

Stanisław POPEK

**Istota i uwarunkowania psychospołeczne podmiotowości uczniów
w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły**

The Essence and Psycho-Social Conditioning of the Subjectivity of Pupils
in the Teaching-Educating Process in School

POCZUCIE PODMIOTOWOŚCI WYZNACZNIKIEM NASZYCH CZASÓW

Od zakończenia II wojny światowej obserwujemy wyraźną dążność ludów kolonialnych do wyzwolenia od ucisku ekonomicznego, społecznego i kulturowego. Kraje Afryki i Dalekiego Wschodu zrzucają stopniowo jarzmo niewoli, tworząc autonomiczne i suwerenne państwa, wprawdzie uwikłane ekonomicznie i nadal zależne od wielkich mocarstw, ale w miarę usamodzielniające się. Bardzo powoli, ale stopniowo gaśnie strefa przemożnych wpływów wielkich mocarstw, coraz bardziej liczących się z opinią publiczną świata. Wprawdzie nie tak dawno byliśmy świadkami regulowania w „starym stylu” strefy wpływów w Afganistanie, na Falklandach, czy w Ameryce Łacińskiej, to jednak przypadków takich mamy coraz mniej, a światowa opinia na ten temat staje się coraz bardziej jednoznaczna. Na naszych oczach zmienia się współzależność państw w blokach militarnych Wschodu i Zachodu. Dochodzi do głosu poczucie świadomości narodów, głęboko uwikłanej w historię, wzrasta potrzeba tożsamości kulturowej i religijnej, a te wartości, które uważano za całkowicie minione i przeszłe, stają się najpoważniejszą siłą integrującą ludzi. Rozluźniają się sztucznie i niekiedy na siłę tworzone więzi grup społecznych. Mija okres panowania jednych narodów nad innymi w imię mitycznych idei, w imię zapewnienia sobie znaczenia i władzy. Być może społeczeństwa i pojedynczy ludzie popadają w to miejsce w sferę panowania pieniądza i jego posiadania, niemniej jednak polityczne systemy totalitarne przeżywają swój wyraźny zmierzch.

Końcowe lata XX w. znamionuje bardzo silna dążność do wolności

i podmiotowości grup społecznych, a także pojedynczych ludzi. Ludzie pragną mieć wyraźny wpływ na swój los, pragną decydować o wyznaczanym i realizowanym systemie wartości, a tym samym pragną nieskrępowanej samorealizacji potrzeb. Wprawdzie owe egocentryczne pragnienia stoją w opozycji do interesów całych grup społecznych, niemniej jeżeli jednym z generalnych celów życia ludzkiego jest szczęście, to dążenia ludzkie do pełnej podmiotowości należy uznać za uzasadnione. W tym miejscu należy zaznaczyć, że przesadne dążenie ludzi do realizacji „Państwa—słońca” jest symbolicznym mitem, ale nie oznacza to, iż ludzie mają zahamować swoje nadzieje swoście pojętego szczęścia. W tyglu sprzecznych interesów całych grup społecznych i narodów ważą się problemy Żydów i Arabów, Irlandczyków, Kurdów, Basków, wielu ludów Związku Radzieckiego, a u nas mniejszości: Ukraińców, Białorusinów, Łemków, Litwinów, Żydów i innych, którym historia poplątała losy z naszym narodem, a którzy zachowali w swojej świadomości odrębność i ową odrębność włączyli w podmiotowy system wartości.

W tym miejscu można zapytać o siły sprawcze narastania takowej, a nie innej fali świadomości ludzkiej na świecie. Sądzę, że każda odpowiedź może mieć jedynie postać hipotezy. Wśród nich niektóre przyczyny są bardzo prawdopodobne. Należy do nich zaliczyć: upowszechnienie oświaty, demokratyzację życia społecznego, dążenie do życia w pokoju, uczynienie zachowania życia ludzkiego w mikro- i makrokosmosie przyrody i wszechświata wartością ogólnoludzką. W tych warunkach dojrzewa stopniowo stan świadomości określony przez nauki społeczne jako podmiotowość. Ta świadomość przenika wszystkie sfery życia. Dla wielu ludzi w latach osiemdziesiątych zmiany w poczuciu własnej podmiotowości stały się istotą nowych doświadczeń społecznych. Podmiotowość jest znakiem czasu dla wszystkich form społecznej aktywności ludzi dorosłych i dorastającego pokolenia.

