

*Beata Łukasik*

## „Bycie podmiotem” w edukacji – wizja oczekiwana czy fakt?

Często podkreśla się, że podmiotowość – choć w różnych ujęciach i kontekstach – od wieków była obecna w refleksji nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem, wzorami i możliwościami człowieczego bycia w świecie (T. Lewowicki, 1994), w tym również świecie edukacji. Związek kształcenia i wychowania z kategorią podmiotu ma bogatą tradycję, sięgającą czasów starożytnych. Dla polskiej myśli pedagogicznej problematyka ta nabrała szczególnego znaczenia w dobie emancypacji politycznej i społecznej w latach 80. i 90. XX wieku i, jak tłumaczy J. Rutkowiak, wynika to

[...] z faktu moralnej niejako obligacji do restaurowania podmiotu ograniczonego przez totalitaryzmy oraz z faktu wyróżnionej społecznie podmiotowej pozycji jednostki, która funkcjonuje w społecznych warunkach demokracji (J. Rutkowiak, 1995, s. 33).

Podmiotowość w edukacji jest determinowana przez modele życia społecznego, a zatem struktura władzy, panujący porządek społeczny współtworzą paradygmaty edukacji. Załamanie hierarchicznego, nader sformalizowanego ładu społecznego dało nadzieję na wypełnienie tworzącej się formacji nowym sensem, w tym również nowym sensem w edukacji – sensem edukacji podmiotowej, w której istotną staje się osoba, człowiek biorący w niej udział (uczeń/student, nauczyciel), twórczo rozwijający swoją osobowość, kształtujący indywidualność, zmierzający do kreowania własnej tożsamości. Wspomaganie człowieka w jego rozwoju stało się dla edukacji podmiotowej zadaniem priorytetowym, współczesny człowiek znalazł się bowiem w szczególnie trudnej dla siebie sytuacji

[...] bycia w postnowoczesnie wykorzenionym i wykorzeniającym świecie, w którym brak jest czytelnych i wystarczających zarazem oraz nieproblematycznych przesłań etycznych i znaczeń (L. Witkowski, 1989, s. 47).

Jednak czy i w jakim stopniu nowy ład społeczny, nowa formacja spełniają dziś pragnienia edukacji podmiotowej? Czy istnieje szansa na jej funkcjonowanie w praktyce społecznej, czy też pozostaje ona jedynie oczekiwaną wizją?

Rola społecznego kontekstu w pojmowaniu podmiotowości na gruncie rzeczywistości edukacyjnej jest oczywista. Określona organizacja życia społecznego, filozofia tego życia, aksjologia, rozmaite koncepcje człowieka – wszystko to często wzajemnie sprzeczne, wyznacza sposoby rozumienia podmiotowości. Jednak pytanie o to, czym jest podmiotowość w edukacji, sprawia zwykle sporo kłopotów. Dość często funkcjonuje ona na bazie potocznych skojarzeń, znacznie rzadziej zaś jako jasno zdefiniowane pojęcie powiązane z siecią twierdzeń charakterystycznych dla określonej teorii pedagogicznej.

Słowem posługiwanie się w pedagogice tym terminem opiera się zazwyczaj na swoistej umowie zakładającej, iż pomimo braku powszechnie przyjętej interpretacji wszyscy wiedzą, co się za nim na ogół kryje (S. Mieszalski, 1996, s. 29).

Pojęcie **podmiotowości** wywołuje pozytywne wartościowania. Dlatego też jest ono obecne w większości orientacji pedagogicznych, co implikuje wielorakie sposoby jego pojmowania, jak również różnorodne konteksty jego stosowania. To z kolei nie pozwala na wykreowanie uniwersalnej pedagogicznej teorii podmiotowości. Podmiotowość uznawana jest dość często za wynik oddziaływań społecznych kształtujących człowieka, jednak równie często wskazanie na podmiotowość oznacza wskazanie na odkrycie i konstruowanie siebie, zdolność rozumienia tego, co się robi, i dlaczego. Innymi słowy, wiele koncepcji eksponuje własne możliwości człowieka w jego samookreślaniu i autokreacji (zob. T. Lewowicki, 1997, s. 596). Obok zasygnalizowanych sposobów pojmowania podmiotowości występuje wiele innych łączących ze sobą różne podejścia, a pytanie o to, jak wychować, nie niszczyć prawa człowieka do „bycia podmiotem”, jak wychować człowieka refleksyjnego, autonomicznego w swoich wyborach, nadal pozostaje kwestią otwartą.

## Jak być powinno...?

Przyjmuje się, że do wyłonienia w szkole procesu upodmiotowienia uczniów/studentów potrzebne jest funkcjonowanie interakcji społecznych między uczestnikami edukacji, opartych na idei równości, wolności, wzajemnego poszanowania, godności, życzliwości, a także prawa do bycia „innym”, do popełniania błędów, współdecydowania o własnej edukacji, ponoszenia

odpowiedzialności za własny rozwój, prawa do zadawania pytań, poznawczej samodzielności, obrony własnego zdania (por. W. Puślecki, 2002).

Nauczyciel zaangażowany na rzecz upodmiotawiającej praktyki ma kreować w edukacyjnej rzeczywistości sytuacje, w których uczeń nabywa kompetencji w rozumieniu siebie i świata, co ma zaowocować „wypożyczeniem” ucznia w moc samoemancypacyjną, w moc upominania się o własny los (por. Z. Kwieciński, 1991).

Pomiędzy nauczycielem a uczniem powinna zaistnieć pewnego rodzaju relacja (przestrzeń), która gwarantuje bezpieczeństwo ontologiczne. U jego podłoża leży podstawowe zaufanie budowane w toku codziennych, rutynowych czynności, a ich znajomość i powtarzalność chronią przed lękiem (por. M. Nowak-Dziemianowicz, 2008). Z czasem jednak niezbędne jest, aby nauczyciel zaprzestał ciągłej troski, co pozwala na oddzielenie ucznia/studenta od niego, a co za tym idzie – na budowanie przez młodego człowieka własnej tożsamości łączącej w sobie to, co jednostkowe, grupowe oraz kulturowe, i będącej „formą praktyki poznawczej, której wyrazem jest czujność poznawcza i refleksyjność jako forma naszej obecności w świecie” (B. Miształ, 2000, s. 145). Tak więc szkoła (uniwersytet) wytwarza i odtwarza w codziennych działaniach ucznia/studenta konwencje, które powinny podlegać refleksyjnej kontroli działającego, gdyż tylko ona wydaje się umożliwiać młodemu człowiekowi radzenie sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Człowiek autonomiczny, refleksyjny, któremu umożliwia się dochodzenie do głosu, potrafi wyjaśnić swoje działanie oraz odpowiedzieć na pytanie o jego przyczyny, potrafi samodzielnie (czynnie) dokonywać wyborów, które są elementem naszej egzystencji, na które jesteśmy nieustannie skazywani. Nie można bowiem wyobrazić sobie życia bez preferowania lub deprecjonowania czegoś, bez względu na stopień uświadomienia sobie tego podczas dokonywania aktów wyboru. Człowiek/uczeń/student może wybierać, nie czyniąc nic (nie mając świadomości wyboru), bądź może dokonywać wyboru świadomego (czynnego, sprawczego), opowiadając się za jakimiś racjami. Wybory świadome wzmacniają dynamikę osobowego rozwoju jednostki, a jednocześnie pozwalają na zachowanie autonomii, własnej podmiotowości. Szkoła, pamiętając o podmiotowości zarówno ucznia, jak i nauczyciela, powinna przygotować człowieka do sprawczego dokonywania wyboru, którego nieodłącznymi kontekstami są takie wartości, jak wolność i odpowiedzialność. Móc dokonywać czynnego wyboru oznacza bowiem

