

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SZKOŁA JAKO KREATOR PROAKTYWNOŚCI PODMIOTU W ŚWIECIE WIELOŚCI MOŻLIWOŚCI

Wielowymiarowość i złożoność współczesnej konfiguracji społecznej przyczynia się do trudności w uchwyceniu i jednoznacznym dookreśleniu czynników determinujących zmiany w systemie społecznym oraz teoretycznym opisie społecznego wymiaru bytu ludzkiego. W tym kontekście rodzi się również pytanie o miejsce edukacji w relacji do kultury jako przestrzeni jej transmisji i transformacji. Wyłania się nowe spojrzenie na „nowoczesną formację społeczną” (P. Sztompka), sprzyjające skoncentrowaniu narracji na naturę świata społecznego – wzajemną zależność między globalnością (nową jakością stosunków społeczno-kulturowych na skalę globu) a indywidualnymi dyspozycjami jednostek.

Współczesny dyskurs nad jakością rzeczywistości, czynnikami determinującymi zmiany w układzie społecznym oraz kondycją młodego człowieka żyjącego w „wielości światów” (Z. Bauman), skazanego na szukanie swojego miejsca w rzeczywistości poddawanej permanentnej fluktuacji, lokuje zainteresowania w problematyce (auto)edukacji. I choć mając na względzie, że idee edukacyjne są zawsze abstrakcyjne, „pojmują myśl o rzeczywistości edukacyjnej, myśl o edukacji, ale nie są samą edukacją zanurzoną w życie”¹, to podmiotowa sprawczość i perspektywa zmiany „bycia człowieka w świecie” jest jak najbardziej inicjatywą (auto)edukacyjną urzeczywistnianą z biegu życia jednostkowego i społecznego. Niewątpliwie edukacja rozumiana jako „ogół wpływów na jednostki (...) sprzyjających takiemu ich rozwojowi wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu (...) stały się zdolne do aktywnej samorealizacji,

¹ R. Łukaszewicz (1993), *Ku edukacji ekologicznej: Doświadczenie siebie jako części świata*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, Warszawa: AKAPIT DTP, s.149.

niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA w toku spełniania «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania «zadań dalekich»² jest problematyką lokującą się wśród najważniejszych.

Humanistyczny dyskurs nad jakością współczesnej szkoły powinien uwzględniać kontekst społeczno-kulturowych zmian zachodzących w globalizującym się świecie. Refleksyjność jednostki, żyjącej niejako w zawieszeniu temporalnym, pomiędzy przeszłością a przyszłością (ponieważ nie ma jej „ani tutaj, ani tam”)³, wiąże się z niepewnością jutra, ryzykiem, niepokojem egzystencjalnym, utratą poczucia pewności i bezpieczeństwa ontologicznego, kreacją nowego rodzaju wspólnoty – wspólnoty zagrożenia oraz koniecznością permanentnego krystalizowania swojej tożsamości. Nowa dynamika, tempo zmian rzeczywistości, „szok przyszłości” (A. Toffler) i „logika produkcji i dystrybucji ryzyka” (U. Beck) odzwierciedlają otwartość na wątpliwą, niepewną i nieznaną przyszłość, w której jest miejsce na życie zmianą, niezamierzone i nieprzewidywalne wydarzenia oraz przeżywanie ambiwalencji, która jest „dożywotnim »wyrokiem«, czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka”⁴. Istotne jest zatem zwrócenie uwagi na fakt, iż „racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa” (J.S. Coleman), to, jak podkreśla Maria Dudzikowa, remedium na zjawisko erozji kapitału społecznego, na utraconą łączność ze wspólnotą, zanik więzi społecznej i społecznego zaufania. Szansę na ich kreowanie upatruje się w systemach instytucjonalnych, wśród których wymienia się edukację jako istotną płaszczyznę transformacji kultury⁵.

Najbardziej znamienym rysem czasów „permanentnej zmiany” jest przygotowanie jednostki do umiejętności przetwarzania, rekonstrukcji oraz wykorzystywania wiedzy w celu aktywnego radzenia sobie z rzeczywistością. Istotne wydaje się zaakcentowanie, iż jednym z bardzo ważnych czynników, które wpływają na kondycję współczesnego człowieka, jest szeroko pojęta edukacja, której celem będzie ukształtowanie wśród dzieci i młodzieży orientacji proaktywnej. W kontekście potrzeb edukacyjnych globalizującego się świata ważne przesłanie zawiera stwierdzenie Zbigniewa Kwiecińskiego, iż „współczesność nieustannego kryzysu wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do

² Z. Kwieciński (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Trans Humana, s.13–14.

