

MARIA LEDZIŃSKA

Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

## SAMOWYCHOWANIE – STARY PROBLEM, NOWE WYZWANIA<sup>1)</sup>

**Streszczenie:** Włączając się w społeczną dyskusję o samowychowaniu, autorka zwraca uwagę na ciągłość refleksji zainicjowanej przez starożytnych i podejmowanej współcześnie przez przedstawicieli różnych dziedzin humanistyki. Podkreśla, że punkt wyjścia w procesie samowychowania stanowi poznanie siebie, wymagające zaangażowania uwagi wewnętrznej, myślenia i dialogów prowadzonych

z otoczeniem oraz samym sobą. Stawia tezę, że zmiany kulturowe z przełomu XX i XXI w. – związane z ekspansją technologii informacyjnej – sprzyjają samowychowaniu o tyle, o ile towarzyszy im pogłębiona refleksyjność.

**Słowa kluczowe:** samowychowanie, samo-poznanie, standardy osobiste, uwaga wewnętrzna, dialog.

### WSTĘP

Słowo „samowychowanie” występuje w naukowym i potocznym języku. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego (2007) wprowadziła je w początkach ubiegłego wieku Marja Hornowska (1912). Ten sam autor zauważa, że eksplozja terminów z przedrostkiem „samo” nastąpiła w końcu XIX w. na podkreślenie faktu, że osoba lub rzecz występuje i działa we własnej osobie, samodzielnie. Ekwiwalentnych lub zbliżonych znaczeniowo terminów znajdujemy dziś wiele, m.in. doskonalenie siebie, kształtowanie woli i charakteru, panowanie nad sobą, samostanowienie, samosterowanie, samoregulacja, samokontrola. Zjawisko intuicyjnie dostępne zachęca do poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, co należy do istoty samowychowania, jaki jest jego cel, motywy i sposoby realizacji, od czego należy zacząć, co zyskujemy, inicjując ten rodzaj aktywności i wreszcie – czy jest ona możliwa w XXI w. Przybliżam z własnych stanowisk badawczych problem ważny poznawczo i praktycznie, wokół którego narosła bogata literatura. Koncentruję się na wybranych kwestiach:

- po pierwsze: na samopoznaniu jako warunku wyjściowym, koniecznym, ale niewystarczającym do wychowywania siebie, traktując je jako korelat podmiotowy,
- po drugie: na aktywności jednostki konfrontowanej z wewnętrznymi standardami w dialogach prowadzonych ze sobą, rozumiejąc je jako niezbywalny warunek samowychowania,
- po trzecie: na stylu życia wynikającym z kultury dominującej w XXI w., ujmowanym jako wyznacznik sytuacyjny.

---

Adres do korespondencji: marial@psych.uw.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1961-550X>.

<sup>1)</sup> Przygotowano w ramach programu BST Wydziału Psychologii nr 1868/24.

Tekst ma status głosu w dyskusji, do której zachęcam innych autorów. Mam świadomość złożoności zjawiska i wynikających stąd przeszkód w zwięzłej prezentacji zagadnienia. Wynikają one m.in. z faktu, że samowychowanie odnosi się do człowieka jako osoby, wykraczając poza sferę funkcjonowania psychicznego. Prezentowane w tekście węższe ujęcie – uwzględniające jedynie sferę psychiki – mimo że redukcjonistyczne, oznacza także odwoływanie się do złożonych charakterystyk funkcjonowania poznawczego, emocjonalno-społecznego i osobowościowego. Ponadto też kwestie istoty, specyfiki i dynamiki zmian wchodzących w zakres aktywności określanych jako wychowywanie siebie (przez siebie) – choć różnie ujmowane – znajdujemy we wszystkich tzw. wielkich koncepcjach psychologicznych.

## STATUS SAMOWYCHOWANIA

Teksty na temat samowychowania pochodzą z różnych epok historycznych: od starożytności po wiek XXI. Świadczy to o wadze problemu i jego ponadczasowym charakterze. Samowychowanie – analogicznie do wychowania – łączone dziś bywa z samorozwojem i samokształceniem. Razem tworzą swego rodzaju trójkąt w myśleniu o drogach udoskonalania człowieka zdolnego do współtworzenia siebie (Kozielecki, 1999; Jarymowicz, Szuster, 2014; Oleś, 2011). W czasach nowożytnych temat podejmują przede wszystkim przedstawiciele dyscyplin humanistycznych: psychologii, pedagogiki, resocjalizacji (por. Delors, 1998; Kulpaczyński, 1979; Śliwerski, 2007, 2010). Odrębny nurt stanowią studia prowadzone na gruncie teologii (Trusewicz-Pasikowska, 2015) oraz filozofii, przede wszystkim personalizmu (Bagrowicz, 2008; Granat, 1985). W tekstach autorów reprezentujących różne dziedziny można znaleźć podobne kwestie, do których należy trud samowychowania, jego niezbywalność oraz złożone uwarunkowania. W pracach ostatnich dekad pisze się także o samowychowaniu w kategoriach sztuki (Zalewski, 2007) oraz wyzwań współczesności (Gołek, 2017). Do tego ostatniego stwierdzenia nawiązuję w tym tekście.

Jak już zaznaczyłam, w krótkim opracowaniu trudno przedstawić nawet wybrane zagadnienia, zainteresowanych odsyłam zatem do prac przeglądowych (m.in. Balcer, 2017). Temat wart jest także całościowego ujęcia z perspektywy psychologii historycznej (Dymkowski, 2003). Piszę ten tekst jako badacz łączący dwie domeny psychologii: różnice indywidualne w funkcjonowaniu poznawczym oraz problematykę nauczania. Traktuję samowychowanie jako formę aktywności własnej, istotnej w biegu życia. Wychowanie jest ujmowane przez badaczy rozwoju jako jeden z jego czynników, oprócz wpływów biologicznych i środowiskowych. Na szeroko pojmowaną aktywność własną składają się – w przypadku człowieka dorosłego – przede wszystkim nauka i praca, ale także, jak podkreśla m.in. Karen Horney (1976), praca nad sobą. Autorka traktowała ją jako przywilej i obowiązek, dostrzegając także niewątpliwe korzyści w postaci uniezależniania się od negatywnych wpływów różnych środowisk życia. Stanowisko to podziela wielu badaczy, na co zwracam uwagę w toku dalszych rozważań.

Chronologicznie rzecz ujmując wychowywanie przez siebie samego jest późniejsze w stosunku do wychowania inicjowanego przez główne środowiska socjalizujące, tj. rodzinę i szkołę. Nie wszyscy też podejmują ten rodzaj wysiłków. Punktem wyjścia samowychowania jest stopniowe poznawanie siebie, stwarzające przesłanki do korekty myślenia i zachowania w świetle przyjętych standardów. Prowadzi ono w pierwszej kolejności do budowania wiedzy o sobie, czyli samowiedzy. Stanowi ona warunek

wstępny zmiany siebie, konieczny, ale niewystarczający. Wiedza o sobie pełni ważne funkcje: umożliwia oraz ułatwia orientację w sobie i otoczeniu, planowanie czynności, podejmowanie decyzji i działanie, korygowanie programów myślenia oraz zachowania (Dymkowski, 1993; Jarymowicz, 1999; Koziński, 1986). Wysiłki ukierunkowane na kształtowanie siebie wymagają także siły sprawczej. Motywację stanowią m.in. cele i standardy osobiste oraz potrzeby, wśród których najczęściej wymienia się potrzebę poznania i wzrostu (Cacioppo, Petty, 1982; Petty, See, 2007).

