

JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK

Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński  
e-mail: janina.swirko-pilipczuk@usz.edu.pl

## **Samodzielność w świetle koncepcji osobowości autorskiej – perspektywa edukacyjna**

W artykule przyjmuję, że samodzielność w aktualnej sytuacji społecznej człowieka staje się coraz bardziej ważną, a wręcz już niezbędną jego cechą. Rozwijanie samodzielności to trudne i całonocne zadanie. Ważnym czynnikiem w jego realizacji są procesy edukacji. Jednak analizy i badania praktyk edukacyjnych w tym zakresie wskazują, że często (zbyt często!) działania nauczycieli nie sprzyjają rozwijaniu tej cechy osobowości ucznia, a nawet przeciwdziałają jej ujawnianiu i rozwijaniu, jak też ją blokują, czy wręcz oduczają samodzielności.

Możliwości i warunków zmiany tej sytuacji upatruję w procesach konstruowania i dekonstruowania świadomości zawodowej nauczycieli, przebiegających pod wpływem refleksyjnego odnoszenia teorii do swoich działań zawodowych. Przyjmuję, że w tym zakresie szczególnie wartościowa może być teoria osobowości autorskiej Kazimierza Obuchowskiego. Znajduję w niej niezwykle wyraźne i mocne uzasadnienie wartości samodzielności, możliwości, mechanizmów i warunków jej rozwijania w procesach edukacji.

**Słowa kluczowe:** *samodzielność ucznia, edukacja, osobowość autorska*

Problemy edukacji mają swoje wielorakie źródła i różne wymiary. Do istotnych i wciąż dalekich od rozwiązania problemów należy niewątpliwie samodzielność uczestników procesu edukacji, przede wszystkim ucznia, ale też nauczyciela. Z jednej bowiem strony samodzielność traktowana jest jako podstawowa wartość i jeden z najważniejszych celów kształcenia; jej znaczenie nieustannie podkreślane jest w teorii kształcenia, w dokumentach oświatowych, szczególnie w założeniach i programach nauczania, i to na każdym szczeblu kształcenia. Z drugiej strony analiza realnych pro-

cesów i rezultatów edukacji przekonuje, że w szkole nie tworzy się warunków przejawiania ani też rozwijania tej dyspozycji u uczniów i nauczycieli. Co więcej, wiele wskazuje na to, że w procesach edukacji istnieje wyraźna tendencja do blokowania tej cechy oraz oduczania bycia samodzielnym. Najkrócej sytuację w tej dziedzinie można scharakteryzować następująco: samodzielność jest cechą bardzo wysoko wartościowaną, ale jedynie w deklaracjach i formalnych zapisach oświatowych, natomiast w realnych działaniach i procesach edukacyjnych wiele, a nawet bardzo wiele robi się, aby nie stała się ona autentyczną cechą ucznia ani też nauczyciela.

Czy i jakie są potrzeby i możliwości zmiany tej sytuacji? Próbując odpowiedzieć na to pytanie chciałabym podkreślić znaczenie treści świadomości nauczyciela w zakresie samodzielności. Przyjmując, że treść świadomości zarówno w tym, jak i w każdym innym zakresie, kształtuje się pod wpływem wiedzy i doświadczeń, wskazuję na możliwe implikacje teorii osobowości autorskiej dla projektowania i realizowania działań edukacyjnych, i to, zarówno tych przygotowujących do zawodu nauczyciela, jak i tych realizowanych przez nauczyciela w jego codziennej praktyce zawodowej. W ten sposób chcę podkreślić zespolenie teorii (teorii osobowości autorskiej) oraz procesu konstruowania i dekonstruowania praktyki (praktyki rozwijania i kształtowania samodzielności). Praktyki edukacyjnej inspirowanej teorią oraz nasyconej refleksją przed określonym działaniem nauczyciela, w jego trakcie oraz po nim.

## Specyfika koncepcji osobowości autorskiej

Szczególnie istotnym czynnikiem wyznaczającym rzeczywisty (choć rzadko uświadamiany i wyrażany wprost) sens funkcjonowania uczestników dzisiejszej edukacji jest program edukacji korporacyjnej. Tezę o istnieniu takiego programu, będącego narzędziem i konsekwencją funkcjonowania korporacyjnej ekonomii, formułują i uzasadniają w naszej literaturze przede wszystkim E Potulicka i J. Rutkowiak (2010; zob. także: Zamoyski 2010). Autorki akcentują *merytoryczną odpowiedniość i zbieżność założeń neoliberalizmu odniesionych do jego wizji człowieka, z faktycznym charakterem, jakością, kierunkami i dynamiką współczesnych przemian edukacyjnych oraz ich skutkami instytucjonalnymi, a także osobowościowymi* (Potulicka, Rutkowiak 2010, s.10). Szkoła, zgodnie z założeniami neoliberalizmu, widziana jest jako dogodne miejsce urabiania dzieci i młodzieży, sposobami wpisanymi w zarówno w oficjalne, jak i ukryte programy edukacyjne. Tym bardziej, że sformułowania celów kształcenia w oficjalnych dokumentach dalekie są od klarowności i wyrazistości i pozostawiają wiele miejsca na co prawda niewyrażane wprost, ale faktycznie realizowane wartości. Ponadto w treściach kształcenia dominują selektywnie dobrane informacje, których przyswajanie wypiera dążenia do rozumienia i interpretowania już nawet nie tylko

tychże informacji, ale – co istotniejsze – informacji płynących ze świata życia i umożliwiających świadome i krytyczne funkcjonowanie w nim. Osłabianie interpretowania i krytycznego analizowania zjawisk J. Rutkowiak łączy z faktem, że w konsumpcyjnej rzeczywistości potrzebna jest *jednostka arefleksyjna, która nie dostrzega negatywów własnego dychotomizowania, a nawet rada jest temu uproszczeniu, ponieważ, nie-wprawna w myśleniu, męczy się nim* (Rutkowiak 2010, s. 24). Jednocześnie takie jej funkcjonowanie znakomicie i skutecznie wyzwała oraz utrwała system kontroli szkolnej, szczególnie zewnętrznej, prowadzonej metodą testowego sprawdzania zasobów informacyjnych ucznia, a nie jego wiedzy i mądrości. Takie działania dobrze służą ujednoczeniu przygotowania uczniów, późniejszych pracowników zgodnie ze standardami ewentualnych pracodawców, ponieważ pozwalają bezkolizyjnie, bez niepotrzebnej problematyzacji, zająć swoje miejsce w istniejącej rzeczywistości (tamże).

W rezultacie standaryzacji i testowania szkoła coraz bardziej przesycona jest duchem rywalizacji uczniowskiej, rodzicielskiej, nauczycielskiej i administracyjnej. Jednocześnie coraz mniej jest w niej działań prorozwojowych. Niezwykle groźne i wyraźnie negatywne są pedagogiczne i społeczne skutki tego kierunku zmian w edukacji (Potulicka 2010, s. 24).

