

ADELA KOŻYCKOWSKA

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedako@univ.gda.pl

***Ja-świat: Romany Miller* dialogowa i dialogiczna koncepcja socjalizacji i wychowania. W stronę osobowości zaangażowanej**

W artykule podejmuję próbę rekonstrukcji myśli pedagogicznej Romany Miller, której dorobek naukowy stanowi jeden z filarów gdańskiej pedagogiki. Punktem wyjścia jest wyodrębnienie i metodologiczne rozpoznanie konstruktu *ja-świat*, który został przeze mnie rozpoznany jako istotny dla pedagogicznej koncepcji socjalizacji. Konstrukt *ja-świat* pozwala odsłonić dialogowe i dialogiczne właściwości związku socjalizacji i wychowania, dzięki czemu bardziej wyrazista staje się koncepcja człowieka działającego w kulturze, ujmowanego przez Romanę Miller (za Bogdanem Suchodolskim) jako osobowość zaangażowana, która (współ)tworzy siebie przez formowanie swej relacji ze światem.

Słowa kluczowe: *Romana Miller, ja-świat, socjalizacja, wychowanie, dialogowość, dialogiczność*

Dorobek myślowy R. Miller stanowi jeden z filarów gdańskiej pedagogiki. Mimo tej obecności w przestrzeniach pedagogiki, myśl autorki jest ciągle słabo spopularyzowana w Polsce, co zdecydowane zubaża polską myśl humanistyczną, przede wszystkim zaś myśl pedagogiczną.

Celem tekstu jest próba rekonstrukcji pedagogicznych podstaw myślenia R. Miller o wychowaniu. Jakkolwiek jej myślenie formowało się w dobie pedagogiki socjalistycznej, to zdecydowanie wymyka się ono naukowo-technologicznym modelom zideologizowanej pedagogiki i stanowi interesujący przykład pedagogiki wywrotowej. Jest to konsekwencja, choć można przyjąć, że także przyczyna, „niedomknię-

cia” – jak to ujęła A. Męczkowska – czy też „uchylności” wobec obowiązującego wówczas reżimu tworzenia teorii pedagogicznej. I to właśnie przez swe „niedomknięcie” i „uchylność” myśl pedagogiczna R. Miller jest szczególnie inspirująca dla nowych odczytań (Męczkowska 2004, s. 225). Przywołana A. Męczkowska podjęła próbę rozpoznania pedagogicznej koncepcji wychowania R. Miller w optyce poststrukturalnej. Dla mnie jednak szczególnie ważne wydaje się (od)czytanie tekstów autorki i próba zrozumienia jej myślenia o wychowaniu poprzez konstrukt *ja-świat*.

Metodologicznie wyłoniony konstrukt *ja-świat* ma podwójną wartość. Raz, pozwala zrozumieć, kim dla R. Miller był człowiek (dziecko/wychowanek) w relacji do świata/ ze światem. Dwa, daje możliwość zrozumienia wychowania przez jego relacje do socjalizacji.

Wypreparowany na użytek niniejszej pracy konstrukt *ja-świat* pomaga wyłonić i zrozumieć dialogowe oraz dialogiczne właściwości socjalizacji i wychowania, przez co bardziej wyrazista staje się wizja człowieka działającego w kulturze, czy – jak to ujmuje R. Miller – osobowości zaangażowanej, która (współ)tworzy siebie przez formowanie swej relacji ze światem. Wydana w roku 1981 książka *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*¹ jest swoistym zwieńczeniem dorobku autorki. Tu, z perspektywy pedagogiki analizuje ona związki między socjalizacją, wychowaniem i psychoterapią². Wydaje się, że właśnie w swej ostatniej książce autorka najpełniej prezentuje pedagogiczną koncepcję socjalizacji, którą konstruuje na myśleniu psychologicznym i socjologicznym. Jednocześnie, R. Miller konstruuje teorię osobowości zaangażowanej (za Bogdanem Suchodolskim) i teorię kultury jako świata wartości, który w jej odczytaniu jest wytworem społecznym.

¹ Tym, co może przeszkadzać w recepcji twórczości R. Miller, są powiązania z myślą socjalistyczną. Trzeba jednak przypomnieć ówczesne realia. Najważniejsza książka R. Miller *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia* została opublikowana w 1981 roku, dwa lata przed śmiercią autorki. Zasady cenzury były wówczas dość rygorystyczne, ale nawet mało wnikliwy czytelnik obok kategorii „socjalistyczna/socjalistyczny” bez trudu dostrzeże krytykę systemu edukacyjnego doby socjalistycznej. Z. Kwieciński pisał: *Profesor Romana Miller śmiało i wielokrotnie przekraczała granice szkolocentryczności pedagogiki. (...) Wydaje się, że była najbardziej nowoczesnym humanistą wśród aktywnych badawczo pedagogów akademickich swojego pokolenia, uczoną poszukującą zrozumienia procesów socjalizacji, rozwoju i personalizacji z zastosowaniem różnych podejść teoretycznych. Wykazywała dużą wrażliwość na poniechane kwestie społeczne, które jakoby socjalizm zlikwidował, jak np. kwestię nierównych szans czy marginalizacji młodzieży, pozostającej poza szkołą i poza pracą bez swojej winy. (...) Profesor Romana Miller zostawiła po sobie dzieło niedomknięte, otwarte, zachęcające do kontynuacji pytań trudnych, metod niekonwencjonalnych, eksploracji obszarów niezbadanych, dzieło do odczytywania na nowo z różnych perspektyw* (Kwieciński 2004, s. 54).

² W tekście skoncentruję się wyłącznie na związkach socjalizacji i wychowania.

