

Mgr Seweryn Leszczyński
doktorant Akademii Ignatianum
w Krakowie

Prawda człowieka i prawda o człowieku jako zadanie samowychowawcze

Wstęp

Człowiek wobec świata przyjmuje różne postawy. Mogą one opierać się na afirmacji otoczenia albo na jego wypieraniu. Uwzględniając przygodność życia i jego wieloznaczność, każde z tych dążeń może przybierać różne odcienie i natężenie. Skrajne przejawy postawy człowieka odzwierciedlały określone kierunki filozoficzne i teorie społeczne rozciągające się od przednowożytnych wspólnot do współczesnych form indywidualizmu. Artykuł jest próbą uchwycenia obu tych nurtów i zaprezentowania innej wizji osoby ludzkiej opartej na integralnej tożsamości.

Głównym celem, który chcemy osiągnąć, jest uzasadnienie dążenia do pełnej jedności osobowej (integralności) człowieka jako warunku postrzegania życia w kontekście zadania samowychowawczego i wyzwania. Wywód zostanie oparty na prezentowanej przez lubelskiego filozofa Wojciecha Chudego sposobie ujmowania osoby ludzkiej w ramach prawdy wewnętrznej i zewnętrznej. *Prawda człowieka i prawda o człowieku* są, obrazowo mówiąc, jak dwa skrzydła, które pozwalają osobie dążyć do pełnej tożsamości, odkrywanej jako pewien życiowy cel i trud jego osiągnięcia. Na tej podstawie jest ona w stanie ujrzyć siebie jako kogoś, kto żyje pełnią i jednocześnie realizuje ideał lub określoną wizję, która prowadzi do ostatecznego spełnienia. Analiza zostanie poprowadzona głównie z punktu widzenia nauk psychologicznych i pedagogicznych, zwłaszcza psychologii rozwojowej.

Problematyka znalezienia własnego miejsca w świecie jest na tyle istotna, że warto przyjrzeć się jej bliżej. Po pierwsze podejmujemy ten temat ze względu na podnoszone dzisiaj głosy o zagubieniu się człowieka i dominacji stanu anomii społecznej. Wolfgang Brezinka mówi, że nawet współcześni wychowawcy nie potrafią oddzielić zachowań prospołecznych od dewiacyjnych, są zdezorientowani i często rezygnują ze swojej misji (Brezinka, 2005, s. 15). Po drugie artykuł proponuje rozwiązanie, które może okazać się pomocne w określaniu swojej tożsamości i zmianie myślenia o swoim życiu. Zamiast przypadkowości oferuje rozwijanie poczucia indywidualności, twórczości osobowości w koegzystencji z poczuciem bycia w świecie i realizmu. Na tej podstawie człowiek może rozpoznać swoje życiowe powołanie, które będzie spełnieniem jego własnej, osobowej wizji. Wreszcie uzasadnieniem wyboru tego tematu jest przeciwstawienie się negatywnym wzorcom i trendom filozoficznym, które redukowały spojrzenie na człowieka traktując go tylko jako zwierzę społeczne albo tylko jako nadczłowieka, nieliczącego się z opinią innych.

1. Prawda człowieka

W. Chudy przeciwstawia sobie dwie wartości: *prawdę człowieka i prawdę o człowieku*. Pierwsza dotyczy indywidualnego spojrzenia na własne cele i jest określana jako chaotyczna oraz oparta na praktyce, spontaniczności i autentyczności (Chudy, 1996, s. 129–131). Do nurtów filozoficznych, które je reprezentują należą emotywizm i egzystencjalizm, rozwijany np. przez Martina Heideggera i Gabriela Marcela (tamże, s. 132). Analizując historię filozofii można zauważyć, że w czasach nowożytnych zwrot ku człowiekowi dokonał się w dużej mierze za sprawą kartezjańskiego *cogito* (Anzenbacher, 2010, s. 22). Od tamtej pory człowiek zaczął wnikliwie analizować swoje wnętrze, co trafnie oddaje duch kolejnego wieku rozumu. Pytania typu: *Kim jestem? Co mnie charakteryzuje? Jak żyć naprawdę autentycznie?* stały się odtąd najważniejsze. Co więcej interpretacja własnych stanów w XIX i XX w. przeniosła się do sfery snów i umysłu. Dużą popularnością cieszyły się i nadal cieszą, rozwijana przez Carla Gustava Junga psychologia głębi oraz nauki o mózgu. Dzięki możliwości obserwowania fizycznych zmian neuronalnych, współczesny człowiek zadaje sobie pytania, czy rzeczywiście jest zdrowy i jak jeszcze może poprawić swoją sprawność intelektualną (Spitzer, 2013). Niewątpliwie problemy te pomagają rozwiązać niektóre kwestie związane z edukacją dzieci albo ludzi dorosłych, ale skupianie się wyłącznie na nich może prowadzić do stanu aberracji.

