewystarczająco wykształcone.

W klasycznym scjentyzmie przyjmuje się więc, że rzeczywistość jest poznawalna i można ją prawidłowo opisać w jednym modelu teoretycznym. Ten kierunek myślenia został głęboko zakwestionowany w pracy T. Kuhna *Struktura rewolucji naukowych* (Kuhn, 1968). Autor tej pracy, jakby niechcący, głęboko zakwestionował wszechpanujący model scjentyzmu. Wykazał, że na przestrzeni czasu teorie uznawane za naukowe, a przez to za prawdziwe i obiektywne, zmieniają się. Pokazał to na przykładzie fizyki, czyli nauki będącej królową scjentyzmu. Jako przykładem posłużył się naukowym opisem naszego układu słonecznego. To samo zjawisko, ten sam obiekt w starożytności i w średniowieczu, opisywany był według teorii Ptolemeusza. Przyjmował on za centrum ruchu Ziemię. Kopernik zaproponował nowy opis – Słońce jako centrum ruchu. W połowie XX wieku Einstein dokonał ponownej rewolucji naukowej. Wprowadził teorię względności. Oznacza to, że to samo zjawisko – ruch planet – zostało opisane przy pomocy trzeciej teorii. Kuhn wykazywał, że w danym okresie czasu uczeni przyjmują tylko jedną teorię za prawdziwą. Zjawisko to nazwał paradygmatem i zostało ono szeroko przyjęte w języku nauki. Następnie rozpoczyna się okres rewolucji naukowej, w którym uczeni zmieniają poglądy i przyjmują inną teorię za prawdziwą, która staje się kolejnym paradygmatem. Poprzednio uznawana teoria odchodzi w zapomnienie.

Wokół pracy Kuhna toczyło się wiele dyskusji i zgłaszano wiele kontrowersji. Jednak praca ta jest dobrze napisana, a koncepcja szczegółowo uzasadniona tak, że nie sposób było ją zakwestionować. W konsekwencji środowisko uczonych nie było w stanie odrzucić argumentów Kuhna, że może współistnieć wiele teorii naukowych opisujących to samo zjawisko. Zaczął się z kolei sypać, wcześniej silny i stabilny, gmach scjentyzmu.

Z początku uczeni zaczęli badać proces dokonywania się i przebiegu rewolucji naukowych. Później przyjęli, że wiele teorii naukowych opisujących to samo zjawisko, może współistnieć. Owe teorie naukowe mogą współistnieć i konkurować ze sobą. Dyskusje te organizował Imre Lakatosz w London School of Economics na przełomie lat 70. i 80. XX wieku.

Poglądy podkopujące ortodoksyjny scjentyzm dalej się rozszerzają. Współcześnie w ramach silnie rozpowszechnionego nurtu filozoficznego, zwanego postmodernizmem, przyjmuje się, że ten sam fragment rzeczywistości, to samo zjawisko, może być opisane przy pomocy wielu różnych teorii. Teorie te konkurują ze sobą. Zawiesza się wobec nich walor prawdziwości. Można ich używać, równocześnie nie wyróżniając żadnej z nich.

Poglądy postmodernistyczne coraz bardziej upowszechniają się. Należy jednak podkreślić, że postmodernistyczne podejście do rzeczywistości ma swoje konsekwencje poznawcze. Gdy stwierdza się prawdziwość danej teorii, to na jej podstawie można wyjaśniać przeszłość, opisywać teraźniejszość i przewidywać przyszłość. Dana teoria może być też dobrą podstawą do teoretycznego projektowania nowych stanów rzeczy, które to człowiek następnie praktycznie realizuje. Jeśli natomiast przyjmujemy, że może współistnieć wiele różnych i konkurujących ze sobą teorii opisujących to samo zjawisko, wówczas teorie te

nie mają mocy wyjaśniającej. Przy ich pomocy nie można podejmować wszystkich tych czynności, które stosuje się w scjentyistycznym modelu nauki.

W podejściu postmodernistycznym horyzonty nauki gwałtownie się rozszerzyły. Zamiast jednej prawdziwej teorii współistnieje wiele. Niemniej jednak nauka traci walor wyjaśniający. Przy jej pomocy nie można osiągać już tych celów, które dotychczas były osiągane.

Podejście scjentyistyczne, wąskie rozumienie nauki, zostało zanegowane, ale podejście postmodernistyczne nie jest źródłem tych efektów, których od nauki oczekujemy. Należy więc postawić pytanie: czy można osiągnąć walor wyjaśniający w postmodernistycznym podejściu do poznania? Czy istnieje jakieś rozwiązanie wyżej opisanej aporii?

Transteoretyczny model psychoterapii

Wydaje się, że takim rozwiązaniem może być praca Jana Czesława Czabały *Czynniki leczące w psychoterapii* (2008). Praca ta nie została napisana w celu dokonania rozstrzygnięć metodologicznych pomiędzy scjentyzmem a postmodernizmem. Celem tej pracy jest przedstawienie różnych i znanych koncepcji pracy psychoterapeutycznej w dalszej części autor prezentuje swoje własne propozycje. Niemniej jednak rozstrzygnięcia dokonane w tej pracy mają znaczący walor metodologiczny. Można więc dokonać rekonstrukcji metodologicznej pracy Czabały i na tej podstawie odnieść się do współczesnych dylematów metodologicznych.

