

JÓZEFA BAŁACHOWICZ

### PODMIOTOWOŚĆ UCZNIĄ I SZANSE JEJ ROZWOJU W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Pojęcie „podmiotowość” występuje w różnych kręgach dyskursywnych, ma zatem różne znaczenia, a mimo to należy w pedagogice do terminów, które rzadko bywają definiowane, gdyż ich znaczenie wydaje się oczywiste. Nie rozważa się zatem jego filozoficznego kontekstu, zależności od rozmaitych koncepcji podmiotu. Bez filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych odniesień, bez rozważenia niuansów znaczeniowych w praktyce edukacyjnej słowo „podmiot” nabrało cech wytrycha i stało się elementem nauczycielskiej nowomowy oraz wyłącznie znakiem swoiście pojmowanej nowoczesności w traktowaniu ucznia. Chyba nie ma takiego nauczyciela, który stwierdzałby, że nie traktuje ucznia podmiotowo w projektowaniu zajęć szkolnych. Nie dostrzega on więc problematyczności tego zagadnienia, a raczej jego oczywistość i banalność. Ja również doświadczam wielokrotnie takiego wrażenia, kiedy podejmuję problematykę rozwoju podmiotowości dziecka jako ważnego zadania szkoły. To nieporozumienie w dyskursie wynika z błędu ekwiwokacji, błędu w rozumowaniu powstającego z użycia słów jednakowo brzmiących, ale mających różne znaczenia. Konfrontowanie ze sobą tych znaczeń jest zatem pożądane, bo chociaż częściowo może prowadzić do zrozumienia przedstawianych stanowisk.

Touraine stwierdza, że definiowanie pojęcia „podmiotowość” jest na tyle jasne i podlega tym samym prawom, co pojęcie rodziny<sup>1</sup>. Wszyscy wiedzą

---

Dr hab. JÓZEFA BAŁACHOWICZ, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; e-mail: baljola@wp.pl

<sup>1</sup> A. T o u r a i n e, *Mysleć inaczej*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 2007.

co to jest rodzina, a jednocześnie występuje to pojęcie w różnych znaczeniach. Z jednej strony będzie należało do systemu idei, wartości uniwersalnych, a z drugiej do naszych codziennych doświadczeń, naszych poczuć codziennych. Podobnie jest z kategorią *podmiot*, *podmiotowość* – które należą do kategorii idei, wartości uniwersalnych, wartości demokratycznych, ludzkiej zdolności ukonstytuowania się, modelu jednostki bycia w świecie itp. Zakres problematyki podmiotowości jest bardzo obszerny i znacznie przekracza ramy niniejszego tekstu, wobec tego zwrócę uwagę na wybrane aspekty, ważne moim zdaniem dla pedagogiki wczesnoszkolnej i możliwości zmiany praktyki edukacji w klasach niższych.

### 1. PODMIOTOWOŚĆ CZŁOWIEKA JAKO KONIECZNOŚĆ I WYZWANIE PONOWOCZESNOŚCI

Problematyka podmiotowości człowieka wywołuje wiele dyskusji i szerokie zainteresowanie we współczesnej humanistyce, co ma głębokie uzasadnienie w analizie kondycji współczesnego człowieka i jego miejsca w świecie oraz demokratyzacji życia społecznego. Powrót do problematyki podmiotowości, nazywany „drugą rewolucją indywidualistyczną”, rozpoczął się w drugiej połowie XX wieku. Współczesne podjęcie tej problematyki dotyczy jakościowych zmian w ujmowaniu siebie przez człowieka, pojawienia się nowych kategorii poznania i analizy ludzkiej egzystencji. Jak zaznaczył K. Obuchowski, upowszechnia się koncepcja człowieka jako istoty, która staje się osobą, gdyż stawia sobie zadania i spełnia je, biorąc pod uwagę odpowiedzialność za siebie i za los ludzkości, której jest autonomicznym składnikiem<sup>2</sup>. Rośnie zapotrzebowanie na ludzką twórczość i inicjatywę, na umiejętność myślenia i współdziałania w skali lokalnej, jak i globalnej. Główna idea, która wyłania się obecnie we współczesnym dyskursie metakulturowym, charakteryzowana jest jako „paradygmat podmiotów”, „podmiot wcielony w Innego” i „paradygmat współlistnienia”, a model podmiotowych relacji człowieka ze światem i samym sobą można nawet określić jako kulturowy standard współczesności.

Które cechy ponowoczesności wyzwalają problematykę podmiotowości? Co wyznacza potrzebę i jakość podmiotowego „bycia-w-świecie”? Co utrudnia procesy indywidualizacji i podmiotowego kształtowania relacji w świecie?

---

<sup>2</sup> K. O b u c h o w s k i, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1993.

Jaki model edukacji sprzyja procesom rozwoju podmiotowości młodego człowieka? Jaki kierunek zmian powinna przyjąć koncepcja edukacji początkowej? Dla potrzeb moich rozważań zwrócę uwagę tylko na te cechy rzeczywistości, które wyraźnie wskazują na potrzebę kształtowania podmiotowych relacji człowieka we współczesnym świecie.

Zmiana jest podstawową cechą charakteryzującą współczesność i podstawową kategorią jej opisu. Każdy z nas zgodzi się ze stwierdzeniem, że świat w którym żyjemy, ulega ciągłym zmianom. Zakres tych zmian i ich dynamika są czymś niezwykłym w historii dziejów. Nie chodzi już tylko o bezustannie zachodzące zmiany, ich zasięg i rozległość wpływów na zastane praktyki i zachowania społeczne. Sedno sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie dotychczasowe oczekiwania człowieka i możliwości pozyskiwania kontroli nad swoim życiem. Człowiek wciąż staje przed nowymi wyzwaniami, musi otwierać się na mnóstwo różnorodnych możliwości, poddawać je refleksji i szukać różnorodnych rozwiązań. Zmienność i dynamiczność współczesności stawiają przed człowiekiem nowe wyzwania, można je rozważać w kategoriach zagrożeń i szans, w kategoriach pojawiających się sprzeczności między człowiekiem a tworzonymi przez niego obszarami rzeczywistości. Coraz powszechniej przypomina się, iż wyzwaniom tym może tylko sprostać człowiek autonomiczny, refleksyjny, rozumiejący kierunek zmian, odpowiedzialny za siebie i swoje działania w świecie, człowiek twórczy, człowiek podmiotowy.

Zmiana warunków społecznych w kierunku sytuacji postspołecznej, jak ją określa A. Tourein<sup>3</sup>, prowadzi do diametralnej zmiany społecznych warunków życia, do zmiany jednostkowych strategii kształtowania swojej pozycji w życiu i radzenia sobie z sytuacją ryzyka. W „płynnej ponowoczesności” wskazuje się na rolę indywidualnych i społecznych zasobów jednostki, specyficzną rolę habitusów, praktyk kulturowych w kształtowaniu warunków życia i umiejscowienia jednostki w strukturze społecznej. Ponowoczesność charakteryzuje pojawienie się więc nowych czynników uwarstwienia społecznego, tworzących odmienne od dawnych podstawy pozycji jednostki w społeczeństwie oraz nowe mechanizmy jego różnicowania się i powstawania społecznych nierówności<sup>4</sup>. Do tych nowych czynników należy szczególnie dostęp

---

<sup>3</sup> A. T o u r a i n e, *Po kryzysie*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2013.

