

# Ewa Miśkowiec

---

## Warunki sprzyjające podejmowaniu trudu samowychowania

---

Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii  
"Ignatianum" w Krakowie 20/2, 169-182

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

# Warunki sprzyjające podejmowaniu trudu samowychowania

## Conditions Fostering Undertaking the Effort of Self-upbringing

### ABSTRAKT

Samowychowanie, będące świadomym i czynnym ustosunkowaniem się człowieka do procesu własnego rozwoju, zakłada podjęcie dobrowolnej aktywności osoby. Nie jest to jednak proces samoistny, a jego podjęcie uwarunkowane jest zaistnieniem całego spłotu określonych czynników i okoliczności. Konieczne zatem wydaje się poszukiwanie warunków, które będą sprzyjać samowychowaniu. Taką próbę podejmuję w tym artykule, w którym zostały przedstawione trzy obszary mogące zmotywować młodego człowieka do podjęcia tego trudu, a których twórcą powinien być wychowawca/rodzic/nauczyciel. Tworzenie odpowiednich warunków sprzyjających samowychowaniu wiąże się przygotowaniem młodych ludzi do podejmowania czynności, które wynikają z kolejnych etapów procesu samowychowania.

Pierwszym z obszarów jest prawdziwy dialog wychowawczy, który stanowi wzajemne otwarcie się pomiotów wychowawczych, pozwalające wychowankowi na czerpanie z doświadczeń wychowawcy, a zwłaszcza na uczenie się na przykładzie jego życia. Spotkanie i podjęcie dialogu z takim wychowawcą może się stać motywacją do podjęcia samowychowania. Kolejny z obszarów dotyczy pomocy okazywanej wychowankowi w tworzeniu obrazu samego siebie, co dokonuje się za pomocą procesów samoobserwacji, samoanalizy oraz samooceny i samokontroli. Rolą wychowawcy jest ułatwienie wychowankowi zdobywania samowiedzy na temat cech, właściwości psychicznych, postaw i zachowań itp. oraz głębokiej samorefleksji dokonywanej w perspektywie osiągniętych rezultatów i zamierzeń.

### SŁOWA KLUCZOWE

samowychowanie,  
rozwój własny, świadomość siebie, dialog,  
czas wolny

### KEYWORDS

self-upbringing, self-  
-development, conscio-  
-ness of self, dialogue,  
leisure

Artykuł wskazuje też na konieczność wykorzystania czasu wolnego w działaniach samowychowawczych. Czas wolny jest tą sferą życia, w której człowiek dobrowolnie podejmuje aktywność, pogłębiając i udoskonalając obowiązki, ujawniając własne poglądy, zainteresowania i marzenia, a także zdolności i uzdolnienia. Odkrywanie własnych możliwości będzie dla wychowanka stanowić dobrą okazję do poznawania siebie, rozwijania inicjatywy, a co za tym idzie, do zrozumienia konieczności samowychowania oraz bodziec do jego podjęcia.

## ABSTRACT

The self-upbringing that appears to be a men's conscious and active attitude to the process of their own development assumes undertaking the human being's free and own activity. However, it is not the process that runs self-independently as it is determined by the coincidence of concrete factors and circumstances. Hence, it seems necessary to search for conditions that will foster self-upbringing. This attempt is reflected in an article which presents three domains that can motivate a young person to make this effort. The creators of these domains should comprise a form teacher/parent/teacher. It is worth noticing that building up the appropriate circumstances that make self-upbringing effective is aligned with preparing young people for activities which are to be taken up and which result from further phases of the self-upbringing process.

The first of these domains means the true educational dialogue that is the reciprocal openness of upbringing subjects. It allows the pupil to benefit from the form teacher's experience, particularly considering his/her life example to follow. Meeting and engaging in dialogue with such kind of teacher can motivate the pupil to undertake self-upbringing. The second domain concerns the help that is given to the pupil in order to create the portrait of the self built with the processes of self-observation, self-analysis, self-assessment, and self-control. Role of the form teacher is to facilitate the pupil to obtain the self-knowledge of features, psychic virtues, attitudes, and behavior and alike, and to engage in deeper self-reflection in the perspective of achieved results and intents.

