

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wyłanianie się podmiotu w autopojetycznie pojmowanej szkole

Wstęp

Wśród zagadnień istotnych dla zrozumienia zamiaru przeniesienia debaty dotyczącej paradygmatycznej zmiany w naukach pedagogicznych na grunt teorii kształcenia wymienia się opracowanie odpowiednich i niesprzecznych wzorców konceptualnego myślenia o podmiocie, zgodnych z przyjętą orientacją filozoficzną, psychologiczną, socjologiczną czy pedagogiczną¹. Położenie zatem nacisku na teorię kształcenia jako tę dziedzinę wiedzy naukowej, która ma się przyczynić do przemian w naukach pedagogicznych, powinna być w tym przypadku – jak rozumiem – zależna od interdyscyplinarnego ujęcia podmiotu. Podmiot bowiem, a konkretnie, jego teoretyczna spoistość ma stanowić w tym rozumowaniu warunek konieczny dla teorii kształcenia mającej ambicje wzięcia na siebie odpowiedzialności za przyszłość nauk pedagogicznych.

Ogólnie przyjmuje się, że o zmianach w obszarze pedagogiki czy szeroko pojętej edukacji decydują teorie naukowe, systemy filozoficzne i pedagogie, tworzące zarazem jej kapitał kulturowy (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008). Niewątpliwie po przemianach formacji ustrojowej, jakie miały miejsce w Polsce, pedagogika nadal poszukuje swojej tożsamości, tym bardziej że rozterki cywilizacyjne ostatnich dekad nie skuteczniały w sposób zadowalający tych działań. Jest również faktem, że młode państwa demokratyczne są, po pierwsze, naznaczone swoją przeszłością, po drugie, podejmowane w jej

¹ Jest to szóste założenie zawarte w materiale przedkonferencyjnym, stanowiące asumpt do konferencji naukowej „Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne”, zorganizowanej przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Akademii im. J. Długosza w Częstochowie (15-16.11.2010).

ramach decyzje zwykle mają charakter intuicyjny, a po trzecie, stanowią dobre podłoże dla postaw i działań spekulacyjnych. Wyróżnione ograniczenia nie ominęły polskiej pedagogiki. Kładziony w latach 90. XX w. duży nacisk na integrację teorii z praktyką odsłonił m.in. ogromny rozłam między kształceniem a kształtowaniem (wychowaniem). Przyczyn tego stanu rzeczy doszukiwano się w nieprzygotowaniu pedagogicznym nauczycieli do pełnienia roli wychowawców, którzy nie radzili sobie z problemami wychowawczymi w pracy. Mając zatem ostatecznie do czynienia z tzw. gramami mimetycznymi (Z. Kwieciński, 1993), czyli pozorowanymi działaniami w wymiarze wychowawczym, zaczęto szukać nowych rozwiązań przeciwdziałających temu stanowi rzeczy. Można w tym miejscu stwierdzić, że za obecną kondycję edukacji polskiej odpowiada oświata i, paradoksalnie, winą należy również obarczyć teorię kształcenia. Dlatego można ironicznie zapytać, czy w takiej sytuacji teoria kształcenia powinna zabierać się za paradygmatyczne zmiany w naukach pedagogicznych, skoro sama nie spełnia pokładanych w niej nadziei. Ale jeśli głębiej się zastanowimy nad tym pytaniem, to może dlatego należy zacząć od kształcenia i niniejszą konferencję traktować jako kreatywny odzew jej sumienia!

Co w takim razie będzie przedmiotem moich rozważań? Na początku chciałbym podkreślić, że jestem przeciwny tworzeniu w tej sytuacji nowych koncepcji teoretycznych, bo chociaż mnożenie danych poszerza możliwość wyboru czy odniesień, to jednak większy nacisk należy tu położyć na kontekst, którego modalność warunkuje możliwość pojawienia się w jego obszarze określonych postaw i przejawianych przez nie idei. I choć nie jestem do końca przekonany o słuszności tworzenia kolejnych poglądów na temat podmiotowości, to jest też prawdą, że przedstawiona poniżej propozycja ujawniania się i dopełniania podmiotowości ma mimo wszystko wymiar konceptualny, z tą jednak różnicą, że w swojej formie jest otwarta i wielowymiarowa, albowiem zawiera w sobie sposobność zaistnienia wielu sytuacji, w tym przypadku związanych z życiem szkolnym, i tym samym wyłaniania się różnych form podmiotowego istnienia. W takiej sytuacji przedmiotem moich rozważań będzie próba nowego spojrzenia na podmiot, który staje się tym, czym jest, przez odniesienia do własnej osobowości, będącej formą kształtowaną przez zinstytucjonalizowaną praktykę edukacyjną w postaci szkoły, którą pojmuję tu jako autopojetyczny układ.

W każdym razie teza, której będę bronił, ma następującą formułę: Klasa szkolna jest systemem autopojetycznym, którego zasoby i reguły prowadzą do kształtowania się ludzkiej osobowości, w obszarze której odsłania się jej podmiotowość. Natomiast hipotezą będzie stwierdzenie, że im bardziej człowiek staje się przedmiotem w wymiarze osobowościowym, tym bardziej odsłania się jego podmiotowość. Szukając potwierdzenia swoich poglądów w literaturze przedmiotu, będę starał się odpowiedzieć na następujące pytania: Jak należy pojmować podmiot i podmiotowość? Co jest źródłem wyi-

staczania się podmiotu? Jaki jest związek między podmiotem, osobowością i kształceniem? Jak należy rozumieć praktykę edukacyjną? Czym jest układ autopojetyczny i czy może być podstawą dla istnienia i funkcjonowania klasy szkolnej? Czy teoria kształcenia może stanowić podłoże zmian dokonujących się w pedagogice przez odwoływanie się do idei podmiotowości?