Samowychowanie – jak każda ludzka aktywność – dokonuje się w określonym kontekście. Najszerszy z nich stanowi kultura, wpływająca na dominujące wzorce myślenia i działania. Stawiam tezę, że zmiany kulturowe z przełomu XX i XXI w. – związane z ekspansją technologii informacyjnej – sprzyjają samowychowaniu o tyle, o ile skłaniają do myślenia, czyli pobudzają do refleksyjności. Nawiązuję w ten sposób do stwierdzenia dotyczącego analogicznych związków między specyfiką czasów a rozwojem, poszerzając i modyfikując wcześniejszą argumentację (Ledzińska, 2017).

Refleksje o samowychowaniu wpisują się w szeroki nurt rozważań o możliwościach udoskonalania człowieka. Jak pisze Józef Koziński (1999), istnieją trzy główne drogi dokonywania zmian. Rozwiązania najlepiej znane i najczęściej stosowane odwołują się do korzystania z przekazu kulturowego; edukację z wychowaniem oraz psychoterapią autor opatruje etykietą „memy”. Samorozwój i samowychowanie łączy się z kolei z możliwościami autokreacji (Kowolik, 2010). Trzecia droga wiąże się natomiast z korektą człowieka na drodze ingerencji w organizm. Z terapią genową, biotechnologią, medycyną rekonstrukcyjną wielu współczesnych wiąże nadzieje na usprawnienie, udoskonalenie (Harrari, 2018). Nadziejom tym towarzyszą liczne wątpliwości i obawy natury psychologicznej oraz etycznej. Wątek ten, choć ważny, interesujący i aktualny, wykracza poza ramy podjętych analiz.

## WSTĘPNY WARUNEK SAMOWYCHOWANIA – WEJRZENIE W SIEBIE

Samowychowanie ujmowane jako proces wymaga samoświadomości jak również zdolności przenoszenia uwagi ze świata zewnętrznego ku sobie. Uwaga pełni w tym procesie rolę „wewnętrznego oka”, dając możliwość przeszukiwania pamięci, oceny myślenia, uruchomienia wyobraźni. Idea ta jest dobrze znana w kręgu europejskim, a wezwanie „poznaj siebie” należy do jednej z najlepiej pamiętanych greckich sentencji. To na frontonie delfickiej świątyni Apolla wyryto tę najślawniejszą sentencję starożytności: *gnōti seauton*, lepiej znaną w wersji łacińskiej *cognosce te ipsum*. Stwierdzenie, że wszelka mądrość bierze początek w poznawaniu siebie, nie było jedynym napisem na delfickim sanktuarium. Krzysztof Bielawski (2018) pisze o blisko stu pięćdziesięciu maksymach. Umieszczone w okolicach wejścia, czytane były przez każdego, kto chciał poznać swój los przepowiadany przez Wyrocznię, wieszczkę Pytię przemawiającą – jak sądzono – ustami Apolla. Czytane, utrwalane, a następnie przekazywane domownikom i znajomym, stanowiły podstawę greckiego wychowania, czyli paidei. Przetrwały do dziś w postaci znanych cytatów lub ich parafraz. Doceniamy ich treść i podziwiamy zwięzłą formę. Oto wybrane przykłady: „znaj właściwy czas”, „trzymaj się z dala od zepsucia”, „bądź sobą”, „władaj sobą”, „ćwicz rozum”, „nic w nadmiarze”, „szanuj siebie”, „ryzykuj roztropnie”, „panuj nad wydatkami”, „ciesz się tym, co nabywasz”, „wykorzystaj traf”, „żyj bez smutku”, „ćwicz pobożne milczenie”, „zmierzaj śmiało do kresu” (Wodziński, 2015).

Wymienione maksymy odnoszą się do wszystkich sfer funkcjonowania człowieka wyodrębnionych przez współczesną psychologię. Duchowość delfickiej mądrości odnajdujemy w pierwszym zdaniu, które brzmi „podażaj za bogiem”. Można je odczytywać jako zgodę na ludzką kondycję, nieprzeciwstawianie się sile wyższej. Do sfery funkcjonowania poznawczego odnoszą się liczne postulaty co do konieczności sprawowania kontroli nad uwagą czy trenowania umysłu. Pewna liczba maksym to – używając współczesnego języka – zalecenia samokontroli w obszarze emocji i relacji z ludźmi: „rozmawiaj prosto”, „daj, co masz dać”, „miej w nienawiści oszczerstwo”, „panuj nad trwogą”, „nie chwal się siłą”, „stroń od cudzego”, „miłuj kogo stwarzasz”, „trzymaj język na wodzy”. Echo delfickich maksym odnajdujemy w wielu współczesnych koncepcjach psychologicznych eksponujących rolę samokontroli i samoregulacji, ujmowanych jako umiejętności metapoznawcze (m.in. Baumeister, Tierney, 2013; Dunlosky, Metcalfe, 2009; Niedźwieńska, 2008; Vohs, Baumeister, 2017).

Zawołanie „poznaj siebie” jest skrótem na oznaczenie złożonego procesu. Nadawano mu zarówno w antyku, jak i nowożytności różne znaczenia. Marius Reiser (1993) podkreśla, jak szerokie jest to spektrum interpretacyjne. W starożytności greckiej odczytywano ten postulat jako potrzebę uświadomienia granic nakreślonych przez naturę, czyli poznanie swoich ograniczeń. W zbliżonym wyjaśnieniu (Reiser, 1993) akcentowano potrzebę realistycznej oceny siebie, odkrycie rzeczywiście posiadanej wiedzy oraz umiejętności. Uświadom sobie, co możesz jako istota śmiertelna, poznaj swoje możliwości. Było to swego rodzaju ostrzeżenie przed zarozumiałością i arogancją. Samopoznanie wiązano zatem z krytycznym namysłem nad sobą, kierowaniem uwagi nie tylko na świat zewnętrzny, lecz także do wewnątrz, z rozmowami prowadzonymi nie tylko z otoczeniem, ale i z samym sobą.

W świecie chrześcijańskim samopoznaniu nadano jeszcze inne znaczenie, wiążąc je z rozwojem sfery duchowej. Orygenes dostrzegał podwójny „zysk” z wejrzenia w siebie: moralny oraz spekulatywny. W czasach nowożytnych przekonanie, że poznanie duszy prowadzi do Boga znajdujemy w pracach znanych autorów (m.in. Merton, 2015; Newman, 2003). W tekstach z obszaru duchowości chrześcijańskiej podkreśla się też – co stanowi ich wyróżnik – że poznanie siebie dokonuje się dzięki łasce otrzymanej od Boga i stałej z nią współpracy, wykracza zatem poza wysiłki samego człowieka.