Ocena ta jest wciąż aktualna i dotyczy niestety wszystkich szczebli edukacji, w tym także edukacji wczesnoszkolnej (Klus-Stańska 2014)<sup>1</sup>. Przy czym to właśnie w edukacji wczesnoszkolnej i wychowaniu przedszkolnym w ostatnich latach wykazuje się szczególnie wiele niedostatków, braków i błędów, ale – jak sądzę – dzieje się tak za sprawą stosunkowo licznych w porównaniu z okresami wcześniejszymi publikacji podejmujących trudne zadanie ukazania realnego stanu, zarówno teorii, jak i praktyki tych dziedzin edukacji. Są to przede wszystkim prace D. Klus-Stańskiej oraz zespołu Jej uczniów i współpracowników (zob.: Klus-Stańska 2002; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Klus-Stańska 2008; Klus-Stańska, Szymański 2003; Klus-Stańska 2010; Klus-Stańska, Hurlo, Łojko 2009 i inne publikacje, a zwłaszcza artykuły w kolejnych numerach *Problemów Wczesnej Edukacji*).

Wielość tych rzetelnych, głębokich i mądrych analiz nie oznacza niestety proporcjonalnych zmian w świadomości uczestników edukacji, nie mówiąc już o jej administratorach. Szczególny jednak niepokój budzi treść oraz poziom świadomości i samoświadomości zawodowej nauczycielek i nauczycieli tego szczebla edukacji. W tym zakresie teorii i praktyki edukacyjnej tkwi – jak sądzę – niezwykle istotny, a może nawet podstawowy czynnik możliwej zmiany w edukacji. Świadomość zawodowa nauczycieli ma bowiem specyficzny charakter, ponieważ zawsze pozostaje w relacji do drugiego człowieka, przede wszystkim ucznia. Zgodzić się należy ze stwierdzeniem, że to właśnie formy, treść i poziom świadomości nauczycieli *znajdują swoje odzwierciedlenie w konstruowanych przez nich modelach aktywności na polu edu-*

---

<sup>1</sup> Choć równie niepokojące są zmiany w szkolnictwie wyższym, szczególnie dotyczące tzw. ram kwalifikacji i całego procesu standaryzacji oraz unifikacji celów i treści kształcenia akademickiego.

*kacyjnej praxis* (Jurgiel, Męczkowska 2005; zob. także: Męczkowska 2002) oraz mają swoje konsekwencje dla rozwoju ucznia i to właśnie *świadomość nauczyciela, obejmująca sposoby rozumienia i doświadczania otaczających go zjawisk, nie zaś szkolny program, podręcznik czy też instrumentarium metodyczne, w zasadniczy sposób wyznacza jego sposób działania w rzeczywistości edukacyjnej, co – w konsekwencji – „przekłada się” na typy kompetencji, jakie uczeń nabędzie w wyniku oddziaływania szkoły* (tamże, s. 31). Powyższe stwierdzenie nie pozostaje w sprzeczności z faktem, że świadomość zawodowa wielu nauczycieli wyznaczona jest przede wszystkim poprzez owo instrumentarium oraz środki dydaktyczne i w ten sposób zamknięta w roli sprawnego użytkownika skutecznych metod, służących „realizacji” programu nauczania, wyznaczonej standardami wymagań dla ucznia (zob. np.: Klus-Stańska 2005).

Formy, treść, poziom, cechy i funkcje świadomości człowieka są bowiem – z jednej strony – odbiciem jego doświadczania świata w postaci zjawisk nią objętych, a z drugiej – źródłem znaczeń, jakie temu doświadczeniu nadaje. Stąd tak istotne dla edukacji są źródła zawodowej świadomości nauczycieli. Wśród tych ostatnich podkreślić chciałabym znaczenie teorii pozwalającej poznać i zrozumieć możliwości rozwoju i kształtowania się świadomości, a przede wszystkim – samoświadomości człowieka będącej podstawą jego podmiotowego i samodzielnego myślenia, działania i uczuć. Do takich teorii zaliczyć należy teorię osobowości, a wśród nich teorię osobowości autorskiej K. Obuchowskiego. Wskazując na tę teorię, chciałabym zaakcentować jej odpowiedniość w stosunku do postulowanych i pilnych zmian w świadomości uczestników edukacji wynikających ze stanu dysfunkcjonalności edukacji w stosunku do aktualnych potrzeb, możliwości i warunków życia człowieka. Ponadto jest to teoria, która w swoich założeniach i twierdzeniach w pełni akceptuje samodzielność człowieka, jak też czyni ją podstawową dyspozycją i cechą osobowości w nowej koncepcji człowieka-otwartego indywidualisty; koncepcji będącej odpowiedzią na aktualne warunki jego życia. Teoria ta staje się dobrym źródłem zarówno uzasadnień konieczności, jak i warunków oraz sposobów rozwijania samodzielności w procesach edukacji.

Właśnie warunki, w których żyje człowiek, ale które także tworzy swoim życiem, stały się podstawą teorii osobowości autorskiej. Koncepcje osobowości, zdaniem K. Obuchowskiego, są bowiem nie tylko rodzajem wiedzy o człowieku, ale są one zwykle odpowiedzią na pytania o sposoby rozwiązywania problemów, które stają przed ludzkością. Problemem zaś zasadniczym dla dzisiejszego człowieka stała się konieczność opuszczenia przez niego pozycji jednostki usytuowanej w określonej roli społecznej oraz podjęcie ryzyka uzyskania statusu osoby, pod groźbą zejścia *na margines historyczny, do czyśćca ludzi niedoczwieczonych* (Obuchowski 2001, s. 11). Oznacza to, że wartości, takie jak posłuszeństwo, przystosowanie, uległość itp., nie tylko schodzą na drugi plan, ale ponadto zależą od tego, kogo i czego dotyczą. Są to wartości znaczące dla ludzi-przedmiotów. Natomiast dla ludzi-podmiotów hierarchia

wartości jest zupełnie odmienna. Pozycję dominującą zajmują problemy osobiste, jakość życia i udział w tworzeniu idei sprzyjających dobremu życiu wszystkich ludzi (tamże, s. 12).