Socjalizacja – wychowanie: *ethos* obcowania człowieka z człowiekiem

Socjalizacja i wychowanie (por. także: Śliwerski 2012, s. 229–232) to procesy, które są ze sobą powiązane, wzajemnie się przenikają, uzupełniają, dopełniają i w jakiś szczególny sposób weryfikują. R. Miller wertykalnie pogłębia rozumienie obu procesów i związków między nimi w drodze badania dorobku psychologicznego i socjologicznego. W wyniku tego dowodzi, że istotą socjalizacji i wychowania, jako procesów edukacyjnych, jest spotkanie dwóch przystawalnych do siebie stron człowieka: jego natury psychicznej i natury społecznej. Oba aspekty człowieczego funkcjonowania to dopełniające się „części”, które dzięki procesowi socjalizacji wyłaniają się z człowieczego/dziecięcego egocentryzmu (Miller 1981, s. 82, 83). Decydującym momentem rozwoju jest spotkanie w dziecku dwóch światów jednocześnie: wewnętrznego (psychicznego) i zewnętrznego (społecznego). Jest to moment uniwersalny, gdyż jego „przeżycie” pozwala człowiekowi w jego egzystencji przynależeć jednocześnie do obu światów. Nie idzie tu o „zatrzaśnięcie” czy „zamknięcie” w dziecku obu tych światów, lecz o załazek dwubiegunowej jedności, co stanowi początek budowania relacji *ja-świat*. Relacja ta (re)konstruuje się przez stopniowe oddalanie się od siebie obu biegunów (tego, co wewnętrzne, od tego, co zewnętrzne) (tamże, s. 80, 108), aż do momentu zjednoczenia obu członów na wyższym poziomie (tamże, s. 97–98). Uwidacznia się tu swoisty konflikt, który człowiek w swym rozwoju powinien nie tyle pokonać, ile przeżyć i nauczyć się godzić to, co w samej swej naturze ma często niemożliwą do pogodzenia sprzeczność. Jak się wydaje, właśnie owo oddalanie biegunów stanowi warunek konieczny godzenia tego, co wewnętrzne/psychiczne i tego, co zewnętrzne/społeczne. Tak więc każda socjalizacja – jak konkluduje R. Miller – z natury rzeczy uwzględnia akty uspołeczniania (stawanie się człowiekiem społecznym) i akty indywidualne (stawanie się człowiekiem psychologicznym) (tamże, s. 98). Kultura – a właściwie zawarte w niej wzorce zachowań, normy moralne, wiedza potoczna i jej unaukowanie – decydować będzie o tym, czy punkt ciężkości położony zostanie na *ja*, czy na *świat* (tamże, s. 84, 85, 87, 88, 92, 93, 99; por. także: Miller 1952; 1964; 1979).

Pedagogiczność myśli autorki rozpina się na kontinuum: (1) bycia dla siebie/z sobą/ku sobie i (2) bycia dla innych/z innymi/ku innym. Skrótem tego kontinuum jest konstrukt *ja-świat*, który nabiera wartości metodologicznej – porządkuje wątki myślowe, pozwala stawiać kolejne hipotezy i poddawać je weryfikacji, każe poszukiwać i sprawdzać kolejne teorie wyjaśniające itp. Słowem, daje szansę dostrzeżenia, że socjalizacja – podobnie jak wychowanie – rozpina się, dzieje się i weryfikowana jest przez jednoczesne odnoszenie do *ja* i do *świata*. Wydaje się, że to właśnie konieczność ciągłego i jednocześnie każdorazowego rozpoznawania, tłumaczenia i obrazowania tego, co dzieje się między *ja* i *światem*, udowadniania, że bycie z innymi, dla in-

nych i ku innym jest warunkiem koniecznym bycia dla siebie, ze sobą i ku sobie. Ujawnia się tu zwrotność relacji między *ja* – *świat*. Tak jak *ja* nie może istnieć bez *świata*, tak *świat* nie może istnieć bez *ja*.

Wyartykułowana zależność nie jest oczywiście tak „naiwnie prosta”, jakby się mogło wydać. Socjalizacja i wychowanie są kluczowymi dla rozwoju płaszczyznami obcowania człowieka z człowiekiem. Dzięki temu, że człowiek jest wśród ludzi i z ludźmi, odsłania się oczywiste zadanie socjalizacji jako uspołeczniania (Miller 1981, s. 43), zaś jej sensem jest wrastanie w kulturę (tamże, s. 50, 55), która dla R. Miller – jak pisałam we wstępie – jest światem wartości wynikających z faktu, że człowiek tworzy swój świat życia wraz z innymi ludźmi (Miller 1984, s. 188, 189). Kultura (świat) jest tym, *co odbija się* w osobowości człowieka (wychowanka) (Miller 1981, s. 120, 122). Jest też tym, czego w okresie dzieciństwa dziecko nie może sobie dostatecznie uzmysłowić. I choć dziecko nie uzmysławia sobie kultury, w którą wrasta i którą internalizuje, to jednak ją odczuwa. Jakość procesu internalizacji kulturowych wartości w dzieciństwie decyduje o ich hierarchii i świadomej preferencji w dorosłym życiu (Miller 1984, s. 188). Zadaniem wychowania, które buduje się na socjalizacji i zawsze odnosi do jej skutków, jest uspołecznienie człowieka, bo sens jego życia sprowadza się do uczestnictwa w kulturze (tamże, s. 53, 57–58, 69). To z kolei wymaga wytworzenia w osobowości człowieka (wychowanka) *nowego świata w sobie* (tamże, s. 120, 122).

