



Marian Nowak

Katolicki Uniwersytet Lubelski
im. Jana Pawła II

ORCID: 0000-0001-6957-9979

DOI: doi.org/10.13166/awsge/213907

PEDAGOGICZNE I ETYCZNE ZNACZENIE KRYZYSÓW W ROZWOJU I WYCHOWANIU CZŁOWIEKA

PEDAGOGICAL AND ETHICAL SIGNIFICANCE OF CRISES IN HUMAN DEVELOPMENT AND UPBRINGING

Streszczenie: W artykule została podjęta problematyka kryzysów, która coraz bardziej zaznacza swoją obecność w naukowych opracowaniach, jak też w życiu codziennym. Kryzysy postrzegane jako moment przejściowy w całokształcie życia człowieka są wpisane w rozwój i także podlegają określonym prawidłowościom i możliwościom periodyzacji wraz z okresami rozwojowymi. Wśród wielu ujęć kryzysów zaznacza się poszukiwanie pedagogicznego i etycznego ich znaczenia, w którym przez opis fenomenologiczny zjawiska, poszukiwana jest jego istota i znaczenie. Jak zauważa Stefan Kunowski (1909-1977) potrzebujemy takich poszukiwań także z pozycji pedagogiki, aby wyjść poza zawężone i specjalistyczne opracowania tej problematyki i w sposób istotny starać się ująć rozwój fizyczny, społeczny czy też duchowy. Na tę potrzebę odpowiada, według Kunowskiego, pedagogika jako nauka o wszechstronnym rozwoju człowieka, wypracowując

teorię warstwicowego rozwoju człowieka, która łączy w sobie wszystkie możliwości rozwojowe ludzi. Odpowiednie rozwiązanie kryzysu rzutuje na dalsze fazy i kolejno przeżywane następne kryzysy, które towarzyszą życiu ludzkiemu, powodując zróżnicowanie w zdobywanych doświadczeniach i owocując rezultatami w postaci niepowtarzalnych i indywidualnych oraz społecznych efektów rozwoju i wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: *kryzysy, kryzysy wzrostu, fazy życia, temperament, indywidualność, charakter, osobowość, światopogląd*

Abstract: The article deals with the issue of crises, which is increasingly making its presence felt in scientific studies, as well as in everyday life. Crises, seen as a transitional moment in the whole of human life, are inscribed in development and are also subject to certain regularities and possibilities of periodization along with developmental periods. Among the many approaches to crises, the search for the pedagogical and ethical meaning of crises is marked, in which, through a phenomenological description of the phenomenon, its essence and meaning is sought. As Stefan Kunowski (1909-1977) notes, we need such a search also from the position of pedagogy, in order to go beyond the narrowed and specialized elaborations of this issue and to try to grasp physical, social or spiritual development in a meaningful way. According to Kunowski, this need is answered by *pedagogy as a science of comprehensive human development*, developing a theory of stratified human development, *which brings together all the developmental possibilities of people*. The appropriate resolution of a crisis projects into the subsequent phases and successively experienced subsequent crises that accompany human life, causing differentiation in the experiences gained and resulting in the results in the form of unique – individual and social effects of development and upbringing.

KEYWORDS: *crises, growth crises, life phases, temperament, individuality, character, personality, worldview*

WSTĘP

Problematyka kryzysów jest współcześnie obecna w wielu dyscyplinach naukowych i teoriach dotyczących tego rodzaju zjawisk zarówno w życiu indywidualnym jak i społecznym. Obecność wielu opracowań podejmujących problem kryzysów odzwierciedla także częstotliwość ich występowania w realiach życia codziennego oraz społeczne zapotrzebowanie na związane z nimi opracowywania naukowe.

Kryzysy mogą być wywoływane przez okoliczności i czynniki zarówno endogenne jak i egzogenne, mogą być związane z działalnością człowieka, ale także z zachodzącymi naturalnymi procesami życia i rozwoju, mogą być analizowane w skali mikro – oraz w skali makro – jako kryzysy globalne.

Na gruncie nauk humanistycznych i społecznych spotykamy się z kategorią *kryzysu* w odniesieniu do pojedynczego człowieka, jak i wspólnot ludzkich, także w odniesieniu do rozwoju, postaw i zachowania oraz wychowania człowieka. Szczególny kontekst występowania kryzysów w życiu człowieka stanowi z jednej strony zmienność i przemijalność rzeczywistości, a z drugiej pozostawanie sobą i zachowywanie swojej tożsamości. Właśnie pomiędzy tymi dwoma biegunami możemy umiejscowić kryzys jako doświadczenie egzystencjalnej sytuacji człowieka, która jest złączona nie tylko z tym, co się zmienia, ale także z wymiarem wewnętrznym i jako taka stanowi przedmiot badań i zainteresowania w pedagogice (A. Szczurek-Boruta, 2010, s. 263-268).

WYBRANE UJĘCIA PROBLEMATYKI KRYZYSÓW I PODSTAWOWE WYJAŚNIENIA KATEGORIALNE

Podstawowymi kategoriami związanymi z kryzysami i ich obecnością w interesującej nas problematyce edukacyjnej wydają się być zwłaszcza: 1/ samo słowo *kryzys*; 2/ *przezwyciężanie kryzysów*; 3/ *kryzys rozwojowy*; 4/ *kryzys tożsamości* jako moment przejściowy i zjawisko naturalne. Kategorie te są szczególnie ważne dla podjętego poszukiwania ich pedagogicznego i etycznego znaczenia oraz ich występowania w wychowaniu

i rozwoju człowieka. Z tych też względów kategorie te wymagają bliższego scharakteryzowania i wyjaśnienia:

Ad. 1/ słowo *kryzys* (κρίσις *krisis* – znaczeniowo nawiązuje do walki, zmagania się, stanu przejściowego pomiędzy chorobą a ozdrowieniem), chociaż brakuje jego uniwersalnej definicji, podobnie jak jakiejś jednoznacznej naukowej teorii kryzysów. Samo pojęcie *kryzys* może oznaczać jakiś punkt zwrotny, nagłe polepszenie lub pogorszenie sytuacji, pewien przełom lub przesilenie, brak równowagi, nagłe zakłócenie istniejącej sytuacji wymagające przepracowania czy wyjaśnienia.

Znaczenie tego pojęcia jest wielowymiarowe i wieloznaczne. Jak podkreśla Małgorzata Molęda-Zdziech, zajmująca się tą problematyką z perspektywy socjologicznej, kryzys kojarzony zwykle z czymś negatywnym, może być czynnikiem także pozytywnym, skłaniającym do zmiany, gdyż *redefiniuje życie codzienne, wprowadzając jednostkę w sferę nowych praktyk. Przy takim założeniu, może być wartościowany jako element pozytywny, a nawet pożądaný* (M. Molęda-Zdziech, 2011, nr 40, s. 109-126).

Podobne interpretacje kryzysu, wskazujące na jego negatywne, jak i pozytywne aspekty, znajdujemy z pozycji także innych dyscyplin wiedzy, a zwłaszcza stają się one ważne i wymagają uwagi ze strony pedagogiki.