Szukając zatem odpowiedzi na sformułowane tu pytania, na początku postaram się dookreślić znaczenie rozumienia podmiotu i podmiotowości. Poszukując ich źródłowych odniesień, odwołam się do myśli Arystotelesa i Kartezjusza, by następnie poddać je krytyce jako niespełnione oczekiwania nowożytnej i współczesnej cywilizacji. Jednak powołując się na poglądy M. Heideggera, podmiot może być traktowany zgoła inaczej, niż opisuje to literatura przedmiotu. Przybliżając zatem inne ujęcie podmiotu, postaram się wykazać, że wylania się on na styku jego związku z osobowością, co sugeruje, iż to właśnie kształcenie i kształtowanie powinny być traktowane jako najważniejsza dziedzina ludzkiej wiedzy. Dopełnienie tej tezy będzie zatem wymagało wyjaśnienia takich pojęć, jak osobowość i praktyka edukacyjna. Skoro zatem praktyka edukacyjna jest tak istotna i dla kształtowania osobowości, i wylaniania się podmiotu, to w dalszej części swojej wypowiedzi położę nacisk na zinstytucjonalizowaną formę praktyki edukacyjnej, czyli nauczanie klasowo-lekcyjne, traktowane jako układ autopojetyczny. Wyjaśnienie znaczenia tego układu będzie stanowić kolejną fazę moich rozważań, a ich celem będzie obrona poglądu, że to, co zostanie wniesione do klas szkolnych w postaci zasobów i reguł na początku każdego roku szkolnego, będzie się przekładać na kształtowanie i kształcenie osobowości i tym samym na możliwości samodoświadczania „się” podmiotowości. Ponieważ pogląd ten może budzić pewne zastrzeżenia, powołam się na pewne rozważania dotyczące istnienia tzw. podmiotu rekonstruującego, a więc takiego, który wpisany jest w sens istnienia np. projekcji filmowej, spektaklu teatralnego, czytanej książki. Całość zakończę wnioskami.

Podmiot i podmiotowość

Jak zatem należy rozumieć podmiot i podmiotowość? Nie ulega wątpliwości, że wyjaśnienie tej kwestii stanowi podstawę do określenia związku pedagogiki, edukacji (paidei) i teorii kształcenia (prowadzenia) w kwestii formowania się osobowości i, w konsekwencji, ujawniania się podmiotowości. Przy czym należy już teraz zaznaczyć, że treści, które utożsamiane są z podmiotowością, podważyły jej humanistyczny wymiar, co niejako dyskredytuje jej wartość jako idei, do której powinno się odnieść szeroko pojęte człowieczeństwo. Prześledźmy zatem na początku kilka dookreśleń podmiotu i podmiotowości, przeanalizujmy je i spróbujmy dokonać pewnych

podsumowań. W naszych rozważaniach na ten temat będziemy zatem dążyć do takiego stanowiska, dzięki któremu wyróżnimy dwie warstwy podmiotowości: **Ja naturalne** i **Ja transcendentalne**. Ta druga warstwa, już jako czysty podmiot, odsłania się dzięki pierwszej, którą w tym przypadku będziemy utożsamiać z osobowością, traktowaną jako przedmiot podlegający oddziaływaniom praktyki edukacyjnej.

Faktem jest, że podanie jednoznacznej definicji podmiotu czy podmiotowości nie jest zadaniem łatwym z uwagi na złożoność zagadnienia i wieloznaczność ich pojmowania. Ogólnie, w tradycji europejskiej, o podmiocie mówi się w takich znaczeniach, jak: logiczny, ontologiczny, epistemologiczny i antropologiczny (Ł. Zaorski-Sikora, 2007). W sensie logicznym, a więc i gramatycznym, w zdaniu mamy do czynienia z podmiotem wyraźnym lub domyślnym, na temat którego coś się orzeka. Podmiotem w zdaniu jest ktoś (Jan idzie), coś (wiatr wieje), co przejawia się np. w czynie i ujawnianej formie, zwykle odnoszonej do prawdy lub fałszu. W ontologii podmiotowi przypisuje się pewne własności. Na przykład Arystoteles, pisząc o substancji, wyróżnił podmiot jako substrat istniejący samodzielnie, któremu przypisał nieistniejące samodzielnie przypadłości, cechy, stany i relacje. W obszarze epistemologii podmiotem okazuje się ten, który uaktywnia się poznawczo; w ujęciu antropologicznym podmiotowość dotyka człowieka jako istoty odprzedmiotowanej, którego postrzega się przez pryzmat osoby, Ja, „drugiego”, jaźni, duszy, *Dasein* itp.

Jednym z pierwszych myślicieli, którzy pisali o podmiocie, był Arystoteles. Zastanawiając się nad wykładnią słowa „podmiot”, użył pojęcia *hipokeimon*, a więc takiego dookreślenia, w znaczeniu którego ujawnia się to, **co kryje się pod czymś** lub **znajduje się na spodzie czegoś**. Dla naszych rozważań jest to bardzo ważne stwierdzenie, albowiem kładzie się tu nacisk na wielowarstwową strukturę bycia człowiekiem, co przywołuje na myśl rozważania Heideggera (1994) na temat sensu istnienia człowieka w kontekście pojęcia *Dasein* (jestestwo). Jednak w tradycji europejskiej istotny wpływ na ukształtowanie się obrazu podmiotowości, który zaważył na formowaniu się nowożytności i jej uwikłaniu w ideę humanizmu i intelektualizmu, miał Kartezjusz. Dla niego podmiotem może być tylko osoba myśląca, wątpiąca, czująca, przecząca i wyobrażająca sobie siebie (R. Descartes, 1958, s. 36). Jego pierwotnego podłoża doszukiwał się w formule: **myślę, więc jestem**, gdzie **ja jestem** jawi się jako podstawa poznania czystego Ja. Poznanie to dokonuje się w sposób transcendentalny, w którym przez doświadczenie odsłania się podmiot. Jednak tutaj pojawia się pewien problem, na który zwrócił uwagę E. Husserl (1982), mianowicie taki, że ogołocone Ja myślące (podmiot) nie jest i nie może być częścią świata. Zarzut ten wynika z faktu niedokonania przez Kartezjusza redukcji realności do transcendencji i pozostawienia Ja myślącego w obszarze istnienia przedmiotowego, jako czegoś substancjalnego. W takim ujęciu podmiot i przedmiot stanowią jednorodną, zunifikowaną całość, albowiem człowiek okazuje się rzeczą

myślącą, a więc taką, którą można postrzegać raz jako rzecz, a innym razem jako osobę.

Wyróżniona tu dwoistość w pojmowaniu podmiotu wynika ze sprowadzenia Ja naturalnego do realnie istniejących przedmiotów w świecie i Ja transcendentalnego, będącego aktem poznawczego przekraczania tej realności w celach poznawczych. W konsekwencji – jak stwierdza Husserl – Ja naturalne zostaje przez Kartezjusza zredukowane do Ja transcendentalnego (E. Husserl, 1982, s. 37), co doprowadziło do podważenia istnienia Ja naturalnego, albowiem musi podlegać fenomenologicznej redukcji. To rozgraniczenie i możliwość redukcji sprawiają, że w obszarze Ja naturalnego egzystencja ludzka podlega uprzedmiotowieniu i wówczas człowiek w sposób świadomy może przechodzić z jednego paradygmatu do innego, a więc np. z Ja psychologicznego do Ja: empirycznego, somatycznego, poznawczego.