## WIEDZA O SOBIE JAKO EFEKT SAMOPOZNANIA

W psychologii jako nauce empirycznej kategoria samopoznania znajduje umocowanie w wielu koncepcjach, w tym rozwojowych i poznawczo-społecznych. Te ostatnie dotyczą funkcjonowania umysłu oraz osobowości (Bruner, 1978; Piaget, 2006; Wygotski, 1978). Znaczący nurt stanowią w tym obszarze badania nad Ja, nad stosunkiem do siebie i innych. Jest to we współczesnej psychologii jeden spośród tzw. wielkich tematów (Dymkowski, 1993; Koziński, 1996; Łukaszewski, 2008).

Pisząc o samopoznaniu, odwołuję się do koncepcji człowieka jako podmiotu działań, zaproponowanej przez psychologów o orientacji poznawczej (Koziński, 1996; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). W tym ujęciu człowiek jest jednostką aktywną i inicjującą, przetwarzającą odbierane informacje, mającą wpływ na historię życia. Buduje wiedzę o sobie i może nad nią reflektować, a rezultaty tej aktywności jest w stanie wykorzystywać do korekty zarówno obrazu siebie, jak i wynikającego zeń zachowania (Koziński, 1999). Jest to wiedza deklaratywna i jawna. Podkreślam raz

jeszcze, że to ludzka zdolność do samoświadomości i refleksji jest warunkiem tworzenia samowiedzy.

Samowiedza jest ogólnym terminem obejmującym wszystko, co wiemy na swój temat i – jak już zaznaczyłam – każe przywołać kategorię Ja. Badacze różnych orientacji podkreślają jej złożoność (Bąk, 2017). Istnieje też wiele sposobów opisywania i klasyfikowania Ja (Suszek, 2007). Przywołuję jeden z najstarszych i najlepiej znanych podziałów, tj. dychotomię: Ja przedmiotowe i podmiotowe (James, 1890). Przedstawione tu rozważania odnoszą się do Ja przedmiotowego, czyli psychologicznej zdolności do traktowania siebie jako obiektu własnej uwagi i świadomego, intencjonalnego myślenia o sobie. Bliskie Ja pojęcie tożsamości odnosi się do przekonania o naszej niezmienności, mimo upływu czasu i związanych z nim zmian w nas oraz otoczeniu społecznym (Oleś, 2009).

Wiedza o sobie zbudowana jest – analogicznie do wiedzy o świecie – z reprezentacji i schematów poznawczych. Zmienia się także w podobny sposób. Modyfikacji ulega jej zawartość, zasady organizacji, sposób wykorzystywania oraz – co podkreślam – odniesienie jednostki do wiedzy o sobie zapisanej w pamięci autobiograficznej (Maruszewski, 2005). Ważną kompetencją pozostaje wyjście poza osobiste doświadczenia, a także emocjonalne i intelektualne ich przepracowywanie z udziałem umysłu oraz woli. To ważny element samowychowania. Większość psychologów akcentuje znaczenie wczesnodziecięcych doświadczeń wpływających na to, jak postrzegamy siebie i otoczenie. Podkreślają, że stosunek do siebie jest funkcją oceny własnych postępów oraz sukcesów w obszarach postrzeganych subiektywnie jako ważne. Ocena ta jest generalizowana na ogólny sąd na temat siebie i własnej wartości. Pozytywny stosunek do siebie i innych pełni ważną rolę regulacyjną: kształtuje dobrostan jednostki oraz rodzi zaufanie do innych, sprzyja też poszukiwaniu optymalnych rozwiązań codziennych trudności, co pozwala na zdobycie nowych kompetencji i podtrzymanie wiary we własną skuteczność (m.in. Greenberg, Arndt, 2011). Poczucie własnej wartości jest skorelowane z pozytywnymi emocjami, będącymi fundamentem dobrego samopoczucia i dobrostanu. Postrzeganie siebie jako osoby cechującej się wartościowymi i pożądanymi przymiotami buduje wysoką samoocenę, a jedną z najistotniejszych konsekwencji poczucia własnej wartości jest odczuwane bezpieczeństwo.

Ten element samowiedzy, jaki stanowią przekonania na swój temat, ma zatem złożone uwarunkowania społeczne i cechują go trudne do przecenienia właściwości funkcjonalne. Tworzony stopniowo obraz siebie ulega bowiem – jak już zaznaczyłam – generalizacji na innych, z kolei spójność między ogniwami Ja oznacza mniej napięć w psychice (Jarymowicz, 2008). Wiąże się z tym większa szansa lepszego wykorzystania zasobów w relacjach międzyludzkich, także w działaniach na rzecz innych. Samopoznanie jest więc w istocie poznawaniem siebie, czyli rozłożonym w czasie procesem. Zyskiwanie wejrzenia w siebie umożliwia korektę tego obrazu i wynikającego zzeń zachowania. To kluczowe ogniwo samowychowania.

## DYNAMIZMY ZMIANY SIEBIE

### Znaczenie potrzeby poznania

W kwestiach dotyczących sprężyn ludzkiego zachowania psychologowie nie mówią jednym głosem. Pomijając istniejące różnice stanowisk, przywołuję oczywisty fakt, że ważny mechanizm napędowy ludzkich działań stanowią potrzeby (Reber, Reber,

2005). Znaczący wkład w rozwój wiedzy na temat potrzeb wniósł jak wiadomo Abraham Maslow (1968/1986), jeden z głównych przedstawicieli psychologii humanistycznej. Kim człowiek może być, tym musi on zostać, pisał w pierwszym tekście prezentującym autorską koncepcję hierarchii potrzeb, wyróżniającą potrzeby niedoboru i wzrostu (Maslow, 1943).

Ważny dynamizm ludzkiego działania stanowi potrzeba poznania, zaliczana do potrzeb wzrostu. Decyduje ona o podejmowaniu wymagającej wysiłku aktywności poznawczej. Osoby o ukształtowanej potrzebie poznawczej poszukują informacji. Lubią też analizować złożone sytuacje, a rozwiązywanie trudnych problemów stanowi dla nich źródło radości (Reber, Reber, 2005). Z kolei Arthur R. Cohen, Ezra Stotland i Donald M. Wolfe (1955) opisują potrzebę poznania jako zamiar zaangażowania się w nadawanie znaczenia i odnajdowanie całościowej struktury istotnych zdarzeń. Jest to zatem dążenie do zrozumienia i dokonania racjonalnego uzasadnienia zasad panujących w świecie. Dysponenci tej potrzeby nie potrzebują motywacji zewnętrznej, aby głębiej przetwarzać informacje, gdyż sam proces przetwarzania jest przezeń odbierany jako nagradzający. Jojn T. Cacioppo i Richard E. Petty (1982) podkreślają z kolei, że potrzeba poznania ma charakter motywacyjny. Nie informuje o zdolnościach poznawczych, ale o zaangażowaniu i czerpaniu przyjemności z wykonywania czynności. Przejawia się dążeniem do zdobycia orientacji nie tylko w otoczeniu, lecz także w wysiłkach rozumienia siebie oraz trosce o wewnętrzną spójność. Jakże wielu dąży do realizacji ważnych dla siebie celów i zachowania standardów. To drugi, ważny czynnik sprawczy samowychowania.