PODMIOTOWOŚĆ I JEJ ISTOTA

Przejawy świadomego życia ludzkiego, określane jako podmiotowość, stały się przedmiotem rozważań filozofów i psychologów. W niniejszej rozprawie interesuje nas psychologiczny punkt widzenia. Problematyka ta narasta w psychologii wraz z przechodzeniem od behawioralnego i psychoanalitycznego modelu człowieka do humanistycznego obrazu istoty ludzkiej. Trend ten daje się wyraźnie zaobserwować w ewolucji poglądów T. Tomaszewskiego (T. Tomaszewski — 1977), K. Obuchowskiego (K. Obuchowski — 1977), M. Kofty (M. Kofta — 1977, 1985), X. Gliszczyńskiej (X. Gliszczyńska — 1983), J. Bobryk (J. Bobryk — 1981), K. Ko-

rzeniowskiego (K. Korzeniowski — 1983), R. Zielińskiego (R. Zieliński — 1984), A. Guryckiej (A. Gurycka — 1985), W. Łukaszewskiego (W. Łukaszewski — 1984), J. Czapińskiego (J. Czapiński — 1985), a w szczególności w przemianach poglądów J. Kozielleckiego (J. Koziellecki — 1988). Nie jest to jednak punkt widzenia odosobniony, ale włączony teoretycznie w formowanie modelu człowieka przez takich wybitnych uczonych jak: A. H. Maslow, C. R. Rogers, J. Kuhl i inni.

Wymienieni psychologowie polscy prezentują aktywistyczno-poznawczy nurt myślenia, gdzie podmiotowość zajmuje wiele miejsca w stworzonym modelu człowieka. Jak podkreśla K. Korzeniowski, podmiotowość ujmowana przez psychologię humanistyczną jest raczej wiarą, postulatem lub potencjalnością. W orientacjach poznawczych jest to problem uwikłany między świadomym i celowym zachowaniem się a procesem regulacji. „Proces regulacji (inaczej — proces psychiczny umieszczony w kontekście regulacyjnej teorii psychologicznej) żyje własnym życiem, rządzi się własnymi prawami. Często można odnieść wrażenie, że człowiek nie reguluje, lecz jest obszarem przebiegu procesów regulacji. Co więcej, czynnikiem zaburzającym, zakłócającym ich przebieg może być ich uświadomienie (K. Korzeniowski — 1983, s. 29). W tej sytuacji podmiotowość jest nie tyle faktem empirycznym, co poczuciem stanu świadomości człowieka, towarzyszącym jego myśleniu lub działaniu albo jest retrospekcją, która wiąże się ze stanem minionym. Mimo tej niedogodności w precyzyjnym określaniu zjawiska podmiotowość jest wyrażeniem używanym coraz powszechniej, i to w znaczeniu o pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym dla człowieka. Jak pisze R. Popek, „[...] każda istota ludzka o ukształtowanej w jakimś stopniu samoświadomości czuje swoją odrębność i pragnie być traktowana jako podmiot, gdyż tylko w takim przypadku może wystąpić proces samorealizacji osobowości. Człowiek-podmiot czuje się samodzielny w działaniu i w przekonaniach, realizuje wartości, które uznaje za własne i na tej drodze buduje wizję życia. Podmiotowość jest konstruktywną właściwością, którą człowiek uzyskuje w chwili uświadomienia »ja«. Jest to więc także psychologiczna odrębność i autonomia” (R. Popek — 1988, s. 43).

Korzeniowski stara się zgłębić istotę podmiotowości poprzez dookreślenie terminu „podmiot”, a także „podmiotowość”. W odniesieniu do terminu podmiot tak pisze:

„Wydaje się, że pojęcie to pełni funkcję zarówno deskryptywną, jak i ideologiczną. Co więcej, jak to zwykle bywa, pierwsza funkcja zdeterminowana jest przez drugą, a konkretnie — przez generalną wizję natury ludzkiej. Podmiot to człowiek. Terminy te czasami bywają używane zamiennie. W polskiej literaturze psychologicznej zwykle synonimami są: człowiek, podmiot, jednostka, osoba itp. W drugim rozumieniu jednakże podmiot to nie każdy przedstawiciel gatunku *Homo sapiens*,

ale taki jego egzemplarz, który jest nośnikiem człowieczeństwa [...] W drugim przypadku jednakże spotykamy problemy. Gdy mówimy, że ktoś kogoś potraktował podmiotowo, opisujemy fakt, że uszanował on człowieczeństwo tego drugiego; gdy rozpatrujemy relację podmiot—przedmiot, zakładamy pewną naturę jednostki i świata i gdy mówimy „być podmiotem czego”, mamy na myśli, jeżeli nie realizowane w owym czymś człowieczeństwo tego kogoś, to umieszczenie tej osoby w centrum opisywanej sytuacji”. (K. Korzeniowski — 1983, s. 9—10).