<sup>4</sup> J. B a r t k o w s k i, *Najnowsze trendy społeczne a teoria uwarstwienia*, w: *Równi ale różni. Studia nad kryzysem i rozwojem społeczeństwa polskiego*, red. A. Bobko, B. Marek-Zborowska, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2012.

do kapitału kulturowego, nabycie odpowiednich praktyk kulturowych, cenionych w grze społecznej, stosunek do ryzyka, kreatywność i jednostkowe strategie radzenia sobie z sytuacją zmiany.

Współcześnie podstawowym narzędziem przejmowania kontroli przez jednostkę nad swoim życiem jest refleksyjność. Wiedza i myślenie, refleksyjność i racjonalność stanowią centralny punkt procesów kulturowych<sup>5</sup>. W świecie zróżnicowanym, w którym dawne wzorce nie wystarczają do tworzenia matrycy osobowości i wzorców postępowania, człowiek musi wykształcić własne refleksyjne sposoby obrony i kształtowania swojej indywidualności. Refleksyjność jest jednym ze sposobów radzenia sobie z nieadekwatnością kontekstu zewnętrznego. Nie chodzi tylko o tę formę refleksyjności, która jest namysłem nad własnym działaniem, lecz refleksyjność jako efekt krytycznego stosunku do swojej wiedzy, stanowiącej podstawę rozumienia świata i swojej aktywności w świecie.

Koncentrację na „kulturze ogólnej” uznaje się współcześnie za jeden z głównych obszarów edukacji. Autorzy Raportu Komisji Europejskiej pt. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” (1997) podkreślają, że tylko solidne przygotowanie ogólne może zabezpieczyć człowieka przed manipulacją i niepożądanym sterowaniem zewnętrznym, wobec tego trzeba wyposażyć go w narzędzia krytycznego odbioru informacji, całościowego oglądu i twórczego przystosowania. „Rozumienie świata jest możliwe wtedy, gdy można postrzegać jego sens, rozumieć jego funkcjonowanie i odnaleźć w tym swoją drogę”<sup>6</sup>. Podstawową funkcją szkoły jest umożliwienie młodemu człowiekowi wejścia w kulturę, czerpania z jej zasobów w budowaniu własnej podmiotowości, autonomii i osobistych relacji ze światem.

Warunkiem autonomii jednostki, bycia wolnym jest ciągle uczenie się i rozszerzanie własnych możliwości kontroli poznawczej, tworzenie własnego modelu świata i swoich potrzeb. „Wolność pozwala patrzeć naprzód”<sup>7</sup>. „Wolność nie jest bowiem daną własnością jednostki ludzkiej, ale bierze się ze zrozumienie przez nią rzeczywistości zewnętrznej i własnej indywidualnej

---

<sup>5</sup> J.-C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa: Oficyna Naukowa 2004.

<sup>6</sup> *Biała księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 1997, s. 26.

<sup>7</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001, s. 67.

tożsamości”<sup>8</sup>. Wolność, autonomia, kreatywność, samorealizacja to wielkie wyzwania, znak przemian mentalnych i społecznych typowych dla całej epoki późnej nowoczesności. Z jednej strony współczesność wraz ze swoimi cechami stwarza zagrożenia, ale z drugiej ubogaca człowieka. W tym miejscu przypomnę wyrażony przez A. Giddensa pogląd, że błędem jest postrzeganie różnorodnych kontekstów rozwoju i działania człowieka tylko w kategoriach zagrożeń jego indywidualności<sup>9</sup>. Człowiek może wykorzystać różnorodność do tworzenia własnej wyjątkowej osobowości pod warunkiem przyjęcia twórczej postawy w dynamicznie zmieniającym się świecie.

W takiej sytuacji refleksyjność i wiedza symboliczna zostają podniesione do godności najwyższego autorytetu. Ale czy refleksyjność pragmatyczna wystarczy do projektowania godnego życia? Czy w świecie zmieniających się idei, wizji, opcji kulturowych, ścierania się poglądów i wartości człowiek da sobie radę? Czy w świecie późnej nowoczesności, ponowoczesności istnieją odpowiedzi na pytanie o „właściwe życie”? W kontekście wcześniejszych ustaleń należy przyjąć, że poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest wynikiem podmiotowego wysiłku człowieka w interakcji ze światem. Pytanie o sens życia, to pytanie w swej istocie o doświadczane wartości, które człowiek uznaje, przestrzega, wzbogaca bądź które odrzuca.

Podmiotowość człowieka, jego podmiotowe „bycie-w-świecie”, kształtowanie podmiotowego bytu człowieka staje się centralną kwestią edukacji. Problem człowieczeństwa w jego podmiotowym wymiarze stanowi dla pedagogiki zasadniczą, ontologiczną, a zarazem normatywną matrycę namysłu nad problemem ludzkiego rozwoju i jego edukacyjnym kontekstem. K. Chałas przypomina, iż „istota człowieczeństwa zawiera się w uznaniu wielkiej wartości człowieka jako osoby, jego godności, wolności, rozumności; integralności wymiaru fizycznego, psychicznego, duchowego; odpowiedzialności za podejmowane działania; kreowania siebie w aspekcie transcendencji; przychodzenia w darze drugiemu człowiekowi”<sup>10</sup>. Zdaniem I. Wojnar, podstawowe znaczenie dla pedagogiki ma „[...] ujęcie człowieka w perspektywie jego trwałej istoty i zmiennej kondycji, akceptacja wartości, a więc prześwietlającego sens edukacji etosu, a także świadomość znaczenia uwikłań

---

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Lublin–Kielce: Wydawnictwo „Jedność” 2003, s. 41.

w zmienności świata i konieczność sprostania tym wyzwaniom”<sup>11</sup>. Pedagogika w warunkach współczesności powinna być wzbogacona o wrażliwość na zmianę, o zobowiązania wobec przyszłości, o zagadnienia interakcji człowieka i świata, drogi podmiotowego rozwoju człowieka dzięki refleksji osobistej, osobowemu wysiłkowi i wyborom wartości.

Podsumowując dotychczasowe rozważania możemy powiedzieć, że podstawowym dylematem rozwoju własnej podmiotowości współcześnie jest zmienność i brak stałych punktów odniesienia, stabilności tego, co trwałe. Z drugiej strony, cechy rozpraszające stanowią wyzwanie dla refleksyjności i racjonalności jednostki, sprzyjają rozwijaniu procesów pozyskiwania kontroli nad otoczeniem, kierunkiem jego kształtowania. W rozproszeniu i zmienności człowiek musi nauczyć się wybierać to, co dla niego dobre i pożyteczne, wobec tego życie bez kryteriów wartości i kierowania się zasadami moralnymi nie nabierze sensu. Życie sensowne i godne, dające się opisać w kategoriach stylu życia, jest projektem i zobowiązaniem, jakie jednostka podejmuje wobec siebie i wobec innych. Rozwój własnej podmiotowości jest podstawowym lekarstwem na budowanie udanego i satysfakcjonującego życia w tym trudnym świecie. Z tego względu „szkoła nie powinna być dłużej postrzegana jako ośrodek socjalizacji, ale jako środowisko upodmiotowienia, konstruowania podmiotu”<sup>12</sup>. „Jednostka-podmiot broni dla siebie, ale i dla innych, określonej przestrzeni wolności, dzięki której nie zostanie zredukowana do pełnionych przez siebie ról i nie będzie całkowicie poddana jakiegokolwiek władzy”<sup>13</sup>.

## 2. PODMIOTOWOŚĆ CZŁOWIEKA JAKO KATEGORIA FILOZOFICZNA

Współczesna humanistyka ujmuje podmiotowość w wieloraki sposób. Na trudności w precyzowaniu zakresu tego pojęcia zwróciłam już wcześniej uwagę, co także odnosi się do filozofii. Wystarczy prześledzić sposoby i zakresy ujęcia podmiotowości w różnych koncepcjach filozoficznych, aby przekonać się o jej zmienności, a jednocześnie o gąszczu problemów, które mogą zniechęcić każdego śmiałka próbującego wyjaśnić zakres znaczeniowy *podmioto-*

---

<sup>11</sup> I. W o j n a r, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2000, s. 40.