W podejściu biomedycznym podkreśla się, że w sytuacji zagrożenia, organizm, albo sobie poradzi z wyzwaniem, jakim jest np. choroba, albo wręcz przeciwnie ulegnie jej. Warto więc potraktować kryzys jako swego rodzaju ostrzeżenie, które zmobilizuje nas na przykład do zmiany stylu życia i refleksji nad tym, co jest dla nas naprawdę ważne i warte naszego zaangażowania. Z kolei zwłaszcza długotrwałe sytuacje kryzysowe mogą potęgować lęk, powodować depresję i wywoływać bierność w obszarze relacji z innymi, jak też aktywności zawodowej itd., tym bardziej zatem staje się ważne ich przezwyciężanie;

Ad. 2/ *przezwyciężanie kryzysów* jest postrzegane jako czynne i aktywne odniesienie się do kryzysu, w czym szczególnie istotna jest odporność psychiczna własna lub też wychowawców czy osób towarzyszących, pomagających wychowankom w podejmowaniu nowych wyzwań i rozwiązywania kryzysowych sytuacji z większą asertywnością i pewnością siebie (P. Czernyak, 2017);

Ad. 3/ *kryzys rozwojowy* z kolei jest definiowany z pozycji psychologii, jako *negatywne objawy w zachowaniu się dzieci i ich przystosowaniu społecznym,*

związane z przejściem do nowego okresu rozwojowego (W. Szewczuk, 1985, s. 134). Już jednak w pracach Erika H. Eriksona (1902 – 1994), znajdujemy stwierdzenia o twórczej i rozwojowej roli kryzysów, także definiowanie kryzysu jako zjawiska normalnego, a nawet niezbędnego w rozwoju psychospołecznym, umiejscawiając je jako punkty zwrotne między postępowaniem a regresją, integracją a opóźnieniem (E.H. Erikson, 2000, s. 282);

Ad. 4/ kryzys tożsamości określany przez Eriksona jako proces usamodzielniania się powstający w momentach zwrotnych, przełomowych i stanowiących bardziej szansę rozwojową, aniżeli załamanie linii rozwojowej czy życiową klęskę, szczególnie wpisuje się w fazę młodości, którą Erikson uważał za centralny punkt całej biografii człowieka (A. Szczurek-Boruta, 2010, s. 265; E.H. Erikson, 1980).

W tym sensie kryzys również przez pedagogów kryzys jest widziany jako moment przejściowy i zjawisko naturalne, co sprawia, że można pytać o jego znaczenie edukacyjne i etyczne. Dlatego też kryzys stanowi przedmiot zainteresowania dla pedagogów, jak m.in.: Lecha Witkowskiego, Zbigniewa Kwiecińskiego, Zbyszko Melosika, Aliny Szczurek-Boruty i innych (A. Szczurek-Boruta, 2010, s. 265).

Niniejszy artykuł stawia sobie jako cel przybliżenie tej problematyki w ujęciu pedagogicznym i etycznym, z uwagą na przeżywane kryzysy i ich rolę w procesie rozwoju i wychowania człowieka.

Z pozycji pedagogiki oraz etyki znajdujemy zwłaszcza takie odniesienia się do kategorii kryzys, w których zauważamy, iż jest on postrzegany m.in. jako *moment przejściowy*, w którym dokonuje się postawienie przeżywanej fazy rozwoju wobec wyłaniającej się wrażliwości na nowe zadania. Kryzysy są zatem wpisane w rozwój i także podlegają określonym prawidłowościom i możliwościom periodyzacji okresów rozwojowych (S. Kunowski, 1946).

PEDAGOGICZNE UJĘCIE KRYZYSÓW W KONTEKŚCIE FAZ ROZWOJOWYCH CZŁOWIEKA

Większość opracowań dotyczących procesu rozwoju człowieka i obecności kryzysów w tym rozwoju, pochodzi z psychologii rozwoju dzieci i młodzieży i dotyczą one jedynie przemian psychicznych, *nie mogąc – jak zauważa Stefan Kunowski (1909-1977) – w sposób istotny mówić o rozwoju fizycznym, społecznym czy też duchowym* (S. Kunowski, 1993, s. 194).

Zauważamy zatem potrzebę pedagogicznego także podejścia do tej problematyki i opracowania zagadnienia kryzysów w tym ujęciu. Na tę potrzebę odpowiada, zdaniem Kunowskiego, *pedagogika jako nauka o wszechstronnym rozwoju człowieka*, wypracowując teorię, która łączy w sobie wszystkie możliwości rozwojowe ludzi (S. Kunowski, 1993, s. 194).

Taką teorię, zdaniem Kunowskiego, stanowi tzw. *warstwicowa teoria wychowania* (S. Kunowski, 1993, s. 194nn), która podobnie jak teoria faz życia Romano Guardiniego (1885-1968), podejmuje zagadnienia związane z pedagogicznym i etycznym znaczeniem faz rozwoju i doświadczanych w rozwoju kryzysów (R. Guardini, 1953). Według tych wymienionych autorów, rozwój człowieka ujęty jako kolejno następujące po sobie warstwy lub fazy, powinien uwzględniać także krótsze lub czasami nawet dłuższe periody kryzysów określanych jako *kryzysy wzrostu*.

Zarówno ujęcie Kunowskiego jak i Guardiniego, wydają się być bardzo istotne w odniesieniu do periodyzacji kryzysów i ich znaczenia dla wychowania i całościowego rozwoju człowieka. Różnica między obu ujęciami polegałaby zwłaszcza na tym, że warstwicowa teoria rozwoju Kunowskiego koncentruje swoją uwagę na tym procesie jedynie do momentu osiągnięcia dojrzałości, podczas gdy koncepcja Guardiniego obejmuje całe życie człowieka – fazy rozwojowe i kryzysy występujące w okresie od poczęcia aż do momentu śmierci (M. Nowak, 2004, s. 41-60).

Stefan Kunowski w swojej teorii warstwicowej przedstawia stopniowe dojrzewanie biologiczne, rozwój psychiczny, postęp społeczny, twórczość kulturalną i rozwój religijny aż ku transcendencji. Ilustrują to zachodzące za siebie półkola, które są umieszczone w opcji wzrostowej wzdłuż (ilościowo) i w głąb (jakościowo).

Odpowiednio do tego, wychowanek wrasta kolejno w cztery warstwy: najpierw biologiczną, następnie psychologiczną, społeczną i kulturologiczną, sięgając aż po piątą – duchową.

Odbywa się to z udziałem *czynnika pedagogicznego*. Skutki tego czynnika dla procesu wychowania, Kunowski określa jako *moment wychowawczy*. Właściwie to ten czynnik wypada jako szczególny moment kryzysowy, w którym osiągnięty etap zostaje poddany zakwestionowaniu i stanowi bazę do sięgnięcia po kolejny etap.

Jest to zarazem moment zwrotny: od narastania jakiegoś cząstkowego procesu do jego usamodzielnienia się spod wpływu wychowawczego (do osiągnięcia autonomii).

Człowieka charakteryzuje ciągła zmiana. Jego uwarunkowania psycho-fizyczne ciągle się zmieniają. Obraz człowieka zmienia się, gdy pracuje i gdy odpoczywa, gdy zмага się z problemami i gdy cieszy się tym, co posiada. A przecież to jest ciągle ten sam człowiek, podczas gdy zachodzące zmiany i nowe jakości nie przekreślają jego jedności, swoistej ciągłości i jedyności, a nawet właśnie ta spójność potwierdza się w zróżnicowaniach.

Romano Guardini w traktacie z 1939 r. *Świat i osoba* (R. Guardini, 1939), proponuje ujęcie antropologiczne dla wyjaśnienia tych procesów, wskazując na trzy poziomy osobowego istnienia człowieka, którymi są kolejno:

1. osoba jako nade wszystko *forma*, tzn. rozpoznawalna jako kształt wśród innych;
2. drugi poziom fenomenu *osoba* jako reprezentowany przez *indywidualność* stanowiącą już przez *wewnętrzność*;
3. trzeci poziom znajduje się w tym, co nazywa się *osobowością* rozumianą jako forma indywidualności żyjącej, o ile jest ona zdeterminowana przez ducha.