Przechodząc do krytycznego spojrzenia na ten sposób życia, warto zacytować W. Chudego, który wprost mówi, że absolutnej autentyczności nie ma, bo każda musi opierać się na jakimś projekcie (Chudy, tamże, s. 134). *Prawda człowieka* jawi się jako niepełna, jeśli nie będzie miała głębszych podstaw i nie objawi się w afirmacji drugiej osoby. Przeświadczenie o pozorności całego zewnętrznego świata może prowadzić do alienacji i osamotnienia. Zdaniem Antoniego Kępińskiego osamotnienie jest sprzeczne z naturą człowieka, z *biologicznie uwarunkowanym poczuciem ciągłości życia* (Wypisy z ksiąg filozoficznych, s. 84). W kontekście zadań rozwojowych, ktoś kto realizuje wyłącznie *prawdę człowieka* nie uwzględnia w swoim położeniu nacisków kulturowych, które są jednym ze źródeł owych zadań (Gurba, 204). Dlatego można powiedzieć, że jego projekt życia nie będzie pełny, jeśli nie weźmie pod uwagę opinii swojego otoczenia. Jednostronne ujęcie osoby ludzkiej w tej optyce nie tylko opóźnia rozwój i osiągnięcie dojrzałej tożsamości, ale również nie pozwala na rozpoznanie wartości ukierunkowanych na dobro innych ludzi, zwłaszcza jeśli spotykamy się ze skrajnie pojmowaną wersją tej prawdy.

2. Prawda o człowieku

Drugi rodzaj prawdy to *prawda o człowieku*. Opiera się na wartościach i normach, charakteryzuje się wysokim stopniem ogólności i opisują ją najczęściej nauki humanistyczne i teologiczne (Chudy, tamże, s. 130). Człowiek istotą społeczną lub człowiek zdeterminowany prawdą dziejową albo człowiek podporządkowany innym ogólnym, teoretycznym prawom to najczęściej przytaczane cechy tej prawdy.

O tym, jak głęboko w historii sięga ta wizja świadczą już starożytne koncepcje podziału ludzi na wolnych i niewolników. Ludzie niewolni w Imperium Romanum byli pozbawieni praw i zdeterminowani przez społecznie uwarunkowaną i legalnie lub nielegalnie sprawowaną władzę. Sami zostali odarci z przysługującej im wolności słowa i działania do tego stopnia, że nawet wielcy filozofowie tamtego czasu nie wyobrażali sobie ich wyzwolenia (Jaroszyński, www.ptta.pl/pef/pdf/n/niewolnictwo.pdf). Podobnie historia wyglądała w czasach wojen religijnych w Europie Zachodniej a potem w Europie Środkowo-Wschodniej. Motyw religijny stał się na tyle silny a podziały na tyle trwałe (słynne *Cuisus regio, eius religio*), że niemieccy książęta narzucali swoje wyznanie własnym poddanym. Na tym tle warto przytoczyć wypowiedź króla Rzeczypospolitej Zygmunta II Augusta „nie jestem panem waszych sumień”, co oznaczało rezygnację z programowo zaplanowaną indoktrynacją.

Przenosząc te rozważania do współczesności i osadzając je w socjologicznych teoriach społecznych, zauważamy, że również w dzisiejszej Polsce istnieje uwarunkowana wolność, którą Zbigniew Kwieciński nazwał „smakiem konieczności” (Kwieciński, 2011, s. 127). Jest to stan opisujący zachowania ludzi, którzy nie potrafią przeskoczyć pewnego progu kulturowego, a których życie obraca się wokół najprostszych i najłatwiejszych sposobów partycypowania w społeczeństwie bez jakiegokolwiek odniesienia do kultury symbolicznej. Takie osoby rozumieją swoje położenie jako uwarunkowane przez obecnie przez nich kultywowany styl życia, nie widząc innych zupełnie wartości i postaw ludzi, którzy wyszli poza „smak konieczności”.

Sprowadzenie ludzkiego losu tylko do nieobliczalnych i nieusuwalnych teorii społecznych, które pozbawiają człowieka nadziei poznania innych sposobów życia, powoduje jednostronność myślenia, a z czasem bierność i pogodzenie się z własnym przeznaczeniem. W tym rozumieniu brakuje spontaniczności, autentyczności i odpowiedzialności, które przynajmniej w części były obecne w indywidualnej prawdzie człowieka. Dotykamy jej odwrotnej strony, całkowicie ukierunkowanej na dobro zewnętrzne, a nie wewnętrzne osoby ludzkiej. Ponownie dochodzimy do wypaczenia wizji i powołania życiowego, tym razem zbyt mocno osadzonego w ogólnie i bezkrytycznie respektowanych ideach.