<sup>12</sup> T o u r a i n e, *Myśleć inaczej*, s. 264.

<sup>13</sup> T o u r a i n e, *Po kryzysie*, s. 162.

wości. Przykładem może być monumentalne dzieło Ch. Taylora *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, w którym autor próbuje przedstawić różne źródła samowiedzy człowieka, często konfliktowe i dychotomiczne, niedające się ułożyć w spójny obraz.

Główna płaszczyzna dyskusji na temat podmiotu zasadza się na krytycznej recepcji spuścizny oświeceniowej idei podmiotu, podmiotu autonomicznego, tożsamego ze sobą, niepodzielnego „ja”. Można tu wskazać dwa (pozornie) przeciwstawne poglądy – jeden głoszący „koniec ery człowieka”, „kres człowieka”, „śmierć podmiotu”, i drugi pogląd – wyrażający powrót „podmiotu jako źródła oporu wobec rozpadających się horyzontów współczesności”, jako „aktywne jądro zmiany”. Pierwsze metafory wyrażają zakwestionowanie oświeceniowej koncepcji podmiotu, kresu metafizyki, co nie oznacza odejścia od problemu człowieczeństwa w jego egzystencjalnej warstwie. Drugie metafory uwypuklają współczesną potrzebę powrotu dyskusji nad kategorią podmiotu, co nie oznacza zgody z ideą podmiotu tożsamego. Należy wyraźnie stwierdzić, iż myśl współczesna raczej dokonuje aktu reinterpretacji kategorii podmiotu niż jego destrukcji<sup>14</sup>. J. Derrida twierdzi, iż w dyskursie współczesnej filozofii „podmiot nie został «zlikwidowany», ale został zreinterpretowany, pozbawiony centrum, prze-pisany”<sup>15</sup>.

Zakwestionowanie oświeceniowej koncepcji podmiotu i wielość jego dekonstrukcji prowadzi do ukazania podmiotu w dynamice „stawania się” w kontekście kultury, konstruowania znaczeń, dialogu z Innym i upośrednio-nego działania. Podmiot współcześnie staje się integralną częścią świata społecznego, wraz z formami jego uwikłania w język, narracje, społeczne więzi i społeczne działanie. Mimo tego kontekstowego uwikłania i „wielości sytuacji społecznych”, podmiot pozostaje na tyle wyrazisty, na ile potrafi „czynić różnicę” i wyodrębnić się z tła. „Jednolitość i wielość występują jednocześnie”<sup>16</sup>. Jednostka potrafi ukonstytuować subiektywność, jako względnie autonomiczny obszar, ale w tym procesie czerpie „materiał rozwojowy” z „materiału zewnętrznego” w różnych i zmiennych kontekstach socja-

---

<sup>14</sup> A. R e n a u, *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 2001; M. M i l c z y Ń s k a - K o w a l s k a, *Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013.

<sup>15</sup> W. K a l a g a, *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*, Kraków: Universitas 2001, s. 251.

<sup>16</sup> K a u f m a n n, *Ego. Socjologia jednostki*, s. 162.

lizacyjnych, a przeto jej „ja” stanowi „wielość” a nie stałą jedność. Podmiot jest raczej otwartym systemem, gdzie refleksyjność indywidualna, wielorako połączona z refleksyjnością społeczną, stanowi podstawowe narzędzie samo-regulacji i uzyskiwania niezależności. Podmiot jest „aktywnym jądrem zmiany” w świecie i w samym sobie. Należy przypomnieć za A. Touraine’em, iż „obecność podmiotu w jednostce nie może powodować jakiegoś wywyższania jej ponad inne jednostki. Wręcz przeciwnie, stanowi o jej zaangażowaniu po stronie życia społecznego”<sup>17</sup>.

We współczesnej humanistyce wskazuje się różne zakresy znaczenia *podmiotowości*: *podmiotowość* jako główny, konstytutywny wyróżnik istnienia osoby i *podmiotowość* jako sposób bycia w świecie czy postawa wobec świata, co K. Obuchowski określa mianem „standardu podmiotowego”<sup>18</sup>. Mimo różnicy podejść definicyjnych, da się wyróżnić wspólne stwierdzenia na temat podmiotowości człowieka.

*Podmiotowość* zasadza się przede wszystkim na świadomości własnej obecności w bycie. Człowiek jest tym bytem, o którym dość często przy próbie definicji mówi się, że „nie tylko wie, ale także wie, że wie”. Jest zatem formą istnienia, bytem, jestestwem, które jest „świadome nie tylko własnego istnienia”, ale również „samoświadomości własnego istnienia”<sup>19</sup>. „Samoświadomość” to jedno z fundamentalnych pojęć antropologii filozoficznej. Samoświadomość stanowi *conditio sine quo non* ukonstytuowania się podmiotu, osoby, osobowości i tożsamości.

Podmiotowość wyraźnie implikuje aktywność i działanie praktyczne. W działaniu konstytuuje się człowiek jako podmiot, jak i otaczająca go rzeczywistość jako przedmiot jego działań. Wszelkie działanie jest równoznaczne ze świadomą realizacją aktywności człowieka i ma to do siebie, że skierowane jest na określony cel, a jego konsekwencją są pewne rezultaty lub wytwory. Mówiąc o człowieku jako bycie działającym należy wskazać, co najmniej trzy płaszczyzny jego realizacji, a mianowicie autokracji, tworzenia swego własnego świata i poznawczą czy też samopoznawczą. Można powiedzieć, że człowiek jest jestestwem, które kreuje nie tylko swój świat i samego siebie, ale także siebie rozpoznaje.

---

<sup>17</sup> T o u r a i n e, *Po kryzysie*, s. 162.

<sup>18</sup> O b u c h o w s k i, *Człowiek intencjonalny*.

<sup>19</sup> A.L. Z a c h a r i a s z, *Antropotelizm. Człowiek a sens istnienia*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1996, s. 215.



Kategoria podmiotu najczęściej jest utożsamiana z „konkretnym integralnym podmiotem osobowym”, co dla rozumienia procesów edukacyjnych pozostaje fundamentalnym założeniem. W doświadczeniu bowiem dany jest zawsze człowiek, który „jest” i który „działa”, choć różnie może być ujmowane jego „bycie i działanie”. W przypadku pewnej wielości własności składających się na owo „bycie” i „działanie”, podmiot stanowi syntetyzujące ich scalenie i podłoże.

Działanie jest właściwością istotową człowieka; podmiot najpełniej wyraża się poprzez działanie, jest źródłem przeżycia i działania, spełnia je i kieruje nim. To stanowisko w egzystencjalnym ujmowaniu podmiotowości człowieka jest mi bliższe i uważam je za bardziej płodne w problematyzowaniu zagadnień pedagogicznych. Stąd odwołuję się do koncepcji hermeneutycznych *podmiotu*, gdzie dominuje relacyjne, aktywistyczne ujęcie rozwijającej się jednostki<sup>20</sup>. Spróbujmy wypunktować najważniejsze ustalenia na podstawie koncepcji H.-G. Gadamera<sup>21</sup>, P. Ricoeura<sup>22</sup>, Cz. Taylora<sup>23</sup> i J. Habermasa<sup>24</sup>.