Dla potrzeb dalszych rozważań warto wzmocnić wypowiedź R. Miller przez zestawienie jej z hermeneutycznym ujęciem *ethosu*, jako miejsca/przestrzeni obcowania człowieka z człowiekiem (Tischner 2003, s. 170), by następnie powrócić do dialektycznego ujęcia *ja* i *świata*. Taki zabieg daje możliwość dookreślenia dialogowej właściwości socjalizacji i wychowania, albo inaczej: pozwala dookreślić dialogowość relacji człowieka z człowiekiem w tych procesach i przez te procesy.

J. Tischner pisze wprost, że człowiek po to, by żyć potrzebuje środowiska ludzkiego, potrzebuje innych ludzi. Szuka kogoś, z kim mógłby dzielić swój los (Tischner 2003, s. 171). Miejsce dzielone z innymi to *ethos* (tamże). Podobnie rzecz ujmuje M. Heidegger, który *ethosem* nazywa miejsce egzystencji człowieka w intersubiektywności, a więc w tym, co pozwala człowiekowi zbliżyć się do drugiego człowieka (Heidegger 1977). *Ethos* to przestrzeń wartości, tworzona przez bycie człowieka z człowiekiem, ale i miejsce, w którym powstają warunki do tego, by człowiek mógł dzielić swój los z drugim (Miller 1979, s. 22). Skoro jednak *ethos* jest miejscem wartości, to jest przede wszystkim kulturą, którą człowiek „robi” pośród innych ludzi, by mógł z nimi, z innymi w kulturze dzielić swój los (Miller 1984, s. 188, 189; 1981, s. 50, 55). W tym znaczeniu zarówno socjalizacja, jak i wychowanie stanowią mogą odmiany *ethosu*, przestrzeni, w której przejawia się to, co pozwala wychowankowi (człowiekowi/dziecku) zbliżyć się do wychowawcy (człowieka/dorosłego) i odwrotnie. *Ethos* nie tylko więc konstruuje podstawy procesu socjalizacji i wychowania, decydując o tym, jak człowiek jest z drugim w ich współdziałaniu, ale też wskazuje,

po co razem współdziałają, czyli co chcą osiągnąć. Jak chcą zmienić siebie-*ja* i *świat*. W pierwszym idzie o aksjomaty dla (współ)etyczności, w drugim – dla (współ)-aspiracji. Bo przecież – jak pisze R. Miller – ta relacja wychowawcza w swej istocie ma być modelem relacji międzyludzkiej, i to z tej przyczyny powinna być nasycona wartościami ludzkimi. Relacja wychowawcza jest zwyczajnie relacją podmiotową (Miller 1981, s. 255).

Ethos odnosi się do *ja* i do człowieczej intersubiektywności, jest odmianą sposobu bycia w świecie. Uwartościowanie relacji międzyludzkich, nadanie im statusu etycznego, decyduje o tym, że to, co międzyludzkie nie może istnieć poza światem, w którym/o którym decydują międzyludzkie interakcje. Wartości przeżywane, doświadczane i wykorzystywane subiektywnie nie mogą istnieć poza kulturą, i z konieczności są ekwiwalentem relacji pomiędzy dwiema odrębnymi osobami. Etyczność nie występuje poza dialogiem, a porozumienie między ludźmi jest wynikiem dialogu, bo tylko w nim może występować (Folkierska 1990, s. 153; Heidegger 1977).

Jeśli etyczność decyduje o tym, jak jest między ludźmi, i jednocześnie jest tym, co zachodzi w kulturze (Folkierska 1990, s. 154), to – jak się wydaje – etyczność sprawia, że człowiek staje się ludzki (Miller 1981, s. 13). Albo inaczej: etyczność zmienia człowieka w istotę etyczną (Hegel 1969, s. 389). W takim ujęciu zadaniem wychowania jest „czynić” z człowieka istotę etyczną, gdzie etyczność jest uniwersalnością kultury. Kultura decyduje o tym, jaką wartością jest *ja* i o tym, jaką wartością jest *świat* (zob.: Hegel 1990, s. 512, 513) dla społeczeństwa, którego tworem jest owa kultura wraz z przypisaną jej uniwersalnością.

A zatem każde myślenie o wychowaniu „szuka swego ideału” w kulturze i swą szczególność tworzy na fundamencie jej etyki. Wobec tego nie można, myślenia o wychowaniu oderwać od myślenia o społeczeństwie i jego kulturze, gdyż to kultura konstruuje ramy obiektywności bytu, a to, co etyczne, tworzone jest między ludźmi i stanowi intersubiektywny przejaw kultury. Dialektyka obiektywnego (relacje kultury albo relacje *logosu*) i subiektywnego (relacje *ethosu*) ujawnia dialogiczną istotę wychowania, w którym uznać trzeba z konieczności konflikt między tym, co ważne dla świata, a tym, co znaczące dla człowieka.

