

ALINA RYNIO

PILNA POTRZEBA REFLEKSJI NAD SAMOŚWIADOMOŚCIĄ, PODMIOTOWOŚCIĄ I WYCHOWANIEM GODNYM OSOBY

Wobec ewidentnego i wielorako manifestującego się kryzysu, dotyczącego człowieka i jego wychowania, chcąc uchwycić, kim jest osoba ludzka i jak doprowadzić na drodze wychowania do wyłonienia się nowych podmiotów świadomych swoich praw i obowiązków w życiu indywidualnym i społecznym, wychodzę z założenia, że „[i]m trudniejsze są czasy, tym bardziej liczy się podmiot [...]” (Giussani, 2013, s. 39). Przyjmując takie stanowisko podzielam w tym względzie przekonanie wyjątkowego myśliciela i wychowawcy Ks. Luigi Giussaniego (1922-2005). Twierdzi on, że „[t]ym co się liczy, jest podmiot, ale podmiot [...] jest świadomością Wydarzenia, Wydarzenia Chrystusa, które stało się historią dla ciebie poprzez spotkanie, a ty to rozpoznałeś i uznałeś” (s. 39). Widząc potrzebę współpracy i pomagania sobie przy wyłanianiu się nowych podmiotów, to znaczy ludzi świadomych swojej godności i „Wydarzenia, które staje się dla nich historią” (s. 39), postuluję pilną konieczność kontynuowania namysłu i refleksji nad samoświadomością, potencjalnością własnej jaźni, podmiotowością i wychowaniem godnym osoby. Swoją wypowiedź chciałabym zogniskować wokół przywołania wagi tych pojęć, tym bardziej, że w mentalności współczesnej są one niekiedy świadomie pomniejszane i dewaluowane.

1. ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Oprócz próby opisanie istniejących zjawisk wypaczających sens i wartość tych kluczowych dla kultury i życia ludzkiego pojęć, korzystając z dotychczasowych osiągnięć wybranych myślicieli reprezentujących personalistyczne spojrzenie na

Dr hab. ALINA RYNIO – Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II; adres do korespondencji: ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: memor@kul.lublin.pl

człowieka i jego wychowanie, chciałabym wskazać na potrzebę prowadzenia namysłu i refleksji nad samoświadomością wychowanka i wychowawcy bez pomijania tego, kim są, jakie są indywidualne cechy ich osobowości i potencjalne możliwości. Chodzi o przywołanie pojęcia i struktury osoby, jej wartości, celu, powołania oraz powiązań z innymi bytami.

Warto w tym miejscu zauważyć, iż inspirowana przez chrześcijaństwo i zorientowana personalistycznie pedagogika dąży do umieszczenia osoby w centrum wszelkich wysiłków edukacyjnych. „Prawdziwe zaś wychowanie – zgodnie z tym, co można przeczytać w pierwszym punkcie Deklaracji *Gravissimum educationis* – zdąży do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem, i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział” (DWCH, 1). W deklaracji podkreślono godność osoby, zarówno wychowawcy jak i wychowanka. W tym kontekście wychowankowie mają prawo, aby ukazano im ludzką osobę w jej istocie. Chodzi o to, aby w procesie wychowania ukazać człowieka jako osobę, której przysługuje godność z tej racji, że jest istotą, która się rozwija, jest zdolna do poznania prawdy, jak również przyjęcia i zachowania norm moralnych czy wartości. W poznaniu osoby (chodzi o poznanie osoby, w którym istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na najbardziej egzystencjalne pytania: Kim jest człowiek? Skąd pochodzi? Dokąd zmierza? Dlaczego podejmuje pewne działania? Jaką rolę odgrywają w jego życiu idee? Jaka wiedza jest dla niego najbardziej wartościowa i ważna dla jego rozwoju osobistego, a jaka może przynieść korzyści społeczeństwu?) uwzględnia się wymiar ontologiczny, etyczny, społeczny, religijny i pedagogiczny. Natura osoby, której istotnymi atrybutami są: pełnowymiarowość, rozumność, zdolność do poznania umysłowego oraz tworzenie ładu estetycznego i moralnego w sobie i w otaczającej rzeczywistości, postrzegana jest dwuwymiarowo: materialnie i duchowo, przy czym oba wymiary są ze sobą zintegrowane, a element duchowy różni się od sfery psychicznej. Osoba ludzka, stanowiąc podstawową normę całego systemu wartości oraz sposobu pojmowania człowieka, jego wychowania i świata, jawi się zatem jako zwarta, odrębna i niepowtarzalna rzeczywistość psychiczna. Jest świadoma siebie, swoich dążeń, praw i przymiotów. Będąc „wartością ponad inne wartości” i podmiotową indywidualnością, ma jednostkowe odniesienie do wszelkich wartości i norm etyki. Cechuje ją duchowość i nieśmiertelność, potrzeba odczytywania ukrytego sensu zdarzeń „porządkujących” odniesienie człowieka jako osoby do siebie samego, do świata i ludzi w świetle obiektywnych wartości. Przymioty te stanowią wyzwanie do nieustannego samodoskonalenia się i trwania przekraczającego wymiar czasu.

Aktualizacja potencjału osobowego kształtuje osobowość człowieka, który stale się doskonali ku pełni możliwości swego bytu osobowego” (Rynio, 2004, s. 353-354). Aby jednak aktualizacja ta miała miejsce, niezbędny jest proces wychowania osobowego i dojrzewania człowieka poprzez przyjmowanie przez niego odpowiedzialności.