Podmiot osobowy jest:

- bytem samoświadomym, samoświadomość stanowi jednoznaczny wyróżnik człowieczeństwa; człowiek ma zdolność do przedmiotowego ujmowania siebie, inaczej – ma zdolność do refleksyjnego doświadczania samego siebie;
- „ja” jest centralną zasadą organizowania się ludzkiego doświadczania i działania, która rozwija się i kształtuje w społecznych interakcjach; podmiot ma zdolność autokreacji jako tworzenie spójnej, a zarazem oryginalnej wizji siebie, refleksyjność jest narzędziem tworzenia własnej indywidualności, podmiot posługuje się narracją do integracji swojego „ja”;
- posiada ontologiczną wielopłaszczyznowość, tworząc cielesno-psycho-kulturowo-społeczną jedność, spełniając się i integrując w bycie; jest istotą doznającą i cierpiącą, przez cielesne zakotwiczenie w świecie i działaniu

---

<sup>20</sup> W. L o r e n c, *Hermeneutyczne koncepcje człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2003.

<sup>21</sup> H.G. G a d a m e r, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2004.

<sup>22</sup> P. R i c o e u r, *O sobie samym jako innym*, Warszawa: PWN 2003.

<sup>23</sup> Ch. T a y l o r, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001.

<sup>24</sup> J. H a b e r m a s, *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2003; t e n ż e, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków: Universitas 2005.

człowiek rozpoznaje swoją inność, swoją zmienność, swoją nowość, ale i swoje trwanie w czasie; swoją tożsamość, swój spójny sens tworzy w toku narracji;

– jest istotą myślącą, obdarzoną pamięcią i wyobraźnią, jest istotą rozumiejącą – siebie i świat w dialogu z kulturą, jest istotą zakorzenioną w czasie i przestrzeni, w określonej kulturze i w określonym momencie historii, rozumienie obejmuje wszelkie relacje człowieka ze światem i jest uniwersalnym wyróżnikiem jego jestestwa;

– jest istotą zorientowaną względem drugiej osoby, kreuje swoją podmiotowość w dialogu, potrzebuje więc innych, aby z nimi poznawać języki konstytuujące, organizujące i aktywizujące wspólną, znaczącą przestrzeń działania;

– jest istotą aktywną, działającą w mowie i działaniu praktycznym, jest sprawcą działania, działanie jest atrybutem podmiotu; jest istotą zdolną do nieustannego modelowania i przekształcania rzeczywistości – przez to urzeczywistnia potrzebę indywidualnego sposobu istnienia, podmiot rozpoznaje się w relacjach do rzeczywistości, buduje samorozumienie siebie w toku interpretacji; refleksja oznaczająca siebie, jako sprawcę działania dotyczy treści faktycznego działania, albo zdolności do niego;

– jest etycznie i moralnie odpowiedzialny za swoje działanie, jest zorientowany względem dobra, podmiot ma pewną umiejętność „silnego wartościowania”, stawiania pytań o to, jakim życiem warto żyć;

– jest istotą poszukującą sensu życia, nie artykułując swoich horyzontów sensu, podmiot traci tożsamość, jest „twórcą esencji” – tworzy własne znaczenia; byt dysponujący „poczuciem bycia sobą”, byt autonomiczny, człowiek rozwija umiejętność równoważenia własnej autonomii i podporządkowania się temu co społeczne przez nauczanie się „przyjmowania perspektywy innych osób”;

– jest istotą dynamiczną, która znajduje się w procesie stawania, swoje „bycie” człowiek musi sam wypracować, oczywiście na pewnej bazie, ale ten proces trwa przez całe życie; podmiotowość jest wynikiem socjalizacji i indywidualizacji, podmiot nie rozwija się w sposób naturalny, jednostka wymaga społecznego, wychowawczego wsparcia w zbudowaniu swojej subiektywności i indywidualnych więzi ze światem.

W powyższym zestawieniu kategorii opisujących podmiotowość chciałabym zwrócić uwagę na naturę interakcyjną, relacyjną człowieka i jego naturę aktywistyczną, działaniową. To szczególnie te właściwości najogólniej wy-

jaśniają istotę bycia człowieka w świecie, procesy jego rozwoju, współwzrostu i samowzrostu istotne dla edukacji dziecka<sup>25</sup>.

### 3. PODMIOTOWOŚĆ JAKO KATEGORIA PEDAGOGICZNA

Na gruncie pedagogiki kategoria podmiotu jest w miarę „oswojona”, co nie znaczy, że rozumiana w podobny sposób<sup>26</sup>. W pedagogice niejako genetycznie mówi się o konstruowaniu podmiotu, o nadawaniu mu „formy” czy „kształtu”. Już J.F. Herbart uznawał „ukształcalność wychowanka” za podstawowe pojęcie pedagogiki<sup>27</sup>. W każdym razie pedagogika, teoretyzując kategorię podmiotowości, czyni to zwykle konstruktywistycznie, traktując podmiot raczej jako „obiekt zabiegów wychowawczych” niż jako coś, co istnieje uprzednio wobec projektowanych zabiegów kulturowych i społecznych. Podmiot, podmiotowe „bycie-w-świecie” jednostki jest współkształtowane w procesie socjalizacji i indywidualizacji, w których szkoła ma istotne znaczenie.

W teorii wychowania podmiot traktowany jest jako zadanie, jako problem w procesie wychowania. Podmiot to raczej zadany niż dany wymiar człowieczeństwa i trudno z natury rzeczy oddzielić go od kontekstu świata życia jednostki<sup>28</sup>. Tworzenie jednostkowej podmiotowości odbywa się w wielowymiarowym polu indywidualizacji i uspołecznienia, gdzie ważną kwestią jest kategoria oporu<sup>29</sup>. W każdym razie rozumienie podmiotu nie można sprowadzić do jednowymiarowych, społecznych determinantów – podmiot jest jednocześnie bytem uniwersalnym i specyficznym. Ta dwoistość podmiotu prowadzi też do rozumienia dwoistości zadań pedagogicznych.

---

<sup>25</sup> J. B a ł a c h o w i c z, *Edukacja wobec współczesnych potrzeb rozwoju podmiotowości człowieka*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2008, nr 1(7) s. 21-35.

<sup>26</sup> A. M ę c z k o w s k a, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2006.

<sup>27</sup> J.F. H e r b a r t, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2007.

<sup>28</sup> P.L. B e r g e r, T. L u c k m a n n, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010.

<sup>29</sup> H.A. G i r o u x, *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, w: H.A. G i r o u x, L. W i t k o w s k i, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Impuls 2010.

Zbudowanie swojej indywidualności należy do zadań rozwojowych człowieka<sup>30</sup>. Jednostka, aby funkcjonować na sposób indywidualny, podmiotowy, musi ukształtować system wewnętrznych i zewnętrznych powiązań ze środowiskiem (materialnym, społecznym i kulturowym) o charakterze funkcjonalnym. Chodzi o ukształtowanie kompetencji umożliwiających integrację siebie, tworzenie autokonceptji i tożsamości oraz kompetencji umożliwiających jednostce udział w interakcji i komunikacji, a także kompetencji skutecznego działania. Inaczej mówiąc, dziecko stopniowo uczy się kulturowych narzędzi uspołniania swojej „wewnętrznej infrastruktury”, „bycia względnie stałym centrum zarządzającym”, ale i uczy się zasad dynamicznego, zmiennego „bycia” – ruchu i stałości, wielości i jedności. W psychologii kulturowej dominuje rozumienie procesu rozwoju człowieka jako kulturowej transformacji osoby i jej podmiotowego „bycia” w świecie<sup>31</sup>. Jest tu wyraźnie podkreślona rola aktywności osoby i jej udziału we własnym procesie rozwojowym i nadawaniu mu kierunku w procesie współwychowania i samowychowania. W kontekście uczenia się oznacza to koncentrację na pojęciu *refleksyjności*, która pojawia się stale, kiedy treści uczenia się odnosimy do siebie, czyli do własnego rozumienia siebie i znaczenia, jakie przypisujemy wpływom, których doświadczamy (samoświadomość, tworzenie siebie przedmiotem poznania).

