

Marek Woś  
Akademia Nauk Stosowanych  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

## POJĘCIE PODMIOTOWOŚCI I PODMIOTU W KONTEKŚCIE WYCHOWANIA AKSJONORMATYWNEGO

### Wprowadzenie

Pojęcie *podmiotowości* wiąże się z człowiekiem, który - będąc podmiotem - wyróżnia się w otaczającym go świecie m.in. różnymi rolami społecznymi, funkcjami, a może nawet przede wszystkim postawą rozumiejącą, wyjaśniającą oraz aksjonormatywną wobec czegoś lub "innego", generalnie rzecz biorąc, można za Margaret S. Archer powiedzieć, że wobec trzech *porządków świata: naturalnego, praktycznego i społecznego*. Konstruktor teoretyczny człowieka, a zwłaszcza osoby ludzkiej, zakorzeniony jest w tradycji greckiej i judeo-chrześcijańskiej oraz w prawie rzymskim. Pomimo tego, że już w starożytności Arystoteles pisał o afektach jako pewnego rodzaju doznaniach, pod wpływem których jednostka jako podmiot<sup>1</sup> dokonuje wyborów<sup>2</sup>, to jednak maksyma Kartezjusza *Myszę, więc jestem* na nowo skupiła uwagę na człowieku jako osobie myślącej<sup>3</sup>. Nawiązując do tego stwierdzenia, na marginesie można dodać, iż dla wspomnianej powyżej autorki owej refleksyjności towarzyszy komentarz emocjonalny. Kontynuując, stwierdzeniem tym filozof położył fundament pod rozumienie podmiotowości jako cechy konstytutywnej i odróżniającej jednostkę od innych bytów. Z kolei Zygmunt Bauman, opisując kondycję współczesnego człowieka w świecie ponowoczesności i w odniesieniu do globalnego *upłynnienia* struktur społecznych, zwrócił uwagę, iż podmiot w związku z koniecznością współlistnienia z wieloznacznością i brakiem usytuowania *centrum* musi wciąż na nowo konstruować swoją tożsamość. Kultura bowiem *ponowoczesności* jawi się jako *kultura w kryzysie*<sup>4</sup>, która przyczyniając się do

---

<sup>1</sup> U Arystotelesa w *Metafizyce* po raz pierwszy pojawia się pojęcie podmiotu *hypokeimenon*, który odnosił się nie tylko do człowieka, ale do całego wszechświata, do tego co stanowi podstawę wszelkich określeń, w: Por. Arystoteles, *Metafizyka*, oprac. M.A. Krąpiec i A. Maryniarczyk, na podstawie tłum. T. Żeleźnika, red. A. Maryniarczyk, Wydaw. RW KUL, Lublin 1996, s. 326.

<sup>2</sup> Por. Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, WN PWN, Warszawa 1988, 1378a.

<sup>3</sup> Por. Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, przeł. T. Żeleński (Boy), PIW, Warszawa 1980, s. 50.

<sup>4</sup> Por. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000, s. 186.

aksjologicznego rozproszenia *wszystko staje się dobre, nic nie jest złe, nie ma żadnych wartości, i wszyscy są zadowoleni*<sup>5</sup>. Dlatego też w jego rozumieniu staje się ona dynamicznym i nomadycznym konstruktem<sup>6</sup>. W związku z tym ponowoczesny człowiek oczekuje tego co jest niemożliwe: *wolności wolnej od ryzyka*<sup>7</sup>, stając się *mutantem ponowoczesnej ewolucji* albo też *brakiem produkcyjnym zalegającym fabryczne place* w społeczności wytwarzającej turystów<sup>8</sup>.

Przenosząc pojęcie *podmiotowości* na grunt wychowania, można powiedzieć, że jest ona celem, do którego podąża wychowawca i placówka edukacyjno-wychowawcza wraz z wychowankiem, jednocześnie wspierając rodzinę w zakresie wychowania młodocianej jednostki, która jest prowadzona do integralnego rozwoju oraz wzięcia odpowiedzialności (w zakresie sprawstwa) za swoje życie. W nawiązaniu do tego założenia wychowawca uswiadomiamy wychowankowi ów cel, aby w późniejszym okresie młody człowiek miał wpływ na otaczającą go rzeczywistość oraz buduje w nim funkcjonalne poczucie podmiotowości ukierunkowane na podmiotowość finalną, która uzewnętrznia się w refleksyjnym, racjonalnym i dobrowolnym sprawstwie na rzecz dobra społecznego, prowadzącym także do realizacji własnych celów. Takie działanie człowieka wpisuje się w rozumienie podmiotowości oddziaływujące na środowisko zewnętrzne. Przy okazji należy podkreślić, iż owa podmiotowość ma źródło w osobowości<sup>9</sup> wychowanka, który w trakcie oddziaływań wychowawczych zachowuje prawo do odrębności wobec innych. Patrząc zatem na całokształt działań wychowawczych powyższa myśl wpisuje się w podejście morfogenetyczne M. S. Archer, w którym tłumaczy, w jaki sposób warunkowanie strukturalne determinuje społeczną interakcję zmierzającą do strukturalnego przepracowania. Podejście to obrazuje schemat: *warunkowanie strukturalne - społeczna interakcja - strukturalne przepracowanie*<sup>10</sup>.

