



Wybrane konceptcje autoformacji

Analiza
psychologiczno-
-pedagogiczna

Elwira
Balcer

Monografie
Kolegium
Jagiellońskiego



JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY



Wybrane konceptcje autoformacji

Analiza
psychologiczno-
-pedagogiczna

Monografie
Kolegium
Jagiellońskiego

Rada programowa serii:

przewodniczący: prof. KJ dr hab. Grzegorz Górski (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. Ivana Butoracova-Sidlerova PhD (University of St. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia)

prof. dr hab. Krzysztof Górski (Jet Propulsion Laboratory NASA, Pasadena, CA, USA)

prof. RN dr Josef Navratil PhD (University of South Bohemia, České Budějovice, Czech Republic)

ks. prof. dr hab. Ireneusz Werbiński (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. UMK dr hab. Marek Zajko (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska)

prof. KJ dr hab. Krystyna Żuchelkowska (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)





Wybrane konceptcje autoformacji

Analiza
psychologiczno-
-pedagogiczna

Elwira
Balcer

AKAPIT

WYDAWNICTWO
EDUKACYJNE

Monografie
Kolegium
Jagiellońskiego

Toruń 2021

JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY



Recenzenci:

dr hab. Alina Rynio, prof. KUL
ks. prof. dr hab. Ireneusz Werbiński

Redaktor prowadzący: Beata Króliczak-Zajko

Korekta: Anna Filipka, Marta Malinowska-Reich

Opracowanie graficzne: Beata Króliczak-Zajko

Skład: Karol Cyranowicz

Copyright by © Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c.
oraz Jagielloński Instytut Wydawniczy & Elwira Balcer

Współpraca wydawnicza:

Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c. oraz Jagielloński Instytut Wydawniczy
Toruń 2021



WYDAWNICTWO
EDUKACYJNE

Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c.
ul. H. Piskorskiej 12/23
87-100 Toruń
tel. 56 648 55 53, e-mail: info@weakapit.pl

ISBN 978-83-66951-15-0



Jagielloński Instytut Wydawniczy
ul. Szosa Bydgoska 50
87-100 Toruń
tel. 56 651 97 81

ISBN 978-83-65824-83-7

Oferta wydawnicza oraz sprzedaż internetowa: www.weakapit.pl, tel. 601 880 321

Wersja elektroniczna

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1	
Stanowiska dotyczące możliwości autorstwa własnej biografii	11
1.1. Klasyczne stanowiska deterministyczne	13
1.2. Stanowisko niedeterministyczne – personalistyczne	18
1.3. Decydująca rola czynnika osobowościowego	21
Rozdział 2	
Etapy (auto)formacyjne ludzkiego życia	25
2.1. Etap prenatalny jako pierwsza faza rozwoju i <i>paidei</i>	27
2.2. Dzieciństwo, dorastanie i dorosłość	32
2.3. Starość i przygotowanie do odchodzenia	45
Rozdział 3	
Autoformacja jako dążenie do integracji osobowości	61
3.1. Odpowiedzialne kształtowanie dojrzałego charakteru	63
3.2. Autoformacja jako przekraczanie własnych granic	69
3.3. Potrzeba sensu życia jako „potrzeba potrzeb”	75
Rozdział 4	
Autoformacja jako <i>continuum paidei</i>	83
4.1. Autoformacja jako dążenie do „wolności dla miłości”	86
4.2. Drogowskazy w byciu wychowawcą samego siebie	102
4.3. Spełnianie siebie w powołaniu do <i>sanctitas</i> w ujęciu Jana Pawła II	124

Rozdział 5

Dążenie do obiektywizacji treści sfery emotywniej	141
5.1. Postulat autoformacyjny Karola Wojtyły	143
5.2. Rozpoznawanie przekazu sfery emotywniej i osobistego układu potrzeb psychicznych	148
5.3. Znaczenie identyfikacji pierwotnych i dojrzałych mechanizmów obronnych	156
Zakończenie	161
Bibliografia	163
Summary	185

Wstęp

Nie każdy człowiek ma świadomość, że może stać się wychowawcą samego siebie. Mierzenie się bowiem z najbardziej podstawowym zadaniem, jakim jest każdy człowiek dla samego siebie, oraz codzienne wychodzenie na drogę ku wolności „dla miłości” dokonuje się w procesie autoformacji, a zarazem – trzeba to wyraźnie stwierdzić – nie jest bez niej możliwe. Jednak bycie wychowawcą samego siebie, jeśli jest autentyczne, spełnia odpowiednie standardy. Tylko tak rozumiana i urzeczywistniana praca nad sobą otwiera realne możliwości pogłębiania integracji wewnętrznej. Przede wszystkim, samowychowanie interpretowane personalistycznie obejmuje „całego” człowieka jako byt osobowy oraz motywowane jest perfekcyjście. Wymaga podejmowania odpowiednich metod oraz systematyczności i ewaluacji, aby mogło spełniać swoje zadanie. Autoformacja inspirowana chrześcijaństwem podkreśla tu znaczenie relacji i współpracy z Bogiem. Tak rozumiane stawanie się człowieka prowadzi do pełni życia interpretowanej w kategorii *sanctitas*. Warto zatem podkreślić, że samowychowanie nie jest pracą tylko z samym sobą, ale w swoim istotnym wymiarze jest też współpracą z innymi. „Ważna jest tu na co dzień stała gotowość uczenia się, uczenia się od innych, uczenia się ze zdarzeń, stałego uczenia się świata i samego siebie dzięki innym, wykorzystywania swojej codzienności dla wzrostu”¹. Ponadto, „samowychowanie, choć zaczyna się od własnej osoby, zmierza do afirmacji drugiego człowieka”² i prowadzi do dialogu³.

Doświadczenia tych, którzy wybierają drogę autoformacji – także prezentowanych w monografii współczesnych autorów personalistycznych – pokazują, że podejmowanie pracy nad sobą przynosi nieocenione

¹ E. Balcer, *Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2015, nr 21, s. 36–37.

² S.Ł. Leszczyński, *Pedagogiczne aspekty personalizmu Wojciecha Chudego*, Łódź 2021, s. 108. Zob. także B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 205.

³ Zob. tamże.

korzyści. Przede wszystkim sprawia, że człowiek staje się coraz bardziej obecny „tu i teraz”, spokojny, „scalony”, „ludzki” i otwarty na drugiego, zgodnie z tajemniczą prawdą stworzenia. Bardzo potrzebne jest obieranie takiego konstruktywnego kierunku wobec rozpowszechnionego w dzisiejszych czasach zgubnego popadania w pośpiech, napięcie i stres oraz odpodmiotowione kontakty.

W czasach absolutyzowania zredukowanego i zdeformowanego pojęcia wolności nieodzowne staje się sięganie do idei i koncepcji autorów przyjmujących integralną wizję człowieka jako osoby. Dlatego nigdy dość przypominania o tzw. normie personalistycznej, która orientuje pełnowartościowe myślenie o człowieku. Zasada ta głosi, że osoba jest takim dobrem, że jedyne adekwatne odniesienie do niej stanowi tylko miłość⁴, zarówno wobec samego siebie, jak i drugiej osoby. Również rzetelne antropologiczne wskazania Karola Wojtyły – wydaje się, że wciąż zbyt mało znane i podejmowane także w wielu środowiskach wychowawczych – niosą inspirujące światło prawdy, że „wolność jest dla miłości. Nie użyta, nie wykorzystana przez nią, staje się wolność właśnie czymś negatywnym, daje człowiekowi poczucie pustki i niewypełnienia. Miłość angażuje wolność (...). Człowiek pragnie miłości bardziej niż wolności – wolność jest środkiem, a miłość celem”⁵. Antropologia adekwatna Wojtyły jest niezawodnym drogowskazem myślenia o człowieku zwłaszcza dziś, wobec głębokiego zagubienia antropologicznego. Do innych przywołanych w publikacji autorów, psychologów i pedagogów personalistycznych należą: Józef Pastuszka, Zenomena Płużek, Zdzisław Chlewiński, Romuald Jaworski, Władysław Szewczyk, Władysław Prężyna, Stanisław Tokarski, Amadeo Cencini, Viktor Gebattel oraz Stefan Kunowski, Zofia Matulka, Teresa Kukołowicz, Beata Hiszpańska i Marian Nowak – nawiązujący również do myśli Romano Guardiniego, twórcy pojęcia „autoformacji”. W odrębnej części została przybliżona myśl „pedagoga świętości” Jana Pawła II.

We współczesnym „społeczeństwie doznań”⁶, jak to wyraził Gerhard Schulze, niezbędny staje się powrót do głębokiej prawdy, że osoba ludzka „dlatego że jest osobą, winna być przedmiotem miłości”⁷. Jedynym właś-

⁴ Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 42.

⁵ Tamże, s. 120.

⁶ Zob.: P. Sieradzki, *Gerharda Schulze teoria społeczeństwa doznań*, Toruń 2011; G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*, Frankfurt-New York, Campus 1992.

⁷ K. Wojtyła, dz. cyt., s. 133.

ciwym odniesieniem do osoby na każdym z etapów jej życia – także osoby prenatalnej i osoby starszej – jest szacunek, troska i miłość. Podobnie jak wobec każdej osoby w jakiś sposób „innej” bądź też doświadczającej wszelkiego rodzaju granicznych doświadczeń, jak osierocenie, odrzucenie społeczne, choroba czy niepełnosprawność.

Niniejsza publikacja, analizując wybrane koncepcje autoformacji oraz stanowiska różnych autorów, służy ukazaniu podstawowych obszarów i możliwości autoformacyjnych. Akcentuje zarazem aspekty często zaniebdywane. Należy do nich, przede wszystkim, integralne rozumienie rozwoju i życia ludzkiego, którego początek stanowi etap prenatalny. Innym ważnym obszarem jest pedagogia godności, wyznaczająca potrzebę (samo)wychowania do straty, starzenia się i umierania. Do kolejnych istotnych aspektów należą: prawidłowa percepcja fenomenu wolności, budowanie kultury sfery emotywnej, pełnowymiarowa perspektywa sensu oraz celu ludzkiego życia i rozwoju.

Przedstawione w monografii inspiracje, głównie autorów personalistycznych, stanowią bogactwo wskazań zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Mogą też one zostać wykorzystane w codziennej praktyce (samo)wychowawczej przez rodziców i innych wychowawców. Układ publikacji jest następujący. W pierwszym rozdziale zatytułowanym „Stanowiska dotyczące możliwości autorstwa własnej biografii” zaprezentowane zostały klasyczne stanowiska deterministyczne oraz ujęcie personalistyczne wraz z ukazaniem roli tzw. czynnika osobowościowego w trójczynnikowej teorii rozwoju. Rozdział drugi pt. „Etapy (auto)formacyjne ludzkiego życia” prezentuje treści z zakresu pedagogiki prenatalnej jako pierwszego etapu rozwojowego i wychowawczego człowieka. Trzeba bowiem zauważyć i podkreślić, że w samowychowaniu – które stanowi osobiste odniesienie się do treści przyjętych w wychowaniu – uwzględnienie pierwszego etapu własnego rozwoju i *paidei*, jakim jest etap przedurodzeniowy, umożliwia prawidłową i pełną autoformację. Ponadto, pedagogika prenatalna wydaje się być wciąż mało znaną subdyscypliną pedagogiczną, także dla wielu pedagogów, nie mówiąc o rodzicach i wychowawcach.

Rozdział drugi przedstawia również wyzwania (samo)wychowawcze na etapach dzieciństwa, dorastania i dorosłości w świetle teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. Ostatnia część tego rozdziału podejmuje tematykę gerontologiczną i tanatologiczną, ukazując potrzebę pedagogii straty, starzenia się i umierania. Pedagogia ta potrzebna jest

zarówno w procesie edukacji dorosłych, jak i ich adekwatnej autoformacji. Dwie pierwsze części kolejnego, trzeciego rozdziału pt. „Autoformacja jako dążenie do integracji osobowości” stanowią wybrane i uzupełnione fragmenty mojej monografii podoktorskiej⁸. Wyodrębnione w nich zostały wskazówki niektórych psychologów, głównie personalistycznych, w zakresie istotnych obszarów autoformacyjnych. Natomiast w ostatniej części tego rozdziału rozwinęłam tematykę potrzeby sensu jako „potrzeby potrzeb”, podejmowaną w logoterapii Viktora E. Frankla i nooterapii Kazimierza Popielskiego. Również czwarty rozdział pt. „Autoformacja jako *continuum paidei*” zawiera opracowane fragmenty rozdziałów drugiego i trzeciego wspomnianej monografii⁹. Natomiast w ostatniej, piątej części zatytułowanej „Dążenie do obiektywizacji treści sfery emotywnej” podjęłam próbę odpowiedzi na postulat (samo)wychowawczy Karola Wojtyły dotyczący uwyrażniania i obiektywizacji treści z zakresu sfery emotywnej, a zwłaszcza podświadomości. O ile nie ulega wątpliwości, że taki zabieg jest potrzebny, o tyle przekonaniu temu może towarzyszyć niejasność w zakresie metodycznym.

Będąc wychowawcą samego siebie, człowiek może zatem pisać „swą najprawdziwszą historię”. Odkrywając możliwość uczynienia z siebie szczerego daru dla drugiego, historia ta może się stać historią miłości, a przez to własnego spełnienia¹⁰. W interpretacji przywołanych autorów personalistycznych autoformacja stanowi szczególnie przejaw miłości wobec samego siebie i wobec drugiego. Nie ulega też wątpliwości, że tylko ona stanowi wystarczającą motywację do stawania się autorem własnego życia – pamiętając, że wychowanie ostatecznie jest niczym innym jak „komunikowaniem samego siebie”.

⁸ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*, Lublin 2017, s. 68–86.

⁹ Zob. tamże, s. 117–304.

¹⁰ Zob. T. Styczeń, *Wprowadzenie*, w: K. Wojtyła, dz. cyt., s. 10.

Rozdział 1

Stanowiska dotyczące możliwości autorstwa własnej biografii

Jak zauważa wielu autorów, „mało jest ludzi budujących swoją biografię świadomie i celowo, pracujących nad sobą, kształtujących swą osobowość według przyjętego ideału samowychowania, ustalających sobie cele życiowe dostatecznie wcześnie i dążących do celu przez wszystkie wewnętrzne burze i zawieruchy”¹¹. Różne są tego powody, a jednym z nich jest brak odpowiedniej znajomości bogatej problematyki autoformacyjnej. Tymczasem jedną z odpowiedzi na pytanie „Kim jest człowiek?” jest wskazanie na jego możliwość bycia wychowawcą samego siebie. Odwaga podejmowania autoformacji zakorzeniona jest w przekonaniu – a w miarę upływu czasu także w doświadczeniu – że człowiek może być „autorem własnej biografii”. Jednak obok optymizmu pedagogicznego można zauważyć również stanowiska przeciwne, pesymistyczne, które negują możliwość (samo)wychowania. Przyjmowana koncepcja człowieka i jego rozwoju wyznacza bowiem możliwość lub brak możliwości czynnego ustosunkowania się do własnego rozwoju w postaci autoformacji. W psychologicznych koncepcjach rozwoju można wyróżnić dwa odmienne podejścia, deterministyczne i niedeterministyczne, określane także jako model reaktywny i transgresyjny oraz zewnętrzsterowny i wewnętrzsterowny¹².

1.1. Klasyczne stanowiska deterministyczne

Pierwszym z zajmujących ważne miejsce w rozwoju psychologii stanowisk deterministycznych jest psychoanaliza Zygmunta Freuda (1856–1939). W klasycznym ujęciu psychoanalitycznym psychika człowieka złożona jest z obszaru świadomości i podświadomości. Treści podświa-

¹¹ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1980, s. 39. Zob. także np.: B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010; E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*

¹² Zob.: W. Szewczyk, *Trzecia siła w psychologii*, „Znak” 1973, nr 221; Tenże, *O tożsamości osobowej, czyli jak być sobą wśród ruchomych piasków*, w: J. Makselon (red.), *Człowiek przełomu tysiącleci*, Kraków 2000, s. 39–47; Tenże, *Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać?*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2 (16), s. 155.

dome kształtują się głównie w okresie dzieciństwa poprzez zepchnięcie treści nieakceptowanych na poziomie świadomym. W strukturze osobowości można wyróżnić trzy warstwy, którymi są „id”, „ego” i „superego”. Pierwsza z nich, „id”, funkcjonuje w oparciu o zasadę przyjemności, obejmując wszelkie pierwotne, silne popędy, instynkty. Warstwa ta stanowi najbardziej pierwotny i najtrudniej dostępny obszar struktury osobowości. Natomiast „ego” oznacza jaźń i kieruje się zasadą realności, poczucia rzeczywistości. Zadaniem „ego” jest organizowanie życia psychicznego i sprawowanie kontroli nad pierwotnymi impulsami popędowymi. Trzecia spośród wyróżnionych warstw, „superego”, kieruje się zasadą powinności i oznacza nadjaźń. Kształtuje się w procesie rozpoznawania i uewnętrzniania reguł postępowania i norm moralnych, co dokonuje się zwłaszcza w okresie wczesnodziecięcym¹³. Jarosław Jagieła wyjaśnia, że „w uproszczeniu można powiedzieć, że »id« jest instancją biopsychiczną, »superego« społeczną, natomiast »ego« spełnia rolę czynnika mediacyjnego między pozostałymi składowymi osobowości”¹⁴.

W ujęciu Freuda, do natury psychiki należą stałe zróżnicowane rodzaje konfliktów intrapsychicznych. Pierwszy z nich ma miejsce pomiędzy trzema wymienionymi warstwami struktury osobowości oraz kierującymi nimi zasadami. Drugi rodzaj konfliktu dotyczy instynktu życia („eros”) i instynktu śmierci („thanatos”), natomiast trzeci obejmuje relacje pomiędzy jednostką a kulturą¹⁵.

W klasycznym ujęciu psychoanalitycznym zakorzenione jest przekonanie, że człowiek w swoim rozwoju i w swoich działaniach zdeterminowany jest poprzez biologiczne siły popędowe, a szczególnie przez instynkt seksualny i podświadomość, w której nagromadzone zostały liczne urazy i kompleksy. Takie ujęcie psychiki człowieka neguje możliwość podejmowania przez niego rzeczywistej autoformacji. Trzeba jednak dodać, że chociaż klasyczna psychoanaliza należy do kierunków deterministycznych, to nie sposób nie docenić istotnego – także dla problematyki (auto)formacyjnej – wkładu Zygmunta Freuda w rozwój myśli psychologicznej, któ-

¹³ Zob.: R. Stachowski, *Historia psychologii: Od Wundta do czasów najnowszych*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2008, t. 1, s. 51–54; Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 1994, s. 118–119.

¹⁴ J. Jagieła, *Psychopedagogika nieświadomości i wglądu*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 216.

¹⁵ Zob.: Z. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, w: Tenże, *Człowiek, religia, kultura*, Warszawa 1967, s. 147–233; W. Szewczyk, *Rozumieć siebie i innych: zarys psychologii*, Tarnów 1998, s. 28.

rym jest ukazanie roli podświadomości oraz wskazanie na tzw. mechanizmy obronne¹⁶.

Wielu spośród kontynuatorów myśli Freuda, jak Alfred Adler, Harry Stack Sullivan, Karen Horney, Erich Fromm, Erik Homburger Erikson i inni, wprowadziło istotne zmiany w postrzeganiu człowieka, podkreślając znaczenie warunków społecznych w kształtowaniu się osobowości. Ujęcia te określane są mianem neopsychoanalizy, psychoanalizy społecznej lub kulturowej. Nie interpretują już rzeczywistości człowieka jedynie przez pryzmat struktur i procesów intrapsychicznych¹⁷. Na przykład, jak wskazuje Jagieła, Erich Fromm „twierdził, iż podstawowym elementem psychiki człowieka są potrzeby społeczne (więzi, transcendencji, zakorzenienia w świecie, tożsamości osobowej czy światopoglądu), których zrozumienie pozwala dopiero wychowywać człowieka. Powyższe potrzeby mają charakter wrodzony, ale sposób, w jaki będą zaspokajane, zależy od warunków społecznych. Rozwój osobowy jest wypadkową zarówno potrzeb wewnętrznych, jak i wymagań ze strony społeczeństwa”¹⁸. Innym ciekawym przykładem kontynuatorów nurtu psychoanalitycznego jest stanowisko, jakie przyjął Harry S. Sullivan. Podkreślał on „rolę i znaczenie czynników interpersonalnych jako przyczyn problemów psychologicznych, co stanowiło istotną opozycję w stosunku do dotychczasowej psychoanalizy skupionej głównie na dynamice zjawisk intrapsychicznych. Twierdził, że właściwym obiektem poznania nie jest osoba jako taka, lecz raczej jej relacje z innymi ludźmi. Trwałą satysfakcję i poczucie bezpieczeństwa w relacjach z innymi można uzyskać tylko wtedy, gdy ktoś ma jasny obraz własnej osoby (własnego Ja) i partnera oraz tego wszystkiego, co między nimi zachodzi w relacji międzyludzkiej”¹⁹.

W swoich rozważaniach na temat związków psychoanalizy z pedagogiką Hanna Stępniewska-Gębik wyraża przekonanie, że „psychoanaliza nadal pozostaje pod wieloma względami niewykorzystaną i niedocenianą alternatywą wobec rozwiązań, jakie dyktują pedagogice dominu-

¹⁶ Zob.: W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), dz. cyt., t. 1, s. 67–92; M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka*, „Studia Diecezji Radomskiej” 2000, t. 3, s. 291–308; J. Bielecki, *Wybrane zagadnienia psychologii*, Warszawa 1986, s. 154–162.

¹⁷ Zob. M. Dziewiecki, dz. cyt. Zob. też E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 69.

¹⁸ J. Jagieła, dz. cyt., s. 217.

¹⁹ Tamże, s. 217–218. Zob. także L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa 1994.

jące w niej najnowsze nurty psychologii behawioralnej, humanistycznej czy poznawczej²⁰. W nawiązaniu do przytoczonej obserwacji Jarosław Jagieła zauważa, iż „wydaje się, że właśnie edukacyjna analiza transakcyjna, inspirowana w znacznym stopniu psychoanalizą, może spełniać powyższe oczekiwania, stając się użyteczną koncepcją dla teorii i praktyki edukacyjnej”²¹.

Drugim, obok klasycznej psychoanalizy, stanowiskiem deterministycznym jest behawioryzm Johna Watsona (1878–1958) i Burrhusa Skinera (1904–1990). Według klasycznego behawioryzmu człowiek zeterminowany jest poprzez bodźce pochodzące z otoczenia naturalnego i społecznego (rodzina, szkoła, państwo). Całe środowisko jest tutaj systemem bodźców (S1, S2, S3...), natomiast zachowanie człowieka stanowi funkcję tych bodźców i organizmu. Wyraża to wzór $R = f(S \times O)$. W ujęciu behawiorystycznym psychika jest niepoznawalna lub w ogóle nie istnieje. Zatem, jeśli nie jest możliwe jej rejestrowanie, to w konsekwencji nie może być ona przedmiotem psychologii. Dlatego behawioryzm ogranicza się jedynie do obserwacji zewnętrznych zachowań człowieka w obliczu określonych oddziaływań, bodźców czy presji zewnętrznych²². Według klasycznego podejścia behawiorystycznego, podejmowanie bądź zaniechanie przez człowieka określonych czynności warunkowane jest poprzez wzmocnienia pozytywne lub negatywne, to znaczy za pomocą systemu nagród i kar. Według omawianej koncepcji nie jest zatem możliwe budowanie psychologicznej koncepcji osobowości, a tym samym uwzględnianie potencjalnej autoformacji²³.

U kontynuatorów czy zwolenników nurtu behawiorystycznego utrzymało się redukcjonistyczne i mechanistyczne postrzeganie człowieka i jego funkcjonowania. W dalszym ciągu postrzegają oni ludzkie zachowanie jako plastyczne i przewidywalne w procesie uczenia się oraz podatne na procesy warunkowania klasycznego i instrumentalnego²⁴. Warto jednak zauważyć, że pewne metody proponowane w omawianej koncep-

²⁰ H. Sępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny*, Kraków 2004, s. 155.

²¹ Zob. J. Jagieła, dz. cyt., s. 238. Zob. także E. Balcer, *Autoformacja dziś. Wokół problematyki bycia wychowawcą samego siebie*, Toruń 2021, s. 94–110.

²² Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2006, t. 1, s. 201.

²³ Zob. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 54–55.

²⁴ Zob. tamże.

cji, a także stosowane na przykład w terapii behawioralnej, mogą służyć jako narzędzia pomocne w integralnie rozumianym procesie autoformacji jako forma autopsychoterapii. Jedną z takich metod terapeutycznych jest metoda odczulania (desensytyzacji)²⁵.

Do tak zwanej trzeciej siły wśród najważniejszych kierunków psychologicznych, obok psychoanalizy i behawioryzmu, należy psychologia humanistyczna Carla Rogersa (1902–1987). Chociaż nurt ten nie należy do ujęć klasyfikowanych jako deterministyczne, to jednak w swojej klasycznej postaci przyjmuje antropologię, która jest niezgodna z ujęciem personalistycznym²⁶. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że prezentuje on „determinizm spontaniczności”. Psychologia humanistyczna należy do tak zwanej grupy „selfu”, obrazu siebie. W przekonaniu teoretyków tego nurtu każdy człowiek jest już od dziecka wewnątrznie dobry, harmonijny, bezkonfliktowy, rozwija się spontanicznie oraz jest przystępnym „dobrym sędzią we własnej sprawie”. Psychologowie humanistyczni podkreślają niepowtarzalność każdej jednostki, którą można właściwie rozumieć tylko poprzez jej obraz siebie, to znaczy z subiektywnego punktu odniesienia. Subiektywne przekonania, przeżycia czy dążenia jednostki są zawsze słuszne i warte realizacji. Osobliwie rozumiane wychowanie polega tu na bezkrytycznej akceptacji wychowanka i „programowej” empatii poznawczej i emocjonalnej. Psychologia humanistyczna postuluje automatyczny, samoczynny, „spontaniczny” rozwój człowieka, kierując się zasadą absolutyzowania subiektywizmu, w oderwaniu od prawdziwych wartości i norm²⁷. Tymczasem spontanicznie rozwijać się może w człowieku tylko sfera somatyczna, natomiast prawdziwy rozwój w pozostałych obszarach nie jest możliwy bez (samo)wychowania²⁸.

²⁵ Zob.: W. Szewczyk, *Rozumieć siebie i innych...*, s. 25–32; E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 74.

²⁶ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 68–69.

²⁷ Zob.: M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 15–17; W. Szewczyk, *Rozumieć siebie i innych...*, s. 25–54; E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 74–75.

²⁸ Zob. M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie...*

1.2. Stanowisko niedeterministyczne – personalistyczne

Wśród ujęć niedeterministycznych szczególne miejsce zajmuje nurt personalistyczny, który zaczął się rozwijać od połowy XX wieku. Z biegiem czasu do tego kierunku filozoficznego zaczęto również zaliczać nurty pomiędzy sobą sprzeczne, a nawet poglądy antypersonalistyczne w ich rzeczywistym stosunku do osobowych wartości²⁹. Wobec tego, że współcześnie personalizm może się stać pojęciem o niejasnym i nieprecyzyjnym zakresie, konieczne jest dookreślenie, przynajmniej w sposób zwięzły, istotnych kryteriów, jakie powinna spełniać koncepcja osoby, aby można ją zaliczyć do ujęć personalistycznych. Między innymi Wojciech Chudy wyodrębnia sześć kryteriów w tym zakresie. Po pierwsze, personalizm jest przeciwstawny w stosunku do indywidualizmu i kolektywizmu, ponieważ odrzuca skrajne interpretowanie osoby. Nie jest ona tylko autonomicznym indywiduum, nie jest też jedynie jednostką kształtowaną przez społeczeństwo. Drugie istotne kryterium personalistyczne stanowi twierdzenie, że struktura osobowa wyraża „najdoskonalszy typ bytu”³⁰. Po trzecie, „struktura osobowa ma charakter całościowy i odznacza się takimi istotnymi cechami, jak intelektualność, wolność czy podmiotowość”³¹. Ponadto, osoba w interpretacji personalistycznej związana jest z wymiarem aksjologicznym, z wartościowaniem. Dla osoby ludzkiej charakterystyczne jest to, że żyje w świecie wartości, które odkrywa, urzeczywistnia, do których dąży³². Ujęcia personalistyczne charakteryzuje również podkreślanie aktywności osoby. Według Karola Wojtyły, czyn stanowi dynamizm osoby, „przez który wyraża ona swoją prawdę i pełnię”³³. Ostatnim z wyróżnionych przez Chudego kryteriów jest wskazanie, że nurt personalistyczny podkreśla otwartość osoby na wspólnotę³⁴. Ponadto, wśród kierunków

²⁹ Zob. W. Chudy, *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. 26, z. 3, s. 63.

³⁰ Zob. tamże, s. 66. Zob. także S.Ł. Leszczyński, *Pedagogiczne aspekty personalizmu...*, s. 27 i n.

³¹ A. Lenzion, *Młodość a wartości charakterologiczne*, Lublin 2012, s. 45.

³² Zob. tamże.

³³ W. Chudy, dz. cyt., s. 66. Zob. także K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 43–344.

³⁴ Zob. W. Chudy, dz. cyt., s. 66.

personalistycznych spełniających wymienione kryteria, można wyróżnić odmienne typy w zależności od preferowanej metody dochodzenia do poznawczego ujmowania osoby i określania jej istoty. W tym zakresie Chudy wyodrębnia „trzy główne typy personalizmu zakorzenione w filozofii europejskiej, kulturze śródziemnomorskiej: personalizm metafizyczny, liberalistyczny i etyczny”³⁵.

Psychologia personalistyczna powstała jako reakcja na jednostronną i zredukowaną wizję człowieka, prezentowaną przez dotychczasowe kierunki psychologiczne. Jak zauważa Marek Dziewiecki, w istocie, pomimo zasadniczych różnic, każdy z wcześniejszych systemów psychologicznych prezentuje zredukowaną, witalistyczną i biologizującą wizję człowieka, uznając za ostateczny cel ludzkiej egzystencji jedynie obronę i rozwój własnego organizmu w obszarze fizycznym i emocjonalnym. Psychologia personalistyczna natomiast interpretuje rzeczywistość człowieka w kategorii osoby. Dlatego nie redukuje postrzegania człowieczeństwa do sfery biologiczno-fizjologicznej czy też sumy mechanizmów, procesów i potrzeb natury psychicznej³⁶. Zgodnie z interpretacją personalistyczną „człowiek nie jest (...) po prostu efektem sumy swych doświadczeń i specyficznej historii życia. Istotą człowieka jest właśnie bycie osobą. A być osobą znaczy przede wszystkim być podmiotem wolnym i odpowiedzialnym. Wprawdzie osoba przejawia się i uzewnętrznia w całości swej rzeczywistości somatyczno-psychiczno-duchowej, ale się nie zamyka w żadnym z tych wymiarów ani nawet w ich sumie”³⁷.

Integralne rozumienie rozwoju człowieka pozwala również na realistyczną ocenę potencjalnego warunkowania jego wolności w sferach biologicznej, psychicznej i duchowej. Można tu przywołać zastosowaną przez Viktora E. Frankla analogię wskazującą na stopień warunkowania wolności człowieka ze strony współwystępujących w nim sfer. Frankl wyjaśnia, że na poziomie somatycznym człowiek może być nie tylko warunkowany, ale także niekiedy determinowany. Jako przykład podaje tu sytuację niemożności odzyskania amputowanej kończyny. W sferze psychicznej natomiast człowiek jest jedynie „popychany”, dlatego może być tylko w pewnym stopniu zależny od własnych mechanizmów psychicznych. Przykładem jest tu możliwość zapanowania nad swoimi impulsami

³⁵ A. Lenzion, dz. cyt., s. 46. Zob. też W. Chudy, dz. cyt., s. 67.

³⁶ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 75.

³⁷ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości...*, s. 306.

czy uczuciami. Natomiast w sferze duchowej człowiek może być całkowicie wolny i dzięki temu może zająć określoną postawę wobec własnej rzeczywistości psychofizycznej, a zwłaszcza nadawać jej sens i decydować o kierunku swojego stawania się³⁸.

Integralnie rozumiany rozwój człowieka związany jest z każdym z wymiarów jego życia. Ponadto, „jest to rozwój nie tylko człowieka jako takiego, ale człowieka konkretnego, niepowtarzalnego, mającego swoje oryginalne naturalne, wrodzone oraz środowiskowe uwarunkowania, posiadającego własną biografię oraz powołanie do człowieczeństwa, na sposób kobiety lub mężczyzny. Dlatego zagadnienie samowychowania dotyczy rozwoju zarówno wymiaru poznawczego, jak i emocjonalnego oraz moralnego, systemu wartościowania, świadomości, potrzeb, odniesień społecznych, refleksyjności oraz religijności”³⁹. Wskazując na bogactwo kategorii ludzkiego rozwoju, możliwe jest zarysowanie jego charakterystycznych możliwości. Rozwój poznawczy oznacza przechodzenie od konkretności do abstrakcyjności myślenia, natomiast rozwój emocjonalny dokonuje się w wyniku przekraczania dominacji uczuciowości pierwotnej i zmierzania ku uczuciowości wyższej. Rozwój świadomości oznacza „budzenie się” z działania nieświadomego do działania świadomego, natomiast rozwój potrzeb wyznacza drogę wiodącą od potrzeb podstawowych (niedoboru) do potrzeb wyższych (wzrostu). Z kolei rozwój systemu wartościowania prowadzi od preferowania wartości materialnych o charakterze instrumentalnym do afirmacji wartości duchowych, o charakterze autotelicznym, umożliwiając stabilizację i harmonizację systemu wartościowania. Inny obszar rozwoju, rozwój społeczny, wiedzie od przewycięzania naturalnego egocentryzmu do nabywania postawy altruizmu. Z kolei rozwój moralny dokonuje się poprzez przechodzenie z amoralności, poprzez heteronomię, do autonomii moralnej, kiedy to następuje rozwój sumienia. Rozwój refleksyjności możliwy jest dzięki przebywaniu wewnętrznej drogi, której początek stanowi działanie reaktywne, zaś celem jej jest działanie racjonalne. Inny obszar rozwojowy, jakim jest religijność, prowadzi od religijności

³⁸ Zob.: V.E. Frankl, *Grundriss der Existenzanalyse und der Logotherapie*, München-Berlin 1959, s. 664; Tenże, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2013, s. 109–114; E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 75.

³⁹ E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 39. Zob. także E. Wysocka, *Życie człowieka*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2008, t. VII, s. 1026.

niedojrzałej, zewnętrznej, tradycjonalistycznej, do religijności pełnej i dojrzałej⁴⁰. Rozwój człowieka obejmuje zatem zarówno bio-psycho-fizyczne oraz społeczne, jak i moralno-religijne aspekty natury człowieka, z uwzględnieniem jego niepowtarzalności.

Nurt personalistyczny ukazuje możliwość, a zarazem podkreśla konieczność transgresji i autotransgresji – w języku antropologii filozoficznej: transcendencji i autotranscendencji – osoby ludzkiej, w jej nieustannym stawaniu się⁴¹. Zatem, w przekonaniu psychologów personalistycznych, jest możliwe bycie wychowawcą samego siebie, a w ten sposób realne stanie się autorem własnej biografii. Jej pierwszym rozdziałem jest etap prenatalny, po którym następują kolejne fazy, jak narodziny, dzieciństwo, dojrzewanie, dorosłość, starość i śmierć. Wszystko to przebiega w zależności od niepowtarzalnej „księgi życia” oraz ilości – a zwłaszcza jakości – każdego z jej rozdziałów.

1.3. Decydująca rola czynnika osobowościowego

Zakres możliwości rozwojowych i autoformacyjnych określają zróżnicowane czynniki. Schemat personalistycznej struktury wychowawczej wyodrębnia trzy kategorie czynników: wewnętrzne (endogenne, genetyczne), zewnętrzne (egzogenne, środowiskowe) oraz osobowościowe (persogenne, duchowe)⁴². Warto w tym miejscu przypomnieć, że intuicja dotycząca trójczynnikowej teorii rozwoju pochodzi od Arystotelesa, który stwierdza, że „na to, by obywatele stawali się dobrymi i cnotliwymi, wpływają trzy czynniki; są nimi: natura, przyzwyczajenie i rozum. Przede wszystkim bowiem trzeba się urodzić człowiekiem, a nie jakąś inną istotą żyjącą, z odpowiednimi właściwościami ciała i duszy. Co do pewnych cech i urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajenie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajenie ulegają zmianie tak w jedną, jak i w drugą stronę: na gorsze i na lepsze. Inne istoty żyjące przeważnie wedle swej natury, niektóre

⁴⁰ Zob. E. Wysocka, *Życie człowieka...*, s. 1029.

⁴¹ Zob. Z. Uchnast, *Ku psychologii personalistycznej*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 83–89.

⁴² Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 276–277.

w drobniejszych szczegółach urabia i przyzwyczajenie, ale tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te trzy czynniki muszą być u niego zharmonizowane⁴³.

Według Mariana Nowaka, tradycja współistniejących trzech czynników rozwoju jako „arystotelesowska »physis« (natura ludzka), »ethos« (obyczaj, przyzwyczajenie) i »logos« (rozum) uległa redukcji w rozwijającej się od XIX w. psychologii (rozłam na »natywizm« i »empiryzm«)⁴⁴. Natiwiści, powołując się, między innymi, na tezy Jana Jakuba Rousseau i Artura Schopenhauera, w rozwoju cech psychicznych i charakteru podkreślali rolę tego, co wrodzone. Uważali, że są one niezmiennie i stałe, przyjmując stanowisko pesymizmu pedagogicznego. Natomiast empiryści, głównie John Locke i David Hume, głosili przekonanie, że o rozwoju i kształtowaniu człowieka decyduje własne doświadczenie, empiria. Z kolei, Wiliam Stern sformułował teorię konwergencji (współbieżności), zgodnie z którą rozwój dokonuje się zarówno pod wpływem czynników wrodzonych (dziedzicznych), jak również czynników zewnętrznych (środowiskowych). Obie kategorie czynników współdziałają ze sobą, ale możliwa jest przewaga jednego z nich. Według tej teorii człowiek pozostaje jednak pod wpływem fatalizmu dziedzicznego albo środowiskowego⁴⁵. Zatem zarówno nurty natywizmu i empiryzmu, jak i teoria konwergencji wyznaczają deterministyczne postrzeganie rozwoju osoby ludzkiej. Myśl personalistyczna występuje przeciwko rozumieniu czynników rozwoju człowieka w znaczeniu fatalistycznego pojmowania dziedziczenia lub środowiska jako czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Nurt personalistyczny głosi, że człowiek rozwija się jako osoba, istota rozumna i wolna, która dąży do urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa. Zatem zasadniczą rolę w rozwoju osobowości odgrywają czynniki osobowościowe (duchowe, persogenne) przy jednoczesnym re-spektowaniu i zharmonizowaniu pozostałych⁴⁶.

Z perspektywy personalizmu inspirowanego chrześcijaństwem Nowak wyjaśnia, że czynniki wewnętrzne, czyli własne i charakterystyczne dla danej osoby (endogenne), związane są z kategorią „obrazu” Bożego

⁴³ Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 1964, s. 318–319.

⁴⁴ M. Nowak, dz. cyt., s. 275.

⁴⁵ Zob. tamże, s. 275–276. Zob. także: M. Nowak, dz. cyt., s. 15; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 206–208.

⁴⁶ Zob.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 187–194; M. Nowak, dz. cyt., s. 276–277; E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 203–204.

w człowieku, rozumianą jako dar i zadanie. Zaliczają się do nich cechy dziedziczne, wrodzone oraz somatyczne stany organizmu. Natomiast czynniki zewnętrzne (egzogenne) oznaczają bodźce środowiskowe – naturalne i nadprzyrodzone (czynnik łaski) – które wpływają na proces wychowania i pobudzają do rozwoju także czynniki wrodzone. Autor wyjaśnia, że „mogą tu występować zarówno »wpływy zamierzone«, celowe, pochodzące ze środowiska społecznego (rodzina, szkoła, Kościół), jak i wpływy niezamierzone – pochodzące z biosfery (klimat, krajobraz przyrodniczy, fauna i flora, środowisko lokalne, kulturalne itp.), tworząc razem tzw. cechy nabyte wychowanka. Podatność wychowanka na tego rodzaju wpływy tworzy »plastyczność rozwojową«, na którą składają się: sugestywność, naśladownictwo, zwolennictwo – podporządkowujące wychowanka autorytetowi i czynnikom środowiska”⁴⁷. Trzecią kategorię stanowią czynniki osobowościowe (duchowe), zakorzenione w duchowości człowieka, które są w istocie udzielaniem odpowiedzi wobec zasobów z zakresu czynników wewnętrznych i zewnętrznych⁴⁸. Cytowany autor wyjaśnia, że odpowiedź pozytywna oznacza podjęcie decyzji o autoformacji, negatywna natomiast jej odmowę lub zaniechanie. W przekonaniu tego pedagoga „to właśnie tu znajdowałaby się najbardziej istotna siła wychowania i samowychowania”⁴⁹.

W nawiązaniu do kategorii czynników persogennych i rozumienia człowieka jako „imago Dei”, pedagog ten zwraca uwagę na ukryte w człowieku wewnętrzne źródło („impuls”), które służy mu pomocą w „stawaniu się” sobą jako osobą. Nowak nawiązuje tu do myśli Romana Gauardiniego, który wskazuje na wewnętrzną siłę rozwojową działającą w człowieku⁵⁰. Określa ją mianem „impulsu pedagogicznego” („pädagogischer Impuls”), „wewnętrznego dążenia wzrastania” („die innere Werdebewegung”), „impulsu stawania się” („Werdeimpuls”), czy też „istotowego obrazu wewnętrznego” („das Bild”)⁵¹.

Wychowalność człowieka charakteryzuje się zmiennością i ma charakter indywidualny. Dlatego Nowak przypomina, że obok czynnika

⁴⁷ M. Nowak, dz. cyt., s. 276; por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 208–210.

⁴⁸ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 288–299.

⁴⁹ M. Nowak, *Teorie...*, s. 277. Zob. także S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 210–213.

⁵⁰ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 278.

⁵¹ R. Guardini, *Podstawy pedagogiki*, w: Tenże, *Bóg daleki – Bóg bliski*, Poznań 1991, s. 271.

osobistego zaangażowania, konieczne jest także wspieranie człowieka w jego rozwoju i autoformacji. Dostrzeganie i docenianie potrzeby takiej pomocy wynika z realizmu pedagogicznego, właściwego personalistycznej perspektywie postrzegania przyczyn, struktury, procesu i skuteczności (samo)wychowania⁵². Oba źródła wychowania i samowychowania (wewnętrzne i zewnętrzne) wyznaczają podstawowe w pedagogice personalistycznej pojmowanie procesu wychowawczego jako „educere” i „educare”⁵³.

⁵² Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 282.

⁵³ Tamże. Zob. także E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 226–227.

Rozdział 2

Etapy (auto)formacyjne ludzkiego życia

Autoformacja personalistyczna ukazuje „bieg życia” ludzkiego w integralnej perspektywie. Dlatego uznaje fakt, że życie ludzkie oraz jego rozwój i wychowanie mają swój początek na etapie przedurodzeniowym. Warto zauważyć, że w samowychowaniu, które stanowi osobiste odniesienie się do treści przyjętych w procesie wychowania, uwzględnienie prenatalnego etapu własnego rozwoju i *paidei* umożliwia prawidłową i pełną autoformację. Na każdym z etapów ludzkiego życia i rozwoju człowiek jest wciąż na nowo zadawany samemu sobie. Erik H. Erikson w swojej teorii rozwoju psychospołecznego wyodrębnił osiem faz rozwojowych i związanych z nimi kryzysów jako wyzwiań. Ostatnim z wyodrębnionych etapów jest okres późnej dorosłości – starości, wyznaczający potrzebę (samo)wychowania do straty, starzenia się i odchodzenia. Będąc wychowawcą samego siebie, człowiek może zatem pisać historię swojego życia, dążąc do pozytywnego bilansu życiowego i związanego z nim poczucia spełnienia.

2.1. Etap prenatalny jako pierwsza faza rozwoju i *paidei*

Znana powszechnie teoria rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona nie uwzględnia pierwszego i najbardziej dynamicznego etapu życia człowieka, jakim jest okres prenatalny. Jak zauważa Dorota Kornas-Biela, „przekonanie, że dziecko przed urodzeniem jest zdolne do interakcji ze środowiskiem społecznym, a jakość tej interakcji ma wpływ na jego rozwój oraz późniejsze funkcjonowanie wydaje się pewnym *novum*...”⁵⁴. Tymczasem od zarania dziejów towarzyszyło ludziom przekonanie o istotnym znaczeniu przedurodzeniowego okresu życia dla całości jego dalszego przebiegu⁵⁵. Starożytna filozofia wskazywała na zakotwiczenie życia dziecka w historii życia wcześniejszych pokoleń, a zwłaszcza rodziców. Już

⁵⁴ D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk 2010, t. 4, s. 150.

⁵⁵ Zob. tamże, s. 149.

Arystoteles wyraził przekonanie o wpływie stylu życia i rodzaju przeżyć matki na przebieg ciąży i porodu oraz późniejszy rozwój dziecka⁵⁶. Z kolei, na przykład Leonardo da Vinci uważał, że uczucia matki nie tylko mają wpływ na jej poczęte dziecko, ale mają nad nim znacznie większą moc. Dlatego, na przykład, jej ból psychiczny może nawet odebrać dziecku życie⁵⁷. W polskiej myśli pedagogicznej w zakresie problematyki prokreatywnej na uwagę zasługują wskazania Jędrzeja Śniadeckiego (1768–1838). Są one interesujące zwłaszcza w świetle współczesnej wiedzy dotyczącej psychogenne podłoża licznych zaburzeń w przebiegu ciąży i porodu. W swoim traktacie z 1803 roku Śniadecki wyraża przekonanie, że „wychowanie dzieci nie tylko się powinno zacząć równo z ich narodzeniem, ale nawet równo z poczęciem”, a ponadto wychowanie dziecka prenatalnego „tym większej wymaga pilności, im człowiek tego poczęcia jest bliższy”⁵⁸. Ten sam autor jest również zdania, że „wychowanie człowieka zaczyna się na dwadzieścia lat przed jego urodzeniem, od wychowania jego matki”⁵⁹. Należałoby dodać, że w nie mniejszym stopniu zaczyna się ono także od wychowania ojca dziecka. Refleksje i wskazówki przywołanego autora zadziwiają przenikliwością i aktualnością, chociaż zostały wypowiedziane w XIX wieku. Pozostają nawet w jakiś sposób nowatorskie, chociaż „międzypokoleniowa transmisja stylu wzajemnych odniesień, które mają charakter wychowawczy wobec uczestników każdej osobowej relacji, jest już obecnie faktem udokumentowanym”⁶⁰.

Fundamentalne znaczenie prenatalnej fazy rozwojowej w życiu człowieka podkreślają współcześnie psychologia i pedagogika prenatalna, jako jedne z najmłodszych subdyscyplin właściwych im nauk. Dynamiczny rozwój psychologii i pedagogiki przejawia się, między innymi, poprzez poszerzenie pola ich zainteresowań właśnie o okres prenatalny. Ponadto psychologia prenatalna, ukazując rozwój i dynamizm kompetencji zmysłowych i poznawczych dziecka, inspirowała pedagogikę do wychowawczego „wkroczenia w rozwój psychiki człowieka wtedy, gdy tworzą

⁵⁶ Zob. tamże, s. 150.

⁵⁷ Tamże, s. 150.

⁵⁸ J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Warszawa 2002, s. 16.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ D. Kornas-Biela, dz. cyt. Zob. także: J. Piekarski, *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta*, Łódź 1992; T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych*, Łódź 1992.

się jego podwaliny, a ukazując znaczenie tego okresu dla całości życia człowieka – motywuje do podejmowania działań opiekuńczo-wychowawczych mających walor profilaktyczny oraz optymalizujący rozwój⁶¹.

Dorota Kornas-Biela wyjaśnia, że w zakres psychologii prenatalnej „włącza się nie tylko psychologiczne zagadnienia wewnątrzmacicznego rozwoju i jego różnorodnych uwarunkowań (w tym rolę czynników psychospołecznych, np. niepokoju matki), lecz także psychologiczne problemy okresu perinatalnego (ze strony dziecka: doświadczenie rodzenia się, funkcjonowanie bezpośrednio po urodzeniu i pierwsze kontakty ze światem) i okołoporodowego (ze strony rodzica: przebieg oraz doświadczenie porodu, pierwszych dni połogu i relacji z dzieckiem), jak też związane z realizowaniem się człowieka w sferze prokreacyjnej, a mające wpływ na poczęcie, prenatalny rozwój i proces rodzenia się oraz dotyczące oddziaływania pre- i perinatalnych doświadczeń (zdarzeń, czynników) na postnatalne funkcjonowanie człowieka. Przedmiotem zainteresowania psychologii prenatalnej jest więc zarówno dziecko prenatalne, jak i jego rodzice, powiązania między tym, co prenatalne, i tym, co prokreacyjne⁶².

Pedagogika prenatalna obejmuje zatem dwa zasadnicze i ściśle ze sobą powiązane obszary ludzkiego życia. Pierwszym z nich jest opieka i wychowanie człowieka w pre- i perinatalnym okresie życia, czyli od poczęcia do końca pierwszego tygodnia po urodzeniu. Drugim obszarem, a zarazem drugim przedmiotem formalnym pedagogiki prenatalnej, jest wychowanie i edukacja odnoszące się do człowieka w związku z realizowaniem przez niego potencjalnych zdolności prokreacyjnych. Dlatego „ściśły związek pierwszego okresu rozwoju człowieka z procesem prokreacji jego rodziców zachodzi niezależnie od powodzenia prokreacji, np. z powodu zaburzeń w płodności rodzice mogą mieć problemy z zainicjowaniem poczęcia dziecka, a udzielanie im pomocy w postaci emocjonalnego wsparcia, porad i edukacji zdrowotnej wchodzi w zakres zainteresowań pedagogiki prenatalnej⁶³.

W związku z tym, zakres zainteresowań pedagogiki prenatalnej obejmuje szerokie spektrum problemów i sytuacji, które mogą stanowić

⁶¹ D. Kornas-Biela, dz. cyt., s. 154.

⁶² D. Kornas-Biela, *Psychodynamiczny nurt w psychologii prenatalnej: wybrane problemy z obszaru prokreacji*, „Przegląd Psychologiczny” 2003, t. 46, nr 2, s. 179. Zob. także: Taż, *Dziecko prenatalne jako przedmiot zainteresowań psychologicznych organizacji i stowarzyszeń naukowych*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin 2001, s. 225–252.

⁶³ D. Kornas-Biela, *Pedagogika...*, s. 154.

przedmiot refleksji oraz podejmowanych określonych działań o charakterze opiekuńczym, wychowawczym i edukacyjnym. Jednym z nich jest „ekologia łoża” rozumiana jako warunki sprzyjające rozwojowi dziecka prenatalnego oraz losy ciąży, porodu i karmienie piersią, jak również negatywne konsekwencje doświadczeń prenatalnych w postnatalnym funkcjonowaniu człowieka i sposoby zaradzenia im. Innym aspektem, ściśle związanym z poprzednim, jest przywiązanie rodziców do dziecka prenatalnego i noworodka, optymalizowanie więzi, komunikacja i stymulacja prenatalna, a w razie trudności diagnoza, zapobieganie bądź przezwyciężanie krytycznej sytuacji. Zakres zainteresowań pedagogiki prenatalnej obejmuje również tzw. niepowodzenia prokreacyjne, rozumiane jako „reakcje i przeżycia rodziców oraz reakcje i rola personelu medycznego w sytuacjach, na przykład, ciąży wielopłodowej, urodzenia dziecka z chorobą lub wadą wrodzoną, wcześniactwa, urodzenia martwego dziecka, śmierci w okresie okołoporodowym”⁶⁴.