Podmiot jest wytworem kultury, korzysta z narzędzi i treści kulturowych, uczy się uspołniania siebie, refleksyjności, narracji, działania w relacjach ze światem, wartości itd. Podmiotowość wiąże się przede wszystkim z określoną formą uspołnienia, strategią adaptacji, kulturowym projektem „bycia-w-świecie”. Sednem tej formy socjalizacji jest doświadczanie przez jednostkę sprawczości, autentyczności, poczucia godności i wolności, które urzeczywistniają się w możliwości dokonywania wyborów, a nawet doświadczania swojej biografii jako efektu dokonywania wyborów. W społeczeństwie demokratycznym autonomiczna jednostka „wybiera swoją prawdę, swoją moralność, swoje więzi społeczne i swoją tożsamość”<sup>32</sup>. Rozwój podmiotowej, samoregulującej się jednostki jest wytworem socjalizacji i indywidualizacji, w których szkoła powinna mieć istotne znaczenie.

---

<sup>30</sup> J. Bałachowicz, *Stylę działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 2009.

<sup>31</sup> J. Lucariello, *Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology*, „Human Development” 1995, nr 38, s. 2-18.

<sup>32</sup> K. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, s. 229.

Z punktu widzenia teorii socjokulturowej, rozwój podmiotowości dziecka osadzony jest w kolektywnym działaniu, jest wspólnym przedsięwzięciem dorosłych i dziecka oraz jego rówieśników, gdzie dziecko jest w pełni osobą aktywną. W społecznych interakcjach buduje ono siebie i sieć swoich społecznych powiązań oraz coraz bardziej złożone umiejętności udziału w socjokulturowej działalności swojej wspólnoty. Zdaniem W.A. Corsaro, najlepiej do opisu indywidualnego rozwoju może posłużyć metafora pajęczyny, która wyraża poszerzanie przez jednostkę kręgów działań i różnych, coraz bardziej złożonych interakcji społecznych, wymagających od niej coraz bardziej złożonych kompetencji<sup>33</sup>. Rozwój w kierunku twórczej adaptacji, z uwzględnieniem wartości, będzie prowadził do wspólnotowego, bardziej kompetentnego i refleksyjnego działania. Należy dodać, że chodzi o możliwość dokonywania podmiotowych wyborów, sprawczości, poczucia godności, wolności, odpowiedzialności – głównych wartości kultury indywidualizmu, które to możliwości przyznajemy również Innemu.

Zygmunt Bauman<sup>34</sup> czy Paul Ricoeur<sup>35</sup> zgodnie wskazują na odpowiedzialność moralną jako najwyższy, najbardziej specyficzny przejaw osobowego, podmiotowego istnienia człowieka, jako dowód jego autentycznej wolności i zarazem sposób istnienia dobra. Odpowiedzialność jest również podstawą wspólnotowego charakteru życia ludzkiego, stawia ona przed jednostką potrzebę samograniczenia się i samodoskonalenia. W rezultacie odpowiedzialność moralna przyjmuje postać swoistego wyzwania życiowego, którego trzeba się uczyć, które jest niezbywalne i stanowi źródło poczucia sensu życia.

W polu semantycznym kategorii podmiotowości i rozumienia wsparcia rozwoju podmiotowego pozostają też pojęcia socjologiczne, jak „indywidualizm”, „kolektywizm” czy „tożsamość”. Problematykę rozwoju jednostki w świetle kategorii *indywidualizm – kolektywizm* jasno podejmuje L. Witkowski<sup>36</sup>. Uwypukla on wręcz „paradoks edukacyjnego dylematu indywidualizm – kolektywizm” przez pryzmat rozwoju różnych poziomów tożsamości, jakie dopuszcza triada Habermasa-Kohlberga. Paradoks ten jest możliwy do rozwiązania na drodze dostrzegania ambiwalencji, przeciwieństw, które są wpisane

---

<sup>33</sup> W.A. C o r s a r o, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, USA, Sage Publications, Inc. 2005.

<sup>34</sup> Z. B a u m a n, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia 2012.

<sup>35</sup> P. R i c o e u r, *O sobie samym jako innym*, Warszawa: PWN 2003.

<sup>36</sup> L. W i t k o w s k i, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, wyd. II, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2010.

strukturalnie w proces edukacyjny. „Chodzi o to, by promując naraz dwie, trudno uzgadniane, wręcz uchodzące za trwale skonfliktowane, wartości – tj. wartość jednostki ludzkiej, konkretnego człowieka, leżącą u podstaw przesłania humanizmu ze wskazaniem na jego prawo, do «samorealizacji», z jednej strony, i wartość prospołeczności, postawy solidarności, wrażliwości na innych, leżącą u podstaw ogólnospołecznego posłania cywilizacyjnego – móc uniknąć jednocześnie dwóch gróźb jednostronności redukującej kruchą **dwoistość fundamentalnego zadania edukacji** [podkreślenie – L.W.], wpisanego w dwubiegunowe napięcie łączące w antynomii obie wartości. Chodzi o groźbę promowania egoizmu i niewrażliwości na innych [...] oraz groźbę całkowitego podporządkowania człowieka wymaganiom zbiorowości, w jakich przyszło mu funkcjonować, z pierwszeństwem adaptacji i posłuszeństwa. Problem, jak utwierdzając wartość człowieka w procesie edukacyjnym, jednocześnie otwierać go na potrzeby innych, jest centralny i dla teorii, i dla praktyki edukacyjnej”<sup>37</sup>. Rozumienie skutków stosowania strategii indywidualizmu i kolektywizmu w procesie wspierania rozwoju podmiotowości jednostki sprzyja kształtowaniu właściwego społecznego środowiska rozwoju dziecka, promowaniu rozwoju kolektywu w kierunku „wspólnoty jako zadania”, gdzie partnerstwo i dialogowość są podstawą jej kreacji<sup>38</sup>.

#### 4. WSPARCIE ROZWOJU PODMIOTOWOŚCI DZIECKA JAKO PODSTAWOWY CEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

W paradygmacie podmiotowym człowiek i jego pomyślny rozwój stanowią naczelną wartość. Człowiek jest widziany jako kształtująca się indywidualność, otwarta ku wartościom, nieustannie rozwijająca się i wzbogacająca, która potrafi sterować własnym życiem, dokonywać osobistych wyborów, rozwija swoją strategię życia i twórczą postawę wobec świata. Zadaniem współczesnej szkoły jest przywrócenie takich wartości, jak: podmiotowe człowieczeństwo, wrażliwość i wyobraźnia, twórcza praca, odpowiedzialność, godne stosunki międzyludzkie, wartość wspólnoty i porozumienia. Generalnie możemy przyjąć, że edukacja podmiotowa służy przede wszystkim jednostce, rozwojowi jej osobowości, rozwijaniu jej kompetencji, zwiększaniu szans

---

<sup>37</sup> Tamże, s. 169-170.

<sup>38</sup> Tamże, s. 166.

życiowych, ale bez wspólnoty i dialogu te działania wychowawcze skazane są na niepowodzenie.