Ciekawy jest też sam zamysł pracy. Autor nie skupia swojej uwagi na opisie koncepcji teoretycznych stosowanych w psychiatrii, lecz poszukuje czynników leczących człowieka. Chcąc to stwierdzenie przeformułować na język metodologiczny, można powiedzieć, że nie pyta się on o to, która koncepcja teoretyczna jest prawdziwa, lecz zastanawia się, co należy zrobić, aby wyleczyć pacjenta. Píše:

Obecnie dużo ważniejsze jest dążenie do zrozumienia, jak psychoterapeuta działa, na czym polega proces zmiany zachodzący w wyniku psychoterapii, oraz jakie czynniki procesu psychoterapii umożliwiają osiąganie pożądanej zmiany (Czabała, 2008: 11).

Autor zastanawia się, jak należy oddziaływać na pacjenta i jak przebiega proces zmian prowadzących do oczekiwanego efektu wyleczenia. Jaka jest propozycja tego autora?

W pierwszym rozdziale referuje on cztery koncepcje pracy z pacjentem i cztery sposoby osiągania zmiany. Są to psychoterapia psychoanalityczna, behawioralno-poznawcza, humanistyczna i systemowa. Żadna ze znanych i przedstawionych koncepcji terapeutycznych nie zadowala autora. W zamian proponuje on podejście metateoretyczne – transteoretyczny model psychoterapii. Na czym ten transteoretyczny model polega? Nie będę referował szczegółów koncepcji Czabały. Raczej skupię się na metodologicznej rekonstrukcji tej koncepcji. Chcąc ten cel osiągnąć wprowadzę kilka pojęć, przy pomocy których będzie można dokonać owej rekonstrukcji metodologicznej.

Autor proponowanej koncepcji formułuje nowy poziom refleksji teoretycznej:

- Pierwszy poziom ma charakter substancjalny – jest to człowiek, w szczególności pacjent i jego zachowania. Pierwszy poziom obejmuje realny świat, w którym ta osoba żyje: dom rodzinny, miejsce pracy, kraj wraz z jego klimatem i krajobrazem. Ważne są zachowania danej osoby, cele jakie chce osiągnąć, sposób pracy, faktycznie przejawiane reakcje wobec najbliższych i dalszych osób.
- Drugi poziom ma charakter teoretyczny. Pacjent w jakiś sposób postrzega siebie i swoje otoczenie, ma jakiś pogląd na świat, innych ludzi i na samego siebie. Pacjent w jakiś sposób postrzega swój dom, w którym urodził się, rodzinę, którą sam tworzy, swoje zadania życiowe. Ważnym elementem jego obrazu świata jest to, co myśli o swojej pracy, o swoim państwie, o narodzie, kulturze itp. Jest to poziom opisu i ocen świata zewnętrznego i samego siebie. Do poziomu teoretycznego przynależą również teorie naukowe opisujące pacjentów i zjawiska chorobowe oraz propozycje terapeutyczne charakterystyczne dla poszczególnych koncepcji naukowych.
- Autor opisywanej pracy proponuje kolejny poziom teoretyczny – poziom rozumienia. Nazywa go poziomem transteoretycznym lub metateoretycznym. Poziom ten można lepiej zrekonstruować nie tak na podstawie opisu dokonanego przez Autora, lecz przez sposób postrzegania przez niego pacjenta. Jan Czabała twierdzi, że źródłem powstawania problemów psychicznych doświadczanych przez pacjentów jest niewłaściwe postrzeganie przez nich otaczającego świata, innych ludzi oraz samych siebie. Chodzi o to, że z trzeciego poziomu widać, jak pacjent rozumie, postrzega, jaką ma teorię otaczającego świata, innych ludzi i samego siebie. Czabała twierdzi, że źródłem problemów psychicznych pacjenta jest posiadanie niewłaściwej teorii świata i siebie. Nieodpowiednie postrzeganie świata i swoich możliwości skutkuje tym, że pacjent niewłaściwie i nieadekwatnie do sytuacji projektuje swoją aktywność, swoje zachowania. W ślad za niewłaściwym projektem również działania pacjenta nie przynoszą planowanych skutków. Pacjent nie zawsze osiąga cel. Z tego powodu przeżywa on głębokie frustracje, obniża swoją ocenę. Postępuje dalsze zniekształcenie posiadanego przez niego obrazu siebie i świata. Aktywność pacjenta coraz bardziej chybia celu i nie przynosi oczekiwanych przez niego skutków.

Jeśli teraz terapeuta potrafi operować na trzecim poziomie aktywności człowieka – na poziomie rozumienia – może dokonać rekonstrukcji obrazu, teorii świata posiadanego przez pacjenta. Oznacza to, że terapeuta może dokonać trafnej diagnozy czynników problemowych, czyli źródeł choroby u pacjenta.

Autor wylicza, że przyczyną powstawania problemów może być (Czabała, 2008: 145–146):

- nieadekwatne rozpoznawanie celów działania
- nieadekwatne rozpoznawanie sposobów zaspokajania potrzeb i realizacji zadań
- stosowanie niewłaściwych sposobów rozwiązywania problemów
- niewłaściwe przewidywanie konsekwencji własnego działania.