Te poziomy, zdaniem Guardiniego, nie odzwierciedlają jeszcze w pełni faktu osoby. Osoba jest kimś więcej, jest bytem ukazującym swoją *wewnętrzność* przez *samoświadomość*. Wewnętrzność osoby wyraża się także przez *wolność*, a najpełniej jej tajemnicę odkrywamy otwierając się na wymiar duchowy, ostatecznie religijny spojrzenia na osobę (R. Guardini, 1939, s. 122-149).

Wychodząc zatem od pytania: *Co to jest osoba?*, Guardini stawia sobie za cel odkrywanie sensu i znaczenia istnienia osobowego, a odpowiedzią staje się stwierdzenie: Osoba jest istnieniem uformowanym na podstawach wewnętrzności, zdeterminowanym przez ducha i działającym w duchu. Innym pytaniem jest: *Kto to jest?* Odpowiedzią jest *Ja*, tzn. istnienie uformowane, wewnętrzne, twórcze, o ile jest w sobie i dysponuje sobą (G. Flores D' Arcais, 1981, 1, 39, s. 51-52).

Takie wyodrębnienie i rozpoznanie cech istnienia człowieka jest rzeczą niezbędną do jakiegokolwiek pracy wychowawczej i dydaktycznej. Jak notuje zresztą R. Guardini, *misja pedagogiczna tak względem siebie, jak i wobec osób powierzonych mojej opiece jest jak najściślej związana z samą istotą bytu ludzkiego* (R. Guardini, 1991, s. 270-271). I chociaż w wierze religijnej mówimy o istnieniu życia doskonałego, dojrzałego, które jest pełnią życia i nie rozwija się, lecz jest *trwającym aktem*, to jednak idziemy do niego przez życie doczesne, a *nasze życie doczesne to ciągły rozwój* (R. Guardini, 1991, s. 271).

Sam człowiek jest źródłem dynamicznej siły wzrostu, który to dynamizm można określić jako *coś się dzieje*. Jest to pęd samej siły rozwoju, nazywanej przez Guardiniego *impulsem pedagogicznym* (R. Guardini, 1991, s. 272), a co np. S. Kunowski określa jako *pęd życiowy do naturalnego, psychologicznego rozwoju organizmu*, który w jego pedagogice nazywany jest też *biosem* (S. Kunowski, 1993, s. 178 nn).

Rozwój urzeczywistniający się w ciągu całego życia człowieka, podlega – jak wszystko co dotyczy człowieka – analizom pod kątem jego znaczenia, które możemy ujmować jako jego znaczenie pedagogiczne i etyczne. Jest to perspektywa, którą przyjmuje się w obecnym artykule, aby przez opis fenomenologiczny zjawiska poszukiwać jego istoty i znaczenia – czynione zwykle z pozycji etyki i pedagogiki.

Szczególnymi ilustracjami i przypadkami tych procesów, pozwalającymi nam lepiej zrozumieć człowieka i jego rozwój – są *fazy życia*. Możemy je rozpatrywać w skali mikro – chociażby poszczególne fazy dnia – rano, południe, wieczór, noc, dzień. ale też w skali szerszej i dalszej, nawet całozyciowej: dzieciństwo, młodość, dorosłość, starość.

Każda faza jest jedyna i oryginalna i nie powtórzy się ponownie. Natomiast w przejściu pomiędzy jedną fazą życia a następną, odnotowuje się występowanie typowych kryzysów, wśród których pierwszym jest *kryzys samych*

narodzin. Kolejne kryzysy zaznaczają się między dzieciństwem a adolescencją – jest to kryzys dojrzewania, następnie między adolescencją a dojrzałością – kryzys doświadczenia, między dorosłością a dojrzałością jest kryzys poczucia granic własnych możliwości, a między dojrzałością a starością – kryzys dystansu i ostatecznie między starością a śmiercią jest kryzys najwyższej próby.

Każda faza życia ludzkiego posiada swój własny i całkowicie specyficzny charakter, występują w niej określone wartości, każda posiada swoje cechy charakterystyczne, ale w każdej jest ten sam człowiek, który żyje, ta sama osoba, posiadająca wiedzę o sobie i będąca odpowiedzialną za każdą przeżywaną fazę życia.

Odkrywane prawidłowości w procesie rozwoju człowieka jako istoty żywej, pozwala na periodyzację okresów rozwojowych, którą już w starożytności usiłowano ujmować w następujących po sobie siedmioleciach: dziecko, pacholę, młodzieniec, dorosły, aż do głębokiej starości w odniesieniu do siedemdziesięciolatka (S. Kunowski, 1993, s. 194).

Od czasów nowożytnych, zwłaszcza opracowywane periodyzacje faz życia, jak ta zaproponowana przez Jana Jakuba Rousseau (1712 – 1778), czy wraz z rozwojem psychologii eksperymentalnej oraz upowszechnianiem się ducha pozytywizmu w naukowych poszukiwaniach – także periodyzacje opracowywane na podstawie danych empirycznych. Na gruncie pedagogiki, na szczególną uwagę zasługuje wspomniana wyżej tzw. *warstwicowa teoria wychowania* zapoczątkowana przez Wilhelma Flitnera (1889 – 1990), pogłębiona przez Sergiusza Hessena (1887 – 1950) i Stefana Kunowskiego (S. Kunowski, 1993, s. 194 – 195).

W ujęciu Stefana Kunowskiego kolejne warstwy w rozwoju i wychowaniu to: a) warstwa biologiczna, b) warstwa psychologiczna, c) warstwa socjologiczna, d) warstwa kulturologiczna oraz e) warstwa duchowa lub światopoglądowa.

Dla każdej warstwy jest przypisany odpowiedni czas rozwoju i uwarunkowania jego przebiegu. Charakterystyczną cechą każdej warstwy jest oparcie się, jako na swoistym fundamencie, na poprzedniej warstwie i doskonalenie się struktur rozwojowych, polegające na tym, że w każdej następnej fazie jest coś trwałego ze struktur niższych (wcześniejszych), a coś przybywa ze struktury wyższej. Kolejne zaś struktury rozwojowe to: dla warstwy biologicznej – *temperament*; dla warstwy psychologicznej – *indywidualność*; dla warstwy socjologicznej – *charakter*; dla warstwy

kulturologicznej – *osobowość*; dla warstwy światopoglądowej – *struktura światopoglądowa* (S. Kunowski, 1993, s. 216).

Zaspokojenie potrzeb rozwojowych, zwłaszcza wzrastając do pewnego maksimum w danej warstwie, prowadzi do tworzenia się wyższej warstwy, co można wiązać z momentem kryzysu w rozwoju, zwłaszcza, gdy dojdzie do zakwestionowania wcześniejszego podłoża (S. Kunowski, 1993, s. 196). Mamy do czynienia w każdej z warstw najpierw ze stadium biernego dojrzewania, rozwoju, postępu, czy twórczości, tylko w formie przeżywania, pochłaniania, konsumpcji. Taka pasywność kończy się jednak i osiąga pewien punkt krytyczny.

Dopiero po przejściu owego krytycznego punktu, gdy funkcja danego podłoża zamienia się w funkcję wychowania dla tego podłoża, można mówić o drugim stadium: czynnego dojrzewania, rozwoju, postępu i twórczości w formie ubogacania się, naładowania, tworzenia, dodawania nowości (S. Kunowski, 1946, s. 24-25).