### **Rola osobistych standardów**

Jak wcześniej zaznaczyłam, samowychowanie wiąże się z koniecznością wychodzenia poza zewnętrzne uwarunkowania kształtujące psychikę, związane z oddziaływaniem środowisk wychowawczych. W procesie tym kluczową i niezastąpioną rolę spełnia refleksyjność, czyli namysł człowieka nad sobą i światem (Dymkowski, 1993; Jarymowicz, 2008, Jarymowicz, Szuster, 2014). Dowody empiryczne na poparcie tezy, że dzięki namysłowi można wykroczyć poza osobiste doświadczenia, pochodzą z różnych nurtów. Najczęściej wymienia się psychoterapię, koncepcję wypracowanej ufności czy potraumatyczny wzrost (Heszen, 2013).

Zwolennicy różnych ujęć teoretycznych wskazują na dwa możliwe sposoby interpretacji indywidualnych doświadczeń: automatyczny, czyli bezwiedny, bez udziału świadomości oraz refleksyjny, tj. dokonujący się z udziałem krytycznego myślenia. Człowiek może myśleć o osobach, rzeczach i zjawiskach, ale także o tym, jak myśli o sobie w świetle różnych doświadczeń, zwłaszcza wczesnorodzinnych, mających wpływ na kształtowanie się podstawowych struktur osobowości. To, jak myśli, stanowi podstawę kolejnego rozróżnienia, istotnego w świetle podjętych analiz. Ja doświadczeniowe powstaje na podstawie doznań afektywnych. Natomiast Ja refleksyjne rodzi się na podstawie namysłu nad tym, co nas w życiu spotkało (Bąk, 2017; Jarymowicz, 2008; Trzebińska, 1998).

Wymienione wcześniej wzajemne odniesienia między sferą racjonalności i emocjonalności („rozumem i sercem”) ujmowane są w różny sposób. Przywołuję jedną spośród wielu propozycji autorstwa Marii Jarymowicz (2001). Badaczka wyodrębniła dwa sposoby wartościowania – afektywny i refleksyjny. Jej podstawowa teza – nawiązująca do koncepcji osobowości Janusza Reykowskiego (Gołąb, Reykowski, 1985)

– brzmi, że wartościowanie świata może przybrać postać automatycznej reakcji afektywnej lub wyartykułowanej oceny. Reakcje afektywne są rozwojowo wcześniejsze i powstają na niższych piętrach układu nerwowego. Nie wymagają świadomości i są podporządkowane potrzebom obronnym oraz adaptacyjnym. Odgrywają istotną rolę w utrzymaniu homeostazy i podtrzymaniu życia. Wiążą się jednak z brakiem świadomej kontroli nad własnym zachowaniem.

Stopniowo regulacja automatyczna wzbogaca się o emocje opatrywane przymiotnikiem cywilizowane, czyli związane ze świadomością (Imbir, 2018). Oceny angażują myślenie, a podstawę oceniania zaczynają stanowić zwerbalizowane standardy, klarowne kryteria, dzięki którym można wydawać przemyślane sądy o sobie i innych (Gołąb, Reykowski, 1985). Wzrost refleksyjności oznacza w praktyce życia społecznego uwzględnianie wielu przesłanek i przyjmowanie różnych perspektyw, czyli wychodzenie poza własny punkt widzenia. Jak pisze Maria Jarymowicz (2008), rozwój myślenia refleksyjnego sprzyja powstawaniu zjawisk wykraczających poza afektywną ocenę. Stopniowo stajemy się zdolni do darzenia innych szacunkiem, wybaczenia krzywd czy krytycznej oceny siebie. Ta ostatnia stanowi punkt wyjścia do podjęcia zmian w myśleniu oraz zachowaniu, czyli samowychowania.

Obydwa systemy wartościowania nie są niezależne, ale oddziałują na siebie, co potwierdzają wyniki wielu badań. Reakcje automatyczne, powstając szybko, rzutują na myślenie i ocenianie (Zajonc, 1985). Z kolei przekonania i oceny ukształtowane na podstawie refleksyjnego kontaktu ze sobą i innymi mogą ograniczać wpływ procesów automatycznych na funkcjonowanie człowieka (Jarymowicz, 2008; Jarymowicz, Szuster, 2014). Skłonność do namysłu osłabia tendencję do wydawania pochopnych ocen i inicjuje poszukiwania uzasadnień dla wydawanych sądów. Rozwój myślenia refleksyjnego odgrywa zatem w procesie samowychowania kluczową rolę, gdyż wywołuje zmianę w całej osobowości, także w jej strukturach nieświadomych, powstałych na podstawie wczesnodziecięcych doświadczeń. Refleksyjność stanowi zatem jedną z głównych dróg rozwoju człowieka, decydując o jego podmiotowości. Człowiek może świadomie sterować własnym życiem, a będąc samoświadomym potrafi w sposób przemyślany dokonywać ważnych wyborów.

Proces wartościowania wiąże się z posiadaniem standardów, które są różnie klasyfikowane. Janusz Reykowski podzielił je na te dotyczące własnej osoby oraz świata zewnętrznego. Przyjmuje się, że wskaźnikiem rozwoju standardów Ja jest stopień ukształtowania tzw. standardów Ja-pożądanego. Wiążą się one z wyobrażeniami co do tego, jakim chciałbym być. Edward Tory Higgins (1982) twierdzi, że istnieją dwa rodzaje Ja-pożądanego. Wcześniejsze Ja-powinnościowe to uwewnętrznione oczekiwania otoczenia. Z kolei późniejsze Ja-idealne ma źródło w idealnych wizjach własnej osoby, powstałych w wyniku namysłu. Stosunek Ja-idealnego do Ja-powinnościowego nazwano stopniem ukształtowania standardów Ja i empirycznie potwierdzono jego rolę w ograniczaniu wpływu afektywnego standardu wartościowania na oceny dokonywane przez jednostkę.

Zdolność do tworzenia wyobrażeń Ja-idealnego jest traktowana jako niezastąpiona w procesie samowychowania. W świetle wyników badań tworzenie wizji Ja-idealnego czyni je bardziej prawdopodobnymi w realizacji (Łukaszewski, 2008). Anna Chrzanowska (2010) podaje jako dowód empiryczny potwierdzający tę tezę wynik własnego badania informujący o tym, że – przyjęta w rezultacie namysłu – wizja siebie jako osoby otwartej na innych, czyni człowieka (na poziomie nieświadomym) bardziej otwartym.