W każdym z wymienionych przez Czabałę źródeł powstawania problemów wskazuje on na fakt, że pacjent posiada niewłaściwy obraz jakiegoś fragmentu świata i w konsekwencji projektuje i wykonuje niewłaściwe do sytuacji działania. W takiej sytuacji skazany jest on na niepowodzenie, jego aktywność niechybnie prowadzi do przegranej.

Pozytywny program autora koncepcji metateoretycznej jest następujący: proponuje on, aby oddziaływać na pacjenta i uzyskać u niego potrzebną zmianę jego obrazu świata, jego indywidualnej teorii tak, aby przyszłe działanie było bardziej realistyczne. Proponuje on oddziaływanie na pacjenta według następującej procedury:

- etap początkowy – nawiązanie kontaktu i uzyskanie zaangażowania pacjenta;
- etap wglądu – pacjent zauważa nieadekwatność posiadanego obrazu świata;
- etap zmiany – ćwiczenie nowych zachowań, czyli przyjęcie nowego obrazu w miejsce obrazu chorobotwórczego i ćwiczenie zachowań substancjalnych stosownych do nowego obrazu;
- etap utrwalenia i poszerzenia zmian.

W dalszej części zostanie bliżej omówiony każdy z wymienionych etapów:

Etap początkowy. Początkowa praca z pacjentem polega na zapewnieniu mu daleko idącego bezpieczeństwa emocjonalnego. Może on wówczas ujawnić emocje, które blokuje w swoim normalnym życiu. Po uwolnieniu się od wewnętrznego napięcia emocjonalnego pacjent dość łatwo zgłasza przyczynę swojego bólu.

Etap wglądu. Z chwilą zgłoszenia przez pacjenta problemu, terapeuta jest w stanie dostrzec miejsce i rodzaj nieadekwatności posiadanego przez pacjenta obrazu świata – poziom teoretyczny – w stosunku do stanu rzeczy – poziom substancjalny. Jeśli pacjent posiada nieadekwatny obraz, to należy się spodziewać, że działania idące w ślad za tym wadliwym obrazem również nie przynosiły spodziewanych efektów. Pacjent czy klient, który choćby częściowo uwolnił się od ciśnienia powstającego z kurczowego trzymania na wodzy nie wyrażanych emocji, jest w stanie inaczej spojrzeć na samego siebie i na swoje miejsce w świecie. Teraz jest on w stanie dostrzec opisywaną nieadekwatność. W etapie wglądu ważną rolę może spełnić trener. Może on zaproponować rozmaite ćwiczenia, przy pomocy których ułatwi on uzyskanie wglądu w wypaczenie swojego obrazu. Trener może proponować ćwiczenia prowadzące do paradoksalnego powiększenia wadliwości obrazu.

Owo nieadekwatne odnoszenie się pacjenta do rzeczywistości nie ma tylko charakteru intelektualnego, teoretycznego, lecz także może mieć i najczęściej ma charakter emocjonalny i wolicjonalny. W zakresie emocji nieadekwatna reakcja pacjenta polega na tym, że na przykład pacjent bardziej boi się czegoś, niż wynika to z sytuacji i wydaje mu się, że należy się tak bardzo bać. W wyniku wadliwego obrazu klient może uruchamiać nadmiarowe lub niewystarczające emocje, czyli zachowywać się agresywnie lub lękowo.

Natomiast nieadekwatne zachowanie wolicjonalne wyraża się w nadmiarowej lub niewystarczającej mobilizacji swoich sił. Klient może na sytuację problemową nie umieć zmobilizować swoich sił, aby odpowiednio rozwiązać problem. Może on zareagować nadmiarowo, zbyt gwałtownie.

Na etapie wglądu uczestnik pracy terapeutycznej zyskuje większy wgląd w siebie, w swoje reakcje. Zauważa, że jego obraz sytuacji problemowej jest nieadekwatny do tego, co dzieje się w otoczeniu. Wówczas otwiera się dla niego przestrzeń zmiany obrazu, jaki wytwarza w sytuacji problemowej. Otwiera sobie przestrzeń do zmiany sposobu reagowania na analizowaną sytuację. W wyniku pracy terapeutycznej pacjent ma szansę zmienić swój wewnętrzny obraz tej sytuacji i w konsekwencji dostosować sposób i poziom swojej reakcji do stopnia występowania problemu, do poziomu zagrożenia.

Etap zmiany. Na tym etapie pacjent w trakcie terapii może symulować pojawienie się sytuacji problemowej i konfrontuje się z obrazem, jaki w sobie wytwarza oraz ze sposobem reagowania. Sytuację problemową można w następujący sposób symulować:

Dla przykładu, pacjent – Ryszard, zdał sobie sprawę, że boi się kobiet. Zauważył, że nawet w błażej sprawie czuje się mocno zagrożony i reaguje agresją, atakiem, gdy nawet bliska mu żona Ania cokolwiek od niego chce. Natomiast, gdy Ania prosi go o pomoc, o wsparcie, Ryszard reaguje bardzo emocjonalnie: oskarża, krzyczy, nie odpowiada na postawione mu pytania, nie rozwiązuje problemu. Ania prosi Ryszarda o wspólne wybranie się na zakupy. Dzieci podrosły, przyszła wiosna, trzeba kupić im nowe ubrania. Ania chciałaby dokonać tych zakupów wspólnie, lubi robić z nim zakupy, gdyż ten trafnie jej doradza, co kupić. Liczy, że za rachunki zapłaci Ryszard.