[...] doświadczać wolności wyboru oraz odczuwać swą podmiotową sprawczość, która rodzi w mniejszym lub większym stopniu poczucie odpowiedzialności za swe sprawstwo, czy to ze względu na zinternalizowany kodeks moralny czy też ze względu na sam fakt istnienia jakiegoś punktu odniesienia, jakiegoś środowiska, jakiegoś kontekstu społeczno-kulturowo-normatywnego (J. Gara, 2007, s. 12).

Autentyczne wybory możliwe są tam, gdzie jest wolność, a z kolei tam, gdzie jest wolność, musi mieć miejsce odpowiedzialność za spożytkowanie owej wolności, dlatego też szkoła, aspirując do orientacji podmiotowej, powinna wprowadzić ucznia/studenta w aksjologiczny wymiar istnienia. Zadaniem nauczyciela powinno być kreowanie przestrzeni, w której uczeń będzie miał szansę podejmować własne decyzje, będzie odpowiedzialny za... i wobec..., będzie miał możliwość pełnego i świadomego korzystania z wolności.

W obszarze zagadnień dotyczących „bycia podmiotem” w edukacji oraz relacji zachodzących między nauczycielem i uczniem/studentem warto zwrócić uwagę na zagrożenia i ograniczenia w zakresie równoprawności i równoważności (podmiotów edukacyjnych). Są one związane z tym, że „stawianie się”, „bycie” podmiotem jednego człowieka pozostaje w pewnej sprzeczności z takimi samymi procesami zachodzącymi u drugiej osoby. Realizacja własnej podmiotowości zatem powinna być kompromisem wobec podmiotowości innego człowieka, który inaczej działa, poznaje czy wartościuje świat. Ów kompromis w edukacji nie jest rzeczą łatwą, gdyż

[...] każdy człowiek dorosły [...] 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 wyzwała przedmiotowe traktowanie dziecka (R. Popek, 1998, s. 17),

nie wynika ona jednak ze złej woli nauczyciela/wychowawcy, a raczej z woli czynienia tego, co najlepsze dla ucznia. Młody człowiek najczęściej jednak odbiera ową postawę jako zawłaszczanie własnej niezależności, dawanie sygnału, że się nie liczy we współpracy z nauczycielem, co często wywołuje opór ucznia, a nawet jego agresję. Mamy więc do czynienia z pewnym konfliktem, kolizją, których nie sposób uniknąć w procesie edukacji, ale które są czynnikiem zmian i rozwoju. Jak twierdzi L. Witkowski, bez stanów nieustannej ambiwalencji (a zatem konfliktu), towarzyszącym edukacji, jakkolwiek postęp wychowawczy nie byłby możliwy i racjonalny (L. Witkowski, 1994). Należy oczywiście pamiętać o granicach, poza którymi napięcie i konflikt stają się siłą niszczącą, a edukacja przeistacza się w pole bitwy.

## Jak jest...?

Choć współczesne nauki społeczne (w tym pedagogika) odwołują się do upodmiotowienia człowieka, do jego odpowiedzialności za własną autokreację, to jednak obserwując dzisiejszą praktykę edukacyjną, nie sposób uciec od wrażenia o ograniczaniu ludzi przez nią. Edukacja dziś zbyt często

nakazuje ludziom myśleć, odczuwać i żyć tak samo. Zbyt często sprzyja „niedokończeniu intelektualnemu” kwalifikacji ucznia (B. Łukasik, 2009). Student/uczeń nierzadko pojmuje swoją rolę jako jedynie spełnienie zobowiązań. Często „uczestniczy w pracy szkolnej nie z nastawieniem, aby coś osiągnąć, lecz głównie zorientowany jest na to, aby czegoś przykrego dla siebie uniknąć” (E. Piotrowski, 1998, s. 164). Podobnie nauczyciel – zmierza do wypełnienia swoich zawodowych obowiązków, a zakorzeniona w jego świadomości orientacja powinnościowa pozbawia go odwagi bycia sobą, „bycia podmiotem”. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel żyją w świecie faktów, które są wyrazem jedynie zewnętrznego oglądu świata, nie sięgają natomiast znaczenia tych faktów. Obaj stąpają po powierzchni zdarzeń edukacyjnych, bez troski o podmiotowy ich kontekst. Szkoła, zabiegając o stronę intelektualno-sprawnościową ucznia, wydaje się zapominać o tym, kim jest/powinien być uczeń w sensie egzystencjalnym. Przyczyną tego stanu rzeczy może być m.in. wysoki poziom uprzedmiotowienia nauczycieli, na który w swoich badaniach wskazała m.in. H. Kwiatkowska (H. Kwiatkowska, 2005). Hołdujący standardom przedmiotowym nauczyciele skutecznie zapobiegają wychowaniu do „bycia podmiotem”, odbierając uczniowi/studentowi prawo do posiadania własnego osądu, systemu wartości, czy też mówienia „własnym głosem we własnym imieniu”, uniemożliwiając młodemu człowiekowi podjęcie wysiłku nadawania znaczeń otaczającej go rzeczywistości. Dzieje się tak, gdyż sami postrzegają świat wokół siebie jako rzeczywistość, w której mogą czynić to, co do nich należy, a nie to, co chcieliby czynić (por. K. Obuchowski, 2000). Są zorientowani pragmatycznie, żyją w świecie zdarzeń ważnych w ich życiu zawodowym, nie dochodząc najczęściej do sensu tych zdarzeń, gdyż wymaga to zaangażowania, indywidualnego trudu wynikającego z potrzeb własnych, nie zaś na zewnętrzne polecenie. Uprzedmiotowiony pedagog natomiast najczęściej nie działa z intencji własnej.