### Znaczenie dialogu

W tej części eseju nawiązuję do zarysowanego wcześniej znaczenia refleksyjności w procesie samowychowania, zwracając uwagę na pomocną rolę dialogu. Dialog (gr. *dialogos*) oznacza rozmowę dwóch lub więcej osób i stanowi podstawowy sposób porozumiewania się ludzi. Ponadto też drugi układ sygnałów zadecydował o rozwoju ludzkiego gatunku i wpływa na linię życia każdego z nas (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996; Wygotski, 1978).

Będący rozmową co najmniej dwojga ludzi, wykracza w swej istocie poza zwykłą codzienną komunikację w rodzaju przekazywania wiadomości. To charakterystyczna dla dialogu wymiana myśli decyduje o jego specyfice. Uczestnicy dialogu pozostają partnerami refleksyjnej rozmowy. Wzajemny kontakt wymaga bowiem nie tylko opanowania mowy. Angażuje także uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne, myślenie.

Dialog staje się możliwy po wysłuchaniu rozmówcy. Odniesienie się do posłyszanych stwierdzeń jest obwarowane zrozumieniem logiki wyводу, z uwzględnieniem perspektywy mówiącego. Wymaga koncentracji, decentracji, namysłu i powściągliwości. Wszędzie obecna jest uwaga. Traktuje się ją jako główny mechanizm przetwarzania, zaangażowany na różnych etapach obróbki danych. Jej rolę dostrzegł i wyeksponował w latach 20. i 30. XX w. sam Lew Wygotski (1978). Kluczową rolę w rozwoju nadawał właśnie mowie, traktując słowo jako (1) narzędzie, (2) nośnik znaczeń, (3) jednostkę analizy psychologicznej. Podkreślał, że rozwój języka jest możliwy dzięki wzrastaniu dziecka w otoczeniu społecznym, drugi zaś układ sygnałów pełni różne funkcje na poszczególnych szczeblach rozwoju. Opanowując mowę dziecko poznaje otoczenie nie tylko bezpośrednio, ale także poprzez innych. Relacja międzyosobowa oparta na dialogu jest zatem w naturalny sposób sytuacją wychowawczą.

Dialog z samym sobą i z innymi opiera się na refleksyjności. Zdolność do refleksji – i co ważniejsze – wynikającego z niej refleksyjnego działania, traktuje się jako jedno z najwyższych osiągnięć fazy dorosłości (Turner, Helms, 1999). Pragnę podkreślić, że zmiana w tym okresie życia nie dokonuje się jednak automatycznie. Ujmuje się ją w kategoriach potencjalności. Dialog pozostaje w tych staraniach ważnym narzędziem pracy. Okazuje się niezastąpiony w poszukiwaniu i odnajdywaniu sensu własnej egzystencji (Frankl, 1984; Straś-Romanowska, 1992).

Refleksyjny dialog z samym sobą przyjmuje różną postać: dzienników, pamiętników, opowiadań autobiograficznych itp. W ostatnich latach obserwuje się wzrost zainteresowań humanistów pisаныmi narracjami autobiograficznymi (m.in. Cierpka, 2013; Dryll i Cierpka, 2011; Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko, 2010). Inspirację dla większości studiów stanowią główne założenia filozofii hermeneutycznej Paula Ricoeura (1991). Opowiadanie – rozumiane jako tekst – spełnia zdaniem autora funkcję mediacyjną, pośrednicząc między człowiekiem, światem i innymi ludźmi. Świat, jednostka oraz inni ludzie to całość powiązana dialektycznymi związkami. Piszemy, by rozumieć i być zrozumianymi. Oznacza to, że każda forma rozumienia ma charakter narracyjny. Wszędzie tam, gdzie następuje rozumienie, istnieje ktoś, kto może o tym opowiedzieć. Obecny jest też przedmiot, którego to opowiadanie dotyczy. Tożsamość osoby – twierdzi Ricoeur – jest tożsamością narracyjną.

Nie sposób pominąć także stanowiska Jerome'a Brunera (1990), znanego przedstawiciela konstruktywizmu. Narracja stanowi dla niego odmianę myślenia. Badacz twierdzi, że nie dysponujemy innym sposobem opisanego przeżytego czasu. Narracja



jest swoistym sposobem tworzenia świata. Opowieści o minionym czasie są też sposobem kreowania siebie. Sposobów wyrazu jest wiele, a dostarcza ich sama kultura. Zacytujmy słowa klasyka: „...w ostatecznym rozrachunku kulturowo ukształtowane procesy poznawcze i językowe, które kierują opowiadaniem auto narracji o życiu, osiągają moc strukturalizowania doświadczenia percepcyjnego, organizowania pamięci, segmentacji i celowego budowania samych «wydarzeń» z życia. W końcu my stajemy się autobiograficznymi narracjami, poprzez które opowiadamy o swoim życiu. A biorąc pod uwagę kulturowe ukształtowanie do którego się odwoływałem, stajemy się również wariantami duchowych form naszej kultury” (Bruner, 1990, s. 6).

Sprawozdania z własnego życia stanowią przykład złożonego dialogu, który toczy się między referującym, słuchającym a określonym otoczeniem społecznym. Pisanie ich ma walor samowychowawczy, gdyż sprzyja porządkowaniu, zrozumieniu i zaakceptowaniu doświadczeń. Poprzez tę formę wewnętrznej aktywności poznajemy lepiej uwarunkowania rozwoju, które możemy przepracować i wykorzystać w procesie kierowania własnym życiem. W dialogu z sobą samym zdobywamy stopniowo nową perspektywę, stając się podmiotem i współautorem linii życia.

## KONTEKSTUALNE UWARUNKOWANIA SAMOWYCHOWANIA – ZNACZENIE WIODĄCEJ KULTURY

### **Kultura przełomu XX i XXI w.**

W końcowej części swojej wypowiedzi podejmuję problem związków między dominującą kulturą a samowychowaniem. Znany niemiecki filozof miał wypowiedzieć zdanie, że „nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura i nic bardziej zwodniczego, jak stosowanie go do całych ludów i całych epok” (Herder, 1962, s. 4). W potocznym rozumieniu za kulturę uznaje się całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństw. Nawiązując do koncepcji dwóch warstw zjawisk kulturowych Stanisława Ossowskiego (2000), psychologowie za sedno kultury uznają dominujące wzory myślenia i zachowania. W toku dalszych rozważań nawiązując do tego sposobu rozumienia kultury, która zdaniem Neila Postmana (2004) związana jest zawsze z wiodącą techniką. A napędowy mechanizm przemian XX/XXI w. stanowi technologia informacyjna. Obecna w każdej dziedzinie życia, ekspansywna, stale ulepszana, doprowadziła do wielkich zmian w kulturze. Badacz określił ją mianem kultury technopolu lub technopolizacją życia.