The article indicates the necessity of using leisure in upbringing activities, seen here as a life sphere in which man freely undertakes activity which often deepens and masters chores, revealing their own points of views, interests and desires, abilities and talents. Discovering one's own possibilities would be a good opportunity for the pupil to know themselves, develop their own initiatives, and understand the necessity of self-upbringing and the stimuli which foster it.

## Wprowadzenie

Człowiek jako osobowy podmiot posiada siłę sprawczą, jest zdolny decydować o sobie i o otaczającym go świecie, ale też potrafi aktywnie uczestniczyć w przemianach, które zachodzą wokół niego. Posiada zatem zdolność do doświadczania siebie samego, poznania siebie, kierowania sobą i pracy nad sobą. Stanowi to podstawę do rozumienia wychowania w kategoriach aktywności samowychowawczej podmiotu. Wychowanie jest zatem wspieraniem i udzielaniem pomocy temu, kto te akty będzie urzeczywistniał, a więc temu, kto stanie się wychowawcą samego siebie<sup>1</sup>. Samowychowanie staje się zatem niejako celem wychowania.

Samowychowanie, będące świadomym i zarazem czynnym ustosunkowaniem się człowieka do procesu własnego rozwoju, polega na aktywności własnej, którą wyraża zespół odpowiednio dobranych zabiegów mających na celu kierowanie własnym zachowaniem i postępowaniem<sup>2</sup>. Oznacza to, że człowiek z własnej woli może wyznaczać sobie zadania, określać charakter norm i reguł działania oraz decydować o ich realizacji. Z własnej woli decyduje o użyciu odpowiednich wzorów, tworzy program działania, realizuje go, ale też kontroluje i ocenia przebieg i wyniki własnej pracy<sup>3</sup>. Działania te mogą się jawić jako trudne, wręcz niemożliwe do realizacji. Stąd też istotne wydaje się poszukiwanie warunków sprzyjających podjęciu przez wychowanka trudu samowychowawczego.

Do dziś w naukach pedagogicznych brak spójnych opracowań poruszających kwestie wdrażania do samowychowania oraz wskazania czynników temu sprzyjających i motywujących do jego podjęcia. Problematyka ta ciągle oczekuje zwłaszcza na empiryczne opracowania. Artykuł stanowi próbę wskazania tylko kilku obszarów oddziaływań sprzyjających podjęciu trudu samowychowania. Wydają się one istotne przede wszystkim w pierwszych fazach tego procesu,

<sup>1</sup> M. Nowak analizuje „fakt bycia wychowankiem” i wyróżnia w nim trzy grupy zagadnień: a) „bycie wychowawcą samego siebie”; b) przyjmowanie pewnych postaw właściwych byciu wychowankiem, takich jak: miłość, cześć i posłuszeństwo oraz c) przejawianie aktywności. Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 443–451.

<sup>2</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2016, s. 186.

<sup>3</sup> Por. I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, Warszawa 1975, s. 94.

a równocześnie stanowią konieczne (choć czasem zapomniane) obszary oddziaływań wychowawczych.

## Uzasadnienie konieczności wdrażania do samowychowania

Samowychowanie charakteryzuje przede wszystkim świadoma i dobrowolna aktywność. Człowiek realizujący siebie musi być decydemtem czynności zmierzających do rozwoju własnej osobowości. Pod wpływem określonych motywów będzie nie tylko dokonywał wyboru celu samodoskonalenia, ale – co istotne – samodzielnie i świadomie realizował każdy akt zmierzający do jego osiągnięcia. Założenie to wskazuje, że podstawowym warunkiem wdrażania samowychowania jest podmiotowe traktowanie wychowanka zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli/wychowawców. Przyjęcie prawdy, że młody człowiek jest istotą rozumną i wolną, wrażliwą na dobro, prawdę i piękno, zdolną do samoświadomości, samorealizacji i twórczej aktywności, ale również transcendencji, stoi u podstaw wszelkich działań wspomagających podjęcie trudu pracy nad sobą. Zapewnia to wychowankom prawo do bycia samodzielnymi i niezależnymi, ale też do ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie i kierowanie własnym rozwojem<sup>4</sup>.