Nasuwa się tu bardzo ważne spostrzeżenie. Wynika z niego, że Ja jako podmiot niknie w świecie upodmiotowionym, staje się jego niewolnikiem, narzędziem do podtrzymywania i usensowniania życia ludzkiego jako biologicznego gatunku. Kartezjusz, przenosząc ciężar usensowniania życia z Boga na człowieka, obciążył go odpowiedzialnością za to, co dzieje się w świecie. Jednak bycie podłożem (*subiectum*) wszystkiego doprowadziło do Nietzscheańskiej „śmierci Boga” i Weberowskiego „odczarowania świata”, gdyż człowiek jako podmiot przywłaszczył sobie zasadnicze atrybuty dookreślające Boga: wszechwiedzę i wszechmoc (A. Renaut, 2001, s. 33). Myślenie w tym przypadku okazuje się również narzędziem do przywłaszczania sobie predyspozycji do osiągnięcia celów i umiejętności ich realizacji; staje się także narzędziem manipulującym wyobraźnią i świadomością, dzięki którym wytwory kultury dopełniają wielkość człowieka i człowieczeństwa. Istota ludzka ufundowała zatem na władzy ideę podmiotowości, zanurzając się w świecie realnym, ale zagubiła sens istnienia samego podmiotu, zagubiła jego immanencję przez transcendencyjne ukierunkowanie myślenia na naturę. Być może historia ludzkości potoczyłaby się zgoła inaczej, gdyby Kartezjusz sformułował swoje credo w postaci: nie myślę, więc jestem. Nie myślę, nie działam, a jednak jestem – jestem wbrew sobie, wbrew Bogu, wbrew naturze, a jednak jestem.

Ten brak rozgraniczenia przez Kartezjusza podmiotowego Ja na Ja naturalne (realne) i Ja transcendentalne w szczególności ujawnia się w wypowiedziach – niejako podmiotowych – dokonywanych w perspektywie wiedzy naukowej, której sensem istnienia jest przedmiotowe traktowanie jej elementów (faktów, zdarzeń, procesów). Widać to wyraźnie w wielu dziedzinach wiedzy naukowej. I tak np. w psychologii podmiotowość obarczona jest ideą tożsamości, niepowtarzalną identycznością ze sobą, jako osobą samoświadomą, która pobiera, przetwarza i generuje informacje. Tak pojęty podmiot jest strukturą działającą, niezdeterminowaną, wpływającą na własne stany psychiczne i otaczającą ją rzeczywistość (J. Górniewicz, 1997). W socjologii

z podmiotowością wiąże się „aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej” (P. Sztompka, 1989, s. 11). Podmiot w określonej strukturze społecznej pełni swoistą rolę, której realizacja nie podlega determinacji, lecz warunkowana jest potrzebami, dążeniami i aspiracjami jednostki, przez które wpływa na treści, formę i kształtowanie się relacji w grupie (Z. Seręga, 1989, s. 54–60). W naukach politycznych podmiot jest samorządny, wolny, świadomy, aktywny i nie podlega manipulacji. Natomiast z punktu widzenia prawa podmiotem jest „osoba fizyczna lub prawna posiadająca pewne prawa i obowiązki, wobec której stosowane są przepisy prawne” (W. Doroszewski, 1968, s. 737).

Wszystkie te naukowe rozważania na temat podmiotu są następstwem przepisania kategorii, którymi obarczono istnienie Boga, na postać człowieka – istoty suwerennej, będącej panem siebie i świata, istniejącej poza wszelkimi odniesieniami przedmiotowymi. Poczynając od czasów nowożytnych aż po współczesność, wyłaniał się nam podmiot o różnych obliczach, w konsekwencji absolutny, autorefleksyjny i wolicjonalny, i tak bardzo totalitarny, że w obliczu wojen, obozów koncentracyjnych i gułagów stał się antyhumanistyczny i antypodmiotowy. O załamaniu się idei podmiotu pisali m.in. F. Nietzsche, K. Marks, Z. Freud, M. Foucault, M. Heidegger, P. Bourdieu i J. Lacan. A. Renaut (2001) zwraca uwagę na dwa aspekty samodestrukcji podmiotu: jego istnienie w obszarze nieświadomości i skończoności. W pierwszym przypadku chodzi o niemożliwość uchwycenia przedstawień jawiących się w świadomości w obliczu istnienia nieświadomości. Próby definiowania podmiotu jako bycia samoświadomego są naiwnym projektem, co w konsekwencji prowadzi do tego, że

[...] podkreślając pęknięcie podmiotu, jego niezdolność do tego, aby kiedykolwiek zetknąć się z samym sobą, redukuje się kierującą autorefleksją, wolę tożsamości ze sobą do zwykłej iluzji metafizycznej, którą niweczy odkrycie nieświadomości (A. Renaut, 2001, s. 17).

W drugim przypadku pojęcie i wartość podmiotowości jako „pana i posiadacza” została podważona przez skończoność naszej wiedzy i władzy nad rzeczywistością (A. Renaut, 2001, s. 17–18). Zatem załamanie się totalitarnego interpretowania zjawisk (w tym świata nauki, dalej teorii kształcenia i pedagogiki) w kontekście królestwa podmiotowości każe nam niejako z pewnym dystansem spojrzeć na podmiot, już nie jak na formę, która w sposób tożsamy, samoświadomy i aktywny doświadcza siebie i decyduje o losach świata, ale bardziej skromny, jak na coś, co się w sobie odsłania w wyniku nienależącego doń działania.

Wyistaczanie się podmiotu

Zdyskredytowanie się podmiotu i podmiotowości jako przejawu dehumanizacji człowieczeństwa każe widzieć w nich nieudany projekt ontologizacji poznania i opanowania świata przez człowieka. Nie znaczy to, że w sposób bezwzględny należy odrzucić tę ideę. Przyjęcie bowiem postawy umiarkowanej w podejściu do rozumienia roli podmiotu, jaką ma pełnić zarówno w stosunku do siebie, jak i do świata, pozwala nam jednak zachować jego bycie przez dokonanie pewnej jego dekonstrukcji. Fenomenologicznie zatem rzecz ujmując, za podmiot należy uznać tylko i wyłącznie Ja transcendentalne, które ujawnia się w wyniku redukcji do Ja naturalnego. Przy czym redukcji tej nie należy traktować jako aktu oczyszczania świata z jego nawarstwionych egzystencjalnie struktur, ale jako sposób świadomego dochodzenia do treści własnej osobowości, w wyniku czego wyistacza się ludzki podmiot.

Metodologiczne i epistemologiczne przejście, o którym tu mowa, ma swoje źródło w poglądach M. Heideggera na temat bycia i bytu oraz utożsamienia Ja naturalnego z ludzką osobowością.

Jak zatem teraz należy rozumieć podmiot?