KRYZYSY W KONTEKŚCIE FAZ ROZWOJOWYCH CZŁOWIEKA I ICH CHARAKTERYSTYKA: CHRONOTYPICZNY I EGZYSTENCJALNY WYMIAR ŻYCIA LUDZKIEGO

W życiu człowieka zauważamy szczególny stan napięcia, jaki powstaje w relacji pomiędzy tożsamością, a zmienianiem się poszczególnych cech i całokształtu osobowości człowieka. Człowiek przyswaja sobie ciągle nowe rzeczy, przybywa jemu nowych cech, także zmieniają się jego uwarunkowania fizyczne, psychiczne i społeczne, również te zawodowe i kulturalne, ale jednocześnie pozostaje on tą samą osobą. Widzimy to zwłaszcza w analizie poszczególnych faz, okresów życia człowieka, które Romano Guardini zestawia i omawia w swoim traktacie *Fazy życia* (R. Guardini, 1953).

Rozwój człowieka przebiega przez kolejne fazy, z których Guardini wyodrębnia, jako podstawowe: *dzieciństwo, kryzys dojrzewania, młodość, przejście w wiek dojrzały, starość*. Każdy z tych okresów ma swoją własną specyfikę i rację swego istnienia. Żadna z tych faz nie powtórzy się w późniejszym życiu. Jest czymś niepowtarzalnym w życiu każdego człowieka, ale można mówić też o pewnej typowości i prawidłowościach rozwoju występujących

w życiu każdego człowieka, co pozwala na jego periodyzację oraz na poszukiwanie bardziej uniwersalnych ujęć.

Przejście od jednej fazy do drugiej, nie dokonuje się w sposób prosty, lecz zakłada pewien moment przejściowy, w którym dokonuje się postawienie przeżywanego okresu życia wobec wyłaniającej się wrażliwości na nowe zadania. Można ten moment określać jako swoisty *kryzys* (*kryzys wzrostu*). Guardini wymienia sześć takim kryzysów: 1) *kryzys narodzin* (związany z pierwszymi po urodzeniu momentami życia i rozwoju), 2) *kryzys dojrzwania* (pomiędzy dzieciństwem a młodością), 3) *kryzys doświadczenia* (pomiędzy młodością a wiekiem dorosłym), 4) *kryzys pocucia granic swoich możliwości* (pomiędzy wiekiem dorosłym a faktyczną dojrzałością), 5) *kryzys dystansu* (pomiędzy dojrzałością a starością) i 6) *moment najwyższej próby życiowej*, jakim jest moment śmierci (R. Guardini, 1953, s. 16nn).

Skupiając uwagę na wymienionych kryzysach, spróbujemy wskazać na ich znaczenie pedagogiczne i etyczne, aby zarazem wydobyć wskazania dla pracy wychowawczej i samowychowawczej:

Ad. 1) *kryzys narodzin* poprzedzony pierwszą fazą życia w łonie matki, po którym następują narodziny – będące pierwszym kryzysem poprzedzającym fazę dzieciństwa. Powołując się na stwierdzenia m.in. psychologów głębi, Guardini zauważa, że życie w łonie matki jest autentycznym życiem, w którym nie tylko mamy do czynienia z rozwojem, a zatem i procesem fizjologicznym, lecz także psychologicznym, o czym każda matka wie z doświadczenia, a co potwierdzają współczesne opracowania pedagogiki prenatalnej (D. Kornas-Biela, 2009).

Kryzys narodzin wiąże się z opuszczeniem łona matki i rozpoczęciem indywidualnej egzystencji. Wydarzenie narodzin wpisuje się głęboko w życie dziecka i rzutuje na całe dalsze życie. Ten proces, jako wpisany w całą integralną mozaikę życia ludzkiego, wymaga odpowiedniej troski już na tym etapie w ramach zabiegania o pełny integralny rozwój dziecka.

Guardini, powołując się na Freuda i jego informacje zebrane od położnych, najczęściej mających zawodowo do czynienia z tym momentem, przytacza ich stwierdzenia o wielkiej traumie jakiej doświadczają dzieci przychodzące na świat, jak również przywołuje powszechną opinię, że to od matki zależy w dużej mierze, jak dziecko tę traumę przeżyje (R. Guardini, 1953, s. 13).

Bardzo interesujące jest wskazanie Guardiniego na możliwość zaistnienia w dziecku – negatywnych skutków błędów popełnionych w czasie porodu – w postaci nawet melancholii i dążenia do powrotu do sytuacji bezpieczeństwa przeżywanego w łonie matki (R. Guardini, 1953, s. 12-13).

Poszukując etycznego i pedagogicznego znaczenia tego okresu w rozwoju człowieka, można wskazać na zadania i podstawowe obowiązki tego momentu, które dotyczą obojga rodziców, a zwłaszcza matek. Wiążą się one z uwarunkowaniami fizjologicznymi, wyrażaniem uczuć, postawą wewnętrzną i w ogóle postawą w czasie samych narodzin.

W odniesieniu do efektów tego kryzysu rzutujących na postawę wewnętrzną człowieka, Guardini wskazuje zwłaszcza na matki i współcześnie stosowane techniki dążące do wyeliminowania bólu związanego z porodem oraz ułatwianie samego porodu, co jego zdaniem, ma też negatywne konsekwencje w pomniejszaniu dystansu w późniejszych relacjach matka – dziecko i wpływa na niezdolność matki do separacji od dziecka jako odrębnej istoty, jak również przyjęcia dziecka jako osoby i podmiotu (R. Guardini, 1953, s. 13).

Po przezwyciężeniu trudności związanych z kryzysem narodzin – przychodzi *faza życia dziecka i okres dzieciństwa*. Jest to podstawowa faza rozwoju człowieka, dla której najbardziej charakterystyczna jest kontynuacja opieki i wsparcia ze strony dorosłych, tak jak ona zaznaczyła się już od momentu narodzin. Wychowawca powinien wspierać wychowanka w miarę postępu w rozwoju także w jego decyzjach i przedsięwzięciach, zwłaszcza tych o charakterze moralnym.

Sumienie i cała mentalność dzieci charakteryzuje się swoistym realizmem, obiektywizmem i ukierunkowaniem na to, co teraz (nie istnieje jeszcze perspektywa czasowa ku przeszłości i przyszłości). Błędem, określa Guardini, uważać dziecko za dorosłego w miniaturze, ale też błędem jest traktować dziecko jako zabawkę (jako nie posiadające głosu), bez uwzględnienia dziecka jako człowieka – jako osoby (R. Guardini, 1953, s. 13-16).

Z pozycji warstwicznej teorii rozwoju Stefan Kunowski w podejściu zadaniowym wskazuje na funkcje i zadania do spełnienia jakie oczekują wychowawców zarówno w kryzysie narodzin jak też w tej fazie, a jako pierwszą wymienia *funkcję sanare* i wiąże ją właśnie z dziecięcym okresem życia ludzkiego – wymagającym troski rodziców i wychowawców o zdrowy

i odpowiedni rozwój dziecka. Wiele z proponowanych oddziaływań, zwłaszcza dotyczących odżywiania, higieny i relacji emocjonalnych jest oczywiście bardzo ważnych i pomocnych już we właściwym przezwyciężaniu wspomnianego wyżej pierwszego kryzysu narodzin, a następnie przez całą fazę dzieciństwa (S. Kunowski, 1993, s. 248-249).