Dokonuje się to w układzie dwupodmiotowej relacji i poprzez wymianę wzajemnych wpływów wychowawcy i wychowanka (Skreczko, 2000, s. 123-129). Dwupodmiotowość tych relacji cechuje dwukierunkowość wpływów pochodzących od obu uczestników, możliwość koordynacji zachowań podmiotów i współdziałania wychowawcy i wychowanka jako dwóch istot wnoszących swój własny specyficzny wpływ. W owych interakcjach jest miejsce na branie i dawanie (dialog); naprzemiennosc zajmowania pierwszej i drugiej pozycji w parze przyległej, jak również zmienność ról pełnionych w układach interakcyjnych (s. 123-129). Chodzi o takie wychowanie, w którym wychowawcę i wychowanka można uznać za wzajemnie dostosowujący się system interakcyjny, gdzie konieczny jest wkład każdej ze stron. Wychowawca, odwołując się do najgłębszej warstwy „wewnętrznego ja”, do rdzenia, istoty samego bytu człowieka, pomaga w kształtowaniu się określonych postaw, ideałów życiowych i przekazuje wartości osobowe i społeczne. Pamięta jednak, że wychowanie – będąc procesem – wymaga konsensusu, a nie narzucania, a będąc propozycją kierowaną do wolności wychowanka związane jest także z ryzykiem, o którym pisał L. Giussani (2002). W tym też kontekście wychowanie powinno obejmować całego człowieka, jego życie fizyczne, zdolności spostrzegania i kojarzenia, aktywność intelektualną, życie uczuciowo-emocjonalne, wreszcie zdolności wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów. Powinno zmierzać do tego, by wychowywany był zdolny do pełnej spójni myśli, słowa i czynu, by otwierał się na dobro, prawdę i piękno oraz uczestniczył w wartościach i je urzeczywistniał, dokonując wyboru zgodnego z ich hierarchicznym układem: od wartości najniższych (materialnych) poprzez wartości duchowe ku wartościom absolutnym (Chrobak, 2016, s. 152).

Postulat harmonijnego wychowania powinien obejmować także całkowitą integralność treści, które są przekazywane w procesie wychowania (Nowak, 2008, s. 131-132). Obie strony: wychowawca i wychowanek są podmiotami, a zachodzący między nimi stosunek, przepływ informacji i komunikowania się stanowi istotę wychowania. Wychowanie polega bowiem na odkrywaniu i rozwijaniu człowieczeństwa po obu stronach procesu wychowawczego. Zaś pretendując do integralnego jego ujęcia, wychowawca – nie zacierając wieloaspektowego powiązania człowieka ze światem przyrody, kulturą i tradycją – zwraca uwagę na

jego transcendentny wymiar i związek z Bogiem. Docenia a nie deprecjonuje wartości kultury i religii wkraczające w kontekst istnienia i działania człowieka i wie, że nadają im one znaczenie ogarniające, a zarazem przekraczające wszelkie inne horyzonty znaczeń. Pamiętając o wolności i godności osoby oraz genezie tego faktu (stworzenie człowieka na obraz Boży) personalistycznie zorientowany wychowawca wie, że o godności człowieka świadczy nie tylko rozum, co podkreślają wszystkie systemy antropologii, lecz także w równej mierze jego sumienie. Tak rozumiane wychowanie „jakkolwiek samo w sobie nigdy nie było łatwe, jest jednak ludzką potrzebą, która jest realizowana, o ile szanuje się naturę i kulturę, odbywa się w teraźniejszości, łącząc przeszłość i przyszłość, a nie deprecjonując tego, co tu i teraz jest otwarte na to, co odwieczne, mądre, tradycyjne, piękne i prawdziwe” – o czym pisałam we wprowadzeniu do książki Franco Nembrini, *Między ojcem a synem. O budowaniu relacji*, przetłumaczonej z języka włoskiego na polski. Wychowanie to „uwzględniając całego człowieka, jego władze poznawcze, emocjonalne i wolitywne, a nade wszystko jego naturę, niesie ze sobą nadzieję, gdyż nie tylko pozwala przetrwać na wieczność, ale pozwala też zachować i ocalić własne człowieczeństwo i otaczający nas świat tradycji i obyczaju” (Rynio, 2015, s. 7).

2. PRZEJAWY I NAJCZĘSTSZE PRZYCZYNY DEGRADACJI SAMOŚWIADOMOŚCI I WYCHOWANIA GODNEGO OSOBY

Sądzę, że głównym źródłem obserwowanego obecnie kryzysu wychowania i przeżywanego niezadowolenia ze strony zainteresowanych dobrą szkołą i dobrym wychowaniem jest kryzys tożsamości dorosłych – w tym rodziców i nauczycieli, ideologizacja pedagogiki, a także zjawisko globalizacji i szkodliwość wielu tzw. reform, nie mówiąc o ewidentnym w licznych przypadkach rugowaniu opartego na przyjętej, uwewnętrznionej i urzeczywistnianej na co dzień w przestrzeni domu i szkoły czy grupy rówieśniczej hierarchii wartości moralnych oraz związanych z nią norm moralnych, wychowania moralnego, samowychowania i wychowawczej funkcji domu i szkoły.

Wyrazem grożącej nam katastrofy antropologicznej i cywilizacyjnej jest fakt, iż nie tylko w XX wieku, ale także na początku XXI wieku dominujące systemy pedagogiczne opierają się na ideologicznych fikcjach, a nie na doświadczeniu i empirycznych obserwacjach. Ideolodzy XXI wieku podobnie jak ci, którzy ich poprzedzili z wieków poprzednich zakładają, iż człowiek może normalnie żyć,

rozwijać się i funkcjonować w oderwaniu od prawdy i miłości, rodziny i więzi, wartości, sumienia i wolności, czujności i dyscypliny. Zakładają też, że każdy ma swoją prawdę, a każdy sposób postępowania jest równie dobry. Twierdzą, że wolność to kierowanie się doraźną przyjemnością oraz że „neutralność” światopoglądowa państwa polega na promowaniu ateizmu i na walce z religią, a w szczególności z chrześcijaństwem i chrześcijańską moralnością. Systemy pedagogiczne, zbudowane na pozbawionej ontologii utopijnej antropologii, same okazują się utopijne. Stają się antypedagogiką i prowadzą do degradacji wychowania jako takiego, a moralnego w szczególności.