Uwzględniając to co dotychczas zostało powiedziane można rzec, iż w procesie wychowania dochodzi do sytuacji dwupodmiotowości wyznaczonej przez sytuację wychowawczą, gdyż podmiotowość wychowawcy spotyka się podczas oddziaływań wychowawczych z podmiotowością wychowanka, tj. z jego odrębną osobowością, samoświadomością, doświadczeniami i zdolnościami. Jest ono działalnością celową i świadomą. Uczestniczą w nim jednostki zwrócone ku sobie i wzajemnie od siebie zależne. Pomiędzy nimi występuje społeczna interakcja, ponieważ istnienie społeczeństwa uzależnione jest od ludzkich często korekcyjnych działań, w oparciu o bieżące struktury. Choć są zmienne, ponieważ są procesem, to jednak w danym czasie przyjmują formę uzależnioną od ludzkich działań, w oparciu o ich wcześniejsze poczynania.

<sup>5</sup> Por. Tamże, s. 165.

<sup>6</sup> Por. Tamże, s. 51.

<sup>7</sup> Por. Tamże, s. 337.

<sup>8</sup> Por. Tamże, s. 61.

<sup>9</sup> M. S. Archer osobowość traktuje także jako tożsamość, tj. indywidualną hierarchię trosk zasadniczych związanych z trzema porządkami świata, na podstawie której człowiek refleksyjnie i pod wpływem komentarzy emocjonalnych tworzy projekty, wyznacza trajektorię życia i ustanawia modus vivendi. W tym kontekście istotnym wydaje się być również to, iż odróżnia ona tożsamość, tożsamość społeczną i osobowość, w: Zob. M. S. Archer, *Morfogeneza - ramy wyjaśniające realizmu*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 10(2015)1.

<sup>10</sup> Por. D. Leonarska, *Wprowadzenie do twórczości profesor Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 10(2015)1, s. 12.

Oddziaływanie wychowawcze w warunkach instytucjonalnych, które z zasady jest procesem opartym na programie wychowawczym danej placówki edukacyjno-wychowawczej, dzięki wyznaczonym celom do zrealizowania przez ucznia zakłada, że w jego trakcie zacznie on przejmować odpowiedzialność za swoje życie. Podejmie on również właściwe/stosowne działania w celu nawiązania relacji z innymi, by odpowiadać/ręczyć nie tylko za siebie, ale także za rozwój innych, w tym także środowiska naturalnego, praktycznego i społecznego, jak wyżej wspomniano za M. S. Archer. Choć w wychowaniu zakłada się prawo wychowanka do jego integralnego rozwoju, a także do wyboru wartości, to jednak program wychowawczy wskazuje mu do zasymilowania te wartości, które społeczeństwo uważa za najważniejsze. Dlatego też podczas tego procesu uważa się, że podmiotowość wychowanka oparta na jego sprawstwie powinna uwzględniać jego gotowość do realizowania wskazanych wartości. W związku z tym podczas procesu wychowania dochodzi do oceniania wychowanka pod koniec roku szkolnego, który ma taką możliwość zapisaną w dokumentach szkolnych, oprócz wychowawcy i nauczycieli. Wówczas bowiem samodzielnie ocenia siebie i innych, dokonując refleksji nad swoimi działaniami oraz sprawstwem pozostałych uczniów, w celu poniesienia ewentualnych konsekwencji własnych działań. Wynika to z prawa oświatowego, gdyż w trakcie całego roku szkolnego wychowanek dokonywał częstokroć samodzielnych wyborów zadań w oparciu o program wychowawczy, współdecydował niekiedy w ważnych dla niego sprawach, by w ten sposób poprzez partycypację w decyzjach dochodził do coraz większej odpowiedzialności. Jest to jedno z zadań wychowawcy, który w swoich działaniach powinien wziąć pod uwagę kształtowanie w wychowanku wewnętrznej autonomii, refleksyjności, tzn. świadomości ponoszenia konsekwencji za podjęte wybory i działania, tzn. za sprawstwo. W nawiązaniu do tego stwierdzenia warto podkreślić, iż zgłębiając kwestię oddziaływania wychowawczego w placówce edukacyjno-wychowawczej, należy pamiętać, iż porządkowi społecznemu w odróżnieniu od jego uczestników brakuje samoświadomości<sup>11</sup>.

## 1. Podmiotowość i podmiot

W literaturze socjologicznej pojęcie *podmiotowość* wiąże się ściśle ze sprawstwem, a to z kolei, ze zmianami społecznymi<sup>12</sup>. Ujmuje ono dynamikę indywidualną i zbiorową, a także, potencję zmiany, m.in. zdolność społeczeństwa do samoprzekształcania się od bieguny społeczeństwa pasywnego do bieguny społeczeństwa aktywnego, jako procesu ciągłej obustronnej interakcji<sup>13</sup>. Dlatego też należy pamiętać, iż przypisując działanie zarówno jednostkom jak i zbiorowościom, nie wolno pominąć oddziaływania struktur. A zatem ogólna koncepcja podmiotowości zakłada samoświadomość istnienia jednostki oraz sprawczość

<sup>11</sup> Por. M. Archer, *Jak porządek społeczny wpływa na ludzkie sprawstwo? Refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem*, tłum. T. Skoczylas, w: *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych*, (red.) A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa, Nomos, Kraków 2013, s. 19.

<sup>12</sup> Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydaw. Znak, Kraków 2012, s. 552.

