

„Wylanianie” 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 z przyjętą orientacją filozoficzną, psychologiczną, socjologiczną i pedagogiczną koncepcji podmiotu¹. Położenie zatem nacisku na teorię kształcenia, jako tej dziedziny wiedzy naukowej, która ma się przyczynić do przemian w naukach pedagogicznych, ma być w tym przypadku – jak rozumiem - zależne od interdyscyplinarnego ujęcia podmiotu. Podmiot bowiem, a konkretnie jego teoretyczna spistość - ma stanowić w tym rozumowaniu - warunek konieczny dla teorii kształcenia mającej ambicje wzięcia na siebie odpowiedzialność za przyszłość nauk pedagogicznych.

Ogólnie przyjmuje się, iż o zmianach w obszarze pedagogiki, czy szeroko pojętej edukacji decydują teorie naukowe, systemy filozoficzne i pedagogie stanowiąc razem jej kapitał kulturowy (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008). Niewątpliwie po przemianach formacji ustrojowej, jakie miały miejsce w naszym kraju, pedagogika nadal poszukuje swojej tożsamości, tym bardziej, że „rozterki” cywilizacyjne ostatnich dekad nie skuteczniały w sposób zadawalający tych działań. Jest również faktem, że „młode” państwa demokratyczne są po pierwsze naznaczone swoją przeszłością, po drugie podejmowane w jej ramach decyzje zwykle mają charakter intuicyjny, a po trzecie stanowią dobre podłoże dla postaw i działań spekulacyjnych. Wyróżnione tutaj ograniczenia nie ominęły polskiej pedagogiki. Kładziony w latach dziewięćdziesiątych XX wieku duży nacisk na integrację teorii z praktyką „odsłonił” – między innymi - ogromny rozłam między kształceniem a kształtowaniem (wychowaniem). Przyczyn tego stanu rzeczy doszukiwano się w nieprzygotowaniu pedagogicznym nauczycieli do pełnienia roli wychowawców, bowiem 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 teorie kształcenia. I 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, ponieważ mnożenie danych, mimo że poszerza możliwość wyboru, czy odniesień, to jednak większy nacisk należy tutaj 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 rzeczona poniżej propozycja ujawniania się i dopełniania podmiotowości, ma mimo wszystko wymiar konceptualny, z tą jednak różnicą, że w swojej formie jest otwarta i wielowymiarowa, bowiem zawiera w sobie sposobność

¹ Jest to szóste założenie zawarte w materiale przedkonferencyjnym, stanowiące asumpt do konferencji naukowej „Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne”, organizowanej przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, Akademii im. J. Długosza w Częstochowie (15–16 XI 2010).

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 poprzez odniesienia do własnej osobowości, będącej formą kształtowaną przez zinstytucjonalizowaną praktyka edukacyjna w postaci szkoły, którą pojmuję tutaj jako autopojetyczny układ. W każdym razie, teza, która będę tutaj bronić ma następującą formułę: klasa szkolna jest systemem autopojetycznym, którego zasoby i reguły prowadzą do kształtowania się ludzkiej osobowości, w obszarze której odsłania się jej podmiotowości. Zaś 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 szukać odpowiedzi na następujące pytania: Jak należy pojmować podmiot i podmiotowość?, Co jest źródłem wystarczania 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 poprzez odwoływanie się do idei podmiotowości?

Szukając zatem odpowiedzi na sformułowane tutaj pytania na początku postaram się dookreślić znaczenie rozumienia podmiotu i podmiotowości. Przy czym, poszukując ich źródłowych odniesień odwołam się do myśli Arystotelesa i Kartezjusza, by następnie poddać je krytyce jako niespełnionych oczekiwań nowożytnej i współczesnej cywilizacji. Jednak powołując się dalej na poglądy M. Heideggera w tym temacie, podmiot może być traktowany zgoła inaczej niż opisuje to literatura przedmiotu. Przybliżając zatem inne ujęcie podmiotu, postaram się wykazać, że wyłania się on na styku jego związku z osobowością, co sugeruje, że to właśnie kształcenie i kształtowanie powinno być traktowane jako najważniejsza dziedzina ludzkiej wiedzy. Dopełnienie tej tezy będzie zatem wymagało wyjaśnienia takich pojęć, jak: osobowość i praktyka edukacyjna. I skoro zatem praktyka edukacyjna jest tak istotna i dla kształtowania osobowości, i wyłaniania 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 toczonych tutaj 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, toteż 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 itp. Całość zakończę wnioskami.