³ Patrz: J. Naisbitt (1997), *Megatrendy: dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań: Zysk i S-ka.

⁴ Z. Kwieciński (1997), *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?* [w:] T. Kułłowicz, M. Nowak, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin; KUL 1997, s.16.

⁵ Patrz: M. Dudzikowa (2011), *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochnio, I. Bochnio, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Kraków: Impuls 2011.

formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad. Ukształtowanie człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy”⁶.

Adaptacja do amorficznego środowiska odbywa się poprzez praktykę uczenia się nowego kontekstu, w którym się partycypuje, przyczyniając się również do jego zmiany. Siła wpływu na aktualną sytuację, czy też na otoczenie społeczne, ma charakter zindywidualizowany i zależy od skłonności podmiotu do podejmowania aktywnych działań, które pośrednio te zmiany w środowisku wywołują. Współczesne studia nad jakością szkoły powinny uwzględniać jej szeroko pojęty prorozwojowy wymiar odnoszący się w istocie do poziomu tego, co T.S. Bateman i J.M. Crant nazwali kształtowaniem proaktywności jednostek. Inicjatywa, jako komponenta wyróżniająca zachowania proaktywne, rozumiana jako zdolność do inicjowania działania oraz gromadzenia zasobów i wsparcia dla procesu zmiany, której istota nie zawęży się do zapoczątkowania zamian, ale rozciąga się na cechę zaangażowania w proces osiągnięcia celu, jakim jest doprowadzenie zmiany do końca⁷, wydaje się na płaszczyźnie edukacyjnej zbyt ważna, aby mogła zostać pominięta. Przestrzeń edukacji sprzyja i zwiększa szanse na nadawanie znaczeń właściwej dla podmiotu decyzji dla przyszłości. Orientacja temporalna na przyszłość pozwoli na lepszą koncentrację jednostki na „wyborze”, a nie „losie” czy „przypadkowości”. Myślenie to jest bliższe promowaniu autonomicznej podmiotowości sprawczej aniżeli adaptacji do istniejących warunków. Wyjściu na drogę podmiotowej aktywności sprzyja oddziaływanie edukacyjne zwrócone ku otwartości na nowe możliwości i sytuacje, a nie bezkrytyczne zakotwiczenie w tradycyjnych homogenicznych założeniach i zasadach.

Ważką cechą umysłowości jednostki staje się perspektywna orientacja temporalna na: antycypację wydarzeń i niezamierzonych efektów zdarzeń, umiejętność prognozowania i planowania przyszłych działań oraz zdolność do oceny konsekwencji, ale przede wszystkim zdolność do kreowania przyszłych pożądaných stanów rzeczy, tworzenia nowych wariantów uczestnictwa i działania⁸. Amundsen, Parker i Arthur wskazują na ciągłe napięcie pomiędzy wykorzystaniem przez podmiot doświadczeń przeszłości a ukierunkowaniem na możliwości przyszłości. Jednostka jako świadomy twórca własnej biografii, jako

⁶ Z. Kwieciński (2000), *Tropy, ślady, próby*, Poznań – Olsztyn: Edytor 2000, s. 84–85.

⁷ A. Bańka (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań – Warszawa: Studio PRINT-B – Instytut Rozwoju Kariery, s. 8–9.

⁸ J. W. Botkin, M. Elmandijra, M. Malitza (1982), *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Przeł. M. Kukliński, Warszawa: PWN, s. 77.

samoorganizujący się, aktywny podmiot zmian, powinna być wyposażona w wewnętrzny imperatyw do uczenia się celowego oddziaływania na środowisko⁹.

Zachowania proaktywne, jako celowe działania podmiotu, były przedmiotem zainteresowania Z. Kinga, R.A. Noe, C. Orpena. Badania pozwoliły na wyróżnienie dwóch grup komponentów zachowań proaktywnych, które można określić jako komponenty kognitywne i komponenty behawiorystyczne¹⁰. Głównym wyróżnikiem proaktywności jest podejmowanie inicjatywy zmiany środowiska, a to oznacza, że jednostka „ma zdolność do kształtowania środowiska w stopniu przewyższającym zdolność kształtowania zachowań przez środowisko”¹¹.