3. Trzy wymiary człowieka

Przeciwstawnym pojęciem, ale zawierającym w sobie omówione wyżej prawdy, jest tożsamość zintegrowana. Pozostając w duchu filozofii W. Chudego oraz personalizmu, będziemy utożsamiać ją z pojęciem osoby, która odznacza się dążnością do uzyskania pełnego zjednoczenia: wizji indywidualnej i norm społecznych. Konkretyzując, osobę będziemy charakteryzowali następująco.

Do najważniejszych cech, które mają istotny wpływ na tożsamość człowieka w personalizmie należą wolność i rozumność. Wolność istnieje tylko w połączeniu z prawdą, bez niej byłaby chaotyczna i oderwana od rzeczywistości (Chudy, 2005, s. 88). Rozumność, lub inaczej mówiąc aktywność intelektualna, obejmuje swoim zasięgiem życie moralne, estetyczne, świętość i religijność (Chudy, 1996, s. 139). Najtrudniejsza do zauważenia i najmniej definiowalna jest natomiast godność osobowa, którą odróżniamy od godności osobistej i osobowościowej. Jest to wartość ontyczna, obiektywna i przynależna każdemu człowiekowi (tamże, s. 140–141). Do pozostałych cech osoby ludzkiej W. Chudy zalicza samostanowienie, rozumiane jako zdolność posiadania siebie i jednostkowość odpowiedzialności za swoje wybory; bycie strażnikiem najwyższych wartości: prawdy, dobra i piękna a także uczestnictwo we wspólnocie (tamże, s. 140, Crosby, 2007)). Tak zarysowana koncepcja osoby posiada swoje konsekwencje filozoficzne i pedagogiczne.

Z powyższych konstatacji wynikają trzy wymiary, które opisują ogólnie już istotę bycia człowiekiem w pełni. Są to płaszczyzny metafizyczna, aksjologiczna i teologiczna (Chudy, 1996, s. 141). Człowiek realizujący swoje życie we wszystkich tych aspektach zbliża się do zintegrowania swoich cech, do jedności z sobą i jedności ze światem. Tym samym osiągnięcie dojrzałości rozumiemy jako życie w świadomości siebie, w *myśleniu według wartości* oraz w transcendencji ku Bogu. Zauważamy, że scalając *prawdę człowieka i prawdę o człowieku* nie tylko w prosty sposób uczestniczymy w dialogu człowiek – świat zewnętrzny, ale twórczo rozwijamy się jako ludzie zmierzający w stronę ostatecznej prawdy o sobie i osobistego powołania.

4. Osobowość pełna w psychologii

Filozoficzne ujęcia człowieka i jego tożsamości bardzo dobrze wyrażają to, jak można go scharakteryzować. Niemniej pewnym dopowiedzeniem i uzupełnieniem są również analizy psychologów, które stają się znakomitym mostem prowadzącym do nauk pedagogicznych. Współcześnie rozwój filozoficznego namysłu nad człowiekiem potwierdzają wpływy stosunkowo nowych gałęzi nauki, jak psychologii osobowości i psychologii rozwojowej.

Związki filozofii z psychologią są oczywiste. Zdaniem badaczy *filozoficzne ujęcie osoby ma wpływ na teorie osobowości* (Cervone, Pervin, 2011, s. 26). Warto przypomnieć, że filozofia

określa całość rzeczywistości (przynajmniej do tego dąży), natomiast psychologia zajmuje się przede wszystkim człowiekiem i jego cechami. Dlatego badając wycinek rzeczywistości nie możemy formułować wniosków, które obejmą wszystkie aspekty osoby ludzkiej. Pomimo jednak wysokiego stopnia szczegółowości psychologii, dąży ona do całościowego opisu człowieka. W takim przypadku nie można trwać tylko przy jednej teorii osobowości (Łobocki, 1999, s. 42), jak np. behawiorystyczna, humanistyczna i psychospołeczna, które posiadają odmienne podejścia i metody badań.

Pewnym wskaźnikiem, który potwierdza dążenie psychologii osobowości do opisu całego spektrum pewnych stałych cech ludzkich jest sam jej przedmiot badań. Dzielimy go na trzy podstawowe: to, co wspólne wszystkim ludziom, różnicowanie indywidualne, jednostkowa niepowtarzalność (Cervone, Pervin, 2011, s. 9).