Zmiana koncepcji człowieka powstała w wyniku tzw. rewolucji podmiotów<sup>2</sup>. Analizując uwarunkowania i przebieg tej rewolucji, autor wskazuje na jej specyficzny charakter. Przede wszystkim dokonuje się ona łagodnie, wewnątrz osobowości ludzi, i bez wyrzynania inaczej myślących, wybuchów bomb i zamachów stanu, gdyż z samej jej logiki wynika, że nie może być niczego ani nikogo, kto by kontrolował jej przebieg i przypisywał sobie prawo do roli „strażnika rewolucji” (tamże, s. 17). Przy czym przemiany te mają charakter rewolucyjny, bo w ciągu niewielu lat, w skali dużych populacji, odrzucone zostały założenia, które w dotychczasowej historii naszego gatunku uzasadniały przedmiotowy sposób bycia jednostki ludzkiej. A jednak była to rewolucja przedziwna, bo – jak stwierdził autor – objęła osoby wykształcone i została prawie niezauważona, mimo że spowodowała odkrycie przez człowieka samego siebie jako wyjściowego punktu do wszystkiego, co ważne. Poza tym nikt jej nie planował, nie uzasadniał jej założeń, ponieważ wydawały się oczywiste, choć tak radykalnie zmieniały relacje społeczne. Rewolucja ta sprawiła, że odwrotnie niż do tej pory, to jednostki kierują swoje wymagania w stosunku do instytucji, a nie instytucje do jednostek. Nowe wymagania odnoszą się w zasadzie do godności każdej istoty ludzkiej, która nie godzi się na spełnianie – jak do tej pory – jedynie zobowiązań społecznych (tamże, s. 22)<sup>3</sup>.

Przy czym idee tej rewolucji nie są nowe, możemy je odnaleźć w okresie odrodzenia i oświecenia. Nowy jest natomiast zakres ich zastosowania, o czym świadczy fakt, że człowiek, odmiennie niż w poprzednich okresach, zdobył nie tylko prawo, ale wręcz obowiązek osobistego, wychodzącego od Ja, ujmowania siebie, samodzielnego określania swojego sensu życia i wynikającej z tego indywidualnej odpowiedzialności. W związku z tym ważne stało się autorstwo zadań, tzn. czy zostały one człowiekowi zadane z zewnątrz, czy też samodzielnie je wytworzył, samodzielnie zaakceptował i samodzielnie przyjął do realizacji. Właśnie samodzielne, osobiste kreowanie zadań stało się podczas rewolucji podmiotów alternatywą dla zewnętrznego zlecenia zadań. Dodajmy, alternatywą nieoczekiwaną i niechętnie aprobowaną przez ludzi odpowiedzialnych za działanie instytucji społecznych, w tym również szkoły. A zauważmy, że właśnie z wyłączności tej funkcji szkoła nie chce i nie potrafi zrezygnować. Ponadto

---

<sup>2</sup> Autor przyjmuje, że rewolucja podmiotów pojawiła się jako zjawisko masowe w drugiej połowie XX wieku i trwa nadal, obejmując coraz to nowe obszary życia ludzi. Istotnym wskaźnikiem tej rewolucji jest zakorzenienie się jej założeń w treści samookreślenia jednostek ludzkich.

<sup>3</sup> Warto w tym miejscu wskazać na zjawiska – jak sądzę – wpisujące się w tak rozumiane przemiany. Chodzi mianowicie o niedawno zrodzone ruchy, różnie nazywane w różnych krajach, choć mające podobne, a nawet wspólne cele i cechy: *Ruch Oburzonych*, *Ruch 15 maja*, *Porozumienie 15 października* czy też *Okupuj Wall Street*. Najnowszym przykładem tych przemian są zaskakujące co do rozmiarów i nasilenia, szczególnie w Polsce, protesty przeciw ACTA, a ostatnio demonstracje KOD-u.

w dalszym ciągu bezrefleksyjnie posługuje się ona wymiarem „przystosowanie–nieprzystosowanie”, który w wyniku rewolucji podmiotów stracił przecież znaczenie na rzecz samodzielności i podmiotowości. Kryteria oceny człowieka stały się bowiem bardziej złożone i zindywidualizowane. Szczególnie cenna stała się samodzielność i personalizacja działań, co pozostaje w zgodzie z „zasadą różnorodności” zaakceptowaną w drugiej połowie XX wieku. Ta zasada łamie monopol „zasady jednolitości” podstawowej dla ludzi-przedmiotów, a nakazującej z ufnością w przypisany los, zgodnie z przypisaną rolą, realizować wyznaczone z zewnątrz zadania, w imię „powszechnie” przyjętych wartości i oczekiwać na pozytywną ocenę ze strony innych oraz czerpać z tego satysfakcję. I dlatego – jak stwierdził K. Obuchowski – „przystosowanie–nieprzystosowanie” było w psychologii osobowości wymiarem podstawowym, którym posługiwano się dla oceny wartości jednostki, a w konsekwencji dumę i wstyd uważano za jedyne leżce utrzymujące jednostkę ludzką w koleinie konwencji, to znaczy na drodze „normalnej jazdy” (tamże, s. 16). Wiemy, że kryterium przystosowania było i wciąż jest stosowane nie tylko w psychologii osobowości, ale znacznie powszechniej, także – i to z dużym nasileniem – w szkole. Tymczasem upowszechniająca się rewolucja podmiotów sprawiła, że różnorodność, którą może zapewnić dobra edukacja humanistyczna oraz samodzielność i krytycyzm myślenia, stała się tak ważna w życiu ludzi.

Odpowiadając na pytanie o przyczyny i warunki tak istotnej zmiany, zarówno K. Obuchowski, jak i inni autorzy, wskazują na kulturę, a dokładniej na zjawisko utraty przez kulturę jej efektywnej mocy normatywnej w stosunku do zachowań ludzi. Stało się tak za sprawą wielu wydarzeń, zjawisk i procesów społecznych, wśród których wymienia się przede wszystkim wymykające się spod kontroli globalne wojny o szczególnym potencjale ludobójczym i równie niekontrolowane globalne kryzysy ekonomiczne, a także poziom wykształcenia, który stał się zbyt wysoki jak na niskie wymagania stawiane roli człowieka-przedmiotu oraz standard indywidualnej odpowiedzialności właściwy ludziom wykształconym. Czynniki te sprawiły, że podważone zostało przekonanie na temat świata jako układu zaopatrzonego w naturalny porządek, jako miejsca, w którym wiedza na temat tego, co należy czynić, jest gotowa i wystarczy o nią zapytać, znaleźć właściwy tekst lub wzorzec (np. w jednym z tysięcy poradników) lub zostać o tym poinformowanym w szkole przez nauczyciela. Uzyskawszy zaś gotową wiedzę na temat właściwego zachowania, wystarczy następnie jedynie konsekwentnie i z uporem starać się postępować tak właśnie, „jak należy” (tamże).

Wyjaśniając uwarunkowania rewolucji podmiotów, K. Obuchowski formułuje i uzasadnia dwie tezy. Pierwsza z nich głosi, że

*zakwestionowany został paradygmat rozwoju przez „konflikt i zniszczenie”, zgodnie z którym „nowe” powstaje wyłącznie jako wynik starcia dwóch przeciwstawnych sił i eliminacji jednej z nich (...) To, co wylania się obecnie można nazwać paradygmatem „współistnienia”. Zakłada on możliwość powstawania „nowego”*

obok innego, „starego”, a nawet w wyniku kooperacji i negocjacji z nim (tamże, s. 17–18).

