

Twórczy rozwój jednostki w całościowych procesach edukacji i samoedukacji

Dzierżymir Jankowski

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

Abstrakt. Współczesna oświata polska stoi przed alternatywą. Albo będzie do niespotykanych nigdy wcześniej rozmiarów eskalowała permanentną, zorganizowaną, zinstytucjonalizowaną oraz coraz bardziej unifikowaną i formalizowaną szkolną oraz paraszkolną edukację, również coraz kosztowniejszą. I to na wszelkich możliwych jej poziomach i stopniach rozpowszechnienia. I gdy nie spełni warunków właściwych dla twórczej edukacji, to jedynie w nikłym stopniu ukierunkuje całościowy rozwój osób edukowanych. Albo też szeroko otworzy i będzie nieustannie poszerzała pole dla twórczej pracy jednostki nad swoim indywidualnym rozwojem. Do niej pobudzała, wyzwała jej własne siły oraz do tego dzieła intensywnie przygotowywała i na wszelkie dostępne sposoby w tym pomagała. A właśnie to drugie zadanie staje się głównym powołaniem współczesnej szkolnej i paraszkolnej praktyki społecznej, jak dotąd w małym stopniu spełnianym.

Autor rozwija w tym artykule krytykę powszechnie zaniedbywanej przez instytucje edukacyjne i trudnej problematyki podejmowania zadań pobudzania, tworzenia warunków i wspierania pracy jednostki nad własnym rozwojem, której brak osłabia także, a często uniemożliwia osiągnięcie pożądaných efektów szkolnej i pozaszkolnej pracy oświatowo-wychowawczej. Uzasadnia twierdzenie, że twórczy rozwój osobowy człowieka, także osiągnięcie przez niego tożsamości i autonomii osobowej oraz rozwój zdolności i postawy twórczej, jest niemożliwy do osiągnięcia bez jego własnej pracy nad sobą. Formuluje generalny wniosek, że bez docenienia w teorii i w praktyce współzależności obu nurtów pracy nad rozwojem człowieka – edukacji i autoedukacji, nie jest skuteczny dynamiczny rozwój jednostki jako autentycznego podmiotu własnego życia i twórczego uczestnika rozwoju społeczeństwa.

Słowa kluczowe: samouctwo, samokształcenie, samowychowanie, autoedukacja, twórczy rozwój

Creative development of an individual in the life-long processes of education and auto-education

Abstract. The contemporary Polish educational system has two alternatives. It will either permanently transform into an organized, institutionalized and increasingly unified, formalized and expensive educational system (on every educational level), and if it does, it will not fulfill the conditions necessary for providing a creative education, thus significantly decreasing its impact on the life-long development of educated individuals. Or it will broaden the possibilities of the creative self-development of the individual, by continually stimulating and supporting them in this pursuit. While the latter alternative should become the main mission of current educational practice, it is only fulfilled to a small extent today.

In this article, the author develops a critique of the fact that educational institutions neglect the important task of inspiring and creating the right circumstances for the creative self-development of individuals (in other words, auto-didactics), which in turn makes the accomplishment of the desired educational goals of the school and afterschool curricula difficult, or even impossible. The author further claims that the creative development of an individual, which includes such elements as the crystallization of one's personal identity and integrity as well as the development of one's talents and creative attitudes, is impossible to accomplish without their own efforts. The general conclusion is that neglecting the interdependence between education and auto-education, both in theory and practice, makes impossible the dynamic development of the individual into an autonomous, independent human being and member of society.

Key words: self-teaching, self-study, self-education, auto-education, creative development

Problem koherencji zorganizowanej edukacji i pracy jednostki nad sobą

108 |

Współczesna oświata stoi przed następującą alternatywą:

- albo będzie eskalowała do niespotykanych nigdy wcześniej rozmiarów permanentną, zorganizowaną, zinstytucjonalizowaną oraz coraz bardziej unifikowaną i formalizowaną, również coraz kosztowniejszą, **szkolną** oraz **paraszkolną edukację**, na wszelkich możliwych jej poziomach i stopniach rozpowszechnienia, a gdy ta nie spełni warunków właściwych dla twórczej edukacji, w nikłym stopniu ukierunkuje twórczy rozwój osób edukowanych, a nawet może go osłabiać;
- albo też szeroko otworzy i będzie nieustannie poszerzała pole dla twórczej **pracy jednostki nad swoim indywidualnym rozwojem**, do niej pobudzała, wyzwalała jej własne siły oraz do tego dzieła intensywnie przygotowywała i na wszelkie dostępne sposoby w tym pomagała. A właśnie to drugie zadanie staje się głównym powołaniem współczesnej szkolnej i paraszkolnej praktyki społecznej, jak dotąd w małym stopniu spełnianym.

Nie idzie jednak tylko o szkolną i paraszkolną praktykę, sensu stricto oświatową, wydzielaną w systemie państw w sposób organizacyjno-administracyjny. To zadanie staje też przed licznymi innymi instytucjami: rodziną, stowarzyszeniami, instytucjami kultury, społecznymi mediami (papierowymi i elektronicznymi), instytucjami publicznymi oraz gospodarczymi, które także muszą promować i dostępnymi sobie środkami wspomagać wysiłki pracy jednostek nad swoim rozwojem, co leży też w ich własnym, choćby nawet tylko partykularnie pojętym, długofalowym interesie.

Taką działalność inspiracyjną i promocyjną podejmowały już dawniej liczne dobrze zorganizowane instytucje i ruchy społeczne. W Polsce, poczynając zwłaszcza od XIX wieku, tworzyły one chlubną tradycję działalności oświatowo-kulturalnej, w okresie II Rzeczypospolitej w wielkiej skali społecznej i z dużą intensywnością kontynuowanej.

Po drugiej wojnie światowej, choć w oparciu o nową ideologię społeczną i modyfikowane formy organizacyjne onnipotentnego państwa, jedynie z marginesowym udziałem autonomicznych struktur społecznych, także przywiązywano wielką wagę do działalności oświatowo-kul-

turalnej i kształceniowej – zarówno w obrębie systemu szkolnego dzieci i młodzieży, wykraczającego poza działalność lekcyjną, rozszerzaną też na pozaszkolne obszary, jak i przez działalność oświatową wśród dorosłych, w tym także w obrębie struktur zawodowych i gospodarczych, a nawet wśród ludzi starszych.

Obecnie nawet systemy szkolne i szkolnictwa wyższego zaniedbują zadanie wzbudzania samoaktywności edukacyjnej ludzi młodych w obrębie własnych struktur, koncentrując się na realizacji zunifikowanych programów i uschematyzowanych sposobów kontroli ich efektów, a tym samym w nikłym stopniu wspomagają rozwój tak bardzo współcześnie potrzebnej pracy jednostek nad swoim indywidualnym rozwojem osobowym i kompetencyjnym. Dla tego zadania uruchamia się jedynie jakieś nieliczne i o niewielkim zasięgu społecznym działania, oparte na selekcji ludzi wybitnie uzdolnionych i osobiście silnie zdeterminowanych psychologicznie do podejmowania samokształcenia, albo jedynie w ramach jednostkowych, okazjonalno-spektakularnych przedsięwzięć.

Tymczasem mniej czy bardziej samodzielna praca nad sobą jest możliwa już w latach dzieciństwa, poczynając od spontanicznej, choć wprawdzie jeszcze nie uświadomionej, ale niekiedy już polubionej aktywności o znaczącej funkcji autokreacyjnej. Później, w miarę postępującej intelektualizacji i samowiedzy dorastającego dziecka, niekiedy przekształca się już w autokreację intencjonalną – jak w latach 70. XX wieku nazwał ją polski psycholog Zbigniew Pietrasiniński¹ – o bezspornie doniosłym znaczeniu dla dynamiki i bogatej treści rozwoju. I to ona wtedy staje się możliwą oraz oczekiwaną formą działalności autokreacyjnej, wysoce społecznie pożądaną w wieku dojrzewania (adolescencji), co socjolog Florian Znaniecki uznawał za szczególnie ważne dla tego okresu życia człowieka², następnie kontynuowaną nie tylko w całym okresie dorosłości, ale też w ostatniej

.....
¹ Z. Pietrasiniński: *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa: Iskry, 1977. Autor ten później często używał semantycznie szerszego terminu *autokreacja* (por. tenże: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa: PWN, 1988; tenże, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywca autokreacja*, Warszawa: Wydawnictwo CIS, 2008). Termin *autokreacja* implikuje jednak także inne, zgoła nieintencjonalne, spontaniczne przejawy aktywności, mogące mieć istotne znaczenie osobotwórcze, jako ich nawet nieuświadomione następstwo.

² F. Znaniecki: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Warszawa: Wyd. Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930. W tym samym tomie również tekst *Odpowiedź*.

jej fazie, a więc w sędziwości. Tę autokreację intencjonalną najczęściej obecnie nazywamy właśnie *samoedukacją* czy *autoedukacją*, przydając tym zjawiskom coraz to bogatszą treść i duże znaczenie³.

Oba te nurty – **intencjonalnie organizowana i rozwijana przez społeczeństwa edukacja oraz praca jednostki nad swoim rozwojem – winny, co zakładam i staram się uzasadnić, stawać się współcześnie równoważne w realizacji doniosłej funkcji indywidualnego rozwoju człowieka**, dając jemu coraz większe poparcie ze strony wszelkich sił społeczno-ekonomicznych, oświatowych i politycznych całego ponowoczesnego społeczeństwa, a wśród nich zwłaszcza przez instytucje edukacyjne.

Taka dwunurtowa praktyka staje się niezwykle ważna dla całego cywilizacyjno-kulturowego rozwoju ponowoczesnych i przyszłych społeczeństw. Współczesny dynamiczny rozwój cywilizacyjno-techniczny wyzwala bowiem nie tylko korzystne moce społeczne i adekwatne możliwości sprzyjania osiągnięciu przez ludzi wysokiej jakości życia, w czym jest wiele miejsca na własny intraaktywny wysiłek jednostki, będącej przecież głównym podmiotem możliwego indywidualnego rozwoju. Rodzi on też liczne nowe zagrożenia – nie tylko dla społecznej i ekonomicznej egzystencji ludzi, ale nawet dla biologicznej sfery ich życia. Często osłabia, czy wręcz niweluje szansę udziału ludzi w czynnie realizowanym postępie cywilizacyjno-kulturowym. Te negatywne zjawiska ludzie często z trudem identyfikują, ale się z nimi oswajają. Nieraz też odczuwają je jako pasmo kłód rzuconych im pod nogi na drodze do samorealizacji.

Możliwość ograniczenia wielu z tych zagrożeń znajduje się jednak zwłaszcza po stronie jednostki ludzkiej i wymaga wsparcia właśnie ze strony edukacji. Z tego powodu edukacja musi podjąć wysiłek mentalnego i metodycznego przebudowania swoich systemów na różnych poziomach organizacji. To stanowi dziś dla niej wielkie wyzwanie.

W procesie wspomaganie pożądanych zmian jednostka może jednocześnie uzyskać większą możliwość osobowego rozwoju i ugruntowania swojej tożsamości osobowej, osiągnąć wyższy poziom osobowościowej autonomii, odkryć swój potencjał możliwości twórczych i rozwijać aktywność służącą ich wykorzystaniu w wielu płaszczyznach życia. Może

³ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 1999; tenże: *Edukacja wobec zmiany*, cz. 2: *Autoedukacja*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001 (też wznowienia).

również rozwijać zdolność kooperacji z innymi ludźmi w powszechnych staraniach o wyższą jakość życia i osiągnięcie pełni indywidualnej samo-realizacji.