Ewidentnym symptomem degradacji i odrzucenia wagi refleksji nad samoświadomością i wychowaniem godnym osoby są różne współczesne formy sekularyzacji i kształtowanie się moralności kompromisowej, pragmatycznej, utilitarnej, płynnej, niekonsekwentnej, a nawet *moralności bez zasad* (Wielgus 2014, s. 128-129). A jeśli do tego dodamy obłądne totalitaryzmy, rozwój najróżniejszych sekt religijnych oraz utopii politycznych, socjalnych i ekonomicznych, wróżbiarstwo, astrologię, negację Boga osobowego, transcendencji i nadnatury, odrzucenie Dekalogu i Kazania na Górze, to przestaną nas dziwić wszelkie próby banalizacji zła, degradacji człowieka, małżeństwa, rodziny, Kościoła katolickiego, szkoły, organizacji społecznych i politycznych, które chciałyby wychować nowe pokolenia do życia w adekwatny sposób.

Patrząc na otaczającą nas rzeczywistość świata, w którym żyjemy, nie ulega wątpliwości, że mamy dziś do czynienia z tragicznym zjawiskiem tzw. błędu i pęknięcia antropologicznego, o którym często mówił papież Jan Paweł II. „Istotą tego błędu należy widzieć w niedostrzeganiu w człowieku obrazu Boga i sprowadzaniu go tylko do rangi zwyczajnego zwierzęcia, którego fizyczna śmierć jest nieodwracalnym kresem wszystkiego” (Rynio, 2004).

Najbardziej rozwinięte cywilizacyjnie społeczeństwa, dawniej chrześcijańskie, przeżywają dziś proces szybkiego poganienia. Nastawione są niemal wyłącznie na doczesność. Wszelka transcendencja, wszelkie odniesienie do Boga i do życia pozagrobowego znika im z pola widzenia. Ostateczny cel upatrują sobie w zapewnieniu dobrobytu, nieograniczonej wprost konsumpcji i maksymalnym użyciu. Społeczeństwa te nie mogą ścierpieć żadnego głosu, który kwestionuje taki model życia i taką hierarchię wartości, który powiada, że to, co doczesne, jest ważne, ale nie najważniejsze, który przypomina o Bożym sądzie i odpowiedzialności za ludzkie czyny.

Chcąc adekwatnie odczytać postmodernistyczną rzeczywistość, w której żyje bogata Europa Zachodnia, musimy sobie zdawać sprawę z zagrożenia postmoder-

nistycznej etyki globalnej charakteryzującej się radykalizmem w swych spekulatywnych założeniach, nie pytaniem o istotę dobra i zła moralnego, ani o antropologię dociekającą kim naprawdę jest człowiek, czym się tłumaczy jego szczególna wartość oraz na czym polega jego prawdziwa wielkość.

Funkcjonowanie błędnego mniemania jakby człowiek w sprawie swojego zbawienia był samowystarczalny, a religia była wyłącznie prywatną i subiektywną sprawą człowieka nieuchronnie prowadzi do relatywizmu. Manifestuje się on upadkiem ludzkiej zdolności poznania prawdy, znajdowania w niej ostatecznej wolności i wypełnienia największych aspiracji, czyli odnalezienia wyczerpującej odpowiedzi na najbardziej egzystencjalne pytania i potrzeby człowieka. Wszystko staje się względne oraz dyskusyjne, i nic nie jest już w stanie porwać, poruszyć całego człowieka.

Wszak nieobecność Boga w życiu człowieka – to kryzys prawdy, która jest dziś powszechnie kwestionowana; to nieobecność życia, które jest dziś na świecie tak bardzo niszczone; oraz nieobecność jasnych wskazań – jaką drogą iść we współczesnej mgłę fałszywych idei, teorii, filozofii i sekt, aby dojść do Królestwa Chrystusowego (Rynio, 2017, s. 307-308).

Przejawy degradacji samoświadomości i wychowania godnego osoby to także upadek moralny młodego pokolenia powodowany w przeszłości uległością wobec kolektywizmu i pozytywistycznie interpretowanego racjonalizmu, a dziś liberalizmu, materializmu, sceptycyzmu i krytycyzmu, widoczna na wyciągnięcie ręki utrata wiary, pycha rozumu, zmysłowe życie i duchowe lenistwo, wyrażające się w obojętności wobec treści filozoficznych, etycznych i antropologicznych, lekceważenie religii i Kościoła, niesprawiedliwe sądy a nawet przejawy wrogości, kult indywidualizmu charakteryzujący się wygórowanym mniemaniem o sobie oraz subiektywnym spojrzeniem na ludzi, otaczający świat i rzeczywistość. Powodem moralnej degradacji jest brak życiowych ideałów znacznej części młodzieży i brak silnej woli powstrzymującej namiętności. Uleganie sceptycyzmowi burzy ludzkie szczęście, rodzi coraz głębsze zwątpienie i poczucie beznadziei. Wraz z utratą wiary młodzi tracą poczucie sensu i przeznaczenia ludzkiego życia, przez co czują się coraz bardziej zagubieni i nieszczęśliwi, a przecież człowiek tym różni się od zwierząt, że musi wiedzieć skąd przychodzi i dokąd zdąża. Młody człowiek, do którego przemawiają jedynie doczesne sprawy, materialne korzyści lub nauki doświadczalne, uwagę swoją koncentruje na sprawach dnia codziennego a nie na sprawach wiary. Zmysłowe nadużycia osłabiają duchowy pierwiastek, prowadzą do dewaluacji ideału kobiety, rodziny i obyczajów. Walka laicyzmu z chrześcijaństwem skutkuje lekceważeniem religii

i autorytetu Kościoła, a w konsekwencji prowadzi do postmodernistycznego indywidualistycznego i subiektywnego spojrzenia na rzeczywistość. Wszystko to poniża godność ludzką, wypacza prawe charaktery, niszczy zdrowie pod względem fizycznym i moralnym, wystawia prawdziwą miłość na bolesną porażkę, skutkuje osłabieniem woli, utratą moralnych zasad, a także prowadzi do odrzucenia ideałów. W następstwie dewaluacji ideałów zatracą się ideał kobiety i rodziny, a także społeczeństwa, wspólnoty i narodu, co skutkuje zagubieniem poczucia tożsamości narodowej. Brak respektowania zasad, jako podstawy konstruktywnego i perspektywicznego myślenia, zmienia ideał ojczyzny w wyrafinowany kosmopolityzm, zaś wskutek zerwania z celowością i harmonią, naznaczoną przez moc Stwórcy, zarysowują się charakterystyczne wady narodowe. Dlatego fałsz zasłania się pozorem prawdy, zło udawaniem dobra, a bezprawie maskuje się sprawiedliwością.