Samowychowanie nie dokonuje się w sposób przypadkowy i zupełnie mimowolny, nie jest też procesem samoistnym, lecz kształtuje się w ramach procesu wychowania rodzinnego, szkolnego oraz organizowanego przez różne instytucje i organizacje<sup>5</sup>. Jego początek może mieć miejsce już od około 14/15 roku życia i jest uwarunkowany zaistnieniem całego splotu ściśle określonych czynników i okoliczności. Można przyjąć, że są takie osoby, które nigdy nie podejmują pracy nad własnym rozwojem, pozostawiając go w gestii osób ich zdaniem bardziej kompetentnych. Dlatego wydaje się konieczne, by to właśnie podmioty wychowujące tworzyły warunki, które będą sprzyjały własnej aktywności. Ich tworzenie wiąże się przygotowaniem młodych ludzi do podejmowania ściśle określonych czynności. Czynności te wynikają z kolejnych etapów procesu samowychowania, takich jak:

<sup>4</sup> Por. L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 49–52.

<sup>5</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 187.

idealizacja, samopoznanie, samoocena wstępna, aspiracje perfekcyjnistyczne, decyzje samorealizacyjne, działania samowychowawcze i samoocena końcowa<sup>6</sup>.

Aby proces ten był podjęty, musi być wdrażany przez rodziców, nauczycieli/wychowawców oraz opiekunów. To często od jakości ich działań pedagogicznych zależy, czy będzie on podejmowany przez wychowanków. Własny rozwój wychowanka często będzie wymagać współpracy z osobą zaufaną, dlatego istotną rolę odgrywa więc z taką osobą (rodzicem, nauczycielem, starszym rodzeństwem itp.). Tylko wychowawca o wyrazistej osobowości, bogatej, wszechstronnie rozwiniętej i twórczej, może wywierać pozytywny wpływ na wychowanka i stać się inspiratorem jego rozwoju, powodując tym samym wzrost motywacji do pracy, podejmowanie przez młodych wyzwań, potwierdzeń własnej wartości i rozbudzenie ciekawości poznawczej. Kształtowanie rzeczywistego autorytetu wychowawcy, opartego na wzajemnym szacunku, wydaje się więc być tu podstawowym warunkiem. Mimo to osoby kierujące wychowankiem, będące jego przewodnikiem czy wzorem, mogą oddziaływać na wychowanka jednak tylko do pewnego momentu, tak aby nie wkraczać w sferę jego prywatnej podmiotowości. Andrzej J. Sowiński wskazuje, że „zasada, jaką powinien respektować, występująca w tym działaniu, polega na stopniowym wyłączeniu wszelkiej ingerencji i pozostawianiu wszystkich czynności wychowawczych w stosunku do wychowanka – jemu samemu”<sup>7</sup>.

## Potrzeba prawdziwego dialogu

Martin Buber wyróżnia trzy rodzaje dialogu: prawdziwy, techniczny i pseudodialog. Dialog techniczny jest wynikiem rzeczowego porozumiewania się i jest konieczny z uwagi na wspólną egzystencję. Pseudodialog jest raczej monologiem, w którym przynajmniej jedna ze stron unika relacji oraz nie przejawia chęci otwarcia się. Natomiast prawdziwy dialog jest podejmowany w celu wytworzenia żywych i prawdziwych więzi. Przejawia się rzeczywistym otwarciem się na

<sup>6</sup> Por. A.J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Szczecin 2006, s. 108–176.

<sup>7</sup> Tamże, s. 214.

drugiego człowieka, jego odrębność i specyfikę bycia<sup>8</sup>. Właśnie taki dialog stoi u podstaw trudnego procesu samowychowania. Dialog ten jest trudny, bo wymaga często bezinteresownej cierpliwości, przezycięzania miłości własnej, zaufania wobec drugiego człowieka, a także systematycznego korygowania siebie.