Ryszard na zaproszenie Ani zareagował krzykiem, argumentami, że jest bardzo zajęty, że ma dużo pracy i że nigdzie nie będzie chodził. Ania czuje się bardzo zawiedziona, bo kolejny raz zauważa, że Ryszard nie pomaga jej w ważnych dla rodziny sprawach. Miała nadzieję na wspólne zakupy i miłe popołudnie, a rozmowa kończy się awanturą. Ryszard oskarżył ją, że nie umie z nim rozmawiać, że jest kłótniwa i agresywna. Kłóć się ze sobą, wzajemnie obrażają, a problem nadal pozostaje nierozwiązany. Ania planuje, że w przyszłości nie poruszy już tematu wspólnych zakupów i wybierze się na nie sama.

W wyniku terapii Ryszard zdał sobie sprawę, że na większość problemów zgłoszonych przez Anię reaguje podobnie. Mają coraz mniej wspólnych spraw. Oboje są bliscy rozwodu, chociaż kochają się i chcieliby być razem.

W etapie tym terapeuta zaprosił na rozmowę drugą obcą osobę. Odgrywa ona rolę Ani. Ryszard i osoba zaproszona odgrywają scenkę wybierania się na zakupy. Terapeuta kilkakrotnie przerywa rozmowę i pyta Ryszarda o przeżywane przez niego emocje. Ryszard odpowiada, że jest wzburzony i że nie lubi zakupów. Terapeuta skłania Ryszarda do kontaktu z przeżywanymi emocjami.

W drugiej scenie Ryszard z osobą zaproszoną zamieniają się rolami. Ryszard namawia do wyprawy na zakupy. Osoba zaproszona dobrze naśladuje zachowanie Ryszarda. Szybko wybucha kłótnia.

W trakcie dalszego omawiania granej scenki Ryszard zdał sobie sprawę ze swoich nadmiarowych reakcji. Oboje kolejny raz ćwiczą wybieranie się na zakupy. Terapeuta z Ryszardem ćwiczy i omawia różne sposoby reagowania na propozycję pójścia z Anią na zakupy. Ćwiczy mniej emocjonalne i mniej agresywne reakcje. W wyniku ćwiczeń zmienia w sobie emocjonalny obraz sytuacji problemowej.

Problem przestaje być dla niego tak wielkim zagrożeniem. Zaczyna umieć o nim mówić i go rozwiązywać. W wyniku terapii Ryszard zmienił emocjonalny obraz problemów, jakie zgłasza Ania. Już nie każdy problem przez nią zgłoszony prowadzi do kłótni i do wzajemnego obrażania. Ania i Ryszard zaczęli ze sobą w niektórych sytuacjach normalnie rozmawiać.

Etap zmiany to etap, gdzie uczestnicy terapii ćwiczą nowe zachowania. W ten sposób zmieniają wytwarzany w sobie, w swojej wyobraźni obraz sytuacji problemowej.

Etap utrwalania i poszerzania zmian. Po kilku powtórzeniach ćwiczeń wykonywanych w trakcie terapii pacjent zmienia swoje zachowanie w sytuacjach ćwiczeniowych. Wykonane ćwiczenia przenoszą się na zdarzenia realne. W kolejnych sytuacjach problemowych Ryszard mniej boi się i reaguje spokojniej. Już teraz zaczyna postrzegać, że gdy Ania zgłasza problem, to oznacza to, że go potrzebuje i kocha. Potrzebna jest jej jego obecność. Zauważa, że nie chodzi jej o to, aby go zaatakować, lecz żeby być z nim blisko i wspólnie wykonywać różne czynności. Ryszard zaczął zauważać, w jaki sposób Ania wyraża swoje uczucia.

Na tym etapie Ryszard obniżył poziom lęku towarzyszący mu, gdy staje wobec sytuacji problemowej. Zaczął zauważać swój lęk i swoje pozytywne emocje. Zaczął też umieć odczytywać emocje przeżywane przez Anię.

W tym etapie uczestnicy pogłębiają swoje doświadczenia wynikające ze zmiany obrazu sytuacji problemowej przez wielokrotne ćwiczenie tej samej sytuacji. Również doświadczenia uzyskane w jednej sytuacji problemowej przenoszą na inne sytuacje podobne do ćwiczonej.

Ryszard może także zauważyć, że równie nadmiernie reaguje na problemy zgłaszane przez przełożonego w miejscu pracy.

Świadomość drogą do zmiany obrazu rzeczywistości i sposobu oddziaływania na nią

Czabała zaproponował transteoretyczny model uprawiania psychoterapii. Polega on na tym, że człowiek potrafiący dostrzec, zdać sobie sprawę, że posiada obraz jakiegoś fragmentu świata, również potrafi dostrzec swoje reakcje będące konsekwencją tego obrazu. Człowiek działający na poziomie świadomości potrafi więc zmieniać obraz świata i swoje sposoby kontaktowania się z nim.