W pierwszym przypadku analizuje się zwłaszcza ogólne prawa ludzkie i wartości uniwersalne. Niezależnie od pochodzenia, wyznawanej religii lub światopoglądu, możemy wyróżnić powszechnie respektowane sposoby uczestniczenia w świecie i porządek rozwojowy cechujący wszystkich ludzi. Znane stały się np. teoria rozwoju moralnego Lawrence'a Kolberga i psychologia rozwojowa Jeana Piageta, które nabrały cech uniwersalistycznych. Jednocześnie rozwijają się badania nad zróżnicowaniem indywidualnym, które przybrały nawet formę subdyscypliny zwanej psychologią różnic. Podkreśla się w niej jednostkowe i typowe dla każdego człowieka prawdy ujęte w modele charakterologiczne i temperamentalne. W edukacji akcentuje się podejście indywidualne, zwłaszcza w pracy z dzieckiem mającym trudności w szkole lub wybitnie uzdolnionym. Wreszcie zauważa się jednostkową niepowtarzalność, na którą składają się odmienne dla każdego człowieka doświadczenia domu rodzinnego lub jego braku, proces edukacyjny, własne postrzeganie świata i warunki otoczenia. Łącząc wszystkie trzy podejścia, psychologia osobowości stara się uwzględnić jak najszerszy obszar funkcjonowania osoby, co może pomóc w procesie samowychowawczym.

Dysponujemy przynajmniej kilkoma teoriami psychologicznymi, które kładą szczególny nacisk na pełny rozwój człowieka. Są to np. teoria L. Binswanglera i podejście psychologii egzystencjalnej (Gasiul, 2012, s. 405). Ta ostatnia prezentuje pogląd, zgodnie z którym należy sięgać do fundamentalnych przejawów dotyczących człowieka, jego życia i działalności. Osobowość interpretowana pod kątem podstawowych faktów ludzkiej egzystencji ma szansę sięgać w głąb wyznawanych wartości i ukrytych motywacji. Żeby to jednak uczynić należy określić główne formy i wymiary tych faktów (tamże, s. 404). Dopiero wówczas powstają warunki, które umożliwiają objęcie niemal w całości osobowości człowieka. Tezy te potwierdza inna, która nie analizuje wyłącznie wymiaru jednostkowego ani społecznego, ale łączy w sobie oba spojrzenia:

W obecnej rzeczywistości tożsamość indywidualną należy analizować w kontekście jej ścisłych powiązań z kontekstem społecznym i tożsamość społeczną rozumianą najbardziej ogólnie jako stopień, w jakim jednostka czerpie sens własnego Ja z bycia członkiem danej grupy (Oleszkowicz, Senejko, 2013, s. 153).

Taka charakterystyka osoby ludzkiej, która dąży do zintegrowania siebie, nie banalizuje żadnych warunków swojej aktywności i wymiarów działania oraz jest w stanie twórczo partycypować w społeczeństwie i dzięki temu samemu się rozwijać, stanowi dopiero początek kształtowania się świadomości życia rozumianego jako zadanie samowychowawcze i wyzwanie. Dopiero odkrycie swoich możliwości daje człowiekowi poczucie sprawczości i wolę odpowiedzialności za siebie i innych. Życie zaczyna jawić się jako projekt, którym można kierować, ale który otwarty jest również na niespodziewane momenty. Taki projekt można podejmować już od dzieciństwa i rozwijać go przez całe dorosłe życie. Dlatego dotyczy również działalności wychowawczej.

Przedmiotem pedagogiki jest m.in. krytyczne myślenie o wychowaniu (Gnitecki, 2008, s. 35). Wychowanie z kolei jest określane jako kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego (Majka, 2005, s. 155). Jednak krytyka tego pojęcia oraz rozwój personalizmu sprawiły, że zaczęto inaczej postrzegać rolę wychowawcy w tym procesie. Dziś nie budzi już wątpliwości twierdzenie, że wychowawca jedynie pomaga wychowankowi we własnym wzroście (tamże, s. 156), ale do dyskusyjnych może należeć teza, że dziecka nie można w nic wyposażyć (Żylińska, 2013, s. 57). Tak postrzegane wychowanie polega na trudzie samowychowania, które wynika z poznania siebie i pracy nad sobą (Chudy, 2006, s. 67). Samowychowanie dotyczy nie tylko ucznia, ale i nauczyciela, bowiem najlepszy przykład, jaki może on dać, to jego własny (Łobocki, 2008, s. 21). Stąd, o ile kształtowanie tożsamości zintegrowanej w okresie dzieciństwa odbywa się w głównej mierze przez przykład rodzica i jego pomoc w rozwoju, o tyle w okresie adolescencji w większym stopniu pomaga on nastolatkowi w świadomym rozwijaniu własnej osoby. W życiu dorosłym takie wsparcie nadal jest potrzebne, ale specyfika zadań, przed którymi młody człowiek staje wymaga od niego coraz większej pracy nad sobą. Ten proces samorozwoju może trwać do końca życia. Każdorazowo zaczyna się jednak w rodzinie.