Szkoła jako przestrzeń kreacji „postawy autoedukacyjnej” implikuje odpowiedzialne stanowienie podmiotu o swoim rozwoju¹² oraz powzięcie odpowiedzialności za sprawstwo wynikające z własnych preferencji. W konfrontacji z refleksją na temat zachowań proaktywnych triada: samowiedza, krytyczna samoocena oraz antycypacja siebie z przyszłości (Ja możliwe i Ja pożądane), jako składowe „postawy autoedukacyjnej” (D. Jankowski), stanowią o istocie, jak podkreśla Augustyn Bańka, kreowania zmian aniżeli tylko ich antycypowania, tworzenia przyszłości aniżeli tylko jej przewidywania. „Jednostka proaktywna nie ma nikogo, kto jej dostosuje do potrzeb środowiska życia, tylko sama aktywnie i podmiotowo, to jest agenturalnie, podejmie działania sprawcze”¹³. Proaktywna osobowość łączy się z proaktywnym zachowaniem poprzez zakres samoskuteczności w roli i elastyczną orientacją roli, która z kolei łączy się z zaufaniem ze strony innych podmiotów życia społecznego¹⁴. „Agenturalnie podejmowane działania sprawcze” (T.S. Bateman, J.M. Crant) są również efektem oddziaływania kształcenia formalnego na wszechstronny proces autoedukacyjny, który, w ujęciu D. Jankowskiego, dokonuje się przez: wspomaganie podmiotu w kształtowaniu osobowościowych przesłanek niezbędnych dla zaistnienia procesu autoedukacji, pomoc w rozwijaniu procesów autoedukacji oraz ugruntowanie w jego świadomości przekonania, że jest podmiotem sprawczym, kreatorem własnego rozwoju oraz transmisji i transformacji kultury¹⁵.

⁹ Za: W. Patton, M. McMahon (2006), *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*, Rotterdam: Sense Publisher, s. 6.

¹⁰ A. De Vos, I. De Clippeleer, T. Dewilde (2009), *Proactive career behaviours and career success during the early career*, „*Journal of Occupational and Organizational Psychology*”, 82, s.763.

¹¹ A. Bańka (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji...*, dz. cyt., s. 8.

¹² Patrz: S. Baley (1962), *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Pedagogika dorosłych*, Warszawa: PZWS, s. 188.

¹³ A. Bańka (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji...*, dz. cyt., s. 8.

¹⁴ S.K. Parker, N. Turner H.M. Williams (2006), *Modeling the Antecedents of Proactive Behaviour at Work*, „*Journal of Applied Psychology*”, no 3, s. 636.

¹⁵ D. Jankowski (2003), *Edukacja formalna a autoedukacja*, [w:] I. Wojnar (red.), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, Warszawa: Elipsa, s. 230–235.

Do ważnych zadań (auto)edukacji zaliczyć zatem można skoncentrowanie na konstruktach proaktywności, do których Bańka zalicza: zaangażowanie podmiotu w podejmowanie inicjatyw (personalnych)¹⁶, definiowanie przez podmiot jego ról wobec przejawiania samoskuteczności w rolach oraz odpowiedzialne zaangażowanie. W tym kontekście inicjatywa personalna, jak ujmuje M. Frese, jest „miarą wzoru zachowań ludzi, w ramach którego jednostki podejmują aktywne, samoinicjujące podejścia (do zobowiązań i pełnionych ról), wykraczające poza wymagania formalne obowiązków, przydzielonych zadań i zobowiązań”¹⁷. Poczucie „samoskuteczności szerokości ról” określa, jak podkreśla S.K. Parker, zdolność podmiotu do wykonywania szerszego zakresu zadań, niż nakładają to przypisane formalnie wymagania roli¹⁸. Samoskuteczność ról nazywana też oceną swojego potencjału przez jednostkę, jak podkreślają między innymi Gist i Mitchell, jest fundamentalną zmienną motywacji podmiotu, który odwołując się do potencjału sprawczego w nim tkwiącego, ma tendencję do bardziej efektywnego wykonywania zadania, skuteczniejszego radzenia sobie ze zmianami, stawiania bardziej złożonych celów czy stosowania efektywnych strategii zadaniowych. Uogólniona samoskuteczność, która jest globalną kompetencją odnoszącą się do potencjału jednostki zwróconej na proaktywne wykonanie zadań o charakterze integracyjnym i interpersonalnym, przyczynia się do zwiększania poczucia podmiotowej kontroli sprawczej¹⁹.