Człowiek ten zyskuje też miarę pozwalającą mu oceniać posiadane przez siebie obrazy. Obrazy, które prowadzą do krzywdzenia siebie i innych, które prowadzą do nadmiernych lub niewystarczających reakcji, można łatwo ocenić jako niewłaściwe i odrzucić je. Osoba, która potrafi zdać sobie sprawę z posiadanych przez siebie obrazów świata, zyskuje również szansę wartościowania ich. Obrazy i czyny będące ich konsekwencją są lepsze, prowadzą do uzyskania większej ilości dobra. Obrazy i czyny mniej efektywne, przysparzające mniejszych ilości dobra można odrzucić na rzecz obrazów prowadzących do dalszego rozwoju człowieka.

Transteoretyczny model psychoterapii sposobem oceny i wyboru teorii

W koncepcji postmodernistycznej przyjmuje się, że uczeni mogą dysponować i równocześnie operować wieloma teoriami na temat tego samego fragmentu rzeczywistości. Uczeni na podstawie wielu współczesnych doświadczeń nie są w stanie odrzucić tego stanowiska. Uczeni, przyjmując model postmodernistyczny, tracą zarazem moc wyjaśniającą nauki. W koncepcji postmodernistycznej uczeni nie są w stanie jednoznacznie stwierdzić, która teoria spośród licznie przyjętych, jest prawdziwa. Oznacza to, że nie są w stanie jednoznacznie stwierdzić o prawdziwości przesłanek wynikających z teorii. Sytuacja współczesnej nauki wydaje się być bez wyjścia. Trudno jest zanegować fakt współistnienia wielu teorii opisujących ten sam fragment rzeczywistości. Trudno jest też znaleźć jednoznaczne kryterium wartościujące prawdziwość lub choćby stopień prawdziwości uznawanych teorii.

Dowodzoną w tym artykule tezę jest propozycja przeniesienia do metodologii nauki metodologii wypracowanej w transteoretycznej koncepcji psychoterapii. Jan Czabała proponuje, aby do psychoterapii wprowadzić trzeci poziom funkcjonowania:

1. poziom rzeczywistości
2. teoretyczny – obraz, teoria jakiegoś fragmentu świata
3. transteoretyczny – świadomość posiadanego obrazu i wynikających z niego konsekwencji w postaci reagowania i działania w płaszczyźnie rzeczy.

Ponadto proponuje on, aby kryterium oceny poszczególnych obrazów świata był człowiek, który je stosuje i według nich działa praktycznie. Wówczas za kryterium oceny wartości poszczególnej teorii można uznać efekty praktyczne, jakie przynosi konkretnemu człowiekowi działanie według ocenianej teorii. Spośród wielu możliwych obrazów – teorii, może on przyjąć i uznać za dobre te, których użycie przynosi mu najwięcej efektów w płaszczyźnie rzeczywistości, realnych działań.

Należy zwrócić uwagę, że w metodologii zaczerpniętej z transteoretycznego modelu psychoterapii uznana za dobrą teoria nie musi mieć charakteru intersubiektywnie sprawdzalnego. Kryterium oceny jest poszczególny podmiot. Stąd ocena wartości tej teorii odnosi się tylko do podmiotu, który zyskuje na niej sukces. Pozytywny efekt nie musi się przenosić na inne podmioty i nie jest to wadą koncepcji.

Ponadto nie jest również zachowany walor prawdziwości teorii, lecz jedynie jej wyższa wartość ze względu na dany podmiot i moment używania. Prawdziwość jest walorem odnoszącym się w jednakowym stopniu do wszystkich ludzi. Natomiast wartość obrazu świata odnosi się do konkretnego człowieka, czyli konkretnego podmiotu i konkretnego momentu jego zastosowania.

Mimo zauważonych niedogodności zostało znalezione kryterium wartościowania poszczególnych teorii, obrazów świata. Kryterium to jest pomocne w orientacji i porządkowaniu współwystępowania wielu teorii, sfery obrazu rzeczywistości. Można więc przyjąć, że jest to heurystyczny i owocny kierunek myślenia.

Należy też zauważyć, że o ile w scjentystycznym modelu nauki przyjmowano metodologię zaczerpniętą z fizyki, o tyle w podmiotowym modelu nauki może okazać się właściwą metodologią zaczerpniętą z psychologii.

Bibliografia

Ajdukiewicz K. (1968), *Logika praktyczna*, PWN, Warszawa.

Czabała J.C. (2008), *Czynniki leczące w psychoterapii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Hempel C.G. (1968), *Podstawy nauk przyrodniczych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa.

Kuhn T. (1968), *Struktura rewolucji naukowych*, Aletheia, Warszawa.

Nagel E. (1970), *Struktura nauki*, PWN, Warszawa.



Abstracts

Astrid Męczkowska-Christiansen

Treason of the pedagogic mind—on some mechanisms of ideological capture in the field of subjectivity in education

The aim of the paper is to describe the mechanisms which are involved in the appropriation of the ideas of human subjectivity that takes place within the field of modern pedagogy. These mechanisms are generated primarily by the 'philosophical paradox' of the Enlightenment emancipatory concept, where the call for freedom is subjected to universalized ideas of historical necessity. This constitutes the instrumental status of freedom of education subjects, a freedom which de facto serves as a tool in fulfilling the universal freedom of Historical Reason. The recognition of human autonomy as a medium for the realization of the myth of universal freedom has its consequences in establishing and legalizing educational 'technologies of subjectification' which include commandment (pedagogy of obedience) and ideological manipulation (pedagogy of predestination) as the two forms of developing the alleged human subjectivity.