Dla nauczycieli z przewagą standardu przedmiotowego znaczącymi wartościami w funkcjonowaniu społecznym są więc posłuszeństwo, przystosowanie, uległość, spełnienie zobowiązań. Działają oni w szkole na rzecz upowszechnienia wartości, które sami wyznają (H. Kwiatkowska, 2005, s. 243).

Dominacja przedmiotowego standardu w tożsamości nauczycielskiej zatem czyni z edukacji przestrzeń ograniczającą indywidualność dzieci i młodzieży, zagrażającą ich podmiotowości. Szkoła, która pozostaje wyznawcą pedagogii zadeklarowanej słuszności, pedagogii zamkniętej na dialog, nie daje szans uczniowi na uwolnienie się od presji zewnętrznych oczekiwań, tym samym czyniąc z podmiotowości edukacyjną wizję oczekiwaną, wizję o charakterze utopijnym. Obecny w szkole duch scjentyzmu wydaje się czynnikiem utrudniającym młodemu człowiekowi nadanie swojemu życiu indywidualnego sensu, a zarazem przyczyną zagrożeń i patologii w rozwoju

jednostki i społeczeństwa (alienacja, anomia, wyuczona bezradność itd.) (B. Łukasik, 2009).

Dziecko jawi się jako najmniej istotny element w łańcuchu myślenia, oscylującym pomiędzy interesem tworzenia wiedzy a wymogiem jej skuteczności. Zostaje ono – po prostu – postawione wobec nieuchronności jego „edukacyjnych przeznaczeń”, konstruowanych wedle sztywnego kanonu ideologicznych zakłęb (J. Rutkowiak, 1992, s. 25).

Nawiązując do A. Męczkowskiej (dokonującej rekonstrukcji koncepcji P. Freirego), można by w tym miejscu przywołać pojęcie kształcenia szkolnego jako zracjonalizowanego systemu bankowych procedur, skierowanych na efektywną kapitalizację ideologii deponowanej w umysłach uczniów.

System reguł rządzących bankowym modelem edukacji sprowadza praktyki pedagogiczne do formy pasa transmisyjnego dla społecznie dominujących form wiedzy i wartości. Treści kształcenia przyjmują tu charakter werbalnego **depozytu** [wyr. – B.Ł.] składanego w umysłach uczniów, co oznacza dla nich konieczność ich pamięciowego przyswojenia. Przedstawiają one „martwy”, fragmentaryczny, a i fałszywy, obraz świata, przeciwstawny formom wiedzy służącej jego rozumieniu i wyłaniającym się dzięki osobistemu namysłowi ucznia. Rola ucznia zostaje sprowadzona do przyjęcia przezeń funkcji **pojemnika na wiedzę** [wyr. – B.Ł.], a jego autonomia (swoboda działania) sięga tak dalece „jak proces odbierania i magazynowania deponowanych treści” (A. Męczkowska, 2006, s. 136).

Rozważanie problemów podmiotu w edukacji na poziomie abstrakcyjnej dyskusji typu „jak być powinno”, to często coś innego niż rzeczywiste ich przeżywanie. Chcąc się przekonać, jak „bycie podmiotem” w edukacji postrzegają osoby jej doświadczające, zaprosiłam do współpracy studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. W czasie zajęć prowadzonych w ramach pedeutologii (jako wprowadzenie do problemu indywidualnych teorii nauczycieli) zapytałam osoby studiujące w trybie dziennym oraz wieczornym o edukacyjne doświadczenia (związane z różnymi etapami edukacji), a następnie poprosiłam o ich metaforyczne ujęcie w dowolnej formie ekspresji. Wśród prac, które otrzymałam, można wyróżnić ekspresje werbalne (słowne), plastyczne i muzyczne. Te jednostkowe, subiektywne narracje mogą być punktem wyjścia do postawienia pytania nie o to, czym podmiot jest w koncepcjach teoretycznych i jak sens tego pojęcia jest odczytywany przez pedagogikę i pedagogów, lecz o to, w jaki sposób młodzi ludzie odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość w edukacji. Narracje studentów mogą się stać inspiracją do namysłu, opisu i próby zrozumienia tego, jak podmiot edukacji (uczeń/student) istnieje (czy w ogóle istnieje?).

Przytoczę 3 ze 148 ekspresji jako przykład refleksji studentów nad edukacją, refleksji nad osobą nauczyciela i relacjami łączącymi ucznia z nauczycielem. Warto nadmienić, że w przypadku 62% prac został nakreślony

raczej dość ponury obraz nauczyciela i choć studenci najczęściej żartobliwie przedstawiali swoje edukacyjne doświadczenia, to jednak ich ekspresje wydają się budzić pewien niepokój i skłaniać do namysłu.

Oto przykładowe narracje (w oryginalnym zapisie):

Ekspresja zatytułowana **Jeden dzień z życia licealisty** jest to praca napisana przez zespół studentów V roku pracy socjalnej, studia dzienne (niestety niepodpisana).

*Kolejny dzień wycięty z życiorysu! Na 8:00 trzeba punktualnie stawić się w klasie Zeusa, tzn. nauczyciela historii o charakterystycznej fizjonomii wspomnianego Boga. Znowu przez 45 min będzie rozwodził się na temat geniuszu Napoleona. Porażka.*

*Dlaczego spokój uśpionej klasy interpretuje jako oznakę zainteresowania?? – tego doprawdy nie wiem. W każdym bądź razie uczniowie wyglądają jak po obradach sejmku.*

*Dzwonek! Nareszcie!*

*Teraz 10 min plotek z Zośką, a potem trzeba się pojawić u fizycy. Kolejny koszmar. Kobieta wyrывa delikwenta do odpowiedzi, ustawia w drugim narożniku i męczy kilka minut, po czym wstawia lufę. Z uśmiechem oświadcza, że jesteśmy tępi i że gdy się przyjmowała do pracy nikt jej nie powiedział, że to szkoła specjalna.*

*Dobra, co dalej? A no tak – polski z Panią G. Kobitka nawet sympatyczna, wiedzę ma i potrafi zainteresować. Warto postuchać. Potem wychowawcza, czyli w sumie biologia, bo babka się z materiałem nie wyrabia i organizuje bardzo wychowawczą biologię.*