Dialog pomiędzy wychowawcą a wychowankiem będzie wymagał otwartości wychowującego, ale również jego refleksyjności, bo tylko refleksyjny wychowawca tworzy z wychowankiem relację opartą na dialogu. Obie strony stają się wtedy partnerami „refleksyjnej rozmowy, zaś ich wzajemny kontakt wymaga nie tylko opanowania mowy. Angażuje także uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne, myślenie”<sup>9</sup>. Pozwala to wychowankowi na czerpanie z doświadczeń wychowawcy, a zwłaszcza na uczenie się na przykładzie jego życia, co oznacza również wyciąganie nauki z jego pomyłek czy błędów. Ważne jest, aby rodzic oraz nauczyciel/wychowawca mieli świadomość, że powinni być kimś, kto tłumaczy rzeczywistość, kto ma bogatą o niej wiedzę, kto rozumie osobowe aspiracje, życiowe doświadczenia i otoczenie. Wychowawca wpływa na ucznia całym sobą, swym wewnętrznym bogactwem, duchowym światem stanowionym przez wartości, które uznaje, akceptuje i prezentuje swoją osobą. Spotkanie i podjęcie dialogu z takim wychowawcą może się stać motywacją do podjęcia samowychowania. Według Zbigniewa Zaborowskiego „zarówno zachowania, jak i odpowiadające im cechy osobowości nauczyciela stają się ośrodkiem zainteresowań wychowanka i zaczynają odgrywać w jego życiu rolę modelową, według której kształtują się jego zachowania”<sup>10</sup>.

Budowanie atmosfery dialogu, która może się stać dla wychowanka inspiracją samowychowawczą, będzie zależało od wzajemnych kontaktów. Proces wychowania zawsze ma miejsce w relacji dwóch osób: wychowawcy i wychowanka, i jest uzależniony od charakteru tego kontaktu. Oznacza to, że sam proces, ale również powodzenie w pracy wychowawcy, zależą od ukształtowania się odpowiedniego stosunku między nim a wychowankiem. Kontakty między nimi mogą

<sup>8</sup> Por. M.M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, s. 226.

<sup>9</sup> M. Śnieżniński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 8–9.

<sup>10</sup> Z. Zaborowski, *Teoria równości interpersonalnej i jej zastosowania pedagogiczne*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 6, s. 46.

mieć charakter formalny, rzeczowy lub osobowy. Te pierwsze będą się ograniczać tylko do spraw codziennych, porządkowych, a nawet przyjmować formę nakazów, egzekwowania poleceń i rozliczania zadań. Kontakt rzeczowy, będący wymianą rzeczowych informacji, ale też współdziałaniem w tym zakresie, staje się często podstawą do zbudowania kontaktu osobowego. Wymaga on odpowiednich warunków, aby wychowanek odpowiadał akceptacją na obowiązujące normy, żądania i wymagania kierowane pod jego adresem, aby na podstawie budowanych treści, wzorców tworzył własny system przekonań i poglądów. Umożliwia też wychowawcy poznanie i zrozumienie wychowanka, co z kolei prowadzi do odpowiedniego doboru środków oddziaływania wychowawczego. Ponadto wychowanek szuka kontaktu z wychowawcą w relacjach nieformalnych, stwarzając w ten sposób dla siebie sytuację pozostawania pod jego wpływem. Janina Maciaszkowa stwierdza, że „uczeń pozostający z nauczycielem w kontakcie osobowym jest w stanie psychicznej gotowości na przyjęcie wszystkiego, co pochodzi od nauczyciela, także na przyjęcie norm postępowania”<sup>11</sup>. Kontakt osobowy, który określa się jako nieformalny, nie wyklucza jednak istnienia dominacji i możliwości wpływania wychowawczego oraz podległości i gotowości przejmowania wzorców i norm postępowania.<sup>12</sup>

Nie można też zapomnieć, że relacja wychowawca–wychowanek w dużej mierze zależy od komunikacji niewerbalnej, która może wyzwać dialog, ale może go też hamować, a nawet blokować. Wyraz twarzy wychowawcy, mimika, odpowiednie gesty czy spojrzenie mogą czasem powiedzieć uczniowi więcej niż słowa, kiedy to czasem tylko intuicyjnie wyczuwa on otwartość lub zamyka się przed wrogością. Co również istotne, relacje między wychowawcą a wychowankiem zawsze są wyjątkowe, gdyż niepowtarzalna jest osoba wychowanka, czas, miejsce i wzajemne oddziaływanie podmiotów integracji. Jednak to na wychowawcy spoczywa obowiązek nawiązywania kontaktu i budowania wzajemnej relacji prawdziwego dialogu. Można tu się odwołać do słów Józefa Kozłowskiego, że „problematyka stosunku

<sup>11</sup> J. Maciaszkowa, *O możliwości wpływu na wychowawczego na ucznia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1989, nr 2, s. 28.