Nie jest to zwykły konflikt, dla którego znaleźć można trwałe i jednoznaczny konsensus, o czym przekonuje R. Miller. To odwieczny dylemat i nieznajdujący rozwiązania spór o cel procesów edukacyjnych: czy ich celem jest *świat*, czy *ja*? Specyfiką procesów edukacyjnych jest to, że projektowane i realizowane są one w instytucjach (rodzina, szkoła), a te są wytworem społecznym. Kulturowość (w sensie obiektywności) i etyczność (w sensie intersubiektywności) procesów edukacyjnych jest wynikiem uzgodnień międzyludzkich, a ich efektywność weryfikowana jest zwykle w praktyce życia codziennego, czyli w praktycznych relacjach *ja-świat*. Być może dlatego nie powinno się projektować (i badać) procesów edukacyjnych w oderwaniu od kultury (Miller 1981, s. 99; 1969, s. 6). I – jak podkreśla R. Miller – nie można badać indywidualnego zachowania, rozwoju mowy czy rozwoju myślenia w warunkach laborato-

ryjnych. Nie można badać wytworów *ja* w oderwaniu od *świata*, a właściwie od tego, co autorka nazywa (...) *całością obrazu świata i życia* (Miller 1981, s. 97), a M. Heidegger – *egzystencją jestestwa* (Heidegger 1994, s. 59), gdyż *bycie w egzystencji* – jak pisze J. Tischner – jest bezpośrednim przejawem tego, kim człowiek jest (Tischner 2005, s. 369). Nie można również badania kultury oderwać od realiów społecznych, relacji ekonomicznych czy wpływów społeczno-historycznych, ponieważ to realia społeczne budują kulturę i jednocześnie znakują świat fizyczny człowieka i przemieniają go w świat kultury (Miller 1981, s. 79–81, 84, 85, 99). Spotyka się tu *świat realny* i *świat idealny*, a to jak człowiek radzi sobie na ich styku, zależy od jego dojrzałości (Tischner 2003, s. 187), czyli od tego, jak człowiek wrasta w kulturę i jak w niej uczestniczy.

Ja-świat: dialogiczność socjalizacji i wychowania

R. Miller – jak pisałam – bada socjalizację przez wychowanie i odwrotnie, „przyglądając” się ich wzajemnym relacjom poprzez konstrukt *ja-świat*. Jego metodologiczne wykorzystanie pozwala interpretować procesy edukacyjne jako relacje, które zachodzą pomiędzy *ja* i *światem*, a których konsekwencją jest określona jakość *ja* i określona jakość *świata* (Miller 1966, s. 49–54). To tu ściera się to, co zewnętrzne z tym, co wewnętrzne. Idzie więc nie tyle o zachowanie się człowieka czy jakość posiadanej przez niego wiedzy, ile o osobowość, ujawniającą się (obiektywizuje) przez świat i w świecie, który ją tworzy. Inaczej, to w relacji *ja-świat* wyodrębnia i staje się osobowość człowieka (Miller 1981, s. 94, 113, 260, 261).

Proces *odbijania się świata*, proces jego odzwierciedlania się w osobowości człowieka rodzić może szereg problemów i konfliktów, dlatego też budowanie nowego świata w sobie ma za zadanie rozwiązywać konflikty i trudności, które „stwarza” socjalizacja (tamże, s. 123). Ich rozwiązywanie – jak wynika z analizy myślenia R. Miller – stanowi jeden z podstawowych warunków rozwoju.

Uczestnictwo w kulturze – jako tworzenie i urealnianie nowego świata w sobie – wymaga większej świadomości i wyższych kompetencji kulturowych (tamże, s. 79) od tych, które „wytwarza w człowieku” socjalizacja. Warunkiem uczestnictwa w kulturze jest zatem osiągnięcie określonego poziomu uspołecznienia. Jest to proces dochodzenia do wiedzy i umiejętności, które pozwolą człowiekowi na udział w coraz bardziej złożonych strukturach społecznych. Uspołecznienie jest sposobem na to, by przed człowiekiem „odślaniała się” wiedza o kulturze i by wiedza ta tworczy modyfikowała jego działania. Ujawnia się tu zależność między uspołecznieniem, uczestnictwem w kulturze a tym, co nazywane jest wiedzą i kompetencjami kulturowymi.

Tak rozumiane wychowanie jako podbudowy potrzebuje socjalizacji (tamże, s. 54). Nie można jednak rozumieć wychowania jako „naturalnej” konsekwencji socjalizacji, ale trzeba je pojmować jako rodzaj interwencji w nią. Socjalizacja – jako wrastanie w kulturę – w następstwie decyduje o jakości aktywnego w niej bycia i o tym, jakie są relacje międzyludzkie. I choć uspołecznienie jest tym, co społecznie determinowane, to jednak nie można go sprowadzać wyłącznie do praktyki regulowania stosunków międzyludzkich, gdyż to, co między ludźmi, opiera się na wartościach. Są one wytworami rozwoju społeczeństwa i jednocześnie ów rozwój współtworzą. To one scalają i kształtują społeczeństwo, i równocześnie są dziełem społecznym (Miller 1979, s. 22; zob.: Michalski 1946, s. 8, 9; Suchodolski 1946, s. 390, 391). Pedagogów szczególnie interesuje proces scalania i kształtowania społeczeństwa, co znajduje swe odzwierciedlenie w konstruowanym myśleniu o wychowaniu, które przez R. Miller rozumiane jest właśnie jako proces interwencji w socjalizację i którego celem jest nie tylko kształtowanie relacji człowieka ze światem, ale także dostarczanie wiedzy, która powinna pozwolić człowiekowi świat rozumieć (Miller 1966, s. 28, 70; 1973a, s. 5, 6; 1981, s. 114, 122, 131). Dla myślenia pedagogicznego ważką zdaje się nie tylko procesualna koncepcja socjalizacji i wychowania, ale przede wszystkim wyeksponowanie ich interakcyjnego charakteru i tego, że są one ową interakcyjnością powiązane. Autorka w interakcyjną koncepcję socjalizacji (Miller 1981, s. 83) wpisuje interakcyjne ujęcie wychowania. Zasada interakcyjności pozwala dostrzec i zrozumieć zakresy wielowymiarowości i wielopłaszczyznowości tego, co dzieje się między *ja* i *światem* (Miller 1976, s. 71). Tak więc, przyjmując za R. Miller, że osobowość to struktura, która reguluje odniesienia do świata, i równocześnie sama jest zależna od wpływów świata i wykształca w sobie potencjał aktywności, gdy jakoś ten zewnętrzny świat próbuje (z)rozumieć, i dalej: przyjmując, że osobowość interioryzuje zewnętrzne wartości, by w tym świecie być (Miller 1973b, s. 46), to uznać trzeba, że sens działań wychowawczych koncentruje się na tym, by ten stosunek osobowości do świata formować (Miller 1969, s. 6; 1973b, s. 48).