1. Podmiot i podmiotowość

Jak zatem należy rozumieć podmiot i podmiotowość? Nie da się ukryć, że wyjaśnienie tej kwestii stanowi podstawę dla określenia związku pedagogiki, edukacji (*paidei*) i teorii kształcenia (prowadzenia) na formowanie się osobowości i w konsekwencji na ujawnianie 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, przeanalizujemy je i spróbujemy dokonać pewnych podsumowań. W naszych rozważaniach na ten temat będziemy zatem dążyć do takiego stanowiska, dzięki któremu wyróżnimy dwie warstwy podmiotowości, a mianowicie *Ja naturalne* i *Ja transcendentalne*, z których ta druga już jako czysty podmiot

odślania się dzięki pierwszej, którą w tym przypadku będziemy utożsamiać z osobowością, traktowaną jak 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: logicznym, ontologicznym, epistemologicznym i antropologicznym (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 na przykład w czynie i ujawnianej formie – zwykle odnoszonej do prawdy lub fałszu. W ontologii podmiotowi przypisuje się pewne własności. Przykładowo, Arystoteles pisząc o substancji wyróżnił podmiot jako substrat istniejący samodzielnie oraz przypisał jemu nieistniejące samodzielnie przypadłości, cechy, stany i relacje. Z kolei, w obszarze epistemologii podmiotem okazuje się ten, który uaktywnia się poznawczo, a w ujęciu antropologicznym podmiotowość dotyka człowieka jako istoty odprzedmiotowanej, którego postrzega się poprzez 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, bowiem kładzie się tutaj nacisk na wielowarstwową strukturę bycia człowiekiem i co też przywołuje na myśl rozważania M. Heideggera na temat sensu istnienia człowieka w kontekście pojęcia *dasein* (jestestwo) (M. Heidegger, 1994). 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 transcendentálny, gdzie poprzez doświadczenie odślania się podmiot. Jednak tutaj pojawia się pewien problem, na który zwrócił uwagę E. Husserl, mianowicie taki, że ogołocone Ja myślące (podmiot) nie jest i nie może być częścią świata (E. Husserl, 1982). Zarzut ten wynika z faktu nie dokonania przez Kartezjusza redukcji realności do transcendencji i pozostawienia Ja myślące w obszarze istnienia przedmiotowego, jako coś substancjonalnego. W takim ujęciu podmiot i przedmiot stanowią jednorodną, zunifikowaną całość, bowiem człowiek okazuje się rzeczą myślącą, a więc i taką, którą można postrzegać raz jako rzecz, a innym razem jako osobę.

Wyróżniona tutaj dwoistość w pojmowaniu podmiotu wynika z faktu 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 E. Husserl - Ja naturalne zostaje przez Kartezjusza zredukowane do Ja transcendentalnego (E. Husserl, 1982, s. 37), co doprowadziło do podważenia istnienia Ja naturalnego, bowiem 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 na przykład z Ja psychologicznego do Ja: empirycznego, somatycznego, poznawczego itd.).

W istocie rzeczy nasuwa się tutaj bardzo ważne spostrzeżenie. Wynika z niego, że Ja jako podmiot niknie nam w świecie upodmiotowionym, - staje się jego niewolnikiem, narzędziem do podtrzymywania i usensawniania życia ludzkiego jako biologicznego gatunku. Kartezjusz przenosząc ciężar usensawniania życia z Boga na człowieka obciążył go odpowiedzialnością za to, co dzieje się w świecie. Jednak bycie podłożem (subjectum) wszystkiego, w ostateczności doprowadziło do „nietzscheańskiej” śmierci Boga i ‘weberowskiego’