Heidegger (1994, s. 18), zastanawiając się nad bytem, byciem, istotą i istnieniem, stwierdził, że każdy byt ma istotę i istnienie, natomiast bycie, które poprzedza byt, składa się z egzystencji i esencji. Rozróżnienie to wynika z faktu, że podmiot nie może posiadać – tak jak Bóg – istoty (św. Tomasz z Akwinu, 2009), albowiem Bóg jest substancją pierwszą i egzystuje w sposób niezależny od wszelkich bytów. Podmiot zatem nie bytuje, ale egzystuje i może przejawiać się w świecie materialnym, stając się częścią człowieka jako jego jestestwo. Dlatego należy stwierdzić, że podmiot prowadzi ludzkie istnienie ku własnej egzystencji, albowiem potrzebuje człowieka – jego istoty (jestestwa), aby ukazać-się-w-sobie-samym. Podmiot w takim ujęciu powinien być postrzegany jako bycie, które przejawia się w swoim jestestwie, by przez nie zaistnieć w rzeczywistości. Bycie podmiotu jest byciem bytu, który jest bytem ludzkim ujmowanym jako jestestwo, i jest jedynym bytem, które rozumie swoje bycie, bycie obecności (M. Heidegger, 1994, s. 17-18). W późniejszych pracach Heidegger stwierdza, że bycie, podobnie jak czas, „[...] nie jest ani rzeczą, nie jest czymś czasowym, a jednak jest przez czas określone jako obecność, wyistoczenie” (1999, s. 8).

Skoro zatem podmiot może doświadczać siebie w swoim jestestwie, to sam akt rozumienia swojego bycia musi dokonywać się na styku bycia z jego jestestwem, pośredniczącym w Ja naturalnym, czyli w tym przypadku ludzkiej osobowości, albowiem wówczas wyistacza się ukazująca się w sobie samym podmiotowość. W takiej sytuacji należy zauważyć, że świadomość nie jest ani wytworem psychiki, ani podmiotu, tylko powstaje na styku jestestwa

z osobowością. Ten wspólny punkt jest również źródłem działań i świadomości decyzyjności lub jej braku. Chodzi o to, że z jednej strony, podmiot, ukazując się sobie (w sobie), może wypowiadać się w sposób świadomy o sobie i otaczającym go świecie, z drugiej zaś strony osobowość nadzorowana jest przez nieświadomość, która pozwala człowiekowi funkcjonować w sposób bezkolizyjny zgodnie z jego naturą.

Oznacza to więc, że podmiot i ludzka natura spotykają się na styku jestestwa i osobowości, w obszarze którego pojawiać się może świadomość, samoświadomość lub nieświadomość. W wyróżnionej tu relacji podmiotu z ludzką naturą istotnym elementem bycia istotą ludzką okazuje się osobowość. Wiemy, że zasadniczym narzędziem kształtowania osobowości jest pedagogika, albowiem to ona przez kształcenie i kształtowanie wyprowadza człowieka z obszaru jego naturalnych skłonności w przestrzeń kultury, w której urzeczywistnia się możliwość świadomego podejście do własnych potrzeb. W takiej sytuacji należy na początku wyjaśnić sobie, czym jest osobowość, a następnie skupić się na tym, co ją kształtuje.

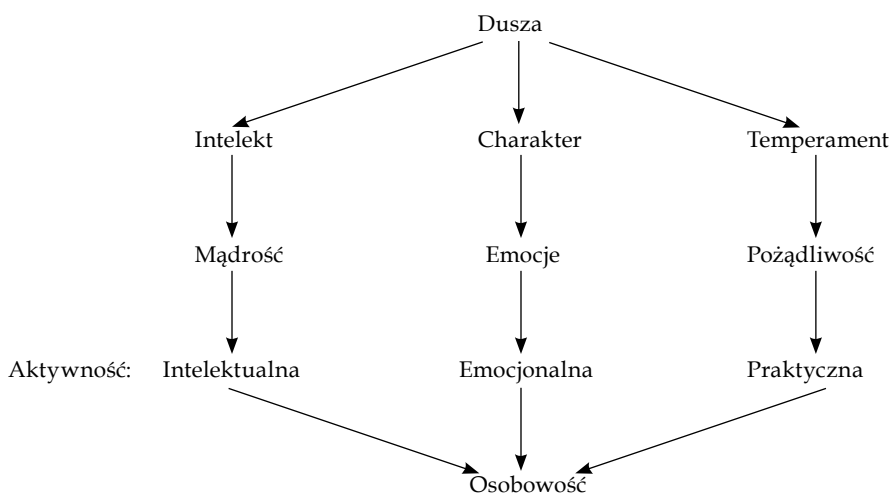
Osobowościowe odsłanianie się podmiotu

Skoro osobowość jest źródłem podmiotu, w którym partycypuje przez swoje jestestwo, to należy bliżej przyjrzeć się osobowości. Przy czym najpierw należy zwrócić uwagę nie na jej aspekty psychologiczne, ale filozoficzne. Nie interesuje nas bowiem teraz, czym jest osobowość, ale to, co się na nią składa u jej egzystencjalnych źródeł.

Szukając zatem jej ontologicznych podstaw, sięgniemy do poglądów Platona (1958) i Arystotelesa (2001). Ich uwagi na temat osobowości dotyczą ludzkiej duszy, która może być traktowana jako podmiot. Stwierdzają bowiem, że tym, co kreuje ludzką osobowość, jest dusza. Nas jednak w tym miejscu interesuje tylko osobowość, i to taka, która nie jest kreowana przez byty transcendentne. Istotnym dla nas elementem rozumienia osobowości jest to, że składa się ona z dwóch części: rozumnej i nierozumnej. Część rozumna (intelektualna) może wpływać na części nierozumne, a mianowicie zarówno na to, co pożądlive (cielesne), jak i na to, co popędliwe (emocje). Wspomniani greccy filozofowie, wiążąc intelekt z mądrością, emocje z charakterem, a pożądlivość z temperamentem, wyznaczyli trzy obszary ludzkiej aktywności, które mają tu kolejno wymiary: intelektualny, emocjonalny i praktyczny (schemat 1). Wyróżnione zatem trzy rodzaje ludzkiej aktywności wynikają z tego, że człowiek jest istotą niedokonaną, niespełnioną, jakby niedokończoną – kimś, kogo należy kształtować i pedagogicznie prowadzić. Przy czym starożytni myśliciele w większości uważali, że człowiek jest obdarzony wolną wolą i dlatego może w sposób świadomy decydować o kierunkach

kształtowania i rozwoju własnej osobowości, która stanowiła funkcjonalną strukturę natury ludzkiej, obejmującą intelekt, charakter i temperament. Zatem położenie akcentu na kształtowanie osobowości przyczyniło się do zinstytucjonalizowania i zbiurokratyzowania nauczania, a w konsekwencji, edukacji, jako formy nacisku na naturę ludzką, która wymaga nadzoru i udoskonalenia. Tym samym można stwierdzić, że próby ograniczania złej strony ludzkiej natury (T. Hobbes, 2005) doprowadziły do reifikacji praktyki edukacyjnej, co ostatecznie przyczyniło się do upowszechnienia edukacji, kształcenia i oświaty w zinstytucjonalizowanych strukturach – zaczęły pojawiać się szkoły i zaczął upowszechniać się klasowo-lekcyjny system nauczania.