*Co dalej? A tak... długa przerwa. Kolejka do sklepiku szkolnego jest długa niczym mur chiński, ale co tam, warto poczekać. Potem już tylko matma z dyrektorem, którego i tak nigdy nie ma, bo sprawy szkoły załatwia. Religię też się jakoś przetrwa. W sumie nie jest tak źle. Ksiądz coś powie, rozda obrazki, a przez resztę lekcji będzie z chłopakami o grach rozmawiać. Będzie czas z Gośką pogadać. Została na koniec jeszcze tylko geografia z Panem P. Moje ulubione zajęcia. Facet ma podejście do młodzieży. Poza tym z pasją opowiada o innych krajach, o odmiennych kulturach, człowiek ma wrażenie jakby tam był.*

*O holender! Pana P. nie ma. Chory jest! Zamiast tego mamy zastępstwo z anglistką. Przyjdzie, wydmie usteczka i zacznie świergolić! Ma gdzieś to, że nikt jej nie rozumie. Piętnaście minut do końca, 13, 10, 8, 4, 4..., 4... co to zegarek się popsuł?... 2, 1. Dzwonek! Nareszcie do domu. Rzucę się w stertę zadań do odrobienia i materiałów do nauczania, a potem może będę miała choć trochę czasu na sen? Jutro od rana ten sam horror.*

Optymizmem może napawać fakt, że wśród prac, jakie otrzymałam, znalazły się i takie (38%), których źródłem były bardziej pozytywne doświadczenia edukacyjne młodzieży.

Przykładem może być ekspresja studentek V roku pedagogiki społecznej i terapii pedagogicznej, studia dzienne.

Katarzyna Krent, Joanna Saroka, Sylwia Doleży, Monika Świerk  
**Nauczyciel**

*Nauczyciel raz wybawca, raz dręczyciel  
 Raz dotuje, raz do pionu przywołuje.  
 W przedszkolu kluski parowe, klocki kolorowe  
 Opiekuńcza dłoń i super woń.  
 Zerówka – mała literka i niekształtna cyferka  
 Ale miła nauczycielka.  
 Klasa – już nie żarty  
 Big tornister, a nauczyciel uparty.  
 Dużo książek, wiele zadań  
 Głowa pęka, ale radę dam.  
 Szacun wielki dla pani nauczycielki  
 Ciepła, miła, opiekuńcza, bije od niej pomoc twórcza.  
 Klasa IV – przełom wielki – zmieniają się nauczycielki  
 Wychowawcy nasi nie zawsze odlotowi  
 Tu jak wszędzie – zdarzają się czarne owce i białe łabędzie.  
 Jedni dobrzy, drudzy źli  
 Dobro ze złem się tli.  
 Czarne owce szufladkują i stereotypami żonglują.  
 Trzeba czasem się buntować  
 By na mały nie dać się wychować.  
 LO – egzamin i koniec bumelki  
 Wymagania wielkie, stres  
 A nauczyciele – gnębiciele.  
 Matura nie lada tortura  
 Ale czarne owce pokazały twarz.  
 Studia czas radości, przyjemności  
 Bo chłoniemy to co chcemy,  
 Ster w swoje ręce bierzemy*

Ostatnia ekspresja, jaką pragnę przytoczyć, muzyczna, zatytułowana jest **Szkoła nierealna**. Słowa i muzyka zostały napisane przez studentów V roku doradztwa zawodowego, studia dzienne.

Zespół Sład AJD  
**Szkoła nierealna**

*Wstęp:  
 Śniła mi się dzisiaj szkoła idealna  
 A choć taka szkoła niezbyt jest realna  
 Wszystko co widziałam we śnie, nie na jawie  
 Skrupulatnie tutaj dzisiaj wam przedstawię:*



I.

*Wchodzę ja do szkoły i oczom nie wierzę  
Każdy uczeń siedzi przy swym komputerze  
Nauczyciel miły, nieźle opłacany  
Nie krzyczy na dzieci, nie stawia nagany*

*Ref.:*

*Nieemożliwe, że tak będzie,  
Nieemożliwe, że tak będzie.*

II.

*Z każdym chce pogadać, często pożartuje  
Uwzględnia opinię, nie manipuluje  
Zdyscyplinowany!! O... O...ojej!!! Co się dzieje!?!?!?  
W tej szkole to każdy radośnie się śmieje*

*Ref.:*

*Nieemożliwe, że tak będzie,  
Nieemożliwe, że tak będzie.*

III.

*Śniły mi się studia, które szanse dają  
I nauczyciele, co Nas doceniają,  
Profesor Nasz Drogi, szanuje Nasze słowo,  
Traktuje Nas zawsze tylko PODMIOTOWO!!!!*

*Ref.:*

*Nieemożliwe, że tak będzie,  
Nieemożliwe, że tak będzie.*

IV.

*Pracują tak wszyscy, że aż ledwo zipią  
Krzęsta się nie łamią, mury się nie sypią  
Na podwórku basen no i karuzele  
Aż oczom nie wierzę, rany, to za wiele!*

*Ref.:*

*Nieemożliwe, że tak będzie,  
Nieemożliwe, że tak będzie.*

V.

*Miła atmosfera jest we wszystkich klasach  
Ale taka szkoła to nie w naszych czasach.*

Autonarracja **Jeden dzień z życia licealisty** z jednej strony jest ekspresją stanowiącą zapis indywidualnych (negatywnych) doświadczeń edukacyjnych („Kolejny dzień wycięty z życiorysu!”, „Porażka”, „Kolejny koszmar”; *Jutro od rana*

ten sam horror”), z drugiej zaś strony skupiają się w niej możliwości („Kobitka nawet sympatyczna, wiedzę ma i potrafi zainteresować”; „Moje ulubione zajęcia”; „ma podejście do młodzieży”; „z pasją opowiada”) i bariery („wyrzywa delikwenta do odpowiedzi”; „oświadcza, że jesteśmy tępi”) oraz normy i reguły życia szkolnego („męczy kilka minut”; „bo babka się z materiałem nie wyrabia”). W ekspresji tej możemy odnaleźć także strategie i możliwości radzenia sobie z barierami, jakie uczeń/student napotyka w szkole każdego dnia („10 minut plotek z Zośką”; „też się jakoś przetrwa”).