Kazimierz Obuchowski

The anatomy of the subjectivity

The Man becomes a subject if he creates basic references to himself and to the world all by himself, based on his own wishes and personal conception of reality.

Creativity is a foundation of subjectivity. It means that the creative adaptation is the main psychological mechanism of forming and stabilizing subjectivity.

All subjectivity criteria are fulfilled when an individual becomes a "person", which means that he keeps the distance to his needs and wishes. It is him who is in control of them and therefore he develops in harmony with the sense of his being.

Makary Stasiak

View on changes in human self-consciousness

In the present article the author analyzes a distinguished book *The subject and pedagogy* by Prof. Astrid Męczkowska-Christiansen, which is a reconstruction of the perception of human being in the Age of the Enlightenment. The book traces the understanding of a human and his/her social position in the philosophy of Cartesius, Kant and Hegel. The doctrines of the aforementioned philosophers are interpreted not through the prism of their language, but in the context of the conception of the subject and freedom. A man is treated as a subject who gives him/herself a certain amount of freedom and therefore determines his/her possible authorship (by which the range and methods of acting are

meant). A man of the Enlightenment gives to him/herself the right of recognition and reconstruction of the outer world as well as the right to act in order to force a human being into the world designed by him/herself. In consequence of such perception of the world, the man considers using force towards him/herself or the society to be the rightful method of action.

This reconstruction of the views in the Age of the Enlightenment is the basis for the modern approach to man. Without such reconstruction it is difficult to free ourselves from the way of thinking characteristic of a man of the Enlightenment.

Adam Piekarski

The evolution of the idea of autonomy

The article presents the idea of human autonomy. However, presentation of the key moments in the evolution of the autonomy concept is not the only aim of the article. It constitutes the reference point for introducing some postulates that could enable building a new vision of a subject. The man is neither the slave nor the master of the world. Freedom is neither complete dependency nor pure autonomy. Man should not be described as a purely spiritual being or a soul, but rather as an integrated wholeness linked by various relations with other people, nature or God.

Zbigniew Kwiecieński

MacLean's Hypothesis—implications for education

The article points to the need to include the results of the research on the triplicity of layers in human brain in educational investigations and actions., being evolutionary heritage from late reptiles, early mammals and cortex typical for homo ludens, referring to P.D. MacLean's work.

Jadwiga Mizińska

Object versus subject

The most popular antithesis of the subject category, in terms of activeness —passiveness as well as subjectivity—objectivity, is the category of the object. This way of thinking is typical and proper for the tradition of epistemology. However, there is another, anthropological approach which casts new light on subjectivity. It proves that subjects may not be equal to each other. Some of them are privileged, others—discriminated, degraded and even excluded. Julia Kusteva denominates them as "abjects". This distinction between objects and abjects is the main topic of the article.

Leszek Kuras

The subjectivity and its conceptions

The author's main aim is to explain the concepts of subject and subjectivity and to describe changes in thinking about human being that happened over the centuries.

The author defines subjectivity and contrasts it with objectification. The man-subject is a self-aware, thinking and active person, open to new experiences, in contrast to the man-object, who is passive, lacking self-awareness and closed to novelties. The author also points to an indissoluble connection between subjectivity and the sense of authorship and responsibility for one's actions, as opposed to objectivity characterized by external and object-independent determination of life. .

Next, the author compares two ways of thinking about the subject. Firstly, he shows modern conceptions of subjectivity, where the main feature of the subject is, primarily, self-awareness . Secondly, he highlights some contemporary conceptions where apart from self-awareness there are also such important categories as activity, transforming reality and responsibility.

To sum up, the author observes that the holistic depiction of oneself as a subject allows for personal development. It is worth remembering that rather than being a subject one can become a subject through conscious actions. Therefore, the assumption that subjectivity is assigned to a person once and for all would be, in fact, the beginning of this person's degradation and would lead to objectification.

Stanisław Tokarski

Subjectivity in multicultural education

The author describes Indian educational conceptions that he was familiarized with during his visit in India. He notices that there may be problems with understanding the category of subjectivity as it is known in Europe. As Indian everyday life is strongly connected to philosophy and religion, the category of subjectivity is also founded on the philosophical bases. However, although there is no, strictly speaking, category of subjectivity in its typical for European scientists form, there is a distinct practice of creative self-realization of the subject.

Their conception of education is based on the idea of an open-mind and searching for natural power in the closest surroundings. It is in contrast to compartmentalization of knowledge, rejecting new ways of thinking and forcing changes in the environment we live in. The first conception suggests using existing powers, while the other requires devoting one's own power.

The author also demonstrates that various Indian conceptions have been adapted to European culture.

Barbara Zimorń-Dubowik

Agency and the way of self-defining as categories of describing human dignity—psychological perspective

The article attempts to describe human dignity in psychological language. It is proposed here to include dignity into the area of basic human identity and to define this notion as person's feeling of meeting standards, culturally and individually set, focused on "who a man is"—standards distinguishing humans and animals. The author argues that there is a relation between one's feeling of agency and one's concept self-dignity. She is looking for empirical evidence of this phenomenon in research on losing human dignity.