Przytoczony fragment ujawnia istotę podmiotowości, a równocześnie ukazuje trudności w ostrym zdefiniowaniu tego pojęcia. W tej sytuacji pozostaje możliwość wyszczególnienia jego desygnatów.

Witold Doroszewski w *Słowniku języka polskiego* definiuje podmiot następująco: „osoba poznająca, przeżywająca, działająca; osobnik”, podmiotowość zaś to: „subiektywność, subiektywny, podmiotowy charakter czegoś” (W. Doroszewski — 1964). W *Krótkim słowniku filozoficznym* „przez podmiot rozumie się w filozofii istotę obdarzoną świadomością i wolą” (M. Rozental i P. Judin — 1955, s. 507). Inni dodają, że podmiot działający to człowiek zachowujący się celowo (sprawstwo świadome), chociaż niekiedy może powodować skutki niezamierzone (sprawstwo nieuświadomione), co ma miejsce między innymi w twórczości artystycznej. Istotą podmiotowości jest więc nie tylko poczucie „bycia podmiotem” w stanie samoświadomości, ale ujawnia się w stosunku do rzeczywistości przedmiotowej (obiektywnie istniejącej rzeczywistości przedmiotowej), gdzie poprzez działanie człowiek staje się nie tylko uczestnikiem tego świata, ale także autorem. Jest także współautorem w kształtowaniu własnej osobowości (autokreacja). Jest to rezultatem działania celowego, poddanego samokontroli, jeżeli nie w całym procesie działania, to przynajmniej w ocenie jego rezultatów. A. Bandura i B. Parloff wymieniają następujące warunki zapewniające sprawowanie przez jednostkę kontroli nad własnym zachowaniem: 1) samodzielne tworzenie standardów własnego zachowania, 2) stanowienie przez jednostkę źródła wzruszeń, utrwalających lub eliminujących dane zachowania, 3) samodzielne (w przeciwieństwie do zewnętrznego) nagradzanie się lub karanie w celu zmiany swojego zachowania (M. Kofta — 1977, s. 46).

Jak pisze M. Kofta, psychologiczny punkt widzenia, różniący się od filozoficznego, akcentuje przy określaniu podmiotowości „przyczynowość osobistą czyli sprawczość”. Prócz tego podmiotowość nie jest wartością daną w postaci gotowych właściwości atrybutywnych, ale podmiotowość się tworzy lub hamuje w zależności od warunków środowiskowych i spłotu sytuacji, w których dana jednostka uczestniczy (M. Kofta — 1985, s. 35).

Czym zatem manifestuje się podmiotowość? Odpowiedź nie jest łatwa, niemniej jednak można pokusić się o dokonanie określonej syntezy:

1) wyraża się samoświadomością, czyli wizją „ja”, opartą na poczuciu tożsamości, odrębności i autonomii psychicznej;

2) wyraża się w osobistej przyczynowości sprawstwa w działalności przedmiotowej, a także w procesie autokreacji własnej osobowości, co prowadzi do samorealizacji;

3) wyraża się w świadomym kontrolowaniu (kontrola wewnętrzna) realizacji obranych celów życiowych, co daje szansę aktywizacji i realizowania własnych potrzeb;

4) wyraża się w ocenie i samoakceptacji aktywności sprawczej, tj. na pozytywnym wartościowaniu, optymizmie, zaufaniu do samego siebie i własnych zachowań.

Podmiotowość jest więc wartością, którą dany człowiek tworzy, akceptuje, rozwija i w miarę społecznego funkcjonowania — chroni. I, jak pisze K. Korzeniowski, „jest szczególnym rodzajem regulacji stosunku człowieka z otoczeniem. Jej istotą jest, że właśnie człowiek reguluje stosunki, a nie jest miejscem, w którym przebiegają procesy regulacyjne. Aby jednostka mogła być podmiotem swojej działalności, musi sprawować kontrolę poznawczą nad otoczeniem i sobą [...] musi być świadoma swojego osobistego systemu wartości.” (K. Korzeniowski — 1983, s. 48—49).

Po tych, z konieczności, skrótowych wyjaśnieniach istoty podmiotowości w dalszej części niniejszego opracowania przejdę do analizy tego zjawiska w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, a zatem w układzie nauczyciel—uczniowie (uczeń).