Analizując prace R. Miller, można odnieść wrażenie, że jej badanie procesów edukacyjnych, rozpoznawanie ich efektów w konfrontacji z założonymi i oczekiwanymi wynikami, było metodologicznie możliwe tylko dzięki konstruktowi *ja-świat*. *Ja-świat* jest przez autorkę odczytywane jako związek subiektywnego i obiektywnego (Miller 1981, s. 137; 1973b, s. 48, 49), czy też indywidualnego i społecznego (Miller 1981, s. 76, 82, 98, 108, 113, 128), a także jako podmiotowego i przedmiotowego (tamże, s. 81). Odsłania się tu fenomen myśli R. Miller: metodologicznie użyty konstrukt *ja-świat* stanowi syntezę tego, co psychologiczne, i tego, co społeczne, i właśnie jako synteza zmienia się w fundament pedagogicznego myślenia o socjalizacji. To pedagogiczne ujęcie socjalizacji poważnie zasila myślenie o wychowaniu, dzięki czemu socjalizacyjne doświadczenia człowieka w działaniach wychowawczych nie dają się zredukować do artefaktów zakłócających procesy wychowawcze. I choć cele społeczne procesu wychowania muszą zostać przełożone na język pedagogiki, to stanowią

one zaledwie część tej złożoności, jaką jest *ja-świat*. Idzie tu o takie działania wychowawcze, które są inicjowane przez rozpoznane potrzeb społeczeństwa i weryfikowane w specyficzny sposób zmianami i potrzebami rozwoju osobowości wychowanka (Miller 1976, s. 71, 72; 1969, s. 6, 7).

Fenomen myśli R. Miller zasadza się na przekonaniu, że ideał wychowania może być zaledwie szkicem w modelu stosunku *ja-świat*, tym samym nie może to być portret *idealnej osobowości zamkniętej w sobie* (Miller 1981, s. 131). Tak zwana idealna osobowość powinna zaledwie wskazywać kierunek działań, ale nie może stanowić twardego celu socjalizacji i wychowania (tamże, s. 148; Miller 1973a). *Ja-świat* z konieczności pojmowany powinien być jako model ogólny, wzorzec pozbawiony szczegółowych wytycznych, tak by nie zakłócał on aktywności wychowawcy i wychowanka (Miller 1981, s. 146).

Cele i wyniki wychowania powinny być projektowane wielowymiarowo, tak by obejmowały one (...) *całość życia społecznego i całość rozwoju osobowości* (tamże, s. 131; por.: Miller 1964; 1973b; 1976). Wszechstronny rozwój osobowości jako cel zakłada działania wychowawcze, które z konieczności domagają się umocowania w świecie zewnętrznym i wewnętrznym (Miller 1981, s. 131).

Efekty wychowania można mierzyć, ale „rachować” dają się jedynie czynności, zachowania czy wiedza wychowanka. Można je nawet szczegółowo projektować. Nie można jednak zmierzyć osobowości. Można zaledwie hipotetycznie określać jej rozwój, przyjmując założenie, że kształt tego rozwoju trzeba nieustannie weryfikować. Osobowość nabywa zdolności do samoregulacji, co znaczy, że uczy się ona samoregulacji, to zaś powoduje, że człowiek zyskuje możliwość działania i współdziałania. Sposób radzenia sobie w świecie, a właściwie w ludzkim życiu, stopień samorealizacji i doświadczane lub nie-doświadczanie poczucia sensu życia stanowią o trafności podjętych działań socjalizacyjnych i wychowawczych oraz o ich wzajemnej koherencji. Stąd też, R. Miller jako cel wychowania wskazuje kształtowanie osobowości zaangażowanej, czyli takiej, która – jak pisałam – reguluje swoje stosunki z otoczeniem, a podkreślone „zaangażowanie” powinno kształtować się w działaniu, tak w świecie zewnętrznym, jak i wewnętrznym (tamże, s. 122-131).

Wydaje się, że użycie *ja-świat* na sposób metodologiczny przejawia się nie w konstruowaniu konkretnego rozumienia związku człowieka i świata, czy w rozpoznaniu zdarzeń i procesów edukacyjnych, które mogą ten związek modelować, lecz w rozpoznaniu faktu, że treść relacji *ja-świat* jest społecznie, a więc i kulturowo wytwarzana. Umiejscowienie w konkretnej kulturze i systemie społecznym powoduje, że człowiek „nasycony” zostaje konkretną interpretacją świata i siebie (tamże, s. 55, 118, 132). Nawet wolność i przymus są społecznym wytworem, a zdolność ich rozumienia daje dostęp (lub nie) do konkretnej wiedzy kulturowej (tamże, s. 172). Więcej, nawet argumentacja na rzecz prawdy jest kulturowo wytwarzana (tamże, s. 54). Funkcjonalne ujęcie relacji *ja-świat* odsłania się w pytaniu o to, jak reguluje się dialektyczny związek człowieka i świata? Upedagogicznienie tego pytania pozwala widzieć owe związki

jako procesy edukacyjne: jako socjalizację, wychowanie i (nieanalizowaną w tym tekście) psychoterapię. Pytanie o człowieka w kontekście osobowości zaangażowanej jest pedagogicznym pytaniem o efektywność socjalizacji i wychowania, a także o to, jak duży dystans społeczny i kulturowy dzieli to, co jest efektem socjalizacji, od tego, co jest efektem wychowania (Miller 1983, s. 405–408, 413–419). Konflikt między efektami wychowania i efektami socjalizacji na sposób dialogiczny waloryzuje ich wzajemną – procesualną i interakcyjną – relację. I w tym właśnie sensie dialogiczność jest odsłoniętą przez R. Miller właściwością i koniecznością związku socjalizacji i wychowania.