5. Rozwój człowieka jako zadanie samowychowawcze

Żeby dziecko od najmłodszych lat było traktowane jako (twórcza) indywidualność, która ma swoje prawa, a jednocześnie było obdarzone szacunkiem i godnością, i z czasem potrafiło aktywnie włączać się w proces własnego rozwoju, muszą zaistnieć określone warunki stworzone przez jego opiekunów. Klarownym obrazem prezentującym relacje dziecka i rodzica są postawy rodzicielskie. Ich prześledzenie pozwala na wyodrębnienie cech istotnych dla przyszłych decyzji nowego członka rodziny. Zauważano bowiem, że *istnieje wpływ niektórych postaw rodzicielskich na kształtowanie się poczucia sensu życia [dziecka] i motywacji do jego poszukiwania* (Wojciechowska-Charlak, 2003, s. 204).

Możemy, za Marią Ziemią, wyróżnić następujące pozytywne postawy rodziców: akceptacja dziecka, współdziałanie z dzieckiem, dawanie rozumnej swobody oraz uznanie praw dziecka w rodzinie (Skiba, 2014, s. 560). Każda z nich niesie za sobą określony ładunek aksjonormatywny i osobotwórczy. Każda też, dzięki poczuciu zaufania, które dziecko

przyjmuje od swoich opiekunów, kształtuje w nim cechy pomagające mu w rozwijaniu własnej tożsamości.

Akceptacja dziecka wyraża się m.in. poprzez aprobowanie go i zaspokajanie jego potrzeb, dzięki czemu może się ono czuć bezpiecznie. Z kolei bezpieczeństwo implikuje odwagę, która skłania do podejmowania kolejnych kroków rozwojowych. Współdziałanie z dzieckiem sprzyja rozwijaniu więzi oraz nabywaniu przez nie wiadomości o świecie, które są niezbędne do jego eksploracji. Z czasem przekształca się one w wiedzę, którą syn lub córka zacznie operować samodzielnie. Rozwija to autonomię i sprawstwo. Wiąże się to także z dawaniem rozumnej swobody. Jeśli rodzice wiedzą, czym interesuje się ich dziecko, jakie ma predyspozycje i z kim się spotyka, kształtują poczucie jego samodzielności. Proces ten może prowadzić do rozwoju pewności siebie, co jest warunkiem wykonywania coraz trudniejszych zadań i doprowadzania spraw do końca. Dziecko staje się bardziej pomysłowe i bystre. Wreszcie uznanie praw dziecka w rodzinie, o które tak bardzo zabiegał np. Janusz Korczak, to bycie z nim w postawie szacunku dla jego indywidualności, respektowanie jego wyborów i unikanie przesadnej dyscypliny. Taka postawa kształtuje prawdziwy i pozytywny obraz własnego „Ja” dziecka i daje szansę na jego optymalny rozwój (tamże, s. 561–562).

Te ogólne tezy nie uwzględniają poszczególnych okresów rozwojowych. Nie zgłębiając się jednak w te rozważania, zasygnalizujmy tylko niektóre cele dziecka w wieku wczesnoszkolnym i w młodszym wieku szkolnym. Tak zatem w pierwszym przypadku teleologiczny sens edukacji i wychowania można określić jako „usensowienie przeżywania”, a ponadto zdobywanie wiedzy o społeczności i świecie, w którym dziecko żyje, informacji na temat samego siebie i relacji z innymi oraz wyrażanie emocji wobec innych (Nikitorowicz, 2005, s. 10). Znaczenie dalszych lat życia w rozwoju np. psychicznym objawia się przesunięciem pojęcia własnego „Ja” z obiektów zewnętrznych na własne wnętrze, stanowiące „Ja” psychiczne (Boyd, Bee, 2008, s. 371). W obu momentach zauważamy przejawy podstawowych praw ludzkich obejmujących *prawdę człowieka i prawdę o człowieku*.

Istnieją możliwości wychowania rozumianego jako samowychowanie i zadanie, którego następstwem jest nie tylko wzrost podmiotowości i poczucia godności, ale również życie w pełni. Wszak *celem wychowania w rodzinie jest człowiek charakteryzujący się pełnią osobowości* (Kułaczkowski, 2010, s. 190).

Przechodząc do prezentacji rozwoju osoby w okresie adolescencji, rozumianego jako tworzenie siebie, należy pamiętać, że ilość ról, w którą wchodzi nastolatek zaczyna być na tyle znaczna, a kryzys tożsamości na tyle absorbujący że zaczyna on podejmować wysiłki prowadzące do integracji swojej osoby (tamże, s. 184). Przybierają one trojaka genezę.

Pierwsza związana jest ze wzrastającą dyferencjacją, która objawia się w coraz większej świadomości zróżnicowania swojej osoby we wszystkich procesach psychicznych (zainteresowania, przyzwyczajenia, podejmowane decyzje). Dorastający skłania się do stawiania coraz ostrożniejszych tez na swój temat, ponieważ zauważa złożoność swojej osobowości. Nie jest to jednak proces, który się nie kończy. Drugim znaczącym etapem jest

stabilizowanie się tożsamości. Zdania badaczy, kiedy do tego dochodzi nie są jednoznaczne, dlatego tym trudniej jest uchwycić dynamikę kryzysu i stabilizowania się. Niewątpliwie jednak istnieją momenty, w których nastolatek integruje wiadomości o sobie i konfrontuje je ze światem zewnętrznym. Ostatni etap to wzrastanie realistycznej postawy samego siebie, której wektor w porównaniu z wcześniejszym wiekiem dziecka, wyraźnie pnie się ku górze. Niemniej mogą pojawić się sytuacje, w których adolescent w późniejszym okresie może ponownie postrzegać siebie zbyt irracjonalnie (tamże, s. 184–185).