Schemat 1. Sfery (aktywności) kształtujące ludzką osobowość wg Platona



Źródło: opracowanie własne.

W tym miejscu należy jeszcze zwrócić uwagę na bardzo istotny aspekt istnienia osobowości w kontekście praktyki edukacyjnej. Z podanych informacji na temat osobowości wynika, że jest tym, co zawiera w sobie różne praktyki, albowiem np. intelekt utożsamiany jest z praktyką filozoficzną (z której wywodzą się nowożytne nurty wiedzy naukowej), charakter z praktyką etyczną, a temperament z praktyką estetyczną. Dlatego praktyka edukacyjna okazuje się czymś więcej niż tylko praktyką społeczną – jest zarówno treścią kultury, jak i formą dla jej praktycznych wytworów. Oznacza to, że ma również wymiar narzędziowy, wykonawczy, instrumentalny – jest też tym, co pozwala osiągnąć w jakiś sposób cele, a więc ma związek z metodologią, metodą, dydaktyką, techniką itp. Tym samym teorie kształcenia na trwałe wpisują się w kształtowanie ludzkiej osobowości.

Praktyka edukacyjna jako podstawa kształtowania ludzkiej osobowości

Jak z tego wynika, osobowość okazuje się istotnym elementem ludzkiego jestestwa (podmiotu), którego egzystencja jest zwrotnie uzależniona od treści osobowości, która kształtowana jest przez pedagogiczne prowadzenie wyrażające się w kształceniu i kształtowaniu. Z tego punktu widzenia można wysunąć śmiałą tezę, że pedagogika okazuje się najważniejszą dziedziną ludzkiej wiedzy, dziedziną, która poprzedza i filozofię, i wiedzę naukową (szerzej piszę o tym w: M. Dembiński, 2010).

Zatem edukacyjne kształtowanie ludzkiej osobowości uzyskało wymiar społeczny, co doprowadziło do powstania praktyki edukacyjnej. Praktyka może być pojmowana na wiele sposobów. My jednak zapoznamy się z takim jej rozumieniem, które pozwoli widzieć w niej wytwór i produkt społecznej działalności, dzięki której nie tylko możliwe jest komunikowanie i funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, ale i – jak to ma miejsce w przypadku praktyki edukacyjnej – kształcenie, przez które dokonuje się rozwój osobowości człowieka. Związek ten wymaga czynnika pośredniczącego, dzięki któremu możliwe stawało się świadome wpływanie na osobowość. Czynnikiem tym okazała się szkoła, w której realizowano różne systemy nauczania.

Na samym początku wyjaśnijmy sens rozumienia praktyki społecznej, a następnie odnieśmy się do praktyki edukacyjnej, której praktyczną i racjonalną formą jest szkoła.

W ramach perspektywy interpretatywno-krytycznej wychodzi się z założenia, że zjawiska o charakterze społeczno-kulturowym są konstytuowane przez sieć stematyzowanych znaczeń tworzących praktyki społeczne. Tak pojęte praktyki umożliwiają komunikację, tj. wymianę stematyzowanych znaczeń, kształtowanie określonej świadomości oraz budowanie tożsamości indywidualnej i społecznej (Ch. Barker, 2005; A. Giddens 2010; A. Męczkowska 2006; Ch. Taylor 2001). Z kolei w społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury (J. Kmita, G. Banaszak, 1994) przyjmuje się, że kultura to systemy przekonań normatywnych i dyrektywalnych, które regulują praktyki społeczne (język, obyczaje, nauka, edukacja, technika, religia itd.). Na praktykę społeczną składa się zatem myślenie (poznanie) rozumiejące, a więc takie, które odnosi się do świata jako świata wartości. W tak pojętym myśleniu zawierają się przekonania, które są nastawione na wartości (czyli mają charakter znormalizowany), oraz przejawia się wiedza ujawniająca się w sposobach ich realizowania. A skoro z tymi sposobami realizacji norm związana jest wiedza podmiotów, to przyjmuje się tu założenie, że działania podejmowane przez podmioty mają wymiar racjonalny, a nie intelektualny (C. Chauviré, O. Fontaine, 2003, s. 50). Należy jeszcze zwrócić uwagę, że normy mówią, co być powinno, a więc nie odnoszą się do tego, jak jest. Norma jest bowiem zdaniem artykułującym

pewną wartość, na którą ukierunkowane są określone działania. Z kolei dyrektywa dotyczy sposobu realizacji tej wartości (J. Kmita, G. Banaszak, 1994, s. 44). I tak np. w szkole w czasie lekcji istotna jest aktywność uczniów. Wartością w tym przypadku jest wypowiedź uczniów. Mamy więc tu następującą normę: jeżeli chcesz coś powiedzieć, to należy podnieść rękę do góry. I rzeczywiście, ten, kto przebywa w szkole i ma wiedzę dyrektywalną na temat zasad utrzymujących sens istnienia tej praktyki, podniesie rękę do góry, dając współobecnym do zrozumienia, że chce coś powiedzieć.

Reasumując, można stwierdzić, że kultura składa się z praktyk społecznych. Pojawiały się one w różnych okresach ludzkiej historii jako przejawy społecznej świadomości, w obszarach których ludzie wypracowali swoiste metodologie, będące przejawami poznania i interpretacji, akcji i reakcji, myślenia i postępowania. Praktyki są zatem wyrazem komunikacyjnego współistnienia, aspektem społecznej wiedzy i władzy, oznaką zinternalizowanych tożsamości kształtujących w sposób indywidualny ludzką świadomość.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że interesująca nas tu praktyka edukacyjna, pojmowana jako wzorzec kształcenia czy wychowania przekazywanego z pokolenia na pokolenie, pojawiła się wraz z istnieniem człowieka. Jednak w przypadku kultury europejskiej jej zinstytucjonalizowanej formy należy doszukiwać się w okresie archaicznym starożytnej Grecji (O. Jurewicz, L. Winniczuk, 1970) o czym świadczą dzieje takich miast, jak Sparta i Ateny². Historia szkolnictwa wyraźnie pokazuje, że treści (normy i dyrektywy) tej praktyki ewoluują. Warto jeszcze pamiętać, że edukacja może być traktowana jako forma kreacji całej kultury, o czym piszę w innym miejscu (M. Dembiński, 2010).