<sup>12</sup> Por. B. Marcińczyk, *Z badań nad autorytetem osobowym*, dz. cyt., s. 43.



nauczyciela do ucznia jest problematyką lustra<sup>13</sup>, co oznacza, że postępowanie nauczyciela znajduje swoje odbicie w reakcjach uczniów i ich stosunku do jego osoby.

## Pomoc w tworzeniu obrazu samego siebie

Człowiek świadomy siebie ma możliwość spełniania się we własnym postępowaniu. Proces nabywania tej świadomości siebie będzie poszerzał się w miarę upływu lat. Podjęcie trudu samowychowania będzie się zatem wiązało się z umiejętnością tworzenia obrazu samego siebie, czemu powinny towarzyszyć takie procesy, jak: samoobserwacja i samoanaliza oraz samoocena i samokontrola<sup>14</sup>. Punktem wyjścia do tworzenia obrazu siebie jest realne spojrzenie na siebie razem z wadami i zaletami, aby wiedzieć co warto rozwijać, a co zmieniać. Zrozumienie zaś siebie będzie uświadomieniem sobie swoich uczuć, pragnień, dążeń, oczekiwań. Jeżeli wychowanek potrafi wejrzeć w głąb siebie, może zacząć wiązać ze sobą uczucia, myśli i działania. Jego zachowaniem nie będą kierować wyłącznie pojawiające się nagle uczucia i pragnienia, ale również świadomość prawdopodobnych konsekwencji własnego postępowania. W tym nabywaniu świadomości siebie niezbędne jest posiadanie jak najszerszych informacji, ale przede wszystkim zgodnych z prawdą.

Pomoc wychowankom w zdobywaniu wiedzy o sobie samym polega na udostępnianiu i zapoznawaniu ich z technikami i środkami umożliwiającymi te zabiegi. Działania sprzyjające zdobywaniu samowiedzy będą polegać przede wszystkim na zachęcaniu do refleksji nad własnymi osiągnięciami, zainteresowaniami, motywacją itp. Ułatwianiu zaś samopoznania sprzyjać będzie stwarzanie sytuacji, w których dochodzi do konfrontowania samowiedzy dotyczącej „ja” realnego z „ja” idealnym<sup>15</sup>. Obraz samego siebie dziecko kreśli najpierw w środowisku rodzinnym, zatem nie do przecenienia jest tu najpierw rola rodziców i ich ciągły dialog z dzieckiem, wynikający z obserwacji go w różnorodnych aspektach życia codziennego<sup>16</sup>. Tę rolę nie

<sup>13</sup> J. Kozłowski, *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Warszawa 1966, s. 103.

<sup>14</sup> S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984, s. 82–83.

<sup>15</sup> Por. A.J. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, dz. cyt., s. 216.

<sup>16</sup> Por. M. Janowska, *Wychowanie jako system wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2015, t. 21, nr 1, s. 26–28.

tylko ma przejąć, co uzupełnić szkoła i inne środowiska wychowawcze, tak aby zachowana była ciągłość tworzenia obrazu siebie. W procesie poznawania siebie istnieje niebezpieczeństwo koncentrowania się młodych ludzi tylko na wadach i niedoskonałościach. Sprzyja temu dorastanie będące okresem największego krytycyzmu wobec siebie, ale i otaczającego nastolatków świata. Zachęcając młodych ludzi do aktywności samowychowawczej, w pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na mocne strony osobowości, a dopiero w miarę nabywania wprawy w kierowaniu własnym rozwojem podejmować próby pracy nad własnymi niedoskonałościami, wadami i ułomnościami.

Aby pomoc w poznaniu siebie była skuteczna, wychowawca powinien dysponować odpowiednią wiedzą na temat konkretnego wychowanka. Powinna zawierać ona istotne kwestie związane z jego zachowaniami, potrzebami czy aspiracjami. Samoobserwacja i samoanaliza wymaga od wychowujących dostarczenia informacji o wychowanku: jego właściwościach psychicznych, fizycznych, ich charakterów, sposobów zachowań i reakcji, ale też funkcjonowania w zespole. Oczywiście, aby tak się stało, wychowawcy muszą taką wiedzę posiadać. Zadania wychowawcy nie ograniczają się zatem tylko do zdobywania wiedzy o wychowanku, ale przede wszystkim mają na celu ułatwienie mu poznania samego siebie i wzbudzenie motywacji do samopoznania<sup>17</sup>.