Bazując zatem na osiągnięciach nauk biologicznych oraz psychologii prenatalnej, pedagogika prenatalna przyjmuje, że „od momentu poczęcia mamy do czynienia z istotą ludzką, a skoro jest to człowiek, należy się nim opiekować i wychowywać go. Tym samym przyjmuje ona personalistyczne podejście nie tylko do osób zaangażowanych w prokreację, ale też do istoty ludzkiej przed urodzeniem. Zgodnie z podejściem personalistycznym całe życie człowieka jest traktowane jako niepodzielna całość”⁶⁵. Dlatego zgodnie z antropologicznymi założeniami pedagogiki prenatalnej dziecku w okresie przedurodzeniowym jako „istocie, będącej w najbardziej dynamicznym okresie swego rozwoju, a poczętej z ludzkich rodziców, mającej ludzkie wyposażenie genetyczne, przysługuje od poczęcia niepowtarzalna tożsamość, pojedynczość, indywidualność, trwałość, ciągłość, bycie zawsze sobą. Genetycznie zaprogramowana progresywna personalizacja następuje w konkretnym kontekście historyczno-geograficznym i kulturowym, w konkretnych warunkach otoczenia (osobowego, rzeczowego), ze wzrastającym udziałem aktywności własnej jednostki oraz jej interakcji społecznych, w tym mających również ze strony otoczenia walor opiekuńczy i wychowawczy”⁶⁶. Tym samym dziecku prenatalnemu, ze względu na

⁶⁴ Tamże, s. 157.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 157–158. Zob. także: I. Kaim, R. Klimek, *Postawa ginekologa w świetle uznania indywidualnej tożsamości nie urodzonego dziecka*, „Annales Academiae Medicae

jego ontyczny status, przysługuje nienaruszalna i nieutralna godność osobowa („dignitas”). Nie jest to zatem zależne od jego uwarunkowań psychofizycznych (np. wieku, poziomu sprawności, stanu zdrowia) i urzeczywistnienia przez nie wartości (np. użyteczności publicznej)⁶⁷. Dziecko prenatalne jest już „pełną” osobą, gdyż „w sensie ontycznym istota poczęta z ludzkich rodziców, o ludzkim genomie jest bytem osobowym i nic w tym zakresie nie będzie jej dodane. Od pierwszych podziałów komórkowych powstają kolejne części integrujące bytu (np. tkanki, organy, zwiększa się wzrost i masa ciała) oraz części doskonałościowe (np. zdolności zmysłowe, umysłowe), których cechą immanentną jest brakowość (niedoskonałość)”⁶⁸. Dlatego przywoływana autorka podkreśla, że różnica dotycząca „brakowości”, zarówno w odniesieniu do dziecka prenatalnego, jak i na dalszych etapach całożyciowego rozwoju człowieka, ma charakter ilościowy, a nie jakościowy. Zatem „różnica między brakowością dziecka poczętego, noworodka lub człowieka dorosłego nie jest różnicą istotną metafizycznie, a jedynie ilościową. W sensie bytowym od poczęcia jest się w pełni osobą, czyli kimś osobnym od drugiego i zaprogramowanym na rozwój jako ludzka istota fizyczno-psychiczno-społeczno-duchowa. Poprzez ciągły rozwój aż do śmierci człowiek ‘staje się’ i ujawnia jako ktoś ‘właśnie taki’”⁶⁹.

Godność osobowa dziecka prenatalnego jest podstawą przysługujących mu praw, jak ochrona życia i zdrowia oraz godny rozwój. Wychowanie prenatalne stanowi zatem dowartościowanie godności dziecka i zaspokajanie jego potrzeb, w sposób adekwatny do wieku. Wychowanie to jest nie tylko możliwe, z uwagi na wychowalność dziecka prenatalnego, ale też konieczne dla jego prawidłowego rozwoju⁷⁰. Wychowanie, którego istotę stanowi spotkanie osób, również na etapie przedurodzeniowym, urzeczywistnia się poprzez nadawanie głębokiego sensu wychowawczej komunikacji z dzieckiem.

Bydgostiensis” 1992, t. 5 (supl.), s. 121–132; W. Fijałkowski, *Dar rodzenia*, Warszawa 1983; J.P. Relier, *Pokochać je nim się narodzi. O więzi matka–dziecko przed urodzeniem*, Warszawa 1994; D. Kornas-Biela, *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa 2002; Taż, *Okres prenatalny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2004, s. 17–46.

⁶⁷ Zob.: D. Kornas-Biela, *Pedagogika...*, s. 158; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 163, 167.

⁶⁸ D. Kornas-Biela, *Pedagogika...*, s. 158.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Zob. tamże. Zob. także S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*

2.2. Dzieciństwo, dorastanie i dorosłość

Psychologowie wypracowali określone modele w celu ukazania charakterystyki kolejnych etapów rozwoju człowieka. Znajomość ich specyfiki pozwala na prawidłowe rozpoznawanie i urzeczywistnianie możliwości (samo)wychowawczych, adekwatnych dla każdego z etapów. Na szczególną uwagę zasługuje tu model ukazany w teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona (1902–1994), do której nawiązuje wielu psychologów i pedagogów nurtu personalistycznego⁷¹. Teoria ta stanowi istotny wkład w ukazanie prawidłowości rozwoju dojrzałego bądź zaburzonego „ego” człowieka, co przekłada się na jego funkcjonowanie społeczne⁷².

Teoria Eriksona wywodzi się z koncepcji psychoanalitycznych Zygmunta Freuda, które zajmowały się jednak zasadniczo rozwojem w okresie dzieciństwa. Tymczasem teoria rozwoju psychospołecznego Eriksona wyróżnia się w szczególności tym, że obejmuje całe życie człowieka, począwszy od niemowlęstwa do fazy starości, przy czym wyróżnione stadia kształtowane są przez wpływy społeczne współdziałające z psychofizycznie dojrzewającą jednostką⁷³.

Jako psychoanalityk Erikson należał do badaczy tworzących psychologię „ego”. Uważał „ego” za aspekt psychiki odpowiedzialny za dążenie do wewnętrznej integralności wobec konfliktów, organizujący ludzkie doświadczenie, rozporządzający energią instynktów oraz własną, odrębną energią. W jego przekonaniu nie powinno się naruszać nierozzerwalnego współistnienia, jakie tworzą sfery cielesna, psychiczna i społeczna dla pełnego rozwoju jednostki⁷⁴.

⁷¹ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 72–74.

⁷² Zob.: M. Jankowska, *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2017, nr 4 (32), s. 46. Zob. także L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000.

⁷³ Zob. M. Jankowska, dz. cyt., s. 46. Zob. także H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska (red.), *Człowiek i człowieczeństwo. Strategie bycia i stawania się człowiekiem. Fenomenologia człowieczeństwa*, „Rozprawy i Materiały Ośrodka Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego”, t. 1, Olsztyn 2002.

⁷⁴ Zob.: P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998, s. 17; L. Witkowski, dz. cyt., s. 30–31.

Według Eriksona, rozwój „ego” przebiega epigenetycznie⁷⁵. Na poziomie każdego z wyróżnionych etapów jednostka staje wobec określonego kryzysu psychospołecznego lub konfliktu, którego rozwiązanie umożliwia przejście na dalsze etapy rozwojowe. Maria Jankowska podkreśla, że w każdym z ośmiu wyróżnionych przez Eriksona stadiów (etapów) „zwraca się uwagę na charakterystyczne, najważniejsze sposoby przeżywania, emocje i uczucia, podejmowane zadania i funkcje, a także występujące wówczas problemy. Niektóre okresy bywają bardziej bogate w napięcia, trudności, przeżycia kryzysowe, szczególnie okres dorastania – czas przekształcania się osobowości młodzieńczej w osobowość człowieka dorosłego”⁷⁶. Według Eriksona ważne jest uwzględnianie indywidualnych różnic w przechodzeniu poprzez kolejne stadia, „ponieważ u poszczególnych jednostek proces ten może przebiegać bardzo różnie: mogą one być prawie niezauważalne lub być okupione długim i ciężkim kryzysem. Zależy to od cech osobowości, doświadczenia i siły mechanizmów obronnych stosowanych przez człowieka”⁷⁷.

Zgodnie z założeniem Eriksona, w każdym stadium rozwoju jednostka jest zaangażowana w trzech rozwojowych aspektach, rozumianych jako procesy. Pierwszym z nich są zmiany zachodzące we własnym organizmie. Drugim aspektem są procesy zachodzące pomiędzy własną sferą somatyczną a innymi ludźmi. Trzeci z zachodzących procesów oznacza „organizowanie, integrowanie doświadczenia wewnętrznego i zewnętrznego na poziomie ego jednostki, co odpowiada za spójność i indywidualny charakter rozwoju”⁷⁸.

W teorii rozwoju psychospołecznego ważną kategorią jest kryzys rozumiany jako „konieczność wypracowania nowych form przystosowania się do środowiska oraz realizacji swoich potrzeb i potrzeb innych ludzi, a także określa sposób funkcjonowania w relacjach i realizowania samego siebie”⁷⁹. Erikson wyjaśnia, że momentem kulminacyjnym w rozwoju jest kryzys tożsamości przypadający na okres dorastania. Ponadto, nierozwiązane kryzysy osłabiają funkcjonowanie „ego” i prowadzą do kryzysu

⁷⁵ Zob. E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, s. 48.

⁷⁶ M. Jankowska, dz. cyt., s. 47.

⁷⁷ Tamże. Zob. także D. Kubacka-Jasiecka, *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Warszawa 2010, s. 226.

⁷⁸ M. Jankowska, dz. cyt., s. 47. Zob. także D. Kubacka-Jasiecka, dz. cyt., s. 228.

⁷⁹ M. Jankowska, dz. cyt., s. 47.

tożsamości, mogącego stać się początkiem zaburzeń psychicznych⁸⁰. Tymczasem efektem prawidłowo rozwiązanych konfliktów są określone siły życiowe, które przyczyniają się do budowania zdrowej osobowości⁸¹. Zatem w omawianym ujęciu kryzysy (konflikty) stanowią dynamizm rozwoju człowieka, w którym Erikson wyodrębnił osiem etapów⁸².

Pierwszym z nich jest życie dziecka od urodzenia do ok. 2. roku życia. Konflikt (kryzys rozwojowy) dotyczy tu ufności a nieufności. W pierwszych miesiącach życia u niemowlęcia rodzi się najwcześniejsza ufność bądź nieufność w oparciu o doświadczenia związane z interakcją z najbliższymi osobami, a zwłaszcza z matką. Jakość tej więzi „jest wyznacznikiem poziomu ufności, które dziecko osiągnie także w późniejszym okresie jego życia w swoich późniejszych relacjach. Znaczenie mają tutaj nie tylko intencjonalne czynności podejmowane przez matkę, a więc jej czynności pielęgnacyjne, zabezpieczające podstawowe potrzeby fizjologiczne i emocjonalne niemowlęcia, ale również jej nieświadome nastawienie do niego i postawy względem samej siebie i swego macierzyństwa”⁸³. Zatem doświadczeniu przez dziecko bycia kochanym, akceptowanym i wartościowym sprzyja cierpliwość i akceptacja ze strony matki oraz zabezpieczanie przez nią potrzeb dziecka. Czuje się ono wówczas związane z matką, a dzięki temu bezpieczne, ufne oraz zdolne do rozwijania w sobie przekonania, że inni ludzie nie stanowią dla niego niebezpieczeństwa. Według Eriksona, pierwotna, podstawowa ufność jest warunkiem i stałym komponentem wszelkiej „witalności” człowieka nie tylko na etapie jego niemowlęctwa czy dzieciństwa, ale także w ciągu całego dalszego, dorosłego życia⁸⁴.

W pierwszej fazie rozwojowej, w wyniku prawidłowo rozwiązanego kryzysu, kształtuje się w człowieku cnota nadziei. Oznacza ona głębokie przeświadczenie dotyczące percepcji świata jako „uporządkowanego i sensownego oraz po drugie, że jest generalnie przychylny ludziom”⁸⁵.

⁸⁰ Zob. J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, s. 96.

⁸¹ Zob. E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 70.

⁸² Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2004.

⁸³ M. Jankowska, dz. cyt., s. 49. Zob. H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1998.

⁸⁴ Zob. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 2000, s. 127.

⁸⁵ J. Trzebiński, M. Zięba, *Nadzieja, strata i rozwój*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, t. 2, nr 1, s. 5–33.

Natomiast w wyniku nieprawidłowo rozwiązanego kryzysu ufność–nieufność, kształtuje się w osobowości niemowlęcia brak poczucia stałości i bezpieczeństwa oraz lęk przed porzuceniem. Na dalszych etapach życia mogą się one przekształcić, na przykład, w różnego rodzaju postacie izolacji od rzeczywistości (autyzm, depresja analityczna), lęk przed otoczeniem, brak poczucia pewności, trudności w zakresie integracji bodźców bądź niepewność w odniesieniu do własnej osoby. Wymienione predyspozycje przejawiają się w życiu dorosłym niejednokrotnie w braku zaufania do siebie, poczuciu osamotnienia, wycofywaniu się lub ambiwalencji w kontaktach z innymi ludźmi, którym towarzyszy poczucie bycia kimś gorszym, mniej wartościowym, niewartym miłości. Bywa, że w sytuacjach nasilenia określonych objawów kontakt z takimi osobami jest możliwy tylko w procesie psychoterapii⁸⁶. Z drugiej zaś strony Erikson podkreśla, że dla prawidłowego rozwoju – zwłaszcza dla bezpieczeństwa i przetrwania – jest także potrzebna pewna minimalna doza nieufności⁸⁷.

Drugie stadium rozwojowe obejmuje okres wczesnego dzieciństwa, kiedy dziecko osiąga wiek 2–3 lat. Na tym etapie konflikt (kryzys) dotyczy autonomii vs zwątpienie i wstyd. Pozytywne rozwiązanie konfliktu prowadzi do ukształtowania cnoty woli. W wyniku interakcji z otoczeniem, a zwłaszcza z rodzicami, dziecko uczy się zasad postępowania, a także swoich przywilejów, praw i obowiązków. Doświadcza również określonej przestrzeni w zakresie działania, a także oczekiwań ze strony swojego otoczenia. Dla tego etapu rozwojowego charakterystyczne jest zwiększenie aktywności dziecka, umożliwiające doświadczanie przez nie własnej woli, samodzielności, niezależności, autonomii i samokontroli. Bywa, że przejawia ono walkę o własną autonomię (tzw. dziecięcy negatywizm). Psychologowie rozwojowi określają tę bardzo istotną cechę rozwojową poczuciem sprawstwa, co oznacza budzenie się w dziecku coraz większej świadomości, że jest ono autorem zdarzeń i zmian⁸⁸. Dziecko również bada własny wpływ na otoczenie, obserwując i starając się naśladować zachowania dorosłych. Z drugiej strony dziecko doświadcza też zależności od innych i swojego otoczenia, co powoduje konieczność akceptowania przez nie kontroli z ich strony. Poza tym towarzyszy również dziecku

⁸⁶ Zob. D. Kubacka-Jasiecka, dz. cyt., s. 230.

⁸⁷ Zob. E. Erikson, *Dopetniony cykl życia...*; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka...*, t. 2.

⁸⁸ Zob. B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), dz. cyt., t. 2.

obawa przed odrzuceniem przez innych w sytuacji niesprostania przez nie podejmowanym działaniom.

Dlatego w kształtowaniu się autonomii dziecka ważny jest „właściwy sposób odnoszenia się do dziecka i należytego traktowania jego pierwszych sukcesów i porażek, jego wzlotów i upadków. Dziecku potrzebna jest pochwała rodziców w każdym przypadku sukcesu (...). Nie trzeba jednak, by rodzice biegli z pomocą dziecku w każdym przypadku (...). Dziecko w miarę swych możliwości powinno sobie samodzielnie (...) radzić, a rodzic interweniować jedynie wtedy, gdy możliwości dziecka zawiodły i staje się ono bezradne wobec wyzwań jego dziecięcego życia. W wyniku takiego oddziaływania rodziców i otoczenia dziecko nie tylko uczy się wykonywać codzienne czynności, ale także nabywa ważne cechy cierpliwości, wytrwałości w dążeniu do celu, które w dorosłym życiu są bardzo istotne w codziennym funkcjonowaniu”⁸⁹. Tymczasem nadmierne wyręczenie, zawstydzanie, krytykowanie za egoizm i karcenie dziecka, jak również krzyczenie na nie bądź też straszenie go grozącymi mu niebezpieczeństwami, hamuje jego witalność, wiarę w siebie i własne możliwości. Warto natomiast cierpliwie rozmawiać z dzieckiem, licząc się z jego dziecięcymi potrzebami i obawami, a przy tym nie naruszając jego godności i autonomii. W przekonaniu Eriksona na tym etapie rozwojowym dziecko potrzebuje pomocy ze strony rodziców (opiekunów), którzy „sami wykazują postawy niezależne, autonomiczne i w sposób rozumny, cierpliwy, akceptujący i kochający dziecko stwarzają mu możliwość eksperymentowania z otoczeniem i samym sobą, stawiając mu zarazem właściwe ograniczenia i granice”⁹⁰.

Trzecie stadium rozwojowe obejmuje okres średniego dzieciństwa, kiedy dziecko jest w okresie przedszkolnym. Kryzys dotyczy kategorii inicjatywa vs poczucie winy. Pozytywne rozwiązanie prowadzi do ukształtowania cnoty stanowczości. Wraz z osiągnięciem odpowiedniego rozwoju psychicznego, fizycznego, motorycznego oraz społecznego, dziecko wchodzi w kolejną fazę rozwojową. Staje się zdolne do podejmowania różnego rodzaju inicjatyw i działań, rozwijania własnych umiejętności oraz nauki odpowiedzialności za swoją różnorodną aktywność. W konfrontacji autonomii dziecka z autonomią innych ludzi i związanej z tym sytuacji konfliktu interesów bywa, że dziecko przegrywa. Jankowska zauważa, że

⁸⁹ M. Jankowska, dz. cyt., s. 52.

⁹⁰ M. Jankowska, dz. cyt., s. 53.

jeśli dziecko wówczas „nie jest wspomagane przez otoczenie w swoich podejmowanych przez siebie działaniach, a wręcz krytykowane za nieudane próby poradzenia sobie (...), albo przejawianej chęci pomocy w codziennych czynnościach, to pojawia się frustracja, poczucie winy i niemocy, chęć wycofania się z podjętej aktywności”⁹¹. Dlatego na tym etapie dziecko potrzebuje wsparcia w podejmowanych przez siebie inicjatywach i działaniach. Potrzebuje ono również możliwości uczenia się ról matki/ojca poprzez obserwację dorosłych i „zabawy w dorosłych”, co jest przejawem dokonującego się w dziecku procesu identyfikacji z postacią rodzica tej samej płci. W przeciwnym razie nastąpić może patologiczne rozwiązanie kryzysu, przejawiające się w poczuciu bycia bezwartościowym w działaniu, w przekonaniu o nieumiejętności podejmowania inicjatyw, a nawet wyparciu własnych impulsów i potrzeb⁹². Jankowska zwraca uwagę na fakt, że „niejednokrotnie rozwiązanie kryzysu tej fazy bywa uzyskiwane przez hiperkompensację, polegającą na nadmiernym skoncentrowaniu się na inicjatywie, byciu aktywnym, ambitnym, niezastąpionym, przymusowo dążącym do sukcesów, osiągnięć”⁹³.

Kolejnym, czwartym wyróżnionym przez E. Eriksona etapem jest późne dzieciństwo, które obejmuje okres pierwszych lat uczęszczania dziecka do szkoły podstawowej, przypadający na czas od 6. do 12. roku życia. Na tym etapie kryzys dotyczy kategorii pracowitość vs poczucie niższości, a jego pozytywne rozwiązanie kształtuje cnotę kompetencji. Zdaniem E. Eriksona, jest to najbardziej skomplikowana spośród faz rozwojowych, ponieważ nie zachodzi tutaj proste przejście z poziomu dynamizmu witalnego do kolejnego poziomu opanowania siebie i otoczenia⁹⁴. Wraz z podjęciem nauki szkolnej dziecko rozwija się – osiągając szczyt dążenia do zdobywania i doskonalenia różnorodnych umiejętności – zarówno pod względem wiedzy i umiejętności, jak i kontaktów społecznych. Znaczącymi osobami stają się na tym etapie rozwojowym dla dziecka nauczyciele i wychowawcy. Dlatego ich zadanie polega na budowaniu właściwych in-

⁹¹ M. Jankowska, dz. cyt., s. 53; zob. także: E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo...*; Tegoż, *Dopełniony cykl życia...*, s. 129.

⁹² Zob. M. Jankowska, dz. cyt., s. 54. Zob. także: E. Torończak, *Teoria stadiów rozwojowych E. Eriksona a kształtowanie decyzji zasadniczej człowieka*, „Studia Gdańskie” 2008, nr 23, s. 98–99.

⁹³ M. Jankowska, dz. cyt., s. 54. Zob. także H. Sęk (red.), dz. cyt.

⁹⁴ Zob.: M. Jankowska, dz. cyt., s. 54; E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo...*; Tenże, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

terakcji oraz odpowiednim stymulowaniu niepowtarzalnych możliwości rozwojowych dziecka. Warto mieć wówczas szczególnie na uwadze, że „wzorzec satysfakcji z uczenia się stanowi prototyp stosunku człowieka dorosłego do pracy. Stąd rola nauczycieli jest tu bardzo znacząca i nie do przecenienia”⁹⁵.

Ucząc się pracowitości, wytrwałości, pilności, dziecko doświadcza również rezultatów swoich działań. W przekonaniu Eriksona, okres późnego dzieciństwa jest najważniejszą fazą w zakresie powstania osobistego stosunku do pracy oraz w odniesieniu do socjalizacji⁹⁶. Na tym etapie dziecko zaczyna również widzieć potencjalne konsekwencje swoich zamierzeń, a także korzyści, jakie mogą z tego odnieść inne osoby. Dostrzega ono możliwość skutecznego współdziałania z innymi, co jest jednym z warunków przystosowania społecznego. Dziecko poznaje też kary i nagrody, przez co uczy się przystosowania do panujących praw i zasad. Ważne jest, aby w tym zakresie rodzice i wychowawcy nie stawiali dziecku zbyt wygórowanych wymagań, ale cierpliwie pracowali nad jego wszechstronnym rozwojem. Jankowska wyjaśnia, że „przygotowanie dziecka do życia odnosi się do nauki w szkole, a także wdrażania dziecka do obowiązków domowych, zajęć sportowych i gier zespołowych. Zbyt ostra krytyka, niedocenywanie i wyśmiewanie jego wysiłków rodzi w nim poczucie niższości, które może utrudniać swobodne korzystanie ze swej zręczności i inteligencji i prowadzi do ogólnego poczucia braku kompetencji. Tak więc główną formą oraz źródłem zaburzeń źle rozwiązanych zadań w tym okresie jest głębokie przekonanie dziecka o własnej mniejszej wartości i braku kompetencji w czymkolwiek, a to będzie miało zasadniczy negatywny wydźwięk w następnym stadium rozwojowym dziecka”⁹⁷.

Zdobywając różne kompetencje, określone umiejętności, rozwijając zainteresowania i robiąc postępy w nauce, dziecko nabywa właściwego poczucia własnej wartości. Ważna staje się dla dziecka obecność rówieśników, którzy stanowią punkt odniesienia dla wszystkich jego działań. Coraz liczniejsze interakcje społeczne są wyznacznikiem wchodzenia dziecka w kolejne fazy rozwoju psychospołecznego. Natomiast zdoby-

⁹⁵ M. Jankowska, dz. cyt., s. 56. Zob. także E. Torończak, dz. cyt., s. 99–100.

⁹⁶ Zob.: E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo...*; Tenże, *Tożsamość a cykl życia...*; Tenże, *Dopełniony cykl życia...*

⁹⁷ M. Jankowska, dz. cyt., s. 57. Zob. także E. Erikson, *Dopełniony cykl życia...*, s. 129.

wana wiedza, umiejętności i kompetencja oraz poczucie własnej wartości stają się centralnymi aspektami dorosłego życia⁹⁸.

Kolejne, piąte stadium rozwoju psychospołecznego obejmuje okras dorastania młodego człowieka. Obejmuje etap pomiędzy 13. a 18. rokiem życia. Kryzys wyznaczają tu istotne „bieguny”, jakimi są tożsamość vs pomieszanie tożsamości. Celem tej fazy rozwojowej jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem i kim mogę być”? W wyniku pozytywnego rozwiązania kryzysu możliwe staje się ukształtowanie cnoty wierności. Na okres dojrzewania, które stanowi pomost pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, przypada etap intensywnych zmian duchowych, psychicznych i fizycznych. W ich następstwie pojawiają się w życiu człowieka podstawowe zdolności, z których pierwszą jest możliwość kierowania własnym życiem, a drugą zdolność do przekazywania życia. Rozwój na tym etapie dąży do ustanowienia nowego zintegrowanego obrazu siebie w otaczającym świecie. Skomplikowane staje się ukształtowanie spójnej tożsamości, ponieważ proces ten nie jest możliwy bez zaangażowania dojrzewającej osoby we współpracę z osobami bliskimi i znaczącymi. Tymczasem zintegrowana tożsamość „powstaje wówczas, gdy to, jak jednostka postrzega i ocenia sama siebie i swoje postępowanie jest zgodne i pokrywa się z tym, co sądzą o niej inne osoby. Jeżeli młody człowiek spotyka się jednocześnie z akceptacją i aprobatą otoczenia i stawianymi przed nim wymogami, którym jest w stanie sprostać, wówczas odczuwa krzepiący komfort psychiczny, poczucie bezpieczeństwa, satysfakcji i spełnienia. Wówczas dąży do zaspokojenia potrzeby integralności samego siebie, które następuje wtedy, gdy jednostka odczuwa spójność swojej tożsamości wewnętrznej. Podstawą owej spójności jest witalna siła wierności inspirowana przez spójne społeczne ideologie, wzorce postępowania i sposoby życia, które najbardziej skutecznie przemawiają do młodej osoby”⁹⁹. Możliwe staje się wówczas ukształtowanie cnoty wierności sobie oraz podejmowanie wysiłku w celu odnalezienia i określenia własnego celu życiowego oraz związanych z nim ideałów.

⁹⁸ Zob. M. Jankowska, dz. cyt., s. 56. Zob. także: E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo...*; Tenże, *Tożsamość a cykl życia...*; Tenże, *Dopełniony cykl życia...*, s. 129.

⁹⁹ M. Jankowska, dz. cyt., s. 58. Zob. także A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 1992, s. 107.

Warto przyjrzeć się specyfice potrzeb dojrzewającej osoby, która na tym etapie rozwoju psychospołecznego „stale poszukuje aprobaty ze wszystkich możliwych stron – ze strony rówieśników, rodziców, wychowawców i nauczycieli, a także osób znaczących, autorytetów i innych członków społeczeństwa. Silnie oddziałujące na jednostkę potrzeby afirmacji, akceptacji, w połączeniu z silną autonomią, muszą zostać zaspokojone, w przeciwnym razie proces kształtowania spójnej tożsamości może zostać zakłócony. Wówczas to istnieje zagrożenie blokady harmonijnego rozwoju, wykształca się u młodego człowieka poczucie odepchnięcia, które ostatecznie prowadzi do kryzysu tożsamości”¹⁰⁰.

Kolejną fazą rozwojową w ujęciu Eriksona jest etap wczesnej dorosłości, przypadający na odcinek czasowy pomiędzy 18/20. a 30/35. rokiem życia. Kryzys związany jest tu z kategoriami intymność vs izolacja. Ukształtowaną w wyniku pozytywnie rozwiązanego kryzysu cnotą jest miłość. Główne zadanie tej fazy stanowi znalezienie własnego miejsca w systemie relacji społecznych. Osiągnięcie tożsamości jest tu nieodzowne, aby stać się zdolnym do wypełniania zadań związanych z tym etapem życia. Dlatego „młody dorosły, który ukształtował już swoją tożsamość pragnie złączyć ją z tożsamością innych. Jest gotowy do tworzenia świadomych związków przyjacielskich i przede wszystkim partnerskich, małżeńskich”¹⁰¹. Intymność w ujęciu Eriksona polega nie tylko na zdolności do bliskich kontaktów z drugą osobą płci przeciwnej, ale także z innymi ludźmi¹⁰². Dlatego intymność oznacza „zdolność do pełnego, otwartego i bliskiego zarazem kontaktu z drugą osobą przy pełnym zachowaniu tożsamości własnej i tożsamości drugiej osoby. Wynika z tego, że dojrzałe związki intymne są możliwe tylko wówczas, gdy człowiek ma ukształtowane poczucie własnej tożsamości, co było centralnym zadaniem poprzedniego okresu rozwojowego. Jest to cecha bardzo ważna w relacjach małżeńskich, przyjacielskich”¹⁰³.

¹⁰⁰ M. Jankowska, dz. cyt., s. 58. Zob.: P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998; E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia...*; A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Poznań 2011.

¹⁰¹ M. Jankowska, dz. cyt., s. 59.

¹⁰² Zob. H. Sęk (red.), dz. cyt.

¹⁰³ M. Jankowska, dz. cyt., s. 59. Zob. także E. Torończak, dz. cyt., s. 103–104.

Patologia omawianego etapu rozwojowego przejawia się w utrzymywaniu wobec innych zbyt dużego dystansu, w kryzysie intymności¹⁰⁴. Przybiera on postać całkowitej bądź ograniczonej zdolności do dzielenia intymności z drugą osobą. Tym samym izolacja ta prowadzi do zaprzepaszczenia szansy przeżywania bliskości oraz kształtowania zaufania do innych. Zdarza się wówczas, że także w bliskich kontaktach (np. seksualnych) ma miejsce forma nieobecności, braku zaangażowania własnego „ja”. Źródłem unikania relacji związanych z intymnością, prowadzącego do poczucia izolacji, może być także zbyt wielki lęk przed utratą autonomii. „Tymczasem osiągnięcie właściwej intymności w związku małżeńskim jest przygotowaniem podstaw do rozwoju miłości i dbania o właściwy rozwój potomstwa w atmosferze miłości. Bliski związek z drugą osobą, partnerstwo seksualne oraz możliwość prokreacji stają się źródłem zaspokojenia potrzeby intymności i miłości. Realizacja zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości umożliwia osiągnięcie odpowiedniego poziomu samopoznania oraz autoidentyfikacji w kontaktach z innymi”¹⁰⁵.

Zatem istotnym wyzwaniem autoformacyjnym na etapie wczesnej dorosłości jest świadome rozwijanie zdolności do nawiązywania bliskich relacji oraz zaangażowania na rzecz innych. Natomiast z drugiej strony ważne jest również demaskowanie rzeczywistych przyczyn osamotnienia oraz przezwyciężanie separacji i zaprzeczania potrzeby bliskości. Na omawianym etapie młody dorosły powinien także, oprócz relacji intymnej, znajdować drogę adekwatnej, integralnie rozumianej samorealizacji.

Siądma faza rozwoju psychospołecznego, okres średniej dorosłości, konfrontuje jednostkę z kryzysem generatywność vs stagnacja. Faza ta przypada na odcinek pomiędzy 30/35. a 60. rokiem życia. Na tym etapie cnotą prawidłowo rozwiązanego kryzysu staje się troska o innych. Dochodzi tutaj do „konfrontacji pomiędzy życiodajnością, określaną jako generatywność, twórczość lub produktywność a stagnacją, czyli biernością, zastojem i impasem”¹⁰⁶. Treścią „płodności” jest na tym etapie szeroko rozumiana zdolność do kreatywnej twórczości oraz do konstruktywnego przeżywania własnego życia. Dlatego trzeba mieć na uwadze, że „czło-

¹⁰⁴ Zob. H. Sęk (red.), dz. cyt.

¹⁰⁵ M. Jankowska, dz. cyt., s. 59–60.

¹⁰⁶ M. Jankowska, dz. cyt., s. 60. Zob. także E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia...*

wiek poprzez zdolność do prokreacji może przyczynić się do zrodzenia i wychowania nowych istnień ludzkich, a dzięki swojej inteligencji, wiedzy, wykształceniu, a także inicjatywie, działalności i pracowitości przysporzyć nowe produkty, wytwory, pomysły, idee, które mogą służyć jemu samemu, a przede wszystkim mogą stanowić ogólnonarodowe dobro¹⁰⁷. Szczególnym wymiarem generatywności jako „duchowego wymiaru rodzicielstwa”¹⁰⁸ jest wychowanie, przygotowywanie kolejnego pokolenia do życia społecznego, dzielenie się własnym doświadczeniem oraz udzielanie wsparcia i pomocy innym. Nowa witalna siła, przejawiająca się w trosce i opiece nad innymi osobami, dotyczyć może także różnych rodzajów idei czy wytworów kultury¹⁰⁹.

Przeciwieństwem życiodajności, a zarazem stanem patologicznym, jest stagnacja, pojawiająca się w wyniku zaburzenia zdolności do kreatywnej i twórczej działalności. Konsekwencją stagnacji najczęściej staje się „regres w kierunku wcześniejszych stanów konfliktowych, których jednostka już doświadczyła. Stagnacja prowadzi do poczucia frustracji, a nawet bezsensu (...). Odżywają na nowo konflikty charakterystyczne dla kolejnych etapów rozwojowych, np. obsesyjna i fałszywa potrzeba intymności czy też egoistyczne i nadmiernie przesadzone przejmowanie się swoim własnym obrazem i opinią innych osób. Podczas gdy generatywność charakteryzuje witalna cnota troskliwości, tak dla stagnacji charakterystyczna jest cecha negacji. Negacja w tym sensie polega na odrzuceniu troski i opieki nad innymi osobami, na egoistycznym przeżywaniu własnego życia i odmawianiu niesienia pomocy innym ludziom, nawet z najbliższego otoczenia”¹¹⁰.

Powstałe w wyniku stagnacji niezadowolenie z siebie i frustracja, doświadczane na poziomie optymalnym, mogą stać się czynnikami zmiany. Jeśli zostaną odpowiednio rozpoznane i objęte świadomą autoformacją. Nie wyklucza ona nigdy, co warto w tym miejscu podkreślić, współpracy czy też korzystania z pomocy innych.

Z pomyślnym i niepomyślnym rozwiązaniem kryzysu generatywność–stagnacja związane są konkretne wyzwania autoformacyjne. Podstawowe zadanie samowychowawcze na etapie średniej dorosłości polega

¹⁰⁷ M. Jankowska, dz. cyt., s. 60.

¹⁰⁸ Jan Paweł II, *List apostolski „Mulieris dignitatem”*, Poznań 1996, nr 19.

¹⁰⁹ Zob. E. Erikson, *Dopełniony cykl życia...*, s. 132.

¹¹⁰ M. Jankowska, dz. cyt., s. 60–61. Zob. także E. Erikson, *Dopełniony cykl życia...*, s. 132.

zatem na świadomej koncentracji troski i opieki poza własne „ja”, na inne osoby – rodzinę, społeczeństwo, przyszłe pokolenia. Z drugiej natomiast strony, istotnym zadaniem w zakresie pracy nad sobą jest także świadome przewyżnianie tendencji do nadmiernego skupiania się na sobie i trosce o siebie oraz braku orientacji na przyszłość.

Kolejnym integralnym etapem ludzkiego życia jest ostatnie, ósme stadium rozwoju, które pojawia się po 60. roku życia. Jest ono przeżywane jako kryzys pomiędzy integralnością a rozpaczą. Właściwie rozwiązany konflikt na etapie późnej dorosłości kształtuje cnotę mądrości. Zostanie on szerzej opisany w kolejnej części monografii.

Podsumowując omawianie teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona w kontekście wyzwań autoformacyjnych, warto zaznaczyć, że podziela on wprawdzie pogląd Freuda o znaczącej roli, jaką odgrywają wczesne doświadczenia dziecka dla jego dalszego rozwoju, jednak dowodzi, że tożsamość nie jest w pełni ukształtowana nawet pod koniec okresu adolescencji. W jego ujęciu rozwój „ego” i zdolność do przewyżniania kryzysów przejawia człowiek w ciągu całego życia. Jak sam wyjaśnia, „w każdym bowiem wieku sprawdzamy, wzmacniamy lub osłabiamy umiejętności i wymiary naszej osobowości, takie jak: ufność–nieufność; autonomia–wątpliwość; inicjatywa–poczucie winy; pracowitość–poczucie niższości; poczucie tożsamości–pomieszanie ról; intymność–izolacja; twórczość–stagnacja; integralność–rozpacz”¹¹¹. Ukazuje to możliwość czynnego ustosunkowania się do procesu własnego rozwoju, zwłaszcza w sposobie rozwiązywania kryzysów i konfliktów oraz ciągłego rozwijania tożsamości. Ujęcie rozwoju człowieka jest przez Eriksona oraz pozostałych przedstawicieli neopsychoanalizy wyrazem dążenia, aby uwolnić się od zredukowanej wizji człowieka w ujęciu Freuda. Przez wprowadzenie pojęcia cyklu życia, „biegu życia” oraz mechanizmów wymiany pokoleniowej koncepcja Eriksona pozwala spojrzeć na całokształt rozwoju człowieka¹¹².

Warto podkreślić, że sposób rozwiązywania pierwszych czterech kryzysów rozwojowych jest efektem wpływu czynników środowiskowych, a zwłaszcza wychowania przez rodziców i nauczycieli. Ma to swoje konsekwencje na kolejnych etapach, wpływając na sposób rozwiązywania kolejnych kryzysów. Trzeba również zauważyć, że nieprawidłowo rozwiązane

¹¹¹ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo...*, s. 67. Zob.: także L. Witkowski, dz. cyt.

¹¹² Zob. P. Szczukiewicz, dz. cyt., s. 115.

stają się one „trudnymi przeżyciami i stanami destrukcyjnymi niesprzyjającymi autonomii człowieka ani realizacji zadań przed nim stojących. Wyzwalają natomiast potrzebę kompensacji niezaspokojonych potrzeb, która może przybierać formy kontaktów z subkulturami, tendencję do różnorodnych uzależnień, zachowań agresywnych lub submisywnych, występowania lęków, problemów w relacjach, a także zaburzeń nerwicowych”¹¹³. Dlatego niezbędne jest reflektowanie własnej drogi rozwojowej oraz odkrywanie zarówno jej prawidłowości, jak i regresów. Umożliwia to przekraczanie zaistniałych stanów patologicznych oraz adekwatne podejmowanie trudu rozwoju. Zwiększa to szanse na pełne życie, w którym obecne są wyróżnione przez Eriksona¹¹⁴ kryteria indywidualnej siły człowieka, jak: nadzieja, siła woli, dążenie do celu, umiejętność, wierność, miłość, troska i mądrość.

W niepowtarzalnym „biegu życia” niejednokrotnie zdarza się, że kończy się ono już u samego początku, jeszcze na etapie prenatalnym, czy też w dzieciństwie, w fazie dorastania, bądź też na etapie wczesnej czy średniej dorosłości. W tym sensie każdy kolejny „rozdział” życia można uznać za tajemniczy, a zarazem najbardziej wymagający ze wszystkich darów. Odkrywanie prawdziwego i głębokiego znaczenia własnego, niepowtarzalnego „biegu życia”, chociaż wymaga nieraz niemałego trudu, jest możliwe w doświadczeniu miłości. Wielkość daru, jakim jest życie, „zdaje się przekraczać wymiar człowieka. Zdolność odebrania daru nie jest dana, musi być wypracowana, bo dar ten jest zarazem zadaniem; niezastąpiony dar egzystencji musi być wypracowany – tak jak kamień i pomnik z kamienia, jak szkło i diament. Jest spontaniczność daru, a musi być świadomość zadania, jakim ten dar jest”¹¹⁵. Jedną z najważniejszych konstruktywnych odpowiedzi na dar i zadanie życia jest odwaga podejmowania (samo)wychowania¹¹⁶.

¹¹³ M. Jankowska, dz. cyt., s. 62.

¹¹⁴ Zob. *Jugend und Krise*, Stuttgart 1970, s. 144.

¹¹⁵ W. Póttawska, *Beskidzkie rekolacje. Dzieje przyjaźni księdza Karola Wojtyły z rodziną Póttawskich*, Częstochowa 2009, s. 528.

¹¹⁶ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*

2.3. Starość i przygotowanie do odchodzenia

Wracając do ostatniej wyróżnionej przez E.H. Eriksona fazy rozwoju psychospołecznego, którą jest późna dorosłość – starość, warto przypomnieć, że już filozofowie starożytni żywili zainteresowanie tym etapem ludzkiej egzystencji. Dopiero jednak w drugiej połowie XX wieku nastąpił rozwój badań dotyczących różnych aspektów „jesieni życia”. Współczesna literatura z zakresu gerontologii wzbogaciła znacznie wiedzę z zakresu polityki społecznej seniorów, zróżnicowania późnej dorosłości pod kątem warunków życiowych w obszarze indywidualnych reakcji psychologicznych, sytuacji ekonomicznej, mieszkaniowej, jak również preferowanych wartości oraz aktywności kulturalnej w procesie adaptacji do przejścia na emeryturę¹¹⁷.

Starość może się stać „finalnym” rozdziałem życia człowieka, nie jest jednak dana każdemu. Jako ostatnie ze stadiów rozwojowych niejako kumuluje w sobie efekty poprzednich faz. Dlatego na tym etapie człowiek dokonuje bilansu dotychczasowego życia. Kluczowym wyzwaniem starości jest „zdobycie zdolności uzasadnienia sensu swojego życia, godności i wartości swojego wyboru, przy pełnej akceptacji innych możliwych i niewykorzystanych wyborów”¹¹⁸. W ujęciu E.H. Eriksona pozytywne rozstrzygnięcie kryzysu integralność–rozpacz prowadzi do stabilizacji i integracji „ego”. Wiąże się to z akceptacją dotychczasowego życia i własnych osiągnięć oraz świadomością potrzeby dokonania pewnych zmian w związku z pojawiającymi się ograniczeniami związanymi z wiekiem.

Integracja wewnętrzna pozwala na poczucie sensu własnego życia i spełnienia, akceptację własnej przemijalności i śmierci, czego rezultatem jest mądrość. Należy podkreślić, że poziom wewnętrznej integracji w istotnym stopniu przekłada się na stosunek osoby do własnej śmierci. Zatem im wyższy jest poziom „wewnętrznego scalenia”, tym mniej osoby starsze obawiają się śmierci, a zarazem podejmują określone codzienne aktywności proporcjonalnie do własnych możliwości. W ten właśnie sposób, „ze starcia między rozpaczą a integralnością, sensem a bezsensem rodzi

¹¹⁷ Zob. P. Ziótkowski, *Szkice z pedagogiki senioralnej*, Bydgoszcz 2017, s. 11.

¹¹⁸ M. Jankowska, dz. cyt., s. 61. Zob. także E. Torończak, dz. cyt., s. 105.

się prawdziwa mądrość, której świat pragnie i potrzebuje od ludzi w podeszłym wieku¹¹⁹. Wydaje się, że współcześnie ta międzypokoleniowa wymiana życiowej mądrości, tak rozwojowa i życiodajna dla każdej ze stron, jest często zapomniana bądź zanegowana.

Natomiast w przypadku negatywnego rozstrzygnięcia konfliktu integralność–rozpacz następuje regres i egzystowanie starszej osoby na poprzednich, niższych fazach. Przejawia się to w życiu pozbawionym mocy płynącej z nadziei, która pozwala na ufne spoglądanie w przyszłość, w tym również na właściwy stosunek do przemijania, straty i śmierci. Tymczasem brak nadziei, jako skutek negatywnego bilansu życia, „grozi całkowitą egzystencjalną degradacją jednostki. Jej potencjał życiowy spada do najniższego punktu wyjściowego, a dominującym przeżyciem człowieka jest rozpacz, niezgoda na przemijanie”¹²⁰. Konsekwencją niepomyślnego rozwiązania konfliktu integralność–rozpacz może być również negatywny, w tym agresywny stosunek do ludzi młodych. Mają oni bowiem jeszcze przed sobą potencjalne szanse na pozytywne zmiany, jakich nie dostrzega już w swoim życiu osoba starsza¹²¹. Doświadczenie uczucia zazdrości, jako naturalna psychologiczna reakcja, może tu prowadzić do przyjmowania postaw niekonstruktywnych i patologicznych. W sytuacji negatywnego wyniku bilansu życiowego osoba starsza odczuwa również głęboki żal z powodu popełnionych błędów, niewykorzystanych szans, co potęguje jej lęk i poczucie bezowocności życia, poczucie winy, rozczarowanie i rozpacz.

Starość uwarunkowana jest wieloma czynnikami i dlatego przeżywana jest przez każdą osobę w zindywidualizowany sposób. Charakterystyczne jest jednak dla tej fazy życia nagromadzenie wydarzeń krytycznych, związanych z doświadczeniem wieloaspektowych strat. Najbardziej bolesna jest tu zawsze strata bliskich osób. Na etapie starości doświadcza się również różnego rodzaju strat „w samym sobie”, w zakresie kondycji, zdrowia, atrakcyjności fizycznej, niezależności, poczucia przydatności, prestiżu, statusu społecznego i ekonomicznego itd. Przy czym obok wymienionych „niechcianych” objawów zauważyć również można, że

¹¹⁹ M. Jankowska, dz. cyt., s. 61–62. Zob. także: A.I. Brzezińska, J.A. Wilowska, *Starość w kontekście psychologii pozytywnej*, w: K. Wieczorowska-Tobis, D. Talarzka (red.), *Pozytywna starość*, Poznań 2010, s. 50; E. Erikson, *Dopełniony cykl życia...*, s. 132.

¹²⁰ M. Jankowska, dz. cyt., s. 61.

¹²¹ Zob. tamże.

„spora grupa osób w tej fazie życia jest zdrowa, aktywna społecznie czy niezależna finansowo, a także aktywna zawodowo (...). Każdy przeżywa ten okres na swój sposób. Jedni często chorują, tracą kontakty towarzyskie i rodzinne, a inni utrzymują swój status zawodowy i aktywnie spędzają czas”¹²². Jak zauważa wielu autorów, konstruktywnie przeżywana starość postrzegana jest jako integralny etap życia, na którym człowiek ma do spełnienia określone zadania i role życiowe. Wymaga to cierplivej kontynuacji podejmowanej w ciągu życia autoformacji, a zarazem jest jej istotnym sprawdzianem¹²³.

Do podstawowych ról i zadań do spełnienia na etapie starości należą zatem, przede wszystkim, „akceptacja własnego życia, przekierowanie energii na nowe role i formy aktywności, rozwój stosunku do śmierci”¹²⁴. Literatura gerontologiczna wymienia także rodzaje postaw, stylów życia i adaptacji wobec starości. Na przykład Susan Richard wyróżnia pięć najczęściej występujących postaw ludzi starszych. Pierwszą z nich jest postawa konstruktywna, jako jedyne rozwojowe i pozytywne podejście spośród wyróżnionych. Jest to postawa skierowana na aktywność na rzecz najbliższych osób, zwłaszcza potrzebujących pomocy i wsparcia. Trzeba jednak podkreślić, że przyjęcie postawy konstruktywnej jest uwarunkowane dodatnim bilansem życiowym. Natomiast pozostałe cztery możliwe postawy są wynikiem ujemnego wyniku tego bilansu. Należy do nich zarówno postawa zależności, jak również postawa obronna czy też przejawianie wrogości wobec samego siebie lub innych osób. O nieprzystosowaniu do starości świadczy również roszczeniowa postawa wobec społeczeństwa¹²⁵.

Wśród wielu autorów, którzy uwrażliwiają na możliwość przyjęcia wobec starości niekonstruktywnej postawy jest również przywoływany wcześniej Wojciech Chudy. Filozof ten mówi o potencjalnej patologii starości, będącej efektem poważnego deficytu autorefleksji i autoformacji. W przekonaniu Chudego, starość „może być okresem pogody ducha i zbierania owoców długoletniego doświadczenia harmonii i przyjaźni. Istnieje jednak – chyba częstszy – przejaw pychy starczej. Prawdziwą

¹²² P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 15.

¹²³ Zob.: B. Hiszpańska, *Prawda u podstaw samowychowania*, Lublin 2010, s. 218; E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 202 i n.

¹²⁴ P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 54–57.

¹²⁵ Tamże, s. 57.

tragedią jest pycha starości. Występuje ona u osób, które liczbę przeżytych lat biorą mylnie za sumę wartości związanych z sensem życia. Kiedy sporej liczbie lat towarzyszy niedojrzałość intelektualna lub emocjonalna, występuje coś, co można nazwać patologią podeszłego wieku¹²⁶. Autor nie waha się również zobrazować kilku konkretnych przejawów opisywanych szkodliwych postaw. Wyjaśnia, że mają one miejsce, kiedy na przykład człowiek starszy „całym swoim przeświadczeniem trwa »na pozycji« wyznaczanej przez wzór i normę moralną autorytetu, nie posiadając ku temu predyspozycji. Jest przekonany o swej nieomyślności »Przecież ja wiem o tym najlepiej, ponieważ jestem stary«, wypowiada apodyktyczne twierdzenia, narzucając otoczeniu swoje nieznoszące sprzeciwu sądy i jedynie słuszne rady”¹²⁷.

Literatura gerontologiczna wyróżnia również charakterystyczne style życia, czyli sposoby typowych codziennych zachowań, jakie mogą być realizowane przez ludzi starszych. Według Olgi Czerniawskiej, pierwszym z nich jest styl ekspansywny, zorientowany na wartości oraz zmiany innowacyjne i rozwój. Życie według tego stylu przynosi wciąż nowe zadania sprzyjające rozwojowi osobistemu. Z kolei styl zachowawczy jest zorientowany na tradycyjne wartości oraz stabilizację. Polega na utrzymywaniu bliskich kontaktów z rodziną i przyjaciółmi. Trzeci, spośród wyróżnionych przez Czerniawską, styl całkowicie bierny prezentują osoby zasadniczo pozostające w domu, które opuszczają go tylko z kilku ważnych dla nich powodów, jak zakupy, wizyta u lekarza itp. Styl bierny może być spowodowany różnego rodzaju czynnikami, jak choroba, problemy z poruszaniem się lub bariera psychiczna związana z lękiem przed wyjściem z domu. Styl ten z jednej strony może wynikać z wycofania się z życia społecznego, a zarazem wzmacniać zamykanie się w sobie i izolację od innych osób. Kolejny spośród wyróżnionych, styl rodzinny, prezentują osoby starsze, które aktualnie pełnią rolę babci czy dziadka, opiekując się wnukami. Zajmuje to cały ich czas, wypierając inne możliwe formy aktywności. Kolejny styl, wynikający z posiadania ogródka działkowego, wybierają seniorzy, którzy większość swojego czasu przeznaczają na prace w ogrodzie. Tego rodzaju aktywność przynosi im satysfakcję, pozwalając również na utrzymywanie kontaktów towarzyskich. Uprawa działki jest głównym hobby takich osób. Z kolei styl oparty na aktywności w stowarzyszeniu społecznym realizują

¹²⁶ W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 183.

¹²⁷ Tamże.

osoby starsze, które cieszą się dobrym zdrowiem. Pozostają zaangażowane społecznie i towarzysko, włączając się w różnego rodzaju prace na rzecz innych. W tym celu uczestniczą w przeróżnych stowarzyszeniach. Inny z kolei styl – domocentryczny – pozostający na pograniczu stylów biernego i rodzinnego, przyjmują osoby, które niechętnie opuszczają swój dom. Przy czym nie pozostają one bierne i swoją aktywność realizują poprzez korzystanie z możliwości mass mediów, pomoc rodzinie oraz pielęgnowanie hobby we własnym domu. Ostatni z wyróżnionych, styl pobożny, dotyczy osób starszych, których życie koncentruje się głównie na regularnym uczestnictwie w różnych spotkaniach o charakterze religijnym. Styl ten charakterystyczny jest dla osób preferujących od dawna wartości religijne, które mając obecnie do dyspozycji więcej czasu, chętnie przeznaczają go na tego typu aktywność¹²⁸.

Literatura przedmiotu prezentuje również rodzaje potrzeb charakterystycznych dla osób starszych. Są to potrzeby o charakterze biologicznym, psychologicznym i duchowym. Na przykład, w ujęciu Grażyny Orzechowskiej do potrzeb osób starszych należy przede wszystkim potrzeba przynależności, „o której świadczy intensywność kontaktów społecznych; więź z dawnym środowiskiem, układ stosunków z rodziną; potrzeba użyteczności i uznania, której wskaźnikami jest fakt dodatkowego zatrudnienia na emeryturze czy też udział w różnych formach aktywności; potrzeba niezależności, która wiąże się ze stopniem samodzielności starszych osób w nowych warunkach, chodzi przede wszystkim o niezależność finansową i mieszkaniową; potrzeba satysfakcji życiowej, która odnosi się wyłącznie do subiektywnej oceny zadowolenia z własnego usytuowania w nowym środowisku oraz do samopoczucia w nim”¹²⁹. W przekonaniu Ziółkowskiego, do różnego rodzaju katalogów potrzeb osób starszych, jakie prezentuje literatura gerontologiczna, należy również dodać wiedzę i umiejętności techniczne w zakresie obsługi komputera, bankomatu, obsługi kont osobistych przez telefon, obsługi sprzętu muzycznego, telewizora itp. Kolejną ważną potrzebą jest radzenie sobie z problemami zdrowotnymi, uzyskiwanie w tym zakresie potrzebnych informacji, głównie od lekarzy. Innym jeszcze obszarem potrzeb osób starszych jest odpoczynek i rozrywka, w tym rozwijanie zarówno aktualnych, jak i nowych zainteresowań. Istotną potrzebę seniorów stanowi również możliwość

¹²⁸ Zob. P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 59–60.