Edukacja oparta na paradygmacie podmiotowym zasadza się przede wszystkim na wzorze autokreacji, wsparcia młodego człowieka w budowaniu swojej podmiotowości w relacjach społecznych. Patrząc z punktu widzenia podmiotu, dyskurs o edukacji można wzbogacić o następujące kategorie: autonomia, interpersonalność, wspólnotowość, wolność, odpowiedzialność, sprawczość, zaangażowanie, refleksyjność, kreatywność, emancypacja, edukacja elastyczna, program spersonalizowany, konstruowanie znaczeń i relacji społecznych, zmienność, kontekstowość, interaktywność itp.

Podmiotowe ujęcie celów edukacji wymaga wielokierunkowego i całościowego dostrzeżenia potrzeb rozwojowych dziecka. W związku z tym cele edukacji podmiotowej dziecka należy ujmować jako cele „rdzeniowe” i długofalowe (dalekie i bliskie), kreujące „edukację dla rozwoju podmiotowości”, sprzyjającą powiększaniu potencjału umysłowego dziecka i jego autonomii. Inicjatywa, zaangażowanie i uczestnictwo dziecka w sytuacjach edukacyjnych stanowią warunek podstawowy skutecznych działań wychowawczych. Jako cele najistotniejsze dla wychowania dziecka, dla jego całościowego rozwoju możemy wskazać: niezależność emocjonalną, wiarę we własne siły, ciekawość poznawczą, podejmowanie działań, kreatywność, rozwój wyobraźni, samodzielności, umiejętność współpracy, komunikacji, potrzebę samodoskonalenia się (kreowania siebie) itd. Wiedza i umiejętności nie stanowią celów edukacji samych w sobie, lecz są podporządkowane celom podmiotowym i służą szeroko pojętemu rozwojowi. Poczucie dziecka bycia podmiotem, refleksja nad działaniem i ocena własnej skuteczności są podstawą budowania przeświadczenia o sobie jako sprawcy odpowiedzialnych czynów w świecie, kreowania siebie, swojej autonomii i swojego miejsca w świecie. W okresie wczesnoszkolnym wspieranie rozwoju autorefleksji i samoregulacji jest treningiem rozwoju podmiotowych relacji w świecie i całej osobowości dziecka. W związku z tym na etapie wczesnej edukacji należy szczególnie zwrócić uwagę na rozwój podmiotowej aktywności dziecka – jego sprawczości, kompetencji i skuteczności działania, autonomii – samodzielności dokonywania odpowiedzialnych wyborów, podejmowania decyzji zgodnie z przyjętymi celami i standardami, własnymi przeżyciami i osądami, własną motywacją oraz poczucia własnej wartości (poczucia bycia podmiotem) i potrzeby kreowania siebie, umiejętności komunikowania się i współdziałania. Podmiotowa aktywność warunkuje rozwój zasadniczych zdolności i umiejętności dziecka, które są podstawą dalszego pomyślnego uczenia się i kreowania roli ucznia, jak

umiejętność koncentracji na zadaniu, rozwijanie motywacji wewnętrznej, umiejętność oceny własnego wysiłku i wkładu w uczenie się, zarządzanie własnym czasem i tempem uczenia się w klasie, umiejętność dostosowania uwagi i działań do poleceń nauczyciela i pracy z rówieśnikami, rozumienie cudzego punktu widzenia przejawiającego się w wypowiedziach i działaniach współuczestników edukacji, pewność siebie i umiejętność prezentacji swojego punktu widzenia, wyjaśniania celu podejmowanych działań i sposobów ich wykonania. Poziom osiągnięć w klasach niższych w wymienionych obszarach będzie miał konsekwencje dla dalszego rozwoju dziecka<sup>39</sup>.

Jaki obraz dziecka – człowieka w drodze rozwoju i koncepcji roli ucznia przyjmuje się w modelu edukacji podmiotowej? Dziecko ujmowane jest jako istota aktywna, kształtująca siebie w kontaktach społeczno-kulturowych, konstruuje swoją wiedzę i swoje relacje ze światem, a więc jego uczenie się w klasie ma charakter interakcyjny, społeczny, podmiotowy, aktywistyczny i konstruktywny. W takiej sytuacji nauczyciel postrzega dziecko jako osobę aktywną, poszukującą sensu, zrozumienia, potrafiącą konstruować wiedzę, umiejacą wybierać, odpowiedzialną, twórcę swoich celów itp. Nauczyciel więc będzie bacznie śledził możliwości dziecka, obdarzać je zaufaniem i wspierać w dążeniu do zharmonizowania swoich celów z celami społecznymi. Towarzyszyć temu będzie zgoda na koncepcyjność i decyzyjność dziecka, codzienne działania edukacyjne będą podlegały słabej strukturyzacji, kryteria i znaczenia będą przekazywane w sposób niejawnny, a nauczyciel będzie wspierał dziecko w ich konstruowaniu poprzez relacje dialogowe. Proces edukacji należy więc rozumieć jako „wsparcie kulturowej transformacji podmiotu osiągniętej przez samego ucznia”<sup>40</sup>.

W modelu podmiotowym przyjmuje się założenie, że wszyscy uczniowie muszą wspinać się po drabinie rozwoju, co nie oznacza, że ta drabina ma być jednakowa dla wszystkich<sup>41</sup>. Różnorodność rezultatów i możliwości osobistego spełnienia są efektem unikalnego związku podmiotu ze światem. Punktem wyjścia i punktem dojścia tego interwencjonizmu jest dobro uczącego się podmiotu, jego indywidualne potrzeby rozwojowe, pełny rozwój osobowy dziecka (*whole person*), ale ujmowany w kontekście społecznym, a efekty tych działań powinny być skierowane na pomnażanie zasobów rozwojowych

---

<sup>39</sup> D. W o o d, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2006.

<sup>40</sup> P. S i l c o c k, *New Progressivism*, Londyn: Farmer Press 1999, s. 67.

<sup>41</sup> G. P e t t y, *Teaching Today. A Practical Guide*, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. 2009.



dziecka i jego możliwości. Edukacja musi umożliwić rozwijanie i wyrażanie indywidualności w warunkach społecznych w sposób wartościowy, chociaż zawsze będzie istniało naturalne napięcie między jednostkowymi celami a społecznymi dążeniami ukierunkowania rozwoju. Taki model wychowania wiąże funkcje uspołecznienia, indywiduacji i emancypacji, a więc wsparcia rozwoju podmiotowej, autonomicznej jednostki, potrafiącej tworzyć więzi międzyludzkie, zdolnej do działania wspólnotowego, odpowiedzialnej, kreu-  
jącej świat z poszanowaniem norm moralnych i poszukującej nowych szans rozwoju.

#### 5. EDUKACYJNE WARUNKI WSPIERANIA ROZWOJU PODMIOTOWOŚCI UCZNIA

Trudno opisać wszystkie warunki rozwoju podmiotowości dziecka, wobec tego zwrócę uwagę tylko na wybrane cechy środowiska edukacyjnego i wsparcie aktywności dziecka w procesie indywidualnego rozwoju.