Ważnym aspektem statusu i uwarunkowań proaktywnych, dyspozycją osobowościową, na którą zwracają uwagę E.W. Morrison i C.C. Phelps jest „odpowiedzialne zaangażowanie”. Konstruktor ten jest definiowany jako konstruktywny wysiłek podmiotu ukierunkowany na negację *status quo* w celu wprowadzenia funkcjonalnych zmian w zakresie wykonywanych zadań²⁰. Podobnie akcentuje problem osobistej inicjatywy podmiotu koncepcja Frese, Kringa, Soose i Zempeła. Definiuje ona proaktywność jako „zachowanie zwrócone ku wychodzeniu z inicjatywą (robią coś, kiedy nikt im nie każe i gdy rola tego nie wymaga; (...)

¹⁶ Por. S.K. Parker N. Turner, H.M. Williams (2006), *Modeling the Antecedents...*, dz. cyt., s. 636.

¹⁷ A. Bańka (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji...*, dz. cyt., s. 13. Autor, odwołując się do konstruktów „inicjatywy personalnej”, wskazuje za M. Frese na pięć komponentów zachowań proaktywnych: „a) inicjatywa personalna jest spójna z misją organizacji, b) inicjatywa personalna koncentruje się na celach długoterminowych, c) inicjatywa personalna jest aktywnością zorientowaną na działanie i cel, d) inicjatywa personalna jest aktywnością utrzymującą się niezależnie od niekorzystnych okoliczności, e) inicjatywa personalna jest aktywnością samoistną i proaktywną”.

¹⁸ Tamże, s. 14.

¹⁹ S.K. Parker, N. Turner H.M. Williams (2006), *Modeling the Antecedents...*, dz. cyt., s. 638.

²⁰ Za: A. Bańka (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji...*, dz. cyt., s. 13–14.

długie skupienie, wyczekiwanie przyszłych problemów lub możliwości) oraz wytrwałości (przewycięzanie ograniczeń, aby mogły zajść zmiany)²¹.

(Auto)edukacja, jako praktyka kognitywna i urzeczywistniana w sposób ciągły, ujmowana jako zwrot w stronę rozwoju osobowości proaktywnej będzie „budulcem” dla konstytuowania następujących cech: poszukiwania zmiany, dostrzegania możliwości, kreowania sytuacji, przejawiania inicjatywy, podejmowania działania²². Na sposób myślenia o proaktywności jako dyspozycji osobowościowej i proaktywności jako postawie zaangażowania wynikającej z warunków, potrzeb i okoliczności kontekstualnych, w sposób znaczący wpłynęły poglądy T. Batemana i J.M. Cranta. Osoby proaktywne, zdaniem autorów, wyróżnia siedem wzajemnie powiązanych ze sobą cech. Zaakcentowanie wymiaru personalistycznego w kulturze rzeczywistości szkolnej i wejście na drogę (auto)edukacji to koncentracja na kreowaniu następujących cech: poszukiwanie możliwości zmiany, ustanawianie efektywnych i zorientowanych na zmianę celów, antycypacja problemów i podejmowanie środków zaradczych, poszukiwanie sposobów osiągnięcia celów, wejście na drogę czynu ze świadomością ryzyka i powzięciem odpowiedzialności, wytrwałość w dążeniu do celu oraz osiągnięcie celu, legitymowanie się osiągnięciami i wdrażanie zmian, oddziałując na otoczenie²³.