Jeśli zaś poszukiwanie nowego nie wymaga walki i zniszczenia, jeśli możliwe jest wytwarzanie dobra obok zła, to szczególnego znaczenia nabiera problem określenia kryteriów odpowiedzi na pytanie: co i dlaczego jest dobre, a co złe? Stąd też w tezie drugiej autor stwierdza, że w *miejsce walki pojawia się pragnienie stworzenia wiedzy kompensującej niewydolność kultury w spełnianiu roli standardu tego, co dobre i właściwe* (tamże, s. 19).

W warunkach szybkich zmian, migracji, kryzysów, wielości ofert, braku jednoznacznych rozwiązań, nowych zadań, konieczne jest poddawanie wszystkich kulturowych zaleceń i wzorów krytycznej refleksji, a nawet jakościowej modyfikacji. Inaczej mówiąc, powstała sytuacja, w której funkcje normatywne kultury jednostka musi przejąć samodzielnie, opierając się na własnych potencjałach twórczych. Musi ona samodzielnie przemyśleć prawdy ważne dla niej, również te, które są przedmiotem wyłącznie jej wiary, i samodzielnie znaleźć ich uzasadnienie. Co istotne, nie musi ich odrzucać, ale musi je jednak współtworzyć w sobie, aby móc posługiwać się nimi w sposób sensowny. Autor podkreśla bowiem, że funkcjonalnie czymś innym jest wiedza nabyta, „włożona do umysłu” w toku nauczania, a czym innym wiedza stworzona przez podmiot, zintegrowana z resztą jego wiedzy o świecie i oparta na wyraźnie określonych przesłankach. Przyjmuje, że tylko taka wiedza i w ten sposób budowana przez człowieka stwarza mu możliwość osiągnięcia statusu podmiotu.

Odpowiedzią na aktualne warunki życia ludzi i konieczność wyjścia z ram człowieka-przedmiotu jest koncepcja otwartego indywidualisty, nazwana też koncepcją osobowości autorskiej. Przy czym należy tu zaznaczyć, że dawniej (a w wielu instytucjach, w tym także w szkole, do dzisiaj) indywidualistów traktowano jako outsiderów, ludzi nieprzystosowanych, ponieważ nie spełniali kryteriów danej kultury. Nieliczni z nich zaliczani byli do indywidualistów konstruktywnych, ponieważ tworzyli własną koncepcję świata, mieli odwagę samodzielnego myślenia i ponoszenia konsekwencji tej samodzielności<sup>4</sup>. Dzisiaj – zdaniem K. Obuchowskiego – outsiderów nie ma i być nie może, ponieważ indywidualizm stał się modelem powszechnym. Choć – co istotne – nabrał nowych cech, które zawierają się w określeniu „otwarty indywidualizm”. Oznacza on przede wszystkim poczucie indywidualnej odpowiedzialności za losy świata, jako miejsca życia ludzi, a nie tylko poczucie odpowiedzialności za zaspokojenie potrzeb własnych i wymagań innych ludzi (tamże, s. 35; Obuchowski 1995).

Do kryteriów różnicowych otwartego indywidualisty autor zalicza trzy podstawowe właściwości człowieka. Są nimi: podmiotowość, bycie sobą i zasadnicze ustosun-

---

<sup>4</sup> W związku z takim rozróżnieniem indywidualistów autor przypomina, że już F. Znaniecki uważał za stosowne nazywanie outsiderów „zbożcami nadnormalnymi”, jakkolwiek już wówczas spotkało się to z krytyką, gdyż zaliczył do tej kategorii J. Piłsudskiego i dodał mu do dla towarzystwa I. Kanta „w dziedzinie poznawczej” oraz Rockefellera „w dziedzinie ekonomicznej” (tamże, s. 35).

kowania (Obuchowski 2001, s. 37). Każdą z tych głównych właściwości rozpisuje jeszcze na bardziej szczegółowe, będące warunkami wystąpienia tych pierwszych. W tych właściwościach szczególnie wyraźnie wpisana jest samodzielność jako dyspozycja i cecha człowieka-podmiotu.

Dla wyraźniejszego ukazania miejsca samodzielności w koncepcji osobowości autorskiej zaznaczę, że samodzielność rozumiem jako dyspozycję i cechę człowieka, przejawianą i kształtowaną w myśleniu, działaniu i uczuciach, charakteryzującą się określonym stopniem niezależności zarówno od zewnętrznych, jak i wewnętrznych warunków życia człowieka, oraz umiejętnością wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania. Przejawia się ona w świadomym panowaniu nad tymi czynnikami, wyzwalaniu się od nacisku z zewnątrz oraz kierowaniu nimi. Niezwykle ważną, wręcz podstawową właściwością samodzielności jest świadomość, której przedmiotem są zarówno cele i zadania, jak i projektowanie procesu ich realizacji oraz realizacja, kontrola i ocena przebiegu tego procesu i jego rezultatów. Człowiek samodzielny działa intencjonalnie, formułując lub wybierając cele i zadania. Samodzielnie projektuje proces ich realizacji, dobierając metody, formy, środki, warunki. Czynnościom tych towarzyszy proces samokontroli i samooceny zarówno kolejnych działań realizacyjnych, jak i ich rezultatów (Świrko-Pilipczuk 2011).

### **Możliwości aplikacji teorii osobowości autorskiej do edukacji rozwijającej samodzielność**

Samodzielność rozumiana w sposób wyżej wskazany jest bardzo wyraźnie obecna w koncepcji otwartego indywidualisty (osobowości autorskiej) i znajduje swoje miejsce w każdym wyróżnionym przez K. Obuchowskiego zakresie właściwości zarówno głównych, jak i szczegółowych. W pierwszym zakresie właściwości głównych, tzn. w podmiotowości autor wyodrębnił osiem właściwości (warunków) szczegółowych, których wystąpienie (spełnienie) zapewnia bycie podmiotem. Przy czym pierwsze cztery dotyczą każdego układu funkcjonalnego, w tym, oprócz człowieka, także np. biura, uczelni, państwa. Zaliczył do nich:

1) dysponowanie wiedzą o sobie; 2) wytyczanie w oparciu o tę wiedzę zadań; 3) dobieranie do zadań metod; 4. czynienie tego inteligentnie (Obuchowski 2001, s. 37)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Jak zaznacza autor, ta kategoria przyjęta została z teorii chaosu I. Prigogine'a – układ jest inteligentny, gdy jest w stanie uwzględnić w swoim funkcjonowaniu zachodzące wokół i w nim zmiany (Obuchowski 2001, s. 37).



Wyłącznie człowieka dotyczy spełnianie następujących czterech warunków: 5) intencjonalnej autonomii „do”; 6) twórczej interpretacji pragnień; 7) generowania osobistego modelu świata; 8) projektowania siebie (tamże).

Powyższe kryteria opisowe podmiotowości wyraźnie wskazują, że ta właściwość osoby wymaga jej samodzielności, jest z nią nierozzerwalnie związana. Obie zaś pozostają w dialektycznym związku, wzmacniając się wzajemnie lub też odwrotnie – osłabiając swoje współkształtowanie. W tym rozumieniu podmiotowości zauważamy podstawowe elementy struktury działań samodzielnych, tzn. intencjonalność działania, osobiste zadania, wybór metod czy też projektowanie rozwoju własnego poprzez realizację określonych zadań własnych lub zaakceptowanych jako własne.