My jednak w obecnym ujęciu trzymać się będziemy pojmowania praktyki edukacyjnej jako jednej z wielu praktyk społecznych, które dopełniają rozumienie kultury właśnie jako zbioru praktyk. Poszukując zatem źródeł tej praktyki, należy pamiętać, że powszechne wychowanie i nauczanie, które miało miejsce w szkołach – etymologicznie pojmowanych jako wywczas – początkowo miało na celu zgromadzenie się niewolników po pracy, aby wypocząć.

Szkoła więc jako „wywczas”, będący w starożytności raczej przeciwieństwem ówczesnej pracy, miała stanowić autentycznie wartościową, szlachetną, ludzką stronę ludzkiego życia tych, którzy mogli sobie pozwolić na oderwanie się od uciążliwych obowiązków, aby spędzać czas przyjemnie na zaspokajaniu wyższych potrzeb człowieka, jego intelektu i sfer emocjonalnych, a nawet na doskonaleniu całej osobowości (T. Wiloch, 1993, s. 780).

² W starożytnych Atenach nie było przymusu nauczania, ale do szkół chodzili wszyscy, gdyż kształtowanie osobowości na dobrach kultury traktowano jako patriotyczny obowiązek (Arystoteles, 2001).

Tym samym praktykę edukacyjną należy tu traktować jako system doskonalenia osobowości człowieka, której zinstytucjonalizowaną formą jest szkoła.

Autopojetyczny wymiar funkcjonowania klasy szkolnej

Rozważając sens istnienia klasy szkolnej w wymiarze autopojetycznym, należy mieć na uwadze jej zamkniętą strukturę, której zasoby oraz reguły są ustalane i wnoszone do sal szkolnych, i to na początku każdego rozpoczynającego się roku szkolnego czy akademickiego. Oznacza to, ni mniej, ni więcej, że każdego roku każda placówka wychowawczo-edukacyjna staje przed możliwością realizacji w swoich murach jakiegoś paradygmatu pedagogicznego (pajdocentrycznego lub didaskalocentrycznego), z możliwością humanistycznego, interpretatywnego, strukturalistycznego i funkcjonalistycznego wychowywania i kształcenia (K. Rubacha, 2004).

Aby lepiej zrozumieć przedstawioną tu propozycję, na początku skupmy nasze rozważania na wyjaśnieniu idei autopojetyki. Pojęcie to wywodzi się z greckiego terminu *autopoiesis* (*auto* – samo, *poiesis* – wytwarzanie), więc słowo to możemy rozumieć jako samowytwarzanie, samoodtwarzanie czy samokreowanie. W próbach ustalenia jej treści zwykle autopojetykę sprowadza się do systemu. My jednak nadamy jej szerszy wymiar i sprowadzimy ją do pojęcia układu m.in. dlatego, że to w nim zawierają się systemy.

Jako pierwsi użyli tego terminu do zdefiniowania żywych komórek dwaj biolodzy: H.R. Maturana i F.J. Varela (1980). Obecnie kategoria ta znajduje teoretyczne odniesienia przy wyjaśnianiu funkcjonowania komórek, mózgu, organizmów, maszyn samouczących się, umysłu, społeczeństw, organizacji i związków interakcyjnych. Do czołowych przedstawicieli myśli autopojetycznej (a tym samym koncepcji konstruktywistycznych) zaliczani są: H.R. Maturana i F.J. Varela (1980) (konstruktywizm radykalny), N. Luhmann (2008) (konstruktywizm operacyjny), J. Mitterer (1996) (konstruktywizm nie-dualistyczny), S.S. Schmidt (M. Fleischer, 2005, s. 18–39) (konstruktywizm epistemologiczny) i M. Fleischer (2004, 2007) (konstruktywizm rozsądny).

Ogólnie przyjmuje się, że istotą idei autopojetycznej jest to, iż wykorzystując tylko i wyłącznie zasoby, podlega samoorganizacji i samowytwarzaniu. Układy te przejawiają się zarówno w obszarach życia, jak i w domenach poznawczych, a więc i wiedzy (można tu np. przywołać „trzeci świat” K.R. Poppera, 1998). Dążą zatem one do samowytwarzania, do samoujawniania się w organizacjach i tym samym do samopoznania, a przez to do zachowania swojej tożsamości.

Przyjmuje się, i to jest dla nas bardzo ważne, że układy autopojetyczne wyodrębniają się ze środowiska i tworzą zbiory stematyzowanych, ujedno-

liczonych idei, które je spajają i pozwalają funkcjonować niezależnie od tego, z czego się wywodzą (M. Ziółkowski, 2002, s. 144–145). Otoczenie, z którego pochodzą, zwykle jest multikompleksowe i w swojej złożoności chaotyczne. Układy tego typu oddzielają się od chaotycznie funkcjonujących struktur. W pewnym stopniu rozwiązuje to problem rozwoju chaotycznego w układach samoorganizujących, albowiem układy tego typu mają małą moc wyjaśniającą, a same w sobie mogą też stanowić podstawę do rozwoju destrukcyjnego lub zablokowania się samego systemu (W. Szemplińska-Stupnicka, 2002). Tym samym, odrzucając obiektywność poznania naukowego i możliwość istnienia niezależnego obserwatora (P.K. Feyerabend, 1996), należy wnikać w samą ideę autopojetyki, ale nie tyle w jej elementy i ich własności, ile w to, co ją organizuje i stanowi jej rdzeń.

Do jednych z najważniejszych ustaleń układów autopojetycznych należy zaliczyć to, że pewne formy wiedzy utrwalone w dziejach rozwijają się w historii, przez organizowanie sobie środowiska i życia społecznego (M. Gałazewski, 2009). Dlatego poznanie wiedzytwórcze ma charakter konstrukcyjny, a nie kognitywny. Wiedza w tych układach rozwija się nie przez rozwiązywanie problemów, ale z uwagi na zawarte w nich konteksty, co dokonuje się przez samoodnoszenie się do siebie.

Takie podejście do układów autopojetycznych pozwala nam sprowadzić życie klasowe do jego formy. Zakładam tu, że wraz z rozpoczynającym się rokiem szkolnym placówki oświatowe stają się autopojetycznymi układami, których zasoby i reguły wywiedzione są z kapitału kulturowego, praktyki oświatowo-edukacyjnej i zatrudnionych w nich osób, a ich przedmiotem oddziaływań są uczniowskie osobowości. Istotnymi elementami zasobów szkolnych układów autopojetycznych – zgodnie z propozycją W. Okonia (1972) – są: system działań w wymiarze pedagogicznym, środowisko społeczne (czyli formy organizacyjne kształcenia) i środowisko materialne (czyli środki dydaktyczne). Z kolei reguły układu autopojetycznego będą się przejawiać w działaniach pedagogicznych uczniów i nauczycieli wyrażanych w nauczaniu, uczeniu się i wychowaniu.