Ewa Łatacz

Subjectivity and its developement in M. Montessori educational conception

This article attempts to answer the question "Can we talk about subjectivity and its development in M. Montessori's method?" (Italian educator, living at the beginning of the 20th century). The answer to this question is positive, which is explained throughout the article. Firstly, the author explains what subjectivity is. Secondly, she analyzes M. Montessori's theories about a child and a child's evolution. The last part presents the conclusions drawn from the two previous sections.

Ryszard Klamut

Decisions of the human subject

This article is an attempt to test subjectivity as an empirical notion (not only theoretical) and to explore the relationship between subjectivity and decision making. The method used in the research is the LAP-R (Life Attitude Profile—Revision by G. Reker). This is the method in the existential psychology paradigm., which tests six basic life attitudes and gives the main score, taken as a measure of the level of subjectivity. The second method is the Decision Assessment Questionnaire (by R. Klamut) which permits to estimate cognitive representation of decision making. The research covered 188 individuals. The findings show that the level of subjectivity diversifies the perception of decision making.



Informacje o autorach

dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen

Pedagog. Absolwentka Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie w 2002 r. uzyskała stopień doktora, w 2007 r. habilitację. Obecnie profesor w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Autorka kilkunastu publikacji, w tym książek: *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego* (Kraków, 2002), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do podkrytycznej dekonstrukcji* (Wrocław, 2007). Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Philosophy of Education Society of Great Britain. Jej zainteresowania poznawcze obejmują problematykę edukacji w jej kulturowo-społecznym i ideologicznym osadzeniu. Ważne miejsce w jej pracach zajmują analizy teorii i kategorii pedagogicznych z perspektywy dostarczanej przez filozofię i socjologię wiedzy.

prof. dr hab. Kazimierz Obuchowski

Profesor w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, doktor habilitowany, psycholog, specjalizujący się w psychologii klinicznej oraz psychologii osobowości.

Ukończył studia psychologiczne na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 1983 r. profesor nauk humanistycznych.

Do 1997 r. wykładał na Uniwersytecie Poznańskim (Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii). W latach 1996–2002 był wykładowcą na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Klinicznej oraz Zakład Psychologii Osobowości). Był członkiem Polskiej Akademii Nauk (Wydział Nauk Społecznych, Komitet Nauk Psychologicznych) oraz kierownikiem Zakładu Teorii Osobowości Instytutu Filozofii i Socjologii PAN w Poznaniu).

Ważniejsze publikacje książkowe: *Psychologia dążeń ludzkich* (Warszawa, 1966); *Człowiek jako podmiot postępowania lekarskiego* (Poznań, 1982); *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych* (Warszawa, 1982; Berlin, 1982: *Orientierung und Emotion*); ; *Adaptacja twórcza* (Warszawa, 1985); *W poszukiwaniu właściwości człowieka* (Warszawa, 1989; Poznań, 2001); *Człowiek intencjonalny* (Warszawa, 1993); *Przez galaktykę potrzeb* (Poznań, 1995); *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą* (Poznań, 2000); *Człowiek – dążenia – sens* (Bydgoszcz, 2001); *Od przedmiotu do podmiotu* (Bydgoszcz, 2000, 2001); *Kody umysłu i emocje* (Łódź, 2004).

prof. WSH dr Makary Stasiak

Absolwent Wydziału Mechanicznego Politechniki Łódzkiej oraz Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego, na którym uzyskał doktorat w 1979 r. Prezydent i założyciel Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, a zarazem jej wykładowca w katedrze pedagogiki. Twórca

Instytutu Postępowania Twórczego oraz Centrum Kreatywności i Innowacji. Trener kreatywności i podmiotowości, twórca konkurencyjnej w stosunku do nauki klasycznej innowacyjnej koncepcji działań twórczych oraz modelu pedagogiki twórczości. W polu jego zainteresowania znajdują się także zagadnienia innowacyjnego zarządzania i pracy socjalnej. Autor ponad sześćdziesięciu publikacji (m.in. *O kategorii twórczości, Postępowanie twórcze, Twórczy i harmonijny rozwój człowieka, Logika twórczości, Zarządzanie skierowane na podwładnego, Duchowa ewolucja człowieka*). Członek ISSWOV (The International Society for the Study of Work and Organisational Values), EACI (European Association for Creativity and Innovation), Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

dr Adam Piekarski

Autor jest absolwentem Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (magisterium w 2001 r., doktorat w 2006 r.). Obecnie jest adiunktem w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, gdzie prowadzi zajęcia z filozofii, logiki oraz działań twórczych.

Zainteresowania badawcze autora koncentrują się głównie wokół trzech idei: Boga, wolności ludzkiej i czasu. Efektem tych zainteresowań jest rozprawa doktorska oraz kilka artykułów.

prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński

Profesor pedagogiki i socjologii edukacji, nauczyciel w Dolnośląskiej Szkole Edukacji we Wrocławiu, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członek korespondent Polskiej Akademii Nauk. Prowadzi badania i studia etnosocjologiczne nad funkcjonowaniem szkoły w różnych środowiskach oraz badania longitudinalne nad przyczynami i skutkami nierówności społecznych w oświacie.

prof. zw. dr hab. Jadwiga Mizińska

Kierownik zakładu Socjologii Wiedzy w Instytucie Filozofii UMCS w Lublinie. Od czterech kadencji Prezes Lubelskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Członek Polskiego Towarzystwa Etycznego. Inicjatorka i współredaktorka serii wydawniczej „Lubelskie Odczyty Filozoficzne”. Członek Kolegium Redakcyjnego, a następnie redaktor naczelna czasopisma „Colloquia Communia”. Uczestniczka seminarium „Filozofia Nauki” PAN. W swoim dorobku posiada ponad 200 artykułów, rozpraw naukowych i recenzji. Autorka licznych książek, w tym: *Uśmiech Hioba* (1998), *Imiona Losu* (1999), *Herbert-Odyseusz, Duchy Domu* (2006), *Wina i wybaczenie* (2007).