¹²⁹ Tamże, s. 63.

rozmowy na tematy związane z „życiem”, jak radzenie sobie ze sprawami finansowymi, spadkowymi, prawnymi itp.¹³⁰

Istotnymi potrzebami osób starszych są potrzeby edukacyjne, dlatego ich zaspokajanie, jak wyjaśnia Piotr Szukalski, „pełni różnorodne funkcje: rozszerza kompetencje ogólne, rozwija wiedzę specjalistyczną, jest czynnikiem samorozwoju, przyczynia się do poprawy pozycji społecznej. Z edukacji czerpią korzyści zarówno sami uczący się, jak i całe społeczeństwo”¹³¹.

Do najważniejszych obszarów potrzeb osób starszych należą również potrzeby związane z duchowością i religijnością. Obszary te nie zawsze są ze sobą powiązane, ponieważ bywa, że „ludzie angażujący się w sferę duchowości poszukują mądrości i sensu, natomiast w religijną – koncentrują się na tradycji, rytuałach, normach i zasadach”¹³². W perspektywie personalistycznej inspirowanej chrześcijaństwem wyróżnione aspekty dopełniają się wzajemnie w postawie dojrzałej wiary jako relacji z Bogiem i drugim człowiekiem. Problematyka (auto)formacyjna dotycząca dojrzałej osobowości i dojrzałej religijności wzajemnie się tutaj przenika¹³³.

Jak zostało już powiedziane, perspektywa mającej się wydarzyć największej w życiu straty – straty samego życia – wymaga świadomego i poważnego przygotowania. Warto zauważyć, że każda z doświadczanych w życiu różnego rodzaju strat, jeśli zostanie objęta wystarczająco głębokim przeżyciem i refleksją, może stanowić ważne przygotowanie do śmierci. Rozwojowe i najbardziej konstruktywne jest zatem rozważne mierzenie się z przygodnością i przemijalnością. Wydaje się, że zwłaszcza we współczesnym świecie i „społeczeństwie doznań”¹³⁴ istnieje potrzeba powrotu do pedagogii straty, choroby, starości i umierania¹³⁵. Pedagogia

¹³⁰ Zob. tamże, s. 67.

¹³¹ W. Pędich, *Zaspokajanie potrzeb zdrowotnych jako determinanta aktywnego starzenia się*, w: P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się – przeciwdziałanie barierom*, Łódź 2014, s. 126.

¹³² P. Ziótkowski, dz. cyt., s. 67.

¹³³ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 306–333.

¹³⁴ Zob. P. Sieradzki, dz. cyt.

¹³⁵ Zob.: W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 173–187; A. Rynio, *Powszechność doświadczania cierpienia i śmierci w rodzinie, „prawo do płaczu” i pedagogia umierania w świetle nauczania Jana Pawła II*, w: D. Opozda, M. Parzyszek (red.), *Rodzina w sytuacji straty bliskiej osoby*, Lublin 2017, s. 13–32. Zob. także M. Filipowicz, *Wychowanie do prawdy. Rozważania wokół myśli Wojciecha Chudego*, Lublin 2017.

ta obejmuje zarówno perspektywę „tych, którzy odchodzą”, jak i „tych, którzy zostają”¹³⁶. W istocie bowiem dopiero bycie dojrzałym do umierania oznacza dojrzałość życiową¹³⁷.

Dążenie do tak rozumianej dojrzałości dokonuje się w procesie poważnej autoformacji. W przekonaniu Wojciecha Chudego, „stosunek osoby odchodzącej do własnego umierania zależy w decydującym stopniu od samowychowania. Proces ten trwa przez całe świadome życie człowieka, jednak jego owoce objawiają się najpełniej w podeszłym wieku i w sytuacjach ludzkiego »sprawdzianu« egzystencjalnego. Ktoś, kto przez wiele lat formował w sobie przekonanie, że o sensie życia stanowi raczej siła niż miłość, nie sprostą egzaminowi »przejścia«”¹³⁸. Dokonując charakterystyki konstruktywnej postawy, jaką człowiek może przyjąć w obliczu własnego umierania, przywoływany filozof personalistyczny wskazuje na „postawę »serenite«”¹³⁹. Wobec możliwości interpretowania fenomenu umierania jedynie jako czegoś przerażającego¹⁴⁰, proponowane przez tego autora podejście oznacza spojrzenie na śmierć „przeniknięte poczuciem ładu, pogodzenia, a nawet harmonii. Przypadłości związane z wiekiem starym, chorobą, niedołatwstwem są tu traktowane jako swoisty pomost przeprowadzający człowieka do innego, być może lepszego, świata”¹⁴¹. Jak wyjaśnia autor, samo słowo „serenite” oznacza tu „łagodną pogodę zewnętrzną i wewnętrzne rozjaśnienie, uspokojenie. Łacińska »serenitas« to jasna pogoda, niebo bez obłoków. Nie ma deszczowych chmur. Niczego złego nie należy się spodziewać. Woda w płynącej obok rzece jest przezroczysta. »Serenitas vita« to życie spokojne, a nawet radosne”¹⁴².

Dlatego, zdaniem Chudego, szczególnymi przejawami „dwubiegowej” zafaszowanej postawy wobec własnej śmierci jest zarówno postawa rezygnacji, jak i afirmacja walki w obliczu własnego odchodzenia¹⁴³. Autor uzasadnia, że obie te postawy „łamią zasadę harmonii ludzkiego życia. Człowiek zajmujący postawę »serenité«, w pełni świadomy swo-

¹³⁶ W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 178–186.

¹³⁷ Zob. W. Krzemińska, *Starość rośnie wraz z nami*, Warszawa 1980, s. 154.

¹³⁸ W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 183.

¹³⁹ Tamże, s. 171.

¹⁴⁰ Zob. Krzemińska, dz. cyt.

¹⁴¹ W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 171.

¹⁴² Tamże, s. 171–172.

¹⁴³ Zob. tamże, s. 184.

jego przeznaczenia, jest daleki od czystej pasywności i rezygnacji, ale sens jego życia nie wyczerpuje się także w buncie egzystencjalnym. To błędna intencja oraz fałszywe założenie. Zasadniczą cechą klasycznej postawy wobec własnej śmierci jest afirmacja godności życia i umierania. Człowiek uznający swoje prawo do godności, nawet w chwili śmierci, jest osobą pogodzoną z koniecznością, lecz zarazem aktywną. Wie, że śmierć towarzyszy życiu tak jak oddychanie, ale do końca przyjmuje tę wiedzę aktywnie – dzieląc się nią z innymi za pomocą świadectwa swego umierania¹⁴⁴. Zatem zasadnicze wyzwanie autoformacyjne w zakresie tanatologicznym obejmuje zabieganie o kształtowanie właściwej postawy wobec fenomenu straty, zwłaszcza śmierci, w tym śmierci własnej.

Stanowisko wobec śmierci na przełomie XX i XXI wieku kształtowało się pod wpływem światopoglądu, zgodnie z którym w obliczu umierania człowiek staje się jedynie „strachem w garstce popiołu”¹⁴⁵. Zgodnie z tym stanowiskiem, odseparowanym od tajemnicy życia wiecznego, człowiek pozostaje osamotniony i zrozpaczony. Wobec tego poddany jest dramatycznej ambiwalencji pomiędzy pragnieniem uwolnienia od dręczących symptomów starości a strachem przed definitywnym końcem. Dlatego wyniesienie „młodości, sprawności i innych cech utylitarnych na wysoką pozycję w hierarchii wartości ludzkich spowodowało powszechną niechęć wobec tematów starości, umierania, a także – często nieuświadomiani – lęk przed śmiercią i ludźmi umierającymi”¹⁴⁶. Konieczna jest świadomość, że życie w świecie kształtowanej w podobny sposób (anty)-kultury wymaga przeciwstawienia się powszechnej tendencji do tłumienia, wypierania i odrzucania tematyki umierania i śmierci z wszelkich obszarów życia człowieka i kultury. Jedynym konstruktywnym rozwiązaniem jest mierzenie się z fenomenem przemijalności życia, w tym życia własnego. Wówczas możliwe staje się zdumiewające odkrycie, że dopiero zaakceptowanie faktu śmierci pozwala na pełne, dojrzałe życie. Umożliwia ponadto przyjęcie – poprzez wiarę – tajemnicy życia wiecznego.

Dostrzec należy tajemniczą miarę odwagi, wytrwałości i trudu, niezbędnych w wypracowywaniu konstruktywnej postawy duchowej i psychicznej wobec straty, cierpienia, starości i śmierci. Dlatego warto rea-

¹⁴⁴ W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 183–184.

¹⁴⁵ R. Przybylski, *Baśń zimowa. Esej o starości*, Warszawa 1998.

¹⁴⁶ W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 170.

lizować to niezwykle zadanie już na wcześniejszych etapach życia, nie czekając na starość. Starość może się zresztą w życiu nie wydarzyć, dlatego w całościowym procesie (samo)wychowania warto uwzględnić zagadnienie adaptacji do strat. Podejmowana w ciągu życia autoformacja stanowi ważne „zapracowywanie” na rezultat bilansu życia, sporządzonego na etapie starości. W tym sensie można powiedzieć, że starość rozpoczyna się już na etapie wczesnej dorosłości.

Doświadczanie zmagania w obliczu straty i niezaprzeczalnej grozy śmierci (własnej bądź innych osób), jeśli dokonuje się konstruktywnie, prowadzi poprzez odżałowanie straty w procesie żałoby. Wśród obecnych w literaturze tanatologicznej propozycji etapów żałoby, jedną z najbardziej znanych jest typologia Elizabeth Kübler-Ross. W procesie żałoby wyodrębniła ona pięć faz, z których pierwszą jest faza szoku, po której następują kolejne: faza gniewu, targowania się, depresji oraz akceptacji¹⁴⁷. Zarysowana linia przebiegu żałoby, w ujęciu tej psychiatry, pozwala dostrzec złożoność i dynamizm tego procesu. Na początku osoba doznająca straty przeżywa szok i zaprzecza, nie przyjmując do wiadomości faktu straty. Następnie przechodzi przez doświadczanie szeregu bolesnych uczuć, jak ból, samotność, pustka, przygnębienie, złość, lęk, poczucie winy itd. Przeżywa również zmiany nastrojów i stany depresyjne. W końcowej fazie rozpoczyna się stopniowa adaptacja do zaistniałej straty, z którą wiąże się zmiana dotychczasowych zachowań, otwarcie na relacje i podejmowanie różnych rodzajów aktywności¹⁴⁸. Jeśli proces żałoby przebiega w sposób prawidłowy, to kończy się doświadczeniem nadziei i „nowego” życia. Jednym z warunków pomyślnego przebiegu żałoby jest wsparcie ze strony innych osób, zwłaszcza rodziny i bliskich. Wsparcie może być tutaj rozumiane jako „otrzymywanie pomocy ze strony znaczących bliskich osób lub instytucji w formie emocjonalnego oparcia, praktycznej pomocy, rady i informacji”¹⁴⁹.

Jednak graniczne doświadczenie bliskości śmierci może również prowadzić do decyzji wycofania się, zaprzeczania, wyparcia oraz agresji wobec siebie i innych, zwłaszcza innych osób starszych jako będących

¹⁴⁷ E. Kübler-Ross, *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Poznań 1998, s. 55–123.

¹⁴⁸ A. Korlak-Łukasiewicz, M. Zdaniewicz, *Wsparcie w procesie żałoby poprzez organizację czasu wolnego*, „Relacje. Studia z Nauk Społecznych” 2018, nr 5, s. 86.

¹⁴⁹ W. Badura-Madej, *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, „Biblioteka Pracownika Socjalnego”, Katowice 1999, s. 27.

w podobnej sytuacji. Podejmując tę problematykę z perspektywy śmierci jako straty własnego życia, Karl Jaspers zauważa, że „są sytuacje niezmiennające swej istoty, nawet gdy zmieniają się ich chwilowe przejawy, a ich przemożną siłą spowijają różne zaślony: muszę umrzeć, muszę cierpieć, muszę walczyć, podlegam władzy przypadku, nieuchronnie wkiłam się w winę. Te podstawowe sytuacje naszego istnienia nazywam sytuacjami granicznymi. To znaczy: nie możemy wyjść poza te sytuacje, nie możemy ich zmienić (...). Natomiast nasza reakcja na sytuacje graniczne sprowadza się bądź do ich maskowania, bądź też, jeśli pojęliśmy je naprawdę, do rozpacz i odrodzenia: stajemy się sobą dzięki przemianie naszej świadomości bytu”¹⁵⁰.

Wspomniana kategoria „wkiłania się w winę”, czyli poczucia winy, jest zdaniem gerontologów jednym z głównych przejawów lęku przed własną starością i śmiercią, czyli tak zwanej geraskofobii. Wiąże się to z negatywnym bilansem życiowym oraz związanym z nim „poczuciem niezgody na własną starość, uczuciem niewłaściwego rozplanowania swojego życia, goryczą wywołaną niezrealizowanymi zamierzeniami, brakiem poczucia sensu dalszej egzystencji”¹⁵¹. Nieodzowne jest w takiej sytuacji motywowanie starszej osoby do pojednania się ze swoim życiem, z samą sobą i z innymi. Pomocne jest tu cierpliwe i kompetentne wspieranie w tym dążeniu i bycie blisko. Retrospekcja zwłaszcza w odniesieniu do ważnych dla starzejącej się osoby relacji i ważnych dla niej osób może stać się szansą na – ostatni być może – telefon, list, spotkanie, a być może także przebaczenie i pojednanie. Nie sposób bowiem dążyć do wewnętrznej równowagi – ani w życiu, ani w śmierci – nie kształtując w sobie podobnych postaw. Przy czym nie chodzi tu o pozory, o zachowania powodowane lękiem, słowa i gesty powierzchowne i nieszczerze, ponieważ każde autentyczne „pojednanie nie może być mniej głębokie niż sam rozłam”¹⁵². Falsyfikaty spotkania i dialogu nie przyniosą niezwykłego doświadczenia bliskości w prawdzie, wprowadzającego w serce radość i pokój.

Z perspektywy (auto)formacyjnej można zapytać, czy istnieje realna możliwość „przetworzenia” ujemnego bilansu życiowego w pozytywny.

¹⁵⁰ K. Jaspers, *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*, Wrocław 2000, s. 13.

¹⁵¹ P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 126.

¹⁵² Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Reconciliatio et poenitentia”*, Wrocław 1999, nr 3.

Odkrycie sensu przemijającego życia – jako całości – jest przecież warunkiem zarówno dalszego godnego życia, jak i odchodzenia. Zatem, czy jest możliwe odkrycie w minionym życiu sensu, kiedy ujawnia się w nim raczej bezsens? Jeśli tak, to w jaki sposób można to zrobić? Zarówno wobec pozytywnego, jak i ujemnego bilansu życia nie jest możliwe wprowadzenie zmian w zakresie zaistniałych faktów. Wciąż jednak możliwe jest w jakimś stopniu przeinterpretowanie własnego ustosunkowania do osób (także tych, które już odeszły) i minionych zdarzeń, dokonanych wyborów wraz z ich konsekwencjami, do własnych sukcesów i popełnionych błędów. Niezbędna jest zatem uczciwa autorefleksja, spotkanie z samym sobą w prawdzie. Potrzebne jest tu również wsparcie ze strony drugiej dorosłej, niekoniecznie starszej osoby. Może to być ktoś z grona rodziny, przyjaciół, znajomych. Dla osoby wierzącej może to być ksiądz, kierownik duchowy, który pomoże poszerzyć perspektywę patrzenia na życie i śmierć o tajemnicę paschalną. Ważne, by była to osoba, która sama jest pogodzona z własnym życiem, cechująca się kompetencją i mądrością. W obecności takiej osoby możliwe jest wspólne przyglądanie się „kartom” książki własnego życia i nowe, pogłębione spoglądanie na nie. Wówczas głęboko ukryta egzystencjalna rozpacz może powoli przetwarzać się w wybór nadziei, w kształtowanie wspomnianej postawy „serenite”. Mądra obecność przy starszej osobie może zaważyć na tym, czy wybierze ona nadzieję, czy też rozpacz. Warto zatem być uważnym, aby w razie potrzeby nadzieja mogła przyjść do kogoś także „przez mnie” i pomóc mu przewyciężyć rozpacz. Dlatego proste spotkania codzienności, rozmowy, wspomnienia, przeglądanie zdjęć, wyjazd w rodzinne strony, powracanie do określonych miejsc itd. mogą stanowić ważne elementy procesu odkrywania piękna, wartości i sensu własnego życia. Pomocą w tym zakresie może być także pisanie pamiętnika¹⁵³ czy autobiografii, dopełnione doświadczeniem bezwarunkowego przyjęcia przez bliską osobę. Pedagogia straty, cierpienia, starości i śmierci jest zatem również szkołą zwyczajnych ludzkich spotkań. Jest ona apelem o prawdziwe, żywe relacje, o świadomość otrzymanego – darowanego czasu i obecności, bez zerkania w ekran smartfona. Dzięki doświadczeniu takiej jakości można na nowo odzyskiwać (nawzajem) samego siebie. Spotkanie i obecność osób z różnych pokoleń, wzajemny szacunek, słuchanie siebie, uczenie

¹⁵³ J. Cieszyńska, *Pamiętnik jako forma terapii*, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*” 2006, nr 37, s. 239–246.

się siebie, troska o siebie, czuwanie przy łóżku chorego, trzymanie za rękę umierającego, są tak potrzebnym „wiatykiem” na osamotnionych drogach indywidualistycznego świata bez miłości.

Viktor Emil Frankl, o którym będzie mowa również w dalszej części, za pomocą logoterapii pomagał wielu ludziom uporać się z tłumioną rozpaczą egzystencjalną. W procesie prowadzonej przez niego terapii dokonywało się odkrywanie, „odstanie” sensu i wartości ukrytych nawet w pozornie najbardziej bezsensownych historiach ludzkiego życia. Jak mówi Frankl (choć w nieco innym kontekście), „fakty to nie przeznaczenie; liczy się przede wszystkim postawa, jaką wobec nich przyjmujemy”¹⁵⁴. Ten austriacki psychiatra i psychoterapeuta, a także filozof, niejednokrotnie zwracał również uwagę na rolę religii i wiary w odkrywaniu sensu życia. W jego przekonaniu „religia wyposaża (...) człowieka w rodzaj duchowej kotwicy, dając mu poczucie bezpieczeństwa, jakiego nigdzie indziej nie znajdzie”¹⁵⁵. W innym miejscu wyjaśniał, że „człowiek nie może zrozumieć ostatecznego sensu ludzkiego cierpienia, ponieważ »samo myślenie nie może odstąpić przed nim zamysłów Najwyższego«, jak powiedział niegdyś Albert Einstein. Dodałbym, że ostateczny sens – albo supersens, jak ja go nazywam – nie jest kwestią myślenia, ale wiary. Nie zdołamy pojąć go na gruncie intelektualnym, ale wyłącznie na poziomie egzystencjalnym, całą swoją istotą, to jest poprzez wiarę. Sądzę jednak, że wiarę w ostateczny sens musi poprzedzić wiara w ostateczny byt, wiara i ufność w Boga”¹⁵⁶.

Tymczasem w ponowoczesnej kulturze można zauważyć pewne zjawiska, które nie sprzyjają konstruktywnej adaptacji do straty, starości i śmierci. Jednym z takich szkodliwych trendów jest gerontofobia¹⁵⁷. Pojęcie to wprowadził do nauki Joseph Hans Bunzel¹⁵⁸. Gerontofobia charakteryzuje się „irracjonalnym strachem przed ludźmi starymi oraz wrogością i nienawiścią do nich. Za przyczynę gerontofobii uważa się silny lęk przed własną starością i śmiercią. Chcąc sobie z tym poradzić, dana

¹⁵⁴ V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa 2010, s. 177.

¹⁵⁵ Tamże, s. 185. Zob. także Tenże, *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*, Nowy Jork 1965.

¹⁵⁶ V.E. Frankl, *Wola sensu...*, s. 186–187.

¹⁵⁷ Zob. P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 123–153.

¹⁵⁸ Tamże, s. 123.

osoba przenosi emocje na osoby starsze¹⁵⁹. Zatem gerontofobia stanowi efekt psychologicznego przeniesienia, przyjmując patologiczną formę „pierwotnego” lęku, powodującego silną chęć izolacji od wywołujących ją czynników. Pozostawanie pod wpływem tego lęku, niepoddawanie go należytej refleksji, może prowadzić do różnego rodzaju przejawów agresji skierowanej na siebie lub na innych, czynnej bądź biernej.

Interpretacja zjawiska gerontofobii, jaką prezentuje Ewa Miszczak, wskazuje na fakt, że niechęć do starości może nosić znamiona autoagresji¹⁶⁰. Według tej autorki gerontofobia oznacza „paniczny lęk przed starością (często własną) lub jej antycypacją oraz jako zjawisko psychologiczne, przejawiające się w negatywnych wyobrażeniach o starości, połączonych z lękiem przed starością i osobą starszą”¹⁶¹.

Adam Zych wyróżnia dwa rodzaje gerontofobii, jakimi są „lęk przed ludźmi starymi (anofobia) oraz lęk przed własnym starzeniem się i starością (geraskofobia)”¹⁶². Zatem na gerontofobię mogą cierpieć zarówno seniorzy, jak i osoby, które jeszcze nie weszły w tak zwany trzeci wiek. Także w przekonaniu innych autorów, nie należy interpretować gerontofobii jako specyficznej dolegliwości, z której się „wyrasta” lub na nią „zapada” wraz z określonym wiekiem¹⁶³. Fobia i wywołujący ją lęk mogą mieć różnego rodzaju źródła oraz przejawy. Warto przynajmniej zaznaczyć, że gerontofobia może przybrać nasiloną i uciążliwą postać. W związku z tym, na przykład, „przejawy niechęci, poczucia obcości i zagrożenia wywołane obecnością osób starszych mogą być po prostu reakcją obronną organizmu, swoistą kompulsją, nakazującą atawistyczny odwrót lub agresywną reakcją obronną osoby dotkniętej gerontofobią”¹⁶⁴.

Jednym ze zjawisk związanych z gerontofobią jest ageizm jako specyficzny rodzaj dyskryminacji osób starszych ze względu na wiek. Ageizm może przyjmować zróżnicowane formy dotyczące w pewien sposób każ-

¹⁵⁹ J. Blecharz, M. Siekańska, *Psychologiczne aspekty starzenia się*, w: A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądź (red.), *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, Warszawa 2013, s. 55.

¹⁶⁰ Zob. P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 123.

¹⁶¹ E. Miszczak, *Czy w Polsce występuje gerontofobia*, w: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślnie starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Łódź 2008, s. 157.

¹⁶² P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 124. Zob. także A.A. Zych, *Leksykon gerontologii*, Kraków 2010.

¹⁶³ Zob. P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 123.

¹⁶⁴ Tamże, s. 126.

dego obszaru codziennego funkcjonowania, jak zatrudnienie, dostęp do edukacji, dostęp do różnego rodzaju usług, w tym opieki zdrowotnej, oraz do udziału w procesie decyzyjnym i społecznym dialogu¹⁶⁵. Główną podstawę dyskryminujących postaw w stosunku do osób starszych stanowią, według Ziółkowskiego, „negatywne stereotypy na temat okresu starości, jak również niedostateczna wiedza o potrzebach seniorów. Przyczynę niewłaściwego traktowania osób starszych może również stanowić brak kultury osobistej i szacunku. Podstawowym założeniem, na którym opierają się stereotypy w odniesieniu do osób starszych, jest przekonanie o złym stanie ich zdrowia, a tym samym o niesprawności i niesamodzielności, a także postrzeganie osób starszych jako jednorodnej grupy społecznej”¹⁶⁶.

W zakresie przeciwdziałania ageizmowi podaje się, między innymi, takie środki, jak demaskowanie funkcjonujących uprzedzeń wobec starości, uwrażliwianie na zindywidualizowane postrzeganie osoby starszej, promowanie współpracy międzypokoleniowej, docenianie zasobów osobowościowych seniorów, racjonalne uwzględnianie potrzeb osób starszych w życiu rodzinnym i społecznym¹⁶⁷.

Kluczowym sposobem przeciwdziałania gerontofobii i ageizmowi jest – sygnalizowane już – wychowanie do starości. Według Aleksandra Kamińskiego oznacza ono procesy edukacyjne, które adresowane są do osób starszych i mają na celu adaptację do nowoczesnego społeczeństwa¹⁶⁸. Nie ulega bowiem wątpliwości, że we współczesnej kulturze niecierpliwości i rywalizacji „potrzebna i ważna jest refleksja, że starość jest kolejnym etapem rozwoju, etapem, któremu często towarzyszy lęk i niepewność. Aby się z nim zmierzyć, trzeba wcześniej się do niego przygotować i wypracować skuteczne sposoby radzenia sobie. Warto również zadbać o wsparcie społeczne pozwalające na radzenie sobie ze stereotypami i uprzedzeniami”¹⁶⁹.

Najgłębszą podstawę afirmacji starości, a zarazem adekwatnego przeciwdziałania gerontofobii (zarówno w postaci anofobii, jak i geraskofobii) stanowi odnalezienie prawdziwej i głębokiej odpowiedzi na pytanie: „Kim

¹⁶⁵ Zob. P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 153.

¹⁶⁶ Tamże.

¹⁶⁷ Zob. tamże, s. 151–152. Zob. także T.D. Nelson (red.), *Ageism – stereotyping and prejudice against older person*, Massachusetts 2004.

¹⁶⁸ P. Ziółkowski, dz. cyt., s. 138. Zob. także A.A. Zych, dz. cyt.

¹⁶⁹ J. Blecharz, M. Siekańska, dz. cyt., s. 58.

jest człowiek starszy?" oraz „Kim jest ten człowiek starszy?”. Odpowiedź taka w interpretacji personalistycznej umożliwia zakotwiczenie myślenia o człowieku w kategorii nienaruszalnej i niezbywalnej godności ludzkiej osoby („dignitas”). We współczesnym zagubieniu światopoglądowym i cywilizacyjnym, wobec ekspansywnej promocji kultury indywidualizmu i hedonizmu, ponowne odkrycie tej szczególnej wartości wydaje się być nie tylko kluczowe, ale coraz bardziej naglące.

Rozdział 3

Autoformacja jako dążenie do integracji osobowości

Nurt personalistyczny, należący do ujęć niedeterministycznych, jak zostało wyżej powiedziane, udziela głębokiej, pozytywnej odpowiedzi na pytanie o możliwość bycia wychowawcą samego siebie. Wskazuje możliwość transgresji i autotransgresji (transcendencji i autotranscendencji) osoby ludzkiej, w jej nieustannym stawaniu się¹⁷⁰. Psychologia personalistyczna interpretuje ludzką rzeczywistość w kategorii osoby, to znaczy przede wszystkim „podmiotu wolnego i odpowiedzialnego. Wprawdzie osoba przejawia się i uzewnętrznia w całokształcie swej rzeczywistości somatyczno-psychiczno-duchowej, ale się nie zamyka w żadnym z tych wymiarów ani nawet w ich sumie”¹⁷¹. Na poziomie somatycznym i psychicznym człowiek jest w określonym stopniu warunkowany, natomiast w sferze duchowej może być wolny. Dlatego też może przyjąć określoną postawę wobec swojego życia i „stawania się” sobą jako osobą.

3.1. Odpowiedzialne kształtowanie dojrzałego charakteru

Z zagadnieniem charakteru ściśle związana jest problematyka wartości i wartościowania. Charakterologiczne wartości wskazują bowiem na specyficznie ludzkie sposoby zachowania, na działania intencjonalne, świadome, wybierane w sposób wolny, w przeciwieństwie do zachowań instrumentalnych, transakcyjnych. Tymczasem między innymi Anna Lendzion zauważa, że naukowa psychologia niewiele mówi dziś o charakterze człowieka, a pojęcie to niemal zniknęło z większości psychologicznych podręczników¹⁷². Dlatego podejmowanie tej tematyki wydaje się być tym bardziej uzasadnione, także jako przeciwdziałanie współczesnej

¹⁷⁰ Zob. Z. Uchnast, *Ku psychologii personalistycznej*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 83–89.

¹⁷¹ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości...*, s. 306. Zob. także: J. Makselon (red.), *Psychologia dla teologów*, Kraków 1995; H. Krzysteczko, *Znaczenie psychologii dla teologii pastoralnej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1999, nr 32, s. 315–327.

¹⁷² Zob. A. Lendzion, dz. cyt., s. 9.

promocji redukcjonistycznych koncepcji człowieka i (samo)wychowania, „wynikających z postępującej degradacji samego postrzegania człowieczeństwa, przejawiającej się często w ujmowaniu go jedynie w wymiarach zmysłowym, emocjonalnym czy subiektywnym”¹⁷³.

Wśród psychologów personalistycznych podejmujących problematykę charakterologiczną ważne miejsce zajmuje Józef Pastuszka. Psycholog ten utożsamia rozwój osobowości z rozwojem charakteru, wskazując na rolę świadomej, wolnej i celowej aktywności w rozwoju psychicznym, a także moralnym¹⁷⁴. Koncepcja charakteru w ujęciu Pastuszki oparta jest na kilku istotnych założeniach. Po pierwsze, charakter człowieka ma swoje źródło w podmiocie osobowym. Jest on czynną, względnie stałą i wartościującą postawą człowieka wobec życia. Charakter wyraża się w działaniu ukierunkowanym na wartości oceniane jako moralnie dobre oraz jest ugruntowany w świadomych i wolnych dążeniach człowieka, to znaczy w jego woli. Stałość ocen, wyborów i działania oraz zorientowanie na cele istotnie wartościowe (odkrywane jako moralnie dobre) stanowią wspólny zakres charakteru i aktywności wolitywnej¹⁷⁵.

Określając istotę charakteru, Pastuszka akcentuje przede wszystkim wartościowanie i postępowanie. Dlatego w jego interpretacji charakter jest „świadomą, czynną postawą życiową człowieka, wyrażającą się w sposobie jego myślenia, w dążeniach i uczuciach, a przede wszystkim w jego wartościowaniu i postępowaniu”¹⁷⁶. Autor odwołuje się do psychologicznej koncepcji człowieka jako podmiotu osobowego, który ustosunkowuje się do obiektywnie odkrywanej rzeczywistości w procesie intencjonalnego działania. Wskazując na środki kształcenia charakteru, Pastuszka podkreśla udział świadomej aktywności własnej w całościowym procesie rozwoju charakteru. Tak rozumianej autoformacji towarzyszy wysiłek i trud przekraczania stanu aktualnego, ponieważ nowy charakter rodzi się „z walki człowieka z samym sobą, z przewy-

¹⁷³ E. Balcer, *Recenzja: A. Lenzion, Młodzię a wartości charakterologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, „*Studia nad Rodziną*” 2013, nr 32, s. 397–406. Zob. także: A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 317–350; M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności...*; Tenże, *Pedagogika integralna*, Warszawa 2010.

¹⁷⁴ Zob. J. Pastuszka, *Charakter człowieka*, Lublin 1962, s. 197–227.

¹⁷⁵ Zob. A. Lenzion, dz. cyt., s. 180.

¹⁷⁶ Tamże, s. 198.

ciężania własnych słabości i oporu (...), z dramatu własnej osobowości, jaki człowiek przeżywa¹⁷⁷.

Dojrzały charakter wymaga od osoby osiągnięcia tzw. moralności autointencjonalnej¹⁷⁸ oraz stadium autonomii moralnej (w ujęciu J. Piageta). Moralność autointencjonalna jest bliska autonomii moralnej, ponieważ obie cechuje racjonalność, autonomiczność i normatywność. Racjonalność oznacza dążenie do zrozumienia sensu norm i odkrycia znaczenia wartości moralnych pod kątem oceny ich słuszności i prawdziwości. Autonomiczność dotyczy samodzielności i działania o charakterze moralnym. Z kolei normatywność wiąże się z występowaniem wartościowania powinnościowego, wynikającego z gotowości odpowiadania swoim postępowaniem na odkryte wartości, które są prawdziwe oraz zinternalizowane¹⁷⁹.

Zdaniem Pastuszki, warunki zewnętrzne, środowiskowe mają znaczenie względne, ponieważ „praca nad własnym charakterem jest wysiłkiem na wskroś osobistym i rozgrywa się w głębi ludzkiego ja (...). Mogą nie dopisać warunki zewnętrzne (...), a człowiek przewycięży te przeszkody i cel osiągnie¹⁸⁰. Charakter stanowi więc podstawę rozwoju osobowości, która umożliwia jej autotranscendencję¹⁸¹.

Do grona psychologów personalistycznych należy również Zenomena Płużek, która podkreśla indywidualny wymiar procesu samoaktualizacji u każdego człowieka, związany z jego potencjalnymi uzdolnieniami, które może w sobie odkrywać. Niepowtarzalność każdego człowieka uwarunkowana jest, przede wszystkim, wieloma czynnikami osobistymi i społecznymi, jak własna biografia, środowisko życia, sposób interpretacji wydarzeń, pełnione role społeczne, relacje interpersonalne itd. Jednak wspomniana „inność” zależy również od osobistego wkładu człowieka w proces aktualizacji siebie, od systemu i siły jego przekonań i wartości. Płużek wskazuje na cechy pewnego pozytywnego „determinizmu”, zgodnie z którym „wrodzone są człowiekowi siły skłaniające ku rozwojowi, które muszą być wykorzystane, w przeciwnym razie następuje kartowacenie psychiczne, które w niektórych teoriach nazywa się nerwicą, kryzysem

¹⁷⁷ Tamże, s. 224.

¹⁷⁸ Zob. J. Pastuszka, dz. cyt., s. 124–125.

¹⁷⁹ Zob. A. Lenzion, dz. cyt., s. 43 i n.

¹⁸⁰ J. Pastuszka, dz. cyt., s. 203.

¹⁸¹ Zob. A. Lenzion, dz. cyt., s. 181.

własnej identyczności („identity crisis”) albo zaburzeniami osobowości¹⁸². Życiowej sile rozwojowej, jak wyjaśnia autorka, przeciwstawia się w człowieku tendencja do bierności i zahamowania rozwoju oraz niechęć do podejmowania wysiłku. Istnieją więc w człowieku stałe dylematy pomiędzy rozwojem (instynkt życia) a brakiem rozwoju (instynkt śmierci), które domagają się wytrwałego pokonywania w sobie tendencji do mniejszego wysiłku i bierności¹⁸³.

W przekonaniu tej psycholog człowiek jest wezwany do wyboru świadomego rozwoju i doskonalenia własnej osobowości, a zarazem jest odpowiedzialny za poziom jej rozwoju. Płużek podkreśla integralny charakter rozwoju człowieka, obejmujący nierozdzielnie sferę biologiczną, psychiczną i duchową. Kierowanie swoim rozwojem domaga się przezwyciężania siebie i cierpliwości, a także uczenia się właściwego przeżywania różnego rodzaju kryzysów, konfliktów oraz innych trudności¹⁸⁴. W przekonaniu autorki „naszym bliźnim zawdzięczamy pewien poziom naszych osiągnięć, zdrowie psychiczne, ale także »zawdzięczamy« nasze kompleksy, urazy, konflikty, zniechęcenia i załamania, a także i niektóre nerwice, podobnie zresztą jak nasi bliźni to samo mogą nam »zawdzięczać«. Nie jest zatem rzeczą obojętną, jaki poziom rozwoju osiągnie jednostka, ma to znaczenie nie tylko dla niej, ale dla całej wspólnoty”¹⁸⁵.

Podejmując zagadnienie rozwoju dojrzałej osobowości i dojrzałej religijności, Zenomena Płużek wskazuje na niezastąpioną rolę kryzysu. Dlatego „każdy człowiek musi (...) wkładać wysiłek zarówno w wychowanie i ukształtowanie samego siebie, czyli swojej osobowości, a także swojej religijności. Każdy człowiek dysponuje wieloma możliwościami ukształtowania swojego życia, znalezienia swojej indywidualnej drogi w procesie kształtowania osobowości i w procesie rozwijania swojej głębokiej religijności. Kryzys może być przeżywany w sposób twórczy, powodując pozytywne zmiany osobowości oraz zmiany pogłębiające życie religijne”¹⁸⁶. Nawiązując do myśli przedstawionych w wypowiedzi cytowanej autorki,

¹⁸² Z. Płużek, *Jednostka a wspólnota w aspekcie psychologicznym*, „Studia Theologica Varsaviensia” 1974, nr 12 (1), s. 242.

¹⁸³ Zob. tamże.

¹⁸⁴ Zob. A. Jacyniak, Z. Płużek, *Świat ludzkich kryzysów*, Kraków 1996, s. 96.

¹⁸⁵ Z. Płużek, dz. cyt., s. 243.

¹⁸⁶ M. Tomczyk, *Analiza kryzysu religijnego*, „Studia Psychologica” 2007, nr 7, s. 335. Zob. też A. Jacyniak, Z. Płużek, dz. cyt., s. 133–135.

Marek Tomczyk wyjaśnia, że „wzrost dojrzałości nie odbywa się bez przeszkód ani bez trudności. Każdy rozwój jest trudny, a jak mówi Jung, rozwój człowieka jest zarówno błogosławieństwem jak i przekleństwem. Jest błogosławieństwem, bo osiąga się wyższe istnienia i czerpie się z tego radość, a przekleństwem, bo powoduje cierpienia”¹⁸⁷. Tomczyk kontynuuje następnie opis złożonej dynamiki zjawiska kryzysu religijnego w nawiązaniu do stanowiska prezentowanego przez Płużek: „często mogą się (...) zdarzyć dysproporcje między wzrostem dojrzałości psychicznej i dojrzałości duchowej. Wzrost życia duchowego wyprzedza niekiedy znacznie rozwój dojrzałej osobowości. Wątpienie, kryzysy i procesy odchodzenia od Boga można niekiedy pojąć jako drogę wiodącą do Boga, lecz bardzo zawilą i okrężną. Idzie się wtedy do Niego przez trud wątpienia, przez ostry dramat osobisty pełen napięć, ciemności, oschłości, buntu, pustki, bezsensu, rozpaczy”¹⁸⁸.

Również w interpretacji kolejnego psychologa personalistycznego, Zdzisława Chlewińskiego, człowiek może być autorem swojej osobowości i biografii w takim zakresie, w jakim zdobywa autonomię osiąganą w trudzie autoformacji. Dzięki pracy nad sobą może stawać się wewnątrznie wolny, autonomiczny, może przekraczać własne uwarunkowania w różnych obszarach człowieczeństwa. Psycholog ten przypomina, że w literaturze wychowawczo-psychologicznej propagowano niejednokrotnie, zwłaszcza w przeszłości, tak zwane ćwiczenia woli, które polegały głównie na odmawianiu sobie pewnych przyjemności. Sądono bowiem, że opanowywanie swoich potrzeb stanowi środek zaradczy przeciwko słabości charakteru. Takie myślenie jest jednak oparte na błędnym założeniu, że podejmowanie określonego trudu jest wystarczającym warunkiem wzmocnienia charakteru. Wiadomo jednak z obserwacji życia, że cierpienie samo w sobie nie „uszlachetnia”, ale niszczy. Podobnie nie każdy podejmowany wysiłek wzmacnia wolę, ćwiczy charakter i rozwija osobowość człowieka. Dlatego z punktu widzenia psychologii jest to spojrzenie fałszywe i jednostronne. Chlewiński nazywa je tak zwaną bicepsowo-wyczynową pracą nad własnym charakterem. Tymczasem w kształtowaniu charakteru (w tym nawy-

¹⁸⁷ M. Tomczyk, dz. cyt., s. 335. Zob. także Z. Płużek, *Rozwój jest procesem stawania się*, w: W. Szewczyk (red.), *Jak sobie z tym poradzić*, Tarnów 1994, s. 15–16.

¹⁸⁸ M. Tomczyk, dz. cyt., s. 335. Zob. też Z. Płużek, *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym (interpretacja psychologiczna)*, w: W. Stomka (red.), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, Lublin 1986, s. 263.

ków i cnót) trzeba podkreślać, przede wszystkim, internalizację wartości moralnych oraz wartość wewnętrznej motywacji¹⁸⁹.

Psycholog ten prezentuje konkretne postulaty samowychowawcze, których podstawę stanowi stałe dążenie do uzyskiwania realistycznej samooceny. Zdaniem Chlewińskiego, przełomowym momentem, który zapoczątkowuje zasadnicze zmiany w osobowości, jest gotowość uznania i zaakceptowania siebie takim, jakim się jest w rzeczywistości. Autor zauważa, a zarazem przestrzega, używając przekonującej analogii, że „ludzie często zaczynają budować swoje życie moralno-religijne od górnych warstw (dachu), a nie od fundamentów”¹⁹⁰. Tymczasem konieczne jest najpierw uwzględnianie podstaw psychologicznych, na których dopiero można rozwijać życie moralno-religijne.

Zobaczenie siebie w prawdzie, zawsze możliwe tylko w pewnym stopniu – jak zauważa ten psycholog – daje poczucie wewnętrznej wolności (autonomii) i odpowiedzialności za życie oraz za podejmowane zadania. W autoformacji ważne jest także przyjmowanie realistycznej postawy wobec trudności, to znaczy rozwiązywanie ich na poziomie świadomego osobistego wysiłku. Kolejnym ważnym postulatem samowychowawczym jest podstawowa zgoda na świat, na rzeczywistość, nawet wtedy, gdy człowiek nie akceptuje pewnych jej aspektów. Tak rozumiana zgoda jest warunkiem konstruktywnego działania, w przeciwieństwie do biernej postawy pretensjonalnej. Chlewiński podkreśla także wagę szacunku wobec godności własnej i innych osób oraz uczenie się coraz bardziej „uczłowieczonych” kontaktów i relacji z innymi. Autor akcentuje też znaczenie autoformacji w zakresie sfery emocjonalnej, docenianie waloru poznawczego uczuć oraz konieczność przewycięzania mechanizmów obronnych. Zachęca do dokonywania uczciwego wglądu we własne motywacje oraz do zrzucania masek, rezygnowania z pozorów i grania fikcyjnych życiowych ról.

Wśród wymienionych przez Chlewińskiego postulatów samowychowawczych obecne jest także dążenie do wolności wewnętrznej, rozumianej jako kierowanie się własnymi przekonaniem i uznanym przez siebie systemem wartości. Psycholog ten wskazuje na wartość zachowywania otwartości umysłu zdolnego do konfrontowania uznawanych przekonań

¹⁸⁹ Zob. Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991, s. 7–9 i in.

¹⁹⁰ Zob. tamże, s. 10–11. Zob. także Z. Chlewiński, *Postawy a cechy osobowości*, Lublin 1987.

z rzeczywistością oraz na rozwijanie zdolności przyjmowania alternatywnego punktu widzenia. Postuluje realistyczne spojrzenie na poznanie siebie i podejmowanie pracy nad sobą, w której istotna jest świadomość, że człowiek zawsze pozostanie istotą niedoskonałą, w pewnym sensie niedokończoną, będącą w drodze. Ważne jest, by wciąż starał się dążyć do adekwatnego poznania siebie, podejmował trud autoformacji oraz zachowywał zdolność do uczenia się od innych¹⁹¹.

2.2. Autoformacja jako przekraczanie własnych granic

W rozwoju psychologii, jak również w kształtowaniu się nurtu personalistycznego, ważną rolę odgrywa teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Psycholog ten postrzegał człowieka jako byt złożony, psycho-fizyczno-duchowy, którego rozwój trwa przez całe jego życie. Rozwój, w ujęciu Dąbrowskiego, oznacza przekraczanie stanu psychicznego osoby w kierunku od struktur zorganizowanych niżej ku strukturom wyższym. Jest to przechodzenie od integracji pierwotnej, poprzez poszczególne dezintegracje pozytywne, do integracji wtórnej¹⁹². Dąbrowski w swojej teorii wskazywał na twórcze i pozytywne rozwojowo znaczenie kryzysów (dezintegracji), a nie tylko i wyłącznie integracji. Wyjaśniał, że dezintegracja pozytywna ma charakter wielopoziomowy i wielopłaszczyznowy. Wykorzystywanie jej potencjału rozwojowego sprzyja przyspieszonemu, twórczemu rozwojowi w kierunku „ideału osobowości”¹⁹³. Dąbrowski określa go jako „dynamiczną ocenę wartości, ku którym jednostka kieruje swoje różne energie psychiczne”¹⁹⁴.

Mówiąc o potencjale rozwojowym jednostki, Dąbrowski wskazuje na czynniki dziedziczne, społeczne oraz wewnętrzne, związane z pasją rozwoju i transgresją (tzw. czynnik trzeci)¹⁹⁵. Te ostatnie związane są ze

¹⁹¹ Zob. Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie...*, s. 32–38.

¹⁹² Zob. K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979, s. 42 i n.

¹⁹³ Zob. tamże, s. 48 i n.; Tenże, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Lublin 1975; Tenże, *Trud istnienia*, Warszawa 1975; Tenże, *Pasja rozwoju*, Warszawa 1988; J. Skawroń, *Noc ducha i dezintegracja pozytywna*, Kraków 2007.

¹⁹⁴ K. Dąbrowski, *Dezintegracja...*, s. 48–49.

¹⁹⁵ Tamże, s. 42–52.

świadomością doskonalenia siebie, samowychowania, autopsychoterapii. Stanowią one „wewnętrzny dynamizm umożliwiający autonomiczne i świadome decydowanie przez jednostkę o własnym rozwoju przez samowychowanie, twórcze zaprzeczenie lub potwierdzenie własnych dążeń i wpływów otoczenia”¹⁹⁶. Dąbrowski wyjaśnia, że dzięki temu czynnikowi jednostka świadomie poszukuje warunków stymulujących jej rozwój oraz eliminuje to, co przyczynia się do zahamowania go¹⁹⁷. Trud pracy nad własnym rozwojem, w ujęciu Dąbrowskiego, związany jest z „osiąganiem coraz wyższego poziomu rozwoju psychicznego środowiska wewnętrznego przez rozdarcia, dramaty wewnętrzne, ambiwalencje, ambitendencje w zakresie wartości, postaw, wyborów”¹⁹⁸. Tak rozumiana autoformacja implikuje konieczność ciągłych wyborów, konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, wewnętrznych walk i zmagania o rozwój i jakość swojego człowieczeństwa.

Innym psychologiem, nad poglądami którego warto się pochylić w kontekście tematyki autoformacyjnej, jest Romuald Jaworski. Psycholog ten, między innymi, zwraca uwagę na znaczenie odkrywania własnej tożsamości, co dokonuje się przez całe życie, choć w różnym stopniu. Świadomość własnej odrębności, indywidualności, zasobów i braków, osiągnięć i aktualnych możliwości rozwojowych stanowi podstawę do podejmowania stałej aktywności autoformacyjnej. Nawiązując do Dąbrowskiego i Eriksona, Jaworski podkreśla rolę, jaką w kształtowaniu tożsamości odgrywają sytuacje trudne, krytyczne, konfliktowe czy kryzysowe. Wyjaśnia, że w podobnych sytuacjach „presja zdarzeń czy uwarunkowań wymusza zweryfikowanie dotychczasowych wyobrażeń o sobie i prowokuje do zmiany życia”¹⁹⁹. Ponadto, Jaworski wskazuje także na psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem, który nierozzerwalnie związany jest z wszelkiego rodzaju uwarun-

¹⁹⁶ W. Limont, *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a zdolności, twórczość, transgresja*, w: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*, Wrocław 2011, s. 96.

¹⁹⁷ Zob.: K. Dąbrowski, *Psychoterapia przez rozwój*, Warszawa 1979; Tenże, *Funkcje i struktura emocjonalna osobowości*, Warszawa 1980; Tenże, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1989.

¹⁹⁸ W. Limont, dz. cyt., s. 96; zob. także K. Dąbrowski, *Dezintegracja...*, s. 52–54.

¹⁹⁹ Zob.: R. Jaworski, *Znaczenie konfliktów w kształtowaniu tożsamości człowieka*, „Studia Płockie” 2007, t. 35, s. 185. Zob. także: Tenże, *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Lublin 1989; Tenże, *Harmonia i konflikty: empiryczna weryfikacja podstawowego paradygmatu psychologii pastoralnej*, Warszawa 2004.

kowaniami życiowymi²⁰⁰. Autor podkreśla, że podjęcie zadania bycia wychowawcą samego siebie wymaga świadomej decyzji w dążeniu do kształtowania głębokiej, dojrzałej tożsamości.

Jaworski sformułował również koncepcję religijności personalnej, rozumianej jako relacja międzyosobowa²⁰¹. Dążenie do rozwijania dojrzałej religijności na poziomie personalnym stanowi, według tego psychologa, istotne zadanie autoformacyjne.

Związek postawy religijnej z osobowością badał również Władysław Prężyna. W ujęciu tego psychologa związek ten ma charakter powiązania strukturalnego oraz funkcjonalnego²⁰². Wyniki jego badań ukazują te powiązania oraz mogą stanowić pewne wskazania w podejmowaniu autoformacji. Badania Prężyny dotyczą, między innymi, tak zwanej skali sensu życia, obrazu siebie oraz poziomu samoaktualizacji²⁰³. Autor przedstawia wyniki badań, które ukazują zróżnicowanie, między innymi, w stopniu integracji osobowości, poczuciu sensu życia, odporności na frustrację, poziomie przystosowania, poziomie samoaktualizacji, stosunku do ludzi oraz stosunku do samego siebie²⁰⁴. Podobnie, jak inni psychologowie, Prężyna podkreśla współzależność wymiaru duchowego w człowieku z biopsychicznym oraz potrzebę dążenia do harmonii i integracji wewnętrznej.

Inny psycholog personalistyczny, Władysław Szewczyk, podejmuje problematykę potrzeby transcendowania siebie samego (autotranscendencji), która w psychologii nazywana jest transgresją i autotransgresją²⁰⁵. Szewczyk należy do psychoterapeutów, którzy wskazują na rolę religijności jako zmiennej wspomagającej w procesie psychoterapii²⁰⁶. Nawiązując

²⁰⁰ Zob. R. Jaworski, *Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*, w: Tenże (red.), *Problemy człowieka w świetle psychologii*, Płock 2000 s. 7–26.

²⁰¹ Zob. Tenże, *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Lublin 1989.

²⁰² Zob.: W. Prężyna, *Skala postaw religijnych*, „Roczniki Filozoficzne” 1968, nr 16 (4), s. 75–89; Tenże, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Lublin 1981; Tenże, *Motywacyjne korelaty centralności przedmiotu postawy religijnej*, „Roczniki Filozoficzne” 1977, nr 23 (4), s. 5–25.

²⁰³ Zob. Tenże, *Funkcja postawy religijnej...*, s. 71–147.

²⁰⁴ Zob. tamże.

²⁰⁵ Zob.: K. Tamowski, *Człowiek i transcendencja*, Kraków 1995; Z.J. Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Lublin 2006; J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987; Tenże, *Psychotransgresjonizm*, Warszawa 2001.

²⁰⁶ Zob. W. Szewczyk, *Obraz człowieka a psychoterapia*, „Studia nad Rodziną” 2009, nr 1–2 (24–25), s. 197–203.

do teorii transgresji Józefa Kozielskiego, przypomina jej cztery poziomy, wśród których, z perspektywy podejmowanej problematyki autoformacyjnej, na szczególną uwagę zasługuje transgresja „ku sobie”. Warto zaznaczyć, że Kozielski określa transgresjami „wszystkie działania człowieka i akty psychiczne, które przekraczają granice dotychczasowych możliwości człowieka, jego osiągnięć materialnych, symbolicznych, społecznych i które tworzą nowe formy i nowe struktury wzbogacające świat wartości”²⁰⁷. Ponadto, w jego przekonaniu, wysiłek przekraczania siebie stanowi o prawdziwym człowieczeństwie. Jest on również wyrazem zdrowia psychicznego oraz szansą rozwoju i życiowej satysfakcji.

Transgresja „ku sobie” jest określana mianem samorozwoju, autotransgresją czy też tworzeniem siebie, swojego charakteru. Dzięki transgresji typu „ku sobie”, człowiek stara się kształtować i uszlachetniać swój charakter, podejmując trud rozwoju²⁰⁸. Szewczyk wyodrębnia aspekt autoformacyjny teorii transgresji, jakim jest stymulowanie do wszechstronnego rozwoju osobowości regulującej działania człowieka, a także uzdalnianie do rozwojowych zmian samego siebie i swojego otoczenia. Szewczyk podkreśla rolę świadomego wysiłku poznawczego i dążeniowego, znaczenie świadomej i silnej woli, analizując jej elementy składowe. Należy do nich zdolność do wysiłku (chęć, potrafię „tak”), zdolność do powściągnięcia (potrafię „nie”) oraz zdolność do dokonania wyboru, podjęcia decyzji i jej realizacji. Psycholog ten zauważa, że koncepcja transgresyjna nie wprowadza do systemu edukacyjnego znacząco nowatorskich treści, nawiązuje natomiast do dobrych tradycji oświatowych, jak na przykład harcerstwo²⁰⁹.