Ta faza nie powtórzy się już nigdy w życiu dziecka i pozostanie jako podstawa dla następnych etapów rozwoju, które w niej będą mogły zakorzeniać się i na niej budować kolejne warstwy. Jeśli dziecko nie przeżyje tej pierwszej fazy rozwoju jako dziecko, trudno oczekiwać pełnej dojrzałości w następnych fazach. Człowiek nigdy już nie będzie oglądał świata tak, jak go widział jako dziecko, w tej jego jedności i spójności (R. Guardini, 1953, s. 13-14).

Dla okresu dzieciństwa Stefan Kunowski wskazuje też na zadania pedagogiczne i etyczne związane z funkcją *‘edocere’* umiejscawianą w warstwicznym procesie rozwoju w warstwie psychologicznej. Zadania wychowawców dotyczyłyby zarówno na obowiązku dostarczenia wartościowego materiału poznawczego z racji na budzącą się ciekawość poznawczą, ale też zdolności poznawcze i racjonalność wychowanka, jak też potrzebę pobudzania go do rozwoju myślenia. Wskazuje się często na ten okres życia jako szczególnie owocny w zakresie uczenia się i nauczania, zdobywania wiedzy i kształcenia (S. Kunowski, 1993, s. 249-250).

Funkcja określana jako *edocere* wiąże się z edukacją szkolną oraz szeroko pojętym wychowaniem umysłowym (intelektualnym), powinna prowadzić do tego, aby przez nauczanie, informowanie, poznanie naukowe, budzenie zainteresowań i ciekawości poznawczej powodować w wychowanku pragnienie dążenia do najwyższych wartości, z których najbardziej istotną dla tej sfery jest *prawda*. Powinno być to więc wprowadzanie wychowanka w relację do prawdy. Zwłaszcza właściwe doświadczenia z okresu dzieciństwa należy widzieć jako te, które pozwolą człowiekowi w sposób adekwatny ująć tę opozycję, jaka zachodzi między światem obiektywnym a subiektywnym, świadomym a nieświadomym, przeszłością i przyszłością (R. Guardini, 1953, s. 11-16);

Ad. 2) kryzys dojrzewania (pomiędzy dzieciństwem a młodością). Okres dzieciństwa kończy się kryzysem dojrzewania. Cechy dziecięce ulegają stopniowej przemianie. Zmniejsza się opieka nad dzieckiem, a zwiększa się ilość kontaktów i doświadczeń zdobywanych w kontaktach ze światem

zewnątrznym. Dziecko rozpoznaje postawy właściwe i niewłaściwe, rozpoznaje to, co jest słuszne i niesłuszne.

Wewnętrzny główny kryzys jest wywołany wtargnięciem dwóch podstawowych impulsów, stanowionych przez: 1/ indywidualną samoświadomość oraz przez 2/ instynkt seksualny.

Jeśli chodzi o *pierwszy impuls* jest on obecny także już u dziecka, lecz występuje on spontanicznie, a prawdziwy kryzys samopotwierdzenia się zaznacza się przez świadome dążenie do tego, aby być kimś wyjątkowym, całkowicie innym od wszystkich innych. W tym kryzysie, *JA* osobowe jest wprawdzie jeszcze niepewne siebie, ale odrzuca wszystko, co inni mówią, gdyż są odkrywani i przeżywani jako inni. Dążeniem natomiast adolescentów jest wyróżnienie się od innych, nabycie własnej tożsamości, zaznaczenie się jako osoba wolna i odpowiedzialna przez własne zdanie na temat świata i własnego miejsca w tym świecie.

Drugi natomiast – *instynkt seksualny* też występował wcześniej, lecz w innych nieco przejawach. Biorąc pod uwagę ten fakt, Guardini określa opinie na temat dziecięcej niewinności zwykłym fałszem i zakłamywaniem rzeczywistości, podpowiadany przez sentymentalizm. Natomiast wraz ze zdolnością prokreacji i przekazywania życia, pojawia się także odpowiedzialność oraz dążenie do budowania relacji przyjaźni, miłości i współpracy.

Jeśli chodzi o zagrożenia związane z instynktem seksualnym w okresie występowania tego kryzysu, może zamanifestować się niedojrzałość do bycia ojcem czy matką, albo też powstać uzależnienie się w instynkcie seksualnym bez dojrzałości w zakresie honoru, odpowiedzialności, czy autentycznej miłości. Z tego wyłaniają się konkretne obowiązki dla samych adolescentów, jak też dla rodziców i nauczycieli związane z właściwym przeżywaniem tego kryzysu.

Z tym kryzysem wiąże się brak akceptacji przez dorastających dla dyrektyw dorosłych, czy podawanych wskazań moralnych lub religijnych. Z tego kryzysu młody człowiek powinien wyjść dojrzały do bycia samym sobą i do autorealizacji w dalszym życiu. Niebezpieczeństwa jakie zagrażają, to zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju osobowości, że nie dokona kroku w kierunku autonomii – pozostając zależnym; lub pozostanie w sytuacji jakby ciągłej rebelii i nie nauczy się czym jest porządek zaakceptowany w wolności (R. Guardini, 1953, s. 16-19).

W ujęciu zadaniowym, pod adresem wychowawców, Stefan Kunowski dostrzega dla tego kryzysu i następującej po nim pierwszej fazy dorosłości,

funkcję *‘educere’* dotyczącą takich działań wychowawczy, które mogą być skierowane także na kontekst społeczny, na tzw. *sytuację wychowawczą* i zgodnie z etymologią słowa *educere* polegałyby one na wyprowadzaniu wychowanka z jego indywidualizmu, pobudzaniu go do wyzwania się z egoizmu i indywidualizmu, otwieraniu się na społeczność, na wspólnotę osób i bycie dla drugich. Ta funkcja obejmowałaby także procesy socjalizacji, uspołecznienia i wprowadzenia w wartości i normy społeczne oraz formowanie sumienia i przygotowanie do pełnienia funkcji oraz ról społecznych i zawodowych (S. Kunowski, 1993, s. 250).

W tym okresie zauważana jest również szczególnie delikatna a zarazem ryzykowna podatność młodzieży na przyzwalanie wykorzystywania własnych potencjalności przez ideologów, czy polityków, ale też przychodzą pierwsze doświadczenia miłości przeżywanej prawdziwie. Pojawiają się też pierwsze problemy etyczne i tworzona jest własna hierarchia wartości (R. Guardini, 1953, s. 19-31);

Następujący po tym kryzysie *okres młodości* jest określany jako niezwykle trudny do opisanie, przedstawiając się jako faza pełna kontrastów. Uwagę przyciągają zwłaszcza dwa faktory i kierunki rozwoju:

- pozytywny – zdolność rozwijania swojej osobowości i swojej werwy życiowej;
- negatywny – brak doświadczenia w kontakcie z rzeczywistością.

Ujawniają się w tej fazie rozwojowej pierwsze wczesne talenty, ale też nadal dominuje idealizm. Warto mieć na uwadze, że jest to też czas podejmowania pierwszych decyzji życiowych, poza tym charakterystyczny dla tej fazy jest subiektywizm i otwarcie na przyszłość. Brakuje jednak otwarcia się na przeszłość i na teraźniejszość.

Problemem niezwykle ważnym fazy młodości jest zagrożenie niepoważnego traktowania ze strony innych (uważa się młodego człowieka za idealistę nie chodzącego po ziemi), bądź też sceptycyzm, hipokryzja i tzw. *falszywy realizm* powiązany ze zgodą na zło (w postaci twierdzenia, że takie są realia życia i tak trzeba postępować). Czasami młodego człowieka traktuje się zbyt serio, powierzając mu odpowiedzialność, do której jest on jeszcze niedojrzały, lub też, której nie potrafi unieść (R. Guardini, 1953, s. 19-31).