Działania ułatwiające poznanie własnej osoby powinny obejmować także sferę kontaktów z innymi ludźmi. Chodzi tutaj o refleksję nad funkcjonowaniem w rolach społecznych, wywiązywaniem się z obowiązków, odpowiedzialnością, wskazywanymi postawami społecznymi i przestrzeganymi normami, posiadanymi umiejętnościami społecznymi czy reagowaniem na potrzeby innych ludzi. Dziecko, które nauczyło się rozumieć siebie, ma możliwość zrozumienia innych i wejścia z nimi w dobre, udane relacje.

We wdrażaniu do samowychowania nie można pominąć sztuki głębszej samorefleksji dokonywanej w perspektywie osiągniętych rezultatów i zamierzeń. Aby wychowanek mógł w przyszłości jej dokonywać właściwie, ważne jest, aby regularnie podpowiadać i wskazywać różne sposoby stosowania samooceny i samokontroli. Ocenianie postępowania stanowi dodatkowy czynnik pobudzający do pracy nad sobą. Niebagatelną rolę spełnia tu właściwe stosowanie zarówno

---

<sup>17</sup> Por. S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, dz. cyt., s. 84–91.

przez rodziców, jak i nauczycieli oraz wychowawców nagradzania i karania, których pierwszym efektem jest ocena czynów. Pomoc wychowawców musi zawierać działania hamujące oraz pobudzające do określonych zachowań. Może zatem temu służyć nagradzanie i karanie, które w procesie wychowania jest określane jako wzmacnianie pozytywne i negatywne.

Nagroda podtrzymuje i utrwała pozytywne cechy oraz zachowania, zachęcając wychowanka do właściwego postępowania. Wyzwała ona czynny stosunek do obowiązków i stawianych wymagań, utwierdza pożądane zachowania i potęguje wysiłek, pobudza do pracy nad sobą, przyczynia się do nabywania właściwych postaw i wartości, zwłaszcza życia społecznego. Procesy te będą przebiegać szybciej i skuteczniej, jeśli tym czynnościom towarzyszyć będzie stan zadowolenia, przyjemności i aprobaty ze strony innych, a takie odczucia wynikają z właściwie zastosowanej nagrody, pozytywnie oddziałując na dziecko. Osoba nagrodzona nabiera wtedy wiary we własne siły, zaczyna ufać swoim możliwościom. Natomiast odpowiednio dobrana kara koncentruje uwagę wychowanka na samym czynie, na przekroczeniu przyjętej normy i na skutku takiego postępowania. Będzie informacją: „to jest złe”, „tak jest właściwie”, ale też wskazaniem: „to jest dobre”, „tak jest właściwie”<sup>18</sup>. Ważne jest również odnalezienie wraz z wychowankiem sposobów unikania niewłaściwego zachowania. „W wychowaniu, w którym jest miejsce na podmiotowe traktowanie dziecka, poszukuje się przyczyn niedopełnienia obowiązków i próbuje wyjaśnić postępowanie wychowanka – stwarzając mu możliwość własnej oceny. Przedłuża to samą sytuację, ale czyni ją bardziej wychowującą”<sup>19</sup>.

## Wykorzystanie potencjału czasu wolnego

Człowiek w swoim życiu przepełnionym pracą, nauką czy obowiązkami nie zawsze znajduje czas i chęci, aby podjąć wysiłek na rzecz kształtowania własnej osoby. Podejmowane w czasie wolnym działania stają się źródłem nowych przeżyć, myśli i uczuć, innych niż

<sup>18</sup> Por. E. Miśkowiec, *Rola karania i nagradzania w kształtowaniu sprawności moralnych*, w: *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. A. Jazukiewicz, I. Jazukiewicz, Szczecin 2017, s. 68–69, 71–73.

<sup>19</sup> M. Krajewska, *Kara i nagroda*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 3, s. 64.

w czasie pracy. Często pogłębiają i udoskonalają zajęcia obowiązkowe, ujawniając własne poglądy, zainteresowania i marzenia, a także zdolności i uzdolnienia.