Problem samoświadomości, podmiotowości, podobnie jak problem wychowania czy relacji człowieka z rodziną i społecznością, sprowadza się do sposobu rozumienia człowieka w ogóle, gdzie – zdaniem Barbary Kiereś – konkurują ze sobą trzy koncepcje: kolektywizmu, indywidualizmu oraz personalizmu (2015a; 2015b). W interpretacji cytowanej autorki pierwsze dwa są dziełami idealizmu, natomiast personalizm jest owocem tradycji realizmu filozoficznego.

W pierwszej koncepcji człowiek jest tylko jednostką, różni się od innych numerycznie, a jego życie i działalność jest funkcją idei człowieka, którą określa się na tle idei państwa. Celem życia człowieka jest dobro państwa, a on sam jest jedynie narzędziem do realizacji tego celu. W drugiej koncepcji człowiek jest jednostką autonomiczną, swoistym absolutem ontologicznym, co w skrajnych przypadkach (anarchizm) prowadzi do poglądu o jego samowystarczalności i wykluczenia jakichkolwiek form życia społecznego. Łagodniejsza wersja indywidualizmu (liberalizm) przyjmuje, że człowiek, jako byt autonomiczny, nie jest samowystarczalny, ale jego współbycie z innymi jest wymuszone. Jest on skazany na tworzenie społeczności w oparciu o umowy społeczne, które są zmienne, a ich kryteria zawsze pragmatyczne. Trzecia koncepcja (personalizm) określa człowieka jako byt suwerenny z racji swego istnienia. Byt spotencjalizowany i społeczny, który przekracza zastany świat. Życie jest mu dane i zadane; rodzi się społecznie i społeczność jest mu konieczna. Jednak rację bytu społeczności stanowi natura ludzka. Społeczność jest dla człowieka, a jednocześnie człowiek musi podporządkować się społeczności. Miarą tego podporządkowania jest dobro wspólne. Personalizm łączy z sobą ideał poszanowania drugiego człowieka z koniecznością jego uspołecznienia. Wznosi się więc ponad

kolektywizm, który zmusza człowieka do bezwzględnego podporządkowania się społeczności (komunizm, faszyzm, nazizm) oraz indywidualizm, który w różnych swych wersjach daje człowiekowi bliżej nieokreśloną wolność prywatną (liberalizm) bądź ignoruje formy życia społecznego (anarchizm).

Niewątpliwy wpływ na kreowanie wzorców i postaw młodzieży mają nowe media, szkolnictwo, rówieśnicy, rodzice oraz wychowawcy.

3. PODMIOTOWOŚĆ W WYCHOWANIU I DYLEMATY Z NIĄ ZWIĄZANE

Kwestia podmiotowości od wieków powraca w bardzo różnych ujęciach i kontekstach w rozważaniach nad ludzkim życiem, jego istotą, sensem, wzorami, wychowaniem i możliwościami człowieczego bycia w świecie (Rynio, 2005; 2017). W zależności od przyjętej perspektywy pojęcie podmiotowości bywa rozmaicie odczytywane i definiowane. Pojęcie podmiotowości (gr. *hypokeimennon*, podmiot) nawiązuje bezpośrednio do pojęcia podmiotu, którego znaczenie konstytuowało się w różnych dziedzinach myślenia filozoficznego (Dziackowska, 2016, s. 781). Nic więc dziwnego, że podmiotowość jawi się jako skomplikowany problem wymagający interdyscyplinarnego podejścia i rozpatrzenia go w różnych kontekstach teoretycznych. Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie podmiotowości rozumianej jako podejście nienarcystyczne, nastawione na przekraczanie siebie, gdzie człowiek wchodzi w relacje z innymi ludźmi i społeczeństwem. Taka podmiotowość jest obowiązkiem wobec siebie i innych.

Przyjmuję przy tym tezę, że poczucie podmiotowości i przeświadczenie o jej wpływie na różne obszary życia ma decydujące znaczenie w podejmowaniu przez jednostkę inicjatyw i angażowanie się w działania na rzecz rozwoju własnej tożsamości i konstruowania środowiska, w którym jednostka funkcjonuje. W konsekwencji podmiotowość, rozumiana jako psychiczna dyspozycja dynamiczna zawarta w pytaniu *co mogę?*, stanowiąc nadbudowę tożsamości ujmowanej jako psychiczna dyspozycja statyczna zawarta w pytaniu *kim jestem?*, łączy się z własnymi preferencjami, pojęciem sprawstwa, przyczynowości, wolności wyboru i odpowiedzialności (Juszczak-Rygało, 2016, s. 18-19). Minimalizuje ona doświadczenie uzależnienia, bezradności i podporządkowania na rzecz sprawczego odniesienia do siebie samego i otoczenia zewnętrznego. Druga teza dotyczy istoty podmiotowości w wychowaniu, która nie może być utożsamiana jedynie z cechą, stanem, czy doświadczeniem, ale z procesem, w którym biorą udział zarówno wychowawcy jak i wychowankowie, wszak wychowanie jest relacją dwustronną

i asymetryczną i dochodzi w nim do wywierania wzajemnego wpływu na relacje wychowawcze, w których umożliwia im się realizację podmiotowości tak jednych jak i drugich. Z edukacyjnego i wychowawczego doświadczenia wynika, że podmiotowe a zarazem odpowiedzialne i pełne miłości traktowanie wychowanków jest niezbędnym warunkiem skutecznego wychowania i kształcenia. Zakładam też, że sukces postępowania pedagogicznego w dużej mierze zależy od odpowiedzialnej postawy nauczycieli i wychowawców oraz podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży. Dlatego postuluję nie tylko zabezpieczenie im prawa do bycia autonomicznymi, aktywnymi i samodzielnymi, lecz uszanowania w każdym z nich podstawowych atrybutów osoby ludzkiej (szczególnie takich, jak godność, rozumność, działalność intelektualna, refleksyjność, wolność, odpowiedzialność, wspólnotowość, cielesność, relacyjność, dialogiczność, otwartość na transcendencję, przestrzeganie norm i zasad, służenie dobru wspólnemu, doskonalenie siebie itp.) będącej nośnikiem człowieczeństwa w najlepszym tego słowa znaczeniu. Postulaty te – zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej – są niezbędnymi warunkami do samorozwoju człowieka i stania się dojrzałą osobowością i pełną osobą (Sowa, 2005, s. 456).