Osobliwością osób „poszukujących możliwości zmiany” jest „skanowanie” środowiska dla wywołania zmiany czy osiągnięcia czegoś. Jednostki proaktywne wchodzi na drogę działania, a jak potrzeba – to i poza zwykłe ograniczenia sytuacji, by wydobyć możliwe korzyści wynikające z jej przekształcenia. „Definiowanie efektywnych i zorientowanych na zmianę celów” to kolejna z cech konstytuujących proaktywność podmiotu. Do czynników motywujących zaliczyć należy: maksymalizację osiągnięć, wykorzystanie przynależnej odpowiedzialności, poszukiwanie zmian, które odmienią środowisko. W rezultacie osiągnięcia proaktywnie motywują podmiot i jego otoczenie społeczne do podejmowania nowych ścieżek działań. Tym samym proaktywność zmienia ludzką percepcję i jest „budulcem” do przekraczania granic identyfikowanym z perspektywy podmiotu i otoczenia. „Antycypacja problemów i podejmowanie środków zaradczych” realizowana jest na drodze analizy własnych osiągnięć podmiotu, poszukiwanie zmian poza obrębem własnego działania, wykorzystanie informacyjnego sprzężenia zwrotnego, aktywne uczestnictwo spotkaniowe i zadaniowe w wydarzeniach kreujących zmiany. Zainteresowanie „ustanawianiem nowej tradycji” to kolejna z właściwości psychologicznych osób proaktywnych. „Twórczy indywidualizm” to permanentne nastawienie na poszukiwanie sposobów osiągnięcia zdefiniowanych celów. Wejście na drogę czynu, a nie poprzestanie na pomyśle, przy świadomości powzięcia odpowiedzialności i świadomości ryzyka, to kolejna

²¹ S.K. Parker, N. Turner H.M. Williams (2006), *Modeling the Antecedents...*, dz. cyt., s. 636–637.

²² A. Bańka (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji...*, dz. cyt., s.12.

²³ Tamże, s. 9–11.

z właściwości psychologicznych świadcząca o prorozwojowości. Jednostki proaktywne cechuje wytrwałość, a to oznacza, że jeśli sytuacja tego wymaga, są skłonne zmienić swoje strategie działania. To dążenie do osiągnięcia celu, a nie upartość przy sposobach jego osiągnięcia, są atrybutem wytrwałości jednostki proaktywnej. Ponadto osiągnięcie celu i wdrażanie zmian oraz powzięcie zobowiązania oddziałują na otoczenie społeczne²⁴.

(Auto)edukacyjne działania zwrócone ku rozwijaniu proaktywnych orientacji i postaw będą się również łączyły z oceną kontroli, zorientowaniem na zmianę oraz elastycznym zorientowaniem na rolę. Ocena kontroli odnosi się do oczekiwań podmiotu wobec odczuwania kontroli nad sytuacjami i posiadania wpływu na wynik zadania, co przyczynia się do powzięcia odpowiedzialności i poszukiwania możliwości dalszego działania i przejawiania inicjatywy. Aktywne zorientowanie na zmianę, utożsamiane, jak podkreślają S.K. Parker, N. Turner, H.M. Williams, z „odczuwaną odpowiedzialnością za zmianę” lub „wiarą jednostki, że jest ona osobiście zobligowana, aby doprowadzić do konstruktywnej zmiany”, wiąże się z wysokim poczuciem odpowiedzialności podmiotu za zmianę oraz traktowaniem wyzwań jako doświadczenia pozytywnego, dającego poczucie osobistej satysfakcji i spełnienia. Do cech przepowiadających proaktywne zachowanie podmiotu zalicza się również *elastyczne zorientowanie na rolę*. Jednostki z elastycznym zorientowaniem na rolę szeroko definiują swoje role i są, jak podkreśla Campbell, „oddane zespołowym celom, poczuciu odpowiedzialności za sukces zespołowy” oraz zainteresowane udoskonaleniami domen, które wychodzą poza ich wąskie zadania²⁵.

Istnieją wyraźne przesłanki dla uczynienia proaktywności strategią (auto) edukacji. Przykład stanowią mogą programy edukacji dla wspierania rozwoju kariery rozwijane w Stanach Zjednoczonych od lat sześćdziesiątych XX wieku, skoncentrowane na ukierunkowaniu szkoleń (coaching), na implementacji teorii rozwoju kariery w celu przygotowania studentów do przejścia z edukacji na rynek pracy²⁶. Istotę stanowi świadomość wyborów w karierze, które trzeba będzie podjąć, oraz aktywnego planowania, które immanentnie z tymi wyborami jest związane. W tym kontekście warto wymienić trzy źródła, w których odwołano się do nurtu rozważań nad modelami edukacji dla kariery. *Career Education: A Lifelong Process* autorstwa Fullera i Whealona odwołuje się do filozofii i historii edukacji dla rozwoju kariery oraz opisuje modele integracji programów

²⁴ Tamże, s. 9–11.