Analizując znaczenie i funkcje kolejnych właściwości opisowych podmiotowości, szczególnie ważne dla praktyki edukacyjnej i kształtowania samodzielności wydaje się dysponowanie wiedzą o sobie. Właściwość ta dotyczy różnorodnych form odzwierciedlenia nie tylko świata, ale też siebie oraz sposobów spożytkowywania jego wyników, tzn. dotyczy najogólniej różnorodnych właściwości człowieka, które można połączyć wspólną nazwą „wiedza”. Istotne jest tu, czy człowiek (uczeń, ale też nauczyciel) postrzega świat jako zestaw konkretów, czy też jako złożony system zdarzeń powiązanych ze sobą określonymi regułami; czy jako dynamiczny proces, czy też utrwaloną strukturę, do której można się tylko przystosować; czy i jakimi sposobami wykorzystuje swoje doświadczenie; czy jest w stanie wykorzystać ogrom doświadczeń zakodowanych w kulturze i w nauce; czy wytwarza wiedzę, czy tylko zbiera wyodrębnione w społecznym doświadczeniu fakty; czy wytwarza koncepcje przyszłości jako terenu realizacji swoich zadań? (Obuchowski 1985, s. 228–229).

Odpowiedź na wszystkie powyższe pytania zawiera w sobie konieczność określenia na ile w realizacji tych form zdobywania i wykorzystywania wiedzy człowiek jest samodzielny. Istnieje tu zależność typu: im więcej samodzielności w zachowaniu, tym więcej podmiotowości, tym większe możliwości bycia *autorem siebie* i rozwoju swojej osobowości. Tymczasem, jak przekonuje zarówno K. Obuchowski, ale też inni autorzy (np. D. Klus-Stańska 2001; 2014), wiedza, o którą zabiega szkoła i nauczyciel, której poświęca się w szkole wieloletni wysiłek, to wiedza, którą Autor metaforycznie określa jako „jałowa” i standardowa. Ujmując jedynie skrótowo jej istotę należy podkreślić, że są to treści wiedzy, z których właściwie nic nie wynika dla naszego działania, ani też dla naszego rozwoju. I nawet nie chodzi o to, że tak naprawdę nie może ona pełnić roli rezerwy na nieprzewidywalne okoliczności tak, jak wiedza zdobywana w drodze tzw. „bezinteresownej orientacji”, ale o to, że wiedza jałowa ma swoją wyraźną przydatność, tyle, że całkiem uboczną w stosunku do funkcji wiedzy w ogóle. Jest ona bowiem wyznacznikiem statusu społecznego i sposobem na uzyskanie tego statusu i już w trakcie jej opanowywania wytwarza się nastawienie na jej jałowość, co utrudnia od samego początku integrowanie jej z resztą wiedzy osoby. W związku z tym nikt (ani uczeń, ani tak naprawdę nauczyciel) nie oczekuje, czy też nie powinien oczekiwać, aby wiedza ta mogła wpływać na wyższy poziom funk-

cjonowania w różnych sferach życia człowieka. Co więcej, wiedza ta i to niezależnie od jej treści może spełniać funkcję blokującą i fiksacyjną w warunkach, kiedy niezbędne jest twórcze rozwiązanie (Obuchowski 1985, s. 240–241).

Uwzględniając zaś strukturę wiedzy, można przyjąć, że wiedza zdobywana w szkole w znakomitej większości należy do poziomu polikonkretnego, a więc do wiedzy niezbędnej do wykonywania czynności rutynowych lub zadań bardzo prostych. Stanowi ona podstawę odtwarzania doświadczenia i jest podstawą reproduktywnego funkcjonowania osobowości. Nie umożliwia jednak kreacyjnego działania i wytwarzania wiedzy niezbędnej do opanowania nowych, niemożliwych do przewidzenia sytuacji, nie tworzy warunków formowania osobowości rozwojowej. Biorąc pod uwagę pochodzenie tej wiedzy, możemy ją – za K. Obuchowskim – określić, jako standardową, tzn. taką, która po odjęciu komunikatów specjalistycznych, wymagających znajomości fachowej terminologii oraz komunikatów dotyczących problemów całkiem obcych zainteresowaniom osoby, stanowi typowe wyposażenie każdego członka danej społeczności, które wyznacza poziom masowego kształcenia (standardy kształcenia) i treść przekazu mediów. W połączeniu z wiedzą naturalną (typowymi dla danej grupy złożonymi stereotypami społecznymi) pełni funkcję zarówno systemu wczesnego ostrzegania w nowych sytuacjach, jak i wstępnego selektora decyzji. Uwzględniając fakt, że nabywana jest pozarefleksyjnie, stanowi podstawę konserwatywnego poznawczego i poczucia stabilności świata. Będąc wiedzą konkretną, anachroniczną i subiektywnie pewną, ogranicza możliwości rozwojowe człowieka, zapewniając w zamian większą odporność na stresy życia codziennego (tamże, s. 244–245). I – co oczywiste – zarówno wiedza standardowa, jak i naturalna różnią się zasadniczo, nie tylko co do pochodzenia, ale także funkcji, w porównaniu z wiedzą refleksyjną. Ta ostatnia bowiem jest przede wszystkim konstruowana samodzielnie przez podmiot, co sprawia, że stanowi podstawę jego świadomego działania. Pozwala różnicować znaczenie zjawisk i jest punktem wyjścia do ich twórczej interpretacji<sup>6</sup>. Wiedza refleksyjna wymaga wysokiego poziomu abstrakcyjności i operacyjności i jest narzędziem formowania się wiedzy uniwersalnej, jak też w pewnym stopniu (choć nigdy pełnej) integracji różnych rodzajów wiedzy człowieka. Ale o taką wiedzę w szkole się nie zabiega. A poza tym, co chciałabym podkreślić, właściwie poza zainteresowaniem szkoły i nauczyciela pozostaje konstruowanie przez ucznia wiedzy o nim samym, o jego potrzebach, celach, projektach przyszłości, możliwościach i umiejętnościach ich urzeczywistniania. Istotna jest bowiem wiedza o tym, co dzieje się wokół ucznia,

---

<sup>6</sup> W tym miejscu zaznaczę, że na miano samodzielnych zasługują działania świadome, niezależne, wolne od pomocy, choć ani w metodzie, ani w jej wyniku nie zawierają elementu oryginalności. Oznacza to, że nie należy utożsamiać działań samodzielnych z działaniami twórczymi ani też z rozwiązywaniem problemów, choć można zgodzić się z tym, że zarówno proces twórczy, jak i proces dochodzenia do nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów angażują i rozwijają samodzielność w bardzo dużym stopniu; bez udziału samodzielności procesy te nie mogłyby zachodzić.

ale tak naprawdę bez odniesienia do osoby ucznia, do jego rzeczywistych potrzeb, możliwości i warunków jego życia.