Ad. 3) kryzys doświadczenia (pomiędzy młodością a wiekiem dojrzałym). Mamy w nim do czynienia z pewną degradacją okresu życia młodzieży, dokonującą się przez poddanie tego okresu życia pewnej krytycznej rewizji przy otwarciu się na następną fazę. Młody człowiek zaczyna doświadczać także granic swoich możliwości, a jednocześnie odkrywa tę siłę, która jest prawdziwa, uzasadniona realistycznie, mniej rewolucyjna, lecz bardziej autentyczna. Zauważa się realne trudności w uwolnieniu się od zależności, nawyków, skłonności i wad. Odkrywana jest rzeczywistość faktów i kształtuje się cnota cierpliwości.

Błędem w przeżywaniu tej fazy byłoby dążenie do zachowywania się w dalszym ciągu w stylu właściwym dla okresu młodzieńczego (kogoś w rodzaju *wiecznego rewolucjonisty*), ale też byłoby nim kapitulowanie wobec zła i nieuczciwości (rzekomo w imię *realizmu*).

Prawdziwym i odpowiednim wyjściem z tej sytuacji byłoby – nie rezygnować z ideałów i zasad, ale także korzystać z doświadczenia własnego i innych, zdobytego w kontaktach międzyludzkich i z rzeczywistością. Przykładem przywoływanym w tym względzie może być *Doktor Faust* – Wagnera (czy też pewną kontynuacją tej linii w Harrym Potterze). Bohater ten nie potrafi wyjść z młodości, której postacią jest magia. On wydaje się żyć ciągle w *kryzysie doświadczenia* (R. Guardini, 1953, s. 31nn).

Stefan Kunowski wiąże z tym okresem *funkcję 'educare'*, która oznacza działanie na rzecz przyjęcia i aktywnego włączenia się w tworzenie i przeżywanie wartości kultury, zarówno tej najbliższego otoczenia, jak też tej ojczystej i narodowej oraz religijnej. Istotne byłoby tutaj stymulowanie aktywności wychowanka do powodowania relacji do tych wartości, i to bardziej w sensie animacji kulturalnej, aniżeli tylko przekazywania pewnych treści (S. Kunowski, 1993, s. 250-251).

Po *kryzysie doświadczenia* przychodzi okres nazywany *wiekem dojrzałym* – czasami określa się go *pierwszą dojrzałością*, lub też po prostu *dojrzałością*. Ten kryzys umiejscawia Guardini między fazą młodości, z której posiada jeszcze wiele cech, a kończy się on fazą życia człowieka dojrzałego. Tak opisany okres życia możemy widzieć jako szczególny czas i pierwszy etap rozwoju stanowiącego pole zainteresowania pedagogiki dorosłych (andragogiki).

Faza ta jest opisana przez Guardiniego, jako okres o płynnych granicach, pomiędzy końcem lat dwudziestych życia i trwającym nawet do okresu starości. Jako początek wieku dojrzałego, Guardini przyjmuje rozwój

charakteru. W tej fazie zarysowuje się już wyraźnie pewna stałość w myśleniu, stabilność wewnętrzna i właśnie charakter. Charakter polega na złączeniu cech aktywnych: myślenia, uczuć i woli z własnym *centrum duchowym*.

Rozwój charakteru następuje na bazie wyłonienia się właściwego człowiekowi sposobu myślenia, jak też pełnego wejścia i otwarcia się na otaczający świat. Jest to okres bardzo istotny dla rozwoju myślenia. Człowiek uczy się patrzeć na rzeczy i fakty, na egzystencję, zauważając prawa istnienia.

Wszystko to zatem, co stanowi o charakterze człowieka, dochodzi do właściwej harmonii wszystkich elementów i prowadzi do stwierdzenia, że po prostu osiąga on dojrzałość. Takie aspekty życia osobowego jak: ja sam, świat, światome i nieświadome, autokrytycyzm i zdolność przyjęcia krytyki, powinny osiągać tutaj swoją integrację. Cechy tej fazy życia to: realizm, obiektywizm, otwarcie na terażniejszość i na przyszłość (R. Guardini, 1953, s. 31nn).

Stefan Kunowski w warstwicowej teorii rozwoju wskazuje na *charakter moralny* jako strukturę rozwojową będącą owocem tej właśnie warstwy. Stanowi on pierwszy wyraźny cel pracy wychowawczej nad wychowankiem. Proces postępującego uspołecznienia wyprowadza teraz wychowanek z biologicznego egoizmu (samolubstwa), samozachowawczego egocentryzmu przejawiającego się w spoglądaniu na wszystko z przesadnego swego punktu widzenia oraz zbytniego zainteresowania się sobą samym – egotyzmu psychicznego (S. Kunowski, 1993, s. 220-221).

Wynikiem funkcjonowania charakteru jest stałość i konsekwencja w postępowaniu według przyjętych zasad moralnych, które są przyjmowane z etosu społecznego (moralność heteronomiczna), ale już jako prawo uznane za własne (moralność autonomiczna). Społeczno-etyczna struktura charakteru jest zresztą bardzo złożona: łączy ona w sobie temperament (zwany charakterem wrodzonym), indywidualność (zwaną charakterem nabytym) oraz etos społeczny uznany za własny. Podstawami funkcjonowania charakteru moralnego są: poznanie zasad moralnych – *Etosu*, hierarchii wartości i silna wola wyrabiana na drodze uwzględniania motywacji w działaniu (S. Kunowski, 1993, s. 221-222).

Podstawowym problemem tego okresu rozwoju jest zagrożenie zatrzymania się na krytycyzmie okresu młodości, bądź na krytycyzmie (czy raczej sceptycyzmie) poprzedzającym starość. Taki krytycyzm może prowadzić do powątpiewania o sensie swojego dotychczasowego powołania życiowego,

do sceptycyzmu, do relatywizmu, albo do izolowania się i ucieczki od udziału w życiu społecznym, kulturalnym, państwowym. Mówi się o tym zagrożeniu jako *kryzysie połowy życia*. Kończy się faza dorosłości właśnie specyficznym momentem *kryzysu poczucia granic własnych możliwości*, określanym też *kryzysem zmęczenia* (R. Guardini, 1953, s. 25-28);

Ad. 4) kryzys poczucia granic swoich możliwości (pomiędzy wiekiem dorosłym a faktyczną dojrzałością), określany *kryzysem zmęczenia*, kończy fazę dorosłości, a typowym doświadczeniem tego okresu jest zarysowujący się już w fazie dorosłości konflikt pomiędzy ilością a jakością. Nabiera się tutaj świadomości początków, genezy swojej postawy, jak też doświadcza się monotonii i rozczarowań. Typowym doświadczeniem tego kryzysu jest właśnie konflikt pomiędzy ilością a jakością.

Jest to moment bardzo istotny w sferze poznawczej. Zagrożeniem we właściwym przeżywaniu tego kryzysu byłoby utrwalenie się postawy sceptycyzmu (jako negatywnej pozostałości fazy dorosłości), która jednakże w odpowiednich warunkach może też doprowadzić do odkrycia autentycznej filozofii oraz wartości wiecznych i nieprzemijających (R. Guardini, 1953, s. 38nn).