Autorki ekspresji **Nauczyciel** wskazały z kolei na kierunek przemian, jakie wystąpiły w zakresie doświadczenia przez nie podmiotowości w edukacji na kolejnych jej etapach. Wydaje się, że zakres autonomii autorek nie tylko nie wzrastał w miarę przechodzenia na wyższe poziomy edukacji, ale przeciwnie – malał (z wyjątkiem edukacji akademickiej – „Ster w swoje ręce bierzemy”). Przedstawiony w ekspresji obraz relacji ucznia z nauczycielem jest zróżnicowany („nauczyciel raz wybawca raz dręczyciel”; „jedni dobrzy drudzy źli, dobro ze złem się tli”), nie wszyscy nauczyciele uczestniczą w rozwijaniu edukacyjnego rygoryzmu, a same autorki potrafią się wykazać wolą sprzeciwu wobec przedmiotowego traktowania („Trzeba czasem się buntować, By na mały nie dać się wychować”). Nie ma chyba jednak wątpliwości co do tego, że – począwszy od przedszkola, a kończąc na szkole średniej – uczeń objęty jest systemem przepisów i wymagań, które wyznaczają stopień jego autonomii (swobody). Wydaje się, że wymagania te są najłagodniej komunikowane oraz egzekwowane w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej, zmiana następuje jednak w starszych klasach („czarne owce szufladkują i stereotypami żonglują”). W odczuciach studentek szkoła średnia stanowiła etap edukacji najbardziej ograniczający ich poczucie autonomii („Wymagania wielkie, stres; A nauczyciele – gnębiciele, Matura nie lada tortura”). Dopiero edukacja akademicka okazała się przełomem w doświadczeniu własnej podmiotowości („Chłoniemy to co chcemy, Ster w swoje ręce bierzemy”).

Ostatnia narracja **Szkoła nierealna** to niespełnione marzenie, sen o szkole, w której chcieliby się kształcić studenci. Co, według nich, jest dziś nieosiągalne? Wydaje się, że nieosiągalna jest zarówno dobra sytuacja finansowa (materialna) szkoły („Każdy uczeń siedzi przy swym komputerze”, „mury się nie sypią”, „na podwórku basen”), jak i pozytywne relacje z nauczycielem w niej pracującym. Studenci marzą o klimacie bezpieczeństwa, demokratycznej atmosferze życia szkolnego („nauczyciel miły, nie krzyczy na dzieci, nie stawia nagany”; „uwzględnia opinię, nie manipuluje”) i podmiotowym traktowaniu („Profesor Nasz Drogi, szanuje nasze słowo, traktuje Nas zawsze tylko PODMIOTOWO!!!”). Smutne jest to, że młodzi ludzie nie wierzą w „studia, które szanse dają”, nie wierzą w edukację. Brak wiary w możliwość zaistnienia „normalnej” edukacji na poszczególnych jej etapach podkreśla złowieszczo brzmiący refren: „Niemożliwe, że tak będzie; Niemożliwe, że tak będzie”.

Przytoczone ekspresje zawierają tzw. miejsca niedookreślenia, a te odbiorca musi wypełnić własną treścią. Nie sposób w tym miejscu i czasie poddać szczegółowej interpretacji prace studentów, nadać im określony sens, chciałabym jednak, by stały się one źródłem namysłu nad własnym warsztatem pracy nauczyciela, źródłem swoistego poruszenia czytelnika. Żywię nadzieję, że interpretacja ekspresji studentów, poczyniona przez odbiorcę, ma szansę stać się okazją do współprzeżywania ich doświadczeń, nadawania znaczeń codziennym zdarzeniom edukacyjnym (w których sami uczestniczymy jako nauczyciele), a refleksyjna negocjacja znaczeń otworzy drzwi do świata edukacyjnej rzeczywistości i wprowadzi tam studencki sen o szkole (ekspresja **Szkoła nierealna**).

Interesujące z punktu widzenia rozważań dotyczących doświadczania „bycia podmiotem” w edukacji są badania nad podmiotowością studentów przeprowadzone przez E. Kubiak-Szymborską (2003), próbującą ustalić status podmiotowy młodzieży akademickiej, konceptualizowany w wymiarze własnych preferencji studentów, ich aktywności sprawczej, odpowiedzialności za sprawstwo oraz subiektywnych przekonań. Badana młodzież wykazała najniższy poziom przeświadczenia o możliwości wpływu na zdarzenia, a edukacyjna aktywność studentów została oceniona jako odtwórcza. Studenci posiadali pozytywne przeświadczenie na temat relacji łączących ich z innymi ludźmi, jednak niepokój może budzić wskazanie na gorsze relacje z nauczycielami akademickimi. Większość badanych studentów uważało, że są traktowani przez nich jako bezkształtna masa, anonimowi słuchacze bądź wręcz jako przedmiot zabiegów naukowo-dydaktycznych. Autorka stwierdziła, że około połowy badanych studentów trwało jedynie w bezrefleksyjnym gromadzeniu wiedzy.

Przytoczony przykład badań, zaprezentowane ekspresje studentów AJD, a także wiele innych opracowań<sup>1</sup> budzą niepokój. Wydaje się, że idee związane z edukacją podmiotową, wychowaniem do wolności, indywidualnej odpowiedzialności, w poczuciu sprawstwa sprowadzane są często do roli humanistycznych ozdobników w relacjach nauczyciel – uczeń, w których dominuje uwikłanie nauczyciela w „mechanizmy nieuchronnej (nawet jeśli odrzucanej) hegemonii, asymetrii i przemożnego wpływu” (L. Witkowski, 1995, s. 145).

<sup>1</sup> Można tu przytoczyć prace takich autorów, jak: A. Cudowska (1997), B. Hajduk (1993), R. Leppert (1996, 1997), A. Krasnodębska (1999), E. Muszyńska.

## Co zrobić, żeby było lepiej...?

Samo mówienie czy pisanie o podmiotowości ucznia/studenta i nauczyciela nie czyni ich jeszcze podmiotami edukacji. Nie chcąc uchodzić za naiwnego, posługującego się łatwymi opozycjami (ufność – nieufność, afirmacja dobra – napiętnowanie zła itp.) „podmiotowca” (L. Witkowski, 1995), sądzę jednak, że muszą zaistnieć warunki umożliwiające przejście od postulowanego do praktykowanego „bycia podmiotem”. Do warunków tych (na wszystkich szczeblach edukacji) zalicza się najczęściej: klimat wolności, prawo do inności, bezwarunkowe poszanowanie godności osobistej (ucznia/studenta i nauczyciela), możliwość nieskrępowanego zadawania pytań i uzyskiwania na nie rzetelnej odpowiedzi, prezentowania własnego zdania w określonej sprawie, możliwość wybierania ofert edukacyjnych, inicjowania działań edukacyjnych, samooceny własnych osiągnięć itd. Warunków tych nie należy mylić z bezwzględną swobodą, która łatwo może się zmienić w anarchię. Idzie tu o swobodę, która nie będzie się wyrażać w ucieczce od wszelkich zobowiązań, społecznych oczekiwań i wymagań, ale w swobodnym wyborze drogi prowadzącej ku wartościom. Chodzi zatem o wolność „do czegoś” nie zaś o wolność „od czegoś”. Jednym z warunków urzeczywistnienia idei podmiotowości w procesie edukacji wydaje się także wiedza merytoryczna nauczyciela na temat podmiotowości oraz przekonanie nauczycieli (także akademickich) o słuszności tej idei i potrzebie jej upowszechniania w działaniach edukacyjnych. One bowiem otwierają zaangażowanie nauczyciela na rzecz podmiotowego traktowania ucznia/studenta. Dzięki nim nauczyciel może dokonać ewaluacji tego, co wie o podmiotowości człowieka, podmiotowości ucznia, a ustalony stan wiedzy i niewiedzy powinny pobudzić go do wysiłku na rzecz zlikwidowania obszaru swej niewiedzy przez studiowanie odpowiedniej literatury oraz wymianę własnych doświadczeń z innymi pedagogami. Można założyć, że właściwe przygotowanie merytoryczne skłoni nauczyciela do refleksji, namysłu nad własnym warształem metodycznym i podjęcia działań na rzecz jego doskonalenia, a także pozwoli podjąć działania umożliwiające ustalenie diagnozy – stanu podmiotowości uczniów/studentów. Osoba, która w kontaktach interpersonalnych dokonuje refleksyjnej negocjacji znaczeń (zarówno nauczyciel, jak i uczeń), ma większe szanse na przeżywanie poczucia podmiotowości.