<sup>13</sup> Więcej na temat procesu obustronnej interakcji pomiędzy tym co potencjalnie możliwe a tym co aktualnie zrealizowane, w: Por. Tamże, s. 589-594.

względem siebie (samodoskonalenie), innych osób (działanie), a także wpływ struktury (w przypadku ucznia - programu wychowawczego i oddziaływań wychowawczych). Znaczy to, że wychowanek posiada zdolność zobaczenia siebie jako sprawcy swoich działań oraz niezależnie od czynników zewnętrznych jest w stanie zmotywować siebie do zgodnego ze swoimi motywacjami działań, dążąc do określonego celu. W ten sposób on sam staje się przyczyną swoich działań. Skoro jest sprawcą swoich, to jako podmiot może być dynamiczny i statyczny, tzn. może dążyć do rozwoju podmiotowości lub w ogóle jej nie rozwijać. Kieruje się on swoją refleksyjnością i emocjonalnością, ale także świadomym porządkowaniem trosk i własnymi w tej mierze preferencjami.

*Podmiotowość*<sup>14</sup> wychowanek powiązana jest ze źródłem pojęcia *podmiotu* i ma uźródłowienie w procesie wychowawczym, tzn. w doborze treści, metod i technik, środków i form pracy. Ma to związek z refleksyjnością podmiotu, ponieważ jest to warunek zaistnienia podmiotowości scalonej ze sprawstwem. Ponadto, w literaturze socjologicznej można spotkać się z ujęciem refleksyjności, która jest właściwością społeczeństw współczesnych<sup>15</sup>.

Wychowawca akceptując wychowanek jako podmiot, winien w trakcie procesu wychowawczego podchodzić do niego indywidualnie, motywując go odpowiednio do działania. Dzięki takiemu podejściu uczeń nabywa odpowiedzialności za podejmowane decyzje, m.in. za realizowane cele zawarte w programie wychowawczym szkoły. Wychowanie, dzięki uświadomieniu wychowanekowi odpowiedzialności za podejmowane przez niego działania, zmierza do samoformacji, a przez to do integralnego rozwoju ucznia, osadzając się w jego wnętrzu, tzn. w samoświadomości/jażni. W ten sposób doświadcza on podmiotowości drugiej jednostki (wychowawcy) poprzez jej sprawstwo, które wynika również z jej samoświadomości, poczucia odrębności, dobrowolnych i odpowiedzialnych decyzji za realizację określonego celu.

Nawiązując zatem do interakcji, podmiot (uczeń) realizuje się w działaniu, gdyż jak wskazuje Piotr Sztompka od jednostki będzie zależało to, czy będzie ona chciała działać: *być podmiotem to chcieć działać i móc działać*<sup>16</sup>. A zatem podmiot realizuje się wówczas kiedy chce i może działać, a to z kolei wskazuje na to, iż za sprawą refleksyjności podczas działania ma on w sobie potencjał do wzięcia odpowiedzialności za skutki podjętych czynności<sup>17</sup>. Jednakże zdaniem Krzysztofa Wieleckiego, pomimo tego, iż od działającej jednostki oczekuje się zaangażowania, tj. wyboru i woli, które w praktyce życia są nierozłączne, to jednak jest to niewystarczające. Bowiern podczas działania jednostki może wystąpić instrumentalne zaangażowanie woli wówczas, kiedy podąża ona za dobrem ze względu na dostrzeżone korzyści instrumentalne. W ten sposób uaktywniona motywacja nie zawsze umożliwia rozwój podmiotowości, w odróżnieniu od sytuacji, kiedy człowiek sam zdając sobie sprawę, że jest podmiotem, zaprzęga niejako w działanie swoją wolę w kierunku rozwoju indywidualnych podmiotowych właściwości. Przy okazji słusznym wydaje się również jego spostrzeżenie,

<sup>14</sup> W literaturze socjologicznej można spotkać się z bliskoznacznymi terminami pojęcia *podmiotowość*, na przykład: sprawczość, samoświadomość, tożsamość, jaźń, autonomia oraz indywidualność.

<sup>15</sup> Za pierwszym stwierdzeniem opowiada się m.in. P. Sztompka, A. Giddens, S. Lash, U. Beck oraz za drugim opowiada się M.S. Archer, R. Bhaskar, K. Wielecki.

<sup>16</sup> P. Sztompka, *Podmiotowość społeczeństwa*, „Zdanie” 6 (1988), s. 5.

<sup>17</sup> Por. Tamże, s. 13.

iz w takim przypadku podmiotowość jawi się jako wartość, będąc kwestią nie tylko bogatego w różnorodne następstwa wyboru człowieka, ale także stylu życia i tożsamości. Poza tym podkreśla on, że rozważana *podmiotowość* w teoriach - przynajmniej uwzględnianych przez niego autorów - jawi się jako wartość, gdyż jest ona kwestią wyboru jednostki bogatej w wielostronne implikacje i to nie tylko wyboru wartości, ale także stylu życia oraz tożsamości. Dlatego też obok swoistości podmiot musi odróżniać się od innych podmiotów odrębnością i stałością, budując swoją tożsamość w oparciu o autentyczność, kim się jest<sup>18</sup>. Na dodatek, pojmowanie siebie przez jednostkę, dokonujące się równoległe ze sposobem nie tylko percyipowania innych, ale także świata społecznego<sup>19</sup>.