Technopol (inaczej totalitarna technokracja) to – według Postmana – trzeci typ kultury, który nastął po epoce narzędzi i technokracji, a oznacza podporządkowanie wszelkich form życia technice i technologii. Technopol pojmuje także jako charakterystyczną postawę człowieka wobec technologii; jej wskaźnikiem jest nadawanie technice priorytetowego znaczenia, czyli traktowanie jako nadrzędnej wartości. Postman twierdzi z ubolewaniem, że wiele osób niemal „ubóstwia” technikę, traktując jej rozwój jako najwyższe osiągnięcie ludzkości, a wytwarzane masowo informacje jako niekwestionowane dobrodziejstwo. Pojawiają się nawet mocniejsze stwierdzenia, jak choćby to o kulturowym imperializmie Internetu (Szpunar, 2017).

O dominującym wpływie techniki na codzienne życie pisał także David Bolter (1990). Badacz twierdził, że aktualna technika wyznacza perspektywę widzenia człowieka, a wielu jej użytkowników patrzy na innych (dokonuje wartościowania) przez

pryzmat nowoczesnych urządzeń technicznych, ocenianych przede wszystkim pod kątem wydajności. Idea efektywności działań przeniknęła we wszystkie dziedziny życia, z nauką włącznie, stanowiąc jedną z naczelnych reguł funkcjonowania współczesnych społeczeństw (m.in. Ritzer, 1999). Efektywność (produktywność) odnosi się do ilościowego aspektu funkcjonowania, nie uwzględniając wspomnianych zmian jakościowych. Te ostatnie dotyczą nie tylko hierarchii wyznawanych wartości, lecz także specyfiki relacji człowiek–środowisko życia. Przedstawiam je skrótowo w następnej kolejności.

### Wybrane następstwa psychologiczne zmian kulturowych

Na pytanie o specyfikę zmian w sposobie myślenia i zachowania, wpływających na samowychowanie, a związanych z kulturą technopolu, odpowiadam formułując zwięzłą refleksję ogólną oraz przywołując bardziej szczegółowe przemyślenia własne. Tę pierwszą wyraża zdanie, że rodzaj i tempo zachodzących zmian w środowisku życia jest tak duże, że współczesny świat trudno jest zrozumieć. Jak pisze Alvin Toffler (1998), w przeszłości zmiany nie były dostrzegalne w życiu jednej generacji. Nie istnieją też teorie pozwalające podejmować refleksję teoretyczną i badania empiryczne. Rozwiązaniem pozostaje opieranie się na tzw. paradygmacie zmian cywilizacyjnych. Odwołując się doń, od dwóch dekad koncentruję uwagę na zjawisku o charakterze ponadczasowym, stanowiącym podstawowe zjawisko życia. Pozostaje nim wymiana informacji między człowiekiem a otoczeniem, nazwana przez Antoniego Kępińskiego (2003) metabolizmem informacyjnym. Dostrzegam co najmniej trzy trendy prowadzące do jego zakłócenia, nieobojętne dla procesu samowychowania (Ledzińska, 2001, 2009, 2016).

Pierwszy stanowi wzrost liczby sygnałów – odbieranych przez człowieka – odnośny do szybkości pracy jego mózgu. W okresie zanim ludzkość opanowała język, zasób informacji dostępny każdemu z naszych przodków był ograniczony pojemnością pamięciową. Jest to wielkość trudna do sprecyzowania, ale szacuje się ją na około dziesięć milionów bitów. W czasie, gdy sprawność przekazywania informacji – z racji rozwoju techniki – wzrosła o kilkanaście rzędów wielkości, mózg ludzki nie uległ zmianie i jest mechanizmem transmisji sygnałów milion razy wolniejszym, w porównaniu z nowoczesnym komputerem.

Drugi jest związany z lawinowym przyrostem danych. Współczesna technologia usprawnia wyszukiwanie informacji, ich magazynowanie, przetwarzanie oraz przesyłanie na odległość. Nade wszystko jednak ułatwia wytwarzanie treści oraz ich upowszechnianie. W rezultacie tych zmian mamy do czynienia z – niemającą swego odpowiednika w przeszłości – dysproporcją między informacją ujmowaną w wymiarze ilościowym, a możliwościami jej obróbki. Główne bariery poznawcze wiążą się z funkcjonalnymi właściwościami uwagi i pamięci. Ujmując problem w kategoriach ewolucyjnych, możemy powiedzieć, że zdolności poznawcze ludzkiego mózgu (umysłu) nie zwiększają się w takim tempie, w jakim przyrasta liczba informacji (Ledzińska, Postek, 2017). Przyrost ten ilustrują następujące wskaźniki. Kilka lat temu Internet generował w ciągu dwóch dni tyle informacji, że porównywano je z zasobem informacyjnym naszej cywilizacji od chwili jej powstania do 2003 r. Szacuje się, że obecnie co 12 miesięcy liczba informacji rośnie o około 40%. Zjawisko określa się mianem informacyjnego potopu (Spitzer, 2013).

Trzeci wiąże się ze specyficzną postawą, a właściwie preferencją poznawczą. Składa się na nią kilka elementów, w pierwszej kolejności wydłużenie fazy pobierania in-

formacji w stosunku do etapu przetwarzania. Chodzi o proporcję czasu i energii inwestowanych w poszukiwanie treści oraz ich późniejsze przetworzenie (zrozumienie, utrwalenie, połączenie z posiadaną wiedzą). Jej odpowiednikiem – na płaszczyźnie metabolizmu energetycznego – może być intensywna, przedłużona w czasie konsumpcja, pozbawiająca organizm możliwości strawienia i przyswojenia pokarmu. Dzieje się tak m.in. w wyniku specyficznego stosunku do treści. Jest to drugie ogniwo charakteryzowanej postawy. Wielu traktuje informację jako wartość nadrzędną, usilnie jej poszukuje, przyjmuje często w sposób bezkrytyczny, a niekiedy utożsamia z wiedzą (Roszak, 1994). Zachowanie takie utrudnia lub uniemożliwia selekcję, przetworzenie odebranych informacji oraz zintegrowanie ich z posiadaną wiedzą. Podobne skutki przynosi gromadzenie kopii materiałów bez ich uważnej i niespiesznej lektury, określone przez Umberto Eco (2007) jako przejaw tzw. ksero kultury.

Pytanie o skutki wymienionych zmian – ujmowane w perspektywie samowychowania – wydaje się uzasadnione. Dwa z nich wydają się szczególnie ważne.

Po pierwsze, działanie na podstawie informacji (koncentracja na nich i nieustanne poszukiwanie) pochodzących bezpośrednio z otaczającej rzeczywistości jest łatwiejsze, ale pozostaje charakterystyczne dla stadium sensoryczno-motorycznego oraz intuicyjnego rozwoju inteligencji. Budowanie wiedzy, która powstaje na podstawie informacji, ale nie jest z nią tożsama, wymaga podjęcia wysiłku myślenia refleksyjnego i jest typowe dla stadium operacji konkretnych oraz formalnych (Piaget, 1966, 1981). David Wiener (2009) napisał przed dekadą, że skupianie się na informacjach w dobie stałego ich przyrostu i nieograniczonego doń dostępu, uwstecznia nas jako ludzi.