Podmiotowy charakter wychowania, wokół którego narosło wiele kontrowersji i niejasności, znalazł swój wyraz także na płaszczyźnie pedagogicznej. Szczególnie widoczne jest to na gruncie pedagogiki humanistycznej, pedagogiki steinerowskiej i wyrosłej ze sprzeciwu wobec klasycznej pedagogiki antypedagogiki. Problematykę podmiotowości podjęto również na gruncie fenomenologii i hermeneutyki pedagogicznej. Są także inne podejścia do problemu wyzwania w dzieciach i młodzieży podmiotowości. Pisze o nich wielu autorów, wśród których szczególne miejsce zajmują: K. Denek (1998), M. Czerepaniak-Walczak (1994), L. Górka (2008), A. Gurycka (1989); T. Lewowicki, M. Łobocki, B. Śliwerski (2005), A. Neill, T. Gordon, K. Blusz i inni. Interesującym postulatem, kierowanym zarówno w stronę teorii jak i praktyki edukacyjnej, jest oparta na psychologii humanistycznej C. Rogersa pedagogika podmiotowości i partnerstwa Mieczysława Łobockiego. Autor ten dla pełnego rozumienia, czym jest w istocie podmiotowe traktowanie chłopców i dziewcząt, uświadamia jego przeciwieństwo, jakim jest przedmiotowe (instrumentalne) traktowanie wychowanków. Polega ono na traktowaniu wychowanków wyłącznie jako tworzywa, wymagającego przetworzenia za pomocą z góry zaprogramowanych oddziaływań wychowawczych. Przykładem takiego podejścia do uczniów może być sprawowanie przez nauczyciela swej funkcji wychowawczej w sposób nazbyt arbitralny i bezapelacyjny, nie wyłączając rażącej manipulacji uczniami oraz ich indoktrynowania

czy też poddawania na wskroś formalnej kontroli. W takim przypadku – jak słusznie zauważa M. Łobocki – niemal stale wymusza się na uczniach bezwzględne posłuszeństwo, zamiast podejmować z nimi próby wynegocjowania kompromisu w sprawach, w których nie ma zgodności stanowisk. Relacja instrumentalna jest z natury ahumanistyczna, zaś szkoła pod wpływem dominacji takich relacji staje się miejscem nadmiernego monopolu i pouczeń nauczycieli.

Wymownym przejawem podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży może być okazywanie im swej akceptacji i rozumienia empatycznego łącznie z tak zwanym autentyzmem oraz rozumieniem ich w sensie personalistycznym, co szczegółowo omawiam we wcześniejszych publikacjach poświęconych tej kwestii (Rynio, 2005).

Jednak postawy akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyzmu okazują się skuteczne w procesie wychowania pod warunkiem, że są także odwzajemniane przez dzieci i młodzież, a nie okazywane jedynie przez wychowujących. Chodzi tu jednak o to, aby postawy – o których mowa – były wyrazem szczerych i naturalnych reakcji, a nie czymś udawanym, fasadowym czy wyuczonym. Ponadto ich skuteczność uwarunkowana jest tym, że dorośli starają się dochować wierności zarówno autentyczności i akceptacji jak również rozumieniu empatycznemu w wychowaniu.

4. ROZUMIENIE DZIECI I MŁODZIEŻY W SENSIE PERSONALISTYCZNYM

Przywołany wcześniej M. Łobocki zauważa, iż zbliżone znaczeniowo do ukazanych wyżej postaw – jako istotnych przejawów podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży – jest rozumienie ich w sensie personalistycznym, czyli zgodnie z zasadami personalizmu. Jego zdaniem stanowi on odrębny kierunek filozofii, który powstał u schyłku XIX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej – na gruncie zaś europejskim dał znać o sobie w latach trzydziestych ubiegłego wieku.

Znanymi przedstawicielami personalizmu są m.in.: Max Scheler, Jaques Maritain, Etien Gilson i Emmanuel Mounier; wśród Polaków: Karol Wojtyła, Józef Tischner, Tadeusz Styczeń, Mieczysław Gogacz, Albert. M. Krąpiec, Wojciech Chudy. Szczegółowo kwestie te omawia przywoływana wcześniej B. Kiereś. Ze swej strony dodam, iż personalizm podkreśla autonomiczną wartość osoby ludzkiej, przy czym przez osobę zazwyczaj rozumie się indywidualną substancję o naturze rozumnej, która jest trwałym bytem, a przez to nawet po śmierci zachowuje swoją

tożsamość. Na tę definicję składają się indywidualność (jednostkowość), substancjalność i rozumna natura.

Zwolennicy personalizmu podkreślają, że człowiek jest nie tylko istotą rozumną, wolną i odpowiedzialną, lecz zarazem wrażliwą na prawdę, dobro i piękno, zdolną do samoświadomości (autorefleksji) samorealizacji i twórczości, a niejednokrotnie również transcendencji. Jako osoba nie może aktualizować swych możliwości, nie pozostając w bezpośrednich kontaktach z innymi ludźmi (relacyjność). Jest bytem o tyle w sobie samodzielnym i zupełnym, o ile jest bytem dla drugich. Może też liczyć na konstruktywny rozwój swojej osobowej natury tylko dzięki zgodnemu i nacechowanemu miłością współżyciu z innymi ludźmi. Niemniej każdy człowiek jako osoba jest wyższym tworem ontycznym niż jakakolwiek społeczność ludzka. Ponadto mówi się tutaj o wyraźnym prymacie osoby ludzkiej w stosunku do społeczności. Toteż – jak zauważają rzecznicy personalizmu – społeczność ma służyć człowiekowi, a nie on ma być niewolniczo podporządkowany społeczności. Domaga się tego zwłaszcza postulowane w personalizmie poszanowanie godności osoby ludzkiej (Kiereś, 2015).