Praca nad sobą jest rozpatrywana jako jedna z funkcji czasu wolnego. „W pracy nad sobą jako funkcji czasu wolnego zdobywa się wiedzę, umiejętności, poszukuje się własnego miejsca w społeczeństwie, co ściśle powiązane jest z wszechstronnym rozwojem osobowości i dobrowolną pracą nad jej rozwojem, szczególnie w odniesieniu do ludzi młodych”<sup>20</sup>. Wychowanie i samowychowanie stanowi proces dochodzenia do dojrzałości, który ma doprowadzić człowieka do osiągnięcia własnego „ja”. Czas wolny jest tą sferą życia, w której człowiek ma większą aniżeli w spełnianiu obowiązków szansę na „artyzm życia”, rozumiany jako tworzenie własnej drogi życiowej. Wolne chwile otwierają przed człowiekiem przestrzeń nowej twórczości i postępu. Uwolniony od konieczności obowiązkowości, człowiek doświadcza wolności i stając się panem samego siebie kształtuje swoje cele życiowe, otwiera się na możliwości osobistych przeżyć. W czasie wolnym wyzwalają i ujawniają się inne, ukryte dotąd możliwości wewnętrzne. Czas wolny przestaje być zatem utożsamiany tylko z wypoczynkiem i rozrywką, gdyż angażuje on i wzbogaca całą osobowość, stanowiąc tym samym istotną sferę samowychowania<sup>21</sup>.

Przygotowanie wychowanków do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego zależy od dostępności przedmiotów i sposobów ich wykorzystania. Powinny one odpowiadać zainteresowaniom młodego człowieka, pobudzać go do kreatywnego myślenia. Zapewnienie wychowankom możliwości rekreacji twórczej, kulturalnej, zarówno czynnej, jak i biernej, pozwoli młodym ludziom na odkrywanie u siebie nowych możliwości i zdolności, dowartościowania siebie, a czasem również na odzyskanie pewności i wartości siebie. Powinien być to wybór świadomy i odpowiedzialny, a wyrażać się on będzie nie tylko w wyborze formy spędzania czasu wolnego, tworzeniem sobie warunków do spędzania tego czasu, wyborem osób, z którymi ten czas będzie się spędzać, ale też celu, który będzie przyświecał tej działalności. Jeśli w tych elementach działalność samowychowawcza

<sup>20</sup> J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki 2014, s. 54.

<sup>21</sup> M. Makówka, *Spoleczno-ekonomiczne aspekty czasu wolnego*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 716, s. 46.

dziecka ma zaistnieć, konieczna jest dobrowolność. Wszelkie narzucone działania osłabiają motywacje do działania, co może doprowadzić do rezygnacji bądź ucieczki od działania. Podejmujący te działania młody człowiek musi się zatem spotkać z zaufaniem rodziców i wychowawców w każdym z ich elementów. A wtedy, gdy wybór spędzania wolnego czasu zostanie niewłaściwie ukierunkowany, rolę opiekunów musi być takie oddziaływanie, by jego konsekwencją nie było zaprzestanie pracy nad sobą<sup>22</sup>.

Wskazując na znaczenie czasu wolnego w procesie samowychowania, trzeba również zauważyć, że jednym z pedagogicznych aspektów czasu wolnego jest dochodzenie przez samo dziecko do zrozumienia konieczności samowychowania. W miarę podejmowania własnej aktywności w czasie wolnym dziecko będzie najpierw doświadczać poczucia swobody, odkrywając przy tym możliwości rozwijania własnej inicjatywy. To odkrywanie własnych możliwości będzie dla wychowanka stanowić dobrą okazję do poznawania siebie, samooceny, a w konsekwencji do kierowania sobą oraz samokontroli. Wydaje się zatem, że czas wolny może stanowić bodziec do podjęcia procesu samowychowania<sup>23</sup>.

Czas wolny sprzyja samodoskonaleniu również w zakresie społecznym. Różnego rodzaju zajęcia podejmowane przez jednostkę sprzyjają nowym kontaktom z ludźmi i grupami społecznymi, tak koniecznymi do właściwego rozwoju osobowości. Pomaga w otwarciu się na drugiego człowieka: w komunikacji z nim, ale też w byciu dla niego. Łatwiej znikają wówczas bariery, następuje wymiana myśli, poglądów, informacji i uczuć. Człowiek uwolniony od obowiązków ma czas poświęcić się spotkaniu z innymi i posłudze dla nich. Tworzą się w ten sposób różnorodne odniesienia i więzi społeczne, nawiązuje się kontakt. To przecież „nigdzie tak wyraźnie nie ujawnia się charakter dziecka jak w zespołowej zabawie, w swobodnej, nieskrępowanej atmosferze czasu wolnego”<sup>24</sup>. Ważną rolę będzie tu pełnić wskazywa-

<sup>22</sup> G. Marciniak, K. Orliński, *Czas wolny jako prawo jednostki – fenomen czasu wolnego*, w: *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Łódź 2016, s. 355–356.