Osobowość: między socjalizacją a wychowaniem

Zmieniający się świat stawia nowe wyzwania, a wraz ze wzrostem wiedzy zmienia się także ludzka osobowość (Miller 1981, s. 112). I choć osobowość – jak pisałam – jest strukturą, która reguluje swe relacje ze światem, to w dużej mierze świat zewnętrzny narzuca osobowości typ działań, za pomocą których może ona siebie ujawniać (tamże, s. 125). Inaczej: za pomocą których może się obiektywizować (zob.: Berger, Luckmann 2010). Albo jeszcze inaczej: za pomocą których może się wyodrębnić i stawać (Miller 1981, s. 260).

Zmianie ulega nie tylko życie społeczne, zmianie ulega także wewnętrzne życie człowieka, dlatego wszelkie projekty edukacyjne powinny zakładać odrębność i prawo do samorealizacji oraz wyboru. Osobowości nie można zatem opisać jako zbioru cech systemowych, ale z konieczności powinna być ona pojmowana jako całość i jednocześnie część świata (tamże, s. 118, 119).

Osobowość jest podmiotem, posiada złożoną i swoistą dla siebie strukturę *ja* (tamże, s. 132). Wyeksponowany związek socjalizacji, wychowania i osobowości jest ważnym osiągnięciem myśli R. Miller, gdyż w procesie projektowania pracy wychowawczej zwraca uwagę na konieczność uwzględniania tych zmian osobowości, które są wynikiem socjalizacji. Planowanie i realizacja pracy wychowawczej powinny akceptować ten edukacyjnie waloryzowany aspekt osobowości (tamże, s. 118; por. także: tamże, s. 63, 75, 76, 81, 82), który objawia się w dążeniu człowieka do samorealizacji (tamże, s. 118), gdyż ta stanowi wspólny wynik socjalizacji i wychowania (tamże, s. 61). *Realizacja samego siebie* – pisze R. Miller – *jest dialektycznie powiązana z urzeczywistnieniem wizji doskonałego świata* (tamże, s. 143). Proces socjalizacji powoduje zmiany w osobowości, które są związane z odbiciem w wychowanku określonego kulturowego obrazu świata i siebie. To w nim – w obrazie świata – zinternalizowany zostaje system wartości adekwatny do danej kultury (tamże, s. 141), ale to wychowanie – tworząc nowy świat w sobie – w sposób planowy i zorganizowany pozwoli zinternalizować w osobowości wychowanka to, co społeczne (tamże, s. 121; por.: Miller 1952). Każde jednak wychowanie buduje się na

socjalizacji i to stąd w wychowanie wpisana jest swoista funkcja weryfikacji i korekty tego, co sprzeczne (konfliktowe) między *światem odbitym* a *nowym światem w sobie* (Miller 1981, s. 136–142).

Osobowość jest strukturą, która zmienia się w toku osobniczego życia. Socjalizacja w tym rozumieniu stanowi wynik afiliacji i adaptacji do środowiska, a właściwie do jego kulturowych wzorów, gdyż zadaniem człowieka jest nauczyć się kultury, w której przychodzi mu żyć. Osobowość przejawia się m.in. stylem życia, wyuczonym zachowaniem, przyswojonym modelem współpracy i działania, zakresem i treścią posiadanej wiedzy. W całościowym ujęciu osobowość obiektywizuje się, czyli wyodrębnia się w tym, jak człowiek jest w świecie, i jednocześnie odzwierciedla to, jaki jest świat życia człowieka. Ma więc w sobie socjalizacja pewien szczególny aspekt afiliacyjno-adaptacyjny, którym ciąży ku pasywnemu byciu w kulturze. To wychowanie wraz z postulowanym przez R. Miller ideałem osobowości zaangażowanej daje człowiekowi możliwość aktywnego bycia na rzecz reorganizacji świata, w którym przychodzi mu żyć. Wobec tego celem działań wychowawczych nie może być formowanie określonego wzorca osobowości, czy też prościej: celem wychowania nie może być, do-określony kulturowo człowiek.

I chociaż wielu nauczycieli oczekuje drobiazgowych wskazań wychowawczych, to jednak oczekiwanie „recept edukacyjnych” jest pedagogicznie niezasadne, gdy celem wychowania jest ideał osobowości zaangażowanej. R. Miller pisze: *Wychowanka nie można zmusić, ażeby był takim, a nie innym człowiekiem, ingerencja w formowanie osobowości wymaga jego przyzwolenia, wymaga procesu samowychowania* (tamże, s. 129).