Krąg zainteresowań: socjologia wiedzy, antropologia filozoficzna, filozofia kultury, etyka, filozofia literatury, filozofia pedagogiki.

mgr Leszek Kuras

Ukończył socjologię na Uniwersytecie Łódzkim oraz studia z zakresu doradztwa zawodowego i personalnego w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Obecnie jest asystentem w Zakładzie Komunikacji Społecznej i Socjologii Mediów w WSHE w Łodzi. Od 2005 roku jest doktorantem w Katedrze Socjologii Polityki i Moralności Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie przygotowuje pracę doktorską dotyczącą postaw podmiotowych i autorytarnych w społeczeństwie polskim.

Prof. dr hab. Stanisław Tokarski

Granty w Paryżu, Oksfordzie, Harvardzie, Sztokholmie, Delhi. Autor książek: *Wędrowka bogów, Jogini i wspólnoty, Orient i kontrkultury, Eliade i Orient, Ruchowe formy ekspresji filozofii Wschodu, Szkoła Chicago. Spór o dialog międzykulturowy, Nowoczesne Indie*. Tłumacz prac naukowych, m.in. M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych*, L. Luzbetak, *Kościół i kultura*.

dr Barbara Zimoń-Dubowik

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego; adiunkt i kierownik Zakładu Psychologii w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Zainteresowania naukowe: poczucie, utrata i restytucja godności, podmiotowość jednostki, psychologia

szcześćcia; mobbing w miejscu pracy. Współredaktorka książki *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna* (2008); autorka i współautorka badań i artykułów na temat mobbingu: *Mobbing – psychologiczne mechanizmy utraty tożsamości zawodowej* (2008), *Bierność jako strategia radzenia sobie z mobbingiem* (2008), *Hierarchia w pracy zawodowej – kulturowe i psychologiczne aspekty relacji między przełożonym i podwładnym* (2008).

dr Ewa Łatacz

Pracuje w WSHE i na UŁ, jest autorką pierwszej w historii polskiej edukacji monografii na temat recepcji metody Marii Montessori oraz organizatorką pierwszego w Polsce kursu metody montessoriańskiej, prowadzonego przez pedagogów niemieckich. Warto dodać, że od momentu zakończenia tego kursu rozpoczęła się recepcja tej metody w Polsce po II wojnie światowej. Autorka około stu publikacji, w tym pracy doktorskiej na temat zagadnień montessoriańskich. Posiada międzynarodowy dyplom pedagogiki montessoriańskiej. Drugim obszarem jej zainteresowań jest personalizm, w ramach którego podejmuje zagadnienia dotyczące antropologii i aksjologii. Oprócz działalności dydaktycznej i naukowej E. Łatacz jest jedną z współtwórczyń „Benefacu” – instytucji podejmującej różne inicjatywy w zakresie kształcenia pedagogicznego (kursy montessoriańskie, konsultacje, terapia pedagogiczna).

dr Ryszard Klamut

Psycholog, absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, obecnie adiunkt w Zakładzie Nauk Humanistycznych Politechniki Rzeszowskiej. Jest autorem monografii *Cel – czas – sens życia* oraz kilkunastu artykułów, a także współredaktorem książki *Percepcja, ocena i akceptacja ryzyka. Wybrane zagadnienia*. Jego zainteresowania naukowe dotyczą problematyki motywacji, podejmowania decyzji oraz przeżywania czasu przez człowieka. W swych pracach podejmuje również problematykę empirycznego opisywania podmiotowej i egzystencjalnej perspektywy funkcjonowania człowieka, starając się łączyć ją z perspektywą poznawczą.

ASTRID MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN Zdrada pedagogicznego rozumu: o pewnych mechanizmach ideologicznych zawłaszczeń idei podmiotowości w pedagogice **KAZIMIERZ OBUCHOWSKI** Anatomia podmiotowości **MAKARY STASIAK** Spojrzenie na zmiany świadomości człowieka **ADAM PIEKARSKI** Ewolucja pojęcia autonomii **ZBIGNIEW KWIECIŃSKI** Hipoteza MacLeana – implikacje edukacyjne **JADWIGA MIZIŃSKA** Podmiot a pomiot **LESZEK KURAS** O podmiotowości i jej koncepcjach **STANISŁAW TOKARSKI** Podmiotowość w pedagogice wielokulturowej **BARBARA ZIMOŃ-DUBOWIK** Podmiotowość i sposób pojmowania siebie jako kategorie opisu godności człowieka. Perspektywa psychologiczna **EWA ŁATACZ** Podmiotowość i jej rozwijanie w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori **RYSZARD KLAMUT** Decyzje podmiotu **MAKARY STASIAK** Metodyka psychoterapii jako metodologia nauki po-postmodernistycznej



WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