Wyróżnione tu zasoby i reguły wraz z kapitałem ludzkim wnoszonym przez poszczególne osoby przebywające w klasach szkolnych składają się na kapitał edukacyjno-szkolny układu autopojetycznego. I choć może się wydawać, że taka propozycja istnienia szkoły nie jest prawdziwa, albowiem uczniowie opuszczają mury szkolne, mogą poza nią nabyć nowe kompetencje i przez to wносить nowe zasoby do klas szkolnych, to nie przeczy to istocie istnienia takich układów. Jest to możliwe dlatego, że w tego typu układach należy wyróżnić tzw. miejsca dla wirtualnych podmiotów. O takim podmiocie pisali m.in. fenomenolodzy, psychoanalitycy oraz teoretycy kina i teatru. Tego typu relacje spotykamy w kinach, teatrach, szkołach i muzeach; mamy z nimi do czynienia, kiedy ogląda się programy telewizyjne, czyta książki czy korzysta z lornetki, karabinu itd. W takich relacjach miejsce, dzieło,

spektakl czy projekcja zakładają istnienie tych, którzy dopełnią sens istnienia rzeczywistości stworzonej przez człowieka. Bez widowni nie ma spektaklu, a dzieło malarskie okazuje się samotne, puste. Na przykład w kinie jest tak, że język filmu zakłada obecność sekwencji kadrowych, bohatera obecnego poza jego planem i widza. Wszystkie wyróżnione elementy są „zszywane”, dzięki czemu projekcja uzyskuje logiczny przebieg i jawi się jako przemysłana forma. Idea zszywania została opracowana przez ucznia J. Lacana, J.A. Millera, który nawiązał do poglądów G. Fregego dotyczących arytmetyki i kształtowania się znaczenia (J.A. Miller, 1966). Samo zszywanie wywodzi się od pojęcia *suture*, które, jak pisze Miller,

[...] określa relacje podmiotu do łańcucha jego dyskursu; zobaczymy, iż figuruje tu on jako element, którego brakuje, w formie substytutu, zajmując miejsce tego brakującego elementu (za: A. Helman, 1991, s. 112).

Suture dopełnia zatem brak relacji w strukturze, którego jest elementem, i dlatego powołuje podmiot i bohatera filmowego w miejsca, w których ten brak jest eliminowany.

W podobny sposób można spojrzeć na to, co dzieje się na lekcjach w szkołach, których istnienie zakłada obecność nauczyciela i uczniów, a więc wpisuje jednostki w określone role do odegrania. I choć uczniowie opuszczają mury szkolne i wpisują się poza nimi w inne role do odegrania, to jednak tu powrócą, by wcielić się w przeznaczone dla nich role w tzw. miejscach dla podmiotów rekonstruujących, tworzących sytuację lekcyjną, jedność osobową uczących się i nauczających oraz tożsamość podmiotową przebywających tu osób.

Zakończenie i wnioski

Przeprowadzone rozważania na temat potencjalności, a także odpowiedzialności kształcenia za możliwość przeprowadzenia zmian w obszarze pedagogiki przez zwrot ku podmiotowości wydają się przedsięwzięciem słusznym i uzasadnionym, ale pod pewnymi warunkami.

Okazuje się, że niezbędne jest przededefiniowanie pojęć podmiotu i podmiotowości. Należy odejść od ich kreacyjnych możliwości, a położyć większy nacisk na funkcjonalne unifikowanie, ujednocianie czy wyistaczanie się, w trakcie którego dopełnia się egzystencjonalna tożsamość bycia człowiekiem. Okazuje się również, że niezbędnym elementem dla zaistnienia podmiotowości jest osobowość. A skoro jest ona formowana przez kształcenie i wychowanie, to należy stwierdzić, że teorie kształcenia muszą odgrywać niebagatelną rolę w stawianiu się człowiekiem i istnieniu cywilizacji. Położenie zatem nacisku na edukację każe widzieć w pedagogice siłę napędową,

a etymologicznie rzecz ujmując, siłę prowadzącą ku stawaniu się człowiekiem i wystarczaniu się podmiotowości. Niewątpliwie, partycypacja jestestwa w istocie bytu ludzkiego pozwala ujawnić się podmiotowości, ale skoro jest ona uzależniona od osobowości, to świadomość tego ujawniania się będzie zatem ograniczona do granic rozwoju samej osobowości, czyli intelektu, charakteru i temperamentu. Prowadzenie edukacyjne czy kształcające staje się w ostateczności sensem życia indywidualnego i społecznego.

Niniejsze rozważania pozwalają na jeszcze jeden bardzo ważny wniosek. Okazuje się, że mamy do czynienia z pewnymi wytworami ludzkimi, które zakładają współistnienie tzw. podmiotów rekonstruujących, a więc takich miejsc, sytuacji czy relacji, w ramach których zakłada się istnienie wirtualnych podmiotów. Już pomijając fakt, że klasa szkolna jako układ autopojetyczny zakłada występowanie nauczyciela i uczniów (których role mają dopełniać sens istnienia praktyki edukacyjnej), to dla pedagogów, a także badaczy podmiotu i podmiotowości czymś ważnym musi być stwierdzenie, że wylanianie się podmiotu dokonuje się nie tylko na styku przylegania do osobowości, ale również w zinstytucjonalizowanych układach, w których – jak mi się zdaje – dopełnia się kulturowa jedność cywilizacji i egzystującej w niej jednostki. Pozwala nam to jeszcze przesunąć sens istnienia podmiotowości na życie społeczne, co może oznaczać, że podmiot jest wytworem społecznym, „wędrującym”, jako zindywidualizowane, transcendentalne bycie.

Chciałbym jeszcze na końcu przypomnieć, że mamy tu do czynienia z pewną teoretyczną propozycją na temat rozumienia podmiotu, z którą można, ale nie trzeba się zgadzać.