Wspomniana tożsamość jednostki wydaje się o tyle istotna, gdyż jak wspomina Irena Machaj, jest ona konstruowana na podstawie klasyfikacji jej otoczenia społeczno-kulturowego oraz pojmowania jej w pojęciach wzorów wyznaczonych przez społeczeństwo. W ten sposób, jej zdaniem, w oparciu o kryterium podobieństwa i odmienności oraz przynależności i nieprzynależności jednostka stawiając granicę pomiędzy *my* i *oni*, wpisuje się nie tylko w podmiotowo skomponowaną wizję struktury, ale także w kulturowy pejzaż społeczeństwa<sup>20</sup>. W oparciu o te założenia wyodrębnia ona tożsamość osobistą jako strukturę poznawczą rządzącą się procesami wyodrębniania i społeczną, dla której ważne są procesy upodobniania<sup>21</sup>.

Wydaje się to być spójne z myślą M. S. Archer, która w opozycji do stałych połączeń zdarzeń postulowanych przez Davida Hume'a jest przekonana co do tego, iż podmioty podobnie usytuowane mogą debatować o czymś zarówno wewnątrznie, jak i zewnątrznie, na temat właściwego przebiegu działania, jednakże ostatecznie mogą one dojść do innych wniosków. Podmiotowość według niej, jest do nich niejako przypisana. Wiąże się ona ze zdolnością jednostek do refleksji nad okolicznościami, w których muszą one zadecydować o czymś, np. co mają z tym lub z tamtym zrobić, ponieważ są one bezpośrednio zaangażowane w dane okoliczności. Na podstawie tego wolno powiedzieć, iż refleksyjność jest zdolnością, normalnych ludzi, postrzegania siebie samych w relacji, w której się znaleźli, do społecznych kontekstów oraz odwrotnie, ponieważ umożliwia ona projektowanie i określanie swoich reakcji na ustrukturyzowane okoliczności. Jak również wpływania podmiotu na struktury, które może jednostka modyfikować (morfogeneza) albo też podtrzymywać (morfostaza)<sup>22</sup>. To spostrzeżenie wydaje się być o tyle istotne, że refleksyjność umożliwia podmiotowi podczas jego działania projektowanie, później zaś w konsekwencji do tego, określenie reakcji podmiotu na ustrukturalizowane okoliczności, w których ów podmiot uczestniczył. Z tego zaś wynika, iż od refleksyjnej aktywności podmiotów zależy oddziaływanie każdej emergentnej własności społecznej, dlatego też rezultaty ich sprawczości różnią się od

<sup>18</sup> Por. K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie UW, Warszawa 2003, s. 304-306.

<sup>19</sup> Por. I. Machaj, *Walory poznawcze kategorii tożsamości społecznej jednostki*, „Człowiek i Społeczeństwo” 44(2017), s. 29.

<sup>20</sup> Por. I. Machaj, *Społeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*, WN Scholar, Warszawa 2005, s. 23.

<sup>21</sup> Por. Tamże, s. 44-64.

<sup>22</sup> Por. M.S. Archer, *Morfogeneza...*, dz. cyt.

siebie w zależności od kreatywnego działania podmiotów. W odniesieniu do wychowanków ma to swoje przełożenie wówczas, kiedy obmyślają oni nowe reakcje na zastaną sytuację niezależnie od tego, czy sytuacja pojawiała się już wiele razy wcześniej. Tym samym ostateczny wynik działania podmiotów zależy jest od ich osobistych trosk i stopnia zaangażowania w działanie, ale także od kosztów, które muszą oni wliczyć w zrealizowanie celów zastanych, biorąc pod uwagę przeszkody i utrudnienia związane ze strukturami. To one bowiem ograniczają podmiot lub też motywują go do sprawstwa<sup>23</sup>.

Wartym podkreślenia jest jeszcze to, iż Krzysztof Wielecki poszukując dalszego zrozumienia jednostki jako podmiotu, doszedł do przekonania, iż człowiek jako podmiot refleksyjny gromadzi w wyniku rozumienia, przeżywania i interpretacji zespół pewnych przekonań. Jest on bardziej lub też mniej uświadomiony przez niego, pełny i realistyczny oraz koherentny. Z kolei przekonania, które tworzą w jednostce wyobrażenia odnoszą się do teoretycznej albo faktycznej kategorii ładu świata. Takie przemyślenia doprowadziły go do zasygnalizowania, iż owe wyobrażenia mające swoje zakotwiczenie w kategorii ładu społecznego tworzą *horyzont odniesienia* jawiący się jako *odległa linia*, która jest, jak można to inaczej nazwać, azymutem dla jednostki, określającym jej indywidualną i zbiorową pozycję wobec tego co ją otacza, z czym ma ona styczność: świata, ludzi, społeczności i kultur. Wydaje się to na tyle istotne w omawianym kontekście, iż ów *horyzont odniesienia* może stanowić swego rodzaju strukturę (zgodnie z jego myślą - przestrzeń intelektualną), w której jednostka umieszcza siebie oraz inne jednostki, jak również swoje i innych wartości oraz poglądy. Dzięki przyjęciu owego *horyzontu odniesienia* jednostka krystalizuje swoją tożsamość. W szerszej perspektywie jednostki tworzące zbiorowe *horyzonty odniesienia* budują niejako szerszą strukturę poprzez wytwarzanie sensów i znaczeń, symboli i wartości, idei, tzn. tworzą one wytwory kultury<sup>24</sup>. Ważnym w omawianej kwestii wydaje się być dopowiedzenie autora, iż horyzonty odniesienia nie są całkiem fikcyjne, gdyż odnosząc je do jednostki lub jednostek, choć ujmują one subiektywnie i w pewnym przybliżeniu wiernie realną rzeczywistość to jednak przedstawiają one *subiektywnie rozumianą ontyczność świata*<sup>25</sup>.