Badania w zakresie rozwoju i funkcjonowania osobowościowego, w tym systemów motywacji i wartości, oraz rozwoju religijności i dojrzałości religijnej podejmuje również Stanisław Tokarski. Psycholog ten jest założycielem Stowarzyszenia Psychologów Chrześcijańskich. W swoich badaniach wskazuje na współzależność pomiędzy rozwojem osobowości a rodzajem religijności i zdrowiem psychicznym, zwłaszcza odczuwaną

²⁰⁷ J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna człowieka...*, s. 47.

²⁰⁸ Zob. W. Szewczyk, *Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać?*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2 (16), s. 159–161. Zob. także: J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna człowieka...*; Tenże, *Z Bogiem albo bez Boga*, Łódź 1991; Tenże, *Psychotransgresjonizm*, Warszawa 2001; M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, Warszawa 1988.

²⁰⁹ Zob. W. Szewczyk, *Transgresja – czy człowiek...*, s. 161.

jakością życia²¹⁰. Podobnie jak inni psychologowie personalistyczni, także Tokarski wskazuje na immanentnie zawartą w człowieku potrzebę rozwoju, która może się w szczególnym stopniu ujawnić w sytuacji kryzysowej. Dlatego wyjaśnia, że „człowiek, który na co dzień nie czuje wartości życia, doświadczy jej w zagrożeniu. W ostrym kryzysie ta wartość się odśłania. Instynktowna walka o życie okazuje się złożoną we mnie przez Boga wolą życia”²¹¹. Z perspektywy tematyki autoformacyjnej, w dorobku Tokarskiego na uwagę zasługuje również, na przykład, podejmowanie zagadnień dotyczących sensu życia oraz kształtowania się obrazu Boga i możliwości jego zmiany, także w procesie bycia wychowawcą samego siebie²¹².

Psychologowie personalistyczni uwzględniają cechy życia osobowego w psychologicznej interpretacji rozwoju tożsamości i osobowości człowieka i dlatego można stwierdzić, że koncepcja personalistyczna „jest bez wątpienia koncepcją najbardziej respektującą naturę i złożoność człowieka oraz jasno uznającą granice ustaleń, do jakich może dojść psychologia w tej kwestii”²¹³. Psychologowie nurtu personalistycznego podkreślają potrzebę odkrywania przez człowieka celu i sensu życia, w czym ujawnia się jego wymiar duchowy. Ukazują ponadto zdolność człowieka do autotranscendencji, urzeczywistnianej w procesie autoformacyjnym z uwagi na decydującą rolę czynników osobowościowych (persogennych, duchowych). W ich interpretacji autoformacja – określana jako autopsychoterapia – jest ściśle związana ze stałym przekraczaniem siebie poprzez miłość i w tym się urzeczywistnia. Istotną rolę w rozumieniu tej miłości i treści „bycia dla drugiego” odgrywa, przede wszystkim, rodzaj prezentowanego stanowiska personalistycznego. W ujęciu inspirowanym chrześcijaństwem jest to dążenie do ideału „alter Christus”.

²¹⁰ Zob.: S. Tokarski, *Dojrzałość religijna osób należących do wspólnot neokatechumenalnych*, Płock 2001; Tenże (red.), *Osoba, osobowość, zaburzenia osobowości*, Płock 2006; Tenże, *Dojrzałość religijna*, w: S. Gład (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Kraków 2006; Tenże, *Obraz Boga a dojrzałość osobowościowa*, Warszawa 2011.

²¹¹ P. Iwińska-Biernawska, S. Tokarski, *Sztuka pokonywania kryzysu*, Kraków 2013, s. 102.

²¹² Zob.: S. Tokarski, *Sens życia a poziom religijności personalnej u naukowców*, w: J. Krokos, M. Ryś (red.), *Czy rozum jest w konflikcie z wiarą? W X rocznicę ogłoszenia encykliki Fides et ratio*, Warszawa 2009, s. 175–185; Tenże, *Kształtowanie się obrazu Boga i możliwość jego przemiany*, w: S. Tokarski (red.), *Od depresji*, Płock 2009, s. 129–154.

²¹³ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości...*, s. 306.

Warto zatem przywołać również myśl włoskiego pedagoga i psychologa, Amadeo Cenciniego²¹⁴. Także w jego przekonaniu istnieje w człowieku głęboka potrzeba podstawowego odkrycia swojego powołania. Psycholog ten ukazuje ją z perspektywy osobistej relacji człowieka z Bogiem. Wyjaśnia zatem, że „człowiek potrzebuje wiedzieć, jakie jest jego powołanie (...). Człowiek jest kimś, kto »stoi naprzeciwko Boga« (...). Życie, które otrzymał w darze, jest drogą, której on, stworzenie, nie zna początku ani nie domyśla się końca. Tylko Bóg, który mu je dał, znacząc je swymi śladami, może wyjaśnić mu sens i właściwe miejsce, jakie ma zająć w tym życiu. Ten właśnie sens i to konkretne miejsce stanowią zawartość jego »idealnego ja«²¹⁵. Tym samym autor ten przypomina również o potrzebie konstruktywnego napięcia pomiędzy „ja realnym” a „ja idealnym”, wyrażającym wartości, aspiracje oraz powołanie, które nadaje sens i kierunek egzystencji człowieka²¹⁶. Cencini wyodrębnia poszczególne etapy procesu stawania się „synem w Synu”, dokonującego się na drodze od wychowania w znaczeniu „educere” do formacji interpretowanej jako „educare”²¹⁷.

Proces ten prowadzi poprzez rozpoznawanie i uznawanie prawdy o sobie, a zwłaszcza swojej słabości, w której ze szczególną mocą może się objawiać działanie łaski. Integrującym centrum tego procesu jest tajemnica krzyża, która jako jedyna jest w stanie nadać bezwarunkowy sens każdemu z nawet najbardziej dramatycznych aspektów ludzkiego życia, a także samemu życiu²¹⁸.

Do psychologów personalistycznych, którzy podkreślają rolę wartości ewangelicznych w rozwoju człowieka, należy również Viktor Gebattel. Duchowy wymiar człowieka psycholog ten określa mianem sfery personalnej. W jego interpretacji sposobem urzeczywistniania duchowości jest dążenie do bezinteresownej miłości w służbie Królestwa Bożego²¹⁹. W ujęciu Gebattela autoformacja stanowi istotny przejaw współpracy z łaską oraz łączy się z postawą współodpowiedzialności za innych.

²¹⁴ A. Cencini, *Będziesz miłował Pana, Boga swego. Psychologia spotkania z Bogiem*, Kraków 1995, s. 34–35.

²¹⁵ Tamże, s. 35; Tenże, *Od wychowania do formacji*, Kraków 2003.

²¹⁶ Tenże, *Będziesz miłował...*, s. 31–38.

²¹⁷ Zob. Tenże, *Od wychowania...*

²¹⁸ Tamże, s. 113–119.

²¹⁹ Zob. V. Gebattel, *Gedanken zu einer antropologischen Psychotherapie*, München-Berlin 1988, s. 25.

W przekonaniu Marka Dziewieckiego, „najbardziej problematyczną cechą wszystkich nurtów psychologii personalistycznej jest fakt, że żaden z autorów reprezentujących ten kierunek nie wypracował własnych koncepcji psychologicznych na temat wymiaru psychosomatycznego człowieka. Interweniując w sferze apersonalnej, poszczególni przedstawiciele tego nurtu są więc zmuszeni, by opierać się na dorobku innych szkół psychologicznych, mimo że bazują one na odmiennej niż psychologia personalistyczna wizji człowieka”²²⁰. Poczyniona obserwacja wydaje się zawierać istotny postulat, który być może zasługuje na podjęcie przez psychologów nurtu personalistycznego. Niemniej jednak godny uwagi pozostaje fakt, że prezentują oni integralne rozumienie rozwoju człowieka jako osoby.

2.3. Potrzeba sensu życia jako „potrzeba potrzeb”

Wielu psychologów personalistycznych, w tym chrześcijańskich, nawiązuje do analizy egzystencjalnej (nazwanej później logoteorią) oraz logoterapii Viktora E. Frankla (1905–1997). Jego ujęcie, wprowadzone w latach 30. XX wieku, mieści się pomiędzy psychoanalizą, psychologią poznawczą (kognitywną) i humanistyczną. Logoteoria łączy w sobie niektóre idee obecne w tych kierunkach, pozwala jednak na ich nową interpretację²²¹. Frankl wskazuje na model antropologiczny, w którym strukturę tożsamości tworzą sfery fizyczna, psychiczna i duchowa. Model ten, zakorzeniony w tradycji biblijnej, zyskuje coraz więcej uznania w psychologii²²². W przekonaniu Frankla, tym, czego człowiek najbardziej potrzebuje, jest „bezw warunkowa wiara w bezw warunkowy sens”²²³. Psychiatra ten podkreśla, że człowiek jest w stanie przezwyciężyć każde cierpienie, jeśli tylko

²²⁰ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości...*, s. 305.

²²¹ Zob.: S. Kratochvil, *Psychoterapia*, Warszawa 1978; K. Popielski, *Koncepcja logoteorii V.E. Frankla i jej znaczenie w poradnictwie psychologiczno-pastoralnym*, w: Z. Chlewiński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Lublin 1989, s. 69–101.

²²² Zob. K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1993.

²²³ V.E. Frankl, *Wola sensu...*, s. 200.

potrafi nadać mu odpowiedni sens²²⁴. W ten sposób wskazuje na istotny kierunek autoformacji – nie tylko w sytuacjach kryzysowych – jakim jest dążenie do odkrywania sensu (wola sensu) oraz do realizowania wartości.

Dzieląc się doświadczeniem z zakresu własnej pracy jako psychiatra i psychoterapeuta, autor zauważa, że potrzeba sensu dochodzi w człowieku do głosu zwłaszcza wobec doświadczeń granicznych. „Każdego dnia spotykam ludzi cierpiących na nieuleczalne choroby, mężczyzn dotkniętych demencją, kobiety cierpiące na bezpłodność. Ze wszystkich stron biegną ku mnie ich rozpaczliwe pytania o ostateczny sens ludzkiego cierpienia”²²⁵. Autor dzieli się również doświadczeniem zmagania o odkrycie sensu własnej egzystencji w obliczu uwięzienia w Oświęcimiu, utraty bliskich, nieludzkich warunków życia, straty rękopisu książki, śmiertelnej choroby... Pisze o tym: „Sam również przeszedłem swój czyszciec, kiedy trafiłem jako więzień do obozu koncentracyjnego i bezpowrotnie utraciłem rękopis mojej pierwszej książki. Później, kiedy wydawało się, że już nic nie może ocalić mnie od śmierci, zadawałem sobie pytanie o sens swojego życia. Niczego po sobie nie pozostawiłem. Nie mając własnych dzieci, nie mogłem pozostawić po sobie nawet dziecka duchowego, jakim był rękopis mojej książki. Wreszcie po wielu godzinach rozpaczliwych zmagania z samym sobą, wstrząsany tyfusową gorączką, zadałem sobie pytanie: ile wart byłby sens mojego życia, gdyby zależał od tego, czy moja książka ukaże się drukiem? Osobiście nie dałbym wtedy za niego złamanego grosza. Jeśli życie ma w ogóle jakiś sens, to jest on bezwarunkowy i ani cierpienie, ani śmierć nie są go w stanie umniejszyć”²²⁶. Przytoczony obszerny fragment jest opisem wewnętrznej autopsychoterapeutycznej drogi autora. Dążenie do odkrycia sensu własnego życia ukazane zostało tu jako długotrwałe i rozpaczliwe zmaganie z samym sobą. Naglącej potrzeby dotarcia do wystarczającej „jakości” sensu własnego życia nie potrafiły zagłuszyć nawet dotkliwe cierpienia choroby. Przeciwnie, wydawały się ją jeszcze uwyrażniać. Przewartościowanie dotychczasowego spojrzenia na istotną wartość własnego życia pozwoliło Frankłowi na przyjęcie postawy wiary w bezwarunkowy, nieutralny sens. Było to

²²⁴ Zob.: V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu...*, s. 169–173, 176–179; Tenże, *Moje przeżycia w obozie...*, s. 111, 125.

²²⁵ Tenże, *Wola sensu...*, s. 199.

²²⁶ V.E. Frankl, *Wola sensu...*, s. 199–200.

zatem oparcie się na prawdzie o ludzkiej godności w znaczeniu „dignitas”, jako nieutrącannej, niezbywalnej, bezwarunkowej.

W przekonaniu Frankla, niezbędnym czynnikiem realnego rozwoju i autoformacji jest odkrycie celu i sensu własnego istnienia w autotranscendencji. Viktor E. Frankl podkreśla, że siłą, która najgłębiej aktywizuje ludzką egzystencję jest miłość. Dlatego autotranscendencję interpretuje jako przekraczanie samego siebie poprzez szczerą, bezinteresowną miłość do innych²²⁷. W przekonaniu wiedeńskiego psychiatry, odkrycie takiego ostatecznego sensu, jako powołanie, może się dokonać w spotkaniu z transcendencją, która jest obecna w duchowym wymiarze ludzkiego bytu. Frankl podkreśla, że tylko Absolut może być źródłem sensu dla ludzkiej egzystencji²²⁸.

W nawiązaniu do ostatniej części poprzedniego rozdziału, podejmującej problematykę straty i starości, warto przytoczyć jeszcze inną wypowiedź austriackiego psychoterapeuty. Podkreśla on w niej potrzebę dostrzeżenia i docenienia bogactwa osobistej historii życia jako nieutralnego zasobu. „Pamiętajcie o tym, co mówiłem na temat przejściowości życia: w przeszłości nic nie jest bezpowrotnie utracone, lecz wszystko zostaje zachowane w sposób nieodwołalny. Dostrzegamy jedynie ryzyko przemijania, ignorujemy zaś pełne spichlerze przeszłości, do których zwieźliśmy na wieczne przechowanie żniwo naszego życia”²²⁹.

Kontynuatorem myśli V.E. Frankla jest Kazimierz Popielski, który również podkreśla integralność bio-psycho-duchową człowieka oraz wielowymiarowy i wielokierunkowy charakter jego stawania się. Zarówno w ujęciu Frankla, jak i Popielskiego, najgłębszą motywacją egzystencjalną człowieka jest poszukiwanie sensu własnego istnienia, a dążenie do niego stanowi „potrzebę potrzeb”²³⁰. Popielski podkreśla, że podmiotem poczucia sensu życia może być tylko człowiek jako podmiot osobowy i odkrywca samego siebie²³¹.

²²⁷ Zob. V.E. Frankl, *Psychoterapia dla każdego*, Warszawa 1978, s. 105.

²²⁸ Zob. Tenże, *Nieuświadomiony Bóg*, Warszawa 1978.

²²⁹ Tenże, *Wola sensu...*, s. 200.

²³⁰ K. Popielski, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, Gdańsk 2007, t. 2, s. 41 i n.

²³¹ Zob. K. Popielski, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie...*, s. 25.

Pojęcia zbliżone, w jakiś sposób podobne do pojęcia sensu życia, jak cele życia, satysfakcja z życia, powołanie życiowe, zadania i dążenia życiowe itp., nie spełniają, jak podkreśla Popielski, ogólnego kryterium sensu. Chociaż same w sobie mają określone znaczenie i wyrażają istotne życiowe treści, to „jednak ponieważ są krótkotrwałymi nośnikami sensotwórczych motywacji, niosą ze sobą konieczność powtarzalności, potwierdzania lub zmiany (np. w natężeniu), na różnych etapach ludzkiego bycia i stawania się. Często mają charakter doświadczenia jakości warunkowanych rozwojowo. »Wysączają« egzystencję w pewnym okresie życia i na jakimś etapie”²³². Podobnie, jak „wszelkie przeżycia i sensy »krótkie«, jak spełnienie marzeń, własnej woli, przyjemność, radość, zabawa, sukcesy, zawierają w sobie niedosyt, lęk utraty, destrukcyjny niepokój skończoności i tym podobne”²³³.

Tymczasem poczucie sensu życia ma charakter swoistego wewnętrznego doświadczenia. Charakteryzując jego specyfikę, Popielski wyjaśnia, że poczucie sensu życia jest „skutkiem intelektualnych poszukiwań, emocjonalnych przeżyć, moralnych wyborów, głębokich i wzniosłych odniesień, czasem cierpień, trudnych doświadczeń i przeżyć, a zawsze egzystencjalnych decyzji. Zawarty jest w nich komponent kultury, życia społecznego, środowiska życia, doświadczeń i doznań. Pozwalają one na skrytalizowanie się i akceptację wartości, które stają się »rusztowaniem życia« człowieka. Victor E. Frankl mówi o sumieniu jako »organie sensu«”²³⁴. Dlatego bliższe kategorii sensu życia są, według tego psychoterapeuty, doświadczenia związane z kontemplacją ponadczasowych wartości prawdy, dobra i piękna oraz zachwytem czy też twórczym niepokojem²³⁵.

Popielski wyjaśnia, że potrzeba sensu życia ujawnia się w pewien sposób na każdym z etapów rozwoju człowieka. Odnosi się do całej ludzkiej egzystencji, dlatego jest przeżywana i wyrażana poprzez „catego” człowieka. Potrzeba sensu „motywuje osobę i służy jej zdrowiu. Charakteryzuje się właściwością przekraczania uwarunkowań rozwojowych, temporalnych, socjalnych i kulturowych. Jest właściwością, efektem i skutkiem przeżywania własnej, podmiotowo-osobowej egzystencji, choć nigdy w oderwaniu od życia społecznego, kultury, środowiska, przeszłości i wyobrażanej

²³² Tamże, s. 22.

²³³ Tamże.

²³⁴ Tamże, s. 23.

²³⁵ Tamże.

przyszłości²³⁶. Popielski podkreśla, że doświadczenie to jest swoiście ludzkie, niemające swojego odpowiednika „w przyrodzie, poza i poniżej egzystencji »homo sapiens«. Pytany kosmos – milczy i sam pytań nie zadaje. To człowiek w jego obliczu może zadawać sobie pytania (...) o rzeczy, które podziwia i które go zachwycają...²³⁷. Dlatego potrzeba sensu życia jest specyficznym wyrazem oraz przejawem człowieczeństwa²³⁸.

Człowiek jako podmiot świadomy i refleksyjny, jak podkreśla kontynuator myśli Frankla, „jest z sensem konfrontowany. Tak, że można by mówić o subtelnej obecności sensu w każdej aktywności. W każdym dążeniu i odniesieniu. Sens jest zwornikiem, który otwiera i zamyka działania człowieka jako całości, pełnej potencjalnej sensowności²³⁹.”

Twórca nooterapii przyznaje, że duża pojemność pojęcia sensu „czyńżeń coś w rodzaju »zwornika« w sklepieniu ludzkiej egzystencji, ale równocześnie sprawia, że niechętnie jest widziane i przyjmowane jako termin psychologiczny. Stąd propozycja, by wydobyć je z mgławicy wielu ogólnych pojęć, wyrażań czy określeń egzystencji i uczynić żeń właśnie zwornikowy termin egzystencji podmiotowo-osobowej. Taką przecież rolę pełni sens w »egzystencji żywej«. Choć nie zawsze tak przeżywanej, doświadczanej, dostrzeganej i nazywanej. Stąd wywodzi się propozycja noetycznego wymiaru osobowości i jego konceptualizacja²⁴⁰.

Zatem nooterapia (noopsychoterapia) jako nazwa kierunku psycho-terapeutycznego, którego twórcą jest Kazimierz Popielski, nawiązuje do najgłębszej istoty człowieka i jego egzystencji związanej z duchowym byciem i stawaniem się. Popielski wyjaśnia, że „termin »noetyczny« wywodzi się z dziedzictwa myśli greckiej („nous”), w której wyrażał aktywność umysłową (rozumową) jednostki. W proponowanym ujęciu akcentuje się treść jego psychologicznego rozumienia i podkreśla egzystencjalne znaczenie. Wskazuje się na ważność odniesień »ku... « świata wartości – jako

²³⁶ Tamże, s. 20.

²³⁷ Tamże.

²³⁸ Tamże, s. 19.

²³⁹ Tamże, s. 20. Zob. także J. Crumbaugh, *Cross-Validation of Purpose in Life Test Based on Frankl's Concepts*, „Journal of Individual Psychology” 1968, nr 24, s. 74–84.

²⁴⁰ K. Popielski, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie...*, s. 19. Zob. także Tenże, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, s. 21.

korelatowi rozwijającej się i spełniającej egzystencji oraz na doświadczenie poczucia sensu życia – jako pochodnej tego uczestnictwa²⁴¹.

Według Popielskiego bycie człowiekiem charakteryzują trzy podstawowe fenomeny: wolność, odpowiedzialność oraz duchowość wraz z dążeniem do sensu i wartości²⁴². Terapeuta ten posługuje się w nooteorii i noopsychoterapii wieloma pojęciami stosowanymi także w logoterapii. Jednym z nich jest samorealizacja, interpretowana w obu kierunkach jako efekt uboczny spełnienia sensu, a nie jako cel sam w sobie. Zatem zadaniem autoformacji jest służyć spełnianiu sensu własnego życia i realizowaniu wartości. Zakłada to dążenie do – interpretowanej przez Popielskiego w wielowymiarowy sposób – wolności. Jest to zarówno wolność „od”, jak i wolność „do” i „ku” oraz wolność „ze względu na coś”²⁴³.

Popielski wprowadził również pojęcie „idei wiodącej” na określenie odnalezionego na poziomie „ja głębokiego” sensu własnej egzystencji, niezbędnego w dążeniu do integracji wewnętrznej. Odnalezienie w swoim życiu tej idei, życiowej „gwiazdy przewodniej”, najczęściej związane jest z osobistym wysiłkiem i zaangażowaniem. Jest jednak również możliwe dotarcie do niej w niezamierzonych i niespodziewanych okolicznościach²⁴⁴. Niewyczerpaną siłą idei wiodącej i związanej z nią wewnętrznej motywacji można wyrazić, przytaczając na przykład wołanie Kordiana z dramatu Juliusza Słowackiego: „Niech w tłumie myśli, jaką myśl wielką zapali.../ Boże! zdejm z mego serca jaskółczy niepokój,/ Daj życiu duszę i cel duszy wyprorokuj.../ Jedną myśl wielką roznieć, niechaj pali żarem,/ a stanę się tej myśli narzędziem, zegarem./ Na twarzy ja pokażę, popchnę serca biciem,/ rozdzwonię wyrazami i dokończę życiem”²⁴⁵.

Idea wiodąca w ujęciu Popielskiego, jako specyficzny czynnik motywacyjny w autoformacji, wydaje się być pojęciem zbliżonym do koncepcji „ideału osobistego” w ujęciu Józefa Kentenicha. Autor ten określa rolę ideału osobistego jako „duszy samowychowania”²⁴⁶. Oznacza to swego

²⁴¹ K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości...*, Lublin 1994, s. 9–10.

²⁴² Zob. K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości...*; Tenże, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin 2008.

²⁴³ Zob. Tenże, *Psychologia egzystencji...*, s. 55–58.

²⁴⁴ Zob. K. Popielski, *Rola idei wiodącej w procesie integracji osobowości*, „Summarium” 1972, nr 2, s. 253–258.

²⁴⁵ J. Słowacki, *Kordian*, Wrocław 1986, s. 16.

²⁴⁶ Zob. H. Schlosser, *Der neue Mensch – Die neue Gesellschaftsordnung, mit Originaltexten von Pater Josef Kentenich im zweiten Teil*, Vallendar-Schönstatt 1971, s. 51.

rodzaju „perpetuum mobile” bycia wychowawcą samego siebie, odnajdywania siebie w szczerym darze z siebie oraz dążenia do przekraczania siebie z miłości i dla miłości. Popielski określa człowieka właśnie jako „byt z miłości”, który najbardziej potrzebuje miłości miłosiernej „Tego, który jest”²⁴⁷. W spotkaniu z tą bezwarunkową miłością każdy człowiek może osiągać dojrzałość swojej egzystencji.

Zatem dzięki wytrwałemu zdobywaniu i pogłębianiu „bezwarunkowej wiary w bezwarunkowy sens” możliwe staje się podejmowanie autoformacji. Akcentowana przez Frankla i Popielskiego potrzeba odkrycia sensu własnego istnienia jest bowiem warunkiem podjęcia zadania, jakim jest życie oraz odwagi przekraczania siebie z miłości.

²⁴⁷ Zob. K. Popielski, *Człowiek jako byt z miłości. Miłosierdzie – wzmocnienie bycia i stawania się egzystencji*, w: „Edukacja. Teologia i Dialog”, t. 6, Poznań 2010, s. 11–16.

Rozdział 4

Autoformacja jako *continuum paidei*

W literaturze przedmiotu występują trzy rodzaje przedstawiania zależności, jaka zachodzi pomiędzy wychowaniem i samowychowaniem. Najczęściej samowychowanie traktowane jest jako kontynuacja wychowania, a nawet jako kryterium prawidłowego przebiegu procesu wychowawczego. Z kolei w drugim ujęciu praca nad sobą jest rozumiana jako integralna część wychowania, jego nieodzowny aspekt. Podkreślana jest tu pewna harmonia, „konsonans” pomiędzy wychowaniem i samowychowaniem, zbieżność celów, wzajemne przenikanie i dopełnianie się. Samowychowanie bywa również uważane za istotę wychowania i utożsamiane z nim²⁴⁸. W ostatniej, trzeciej perspektywie interpretacji współzależności wychowanie-samowychowanie podkreśla się konieczność wychowania do samowychowania. Ukazuje się tu aktywizację i wdrażanie wychowanka do autoformacji jako istotny cel procesu wychowania. W miarę rozwoju wychowanka jego samowychowanie powinno stawać się coraz bardziej systematyczne i autonomiczne. Natomiast ingerencja wychowawców w ten proces powinna mieć charakter pomocniczy, pośredni²⁴⁹. Warto podkreślić, że respektowanie zasady pomocniczości zarówno w makro-, jak i mikrostrukturach społecznych, jak rodzina, szkoła, inne grupy czy wspólnoty, oznacza postawę wzajemnego szacunku, zagwarantowanie koniecznej autonomii, a także stworzenie przestrzeni do samowychowania²⁵⁰. Współcześni autorzy personalistyczni prezentują w pewnym stopniu każdą z wymienionych, w istocie komplementarnych, perspektyw interpretacji fenomenu autoformacji. Przy czym wielu z nich przypomina, że wyznacznikiem prawidłowości wychowania jest

²⁴⁸ Zob.: J. Woroniecki, *Program pedagogiki katolickiej*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 15–35; W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: K. Popielski (red.), *Człowiek–wartości–sens. Studia z psychologii egzystencji*, Lublin 1996, s. 129–148.

²⁴⁹ Zob.: A. Sowiński, *Samowychowawcza aktywność młodzieży*, Szczecin 1990, s. 29–37; Tenże, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Wołczkowo 2006, s. 51–60; T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978; E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 195–196.

²⁵⁰ Zob. M. Rusecki (red.), *Być chrześcijaninem dziś*, Lublin 1992. Zob. także: I. Jundziłł, *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania*, Warszawa 1966; Taż, *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*, Warszawa 1974.

podejmowanie przez wychowanka autoformacji. Akcentują oni również potrzebę wychowania do samowychowania, która wydaje się dziś szczególnie zaniedbana²⁵¹.

4.1. Autoformacja jako dążenie do „wolności dla miłości”

Aktywność samowychowawcza różnicowana jest w literaturze jakościowo poprzez wyodrębnienie dwóch jej postaci. Pierwszą z nich jest poziom „niższy”, w którym dominuje intencja osobotwórcza, dlatego praca nad sobą oznacza tu zabiegi skoncentrowane na szeroko rozumianym samodoskonaleniu. Natomiast na poziomie „wyższym”, jak wyjaśnia Andrzej Sowiński, „pojawia się samoświadomość moralna podjętych i spełnianych zabiegów”²⁵². Autor ten dodaje, że człowiek, który nie zabiega o uwewnętrznienie wartości, a zwłaszcza godności własnej osoby, nie jest zdolny do samowychowania na należytych poziomach²⁵³. W tym sensie samowychowanie może być rozumiane jako urzeczywistnianie własnej godności osobowej i osobowościowej²⁵⁴. Opisane zróżnicowanie zabiegów autoformacyjnych jest też określane jako ujęcie sokratejskie (introwertywne) i prometejskie (ekstrawertywne). Intrapersonalny charakter samowychowania sokratejskiego polega na podejmowaniu określonych działań skierowanych na samego siebie, które mają na celu wzbogacenie własnej osobowości, ukształtowanie w sobie pewnych pożądanых cech, mocy charakteru czy doskonałości moralnej. Charakterystycznym rysem samowychowania w tym ujęciu jest dążenie do własnej doskonałości, perfekcjonizm²⁵⁵. Bogusław Śliwerski wyjaśnia, że strategia ta ma charakter pozapodmiotowy („od siebie”) i coraz bardziej wypiera pojęcie „samowychowania” bądź „samodoskonalenia”, zastępując je terminem „samorealizacji”. Stosowanie tej strategii może oznaczać, że dokonuje się

²⁵¹ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 193.

²⁵² A. Sowiński, *Samowychowanie*, w: K. Chałas i in. (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 1026.

²⁵³ Zob. tamże, s. 1030.

²⁵⁴ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 197.

²⁵⁵ Zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 110–113.

w człowieku niewystarczająco uświadomiony, zreflektowany i zmotywowany proces rozwojowy²⁵⁶.

Natomiast samowychowanie w ujęciu prometejskim, jako strategia propodmiotowa („ku sobie”), jest motywowane perfekcyjstycznie. Wynika ono zatem z poczucia odpowiedzialności za własny rozwój, z konstruktywnego niezadowolenia z siebie wobec spostrzeganej różnicy pomiędzy „ja idealnym” a „ja realnym”. W ujęciu prometejskim praca nad sobą zmierza do zmiany „ja realnego”²⁵⁷. Wiąże się z tym świadome dążenie do przekraczania pierwotnego, „spontanicznego” koncentrowania się na sobie na rzecz działań refleksyjnych, zmierzających do realnego przekształcania samego siebie i otaczającego świata²⁵⁸.

Pedagodzy personalistyczni interpretują autoformację zarówno w znaczeniu szerokim, jak i ścisłym. W ujęciu szerszym ukazują ją jako samodzielne kierowanie swoim rozwojem²⁵⁹, w ścisłym natomiast jako kształtowanie osobowości, zwłaszcza tak zwanych dyspozycji kierunkowych, czyli postaw, motywacji, systemu wartości i ideałów²⁶⁰. Autoformacja jest określana przez tych autorów również jako samowychowanie, bycie wychowawcą samego siebie oraz praca nad sobą²⁶¹. W ich interpretacji autoformacja oznacza aktywność motywowaną perfekcyjstycznie, która jest pełnym pasji zaangażowaniem w cierpliwe dążenie do prawdziwej wewnętrznej „wolności dla miłości”. Jak przypomina Karol Wojtyła, wolność nigdy nie jest celem samym w sobie, ale stanowi środek do celu, którym jest miłość²⁶².

Spśród współczesnych pedagogów personalistycznych, których lista jest długa, przybliżone zostaną inspiracje autoformacyjne Stefana Ku-

²⁵⁶ Zob. tamże, s. 145–147.

²⁵⁷ Zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy...*, s. 137.

²⁵⁸ Zob.: *Samowychowanie*, w: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *PWN Leksykon. Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 195–197; A.J. Sowiński, *Samowychowawcza aktywność młodzieży...*, s. 150; B. Śliwerski, *Samowychowanie jako dominanta uniwersyteckiego kształcenia pedagogów*, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków 2003, s. 96–98.

²⁵⁹ Zob. S. Stawiński, *Dojrzewać do miłości*, Warszawa 1998.

²⁶⁰ Z. Matulka, *Samowychowanie*, w: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa 1992, s. 147.

²⁶¹ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 193 i n.

²⁶² Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 120.

nowskiego, Zofii Matulki, Teresy Kukołowicz, Mariana Nowaka i Beaty Hiszpańskiej.

W przekonaniu Stefana Kunowskiego wychowanie obejmuje całe życie jako „lifelong education”, przechodząc z czasem w bycie wychowawcą samego siebie. Miarą dobrego wychowania jest doprowadzenie wychowanka do samowychowania²⁶³, które dokonuje się na etapie autoedukacji, pomiędzy wcześniejszym etapem heteroedukacji oraz późniejszym etapem adultoedukacji²⁶⁴. Istotę samowychowania określa autor jako „opanowanie siebie samego poprzez sumienie wyrobione i wypróbowane”²⁶⁵. Pedagog ten interpretuje autoformację jako szczególny przejaw duchowości człowieka w dążeniu do przemiany swojego życia²⁶⁶. Przypomina, że z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego termin „samowychowanie” wiąże się z teologicznym ujęciem „ascezy” jako „świadomego i dobrowolnego dążenia z pomocą łaski Bożej do chrześcijańskiej doskonałości” lub „teocentrycznie i chrystocentrycznie ukierunkowanego kształcenia woli”²⁶⁷. Nawiązując do zadań ascezy chrześcijańskiej w ujęciu Johanna Lindworsky’ego, Kunowski wyróżnia trzy etapy procesu samowychowawczego, którymi są samopoznanie, samoocena i samokontrola²⁶⁸.

Jego zdaniem, proces rozwoju człowieka, dokonujący się dzięki (samo)wychowaniu, jest w istocie stopniowym przybliżaniem się do ideału nowego człowieka. Kunowski przypomina, że już w starożytności wychowanie postrzegane było najpierw jako „ex-duco”. Dlatego „educere” oznacza wyprawianie człowieka z pierwotnego ukierunkowania egocentrycznego do wyższego, kulturalnego ukierunkowania altruistycznego w procesach personalizacji i socjalizacji²⁶⁹. W ujęciu Kunowskiego, (samo)wychowanie dokonuje się w poszczególnych sferach („warstwicach”) „biosu”, przy udziale takich czynników, jak „etos” oraz „agos”. „Bios” oznacza tu życiową siłę człowieka, „etos” odnosi się do zespołu wartości kulturowych, nato-

²⁶³ Zob. S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne rozwijania życia wewnętrznego*, w: E. Weron (red.), *Ku odnowie życia wewnętrznego*, Poznań 1972, s. 80.

²⁶⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 79–80.

²⁶⁵ Tenże, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 82–83.

²⁶⁶ Zob. tamże, s. 76–84.

²⁶⁷ Tamże, s. 83.

²⁶⁸ Zob. tamże, s. 84–85.

²⁶⁹ Zob. S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 41, 166–171. Zob. także Tenże, *Podstawy współczesnej...*, s. 170–171.

miast „agos” stanowią świadome oddziaływania wychowawcze²⁷⁰. Autor podkreśla także znaczenie „logosu”, rozumnego aspektu natury ludzkiej oraz wskazuje na obecność czynnika „losu”. Kunowski łączy wymienione czynniki z trójczynnikową teorią rozwoju osoby ludzkiej²⁷¹. Akcentuje przy tym decydującą rolę czynnika osobowego, zintegrowanego „ja”, z jednoczesnym uwzględnieniem wpływu czynników wrodzonych i środowiskowych²⁷². Wymieniony przez Kunowskiego czynnik wychowawczy „losu”, w pedagogice inspirowanej chrześcijaństwem, interpretowany jest w kategorii tajemnicy Bożej Opatrzności²⁷³. Autor wskazuje również na potrzebę podejmowania ascezy oraz na wychowawczy aspekt cierpienia przeżywanego zgodnie z „prawem krzyża”²⁷⁴. Postrzega on proces samowychowania jako szczególny rodzaj współpracy człowieka z łaską²⁷⁵.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że teoria Kunowskiego nawiązuje do wcześniejszej warstwicowej teorii wychowania w ujęciu Wilhelma Flitnera, pogłębionej następnie przez Sergiusza Hessena²⁷⁶. Całozyciowy proces (samo)wychowania dokonujący się w poszczególnych sferach „biosu” dotyczy warstwy biologicznej, psychologicznej, socjologicznej, kulturologicznej, duchowej (lub światopoglądowej). Strukturę światopoglądową autor określa bowiem jako „strukturę świętości danej osoby w pełni dochodzącej do życia w przyjaźni z Bogiem”²⁷⁷. W każdym w tych obszarów dojrzewają inne struktury rozwojowe, jak temperament, indywidualność, charakter, osobowość, struktura światopoglądowa. Charakterystyczne są dla nich poszczególne formy aktywności własnej, tak

²⁷⁰ Zob. tamże, s. 172–181.

²⁷¹ Zob. tamże, s. 187–194. Zob. także: Tenże, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 73–75; Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych w świetle koncepcji pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003, s. 188.

²⁷² Zob.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 189–194; M. Rusiecki, *Cele wychowania chrześcijańskiego w aspekcie teorii warstwicowej S. Kunowskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 134. Zob. także S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 74.

²⁷³ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 191.

²⁷⁴ Zob. Tenże, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 78.

²⁷⁵ Zob. tamże, s. 74–75.

²⁷⁶ Zob.: Tenże, *Podstawy współczesnej...*, s. 194–253, 215–228; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 447. Zob. także M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 385 i n.

²⁷⁷ S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 69.

zwane rozwojowe formy życiowe²⁷⁸. Należą do nich odpowiednio: zabawa, dociekanie (nauczanie, uczenie się i rozwój zainteresowań), praca, twórczość, światopogląd, modlitwa²⁷⁹. Przy czym trzeba zauważyć, że wyodrębnianie poszczególnych warstw jest uzasadnione dla celów teoretycznych, ponieważ w procesie rozwoju człowieka przenikają się one wzajemnie i w pewien sposób warunkują²⁸⁰. W odniesieniu do poszczególnych „warstw” można również określić charakterystyczne dla nich cele rozwojowe, którymi są dążenie do dojrzałości fizycznej i psychicznej, społeczno-moralnej, kulturotwórczej oraz duchowej²⁸¹. Kunowski wyjaśnia, że „podłoża te wynikają z bogactwa natury człowieka, który żyje jako organizm, rozwija się jako psychika, jako osoba społeczna, jako twórca kulturalny i jako istota duchowa”²⁸². Jak zauważa Lucyna Dziaczkowska, wskazane w teorii warstwowej Kunowskiego dynamizmy „są siłami uniwersalnymi, obecnymi w mniejszym lub większym stopniu w każdej dziedzinie wychowania, w kształtowaniu każdego obszaru osobowego istnienia i aktywności wychowanka, w każdym okresie jego rozwoju. Niedostrzeżenie czy zlekceważenie którejkolwiek z nich przez wychowawcę grozi przeobrażeniem wychowania w jego pozór – w pseudowychowanie, nasycone błędami wychowawczymi zaburzającymi linię rozwojową wychowanka”²⁸³.

Kunowski omawia również proces wychowawczego dynamizowania każdej ze składowych rozwoju człowieka (warstw), wskazując na istotne formy aktywności wychowawcy, które służą rozwojowi wychowanka. Pierwszą z nich jest ochrona i opieka, a następnie nauczanie, wychowanie (jako oddziaływanie moralne zmierzające do kształtowania charakteru wychowanka), kształcenie, a następnie spotkanie jako dialogiczne towarzyszenie wychowankowi w zdobywaniu dojrzałości duchowej²⁸⁴.

Zagadnienia związane z uniwersalną teorią warstwową Kunowskiego poddaje refleksji wielu autorów, podkreślając ich aktualność oraz ważny

²⁷⁸ Tenże, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 203–204.

²⁷⁹ Zob. tamże, s. 204–215.

²⁸⁰ Zob. Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych...*, s. 188–189.

²⁸¹ Zob. M. Rusiecki, *Cele wychowania chrześcijańskiego...*, s. 131–155.

²⁸² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 217.

²⁸³ L. Dziaczkowska, „Podstawy współczesnej pedagogiki” Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej, *„Forum Pedagogiczne”* 2018, nr 1, s. 65.

²⁸⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 279–285.

wkład autora w rozwój pedagogiki²⁸⁵. W nawiązaniu do wyodrębnionych przez Kunowskiego składowych (samo)wychowawczego rozwoju człowieka, Zofia Matulka dokonuje analizy andragogicznej, posługując się terminami formacja i autoformacja. Pedagog ta interpretuje wymienione pojęcia jako „celowe i zamierzone wspomaganie osobowego rozwoju ludzi dorosłych przez działanie społeczności czy instytucji do tego powołanych oraz samodzielne, zgodne z przyjętą hierarchią wartości i światopoglądem kształtowanie siebie, mające na celu osiągnięcie możliwie pełnego rozwoju własnej osobowości”²⁸⁶.

W związku z tym, że Kunowski przyjmuje również w swoich analizach perspektywę chrześcijańską (katolicką), jego ogólna teoria „odczytywana jest również jako teoria wychowania chrześcijańskiego, powiązana z chrześcijańską teologią i filozofią personalistyczną. Z tej racji przez jednych pedagogów przyjmowana jest z aprobatą, przez innych z dystansem i traktowana jest jako konfesyjna, nieprzydatna do interpretacji wychowania w ogóle”²⁸⁷. Tymczasem, jak wyjaśnia Dziaczkowska, autor teorii warstwicznej, „kierując się naukową potrzebą dociekania prawdy, dążył do ukazania możliwie najpełniejszego i niezredukowanego obrazu »wychowawczego rozwoju człowieka«, także w jego wymiarze duchowym, światopoglądowym, w tym religijnym, nie negując możliwości różnorodnych rozwiązań w tym zakresie”²⁸⁸. Dlatego, jak wyjaśnia przywoływana autorka, trzeba mieć na uwadze, że „w swoim osobistym poszukiwaniu prawdy o wychowaniu Kunowski uznał światopogląd chrześcijański za ten, który oddaje w sposób najpełniejszy prawdę o człowieku i otaczającym go świecie, stąd właśnie do niego czynił liczne i znaczące odniesienia w dokonywanych przez siebie analizach pedagogicznych, akceptując jednocześnie możliwość dokonywania innych odniesień w ramach uniwersalnego rusztowania kategoryjnego, zbudowanego na gruncie warstwicznej teorii wychowania”²⁸⁹. Dlatego warto podkreślić, że Stefan Kunowski nakreślił uniwersalny model wychowania, pozbawiony interpretacji ideologicznych. Pozwala to na wykorzystanie go w badaniach prowadzonych

²⁸⁵ Zob. L. Dziaczkowska, „Podstawy współczesnej pedagogiki” Stefana Kunowskiego...

²⁸⁶ Zob. Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych...*, s. 188.

²⁸⁷ L. Dziaczkowska, „Podstawy współczesnej pedagogiki” Stefana Kunowskiego..., s. 66.

²⁸⁸ Tamże.

²⁸⁹ Tamże, s. 66–67.

w zakresie wszystkich subdyscyplin pedagogicznych, w zróżnicowanych aspektach rzeczywistości wychowawczej²⁹⁰.

Również, w przekonaniu Zofii Matulki, samowychowanie stanowi niezbędny warunek integralnego rozwoju i dojrzałości człowieka. Pedagog ta przypomina, że „tylko rozwój fizyczny dokonuje się samoczynnie, w pozostałych dziedzinach musi zaistnieć osobisty wysiłek, polegający na nieustannym przekraczaniu siebie, stawianiu sobie coraz wyższych wymagań i wypełnianiu ich”²⁹¹. Obejmujący całe życie proces (auto)formacyjny nie powinien być zaniedbywany bądź zaniechany, ponieważ „nie ma w życiu człowieka momentów neutralności, kiedy rozwój można niejako zawiesić”, ale całe życie jest wielką próbą wolności²⁹². Samowychowanie dokonuje się w logice hermeneutycznej, ponieważ nieustannie „poprzez samokontrolę, samoocenę i autokorektę przekształcamy i formujemy siebie”²⁹³. Przewidywanym celem autoformacji jest, zdaniem Matulki, pełna aktualizacja wszelkich możliwości rozwojowych człowieka, która polega, przede wszystkim, na kształtowaniu postawy wewnętrznej wolności „do” wyboru miłości Boga i człowieka²⁹⁴.

W ujęciu Matulki samowychowanie oznacza „samodzielne formowanie emocjonalno-wolitywnej sfery własnej osobowości, a więc takie kształtowanie swojej wolności, aby umieć podejmować decyzje zgodne z przyjętą i uznaną za prawdziwą oraz słuszną hierarchią wartości i własnym światopoglądem. Jest to więc wyrabianie własnych postaw w stosunku do różnych elementów i zjawisk rzeczywistości, w której człowiek żyje”²⁹⁵. Wskazując na komplementarne elementy postawy, jakimi są wymiar intelektualny, emocjonalny i behawioralny, przywoływana pedagog wyjaśnia, że „chcąc więc wypracować w sobie określone postawy, musimy działać w tych trzech kierunkach: najpierw zrozumieć, jak mamy postępować, a jak nam postępo-

²⁹⁰ Zob. tamże, s. 68. Zob. także J. Materne, *Pedagogika ogólna a ogólna nauka o wychowaniu*, w: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001, s. 132.

²⁹¹ Z. Matulka, *Samowychowanie chrześcijańskie*, Toruń 1995, s. 43.

²⁹² Tamże, s. 6–8, 43.

²⁹³ Tamże, s. 49, 50.

²⁹⁴ Zob. Taż, *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 243–250. Zob. także Z. Matulka, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 38.

²⁹⁵ Z. Matulka, *Samowychowanie w życiu chrześcijańskim*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 169.

wać nie wolno i dlatego, następnie głęboko przeżywać godziwość, atrakcyjność, piękno lub też niewłaściwość jakiegoś postępowania, a następnie rzeczywiście tak postępować, jak powinniśmy²⁹⁶. Autorka zauważa, że samowychowanie inspirowane chrześcijaństwem ma swoje źródło w modlitwie i wiąże się z ascezą chrześcijańską²⁹⁷. W tej perspektywie interpretuje też bycie wychowawcą samego siebie jako szczególny rodzaj współpracy z Duchem Świętym, wymagającej dyspozycyjności i wierności łasce²⁹⁸. Autorka przypomina, że podejmowanie autoformacji wymaga kierowania się racjonalnym i spójnym światopoglądem²⁹⁹.

Zofia Matulka różnicuje kategorie samowychowania i samokształcenia rozumianego jako samodzielne kształtowanie poznawczej sfery własnej osobowości. Obejmuje ono zarówno nabywanie nowej wiedzy, jak i doskonalenie własnych zdolności poznawczych oraz nabywanie umiejętności umysłowych i praktycznych, wynikających z przyswajanej wiedzy³⁰⁰. W innym miejscu pedagog ta definiuje samokształcenie jako „procesy samodzielnego przyswajania sobie nowej wiedzy i samodzielnego wyrabiania sprawności umysłowych oraz praktycznych, m.in. manualnych, opartych na przyswojonej wiedzy, a więc procesów samodzielnego kształtowania swego intelektu, zdolności i umiejętności poznawczych, zainteresowań, zamiłowań i poglądów”³⁰¹. Matulka zaznacza, że zróżnicowanie przez nią obu procesów ma charakter głównie teoretyczny. Są one przez autorkę interpretowane integralnie, ponieważ „osoba ludzka stanowi (...) całość, w której integralność funkcjonowania sfery poznawczej i sfery emocjonalno-wolitywnej jest oczywista”³⁰².

Z kolei w przekonaniu Teresy Kukołowicz do podejmowania autoformacji uzdalnia przede wszystkim odpowiedzialne wychowanie rozumiane jako pomoc w samowychowaniu. W jej przekonaniu „wartość działań wychowawczych może być mierzona tym, w jakim stopniu przy-

²⁹⁶ Z. Matulka, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 50.

²⁹⁷ Zob. tamże, s. 43–44; Taż, *Wychowanie do wolności...*, s. 248–249.

²⁹⁸ Zob. Taż, *Samowychowanie w życiu...*, s. 50, 172; Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 120.

²⁹⁹ Taż, *Samowychowanie w życiu...*, s. 169. Zob. także Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 58–59.

³⁰⁰ Zob. Taż, *Samowychowanie w życiu...*, s. 169.

³⁰¹ Taż, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 7–8.

³⁰² Taż, *Samowychowanie w życiu...*, s. 168. Zob. także Taż, *Metody samokształcenia...*, s. 8.

czynią się one do samowychowania³⁰³. Dlatego Kukołowicz akcentuje potrzebę i fundamentalne znaczenie autoformacji, wręcz apelując: „powtórzmy jeszcze raz: samowychowanie jest potrzebne i trwa przez całe życie. Mało tego – decyduje o młodości³⁰⁴. Samowychowanie, którego celem jest osiągnięcie dojrzałej osobowości, wymaga podjęcia rozwojowego trudu, który jednak „decyduje (...) o szczęściu każdego z nas i społeczeństwa, o jego egzystencji i jego trwaniu³⁰⁵. Ukazując rozwojowy i kompensacyjny wymiar autoformacji, Kukołowicz wyjaśnia, że od faktu podejmowania pracy nad sobą zależy, czy człowiek „wykorzysta możliwości, z którymi się rodzi. Możliwość kierowania sobą otwiera drogę do ulepszania siebie, a także wyrównywania braków, jakie mogą u każdego wystąpić, jak również i pokonywania przeszkód tkwiących w środowisku. Z tych wszystkich względów samowychowanie powinno znaleźć się w centrum uwagi wychowujących³⁰⁶.

W ujęciu tej pedagog „samowychowanie jest zespołem czynności podejmowanych przez jednostkę wobec siebie samej w celu rozwinięcia i udoskonalenia swej osobowości³⁰⁷. W innym miejscu definiuje ona autoformację jako „kierowanie swoim rozwojem³⁰⁸. Wyjaśnia też, że samowychowanie można interpretować jako „kształtowanie odpowiednich cech charakteru, np. wytrwałości, systematyczności i cierpliwości³⁰⁹. Autoformacja jest aktywnością pozwalającą zarówno na rozwój mocnych stron osobowości, jak również na włączanie w proces rozwojowy słabych stron, w tym także przekraczanie lub przekształcanie określonych ograniczeń³¹⁰. Dzięki byciu wychowawcą samego siebie możliwe jest wytrwałe realizowanie podjętych celów, pomimo występujących trudności. W związku z tym można określić je również jako „działanie pozwalające

³⁰³ Zob. T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa 1978, s. 42.

³⁰⁴ Taż, *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 182. Zob. także Taż, *Własna aktywność wychowanka jako czynnik wychowania*, w: Taż (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 33–42.

³⁰⁵ Taż, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 8.

³⁰⁶ Tamże, s. 146. Taż, *Własna aktywność wychowanka...*, s. 37.

³⁰⁷ Tamże, s. 37.

³⁰⁸ Taż, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 34.

³⁰⁹ Tamże.

³¹⁰ Zob. Taż, *Wychowanie do samowychowania warunkiem osiągnięcia dojrzałej osobowości*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997, s. 7–15, 22–39.

na powstrzymywanie się od niepożądanego postępowania” lub polegające „na nakłonieniu do działania zgodnego z przyjętymi np. regułami, zasadami, normami”³¹¹.

W omawianym ujęciu treścią samowychowania jest rozwój cnót moralnych, a zarazem rozpoznawanie i przewyciężanie wad. Autorka wielokrotnie przywołuje tu dorobek klasyka charakteru, Jacka Woronieckiego, i jego wskazania dotyczące problematyki cnót i wad, w tym także potrzeby rozpoznania swojej wady głównej³¹². Autorka przyznaje, że „niestety, bardzo mało mówi się współcześnie na ten temat”³¹³.

Kukołowicz wyjaśnia, że chociaż człowiek dysponuje potencjalnym ukierunkowaniem do podejmowania późniejszej pracy nad sobą już na etapie dzieciństwa, to jednak „uzyskanie dojrzałej osobowości zależy od zdobycia umiejętności kierowania sobą, nadawania swoim działaniom odpowiedniego kierunku”³¹⁴. Dlatego autorka formułuje zadania wychowawcze dla rodziców (wychowawców), mające na celu pomoc w uzdalnianiu dziecka (wychowanka) do podejmowania autoformacji. Zadania te obejmują, przede wszystkim, pomoc w nabywaniu przez wychowanka świadomości siebie, w aktywizowaniu i wzmacnianiu jego pracy nad sobą oraz w ukierunkowywaniu go do podejmowania samowychowania³¹⁵.