### Potrzeba zmian w zakresie kształcenia nauczycieli

Współczesny nauczyciel wydaje się nie odpowiednio przygotowany do wprowadzania ucznia w świat samodzielnego wartościowania na podstawie czytelnych kryteriów aksjologicznych – co jest istotą edukacji, jeśli ma być ona czymś więcej niż socjalizacją ułatwiającą adaptację do istniejących

warunków, jeśli ma być pomocą w stawaniu się człowiekiem, we wzrastaniu w człowieczeństwie (K. Olbrycht, 2008).

Wobec powyższego oczywista jest potrzeba rozszerzenia zagadnień aksjologii pedagogicznej w edukacji akademickiej nauczycieli. Ponieważ zawód i rola pedagoga są silnie nasycone wartościami, takimi jak:

[...] pomoc, człowieczeństwo i stawanie się człowiekiem, bez uwzględnienia wymiaru aksjologicznego nie można mówić ani o tym zawodzie, ani o kształceniu jego adeptów (K. Olbrycht, 2008, s. 17).

Choć studia pedagogiczne ze swej strony zawierają w swoich treściach, to co nazywamy kształceniem ku wartościom czy edukacją aksjologiczną, problemem jest jednak to, na podstawie jakiego systemu wartości kształcimy, jaki system wartości proponujemy w programach studiów uniwersyteckich. Dobrze byłoby powrócić do prac i poglądów S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, S. Szumana, K. Sośnickiego czy S. Kunowskiego, którzy swoje teorie pedagogiczne budowali na aksjologii i wartościach w różnych autorskich ujęciach i hierarchiach. Warto także przybliżyć studentom – przyszłym pedagogom poglądy m.in. S. Ossowskiego, odwołującego się w swoim ujęciu psychologii społecznej do trzech postaci aktualizacji wartości, tj.: uznawanych, odczuwanych i realizowanych (S. Ossowski, 1967). Podział ten wydaje się wciąż aktualny, gdyż pokazuje możliwość czynnego i biernego traktowania wartości. Realizacja wartości, czyli czynne podejście, jest najtrudniejsze, a zarazem najbardziej istotne w procesie edukacji, o czym nam wszystkim (rodzicom, nauczycielom, partnerom itd.) zdarza się dość często zapominać. Wprowadzenie aksjologii do programów kształcenia akademickiego nauczycieli wymaga nie tylko wykładów i informacji, ale także aktywnych form realizacji w postaci ćwiczeń, warsztatów, zajęć treningowych, w czasie których studenci – przyszli nauczyciele „mogliby nawzajem siebie obserwować, a następnie udzielić sobie informacji na temat własnej pracy” (D. Zajac, 2002), jednak nade wszystko potrzebny jest własny przykład nauczycieli akademickich. Zdaniem M. Nowaka, najskuteczniejsza w tym wypadku jest tzw. strategia świadectwa (M. Nowak, 2000, s. 424), zgodnie z którą student, opierając się na mechanizmie identyfikacji, ma szansę przyswojenia pewnych cech innej osoby i przemienienia ich na swoje. Nie wystarczy by studenci przyswajali wiadomości na temat podmiotu i podmiotowości, ważne by tych wartości mogli doświadczać. Deklarowane wartości mają znacznie mniejszą moc sprawczą w procesie edukacji, ich realizacja natomiast je umacnia, utrwala, a także rozszerza. Nie można zapominać, że stawanie się człowiekiem wymaga spójności wartości deklarowanych i realizowanych.

Nauczyciele akademicy powinni prowokować swoją wiedzą do myślenia, a nie do jej odtwarzania. Podstawową strategią w nauczaniu uniwersyteckim (i nie tylko) powinno być pozyskanie przyzwolenia studentów na

oddziaływanie edukacyjne, nie zaś przymuszanie ich do edukacji przez wyrefinowane sposoby oceniania, selekcji, egzaminowania (D. Waloszek, 2008).

Ponadto studia pedagogiczne powinny być nastawione nie tyle na opanowanie wiedzy i umiejętności technicznych, ile na inspirowanie do tego, by zmierzać drogą ku mądrości, „do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych problemów moralnych” (Z. Kwieciński, 1998, s. 54). Idzie bowiem o to, by zachęcić studenta do refleksji i myślenia karmiącego się nie pewnością wynikającą z przyswojonej wiedzy, ale wątpliwością, które rodzi się z niewiedzy i niepewności. Refleksja jako mechanizm burzenia zbyt wygodnego komfortu i poczucia nieomyślności (por. L. Witkowski, 1998), niepokojenia studenta (przyszłego pedagoga) może się stać dla niego szansą na doświadczenie „bycia podmiotem”, ponadto stanowi swoiste ostrzeżenie przed bezkrytyczną wiarą w prawdziwość powszechnie głoszonych sądów. Głęboki namysł (zarówno studenta, jak i nauczyciela) nad sensami ukrytymi w zdarzeniach edukacyjnych, nadawanie im określonych znaczeń i kreowanie interpretacji kulturowych „tekstów” edukacyjnych mogą stanowić fundament podmiotowej orientacji w edukacyjnej przestrzeni. Co zrobić, by zachęcić studentów do myślenia refleksyjnego? Wskazówką może być zaproponowana przez D. Fish nauka refleksji przez omawianie planowanych bądź realizowanych doświadczeń, tzw. kształcenie przez praktykę, które powinno się odwoływać m.in. do takich dyrektyw:

1. Student powinien uważnie i szczegółowo opisać to, co jest związane z jego praktyką.
2. Należy zachęcić studenta do odróżnienia myślenia o działaniu (planu) od jego realizacji wraz z prowokowaniem go do stawiania sobie pytań o ważność sformułowanych przez siebie pomysłów.
3. Nauczyciel akademicki powinien zwrócić szczególną uwagę na sposób reagowania przez studenta na sytuacje nieprzewidziane oraz poprosić o opisanie przez niego towarzyszących mu wówczas myśli i działań.
4. Należy umożliwić studentowi omówienie towarzyszących mu emocji.
5. Należy zachęcić studenta do określenia związku między teorią i praktyką analizowanych sytuacji edukacyjnych oraz porównania własnych spostrzeżeń z wersjami innych uczestników zajęć. Warto zorganizować sytuację, w której umożliwi się studentowi przeprowadzenie dyskursu – myślenia dyskursywnego z innym studentem, grupą, prowadzącym zajęcia (D. Fish, 1996, s. 45–46).