W tym miejscu nie można pominąć zdania Waldemara Urbanika, który uważa, iż w koncepcie *podmiotowości* pomija się wymiar aksjologiczny, co w konsekwencji utrudnia stosowalność pojęcia *podmiotowości* gdyby stosować ją jako narzędzie objaśniania świata, a także zakłóca dokonywanie klasyfikacji zróżnicowanych poziomów oraz rodzajów podmiotowości, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Jego zdaniem, pominięcie pierwiastka aksjologicznego w działaniu jednostki zmieniającej struktury społeczne, czyni świat zdehumanizowanym, a nawet bardziej spatologizowanym i dysfunkcyj-

<sup>23</sup> Por. M.S. Archer, *Jak porządek społeczny...*, dz. cyt., s. 21-23.

<sup>24</sup> Por. K. Wielecki, *Nadzieja, troska i horyzont odniesienia - przyczynek do konceptu podmiotowości*, „Świat i Słowo” 26(2016)1, s. 94.

<sup>25</sup> Por. K. Wielecki, *Socjologia na rozstaju dróg. Znaczenie teorii Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 10(2015)1, s. 55.

nalnym. Dlatego też proponuje on przyjęcie pierwiastka wartościującego, który zaproponował K. Wielecki jako *funkcjonalność społeczna* w odniesieniu do określenia skutków społecznych niższego lub wyższego jej poziomu<sup>26</sup>.

Wydaje się, iż ta krótka retrospekcja po wybranych koncepcjach *podmiotowości* nie byłaby kompletna, gdyby pominąć istotne stanowisko M. S. Archer. Zgodnie z jej koncepcją *podmiotowości* podmioty zajmujące nieplanowaną pozycję społeczną działają zawsze razem, dlatego też *sprawstwo* występuje u niej zawsze w liczbie mnogiej. Jednostki są bowiem zbiorowościami, które dzielą te same szanse życiowe. Każda z nich zatem, jak wynika to z definicji *sprawstwa* jako właściwości zbiorowości jest podmiotem działania, zajmując nierówną mimowolną pozycję w dystrybucji zasobów w danym społeczeństwie. Stąd też, poprzez takie usytuowanie podmiotów przeżywających wspólnie określone wydarzenie, podzielają one wady i zalety z nimi związane. To z kolei prowadzi także do sytuacji, gdy podmioty zostają niejako wplątane w sieć strukturalnych i kulturowych relacji w społeczeństwie, poprzez historycznie określone i kontyngentne pozycje w społeczeństwie. Dzięki nierównemu usytuowaniu podmiotów w społeczeństwie, tzn. relacji pomiędzy tymi, którzy posiadają władzę a jej nieposiadającymi, koncepcja *sprawstwa* jako projektu staje się możliwa, w perspektywie zbiorowej modyfikacji warunków działania odnośnie jego form i granic oraz jego składowych<sup>27</sup>.

## 2. Edukacja aksjologiczna

Edukacja aksjologiczna, wraz ze wzrostem zainteresowania się problematyką wartości na przełomie XX i XXI wieku, wyrosła z potrzeby współczesności, ponieważ u jej podstaw możemy dostrzec zjawisko kryzysu wartości i kultury oraz samego człowieka. Poniekąd było i jest to związane z tym, iż w chwilach kiedy człowiek przeżywa jakiegokolwiek trudności wywołujące u niego kryzys egzystencji, stara się uporządkować dotychczasowe doświadczenia<sup>28</sup>. Nawiązując do podmiotowości i podmiotu oraz do sfery aksjologicznej można byłoby powiedzieć, iż pojęcie podmiotu związane jest nie tylko z refleksyjnością, ale także ze zdolnością rozpoznawania wartości podczas *sprawstwa*, tzn. oddziaływania na świat i utrwalania w nim zastanej rzeczywistości lub też dokonywania w nim z zasady przemyślanych zmian.

Tak więc na początku tego rozważania należy przyjąć, iż u podstaw wychowania znajduje się sfera aksjologiczna, która podczas procesu formacji zmierza do ukształtowania w wychowanku pożądaných społecznie kompetencji, cech i postaw wobec wartości. Tym samym prowadzi ono młodego człowieka do przekraczania w pewnym stopniu granic, często dla dobra siebie jak i społeczeństwa. Choć współczesna kultura zdaniem Katarzyny Olbrycht zdominowana jest myśleniem w duchu pragmatyzmu i postmodernizmu, odrzucając status wartości lub też negując sens posługiwania się pojęciem wartości i uznając je w duchu

<sup>26</sup> Por. W. Urbanik, *Strategie dostosowawcze bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993-2016*, Pedagogium Wydaw. OR TWP, Szczecin 2018, s. 140-142.

<sup>27</sup> Por. R. Carter, *Sprawstwo a to, co pozaludzkie*, tłum. P. Rogala, w: *Sprawstwo. Teorie...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>28</sup> Więcej w: Por. G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydaw. UMC, Lublin 2016.

wolności za zagrożenie samo w sobie dla wolności wychowanka, dochodzi się do pewnej sprzeczności w uczeniu, na przykład respektowania praw człowieka.