Samowychowanie prowadzi do nabywania wewnętrznej mocy pozwalającej na ukierunkowywanie własnej sfery racjonalnej, emocjonalnej, wolitywnej, a także w pewnym stopniu somatycznej³¹⁶. Kukołowicz wyjaśnia, że „możliwości człowieka są tak duże, że potrafi kierować nie tylko swoją sprawnością fizyczną, ale także niektórymi procesami fizjologicznymi, już przez sam fakt ich identyfikacji”³¹⁷. W nawiązaniu do refleksji Wojtyły, autorka podkreśla również potrzebę obiektywizowania treści podświadomości. Dlatego podkreśla, że w autoformacji „należy również

³¹¹ Taż, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 35.

³¹² Zob. Taż, *Własna aktywność wychowanka...*, s. 40–42.

³¹³ Tamże, s. 40.

³¹⁴ T. Kukołowicz, *Wychowanie do samowychowania...*, s. 57.

³¹⁵ Zob. Taż, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 42, 72–87; Taż, *Rodzina wychowuje...*, s. 179. Zob. także J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1–3, Lublin 1986.

³¹⁶ Zob. Taż, *Wychowanie do samowychowania...*, s. 54.

³¹⁷ Zob. tamże, s. 126.

wyróżnić występowanie podświadomości, którą trzeba zobiektywizować, czyli nasycić treściami znaczeniowymi pochodzącymi z samowiedzy³¹⁸.

Autoformacja stanowi złożony proces umożliwiający, jak wyjaśnia Ku-kołowicz, „osiągnięcie samowiedzy, refleksywności, wejście w posiadanie siebie i samostanowienie, jest to droga przekroczenia niejako natury ludzkiej na rzecz osoby człowieka lub inaczej: proces integracji człowieka. Wskazane zadania, a także droga ich realizacji, nie mogą pomijać tego wszystkiego, co zostało ujęte w prawach psychosomatycznego funkcjonowania oraz kształtowania natury człowieka. Więcej, właśnie w nich odkrywamy możliwości bycia osobą oraz warunki, jakie muszą wystąpić, aby człowiek spełniał siebie”³¹⁹. W ten sposób autorka uwrażliwia na bogactwo zakresów i wieloaspektowe znaczenie integralnego samowychowania.

Kolejny współczesny pedagog, Marian Nowak, przypomina, że nie tylko filozofowie, począwszy od Sokratesa, ale również wielcy myśliciele, założyciele wielkich religii (w tym chrześcijaństwa), twórcy szkół duchowości, inspirują do podejmowania autoformacji³²⁰. Pedagog ten podkreśla, że osoba obdarzona wolną wolą posiada w sobie siłę sprawczości – możliwość stawania się przyczyną sprawczą, przez co zdolna jest decydować o sobie i otaczającym świecie. Jest także zdolna do kierowania sobą i kształtowania swojego własnego życia. Staje się wychowawcą samej siebie dzięki samopoznaniu i wolności woli³²¹.

Wychowywanie siebie samego przez siebie samego Nowak proponuje opisywać za pomocą takich pojęć, jak „praca nad sobą”, „kształcenie charakteru”, a zwłaszcza „bycie wychowawcą samego siebie”³²². Autor zauważa ponadto, że ostatnie z wymienionych określeń nawiązuje do koncepcji „wychowawcy podstawowego” (o której mowa w ostatniej części niniejszego rozdziału) i ma swoją tradycję w wychowaniu inspirowanym chrześcijaństwem³²³. Nowak przedstawia pewne trudności związane z terminem „samowychowanie”. Zauważa niejasność tego pojęcia we współczesnej myśli pedagogicznej, związaną przede wszystkim z wpły-

³¹⁸ Tamże, s. 51.

³¹⁹ Tamże. Zob. także Taż, *Własna aktywność wychowanka...*, s. 33–35.

³²⁰ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 445.

³²¹ Zob. tamże, s. 447–448.

³²² Tamże, s. 445. Zob. także J.M. Sailer, *Über Erziehung für Erzieher. Besorgt von E. Schoelen*, Paderborn 1962.

³²³ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 445.

wem myśli Immanuela Kanta. Najpierw w filozofii, a następnie w pedagogice zaistniała bowiem idea absolutnej autonomii wychowanka w dziele tak zwanego samowychowania³²⁴. Zatem pojęcie „samowychowanie” może w związku z tym wzbudzać nieporozumienia, a nawet kontrowersje. Ponadto, pedagog ten zauważa też, że wobec możliwości rozumienia wychowania jako działania o charakterze społecznym, zachodzącego w interakcji i komunikacji, popada się w sprzeczność z ujęciami wychowania jako samowychowania. Przywołuje również myśl Wolfganga Brezinki, w którego przekonaniu samowychowanie – w pełnym tego słowa znaczeniu – nie istnieje³²⁵. Wobec tego Nowak podpowiada, że zamiast „pojęcia »samowychowania«, dla uniknięcia pomyłek, winno się być może używać takich pojęć, jak: »autorealizacja«, »samokierowanie«, »autoformacja«, »kształtowanie charakteru«, »samokształcenie«, »praca nad sobą«”³²⁶. Wydaje się, że inną ważną wskazówką może być potrzeba dookreślenia bądź uzasadnienia zastosowania pojęcia „samowychowania” w prezentowanej wypowiedzi. Przykładem definiowania samowychowania *sensu stricto*, jako autoformacji, może być jedna ze współczesnych definicji. Interpretuje ona samowychowanie jako „stałe bycie w drodze do odkrywania i afirmowania prawdy o swojej godności i powołaniu (człowieka – na sposób kobiety lub mężczyzny – oraz dziecka Bożego), a dzięki temu dojrzewanie w logice proegzystencji. Podejmowane jest ono w celu osiągnięcia pełni życia, czyli uzdalniania siebie do daru z siebie oraz przyjmowania od innych osób (boskich i ludzkich) ich daru, a w ten sposób przybliżania się razem do pełni miłości (świętości)”³²⁷. Autoformacja została tu ukazana z perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej (katolickiej), pozwalającej również na jej uniwersalną interpretację³²⁸.

Nawiązując do teorii warstwicowej Kunowskiego, przywoływany pedagog przypomina, że człowiek może i powinien być wychowawcą

³²⁴ Zob. tamże, s. 449.

³²⁵ Zob. tamże, s. 274–277.

³²⁶ Tamże, s. 277. Zob. także M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993.

³²⁷ E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 349.

³²⁸ Zob. E. Balcer, *Autoformacja osoby pełniącej rolę rodzica zastępczego*, w: P. Kaszubska-Dziergas, J. Tomczyk (red.), *Rodzicielstwo zastępcze – w poszukiwaniu modelu wsparcia i animowania współpracy środowiskowej*, Opole 2020, s. 73.

samego siebie w różnych elementach struktur rozwojowych³²⁹. Podobnie jak Kunowski, uważa on, że szczególnym obszarem autoformacji jest poziom duchowy, związany z czynnikiem osobowościowym. W tym obszarze człowiek może podejmować wysiłek urzeczywistniania złożonego w nim obrazu Bożego, który otrzymał w chwili powołania do życia³³⁰. Nowak wyjaśnia, że nie oznacza to izolowania rozwoju tego wymiaru od innych, ale przeciwnie, chodzi tu o rozwój zintegrowany. Człowiek bowiem, osoba ludzka, w pełni integruje się na poziomie duchowym, rozumianym jako przestrzeń tworzenia relacji i więzi, z osobowym Absolutem³³¹.

Opisując schemat procesu wychowawczego, dla którego zasadniczymi pojęciami są „wychowanie” i „formacja”³³², Nowak nawiązuje do pochodzącego od Romano Guardiniego pojęcia „autoformacja”³³³. W kategorii „obrazu” („das Bild”) i „imago Dei”³³⁴ upatruje bowiem Guardini podstawę pedagogiki, a „formacja” w ujęciu chrześcijańskim jest, według niego, w istocie „autoformacją” („die Selbstbildung”)³³⁵. Dlatego wyjaśnia, że polega ona na zaangażowaniu, aby „znaleźć obraz, który Bóg umieścił w naszym wnętrzu i wydobyć go przez rzetelną pracę, którą określamy autoformacją”³³⁶. Chodzi tu o „obraz” obecny w duszy osoby ludzkiej, jako stworzonej na obraz i podobieństwo Boże, które pogłębione zostają w porządku łaski. Guardini wyjaśnia, że człowiekowi odkupionemu „obraz” ten ofiarowany jest niejako na nowo w „obrazie Chrystusa” („Christusbild”)³³⁷. W tym miejscu warto doprecyzować wymienione biblijne określenia (które zresztą same w sobie stanowią postulat i program autoformacyjny). Według Adama Rodzińskiego, „obraz Boży” dotyczy osobowego bytowa-

³²⁹ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 194–253; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 447.

³³⁰ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 446.

³³¹ Zob. tamże, s. 310.

³³² Zob. M. Nowak, *Wychowanie*, w: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa 2007, s. 839–848.

³³³ Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 282–287.

³³⁴ Zob. tamże, s. 285.

³³⁵ R. Guardini, *Briefe über Selbstbildung. Neue Ausgabe von Gottes Werkleute*, Mainz 1930, s. 15. Zob. też M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 285.

³³⁶ R. Guardini, *Briefe über Selbstbildung...*, s. 15. Zob. także M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 285.

³³⁷ Zob. R. Guardini, *Podstawy pedagogiki*, w: Tenże, *Bóg daleki – Bóg bliski*, Poznań 1991, s. 270–278.

nia człowieka, czyli bycia osobą na wzór Osób Boskich. Natomiast „podobieństwo” dotyczy zadanej człowiekowi doskonałości moralnej, zwłaszcza w miłości i czynieniu dobra, na wzór samego Boga³³⁸.

Marian Nowak zwraca uwagę na podstawowe w (samo)wychowaniu kategorie charakteru i cnót, jako sprawności i postaw. Podkreśla, że problematyka związana z charakterem nie należy w pedagogice tylko do przeszłości, ponieważ współcześnie można zauważyć wyraźne dążenia do jej powrotu³³⁹. Pedagog ten zauważa, że „kształcenie charakteru rozpoczyna się (...) wraz z aktywnością i postępami w pracy nad sobą (samowychowaniem)”³⁴⁰, co może dokonywać się począwszy od około 12. roku życia, a w ścisłym sensie, od około 18. roku życia. Autor nawiązuje tu do wyróżnionych przez Mariana Pirożyńskiego etapów kształcenia charakteru, do których należą: etap bierny (do około 5. roku życia), czynno-bierny (do około 12. roku życia), bierno-czynny (w przedziale pomiędzy 12. a 18. rokiem życia) oraz czynny (od około 18. roku życia), kiedy wychowanek staje się zdolny do samodzielnego podejmowania pracy nad sobą. Ważną rolę spełnia tu usystematyzowana i spójna motywacja³⁴¹. W (samo)wychowaniu moralnym, które bywa utożsamiane z kształtowaniem charakteru, Nowak dostrzega nie tylko pracę nad charakterem, ale również „problem działania wolnego i świadomego, podejmowania decyzji, w których człowiek ustosunkowuje się do wartości, celów, swojego przeznaczenia, postaw, aktywności, oraz odpowiedzialnego i wolnego wyboru (...). Wychowanie moralne dotyczy kształcenia charakteru, woli i wolności w perspektywie wartości z uwzględnieniem wymagań rozwojowych i uwarunkowań historyczno-społecznych”³⁴². W ten sposób pedagog ten interpretuje (samo)wychowanie moralne jako fundament integralnie rozumianego bycia wychowawcą samego siebie.

Podobnie jak inni współcześni pedagodzy personalistyczni, również Beata Hiszpańska uważa, że wychowanie powinno prowadzić do samowychowania. Zdaniem tej pedagog oba procesy przenikają się wzajemnie, ponieważ „moment przejścia od wychowania do samowychowania

³³⁸ Zob.: A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, Lublin 1998, s. 101, 106, 133–134, 149; M. Filipiak, *Biblia o człowieku. Zarys antropologii biblijnej Starego Testamentu*, Lublin 1979, s. 80.

³³⁹ Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 404.

³⁴⁰ Tamże, s. 403.

³⁴¹ Zob. tamże, s. 403; M. Pirożyński, *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1992.

³⁴² M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, s. 405–406.

nie jest związany ani z wiekiem wychowanka, ani wyłącznie z jednym konkretnym wyborem, ponieważ każdy wybór decyduje o kształcie jego życia. Przejście to bowiem nie stanowi jakiegoś jednego punktu w czasoprzestrzeni, lecz generuje się w ciągu oddziaływań wychowawczych, tworząc pewne »continuum paidei«. W rzeczywistości dokonuje się ono we wszystkich tych momentach, kiedy wychowanek, uznając za prawdziwe otrzymane treści wychowawcze, realizuje je własną decyzją. Samowychowanie jest wyborem prawdziwego dobra na podstawie własnego procesu poznawczego w odpowiedzi na otrzymane wychowanie³⁴³.

Przywoływana pedagog podkreśla w samowychowaniu znaczenie kształtowania relacji z prawdą. Nawiązując do myśli Mieczysława Gogacza, autorka przypomina, że „w osobie istnieje silna inklinacja rozumu i woli, która własnym dynamizmem zawsze będzie ujawniać się poprzez poszukiwanie i dążenie do prawdy i dobra. Równocześnie jednak, ze względu na przygodność, dążność ta potrzebuje wzmocnienia z zewnątrz, aby mogła się zakorzenić w osobowym wnętrzu. Dlatego też wychowanie definiuje się jako powodowanie i utrwalanie relacji do prawdy i dobra³⁴⁴. Hiszpańska odnosi się wielokrotnie do myśli Wojciecha Chudego, przypominając, że podstawowym sposobem bycia osoby ludzkiej jest autodeterminacja, ale nie autodeterminacja pojmowana absolutnie. Transcendencja osoby dokonuje się w prawdzie, nie w wolności. Wolność konstytuuje osobę ludzką, jednak jest to wolność w prawdzie³⁴⁵.

Autorka zauważa, że „zasadniczo samowychowanie jest wewnętrznym odnoszeniem się do otrzymanych w procesie wychowania treści poprzez uznanie ich za prawdę i przyjęcie bądź stwierdzenie ich fałszywości i odrzucenie (...). Rozwój osoby zatem zmierza w kierunku uzdolnienia siebie samej do miłości. Natomiast spójność tego dążenia z wewnętrzną istotą człowieka decyduje o osobowej dojrzałości³⁴⁶. Według przywoływanej pedagog, „proces wychowawczy, który nie prowadzi do ukształtowania się więzi z prawdą, jest faktycznie chybionym działaniem, wyprowadza dziecko [czy też młodego człowieka – E.B.] na manowce wiedzy,

³⁴³ B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 126–127. Zob. także tamże, s. 120–123, 126 i n.

³⁴⁴ Tamże, s. 122. Zob. także M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 19–20.

³⁴⁵ Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 35–36. Zob. także T. Styczeń, *Wolność w prawdzie*, Rzym 1988.

³⁴⁶ B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 108.

co uniemożliwia samorozumienie i utrudnia samowychowanie. Oczywiście nawet w takim przypadku droga do prawdy nie jest definitywnie zamknięta, człowiek bowiem jako istota rozumna i wolna zawsze może otworzyć się na rzeczywistość, która obnaża ignorancję. Niemniej jednak wypaczone w trakcie fałszywego wychowania patrzenie, zdeformowane wnętrze osobowe, potrzebuje w sposób szczególny pomocy od drugiej osoby, która jako wychowawca i autorytet pomoże odkryć samą prawdę i jej prymat. Potrzebny jest ktoś, kto zburzy dotychczasowy obraz świata i siebie samego, ale będzie również potrafił wesprzeć w budowaniu nowego, prawdziwego obrazu³⁴⁷. Przyjmując postawę optymizmu pedagogicznego, autorka wskazuje na możliwość wyrównania deficytów i „wypaczeń” wychowawczych. Podkreśla również potrzebę oraz niezastąpioną (i niełatwą) rolę wychowawcy w procesie kompensacji zdeformowanych aspektów procesu wychowawczego.

Zwracając uwagę za zdolność osoby do samozwrotności, pedagog ta zauważa, że w samowychowaniu refleksyjna władza intelektu wykorzystuje specyficzny dystans, jaki zachodzi w osobie pomiędzy tym, co występuje jako podmiot, a tym, co traktowane jest jako przedmiot. Hiszpańska przyznaje, że rzetelna autoformacja jest trudnym zadaniem, zakładającym także pewne niepowodzenia. Odniesienie do prawdy o osobie ukazuje jednak samowychowanie jako jedyny sposób na jej spełnienie³⁴⁸.

W przekonaniu tej pedagog, chociaż samowychowanie dotyczy całego życia, to jego najmocniejszym sprawdzianem jest wiek podeszły. Najtrudniejszymi wyzwaniem stają się wówczas samotność, słabość, podatność na choroby, zależność od innych. Autorka wskazuje, że celem tych trudnych doświadczeń jest przygotowanie siebie do odchodzenia i powierzenia się samemu Bogu w tajemnicy umierania³⁴⁹.

Współcześni pedagodzy personalistyczni podkreślają możliwość i osobotwórcze znaczenie pracy nad sobą. Celem rozumianej integralnie i motywowanej perfekcyjście autoformacji jest pełna aktualizacja możliwości rozwojowych osoby ludzkiej. Każdy z pedagogów zauważa potrzebę wychowawcy nieformalnego, wspierającego w procesie samowychowania. Pedagodzy ci ukazują również społeczny wymiar bycia wychowawcą samego siebie oraz niezastąpioną rolę relacji międzyosobowych. Podkre-

³⁴⁷ Tamże, s. 179.

³⁴⁸ Tamże, s. 245.

³⁴⁹ Zob. tamże, s. 218. W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 183–184.

śląją również potrzebę i znaczenie wzorów osobowych i autorytetów. Ujmując realistycznie rzeczywistość pracy nad sobą, wskazują na granice w samowychowaniu oraz na potrzebę uznania tych granic³⁵⁰. Przedstawione w tej części treści, stanowiące interpretację autoformacji w ujęciu wybranych współczesnych pedagogów personalistycznych, odślaniają niezwykle bogactwo pedagogicznych, a zwłaszcza autoformacyjnych inspiracji.

4.2. Drogowskazy w byciu wychowawcą samego siebie

Wobec bogactwa drogowskazów, jakie można wydobyć z dorobku przywoływanych w niniejszej monografii współczesnych pedagogów personalistycznych, zostaną ukazane (wybrane) zaakcentowane przez nich czynniki oraz dynamizm procesu autoformacji, a także metody samowychowawcze. W byciu wychowawcą samego siebie pedagogzy ci przyznają decydującą rolę czynnikom osobowościowym (osobowym), doceniając jednak w pełni pozostałe obszary uwarunkowań, genetycznych i środowiskowych.

Przyczyny podejmowania aktywności (samo)wychowawczej wynikają z prawdy o ludzkiej naturze, z jej przygodności i potencjalności, które niejako implikują (samo)wychowanie³⁵¹. W przekonaniu Kukołowicz, człowiek „powinien (...) rozwijać się dla siebie i dla innych. Zresztą rozwija się dla siebie, gdy rozwija się dla innych oraz rozwija się dla innych, pod warunkiem, że rozwija się dla siebie”³⁵². Przywoływana pedagog podkreśla zasadniczą funkcję aktywności, jaką jest samowychowanie. Wyjaśnia, że „nie ma (...) rozwoju bez osobistego udziału samego człowieka. Można jedynie mówić o większym lub mniejszym udziale w samokreacji. Oczywiście jest, że im silniejsze dążenie do kierowania sobą i kształtowania siebie, tym lepsze są rezultaty (...). O przebiegu samowychowania decyduje sam

³⁵⁰ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 193–199.

³⁵¹ Zob. T. Kukołowicz, A. Hamerlska, *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 16.

³⁵² Zob.: tamże, s. 30–32; M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986, s. 331.

wychowujący siebie człowiek, korzysta on z możliwości wpływania na samego siebie, o ile te możliwości zostały u niego rozwinięte. Ich istnienie zauważamy już u małego dziecka³⁵³.

Jako jeden z podstawowych etapów autoformacji, a zarazem istotną metodę, pedagodzy personalistyczni wymieniają prawidłowe poznanie i rozumienie siebie. W przekonaniu Kukołowicz, powinno ono obejmować takie aspekty, jak ogólna wiedza o człowieku, określenie swojej hierarchii wartości oraz ustalenie ideału jako drogowskazu w pracy nad sobą. W poznaniu i rozumieniu siebie niezbędne jest też określenie swojego temperamentu oraz świadomość swoich uczuć, potrzeb oraz motywów działania³⁵⁴. Za Zbigniewem Pietrasińskim, autorka wymienia również konieczność rozpoznania i uznania swoich mocnych i słabych stron oraz znajomość własnych odniesień społecznych³⁵⁵. Do mocnych stron autorka zalicza takie kategorie, jak dotychczasowe osiągnięcia, wiedza, zdolności, zalety charakteru, walory fizyczne oraz kontakty z ludźmi, które wpłynęły na zdobyte osiągnięcia (rozumiane w szerokim sensie)³⁵⁶. Kukołowicz podkreśla, że warunkiem prawidłowego zrozumienia siebie „jest posiadanie informacji zgodnych z prawdą. Znaczenie tego stwierdzenia jest szczególnie widoczne w okresie dorastania”³⁵⁷. Jej zdaniem, zasadniczą rolę w nabywaniu przez człowieka zdolności do prawidłowego poznania i rozumienia siebie odgrywa wychowawcza postawa rodziców, zwłaszcza w pierwszych latach życia dziecka, a następnie także innych wychowawców. Ponadto, powinni oni prowadzić swoje dzieci/wychowanków do rozwoju ich możliwości samowychowawczych, a następnie towarzyszyć im na tej drodze swoją obecnością, przykładem i pomocą. Powinni również pomagać im w odkrywaniu prawdziwego sensu życia³⁵⁸. Doświadczenie bezwarunkowej akceptacji dziecka przez rodziców (i wychowawców), połączone ze stawianiem mu adekwatnych celów i wymagań, przyczynia się do prawidłowego rozwoju i aktywizuje je do podejmowania pracy nad sobą.

³⁵³ Zob. T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 22–35.

³⁵⁴ Zob. tamże, s. 124–131, 135–137.

³⁵⁵ Zob.: Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977; T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 131.

³⁵⁶ Zob.: T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 132; Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem...*, s. 146–147.

³⁵⁷ T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 44.

³⁵⁸ Zob. Taż, *Wychowanie do samowychowania...*, s. 36, 42–69, 124–143.

Z kolei Marian Nowak uważa, że osoba staje się wychowawcą samej siebie dzięki samopoznaniu i wolności woli³⁵⁹. Pedagog ten wskazuje na możliwość rozpoznania w sobie przede wszystkim obrazu Bożego, jako daru i zadania w pracy nad sobą. Autor wyjaśnia, że „ów »obraz« najpierw trzeba w sobie znaleźć, odkryć go, a następnie wydobyć przez rzetelną pracę. Podobnie rzecz się ma z innymi aspektami życia i osobowości człowieka. Należy po prostu tymi aspektami i faktami zajmować się, urzeczywistniać je i wchodzić z nimi w kontakt. Dotyczy to także sfery znajomości samego siebie”³⁶⁰. Wśród czynników istotnych w podejmowaniu autoformacji, Nowak podkreśla także znaczenie wychowania do bycia wychowawcą samego siebie, jak również znaczenie relacji międzyludzkich w urzeczywistnianiu pracy nad sobą³⁶¹. Autor stwierdza, że w takim właśnie sensie odczytuje zwłaszcza prace Teresy Kukołowicz poświęcone problematyce samowychowania³⁶². Nawiązując do Wojtyły, autor zauważa, że „uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego człowieka staje się szansą jakiegoś pełniejszego przeżycia siebie, sprawdzenia siebie w świetle innej osoby, a w konsekwencji także samostanowienia – samowychowania”³⁶³.

Przywoływany pedagog przypomina, że cały wysiłek autoformacji jest ściśle związany ze sferą woli człowieka. Dotyczy to zarówno aspektu biernego, jak i czynnego pracy nad sobą. Wskazuje również, że „aby »wychowywać samego siebie« potrzebna jest »miłość do lepszego siebie« i dlatego jest potrzebna w tym miejscu »miłość do wychowawcy«, który reprezentuje taką możliwość »lepszego siebie«”³⁶⁴.

Znaczenie poznawania i afirmowania prawdy, jako podstawy samowychowania, podkreśla też Beata Hiszpańska. Jest to przede wszystkim prawda o osobie ludzkiej, o jej potencjalności i przygodności, której konsekwencją jest uzyskanie realnego punktu odniesienia dla podejmowa-

³⁵⁹ Zob. tamże, s. 447–448.

³⁶⁰ Tamże, s. 448.

³⁶¹ Zob. tamże; M. Gogacz, *Podstawy wychowania...*, s. 41–42, 60–62.

³⁶² Zob.: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 448; T. Kukołowicz, *Pomoc w samowychowaniu, Katecheza w służbie nadziei*, „Młodych Problemy” 1986, nr 2, s. 72–90; Taż, *Pomagamy w samowychowaniu...*; Taż, *Rodzina wychowuje...*, s. 179–182.

³⁶³ M. Nowak, *Realizm czynników ryzyka a utopijność koncepcji i programów profilaktycznych i resocjalizacyjnych*, w: M. Nowak, B. Wołoski (red.), *Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji – utopie a rzeczywistość*, Białą Podlaska 2010, s. 14.

³⁶⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 452. Zob. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Lublin 2002, s. 35–36.

nych wyborów³⁶⁵. Nawiązując do prawdy o zranionej przez grzech pierworodny naturze ludzkiej, autorka wyjaśnia, że tak „jak nikt nie może wyręczyć osoby w akcie zobaczenia prawdy, która stanowi początek osobowego stawania się, tak również nikt nie może poczynić w osobie rozłamu. Dokonuje się to jedynie jej własnym aktem wyparcia się przez siebie rozpoznanej prawdy, czyli równoczesnym »tak« i »nie« wobec tego, co jawi się w jej przestrzeni poznawczej. Tu jest właśnie sedno naruszenia spójności samego siebie jako jedności podmiotu poznania i wolności, albowiem prawda, która przekracza osobę, jest warunkiem jej wewnętrznej integralności. Osoba scala się w swym osobowym centrum jedynie wówczas, kiedy staje jako świadek prawdy, afirmując ją wolnymi aktami wyboru. I dlatego ocalenie tożsamości leży wyłącznie w wierności poznanej prawdzie, a jest to tym samym ocalenie własnej wolności”³⁶⁶. Hiszpańska, dotykając problemu arcyłudzkiego, akcentowanego także między innymi przez Ludwikę Jeleńską, ukazuje decydującą rolę czynnika osobowościowego w autoformacji.

Przywoływana pedagog podkreśla, że do samowychowania predysponuje człowieka zdolność do refleksji, która ponadto gwarantuje oraz kontroluje cały proces pracy nad sobą. W przeciwnym razie, jeśli człowiek lekceważy dążenie do poznawania siebie i kierowanie własnym rozwojem, to w sposób nieuchronny zaczyna go wypaczać. Samoczynnie bowiem może się w człowieku rozwijać jedynie jego sfera fizjologiczna. Hiszpańska zauważa również niszczącą logikę mechanizmów obronnych, wyjaśniając, że „pomijanie prawdziwych danych nie zmienia rzeczywistości, która ma charakter obiektywny, ale uniemożliwia określenie się wobec samego siebie (samopoznanie), jak i wobec drugiego człowieka. Błędne dane powodują, iż człowiek nieustannie wchodzi w konflikt z tym, co istnieje niezależnie od jego świadomości”³⁶⁷.

Autorka podkreśla, że poznanie siebie stanowi podstawowe zadanie dla każdego człowieka³⁶⁸. W jej przekonaniu, „człowiek winien rozpoznać i uznać w sobie zdolność do poznania, do wolnego wyboru i do miłości, a to pokieruje jego pracą wewnętrzną, gdyż – jak zauważył św. Tomasz

³⁶⁵ Zob. B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 151.

³⁶⁶ Tamże, s. 98.

³⁶⁷ Tamże, s. 26.

³⁶⁸ Zob. tamże, s. 55–56.

z Akwinu – »Qualis unusquisque est, talis videtur ei« (jaki cel jawi się komuś, zależy od tego, kim ów ktoś jest)³⁶⁹.

Hiszpańska zauważa, że wobec doświadczania przejawów potencjalności i przygodności własnego bytu, zwłaszcza pośród słabości czy bezradności, to właśnie „nadzieja jest najbardziej charakterystycznym przejawem działania taski”³⁷⁰ w człowieku. Dodaje również, że w takiej sytuacji „osoba, która podjęła samowychowanie będzie albo mężna, albo zrozpaczona, albowiem tym, co najgroźniejsze w wewnętrznych zmaganiach, to zniechęcenie i brak nadziei”³⁷¹. Wyjaśnia zatem, że nadzieja pozwala podejmować trud samowychowania, ponieważ uzdalnia człowieka zarówno do przeprowadzenia samooceny, jak i podejmowania trudu zmiany siebie³⁷². W tym kontekście autorka cytuje również Benedykta XVI: „Kto ma nadzieję, żyje inaczej”³⁷³.

W interpretacji przywoływanej pedagog, samowychowanie związane jest z gotowością do przekraczania siebie oraz mierzenia się z cierpieniem. Wyjaśnia, że „trzeba (...) wielkiego hartu do zmagania się z własną naturą, z jej skłonnością do tego, co niższe i gorsze, przewycięzania odmienności w relacjach z innymi, do borykania się z chorobami i świadomością nieuchronności śmierci”³⁷⁴. Autorka akcentuje również rozwojowy potencjał cierpienia, ponieważ w jej przekonaniu „możliwość choroby i samo jej doświadczanie niezaprzeczalnie obliguje osobę do podejmowania aktywności samowychowawczej”³⁷⁵. W przekonaniu Hiszpańskiej, w cierpieniu następuje pewne przyspieszenie dojrzewania osobowego, będące efektem dochodzenia do tego, co najistotniejsze, i często dopiero w cierpieniu odstania się prawdziwe piękno osoby³⁷⁶. Wydaje się, że istotnym czynnikiem konstruktywnego wykorzystania „zadanego” cierpienia jest obecność i wsparcie drugiej osoby. Bowiem, jak zauważa autorka, „potrzeba drugiego człowieka uwyrażnia się w chwilach trwogi, w poczuciu samot-

³⁶⁹ Tamże, s. 151.

³⁷⁰ Zob. tamże, s. 102.

³⁷¹ Tamże, s. 194.

³⁷² Zob. tamże, s. 102.

³⁷³ Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, Poznań 2007.

³⁷⁴ B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 185.

³⁷⁵ Tamże, s. 116.

³⁷⁶ Tamże.

ności, w cierpieniu, w obezwładniającej chorobie³⁷⁷. Obecność drugiego człowieka jest zresztą ważna i potrzebna na każdym etapie procesu autoformacji, a nie tylko w momentach kryzysowych. Potrzeba więzi z drugim człowiekiem wynika bowiem z relacyjnej natury osoby. Może pełnić funkcję osobotwórczą, kiedy przyjmuje rodzaj trwałej i głębokiej relacji, zwłaszcza przyjaźni i miłości³⁷⁸. Przywoływana pedagog, przytaczając poglądy Arystotelesa na temat przyjaźni, wyjaśnia, że „przyjaźń jest najbardziej konieczna każdemu człowiekowi do życia, jednak we właściwym sobie znaczeniu (w swym najgłębszym wymiarze) rodzi się jedynie między ludźmi moralnie wartościowymi (»dzielni etycznie«). Aczkolwiek każdy może w życzliwości zwracać się ku innym, to jednak tylko ludzie dobrzy moralnie zdolni są życzyć dobra przyjacielowi wyłącznie ze względu na jego osobę. Dar przyjaźni jest najbardziej bezinteresowny ze wszystkich relacji międzyosobowych, a jako taki – również najbardziej trwały”³⁷⁹.

Hiszpańska wyjaśnia, że rozwój miłości warunkuje dojrzałość osobową, natomiast miłość jest warunkowana samowychowaniem³⁸⁰. Autorka przypomina tu o „zasadniczej funkcji prazaufania, kształtującego się w dziecku w pierwszych miesiącach życia w odpowiedzi na miłość rodziców. Jego rozbudzenie będzie pierwszym i podstawowym krokiem w procesie dojrzewania miłości osoby. Jeśli natomiast u zarania rozwoju nastąpi prywacja miłości, osoba w późniejszym czasie, kiedy odkryje w sobie możliwość i zobowiązanie samokształtowania, stanie przed koniecznością odnalezienia nowych źródeł miłości. Bez miłości rozwój osobowy jest bowiem niemożliwy”³⁸¹. Wypowiedź ta z jednej strony podkreśla znaczenie czynników wewnętrznych i zewnętrznych, z drugiej natomiast akcentuje pierwszeństwo czynnika osobowościowego. Autorka ukazuje tu kompensacyjny wymiar autoformacji, związany z doświadczeniem deprywacji istotnej potrzeby³⁸².

Podobnie jak Hiszpańska, również pozostali przywoływani pedagodzy personalistyczni podkreślają niezastąpioną i podstawową w samowychow-

³⁷⁷ Tamże, s. 115.

³⁷⁸ Zob.: tamże, s. 137; K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936, s. 20.

³⁷⁹ B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 247–248.

³⁸⁰ Tamże, s. 159.

³⁸¹ Tamże, s. 159. Zob. też J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002, s. 127.

³⁸² Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 231.

waniu rolę doświadczenia miłości. Stanowi ona źródło oraz wspomaga rozwój wszelkich pozytywnych właściwości, zarówno osobowościowych, jak i osobowych. Jej doświadczenie „stanowi siłę wzmacniającą, wydobywającą to, co najbardziej wartościowe w człowieku, ponieważ rozbrzmiewa we wnętrzu jak wezwanie (...). Wypełniając osobę, już przez ten sam fakt podnosi jej bytowanie na wyższy poziom, czyniąc je bogatszym i trwalszym”³⁸³.

Przywoływani autorzy próbują również uchwycić dynamikę i przebieg procesu autoformacyjnego. Na przykład Stefan Kunowski, nawiązując do trzech zadań ascezy chrześcijańskiej w ujęciu Lindworsky’ego, wyodrębnił trzy etapy procesu samowychowawczego. Opisuje je jako „samopoznanie siebie i określenie ideału osobistego; samoocena w świetle tego ideału prowadzącego do naśladowania Chrystusa; samokontrola nad urzeczywistnianiem swej wewnętrznej przemiany w Chrystusa”³⁸⁴. Pedagog ten precyzuje cel autoformacji jako stawianie się *alter Christus*. W określeniu „ideał osobisty” nawiązuje do ascezy organicznej i pedagogiki ideału osobistego Józefa Kentenicha³⁸⁵.

Rozbudowaną strukturę procesu samowychowania przedstawia Teresa Kukołowicz. Pierwszym z wyróżnionych przez tę pedagog etapów jest przyswojenie sobie określonego ideału lub wzoru osobowego (ja idealne). Ważne jest, aby ten ideał czy wzór rzeczywiście inspirował osobę podejmującą pracę nad sobą oraz aktywizował ją do urzeczywistniania (bądź naśladowania) go we własnym postępowaniu. Kolejnym krokiem jest poznanie siebie, umożliwiające kształtowanie realistycznego obrazu samego siebie (ja realne). Tematyka poznania siebie, w ujęciu Kukołowicz, została już wyżej, przy okazji omawiania czynników warunkujących samowychowanie. Autorka wyjaśnia, że uczciwa konfrontacja pomiędzy „ja idealnym” i „ja realnym” powoduje wewnętrzne napięcie i konstruktywne niezadowolenie z siebie. Prowadzi to do woli zmiany oraz wiary, że zmiana rozwojowa jest możliwa. Kolejnym etapem procesu autoformacyjnego jest podjęcie odpowiednich decyzji samorealizacyjnych, to znaczy konkretnych zabiegów samowychowawczych. Autorka dodaje, że dla niedo-

³⁸³ B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 164.

³⁸⁴ S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 85. Zob. także np. O. Nassalski, *Jak pracować nad charakterem*, Katowice 1989, s. 43–49.

³⁸⁵ Zob. H. Schmidt, *Organische Ascese. Ein zeitgemässer, psychologisch orientierter Weg zur religiösen Lebensgestaltung*, Paderborn 1952.

świadczony osobie „jest to etap bardzo trudny. Zwykle bowiem nie potrafi ona znaleźć dla swoich aspiracji konkretnego wyrazu w postaci ćwiczenia pożądanego zachowań”³⁸⁶. Tymczasem potrzebna jest tu znajomość metod oraz zaangażowanie w podejmowane ćwiczenia samowychowawcze, jak również stała świadomość celów, jakim służą. Niezbędne jest także kontrolowanie swojego działania, stawianie sobie adekwatnych wymagań oraz systematyczna ocena postępów. Pozwala to na uświadomienie sobie wyników osiągniętych na danym etapie samowychowania oraz przeżycie uczucia zadowolenia lub niezadowolenia. Kukołowicz podkreśla pozytywną rolę uczucia zadowolenia, satysfakcji z osiągniętych wyników. Dlatego radzi, aby program pracy nad sobą opracowywać w taki sposób, aby uniknąć przewidywalnych niepowodzeń. Podsumowując wymienione etapy, autorka podkreśla, że „w ten sposób naszkicowany program samowychowania ma charakter cykliczny: po okresie realizacji jednych celów dąży się do dalszych, nowych celów samowychowawczych”³⁸⁷.

Z kolei Beata Hiszpańska podkreśla, że podstawą autoformacji jest zarówno prawda o osobie ludzkiej (potencjalność i przygodność), jak również prawda o konkretnej, jedynej i niepowtarzalnej osobie podejmującej pracę nad sobą. Docieranie do tej prawdy i poznawanie siebie dokonuje się stopniowo, dlatego stanowi zarówno początkowy etap procesu samowychowania, jak i jego stały element. Autorka podkreśla, że bogactwo ludzkiej psychiki i ducha wymaga nieustannego „badania” jego subiektywnych elementów w kontekście obiektywnego kryterium³⁸⁸.

Autorka wyjaśnia, że jednym z pierwszych kroków w samowychowaniu jest rzetelne rozstrzygnięcie dotyczące wychowalności (i zasadności oraz kierunku samowychowania) poszczególnych właściwości czy cech osoby podejmującej pracę nad sobą. Konieczne jest tu także poznanie siebie w zakresie „ja idealnego” i „ja realnego”. Ponadto, zróżnicowanie to pozwala uniknąć wielu błędów w pracy nad sobą. Autorka tłumaczy, że „podjęcie próby zmienienia tego, co jest niezależne, jest stratą sił i czasu, a przy tym grozi zniechęceniem w sytuacji niewątpliwego niepowodzenia. Z drugiej strony akceptacja i cierpliwe znoszenie tego, co jest możliwe do zmiany, również pochłania osobowe siły człowieka i niejednokrotnie

³⁸⁶ T. Kukołowicz, *Własna aktywność wychowanka...*, s. 36.

³⁸⁷ Tamże, s. 37.

³⁸⁸ Zob. B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 187 i n.

uniemożliwia jego rozwój, ale jeszcze częściej rodzi i utrwała niechęć do podejmowania trudu zmiany³⁸⁹.

Przywoływana autorka przypomina, że istotą procesu rozwojowego jest „przechodzenie od poznania ku pragnieniu, aż po urzeczywistnienie rozpoznanego dobra. Proces ten nie może zatrzymać się ani na samym poznaniu, ani na samym pragnieniu, musi zawsze przebiegać od możliwości do aktu³⁹⁰. Hiszpańska podkreśla, że najgłębszym motywem samowychowania jest prawdziwa miłość. Ona również stanowi niejako najgłębszy poziom autoformacji, jakim jest stałe decydowanie się na przyjmowanie oraz przekazywanie miłości³⁹¹.

Omawiana autorka nie przedstawia ścisłej struktury procesu samowychowania, podkreśla natomiast zasadnicze znaczenie podejmowania samowychowawczych decyzji w tym procesie, nawiązując do wyróżnionych przez Jacka Woronieckiego etapów jej podejmowania³⁹². Patrząc realistycznie na potencjalne zagrożenia w pracy nad sobą, autorka przywołuje myśl Ewy Smołki, że „im mniej zdecydowana jest wola pójścia za prawdą, tym silniej działają czynniki podświadome, tym większe niebezpieczeństwo subiektywizmu³⁹³. Autorka podkreśla również, że podejmowaniu decyzji towarzyszą zazwyczaj pewne dylematy, a nawet wewnętrzna walka. Przypomina o istnieniu w człowieku stałego konfliktu („arcyludzkiego problemu”) pomiędzy sferami namiętności, rozumu i rozsądku. Już w starożytności uważano ten konflikt za jeden z głównych problemów wychowania. To wewnętrzne rozdarcie implikuje również pewne granice samowychowania³⁹⁴.

Warto podkreślić, że pedagodzy personalistyczni, nawiązując do filozofów starożytnych, uważają poznanie siebie za fundament i punkt wyjściowy w procesie doskonalenia siebie i rozwoju osobowości. Są bowiem świadomi faktu, że jakość (poziom, zakres) poznania siebie przekłada się na jakość podejmowanej autoformacji. Poznanie siebie stanowi zresztą

³⁸⁹ Tamże, s. 198.

³⁹⁰ Tamże, s. 121.

³⁹¹ Zob. tamże, s. 164–167.

³⁹² Zob. tamże, s. 203; J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, t. 1, s. 104.

³⁹³ E. Smołka, *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerстера teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*, Tychy 2005, s. 67.

³⁹⁴ Zob.: B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 205; W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001, s. 81–82.

zarówno fundament realnego bycia wychowawcą samego siebie, jak również podstawową metodę samowychowawczą³⁹⁵.

Jak już zostało powiedziane, Stefan Kunowski przypomina o związku terminu „samowychowanie” z teologiczną interpretacją pojęcia „ascezy”, czyli „świadomego i dobrowolnego dążenia z pomocą łaski Bożej do chrześcijańskiej doskonałości” lub „teocentrycznie i chrystocentrycznie ukierunkowanego kształcenia woli”³⁹⁶. Wyjaśnia, że – w pierwszym rozumieniu – asceza stanowi religijny rodzaj samowychowania, natomiast w drugim znaczeniu jest ona jednym ze środków samowychowawczych, służących kształtowaniu postawy wewnętrznej samodyscypliny. W zdobywaniu tej sprawności autor podkreśla znaczenie sumienia oraz wysiłku woli³⁹⁷. Drugi rodzaj rozumienia ascezy, czyli asceza samowychowawcza, polega na ćwiczeniu się we współdziałaniu z łaską³⁹⁸. Kunowski przypomina, że asceza chrześcijańska ma wymiar zarówno negatywny, jak i pozytywny. Wyjaśnia, że treść ascezy samowychowawczej stanowi „ciągła i metodyczna praca wewnętrzna nad hamowaniem złych skłonności, zwalczaniem pokus i usprawnianiem władz osoby ludzkiej do nabywania cnót, która zmierza do zapanowania duchowości nad cielesnością. Stąd jest zarówno ascezą negatywną, połączoną z wyrzekaniem się nawet dozwolonych przyjemności i umartwieniami (dobrowolna frustracja niższych popędów), jak też ascezą pozytywną, związaną z przyjemnością łatwego działania moralnie dobrego i z radością wzrastania cnoty (świadoma kompensacja i sublimacja celów dążenia duchowego)”³⁹⁹.

Podobnie jak inni autorzy personalistyczni, także Kunowski podkreśla znaczenie rozpoznania i przewyciężania swojej głównej destrukcyjnej postawy (wady głównej), poprzez kształtowanie postaw właściwych, konstruktywnych (cnót kardynalnych i innych). Oprócz konieczności ćwiczenia w ten sposób swojej woli, autor wskazuje drogę „ascezy miłości” Franciszka Salezego jako integrację celu samowychowania. Prowadzi ono bowiem do rozwijania postawy miłości Boga, siebie i bliźniego, przenikającej we wszystkie dziedziny życia⁴⁰⁰.

³⁹⁵ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 245, 302.

³⁹⁶ S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 83.

³⁹⁷ Zob. tamże.

³⁹⁸ Zob. tamże.

³⁹⁹ Tamże.

⁴⁰⁰ Zob. tamże, s. 81–84.

W przekonaniu Kunowskiego, asceza, jako zasadniczy środek samowychowawczy, powinna być dostosowana do wymienionych wyżej trzech etapów procesu samowychowawczego (samopoznanie, samoocena i samokontrola). Autor podkreśla, że samopoznanie jest czymś innym niż samowiedza będąca znajomością siebie pod względem psychofizycznym (np. temperament, zainteresowania). Wyjaśnia, że samopoznanie dotyczy dynamizmów życia wewnętrznego i kierunków rozwoju duchowego. W tym zakresie pedagog ten wymienia środki poznania siebie, jakimi są rozmowa psychologiczna, dzienniczek przeżyć, kwestionariusze introspekcyjne oraz lektura biograficzna⁴⁰¹.

Kunowski wyjaśnia, że samoocena moralna dokonuje się w sumieniu i jest powiązana z celem oraz planem życiowym. Dlatego autor wskazuje na rolę literatury ukazującej wzory osobowe. Praktycznym środkiem dokonywania samooceny moralnej jest rachunek sumienia, ogólny i szczegółowy. Wśród środków nadprzyrodzonych autor wymienia sakrament pokuty. Wskazuje także na niezastąpioną rolę kierownictwa duchowego⁴⁰² oraz towarzyszenia drugiej osoby w roli psychagoga. Autor wyjaśnia, że „psychagogia – to promieniowanie duchowe wartościami swej osobowości w postępowaniu, które działa jako przewodnictwo duchowe w samowychowaniu innych pod jednym warunkiem, aby było pociąganiem za sobą na drodze do wyższego ideału, a nie było tylko pociąganiem ku sobie (...). Psychagog ma być tylko przewodnikiem do ideału”⁴⁰³. Warto podkreślić, że pomoc taka jest potrzebna nie tylko w chwilach kryzysowych, ale w całym procesie autoformacji.

Przedmiotem formalnym samokontroli, jak wyjaśnia Kunowski, jest poziom życia duchowego, a także cele i kierunki działania oraz osiągnięcia w pracy nad sobą. Natomiast jej przedmiot materialny stanowi jakość realizacji podjętych postanowień. Nawiązując do wskazań Mieczysława Kreutza, autor proponuje konkretne pytania w zakresie codziennej samokontroli. Na przykład: „Czy uległem dziś wadzie, którą zwalczam?”; „Czy zrobiłem to, co postanowiłem?”; „Czy tego dnia nie popełniłem większego wykroczenia w jakiejś dziedzinie?”⁴⁰⁴.

⁴⁰¹ Zob. tamże, s. 93.

⁴⁰² Zob. tamże, s. 86–94.

⁴⁰³ Tamże, s. 87.

⁴⁰⁴ Tamże, s. 95. Zob. także M. Kreutz, *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, Lublin 2007.

W przekonaniu Kunowskiego, skuteczna samokontrola powinna mieć charakter stały (codzienny) i systematyczny, a zarazem powinna być co pewien czas weryfikowana. Natomiast podejmowane postanowienia autoformacyjne powinny być odnawiane zgodnie z rytmem dnia (rano, w południe, wieczorem). Autor wskazuje, że pożyteczna jest pisemna forma samokontroli, na przykład w formie tabeli. Podkreśla także motywujący charakter zadeklarowanego zobowiązania w zakresie pracy nad sobą. Na tym etapie szczegółowy rachunek sumienia pełni rolę wyższej formy samokontroli⁴⁰⁵.

Zofia Matulka w swojej analizie dotyczącej (samo)wychowania w ujęciu Kunowskiego nawiązuje do wyodrębnionych przez niego poszczególnych obszarów (warstw) wychowania. Począwszy od sfery psychofizycznej, autorka wskazuje na konieczność pracy nad sobą w zakresie temperamentu, przez rozwijanie pozytywnych cech, a przezwyciężanie negatywnych, a także dbałość o szeroko rozumianą kondycję zdrowotną, psychiczną i fizyczną⁴⁰⁶. W odniesieniu do procesu socjalizacji, autorka zauważa, że u osób dorosłych proces ten powinien się nadal rozwijać i pogłębiać. Potrzebna jest tu, przede wszystkim, formacja i autoformacja w zakresie różnorodnych zadań i funkcji w życiu rodzinnym i społecznym, ogólna wiedza dotycząca zagadnień społecznych czy środowiska naturalnego – a w przypadku chrześcijanina (katolika) – znajomość podstaw katolickiej nauki społecznej⁴⁰⁷. Samowychowanie w zakresie obszaru związanego z pracą zawodową oraz życiem kulturalnym przyczynia się w sposób szczególny do rozwoju osobowego człowieka dorosłego, jego twórczości oraz świadomego korzystania z prawa do pracy, jak również wypełniania swojego moralnego obowiązku poprzez jej odpowiedzialne podejmowanie. Zakłada to, przede wszystkim, uzyskanie odpowiednich kompetencji. Ponadto, w odniesieniu do kultury, w zakresie autoformacji należy, na przykład, doskonalić recepcję kultury symbolicznej. Autorka zauważa, że współczesnym ważnym problemem jest samowychowanie w zakresie odbioru treści medialnych i innych wytworów kultury masowej (popularnej). Praca nad sobą powinna tu obejmować kształtowanie po-

⁴⁰⁵ Zob. S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 93.

⁴⁰⁶ Zob.: Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych...*, s. 193; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*; zob. Tenże, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 69.

⁴⁰⁷ Zob. Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych...*, s. 192; S. Kunowski, *Podstawy współczesne...*, s. 198–199.

stawy krytycznej, zdolności do selekcji oraz pewnej aktywności (w przeciwieństwie do postawy biernej) w zakresie przyjmowanych treści⁴⁰⁸.

W przekonaniu Kunowskiego, ważne jest kształtowanie osobowości według wybranego wzoru – charakteru „osobowości idealnej”. Dlatego proces personalizacji na etapie dorosłości powinien być związany z wychowywaniem siebie do podejmowania wysiłku i systematyczności. Rozwój osobowości dokonuje się bowiem pod warunkiem, że człowiek – posiadający adekwatną samoocenę – nie unika tego, co stanowi dla niego rozwojowy trud, co wymaga od niego dużej wewnętrznej mobilizacji, wysiłku oraz wytrwałości⁴⁰⁹. W doborze oraz sposobie czerpania z różnego rodzaju źródeł w kształtowaniu swojego światopoglądu wymagana jest racjonalność i roztropność⁴¹⁰. W procesie tworzenia struktury światopoglądowej Kunowski podkreśla także rolę oddziaływania autorytetów. Za najbardziej właściwy, a zarazem skuteczny typ kontaktu wychowawczego oraz najwyższe stadium dialogu autor uważa spotkanie⁴¹¹.

Centralne miejsce miłości jako podstawowej zasady i kryterium samowychowania podkreśla Zofia Matulka. Pedagog ta zasadniczo interpretuje bycie wychowawcą samego siebie w perspektywie chrześcijańskiej. Wskazując na rolę modlitwy jako czynnika warunkującego samowychowanie, autorka podkreśla zarazem jej rolę w całym procesie pracy nad sobą. Wyjaśnia, że „rozwój modlitwy dokonuje się stopniowo, musi być ona jednak nieustanna, systematyczna, uprawiana w odpowiednich porach dnia i nocy na miarę możliwości własnych. Stopniowo przekształca się w modlitwę kontemplacyjną, dzięki której człowiek coraz głębiej »widzi« prawdy Boże i w ich świetle ocenia całą rzeczywistość. Dopiero wtedy w pełni kształtują się postawy moralne człowieka, gdyż coraz pełniej sam Duch Święty dzięki swemu światłu pozwala dostrzec wady ludzkiej duszy i daje siły do ich przezwyciężenia”⁴¹². Autorka podkreśla również znaczenie takich środków

⁴⁰⁸ Zob. Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych...*, s. 191–192. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 199–200.

⁴⁰⁹ Zob. M. Rusiecki, *Cele wychowania chrześcijańskiego w aspekcie teorii warstwicznej S. Kunowskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 133–135.

⁴¹⁰ Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych...*, s. 190. Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 200–203.

⁴¹¹ Zob.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 256–259; Z. Matulka, *Formacja i autoformacja dorosłych...*, s. 190; J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982, s. 185.