²⁵ S.K. Parker, N. Turner H.M. Williams (2006), *Modeling the Antecedents...*, dz. cyt., s. 638–639.

²⁶ Autorka podjęta w artykule narrację na temat proaktywności podmiotu poruszała w pracy zatytułowanej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, lokując rozważania na tle procesów zmiany w świecie karier oraz badań nad młodzieżą akademicką w świecie „bezgranicznych” karier. W omawianej pracy główną osią narracji uczyniła proaktywność młodzieży w karierze.

nauczania i przygotowania nauczycieli dla realizacji celu wsparcia dla planowania perspektywy i rozwoju kariery. Encyklopedyczna pozycja Herra i Cramera zatytułowana *Career Guidance and Counseling through the Lifespan* to kompendium wiedzy na temat metod implementacji działań i jakości programów edukacji dla rozwoju kariery. Ponadto baza empiryczna dokumentująca wyniki badań nad wdrażaniem programów dla rozwoju kariery w celu złagodzenia tranzycji młodzieży z edukacji na rynek pracy, to podjęta przez Bakera i Taylora metaanaliza efektów (i ich wielokontekstowe omówienie) ewaluacji realizowania programów edukacji dla rozwoju kariery²⁷.

Proaktywność jako strategia (auto)edukacji zwrócona ku kognitywnym i behawioralnym komponentom orientacji zachowaniowych stanowi przestrzeń dla podmiotowego sprawstwa. Proaktywność jako postawa zaangażowania podmiotu w zmianę otaczającej rzeczywistości wpisuje się w Giddensowską logikę wpływu działań ludzkich na kształt struktury społecznej, a tym samym jej plastyczność. Giddensowska wizja podmiotu działającego ma tę oryginalną cechę, że definiuje sprawcę czynności „jako tego, kto okazuje siłę lub wywołuje skutek”²⁸. Pod tym względem propozycja A. Giddensa dotycząca natury samego działania różni się od podejść akcentujących wymóg intencjonalności. W tym sensie – jak zakłada teoretyk – działanie, którego atrybutem jest moc „nie oznacza intencji jakimi kierują się ludzie coś czyniąc, lecz przede wszystkim ich zdolność do czynienia tego. (...) Działanie to wywoływanie zdarzeń, których sprawcą jest podmiot, w tym wszakże sensie, że w każdym momencie swej czynności mogłyby postąpić inaczej. Cokolwiek się zdarzyło, mogłoby się nie zdarzyć, gdyby nie jego interwencja”²⁹. To właśnie podmiotowa interwencja aktora w rzeczywistość stanowi o istocie działania i odróżnia je od zachowania. Być zdolnym do działania oznacza „bycie zdolnym do interwencji w świat, albo do powstrzymania się od takiej interwencji, wywołując wpływ na określony proces lub stan rzeczy”³⁰. W dążeniu do konkretnych ustaleń A. Giddens dużo uwagi poświęcił istocie działania zamierzonego. W koncepcji podmiotowości A. Giddensa pojęcie siły jest niezwykle istotne. „Być podmiotem” to posiadać umiejętność korzystania w życiu codziennym z mocy sprawczej, co oznacza umiejętność „robienia różnic”³¹. Podmiot wybierający z wielości możliwości, zwrócony ku celom rozwojowym konstruowanej przyszłości w sposób bezpośredni, wpływa na jej

²⁷ Za: M.L. Savickas (1999), *The Transition from School to Work: A Developmental Perspective*, „The Career Development Quarterly”, vol. 47, s. 334.

²⁸ A. Giddens (2006), *Elementy teorii strukturacji*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijkowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2. Przekł. S. Amsterdamski, Warszawa: SCHOLAR, s. 668.

²⁹ Tamże, s. 668.

³⁰ R. Cichocki (2003), *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań: Wyd. UAM, s. 100.