W duchu tradycji greckiej, na której opiera się cywilizacja europejska wychowanie ukierunkowane było od samego początku nie tylko na zdobywanie wiedzy, ale także sprawności i postaw w oparciu o określone wartości pożądane w doskonaleniu szeroko rozumianego człowieczeństwa. Tak więc problemy i trudności związane z wychowaniem dotyczą głównie źródeł i wyboru, porządkowania oraz wewnętrznej spójności przyjmowanych wartości, ponieważ wychowanie do nich zmierza<sup>29</sup>. Dlatego też wychowanie ku wartościom wyraża się w poznawaniu wartości, akceptowaniu ich i wartościowaniu, jak również w przeżywaniu wartości i klaryfikacji oraz urzeczywistnianiu ich w aspekcie zarówno indywidualnym, jak i społecznym<sup>30</sup>. Tak więc własności kulturowe, do których należą wartości oraz własności strukturalne w odniesieniu do placówki oświatowej i programu wychowawczego zaproponowanego przez tę instytucję, kształtują sytuacje społeczne, z którymi mierzą się wychowankowie<sup>31</sup>. Wartości cenione w społeczeństwie zakorzenione są w jego normach społecznych, tym samym są one przekazywane kolejnym pokoleniom, z uwzględnieniem refleksyjności młodocianych jednostek.

Na potrzeby tego rozważania proponuje się, aby pod pojęciem *wartości* za Florianem Znanieckim rozumieć przedmioty myślenia oraz doświadczalne dane, jako najogólniejszą kategorię opisu świata, jednakże różną od rzeczy. Nie są one bowiem cechami, które jednostka odkrywa w obiektach, ale które ona nadaje obiektom, a ich pozytywna lub negatywna ocena dokonuje się ze względu na działanie i użycie tego obiektu, na przykład dla jakiegoś aktywnego zamiaru. W związku z tym badanie wartości, zarówno od strony pozytywnej, jak i negatywnej, może odbywać się tylko na gruncie konstruktywnego sprawstwa jednostki (jednostek lub też grup społecznych). Dlatego też, w odróżnieniu od rzeczy, posiadają one własną treść oraz znaczenie<sup>32</sup>. Są one obiektywnymi czynnikami warunkującymi, które przekazywane są wychowankom poprzez kształtowanie sytuacji, w których oni wzrastają, z którymi muszą się mierzyć. Zaproponowane wartości (czynniki) czasem obiektywnie oddziałują na życie wychowanków jako ograniczenia lub możliwości, lub też jako czynniki obiektywnych interesów pomiędzy różnymi grupami zaangażowanymi w wychowanie lub transformację warunków społecznych<sup>33</sup>.

Wartości ujęte w programie wychowawczym szkoły i zaproponowane wychowankowi przez placówkę edukacyjno-wychowawczą prowadzą do celu poprzez kilka etapów. Najpierw poprzez odkrywanie ich przez wychowanka przy pomocy nauczyciela, później poprzez etap przeżywania ich w trakcie realizacji, a następnie dochodzi do ich interioryzacji i internalizacji przez młodocianą jednostkę<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> Por. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości - w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 29(2012)1, s. 90-91.

<sup>30</sup> Por. K. Chałas, *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*, „Prima Educatione” (2018)2, s. 12.

<sup>31</sup> Por. M. Archer, *Jak porządek społeczny...*, dz. cyt., s. 21.

<sup>32</sup> Por. E. Hałas, *Znaczenia i wartości społeczne o socjologii Floriana Znanieckiego*, Red. Wydaw. KUL, Lublin 1991, s. 14-16.

<sup>33</sup> Por. M. Archer, *Jak porządek społeczny...*, dz. cyt., s. 21.

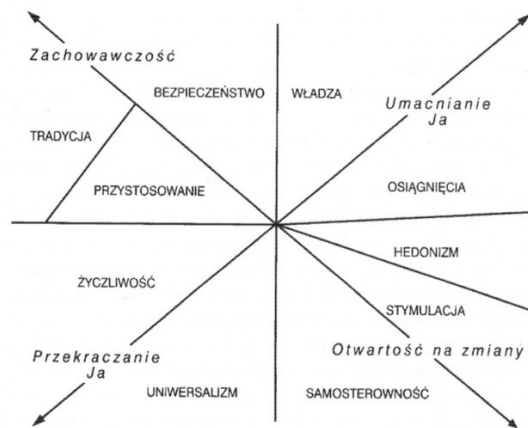
<sup>34</sup> Por. K. Olbrycht, *Wychowanie do...*, dz. cyt., s. 97.



Zastanawiając się nad sferą aksjologiczną w kontekście wychowania, warto wspomnieć, iż wartości mają moc *wołania ku sobie*, stając się bodźcem do aktywizacji przebiegu relacji między podmiotami edukacji. Mają one również moc przyciągania i otwierania jednostki na przeżywaną rzeczywistość, z jednej strony zobowiązując, a z drugiej motywując do aktywności, ukierunkowując ją między innymi na wymiar społeczno-moralny i religijny, kulturotwórczy i poznawczy. Stają się one także bodźcem w procesie autotransformacji i transformacji oraz ukierunkowania i podejmowania decyzji<sup>35</sup>. W tym miejscu istotne wydaje się, iż podczas wychowania w kulturach kolektywistycznych traktują one relację podmiotu do otoczenia jako *kolektyw*, dlatego też nie ma w nich miejsca na opozycje pomiędzy podmiotowością a edukacją. W przypadku kultury indywidualistycznej, która podkreśla podmiot jako *ja niezależne* od środowiska występuje, w tym przypadku, nieuchronny konflikt pomiędzy podmiotowością a edukacją<sup>36</sup>.