odczarowania świata, gdzie 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 również narzędziem manipulującym i 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 immanencje poprzez transcendencyjne ukierunkowanie myślenia na naturę. Być może historia ludzkości potoczyła się zgoła inaczej, gdyby Kartezjusz sformułował swoje credo w postaci: nie myślę, więc jestem. Nie myślę, nie działałam, a jednak jestem – jestem wbrew sobie, wbrew Bogu, natury,- 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, na przykład w psychologii, podmiotowość obciążona 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 społeczne.” (P. Sztompka, 1989, s. 11). Podmiot w określonej strukturze społecznej pełni swoistą rolę, realizacja której nie podlega determinacji, a warunkowana jest potrzebami, dążeniami i aspiracjami jednostki, poprzez 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 obciążano istnienie Boga na postać człowieka – istoty suwerennej, będącej panem siebie i świata, istniejącej poza jakiegokolwiek przedmiotowymi odniesieniami. Poczynając od czasów nowożytnych aż po współczesność wyłaniał się nam podmiot o różnych obliczach, w konsekwencji absolutny, autorefleksyjny i wolincjonarny, i tak bardzo totalitarny, że w obliczu wojen, obozów koncentracyjnych i gułagów stał się antyhumanistyczny i antypodmiotowy. O załamaniu się idei podmiotu pisali F. Nietzsche, K. Marks, Z. Freud, M. Foucault, M. Heidegger, P. Bouedieu, J. Lacan. A. Renaut (2001) zwraca uwagę na dwa aspekty samodestrukcji podmiotu, a mianowicie jego istnienie w obszarze nieświadomości i skończoności. W pierwszym przypadku chodzi o niemożliwość uchwycenia przedstawięń jawiących się w świadomości w obliczu istnienia nieświadomości. Próby definiowania podmiot jako bycie samoświadome jest 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). Załamanie się zatem 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 nie należącego doń działania.

2. Wystarczanie się podmiotu

Zdyskredytowanie się podmiotu i podmiotowości jako przejawu dehumanizacji człowieczeństwa, każe widzieć w nich nieudany projekt ontologizacji poznania i opanowania przez człowieka świata. Nie znaczy to, iż w sposób bezwzględny należy odrzucić tę ideę. Przyjęcie bowiem postawy umiarkowanej w podejściu do rozumienia roli podmiotu, jaką ma pełnić w stosunku do siebie, jak i do świata, pozwala nam jednak zachować jego bycie poprzez 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, redukcje tę nie należy traktować jako akt oczyszczania świata z jego nawarstwionych egzystencjalnie struktur, ale jako sposób świadomego dochodzenia do treści własnej osobowości w wyniku czego wystacza się ludzki podmiot.

Metodologiczne i epistemologiczne przejście, o którym jest tutaj mowa, ma swoje źródło w poglądach M. Heideggera na temat bycia i bytu oraz utożsamienie Ja naturalnego z ludzka osobowością.

Jak zatem teraz należy rozumieć podmiot?

M. Heidegger 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 (M. Heidegger, 1994, s. 18). Rozróżnienie to wynika z faktu, że podmiot nie może posiadać tak jak Bóg istoty (św. Tomasz z Akwinu, 2009), bowiem jest substancją pierwszą, która 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. Z tej to przyczyny należy stwierdzić, że podmiot prowadzi ludzkie istnienie ku własnej egzystencji, bowiem potrzebuje człowieka – jego istotę (jestestwo), aby ukazać-się-w-sobie-samym. Podmiot, w takim ujęciu, powinien być postrzegany jako bycie, który przejawia się w swoim jestestwie, by poprzez nie zaistnieć w rzeczywistości. Bycie podmiotu jest byciem bytu, który jest bytem ludzkim ujmowanym jako jestestwo (M. Heidegger, 1994, s. 17) i jest jedynym bytem, które rozumie swoje bycie, bycie obecności (. M. Heidegger, 1994, s. 18). W późniejszych pracach M. Heidegger stwierdza, że bycie, które podobnie jak i czas „nie jest ani rzeczą, nie jest czymś czasowym, a jednak jest przez czas określone jako obecność, wyistoczenie.” (M. Heidegger, 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, bowiem wówczas wystacza 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 tutaj o to, że z jednej strony podmiot ukazując się sobie (w sobie) może wypowiadać się w sposób świadomy o sobie i otaczającym go świecie, zaś z drugiej strony osobowość nadzorowana jest przez nieświadomość, która pozwala człowiekowi funkcjonować w sposób bezkolizyjny zgodnie z jego naturą.