Ten kryzys otwiera na drugą część okresu dorosłości, którą stanowi tzw. *faza człowieka faktycznie dojrzałego*, będąca skompletowaniem rozwoju osobowości. Rodzi się tutaj tzw. *człowiek wyższy*, tzn. taki, na którym można polegać, który budzi zaufanie i daje gwarancję. Życie staje się szczególnie ubogacone takimi wartościami jak: zdyscyplinowaniem wewnętrznym (samodyscypliną), czy odważnymi wyrzeczeniami. Praca i wszelka aktywność staje się niezależna od sukcesu powierzchownego, lecz poszukuje się jej trwałego owocu.

Stefan Kunowski w ten kryzys wpisuje początek kształtowania się *struktury światopoglądowej* będącej najwyższą strukturą rozwojową człowieka według teorii warstwicowej. Prawidłowo rozwinięty światopogląd stanowi według niego zespół własnych przekonań o świecie, o źródłach absolutnych bytu, o człowieku, o jego istocie i celu życia, rozwiniętych w oparciu o wiedzę nauk szczegółowych (przyrodniczych i humanistycznych), filozofię (w zakresie pytań o ostateczne przyczyny bytu i istnienia) oraz wiedzę teologiczną, dającą odpowiedzi na pytania z zakresu ostatecznego (eschatologicznego) sensu wszystkiego (S. Kunowski, 1993, s. 225-228).

Tego rodzaju kryzys daje impulsy rozwojowe dla: 1) zdolności do wartościowania, która owocuje miłością najwyższego ideału, prowadząc do transcendentalistów: *Prawdy, Dobra i Piękna*; 2) otwarcia się na metafizyczną głębię i celowość wszystkiego, które prowadzi do ujęcia źródeł bytu, a zatem do Absolutu i osobistej odpowiedzi w dziedzinie religijno-moralnej biegnącej w kierunku teizmu (pozytywnej) lub ateizmu (negatywnej) w odniesieniu do uznania istnienia Boga. Zachodzące procesy rozwojowe dokonują się w ramach formującej się odrębnej rozwojowej formy życiowej, którą jest głębsze przeżycie światopoglądowe.

W odniesieniu do zadań wychowawczych wskazuje się na funkcję *'initiare'* obejmującą działania na rzecz wtajemniczenia i przygotowania wychowanka na spotkanie z *losem*. Ta funkcja dotyczy wprowadzenia wychowanka w problemy natury filozoficznej, światopoglądowej, religijnej i teologicznej, pomagając odpowiedzieć na pytania o sens i cel ostateczny życia człowieka, na pytania o cierpienie. Rolę tej funkcji widzi się zwłaszcza w przygotowaniu wychowanka do ufnego projektowania swojego życia na przyszłość (. S. Kunowski, 1993, s. 251);

Po tym kryzysie, kształtuje się, dzięki tym okolicznościom, człowiek świadomy rzeczywistości, który wkracza *fazę człowieka faktycznie dojrzałego*, dostrzegającego braki, niewydolność i nędzę ludzkiej egzystencji, ale też jej wartość i piękno. Realizuje on swoje obowiązki i wykonuje swoją pracę z taką samą dokładnością jak poprzednio, mimo wszystkich błędów jakie popełnia, ale bardziej niż poprzednio rozumie sens pracy i obowiązku. Można go określić jako *człowieka z charakterem*. To na takich ludziach można polegać, można im zaufać. Nie mają już tych młodzieńczych iluzji wielkich sukcesów, lecz zdolni są wykonywać prace ważne historycznie. Tutaj objawia się natura prawdziwego lekarza, pedagoga, pracownika socjalnego, nauczyciela itd. Rodzi się tzw. *człowiek wyższy*, a ten okres jest często brany pod uwagę przy ocenie poziomu całego społeczeństwa.

Szczególnego znaczenia w tej fazie nabiera to, co się przyjęło jako obowiązek: dotrzymanie danego słowa, honor i wierność w sprawach uważanych za słuszne, zdolność decydowania o tym, co autentyczne, a co fałszywe: w słowach, w postawach, w pracy i w rzeczach (R. Guardini, 1953, s. 31-43);

Ad. 5) kryzys dystansu (pomiędzy faktyczną dojrzałością a starością). Fazę życia człowieka dorosłego kończy *kryzys dystansu*, powodowany przez

postępujące procesy starzenia się człowieka. Powoduje to oddalanie się od otaczającej rzeczywistości, co rodzi szczególną zdolność doświadczania tajemnicy.

Życie nie jest zbiorem poszczególnych części, lecz integralną całością i jest obecne w każdym etapie rozwoju. Tak zatem, z jednej strony mamy doświadczenie przemijania, z drugiej zaś dystansu. Patrząc od strony etycznej należy podkreślić, że ten moment może być przeżywany dwojako:

- *pozytywnie*, gdy pojawi się *człowiek stary*, zdolny rozróżniać między rzeczami ważnymi i mniej ważnymi, świadomy swojego doświadczenia i znaczenia egzystencji;
- *negatywnie*, gdy może się wyłonić całkowicie negatywna strona postawy, prowadząc do nienawiści młodości i tego, co nowe (R. Guardini, 1953, s. 43nn).

Właściwe przeżywanie tego kryzysu może zaowocować wystąpieniem efektu, który Guardini określa *człowiekiem mądrym*. Przy czym należy zaznaczyć, że mądrość tę trzeba rozumieć jako coś odmiennego od inteligencji. Jest ona związana z doświadczaniem wieczności, które rzutuje na spojrzenie na życie aktualne i jego całość.

Następująca po tym kryzysie *faza starości*, jest w zasadzie związana z poczuciem zbliżania się do pewnej granicy, z doświadczaniem własnych limitów podyktowanych też uwarunkowaniami biologicznymi organizmu i poczuciem pewnej granicy. Człowiek odkrywa w niej wartości i doświadczenia wpisujące się w kategorię wieczności. Jest to faza naznaczona *mądrością*. Pojawiają się z jej powodu nowe reguły i zasady życia, co sprawia, że zwłaszcza sumienie człowieka starego jest konsekwentne i bardzo osobiste.

Charakteryzuje tę fazę idealizm, obiektywizm i zainteresowanie się przeszłością, bez otwarcia się na teraźniejszość, ani też na przyszłość. Podstawowym problemem, jaki staje wobec osób starszych, to poczucie niewłaściwej oceny zdobytego i posiadanego doświadczenia oraz pewnego odrzucenia tego, co dany człowiek mógłby wnieść. Może to niestety prowadzić także do poczucia jeszcze większego pesymizmu (R. Guardini, 1953, s. 46-50).

Współcześnie to spojrzenie jest zaburzone dążeniem do odtwarzania stylu życia 20-latków (stylu fitness itp.) i przyjmowania wyidealizowanego obrazu

człowieka, co sprawia niejednokrotnie brak przygotowania się na nadchodzący *moment najwyższej próby życiowej* (moment śmierci);

Ad. 6) moment najwyższej próby życiowej (i moment śmierci) określany jest jako *ostatni kryzys*. Zbliżający się koniec życia, przynależy ciągle jeszcze do wymienianych kolejno faz życia, zmierzając do momentu kryzysowego określonego *momentem najwyższej próby* (znajdującego swój finał w momencie śmierci).

W sumie wszystkie fazy i kryzysy tworzą całość życia, które jest ciągle obecne w każdej z nich, a poszczególne kolejno przeżywane fazy stanowią podstawę pod wystąpienie następnej fazy i właściwe jej przeżywanie daje odpowiedni fundament do przeżywania następnej fazy.