⁴¹² Z. Matulka, *Samowychowanie w życiu chrześcijańskim...*, s. 176. Zob. także Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 50, 66–76.

autoformacyjnych, jak kierownictwo duchowe oraz rekolekcje, jako praktyki ważne w procesie stałej przemiany życia⁴¹³. Matulka przypomina, że w procesie samowychowania nie może zabraknąć właściwej troski o rozwój poznawczy i duchowy. Wymaga to zgłębiania prawd wiary oraz zasad moralności, co związane jest także z permanentną formacją sumienia⁴¹⁴. W pracy nad sobą niezbędne jest również pogłębianie życia modlitwy, przyjmowanie sakramentów oraz kontakt ze Słowem Bożym.

Kształtowanie charakteru człowieka, jak wyjaśnia Matulka, dokonuje się poprzez kształtowanie określonych postaw moralnych i religijnych, czyli zdobywanie cnót, a przewyciężanie wad, zwłaszcza wady głównej. Dlatego „konieczne jest wyrabianie u siebie postaw przeciwnych do naszych złych skłonności i wad, które odkryliśmy w sobie w procesie samopoznania. Najlepszym sposobem opanowania tego, co w nas złe, nie jest nieczynienie tego zła, lecz jest przede wszystkim czynienie dobra równoważącego to zło, niedopuszczającego do jego zaistnienia. Zło jest zawsze brakiem dobra, a więc wypełniając te luki dobrem, likwidujemy je najskuteczniej”⁴¹⁵.

Przywoływana pedagog podkreśla, że samopoznanie, które stanowi początek procesu samowychowania, samo w sobie także jest pewnym procesem⁴¹⁶ i dlatego potrzebna jest stała czujność i otwartość ze strony człowieka, aby mógł właściwie kształtować swój charakter. Autorka wskazuje także na konieczność porządkowania i „oczyszczania” swojego wnętrza (a także swojego otoczenia zewnętrznego), a przez to zdobywanie cnoty opanowania. Zarówno w poznawaniu, jak i opanowywaniu siebie, konieczne są procesy autoregulacyjne. Szczególnie pomocna jest tu samokontrola i samoocena oraz autokorekta, zwłaszcza codzienny rachunek sumienia, jak również podejmowanie ascezy⁴¹⁷. Autorka wskazuje także na umartwienie, „niepopularny zabieg samowychowawczy”⁴¹⁸, jako istotny środek w zdobywaniu wewnętrznej wolności, czyli umiejętności wyboru miłości. Wyjaśnia, że „wysiłek ascetyczny, który nas do tej wolności uzdalnia, musi być niejednokrotnie wsparty umartwieniem, tj. celo-

⁴¹³ Zob. Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 58.

⁴¹⁴ Zob. tamże, s. 60–65.

⁴¹⁵ Tamże, s. 51. Zob. także tamże, s. 50–59.

⁴¹⁶ Zob. tamże, s. 51.

⁴¹⁷ Zob.: tamże, s. 52–58; Taż, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 262–272.

⁴¹⁸ Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 53.

wym i świadomym zmuszeniem siebie do wykonania przykrych czynów, ażeby osiągnąć tym większą wolność, aby opanować i wyplenić egoizm, tj. złą miłość własną⁴¹⁹. Autorka dopełnia swoje wskazania przekonaniem, że najgłębszą istotą chrześcijańskiego umartwienia jest duchowe umiowanie z Chrystusem, aby przewycięzać w sobie starego człowieka i stawać się nowym, zjednoczonym z Nim⁴²⁰. Jest to zarówno uczestnictwo w nieprzeniknionej nocy śmierci Chrystusa, jak również udział w zdumiewającym świetle Jego zmartwychwstania.

W integralnie rozumianej pracy nad sobą nie można także pominąć troski o poziom swojej kultury psychicznej i fizycznej. Matulka zachęca tu, na przykład, do zadbania o ład i piękno swojego otoczenia zewnętrznego, jak również kulturę swojego wnętrza, o wyciszenie i skupienie⁴²¹. Przypomina też, że zarówno kontakt z określonymi treściami literackimi (dobór lektur), jak również dobór kontaktów z ludźmi, powinny być zawsze przemyślane. Podkreśla wagę uporządkowania swojego czasu i ustalenia porządku dnia. Przekonuje, że konsekwentnie przestrzegany plan dnia umożliwi zdobycie wewnętrznej i zewnętrznej dyscypliny, wprowadzi ład w życie człowieka oraz pomaga w maksymalnym wykorzystaniu czasu. W zakresie troski o kondycję fizyczną autorka zachęca do uprawiania ćwiczeń gimnastycznych czy sportu, które także powinny mieć swoje miejsce w planie dnia⁴²². Wśród środków naturalnych, autorka podkreśla też rolę pracy (cnoty pracowitości) w doskonaleniu i samowychowaniu człowieka, która stanowi wyraz jego szczególnej służby dla wspólnego dobra⁴²³. Zwraca również uwagę na konieczność mądrego korzystania z mass mediów i podkreśla konieczność ich świadomego doboru⁴²⁴.

Autorka podkreśla potencjalne możliwości zasobu, jaki kryje w sobie perspektywny sposób myślenia człowieka dorosłego. Dzięki tej zdolności jest on w stanie przewidywać konsekwencje określonych decyzji, a także tworzyć racjonalne plany na przyszłość⁴²⁵. Wśród nich niezbędne są także plany dotyczące osobistego rozwoju i samowychowania. Stanowią one

⁴¹⁹ Tamże.

⁴²⁰ Zob. tamże, s. 54, 77–83.

⁴²¹ Zob. tamże, s. 52.

⁴²² Zob. Z. Matulka, *Samowychowanie w życiu...*, s. 52.

⁴²³ Zob. tamże, s. 175–177. Zob. także Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 103–108.

⁴²⁴ Zob. Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 52–53.

⁴²⁵ Zob. tamże, s. 59.

próbę odczytywania i realizowania Bożego planu wobec własnej osoby. Plany te powinny, zdaniem autorki, być racjonalne i realne oraz uwzględniać osobiste pragnienia, możliwości oraz warunki życia. Powinny być także konkretyzowane i formułowane w postaci celów oraz zadań szczegółowych, przeznaczonych do wykonania w określonym czasie. Realizacji planu powinna towarzyszyć pewna „elastyczność”, otwartość na rozwiązania alternatywne, w zależności od możliwych zmiennych sytuacji⁴²⁶.

Przywoływana pedagog zauważa, że w samowychowaniu niejednokrotnie potrzebne jest korzystanie ze wskazań specjalistów określonych dziedzin, aby móc dokonywać poprawnych wyborów, zwłaszcza w sprawach bardziej znaczących. Przy czym trzeba mieć na uwadze, że decyzje podejmowane przez osobę dorosłą wymagają wzięcia za nie odpowiedzialności⁴²⁷. Tak pojmowany udział nieformalnego wychowawcy w procesie autokreacji postuluje wielu autorów personalistycznych. Matulka dodaje, że samowychowawczy wysiłek człowieka może być skuteczny jedynie przy pomocy łaski Bożej, zwłaszcza łaski uczynkowej. Jak zauważa, „sama technologia w wymiarze ludzkim nie jest wystarczająca”⁴²⁸.

Także Teresa Kukołowicz wymienia metody i środki pomocne w poznawaniu siebie oraz w pracy nad sobą. W rozpoznaniu swojego temperamentu autorka proponuje metodę codziennej samoobserwacji połączonej z pisemną analizą w odniesieniu do cech właściwych dla poszczególnych temperamentów. Analiza ta dotyczy własnych zachowań, uczuć i działań⁴²⁹. Innym proponowanym środkiem jest sporządzenie charakterystyki samego siebie, a następnie porównanie jej z cechami temperamentów. Warto korzystać tu z typologii współczesnych, bardziej zróżnicowanych niż klasyczna (Hipokratesa i Galena), wskazana także przez Kukołowicz. Istotnej wiedzy może tu dostarczyć, na przykład, skorzystanie z klasyfikacji Heymanasa i Le Senne’a⁴³⁰.

Treść wspomnianej charakterystyki samego siebie powinna stanowić odpowiedź na pytanie, jakie dana osoba ma zalety i wady⁴³¹. Innymi spo-

⁴²⁶ Zob. tamże.

⁴²⁷ Zob. Taż, *Samowychowanie w życiu...*, s. 169–170.

⁴²⁸ Taż, *Samowychowanie chrześcijańskie...*, s. 120.

⁴²⁹ Zob. T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 129.

⁴³⁰ Zob. M. Fideli, *Temperamenty, charaktery, osobowości. Profil medyczny i psychologiczny*, Kraków 2003, s. 151–157.

⁴³¹ Zob. T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 129.

sobami poznawania siebie jest pisanie pamiętnika⁴³² oraz prowadzenie dziennika obserwacji. Kukołowicz wyjaśnia, że „zapis w takim dzienniku powinien mieć oczywiście charakter uporządkowany, tzn. według podstawowych sfer charakteryzujących psychikę człowieka. Podstawą charakterystyki może być analiza np. uczuć, myślenia, działania. Pomocne wydają się być pytania: Jakie uczucia najczęściej we mnie powstają? Czy są one trwałe, czy szybko mijają? Czy jestem skoncentrowany, czy rozproszony? Jaki rodzaj pamięci jest dla mnie charakterystyczny? Systematycznie, przez jakiś czas prowadzona obserwacja siebie, rejestrowana w dzienniku, powinna po pewnym czasie pozwolić na ocenę siebie”⁴³³. Zaproponowany przez autorkę dziennik samoobserwacji warto uzupełnić, na przykład, o praktykę prowadzenia dzienniczka uczuć⁴³⁴.

Autorka przedstawia także metodę mapy kontaktów społecznych, zaproponowaną przez Zbigniewa Pietrasińskiego. Polega ona na sporządzeniu i analizie zapisu, z kim i w jakim celu kontaktuje się dana osoba⁴³⁵. W zakresie bardziej szczegółowego rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron, Kukołowicz proponuje pracę pisemną w formie ankiety. Mogą się w niej znaleźć takie kwestie i pytania, jak zaproponowane w ankiecie opracowanej przez Pietrasińskiego: „Co możesz zaliczyć do twoich ostatnich (lub dawnych) udanych spraw, osiągnięć czy sukcesów (wymień jedną lub lepiej kilka rzeczy). Nie pomini tu również informacji dotyczących ewentualnych nagród, wyróżnień lub wprowadzonych przez siebie ulepszeń. Co przyczyniło się szczególnie do wymienionych sukcesów? Co lubisz robić najbardziej (wymień jedną lub kilka rzeczy)? W jakiej dziedzinie masz najwięcej wiedzy, umiejętności, doświadczenia? Co w twoim otoczeniu można zaliczyć do czynników mogących ułatwiać ci pewne osiągnięcia (pomoc, znajomość, przyjaźń z kimś lub też wyposażenie biblioteczki domowej, sprzęt techniczny itp.)? Co mógłbyś robić lepiej niż przeciętnie, jeśli zostałyby spełnione określone warunki (np. wykształcenie, szkolenie, zdobycie doświadczeń i umiejętności, uzyskanie środków finansowych itp.)? Do jakich funkcji czy zadań nadawałbyś się najlepiej? Jakie są twoje

⁴³² Zob. Taż, *Własna aktywność wychowanka...*, s. 39.

⁴³³ T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 131.

⁴³⁴ Zob. E. Balcer, *Autoformacja dziś. Wokół problematyki bycia...*, s. 82.

⁴³⁵ Zob.: Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977, s. 146–147; T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 131.

zdolności, zalety charakteru, walory fizyczne? Czy masz jakieś cechy rzadko spotykane (nie muszą mieć nieprzeciętnego poziomu)?⁴³⁶

Po samodzielnym udzieleniu odpowiedzi i pewnym podsumowaniu – podpowiada – warto poprosić drugą osobę (np. z rodziny, z grona przyjaciół) o wypełnienie tej samej ankiety, dotyczącej mocnych stron pragnącej poznać siebie osoby. Warto także porozmawiać na ten temat, aby przeanalizować udzielone odpowiedzi i sformułować określone wnioski⁴³⁷. W ten sposób także ta autorka wskazuje na rolę wychowawcy nieformalnego w procesie autokreacji.

W poznawaniu siebie, a także swoich odniesień społecznych, autorka proponuje metodę fotografii dnia. Polega ona na codziennym zapisywaniu (najlepiej wieczorem), jakie czynności zostały wykonane w ciągu minionego dnia oraz ile czasu zostało na nie przeznaczone. Notatki te należy prowadzić przez tydzień, a pomocnym środkiem może być sporządzenie tabeli budżetu czasu, uwzględniającej określone pozycje. Autorka wymienia następujące kategorie do tabeli budżetu czasu: higiena osobista, posiłki, odpoczynek, zajęcia związane z nauką (czas pobytu w szkole lub na uczelni, zajęcia dodatkowe), życie towarzyskie, prace społeczne, pomoc w domu, kontakty z rodziną, czas wolny⁴³⁸. Tak zebrany materiał pozwala na poddanie analizie zarówno zakresu utrzymywanych relacji osobowych, jak również podejmowanej aktywności, zwłaszcza wykonywanych prac i zajęć⁴³⁹.

Wśród aspektów dotyczących poznania siebie, a dzięki temu umożliwiających planowanie adekwatnej pracy nad sobą, Kukołowicz wymienia także konieczność analizy form spędzania czasu wolnego. Pytania pomocnicze powinny dotyczyć tu, na przykład, rodzaju czytanych książek czy czasopism, kryteriów wyboru filmów, programów telewizyjnych⁴⁴⁰. Dziś należałoby tu koniecznie dodać także pytanie o styl korzystania z Internetu.

W podejmowaniu pracy nad sobą konieczne jest ustalenie hierarchii wartości, jak również określenie ideału, który będzie stanowił stały punkt odniesienia w podejmowanej autoformacji. Istotne są tu konkretne pyta-

⁴³⁶ Z. Pietraśiński, *Kierowanie własnym rozwojem...*, s. 146–147.

⁴³⁷ Zob. tamże, s. 147. Zob. także Tenże, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.

⁴³⁸ Zob. T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu...*, s. 134.

⁴³⁹ Zob. tamże.

⁴⁴⁰ Zob. tamże, s. 135.

nia dotyczące treści formułowanych celów oraz motywów podejmowanych działań. W wyniku realistycznej samooceny pojawia się możliwość opracowania planu pracy nad sobą, z uwzględnieniem przyjętych celów⁴⁴¹. Autorka podkreśla, że planowanie pracy nad sobą należy rozpocząć od określenia punktu docelowego oraz zadań etapowych (celów pośrednich). Następnie możliwe staje się układanie szczegółowych planów, uwzględniających określone uwarunkowania. Warto w konstruowanym planie uwzględnić terminy wykonania niektórych zadań etapowych. W ramach metody planowania autorka zachęca także do ustalenia planu tygodnia oraz planu dnia, w których powinny zostać harmonijnie uwzględnione praca i wypoczynek (w tym sen)⁴⁴². Autorka podkreśla wartość planowania w pracy nad sobą, ponieważ nadaje ono ład działaniu oraz podporządkowuje spontaniczność przyjętym celom, a przez to kształtuje umiejętność kierowania sobą⁴⁴³.

Podstawowe dla samowychowania znaczenie, jakim jest poznanie siebie w prawdzie, podkreśla także Beata Hiszpańska. Wskazuje, że „sumienne ćwiczenie się we »wglądzie« jest jednym z elementów świadomego kształtowania swojego osobowego wnętrza, ponieważ pozwala na określenie motywów poszczególnych wyborów. Samowychowanie wymaga się bowiem uwagi i oceny dla tego, co dzieje się we wnętrzu osoby, również i dlatego, aby nie popadła w błędne przeświadczenie o swojej doskonałości (nieomyślności)”⁴⁴⁴. Brak rozpoznawania swoich potrzeb i związanych z nimi motywacji może prowadzić do preferowania pozorów, także pozorów rozwoju (na przykład dążenie do kariery w celu przejęcia władzy, dokonywane pod pozorem rozwoju osobowości)⁴⁴⁵.

Autorka przypomina, że samowychowanie nie ma na celu niszczenia cech zakorzenionych w naturze danej osoby, ale takie ich kształtowanie, aby sprzyjały dojrzałości osobowej. Jak zauważa Hiszpańska, samowychowanie „polega na rozwijaniu już posiadanych cech i uzdolnień, jednakże o tyle, o ile potwierdzają godność osoby, a pokonywaniu (blokowaniu) tych tendencji, które się jej sprzeniewierzają”⁴⁴⁶. Przestrzega także przed

⁴⁴¹ Zob. tamże, s. 135–139.

⁴⁴² Zob. tamże, s. 141.

⁴⁴³ Zob. tamże, s. 142.

⁴⁴⁴ B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 151.

⁴⁴⁵ Zob. tamże, s. 199.

⁴⁴⁶ Zob. tamże, s. 198–199.

możliwością „urabiania” siebie jako sobowtóra lansowanych idoli czy też przed unifikacją, w której zanikają indywidualne cechy osobowościowe. Tymczasem, w przekonaniu przywoływanej pedagog, „osoba winna strzec swojej niepowtarzalności i ją uwyrażniać, afirmować właśnie”⁴⁴⁷. Autorka podkreśla także podstawową dla samowychowania rolę aksjologicznego punktu odniesienia, jakim jest podstawowy wybór – określenie celu koronnego, ostatecznego – w którym poszczególne wybory człowieka (działania doraźne, okolicznościowe) znajdują swoją aksjologiczną orientację⁴⁴⁸.

Nawiązując do Karola Górskiego, Hiszpańska zauważa również, że osoba, która podjęła samowychowanie, powinna cechować się „otwartością na kontrolująco-wychowawcze wpływy innych, traktując ich jako wychowawców »niezamierzonych«, niezadeklarowanych pedagogicznie. Ponieważ osoba istnieje jedynie we wspólnocie, potrzebuje drugiej osoby, aby bardziej być”⁴⁴⁹. Przywoływana pedagog podkreśla także podstawową, osobotwórczą rolę przyjaźni i miłości w rozwoju i autoformacji, ponieważ „miłość z rozwojem pozostaje niejako w sprzężeniu zwrotnym. Im miłość jest prawdziwsza i dojrzała, tym rozwój jest szybszy i pełniejszy. Stąd rozwój miłości warunkuje dojrzałość osobową, a sama miłość warunkowana jest pracą wewnętrzną, czyli samowychowaniem”⁴⁵⁰. Skoro – jak twierdzi autorka – prawdziwa miłość jest sercem samowychowania, to w wyborach motywowanych miłością praca nad sobą osiąga swój najwyższy stopień⁴⁵¹. Tak więc miłość jest zarówno podstawowym czynnikiem warunkującym pracę nad sobą, jak i jej najgłębszym celem i sensem.

Nawiązując, między innymi, do Friedricha Schneidera i Romano Guardiniego, przywoływana autorka wymienia takie sposoby autoformacji, jak: formowanie intelektualno-moralne, otwarcie na sugestie i rady, wykorzystanie siły rozwojowej autorytetu i wzoru osobowego oraz kontemplacja wartości. Autorka proponuje także prowadzenie dzienniczka w celu głębszego samopoznania, uszczegółowienia przewyżczanych wad i zdobywanych cnót, a także umożliwienia sobie porównania rezultatów pracy nad sobą w pewnych przedziałach czasowych. Podkreśla też potrzebę pewnego uporządkowania dnia, proporcjonalnie i z umiarem. Do spo-

⁴⁴⁷ Tamże, s. 199.

⁴⁴⁸ Zob. tamże, s. 199–201.

⁴⁴⁹ Tamże, s. 137. Zob. K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936, s. 20.

⁴⁵⁰ B. Hiszpańska, *Prawda u podstaw...*, s. 159, 247–248.

⁴⁵¹ Zob. tamże, s. 167.

sobów samowychowania zalicza też autorka: dokonywanie codziennego rachunku sumienia, usprawnianie woli, podejmowanie wyrzeczenia, odpowiedzialne wypełnianie obowiązków, kształtowanie zdolności do przeżywania samotności w milczeniu. Hiszpańska wymienia również istotny wymiar autoformacji, jakim jest kształtowanie właściwych relacji z innymi ludźmi. Podkreśla, że ważne jest tu zwłaszcza kształtowanie umiejętności godnego przyjmowania i obdarowywania, to znaczy równowagi „brania i dawania”⁴⁵². Przywołuje myśl Guardiniego, w którego przekonaniu na tych właśnie dwóch filarach – dawaniu i braniu – buduje się stabilny most pomiędzy ludźmi⁴⁵³.

Analizując przedstawione wybrane drogowskazy autoformacyjne współczesnych pedagogów personalistycznych, można zauważyć, że zgodnie uznają oni, że w metafizycznej interpretacji znaczenia czynników wewnętrznych i zewnętrznych, właśnie czynnik osobowościowy (duchowy) pozwala na ich właściwe przyjęcie oraz przekształcanie i integrowanie w procesie samowychowania⁴⁵⁴. Stanisław Witek, podejmując to zagadnienie z perspektywy teologii duchowości, wskazuje, że „swoiste właściwości dane człowiekowi od początku życia, jak warunki urodzenia się, płeć i dynamika witalna, właściwości ciała i ducha trzeba uważać za wyraz woli Bożej i rodzaj powołania osobistego. Ma się je potwierdzić i wykorzystać, rozwinąć i udoskonalić w tym właśnie charakterze. Jest to nie tylko prawo, ale i obowiązek łączący się z odpowiedzialnością za otrzymane talenty”⁴⁵⁵. Dokonując syntezy myśli interpretowanych autorów, można stwierdzić, że pisanie własnej biografii, dokonujące się w procesie samowychowania, stanowi autentyczne urzeczywistnianie swojego ideału osobistego⁴⁵⁶.

Stan napięcia, zachodzący pomiędzy „możliwością siebie” i „ja realnym”, wyzwala w człowieku wewnętrzny impuls, a zarazem inspiruje ukierunkowany proces jego rozwoju, który może przyjąć formę autoformacji. W tym procesie podstawową rolę odgrywa coraz głębsze samopoznanie, mające charakter wieloznaczny, globalny, wszechstronny i wieloaspek-

⁴⁵² Zob. B. Hiszpańska, dz. cyt., s. 209–218.

⁴⁵³ Zob.: tamże, s. 216; R. Guardini, *Briefe über Selbstbildung...*, s. 36.

⁴⁵⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy pedagogiczne...*, s. 74.

⁴⁵⁵ S. Witek, *Teologia życia duchowego*, Lublin 1986, s. 93.

⁴⁵⁶ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 301.

towy⁴⁵⁷. Stanowi ono zarówno „próg” procesu samowychowawczego, jak i jego stały element⁴⁵⁸.

Podejmowanie autoformacji wymaga, oprócz koniecznej motywacji i znajomości celów (ideałów), także znajomości dróg, które do nich poprowadzą. Samowychowanie w ujęciu personalistycznym (także inspirowanym chrześcijaństwem) cechuje się pluralizmem metodycznym⁴⁵⁹. Przedstawione wskazania poszczególnych autorów stanowią tylko niewielki przegląd sprawdzonych dróg autoformacji.

Jeśli czynnik osobowościowy odgrywa zasadnicze znaczenie w podejmowaniu autoformacji, co zgodnie potwierdzają przywoływani autorzy personalistyczni, to kierowanie jakością swojego życia, jego integralnym rozwojem, powinno prowadzić do nabywania „kompetencji biograficznej”. Pietrasiński zauważa, że „kompetencja biograficzna wyraża się w myśleniu oraz działaniu mającym przymioty przypisywane mądrości”⁴⁶⁰. Jak wyjaśnia, „słowo »mądrość« służy wyróżnieniu cennego przymiotu umysłu, który wymaga inteligencji, lecz się do niej nie sprowadza, wspiera się na wiedzy, lecz obcy jest ludziom pełnym erudycji czysto książkowej. Przejawia się bowiem w okolicznościach wymagających znajomości ludzi i życia, przewidywania konsekwencji własnych i cudzych czynów, podejmowania decyzji w sytuacjach niepewności, umiejętności radzenia innym w ważnej potrzebie. Głównym sprawdzianem mądrości są trafne sądy w takich sprawach życiowych, które częstokroć mają charakter niepowtarzalny i dlatego brak dla nich gotowych recept. Najogólniej rzecz biorąc, mądrość jest przymiotem, na który składają się dwie powiązane wzajem właściwości podstawowe: 1) posiadanie dużej wiedzy, i to przede wszystkim wiedzy o praktycznym znaczeniu życiowym, nabytej w znacznej mierze w rezultacie osobistych doświadczeń i refleksji; 2) umiejętność trafnej oceny i trafnego rozwiązywania praktycznych problemów życiowych i zawodowych, oparta na scharakteryzowanej wyżej wiedzy oraz na zdolności głębokiego, wielostronnego, przewidującego myślenia”⁴⁶¹.

⁴⁵⁷ Zob.: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 146–149. W. Dłubacz, *O kulturę filozofii. Zagadnienia podstawowe*, Lublin 1994, s. 61–68.

⁴⁵⁸ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 301.

⁴⁵⁹ Zob. tamże, s. 303.

⁴⁶⁰ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka...*, s. 144.

⁴⁶¹ Tamże, s. 143. Zob. także Tenże, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1989.

Dlatego „kompetencja biograficzna” oznacza „pewną szczególną odmianę mądrości, wyspecjalizowaną w kierowaniu ludzkim życiem i rozwojem. Jest ona oczywiście dla każdego inna, wyraża jego specyficzne potrzeby, warunki życia i doświadczenia. Ale zawiera też pierwiastki mniej lub bardziej uniwersalne”⁴⁶². Jak wyjaśnia Pietrasiński, główną funkcję kompetencji biograficznej stanowi zwiększanie szans na polepszanie jakości życia. Wyraża się to zarówno we właściwie pojmowanej samodzielności (autonomii), jak i w gotowości przyjmowania wsparcia i pomocy od innych osób. Na kompetencję biograficzną składa się wiedza autokreacyjna (społeczna i indywidualna), która wspomaga rozwój i kierowanie życiem oraz myślenie biograficzne wyznaczane przez problematykę związaną z kierowaniem własnym życiem i rozwojem⁴⁶³. Kompetencja biograficzna jako mądrość, do której powinna prowadzić autoformacja, stanowi najcenniejsze bogactwo ludzkiego życia. W perspektywie personalistycznej inspirowanej chrześcijaństwem interpretowana jest jako odzwierciedlenie działania Boga w historii konkretnej osoby⁴⁶⁴.

4.3. Spełnianie siebie w powołaniu do *sanctitas* w ujęciu Jana Pawła II

W jednym z dokumentów Soboru Watykańskiego II, „*Gaudium et spes*”, można znaleźć wypowiedź stanowiącą niejako streszczenie antropologii chrześcijańskiej. Jest to zdanie wielokrotnie cytowane później przez Jana Pawła II: „W istocie misterium człowieka wyjaśnia się prawdziwie jedynie w misterium Słowa Wcielonego (...) Chrystus, nowy Adam, właśnie w objawieniu tajemnicy Ojca i Jego miłości objawia w pełni człowieka samemu człowiekowi i odstania przed nim jego najwyższe powołanie”⁴⁶⁵. Afirmacja człowieka w Chrystusie inspirowuje go do angażowania się we własny rozwój,

⁴⁶² Tenże, *Rozwój człowieka...*, s. 144.

⁴⁶³ Zob. tamże, s. 144–177.

⁴⁶⁴ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 303–304.

⁴⁶⁵ *Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”, w: Sobór Watykański II, Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań 2002, nr 22.*

rozumiany w pedagogice personalistycznej inspirowanej chrześcijaństwem (katolickiej) jako dążenie do pełni życia, którą jest świętość. Na szczególną uwagę zasługuje również fundamentalne wskazanie samowychowawcze o szczerym, bezinteresownym darze z siebie, do którego również nawiązuje w swoim nauczaniu Jan Paweł II. Podobieństwo osoby ludzkiej do komunii Osób Boskich „ujawnia, że człowiek, będący na ziemi jedynym stworzeniem, którego Bóg chciał ze względu na nie samo, nie może się w pełni odnaleźć, jak tylko przez szczerzy dar z siebie samego”⁴⁶⁶. Alina Rynio podkreśla, że potencjał wychowawczy, zawarty w dokumentach soborowych, stanowi źródło dla współczesnej pedagogicznej myśli Kościoła katolickiego. Jak zauważa autorka, jest to widoczne w jego późniejszych wypowiedziach w tej dziedzinie, a zwłaszcza w nauczaniu Jana Pawła II⁴⁶⁷.

Papież przelotom wieków, Jan Paweł II, jest wielkim kontynuatorem dzieła soborowego, także w zakresie nauczania o (samo)wychowaniu. Świadomość nabytej gruntownej wiedzy filozoficznej, zwłaszcza z dziedziny etyki, pozwala lepiej zrozumieć pedagogiczne – w tym autoformacyjne – przesłanie jego nauczania papieskiego. Dlatego poniżej zostaną również przybliżone zasadnicze aspekty antropologii w ujęciu Wojtyły jako istotny fundament jego późniejszego nauczania, jako wielkiego „pedagoga świętości”⁴⁶⁸. Z tego względu poniższe treści zostały zawarte w rozdziale prezentującym inspiracje autoformacyjne współczesnych pedagogów personalistycznych. Dla wielu z nich niezawodnym mistrzem i osobistym przewodnikiem stał się właśnie Karol Wojtyła – Jan Paweł II.

W podejmowaniu pracy nad sobą konieczne jest oparcie się na rozumieniu człowieka jako takiego oraz samego siebie. Wojtyła podkreśla, że człowiek poprzez wszystko, co czyni i co się w nim dzieje, równocześnie staje się coraz bardziej „jakims” i coraz bardziej „kims”⁴⁶⁹. Istotnym aspek-

⁴⁶⁶ Tamże, nr 24.

⁴⁶⁷ Zob.: A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 375–390; M. Sztaba, *Spółeczna płaszczyzna wychowania chrześcijańskiego w świetle nauczania Kościoła katolickiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 517. Zob. także A. Rynio, *Wychowanie do odpowiedzialności. Studium teorii i praktyki pedagogiki integralnej*, Lublin 2019.

⁴⁶⁸ T. Nosek, *Jan Paweł II – autentyczny świadek i promotor pedagogiki świętości*, w: Z. Zarębianka, K. Dybeł, Z. Mirek (red.), *Idea dialogu w myśli Jana Pawła II*, Kraków 2013, s. 157–176. Zob. także A. Rynio, *Świętość celem programu duszpasterskiego pozostawionego nam przez Jana Pawła II*, w: M. Kowalik (red.), *Modlić się wzorem błogosławionego Jana Pawła II, Dzień papieski 2011*, Lublin 2012, s. 15–27.

⁴⁶⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 144–145.

tem wolności człowieka jest to, że może on sobą kierować i samego siebie kształtować⁴⁷⁰. Filozof ten podkreśla również potrzebę uwyrażniania i odzwierciedlania w świadomości własnej sfery emocyjnej, a także budowania kontaktu z podświadomością. Zagadnienie to zostanie szerzej podjęte w ostatnim rozdziale monografii.

Przeżycie wolności należy, według Wojtyły, ująć w formule: „mogę – nie muszę”, pomiędzy którymi kształtuje się ludzkie „chcę”⁴⁷¹. Jednak tym, co pozwala człowiekowi chcieć lub nie chcieć czegokolwiek, jest wola. Autor wyjaśnia, że „samostanowienie osoby dokonuje się poprzez akty woli jako centralnej władzy duszy ludzkiej”⁴⁷², dodając, że „samostanowienie stanowi istotę wolności człowieka”⁴⁷³.

Przy czym Wojtyła wyraźnie podkreśla, że samostanowienie to nie samozależność jako zależność od własnego „ja”, ale zależność od prawdy, ponieważ wolność realizuje się przez podporządkowanie się prawdzie, w czym ujawnia się sumienie⁴⁷⁴. Prawda (prawda o dobru) stanowi zasadę dokonywania ludzkich wyborów, dlatego „wybierać – to znaczy przede wszystkim rozstrzygać o przedstawionych woli w porządku intencjonalnym przedmiotach na zasadzie pewnej prawdy. Nie sposób zrozumieć wyboru bez sprowadzenia dynamizmu właściwego woli do prawdy jako zasady chcenia”⁴⁷⁵. Dlatego zależność od prawdy określa granice autonomii właściwej osobie ludzkiej. Wojtyła wyjaśnia, że „osobie ludzkiej przysługuje wolność nie jako czysta niezależność, ale jako samo-zależność, w której zawiera się zależność od prawdy. Ona to stanowi nade wszystko o duchowym dynamizmie osoby. Ona też równocześnie wskazuje na dynamikę spełniania się osoby, jak i nie-spełniania się w znaczeniu etycznym”⁴⁷⁶. W ten sposób Wojtyła przypomina, że człowiek spełnia siebie, a tym samym osiąga szczęśliwość – urzeczywistniając to dobro, przez które jako osoba staje się dobry i jest dobry. Tym samym człowiek nie spełnia siebie,

⁴⁷⁰ Zob. tamże, s. 151–229 i in.

⁴⁷¹ Tamże, s. 148.

⁴⁷² K. Wojtyła, *Osobowa struktura samostanowienia*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia...*, s. 426.

⁴⁷³ Tamże, s. 426–427.

⁴⁷⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 146, 161–165, 193–228.

⁴⁷⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 181; Por. także tamże, s. 165–179.

⁴⁷⁶ Tamże, s. 198.

wybierając zło moralne⁴⁷⁷. Wyjaśnia, „najgłębszą rzeczywistość moralności można (...) ująć jako spełnienie siebie w dobru, spełnienie siebie w złu jest natomiast nie-spełnieniem”⁴⁷⁸.

Autor „Osoby i czynu” podkreśla odczytywaną w sumieniu normatywną moc prawdy, przez co chce wyraźnie zdystansować się od tej odmiany „personalizmu”, która chciałaby ogołocić wolność człowieka z obowiązku respektowania prawdy. Tymczasem również autentyczne samowychowanie nie jest możliwe poza prawdą. Dlatego, podkreślając prymat czynnika osobowościowego (osobowego) w (auto)formacji, Wojtyła zauważa, że transcendencja osoby w czynie ukazuje, że „ja” pozostaje „ponad” swoimi dynamizmami oraz stanowi przekraczanie siebie w prawdzie⁴⁷⁹.

Samostanowienie w ujęciu Wojtyły odnosi się zarówno do samowychowania jako procesu, jak również do osiąganego stopniowo autoformacyjnego celu⁴⁸⁰. Wyjaśnia zatem, że „samostanowieniu odpowiada stawanie się człowieka jako człowieka”⁴⁸¹, ponieważ dzięki samostanowieniu „staje się on coraz bardziej »kimś« w znaczeniu osobowo-etycznym, skoro w znaczeniu ontycznym jest »kimś« już od samego początku”⁴⁸². Jako warunki osiągnięcia samostanowienia wymienia Wojtyła „samo-posiadanie”, a następnie „samo-panowanie”⁴⁸³. Wyjaśnia przy tym, że stanowić „można tylko o tym, co się realnie posiada. Może zaś stanowić tylko ten, kto posiada. Człowiek stanowi sam o sobie wola, gdyż sam siebie posiada. Równocześnie zaś wola, każde rzeczywiste »chcę« ujawnia, potwierdza i urzeczywistnia to samo-posiadanie właściwe tylko osobie – fakt, iż jest ona »sui iuris«”⁴⁸⁴. Wskazując na bliższą konkretyzację „samo-posiadania”, jaką jest „samo-panowanie”, wyjaśnia, że „samo-panowanie rozumiemy tutaj jako coś innego niż to, na co wskazuje potoczne wyrażenie mówiące o »panowaniu nad sobą«. To ostatnie odnosi się do pewnej tylko funkcji dynamizmu właściwego osobie, dotyczy pewnej sprawności-cnoty

⁴⁷⁷ Por. tamże, s. 216–221.

⁴⁷⁸ Tamże, s. 197.

⁴⁷⁹ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 151–229 i in.; Tenże, *Osobowa struktura samostanowienia...*

⁴⁸⁰ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 132.

⁴⁸¹ Tenże, *Osobowa struktura samostanowienia...*, s. 428.

⁴⁸² Tamże.

⁴⁸³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 150–154.

⁴⁸⁴ Tamże, s. 152

czy też zespołu takich sprawności. Wypada wtedy mówić raczej o samo-opanowaniu. Samo-panowanie natomiast jest czymś bardziej podstawowym, związanym z wewnętrzną strukturą osoby, która tym się wyróżnia od innych struktur i od innych istnień, że sama sobie panuje. Raczej więc wypada tu mówić o »panowaniu sobie« niż o »panowaniu nad sobą«⁴⁸⁵.

Powracając do analizy doświadczenia samostanowienia, Wojtyła wyjaśnia, że zarówno „samo-posiadanie”, jak i „samo-panowanie” nie oznaczają zamknięcia się w sobie. Przeciwnie, oznaczają one szczególną dyspozycję do daru z siebie samego, daru szczerego, bezinteresownego. Tylko bowiem ten, kto sam siebie posiada i kto sam sobie panuje, może uczynić z siebie samego szczerzy dar. Na tej drodze człowiek najpełniej staje się sobą, zgodnie z zapisanym w jego głębi „prawem daru”⁴⁸⁶. Wojtyła podkreśla, że osoba, która jest szczególną wartością sama w sobie, dzięki temu jest również szczególnie uzdolniona do daru z siebie. Natomiast soborowe „stwierdzenie zaś, że »człowiek (...) nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie samego«, pozwala nam wnioskować, iż właśnie wtedy, kiedy człowiek staje się darem dla innych, najpełniej staje się sobą. W głębi dynamicznej struktury osoby wypisane jest tedy »prawo daru« – jeśli tak można się wyrazić”⁴⁸⁷.

Wojtyła przypomina, że najgłębszym aktem i szczytem wolności jest dobrowolne związanie się z drugą osobą, oddanie się jej w miłości. Natomiast fascynacja samą wolnością jest zatrzymaniem się po drodze, ponieważ wolność jest jedynie środkiem do celu. Dopiero miłość angażuje wolność i stanowi autentyczny cel i spełnienie człowieka⁴⁸⁸. W późniejszym, papieskim nauczaniu papież Wojtyła wyjaśnia, że „człowiek nie może oddać się czemuś, co stanowi projekcję rzeczywistości czysto ludzkiej, abstrakcyjnemu ideałowi lub fałszywej utopii. Będąc osobą, może uczynić z siebie dar dla innej osoby czy innych osób, a w końcu dla Boga, bo Bóg jest sprawcą jego istnienia i tylko On może w pełni ten dar przyjąć”⁴⁸⁹. Wizerunek osoby ludzkiej, przedstawiony przez Wojtyłę, łączy zatem w sobie substancjalność i relacyjność. Rzeczywistość osoby, jak ją określa ten filozof, „jest równocześnie immanentna i relacyjna, »oso-

⁴⁸⁵ Tamże, s. 152–153.

⁴⁸⁶ K. Wojtyła, *Osobowa struktura samostanowienia...*, s. 431.

⁴⁸⁷ Tamże.

⁴⁸⁸ Tenże, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 120.

⁴⁸⁹ Jan Paweł II, *Encyklika „Centesimus annus”*, Wrocław 1991, nr 41.

bowa« i »wspólnotowa«⁴⁹⁰. W jego ujęciu osoba i komunია to dwie strony tej samej rzeczywistości⁴⁹¹. Zatem można mówić najpierw o istnieniu ontycznym osoby. Podkreślana jest tu struktura pojedynczości, osoba jest nie tylko „jedna”, ale i „jedyna”. Osoba jest w sobie i jest tożsama z sobą. Można również mówić o istnieniu deontycznym osoby, o jej „istnieniu dla” w relacji, o ile osoba jest zdolna, poprzez swoje doskonalenie się i kontakt z drugim, pozostać samą sobą⁴⁹².

Swoiste kompendium antropologiczne, które ujmuje integralnie spojrzenie na fakt ludzki, stanowi antropologia adekwatna Wojtyły. W jego ujęciu główne tezy dotyczące aspektu bytowego człowieka przedstawiają się, według syntezy dokonanej przez Rynio, następująco:

- w człowieku można wyróżnić sferę somatyczną, psychiczną i duchową;
- jest on bytem przygodnym, potencjalnym, odrębnym i celowym;
- człowiek jest osobą, to znaczy bytem rozumnym, samoświadomym, wolnym, zdolnym do poznania prawdy, miłości, dialogu, panowania nad przyrodą, kierowania swoim życiem i tworzenia siebie;
- wyraża się to w jego zdolności do samopoznania, samoposiadania, samopanowania, samostanowienia, w woli, sumieniu, świadomości i samowiedzy;
- osoba jest kimś jedynym i niepowtarzalnym, kimś, kto posiada wnętrze; osoba jest podmiotem istnienia i działania, podmiotem indywidualnym i osobowym, przeżywającym swoje czyny, doznania, a przede wszystkim swoją własną podmiotowość;
- osoba ludzka, rozumiana jako jedność cielesno-duchowa, kształtująca się poprzez akty poznania intelektualnego, wolności i miłości, nie może być traktowana jako środek do celu;
- zasadą to wykluczającą jest norma personalistyczna: „osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość”;

⁴⁹⁰ K. Wojtyła, *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem”*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia...*, s. 369.

⁴⁹¹ Por. R. Buttiglione, *Kilka uwag o sposobie czytania „Osoby i czynu”*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia...*, s. 25.

⁴⁹² Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 305 i n.

- cielesność osoby wyraża się w instynktach, zmysłach i możliwościach wykonawczych, podczas gdy uczuciowość wyraża się w uczuciach, emocjach i namiętnościach;
- człowiek jest jedynym bytem obdarzonym zdolnością poznania istniejącej rzeczywistości; nosi w sobie otwartość na nieskończoność i pragnienie Absolutu;
- jest zdolny do dobrego życia i czynienia z siebie daru i jest najwyższą z ziemskich wartości⁴⁹³.

Każda z ukazanych tu prawd o człowieku odślania również przestrzeń istotną dla aktywności autoformacyjnej. Antropologia adekwatna ukazuje osobę ludzką w pełnej perspektywie jako byt skończony, a zarazem nieskończony. Przeciwstawia się wszelkim redukcjonizmom i alienacji koncepcji materialistycznych, a zwłaszcza zgubnej ponowoczesnej antropologii nie-adekwatnej⁴⁹⁴.

Jako nauczyciel wiary, Jan Paweł II wyraża się zasadniczo innym językiem niż filozof-etyk. Przy czym warto pamiętać, że jego nauczanie pozostaje oparte na niezawodnym fundamencie antropologii adekwatnej. W nauczaniu papieskim zagadnienie samowychowania, jak analizuje tę problematykę Rynio, bywa ujmowane zarówno w znaczeniu zakresowo szerokim, jak i ścisłym, obejmującym aspekt introwertywny i interpersonalny. Zasadniczo papież mówi o pracy nad sobą, której celem jest świętość rozumiana jako dojrzałość ludzka i chrześcijańska⁴⁹⁵. W ujęciu Jana Pawła II samowychowanie stanowi istotę procesu wychowawczego i w pewnym sensie jest ono bardziej istotne od wychowania⁴⁹⁶.

Określając cel autoformacji, papież wychodzi od rozumienia wychowania. Wyjaśnia, że „w wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej »był«, a nie tylko więcej »miał« – ażeby poprzez wszystko, co »ma«, co »posiada«, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, żeby również umiał bardziej »być« nie tylko »z drugimi«, ale także i »dla drugich«”⁴⁹⁷. Nawia-

⁴⁹³ Zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 33. Zob. także K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia...*

⁴⁹⁴ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 46.

⁴⁹⁵ Por. A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 181–182.

⁴⁹⁶ Zob. Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam sane”*, Rzym 1994, nr 16.

⁴⁹⁷ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO. Paryż, 2 czerwca 1980*, w: Tenże, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym 1986, s. 71.

zując do tej wypowiedzi, papież Wojtyła kontynuuje: „prawda ta posiada podstawowe znaczenie dla samowychowania, autorealizacji, rozwijania w sobie człowieczeństwa, a zarazem życia Bożego, zaszczipionego na chrzcie świętym i umocnionego w sakramencie bierzmowania. Samowychowanie zmierza do tego właśnie, aby bardziej »być« człowiekiem, być chrześcijaninem, aby odkrywać i rozwijać w sobie talenty otrzymane od Stwórcy i realizować właściwe każdemu powołanie do świętości”⁴⁹⁸. Papież ukazuje tu potrzebę pełnego, integralnego rozwoju, na poziomie naturalnym i nadprzyrodzonym, mówiąc o „pedagogice świętości”⁴⁹⁹. Podkreśla niezastąpione i doniosłe znaczenie podejmowania pracy nad sobą, określając ją mianem „najwspanialszej działalności człowieka”⁵⁰⁰, która „ma na celu kształtowanie samego swego człowieczeństwa”⁵⁰¹.

Samowychowanie w ujęciu Jana Pawła II, jak zauważa Rynio, oznacza aktywność, która przede wszystkim kształtuje w człowieku postawę posłuszeństwa Bogu i bezinteresownej miłości bliźniego, sumiennosc w wypełnianiu podejmowanych obowiązków. Przyczynia się do kształtowania moralnych i nadprzyrodzonych cnót, prowadzi do wzrastania integracji wewnętrznej, a człowieka młodego przygotowuje do samodzielnego dorosłego życia⁵⁰².

Zagadnienie samowychowania w interpretacji Jana Pawła II podejmowali dotychczas w szerszym ujęciu tacy autorzy, jak Stanisław Chrobak, Paweł Kaźmierczak, Andrzej Sowiński i Alina Rynio. Aspekt kryterium prawdy w kontekście aktywności samowychowawczej podkreśla Chrobak, wskazując również na akcentowane w nauczaniu papieskim powiązanie samowychowania z wychowaniem, formacją, kulturą i pracą⁵⁰³. Z kolei Paweł Kaźmierczak przedstawia personalistyczne aspekty samowychowania w ujęciu papieża Wojtyły, podkreślając zwłaszcza znaczenie młodości, formy samowychowania młodzieży, kształtowanie własnego sumienia, naśladowanie

⁴⁹⁸ Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na placu Mickiewicza, Poznań, 3 czerwca*, w: Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979–1983–1987–1991–1995–1997*, Kraków 1997, s. 921.

⁴⁹⁹ Zob. Tenże, *List apostolski „Novo millennio ineunte”*, Kraków 2001, nr 31–32.

⁵⁰⁰ Tenże, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej dla alumnów, młodzieży zakonnej i służby liturgicznej (Częstochowa, 6.06.1979)*, w: Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny...*, s. 114.

⁵⁰¹ Tamże.

⁵⁰² Zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 183.

⁵⁰³ Zob. S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 109–125.

Jezusa, pracę nad sobą, wolność w prawdzie i odpowiedzialność, samowychowanie przez pracę, samowychowanie do czystej miłości⁵⁰⁴.

W nauczaniu Jana Pawła II obecna jest, zdaniem Andrzeja Sowińskiego, czytelna i integralna koncepcja samowychowania, wyrażona językiem teologicznym. Została ona zawarta w wielu różnych tekstach nauczania papieskiego. Sowiński analizuje pedagogiczny i ewangeliczny nurt w koncepcji samowychowania papieskiego, nurty te są ze sobą splecione i w ten sposób przyczyniają się do silnego oddziaływania intelektualnego, moralnego i motywacyjnego omawianej koncepcji⁵⁰⁵.

Alina Rynio akcentuje przede wszystkim integralny wymiar (samo)wychowania w ujęciu Jana Pawła II. Analizując to zagadnienie, autorka zauważa, między innymi, że samowychowanie, stanowiąc egzemplifikację wychowania jako takiego, w ujęciu Jana Pawła II, wymaga kształtowania zarówno uwagi, jak i odwagi. Uwaga jest potrzebna do analizy doświadczenia własnego człowieczeństwa, otaczającej człowieka rzeczywistości i przyjmowania wobec niej właściwych postaw. Natomiast odwagi potrzeba, by dochować wierności samemu sobie, przeciwstawiając się wszelkiego rodzaju presji, zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej, jaka może hamować rozwój oraz podejmowanie życiowych wyzwań⁵⁰⁶.

Imperatyw samowychowania stanowi niemal stały element każdego ze spotkań Jana Pawła II z ludźmi młodymi. Ponadto, inspiracja do pracy nad sobą i dążenia do świętości przenika w pewien sposób całe papieskie nauczanie⁵⁰⁷. W głębokiej refleksji filozoficzno-teologicznej papież akcentuje rolę czynnika osobowościowego (osobowego) w autoformacji, aby coraz bardziej „być”, zgodnie z prawdą stworzenia, doświadczeniem zbawienia oraz ich konsekwencją, prawem daru.

Akcentując integralny charakter wychowania i samowychowania, Jan Paweł II zauważa, że „proces wychowawczy prowadzi do fazy, do której się dochodzi wtedy, gdy po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej człowiek zaczyna wychowywać się sam. Z biegiem czasu samowychowanie przerośnie poniekąd dotychczasowy proces wychowania.

⁵⁰⁴ P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 121–151.

⁵⁰⁵ Zob. A. Sowiński, *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Kraków 2013, s. 81 i n.

⁵⁰⁶ Zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 191.

⁵⁰⁷ Zob. E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 136.

Przerastając, nie przestaje jednak z niego wyrastać⁵⁰⁸. W liście skierowanym do młodzieży wyjaśnia: „Jeśli bowiem nie ulega wątpliwości, że rodzina wychowuje, że szkoła kształci i wychowuje, to równocześnie tak działanie rodziny, jak i szkoły pozostanie niekompletne (a może nawet zostać wręcz zniweczone) – jeżeli każdy i każda z Was, Młodych, nie podejmie dzieła swojego wychowania. Wychowanie rodzinne i szkolne może tylko dostarczyć Wam elementów do dzieła samowychowania⁵⁰⁹. Papież Wojtyła inspirował i prowadzi młodych do autoformacji, która wynikałaby z ich decyzji o przyjęciu własnego życia z rąk Bożych jako szczególnego daru i zadania. Nawiązując do przypowieści o talentach, wyjaśnia, że życie każdego człowieka jest talentem powierzonym mu, „by go przemieniał i pomnażał, czyniąc z niego dar dla innych⁵¹⁰. Podkreśla również, że „życie to czas, który został nam podarowany i w którym każdy z nas staje wobec wyzwania, jakie niesie samo życie: to wyzwanie polega na znalezieniu swojego celu, przeznaczenia i na walce o nie. Alternatywą jest przeżycie tego czasu w sposób powierzchowny, »utrącenie« życia dla marność; nieumiejętność odkrycia w sobie zdolności do dobra i tym samym także drogi do prawdziwego szczęścia⁵¹¹. Papież motywuje w ten sposób do poszukiwania osobistego życiowego celu, do wybierania drogi rozwoju i podejmowania aktywności autoformacyjnej. Ukazuje młodość, wraz z jej pytaniami i poszukiwaniami, jako szczególny rodzaj momentu krytycznego, rodzaj czynnika warunkującego podjęcie (bądź też nie) pracy nad sobą. Właśnie w młodości rodzą się bowiem nadzieje na osiągnięcie w życiu wielkich celów. W związku z tym kształtuje się również podstawowy program życia człowieka. Papież ukazuje młodym wartość i sens ich młodzieńczych poszukiwań i pytań, potrzebę odkrywania i poznawania siebie, konieczność wzięcia odpowiedzialności za własne życie i związane z nim wybory, która wyraża się w zasadniczy sposób w podejmowaniu autoformacji⁵¹².

⁵⁰⁸ Jan Paweł II, *List do Rodzin „Gratissimam sane”...*, nr 16.

⁵⁰⁹ Tenże, *List apostolski do Młodych całego świata „Parati semper”*, Lublin 2005, nr 13.

⁵¹⁰ Tenże, *Orędzie na XI Dzień Młodzieży*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży (1978–2005). Listy, orędzia, przemówienia, homilie*, Poznań 2005, s. 109.

⁵¹¹ Jan Paweł II, *Rozważanie podczas czuwania modlitewnego. Manila-Luneta Park, 14 stycznia 1995*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży...*, s. 289.