Oznacza to w ostateczności, że podmiot i ludzka natura spotykają się na styku jestestwa i osobowości, w obszarze którego pojawiać się może świadomość, samoświadomość lub nieświadomość. W wyróżnionej tutaj relacji podmiotu z ludzką naturą istotnym elementem bycia istotą ludzką okazuje się osobowość. Z kolei wiemy, że zasadniczym narzędziem kształtowania osobowości jest pedagogika, bowiem to ona poprzez kształcenie i kształtowanie wyprowadza człowieka z obszaru jego naturalnych skłonności w przestrzeń kultury, gdzie urzeczywistnia się możliwość świadomego podejście do własnych potrzeb. W takiej sytuacji

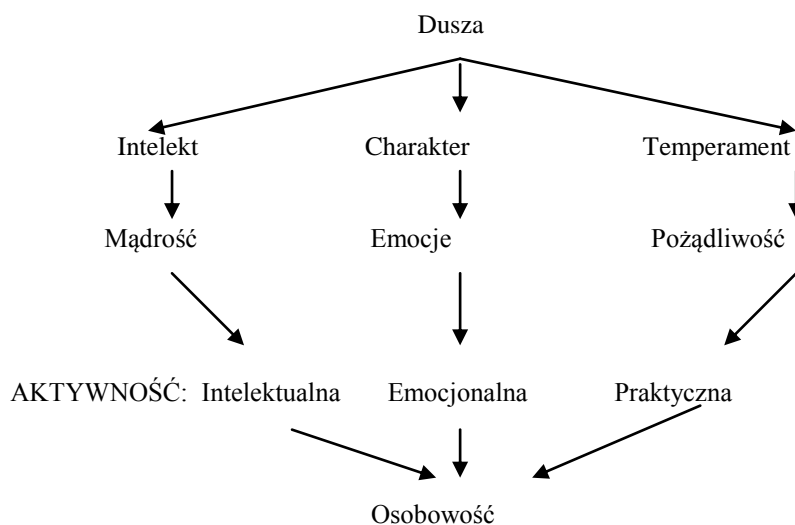
należy na początku wyjaśnić sobie, czym jest osobowość a dalej skupić się na tym, co ją kształtuje.

3. Osobowościowe odsłanianie się podmiotu

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

Szukając zatem jej ontologicznych podstaw sięgniemy w tym temacie do poglądów Platona (Platon, 1958) i Arystotelesa (Arystoteles, 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 transcendentalne. Istotnym dla nas z kolei elementem rozumienia osobowości jest to, że składa się ona z części rozumnej oraz części nierozumnej. Część rozumna, intelektualna może wpływać na części nierozumne, a mianowicie na to, co pożądlive (cielesne), jak i na to, co popędliwe (emocje). Dalej, wiążąc intelekt z mądrością, emocje z charakterem, a pożydlivość z temperamentem, wyznaczyli trzy obszary ludzkiej aktywności, które mają tutaj kolejno wymiary: intelektualny, emocjonalny i praktyczny (patrz diagram 1). Wyróżnione zatem trzy rodzaje ludzkiej aktywności wynikają z faktu, 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. Położenie zatem akcentu na kształtowanie osobowości przyczyniło się do zinstytucjonalizowania i zbiurokratyzowania nauczania, a w konsekwencji i edukacji, jako formy nacisku na naturę ludzką, która wymaga nadzoru i udoskonalenia. Tym samym można tutaj stwierdzić, iż próby ograniczania „złej” strony ludzkiej natury (T. Hobbes, 2006) doprowadziły do reifikacji praktyki edukacyjnej, co ostatecznie przyczyniło się do upowszechnienia edukacji, kształcenia i oświaty w zinstytucjonalizowanych strukturach - zaczęły zatem pojawiać się szkoły i upowszechniać klasowo-lekcyjny system nauczania.

Diagram 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 powyżej informacji na temat osobowości wynika, iż jest tym, co zawiera w sobie różne praktyki, bowiem na przykład intelekt utożsamiany jest z praktyką filozoficzną, z której wywodzą się nowożytne nurty wiedzy naukowej, charakter z praktyką etyczną, a temperament z praktyką estetyczną. Z tej to przyczyny praktyka edukacyjna okazuje się zatem czymś więcej niż tylko praktyką społeczną – jest formą dla szeroko pojętej kultury. Oznacza to, że ma wymiar również narzędziowy, wykonawczy, instrumentalny, - jest też tym, co pozwala osiągnąć w jakiś sposób cele, a więc ma związek z metodologią, z metodą, z dydaktyką, techniką itp. Tym samym teorie kształcenia na trwałe wpisują się w kształtowanie ludzkiej osobowości.