PODMIOTOWOŚĆ W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM SZKOŁY

W dotychczasowych rozważaniach podmiotowość była traktowana jako proces (a nie statyczny obraz — stan) stałego przeobrażania się świadomości człowieka o osobowości w miarę dojrzałej, a nawet — jak to ma miejsce w ujęciach filozoficznych — jednostka ludzka jest modelem abstrakcyjnym, bądź normatywnym. Dziecko, w zależności od poziomu rozwoju psychicznego, znajduje się w sytuacji kształtowania się osobowości, formowania struktury „ja”—„nie ja”, a więc stopniowego dojrzewania poczucia odrębności i potrzeb samorealizacyjnych. Ten empiryczny fakt pozwalał reformatorom i programatorom systemów edukacji szkolnej przejmować inicjatywę w tworzeniu wszystkich elementów tych systemów: celów kształcenia i wychowania, treści, metod, zasad i środków. Autorzy ogólnych założeń systemu dydaktyczno-wychowawczego, a także programów szczegółowych i podręczników dla uczniów i nauczycieli, jako „eksperci” wyznaczyli jednolite dla wszystkich dzieci w danym wieku

rozwojowym (klasy szkolnej) zadania poznawcze, a niekiedy wychowawcze. W związku ze stałym przyrostem wiedzy w poszczególnych dziedzinach świadomości ludzkiej, proces ten polegał na kompromisowym (między ekspertami) dokładaniu treści poznawczych, na ogół bez liczenia się z nowoczesną wiedzą psychologiczną o rozwoju uczniów. Stąd elementy owych systemów mogły być ewentualnym wyrazem podmiotowości ich autorów, natomiast podmiotowość dzieci była problemem zupełnie obcym lub przypadkowym.

Przemozny wpływ systemu tak zwanej szkoły tradycyjnej nie został przełamany ideami szkoły aktywnej. Dopiero w ostatnich latach — jak pisze A. Gurycka (A. Gurycka — 1985, s. 9) w pracach programowych nad szkolnym wychowaniem — zjawilo się hasło „podmiotowe traktowanie ucznia”. Sformulowano tam *explicite* następującą zasadę:

„Zasada ta eksponuje diametralnie różną, w porównaniu ze stereotypową praktyką szkolną, pozycję i rolę ucznia w pracy i życiu nowej szkoły. Wymaga, aby uczeń nie był wyłącznie przedmiotem zabiegów edukacyjnych, lecz miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa i współpartnerstwa w procesie edukacji szkolnej. Najgłębszy sens modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły polega na humanizacji tej pracy, na uprzedmiotowieniu w niej roli ucznia — przekształceniu go z przedmiotu oddziaływań i manipulacji na podmiot czynnie i chętnie uczestniczący w codziennym życiu szkoły. [...] W zakresie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej należy szczególnie uwzględniać metody angażujące aktywność i samodzielność uczniów, oparte na pozytywnej motywacji do podejmowania zadań szkolnych, metody zapewniające osiąganie przez uczniów sukcesów i wartościowych doświadczeń [...]” (Założenia programowo-organizacyjne dla 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, 1977).

Od tamtego czasu upłynęło kilkanaście lat. Był to niestety postulat. Mocno wypowiedziany, ale postulat, i to pojawiający się nie po raz pierwszy. Bowiem wszystkie odmiany szkoły aktywnej preferowały wyzwalać aktywność uczniów, a więc sprawstwa w działaniu. Wystarczy wymienić system ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego, plan daltoński, system Winetki, szkołę pracy W. Przanowskiego, szkołę twórczą J. W. Dawida czy K. Michaelis, nowoczesną szkołę technik C. Freineta, a w czasach nam bliższych system łączenia teorii z praktyką K. Lecha, gdzie poprzez integrowanie działania i myślenia na drodze samodzielnego rozwiązywania problemów uczniowie musieli aktywizować się poznawczo i manualnie.

Mimo istnienia teorii psychopedagogicznej, tworzonej od czasów J. Deweya, przyjęcia głównych idei przez twórców programów szczegółowych, sygnalizowanych coraz wyraźniej w celach nauczania i wychowania, uczniowie, a także nauczyciele czują się nadal nadmiernie sterowani, manipulowani i pozbawieni podmiotowości. Być może to ostatnie stwier-

dzenie jest zbyt jednostronne i kategoryczne. Nie wszyscy uczniowie i nie wszyscy nauczyciele mają potrzeby realizacji aktywności sprawczej. Wielu z nich pragnie ograniczyć swoją aktywność do wyuczenia się, do naśladowstwa i w miarę dobrej reprodukcji. Świadczą o tym wyniki badań psychologicznych nad osobowością twórczą nauczycieli i uczniów. Tylko około 9% nauczycieli to jednostki konstruktywnie twórcze, około 25% to grupa posiadająca potencjalne warunki poznawcze do zachowań twórczych, bez pełnego zabezpieczenia sfery motywacyjnej, dalsze 25% to nauczyciele tolerujący zachowania twórcze u innych, pozostali nastawieni są na naśladownictwo i konwergencyjny sposób rozwiązywania zadań poznawczych (S. Popek — 1987). Dodać wypada, że w grupie drugiej znajduje się także część osób o potrzebach innowacyjnych, ale o charakterze niekonstruktywnym. Są to na ogół malkontenci, pragnący ciągłej odmiany, ale o nastawieniu wynikającym z mechanizmów typowo neurotycznych.