Powyższa charakterystyka skłania ku zdaniu, że wiek młodzieńczy to wzmożony czas poszukiwania samego siebie. Na ten proces składają się jeszcze inne aspekty, jak np. kształtowanie się autonomii moralnej, rozbudowa związków międzyludzkich i początek profesjonalizacji. Nie jest przesadą teza, że adolescencja to jeden z najbardziej dynamicznych momentów życia człowieka, rzutujących na dorosłość. Dlatego idea samowychowania nabiera tu cech bardzo istotnych z punktu widzenia kształtowania swojej osobowości.

Trud samorozwoju objawia się właśnie w życiu młodzieży. W tym okresie nastolatek uniezależnia się emocjonalnie, psychicznie i czasami ekonomicznie od swoich rodziców, co może budzić w nim poczucie dumy, ale i zagubienia. Ilość zadań, przed którymi staje, może go przytłaczać. Dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na rolę przewodnika po zbliżającej się dorosłości. Indywidualny przebieg dorastania (tamże, s. 199) wymaga współpracy z osobą zaufaną, dlatego istotną rolę odgrywa więź z takim przewodnikiem (rodzicem, nauczycielem, starszym rodzeństwem itp.). Nie można tu pominąć wpływów rówieśników i nauczycieli w szkole. To oni właśnie, obok rodziców, stają się ważnymi, ale nie jedynymi inspiratorami rozwoju młodego człowieka i formują jego tożsamość, która teraz staje się wyzwaniem najważniejszym (Obuchowska, 2011, s. 184).

Niebagatelną rolę odgrywa autorytet, prawdziwie i twórczo zaangażowany w rozwój swoich bliskich. Żeby jednak był autentycznym wzorem do naśladowania, musi respektować wolność interpretowaną personalistycznie. W tym duchu wypowiada się właśnie Marek Kamiński, zdobywca dwóch biegunów, podróżnik i przedsiębiorca:

Gdy zastanawiam się nad ludźmi, którzy byli moimi wzorami w dzieciństwie, widzę ich wspólną cechę – ustanawiali nową jakość. Nie kopiowali innych, tylko odkrywali nowe drogi korzystając z daru wolności. Z tego powodu mogli funkcjonować jako wzory, stawali się górami, które wyrastają ponad horyzont i które widać z daleka (Kamiński, 2012, s.13–14).

Pełnego znaczenia samowychowanie nabiera w dorosłości. Rola przewodników staje się coraz mniejsza, wzrasta natomiast samodzielność i stabilizacja. Zwłaszcza młodzi dorośli stają przed wyzwaniami rozwijania siebie i wchodzenia w coraz aktywniejsze role społeczne.

Nowe zadania, jak np. zakładanie rodziny czy angażowanie się w pracę zawodową, mogą podejmować tylko osoby nacechowane *określoną świadomością własnej tożsamości*. Dlatego przezwyciężenie kryzysu tożsamość – rozproszenie pozwala rozwijać samego siebie (Gurba, 2011, s. 227).

Samowychowanie to proces, który dopiero teraz się intensyfikuje. Następuje rozwój indywidualizacji i autonomii (tamże, s. 227). Kolejno podejmowane decyzje, stawanie się

opiekunem i rodzicem wymagają od dorosłego wzmoczonego wysiłku, ponieważ jego rozwój jest wieloaspektowy (Knowles, Holton, Swanson, 2009, s. 202). Indywidualizację trafnie ujął Janusz Korczak, mówiąc, że trzeba być sobą i szukać własnej drogi oraz zdać sobie sprawę, do czego samemu jest się zdolnym, bo w rzeczywistości dorosły to dziecko, które musi on najpierw sam poznać i wychować (Korczak, 1987, s. 32–33). Szczególnie aspekt ten ważny jest w wychowaniu własnych dzieci, w byciu opiekunem i nauczycielem.

Również W. Chudy analizował rozwój człowieka, zwłaszcza z metafizycznego punktu widzenia. Jego zdaniem osoba ostatecznie sama odpowiada za swój rozwój, za swoje doskonalenie albo degradację i upadek; człowiek to byt autonomiczny (Chudy, 2004, s. 34–35). Samowychowanie potrzebuje dopełnienia w czynniku samowychowawczym, który składa się dwóch etapów. Pierwszy polega na zrozumieniu wartości swojego działania, drugi natomiast to uwewnętrznienie i podjęcie decyzji moralnej (tamże, s. 35). Dopiero wówczas następuje pełna autonomizacja życia. Należy podkreślić nierozzerwalność obu czynników i kolejność w jakich występują. Przeanalizujemy możliwe warianty.