Z powyższych założeń personalizmu Łobocki wyprowadza ważne wnioski o znaczeniu pedagogicznym, które swą uwagę skupiają na tym, aby nauczyciel (wychowawca):

- dostrzegał w każdym wychowanku wartość podstawową i naczelną, zwłaszcza z tej racji, że ma do czynienia z człowiekiem w pełnym jego wymiarze, nie jedynie z jego miniaturą, a tym samym wyrażał dla niego uznanie jako osoby ludzkiej;

- traktował go podmiotowo, a nie instrumentalnie, czyli nie redukował go do przedmiotu własnych oddziaływań, a więc nie poddawał go jakimkolwiek urzeczowieniu;

- nie odmawiał mu niezbywalnych praw, w tym szczególnie prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć, ponoszenia odpowiedzialności za siebie i dokonywania wyborów zgodnie z dobrem wspólnym;

- dawał mu do zrozumienia, że jako osoba nie jest pozbawiony również zobowiązań i powinności, jakie ma do spełnienia wobec siebie i innych;

- wysoko cenił w nim rozwój moralny i duchowy, czyli uznawał zgodnie z wyrażeniem Pawła VI prymat „być” przed „mieć”, osoby przed rzeczą, etyki przed techniką, a miłosierdzia przed sprawiedliwością (Łobocki, 2010).

Niewątpliwie postępowanie zgodnie z powyższymi wnioskami stanowi istotny przejaw podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży przez dorosłych.

Szczególną rolę ma ono w procesie wychowania, podobnie jak postulowane w psychologii humanistycznej postawy akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyzmu.

5. PODMIOTOWOŚĆ JAKO CEL WYCHOWANIA

Zarówno wychowanie podmiotowe, jak i wychowanie ku podmiotowości prowadzą nas ku podmiotowości rozumianej jako cel wychowania. Tu jednak nasuwają się pytania o to, czy jest to cel bliski czy daleki, autoteliczny czy pośredni, osobisty czy pozaosobisty. Traktując podmiotowość jako cel wychowania i wskazując zadania wychowawcze w kształtowaniu podmiotowości wychowanka – zdaniem T. Kukołowicz – należy odróżnić podmiotowość inicjalną od podmiotowości finalnej (1998). Podmiotowość inicjalna jest dana człowiekowi od momentu jego poczęcia. Podmiotowość finalna jest owocem długotrwałej pracy nad sobą, nad rozwojem swoich możliwości poznawczych, nad usprawnianiem w wyborze dobra i podejmowaniu twórczości. Jest wyrazem długofalowego wysiłku moralnego i wewnętrznej przemiany, opartej na obiektywnej hierarchii wartości. Ma więc profil psychologiczno-moralny. Stanowisko autorki, utożsamiającej podmiotowość finalną z umiejętnością kierowania sobą i ciągłego tworzenia siebie związanego z głęboką świadomością odpowiedzialności za własne życie i każdy swój czyn, bliskie jest J. Maritainowi i K. Wojtyłe, którzy kilka dekad wcześniej niż T. Kukołowicz pisali o podmiotowości. W dochodzeniu do tak rozumianej podmiotowości najistotniejszą rolę odgrywa sam wychowanek, choć potrzebuje pomocy rodziców, wychowawców i nauczycieli.

Rozważając podmiotowość jako cel wychowania, ważnym zagadnieniem jest konieczność takiego doboru metod, środków, form pracy i oddziaływania wychowawczego, by wspomagały kształtowanie się podmiotowego, osobowego charakteru aktywności wychowanka. Szczególnie ważnym problemem jest wzajemna relacja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem – o czym była już mowa wcześniej. Uznanie podmiotowości osób uczestniczących w procesie wychowania możliwe jest dzięki przyjęciu, iż jest to proces dwóch współrzędnych, w którym wychowawca i wychowanek są podmiotami. Stąd sytuacja wychowawcza powinna mieć charakter dwupodmiotowy i charakteryzować się dwukierunkowością wpływów, pochodzącą od obydwu uczestników. Kształtowanie podmiotowości finalnej dokonuje się w toku różnorodnych zajęć, przebiega ono w ciągu całego życia. Doskonali ją poznawanie prawdy, ujmowanie i realizacja dobra oraz podejmowanie twórczości (Kukołowicz, 1998).

ZAKOŃCZENIE

Jakkolwiek powyższe analizy i refleksje nie wyczerpują podjętego tematu, który okazał się wielorako złożony, a przez to niemożliwy do całościowego opracowania i należytej eksploatacji, to jednak upoważniają one do sformułowania przynajmniej kilku wniosków i spostrzeżeń. Uświadamiają, że wychowanie godne osoby to szczególnie relacja międzyludzka, w której podmiotem i przedmiotem czynów wychowujących jest osoba. Dla wychowania godnego osoby niezbędne jest zarówno podmiotowe traktowanie uczestników procesu jak również nawiązanie przez wychowawcę osobistej relacji z wychowankiem świadomym swojego prawa do integralnego rozwoju i wychowania oraz prowadzenie z nim dialogu.