Współcześnie rolę nauczyciela możemy porównać do roli architekta środowiska edukacyjnego kreującego w nim interakcje i aktywność dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości, architekta tworzącego przestrzeń do zastosowania projektów i pomysłów uczniów, a także zharmonizowania ich z celami i potrzebami społecznymi. Inaczej mówiąc, to nauczyciel współ-konstruuje środowisko edukacyjne, nadając mu sens i specyficzne cechy, w którym to mikrosystemie dziecko rozwija indywidualne doświadczenia, dochodzi do zrozumienia i konstruowania wiedzy, buduje swój umysł, swój stosunek do siebie i świata. O jakości tego środowiska decyduje nauczyciel z racji przypisanych mu funkcji i pełnionej roli, a więc w zasadniczej mierze jego działania będą sprzyjały rozwojowi indywidualności dziecka bądź też nie. Budowanie środowiska edukacyjnego obejmuje przede wszystkim kreowanie jego społecznego wymiaru, a w tym jakości interakcji nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, kreowanie „klimatu”, „atmosfery”, jaka przenika klasowe środowisko rozwoju, tworzenie optimum warunków do uczenia się, organizowanie czasu i porządku zapewniającego dziecku maksimum szans do rozwoju umiejętności uczenia się, tworzenie możliwości do pełnego uczestnictwa i organizowanie interakcji między dziećmi w środowisku uczącym się oraz promowania dzieci jako aktywnych uczestników uczenia się, współkreowania i kreowania siebie.

Potrzeba tworzenia warunków, jakie mają wpływ na kształtowanie stymulującego i bezpiecznego środowiska edukacyjnego w klasach niższych, obejmuje:

- kreowanie atmosfery akceptacji, wrażliwości i respektowania indywidualnych potrzeb dziecka;
- kreowanie pozytywnej atmosfery, która pobudza i zachęca każdego do uczenia się, do wyczerpanej pracy i osiągnięcia sukcesów;
- umożliwienie dziecku dostępu do różnorodnych treści i materiałów potrzebnych do uczenia się;
- organizowanie czasu i porządku zapewniającego każdemu dziecku maksimum szans do aktywności i rozwoju własnych umiejętności uczenia się;
- tworzenie możliwości do pełnego uczestnictwa w konstruowaniu wiedzy i ocenie swojego zaangażowania;
- organizowanie interakcji między dziećmi i grupowego podejmowania/wykonywania zadań;
- wsparcie każdego w planowaniu swoich zadań i przyjmowania współodpowiedzialności za ich efekt;
- kreowanie atmosfery równych szans w osiągnięciu najwyższych dla siebie efektów i uzyskiwania oceny na podstawie starań, i własnego wkładu pracy w naukę;
- promowanie dzieci jako podmiotowych sprawców swojego uczenia się i „budowniczych” swoich „pozytywnych zasobów rozwojowych”.

Respektowanie założeń indywidualności to nie tylko poszanowanie godności dziecka, ale indywidualne traktowanie dziecka jako kreatora siebie i swoich szans rozwojowych<sup>42</sup>. Rodzi to konieczność odejścia od modelu edukacji opartego na wzorze urabiania człowieka, w kierunku edukacji opartej na wzorze autokreacji, autonomii i odpowiedzialności jednostki. W takim przypadku nauczycielskie działanie powinno ukierunkowywać zasady, które uwzględniają rozwój ważnych dla wieku wczesnoszkolnego podstaw podmiotowości dziecka.

- Każde dziecko ma potrzebę poznania świata, dążenia do samorozwoju i kształtowania pozytywnego obrazu własnej osoby.

---

<sup>42</sup> J. Bałachowicz, *Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka*, w: *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2011.

- Każde dziecko ma prawo doświadczać nauki szkolnej jako wyzwania i szansy dla siebie w poznawaniu świata i kształtowaniu swoich kompetencji zgodnie ze swoim najwyższym potencjałem.
- Każde dziecko ma potrzebę kształtowania swoich preferencji i dokonywania wyborów zgodnie z nimi i swoim indywidualnym poczuciem autonomii.
- Każde dziecko ma prawo do pomocy w zrozumieniu, jak kierować sobą w zgodzie z potrzebami innych kolegów.
- Każde dziecko ma prawo do uzyskania pomocy i wsparcia w podejmowaniu ważnych dla siebie i sensownych zadań szkolnych, w podejmowaniu wyężonej pracy i zaangażowania na rzecz swojego uczenia się.
- Każdy z nas, także dziecko, ponosi odpowiedzialność za swoje decyzje i podejmowane działania, ma więc prawo do otrzymania informacji, które pomagają w lepszym rozumieniu konsekwencji swoich zachowań.
- Każde dziecko ma prawo do pomocy w planowaniu swoich działań, refleksji nad nimi i pomocy w ich ocenie.
- Każde dziecko ma potrzebę społecznego uznania za swój wysiłek i przeżywania poczucia dumy ze swoich osiągnięć.
- Każde dziecko ma prawo do odnoszenia sukcesów i jest zdolne do wysiłku, wytrwałości i znoszenia przeciwności na drodze do osiągnięć w uczeniu się, tylko trzeba mu w tym pomóc.
- Każde dziecko ma prawo do doświadczania starań i wkładu pracy we własne uczenie się, by zrobić coś lepiej, by się poprawić i doświadczając satysfakcji z robienia czegoś dla swego rozwoju.
- Każde dziecko ma prawo być oceniane na podstawie swoich starań i wkładu we własne uczenie się, swoich mocnych stron, i tego co wie, co potrafi robić dobrze, a nie tego, co nie jest mu znane lub czego nie potrafi wyrazić.
- Każde dziecko ma prawo do wstępnego przygotowania się na etapie edukacji początkowej do bycia niezależnym w myśleniu i działaniu, do zrozumienia i pomyślnego kształtowania swoich relacji społecznych oraz do rozwoju kompetencji do dalszego efektywnego uczenia się.

## 6. OBSZARY NOWYCH ZADAŃ I POSZERZANIA KOMPETENCJI NAUCZYCIELA

Dotychczasowe rozważania prowadzą do wniosku, że budowanie podmiotowości jest procesem rozwojowym. W codziennej pracy nauczyciela indywi-

dualność dziecka jest punktem wyjścia w projektowaniu działań edukacyjnych i punktem dojścia, a efekty tych działań powinny być skierowane na pomnażanie zasobów rozwojowych dziecka i jego możliwości emancypacji. Współczesna szkoła ma być miejscem edukacyjnej szansy i rozwijania podmiotowości ucznia w zgodzie z innymi, w sposób wartościowy społecznie.

„Każdy uczeń powinien mieć własny projekt doskonalenia osobistego, który planując cele edukacyjne zarówno w sferze kompetencji poznawczych, jak i kluczowych postaw, szanuje osobisty rytm uczenia się”<sup>43</sup>. Projekt ten powinien być oparty na przekonaniu, że każdy uczeń ma jakieś uzdolnienia i należy je rozwijać, a podmiotowość dziecka najlepiej rozwija się we współdziałaniu z rówieśnikami. „Uczynienie skarbu z dzieciństwa” można przyjąć jako pozytywne hasło dla kierunku zmian edukacji dziecka, ale i podstawę codziennej pracy nauczyciela.

J. Bruner podkreśla, że szkolne uczenie się, które uwzględnia indywidualną, a zarazem społeczną naturę uczenia, zawiera cztery cele: sprawstwo, kontrolę, refleksję i kulturę<sup>44</sup>. Sprawstwo oznacza rozwój umysłu proaktywnego, nastawionego na zadanie, konstruktywnego, zorientowanego na wynik. Sprawczy umysł przejmuje kontrolę nad własną aktywnością poznawczą. Rozwój sprawczej, proaktywnej i refleksyjnej postawy uczniów należy rozpatrywać w procesie edukacji łącznie ze współdziałaniem w grupie rówieśniczej. Bruner podkreśla, iż rozumienie klasy jako wspólnoty osób uczących się, wspólnoty dynamicznej, opartej na naturalnym podziale pracy i wzajemności, pozwala dziecku ukształtować swoją indywidualność i tożsamość kulturową. Szkoła może być tym niezwykłym miejscem, gdzie można poczuć jak używać głowy, jak traktować innych, uczyć się refleksyjnie, poszukując sensu i rozumienia otaczającego świata, dzieląc się z innymi swoją wiedzą i korzystając z wiedzy swoich rówieśników.