4. Praktyka edukacyjna jako podstawa kształtowania ludzkiej osobowości

Jak z powyższego wynika osobowość okazuje się istotnym elementem dla 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, z której wynika, że pedagogika okazuje się najważniejszą dziedziną ludzkiej wiedzy, dziedziną, która poprzedza i filozofię, i wiedzę naukową, o czym szerzej piszę w Studiach z Teorii Wychowania.

Edukacyjne zatem kształtowanie ludzkiej osobowości uzyskało w konsekwencji 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, poprzez które dokonuje się rozwój osobowości człowieka. Powyższy związek wymaga czynnika pośredniczącego, dzięki któremu możliwe stawało się świadome wpływanie na osobowość, toteż tym czynnikiem okazała się szkoła i realizowane w niej różne systemy nauczania.

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

W ramach perspektywy interpretatywno-krytycznej wychodzi się z założenia, iż zjawiska o charakterze społeczno-kulturowym są konstytuowane przez sieć „stematyzowanych” znaczeń, tworzących praktyki społeczne. Tak pojęte praktyki umożliwiają komunikację, tj. wymianę stematyzowanych znaczeń, dalej kształtowanie określonej świadomości i budowanie tożsamości indywidualnej i społecznej (Ch. Barker, 2005; A. Giddens 2006; A. Męczykowski 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 w nim wiedza ujawniająca się w sposobach ich realizowania. A skoro z tymi sposobami realizacji norm związana jest wiedza podmiotów, to przyjmuje się tutaj założenie, że działania podejmowane przez podmioty mają wymiar racjonalny, a nie intelektualny (C. Chauvire, O. Fontann, 2003, s. 50). Należy jeszcze tutaj zwrócić uwagę na to, iż normy mówią to, 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, s. 44). I tak przykładowo, w szkole, w czasie lekcji istotna jest aktywność uczniów. Wartością – w tym przypadku – jest wypowiedź uczniów. W związku z czym, mamy tutaj

taką normę: jeżeli chcesz coś powiedzieć, to należy podnieść rękę do góry. I rzeczywiście, ten, kto przebywa w szkole i posiada wiedzę dyrektywną na temat zasad utrzymujących sens istnienia tej praktyki, to podniesie rękę do góry, dając współlobecnym do zrozumienia, że chce coś powiedzieć.

Reasumując można stwierdzić, że kultura składa się z praktyk społecznych, które pojawiały się 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 tutaj zwrócić uwagę, iż interesująca nas tutaj praktyka edukacyjna, pojmowana jako wzorzec kształcenia czy wychowania przekazywanego z pokolenia na pokolenie, pojawiły się wraz z istnieniem człowieka. Jednak jej zinstytucjonalizowanej formy, w przypadku kultury europejskiej, należy doszukiwać się w czasach archaicznych starożytnej Grecji (A. Jurkiewicz, L. Winniczuk, 1970.). Przy czym, form nauczania zinstytucjonalizowanego, niejako zobligowanego przez władze miast-polis, odnajdujemy w Sparcie i Atenach już w V w. p.n.e.². Historia szkolnictwa wyraźnie pokazuje, iż treści (normy i dyrektywy) tej praktyki ewoluują. Warto jeszcze tutaj pamiętać, iż 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, iż powszechne wychowanie i nauczanie, które miało miejsce w szkołach – etymologicznie pojmowanych jako wywczasy - 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, ludzka stronę ludzkiego życia tych, którzy mogli sobie pozwolić na oderwanie się od uciążliwych obowiązków, aby spędzać czas przyjemnie na zaspakajaniu wyższych potrzeb człowieka, jego intelektu i sfer emocjonalnych, a nawet na doskonaleniu całej osobowości.” (T. Wiloch, 1993, s. 780).

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

5. Autopojetyczny wymiar funkcjonowania klasy szkolnej

Rozważając sens istnienia klasy szkolnej w wymiarze autopojetycznym należy mieć na uwadze jej zamkniętą strukturę, której zasoby i reguły są ustalana 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 rzeczoną tutaj propozycję, na początku skupmy nasze rozważania na wyjaśnieniu idei autopojetyki. Pojęcie to wywodzi się z greckiego terminu *autopoiesis*, gdzie *auto* oznacza samo, a *poiesis* wytwarzania, stąd słowo to ostatecznie możemy rozumieć jako samoodtworzenie, samowytwarzanie czy samokreowanie. W próbach ustalenia jej treści,

² W starożytnych Atenach nie było przymusu nauczania, ale do szkół chodzili wszyscy, gdyż kształtowanie osobowości na dobrach kultury traktowano jako patriotyczny obowiązek. Patrz: Arystoteles, *Polityka*, [w:] Arystoteles *Dzieła wszystkie*, t. VI, Warszawa 2001.

zwykle autopojetykę sprowadza się do systemu. My jednak nadamy jej szerszy wymiar i sprowadzimy ją do pojęcia układu, między innymi dlatego, że to w nim zawierają się systemy.