Jednostka, jako członek współczesnego społeczeństwa, może bowiem dobrze spełniać swoje role życiowe, czerpiąc z tego osobiste zadowolenie, gdy stanie się rzeczywistym podmiotem i aktywnym uczestnikiem przemian cywilizacyjno-kulturowych służących podniesieniu poziomu jej życia, nie ograniczonemu bynajmniej do osiągnięcia zamożności materialnej, ale przede wszystkim osiągając taki poziom spełnienia się jako człowiek, który działając twórczo nie tylko najpełniej zrealizuje swoje ludzkie możliwości, lecz także zyska uznanie i szacunek wśród innych ludzi. Taka jednostka stanie się wtedy odpowiedzialnym współuczestnikiem aktywności bliskich sobie grup społecznych (np. rodzinnej, koleżeńskiej, lokalnej, zawodowej), czy nawet szerszych struktur społecznych – społeczeństwa narodowego, państwowego lub jeszcze większych całości, np. w rozwijającej się wspólnocie europejskiej czy światowej. I o taką jego autentyczną podmiotowość w różnych strukturach społecznych i sferach działalności warto zadbać. Jej osiągnięcie staje się zarówno osobistym zadaniem jednostki, jak też doniosłym zadaniem wszelkich konstruktywnych instytucji społecznych, w tym też instytucji edukacyjnych.

Jednostka ludzka nie może liczyć na to, że samoczynnie, bez własnego twórczego wysiłku, stanie się beneficjentem dokonującej się korzystnej zmiany społecznej i cywilizacyjno-ekonomicznej, będącej dziełem wyłączenie innych ludzi czy globalnego społeczeństwa. Może jednak stać się beneficjentem warunków społecznych, ekonomicznych, kulturowych, w tym oświatowych, które umożliwią jej osobiste uczestnictwo w dokonywaniu zmian o dwójakiej skali – wewnętrznej, bo mentalnej, osobowościowo-kompetencyjnej i fizyczno-zdrowotnej, jak też zewnętrznej, bo współkreującej postęp cywilizacyjno-kulturowy i ekonomiczny społeczeństwa i jego grup, których jest udziałowcem, chociażby tylko w niewielkim, dostępnym jej bezpośrednio zakresie.

Dwa pytania o kluczowe zadania współczesnej edukacji

Zasygnalizowana powyżej problematyka rodzi dwa główne pytania, do postawienia których skłania obserwacja i analiza tego, co zachodzi obec-

nie w systemach edukacyjnych społeczeństw, wzbudzając coraz większy niepokój:

1. Dlaczego zorganizowana, powszechnie instytucjonalizowana i coraz bardziej formalizująca się oświata **nie stała się dotąd istotnym mechanizmem sprawczym pełni indywidualnego rozwoju** współczesnej jednostki? Czy nie jest to spowodowane brakiem silnego zespolenia się w takich wysiłkach z samą wychowywaną jednostką, jako głównym podmiotem swojego rozwoju?
2. Co uczynić, aby szerokie kręgi ludzi wdrożyć do takiego uczestnictwa w systemach szeroko pojętej oświaty, aby potrafili z nich twórczo korzystać, a jednocześnie równolegle do tego **rozwijali przez całe swoje życie intensywną własną autokreacyjną działalność**, która pozwoli im spełnić się jako niepowtarzalne, twórcze osoby, internalizujące humanistyczny ideał życia ludzkiego i zbiorowego współżycia, nie poddając się ideologicznej czy „rynkowej” osobowościowej i kompetencyjnej uniformizacji, czy też, ostrzej ją nazywając – trybalizacji – wyznaczonej obecnie głównie przez mechanizm „technopolu” (N. Postman⁴) oraz „gry interesów”, realizowanej przez dominujące w społeczeństwie struktury monopolizujące wielkie zasoby ekonomiczne i sprawujące realną władzę polityczno-ekonomiczną.

Te pytania adresowane są do ogółu ludzi, by wzbudzić w nich refleksję nad sobą, jako podmiotami swego psychofizycznego i osobowościowego rozwoju, oraz do reformatorów i realizatorów zmiany systemów edukacyjnych, by sprowokować ich do wspierania każdej jednostki w urzeczywistnianiu stawania się osobą będącą twórczym współkreatorem życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego oraz warunków przyrodniczego bytu.

Zasygnalizowany tu problem twórczego rozwoju jednostki jest współcześnie możliwy do rozwiązania, jak mi się wydaje, w wyniku strategii intensywnego i komplementarnego współdziałania dwóch nurtów społecznej działalności – edukacji i pracy jednostki nad sobą, czyli autoedukacji.

Rozwinięcie tego problemu wymagałoby poddania analizie zarówno narastającej krytyki organizowanej przez społeczeństwa edukacji oraz tworzonych i wdrażanych coraz to nowych programów reform edukacji,

.....
⁴ N. Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa: PIW, 1995.

najczęściej nieudanych, jak też sformułowania teoretycznych przesłanek dla wizji realizowania przez jednostkę swojego twórczego rozwoju na drodze stosownie ukierunkowanej intraaktywności, skierowanej na rozwój swojej osobowości i kompetencji. Tak szeroko zakreślonego zadania nie da się zrealizować w ramach tego opracowania ze względu na jego ograniczone ramy objętościowe, jak też nadmierną listę problemów, które trzeba by w nim uwzględnić. Zamierzam jednak, przynajmniej w stopniu sygnałowym, rozpoznać kluczowe problemy związane z pracą jednostki nad swoim rozwojem i przez ich pryzmat ocenić główne niedostatki edukacyjnego jej wspomagania przez instytucje szkolne i paraszkolne oraz inne znaczące grupy społeczne. W rezultacie zamierzam też sformułować pewne problemy, które – moim zdaniem – powinny ukierunkować zarówno wysiłki ewaluacyjne edukacji, jak też uczynienie znaczących kroków zmierzających do obudzenia świadomości ogółu członków społeczeństwa, że każdy z nas może mieć znaczący udział w tym, jakim się staje i jak spożytkuje swoje potencjalne możliwości stawania się podmiotem swojego życia.

Podjmując wątek pracy jednostki nad sobą, wybitny polski i amerykański socjolog Florian Znaniecki pisał: „[...] jednostka rozwija się w pełni tylko przez kształcenie samej siebie; w tym więc przede wszystkim społeczeństwo dopomagać jej winno”⁵. W innym miejscu konstatował: „[...] najwyższy rozwój indywidualny nie daje się w ogóle osiągnąć przez wychowanie, tylko przez samokształcenie bez nadzoru i kierunku wychowawców”⁶.

Podobnie wypowiadał się Karol Gustaw Jung, psychiatra i psychoanalityk szwajcarski: „Nasza osobowość nigdy się nie rozwinie, jeśli sami świadomie i na mocy świadomej decyzji moralnej nie wybierzemy swojej własnej drogi. Nie tylko motyw przyczynowy, potrzeba, lecz także świadoma decyzja musi użyć swojej siły procesowi rozwoju osobowości”⁷.

Spółeczeństwa wykształciły co najmniej kilka koncepcji pracy jednostki nad sobą. Nie wszystkie z nich ujawniły swój walor osobotwórczy, gdyż uwikłane w tradycyjne systemy kulturowego podporządkowania dzieci i młodzieży dorosłym lub systemy władzy nad każdą jednostką (politycznej, religijnej, ekonomicznej) raczej pielęgnowały formy „urabia-

⁵ F. Znaniecki: *Podstawy i granice...*, dz. cyt., s. 42.

⁶ Tenże: *Socjologia wychowania, t. II. Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973, s. 23 (pierwsze wydanie: Warszawa: Nakł. Nauk. Tow. Pedagog., 1930).

⁷ Za: J. Koziński: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa: PWN, 1995, s. 98.

nia”, które chcielibyśmy w demokratycznym społeczeństwie skutecznie oddalić. Do tego dorobku warto więc odnieść się krytycznie, i to właśnie zamierzam uczynić, by otworzyć pole dla dalszych przemyśleń i poszukiwań, także nad kształtem współczesnej edukacji.

Przed podjęciem tego wątku odwołam się do celnej, moim zdaniem, konstatacji francuskiego pedagoga starszego pokolenia, Paula Lengranda, którą uczyniłem kiedyś mottem swojej książki⁸. Autor ten pisał: „Nie jest dla jednostki najważniejsze przyswajanie wiedzy, ale uzyskanie umiejętności kierowania sobą i tą częścią wszechświata, która znajduje się w zasięgu jej oddziaływania. Rzeczywisty program, w sensie treści osiągnięcia tych celów, polega na pomocy człowiekowi w jego samorozwoju [...]: konieczne jest systematyczne uruchamianie wszelkiego rodzaju uzdolnień, jakimi dysponuje dana jednostka, aby uzyskała kompetencje niezbędne do wypełniania różnych funkcji, a więc do poznawania, ekspresji, kojarzenia i działania”⁹.

Do tych instrumentalnych sfer osobowości, o których pisał Lengrand i z którymi w pełni się zgadzam, dodam jeszcze trzy doniosłe funkcje edukacyjnej pomocy w samorozwoju, bez których spełnienie się jednostki, jako osoby-podmiotu życia i podmiotu społeczeństwa, nie jest możliwe:

- wsparcie w kształtowaniu orientacji życia (sklaryfikowanego systemu wartości uznanych i zarazem silnie odczuwanych – o których pisał socjolog Stanisław Ossowski¹⁰);
- asystowanie w osiągnięciu tożsamości osobowej i autonomii;
- udział w ukształtowaniu postawy twórczej i wewnętrznej determinacji do działań twórczych, jako składników całokształtu stylu życia.

Samouctwo nadal aktualne, ale już niewystarczające

Niewątpliwie najważniejszym i historycznie najwcześniejszym przejawem pracy nad sobą było, i chyba nadal jest – **samouctwo**. Teraz do niego przywiązujemy mniejszą uwagę, gdyż jako prymarną formę traktujemy

.....

⁸ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, dz. cyt., s. 7.

⁹ P. Lengrand: *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, 1995, s. 23.

¹⁰ S. Ossowski: *O konfliktach niewspółmiernych skal wartości*, [w:] *Zagadnienia psychologii społecznej*, oprac. A. Malewski, Warszawa: PWN, 1967.

mniej czy bardziej ściśle zorganizowane i intensyfikowane drogi działalności edukacyjnej (interakcyjnej).

Samouctwo, w odróżnieniu od zorganizowanej edukacji¹¹, reprezentowanej przez kształcenie szkolne czy paraszkolne (to drugie rozumiane najczęściej jako kurs czy okresowo i formalnie organizowane doksztalcenie i doskonalenie), uzyskało różne objaśnienia.