W ujęciu personalistycznym człowiek bez względu na to czy jest wychowankiem czy wychowawcą jest świadomy siebie, tego, że działa i to działa świadomie. Ma możliwość kierowania swoim postępowaniem. Możliwość ta jest związana ze strukturą człowieka i świadczy o jego podmiotowości. Świadomość ta jest rezultatem samowiedzy, czyli wiedzy o własnym „ja”. Świadomość siebie wskazuje, że człowiek jest sprawcą czynów, zaś samowiedza kształtuje się jako rezultat samodoświadczania i korzystania z wiedzy ogólnej, dotyczącej człowieka. Samowiedza jest wiedzą o własnym „ja”. W zakres samowiedzy wchodzi samowiedza moralna, religijna i społeczna. Samowiedza – na co za Karolem Wojtyłą zwracała uwagę Teresa Kukołowicz – pozwala człowiekowi na zrozumienie siebie. Podobna funkcja przypada wiedzy pochodzącej z zewnątrz. Cechą świadomości jest refleksywność, która pozwala na przeżycie siebie, swoich czynów, jako należących do podmiotu, jakim jest nasze „ja”. W ten sposób czyn staje się rzeczywistością podmiotową w człowieku. Refleksywność prowadzi do przeżycia siebie jako sprawcy czynu, do przeżycia wartości moralnej czynu, to czy jest on moralnie dobry czy zły. Podmiotowe przeżywanie czynów może być zakłócone przez emocjonalizację świadomości, co jest następstwem tego, że człowiek – przeżywając samego siebie – przeżywa także swoje ciało, które odbija się w świadomości. W tej sytuacji ważną rolę do spełnienia ma samowiedza, która obiektywizuje emocje i uczucia, co pozwala na zapanowanie nad nimi. Analizując swoje działania, człowiek natrafia na wolność, która wyraża się w „chcę lub nie chcę”, „muszę – mogę”; jest to właściwość samoopanowania siebie. Samoopanowanie oznacza spełnienie władzy wobec siebie. Aby sobie panować, trzeba siebie posiadać. Samoposiadanie oraz samopanowanie pozwalają na samostanowienie, co umożliwia człowiekowi kierowanie własnym postępowaniem.

Warto przy tym zdawać sobie sprawę ze znaczenia dwupodmiotowej relacji w wychowaniu, jak również troski o wychowanie godne osoby w każdej okoliczności i miejscu. Trzeba też pamiętać, że wychowawca w interakcji wychowawczej, obdarzając swoim dojrzałym człowieczeństwem, jest reprezentantem wartości na podstawie argumentów opartych na przykładzie konkretnych sytuacji i dróg życiowych (Błasiak, 2009, s. 84). Jest tym, który mając świadomość swoich wychowawczych powinności wychodzi ku ludziom, myślom i ideom. Wychodząc ku czemuś podejmuje działania w sferze teorii (prawdy, intelektualnego poznania rzeczy), działania w sferze praktyki (dobra, akceptacji jednostki jako dobra i działania wobec niej) oraz działania w sferze wytwórczości (piękna, tworzenia czegoś nowego na podstawie posiadanej teorii). Podejmując wyżej wymienione działania w sferze teorii, praktyki i wytwórczości zmienia relacje z ludźmi, z życiem społecznym i światem. Przede wszystkim jednak zmienia samego siebie oraz inne układy. Ma świadomość, że relacje z innymi osobami, które akceptuje bezwarunkowo, przesiąknięte dobrem i pięknem, mają moc wychowania. Dlatego żyje wartościami, które sam głosi. Jest zaangażowany w życie i jego problemy zgodnie z prawdą i dobrem oraz tworzy sytuacje prowadzące do powstania relacji z tym, co prawdziwe i dobre, a będąc odpowiedzialnym dąży do ich utrwalania (Kukołowicz, 1996, s. 68-69).

Treścią jego życia jest pasja i pęd do wychowania. Dążąc do dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i dojrzałości metodycznej jest wrażliwy na zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania zachowań wychowanków. Jest tym, który określa nie tylko przywileje, ale również wymagania w zakresie powinności i obowiązków. Wspierając integralny rozwój innego, prowadzi ku samodzielności, tłumaczy znaczenie zdarzeń i przeżyć. Ma też świadomość, iż w procesie wychowania silniejszy wpływ od planowanych działań wychowawczych wywiera sposób bycia, ideowość i morale, czyli osobowość wychowawcy.

Wychowanek zaś postrzegany jest jako osoba jedyna i niepowtarzalna; rozumna i wrażliwa na dobro, prawdę i piękno, jest zdolny do autorefleksji, samo-realizacji i twórczości, a także transcendencji; nigdy nie przestaje być istotą społeczną; jest „bytem w sobie”, o ile jest „bytem dla drugich” – bytem społecznym; posiada niezbywalne prawo do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju; jest osobą wolną i odpowiedzialną; ma prawo do błędu; nosi w sobie wiele dobrego, ale też nie jest wolny od skłonności do zła; jest istotą myślącą i czującą; ma prawo do godności i zachowania swojej intymności; ma prawo do swobodnej wypowiedzi. Jednak oprócz praw ma też swoje zadania i obowiązki (Rynio, 2018, s. 62).

Podmiotowo traktowany wychowanek jest elementem konstytuującym proces wychowania, który – wraz z nim – tworzą wychowawca, stosunek wychowawczy oraz skutek oddziaływania wychowawczego. Sens i znaczenie nadaje wychowaniu wychowalność wychowanka, dzięki której może on osiągać założone w celach wychowania dyspozycje psychiczne. Nieodzowna jest przy tym pomoc wychowawcy, który – podejmując działania z różnych powodów – nie może pozostać neutralny wobec rzeczywistości i obecnych w niej wartości, które chce przekazać. Dla skuteczności jego działań niebagatelne znaczenie ma etos zawodowy, gdyż wychowawca swoją postawą etyczną kształtuje osobowość, nastawienia i zachowania innych osób. Etos pomaga również kształtować właściwą relację wychowawczą, w której asymetria nie jest wyznaczana różnicą w byciu podmiotami, ale dojrzałością i doświadczeniem wychowawcy, które uprawniają go do prowadzenia wychowanka. Jednak nawet właściwie zbudowana relacja nie gwarantuje zamierzonego skutku wychowawczego, który uwarunkowany jest wieloma czynnikami, w dużej mierze niezależnymi od wychowawcy.

Z kolei samoświadomość – podobnie jak wychowanie godne osoby – pozwala nam docierać do prawdy o nas samych, a odkrywając nasze oczekiwania i najgłębsze pragnienia ukierunkowuje nas ku nieskończoności i posiadaniu siebie w działaniu i dawaniu siebie innym. Do tego jednak potrzebny jest nie tylko polityczny, ale życiowy program (De Beni, 2007, s. 61), odpowiedzialni rodzice i wychowawcy. Potrzeba współodpowiedzialności i współpracy rodziny oraz całej społeczności, nie wyłączając szkoły, Kościoła czy organizacji rozwijających życie kulturalne, obywatelskie, religijne i społeczne.