Zabiegi te (choć mogą sprawiać wrażenie zbyt instrumentalnych) składają studenta do ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań napotykanym problemom edukacyjnych, potwierdzania oraz kontestowania własnych działań, utwierdzania się w przekonaniu, że istnieje wielość interpretacji analizowanych zdarzeń edukacyjnych. Wdrażanie do myślenia refleksyjnego ułatwia studentowi **rozumienie** przebiegu owych zdarzeń oraz realizowanej

przez siebie strategii działania (bądź jej braku), co ułatwia łączenie faktów z preferowanymi przez studenta wartościami. Prowokowanie grupy studenckiej do refleksji umożliwia odwoływanie się praktyki do teorii czy też odwrotnie, dzięki czemu – jak uważa S. Palka – uczenie refleksyjnego myślenia w kształceniu nauczycieli może się stać pomostem, sposobem wypełniania luki między teorią i praktyką (S. Palka, 1999).

Nauczyciel akademicki, umożliwiając studentowi skonfrontowanie własnej słuszności z jego refleksyjnym potencjałem, pozwala młodemu człowiekowi doświadczyć własnej podmiotowości (zaistnieć), rozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość. W refleksyjności studenta można upatrywać nadziei na jego jakościowo inny rozwój, dojrzałość, niezależność, pełnomocność, umiejętność dokonywania samodzielnych wyborów.

Powinnością nauczyciela akademickiego jest, w moim przekonaniu, udzielanie młodym ludziom wsparcia w poszukiwaniu drogowskazów i wyzwalaniu się z zawirowań współczesnego świata, nie zaś wyręczanie ich (w trudnych do realizacji zadaniach), które to oznacza redukowanie podmiotowości studentów. Mądrość nauczyciela akademickiego pragnącego zachęcić studenta do refleksji będzie się wyrażać zatem bardziej przez siłę wątplenia i umiejętność stawiania pytań niż przez siłę upewnień. Jeśli w procesie edukacji akademickiej student nie będzie miał okazji do zadawania pytań, „dziwienia się”, to zdobyta przez niego wiedza może być takim samym zagrożeniem dla jego zawodowej działalności, jak brak wiedzy w ogóle (por. S. Dylak, 1995). Można w tym miejscu zadać pytanie: dlaczego? Odpowiedź nie jest skomplikowana: nauczyciel w swych decyzjach zawodowych często musi wykraczać poza repertuar znanych (wyuczonych, przyswojonych w procesie kształcenia zawodowego) praw, a niejednokrotnie jest zmuszony do działania wbrew nim. Żeby działać, musi stworzyć nowe zasoby intelektualne i instrumentalne, które są mu potrzebne do zinterpretowania niestandardowej sytuacji, w jakiej się znalazł. Jeśli jednak w akademickim kształceniu nie doświadczał „bycia podmiotem”, jeśli nie był zachęcany do refleksji i podejmowania samodzielnych wyborów, nie będzie umiał poradzić sobie z nową sytuacją i nie podejmie działań na miarę jej złożoności (por. H. Kwiatkowska, 2008).

Przytoczone wcześniej ekspresje studentów, jak również zasygnalizowane badania empiryczne nad podmiotowością młodzieży akademickiej zdają się potwierdzać tezę o depersonalizacji zdarzeń edukacyjnych w szkole wyższej, które nie sprzyjają realizowaniu edukacyjnej idei podmiotowości. Być może spojrzenie na edukację w szkole wyższej w „optyce osobowej” (por. T. Gadacz, 1993, s. 111–113) jest szansą stworzenia wspólnoty akademickiej, w której człowiek będzie stanowić podstawę edukacyjnych oddziaływań, w której znajdzie się miejsce na prawdziwe spotkanie mistrza i ucznia/studenta, umożliwiające konfrontację uczuć, postaw i poglądów. Tymczasem spotykając się ze studentami na ćwiczeniach, konsultacjach, obserwując ich

i dyskutując z nimi, można odnieść wrażenie, że mamy do czynienia ze zinstytucjonalizowaniem relacji osobowych i sprowadzeniem ich do odgrywania swoich ról: nauczającego i studiującego. Dlatego dostrzeżenie wzajemnych relacji nauczycieli i studentów w perspektywie spotkania może pozwolić na uniknięcie przedmiotowości w procesie edukacji. Jak pisze J. Tarnowski, istotą takiego spotkania jest

[...] obecność człowieka jako osoby, wzajemność, odpowiedzialność i chęć wzajemnego porozumienia się w relacji na to, co partner ma nam do przekazania, całkowita szczerość, w której obserwujemy siebie, by nie dopuścić do sytuacji, kiedy zatracamy własną twarz i rezygnujemy z bycia sobą (J. Tarnowski, 1993, s. 32).

Spotkanie jest więc specyficzną odmianą dialogu, który pozwala człowiekowi stać się człowiekiem (studentowi i nauczycielowi akademickiemu), dialogu traktowanego jako „sposób bycia” obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiającego zrozumienie innych i samego siebie. Dialog tak pojmowany, nie jest ukierunkowany na dokonywanie określonych zmian w drugiej osobie (lub samym sobie), jest natomiast drogą zmierzającą do doświadczenia wartości nadających sens istnieniu. Nie należy on oczywiście do relacji łatwych, gdyż wymaga wzajemnej otwartości, umiejętności słuchania, uczciwości i pełnego zaufania wobec partnera dialogu, tolerancji itp. Lista warunków prawdziwego edukacyjnego dialogu jest długa i wydaje się wręcz niemożliwa do spełnienia, jednak warto podjąć próbę umieszczenia dialogu w przestrzeni akademickiej, co jeśli nawet nie uczyni relacji edukacyjnych idealnymi, to zapewne przyczyni się do ich poprawy i być może ułatwi przejście podmiotowości ze świata wizji romantycznych (oczekiwanych) do świata edukacyjnych faktów.