Pedagog społeczny Helena Radlińska samouctwo definiowała jako „[...] uczenie się według planu otrzymanego z zewnątrz dla przygotowania się do egzaminu, celem zdobycia uprawnień”¹². Antoni Bolesław Dobrowolski w swoich rozprawach poświęconych ustrojowi oświatowemu Polski międzywojennej samouctwo ujmował jako niższy, a samokształcenie jako wyższy poziom procesu pożądanego samodzielnego rozwoju osobniczego. Samouctwo rozumiał jako samodzielne, poza szkołą, zdobywanie „[...] jakiegokolwiek wiedzy fachowej, na jakimkolwiek poziomie, ograniczonym jedynie granicami zdolności wrodzonych”, gdy tymczasem przez samokształcenie rozumiał również samodzielne „zdobywanie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie”, otwierające jednostce drogę realizacji swoich możliwości i świadomego uczestnictwa w cywilizacji¹³. Dopuszczał pomoc zewnętrzną, ale jedynie sporadyczną.

Samouctwo najczęściej występowało w systemie ubiegania się o dyplom zawodowy, choć było też praktykowane jako forma ekstermistycznego samodzielnego przygotowywania się do egzaminów innego rodzaju, np. maturalnego, czy nawet jako forma studiów wyższych (studia ekstermistyczne), jak też jako samodzielne przygotowywanie się do zatrudnienia na określonych stanowiskach pracy, nie wymagających najczęściej jednak wysokiej specjalistycznej wiedzy oraz nadzwyczajnych umiejętności, a jedynie kwalifikacji przydatnych w danym zakresie.

Joanna Landy-Tołwińska samouctwo zaliczyła do niższego i bardziej prymitywnego sposobu uczenia się. Według niej: „Samouctwo to zdoby-

.....
¹¹ W naszym kraju termin „edukacja”, najwcześniej i najczęściej rozumiany jako kształcenie szkolne czy paraszkolne, stał się popularnym wyzwaniem wraz z pojawieniem się w krajowej strukturze państwa polskiego Komisji Edukacji Narodowej, powołanej w Polsce w 1773 r. dla organizacji szkolnictwa publicznego, głównie na bazie szkolnictwa jezuickiego. Komisji tej powierzono też zadanie reformy Akademii Krakowskiej. Kroki te umożliwiła likwidacja, decyzją papieża, zakonu jezuickiego, którego majątek, wraz z rozwiniętą siecią szkolnictwa, przejęło państwo.

¹² H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum 1961, s. 388.

¹³ A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne, t. I: Ustrój szkolny*, Warszawa: PZWS, 1958.

wanie wiedzy i umiejętności (obojętnie w jakiej dziedzinie) od początku, od podstaw, samodzielnie (poza szkołą), nie zawsze z rozeznaniem i świadomością przyczyny i celów, bez sprecyzowanych kryteriów doboru treści, bez znajomości metod uczenia się”¹⁴. A więc raczej postrzega je jako uczenie się w sposób samorzutny, a nieraz nawet pozbawiony świadomości osobotwórczego znaczenia wykonywanych czynności o tym charakterze czy wyraźnej intencji związanej ze zdobyciem jakiegoś cenzusu.

Pedagog społeczny Ryszard Wroczyński natomiast rozszerzył rozumienie samouctwa na każdy proces samodzielnego zdobywania wiedzy i sprawności¹⁵. To rozumienie samouctwa wydaje się w pełni uprawnione, ale nie uchyla ono bynajmniej, jako pojęć podrzędnych, dwóch poprzednich – H. Radlińskiej i J. Landy-Tołwińskiej – gdyż w konkretnych analizach teoretycznych i empirycznych mogą one znaleźć również swoją przydatność, także praktyczno-badawczą, co nie umniejsza bynajmniej ich znaczenia społecznego.

Osoba podejmująca zadanie samouctwa w jakimś zakresie nabywa elementy wiedzy i rozwija doświadczenie na pewnym poziomie, a uwzględniając swoje indywidualne właściwości osobowe i otwartość na nowe potrzeby, może dzięki samouctwu osiągać niekiedy zadowalające wyniki w swoim osobistym rozwoju oraz w społecznym i zawodowym funkcjonowaniu.

Po pierwszej i drugiej wojnie światowej mieliśmy do czynienia z licznymi przykładami samouków, którzy okazywali się bardzo utalentowani i przydatni w różnych dziedzinach działalności, bo nawet artystycznej, politycznej, społecznikowskiej..., ujawniając duże talenty. Współcześnie szczególnie dużo takich talentów pojawia się np. w dziedzinie technik informatycznych.

Jak wynika z wyżej prezentowanych określeń, a także powszechnie dominujących potocznych konotacji, termin samouctwo był i jest odnieszony jedynie do nabywania wiedzy, umiejętności i sprawności. On zatem wyłącza poza swój zakres znaczeniowy inne właściwości osobowe, sfery i poziomy intraaktywnego działania podmiotu rozwoju. Najczęściej pomija tzw. charakter osoby, jej system wartości, postawę moralną, emocjonalną i estetyczną, postawy prospołeczne, asertywność, empatyczność, zdol-

¹⁴ J. Landy-Tołwińska: *Od samouctwa do samokształcenia*, Warszawa: PWN, 1965, s. 12.

¹⁵ R. Wroczyński: *Praca oświatowa*, Warszawa: PZWS, 1965, s. 219.

ności twórcze, perfekcjonizm, innowacyjność itd., które to właściwości później włączano do szerokiego rozumienia samokształcenia.

Samouctwo występowało dość powszechnie już w najdalszej przeszłości. Ale choć rozwinęły się i stały się powszechne systemy edukacyjne o wielu formach i realizowane na wielu poziomach, a ponadto pojawiły się możliwości korzystania z informacji oraz uzyskiwania instrukcji dotyczących rozwiązań praktycznych i upowszechnił się dostęp do oryginalnych źródeł wiedzy oraz bogatych możliwości uczenia się, jak to jest obecnie w społeczeństwach informacyjnych, to, moim zdaniem, samouctwo nie uległo bynajmniej dezaktualizacji.

Spółeczna skala zjawiska samouctwa pozostaje nadal doniosłym składnikiem zarówno elementarnej edukacji, jak i pozostałych, wyższych jej poziomów. Edukacja profesjonalna bowiem, niezależnie na jakim poziomie realizowana, nie jest w stanie wypełnić w całości swoich zadań bez towarzyszącego jej wysiłku samouctwa, wykraczającego poza formalne programy i korzystającego z różnych pozaszkolnych źródeł, zwłaszcza obecnie ulegających dynamicznemu przyrostowi, głównie poprzez środki elektroniczne, a w tym za pomocą przekazów multimedialnych, łączących obraz, dźwięk, słowo, ruch i inne. Na jego aktualność składa się też powszechność zdobywania elementarnej wykształcenia, stanowiącego podstawę do dalszego samodzielnego uczenia się.

Szybkie zmiany w toku życia jednostki, związane nie tylko z dynamiką zmian na rynkach pracy, ale też ze zmianami obyczajowymi oraz zachodzącymi w systemach stosunków społecznych i sposobach organizacji wszelkich działań, nawet bardzo osobistych i intymnych, wymuszają niemal codzienne uczenie się. Nikogo praktycznie nie omijają gwałtowne zmiany technologiczne w sposobach pozyskiwania informacji i rozwoju komunikacji interpersonalnej, dla wszystkich pozostaje aktualny wymóg uczenia się systemów kooperacji i nowych rozwiązań organizacyjnych – od najprostszych, aż po najbardziej złożone.

Systemy komunikacji elektronicznej i ich „wdzieranie się” we wszelkie przejawy życia oraz działalności same w sobie implikują też konieczność samouctwa, rozmaicie zewnątrznie wspomaganego (dostępne z wielu źródeł instrukcje, objaśnienia, pokazy wizualne itp.), ale z reguły samorzutnego oraz samodzielnie selekcjonowanego i organizowanego, realizowanego na co dzień przynajmniej chociażby w jego najprymitywniejszych zakresach i przejawach. Wszystko to sprawia, że systematycznie maleje

odsetek ludzi, którzy opierają się egzystencjalnej potrzebie samouctwa, skazując się w ten sposób w jakimś stopniu na groźbę marginalizacji osobistego udziału w społecznym świecie.

Wydaje się też, że w coraz szerszej skali społecznej także ludzie o wysokim i specjalistycznym wykształceniu w swojej profesjonalnej aktywności muszą korzystać z drogi samouctwa, już chociażby ze względu na rosnącą interdyscyplinarność licznych, coraz bardziej złożonych czynności, które obecnie wykonujemy w życiu codziennym, osobistym, publicznym i zawodowym, a które wymagają nieustannego dopełniania ongiś nabytej wiedzy wieloma świeżymi informacjami, opanowywania stale nowych umiejętności i sprawności, często obejmujących zgoła liczne, a dotąd tylko kontekstowe ich zakresy.

Potrzeba nowego dyskursu nad problematyką samokształcenia i samowychowania

Wyższą złożoność pracy nad sobą reprezentuje zjawisko *samokształcenia*. Pojęcie *samokształcenia* też nie zawiera w sobie jednolitej treści. Tu jednak rozbieżności jest więcej i sięgają one głębiej aniżeli w *samouctwie*.

Niektórzy autorzy rozpraw na ten temat, a zwłaszcza filozofowie, genezę tego zjawiska wywodzą z koncepcji filozoficzno-aksjologicznych sięgających głęboko w przeszłość, w czasy sprzed naszej ery, później kontynuowanych w różnych nurtach myśli ludzkiej, propagowanych w kulturach kolejnych epok. Postrzegano w nich *samosdoskonalenie* jako podstawową cnotę i powinność człowieka, stanowiącą źródło siły w spełnianiu się jako osoba i członek wspólnoty realizujący preferowane społeczne ideały życia.

Te idee, korespondujące na różne sposoby z terminem *samowychowanie*, w obszernym ujęciu zaprezentował Bogusław Śliwerski w monografii pt. *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, zwłaszcza w rozdziale II¹⁶. Autor odwołuje się w niej do bogatej wiedzy i syntetyzuje w głównym zarysie wielowiekowy dorobek myśli filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej, sięgając po dostępną w Europie ubiegłowieczną

.....
¹⁶ B. Śliwerski: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Impuls, 2010 (rozdz. II. p.1. *Intraakcyjny charakter samowychowania*, s. 93–152).

literaturę dotyczącą hinduskiej tradycji jogi, różnych nurtów ascezy, samowychowania chrystocentrycznego, idei perfekcjonizmu i innych. Nie ma więc potrzeby omawiać rozwijanych tam wątków, gdyż jego książka jest dostępna. Ważniejsze będą odwołania do wyprowadzonych przez autora konkluzji, do czego przejdę później.

W XX wieku problematyką samokształcenia zajmowało się wielu autorów, którzy oprócz formułowania definicji analizowali to zjawisko w różnych aspektach, z pozycji wielu dyscyplin nauk humanistycznych.

U podstaw myślenia o samokształceniu, sięgając najdalej wstecz historii, może na przykład leżeć myśl Lao-cy (Laozi), chińskiego filozofa, twórcy nurtu filozoficzno-religijnego z VI wieku p.n.e. nazywanego taoizmem, który pisał: „Być, czym się jest, właściwe niższemu stworzeniu. Człowiek się uistotnia nie w bycie – w dążeniu”¹⁷. Dążenia mogą mieć wiele wektorów, ale jeden z nich może być skierowany ku autokreacji. Implikuje to też założenie pracy nad sobą, którą ten myśliciel kulturował wraz ze swoimi uczniami i ją propagował.