W tym sensie możemy stwierdzić, że młody człowiek niesie ze sobą swoje doświadczenia dzieciństwa, a dojrzały – doświadczenia zarówno dzieciństwa, jak i młodości, zaś człowiek stary – dziedzictwo wszystkich przeżytych faz życia (R. Guardini, 1953, s. 51-52).

W analizowanych fazach rozwojowych człowieka, szczególną uwagę poświęcono w tym artykule kryzysom, które zaznaczają się w sytuacji przejścia między jedną fazą rozwoju – już zrealizowaną, a następną.

Z racji jednakże tego, że na gruncie teoretycznych opracowań, powstaje logiczny postulat wskazania także na konkretne zagrożenia niewłaściwego rozwiązania przeżywanych kolejnych kryzysów i zamiast wejścia w kolejną fazę rozwoju, możemy mieć do czynienia z zamknięciem się na struktury np. tylko *temperamentu*, czy *indywidualności*, lub nawet na *charakterze moralnym*. Według Kunowskiego, skutkami takiego stanu rzeczy mogą być m.in.:

1. zahamowanie dalszego rozwoju człowieka, który na wszystko będzie reagował swym temperamentem i emocjonalnością, nie posiadając żadnych hamulców psychicznych czy moralnych;
2. niedocenianie lub niemożność zrozumienia potrzeby dalszego rozwoju, który wiąże się z poprzednim skutkiem;
3. tzw. częściowy *wikariat*, czyli zastępowanie wyższych funkcji psychicznych człowieka przez niższe;
4. przerost czynnika strukturalnego: uczuć, inteligencji lub woli aż do zupełnej ich wyłączoneści (np. uczucia będą niszczone przez nadmierny

rozwój życia intelektualnego, zaś intelekt może być niszczone przez nadmierne zachcianki woli);

5. stawanie się tych zakrzepłych struktur lub konstrukcji wzorami wartościowania wszystkich spraw i rzeczy (S. Kunowski, 1946, s. 47-66; M. Nowak, 2003, s. 156-157).

W pedagogice, czy w ogóle w naukach o wychowaniu, najczęściej spotykamy się z występowaniem kategorii *kryzys* w psychologii rozwojowej i wychowawczej, gdzie kryzysy są zaliczane do naturalnych procesów dotyczących rozwoju i wychowania człowieka, a nawet postrzegane jako moment szczególnie – pedagogiczny w tych procesach.

Szczególą pomoc w rozwiązywaniu problemów doświadczanych w przeżywanych fazach życia, a zwłaszcza kryzysach może stanowić religia, a zwłaszcza chrześcijaństwo, którego rolę w tym względzie Stefan Kunowski określa zadaniowo jako *funkcję christianisare*. Zadanie *chrystianizacji* stawia Kunowski wobec wychowawcy chrześcijańskiego, w ramach realizacji wychowania chrystocentrycznego, które dąży do doprowadzania wychowanka do spotkania z Chrystusem i do życia w duchu Chrystusa.

Funkcja christianisare łączy w sobie (integruje) wszystkie wyżej wymienione funkcje wychowawców towarzyszących kolejnym etapom życia i rozwoju wychowanka, nadając im jeszcze dogłębniejszego znaczenia. I tak mamy kolejno szczególnie ubogacenie w chrześcijaństwie:

- funkcji *sanare*, o uzdrawiające działanie łaski, leczące skażoną naturę ludzką i dające poczucie wolności dzieci Bożych (zwłaszcza przez chrzest i sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego);
- funkcji *edocere* o postrzeganie jej jako prowadzenia wychowanka do Boga, źródła prawdy i budzenie świadomości wiary;
- funkcja *educere* ubogacenie o postrzeganie roli wprowadzenia wychowanka do społeczności wiernych w Kościele i włączenie go do apostołatu;
- funkcja *educare* postrzegana jako wychowanie chrystocentryczne związane z wprowadzaniem wychowanka na drogę naśladowania Chrystusa, który jest *personalnym symbolem wartości* i uosobieniem najwyższego ideału człowieka;

- funkcja *initiare* natomiast jest pojmowana w perspektywie chrześcijańskiego wprowadzenia wychowanka w sakramenty wtajemniczenia chrześcijańskiego i w światopogląd chrześcijański. Ta ostatnia funkcja powinna uwzględniać w sposób szczególny także potrzeby rozwojowe dziecka, jego zdolności percepcyjne i potrzeby związane z *chrystianizacją życia* (S. Kunowski, 1993, s. 251-253; M. Nowak, 2008, s. 310-311).

PODSUMOWANIE

W pedagogice, czy w ogóle w naukach o wychowaniu, najczęściej spotykamy się z występowaniem kategorii *kryzys* w psychologii rozwojowej i wychowawczej, gdzie kryzysy są zaliczane do naturalnych procesów dotyczących rozwoju i wychowania człowieka, a nawet postrzegane jako moment szczególnie – pedagogiczny w tych procesach.

Zamieszczone powyżej opisy są jedynie nakreśleniem pewnego schematu opracowania pedagogicznego ujęcia faz życia człowieka oraz momentów kryzysów w procesie wychowania i wymagałyby dalszego dopracowania, zwłaszcza związanego z uwzględnieniem płci, specyficznych potrzeb edukacyjnych i doświadczeń całkowicie indywidualnych w każdej przeżywanej fazie życia oraz w każdym rozwiązywanym kryzysie. Należałoby też ustawicznie mieć na uwadze, że źle rozwiązany kryzys, rzutuje na dalsze fazy i kolejno przeżywane kryzysy, podobnie jak niepełnosprawność może powodować całkowicie inne doświadczenia i przynosić także określone rezultaty. Zadaniem wychowawców powinno być zatem wspieranie wychowanków zwłaszcza w momentach kryzysowych, aby pomagać im na kolejnych etapach życia i rozwoju integralnie kształtować swoją osobowość i urzeczywistniać swoje człowieczeństwo.

BIBLIOGRAFIA

- Czernyak P. (2017), *Come superare una crisi esistenziale*, W: [https://www.wikihow.it/ Superare-Una-Crisi-Esistenziale.htm](https://www.wikihow.it/Superare-Una-Crisi-Esistenziale.htm) (pobrano 15.IV.2025).
- Erikson E.H. (1980), *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Flores D'Arcais G. (1981), *Linee di una pedagogia della persona*, *Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau*. Padova, 39, n.1, s. 51-52.
- Guardini R. (1939), *Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Guardini R. (1953), *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Guardini R. (1991), *Podstawy pedagogiki (1928)*, W: Tenże, *Bóg daleki – Bóg bliski*. Poznań: *W drodze*, s. 270-278.
- Kornas-Biela D. (2009), *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: KUL.
- Kunowski S. (1946), *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii z 12 wykresami*. Lublin: Instytut Pracy Nauczycielskiej.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Molęda-Zdziech M. (2011), *Pojęcie kryzysu globalnego i rola mediów w jego przedstawianiu, Prace i Materiały Instytutu Studiów Międzynarodowych*. Szkoła Główna Handlowa, nr 40, s. 109-126.
- Nowak M. (2003), *Koncepcja osoby i jej znaczenie w teorii pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, W: M. Nowak – T. Ozóg – A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*. LUBLIN, Wydawnictwo KUL, s. 147-168.
- Nowak M. (2004), *Aksjologia wychowania dorosłych w ujęciu Romana Guardiniego*, W: J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 41-60.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szczurek-Boruta A. (2010), *Kryzys tożsamości*, W: T. Pilch (r. n.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement A-Ż*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 263-268.
- Szewczuk W. (1985), *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.