Po drugie, uleganie informacyjnej presji wiąże się ze specyficzną alokacją uwagi, tj. nieustannym przenoszeniem jej ku światu zewnętrznemu. David Shenk (1997) pisał przed laty o permanentnym „bombardowaniu” ludzkich umysłów, o bezprecedensowej walce o uwagę odbiorców, prowadzonej z wykorzystaniem wielu narzędzi marketingowych. Ta zacięta walka wynika z faktu, że informacje mają nie tylko wartość poznawczą, lecz także ekonomiczną. Tymczasem samowychowanie oznacza konieczność sprawowania kontroli nad uwagą, kierowania jej ku wnętrzu oraz konfrontowania zachowania z posiadanymi standardami. Samowychowanie wymaga zatem rezygnacji z aktywizmu, z niekontrolowanej pogoni za nowinkami, podjęcia namysłu nad sobą w świetle akceptowanych wartości. Sposób życia dyktowany kulturą technopolu utrudnia samowychowanie, zagrażając budowaniu podmiotowości. Utrudnia, ale nie uniemożliwia.

### **Realność samowychowania**

Czy w świetle przedstawionych rozważań samowychowanie pozostaje jedynie ideą, czy ma szanse realizacji? Zwolennicy determinizmu technologicznego piszą o wszechpotężnym, jednokierunkowym, przesądającym wpływie techniki na ludzkie życie (McLuhan, Mc Luhan, 1992). Psycholog nie może zgodzić się z tym stanowiskiem, na co zwracałam uwagę przy okazji sygnalizowania wpływów środowisk wychowawczych. Oddziaływania kultury technopolu są bez wątpienia bardzo silne, ale nie deterministyczne. Samowychowanie zawsze miało charakter elitarny i dziś widzimy to szczególnie wyraźnie. W środowisku polskich psychologów wielu badaczy akcentuje znaczenie osobistego wkładu w indywidualną zmianę myślenia, przeżywania i działania (m.in. Dymkowski, 1993; Jarymowicz, Szuster, 2014). Jej sednem pozostaje – przywołane w tekście – przejście od wartościowania automatycznego do refleksyjnego.

Tranżycję tę mogą spowalniać emocje związane z faktem, że XXI w. pełen jest zakoszeń (Abeles, 2008). Zwracam uwagę na kilka paradoksów. Pierwszy z nich związany jest z – sygnalizowanym wcześniej – informacyjnym nurtem przemian ogólnoswiatowych. Obfitości treści i łatwej doń dostępności towarzyszą trudności z wyborem tych ważnych i potrzebnych (Woods, Patterson, Roth, Christoffersen, 1999). Fascynacji wielością danych towarzyszy lęk związany z nieuchronnością selekcji. Ta z kolei wymaga dysponowania kryteriami, wśród których pierwszorzędą rolę odgrywa wiedza i system wartości. Stały przyrost wiedzy z różnych dziedzin nauki nie przekłada się też na łatwość budowania wiedzy jednostkowej. Najogólniej rzecz ujmując, nieoczekiwanym zjawiskiem stało się napięcie między postępem technologicznym – stanowiącym element kultury materialnej – a kulturą duchową. Zmniejszanie go traktuję jako jeden z dynamizmów zarówno samorozwoju, jak i samowychowania. Wymaga to bezwzględnie krytycznego namysłu nad dominującą kulturą i proponowanym przez nią stylem życia. Wielu współczesnym nieobce są wysiłki refleksowania. Poszukują sposobów samookreślenia i ulepszania siebie; myślą, dyskutują, podejmują specjalistyczne studia, terapie, czytają teksty nawiązujące do wielkich duchowych tradycji europejskich itp.

Na koniec rozważań wskazuję na podobieństwa między uczeniem się, stanowiącym jedną z dwóch domen moich naukowych zainteresowań, a związanym z nim nieodłącznie i prezentowanym w tym tekście wychowaniem. Istotą zmiany pozostaje – w przypadku pierwszego z nich – przejście od uczenia się kierowanego z zewnątrz do samo regulowanego (Azewedo, Aleven, 2013; Ledzińska, Czerniawska, 2011; Littleton, Wood, Kleine Staarman, 2010; Vohs, Baumeister, 2017). Podobnie jest w przypadku wychowania, ale tranżycja od bycia wychowywanym do wychowywania siebie wydaje się dłuższa i trudniejsza. Pozostaje udziałem tych, którzy pragną zmiany siebie i podejmują w tym obszarze wytężone starania.

## BIBLIOGRAFIA

- Abeles, M. (2008). *Antropologie de la globalization*. Paris: Payot.
- Azevedo, R., Aleven, V. (red.). (2013). *International handbook of metacognition and learning technologies*. New York: Springer.
- Bagrowicz, J. (2008). Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie. *Biblioteka Teologii Fundamentalnej*, 3, 335–375.
- Balcer, S. (2017). *Samowychowanie w ujęciu wybranych autorów XX wieku*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Baumeister, R.F., Tierney, J. (2013). *Sila woli. Odkryjmy na nowo, co w człowieku najpotężniejsze*. Poznań: Media Rodzina.
- Bąk, W. (2017). *Standardy Ja. Hierarchiczny model samowiedzy*. Warszawa: Liberi Libri.
- Bielawski, K. (oprac.). (2018). *Delficki trójnóg. Sentencje delfickie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bolter, D. (1990). *Człowiek Turinga: kultura Zachodu w wieku komputera*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116–131.
- Chrzanowska, A. (2010). Jak odnajdywać drogowskazy w społeczeństwie informacyjnym? O znaczeniu osobistych standardów wartościowania. W: J. Morbitzer (red.), *Człowiek. Media. Edukacja*. Kraków: UP.
- Cierpka, A. (2013). *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*. Warszawa: Eneteia.
- Cohen, A.R., Stotland, E., Wolfe, D.M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 291–294.
- Delors, J. (red.). (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Mię-*