Przeto idea podmiotowości i twórczego sprawstwa w stosunku do ogółu nauczycieli i uczniów jest modelem normatywnym i docelowym. Świadomość rozwarstwienia potrzeb psychicznych i możliwości ich realizacji nakazuje nam wystrzegać się każdej skrajności, nawet tej, która staje się przedmiotem pragnień świątłych reformatorów. Owe zastrzeżenia nie oznaczają, iż nie należy dążyć do pozytywnych zmian, do stałego przekraczania aktualnych możliwości nauczycieli i uczniów, zgodnie z zasadami transgresyjnej teorii osobowości (J. Koziński — 1988).

Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, przebiegające na styku: dorosły człowiek—dziecko, mają materię szczególnie złożoną. Jak pisze R. Popek: „każdy człowiek dorosły, nawet ten na pograniczu umysłowej normy rozwoju intelektualnego, odczuwa siebie jako jednostkę mającą przewagę nad dzieckiem. Ta przewaga pojmowana jest nie tyle w kategoriach fizycznych, co psychicznego doświadczenia indywidualnego i społecznego, w kategoriach zasobu wiedzy o świecie i jego funkcjonowaniu. Taka sytuacja niejako kusi i wyzwala przedmiotowe traktowanie dziecka. Nauczyciel, czy instruktor jest stroną przekazującą (dawcą), dziecko jest stroną pobierającą, przyswajającą, a więc uczącą się od ludzi dorosłych” (R. Popek — 1989).

Należy zapytać, co może złamać owe przekonania o potrzebie dominacji nauczyciela nad dzieckiem w klasie szkolnej? Wydaje się, że wchodzi tu w grę dwa czynniki: po pierwsze głęboka i nowoczesna wiedza psychologiczna nauczyciela o rozwoju sfery osobowości dzieci i młodzieży wraz z całym splotem różnic indywidualnych, zróżnicowanymi mechanizmami dynamiki tego rozwoju, a także związana z tym wiedza o zasadach stymulujących i hamujących rozwój w kierunku podmiotowości. Po drugie, chodzi tu o typ postawy nauczyciela wobec uczniów, styl poznaw-

czy, typ twórczości, wynikający z jednej strony z uzdolnień do empatii, a z drugiej z umiejętnego opanowania i twórczego modyfikowania aktywnego współdziałania nauczyciela z uczniami. Przeto, można jeszcze raz zaakcentować to, iż podmiotowość uczniów może się realizować w warunkach nowoczesnego profesjonalizmu nauczycieli, którzy dzięki wiedzy, cechom osobowości i wysokiej motywacji do aktywizowania zespołu uczniowskiego stwarzają warunki do twórczego uczenia się, wychowania i samowychowania. Prócz tego chodzi także o złamanie schematu jednolitości państwowo i ideologicznie uprawnionych celów, a także zakresu treści poznawczych, jednorodnych dla wszystkich uczniów na obszarze całego kraju. Tak więc jednolitość systemu, którym szczyliła się do tej pory nasza oświata i nauka, ma nie tylko zalety, ale także istotne wady. W przeszłości chodzi o uelastycznienie programów, metod i zasad pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Tej prawdy można nauczyć się w wielu krajach świata, bez potrzeby eksperymentowania „od podstaw”.

W tym miejscu mam na uwadze między innymi rozwarstwienie zespołów nauczycielskich pod względem ich możliwości w poznawaniu, przetwarzaniu i tworzeniu idei i rzeczy nowych. Zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne i uzdolnienia twórcze jako elementy ogólnej struktury zdolności tak różnicują aktywność uczniów, że realizacja zasady podmiotowości w klasie szkolnej o nadmiernym rozwarstwieniu w tym zakresie staje się wręcz niemożliwa, szczególnie wówczas, gdy ta liczy 35—40 uczniów, a nauczyciel jest nisko motywowany do wysiłku w kierunku indywidualizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego. Stosowana do obecnego czasu zasada „wyrównywania poziomu”, to nic innego, jak skazana na niepowodzenie próba niwelacji różnic indywidualnych. Polega ona w praktyce na obniżaniu tempa rozwoju uczniów uzdolnionych, stymulowaniu uczniów słabych i akceptowaniu przeciętnych. Jest to więc uśredniona, błędnie pojęta demokratyzacja klasy szkolnej, frustrująca zdolnych z powodu braku możliwości samorealizacyjnych, a słabych z powodu dostrzegania niekorzystnych różnic w stosunku do zdolnych. U jednych i u drugich strategia ta wpływa na obniżenie motywacji do efektywnej pracy. Stałe obniżanie motywacji prowadzić może w rezultacie do akceptowania miernoty, a nawet do zjawiska wyuczzonej bezradności.