⁵¹² Zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 184–185. Zob. także np.: M. Filipiak, *Ethos młodzieży*, w: M. Filipiak, K. Klauza (oprac.), *15 lat pontyfikatu Jana Pawła II. Wydarzenia. Dokumenty*, Lublin 1993, s. 261–282; S.E. Dobrzyński, *Młodzież*, w: A. Zwoliński (red.),

Ukazując znaczenie łaski w byciu wychowawcą samego siebie, papież wyjaśnia, że w spotkaniu i współpracy z Jezusem, mistrzem życia i miłości, staje się możliwe głębokie i prawdziwe rozumienie własnego życia. Człowiek zdolny jest postrzegać je – wraz z obecnymi w nim trudnościami i przeszkodami – w świetle Bożego zamysłu wobec siebie oraz gotowy jest podejmować życiowe wyzwania jako szansę przekraczania siebie, aby wzrastać w miłości⁵¹³. Szczególne wyzwanie w życiu każdego człowieka stanowi cierpienie i związana z nim tajemnica. Może się ono stać czynnikiem motywującym człowieka do przekraczania siebie. Jan Paweł II zauważa, że cierpienie „jest tak głębokie, jak człowiek – właśnie przez to, że na swój sposób odślania głębię właściwą człowiekowi i na swój sposób ją przerasta. Cierpienie zdaje się przynależec do transcendencji człowieka: jest jednym z tych punktów, w których człowiek zostaje niejako »skazany« na to, ażeby przerastał samego siebie – i zostaje do tego w tajemniczy sposób wezwany”⁵¹⁴. Papież zauważa, że cierpienie budzi współczucie, szacunek oraz onieśmienie. Przyznaje, że potrzeba serca każe przewycięzać onieśmienie, natomiast imperatyw wiary sprawia, że ośmielamy się dotknąć cierpienia, w którym każdy człowiek pozostaje nietykalną tajemnicą⁵¹⁵. Jan Paweł II zauważa, że „poprzez wieki i pokolenia stwierdzono, że w cierpieniu kryje się szczególna moc przybliżająca człowieka wewnątrznie do Chrystusa, jakaś szczególna łaska. Tej łasce zawdzięcza swoje głębokie nawrócenie wielu świętych, jak choćby św. Franciszek z Asyżu, św. Ignacy Loyola i wielu innych. Owocem owego nawrócenia jest nie tylko to, że człowiek odkrywa zbawczy sens cierpienia, ale nade wszystko to, że w cierpieniu człowiek staje się całkowicie nowym człowiekiem. Znajduje jakby nową miarę całego swojego życia i powołania. Odkrycie to jest szczególnym potwierdzeniem wielkości duchowej, która w człowieku całkiem niewspółmiernie przerasta ciało”⁵¹⁶.

Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II, Radom 2003, s. 292–302; K. Pawlina, *Młodzi z Janem Pawłem II u progu trzeciego tysiąclecia*, Warszawa 1997.

⁵¹³ Zob.: Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej dla alumnów...*, s. 113–115; Tenże, *Nie poddawajcie się „kulturze śmierci”*, w: A. Sieradzki (red.), *Jana Pawła II rozmowy z młodymi*, Łomianki k. Warszawy 1991, s. 80–83; Jan Paweł II, *Człowiek nie może żyć bez czegoś, co go przewyższa*, w: A. Sieradzki (red.), *Jana Pawła II rozmowy...*, s. 16–17; Jan Paweł II, *Kto kocha, nie obawia się poświęcenia. Amersfoort 14 V 1985*, w: A. Sieradzki (red.), *Jana Pawła II rozmowy...*, s. 137.

⁵¹⁴ Jan Paweł II, *List Apostolski „Salvifici doloris”*, Warszawa 2007, nr 2.

⁵¹⁵ Zob. tamże, nr 4.

⁵¹⁶ Tamże, nr 26.

Papież przyznaje zatem, że cierpienie jest wielką próbą, przenikliwie wyjaśnia jednak, że ma ono potencjał (samo)wychowawczy, ponieważ stwarza możliwość odbudowania dobra w tym, kto cierpi, jego nawrócenia, ujawnienia się jego moralnej dojrzałości. Celem cierpienia nie jest zniszczenie człowieka. Najpełniejszym źródłem sensu tajemnicy cierpienia może być tylko miłość jako próba odpowiedzi na nie⁵¹⁷. Papież wskazuje, że „odpowiedzi tej udzielił Bóg człowiekowi w Krzyżu Jezusa Chrystusa”⁵¹⁸ oraz, że w swoim cierpieniu każdy człowiek może stać się uczestnikiem odkupieńczego cierpienia Chrystusa, ponieważ jest ono stale otwarte na każdą miłość, wyrażającą się także w ludzkim cierpieniu⁵¹⁹. Nawiązując do ewangelicznej przypowieści o miłosiernym samarytaninie, Jan Paweł zauważa, że cierpienie obecne jest w świecie „także i po to, ażeby wyzwać w człowieku miłość, ów właśnie bezinteresowny dar z własnego »ja« na rzecz innych ludzi, ludzi cierpiących. Świat ludzkiego cierpienia przyzywa niejako bez przestanku inny świat: świat ludzkiej miłości – i tę bezinteresowną miłość, jaka budzi się w jego sercu i uczynkach, człowiek niejako zawdzięcza cierpieniu”⁵²⁰. W tych słowach papież Wojtyła podejmuje próbę „naświetlenia” odpowiedzi na odwieczne pytanie o sens cierpienia.

Fundamentalnym powodem podejmowania autoformacji jest, jak podkreśla Jan Paweł II, sam fakt bycia człowiekiem – stworzonym na „obraz” i „podobieństwo Boże” oraz odkupionym przez Chrystusa. Papież ukazuje, że – i jak bardzo – człowiek nie może siebie zrozumieć ani urzeczywistnić bez Chrystusa⁵²¹. Człowiek realizuje bowiem swoją potencjalność w takim stopniu, w jakim akceptuje i podejmuje zobowiązania wynikające z jego nieutralnej godności osobowej („dignitas”). Jednym z istotnych zobowiązań jest właśnie bycie wychowawcą samego siebie.

Ukazując przebieg i dynamizm procesu autoformacyjnego, Jan Paweł II interpretuje go jako dążenie do urzeczywistniania projektu swojego życia, który powinien zostać podjęty w młodości. Wskazania dotyczące takiego projektu przedstawia w liście „Parati semper”⁵²² skierowanym do

⁵¹⁷ Zob. tamże, nr 11–13, 23.

⁵¹⁸ Tamże, nr 13.

⁵¹⁹ Tamże, nr 19, 24.

⁵²⁰ Tamże, nr 29.

⁵²¹ Zob. Tenże, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej na placu Zwycięstwa, Warszawa 2.06.1979*, w: *Jan Paweł II w Polsce 1979–1983...*, s. 22–23. Zob. także Tenże, *Encyklika „Redemptor hominis”*, Poznań 1979, nr 10.

⁵²² Zob. Jan Paweł II, *List apostolski do Młodych...*

młodych całego świata. Sowiński podkreśla obecny w tym dokumencie radykalizm, ponieważ papież postuluje tu program pracy nad sobą oparty na konkretnym projekcie, wymagający rzetelnego, integralnego samowychowania⁵²³. Projekt i program autoformacji, wskazany przez Jana Pawła II, nawiązuje do problemu powołania życiowego, dlatego ukazuje pracę nad sobą jako wypełnianie zadania przekazanego każdemu człowiekowi przez Boga. Polega ono w istocie na odczytywaniu i urzeczywistnianiu Bożego zamysłu wobec siebie. Projekt taki nie może więc być samowolnie skonstruowany, ani też zostać narzucony z zewnątrz⁵²⁴. Głównie na podstawie analizy wspomnianego listu papieskiego, Sowiński wyodrębnia poszczególne ogniwa struktury autoformacyjnej, wymieniając: przestanki, rozpoznawanie własnej osoby, szukanie odpowiedzi na nieuniknione pytania, budowanie projektu życia, „wzrastanie” jako proces samowychowawczy, panowanie nad sobą, program „czegoś więcej” oraz ascezę⁵²⁵. Poszczególne aspekty stanowią podjętą przez Sowińskiego próbę rekonstrukcji procesu samowychowania w ujęciu papieskim⁵²⁶.

W tak rozumianym procesie autoformacji szczególną rolę odgrywa poznawanie siebie, samo w sobie stanowiące ważny proces rozwojowy, a zarazem będące podstawową metodą samowychowania, o czym już była mowa. W pierwszych słowach encykliki „*Fides et ratio*” Jan Paweł II zauważa, że „człowiek w ciągu stuleci przebył pewną drogę, która prowadziła go stopniowo do spotkania z prawdą i do zmierzenia się z nią. Proces ten dokonał się – nie mogło bowiem być inaczej – w sferze osobowego samopoznania: im bardziej człowiek poznaje rzeczywistość i świat, tym lepiej zna siebie jako istotę jedyną w swoim rodzaju, a zarazem coraz bardziej nagłące staje się dla niego pytanie o sens rzeczy i jego własnego istnienia. Wszystko, co jawi się jako przedmiot naszego poznania, staje się tym samym częścią naszego życia. Wezwanie »poznaj samego siebie«, wyryte na architrawie świątyni w Delfach, stanowi świadectwo fundamentalnej prawdy, którą winien uznawać za najwyższą zasadę każdy człowiek, określając się pośród całego stworzenia właśnie jako »człowiek«, czyli ten, kto »zna samego siebie«”⁵²⁷. W przytoczonej wypowiedzi papież

⁵²³ Zob. A. Sowiński, *Szkice do teorii...*, s. 84.

⁵²⁴ Zob.: Jan Paweł II, *List apostolski do Młodych...*; A. Sowiński, *Szkice do teorii...*, s. 88–89.

⁵²⁵ Zob. A. Sowiński, *Szkice do teorii...*, s. 85–94.

⁵²⁶ Zob. Tamże, s. 85.

⁵²⁷ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Poznań 1998, nr 1.

akcentuje potrzebę oraz podkreśla fundamentalne znaczenie mierzenia się człowieka z prawdą o sobie. Stanowi ona zarazem „naglące pytanie” o sens własnego istnienia, w integralnej perspektywie antropologii teologicznej. Jan Paweł II wyjaśnia, że do treści „człowieczeństwa” w istotny sposób przynależy głębokie poznanie siebie.

Jan Paweł II określa pracę nad sobą jako „najwspanialszą działalność człowieka”⁵²⁸. Jak zostało powiedziane, aktywność samowychowawcza w jego ujęciu wyraża się w dążeniu do samostanowienia opartego na samoposiadaniu i samopanowaniu. Droga do samostanowienia prowadzi poprzez dojrzewanie wolności zawierającej w sobie kryterium prawdy oraz formację sumienia⁵²⁹. Papież wyjaśnia, że moralną moc osiąga człowiek poprzez wierność prawdzie i powinności, przez wierność prawemu sumieniu. „Człowiek jest sobą poprzez wewnętrzną prawdę. Jest to prawda sumienia, odbita w czynach. W tej prawdzie każdy człowiek jest zadany samemu sobie”⁵³⁰. Jak podkreśla Rynio, postulat wychowania sumienia jest bardzo istotny, ponieważ „sumienie stanowi kluczowy czynnik w rozwoju osobowości, na co zwracają uwagę tak pedagodzy, jak i psychologowie”⁵³¹.

Praca nad sobą związana jest ściśle z wypracowaniem własnego stylu życia opartego na uwewnętrznionych wartościach, przede wszystkim na wspomnianym już przyjęciu prawdy o Bogu i człowieku (jako takim oraz o sobie samym), która jest wewnętrznym rdzeniem samowychowania⁵³². Jest ona też związana ze stawianiem samemu sobie na co dzień określonych wymagań, zwłaszcza przewyciężaniem egocentryzmu, czyli ewangelicznym „zaparciem się” siebie. Papież wyjaśnia, że „zaprzeć się samego siebie oznacza wyrzec się swoich planów, często ograniczonych i małoskorych, aby przyjąć ten Boży: to droga nawrócenia, nieodzowna dla życia chrześcijańskiego, która apostoła Pawła doprowadziła do stwierdzenia: »Już nie ja żyję, lecz żyje we mnie Chrystus« (Ga 2, 20). Jezus nie żąda wyrzeczenia się życia, ale przyjęcia go w takiej nowości i pełni, którą tylko On dać może”⁵³³.

⁵²⁸ Tenże, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej dla alumnów...*, s. 114.

⁵²⁹ Zob.: K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 193–228; A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 185 i n.

⁵³⁰ Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży. Gdańsk, Westerplatte, 12 czerwca 1987*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży...*, s. 408–409.

⁵³¹ A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 185.

⁵³² Zob. tamże, s. 188.

⁵³³ Jan Paweł II, *Orędzie na XVI Światowy Dzień Młodzieży*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży...*, s. 143.

Droga stawania się nowym człowiekiem wiąże się z cierpieniem wewnętrznego oczyszczenia. Papież ukazuje ją jako drogę stromą, ale tym szybciej prowadzącą do celu. Przewyciężając zatem ograniczoną, zawsze zbyt „ciasną” dla osoby ludzkiej przestrzeń egocentryzmu może człowiek doświadczać życiodajnej perspektywy chrystocentryzmu. Ta nowa „centralność” stanowi dla człowieka wielkie wyzwanie, a zarazem głębokie pragnienie, ponieważ została w nim złożona w sakramentalnym darze chrztu.

Janusz Mastalski, opisując model wychowania w nauczaniu Jana Pawła II, wskazuje na pedagogię zasad wychowania i samowychowania w ujęciu papieskim. Jako fundamentalne wymienia on następujące zasady: wychowanie do miłości, wychowanie do poszanowania godności ludzkiej, wychowanie do twórczej pracy, wychowanie, gdzie mistrzem jest Chrystus; wychowanie do wartości, wychowanie do prawidłowej samooceny, wychowanie w konsekwencji (wytrwała praca nad sobą), wychowanie w prawdzie⁵³⁴. Mastalski ujmuje wymienione zasady w pewien katalog wychowawczych i samowychowawczych drogowskazów, mający stanowić pomoc dla współczesnego człowieka zagubionego w cywilizacji hedonizmu i konsumpcji, będącej zaprzeczeniem aktywności związanej z autoformacją⁵³⁵.

Wskazując na strategie i metody umożliwiające skuteczną realizację procesu samowychowania, papież proponuje narzędzia wzrostu, wskazując na modlitwę, kontakt ze Słowem Bożym; uczestnictwo w życiu sakramentalnym, naśladowanie wzorców osobowych, stawianie sobie wy magań, pracę zawodową (także naukę), partycypację w dobrach kultury, obcowanie z naturą i kontemplację przyrody⁵³⁶.

Wielu przedstawicieli różnych dziedzin nauki podkreśla dziś potrzebę pochylenia się nad myślą pedagogiczną Jana Pawła II. Refleksja taka jest podejmowana zwłaszcza w kilku ośrodkach akademickich. Jedną z inicjatyw innego rodzaju proponuje, na przykład, Grzegorz Grochowski, w związku z obserwacją powstających współcześnie różnego rodzaju nurtów i szkół samodoskonalenia, których oferty stanowią nierzadko zaprzeczenie autoformacji interpretowanej personalistycznie. Wobec tego autor ten przed-

⁵³⁴ Zob. J. Mastalski, *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, „*Verbum Vitae*” 2012, nr 21, s. 267–268.

⁵³⁵ Zob. tamże; G. Grochowski, *Mężczyzna na miarę Chrystusa. Inspiracje do samowychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, „*Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*” 2013, nr 1 (13), s. 62–63.

⁵³⁶ Zob.: A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 190; G. Grochowski, dz. cyt., s. 58 i n.

stawia postulat utworzenia alternatywy wobec tego zjawiska poprzez sformułowanie spójnej propozycji „szkoły samorozwoju według Jana Pawła II”⁵³⁷. W proponowanym ujęciu „szkoła” taka byłaby opatrzona aparatem naukowym, zestawem technik i ćwiczeń oraz projektami edukacyjnymi. W przekonaniu Grochowskiego, ze względu na przykład życia oraz dorobek świętego Jana Pawła II, projekt taki mógłby stać się realną przestrzenią dla kształtowania życia na miarę Chrystusa. Propozycja ta mogłaby być pożyteczna i atrakcyjna „dla współczesnego społeczeństwa, które przesycone konsumpcją powoli zaczyna poszukiwać »czegoś więcej«”⁵³⁸.

Innym ważnym apelem wydaje się być również postulat zapewnienia należnego miejsca „pedagogice świętości” Jana Pawła II w programach (samo)wychowawczych, formacyjnych i animacyjnych, zwłaszcza inspirowanych chrześcijaństwem⁵³⁹.

Podsumowując przybliżone drogowskazy „pedagoga świętości” Karola Wojtyły – Jana Pawła II, warto pamiętać, że ukazują one autoformację jako drogę spełniania siebie w darze z siebie. Jest to zatem świadoma, wytrwała, a przy tym pełna pasji „przygoda” urzeczywistniania osobistego powołania do bliskości z Bogiem, do świętości. Dlatego aktualna pozostaje pełna mocy zachęta wyrażająca zrozumienie Jana Pawła II dla wszelkich niesprzyjających samowychowaniu okoliczności, kiedy mówi: „musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”⁵⁴⁰. Te słowa wypowiedziane na Jasnej Górze w 1983 roku papież powtórzył podczas kolejnej pielgrzymki w 1987, dodając jeszcze: „Wbrew wszystkim mirażom ułatwionego życia musicie od siebie wymagać. To znaczy właśnie »więcej być«”⁵⁴¹. Wobec wszelkich mirażów ponowoczesnej zawieruchy aksjologicznej, a zwłaszcza manipulowania antropologią, słowa te nabierają dziś coraz większej aktualności. Jan Paweł II za najbardziej groźny dla współczesnego świata uznawał tak zwany błąd antropologiczny, czyli akceptację

⁵³⁷ G. Grochowski, dz. cyt., s. 63.

⁵³⁸ Tamże. Zob. także: K. Chałas, A. Maj, M. Buk-Cegielka, B. Komorowska (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016; W. Starnawski, *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2011; Tenże, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 2008; Tenże, *Pedagogia osoby Jana Pawła II. Interpretacja egzystencjalna*, Warszawa 2020.

⁵³⁹ Zob. A. Rynio, *Świętość celem programu duszpasterskiego...*, s. 15–27.

⁵⁴⁰ Jan Paweł II, *Rozważanie w czasie Apelu Jasnogórskiego. Częstochowa–Jasna Góra, 18 czerwca 1983*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży...*, s. 400.

⁵⁴¹ Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży. Gdańsk, Westerplatte...*, s. 412.

błędnych wizji człowieka⁵⁴². Dlatego wskazywał na najistotniejszy, w jego przekonaniu, współczesny problem ludzkości, jakim jest poznanie pełnej prawdy o człowieku i tego, kim może i powinien on się stawać. Nauczanie papieża Wojtyły, przybliżone (w pewnym aspekcie) w niniejszej publikacji, stanowi głęboką i prawdziwą odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek oraz niezawodne drogowskazy jego autoformacji.

⁵⁴² Zob. A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Błąd antropologiczny: zadania współczesnej metafizyki*, Lublin 2003. Zob. także: J.R. Błachnio, *Polskie inspiracje i wartości w nauczaniu Jana Pawła II*, Bydgoszcz 1995, s. 155–172; A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 81 i n.

Rozdział 5

Dążenie do obiektywizacji treści sfery emotywnej

Wskazania Karola Wojtyły, zawarte zwłaszcza w studium „Osoba i czyn”, ukazują autoformację jako „twórczość, dla której pierwszym twórcywym jest sam człowiek”⁵⁴³. W pracy nad sobą konieczne jest opieranie się na rozumieniu człowieka jako takiego, a zarazem na coraz głębszym rozumieniu samego siebie⁵⁴⁴. Opisując aktywny i pasywny dynamizm właściwy podmiotowości człowieka⁵⁴⁵, Wojtyła wyjaśnia, że człowiek poprzez wszystko, co czyni i co się w nim dzieje, równocześnie staje się coraz bardziej „jakims” i coraz bardziej „kimś”⁵⁴⁶. Człowiek jest bowiem wolny nie tylko przez to, że może podjąć różne działania, ale przede wszystkim przez to, że sam sobą może rządzić, samego siebie kształtować⁵⁴⁷. W przekonaniu Wojtyły, „samostanowienie stanowi istotę wolności człowieka”⁵⁴⁸, której granice wyznacza zależność od prawdy i podporządkowanie się jej⁵⁴⁹. Poznawanie siebie, mierzenie się z prawdą o sobie umożliwia przybliżanie się do bycia coraz bardziej wolnym do szczerego daru z siebie.

5.1. Postulat autoformacyjny Karola Wojtyły

W integralnie rozumianym ujęciu człowieka jako podmiotu, działającego według dynamizmu „człowiek działa” i „coś dzieje się w człowieku”⁵⁵⁰, Wojtyła zwraca uwagę, między innymi, na takie aspekty jego potencjal-

⁵⁴³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 120.

⁵⁴⁴ Zob. K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia...*, s. 396–402.

⁵⁴⁵ Zob. tamże, s. 109–124.

⁵⁴⁶ Zob. tamże, s. 144–145.

⁵⁴⁷ Zob. tamże, s. 151–229 i n.; Tenże, *Osobowa struktura samostanowienia...* Zob. także: T. Styczeń, *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły. Postowie*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 491–526; A. Rynio, *Integralne wychowanie...*, s. 40.

⁵⁴⁸ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 426–427.

⁵⁴⁹ Zob. tamże, s. 152.

⁵⁵⁰ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 111. Zob. także tamże, s. 107–149.

ności, jak emotywność oraz podświadomość⁵⁵¹. Wojtyła wyjaśnia, że akty sfery ematywnej „znajdują wyraźne odzwierciedlenie w świadomości. Mają swój – jeśli tak można powiedzieć – margines świadomościowy oraz przebiegają w podmiocie jako mniej lub bardziej wyraziste przeżycie. Można utrzymywać nie tylko, że są one uświadamiane, ale także – że świadomość musi je odzwierciedlić i wprowadzić jako przeżycie w wewnętrzny profil podmiotowości człowieka”⁵⁵².

Dokonując analizy aspektów potencjalności człowieka, jakimi są emotywność i podświadomość, Wojtyła podkreśla, że „różnica pomiędzy tymi dwiema postaciami dynamizmu, a zarazem dwiema warstwami potencjalności człowieka, uwydatnia się m.in. przez to, że jedna z nich ma charakter uświadomiony, a druga nie”⁵⁵³. W związku z tym zauważa nie tylko potrzebę docierania do własnej sfery ematywnej, ale także kontaktu z podświadomością, aby „poznać siebie, wydobywać wszystko z podświadomości, żeby wszystko było proste i jasne”⁵⁵⁴.

Przyglądając się tej (samo)wychowawczej implikacji Wojtyły, warto podkreślić, że uznawanie roli podświadomości należy do istotnych zagadnień z zakresu (auto)formacji interpretowanej personalistycznie. Wojtyła podkreśla, że „nie sposób byłoby zrozumieć i wytłumaczyć człowieka, jego dynamizmu, również jego świadomego działania, czyli czynu, jeżelibyśmy oparli się na samej tylko świadomości”⁵⁵⁵. Analizując zagadnienie podświadomości jako potwierdzenie dynamizmu i potencjalności człowieka, autor określa ją jako „wewnętrzną przestrzeń, do której pewne treści zostają zepchnięte, albo też w której pozostają zatrzymane przed progiem świadomości. Jedno i drugie – zarówno zepchnięcie, jak i zatrzymanie – wskazuje na to, że podświadomość także rządzi się prawami swoistego dynamizmu. Świadczy o tym ów próg świadomości, przez który pewne treści muszą się przedrzeć, aby mogły zostać uświadomione i przeżyte. Jak długo bowiem tkwią w podświadomości, tak długo też znajdują się poza zasięgiem przeżycia, ściślej się wyrażając: tkwią w podprzeżyciu”⁵⁵⁶. Wojtyła zaznacza, że

⁵⁵¹ Zob. tamże, s. 138.

⁵⁵² K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 137.

⁵⁵³ Tamże, s. 137.

⁵⁵⁴ W. Półtawska, *Beskidzkie rekolekcje. Dzieje przyjaźni księdza Karola Wojtyły z rodziną Półtawskich*, Częstochowa 2009, s. 48.

⁵⁵⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 140–141.

⁵⁵⁶ Tamże, s. 141.

stosuje jeden termin „podświadomość” bez nawiązywania do stosowanych przez Freuda rozróżnień (przedświadomość, nieświadomość)⁵⁵⁷.

W przypadku sfery emotywniej, jak zauważa Wojtyła, na progu świadomości czuwa nie tylko świadomość, ale także wola. Dlatego mówi, że „podświadomość (...) została przez psychoanalityków zarezerwowana wyłącznie dla tych treści, których przejście przez próg świadomości jest połączone z działaniem czynnika nadrzędnego w człowieku, z jego szczególną czujnością”⁵⁵⁸. Zarazem autor zauważa inny, „ukryty” aspekt wewnętrznego dynamizmu, ponieważ „owe treści zepchnięte – czasem mówi się wręcz o ich stłumieniu – lub też niedopuszczone do świadomości nie tkwią w próżni, ale pozostają najwyraźniej w podmiocie. I to pozostają w stanie dynamicznym, zawsze bowiem są gotowe przekroczyć próg świadomości”⁵⁵⁹. Nawiązując do doświadczeń psychoanalityków, Wojtyła wskazuje też, w jaki sposób treści ukryte w podświadomości szukają niejako sposobności, aby przekroczyć próg świadomości. Może to mieć miejsce, „gdy świadomość jest osłabiona lub zahamowana, w czasie zmęczenia, a zwłaszcza w czasie snu”⁵⁶⁰. Z pewnością analiza tego rodzaju danych wymaga oprócz pogłębionej znajomości siebie również pewnej wiedzy. Sny są jednak wpisane w rytm całego życia człowieka. Bywają traktowane w różny sposób, często lekceważone, zapomniane bądź interpretowane w sposób utrwalający niedojrzałość. Tymczasem stanowią cenny obszar wiedzy o człowieku, a zwłaszcza samowiedzy⁵⁶¹.

Analizując znaczenie czynnika ludzkiej potencjalności, Wojtyła zauważa, że „podświadomość w swej ciągłej relacji ze świadomością ukazuje nam człowieka jako istotę poddaną od wewnątrz czasowi, istotę, która ma własną wewnętrzną historię. Historia ta jest w zasadniczej mierze wyznaczana i kształtowana przez same współczynniki dynamicznej struktury człowieka. Nieraz już porównywano świadomość do strumienia treści, który stale przepływa w podmiocie »człowiek«. Podświadomość pozwala lepiej zrozumieć, jak ten strumień związany jest z potencjalnością podmiotu, pośrednio więc ukazuje, gdzie szukać sprężyn historii jednostki ludzkiej”⁵⁶².

⁵⁵⁷ Zob. tamże, s. 138.

⁵⁵⁸ Tamże, s. 141.

⁵⁵⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 141–142.

⁵⁶⁰ Tamże, s. 142.

⁵⁶¹ Zob. np. K. Grzywocz, *Duchowość i sny*, „Zeszyty Formacji Duchowej” 2013, nr 61.

⁵⁶² K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 143.

Zatem Wojtyła konkluduje, że „jest rzeczą bardzo znamionną owo parcie w stronę świadomości, owo dążenie do uświadomienia, do świadomego przeżycia, jakie wciąż emanuje z podświadomości. Jej istnienie oraz funkcja, jaką spełnia, wskazują niewątpliwie na świadomość jako na sferę, na terenie której człowiek najwłaściwiej urzeczywistnia siebie. Podświadomość jest w znacznej mierze kształtowana poprzez świadomość, poza tym jest ona tylko jakby odwołem czy zasobnikiem, w którym to, co znajduje się w podmiocie »człowiek«, czeka, aby stać się świadomym. Wtedy bowiem nabierze zarazem w pełni ludzkiego znaczenia. Dodajmy, że przeprowadzanie treści stłumionych w podświadomości na teren świadomości, a zwłaszcza rzetelna ich obiektywizacja są jednym z ważnych zadań wychowania i moralności”⁵⁶³.

Wielu współczesnych autorów, w tym filozofów, psychologów, pedagogów, psychoterapeutów i psychiatrów, reflektuje i docenia uwzględnienie przez Wojtyłę w jego analizach pojęcia podświadomości. Na przykład Andrzej Jastrzębski zauważa wyodrębnioną przez Wojtyłę prawidłowość, że „istnienie podświadomości w połączeniu ze świadomością wskazuje na ciągłość historii człowieka. Sama zaś podświadomość dąży do wypchnięcia swych treści w kierunku świadomości”⁵⁶⁴. Inny autor, Mirosław Harciarek, podkreśla, że „rozwiązanie, jakie zaproponował Wojtyła, jest koncepcją dwuaspektowej jedności człowieka, która jest współczesnym, i głębszym niż dotychczas, ujęciem tego problemu. Propozycja ta nie znosi i nie zacierza różnic między dwoma aspektami jedności psychofizycznej człowieka, ale odwrotnie, z jednej strony pogłębia je, a z drugiej jeszcze bardziej spaja i jednoczy w hylemorficzną całość. (...) Wojtyła trudne do zrozumienia i abstrakcyjne terminy, jak: natura i osoba, dusza i materia czy umysł i ciało przybliża poprzez ich zoperacjonalizowanie („ja działam” i „coś się dzieje we mnie”). Dzięki temu precyzyjnie zdefiniowane psychofizyczne aspekty człowieka można uczynić przedmiotem badań empirycznych, identyfikować je w obszarze nauk zajmujących się człowiekiem oraz rozważyć je jako fundament tych dyscyplin”⁵⁶⁵.

⁵⁶³ Tamże.

⁵⁶⁴ A. Jastrzębski, *Kardynała Karola Wojtyły koncepcja człowieka*, „Teologia i Człowiek” 2008, nr 12, s. 131.

⁵⁶⁵ M. Harciarek, *Antropologia Karola Wojtyły podstawą rozwoju psychologii jako nauki*, w: B. Kastelik, A. Krupka, R. Woźniak (red.), *Jan Paweł II. Postęga myślenia*, Kraków 2015, t. 2, s. 55–56.

Z kolei w przekonaniu Wandy Półtawskiej, studium filozoficzne „Osoba i czyn” stanowi nie tylko świetnie ugruntowaną koncepcję teoretyczną, ale także wypracowany szczegółowy system postępowania psychoterapeutycznego w opisywanej przez nią „psychoterapii obiektywizującej”⁵⁶⁶. Półtawska wyjaśnia, że „sposób doprowadzenia do tego, żeby człowiek »się stawał«, musi być znany dla terapeuty, inaczej – psychoterapia nie osiągnie celu. Autor [Wojtyła – przyp. E.B.] pokazuje wyraźnie, jaką drogą może się »urzeczywistnić człowiek najpełniej«. Samostanowienie – samopoprowadzenie – samoposiadanie – a samoposiadanie w końcowym etapie – musi się skonkretyzować przez wolę”⁵⁶⁷. Warto zauważyć, że w przekonaniu przywołanej psychiatry, „podświadomość pojęta tak, jak ją przedstawia Autor »Osoby i czynu« przestaje zagrażać integracji, staje się jednym z elementów działania człowieka samego w sobie i już nie krępuje jego wolności. Miejsce, jakie Autor wyznacza podświadomości, uwalnia człowieka od groźby determinacji. »Podświadomość wskazuje na potencjalność ludzkiego podmiotu« (...). W ten sposób podświadomość zostaje niejako wciągnięta w »zadanie jakim jest człowiek« i zaczyna spełniać rolę czynnika konstruktywnego. Jest to chyba pierwsze ujęcie podświadomości, które nie zagraża strukturze osoby i nie uniemożliwia integracji. Jasno wyznaczona rola podświadomości pokazuje kierunek działania psychoterapii. Przeniesienie z podświadomości w świadomość – nabiera w pełni ludzkiego znaczenia i to jest dopiero rzetelna obiektywizacja”⁵⁶⁸.

Półtawska wyjaśnia, że w analizie Wojtyły odnośnie do funkcji i istoty podświadomości „znika źródło sprzeczności w samej osobie jako takiej – co ma miejsce zawsze, gdy świadomość przeciwstawia się podświadomości, a obie są w tym samym podmiocie. Tutaj ta tak bardzo trudna do wyrównania sprzeczność znika i podświadomość ujawnia nam się w całej swojej rzeczywistości i w szczególnej funkcji. Podświadomość ma – według Autora: 1) – »unaocznic potencjalność podmiotu«, czyli pokazać perspektywy dalszego rozwoju osoby; 2) – zarazem pozwala »dostrzec wewnętrzną ciągłość i spoistość podmiotu«, to znaczy – pozwala niejako wszystko, co się działo dotąd – zatrzymać; zwiększa zatem bogactwo

⁵⁶⁶ Zob. W. Półtawska, *Koncepcja samoposiadania – podstawą psychoterapii obiektywizującej* (w świetle książki Kardynała Karola Wojtyły, „Osoba i czyn”), „Analecta Cracoviensia” 1973, t. 5, s. 223–241.

⁵⁶⁷ Tamże, s. 230–231.

⁵⁶⁸ Tamże, s. 232–233.

osoby ludzkiej, nadając wyraźnie temu bogactwu znaczenie »materiału do przepracowania«, »ukazuje człowieka jako istotę poddaną od wewnątrz czasowi«, nie zrywa zatem z przeszłością, przeciwnie, ukazuje cały ciąg zdarzeń warunkujących aktualną rzeczywistość, ale zarazem służy integracji przez »parcie w stronę świadomości«⁵⁶⁹. Póttawska podkreśla, także na podstawie własnego doświadczenia psychoterapeutycznego, że „to ostatnie stwierdzenie: »parcie w stronę świadomości« – jest odkryciem, które pozwala zharmonizować, czyli zintegrować osobę. (...) trzeba podkreślić, że właśnie to stwierdzenie jest zgodne zarówno z doświadczeniem uzyskanym drogą psychoterapii, jak i jeszcze ogólniej z tzw. »eksperymentem życia«. Cały szereg napięć w człowieku znika, gdy podświadomość przeniknie w świadomość”⁵⁷⁰. W personalistycznej koncepcji człowieka jako osoby jest oczywiste, że zachowaniem człowieka kieruje świadomość, a nie podświadomość. Należy to założenie interpretować także w perspektywie postulatu autoformacyjnego Wojtyły, że „naświetlenie świadomością” wewnętrznej historii człowieka, także dramatycznej, umożliwi dążenie do integracji wewnętrznej. Im większe jest uświadomienie treści podświadomych, tym większe staje się poczucie wolności⁵⁷¹. To „naświetlanie świadomością” możliwe jest nie tylko w procesie psychoterapeutycznym, ale także – w miarę możliwości konkretnej osoby – na drodze autoformacji.

5.2. Rozpoznawanie przekazu sfery emotywniej i osobistego układu potrzeb psychicznych

Postulowane przez Karola Wojtyłę „przeprowadzanie treści stłumionych w podświadomości na teren świadomości, a zwłaszcza rzetelna ich obiektywizacja”⁵⁷² może się dokonywać dzięki budowaniu autentycznego kontaktu z samym sobą w zakresie sfery emotywniej. Wojtyła przedstawia tu bowiem pytanie, a zarazem istotne wskazanie: „Czy (...) owe »niższe war-

⁵⁶⁹ Tamże, s. 233. Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 138–143.

⁵⁷⁰ W. Póttawska, *Koncepcja samoposiadania – podstawą psychoterapii...*, s. 233.

⁵⁷¹ Zob. tamże, s. 233–234.

⁵⁷² K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 143.

stwy« ludzkiej potencjalności – a więc wegetatywna i w pewien sposób emotywna – »udzielają« im [treściom ukrytym w podświadomości – przyp. E.B.] nie tyle schronienia, ile jakby pomocy swojego »własnego dynamizmu«? O ile przy tym dynamizm warstwy wegetatywnej prawie całkowicie znajduje się poza zasięgiem świadomości, o tyle dynamizm emotywny (...) zdaje się bardzo ułatwiać psychiczne odtwarzanie i uwrażliwienie treści – również takich, od których odcięta się świadomość i woła⁵⁷³.

Chodzi zatem o wytrwałe budowanie kontaktu z najbardziej pierwotną częścią własnej psychiki, z „dynamizmem emotywnym”. W jednej z teorii psychologicznych, jaką jest analiza transakcyjna, ten aspekt psychiki nazywany jest Dzieckiem wewnętrznym⁵⁷⁴. Poprzez budowanie osobistej „kultury sfery emotywniej”⁵⁷⁵, dzięki zaangażowaniu dorosłych zasobów psychiki (tzw. Dorosły wewnętrzny), możliwe jest dążenie do integracji wewnętrznej⁵⁷⁶.

Tak rozumiana osobista droga dorastania do rozumienia emocji jako istotnego ukrytego przekazu, a nierzadko „krzyku do zrozumienia”⁵⁷⁷, rozpoczyna się od doceniania i szacunku wobec sfery emotywniej w człowieku. „Zakłada to najpierw nabywanie umiejętności kontaktu z tą sferą, czyli uświadamianie sobie własnych uczuć, dopuszczanie ich do siebie (przeżywanie), a następnie podejmowanie próby zrozumienia ukrytego w nich przekazu oraz ich ukierunkowywanie”.⁵⁷⁸ Jednym ze szczególnie ważnych – i nietatwych – aspektów rozwijania inteligencji emocjonalnej w tym zakresie jest przyznawanie się przed samym sobą oraz przyjmowanie „niechcianych”, bo niejednokrotnie trudnych, przykrych, bolesnych, wstydlivych, a często także uznawanych (bądź przez siebie, bądź przez innych) za „złe” i „grzeszne” uczuć czy impulsów⁵⁷⁹. Dopuszczanie do siebie tylko niektórych, „chcianych” emocji (satysfakcja, radość, dumy itd.), związane z blokowaniem emocji „niechcianych”, jest niebezpieczne. Taka selekcja ozna-

⁵⁷³ Tamże, s. 142.

⁵⁷⁴ Zob.: J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 58–64; Tenże, *Stan wewnętrznego dziecka w analizie transakcyjnej*, w: K. Rędziński (red.), *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, t. 24, Częstochowa 2015, s. 321–330.

⁵⁷⁵ E. Balcer, *Autoformacja dziś...*, s. 80.

⁵⁷⁶ Zob. S. Siek, *Autopsychoterapia*, Warszawa 1999, s. 230; E. Balcer, *Autoformacja dziś...*, s. 80–84, 96–110.

⁵⁷⁷ Zob. M. Dziewiecki, *Emocje. Krzyk do zrozumienia*, Nowy Sącz 2018.

⁵⁷⁸ E. Balcer, *Autoformacja dziś...*, s. 81.

⁵⁷⁹ Zob. tamże.

cza budowanie w samym sobie potężnej „tamy”, której podtrzymywanie pochłania na co dzień wiele energii psychicznej. Zarówno przyjmowanie strategii tamowania emocji, jak i mechanizmu ich tłumienia, może powodować dogłębne psychiczne cierpienie. Z kolei ignorowanie tego cierpienia, zwłaszcza długotrwałe, może prowadzić do głębokiej depresji⁵⁸⁰.

Warto również podkreślić, że unikanie kontaktu ze swoją emotywnością, to znaczy „nieprzeprowadzanie” jej do własnej świadomości, w sposób nieuchronny powoduje myślenie i działanie pod jej – właśnie nieuświadomionym – wpływem. Dlatego unikanie kontaktu z własną emocjonalnością prowadzi do samooszukiwania. Odrzucanie emocji nie powoduje bowiem ich „wyrzucenia”, ponieważ nie stanowi ich właściwej ekspresji. Przeciwnie, emocje, które nie zostały uświadomione, przyjęte, przeżyte, właściwie wyrażone, wychowane, pozostają w człowieku i „z ukrycia” kierują jego myśleniem i działaniem. Podstawowym wyznacznikiem dojrzałości w sferze ematywnej jest „sytuacja, w której emocje adekwatnie nas informują o naszej aktualnej sytuacji, ale nami nie rządzą. Ucieczka od bolesnych emocji, jak również bierne poddawanie się im, jest oznaką niedojrzałości, ulegania pojawiającym się chwilowo impulsom”⁵⁸¹.

Dlatego tak ważne jest przyjmowanie siebie w całym bogactwie sfery ematywnej, bezwarunkowo i z szacunkiem. Należy też mieć na uwadze, że uczucia same w sobie są moralnie indyferentne. Natomiast niosą one w sobie zawsze przekaz, który „próbuje się przedostać” do naszej świadomości. Jest on w jakiś sposób związany z naszą sytuacją życiową, dlatego warto się w niego wstuchać⁵⁸². Przy czym „słuchanie” i właściwa „interpretacja” tego przekazu jest prawdziwą sztuką, dlatego trzeba się w tym ćwiczyć. Ponadto, emocje niosą w sobie potężną psychiczną energię, siłę do życia i działania, której odcięcie (brak kontaktu z własną sferą ematywną) dosłownie zabiera siły i życie. To „odcięcie” może być tak dotkliwie, jak brak pokarmu dla organizmu.

Z dążeniem do budowania kontaktu z własną sferą ematywną ściśle wiąże się zagadnienie potrzeb i motywacji. „Potrzeby ludzkie” w języku potocznym określa się jako stan pewnego braku, deficytu, natomiast

⁵⁸⁰ Zob. tamże, s. 99.

⁵⁸¹ M. Koźuch, *Dojrzewanie i integracja osoby*, „Zeszyty Formacji Duchowej” 2008, nr 38, s. 31–32.

⁵⁸² Zob.: M. Dziewiecki, *Pedagogika integralna...*, s. 115; K. Grzywocz, *W mroku depresji*, Kraków 2012, s. 115; E. Balcer, *Autoformacja dziś...*, s. 99.

w psychologii przyjmuje się, że „potrzeba reprezentuje pewną siłę, która organizuje percepcję, myślenie, działanie w taki sposób, aby przekształcić istniejący stan rzeczy odbierany jako niezadowolający w stan satysfakcjonujący człowieka w sferze biologicznej, psychicznej i duchowej”⁵⁸³. Oprócz pojęcia „potrzeby” stosuje się także, czasami synonimicznie, termin „pragnienie”. Różnie bywa określana różnica pomiędzy tymi pojęciami. Bywa, że interpretuje się termin „pragnienie” w odniesieniu do sfery duchowej człowieka i podkreśla jego niezaspokajalność. Podobnie jak potrzeb wyższych i najwyższych, według przytoczonej poniżej klasyfikacji Elżbiety Sujak. W takim sensie współcześnie mówi się o kryzysie pragnienia, zwłaszcza u ludzi młodych⁵⁸⁴.

Wśród wielu typologii potrzeb znana jest, na przykład, klasyfikacja, którą zaproponował Henry Murray. Wymienił i opisał on bogaty zbiór takich potrzeb, jak: potrzeba agresywności, dominowania, autonomii, poniżania się, uległości, izolacji i odosabniania się, bezpieczeństwa, stowarzyszenia się, doznawania opieki i oparcia, żywienia i opiekowania się kimś, potrzeba poznawcza, ekshibicjonizmu i uzewnętrzniania swojej osobowości, wyczynu, porządku, zabawy, twórczości⁵⁸⁵.

Z kolei Erich Fromm wyróżnił jako istotne dla rozwoju osobowości potrzeby: więzi, przekraczania, zakorzeniania, tożsamości, systemu orientacji w świecie. Natomiast Abraham Maslow zaproponował hierarchiczną koncepcję potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, szacunku i uznania oraz samorealizacji. Jego koncepcja zakłada, że zaspokojenie potrzeb niższych umożliwi rozwój potrzeb wyższych⁵⁸⁶.

Inny układ proponuje E. Sujak, klasyfikując rodzaje potrzeb na trzech poziomach. Pierwszy z nich stanowią potrzeby elementarne, do których zaliczają się potrzeby samozachowawcze, gatunkowe – seksualne oraz potrzeba przeżywania siebie jako wartości. Drugi poziom wyznaczają potrzeby wyższe, do których należą potrzeby rozwoju i twórczości. Trzeci poziom to potrzeby najwyższe, czyli sensu życia i religijne⁵⁸⁷. Sujak zauważa,

⁵⁸³ K. Ostrowska, *Potrzeby ludzkie*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 200.

⁵⁸⁴ Zob. A. Cencini, *Pragnienie Boga*, Kraków 2009.

⁵⁸⁵ Zob. J. Bielecki, *Wybrane zagadnienia psychologii*, Warszawa 1986, s. 62–81. Zob. także K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.

⁵⁸⁶ Zob. J. Bielecki, dz. cyt., s. 62–81.

⁵⁸⁷ Zob. E. Sujak, *ABC psychologii komunikacji*, Kraków 2006, s. 50–60.

że umiar (jako cnota) w zaspokajaniu potrzeb elementarnych umożliwia ujawnienie się lub pojawienie potrzeb wyższych i najwyższych. Z kolei niedosyt, związany z zaspokajaniem potrzeb wyższych, ujawnia perspektywę potrzeb najwyższych, przejawiający się w tęsknocie za pełnią prawdy, dobra, piękna i świętości⁵⁸⁸.

Proponowane przez różnych autorów klasyfikacje potrzeb pozwalają na pogłębioną refleksję nad własnym, osobistym układem potrzeb psychicznych, ukształtowanym we wczesnym dzieciństwie. Zasadniczo został on uformowany poprzez stopień „nakarmienia” określonych potrzeb dziecka. Dzięki rozpoznaniu własnego, osobistego układu potrzeb, zwłaszcza tzw. potrzeby centralnej, możliwe jest przyjęcie i ukierunkowywanie wciąż obecnego w człowieku, pierwotnego „głodu”. Poznanie siebie w tym zakresie stanowi podstawę autentycznej (a nie pozornej) pracy nad sobą. W języku ascetyki potrzeba centralna utożsamiana bywa z tak zwaną wadą główną. Kozuch wyjaśnia, że potrzeba centralna oznacza „takie siły uczuciowe istniejące w człowieku, które dezintegrują naszą osobowość i odciągają nas od realizacji powołania, jakie dał nam Pan Bóg”⁵⁸⁹.

Jak istotne jest rozpoznanie osobistego układu potrzeb może obrazować następujący przykład, jaki podaję w pracy edukacyjnej. Zawiera on pewne uproszczenia, aby umożliwić dostrzeżenie omawianej prawidłowości: „Pewien człowiek o imieniu Paweł, jednak, obecnie nauczyciel, był jako dziecko pozbawiany możliwości spotykania się z rodziną i rówieśnikami. Powodem tego była nadopiekuńcza matka, która zatrzymywała go w domu. Jego ojciec natomiast był wycofany. Paweł wzrastał więc w izolacji, osamotnieniu, niepewności samego siebie... Trwało tak przez całe jego dzieciństwo i młodość. W związku z tym pozostała w nim głęboko niezaspokojona potrzeba bliskości psychicznej. Kilka innych potrzeb również, ale »głód« związany z potrzebą bliskości nie został »nakarmiony« w największym stopniu.

Dziś więc Paweł ma tak ukształtowany układ potrzeb psychicznych, że na szczycie (czyli jako najważniejszy, »dyżurny«, podstawowy ciągły »głód«) znajduje się potrzeba bliskości. Jeśli Paweł nie jest tego świadomy, to automatycznie (nieświadomie) będzie robił wszystko, aby zaspokoić tę swoją dominującą potrzebę – potrzebę bliskości psychicznej.

⁵⁸⁸ Zob. tamże.

⁵⁸⁹ M. Kozuch, dz. cyt., s. 20.

Jak wiemy, jest nauczycielem, może więc preferować osobiste spotkania z innymi nauczycielami, spotkania ze swoimi uczniami, zwłaszcza konsultacje, jak też egzaminy ustne, itd. To znaczy, że będzie wykorzystywał wszelkie nadarzające się okazje do tego, żeby móc być »blisko« drugiego człowieka, odczuwać bliskość, której sam został w swoim dzieciństwie pozbawiony.

Zobaczmy, że do głosu dochodzi tu potrzeba z przeszłości, potrzeba dziecka – chłopca, małego Pawła, którym ten – dziś dorosły mężczyzna – kiedyś był. Tamta potrzeba bliskości nie jest już dziś możliwa do zaspokojenia, ponieważ Paweł jest dziś dorosły. Tamtej »dziecięcej« potrzeby nikt nie zaspokoi w taki sposób, w jakim on tego wówczas potrzebował. To prawdziwy »worek bez dna«, a zarazem jakby »ślepa ulica«... Co więc w takiej sytuacji może zrobić?

Prawidłowe wyjście jest jedno. Może się pogodzić ze swoją stratą, ale w odpowiedni sposób. To znaczy może ją zobaczyć i uznać, optać i pożegnać się z nią. »Tak, tamtej potrzeby kontaktu, rozmów, zabawy, przyjaźni z moimi kuzynami i kolegami, którą miałem, będąc chłopcem, dziś nikt nie jest w stanie zaspokoić. Ta chłopięca potrzeba we mnie pozostanie. Nie da się cofnąć czasu«.

Takie »pożegnanie się« jest jednak możliwe pod warunkiem, że Paweł pozna siebie – nie tylko jakoś ogólnie, powierzchownie, ale rozpozna swój układ potrzeb, a zwłaszcza swoją potrzebę centralną. Jeśli tak się stanie, to w swojej pracy będzie mógł – w wewnętrznej wolności – czerpać radość z każdej bliskości z innymi. Będzie przy tym mógł traktować innych (i siebie) podmiotowo, będzie szczęśliwy, przyjmując ofiarowany dar, odczuwając radość i przyjemność, bez posuwania się jednak do emocjonalnej kradzieży, bez posuwania się do »prostytcji serca i umyśtu«. Będzie też mógł świadomie dążyć do budowania rozwojowych, dojrzałych i trwałych relacji z innymi.

W przeciwnym razie, jeśli zabraknie poznania siebie, nasz nauczyciel będzie nieświadomie używał innych ludzi do zaspokajania swojej nieświadomionej potrzeby. Swoje zachowania będzie »interpretował«, posługując się mechanizmem obronnym racjonalizacji. Będzie więc twierdził, że kocha ludzi, że zależy mu na swoich współpracownikach, a zwłaszcza na każdym uczniu z osobna. Przecież zgodnie z zasadą indywidualizacji, każdego z nich trzeba traktować podmiotowo, indywidual-

nie. A to przecież wymaga wiele czasu i uwagi (pytanie tylko: danego czy zabranego?). I tak dalej.

Widzimy więc, na opisanym przykładzie Pawła, jak ważne (i brzemienne w skutki) jest rozpoznanie własnej dominującej potrzeby psychicznej, aby być zdolnym do wychowywania innych⁵⁹⁰.

Zatem rozpoznanie swojego układu potrzeb psychicznych i przyjęcie go jako swojego „zasobu” umożliwia zajęcie wobec niego konstruktywnej postawy. Polega ona na opłakaniu strat (przeżyciu żałoby), a dzięki temu dążeniu do integracji wewnętrznej. Ważne jest mądre karmienie swoich potrzeb, wychowywanie siebie i podejmowanie odpowiedzialności za siebie i za własne życie. Warto również podkreślić, że „poznanie siebie w tym zakresie, a zwłaszcza dookreślenie potrzeby centralnej, umożliwia wewnętrzną uczciwość w postawach oraz demaskowanie wszelkich prób zaspokajania swoich potrzeb, zwłaszcza wczesnodziecięcych, kosztem drugiej osoby. W przeciwnym razie istnieje niebezpieczeństwo »używania« drugiej osoby do kompensowania własnych deficytów. Przy pomocy określonych mechanizmów obronnych »usprawiedliwia się« wówczas własne zachowania jako uzasadnione i pożyteczne dla drugiej osoby»⁵⁹¹. Dlatego tak rozumiana praca nad sobą jest szczególnie istotna dla osób, które ze względu na pełnioną rolę społeczną czy zawodową zajmują się „pomaganiem innym”.

Z tematyką potrzeb ściśle wiąże się zagadnienie motywacji. „Motywacja” w znaczeniu psychologicznym oznacza „ogół procesów pobudzania i podtrzymywania, i regulowania aktywności, zmierzających do osiągnięcia jakiegoś celu”⁵⁹². Motywy mogą być wrodzone i nabyte, wewnętrzne i zewnętrzne. Ze względu na cel, ku któremu ukierunkowane jest zachowanie lub aktywność, wyróżnia się motywy biologiczne, społeczne, psychiczne, moralne, religijne, kulturowe, ideologiczne, rzeczowe-materiałne. Ze względu na kierunek działania, motywy mogą być dążeniowe

⁵⁹⁰ E. Balcer, *Referat pt. „Wychowawca podstawowy dziś”*, Interdyscyplinarna Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Wychowanie, edukacja i duszpasterstwo młodzieży wobec współczesnych wyzwań”, Katedra Teologii Praktycznej Uniwersytetu Szczecińskiego, WSD, Wydział Katechetyczny, Koszalin, 23.11.2019 r. (fragment).

⁵⁹¹ E. Balcer, *Autoformacja dziś...*, s. 107.

⁵⁹² D. Amborska-Głowacka, *Motywacja*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004, t. 3, s. 422.

lub ucieczkowe⁵⁹³. Zgodnie z zasadą motywacji, wszelkie działanie (także autoformacja) jest tym skuteczniejsze, im wszechstronniejsze, głębsza i silniejsza jest aktywizująca ją motywacja.