Jeśli zrozumienie aksjologiczne własnego czynu następuje przed interioryzacją i decyzją, wówczas możemy mówić o rozumnym kształtowaniu swojego projektu życia. Jesteśmy zorientowani w oferowanych wartościach, wybieramy właściwie i wtedy dopiero podejmujemy działanie. Jednak często zdarza się, że nasz samorozwój przebiega inaczej. Wielokrotnie, pod wpływem chaotyczności i przypadkowości życia, musimy działać sprawnie i efektywnie. Niekiedy nie dysponujemy czasem na rozważenie swoich kroków i aktualizujemy swój potencjał w sposób spontaniczny. Wtedy uświadamiamy sobie, że mogliśmy wybrać lepszą drogę, a przede wszystkim wybrać tę, którą uznamy za słuszną. Czujemy, że to nie my dokonaliśmy wyboru, tracimy poczucie sprawstwa i twórczości.

Samowychowanie można rozumieć jako spełnianie się. W dorosłym życiu w dużym stopniu o jego jakości decyduje poziom jednostkowości i autonomiczności osoby ludzkiej. Znaczącym, ale słabo zasygnalizowanym tutaj akcentem jest fakt trudu i zmagania się. Trzeba powiedzieć, że samorozwój to ogromny wysiłek, wynikający ze wzmożonej dziś ilości bodźców płynących z otoczenia i ze stanu uporządkowania własnego wnętrza. W tym znaczeniu bycie strażnikiem wartości i branie za nie odpowiedzialności stają się warunkami indywidualnego wzrostu, który dostrzegamy dopiero z dłuższej perspektywy. Życie staje się inspirującą wartością i ogromnym zadaniem.

Wnioski

Cel tego artykułu, czyli uzasadnienie dążenia do pełnej jedności własnej osoby jako warunku samowychowania i powołania, można by uznać za osiągnięty. Jednak istnieją przesłanki, które każą twierdzić inaczej. *Verba docent, exempla trahunt*, jak mówi starożytne adagium, to maksyma, która właściwie obrazuje ten stan. Wszelkie uzasadnienia w tym tekście mają wartość jedynie poznawczą, można powiedzieć, że są pierwszym warunkiem

czynnika samowychowawczego. Drugi czynnik, czyli *trahunt*, zależy wyłącznie od czytelnika. Jednak wnioski, które się nasuwają, są optymistyczne.

Życie można postrzegać jako absolutną autonomię nieskrępowanej wolności. Można też traktować je jako społecznie zdeterminowaną konieczność, zniewoloną przez konstrukty ideowe. Jednak życie można również pojmować jako integralną wizję *prawdy człowieka i prawdy o człowieku*, jako coś zupełnie odmiennego od poprzednich projektów. Rozwój może odbywać się w wymiarze aksjologicznym metafizycznym i teologicznym. Człowiek jest osobą, czyli dąży do jednostkowego spełnienia. Swoją tożsamość może interpretować w duchu troski o własną godność i podmiotowość. Dzięki temu podejmuje trud samowychowania. Na każdym etapie życia będzie ono polegało na czymś innym. W dzieciństwie, jako dziecko, rozwój osoby sprowadza się do relacji z rodzicami, której jakość zależy od poziomu ich zaufania i świadomości. Następnie, w okresie dorastania, człowiek zaczyna autonomizować swoją działalność, coraz aktywniej i w zaplanowany sposób twórczo odpowiadać na potrzeby życia rozumianego jako zadanie i powołanie. W końcu, jako dorosły, bierze całkowitą i rzeczywistą odpowiedzialność za swoje życie, podejmując się trudnego procesu świadomego kształtowania samego siebie. Ten sposób pojmowania życia prowadzi do konkluzji, że człowiek jest istotą złożoną, a jego rozwój zależy w dużej mierze od innych. Jednak zasadniczym i podstawowym motywem samowychowania jest podmiotowość i autonomiczność człowieka nieuwarunkowana zdeformowanymi teoriami psychologicznymi, socjologicznymi lub filozoficznymi. Człowiek może i potrafi kształtować samego siebie od początku życia (jak powiedzieliśmy wyżej w różnym zakresie) i świadomie brać odpowiedzialność za siebie i innych. Życie jest nie tylko samowychowaniem, ale również zadaniem do spełnienia – spełnienia jednostkowego i pełnego. Istotny jest tutaj osobowy wysiłek, który jest jedynym warunkiem rozwoju i sensowności pracy nad sobą.