Myśl o potrzebie pracy nad sobą zawiera się też w poglądach Jana Amosa Komeńskiego (Comenius), przywódcy wygnanej w XVII w. z Czech, w czasie kontrreformacji, gminy Braci Czeskich, związanego potem przez wiele lat z Polską, a zwłaszcza z gościnnym dla niego wielkopolskim Leszmem, w którym kierował słynnym gimnazjum, autora wielu dzieł popularnych w Europie, w tym *Wielka Dydaktyka* oraz *Pampaedia*. Liczni historycy wychowania i pedagogiki uznali J. A. Komeńskiego za twórcę naukowej nowożytnej pedagogiki. Bogusław Śliwerski, w ślad za czeską uczoną H. Opatřilovą, przytacza słowa Komeńskiego: „[...] każdy człowiek powinien być nauczycielem, przewodnikiem i kierownikiem w pierwszym rzędzie siebie samego, ale i dlatego, że ma być nim również dla innych”¹⁸.

Jak twierdził pedagog dorosłych Franciszek Urbańczyk samokształcenie jako szersze zjawisko społeczne wystąpiło w Polsce dopiero w drugiej połowie XIX wieku¹⁹, zrodzone z ówczesnych potrzeb społeczno-ekonomicznych i społeczno-politycznych. Rozumiał je już szeroko. Pisał: „Samokształcenie nie ogranicza się do zdobywania wiedzy. Może ono obejmować

¹⁷ Za: Z. Pietrasiński: *Kierowanie własnym rozwojem*, dz. cyt.

¹⁸ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 73.

¹⁹ F. Urbańczyk: *Samokształcenie w Polsce w ostatnich stu latach*, „Chowanna” 1968, z. 4.

mować też oprócz umysłu inne strony osobowości ludzkiej; można mówić o samokształceniu moralnym, estetycznym, fizycznym”²⁰.

To rozumienie koresponduje z definiowaniem samokształcenia przez wielu teoretyków XX wieku – socjologów, psychologów społecznych, pedagogów społecznych, andragogów, pedagogów kultury, m.in. takich jak Florian Znaniecki, Władysław Okiński, Władysław Spasowski, Stefan Baley, Czesław Maziarz, Bogdan Suchodolski, Kazimierz Obuchowski, Wiesław Łukaszewski, Zbigniew Pietrasiński, Józef Pótturzycki czy Maria Dudzikowa. Dla nich wszystkich samokształcenie uwzględniało też te zakresy rozwoju osobowości podmiotu, które wielu autorów nazywa *samowychowaniem*. Samokształcenie stanowiło więc dla nich nadrzędną kategorię pojęciową, implikującą oba te przedmiotowe zakresy: najogólniej je ujmując – wiedzę i postawy podmiotu. U innych autorów odwrotnie – nadrzędnym pojęciem dla obu rozróżnianych zjawisk był termin *samowychowanie*.

Te różnice mają swoje podłoże w wyróżnianiu w osobowości człowieka dwóch głównych sfer dyspozycyjnych:

- instrumentalnej (związanej z wiedzą, zdolnościami i umiejętnościami w wymiarze intelektualnym, motorycznym i praktycznym;
- kierunkowej, ogólnie ujmując, związanej z uznawanymi i odczuwanymi wartościami, ideałami oraz postawami.

Rozróżnienie to wprowadził i rozpowszechnił niemiecki psycholog William Stern²¹, te pierwsze nazywając *Rüstungsdispositionen* (dyspozycje sprawnościowe, instrumentalne, odpowiadające na pytanie, co człowiek umie/potrafi), a drugie określając jako *Richtungsdispositionen* (dyspozycje kierunkowe, aksjologiczno-wolicjonalne), odpowiadające na pytanie, do czego człowiek dąży, jakie ma cele.

Zawężone do pierwszej sfery rozumienie pojęcia samokształcenia bardziej odpowiadało dydaktyce, która na długie lata w polskiej pedagogice „zawłaszczyła” termin *samokształcenie*, gdyż jawił się on jako bliższy nauczaniu i uczeniu się, a nie wężziej rozumianemu wychowaniu. Najjednoznaczniej wyraziła to Zofia Matulka, gdy pisała: „Samokształcenie jest to proces, czyli ciąg logicznie ze sobą powiązanych, ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu samodzielne, bez bez-

²⁰ Tamże, s. 393.

²¹ W. Stern: *Die menschliche Persönlichkeit*, Lipsk: Bart, 1919, s. 85.

pośredniego kierownictwa nauczyciela, przyswajanie sobie pożądanych informacji, umiejętności operowania tymi informacjami, sprawności intelektualnych i manualnych oraz ćwiczenie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia”²².

Drugi zbiór dyspozycji (kierunkowych) jest natomiast bliższy teorii wychowania, skoncentrowanej raczej na kształtowaniu/pielęgnowaniu w wychowanku rozwoju jego dążeń, orientacji życia, postaw etyczno-społecznych, empatii, asertywności, wrażliwości estetycznej.

Mieczysław Malewski w recenzji pracy Zofii Matulki²³ wyróżnił ponadto dwa typy definicji pojęcia „samokształcenie”. Definicje pierwszego typu, pisał Malewski, określają samokształcenie przez cel, stanowiący wartość osobową lub zbiór/splot takich pożądanych wartości, które ma ono realizować. Wartości preferowane przybierają wtedy charakter cech osobowych (ideał, wzór), które jednostka pragnie rozwinąć, utrwalić, jako godne dążeń i realizacji, np. *samodzielność, samokontrola, wytrwałość*. Ten typ definicji nazwał *teleologicznymi*. Te drugie natomiast, nazwane przez niego *procesualnymi*, eksponują jako cel dążeń zbiory kompetencji (na przykład *umiejętność selekcji i syntezy informacji, abstrahowania, uogólniania, analizy, wytwarzania nowych informacji*), które składają się na zdolności i intelektualne „narzędzia” działań oraz sposobów rozwiązywania problemów intelektualnych i praktycznych, które w swojej definicji zakładała właśnie, zdaniem recenzenta, m.in. Zofia Matulka²⁴.

To typologiczne rozróżnienie definicji samokształcenia ma pewną przydatność w socjologiczno-pedagogicznej analizie mentalnej ewolucji w społeczeństwie tego pojęcia, jak też społecznego sensu uaktywniania dążeń samokształceniowych.

Malewski oba typy definicji słusznie kojarzył z odmiennymi kulturowymi uwarunkowaniami czasu historycznego. Dawniej dość powszechnie wyróżniano w kulturze i doktrynach pedagogicznych ideał człowieka dobrze wykształconego, światłego, co stanowiło przedmiot aspiracji i wyróżnik wysokiego statusu społecznego, będącego przecież zjawiskiem nader deficytowym w sytuacji ograniczonego dostępu do wykształcenia chociaż-

.....
²² Z. Matulka: *Samokształcenie*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa: PWN, 1992.

²³ Taż: *Metody samokształcenia*, Warszawa: WSiP, 1983.

²⁴ M. Malewski: *Samokształcenie jako metoda rozwoju człowieka (recenzja)*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 6, s. 380 i nast.

by na niepełnym czy, tym bardziej, pełnym średnim poziomie. Teraz, gdy upowszechniono możliwość dostępu do wyższych szczebli kształcenia, dość gwałtownie wzrosła liczba osób wykształconych (w Polsce zwłaszcza w ostatnich dwóch dekadach), ale zarazem brakuje w kulturze ponowoczesnej powszechnie podzielanego ideału osobowego, mogącego być odniesieniem i inspiracją dla dążeń samokształceniowych, bo on został raczej przysłonięty intencją nabycia szczególnie atrakcyjnych na rynku pracy kompetencji, specyficznych zdolności, kreatywności czy innych właściwości intelektualnych i osobowościowych, pozwalających lepiej funkcjonować w różnych rolach społecznych. Przywołany autor uznał, że ta tendencja zmiany definicyjnej zjawiska samokształcenia może być znamieniem naszego czasu.

Osobiście skłonny jestem opowiedzieć się za przyznaniem racji myśleniu o wielkim znaczeniu procesu interferencji obu zastosowanych powyżej wartości osobowościowych człowieka, mających stanowić psychospołeczne podłoże dążeń samokształceniowych właśnie współcześnie, jak też w dającej się prognozować przyszłości, chociażby tylko w najbliższych dekadach, ważnych dla kolejnych pokoleń ludzi młodych i w średnim wieku życia. Nawet, szedłbym dalej, uznając za wysoce pożądaną ich komplementarność.

Niedocenywanie pierwszych, kulturowo cennych cech osobowościowych jednostki, stających się składnikami postawy, lub też przywiązywanie małej uwagi do użytecznych umiejętności i zdolności rozwiązywania problemów intelektualnych i praktycznych, może nie sprzyjać postępowi społecznemu, gospodarczemu oraz kulturalnemu w pełnym wymiarze wyzwań, jakie czekają współczesne pokolenia, w których wielostronne i rodzajowo bogate samokształcenie ma do odegrania wyjątkowo doniosłą rolę w procesie ustawnego rozwoju człowieka. Jeśli w myśleniu o samokształceniu porzucimy wąskie jego rozumienie, ograniczone do sfery wiedzy, umiejętności i sprawności, co charakteryzowało raczej dydaktyków, i to głównie zajmujących się dydaktyką szkolną, trafnie rozpoznamy istotne znaczenie postaw i przesłanek mentalno-moralnych oraz emocjonalno-wolicjonalnych, stanowiących ich doniosłe komponenty, dziś często bardzo deficytowe w systemie dążeń ludzi współczesnych coraz bardziej ukierunkowanych jedynie na karierę zawodową i odniesienie szybkiego sukcesu materialno-prestiżowego.

Konsumeryzm, a w tym nieograniczone roszczenia materialne wobec otoczenia i całego społeczeństwa, pobudzane zwłaszcza przez wszelkiej maści populistów i polityków, adresowane głównie wobec państwa czy

innych całości społecznych, zdają się coraz bardziej dominować w życiu współczesnych członków wspólnot i grup celowych różnych wielkości – od lokalnych, po międzynarodowe. Także instrumentalne i eksploatacyjne traktowanie ludzi, znaczone wyzwaniem *technopolu* (N. Postman) stają się groźną barierą dla kulturowego postępu, naruszając doniosłą tkankę wyższych wartości. Tym bardziej każe nam to docenić zadanie ugruntowania podmiotowej roli jednostki we wszelkich strukturach społecznych, także wobec siebie samej, w pełni jej osobowego rozwoju.

Taka ewolucja kulturowa nie jest możliwa do ziszczenia bez ukształtowania postaw autoedukacyjnych, przekraczających granice wiedzy i kompetencji nabywanych przez jednostki, postaw uwzględniających też kierunkową sferę osobowości człowieka, będącą istotnym komponentem wszelkich postaw społecznych – postaw prospołecznych, a zarazem intra-społecznych, czyli traktowania także siebie jako wartości społecznej.