Przywołana wypowiedź eksponuje logikę myślenia R. Miller o wychowaniu: nie idzie w nim o tworzenie człowieka, ale kładzie się nacisk na proces konstruowania stosunku, czy też relacji osobowości ze światem (Miller 1973b, s. 48; Miller 1969, s. 6). Najogólniej chodzi o to, by wychowanek uczył się świata przez to, że w tym świecie jest. W pewnym sensie jest to postulat wychowania do działania w działaniu (Miller 1981, s. 129). Jest to możliwe w sytuacji, gdy – jak pisze autorka – (...) *jednym z zadań wychowania jest przygotowanie wychowanka do dokonywania odpowiednich wyborów wartości, poddawania się jednemu wpływom, przeciwstawianie innym* (tamże, s. 127; Miller 1966, s. 165).

Wychowanie wiąże się także z rozwojem świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i w kulturze. Wynika to z potrzeby rozwijania w wychowanku świadomości współpracy i inspirowania go, by „pomagał” wychowawcy w wychowaniu. Chodzi o to, by wychowanek zyskał świadomość, że obowiązkiem wychowawcy jest wychowywanie wedle wzoru, ale wzór – jak pisałam – nie może odnosić się do modelu człowieka, tylko do modelu stosunku osobowości do świata. Idzie tu o świadomość siebie jako podmiotu działania (Miller 1966, s. 50–53). Obrazuje to wypowiedź Romany Miller:

Pojęcie dziecka, jako podmiotu wychowania, a więc wychowawcy samego siebie, odnosi się właśnie do aktywności skierowanej na osobę, na świadome określe-

nie kierunków działania i modelowanie swojego „ja”, na ocenę wartości motywów działania, na stawanie się takim, a nie innym człowiekiem, który postępuje zgodnie ze swoimi przekonaniami i poglądami.

Proces interioryzacji, wchłaniania świata zewnętrznego do wewnątrz, prowadzi do syntetycznego obrazu świata, i do syntetycznego obrazu samego siebie. Równoległe z kształtowaniem poglądu na świat rozwija się także świadomość, czyli określenie samego siebie (tamże, s. 54).

Wychowanie wchodzić może w konflikty z socjalizacją (Miller 1981, s. 130), ale jego sens wiąże się z ukierunkowaniem rozwoju dziecka w zgodzie z celami (tamże, s. 109), które mają swe źródło w społeczeństwie i jego kulturze, i które charakteryzować się powinny etycznością. Idzie zatem o rozpoznanie, jak cele wychowawcze powinny tworzyć sferę etyczną jako dziedzinę (współ)działania wychowawcy i wychowanka. Dialogowość zwraca uwagę, że (...) *wartością jest drugi człowiek, wartością jestem ja sam i wartościami są rozmaite płaszczyzny obcowania człowieka z człowiekiem* (Tischner 2003, s. 170). Człowiek jako wartość autoteliczna wymaga podmiotowości relacji i tego, by nie odnosić się do niego jak do przedmiotu (Miller 1981, s. 239). Dialogowość odsłania, *jak* człowiek jest z drugim człowiekiem, i objaśnia możliwości tego, *jak* człowiek jest w świecie i *jak* jest sobą. Z drugiej strony człowiek potrzebuje relacji dialogowych, gdyż to one przesądają o „człowieczeństwie człowieka”, bo człowiek egoistycznie dla siebie – dla swej podmiotowości – potrzebuje drugiego człowieka (zob.: Buber 1992). Dialogowość/etyczność otwiera pole wyodrębniania i stawania się osobowości zaangażowanej, która ucząc się relacji ze światem, z konieczności wchodzi w relacje ze światem, a więc także w dialogiczne (konfliktowe) obszary tego związku.

W stronę konkluzji

R. Miller kreśli płaszczyznę możliwości, w której wartością samą w sobie jest zarówno człowiek, jak i to, co między człowiekiem a człowiekiem. Jej projekt wychowania osadzony został w dialektycznej tradycji Marksowskiej i konstruowany na podejściu do kultury jako wartości oraz eksponowaniu zwrotności konstruktu *ja-świat*. Pozwala to skonstruować metodologiczne ramy dla ujęcia (1) wychowania jako dialogowości i jednocześnie (2) wychowania jako dialogiczności.

Dialogowość uzmysławia, że wychowanie jest przestrzenią bycia człowieka z człowiekiem, w której to człowiek – raz jeszcze powtórzę – jest wartością autoteliczną. I to dlatego wychowanie potrzebuje etyczności. Proces wychowania w sposób szczególny skłania wychowawcę do myślowego ogarniania świata i do tego, by konstruował on własne rozumienie, które – paradoksalnie – sam świat mu podsuwa. Bo to świat się przecież człowiekowi odsłania i to świat podsuwa człowiekowi rozumienia

i sensy, które człowiek uzna za prawdziwe (Miller 1981, s. 55, 57, 118, 132, 172; zob. także: Gadamer 2004, s. 533 i n.) Wychowanie jest tu niczym innym jak etycznością: rekonstruującą się relacją *ethosu-ja* i *logosu-świata*. Relację wychowawczą warto uznać za model relacji międzyludzkich, co powinno przesądzać o jakości tego, co i jak między ludźmi w wychowaniu.

Dialogiczność, pozwala dostrzec, że wychowanie jest próbą obejmowania i rozwiązywania nierozwiązywalnego konfliktu między *ja* a *światem*. Między tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne. Między tym, co ważne dla człowieka (bo wyniesione z domu albo uznane w toku indywidualnego życia), a tym, co ważne dla społeczeństwa (bo narodowe, państwowe, kolektywne). Między tym, co się osiąga, a tym, co się niszczy bądź traci (Miller 1975, s. 332) w procesach edukacyjnych. Dialogiczność wynika z konieczności budowania relacji zwrotnych między *ja* a *światem*. Gdzie *ja* w szczególny dla siebie sposób jest w opozycji wobec *świata*, i równocześnie *świat* we właściwy sobie sposób jest w opozycji wobec *ja*.