Bibliografia

- Arystoteles. (2001). *Polityka*. L. Piotrowicz (tłum.). W: Arystoteles. *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa.
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. A. Sadza (tłum.). Kraków.
- Bezwińska-Hejnicka, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Chauviré, C., Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paryż.
- Dembiński, M. (2010). Pedagogika jako podstawa bycia człowiekiem i europejskiej cywilizacji. *Studia z Teorii Wychowania*, 1.
- Descartes, R. (1958). *Medytacje o pierwszej filozofii*. M. i K. Ajdukiewiczowie (tłum.). Warszawa.
- Doroszewski, W. (red.) (1968). *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa.
- Feyerabend, P.K. (1996). *Przeciw metodzie*. S. Wiertelwski (tłum.). Wrocław.
- Fleischer, M. (2004). *Pies i człowiek. O komunikacji międzygatunkowej*. Wrocław.
- Fleischer, M. (2005). Nie-dualistyczny konstruktywizm Siegfrieda S. Schmidta. W: M. Fleischer. *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*. Wrocław.

- Fleischer, M. (2007). *Ogólna teoria komunikacji*. Wrocław.
- Gałązewski, M. (2009). Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią. *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Glaserfeld, E. von (1987). Poznanie jako samoregulacja. Etapy konstrukcji „innych” i rzeczywistości”. W: W. Gasparski, D. Miller (red.). *Projektowanie i systemy*. T. 9. Wrocław.
- Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Heidegger, M. (1999). *Ku rzeczy myślenia*. K. Michalski, J. Mizera, C. Wodziński (tłum.). Warszawa.
- Helman, A. (1991). Suture. W: A. Helman. *Słownik pojęć filmowych*. T. 2. Wrocław.
- Hobbes, T. (2005). *Lewiatan*. C. Znamierowski (tłum.). Warszawa.
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie*. A. Wajs (tłum.). Warszawa.
- Jurewicz, O., Winniczuk, L. (1970). *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*. Warszawa.
- Kmita, J., Banaszak, G. (1994). *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Toruń.
- Luhmann, N. (2008). *Systemy społeczne. Zarys ogólny teorii*. M. Kaczmarczyk (tłum.). Kraków.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1980). Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. W: R.S. Cohen, M.W. Wartowsky (red.). *Boston Studies in the Philosophie and Science*, 42.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Miller, J.A. (1966). La Suture. *Éléments de la logique du signifiant. Cahiers pour l'analyse*, 1.
- Mitterer, J. (1996). *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*. M. Łukasiewicz (tłum.). Warszawa.
- Okoń, W. (1972). *System dydaktyczny*. Warszawa.
- Platon. (1958). *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*. W. Witwicki (tłum.). Warszawa.
- Popper, K.R. (1998). *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu*. T. Baszniak (tłum.). Warszawa.
- Renaut, A. (2001). *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*. D. Leszczyński (tłum.). Wrocław.
- Rubacha, K. (2004). O tworzeniu teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Seręga, Z. (1989). Socjologiczna koncepcja podmiotowości – zarys problemów badawczych. W: P. Buczkowski, R. Cichoński (red.). *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Poznań.
- Szemplińska-Stupnicka, W. (2002). *Chaos, bifurkacje i fraktale wokół nas*. Warszawa.

- Sztompka, P. (1989). Socjologiczna teoria podmiotowości. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.). *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Poznań.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński i in. (tłum.). Warszawa.
- Tomasz z Akwinu, św. (2009). *Byt i istota*. W. Sieńko (tłum.). Kęty.
- Wiloch, T. (1993). *Szkoła*. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiki*. Warszawa.
- Zaorski-Sikora Ł. (2007). Podmiot w świecie ponowoczesnym. W: E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora (red.). *Podmiot, osoba, tożsamość*. Łódź.
- Ziółkowski, M. (2002). System. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa.

Streszczenie

Istotą artykułu jest próba dookreślenia podmiotowości w systemie autopojetycznym, jakim może być szkoła. Na początku postaramy się dookreślić znaczenie rozumienia podmiotu i podmiotowości. Poszukując ich źródłowych odniesień, odwołamy się do myśli Arystotelesa i Kartezjusza, by następnie poddać je krytyce jako niespełnione oczekiwania nowożytnej i współczesnej cywilizacji. Jednak, powołując się na poglądy M. Heideggera, okazuje się, że podmiot może być traktowany zgoła inaczej, niż opisuje to dotychczasowa literatura przedmiotu. Przybliżając zatem inne ujęcie podmiotu, postaramy się wykazać, że wylanianie się na styku jego związku z osobowością, co sugeruje, że to właśnie kształcenie i kształtowanie powinny być traktowane jako najważniejsza dziedzina ludzkiej wiedzy. Dopełnienie tej tezy będzie zatem wymagało wyjaśnienia takich pojęć, jak osobowość i praktyka edukacyjna. Skoro zatem praktyka edukacyjna jest tak istotna dla kształtowania osobowości i wylaniania się podmiotu, to w dalszej części naszej wypowiedzi położymy nacisk na zinstytucjonalizowaną formę praktyki edukacyjnej, czyli nauczanie klasowo-lekcyjne, traktowane jako układ autopojetyczny. Wyjaśnienie znaczenia tego układu będzie stanowić kolejną fazę rozważań, a ich celem będzie obrona poglądu, że to, co zostanie wniesione do klas szkolnych w postaci zasobów i reguł na początku każdego roku szkolnego, będzie się przekładać na kształtowanie i kształcenie osobowości, a tym samym na możliwości samoświadczania „się” podmiotowości. Ponieważ pogląd ten może budzić pewne zastrzeżenia, powołamy się na rozważania dotyczące istnienia tzw. podmiotu rekonstruującego, a więc takiego, który wpisany jest w sens istnienia np. projekcji filmowej, spektaklu teatralnego, czytanej książki. Całość zakończymy wnioskami.

Summary

The essence of the article is to fully determine subjectivity in an autopoietic system, which a school might be. To begin with, we shall try to verify the meaning

of a subject and subjectivity. When searching for their source references, we will refer to Aristotle and R. Descartes; thoughts, which will later be criticized as unfulfilled expectations of the modern and contemporary civilization. However, citing M. Heidegger's opinions on the topic leads to a conclusion that the subject may be treated totally differently to the way described in professional literature. Bringing, therefore, a different depiction of the subject closer, we will try to demonstrate that it emerges where its connection meets with personality, which suggests that educating and shaping should be considered the most important branch of human knowledge. The completion of this thesis will, then, require an explanation of such notions as personality and educational practice. And since the latter is so important both for shaping personality and the emergence of the subject, we shall emphasise the institutionalized form of educational practice, i.e. class-lesson teaching, treated as an autopoietic system. Explaining the meaning of this system shall constitute the next phase of the considerations, whose aim will be to defend the belief that what will be brought in the classrooms in the form of resources and rules at the beginning of each school year will translate into shaping and educating personality and, at the same time, into the possibilities to self-experience by the subjectivity. As this view may evoke some reservations, we will refer to certain considerations about the existence of the so-called reconstructing subject, i.e. one being part of the sense of, for example, film screening, a theatre performance, a book. The article will end in some conclusions.