W autoedukacji ważnym celem są też tożsamość osobowa, autonomia i rozwój twórczy człowieka, będące doniosłymi wartościami społecznymi wszystkich społeczeństw globalizującego się świata i każdego demokratyzującego się społeczeństwa, skazanego na ciągły proces ewaluacji swojego demokratycznego funkcjonowania, wymagającego trafnych wyborów, potrzebującego jakiejś względnie stabilnej orientacji aksjologiczno-etycznej i poznawczej. Najbardziej rozwinięte i najsprawniejsze systemy edukacyjne nowoczesnych społeczeństw nie zdołają bez autoedukacyjnego wysiłku swoich członków sprostać tym wielkim wyzwaniom.

Termin *samowychowanie* zagospodarowała dynamicznie się rozwijająca w kolejnych dekadach XX wieku teoria wychowania, odnosząc go właśnie do tej strony osobowości, którą ogólnie można nazwać orientacją życia podmiotu (ideały, wrażliwość emocjonalna, estetyczna, postawy itd.). Zawiężone rozumienie samowychowania występowało również w psychologii wychowania, która dostarczała istotnych przesłanek pedagogicznej teorii wychowania. Psycholog wychowania Maria Przetacznikowa o samowychowaniu pisała: „[...] samowychowanie, [...] zinterioryzowany, wewnętrzny mechanizm regulacji zachowania się jednostki; [...] samowychowanie można pojmować m.in. jako przekształcanie wpływów zewnętrznych, w tym zewnętrznych oddziaływań wychowawczych, we **własny wewnętrzny program działania**” (podkr. – D.J.)²⁵.

²⁵ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa: PWN, 1979, s. 315.

Florian Znaniecki w swoim artykule opublikowanym w amerykańskim czasopiśmie w 1930 r. samokształcenie określał jednak ogólniej: „Samokształcenie jest rozwojem osobowości świadomie kierowanym i kontrolowanym przez samą rozwijającą się jednostkę według mniej lub bardziej uświadomionego ideału”²⁶. Uczeń Znanieckiego, Władysław Okiński²⁷, rozwijając myśl swojego mistrza, wątpił, czy antycypowany „ideał” siebie może być zjawiskiem powszechnych dążeń intraaktywnych. Jego zdaniem rzadkie są przypadki dysponowania przez jednostkę takim pełnym ideałem przyświecającym dążeniom w swoim rozwoju; raczej w grę wchodzi jakiś zapożyczony czy samodzielnie wykreowany parcjalny (cząstkowy) wzór osobowościowy, do którego jednostka chce się upodobnić. Jednostka wtedy samodzielnie ustala konkretny zakres pożądanego rozwoju osobowego według rozwiniętej samowiedzy i swoich dążeń do spełnienia się w cenionej przez siebie lub oczekiwanej i pożądanej przyszłej roli społecznej czy twórczej, opartej na tak selekcjonowanych czy samodzielnie kreowanych wzorach osobowych.

Jednostka taki wzór kreuje pod impulsem swoich kontaktów z bohaterami kultury symbolicznej, a najczęściej też kontaktów z osobami bliskimi (np. matka, ojciec, inny bliski krewny, jak starszy brat czy siostra, lub przyjaciel rodziny), których wyidealizowane obrazy mogą stanowić wzór godny do naśladowania dla osoby intensywnie poszukującej samookreślenia się w rzeczywistości, w której żyje, czy jakimś jej fragmencie (sztuce, sporcie itp.). Z tych różnych źródeł, z doznawanych przeżyć i nabywanych doświadczeń, które także ją inspirują do kolejnych dookreśleń obrazu siebie możliwego i pożądanego oraz poszukiwania sposobów spełnienia się, jednostka czerpie siłę dla własnej intraaktywnej działalności. Interpretacja Okińskiego i moja „korekta” do niej wydają się niezbędnymi dopełnieniami formuły samokształcenia F. Znanieckiego.

Te socjologiczne ustalenia denotacyjne terminu samokształcenia respektowało wielu pedagogów. Wcześniej od wyżej wymienionych autorów w zbliżony sposób pisał pedagog Władysław Spasowski, autor książki opublikowanej w 1923 r., potem rozszerzonej w 1936 r., ale w tej wersji wydanej dopiero pośmiertnie w latach 50. ub. wieku. Ten autor samokształ-

²⁶ F. Znaniecki: *Education and Self-Education in Modern Societies*, „American Journal of Sociology” 1930, nr 36(3), s. 381.

²⁷ W. Okiński: *Procesy samokształceniowe. Próba ustalenia pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii*, Poznań: Dom Książki Polskiej, 1935.

cenie ujmował w kategorii samodzielnie podejmowanego przez podmiot zadania rozwijania siebie. Twierdził, że polega ono na „[...] samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wpływających z odczuwanej natury i uświadomionych potrzeb coraz intensywniejszego i pełniejszego życia osobnika”²⁸. Ponadto pisał, że samokształcenie: „[...] stanowi najwyższy szczebel i najdoskonalszą metodę w dziedzinie wartości wychowawczych człowieka, nie tylko bowiem daje pełną świadomość dokonywanej pracy, lecz – co ważniejsze – daje pełną świadomość celu i zadań na najbliższą i dalszą metę, dostarcza środków samokontroli”²⁹, czyli możliwości porównywania swojego stanu czy osiągniętego rozwoju do wzoru osobowego – empirycznego czy wytworzonego w swojej wyobraźni – do realizacji którego podmiot usilnie zmierza.

W wypowiedzi autora widoczne są pewne elementy daleko posuniętej idealizacji racjonalności samokształcenia, bo przecież trudno je uznać za jedyny i zawsze w pełni świadomy, spójny oraz racjonalny proces rozwoju jednostki, co najwyżej subiektywnie racjonalny, a zatem też niestabilnie obmyślony.

Autor ten twierdził też, że samokształcenie, poczynając od „wcześniejszej młodości: 16–20 lat życia, winno trwać aż do śmierci”³⁰.

Samokształcenie niewątpliwie wplata się w wielonurtową dynamikę życia, pełną zmian i różnych okoliczności sprzyjających rozwojowi podmiotu, znaczących też dla samej ewaluacji omawianego procesu rozwojowego, będącego w tym wypadku tylko jakimś intencjonalnym składnikiem kształtowania siebie, swojego życia i rozwijanej działalności zawodowej, społecznej, kulturalnej, edukacyjnej, publicznej i innej. Jak już wspomniałem, występuje też tendencja zawężania *samowychowania* do kształtowania się indywidualnej orientacji życia.

Wielu autorów samowychowanie i samokształcenie identyfikuje jako terminy tożsame³¹, gdy tymczasem inni je rozróżniają, co czynią ze wzglę-

²⁸ W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1959, s. 19.

²⁹ Tamże, s. 21.

³⁰ Tamże, s. 24.

³¹ Przykład może stanowić tu piśmiennictwo Ireny Wojnar, która m.in. w książce *Humanistyczne intencje edukacji* (Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2000) w tytułach dwóch kolejnych opracowań użyła obu terminów, co miało swoje uzasadnienie ze względu na ściślejsze semantyczne odniesienia. Autorka często też stosowała termin *samoedukacja*, nie definiując żadnego z nich. Podobnie zresztą postępował Bogdan Suchodolski, chociaż pracy nad sobą podmiotu rozwoju poświęcał wiele uwagi i ją niezwykle cenił.

du na preferowaną w swoich zainteresowaniach sferę osobowości jako przedmiotu badań, refleksji i działań, jak też, w odróżnieniu od samouctwa, ujmując te procesy w ich szerszych kontekstach indywidualnej funkcji i społecznego znaczenia.

Psycholog Stefan Baley do tego dyskursu wniósł nowy element, gdy pisał m.in.: „[...] w przeciwieństwie do samouctwa dziecięcego o charakterze popędowym – staje się samokształcenie dojrzewającego z wolna [osobnika – D.J.] procesem intencjonalnym, opartym na własnej woli i wyborze”³². Posługując się rozróżnieniem samokształcenia, obejmującego według niego przede wszystkim poznawczą i sprawnościową stronę umysłu dzieci i młodzieży, i samowychowania, obejmującego sferę uczuciowo-wolitionalną, Baley okres dojrzewania traktuje jako tę fazę rozwoju, w której wyraźnie zaznacza się tendencja do integracji obu tych sfer osobowości pod wpływem własnej aktywności³³.

Ewolucję procesu samowychowania i samokształcenia autor ten widział następująco: wysiłki samowychowawcze, skoncentrowane na kształtowaniu charakteru, zdają się najpierw dominować nad wysiłkami samokształceniowymi (nazywanymi przez niego również „samouczeniem się” czy „samouctwem”). Wtedy to „[...] strona moralna góruje nad intelektualną. Ale właśnie dopiero to ustalenie postawy może nadać późniejszej tendencji samokształceniowej właściwy sens i kierunek. Samokształcenie zyskuje na tej drodze głębsze wewnętrzne uzasadnienie”³⁴. I jeszcze, dodajmy za S. Baleyem: tendencja do samodzielnych poczynań osobotwórczych utrzymuje się również później, tj. w fazie wczesnej dojrzałości (wskazuje on tu przedział wieku powyżej lat 17–18), i łączy się ona często z poszukiwaniem kierowników własnego kształcenia³⁵ (u Eriksona „mentorów”), a w okresie „[...] całkowitej dojrzałości tendencje samokształceniowe nie znikają, [...] choć prężność ich niekiedy maleje”³⁶.

Powyższe założenia S. Baley’a można przyjąć, jednak z uwzględnieniem tego, że procesy te dojrzewają i mogą być kontynuowane wtedy, gdy

.....
³² S. Baley: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Warszawa: PZWS, 1962, s. 188.

³³ Tamże, s. 189.

³⁴ Tamże, s. 189.

³⁵ Kategoria „mentor” może się niektórym kojarzyć, jako „kierownik”, a że to niekiedy ma miejsce, implikuje rozumienie *kierowanego samokształcenia* jako najbardziej pożądanego. Do tej kwestii jeszcze powrócę, uzasadniając jego pedagogiczną nietrafność.

³⁶ S. Baley, dz. cyt., s. 190.

owa postawa moralna, o której autor wspomina, jako właściwość wcześniejszych faz wychowawczego rozwoju w okresie adolescencji, czy nawet wcześniej³⁷, rzeczywiście zostanie u jednostki ukształtowana jako względnie trwała tendencja rozwoju osobowego. Niestety ten warunek jest spełniany coraz rzadziej, często pozostaje niedoceniany zarówno w ramach wychowania naturalnego w rodzinie i w innych grupach, jak też nawet w ramach edukacji szkolnej.

Gdy mówimy o samowychowaniu, a także o szeroko rozumianym samokształceniu, to aktualizuje się w tych przemyśleniach problem, czy samowychowanie (i samokształcenie, jakkolwiek by te procesy rozróżnić), jest zawsze procesem w pełni świadomym, intencjonalnym i samodzielnie zorganizowanym, a w tym racjonalnie planowanym przez podmiot rozwoju?