Z przytoczonych założeń wynika, że edukacja podmiotowa to edukacja spersonalizowana, która powinna obejmować różne poziomy działania szkoły, ale ze względu na poziom rozwojowy dzieci należy podkreślić szczególnie zajęcia edukacyjne w klasie, zajęcia pozalekcyjne i zajęcia w środowisku lokalnym. Poszerzenie kompetencji nauczyciela powinno:

– zasadzać się na postrzeganiu każdego dziecka jako osoby obdarzonej potencjałem, zdolnej do współwychowania i samokreacji, która wymaga wspar-

---

<sup>43</sup> *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, s. 223.

<sup>44</sup> J. B r u n e r, *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas 2006.

cia w wykorzystaniu swoich zdolności i zbudowaniu swojej podmiotowości, zapewniającej dalszy pomyślny rozwój;

– obejmować doskonalenie umiejętności diagnozowania potencjału dziecka i tworzenia indywidualnych projektów rozwoju, uwzględniających rozwój aktywności podmiotowej, refleksyjności, autonomii dziecka;

– obejmować doskonalenie umiejętności rozwoju uzdolnień i zainteresowań każdego ucznia, a więc wszystkich uczniów w klasie, nie tylko zdolnych;

– obejmować maksymalizację pracy z rówieśnikami w grupie, traktowanie procesu uczenia się jako interakcji, komunikowania się;

– prowadzić do zmiany szkolną kulturę konkurencji na kulturę współdziałania, odpowiedzialności i szacunku dla odmienności, wsparcia słabszych;

– zastąpić obecne metody nauczania takimi, które zorientowane są na indywidualne i zespołowe metody aktywne, badawcze, krytyczne, dialogowe;

– przejście od stylu instruktora do stylu facilitatora wspierającego autonomię, niezależność, samoregulację, umiejętności uczenia się i działania.

\*

Zabierając głos w dyskusji na temat kierunków zmian edukacji wczesnoszkolnej, odwołam się do wypowiedzi A. Touraine na temat podmiotu: „Podmiot – słowo potężne, ale i samotne – pozwala na równą komunikację między jednostkami i zbiorowościami pod warunkiem, że potrafią one uznać [...] wyjątkowość i spójność idei podmiotu”<sup>45</sup>. „Szkoła nie powinna być dłużej postrzegana jako ośrodek socjalizacji, ale jako środowisko upodmiotowienia, konstruowania podmiotu”<sup>46</sup>. Najogólniej można powiedzieć, iż edukacja nie spełnia stawianych jej współcześnie oczekiwań, a kształcenie oparte na neoliberalnym modelu jednostki nie sprzyja przemianom w systemie kulturowym i społecznym. Ważną drogą wyjścia z impasu jest powrót do paradygmatu podmiotowego edukacji.

---

<sup>45</sup> T o u r a i n e, *Po kryzysie*, s. 190-191.

<sup>46</sup> T o u r a i n e, *Myśleć inaczej*, s. 264.

## BIBLIOGRAFIA

- B a ł a c h o w i c z J.: Edukacja wobec współczesnych potrzeb rozwoju podmiotowości człowieka, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2008, nr 1(7), s. 21-35.
- B a ł a c h o w i c z J.: Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 2009.
- B a ł a c h o w i c z J.: Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka, w: Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela, red. E. Skrzetuska, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2011.
- B a r t k o w s k i J.: Najnowsze trendy społeczne a teoria uwarstwienia, w: Równi ale różni. Studia nad kryzysem i rozwojem społeczeństwa polskiego, red. A. Bobko, B. Marek-Zborowska, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2012.
- B a u m a n Z.: Etyka ponowoczesna, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia 2012.
- B e r g e r P.L., L u c k m a n n T.: Społeczne tworzenie rzeczywistości, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010.
- Biała księga Komisji Europejskiej. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 1997.
- B r u n e r J.: Kultura edukacji, Kraków: Universitas 2006.
- C o r s a r o W.A.: The Sociology of Childhood, Thousand Oaks, USA, Sage Publications, Inc. 2005.
- C h a ł a s K.: Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki, t. I: Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja, Lublin–Kielce: Wydawnictwo „Jedność” 2003.
- G a d a m e r H.G.: Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2004.
- G i d d e n s A.: Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001.
- G i r o u x H.A.: Reprodukacja. Opór i akomodacja, w: H.A. G i r o u x, L. W i t k o w s k i, Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, Kraków: Impuls 2010.
- H a b e r m a s J.: Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2003.
- H a b e r m a s J.: Filozoficzny dyskurs nowoczesności, Kraków: Universitas 2005.
- H e r b a r t J.F.: Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2007.
- K a l a g a W.: Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja, Kraków: Universitas 2001.
- K a u f m a n n J.-C.: Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu, Warszawa: Oficyna Naukowa 2004.

- L o r e n c W.: Hermeneutyczne koncepcje człowieka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2003.
- L u c a r i e l l o J.: Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology, „Human Development” 1995, nr 38, s. 2-18.
- M ę c z k o w s k a A.: Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2006.
- M i l c z y Ń s k a - K o w a l s k a M.: Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013.
- O b u c h o w s k i K.: Człowiek intencjonalny, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1993.
- P e t t y G.: Teaching Today. A Practical Guide, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. 2009.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.
- R e n a u t A.: Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 2001.
- R i c o e u r P.: O sobie samym jako innym, Warszawa: PWN 2003.
- S i l c o c k P.: New Progressivism, Londyn: Farmer Press 1999.
- T a y l o r Ch.: Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001.
- T o u r a i n e A.: Myśleć inaczej, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 2007.
- T o u r a i n e A.: Po kryzysie, Warszawa: Oficyna Naukowa 2013.
- W i t k o w s k i L.: Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji, wyd. II, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2010.
- W o o d D.: Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2006.
- Z a c h a r i a s z A.L.: Antropotelizm. Człowiek a sens istnienia, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1996.

SUBJECTIVITY OF STUDENT AND CHANCES OF ITS DEVELOPMENT  
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

S u m m a r y

The author of the article gives questions about the directions of changes in early childhood education, referring to the category of the subjectivity. She states that education does not meet with expectations to it, and education based on the neoliberal model does not conduce the changes in cultural and social system of the country. An important way out of the impasse is

to return to the paradigm of subjective education. Child's education should therefore be characterized by a humanistic atmosphere, personalized approach within the process of learning, focus on the development of the individuality of each student and community activities.

**Key words:** features of postmodernity, subject, subjective paradigm, supporting student's subjectivity, teacher's new tasks.

#### PODMIOTOWOŚĆ UCZNIA I SZANSE JEJ ROZWOJU W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

##### S t r e s z c z e n i e

Autorka artykułu stawia pytania o kierunki zmian edukacji wczesnoszkolnej, odwołując się do kategorii podmiotu. Stwierdza, iż edukacja nie spełnia stawianych jej współcześnie oczekiwań, a kształcenie oparte na neoliberalnym modelu jednostki nie sprzyja przemianom w systemie kulturowym i społecznym kraju. Ważną drogą wyjścia z impasu jest powrót do paradygmatu podmiotowego edukacji. Edukację dziecka powinien zatem charakteryzować humanistyczny klimat, spersonalizowane podejście w całym procesie kształcenia, nastawienie na rozwój indywidualności każdego ucznia i wspólnotowego działania.

**Słowa kluczowe:** cechy ponowoczesności, podmiot, paradygmat podmiotowy, wspieranie podmiotowości ucznia, nowe zadania nauczyciela.