Tymczasem, jak słusznie pisze G. Shugar, B. Bokus i A. Gurycka, w sytuacji wychowawczej, nastawionej na cel (poprzez realizowane zadanie), chodzi o dwupodmiotowość, czyli o możliwość wzajemnego włączenia w proces działania: dziecka przez nauczyciela i nauczyciela przez dzieci, z prawem wyboru nie tylko strategii działania, ale także zadania do realizacji, przy czym cel i zadania prowadzące do tego celu nie mogą być procesem zniewalania w imię wyższych racji, możliwych do osiągnię-

cia w dalekiej przyszłości. Podmiotowość jest nie tylko celem wychowania, ale zasadą lub strategią, która realizuje podmiotowość „tu i teraz”, bez odkładania na lepsze, dorosłe czasy. Dlatego należy zgodzić się z K. Korzeniowskim, który określa podmiotowość „jako uświadomioną działalność inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów”. (K. Korzeniowski — 1983, s. 59).

W zakończeniu rozważań nad istotą i procesem kształtowania się podmiotowości dzieci i młodzieży w szkole należy zwrócić uwagę na empiryczny fakt konkurencyjności, a nawet konfliktowości poczucia podmiotowości własnej i uszanowanie podmiotowości innych ludzi. Chodzi o podmiotowość w stosunkach międzyludzkich, gdzie zjawisko alienacji prowadzi wprost do uprzedmiotowienia człowieka w rzeczywistości społecznej, gdzie cele osobiste wykluczają cele pozasobiste. W tym ujęciu realizacja własnej podmiotowości musi być kompromisem wobec podmiotowości innego człowieka, który inaczej poznaje, działa i wartościuje. Rację ma w tym miejscu K. Obuchowski, gdy pisze o „twórczej adaptacji”, która wyraża się w przystosowaniu społecznym, a równocześnie w przetwarzaniu jej, bez moralnej i fizycznej krzywdy dla innych ludzi (K. Obuchowski — 1985). Ów kompromis staje się szczególnie ważny i trudny w układzie dorosła osoba—dziecko, a w takich sytuacjach przebiegają wszystkie procesy dydaktyczno-wychowawcze w szkole.

Każda zmiana, innowacja bądź twórczość, a zatem każda nowość w wykonaniu nauczyciela bądź ucznia jest procesem konstrukcji poprzez destrukcję (burzenie poprzedniego układu) i jako taka powoduje reakcję odrzucenia, zaniepokojenia u obserwatorów o nastawieniu konformistycznym (naśladowczym), ponieważ powoduje rozbicie poprzedniego stereotypu. Proces rozbicia stereotypu (przyzwyczajenia, emocjonalnej stabilności) na ogół wiąże się z poczuciem przykrości i dopiero przyzwyczajenia, czyli organizacji nowego schematu (stereotypu), przynosi uspokojenie emocjonalnego pobudzenia (wzburzenia) i akceptację nowości. Oto mechanizm adaptacji twórczej, który jest nieodłączny w ciągłym stwarzaniu się od nowa w kierunku dynamicznie formującej się podmiotowości, która jest procesem, a nie stanem ukształtowanym raz na zawsze.

PROCES TWÓRCZY W SYTUACJACH DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH
JAKO STRATEGIA ROZWOJU PODMIOTOWOŚCI

W rozważaniach starałem się ukazać ograniczenia idei podmiotowości w kształtowaniu się osobowości człowieka. Sądzę bowiem, że poczucie podmiotowości w swojej naturze odpowiada poczuciu wolności. W obu przypadkach mamy do czynienia z bardzo zróżnicowaną wartością ciągłą, kontinuum. Wynika to ze zróżnicowanych potrzeb i zróżnicowanych możliwości w ich samorealizacji, co zgodne jest z różnicami indywidualnymi rozwoju osobowości. Stanowisko to wynika więc z psychologicznego punktu widzenia, nieco odmiennego od refleksji filozoficznej czy pedagogicznej. Psychologia zorientowana empirycznie unika modeli (schematów) optymalnych, przynależnych w postaci właściwości jedynie wybitnym jednostkom. Psycholog wie, że genetyczne, a także społeczne uwarunkowania doświadczenia indywidualnego powodują znaczne różnice we wszystkich wymiarach osobowości (zdolnościach, motywacji, emocjach, potrzebach itp.). Stąd zapotrzebowanie na doświadczanie podmiotowości również jest wartością zróżnicowaną, tak jak zróżnicowane są możliwości ludzkie w procesie dochodzenia do jej optymalnego poczucia.