Pedagogiczne ujęcie relacji *ja-świat* pozwala dostrzec i zrozumieć dialogowość i dialogiczność edukacyjnych odniesień. Dialogowość to sfera wartości, które waloryzują nie tylko poziom spójności socjalizacji i wychowania, ale także wskazują konieczność konstruowania koherencji światów (kultur) wychowanka (który jest *ja*) i wychowawcy (który reprezentuje *świat*). Dialogowość pozwala dostrzec konieczną dla dialogu zasadę uzgadniania nie tyle nazw wartości, ile ich zakresów treściowych, które będą „czytelne i ważne” dla *ja* i dla *świata*. Jest to ważne z tej przyczyny, że każde *ja*, które wchodzi w proces wychowania, wnosi do niego wartości, a ich treści są interioryzowane w procesie socjalizacji. Dialogiczność jest sferą konfliktowania się wartości, jako tego, co „naturalnie rozbieżne” w relacji edukacyjnej wychowanka i wychowawcy, czyli na styku *ja* i *świata*. Im większa rozbieżność w zakresie treści wartości, tym większy konflikt pomiędzy wychowankiem i wychowawcą, pomiędzy *ja* i *światem*. Jego kresem jest niemożność spotkania w sytuacji dialogu, gdyż ten zmienia się w nadmiernie wyeksponowaną różnicę.

I być może dlatego wychowanie na rzecz osobowości zaangażowanej można, a właściwie trzeba rozumieć jako (...) *interwencję sięgającą aż do sposobu bycia człowiekiem* (Miller 1981, s. 262, 263.), gdzie dialogowość konstruuje się na zwrotnej relacji i związku *ja* i *świata*, a dialogiczność na zwrotnej relacji i opozycji *ja* a *świat*.

Bibliografia

- Berger P.L., T. LUCKMANN, 2010, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BUBER M., 1992, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Wydawnictwo PAX, Warszawa.
- GADAMER H.-G., 2004, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- FOLKIEWSKA A., 1990, *Pytania o pedagogikę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- HEGEL G.W.F., 1969, *Zasady filozofii prawa*, tłum. A. Landau, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- HEGEL G.W.F., 1990, *Encyklopedia nauk filozoficznych*, przeł. S.F. Nowicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1977, *List o „humanizmie”*, tłum. J. Tischner, [w:] M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. K. Michalski, K. Pomian, M.J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- HEIDEGGER M., 1994, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2004, *Odwaga przekraczania jako testament Wielkiej Trójcy Gdańszczan*, [w:] E. Rodziejewicz, K. Rzedziecka, E. Zalewska (red.), *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- MĘCZKOWSKA A., 2004, *Wokół Romany Miller koncepcji wychowania (Próba rekonstrukcji)*, [w:] E. Rodziejewicz, K. Rzedziecka, E. Zalewska (red.), *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- MICHALSKI K., 1946, *Dokąd idziemy*, Znak, nr 1.
- MILLER R., 1952, *Dwie drogi kształcenia charakteru*, Nowa Szkoła, r III, nr 1.
- MILLER R., 1964, *U progu młodości*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- MILLER R., 1966, *Proces wychowania i jego wyniki*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- MILLER R., 1969, *Mierzenie wyników wychowania*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 1.
- MILLER R., 1973a, *Narodziny refleksji nad ideałem wychowawczym*, Rocznik Pedagogiczny, t. 3.
- MILLER R., 1973b, *Wielowymiarowość wyników wychowania*, Studia Pedagogiczne, t. 23.
- MILLER R., 1975, *Śmiech i łzy jako ekspresja człowieka i współczesny problem wychowawczy*, [w:] B. Leśnodorski i in. (red.), *Przeszłość przyszłości. Księga ofiarowana Bogdanowi Suchodolskiemu (w siedemdziesięciolecie urodzin)*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- MILLER R., 1976, *„Oczekiwanie na nieoczekiwane skutki” jako innowacja w planowaniu pracy wychowawczej*, Studia Pedagogiczne, t. 37.
- MILLER R., 1979, *Dzieciństwo w procesie socjalizacji i wychowania*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3 (93).
- MILLER R., 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- MILLER R., 1983, *Sytuacja młodzieży w społeczeństwie wychowującym*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Spoleczeństwo wychowujące – rzeczywistość i perspektywy. Materiały z sesji naukowej*, Wydawnictwo Ossolineum – PAN, Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, Warszawa.
- MILLER R., 1984, *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, Rocznik Pedagogiczny, nr 9.
- SUCHODOLSKI B., 1946, *O prawdzie*, Znak, nr 4.
- ŚLIWERSKI B., 2012, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TISCHNER J., 2003, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Zakład Narodowych im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- TISCHNER J., 2005, *Sztuka etyki*, [w:] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

I-world: Romana Miller's dialogic and dialogical concept of socialisation and upbringing. Towards an engaged personality

The article attempts to reconstruct Romana Miller's pedagogical thought, whose scientific output is one of the pillars of the Gdansk Pedagogy. The departure point is the separation and methodological

recognition of a construct of I-world, which was recognised by me as crucial for the pedagogical concept of socialisation. The construct of I-world allows to show dialogue and dialogic properties of the relation of socialisation and upbringing. Thanks to this, what becomes clearer is the concept of a human being that acts in culture, perceived by Romana Miller (after Bogdan Suchodolski) as an engaged personality, who (co)creates themselves by the means of forming their relation with the world.

Keywords: *Romana Miller, I-world, socialisation, upbringing, dialogism, dialogicality*