Jako pierwsi użyli tego terminu do zdefiniowania żywych komórek dwaj biologowie: H. Maturana i F. Ravela (H. Maturana, F. Ravela, 1980). Obecnie kategoria ta znajduje swoje 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 i koncepcji konstruktywistycznych zalicza się: H. Maturana i F. Ravela (1987, s. 93-100) (konstruktywizm radykalny), N. Luhmanna (2008) (konstruktywizm operacyjny), J. Mitterera (1996) (konstruktywizm nie-dualistyczny), S. Schmida ((M. Fleischer, 2005, s. 18-39) (konstruktywizm epistemologiczny) i M. Fleischera (2004, 2007) (konstruktywizm rozsądny).

Ogólnie przyjmuje się, że istotą idei autopojetycznej jest to, iż zawiera ona zbiory elementów, które wykorzystując tylko i wyłącznie wewnętrzne zasoby, podlega samoorganizacji i samowytwarzaniu. Układy te przejawiają się w obszarach życia, jak i w domenach poznawczych, a więc i wiedzy (można tu na przykład przywołać „trzeci świat” K. R. Poppera (1998)). Dążą zatem one do samowytwarzania, do samoujawniania się w organizacjach i tym samym do samopoznania, i 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, ujednoliconych 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, co też w pewnym stopniu rozwiązuje problem rozwoju chaotycznego w układach samoorganizujących, bowiem układy tego typu mają małą moc wyjaśniającą, a same w sobie mogą też stanowić podstawę do „rozwoju” destrukcyjnego lub do zablokowania się samego systemu (W. Szemplińska-Stupnicka, 2002). Tym samym odrzucając obiektywność poznania naukowego i możliwość istnienia niezależnego obserwatora (P. K. Feyerabend, 2007), należy wniknąć w samą ideę autopojetyki, ale nie tyle w jej elementy i ich własności, ale w to, co ją organizuje i co stanowi jej rdzeń.

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

Takie podejście do układów autopojetycznych pozwala nam sprowadzić „życie klasowe” do jego formy. Zakładam tutaj, 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 tutaj zasoby i reguły wraz z kapitałem ludzkim wnoszonym przez poszczególne osoby przebywające w klasach szkolnych, ostatecznie składają się na kapitał edukacyjno-szkolny układu autopojetycznego. I choć może się wydawać, że taka propozycja istnienia szkoły nie jest prawdziwa, bowiem 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 dlatego możliwe, ponieważ w tego typu układach należy wyróżnić tzw. miejsca dla wirtualnych podmiotów. O takim podmiocie pisali fenomenolodzy, psychoanalizyści i teoretycy kina, teatru itd.. Tego typu relacje spotykamy w kinach, teatrach, szkołach, muzeach, - mamy z nimi do czynienia, kiedy ogląda się programy telewizyjne, czyta książki, czy korzysta z lornetki, karabinu itd. W tego typu 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. W kinie na przykład 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 przemyślana forma. Idea „zszywania” została opracowana przez ucznia J. Lacana, a mianowicie J. A. Millera, który nawiązał do poglądów G. Frege dotyczących arytmetyki i kształtowania się znaczenia (J. A. Miller, 1966). Samo „zszywanie” wywodzi się od pojęcia suture, które – jak pisze J. A. 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.” (A. Helman, s. 112). Suture dopełnia zatem brak relacji w strukturze, którego jest elementem i dlatego powołuje podmiot i bohatera filmowego w miejsca, 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 przeznaczone dla nich role w tzw. miejscach dla podmiotów rekonstruujących, - tworzących sytuację lekcyjną, jedność osobową uczących się i nauczających oraz tożsamość podmiotową przebywających tutaj osób.

Zakończenie - wnioski

Przeprowadzone tutaj rozważania na temat potencjalności, a i odpowiedzialności kształcenia za możliwość przeprowadzenia zmian w obszarze pedagogiki poprzez zwrot ku podmiotowości, w rzeczy samej wydaje się być przedsięwzięciem słusznym i uzasadnionym, ale pod pewnymi warunkami.