Zastrzeżenia o ograniczoności i relatywności poczucia podmiotowości odnoszą się także do procesu jej rozwoju. Nie każda, a tylko niektóre sytuacje dydaktyczno-wychowawcze stwarzają warunki do kształtowania się podmiotowości, i to dodajmy, określona sytuacja dla jednej jednostki jest stymulująca, dla drugiej natomiast nie. Niemniej jednak sytuacje stwarzające okazje do wyzwiania się procesu twórczego ze swojej istoty są bardziej stymulujące niż sytuacje algorytmiczne i naśladowcze. Nauczanie i uczenie się może mieć charakter twórczy pod warunkiem spełniania wymagań określonych jako kryteria twórczości, tj. nowości, oryginalności, generatywności i społecznej stosowności. Tylko pewne formy uczenia się i niektóre metody nauczania mogą stwarzać warunki do wyzwiania postawy twórczej nauczycieli i uczniów. Chodzi o uruchomienie czynnego procesu przyswajania informacji, przetwarzania i wytwarzania informacji nowych, w procesie indywidualnego doświadczenia, którego wskaźnikiem są zmiany w zachowaniu się lub wykorzystywanych czynnościach (J. Kozielecki — 1968). S. Palka tak pisze: „Proces kształcenia organizowany na wszystkich szczeblach edukacji może mieć także charakter twórczej pracy nauczycieli i uczniów. Przy realizowaniu określonych programami treści nie następuje tylko przekazywanie informacji przez nauczyciela lub autora podręcznika i bierne opanowywanie ich przez uczniów, lecz także w większym stopniu występują akty samodzielnej pracy wychowanków, odkrywania dla nich faktów i prawdy, rozwiązywania zadań i problemów, które napotykają w toku zdobywania

wiedzy i wykonywania czynności badawczych oraz praktycznych. W tak organizowanym procesie uczeń staje się podmiotem kształcenia i partnerem nauczyciela w dziele realizowania wspólnie wytyczonych celów. W procesie tym wartością jest nie tylko zasób przyswojonych wiadomości, lecz także wartościami są umiejętności i aktywność poznawcza uczniów oraz ich zainteresowania twórcze. Taki styl pracy cechować powinien szkołę nowoczesną” (S. Palka — 1988, s. 173).

Innowacyjne działania nauczycieli i uczniów mogą wiązać się:

- 1) z doborem i układem treści kształcenia o charakterze otwartym, co do ich wewnętrznej struktury, otwartości (programowanie, strukturalizacja), z wykorzystywaniem wiedzy pochodzącej z różnych źródeł o różnej interpretacji aksjologicznej (wartościowanie);
- 2) z uczeniem się przez badanie (rozwiązywanie problemów, eksperymentowanie, weryfikowanie w praktycznym działaniu);
- 3) z uczeniem się poprzez twórczość (przetwarzanie i wytwarzanie nowych idei, struktur i rzeczy);
- 4) z uczeniem się poprzez ocenianie (ocena i samoocena) w celu zbliżania się do obiektywnej prawdy, a równocześnie subiektywnego wartościowania.

We wszystkich tu podanych przypadkach wiedza nie jest produktem gotowym. Trzeba ją przetwarzać, tworzyć od podstaw, mimo że czynności tej dokonali już dużo wcześniej autorzy prac naukowych, wynalazcy, autorzy programów i podręczników, nauczyciele, koledzy w poprzednich latach nauki. Chodzi tu o twórczość subiektywną, tj. taką, która posiada cechy nowości i oryginalności w przypadku danej jednostki, a nie o twórczość obiektywną. W konsekwencji nowa wiedza, odkrywana i zdobywana samodzielnie, wzmacniana jest poprzez pozytywną motywację, gdyż staje się wiedzą upodmiotowioną. Ale jest to tylko jedna strona tego procesu, druga wiąże się z aktywizacją kształcąca te sfery osobowości, które na zasadzie pozytywnie motywowanego treningu czynią twórcze poszukiwania sposobem (metodą) zachowania się we wszystkich sytuacjach nowych.