Ujęcie personalistyczne podkreśla, że motywacja ta powinna być także świadoma. Uświadomione potrzeby i pragnienia mogą bowiem stać się celami (świadomego) działania i stanowić jego (świadome) motywy⁵⁹⁴. Na tym polega jakościowa odmienność działania ludzkiego w odróżnieniu od zachowań zwierząt. Każdy motyw wyraża więc pewną potrzebę, ale nie każda potrzeba staje się (świadomym) motywem działania człowieka. Nie musi ona „przełożyć się” niejako na (świadomy) motyw – właśnie dzięki jej uświadomieniu. Poza tym, pojęcie motywu – jako działania ludzkiego (w oparciu o rozum, wolę i uczucie) – występuje w odróżnieniu od instynktu, kierującego zachowaniem zwierzęcym⁵⁹⁵.

Tym samym, nieuświadomione potrzeby stanowią nieuświadomioną motywację, to znaczy motywy ukryte. W tym przypadku nieuświadomione potrzeby (oraz wynikające z nich motywy) kierują człowiekiem bez udziału jego świadomości. Nawet jeśli deklarowane są motywy powszechnie akceptowane („poprawne”), to nie stanowią one motywacji rzeczywistej, prawdziwej.

Wobec powyższego, warto również zauważyć, że „autoformacja, jak każda podejmowana aktywność, zaspokaja określoną potrzebę człowieka. Dlatego konieczna jest tu – zakładająca samopoznanie (ja realne) – uczciwa autorefleksja, czy ideał siebie (ja idealne) i plan rozwoju jest adekwatny, czy nie jest za mało ambitny lub też zbyt ambitny, w jakim stopniu wynika z potrzeby kompensowania zranień i deficytów. Z drugiej strony, warto odkrywać swoje mocne strony, cieszyć się nimi i świadomie je rozwijać, bez fałszywej skromności”⁵⁹⁶.

⁵⁹³ Zob. K. Ostrowska, *Motyw*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004, t. 3, s. 421. Zob. także K.B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980.

⁵⁹⁴ Zob. W. Szewczuk, *Zasady nauczania – uczenia się, wychowania*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 980.

⁵⁹⁵ Zob. K. Ostrowska, *Motyw...*, s. 421.

⁵⁹⁶ E. Balcer, *Samowychowanie w ujęciu...*, s. 257.

5.3. Znaczenie identyfikacji pierwotnych i dojrzałych mechanizmów obronnych

W kontekście omawianej tematyki poznania siebie w zakresie sfery emotywnej nie sposób nie podjąć także, przynajmniej w zarysie, zagadnienia mechanizmów obronnych. Znajomość stosowanych przez samego siebie mechanizmów obronnych stanowi bowiem jeden z podstawowych obszarów samopoznania już w początkowej fazie pracy nad sobą. W przeciwnym razie podejmowana autoformacja może być niepełna, chybiona, a nawet szkodliwa⁵⁹⁷.

Próba precyzyjnego zdefiniowania mechanizmów obronnych przysparza wielu trudności, ponieważ termin ten jest różnie rozumiany przez przedstawicieli poszczególnych kierunków psychologicznych, a nawet wieloznaczny w obrębie danego kierunku⁵⁹⁸. W literaturze przedmiotu można spotkać zróżnicowane koncepcje mechanizmów obronnych, jak na przykład psychoanalityczne, wywodzące się z teorii uczenia się, poznawcze oraz strukturalną koncepcję Roberta Plutchika⁵⁹⁹.

Termin „mechanizmy obronne” wprowadził i jako pierwszy opisał Zygmunta Freud. Pierwotnie stosował określenia „obrony” dla opisanego walki „ego” z bolesnymi lub zbyt trudnymi dla jednostki myślami lub uczuciami. Uznał lęk za przyczynę uruchamiania mechanizmów obronnych, wyjaśniając, że „Ego, aby uniknąć lęku, niebezpieczeństwa, nieprzyjemności, stosuje rozmaite metody. Te metody nazywamy mechanizmami obronnymi”⁶⁰⁰.

Współcześnie w psychologii pojęcie mechanizmów obronnych stosuje się w dwojakim znaczeniu. W szerszym znaczeniu oznaczają „wszelkie zabiegi umożliwiające jednostce redukcję przykrego napięcia emocjonalnego bez zmiany obiektywnej sytuacji, która je wywołała”. Przykładem może tu być odreagowanie, polegające na rozładowaniu napięć wywołanych frustracją i konfliktami (np. poprzez zwierzenie się). Może też ono przybrać formę zaspokajania własnych sfrustrowanych dążeń w fantazji,

⁵⁹⁷ Zob. Siek, *Autopsychoterapia...*, s. 11; E. Balcer, *Autoformacja dziś...*, s. 78–79.

⁵⁹⁸ Zob. S. Siek, A. Grochowska, *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa 2001, t. 2, s. 68.

⁵⁹⁹ Zob. tamże, s. 108.

⁶⁰⁰ Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 1994, s. 174.

bądź też skrajnie destrukcyjnego zachowania (np. narkotyzowanie się). Natomiast w węższym znaczeniu, mechanizmy obronne to „wewnętrzne manipulacje poznawcze, które zapewniają jednostce osłabienie niepokoju lub nie dopuszczają do jego powstania – reinterpretacje obronne”.

Ewa Wysocka wyjaśnia, że według niej mechanizmy obronne stanowią specyficzne procesy działające poza świadomością, odruchowo stosowane sposoby zmniejszania trudnego do zniesienia obciążenia emocjonalnego. W sposób automatyczny prowokują one działania zmierzające do rozładowania napięcia emocjonalnego i lęku, które mają prowadzić do poprawy funkcjonowania. Mechanizmy te nie zmieniają jednak w sposób rzeczywisty sytuacji stresowej⁶⁰¹. Ich działanie może więc polegać na nieświadomym tamowaniu, przemieszczaniu, zniekształcaniu schematów i tendencji reagowania lub też przyjmowaniu za swoje zachowań osób znaczących w grupie społecznej przynależności, co ma na celu eliminację lęku lub unikanie niekorzystnych zmian w obrazie własnej osoby⁶⁰².

Stanisław Siek definiuje mechanizmy obronne jako „określone siły działające w naszej osobowości, pobudzające nas w pewnych sytuacjach do specyficznych zachowań, które bronią nas przed wstydem, lękiem, poczuciem winy oraz przed obniżeniem dobrego mniemania o siebie we własnych oczach i w oczach innych ludzi”⁶⁰³. Mechanizmy obronne uruchamiane są w sytuacji, kiedy pojawiają się jednocześnie dwie sprzeczne tendencje reagowania, dwa sprzeczne naciski⁶⁰⁴.

Z kolei Henry Laughlin opisuje mechanizm obronny jako „specyficzny obronny proces, operujący poza świadomością, z którego człowiek nie zdaje sobie sprawy. Jest to automatycznie i nieświadomie podejmowane działanie, zmierzające do rozładowania emocjonalnego napięcia, rozwiązania konfliktu oraz zmniejszania lęku. Działanie to jest sterowane przez Ego z chwilą, kiedy człowiek znajdzie się w sytuacji, z której wyraźne zdanie sobie sprawy jest dla niego nie do zniesienia”⁶⁰⁵.

⁶⁰¹ Zob. E. Wysocka, *Mechanizmy obronne*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004, t. 3, s. 106–113.

⁶⁰² Por. E. Wysocka, *Mechanizmy obronne...*, s. 107.

⁶⁰³ S. Siek, *Struktura osobowości*, Warszawa 1986, s. 157.

⁶⁰⁴ Tamże. Zob. także Tenże, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Warszawa 1984.

⁶⁰⁵ S. Siek, *Osobowość*, Warszawa 1982, s. 480. Zob. też H. Laughlin, *Mental Mechanisms*, Washington 1963, s. 10.

Jeszcze inną definicję mechanizmów obronnych proponuje Helena Grzegotowska. Nazywa mechanizmem obronnym „proces poznawczy charakteryzujący się zakłóceniem odbioru lub przetwarzania informacji w przypadku nadoptymalnej aktywacji o charakterze lękowym”⁶⁰⁶.

Natomiast w interpretacji Normy Haan „zachowanie determinowane działaniem mechanizmów obronnych ma charakter przymusowy, sztywny, zniekształcający rzeczywistość, pozbawione jest logiki, zezwala na zastępczą ekspresję impulsów i opiera się na oczekiwaniu, że lęk można zredukować bez otwartej konfrontacji z problemem leżącym u jego źródła”⁶⁰⁷.

Przytoczone wybrane definicje mechanizmów obronnych nawiązują do różnych koncepcji teoretycznych. Alicja Grochowska wyjaśnia, że „można zauważyć, że choć różny jest język opisywanych teorii, wszyscy autorzy mówią, że podstawową funkcją mechanizmów obronnych jest obrona przed lękiem i jego pochodnymi: strachem, poczuciem winy, wstydem, odrazą”⁶⁰⁸.

Istnieją liczne klasyfikacje mechanizmów obronnych oraz ich podstawowe kryteria. Jedną z takich typologii prezentuje Stanisław Siek. Dokonał on podziału mechanizmów obronnych na cztery główne grupy w zależności od tego, jaką strategię stosuje jednostka, broniąc się przed doznawaniem lęku, poczucia winy lub przed możliwością niekorzystnej zmiany obrazu siebie. Pierwsza grupa to techniki tamowania, do której należy wypieranie, tłumienie, odraczenie działania. Do drugiej grupy – technik przemieszczania – należy sublimacja, przeniesienie, kompensacja, reakcje upozorowane, unieważnianie własnego poprzedniego działania, ascetyzm, twórczość, fiksacja, regresja, inwersja, konwersja, substytucja. Do trzeciej grupy – technik zniekształcania – należy racjonalizacja, zaprzeczanie istnienia czegoś, selektywny brak uwagi, dysocjacja, fantazjowanie, idealizacja, projekcja, symbolizacja, dewaluacja, intelektualizacja, odwracanie sensu, zniekształcanie i maskowanie. Ostatnia, czwarta grupa technik – przyjmowanie za swoje cudzych zachowań – obejmuje identyfikację, inkorporację, introjekcję i konformizm. Przy czym możliwe jest występowanie mechanizmów obronnych złożonych, w których stosuje

⁶⁰⁶ H. Grzegotowska, *Próba reinterpretacji zjawiska mechanizmów obronnych na podstawie teorii aktywacji*, „Przegląd Psychologiczny” 1976, nr 19 (3), s. 335.

⁶⁰⁷ H. Grzegotowska-Klarkowska, *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa 1986, s. 22–23.

⁶⁰⁸ S. Siek, A. Grochowska, dz. cyt., s. 83.

się kilka technik, jak np. tamowanie i przemieszczanie czy tamowanie i zniekształcanie⁶⁰⁹.

Ze względu na stopień dojrzałości lub złożoności można klasyfikować mechanizmy obronne jako dojrzałe i pierwotne (nieodjrzałe, „prymitywne”). Bardziej pierwotne mechanizmy cechuje głęboki stopień nieświadomości i działanie globalne. Wywodzą się one z wczesnych stadiów rozwoju i prowadzą do znacznego zniekształcenia obrazu rzeczywistości. Są to, na przykład: wypieranie, konwersja, przeniesienie, dysocjacja i zaprzeczenie. Natomiast mechanizmy obronne o bardziej złożonej strukturze pozwalają rozwiązywać problemy na wyższym poziomie. W mniejszym stopniu deformują one obraz rzeczywistości. Należą do nich, na przykład: intelektualizacja, restytucja, sublimacja, kompensacja, przemieszczenie, projekcja⁶¹⁰.

Literatura przedmiotu wskazuje, że do najczęściej stosowanych mechanizmów obronnych należy: fantazjowanie, fiksacja, identyfikacja, introjeksja, izolowanie (dysocjacja), kompensacja, konwersja, odizolowanie się emocjonalne, odkupienie (ekspiacja), odreagowanie, projekcja (rzutowanie), przemieszczenie, racjonalizacja, reakcja upozorowana, regresja, sublimacja, wyparcie (represja), zaprzeczanie⁶¹¹.

W ujęciu Glena Gabbarda, według kryterium podziału na okres rozwojowy, w którym stosowane są określone mechanizmy obronne, wyróżnić można mechanizmy obronne prymitywne, wyższe i dojrzałe. Według tej teorii, im dojrzała jest osoba, tym bardziej dojrzałymi mechanizmami się posługuje. Do grupy mechanizmów prymitywnych zaliczyć można: rozszczepienie, identyfikację projekcyjną, projekcję, zaprzeczenie, dysocjację, idealizację, dewaluację oraz „acting out”. Z kolei w grupie mechanizmów obronnych wyższych znajduje się: introjeksja, przemieszczenie, identyfikacja, intelektualizacja, racjonalizacja, reakcja upozorowana, wyparcie, odczynianie. Natomiast mechanizmy dojrzałe to: humor, asceza, altruizm, sublimacja i in.⁶¹²

Ponieważ mechanizmy obronne stanowią formę zastępczą radzenia sobie z niekorzystną sytuacją, mogą stać się formą samooszukiwania. Częste ich stosowanie może powodować zaburzenia w funkcjonowaniu

⁶⁰⁹ Zob. S. Siek, *Struktura osobowości...*, s. 163–164.

⁶¹⁰ Zob. tamże, s. 110–112.

⁶¹¹ Zob. tamże.

⁶¹² Zob. A. Seredyńska, *Dojrzałe mechanizmy obronne a potrzeby i wartości preferowane przez przyszłych pedagogów*, „Paedagogia Christiana” 2011, nr 1 (27), s. 146–147.

we wszystkich sferach życiowych oraz blokować możliwość pełnego rozwoju. Bogusław Śliwerski wyjaśnia, że zniekształcenie samopoznania poprzez zastosowanie mechanizmów obronnych może grozić utratą kontaktu z samym sobą, z innymi i z rzeczywistością. Pedagog ten przestrzega, że „można (...) uruchomić odpowiednie mechanizmy obronne, które zanegują słuszność dokonanej samooceny. Obiektem manipulacji i zmian stanie się wtedy ja realne, co w rezultacie prowadzi do zafalszowania, zniekształcenia samowiedzy. Mamy wtedy do czynienia z procesem zmian pozornych, które w miarę generalizacji doprowadzają jednostkę do utraty kontaktu z rzeczywistością”⁶¹³. Tymczasem, jak podkreśla przywoływany autor, „atrybutem autonomii jest poddawanie się przez jednostkę własnemu rozumowi i konsekwencji własnego działania oraz krytyczne ustosunkowanie się tak do samego siebie, jak i do otoczenia. Osobowość człowieka kształtuje się tylko w miarę, jak ten wychowuje samego siebie”⁶¹⁴. Ponieważ mechanizmy obronne działają podświadomie, ich wydobywanie do świadomości jest zazwyczaj trudne. Różnego rodzaju metody poznania siebie, w tym samoobserwacja, mogą być pomocne w ich uwyrażnianiu, rozpoznawaniu i przezwyciężaniu. Przede wszystkim, świadomość manifestowania się określonych mechanizmów obronnych we własnym zachowaniu umożliwia szansę ich identyfikacji oraz podejmowania prób ich „rozbrojenia”, samodzielnie lub z pomocą specjalisty (psychoterapeuty)⁶¹⁵.

Zatem jeśli człowiek ma zamiar być w sposób realny autorem własnej biografii, to stoi przed nim – wśród wielu innych – elementarne zadanie budowania kontaktu z własną sferą emotywną. Polega ono na rozwijaniu inteligencji emocjonalnej i budowaniu kultury sfery ematywnej w samym sobie, w wyżej opisanych aspektach. Wojtyła wskazuje, że także w tym obszarze „człowiek wciąż stanowi dla siebie zadanie: jest sobie samemu zadany i za każdym razem – w każdym działaniu, wyborze, rozstrzygnięciu – na nowo zadawany”⁶¹⁶.

⁶¹³ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 137–138.

⁶¹⁴ Tamże, s. 113. Zob. także S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów–Warszawa 1939, s. 162.

⁶¹⁵ Zob.: E. Wysocka, *Mechanizmy obronne...*, s. 112–113; H. Grzegotowska-Klarkowska, *Samoobrona przed samooszukiwaniem się*, w: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Warszawa 1991, s. 257–288.

⁶¹⁶ K. Wojtyła, *Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia...*, s. 488.

Zakończenie

Niniejsza publikacja miała na celu ukazanie psychologiczno-pedagogicznej analizy wybranych koncepcji autoformacji. Prezentuje ona również podstawowe obszary autoformacji „w świetle” inspiracji współczesnych autorów, głównie personalistycznych. Wydaje się, że analiza wybranych stanowisk może stanowić rzeczywistą animację, aktywizując do stawiania się (i pozostawiania) wychowawcą samego siebie, autorem własnej biografii. Przywołani w publikacji autorzy podkreślają decydującą rolę czynnika osobowościowego (persogennego, duchowego), przy jednoczesnym respektowaniu czynników genetycznych (endogennych, wewnętrznych), jak i środowiskowych (egzogennych, zewnętrznych). Autorzy zaprezentowani w niniejszej monografii ukazują autoformację jako możliwość dążenia do integracji wewnętrznej poprzez kształtowanie dojrzałego charakteru. Bycie wychowawcą samego siebie interpretują jako przekraczanie własnych granic w miłości i poprzez miłość. Wobec absolutyzowania współcześnie zniekształconego pojmowania wolności, a w istocie antywolności, przywołane zostały również pewne treści z zakresu antropologii adekwatnej Wojtyły, zgodnie z którą (samo)wychowanie człowieka i samostanowienie polega w istocie na dążeniu do „wolności dla miłości”.

Zaprezentowani autorzy wskazują również konkretne metody, które zasługują na uwagę, ponieważ mogą stać się niezbędną pomocą w codziennym samowychowaniu. W odrębnej części została przybliżona koncepcja samowychowania jako spełniania siebie w powołaniu do *sanctitas* w ujęciu Jana Pawła II, wielkiego „pedagoga świętości” i świętego. Pomoc w autoformacji stanowią również przybliżone wyzwania autoformacyjne w świetle teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, wyodrębnione na każdym z ośmiu etapów rozwojowych. Idee te i koncepcje mogą stanowić swego rodzaju przewodnik po osobistej historii bycia wychowawcą samego siebie.

Współczesny kontekst cywilizacyjny, w którym pojawiają się agresywne próby zaprzeczania prawa do życia dziecka prenatalnego, stał się dodat-

kowym „przynagleniem” do podjęcia tematyki związanej z etapem prenatalnym jako pierwszą fazą rozwoju i *paidei*. Innym niepokojącym obecnie zjawiskiem jest, opisana również w rozdziale pierwszym, przyjmująca różną postać, gerontofobia oraz związany z nią ageizm jako specyficzny rodzaj dyskryminacji osób starszych ze względu na wiek. Niewątpliwie taka cywilizacyjna atmosfera nie ułatwia pracy nad sobą w obliczu charakterystycznego dla wieku podeszłego nagromadzenia zdarzeń krytycznych, jakimi są straty bliskich oraz różnego rodzaju straty w samym sobie. Dlatego w publikacji została również podjęta próba zarysowania wskazań samowychowawczych na etapie starości, zwłaszcza w obliczu dokonywania bilansu życiowego. Zarysowane zostały pewne możliwości przewartościowania wyniku tego bilansu, co stanowi warunek przezwyciężenia egzystencjalnej rozpaczki i przyjmowania ze spokojem własnego odchodzenia. Zaakcentowana również została potrzeba mądrego wspierania starszej osoby w podejmowanych przez nią zmaganiach. Nie tylko zresztą w późniejszej dorosłości, ale na każdym z etapów rozwojowych nieodzowne jest doświadczanie nadziei dzięki obecności drugiej osoby, wspierającej i życzliwej. Dlatego warto mieć na uwadze, że w budowaniu i podtrzymywaniu ludzkich relacji nie wystarczy kontakt wirtualny, sporadyczny, quasi-bliskość online... Tak bardzo uwybraźniła ten fakt pandemia COVID-19. Dopiero bowiem spotkanie i bliskość drugiej osoby jest adekwatnym „wiatykiem” na życiową drogę człowieka.

Należy mieć nadzieję, że analiza wybranych koncepcji autoformacji okaże się inspirująca i użyteczna zarówno dla teoretyków, jak i praktyków mających na względzie integralne (samo)wychowanie przyszłych pokoleń. Aby tak się stało, potrzebna jest świadomość, że wychowanie, wprowadzając w przestrzeń tego, co prawdziwe, dobre i piękne, ostatecznie jest procesem prowadzącym do autoformacji, do odwagi stawania się wychowawcą samego siebie.

Bibliografia

- Amborska-Głowacka D., *Motywacja*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, t. 3, s. 422–423.
- Arystoteles, *Polityka*, PWN, Warszawa 1964.
- Badura-Madej W., *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, „Biblioteka Pracownika Socjalnego”, Katowice 1999.
- Balcer E., *Autoformacja dziś. Wokół problematyki bycia wychowawcą samego siebie*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Jagielloński Instytut Wydawniczy, Toruń 2021.
- Balcer E., *Autoformacja osoby pełniącej rolę rodzica zastępczego*, w: P. Kaszubska-Dziergas, J. Tomczyk (red.), *Rodzicielstwo zastępcze – w poszukiwaniu modelu wsparcia i animowania współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2020, s. 69–85.
- Balcer E., *Potrzeba samowychowania w budowaniu cywilizacji miłości*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2015, nr 21, s. 34–40.
- Balcer E., *Recenzja: A. Lenzion, Młodość a wartości charakterologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, „Studia nad Rodziną” 2013, nr 32, s. 397–406.
- Balcer E., *Referat pt. „Wychowawca podstawowy dziś”*, Interdyscyplinarna Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Wychowanie, edukacja i duszpasterstwo młodzieży wobec współczesnych wyzwań”, Katedra Teologii Praktycznej Uniwersytetu Szczecińskiego, WSD, Wydział Katechetyczny, Koszalin, 23.11. 2019 r.
- Balcer E., *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*, Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2017.
- Bartosz B., Keplinger A., Straś-Romanowska M. (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, Pallottinum, Poznań 2007.
- Bielecki J., *Wybrane zagadnienia psychologii*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1986.
- Blecharz J., Siekańska M., *Psychologiczne aspekty starzenia się*, w: A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądź (red.), *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 48–59.
- Błachnio J.R., *Polskie inspiracje i wartości w nauczaniu Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Bogaj A. (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa–Kielce 2001.
- Brzezińska A.I., Syska W. (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Brzezińska A.I., Wilowska J.A., *Starość w kontekście psychologii pozytywnej*, w: K. Wieczorowska-Tobis, D. Talarska (red.), *Pozytywna starość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowkiego, Poznań 2010, s. 45–55.
- Buttiglione R., *Kilka uwag o sposobie czytania „Osoby i czynu”*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 9–42.
- Cencini A., *Będziesz miłował Pana, Boga swego. Psychologia spotkania z Bogiem*, Wydawnictwo M, Kraków 1995.
- Cencini A., *Od wychowania do formacji*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2003.
- Cencini A., *Pragnienie Boga*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2009.
- Chałas K., Maj A., Buk-Cegiełka M., Komorowska B. (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016.
- Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W Drodze, Poznań 1991.
- Chlewiński Z., *Postawy a cechy osobowości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1987.
- Chlewiński Z. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989.

- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1999.
- Chudy W., *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. 26, z. 3, s. 63–81.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2009.
- Chudy W., *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996, s. 129–148.
- Cieszyńska J., *Pamiętnik jako forma terapii*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 2006, nr 37, s. 239–246.
- Crumbaugh J., *Cross-Validation of Purpose in Life Test Based on Frankl's Concepts*, „Journal of Individual Psychology” 1968, nr 24, s. 74–84.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2002.
- Dąbrowska M. (red.), *Jan Paweł II do młodzieży (1978–2005). Listy, orędzia, przemówienia, homilie*, Pallottinum, Poznań 2005.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Funkcje i struktura emocjonalna osobowości*, Warszawskie Centrum Studenckiego Ruchu Naukowego, Warszawa 1980.
- Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Lublin 1975.
- Dąbrowski K., *Pasja rozwoju*, Almapress. Studencka Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1988.
- Dąbrowski K., *Psychoterapia przez rozwój*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.
- Dłubacz W., *O kulturę filozofii. Zagadnienia podstawowe*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 1994.
- Dobrzyński S.E., *Młodzież*, w: A. Zwoliński (red.), *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, Polwen, Radom 2003, s. 292–302.

- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka Wydawnicza TERRA, Warszawa 1993.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, t. 2.
- Działkowska L., „Podstawy współczesnej pedagogiki” Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej, „Forum Pedagogiczne” 2018, nr 1, s. 59–69.
- Dziewiecki M., *Emocje. Krzyk do zrozumienia*, Wydawnictwo RTCK, Nowy Sącz 2018.
- Dziewiecki M., *Pedagogika integralna*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2010.
- Dziewiecki M., *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka*, „Studia Diecezji Radomskiej” 2000, t. 3, s. 291–308.
- Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Jedność, Kielce 2002.
- Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa 2000.
- Erikson E., *Jugend und Krise*, Klett, Stuttgart 1970.
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Fideli M., *Temperamenty, charaktery, osobowości. Profil medyczny i psychologiczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.
- Fijałkowski W., *Dar rodzenia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1983.
- Filipiak M., *Biblia o człowieku. Zarys antropologii biblijnej Starego Testamentu*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1979.
- Filipiak M., *Ethos młodzieży*, w: M. Filipiak, K. Klauza (oprac.), *15 lat pontyfikatu Jana Pawła II. Wydarzenia. Dokumenty*, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 1993, s. 261–282.
- Filipiak M., Klauza K. (oprac.), *15 lat pontyfikatu Jana Pawła II. Wydarzenia. Dokumenty*, Instytut Jana Pawła II KUL, Lublin 1993.
- Filipowicz M., *Wychowanie do prawdy. Rozważania wokół myśli Wojciecha Chudego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2017.

- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.
- Frankl V.E., *Grundriss der Existenzanalyse und der Logotherapie*, Urban u. Schwarzenberg, München-Berlin 1959.
- Frankl V.E., *Nieuświadomiony Bóg*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- Frankl V.E., *Psychoterapia dla każdego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- Frankl V.E., *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*, Alfred A. Knopf, Nowy Jork 1965.
- Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Freud Z., *Człowiek, religia, kultura*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, w: Z. Freud, *Człowiek, religia, kultura*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 147–233.
- Freud Z., *Poza zasadą przyjemności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Gebattel V., *Gedanken zu einer antropologischen Psychotherapie*, Urban u. Schwarzenberg, München–Berlin 1988.
- Głaz S. (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2006.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Górski K., *Wychowanie personalistyczne*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1936.
- Grochowski G., *Mężczyzna na miarę Chrystusa. Inspiracje do samowychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2013, nr 1 (13), s. 46–65.
- Grzegołowska H., *Próba reinterpretacji zjawiska mechanizmów obronnych na podstawie teorii aktywacji*, „Przegląd Psychologiczny” 1976, nr 19 (3), s. 323–343.
- Grzegołowska-Klarkowska H., *Mechanizmy obronne osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.
- Grzegołowska-Klarkowska H., *Samoobrona przed samooszukiwaniem się*, w: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 257–288.

- Grzesiuk L. (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.
- Grzywocz K., *Duchowość i sny*, „Zeszyty Formacji Duchowej” 2013, nr 61.
- Grzywocz K., *W mroku depresji*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2012.
- Guardini R., *Bóg daleki – Bóg bliski*, W Drodze, Poznań 1991.
- Guardini R., *Briefe über Selbstbildung. Neue Ausgabe von Gottes Werkleute*, Mattias-Grünewald-Verlag, Mainz 1930.
- Guardini R., *Podstawy pedagogiki*, w: R. Guardini, *Bóg daleki – Bóg bliski*, W Drodze, Poznań 1991, s. 270–278.
- Harciarek M., *Antropologia Karola Wojtyły podstawą rozwoju psychologii jako nauki*, w: B. Kastelik, A. Krupka, R. Woźniak (red.), *Jan Paweł II. Postęga myślenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2015, t. 2, s. 55–77.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1939.
- Hiszpańska B., *Prawda u podstaw samowychowania*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010.
- Iwińska-Biernawska P., Tokarski S., *Sztuka pokonywania kryzysu*, Wydawnictwo M, Kraków 2013.
- Jacyniak A., Płużek Z., *Świat ludzkich kryzysów*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1996.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Jagieła J., *Psychopedagogika nieświadomości i wglądu*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 215–242.
- Jagieła J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2012.
- Jagieła J., *Stan wewnętrznego dziecka w analizie transakcyjnej*, w: K. Rędziński (red.), *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, t. 24, Częstochowa 2015, s. 321–330.

- Jan Paweł II w Polsce 1979–1983. *Homilie i przemówienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Reconciliatio et paenitentia”*, Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna TUM, Wrocław 1999.
- Jan Paweł II, *Człowiek nie może żyć bez czegoś, co go przewyższa*, w: A. Sieradzki (red.), *Jana Pawła II rozmowy z młodymi*, Łomianki k. Warszawy 1991, s. 16–17.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Centessimus annus”*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1991.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Pallottinum, Poznań 1998.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptor hominis”*, Pallottinum, Poznań 1979.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na placu Mickiewicza, Poznań, 3 czerwca*. w: Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. 1979–1983–1987–1991–1995–1997*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1997, s. 921–924.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej dla alumnów, młodzieży zakonnej i służby liturgicznej (Częstochowa, 6.06.1979)*, w: Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. 1979–1983–1987–1991–1995–1997*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1997, s. 113–115.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej na placu Zwycięstwa, Warszawa 2.06.1979*, w: Jan Paweł II w Polsce 1979–1983. *Homilie i przemówienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 34–39.
- Jan Paweł II, *Kto kocha, nie obawia się poświęcenia. Amersfoort 14 V 1985*, w: A. Sieradzki (red.), *Jana Pawła II rozmowy z młodymi*, Łomianki k. Warszawy 1991, s. 135–137.
- Jan Paweł II, *List apostolski do Młodych całego świata „Parati semper”*, KSM Archidiecezji Lubelskiej, Lublin 2005.
- Jan Paweł II, *List apostolski „Mulieris dignitatem”*, Pallottinum, Poznań 1996.
- Jan Paweł II, *List apostolski „Novo millennio ineunte”*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2001.
- Jan Paweł II, *List Apostolski „Salvifici doloris”*, KAI, Warszawa 2007.
- Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam sane”*, Drukarnia Watykańska, Rzym 1994.

- Jan Paweł II, *Nie poddawajcie się „kulturze śmierci”*, w: A. Sieradzki (red.), *Jana Pawła II rozmowy z młodymi*, Łomianki k. Warszawy 1991, s. 80–83.
- Jan Paweł II, *Orędzie na XI Dzień Młodzieży*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży (1978–2005). Listy, orędzia, przemówienia, homilie*, Pallottinum, Poznań 2005, s. 106–110.
- Jan Paweł II, *Orędzie na XVI Światowy Dzień Młodzieży*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży (1978–2005). Listy, orędzia, przemówienia, homilie*, Pallottinum, Poznań 2005, s. 142–147.
- Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. 1979–1983–1987–1991–1995–1997*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1997.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży. Gdańsk, Westerplatte, 12 czerwca 1987*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży (1978–2005). Listy, orędzia, przemówienia, homilie*, Pallottinum, Poznań 2005, s. 408–409.
- Jan Paweł II, *Rozważanie podczas czuwania modlitewnego. Manila-Luneta Park, 14 stycznia 1995*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży (1978–2005). Listy, orędzia, przemówienia, homilie*, Pallottinum, Poznań 2005, s. 289–298.
- Jan Paweł II, *Rozważanie w czasie Apelu Jasnogórskiego. Częstochowa-Jasna Góra, 18 czerwca 1983*, w: M. Dąbrowska (red.), *Jan Paweł II do młodzieży (1978–2005). Listy, orędzia, przemówienia, homilie*, Pallottinum, Poznań 2005, s. 397–401.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO. Paryż, 2 czerwca 1980*, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Fundacja Jana Pawła II – Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, Rzym 1986, s. 61–81.
- Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Fundacja Jana Pawła II – Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, Rzym 1986.
- Jankowska M., *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2017, nr 4 (32), s. 45–64.
- Jaspers K., *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*, Siedmioróg, Wrocław 2000.

- Jastrzębski A., *Kardynała Karola Wojtyły koncepcja człowieka*, „Teologia i Człowiek” 2008, nr 12, s. 123–137.
- Jaworski R., *Harmonia i konflikty: empiryczna weryfikacja podstawowego paradygmatu psychologii pastoralnej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004.
- Jaworski R., *Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*, w: R. Jaworski (red.), *Problemy człowieka w świetle psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2000, s. 7–26.
- Jaworski R., *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1989.
- Jaworski R., *Znaczenie konfliktów w kształtowaniu tożsamości człowieka*, „Studia Płockie” 2007, t. 35, s. 185–206.
- Jaworski R. (red.), *Problemy człowieka w świetle psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2000.
- Jundziłł I., *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Jundziłł I., *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.
- Kaim I., Klimek R., *Postawa ginekologa w świetle uznania indywidualnej tożsamości nieurodzonego dziecka*, „Annales Academiae Medicae Bydgosciensis” 1992, t. 5 (supl.), s. 121–132.
- Kastelik B., Krupka A., Woźniak R. (red.), *Jan Paweł II. Postęga myślenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2015.
- Kaszubska-Dziergas P., Tomczyk J. (red.), *Rodzicielstwo zastępcze – w poszukiwaniu modelu wsparcia i animowania współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2020.
- Kaźmierczak P., *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2003.
- Kofta M., Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Korlak-Łukasiewicz A., Zdaniewicz M., *Wsparcie w procesie żałoby poprzez organizację czasu wolnego*, „Relacje. Studia z Nauk Społecznych” 2018, nr 5, s. 79–90.

- Kornas-Biela D., *Dziecko prenatalne jako przedmiot zainteresowań psychologicznych organizacji i stowarzyszeń naukowych*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 225–252.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, w: B. Harwas-Napierata, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 17–46.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, t. 4, s. 149–173.
- Kornas-Biela D., *Psychodynamiczny nurt w psychologii prenatalnej: wybrane problemy z obszaru prokreacji*, „Przegląd Psychologiczny”, 2003, t. 46, nr 2, s. 179–196.
- Kornas-Biela D., *Wokół początku życia ludzkiego*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2002.
- Kornas-Biela D. (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Zakład Demografii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Kowalik M. (red.), *Modlić się wzorem błogostawionego Jana Pawła II, Dzień papieski 2011*, Polichna, Lublin 2012.
- Koziński J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Koziński J., *Psychotransgresjonizm*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Koziński J., *Z Bogiem albo bez Boga*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Łódź 1991.
- Kożuch M., *Dojrzewanie i integracja osoby*, „Zeszyty Formacji Duchowej” 2008, nr 38.
- Kratochvil S., *Psychoterapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1986.
- Kreutz M., *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2007.

- Krokos J., Ryś M. (red.), *Czy rozum jest w konflikcie z wiarą? W X rocznicę ogłoszenia encykliki Fides et ratio*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2009.
- Krzemińska W., *Starość rośnie wraz z nami*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1980.
- Krzysteczko H., *Znaczenie psychologii dla teologii pastoralnej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1999, nr 32, s. 315–327.
- Kubacka-Jasiecka D., *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Kukołowicz T., *Pomagamy w samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Kukołowicz T., *Pomoc w samowychowaniu, Katecheza w służbie nadziei*, „Młodych Problemy” 1986, nr 2, s. 72–90.
- Kukołowicz T., *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996.
- Kukołowicz T., *Własna aktywność wychowanka jako czynnik wychowania*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996, s. 33–42.
- Kukołowicz T., *Wychowanie do samowychowania warunkiem osiągnięcia dojrzałej osobowości*, w: J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1997, s. 49–57.
- Kukołowicz T. (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996.
- Kukołowicz T., Hamerska A., *Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996, s. 15–32.
- Kukołowicz T., Nowak M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997.
- Kunowski S., *Podstawy pedagogiczne rozwijania życia wewnętrznego*, w: E. Weron (red.), *Ku odnowie życia wewnętrznego*, Pallottinum, Poznań 1972, s. 67–98.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.

- Kübler-Ross E., *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Media Rodzina, Poznań 1998.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Laughlin H., *Mental Mechanisms*, Butterworths, Washington 1963.
- Lenzion A., *Młodzież a wartości charakterologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Leszczyński S.Ł., *Pedagogiczne aspekty personalizmu Wojciecha Chudego*, Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”, Łódź 2021.
- Limont W., *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a zdolności, twórczość, transgresja*, w: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 95–108.
- Ładyżyński A., Raińczuk J. (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Łukaszewski W., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, t. 1, s. 67–92.
- Madsen K.B., *Współczesne teorie motywacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- Makselon J. (red.), *Człowiek przełomu tysiącleci*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2000.
- Makselon J. (red.), *Psychologia dla teologów*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, Kraków 1995.
- Marchewka A., Dąbrowski Z., Żołądź J.A. (red.), *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Maryniarczyk A., Stępień K. (red.), *Błąd antropologiczny: zadania współczesnej metafizyki*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2003.
- Mastalski J., *Model wychowania w nauczaniu bł. Jana Pawła II*, „*Verbum Vitae*” 2012, nr 21, s. 253–271.
- Materne J., *Pedagogika ogólna a ogólna nauka o wychowaniu*, w: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograni-*

- czenia kulturowe oraz poznawcze*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa–Kielce 2001, s. 124–135.
- Matulka Z., *Formacja i autoformacja dorosłych w świetle koncepcji pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 187–195.
 - Matulka Z., *Metody samokształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
 - Matulka Z., *Samowychowanie*, w: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 147–149.
 - Matulka Z., *Samowychowanie chrześcijańskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
 - Matulka Z., *Samowychowanie w życiu chrześcijańskim*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 169–179.
 - Matulka Z., *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997, s. 243–250.
 - Milerski B., Śliwerski B. (red.), *PWN Leksykon. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
 - Miszczak E., *Czy w Polsce występuje gerontofobia*, w: J.T. Kowalewski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Zakład Demografii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 156–167.
 - Nassalski O., *Jak pracować nad charakterem*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1989.
 - Nelson T.D. (red.), *Ageism – stereotyping and prejudice against older person*, MIT Press, Massachusetts 2004.
 - Nosek T., *Jan Paweł II – autentyczny świadek i promotor pedagogiki świętości*, w: Z. Zarębianka, K. Dybeł, Z. Mirek (red.), *Idea dialogu w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2013, s. 157–176.
 - Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.

- Nowak M., *Realizm czynników ryzyka a utopijność koncepcji i programów profilaktycznych i resocjalizacyjnych*, w: M. Nowak, B. Wołoskiuk (red.), *Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji – utopie a rzeczywistość*, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska 2010, s. 13–37.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Wychowanie*, w: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Verbinum, Warszawa 2007, s. 839–848.
- Nowak M., Ożóg T., Rynio A. (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Nowak M., Wołoskiuk B. (red.), *Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji – utopie a rzeczywistość*, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska 2010.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Opozda D., Parzyszek M. (red.), *Rodzina w sytuacji straty bliskiej osoby*, Wydawnictwo Esteme, Lublin 2017.
- Ostrowska K., *Motywy*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, t. 3, s. 421–424.
- Ostrowska K., *Potrzeby ludzkie*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 200–204.
- Pastuszka J., *Charakter człowieka*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1962.
- Pawlina K., *Młodzi z Janem Pawłem II u progu trzeciego tysiąclecia*, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 1997.
- Pędich W., *Zaspokajanie potrzeb zdrowotnych jako determinanta aktywnego starzenia się*, w: P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się przeciwdziałanie barierom*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 125–140.
- Piekarski J., *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Pietrasiński Z., *Kierowanie własnym rozwojem*, Iskry, Warszawa 1977.

- Pietrasiniński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Pietrasiniński Z., *Sztuka uczenia się*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, t. 1–8, Warszawa 2003–2008.
- Pirożyński M., *Kształcenie charakteru*, Ad Astra, Warszawa 1992.
- Płużek Z., *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym (interpretacja psychologiczna)*, w: W. Słomka (red.), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1986, s. 255–264.
- Płużek Z., *Jednostka a wspólnota w aspekcie psychologicznym*, „*Studia Theologica Varsaviensia*” 1974, nr 12 (1), s. 240–243.
- Płużek Z., *Rozwój jest procesem stawania się*, w: W. Szewczyk (red.), *Jak sobie z tym poradzić*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1994, s. 13–26.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Popielski K., *Człowiek jako byt z miłości. Miłosierdzie – wzmocnienie bycia i stawania się egzystencji*, w: *Edukacja. Teologia i Dialog*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego UAM, t. 6, Poznań 2010, s. 11–16.
- Popielski K., *Koncepcja logoteorii V.E. Frankla i jej znaczenie w poradnictwie psychologiczno-pastoralnym*, w: Z. Chlewiński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 69–101.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1993.
- Popielski K., *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, t. 2, s. 19–51.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Popielski K., *Rola idei wiodącej w procesie integracji osobowości*, „*Summarius*” 1972, nr 2, s. 253–258.
- Popielski K. (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.

- Póttawska W., *Beskidzkie rekolekcje. Dzieje przyjaźni księdza Karola Wojtyły z rodziną Póttawskich*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2009.
- Póttawska W., *Koncepcja samoposiadania – podstawą psychoterapii obiektywizującej (w świetle książki Kardynała Karola Wojtyły „Osoba i czyn”)*, „Analecta Cracoviensia” 1973, t. 5, s. 223–241.
- Prężyna W., *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1981.
- Prężyna W., *Motywacyjne korelaty centralności przedmiotu postawy religijnej*, „Roczniki Filozoficzne” 1977, nr 23 (4), s. 5–25.
- Prężyna W., *Skala postaw religijnych*, „Roczniki Filozoficzne” 1968, nr 16 (4), s. 75–89.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 1.
- Przybylski R., *Baśń zimowa. Esej o starości*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998.
- Relier J.P., *Pokochoać je nim się narodzi. O więzi matka–dziecko przed urodzeniem*, Ancher, Warszawa 1994.
- Rędziński K. (red.), *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, t. 24, Częstochowa 2015.
- Rodziński A., *Na orbitach wartości*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1998.
- Rogowski C. (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Verbinum, Warszawa 2007.
- Romanowska-Łakomy H., Kędzierska H. (red.), *Człowiek i człowieczeństwo. Strategie bycia i stawania się człowiekiem. Fenomenologia człowieczeństwa*, „Rozprawy i Materiały Ośrodka Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego”, t. 1, Olsztyn 2002.
- Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.
- Rusecki M. (red.), *Być chrześcijaninem dziś*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1992.
- Rusiecki M., *Cele wychowania chrześcijańskiego w aspekcie teorii warstwicowej S. Kunowskiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 128–159.

- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Rynio A., *Powszechność doświadczenia cierpienia i śmierci w rodzinie, „prawo do płaczu” i pedagogia umierania w świetle nauczania Jana Pawła II*, w: D. Opozda, M. Parzyszek (red.), *Rodzina w sytuacji straty bliskiej osoby*, Wydawnictwo Esteme, Lublin 2017, s. 13–32.
- Rynio A., *Świętość celem programu duszpasterskiego pozostawionego nam przez Jana Pawła II*, w: M. Kowalik (red.), *Modlić się wzorem błogosławionego Jana Pawła II, Dzień papieski 2011*, Polichna, Lublin 2012, s. 15–27.
- Rynio A., *Wychowanie do odpowiedzialności. Studium teorii i praktyki pedagogiki integralnej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019.
- Rynio A. (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999.
- Rynio A. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Sailer J.M., *Über Erziehung für Erzieher. Besorgt von E. Schoelen*, Schöningh, Paderborn 1962.
- Schlosser H., *Der neue Mensch – Die neue Gesellschaftsordnung, mit Originaltexten von Pater Josef Kentenich im zweiten Teil*, Schönstatt-Verlag, Vallendar-Schönstatt 1971.
- Schmidt H., *Organische Aszese. Ein zeitgemässer, psychologisch orientierter Weg zur religiösen Lebensgestaltung*, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1952.
- Schulze G., *Die Erlebnissgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt-New York, Campus, 1992.
- Sereżyńska A., *Dojrzałe mechanizmy obronne a potrzeby i wartości preferowane przez przyszłych pedagogów, „Paedagogia Christiana” 2011, nr 1 (27), s. 145–160.*
- Sęk H. (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Siek S., *Autopsychoterapia*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1999.
- Siek S., *Osobowość*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1982.
- Siek S., *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, KAI, Warszawa 1984.
- Siek S., *Struktura osobowości*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1986.

- Siek S., Grochowska A., *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo UKSW, t. 2, Warszawa 2001.
- Sieradzki A. (red.), *Jana Pawła II rozmowy z młodymi*, Łomianki k. Warszawy 1991.
- Sieradzki P., *Gerharda Schulze teoria społeczeństwa doznań*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Skawroń J., *Noc ducha i dezintegracja pozytywna*, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2007.
- Sławiński S., *Dojrzewać do miłości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998.
- Słomka W. (red.), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1986.
- Słowacki J., *Kordian*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1986.
- Smółka E., *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerстера teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo Maternus Media, Tychy 2005.
- *Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, w: *Sobór Watykański II, Konstytucje, dekry, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002, s. 526–606.
- *Sobór Watykański II, Konstytucje, dekry, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002.
- Sowiński A., *Samowychowanie*, w: K. Chałas, A. Maj, M. Buk-Cegiełka, B. Komorowska (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polwen, Radom 2016, s. 1026–1031.
- Sowiński A., *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Oficyna In Plus, Szczecin, Wołczkowo 2006.
- Sowiński A., *Samowychowawcza aktywność młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1990.
- Sowiński A., *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Stachowski R., *Historia psychologii: Od Wundta do czasów najnowszych*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, t. 1, s. 51–66.
- Starnawski W., *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2011.

- Starnawski W., *Pedagogia osoby Jana Pawła II. Interpretacja egzystencjalna*, Centrum Myśli Jana Pawła II, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2020.
- Starnawski W., *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008.
- Stępniewska-Gębik H., *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Strelau J., Doliński D. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, t. 1.
- Styczeń T., *Być sobą to przekraczać siebie – O antropologii Karola Wojtyły. Poślowie*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 491–526.
- Styczeń T., *Wolność w prawdzie*, Fundacja Jana Pawła II – Polski Instytut Kultury, Rzym 1988.
- Styczeń T., *Wprowadzenie*, w: K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 7–11.
- Sujak E., *ABC psychologii komunikacji*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2006.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Szczukiewicz P., *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Szewczuk W., *Zasady nauczania – uczenia się, wychowania*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 978–991.
- Szewczyk W., *O tożsamości osobowej, czyli jak być sobą wśród ruchomych piasków*, w: J. Makselon (red.), *Człowiek przełomu tysiącleci*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2000, s. 39–47.
- Szewczyk W., *Obraz człowieka a psychoterapia*, „Studia nad Rodziną” 2009, nr 1–2 (24–25), s. 197–203.
- Szewczyk W., *Rozumieć siebie i innych: zarys psychologii*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 1998.
- Szewczyk W., *Trangresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać?*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2 (16), s. 155–165.
- Szewczyk W., *Trzecia siła w psychologii*, „Znak” 1973, nr 221, s. 949–953.

- Szewczyk W. (red.), *Jak sobie z tym poradzić*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1994.
- Sztaba M., *Społeczna płaszczyzna wychowania chrześcijańskiego w świetle nauczania Kościoła katolickiego*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 506–520.
- Szukalski P., Szatur-Jaworska B. (red.), *Aktywne starzenie się. Przeciwdziałanie barierom*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Śliwerski B., *Samowychowanie jako dominanta uniwersyteckiego kształcenia pedagogów*, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 96–98.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, t. 4.
- Śniadecki J., *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1982.
- Tarnowski K., *Człowiek i transcendencia*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1995.
- Tokarski J., *Dojrzałość religijna*, w: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2006, s. 147–178.
- Tokarski S., *Dojrzałość religijna osób należących do wspólnot neokatechumenalnych*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001.
- Tokarski S., *Kształtowanie się obrazu Boga i możliwość jego przemiany*, w: S. Tokarski (red.), *Od depresji*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2009, s. 129–154.
- Tokarski S., *Obraz Boga a dojrzałość osobowościowa*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2011.
- Tokarski S., *Sens życia a poziom religijności personalnej u naukowców*, w: J. Krokos, M. Ryś (red.), *Czy rozum jest w konflikcie z wiarą? W X rocznicę ogłoszenia encykliki Fides et ratio*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2009, s. 175–185.

- Tokarski S. (red.), *Od depresji*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2009.
- Tokarski S. (red.), *Osoba, osobowość, zaburzenia osobowości*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2006.
- Tomczyk M., *Analiza kryzysu religijnego*, „Studia Psychologica” 2007, nr 7, s. 331–340.
- Torończak E., *Teoria stadiów rozwojowych E. Eriksona a kształtowanie decyzji zasadniczej człowieka*, „Studia Gdańskie” 2008, nr 23, s. 95–109.
- Trzebiński J., Zięba M., *Nadzieja, strata i rozwój*, „Psychologia Jakości Życia” 2003, t. 2, nr 1, s. 5–33.
- Uchnast Z., *Ku psychologii personalistycznej*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 83–89.
- Weron E. (red.), *Ku odnowie życia wewnętrznego*, Pallottinum, Poznań 1972.
- Wieczorowska-Tobis K., Talarska D. (red.), *Pozytywna starość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2010.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin 2002.
- Witek S., *Teologia życia duchowego*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1986.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Wit-Graf, Toruń 2000 (Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009).
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 43–344.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
- Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 371–414.
- Wojtyła K., *Osobowa struktura samostanowienia*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 421–432.

- Wojtyła K., *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem”*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 347–369.
- Wojtyła K., *Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 477–490.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Redakcja Wydawnictw KUL, t. 1–3, Lublin 1986.
- Woroniecki J., *Program pedagogiki katolickiej*, w: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999, s. 15–35.
- Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Wysocka E., *Mechanizmy obronne*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, t. 3, s. 106–113.
- Wysocka E., *Życie człowieka*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, t. 7, s. 1022–1043.
- Zarebianka Z., Dybeł K., Mirek Z. (red.), *Idea dialogu w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2013.
- Zdybicka Z.J., *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006.
- Ziółkowski P., *Szkice z pedagogiki senioralnej*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2017.
- Zwoliński A. (red.), *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*, Polwen, Radom 2003.
- Zych A.A., *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Summary

Each person is self-imposed to become internally free and, thus, be capable of love. Therefore, one should undertake self-education. However, authentic auto-formation needs to meet certain standards. Only working on oneself in this sense makes it possible to pursue internal integration. First of all, self-education in the personalistic approach embraces the whole person, that is one's somatic, mental and spiritual spheres. It also requires sufficiently deep motivation, appropriate methods, systematic work and evaluation. Only then will it fulfill its purpose. Self-education inspired by Christianity means cooperation with God and leads to holiness. What is worth emphasizing is that self-education means also cooperation with other people. It is about readiness to learn oneself and others constantly, learning the world and life.

The monograph presents a psychological and pedagogical analysis of selected conceptions of self-formation. Conceptions and inspirations of contemporary authors presented in the publication may be a help in undertaking authentic self-development. The monograph presents thoughts of such authors as Karol Wojtyła, Józef Pastuszka, Zenomena Płużek, Zdzisław Chlewiński, Romuald Jaworski, Władysław Szewczyk, Władysław Prężyna, Stanisław Tokarski, Amadeo Cencini, Viktor Gebattel and Stefan Kunowski, Zofia Matulka, Teresa Kukołowicz, Beata Hiszpańska, Marian Nowak – referring to the thought of Romano Guardini, the creator of the concept of "autoformation". In a separate part, the idea of the "educator of holiness" John Paul II was introduced.

Personalist authors admit that self-education brings important benefits in human life. First of all, it makes it more and more "human" and open to other people, which is in accordance with the mysterious truth of creation. It is necessary to take such a course in the face of the disastrous rush, tension and stress, and de-subjectified contacts which are common nowadays.

This publication shows basic areas and possibilities of self-formation emphasizing the aspects that seem to be neglected. They include, first of

all, an integral understanding of human development and life beginning with one's prenatal stage. Another important area is pedagogy of dignity determining the need for self-education to loss, aging and dying. Other important aspects include: correct interpretation of the phenomenon of freedom, building an emotive culture and a full-scale perspective of the meaning and purpose of human life and development. Self-education tasks presented in the theory of psychosocial development by E. H. Erikson also help in self-formation. They can be a kind of guide to one's personal process of self-education.

What is necessary at every stage of development is to experience love through presence of another, supportive and kind person. Therefore, it is worth bearing in mind that hope can come through us to other people. It also comes to us through other people. Depending on the quality of self-formation, it is more or less unconditional hope.