Poświęcając stosunkowo dużo uwagi tej pierwszej właściwości podmiotowej, tzn. dysponowaniu wiedzą o sobie, łatwiej dostrzec charakterystyczne dla sytuacji ucznia ograniczenia i blokady w jego podmiotowym funkcjonowaniu i byciu samodzielnym. Jeśli bowiem szkoła nie dba o konstruowanie przez niego wiedzy o nim samym, nie tworzy warunków rozwijania umiejętności samodzielnego dysponowania tą wiedzą w różnych sytuacjach ważnych dla jego rzeczywistego życia, a w zamian skupia się na budowaniu wiedzy standardowej, jałowej, tworzonej na poziomie kodu polikonkretnego, to pozbawia go tym samym możliwości budowania nie tylko tej, ale również innych właściwości człowieka-podmiotu, jak też cech otwartego indywidualisty, autora siebie. Stąd także w zakresie następnej właściwości podmiotowej, tzn. wytyczaniu na podstawie wiedzy o sobie zadań do realizacji, szkoła właściwie całkowicie wyręcza i zastępuje ucznia, będąc „królestwem” zadań zleconych, zadań zewnętrznych, których autorem jest nauczyciel albo twórca podręcznika. Tyle tylko, że w tym zakresie nie można kogoś wyręczyć czy też zastąpić, ponieważ jeśli się tak postępuje, to znaczy, że blokuje się samodzielność i oducza się jej oraz bycia podmiotem, a więc przeciwdziała się rozwojowi osobowości ucznia jako autora siebie. Ponadto należy podkreślić, że uniemożliwiając mu samodzielne wytyczanie zadań, niebezpiecznie zakłócamy procesy motywacji. A dokładniej, przeciwdziałamy tzw. motywacji dalekiej, czyli procesowi świadomej selekcji i projektowania działań odpowiednich w stosunku do zadań dotyczących przyszłości, indywidualnej dalekiej perspektywy działań. Tymczasem wiadomo, że osoby, które nie potrafią samodzielnie określić zadań odległych, perspektywicznych, a kierują się jedynie stosunkowo małą liczbą luźnych zadań, są sztywne motywacyjnie, nie osiągną liczących się sukcesów, funkcjonują mało efektywnie, są mało skuteczne, łatwo zmieniają kierunki działania i są wyraźnie zewnętrznie sterowane (Obuchowski 1985, s. 259).

Oprócz autorstwa zadań istotny jest ich rodzaj i organizacja. Ważne, aby człowiek przyjmował i formułował zarówno zadania konkretne oraz operacyjne o średnim poziomie ogólności, jak i zadania nadrzędne, odgrywające rolę wartości. Przy czym, niezależnie od indywidualnych odchyłeń, każdą organizację zadań można zaklasyfikować do jednego z pięciu typów: luźny, liniowy, hierarchiczny, niepełny, pseudohierarchiczny (tamże, s. 259–276).

Wartościując rodzaje zadań i ich struktury ze względu na samodzielność człowieka, a tym samym możliwości rozwoju osobowości autorskiej, należy podkreślić, że brak zadań nadrzędnych pozbawia osobowość szans rozwoju i jest przejawem braku samodzielności. Taki typ organizacji zadań jest wyrazem braku lub zagubienia zadań o charakterze wartości i przy zmianie warunków działania traci właściwości regulacyjne. Jest on charakterystyczny dla nerwic egzystencjalnych. Umożliwia jedynie działanie wynikające z różnych braków i wymagań otoczenia, ale zwykle brak wła-

snych intencjonalnych źródeł motywacji powoduje poważne zakłócenia funkcjonowania jednostki.

W związku z powyższymi ustaleniami ważna staje się odpowiedź na pytania: czy i w jakim stopniu zadania szkolne konstruują/współtworzą zadania nadrzędne uczniów, czy i w jakim stopniu znajdują uzasadnienie w zadaniach nadrzędnych uczniów? Odpowiedzi na te pytania wymagają oczywiście szczegółowych badań, ale z powodu dominującego rodzaju wiedzy szkolnej, jak też faktu, że zadania szkolne są zwykle zlecane, zewnętrzne wobec ucznia, odpowiedzi zapewne nie mogą być optymistyczne dla rozwoju osobowości ucznia i jego samodzielności.

Równie niebezpieczne, jak brak sensu, jest pomijanie zadań operacyjnych (typ pseudohierarchiczny), co również często jest udziałem uczniów. Dysponują oni wtedy zwykle niewielką liczbą zadań konkretnych, luźno ze sobą powiązanych lub też powiązanych liniowo odległymi, zwykle wieloma, niezbyt wyraźnymi wartościami, które słabo (lub wcale) uzasadniają zadania konkretne. Brak zadań operacyjnych sprawia, że zadania konkretne mają jednakowe znaczenie dla wykonawcy. Potrafią wzbudzić nawet silną motywację, którą zresztą łatwo formować z zewnątrz, ale jest to motywacja niezwykle krucha i łatwo ją osłabić lub wyeliminować w przypadku choćby jednego niepowodzenia. I tylko rozwiązaniem pozornym jest w tej sytuacji ciągle motywowanie uczniów jako wykonawców tych zadań przez nauczyciela i to za pomocą przede wszystkim kontroli i oceny zewnętrznej. Poza tym warto podkreślić, że ten typ organizacji zadań można – jak stwierdził K. Obuchowski – traktować jako wyraz swego rodzaju patologii społecznej. W zinstytucjonalizowanym systemie ocen wszelkie działania firmowane wysoko ocenianymi racjami ideowymi, moralnymi zawsze mogą liczyć na uznanie, a przynajmniej na pobłażanie. Spotykamy go u osób o wyraźnej przewadze wiedzy standardowej, jałowej. *Treningiem w posługiwaniu się owymi pseudozadaniami jest system nauczania szkolnego, w którym popiera się sloganowość sformułowań* (tamże, s. 268). Uznaje się za zadania naczelne te, które mają jedynie ich formę, ale nie są w stanie spełniać ich funkcji. Stanowią one swego rodzaju alibi kulturowe, nie mając żadnej mocy organizacyjnej w stosunku do podejmowanych działań.

Odwrotnie jest w przypadku struktury hierarchicznej, najdoskonalszej, ponieważ zawierającej wszystkie rodzaje zadań, a zatem odpowiedzi na komplet pytań: co? jak? po co? Co istotne, jest to układ tym lepszy, im trudniejsze są warunki funkcjonowania. Doskonali się on w miarę pojawiania się różnego rodzaju trudności w trakcie wykonywania zadań konkretnych. Mogą też być w nim modyfikowane zadania operacyjne, ale i tak zasadniczy kierunek motywacji zostaje zachowany dzięki zadaniom nadrzędnym – wartościom nadającym sens życiu i ich powiązaniu z zadaniami operacyjnymi. Hierarchiczna struktura zadań w najwyższym stopniu urzeczywistnia warunki niezbędne do rozwoju osobowości, jest wyrazem znacznego stopnia i zakresu samodzielności człowieka. Sam fakt istnienia tego układu *implikuje już istnienie zadań dalekich, prospołecznych, opartych na wiedzy refleksyjnej, operacyjnej, ujętej w kodach semantycznych* (tamże, s. 266).