Od samego początku wartości były umiejscawiane w przeżyciach ludzkich lub - jak niektórzy uważają - w relacjach, które zachodzą pomiędzy osobą i rzeczami (podmiot-przedmiot). Zazwyczaj odniesienie do wartości kojarzy się jednostce z poczuciem dobra, zaś jego przeciwstawieństwo ze złem. Dlatego też człowiek próbuje znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie w oparciu o nie, poprzez przyjęcie tych, które są cenne dla zbiorowości i odrzucenie tych, które ona neguje. Jako podsumowanie powyższych rozważań warto przybliżyć ich typologizację i wymiary.

### Wykres 1. Struktura typów i wymiarów wartości



Źródło: S. H. Schwartz, *Wartości*, w: *Psychologia społeczna*, (red.) A. S. R. Manstead, M. Hewstone i in., Warszawa 2001, s. 702, za: G. Żuk, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>35</sup> Więcej na ten temat także co do edukacji aksjologicznej, w: Por. K. Chałas, *Edukacja aksjologiczna...*, dz. cyt., s. 13-14.

<sup>36</sup> Por. A. Salamucha, *O pojęciu podmiotowości inaczej*, „Paedagogia Christiana” 47(2021)1, s. 242.

Główna teza twórcy pierwotnej teorii struktury typów i wymiarów wartości, S. H. Schwartz, opierała się na dwóch cechach struktury wartości, tj. na kontinuum i kołowości. Istotą jej było to, iż kontinuum wartości zbudowane zostało na bryle matematycznej na kształt koła i w związku z tym zostały one usytuowane przeciwległe. Oznacza to, że są one ze sobą sprzeczne, dlatego też nie mogą być jednocześnie realizowane albo też ich realizacja jest dość mocno utrudniona. S. H. Schwartz w zaproponowanym modelu dokonał odróżnienia wartości na te, które *tkwią* w przedmiotach i osobach jako wartości przedmiotowe oraz ogólne przekonania jako wartości podmiotowe. Warto jeszcze dodać, iż wraz z Wolfgangiem Bilsky uważają oni, że każdy człowiek staje przed trzema rodzajami uniwersalnych wyzwań, których wartości są poznawczymi reprezentacjami konieczności: zaspokojenia biologicznych potrzeb organizmu i harmonizowania interakcji społecznych, a także spełniania wymagań stawianych jednostkom przez instytucje i grupy społeczne. Jednakże po wielu przemyśleniach S. H. Schwartz zmodyfikował powyższy model, wyodrębniając w kolejnym dziesięciu wartości w miejsce dziesięciu, zastrzegając przy tym, iż w ramach struktury istnieje jeszcze możliwość dopisania następnych. Wydaje się, iż opis człowieka w zaproponowanych kategoriach wartości prezentuje go jako jednostkę zdolną do refleksji, także w zakresie edukacji aksjologicznej, gdyż wartości zachodzą w relacji pomiędzy podmiotem a przedmiotem<sup>37</sup>.

### Zakończenie

Na podstawie przybliżonych tutaj koncepcji dotyczących *podmiotu* można stwierdzić, iż pojęcie to odnosi się tylko do jednostki lub zbiorowości, które posiadają możliwość sprawstwa. W wychowaniu chodzi przede wszystkim o osobę, pojedynczego człowieka i jego sprawstwo. A zatem podmiotem jest zawsze ktoś, kto ma świadomość wpływu na to, co się wokół niego dzieje. Kto tym samym przekracza pewne granice swojej egzystencji i w ten sposób jest sprawcą działania, podjętego pod wpływem refleksyjności, celowego. W przypadku wychowanka za przyczyną struktury, tj. wychowawcy, uczy się on samodzielności, modyfikując swój sposób postępowania i dochodzenia do celów, aby później móc oddziaływać świadomie i celowo, dokonując zmian w środowisku społecznym. Jest przygotowywany również do tego, aby za sprawą przekazanych wartości przekształcał środowisko, kierując się dobrem innych. Należy jednak pamiętać, iż wychowanek może być także biernym podmiotem, a zarazem wykonawcą poleceń wychowawcy, co w konsekwencji może świadczyć o niepowodzeniu w zakresie rozwoju struktury i braku dążenia przez niego do rozwoju podmiotowości i zdobycia określonych celów. Czy zatem wolno nam mówić o takiej jednostce jako tej, która pełni rolę jedynie przedmiotową? Jeżeli wychowanek w swoim działaniu nie posługuje się refleksyjnością, będącą jego wewnętrzną konwersacją, może to uprawniać do określenia jego przedmiotowości w danej strukturze. Należy jednak zastrzec, że jednostka będąca w pozycji przedmiotu jest zdolna do bycia podmiotem, ale zależy to od jej podmiotowych ambicji.

---

<sup>37</sup> Por. G. Żuk, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 34-40.

Wychowanek to w pewnym stopniu element w systemie oświaty. Włączony jest on w określony rodzaj systemu relacji społecznych. Takie spojrzenie na wychowanca ukazuje go w perspektywie elementu każdej społeczności jako człowieka, który wraz z systemem wartości, do których dąży, wraz ze swoimi umiejętnościami, motywacją, a tym samym z refleksyjnością, która towarzyszy mu podczas wychowania, zmierza do osiągnięcia wytyczonych przed nim celów. Jednakże żeby całość zrealizowała się, uczeń powinien wraz z innymi urzeczywistniać cele zawarte w zaproponowanym programie wychowawczym szkoły, który zmierza do ukształtowania w nim postawy zgodnej z oczekiwaniami zbiorowości. Dlatego też pomiędzy wychowawcą a wychowankiem powinna zaistnieć relacja dwukierunkowa, która ze strony wychowawcy będzie odpowiednio motywować ucznia do osiągnięcia zaproponowanych celów.