BIBLIOGRAFIA

- BŁASIAK, A. (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*. Kraków: Ignatianum.
- CHROBAK, S. (2016). O aktualności przesłania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”. *Pedagogika Społeczna*, 3 (61), 145-156.
- CZEREPIANAK-WALCZAK, M. (1994). *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*. Szczecin–Gorzów Wielkopolski.
- DE BENI M. (2007). Mieć odwagę być wychowawcami dzisiaj. W: A. RYNIO (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością* (s. 61-69). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- DENEK, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis” (2002). W: SOBÓR WATYKAŃSKI II. *Konstytucje, dekryty, deklaracje* (s. 314-323). Poznań: Pallottinum.
- DZIACZKOWSKA, L. (2016). Podmiotowość. W: K. CHAŁAS, KS. A. MAJ (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 781-785). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- GIUSSANI, L. (2013). *Un evento reale nella vita del uomo. 1990-1991*. Milano: BUR.

- GIUSSANI, L. (2002). *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- GÓRSKA, L. (2008). *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium z perspektywy poznawczej pedagogiki integralnej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- GURYCKA, A. (1989). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: A. GURYCKA (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. T.1. Warszawa.
- JUSZCZYK-RYGALLO, J. (2016). Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości. *Edukacja alternatywna w teorii i praktyce*, 11(40), 13-24.
- KIEREŚ, B. (2015a). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- KIEREŚ, B. (2015b). Człowiek w rodzinie. Refleksja pedagogiczna na kanwie Mieczysława Alberta Krąpca teorii osoby. W: A. RYNIO, K. BRAUN, M. JEZIORAŃSKI, I. SZEWCZAK (red.), *Obudzić (nie)odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*, seria Biblioteka Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej Katolickiego Uniwersytetu Jana Pawła II (s. 21-31). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- KUKOŁOWICZ, T., CAŁKA E. (1993). Podmiotowość wychowanka. W: F. ADAMSKI (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej* (s. 81-87). Kraków.
- KUKOŁOWICZ, T. (1996). Wychowujący nauczyciel. W: TAŻ, *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia* (s. 68-69). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- ŁOBOCKI, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.
- NOWAK, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- RYNIO, A. (2004). *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- RYNIO, A. (2017). Odpowiedzialność rodziców za religijno-moralne wychowanie dziecka w rodzinie. Tradycja i współczesność. W: E.J. KRYŃSKA, A. SUPLIĆKA, U. WRÓBLEWSKA (red.), *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej* (s. 293-311). Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- RYNIO, A. (2005). Podmiotowość w edukacji. *Dydaktyka literatury*, 25, 161-176.
- RYNIO, A. (2015). Przedmowa. W: F. NEMBRINI. *Między ojcem a synem. O budowaniu relacji* (s. 5-8). Kraków: Wydawnictwo M.
- RYNIO, A. (2017). Refleksje wokół podmiotowości w wychowaniu i edukacji. W: A. SOLAK, J. BLUSZCZ (red.), *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- RYNIO, A. (2018). Teoria wychowania w akademickiej działalności Profesor Teresy Kukołowicz. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 55-73.
- SKREZKO, A. (2000). Znaczenie dwupodmiotowej relacji w wychowaniu dziecka. *Studia nad Rodziną*, 4/1(6), 123-129.
- SOWA, J. (2005). Podmiotowość w wychowaniu. W: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 456). Warszawa: Żak.
- ŚLIWERSKI, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.

PILNA POTRZEBA REFLEKSJI NAD SAMOŚWIADOMOŚCIĄ,
PODMIOTOWOŚCIĄ I WYCHOWANIEM GODNYM OSOBY

Streszczenie

Artykuł ukazuje fundament antropologiczny oraz odniesienia teoretyczno-pragmatyczne. Publikacja, poświęcona pilnej potrzebie refleksji nad samoświadomością, podmiotowością i wychowaniem godnym osoby, przeznaczona jest dla zainteresowanych osobowym i podmiotowym kontekstem oddziaływań wychowawczych. Artykuł dedykowany jest osobom poszukującym metody skutecznego

wychowania. Lektura tej publikacji może być użyteczna dla osób szukających mistrzów i autentycznie zatroskanych o dobre wychowanie i jasny kształt swojej własnej przyszłości i przyszłości swoich dzieci. Wychowanie jest tu rozumiane jako obdarzanie dojrzałym człowieczeństwem tych, którzy jeszcze tej dojrzałości nie mają oraz jako droga prowadząca do szczęścia, jakim jest wieczność. Publikacja dostarcza refleksji na temat wychowania godnego osoby, które dotyka natury ludzkiego serca, pozwala poznać prawdę, miłować dobro i przylgnąć do rzeczywistości po to, aby życie było czymś bardziej pozytywnym, czymś pięknym i by było odpowiedzią na wyzwania współczesności.

Słowa kluczowe: osoba; wychowanie; samoświadomość; podmiotowość.

AN URGENT NEED FOR REFLECTION ON SELF-AWARENESS,
SUBJECTIVITY AND UPBRINGING WORTHY OF A PERSON

S u m m a r y

The article is not devoid of an anthropological foundation or a theoretical-pragmatic reference. The publication is devoted to the urgent need for reflection on self-awareness, subjectivity and upbringing worthy of a person intended for those interested in the personal and subjective context of educational interactions. The article is dedicated to people seeking for methods of effective upbringing. Reading this publication may be useful for those seeking masters who are genuinely concerned about good upbringing and a clear shape of their own future and the future of their children. Upbringing is understood here as giving the mature humanity to those who do not have this maturity yet, and the path leading to happiness, which is eternity. The publication provides a reflection on the upbringing of a person who touches the nature of the human heart, allows knowing the truth, loving the good and clinging to reality so that life would be something more positive, something beautiful and so that it was a response to the challenges of present days.

Key words: person; education; self-awareness; subjectivity.