Zakończenie

Zaprezentowana wizja życia jest potwierdzana przez nauki filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne. Przechodząc przez kolejne analizy, rozpatrywaliśmy możliwość interpretacji życia jako samowychowania i zadania. Najpierw zostały zaprezentowane dwie skrajnie różne i niepełne teorie: *prawda człowieka i prawda o człowieku*. Następnie została określona osobowość pełna, która realizuje się w wymiarach metafizyki, aksjologii i teologii. Wreszcie zostały przedstawione wybrane koncepcje rozwoju osoby ludzkiej w trzech okresach: dzieciństwie, adolescencji i dorosłości, uwzględniając aspekt samowychowawczy. W ten sposób wyłoniła się konkluzja mówiąca, że życie człowieka może być traktowane jako dążenie do pełni poprzez trud samowychowania, realizowanego w kolejnych zadaniach na drodze osobistego powołania.

Nikt chyba nie zdołał urzeczywistnić wysiłku pracy nad sobą i autentyczności tak bardzo jak pustelnicy, ludzie, którzy świadomie wybrali samotność i ogołocili się

z wszelkich pozorów życia. Nikt też, tak jak oni, nie trudzą się w kształtowaniu swojej tożsamości nieustannie konfrontując się z transcendencją. Dlatego jeden z nich mówi:

Tak, to ciężkie życie. Na pustyni jesteś sam z Bogiem i z samym sobą, najstraszniejszym przyjacielem (...). Musisz odnaleźć głębię duszy, prawdziwego siebie, prawdziwego Boga. Napięcia niepokoje, smutki znikają tylko w oczyszczonym przez rozłakę sercu (...) (Antonioli, 2000, s. 25).

Bibliografia:

- Antonioli F., 2000, *Samotność pełna Boga*, Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Anzenbacher A., 2010, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków: WAM.
- Boyd D., Bee H., 2008, *Psychologia rozwoju człowieka*, przekł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Poznań: Zysk i s-ka.
- Cervone D., Pervin L.A., 2011, *Osobowość. Teoria i badania*, przekł. B. Majczyzna, M. Majczyzna, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chudy W., 1996, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, (w:) *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria. Logoterapia i nooterapia*, K. Popielski (red.), s. 129–148, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Chudy W., *Być a stawiać się osobą*, „Zeszyty Karmelitańskie”, 2004, nr 4(29), s. 30–36.
- Chudy W., 2005, *Personalistyczne określenie wychowania*, (w:) *Filozofia i edukacja* [Materiały z sympozjum z cyklu „Przeszłość cywilizacji Zachodu” zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL], P. Jaroszyński i in. (red.), s. 87–95, Lublin: Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej.
- Chudy W., *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos”, 2006, nr 3(76), s. 52–74.
- Crosby J.F., 2007, *Zarys filozofii osoby*, Kraków: WAM.
- Gasiul H., 2012, *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa: Difin.
- Gnitecki J., 2008, *Eksplikacja pojęcia przedmiot badań pedagogiki*, (w:) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.) s. 13–46, Kraków: Impuls.
- Gurba E., 2011, *Wczesna dorosłość*, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), s. 202–233, Warszawa: PWN.
- Jaroszyński P., www.ptta.pl/pef/pdf/n/niewolnictwo.pdf, dostęp 09.06.2015.
- Kamiński M., 2012, *Wyprawa*, Gdańsk: Instytut Marka Kamińskiego.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- Korczak J., 1987, *Myśli*, wybr. H. Kirchner, Warszawa: PIW.
- Kułaczkowski J., 2010, *Pedagogika rodziny*, (w:) *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, B. Śliwerski (red.), s. 175–198, Gdańsk: GWP.
- Kwieciński Z., 2011, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, (w:) *Nurty pedagogiki. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński (red.), s. 125–144, Kraków: Impuls.
- Łobocki M., 1999, *ABC wychowania*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Łobocki M., 2008, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków: Impuls.

- Majka J., 2005, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, (w:) *Wychowanie personalistyczne*, F. Adamski (red.), s. 155–168, Kraków: WAM.
- Nikitorowicz J., 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Obuchowska I., 2011, *Adolescencja*, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), s. 63–201, Warszawa: PWN.
- Oleszkowicz A., Senejko A., 2013, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa: PWN.
- Skiba M., 2014, *Postawy rodzicielskie w wychowaniu dziecka*, (w:) *Rodzina. Powołanie – zadania – zagrożenia*, J. Zimny (red.), s. 555–568, Stalowa Wola: Katedra Pedagogiki Katolickiej KUL.
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Wojciechowska-Charlak B., 2003, *Rodzinne uwarunkowania poczucia sensu życia młodzieży*, (w:) *W służbie dziecku*, t. II, J. Wilk (red.), s. 189–205 Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL.
- Wypisy z ksiąg filozoficznych. O samotności, o spotkaniu*, 1995, wybr. T. Gadacz, Kraków: Znak.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.