Realizacja założeń wychowawczych szkoły jest możliwa dzięki temu, iż placówka edukacyjno-wychowawcza stanowi system, pewną z góry ustaloną strukturę, która różni się od poszczególnych elementów, tj. jej członków. Odmienność ta polega między innymi na relacjach zachodzących pomiędzy poszczególnymi jednostkami wchodzącymi w bezpośrednie relacje, często oparte na refleksyjności każdej ze stron interakcji. Różnica zachodząca pomiędzy nimi, tzn. pomiędzy strukturą a jednostkami uczestniczącymi w niej, wydaje się być dość istotna. Polega ona w głównej mierze na tym, że w przypadku placówki oświatowej niemożliwe jest jej funkcjonowanie bez ludzi, ponieważ to oni stanowią jego istotę. Bez jednostki biorącej czynny udział w strukturze oświatowej trudno bowiem wyobrazić sobie jej prawidłowe funkcjonowanie. Dzięki odpowiednio przygotowanym do pełnienia swoich ról wychowawcom oraz poprzez refleksyjność, która w pewnym stopniu ma moc sprawczą, kształtują się młodociane jednostki, w których wzbudza się motywację i namysł. Wzniesia się ją na tylko, aby przygotować wychowanków do wzięcia w przyszłości odpowiedzialności za rozwój społeczności, ale także po to, aby wskazać im odpowiednie wartości do zasymilowania, w oparciu o które będą zmierzali do realizacji celów zbiorowości oraz samorealizacji.

## Bibliografia

- Archer M., *Jak porządek społeczny wpływa na ludzkie sprawstwo? Refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem*, tłum. T. Skoczylas, w: *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych*, (red.) A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa, Nomos, Kraków 2013.
- Archer M. S., *Morfogeneza - ramy wyjaśniające realizmu*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 10(2015)1.
- Arystoteles, *Metafizyka*, oprac. M.A. Krąpiec i A. Maryniarczyk, na podstawie tłum. T. Żeleźnika, red. A. Maryniarczyk, Wydaw. RW KUL, Lublin 1996.
- Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, tłum. H. Podbielski, WN PWN, Warszawa 1988.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2000.
- Carter R., *Sprawstwo a to, co pozaludzkie*, tłum. P. Rogala, w: *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych*, (red.) A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa, Nomos, Kraków 2013.
- Chałas K., *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*, „Prima Educatione” (2018)2.
- Hałas E., *Znaczenia i wartości społeczne o socjologii Floriana Znanieckiego*, Red. Wydaw. KUL, Lublin 1991.
- Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach*, przeł. T. Żeleński (Boy), PIW, Warszawa 1980.
- Machaj I., *Społeczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski*, WN Scholar, Warszawa 2005.
- Leonarska D., *Wprowadzenie do twórczości profesor Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 10(2015)1.
- Machaj I., *Walory poznawcze kategorii tożsamości społecznej jednostki*, „Człowiek i Społeczeństwo” 44(2017).
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości - w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 29(2012)1.
- Salamucha A., *O pojęciu podmiotowości inaczej*, „Paedagogia Christiana” 47(2021)1.
- Sztompka P., *Podmiotowość społeczeństwa*, „Zdanie” 6(1988).
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydaw. Znak, Kraków 2012.
- Urbanik W., *Strategie dostosowawcze bezrobotnych w okresie zmiany systemowej w Polsce. Studia nad zbiorowością bezrobotnych Szczecinka 1993-2016*, Pedagogium Wydaw. OR TWP, Szczecin 2018.
- Wielecki K., *Nadzieja, troska i horyzont odniesienia - przyczynek do konceptu podmiotowości*, „Świat i Słowo” 26(2016)1.
- Wielecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie UW, Warszawa 2003.
- Wielecki K., *Socjologia na rozstaju dróg. Znaczenie teorii Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 10(2015)1.
- Żuk G., *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydaw. UMC, Lublin 2016.

Marek Woś

### **Pojęcie podmiotowości i podmiotu w kontekście wychowania aksjonormatywnego**

Rozważania na temat podmiotowości wychowanka i bycia przez niego podmiotem w strukturze placówki oświatowej ukazują refleksyjność, która składa się na te pojęcia. Próbują one także ukazać pewną zależność, iż sprawczość jednostki zawsze dokonuje się w oparciu o zachodzące relacje pomiędzy jednostką (wychowankiem) - społecznością (kulturą) - strukturą (szkołą) - podmiotowością (sprawczością jednostki).

**Słowa kluczowe:** podmiotowość, podmiot, wychowanie, wartości, szkoła.

### **The concept of subjectivity and subject in the context of axionormative education**

The reflections on the subjectivity of the pupil and his/her being a subject within the structure of the educational establishment show the reflexivity that makes up these concepts. They also attempt to show a specific correlation that the individual's agency always takes place based on the relations taking place between the individual (the pupil) - the community (culture) - the structure (the school) - subjectivity (the individual's agency).

**Keywords:** subjectivity, subject, upbringing, values, school.

*Translated by Marek Woś*