W odniesieniu do procesu edukacji istotne jest tu ustalenie, zgodnie z którym potencjał motywacyjny realizacji danego zadania wyznaczony jest nie samym zadaniem, ale jego miejscem (obecnością) w sieci organizacji zadań, najlepiej typu hierarchicznego. Wtedy występująca motywacja daleka zapewnia stabilność kierunku działania na długie lata i jest wspomagana zwrotnie przez skuteczność, będącą wynikiem elastyczności doboru środków działania. Taką elastyczność można osiągnąć jednak tylko wtedy, gdy zadania konkretne nie są celem samym w sobie, ale stanowią jeden z możliwych sposobów realizacji innych zadań, odleglejszych czasowo i wyżej usytuowanych w hierarchii wartości. Wówczas zachodzi samodoskonalenie się całej organizacji zadań. Wtedy też zwykle człowiek wytwarza nadmierną liczbę możliwych zadań konkretnych, co umożliwia elastyczność decyzyjną w układzie „osoba–środowisko”. Taki mechanizm nie jest jednak uruchamiany ani też wspomagany w sytuacji ucznia, któremu zlecono konkretne, takie i tylko takie zadania do wykonania i to w określony sposób oraz w określonych warunkach (tzw. cele operacyjne lub też typowe zadania szkolne zlecone w całości przez nauczyciela). Gdy uwzględni się wskazane wcześniej ustalenia koncepcji osobowości autorskiej, konsekwencje sytuacji ucznia są łatwe do określenia.

Warto dodać w tym miejscu, że liniowy typ organizacji zadań, tak charakterystyczny dla szkoły, wymaga ciągłego „kierownictwa”, motywowania, a i to może okazać się niewystarczające w sytuacji zablokowania z różnych, najczęściej błahych powodów realizacji któregoś zadania, dając w efekcie załamanie motywacji. Pamiętać bowiem należy, że:

*Znamienna dla tego typu organizacji jest motywacja małych dzieci oraz dorosłych neurotyków (...). I w jednym, i w drugim wypadku organizacja zadań musi nosić charakter liniowy z powodu dominacji kodu polikonkretnego: u dziecka ze względu na niedojrzałość aparatu poznawczego, u neurotyka za przyczyną emocji ujemnej – lęku, który blokuje możliwość korzystania z kodów hierarchicznych w sferze problemów emotogennych (tamże, s. 274).*

Ale i w jednym, i w drugim przypadku niezbędna i możliwa jest skuteczna pomoc nauczyciela lub terapeuty. Jeśli nauczyciela, to jedynie takiego, który ma świadomość możliwych przejawów i przyczyn określonego zachowania ucznia, a zyskuje ją dzięki znajomości teorii pozwalającej mu zrozumieć zjawiska i procesy, w których uczestniczy i za których przebieg podejmuje odpowiedzialność.

Teoria osobowości autorskiej pozwala zbudować świadomość w bardzo istotnym zakresie praktyki edukacyjnej każdego nauczyciela; pozwala ona bowiem sformułować pytania o to, jakim zadaniom poświęcamy w praktyce najwięcej uwagi, o których zapominamy lub nie doceniamy ich rozwojowej roli, czy i jakie związki między zadaniami pomagamy uczniom budować, czy wspomagamy ich w konstruowaniu hierarchii tych zadań? Takie i podobne pytania mogą być dobrą podstawą konstruowania przebiegu kolejnych zajęć dydaktycznych, refleksji nad ich przebiegiem i efektami. Mogą być podstawą rozwiązań dydaktycznych ukierunkowanych na uwzględnianie

i rozwijanie samodzielności uczniów będącej warunkiem koniecznym rozwoju ich osobowości autorskiej.

Nie analizując, ze względu na rozmiar tego opracowania, pozostałych właściwości osobowości autorskiej i możliwości (a właściwie ich braku) rozwoju w edukacji, należy jednak podkreślić, że przywołane wyżej elementy podmiotowości wyznaczają granice urzeczywistniania pozostałych właściwości podmiotowości, a także *bycia sobą* i *zasadniczych ustosunkowań*. Precyzując ustalenia analizowanej koncepcji, należy podkreślić, że podmiotowość to tylko jeden z elementów takiej osobowości, ale element podstawowy, bez którego niemożliwe jest bycie sobą, tzn. jednostką niezależną również wobec siebie, jak też osobą oceniającą pozytywnie:

- siebie, zależnie od tego, czy i w jakim stopniu jest źródłem swojego postępowania;
- cele swoje, zależnie od tego, czy są przedmiotem jej intencji;
- świat wokół siebie, gdy stwarza mu szanse spełniania jego intencji (Obuchowski 2001, s. 39).

Jakość każdej z tych właściwości wyznaczana jest każdorazowo i w każdym przypadku poziomem oraz zakresem samodzielności, jaka cechuje myślenie, działania i uczucia człowieka. Samodzielność jest w takim ujęciu podstawową cechą rozwojową człowieka i jako taka powinna być przedmiotem szczególnej troski ze strony nauczyciela i szkoły.

## Próba konkluzji

Czy jednak takie wartościowanie samodzielności, jak też osobowości autorskiej jest jedynym możliwym rozwiązaniem? Pamiętajmy, że otwarty indywidualizm jest najdalej posuniętą, ze znanych nam, postacią autonomii, niezależności jednostki ludzkiej. Obok niego istnieje i funkcjonuje osobowość „człowieka roli” lub też „człowieka uczenia się”. Co więcej, wiele źródeł wskazuje na to, że aktualnie pierwszy typ osobowości, mimo swojej odległej historii narodzin i wyłącznego obowiązywania jedynie po wiek XVII, *nadal występuje w społeczeństwie, i co ciekawe, w pewnych kolektywistycznych instytucjach – takich jak wojsko, policja, a czasami na nieszczęście również w szkole czy seminarium – zyskuje pozytywny odbiór jako pożądaný model funkcjonowania pracownika, często niestety również człowieka* (Błachnio 2006, s. 12). Podobnie jest z drugim typem osobowości, który wykształcił się wraz z nadejściem drugiej fali industrialnej. Wtedy to uwarunkowania ekonomiczno-społeczne, silne oddziaływanie kultury na jednostkę, wprowadziły w jej doświadczenie ambiwalencję, której źródłem było samodzielne kumulowanie wiedzy o sobie i otaczającym świecie bez możliwości zdystansowania się do siebie

samej. W rezultacie podejmowane próby samodzielnego wypracowania swojej osobowości były niepełne, bo pozbawione osobowej autonomii.