Okazuje się, iż niezbędne jest przededefiniowanie pojęć: podmiot i podmiotowość. Należy odejść od ich kreacyjnych możliwości, a położyć większy nacisk na ich funkcjonalne unifikowanie, ujednolicanie 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 stawaniu się człowiekiem i istnienia cywilizacji. Położenie zatem nacisku na edukację każe widzieć w pedagogice siłę napędową, a etymologicznie rzecz ujmując siłę prowadzącą ku stawaniu się człowiekiem i wyistaczaniu się podmiotowości. Niewątpliwie, partycypacja jestestwa w istocie bytu ludzkiego, pozwala się podmiotowości ujawnić, 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 kształcące staje się w ostateczności sensem życia indywidualnego, jak i społecznego.

Z przeprowadzonych tutaj rozważań doszliśmy jeszcze do jednego, bardzo ważnego wniosku. 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 autopoietyczny zakłada występowanie nauczyciela i uczniów,

których role mają dopełniać sens istnienia praktyki edukacyjnej, to dla pedagogów, a i badaczy podmiotu i podmiotowości czymś ważnym musi być stwierdzenie, że wyłanianie 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. Ostatecznie pozwala nam to jeszcze przesunąć sens istnienia podmiotowości na życie społeczne, co może oznaczać, że podmiot jest, co jedynie wytworem społecznym, „wędrującym”, jako zindywidualizowane, transcendentalne bycie.

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

Bibliografia

- Arystoteles, (2001), *Polityka*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom VI, Warszawa.
- Barker Ch. (2005), *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków.
- Bezwińska-Hejnicka T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa.
- Chauviré C, Fontaine O. (2003), *Le vocabulaire de Bourdieu*, Paris.
- Descartes R. (1956), *Medytacje o pierwszej filozofii*, Warszawa.
- Demiński M. (2010), *Pedagogika, jako podstawa bycia człowiekiem i europejskiej cywilizacji*, [w:] *Studia z Teorii Wychowania*, Warszawa-Zielona Góra.
- Doroszewski W. (red.) (1968), *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa.
- Giddens A. (2006), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- von Glasersfeld E. (1987), *Poznanie jako samoregulacja. Etapy konstrukcji 'innych' i 'rzeczywistości'*, [w:] W. Gasparski, D. Miller (red.), *Projektowanie i Systemy*, T. IX, Wrocław 1987.
- Gałązewski M. (2009), *Teoria systemów autopoietycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią*, [w:] *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1.
- Feyerabend P. K. (2007), *Przeciw metodzie*, Wrocław.
- Fleischer M. (2005), *Nie-dualistyczny konstruktywizm Siegfrieda S. Schmidta*, [w:] Tenże, *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*, Wrocław.
- Fleischer M. (2004), *Pies i człowiek. O komunikacji międzygatunkowej*, Wrocław.
- Fleischer M. (2007), *Ogólna teoria komunikacji*, Wrocław.
- Górniewicz J. (1997), *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn.
- Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*, Warszawa.
- Heidegger M. (1999), *Ku rzeczy myślenia*, Warszawa.
- Helman A. (1991), *Suture*, [w:] *Słownik Pojęć filmowych*, t. 2, Wrocław.
- Hobbes T. (2006), *Lewiatan*, Warszawa.
- Husserl E. (1982), *Medytacje kartezjańskie*, Warszawa.
- Jurewicz A., 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 ogólnej teorii*, Kraków.
- Maturana H. R., Varela F. J. (1980), *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, [in:] R. S. Cohen, M. W. Wartovsky (red.) *Boston Studies in the Philosophie and Science*, t. 42.
- Męczykowska B. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław.
- Miller J. A. (1966), *La Suture. Éléments de la logique du significant*, [dans:] *Cahiers pour*

- l'analyse, nr. 1.
- Mitterer J. (1996), *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*, Warszawa.
- Okoń, W, (1972), *System dydaktyczny*, Warszawa.
- Platon. (1958), *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*, Warszawa.
- Renaut A. (2001), *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*, 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. Cichocki (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.
- Św. Tomasz z Akwinu, (2009), *Byt i istota*, Kęty.
- Taylor Ch. (2001), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa.
- 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.
- Żiółkowski M. (2002), *System*, [w:] *Encyklopedia Socjologii*, t. 4, Warszawa.