- dzynarodowej Komisji ds. edukacji dla XXI wieku. Warszawa: UNESCO, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dryll, E., Cierpka, A. (red.). (2011). *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Dunlosky, J., Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dymkowski, M. (1993). *Poznanwanie siebie. Umotywowane sprawdziany samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dymkowski, M. (2003). *Wprowadzenie do psychologii historycznej*. Gdańsk: GWP.
- Eco, U. (2007). *O bibliotece*. Warszawa: Świat Książki.
- Frankl, V. (1984). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gołąb, A., Reykowski, J. (1985). *Studia nad rozwojem standardów ewaluatywnych*. Wrocław: Ossolineum.
- Gołek, B. (2017). Samokształcenie i samowychowanie młodzieży jako wyzwanie współczesności. *Konteksty Pedagogiczne*, 1, 91–100.
- Granat, W. (1985). *Personalizm chrześcijański. Teologia ludzkiej osoby*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Greenberg, J., Arndt, J. (2011). *Terror Management Theory*. W: P. Van Lange, A. Kruglanski, E. Higgins (red.), *The handbook of theories of social psychology*. London: Sage.
- Harrari, Y.N. (2018). *Sapiens. Od zwierząt do bogów*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Herder, J. (1962). *Mysli o filozofii dziejów*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: WN PWN.
- Higgins, E.T. (1982). Self discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Horney, K. (1976). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Warszawa: WN PWN.
- Hornowska, M. (1912). *Samowiedza a samowychowanie*. Warszawa–Lwów: E. Wende i Spółka.
- Imbir, K. (2018). *Dwa systemy emocji i ich konsekwencje dla procesów poznawczych*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Jarymowicz, M. (1999). Poznać siebie – zrozumieć innych. W: J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków* (s. 181–197). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jarymowicz, M. (red.). (2001). *Pomiędzy afektem a intelektem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Jarymowicz, M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: WN PWN.
- Jarymowicz, M., Szuster, A. (2014). *Rozmowy o rozwoju osobowym. Od koncentracji na sobie i swoich do otwartości na świat i altruizmu*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kępiński, A. (2003). *Melancholia*. Warszawa: PZWL.
- Kowolik, P. (2010). Autokreacja jako potrzeba spełniania się człowieka w jego rozwoju. W: K. Przybycień (red.), *Autokreacja. Aspekty wybrane* (s. 163–171). Stalowa Wola: Fundacja Uniwersytecka.
- Koziński, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Wyd. 2. Warszawa: WN PWN.
- Koziński, J. (1996). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Koziński, J. (1999). Zaduma nad możliwością ulepszenia człowieka. W: J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków* (s. 115–127). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kulpaczyński, S. (1979). Samowychowanie. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 4, 195–213.
- Ledzińska, M. (2001). Człowiek współczesny wobec nadprodukcji informacji, czyli o informacyjnym stresie. W: A. Matczak, W. Ciarkowska (red.), *Różnice indywidualne: wybrane zagadnienia inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (s. 135–153). Warszawa: Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania UW.
- Ledzińska, M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

- Ledzińska, M. (2016). Przeciążenie informacyjne jako problem współczesnej edukacji. *Social Studies and Practice*, 1, 35–45.
- Ledzińska, M. (2017). Nauczyciela akademickiego spojrzenie na rozwój w dobie przemian ogólnoswiatowych. *Psychologia Rozwojowa*, 22, 9–25.
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). Prawidłowości rozwoju sfery metapoznawczej w teorii i praktyce nauczania W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 353–370). Warszawa: WN PWN. <https://doi.1016/j.emj>.
- Ledzińska, M., Postek, S. (2017). From metaphorical information overflow and overload to real stress: theoretical background, empirical findings and applications. *European Management Journal*, 35, 785–793.
- Littleton, K., Wood, C., Kleine Staarman, J. (2010). *International handbook psychology in education*. Bingley UK: Emerald.
- Łukaszewski, W. (2008). *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski, T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: GWP.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Kraków: Instytut Wydawniczy PAX.
- McLuhan, M., McLuhan, E. (1992). *Laws of media. The new science*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Merton, T. (2015). *Siedmiopiętrowa góra*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Newman, J.H. (2003). *Kazania uniwersyteckie*. Kraków: Znak.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Niedźwieńska, A. (red.) (2008). *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*. Kraków: WUJ.
- Oleś, P. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorostego. Ciągłość, zmiana, integracja*. Warszawa: WN PWN.
- Ossowski, S. (2000). *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: WN PWN.
- Petty, R., See, Y.H.M. (2007). Need for cognition. W: R.F. Baumeister, K.D. Vohs (red.), *Encyclopedia of social psychology* (s. 611–613). Los Angeles–London–New Delhi–Singapore: Sage Publications.
- Piaget, J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: WN PWN.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Wyd. 2. Warszawa: WN PWN.
- Postman, N. (1995). *Technopol: triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: PIW.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Reber, A.S., Reber, E.S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Reiser, M. (1993). Poznaj sam siebie! Samopoznanie w starożytności i chrześcijaństwie. *Ruch Biblijny i Liturgiczny*, 1, 1–11.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35, 73–81.
- Ritzer, G. (1999). *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Muza.
- Rozsak, T. (1994). *The cult of information* (wyd. 2). Berkeley: The University of California Press.
- Shenk, D. (1997). *Data smog: Surviving the information glut*. Berkeley: The University Press.
- Słownik kultury chrześcijańskiej. Praca zbiorowa* (1997). Instytut Wydawniczy PAX.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja*. Warszawa: Dobra Literatura.
- Straś-Romanowska, M. (1992). *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Straś-Romanowska, M., Bartosz, B., Żurko, M. (2010). *Badania narracyjne w psychologii*. Warszawa: Eneteia.
- Suszek, H. (2007). Różnorodność wielości Ja. *Roczniki Psychologiczne*, 2, 7–37.
- Szpunar, M. (2017). *Imperializm kulturowy Internetu*. Kraków: Instytut Dzienni-

- karstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej UJ.
- Śliwerski, B. (2007). Samowychowanie jako odrodzenie moralne. *Przegląd Pedagogiczny, 1*, 15–34.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Impuls.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Trusewicz-Pasikowska, M. (2015). Samowychowanie w ujęciu Jana Pawła II. *Studia Społeczne, IX*, 72–77.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: WAiP.
- Turner, J.S., Helms, D. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Wiener, D. (2009). Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie. Wywiad z autorem przeprowadził A. Włodarski. *Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej*, 16 sierpnia.
- Wodziński, C. (2015). *Sentencje delfickie*. Warszawa: Łazienki Królewskie.
- Woods, D.D., Patterson, E.S., Roth, M. (1999). Can we ever escape from data overload? A cognitive systems diagnosis. *Cognition, Technology and Work, 4*, 22–36.
- Wygotski, L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Wyd. 2. Warszawa: WN PWN.
- Vohs, K.D., Baumeister, R.F. (red.). (2017). *Handbook of self-regulation. Research, theory and application*. New York: Guilford Press.
- Zajonc, R. (1985). Uczucia a myślenie: nie trzeba się domyślać, by wiedzieć, co się woli. *Przegląd Psychologiczny, 28*, 27–72.
- Zalewski, D. (2007). *Sztuka samowychowania*. Warszawa: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.

## SELF-EDUCATION – OLD PROBLEM, NEW CHALLENGES

**Abstract:** While joining a social debate about self-education, the Author turns attention to the continuity of reflection initiated by the Ancient and undertaken contemporarily by representatives of different divisions of humanities. The Author underlines, that a starting point in a process of self-education is getting to know oneself, which requires engagement of internal attention, thinking, and dialogues with

one's surroundings as well as with oneself. She proposes a thesis, that cultural changes from the turn of the twenty first century – connected with expansion of information technology – foster self-education as long as they are accompanied by self-reflection.

**Keywords:** self-education, self-knowledge, personal standards, internal attention, dialogue.