*Osobowość człowieka uczenia się była więc formą pośrednią między człowiekiem przedmiotowym a podmiotem. Wyróżniała ją możliwość zdystansowania się wobec świata zewnętrznego, ale brakowało nadal dojrzałego wglądu w swoją własną osobę. Człowiek uczenia się podlegał niekontrolowanemu wpływowi swoich pragnień, potrzeb. Był przez nie „dzianym”, czyli był przedmiotem swoich popędów i motywów (tamże, s. 13).*

Dopiero człowiek autor siebie uświadomił sobie i zdystansował się do swoich potrzeb oraz zrozumiał, że tylko samodzielne wypracowanie własnego sensu, wyznaczenie na jego podstawie zadań i ich samodzielna realizacja oraz przyjęcie odpowiedzialności za własne życie stanowią jedyny możliwy sposób rozwoju osobowości i realizacji przyjętych wartości.

Uwzględniając fakt, że rewolucję podmiotów datuje się od połowy minionego stulecia, interesujące muszą być wyniki badań wskazujące, w jakim stopniu ten nowy typ osobowości stał się powszechny w naszym społeczeństwie. Nie sięgając w tym momencie do badań, które w sposób pośredni podejmują to zagadnienie, warto wskazać na te, które zaplanowane i przeprowadzone zostały wprost w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie. Otóż A. Błachnio (2006) przedstawiła wyniki empirycznej weryfikacji teoretycznego modelu osobowości autorskiej K. Obuchowskiego. Wskazują one, że tylko 8,8% osób z całej próby badawczej prezentowało komplet własności osobowości autorskiej, tj. wysoki poziom podmiotowości, bycia sobą i podmiotowego ustosunkowania (łącznie 14 właściwości). Wśród badanych byli też tacy, którzy nie wykazali autorstwa w żadnej z wymienionych kategorii własności (ok. 6%). Pozostali prezentowali różne poziomy poszczególnej własności. Wykazano jednocześnie, że z poziomem autorstwa siebie, spośród wszystkich badanych czynników, pozytywnie koreluje jedynie wykształcenie, ale przede wszystkim wykształcenie wyższe i – co istotne – niekoniecznie rozumiane formalnie, ponieważ okazało się, że „nie-autorami siebie” mogą być także osoby z wykształceniem wyższym. Może to oznaczać, że wykształcenie jest istotne, ale jego poziom musi oznaczać określoną jakość i określony rodzaj wiedzy, umiejętności i postaw. W koncepcji K. Obuchowskiego jako szczególnie ważna dla tego typu osobowości wskazywana jest wiedza uniwersalna, będąca rezultatem odpowiedniego kształcenia ogólnego. Przy czym – jak stwierdziłam powyżej – szkoła (niezależnie od szczebla) nie jest niestety miejscem budowania takiego rodzaju wiedzy, jak też rozwijania takiej osobowości.

Prowadząc swoje analizy, jako podsumowanie jednej z części, K. Obuchowski formułuje następującą uwagę:

*Dzisiaj wiemy, że jak zawsze rację miał Zygmunt Freud, którego zdaniem każdy rodzaj wychowania służy nie człowiekowi, ale kulturze czyniącej z niego przedmiot*

*podatny do kontroli i manipulowania. Ludzie obecni nie mają alternatywy. Muszą wychować siebie sami* (Obuchowski 2001, s. 40).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenie i odnosząc je do procesu edukacji w dzisiejszej szkole, skłonni jesteśmy zgodzić się z autorem. I tylko rodzi się pytanie: która szkoła, która nauczycielka, który nauczyciel powiedzą to głośno, otwarcie, wyraźnie i odpowiedzialnie społeczeństwu, rodzicom swoich uczniów i wreszcie samym uczniom?

A może samodzielność nie jest już pożądaną społecznie i indywidualnie niezbędną cechą osobowości? Może jej wartość wobec chociażby zjawiska tzw. profesjonalizacji podmiotowości (Jacyno 2007), niejednoznacznej w ocenie idei indywidualizacji i innych aktualnych przemian społecznych staje się wątpliwa. A może rozwijanie samodzielności i konstruowanie osobowości autorskiej to zadania, które z różnych względów nie mogą być wpisane w funkcjonowanie szkoły.

Te i inne pytania to – jak sądzę – aktualnie ważny i konieczny przedmiot świadomości i samoświadomości nauczycieli, a źródłem konstruowania na nie odpowiedzi może być dobra teoria.

## Bibliografia

- BLACHNIO A., 2006, *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- JACYNO M., 2007, *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JURGIEL A., MĘCZKOWSKA A., 2005, *O nauczycielskiej świadomości jako medium konstrukcji świata społecznego na przykładzie analizy obrazów ucznia w oczach nauczyciela*, Problemy Wczesnej Edukacji, nr 1.
- KLUS-STAŃSKA D., 2002, *Konstruowanie wiedzy we współczesnej szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- KLUS-STAŃSKA D., 2005, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, Problemy Wczesnej Edukacji, nr 1.
- KLUS-STAŃSKA D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (red.), 2008, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (red.), 2014, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, IMPULS, Kraków.
- KLUS-STAŃSKA D., HURŁO L., ŁOJKO M., 2009, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, IMPULS, Kraków.
- KLUS-STAŃSKA D., NOWICKA M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D., SZYMAŃSKI M.J., SZYMAŃSKI M.S., 2003, *Renesans(?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa.
- MĘCZKOWSKA A., 2002, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, IMPULS, Kraków.
- OBUCHOWSKI K., 1985, *Adaptacja twórcza*, KiW, Warszawa.



- OBUCHOWSKI K., 1995, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań.
- OBUCHOWSKI K., 2001, *Od przedmiotu do podmiotu*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- POTULICKA E., 2010, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, IMPULS, Kraków.
- RUTKOWIAK J., 2010, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, IMPULS, Kraków.
- ŚWIRKO-PILIPCZUK J., 2011, *Samodzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka – implikacje pedagogiczne*, Szczecin.
- ZAMOJSKI P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wyd. UG, Gdańsk.

### **Independence in the light of the concept of author's personality – educational perspective**

In this article I assume that independence in the current social situation of a human being becomes a more and more important feature, not to say – its essential feature. Developing the independence is a difficult and lifelong task. An important factor of its achievement are educational processes. However, analyses and examinations of educational practices in this regard indicate that often (too often!) teachers' actions do not conduce to the development of that personality feature of students – on the contrary – they counteract its disclosure and development blocking it and weaning the students from independence.

I see the change possibilities and prerequisites in the processes of constructing and deconstructing the teachers' professional awareness that takes place under the impact of the reflective reference of the theory to one's own professional actions. I assume that the theory which can be particularly valuable here is Kazimierz Obuchowski's author's personality theory. I find in it an extremely clear and strong justification of the values of independence, potential, mechanisms and conditions of its development in educational processes.

**Keywords:** *student's independence, education, author's personality*