Maria Dudzikowa w obu swoich pracach stanowiących teoretyczno-empiryczną analizę tego zjawiska, opartą na cennych i rzetelnie zorganizowanych badaniach z pierwszej połowy lat 80. ub. wieku, przeprowadzonych na dużej grupie licealistów z obszaru Wielkopolski i Dolnego Śląska³⁸, w konkluzji przedstawiła swój model efektywnie pojętej pracy samokształceniowej. Autorka wyodrębniła i szczegółowo opisała cztery fazy procesu samokształtowania (bliskoznaczne z samokształceniem, co później jeszcze skomentuję):

- **faza poznawczo-oceniająca**, która – według tej autorki – obejmuje „[...] te procesy psychiczne i czynności podmiotu, w wyniku których [jednostka – D.J.] uświadomi sobie zależność między oceną własnej sytuacji rozpatrywanej z punktu widzenia cenionych przez siebie wartości, bliższych i dalszych celów życiowych [...], zadań [...], planów, a posiadanych przez siebie (lub brakiem) pewnych właściwości emocjonalno-dążeniowych i intelektualno-sprawnościowych, a także dojdzie do konkluzji stwierdzającej potrzebę (lub brak potrzeby) zmiany istniejącego stanu rzeczy”;

³⁷ Znanięcki dostrzegł możliwość pojawienia się niekiedy załączkowych przejawów aktywności samokształceniowej dziecka już w wieku 6–9 lat, a pedagog Jerzy Kujawiński wręcz zakładał potrzebę wzbudzania i rozwijania takiej aktywności już w procesach edukacji wczesnoszkolnej, wskazując stosowne metody (J. Kujawiński: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2000).

³⁸ M. Dudzikowa: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985; Taż: *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa: Sp. Wyd. TERRA, 1993.

- **faza konceptualizacji**, która „[...] obejmuje te procesy psychiczne i czynności podmiotu, których wynikiem jest stopniowe konkretyzowanie [...] standardów własnego ja, opisujących pożądane przez niego właściwości własnej osoby oraz orientacja, czy i z jakim prawdopodobieństwem ich osiągnięcie jest w danych warunkach możliwe. Uznanie w konkluzji, że to, co pożądane przez niego jest również możliwe do osiągnięcia, co prowadzi do [...] podjęcia stosownej decyzji” [działaniowej – D.J.];
- **faza realizacji**, na którą składa się „[...] sformułowanie przez podmiot zadań oraz programu wprowadzania zmian we własnej osobowości i zachowaniach [...], podjęcie działalności zadaniowej [...] i sprawdzanie na bieżąco wyników własnego działania, wraz z podejmowaniem niezbędnych korekt [...]”;
- **faza sprawdzająco-oceniająca**, na którą składają się czynności końcowe stwierdzające stopień zgodności standardów własnego ja z osiągniętymi wynikami własnego działania oraz dokonujące oceny skutków (bilans „zysków” i strat) itd.³⁹

Jak widać przywołana autorka samokształcenie traktuje jako czynność w pełni zrjonalizowaną, planową, opartą na świadomości i autonomii osobowej oraz na wiedzy o skutecznych środkach działania, poddaną totalnej kontroli samego procesu, jak też jego wyniku – w drodze pomiaru „zysków” i ewentualnych „strat”. Zaplanowane działanie w każdym cyklu ujmowane jest tu jako do pewnego stopnia zamknięta sekwencja danej fazy w zaplanowanym zakresie rozwoju swojej osobowości oraz kompetencji i sprawności.

Nie neguję też takiej racjonalności, mieszczącej się w behawioralnie pojętej strategii działania pedagogicznego, bo w pewnych ściśle wytyczonych wąskich zakresach jednostka niewątpliwie może sobie narzucić rygory postępowania zbliżone do zaprezentowanego schematu. Najpierw wyuczone i przećwiczone w autorytarnym systemie edukacji szkolnej, opartym na „zamkniętym” przez wychowawcę cyklu pracy nad wychowankami, czyli ich urabianiu według zewnętrznego wzoru (programu), później miałyby być przez nich indywidualnie realizowane według analogicznie zaprojektowanego wzoru, pochodzącego od przewodzącego mentora, z tą różnicą, że przez nich w pełni zinternalizowanego i samodzielnie wdrażanego.

.....
³⁹ Taż: *Praca młodzieży nad sobą...*, dz. cyt., s. 61 i nast.

Trzeba tu jednak zgłosić wątpliwość, czy w edukacji szkolnej, nie ograniczonej bynajmniej do systemu lekcyjnego, a tym bardziej w samokształceniu realizowanym poza szkołą, które ma być wyłącznie podmiotowym intraaktywnym działaniem osobotwórczym, wpisanym w społeczne istnienie i w podejmowane w różnych konfiguracjach interakcyjnych role społeczne, taki projekt „metodyki” jest w ogóle edukacyjnie pożyteczny, a ponadto, czy jest możliwy do wdrożenia w szerszej skali społecznej?

Pojawia się też druga wątpliwość: czy prowadzi on do rozwinięcia tożsamości osoby, ugruntowania osobowej autonomii i wzbudzenia aktywności twórczej podmiotu, czego przecież szkoła nie jest w stanie czynić, a do czego pojedynczy nauczyciel może jedynie zachęcać, wzbudzając i inspirując taki wysiłek ucznia?

Maria Dudzikowa jest uczoną, której poglądy sytuują się daleko od behawioryzmu. Jej koncepcje wychowawcze są przepojone głębokimi ideałami humanizmu, ale ponieważ pozostaje głównie teoretykiem wychowania szkolnego, stara się jednak na sposób „szkolny” zdyscyplinować samodzielną pracę jednostki nad sobą, aby ta mogła się stać istotnym czynnikiem sprawczym ugruntowywania własnej roli w pracy nad swoim rozwojem.

Florian Znaniecki już dawno temu kierował pod adresem pedagogiki postulat wypracowania metodyki samokształcenia. Jeśli jednak przyrzec się bliżej jego krytyce wychowania autorytarnego, to trzeba oddalić myślenie o metodyce samokształcenia, a odnieść to wezwanie jedynie do metodyki zorganizowanej i zinstytucjonalizowanej edukacji (np. szkolnej, rodzinnej, pozaszkolnej), sprzyjającej kształtowaniu postawy wychowanka wobec doniosłego autokreacyjnego zadania pracy nad sobą i kanalizowania spełniania się również w niej, a także wypracowywania przez siebie własnej metodyki *stawania się*. W tym dziele bowiem rola zewnętrznego wychowawcy może być tylko inspiratorska i doradcza.

Granica racjonalizacji pracy nad sobą wyborem podmiotu rozwoju

Nie wykluczam internalizacji przez podmiot rozwoju wzoru racjonalnego postępowania nauczyciela, którego składnikiem może też być jego osobista praca nad sobą, gdy jej świadkami stają się też uczniowie. Dostrzegam też pewną jego racjonalność w ściśle określonych zakresach, np. pilnego

samouczenia się języka obcego czy ćwiczenia siły woli i sprawności poprzez jogę, ale stawiam pytanie, czy jego reprodukcja może prowadzić do twórczego indywidualnego rozwoju jednostki, a więc zawsze zindywidualizowanego, także w obranej metodzie, którą on musi dookreślić, dostosowując do swoich właściwości osobowych, a także zakresu korzyści wynoszonych dla swojego stawiania się? Wątpię.

Te wątpliwości zdaje się wspierać w swoich poszukiwaniach teoretycznych Bogusław Śliwerski, gdy w zakończeniu swojej książki pisze: „[...] współczesne nam teoretyczne i empiryczne koncepcje zamiast to pojęcie [samowychowania – D.J.] ukazać w dynamice i różnorodności, «ustatyczniają» je, unieruchamiają w swym znaczeniu obraz rzeczywistości, o której piszą. Postanowiłem przeciwstawić się tej tendencji, ukazując samowychowanie w trzech aspektach: intraosobowym, interesosobowym i grupowym. [...] Starąłem się wysunąć na pierwszy plan te [teorie – D.J.], które wskazywałyby, że samowychowanie jest zjawiskiem intrasubiektywnym, zmienną pośredniczącą między działaniem określonej sytuacji bodźcowej a zachowaniem będącym na nią odpowiedzią. Sądzę bowiem [...], że samowychowanie nie jest odrębną kategorią ludzkich zachowań, działań czy czynności, lecz dynamizmem autoregulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji jej osobowości”⁴⁰.

Zdaje mi się, że ta myśl cytowanego autora, zawarta w zakończeniu przywołanej tu pracy, napisanej w 1984 r., której nie mogłem wcześniej poznać, gdyż opublikowano ją dopiero w 2010 r., jest zbieżna z niektórymi konstatacjami zawartymi w zakończeniu wydanej w 1999 r. mojej monografii zjawiska autoedukacji, a także z przewodnią myślą innych moich opublikowanych opracowań⁴¹.

Z wyżej już zaprezentowanych opinii preferowane przez niektórych autorów tzw. kierowane samokształcenie jest nie tylko *niezupełnym sa-*

⁴⁰ B. Śliwerski: dz. cyt. s. 205.

⁴¹ D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, dz. cyt. s. 222 i nast. Por. również tegoż: *Edukacja wobec zmiany*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2001 (oraz wznowienia) – tu zwłaszcza cz. 2; *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków: Impuls, 2006 (wyd. II poprawione – 2010) – tu zwłaszcza rozdz. IX; *Praca ucznia nad sobą wyzwaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. I, red. Cz. Plewka, Szczecin: WSH TWP, 2009; *Autoedukacja niezbędnym składnikiem procesów twórczego uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Inspiratorzy, projektodawcy, realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*, red. K. Olbrycht, D. Sieroń-Galusek, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2010.

moksztalceniem, jak je ongiś nazwał W. Okiński, ale jest też zaprzeczeniem wspierania wysiłków jednostki zmierzających do kształtowania własnej orientacji rozwoju i sposobów pracy nad sobą. Jeśli się pójdzie tropem myślenia o pełnej samodzielności aktów i procesów samokształcenia, podkreślając intraaktywny, świadomy i intencjonalny ich charakter, to zewnętrzne kierownictwo trzeba uchylić, redukując je jedynie do inspiracji i pomocy.

Czesław Maziarz wprowadził rozróżnienie na *samokształcenie właściwe* i *samokształcenie kierowane*⁴². Według niego samokształcenie właściwe cechują: całkowita samodzielność, własna koncepcja realizacyjna oraz autokontrola. Samodzielność rozumiał on w dwojaki sposób: niekorzystania z pomocy i polegania wyłącznie na własnych siłach oraz samodzielnym rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych⁴³.

Takie pojmowanie samodzielności może zostać zakwestionowane, gdyż korzystania z różnych sytuacji sprzyjających samokształceniu, w tym z pomocy stosownej literatury, czy nawet osoby bezpośrednio wspomagającej, przy zachowaniu przez podmiot własnej autonomii, nie można traktować jako niesamodzielności. Przecież takiej właśnie pomocy powinniśmy oczekiwać także (w przypadku ucznia czy studenta) od szkoły i uczelni wyższej, od rodzica, a nawet od kompetentniejszego kolegi czy jakiegokolwiek interlokutora, autorów tekstów itp.

Wincenty Okoń już w 1957 r. dostarczył trafniejszego wyjaśnienia istoty samodzielności, dostrzegając jej spełnienie się zawsze wtedy, gdy uczestnik pracy oświatowej sam planuje swe działania, dobierając odpowiednie formy i metody oraz kontroluje jego przebieg i ocenia rezultaty⁴⁴, a w tym mieści się też korzystanie z pomocy. Także Józef Półturzycki z procesu samokształcenia wyklucza jedynie wszelkie działania niesamodzielne, oparte na naśladownictwie lub też wykonywane pod czyimś kierunkiem⁴⁵.