<sup>23</sup> Por. E. Miśkowiec, *Proces wychowania i samowychowania a czas wolny*, w: *Czas wolny młodzieży szkolnej*, red. M. Banach, T.W. Gierat, Levoča 2010, s. 30–35.

<sup>24</sup> K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979, s. 48.

nie ludziom młodym potrzeby podjęcia przez nich wszelkich aktywności społecznych, takich jak udział w organizacjach, grupach czy stowarzyszeniach społecznych lub angażowania się w wolontariat. Możliwość zdobycia doświadczenia, relacje z innymi osobami oraz dostrzeganie możliwości wpływu własnych działań na wiele aspektów życia społecznego stanowić będzie najlepszą motywację do aktywności samowychowawczej.

## Podsumowanie

Proces samowychowania wiąże się z dobrowolnym i świadomym wyborem człowieka nie tylko w momencie jego podjęcia, ale również w każdym z aktów jego spełniania. Często to ogromny wysiłek, wynikający z wielu bodźców płynących z otoczenia i ze stanu uporządkowania własnego wnętrza. Dla młodych ludzi może to stanowić raczej przyczynę niepodjęcia lub zaniechania pracy nad sobą, niż motywację do stawiania przed sobą wyzwań. Pierwsze akty samowychowawcze mogą rodzić trudność również ze względu na wielość aspektów wyłaniających się z myślenia o sobie i o własnym rozwoju oraz z wielości dróg, którymi młody człowiek może podążać. Dlatego tak ważna jest rola wychowawców (rodziców, nauczycieli, opiekunów czy osób istotnych w życiu młodzieży), którzy w swoich działaniach mają nie tyle ułatwiać, ile raczej rozbudzać, inspirować, wskazywać i stymulować działania wychowanków. Działania te, jak wskazuje Stefan Pacek, „powinny być stałe i ciągłe, a nie akcydentalne, uboczne, epizodyczne”<sup>25</sup>.

## Bibliografia

- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992.
- Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Jundziłł I., *O samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Janowska M., *Wychowanie jako system wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2015, t. 21, nr 1, s. 5–33.
- Kalina W., *Model nauczyciela w nowym systemie oświaty*, „Nowa Szkoła” 1975, nr 4, s. 3–6.

<sup>25</sup> S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, dz. cyt., s. 22.

- Kozłowski J., *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Krajewska M., *Kara i nagroda*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 3, s. 61–66.
- Maciaszkowa J., *O możliwości wpływu na wychowawczego na ucznia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1989, nr 2.
- Makówka M., *Spoleczno-ekonomiczne aspekty czasu wolnego*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 716, s. 41–53.
- Marciniak G., Orliński K., *Czas wolny jako prawo jednostki – fenomen czasu wolnego*, w: *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 349–359.
- Miśkowiec E., *Rola karania i nagradzania w kształtowaniu sprawności moralnych*, w: *Kształtowanie sprawności moralnych*, red. A. Jazukiewicz, I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2017, s. 61–77.
- Miśkowiec E., *Proces wychowania i samowychowania a czas wolny*, w: *Czas wolny młodzieży szkolnej*, red. M. Banach, T.W. Gierat, Wydawateľstvo MTM, Levoča 2010, s. 28–35.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.
- Pacek S., *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Wydawnictwo Frel, Nowy Dwór Mazowiecki 2014.
- Sowiński A.J., *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, Oficyna In Plus, Szczecin 2006.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2001.
- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum w Krakowie – Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Zaborowski Z., *Teoria równości interpersonalnej i jej zastosowanie pedagogiczne*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 6, s. 44–48.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karakonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012.

## ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Ewa Miśkowiec  
 Akademia Ignatianum w Krakowie  
 Wydział Pedagogiczny  
 Instytut Nauk o Wychowaniu  
 ewa.miskowiec@ignatianum.edu.pl