\*\*\*

Doświadczenia zdobywane na poszczególnych etapach edukacji są niezwykle istotne z punktu widzenia bycia podmiotem intencjonalnym, racjonalnym, dojrzałym. Są one materiałem, który może wspomóc rozwój i projektowanie siebie bądź też utrudnić to zadanie. Młody człowiek, poszukujący własnej tożsamości, kształtujący własny światopogląd i system wartości, wydaje się szczególnie mocno potrzebować kogoś, kto byłby dla niego mistrzem w świecie ciągłych zmian, niepewności, pluralizacji wartości.

Szkoła zatem potrzebuje Mistrzów, którzy będą prowokować do myślenia, do samodzielnych poszukiwań i wyborów, którzy zrezygnują z formalnej władzy i nie tylko wyposażą w wiedzę, ale pozwolą jej doświadczać oraz będą apelować do własnego odkrywania prawdy przez ucznia/studenta. Idzie o to, by Mistrz stał się personalnym symbolem wartości, aktywizującym, pomagającym otworzyć się na różne treści, jednocześnie pogłębiającym



samoświadomość i wiedzę o sobie, pogłębiającym własną dojrzałość, mądrość rozumianą jako

[...] zdolność do stosowania wiedzy jako całości [...], szacowania, przewidywania, stosowania zasad, domyslenia się, prognozowania, sądzenia, wybierania, oceniania, a zarazem jako zdolność do przekraczania dotychczasowych schematów i własnych umysłowych reprezentacji, doświadczeń i wzorów myślenia, zdolność do odnajdywania i nadawania sensów w sobie i kulturze (Z. Kwieciński, 2000, s. 41).

Wydaje się, że młodzi ludzie poszukują nauczycieli, którzy w konfrontacji z rzeczywistością edukacyjną będą potrafili zaangażować się w „pedagogię pozytywną, egzystencjalną autentyczności, dialogu i spotkania personalnego” (B. Śliwowski, 1998, s. 72), którzy staną się źródłem inspiracji, dzięki którym „zatrzymają się na chwilę, [...] spojrzą na siebie z perspektywy drugiego człowieka, Innego” (M. Adamska-Staroń, 2009, s. 96) i doświadczą bycia sobą, „bycia podmiotem”.

## Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2009). Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót? W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Cudowska, A. (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. D. Klus-Stańska, H. Mizerek (tłum.). Warszawa.
- Gadacz, T. (1993). *Wychowanie jako spotkanie osób*. W: F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura*. Kraków.
- Gara, J. (2007). Hermeneutyka pedagogii ujętej jako „pedagogika dialogu”. W: D. Jankowska (red.). *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos nauczycieli akademickich*. Warszawa – Radom.
- Hajduk, B. (1993). *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawisk*. Zielona Góra.
- Krasnodębska, A. (1999). *Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej. Z badań nad studentami uczelni polskich*. Opole.
- Kubiak-Szymborska, E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.
- Kwieciński, Z. (1991). *Nieobecne dyskursy*. Toruń.
- Kwieciński, Z. (1998). *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*. W: K. Paćławska (red.). *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*. Kraków.

- Kwieciński, Z. (2000). Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. W: K. Kruszewski (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa.
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz.
- Leppert, R. (1997). *Pedagogika – poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków.
- Lewowicki, T. (1997). Podmiotowość. W: W. Pomykała (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Łukasik, B. (2009). Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Mieszalski, S. (1996). Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym. W: M. Dudzikowa (red.). *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków.
- Misztal, B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków.
- Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). Podmiot w narracjach. *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Obuchowski, K. (2000). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz.
- Olbrycht, K. (2008). Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów. W: J. Kostkiewicz (red.). *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków.
- Ossowski, S. (1967). *Dzieła*. T. 3: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa.
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.
- Piotrowski, E. (1998). Podejście podmiotowe do ucznia jako wyzwanie współczesności. W: K. Denek, T. Zimny (red.). *Oświata na wirażu*. Częstochowa.
- Popek, R. (1998). Dziecko jako podmiot w procesie wychowania przez twórczość artystyczną. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sec. J, I*.
- Puślecki, W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Kraków.
- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale, W: J. Rutkowiak (red.). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa.
- Rutkowiak, J. (1995). Odmiany myślenia o edukacji; mapa konturowa. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa.
- Waloszek, D. (2008). Partycypacja i antycypacja jako kategorie kształcenia nauczycieli. Ogólne założenia i wnioski. W: J. Kostkiewicz (red.). *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków.
- Witkowski, L. (1989). Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności. W: B. Suchodolski (red.). *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny, pedagogiczny*. Warszawa.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń.

- Witkowski, L. (1995). Podmiot – jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom). W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Zajac, D. (2002). Podmioty wychowania i etyczne aspekty ich działalności. W: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac. *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz.

## Streszczenie

Rozważania nad „byciem podmiotu” w edukacji zostały przeze mnie przedstawione na trzech płaszczyznach: 1) **jak być powinno**, 2) **jak jest** i 3) **co zrobić, żeby było lepiej**. Na pierwszej płaszczyźnie podjęłam próbę teoretycznych ustaleń idei podmiotu w edukacji: zwróciłam uwagę na istotę relacji między nauczycielem a uczniem w edukacji podmiotowej, a także na potrzebę dokonywania świadomych wyborów pozwalających na zachowanie autonomii. Na płaszczyźnie **jak jest**, przez odwołanie się do autentycznych doświadczeń edukacyjnych studentów (zapisanych w postaci ekspresji słownych i muzycznych) oraz badań empirycznych, podałam w wątpliwość istnienie podmiotowości jako wartości realizowanej. Ostatnia płaszczyzna dotyczyła warunków umożliwiających przejście od postulowanego do praktykowanego „bycia podmiotem”. Jednym z nich jest potrzeba zmian w zakresie kształcenia nauczycieli.

## Summary

The deliberations upon “subject’s being” in education have been shown by the author on three surfaces: 1) **How it should be like**, 2) **How it is like** and 3) **What shall one do to improve it**. In the first surface an attempt to theoretically establish the idea of subject was undertaken: Attention was paid to the essence of relations between a teacher and a student in subjective education as well as to the need of making conscious choices which let preserve one’s autonomy. In the **how it is like** surface, through appealing to authentic educational experiences of students (written down in the form of verbal and musical expressions) and empirical researches, the existence of subjectivity as implemented value was put under question. The last surface of these considerations arises a question of conditions which enable passing from the postulated to the practiced “being a subject”. One of them is the need of changes in the surface of educating teachers.