Tu warto przywołać stanowisko Gottlieba Cordesa, niemieckiego psychologa, jednego z pionierów problematyki samokształcenia, który pisał: „[...] nie zachodzi [w samokształceniu (Selbsterziehung) – D.J.] zjawisko

.....

⁴² Cz. Maziarz: *Ideowe założenia i wychowawcze walory samokształcenia kierowanego*, „Chocwanna” 1963, z. 4, s. 416.

⁴³ Tamże, s. 417.

⁴⁴ W. Okoń: *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne” t. IV, Wrocław: Ossolineum, 1957, s. 18 i nast.

⁴⁵ J. Półturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa: WSiP, 1983, s. 21.

oddziaływania jednego człowieka na drugiego, jak w wychowaniu (Erziehung). Kompleks zdarzeń, który mamy na myśli, pochodzi od nas samych, wyłania się z tej całości, którą ujmujemy pojęciem naszej osoby i odnosi się do nas samych. Do użycia słowa samokształcenie uprawnia nas fakt, że tutaj zachodzi działanie, którego celem jest wywarcie trwałego wpływu na nasze zjawiska psychiczne według jakiegoś pomyślanego ideału⁴⁶. Jak sądzę, obejmuje to nie tylko zjawiska psychiczne, lecz także fizyczno-biologiczne, kompetencje zawodowe, kulturalne i inne.

To stanowisko pozostawia jednak otwarte pytanie, kiedy, w jakiej fazie rozwoju jednostki taka potencjalna możliwość się pojawi i co stanowi warunek, by realnie wystąpiła? Na to pytanie w literaturze przedmiotu znajdujemy różne odpowiedzi, którymi w tym miejscu nie będę się zajmował. Jeśli jednak przyjrzymy opinię niemieckiego pedagoga Rudolfa Lochnera, że „[...] nikt nie może się wychowywać sam, kto nie był wychowywany przez innych. Samokształcenie jest więc lub może być dopiero wynikiem wychowania przez innych⁴⁷”, to wcale nie będzie to równoznaczne z obraniem stanowiska, że samokształcenie, jak sądzą liczni ludzie, a w tym niektórzy pedagodzy, jest prostą kontynuacją wcześniejszego wychowania, a już zwłaszcza wychowania szkolnego. **Jedynie bowiem twórcze wychowanie może tworzyć osobowościową przesłankę równoległemu czy późniejszemu samokształceniu się wychowanek, a nietwórcze może ją utrudniać, czy wręcz unicestwiać nawet załączki takiej tendencji.** Florian Znaniecki twierdził nawet, że im dłużej ktoś podlega szkolnej rutynie wychowania, tym mniejsza jest szansa podjęcia przez niego samowychowania (samokształcenia).

Obie te sfery działalności – zewnętrzne kształcenie (i „urabianie”) i samokształcenie (samowychowanie) mechanicznie się bynajmniej nie „zlewają” w jeden nurt twórczego rozwoju. Mogą jedynie być dla siebie komplementarne, pogłębiając i rozszerzając twórczy proces rozwoju jednostki. Ale by to miało miejsce, oba czynniki podmiotowe – kształcący i samokształcący się – jeśli wejdą ze sobą w bezpośrednią czy pośrednią interakcję, muszą spełnić warunek zachowania osobowej autonomii i twórczego współdziałania. To nie musi oznaczać równoważności ról, ale troskę o nieprzekraczanie granicy pełnej podmiotowości partnerów.

⁴⁶ G. Cordes: *Psychologische Analyse der Tatsache der Selbsterziehung*, Berlin 1898, s. 13.

⁴⁷ R. Lochner: *Deskriptive Pädagogik*, Reichenberg 1927, s. 172.

Termin „kierowane samokształcenie” implikuje natomiast błędne przekonanie, że zwłaszcza w wieku dzieciństwa i w okresie dorastania oraz dojrzewania podmiotu rozwoju owocne dla niego może być jedynie kierowanie nim, chroniące jednostkę przed dysocjacją czy innymi zagrożeniami rozwoju. Wychodzi się często z fałszywego założenia, że podmiot osobowego rozwoju, gdy jest młody, nie ma jeszcze kompetencji, by mógł sprostać odpowiedzialności za swój prawidłowy rozwój, samodzielnie dokonując eksploracji zasobów wiedzy czy poszukując odpowiedzi na fundamentalne pytania światopoglądowe, etyczne i inne. Fałszywość tego podejścia polega głównie na prymacie ograniczania dostępu do źródeł wiedzy, doświadczeń i samodzielności nad rozwijaniem ciekawości, dociekliwości, inicjatywności samego podmiotu rozwoju, stosownie do jego fazy rozwojowej, potencjału i kształtujących się coraz wyżej i szerzej rozwijanych potrzeb i nabywanych doświadczeń, które przecież mogą go „uskrzydlać” w poszukiwaniu kierunku i sposobu stawania się osobą.

Dla dopełnienia tego fragmentu dotyczącego *kierowanego samokształcenia* wskażmy na formułę samokształcenia, którą zaprezentował Józef Pieter. Samokształcenie autor ten pojmuje jako „[...] kierowaną z zewnątrz pracę nad własną osobowością”, oraz „[...] szczególny rodzaj pracy wychowawczej, przeważnie nad dorosłymi uczącymi się i młodzieżą”⁴⁸. W innym miejscu pisze o potrzebie wychowania „częściowo samodzielnego”, co implikuje rozstrzygnięcie z góry, jakie rewiry i sposoby mogą być wychowankowi udostępniane i dozwolone. Takie podejście zaprzecza istocie i wielkiej wartości pracy jednostki nad sobą, godnej najwyższej uwagi zwłaszcza wychowawców/nauczycieli.

Jako uczeń powojennego gimnazjum byłem ostro napiętnowany przez księdza-katechetę za to, że czytam Pismo Święte, Dzieje Papieży itp., gdyż, jego zdaniem, nie miałem do tego niezbędnych kompetencji, miałem zatem przyjmować tylko jego interpretacje. A moja ciocia, gdy sięgnąłem po dwutomowe dzieło o anatomii człowieka, które odkryłem w bibliotece domu wujostwa, domagała się, bym zaniechał jego czytania. A to właśnie w moim ówczesnym rozwoju była faza silnego zainteresowania się problematyką biologii człowieka i medycyny.

Pieter pisze też: „Samokształcenie skuteczne jest społeczną akcją wychowawczą, a więc akcją dobrze zaplanowaną, zorganizowaną i urze-

.....
⁴⁸ J. Pieter: *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1963, s. 3.

czywistnością. Akcent na samodzielność wskazuje tylko na większy niż w wychowaniu dzieci rozmiar samooceny i samosterowania, na relatywnie większy rozmiar samowiedzy. Każde domyślać się innych metod – świadomej współpracy między kierownikami akcji samokształcenia a osobami biorącymi w niej udział⁴⁹. A więc samokształcenie, to tylko kwestia metody?!

I jeszcze: „[...] samokształcenie skuteczne zależne jest w mierze decydującej od właściwego zaplanowania poczynań grupowych i od trafnego kierownictwa”⁵⁰.

Zbliżone stanowisko zajmował już wcześniej wymieniony Czesław Maziarz, gdy pisał: „[...] system kierowanego samokształcenia polega na indywidualnym uczeniu się, tj. przyswajaniu wiedzy, umiejętności i nawyków, głównie własnym wysiłkiem uczącego się i przy pomocy nauczycielskiej, przystosowanej do celów i warunków tego uczenia się”⁵¹.

Niewątpliwie tak rozumiane samokształcenie odpowiadało duchowi czasu związanemu z epoką ideologicznego sterowania wszelkimi procesami rozwoju ludzi. Jest tu miejsce na wniosek ogólny. Jeśli jeszcze dzisiaj spotykamy się z tak ciasnym i zewnątrzsterownym rozumieniem „samokształcenia” – inicjowanego i kierowanego spoza podmiotu rozwoju, choć niekiedy nawet przy jego aprobacie i czynnym udziale, a nieraz nawet podejmowanego z pełną gorliwością (a niestety nie jest to jedynie relikwint minionej edukacji; nadal często spotyka się nauczycielski wzór prymusa szkolnego; wielu nauczycieli właśnie takich zachowań i świadectw gorliwości pożąda) – to tym bardziej upowszechnienia wymaga przekonanie, że obecnych i przyszłych zadań twórczej edukacji nie rozwiąże się bez poważnego traktowania szeroko i głęboko pojętego samokształcenia – dla mnie związanego też nawet z koniecznością zmiany nazwy na *samoedukacja/autoedukacja*.

Wątpliwości pedagogiczne budzi też termin samokształtowanie. W niektórych interpretacjach termin ten nie jest w pełni tożsamy z samokształceniem. W intencji jego użytkowników, na przykład Marii Dudzikowej, samokształtowanie implikuje uznanie każdego czynu intraaktywnego, świadomie i intencjonalnie skierowanego na kształtowanie samego siebie, za godnego uwagi ze względu na to, że jest czynem osobotwórczym.

⁴⁹ Tamże, s. 16.

⁵⁰ Tamże, s. 346.

⁵¹ Cz. Maziarz: *Ideowe założenia...*, dz. cyt., s. 416.

Właśnie ta intencjonalność i racjonalność jest dla autorki najbardziej pożądaną cechą samokształtowania.

Autorka ta, w książce *Praca młodzieży nad sobą*, zakłada, że samokształtowanie niekoniecznie musi wyprzedzać jakiś proces krystalizowania aksjologicznej orientacji podmiotu (co przyjmowali Cordes i Baley, a co jest mi bliskie). Twierdzi bowiem, że nie można samokształtowania uznawać tylko wtedy, gdy ukierunkowane jest przez „słuszne” cele (ideały i wzory uznane za cenne), a wyłączać z niego czynności, gdy nie mają aksjologicznego charakteru, czyli wtedy, gdy „[...] jednostka żywiąc zamiar dokonania zmian we własnej osobowości i zachowaniach ustala co, w jakim celu i jak będzie u samej siebie kształtowała, a następnie realizuje ten zamiar i ocenia rezultaty”. Ocena zamiaru należy – zdaniem autorki – do drugiego planu analizy, gdyż „[...] nie społeczna doniosłość celów i rezultatów decyduje o tym, czy mamy do czynienia ze zjawiskiem pracy nad sobą”⁵², ale sam fakt podjęcia stosownej aktywności/działalności.

Uchylając sens uwzględniania aksjologicznej intencji samokształtowania się podmiotu, stajemy jednak przed poważnym dylematem. Przecież cele, jakie stawia sobie jednostka w podejmowaniu pracy nad sobą mają zawsze jakieś psychospołeczne, kulturowo-moralne, czy *versus* – eschatologiczne, mistyczne podłoże. To podłoże stanowi internalizacja jakichś pożądaných zmian w swojej osobowości lub staranie o zachowanie i ugruntowanie jakichś cech i właściwości osobowych uznanych za wartościowe, przydatne itd. Mogą one przy tym być przez podmiot traktowane jako wartości autoteliczne (stanowiące sens sam w sobie) albo też mieć związek z ekstrapolacją przez podmiot jakichś stanów pozaosobowych: społecznych, kulturotwórczych, przyrodniczych lub jeszcze innych, traktowanych jako wyższe wartości od samych zmian osobowych. I wtedy to te wyższe cele pozaosobowe domagają się spełnienia warunku nabycia określonej możliwości dyspozycyjnej (kompetencji, umiejętności, sprawności, siły woli), aby móc je efektywnie realizować. W takim układzie dyspozycje osobowościowe podmiotu działania stają się wartością instrumentalną, zorientowaną na realizację celu transcendentnego, niekiedy jednak także celu aspołecznego, czy wręcz zbrodniczego.