³¹ R. Whittington (1992), *Putting Giddens into Action: Social System and Managerial Agency*, „Journal of Management Studies” vol. 6, s. 696.

planowanie i konstruowanie, tym samym nadając sens owej wielości. W konsekwencji oznacza to podjęcie działań edukacyjnych „od dołu”, koncentrację na proaktywnej implementacji roli i proaktywnym rozwiązywaniu problemów, a także podjęciu przez podmiot kontroli sprawczej, gotowości do eksploracji wewnętrznej i zewnętrznej oraz powzięcia zobowiązania i odpowiedzialności za sprawstwo wynikające z własnych preferencji³². Odkrywanie sensu wielości możliwości to wejście na drogę proaktywności (zdolności podmiotu do inicjowania zmian środowiska) bez konieczności utraty aksjonormatywnych punktów odniesienia. Z edukacyjnego punktu widzenia efektem rozwojowym jest więc „bycie podmiotem sprawczym” przy uwzględnieniu strumienia zmian otaczającej i wciąż na nowo konstruowanej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

BIBLIOGRAFIA

- Baley S. (1962), *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Pedagogika dorosłych*, Warszawa: PZWS.
- Bańka A. (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań – Warszawa: Studio PRINT-B – Instytut Rozwoju Kariery.
- Botkin J. W., Elmandijra M., Malitza M. (1982), *Uczyć się bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką”?* Przeł. M. Kukliński, Warszawa: PWN.
- Cichocki R. (2003), *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań: Wyd. UAM.
- Cybal-Michalska A. (20013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków: Impuls 2013.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wyd. US.
- De Vos A., De Clippeler I., Dewilde T. (2009), *Proactive career behaviours and career success during the early career*, “Journal of Occupational and Organizational Psychology”, 82.
- Dudzikowa M. (2011), *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochnio, I. Bochnio, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Kraków: Impuls 2011.
- Giddens A. (2006), *Elementy teorii strukturacji*, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2. Przeł. S. Amsterdamski, Warszawa: SCOLAR.
- Jankowski D. (2003), *Edukacja formalna a autoedukacja*, [w:] I. Wojnar (red.), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, Warszawa: Elipsa.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy, ślady, próby*, Poznań – Olsztyn: Edytor 2000.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Trans Humana.

³² Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż powzięcie odpowiedzialności za własne sprawstwo obok mocy twórczej i mocy sprawczej stanowi korelat poczucia podmiotowości. Autorką tak rozumianego konstruktów poczucia podmiotowości jest M. Czerepaniak-Walczak. Zob. Tejże (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wyd. US.

- Kwieciński Z. (1997), *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?* [w:] T. Kułowiec, M. Nowak, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin; KUL 1997.
- Łukaszewicz R. (1993), *Ku edukacji ekologicznej: Doświadczenie siebie jako części świata*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, Warszawa.
- Naisbitt J. (1997), *Megatrendy: dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Parker S.K., Turner N. Williams H.M. (2006), *Modeling the Antecedents of Proactive Behaviour at Work*, "Journal of Applied Psychology", no 3.
- Patton W., McMahon M. (2006), *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*, Rotterdam: Sense Publisher.
- Savickas M.L. (1999), *The Transition from School to Work: A Developmental Perspective*, "The Career Development Quarterly", vol. 47.
- Whittington R. (1992), *Putting Giddens into Action: Social System and Managerial Agency*, "Journal of Management Studies" vol. 6.

Agnieszka Cybal-Michalska: Szkoła jako kreator proaktywności podmiotu w świecie wielości możliwości

Title: School as a creator of a subject's proactivity in the world of multiple possibilities

Key words: education, school, socio-cultural reality, proactive orientation, subject's proactivity

Abstract: In the article the author discusses the relationship between education and socio-cultural needs. The socio – cultural reality is the reality of a permanent change. It is difficult to describe and even more difficult to understand. The specific character of qualitatively new changes in the relations between globality and locality implies a completely new perception of reality, ways of interpreting the world, and a new quality of judgments about the condition of the modern man. This reality is also a "multiplicity of worlds", which means a large number of possibilities to create oneself. What individuals perceive as their "own" has the biggest developmental potential when it is worked out on the proactivity path. Proactive people are distinguished by interrelated features: the search for a possibility of change (the environment examination, going beyond limitations of a given situation), establishing effective and change oriented goals (opening new paths of action), foreseeing problems and remedial measures (the analysis of one's own achievements, looking for signals of threats or dangers), looking for new ways of achieving goals (the ambition is to make a new tradition).