Przedstawiciele psychologii humanistycznej (Maslow, Rogers), tak ukształtowaną tendencję rozwoju osobowości określają jako postawę twórczą. Osobiście przyjąłem, że „postawa twórcza jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Wyraża się ona aktywnym stosunkiem człowieka do świata i życia, potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego »ja«” (S. Popek — 1988, s. 27). Kształtowanie postaw twórczych dzieci i młodzieży to nic innego,

jak rozwijanie cech osobowości twórczej. Mimo braku jednolitego wzorca takiej osobowości (bo takie dążenie byłoby sprzeczne z ideą twórczości), stan wiedzy o cechach osobowości ludzi twórczych jest znaczny. Poglądy J. P. Guilforda, H. G. Gougha, R. S. Woodwortha, H. C. Lehmana, C. W. Taylora, E. P. Torrance'a, F. Barrona, D. W. Mac Kinnona, R. B. Cattella i innych są na tyle spójne, że można z nich wyłonić wiele konkretnych cech stanowiących podstawę kształtowania takich osobowości. Należą tu: aktywność, oryginalność, elastyczność adaptacyjna, odwaga i upór w działaniu, spontaniczność, samokrytycyzm, tolerancyjność, odpowiedzialność, wysokie poczucie wartości „ja”, niezależność, duża wrażliwość emocjonalna, ciekawość poznawcza, wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, zdolność do refleksji, abstrakcyjnego myślenia, tworzenia rekonstrukcji i syntez (J. A. Ponomariew — 1975, s. 224—225, S. Poppek — 1988, s. 30).

W zakończeniu tych rozważań należy nadmienić, iż wymieniony zestaw cech osobowości twórczej jest optymalny. Niekiedy mamy też do czynienia z cechami wykluczającymi się, ale trzeba pamiętać, że inną ważną właściwością osobowości twórczej jest godzenie w sobie przeciwstawnych tendencji. Stają się one siłą samorealizacji i harmonizowania dynamicznej osobowości. Tak oto twórcze działania mogą kształtować poczucie podmiotowości, która to zasada rozwija osobowość twórczą. Twórcze życie jest więc ucieleśnieniem podmiotowości człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- J. Bobryk, Społeczne podstawy „ja podmiotowego”, Warszawa 1981.
- B. Bokus, O warunkach narracji stwarzanych dziecku przez dorosłego (w świetle rozważań na temat podmiotowości małego dziecka w sytuacji wychowawczej), [w:] A. Gurycka (red.), Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży, Warszawa 1985.
- J. Czapiński, Zaangażowanie jako mechanizm rozwoju wartości podmiotowych, „Studia Psychologiczne” 1985, 21, 1.
- W. Doroszewski, Słownik języka polskiego, Warszawa 1964, T. 6.
- X. Gliszczyńska, Poczucie sprawstwa, [w:] X. Gliszczyńska (red.), Człowiek jako podmiot życia społecznego, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1983.
- A. Gurycka, Podmiotowość — postulat dla wychowania, [w:] A. Gurycka (red.), Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży, Warszawa 1985.
- M. Kofta, Kontrola psychologiczna nad otoczeniem; ramy pojęciowe teorii, „Psychologia Wychowawcza” 1977, 20.
- M. Kofta, Orientacja podmiotowa. Zarys modelu, [w:] A. Gurycka (red.), Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży. Część I. Wychowanie jako podmiot działań, (red.) M. Kofta, Warszawa 1985.

- J. Kozielecki, Zagadnienia psychologii myślenia, Warszawa 1968.
- J. Kozielecki, O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988.
- K. Korzeniowski, Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii, [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1983.
- W. Łukaszewski, Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984.
- K. Obuchowski, Adaptacja twórcza, Warszawa 1985.
- S. Pałka, Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów, [w:] S. Popek (red.) Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
- J. A. Ponomarew, Psychologija twórczestwa, Moskwa 1975.
- R. Popek, Dziecko jako podmiot w procesie wychowania przez twórczość artystyczną, „Ann. Univ. Mariae Curie-Skłodowska” sec. J, vol. I, Lublin 1988.
- S. Popek, Zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne, [w:] S. Popek (red.), Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
- S. Popek (red.), Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży, Lublin 1977.
- M. Rozenal, P. Judin (red.), Krótki słownik filozoficzny, Warszawa 1955.
- G. Shugar, Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej: Jak powstaje i na czym polega struktura, „Wspólne działanie”, [w:] A. Gurycka (red.), Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży, Warszawa 1985.
- T. Tomaszewski, Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot, [w:] J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977.
- R. Zieliński, Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej, [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1983.

SUMMARY

The paper discusses social and psychological mechanisms at work in forming a sense of man's subjectivity as the state of consciousness of the last decade of the 20th century. The author writes that the essence of subjectivity is a feeling of being the subject not only in the consciousness of self but also in relation to objective reality, where man becomes both a participant in and a creator of the world through action. He also is a co-creator in forming his personality. Against this background the forming of subjectivity in children and adolescents is a highly complex process for most teachers do not feel that necessity and have no such possibilities. The writer believes that the most effective strategy for forming the sense of causative subjectivity in children are spontaneous creative activities as well as those stimulated by teachers during the teaching-educating process in school.