Takie negatywne przypadki często noszą znamiona długiego procesu „samokształtowania” się osobowego sprawców, podejmowanego z auto-

⁵² M. Dudzikowa: *Praca młodzieży nad sobą...*, dz. cyt., s. 46.

nomicznego wyboru i niekiedy całkowicie samodzielnego, w kompletnej tajemnicy przed najbliższym otoczeniem czy anonimowego w cyberprzestrzeni, ale także charakteryzują gorliwych fanatycznych kursantów religijno-nacjonalistycznych ruchów politycznych, kierowanych przez odnośnych „edukatorów”, czy grup kryminogennych.

Oczywiście omawiane tu zjawisko, wraz z jego aksjologiczno-psychologicznym podłożem, nie ogranicza się jedynie do tak drastycznych przejawów. Ma ono też niezliczone inne egzemplifikacje, ale jego natura może być taka sama lub zbliżona (uwzględniając intencje czy skutki), pozostając celem zarówno o znaku „plus”, jak też „minus”, niezależnie od tego, kto lub co jest ich źródłem: zidentyfikowany i zinternalizowany przez podmiot rozwoju ideał czy wzór, wpojona mu „ideologia”, prywatny (doraźny czy długofalowy) „interes”, zamiar realizacji odczuwanej, choć niekoniecznie jednocześnie uznawanej wartości, różnie lokalizowanych w całej sklaryfikowanej przez podmiot hierarchii (np. gwałty, panowanie nad innymi, realizacja nałogu, spełnienie fundamentalistycznego nakazu religijnego czy „moralnego”).

Zjawisko samokształtowania, pozbawione nieraz całkowicie aksjologicznych uprawomocnień, zaciera (lub wręcz gubi) autorefleksję, która stanowi powinność każdego podmiotu – autora czynu intraaktywnego. W odróżnieniu od samokształtowania pojęcie *samokształcenie*, *samowychowanie*, *autoedukacja* zawsze jest kojarzone z procesem rozwoju jednostki zbieżnym z wyższymi wartościami kultury i humanistyczną wizją człowieka oraz jego konstruktywnego uczestnictwa we wspólnocie ludzi. Już sama semantyka tych terminów eliminuje z intraaktywnych czynów zachowania o treści i formie społecznie patologicznej oraz związane z ahumanistycznymi systemami kulturalnymi, i tylko dla nich charakterystycznymi ocenami zachowań ludzi (niekiedy nazywanych *darwinizmem społecznym*, będącym fałszywie odnoszoną do relacji międzyludzkich przenośnią z biologicznej teorii Karola Darwina). Filozofia i pedagogika nie mogą abstrahować od aksjologicznego kontekstu analizy zjawiska pracy nad sobą.

Generalizowana zasada nauki, odrzucania wartościowania i ograniczenia jej jedynie do stosowania trybu oznajmiania o faktach, mechanizmach i następstwach, charakterystyczna dla filozofii Henriego Poincaré, może zostać uwzględniona co najwyżej w tej granicy, o jakiej pisał Max Weber, wskazując na powinność ujawniania faktu, że z trybu oznajmiania uczony przechodzi w danym momencie swojej refleksji także do warto-

ściowania, co ma obowiązek wyraźnie zakomunikować, jak to wywiodła w krytycznej analizie weberowskiej kategorii *Wertfreiheit* socjolog kultury Antonina Kłoskowska⁵³.

W odniesieniu do pedagogiki ta interpretacja Kłoskowskiej – moim zdaniem – ma pełną prawomocność, co potwierdzał cały szeroki nurt pedagogiki kultury, wywiedziony od Fryderyka Schillera, a w filozofii obecny od czasu greckiej *paidei*, a potem Cyserona kategorii *humanitas*. Również pedagogicy społeczni są wrażliwi na takie podejście, dał temu jednoznaczny wyraz m.in. pedagog społeczny Aleksander Kamiński⁵⁴.

Na tle doświadczeń historii odrzucenia wymaga ideologicznie zde-terminowane wartościowanie, a więc skrajnie pozanaukowe i pozostające w głębokiej niezgodzie z humanistycznym dziedzictwem kultury. Aby to osiągnąć, trzeba uznać fundamentalne prawo jednostki do swojej osobowej autonomii, cała pedagogiczna teoria pracy jednostki nad sobą winna zaś służyć realizacji humanistycznego ideału człowieka.

Zmierzając do konkluzji powyższych ustaleń, wyrażam przeświadczenie, że jest uzasadniona zmiana także terminologii omawianej tu problematyki pracy nad sobą, a więc wprowadzenie terminów samoedukacja lub autoedukacja, co będzie tworzyło okazję do pogłębienia rozumienia pracy nad sobą jako wyzwania, przed którym staje każda współczesna jednostka dążąca do stania się twórczym podmiotem własnego życia i uczestnictwa społecznego, jak też każda osoba, grupa społeczna i instytucja, która podejmuje działalność edukacyjną, uwzględniając w niej doniosłość wzbudzania, ułatwiania i wspomagania takich jednostkowych wysiłków⁵⁵.

Chodzi tu nie tylko o zwiększenie efektywności obu tych nurtów działań społeczno-oświatowych, ale także o świadome zespalanie ich obu. Zespolenie tych nurtów jest konieczne, gdy uwzględnimy intencję twórczego rozwoju ludzi, zdolnych nie tylko radzić sobie z problemami elementarnego przystosowania się do zmiennych warunków współczesności, wymagających intensywnych procesów asymilacji i akomodacji ze strony każdej jednostki, gdy chce sprostać zadaniu bycia ich uczestnikiem, ale przede wszystkim rozwijania, umacniania i twórczego współkreowania siebie

⁵³ A. Kłoskowska: *Przeżywanie kultury w kontaktach osobistych*, [w:] *Domy kultury w Polsce Ludowej*, red. J. Kargul, Wrocław: Wyd. UW, 1985, s. 34.

⁵⁴ A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa: PWN, 1972.

⁵⁵ D. Jankowski: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2012.

i tych przestrzeni świata (biologicznego, cywilizacyjno-społecznego, kulturalnego, gospodarczego i duchowego), które są jej bezpośrednio i pośrednio dostępne, a w tym też kształtowania swojej osobowości i rozwijania twórczych kompetencji bycia autentycznym współpodmiotem pożądanych zmian, zmierzających do przydania życiu ludzkiemu wysokich wartości.

Literatura

- Baley Stefan: *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, red. Kazimierz Wojciechowski, Warszawa: PZWS, 1962.
- Cordes Gottlieb: *Psychologische Analyse der Tatsache der Selbsterziehung*, Berlin 1989.
- Dobrowolski Antoni Bolesław: *Pisma pedagogiczne, t. I: Ustrój szkolny*, Warszawa: PZWS, 1958.
- Dudzikowa Maria: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1992.
- Dudzikowa Maria: *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa: Sp. Wyd. TERRA, 1993.
- Jankowski Dzierżymir: *Autoedukacja niezbędnym składnikiem procesów twórczego uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Inspiratorzy, projektodawcy i realizatorzy edukacji kulturalnej i upowszechniania kultury*, red. Katarzyna Olbrycht, Dorota Sieroń-Galusek, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2010.
- Jankowski Dzierżymir: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 1999.
- Jankowski Dzierżymir: *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2012.
- Jankowski Dzierżymir: *Edukacja wobec zmiany, cz. 2: Autoedukacja*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.
- Jankowski Dzierżymir: *Praca ucznia nad sobą wyzwaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. I, red. Czesław Plewka, Szczecin: WSH TWP, 2009.
- Kamiński Aleksander: *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa: PWN, 1972.
- Kłoskowska Antonina: *Przeżywanie kultury w kontaktach osobistych*, [w:] *Domy Kultury w Polsce Ludowej*, red. J. Kargul, Wrocław: Wyd. UWr, 1985.
- Kozielecki Józef: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa: PWN, 1995.
- Kujawiński Jerzy: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM, 2000.
- Landy-Tołwińska Joanna: *Od samouctwa do samokształcenia*, Warszawa: PWN, 1965.
- Lengrand Paul: *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. Irena Wojnar, Jerzy Kubin, Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, 1995.
- Lochner Rudolf: *Deskriptive Pädagogik*, Reichenberg 1927.

- Malewski Mieczysław: *Samoksztalcenie jako metoda rozwoju człowieka*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 6.
- Matulka Zofia: *Metody samoksztalcenia*, Warszawa: WSiP, 1983.
- Matulka Zofia: *Samoksztalcenie*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, red. T. Wujek, Warszawa 1992.
- Maziarz Czesław: *Ideowe założenia i wychowawcze walory samoksztalcenia kierowanego*, „Chowanna” 1963, z. 4.
- Okiński Władysław: *Procesy samoksztalceniowe. Próba ustalenia pojęcia samoksztalcenia ze stanowiska socjologii*, Poznań: Dom Książki Polskiej, 1935.
- Okoń Wincenty: *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne”, t. IV, Wrocław: Ossolineum, 1957.
- Ossowski Stanisław: *O konfliktach niewspółmiernych skal wartości*, [w:] *Zagadnienia psychologii społecznej*, red. Andrzej Malewski, Warszawa: PWN, 1967.
- Pieter Józef: *Psychologiczne problemy samoksztalcenia*, Warszawa 1963.
- Pietrasiniński Zbigniew: *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa: Wyd. CIS, 2008.
- Pietrasiniński Zbigniew: *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa: Iskry, 1977.
- Pietrasiniński Zbigniew: *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa: PWN, 1988.
- Postman Neil: *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa: PIW, 1995.
- Półturzycki Józef: *Wdrażanie do samoksztalcenia*, Warszawa: WSiP, 1983.
- Przetacznikowa Maria, Włodarski Ziemowit: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa: PWN, 1979.
- Radlińska Helena: *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum, 1961.
- Spasowski Władysław: *Zasady samoksztalcenia*, Warszawa: Książka i Wiedza, 1959.
- Stern William: *Die menschliche Persönlichkeit*, Lipsk: Bart, 1919.
- Śliwerski Bogusław: *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków: Impuls, 2010.
- Urbańczyk Franciszek: *Samoksztalcenie w Polsce w ostatnich stu latach*, „Chowanna” 1968, z. 4.
- Wojnar Irena: *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa: Żak, 2000.
- Wroczyński Ryszard: *Praca oświatowa*, Warszawa: PZWS, 1965.
- Znaniński Florian: *Education and Self-Education in Modern Societies*, „American Journal of Sociology” 1930, nr 36(3).
- Znaniński Florian: *Odpowiedź*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Warszawa: Wyd. Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930.
- Znaniński Florian: *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*, [w:] *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Warszawa: Wyd. Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, 1930.
- Znaniński Florian: *Socjologia wychowania*, t. II. *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN 1973, (pierwsze wydanie: Warszawa: Nakł. Nauk. Tow. Pedagog., 1930).

