



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 13/2021, ss. 53-68
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2021.13(4)
www.sej.mazowiecka.edu.pl

Lidia Marszałek

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

Orcid: 0000-0002-8425-9591

SAMOŚWIADOMOŚĆ W ROZWOJU DUCHOWOŚCI DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

SELF-AWARENESS IN THE DEVELOPMENT
OF SPIRITUALITY PRE-SCHOOL CHILD

Abstrakt

Tematyka duchowości człowieka jako istotnego wymiaru jego życia wkracza w obszar rozważań pedagogiki, w tym także do pedagogiki przedszkolnej. Trudności w aplikacji tego pojęcia w tej subdyscyplinie pedagogiki mogą być spowodowane myśleniem o dziecku jako o „niepełnym” człowieku, który dopiero w późniejszym okresie życia rozwija dojrzałe obszary własnego bytowania, jak choćby duchowość. Tymczasem analiza funkcjonowania dziecka w okresie przedszkolnym dowodzi, iż funkcjonuje ono w pełni w duchowym zakresie własnej egzystencji, ale też często – ze

Abstract

The issue of human spirituality as an essential dimension of his life appears in the field of pedagogy, including pre-school education. Difficulties in the application of this concept in this sub-discipline of pedagogy may be caused by thinking of a child as an “incomplete” human being. In this perspective, the child develops his own spirituality only later in life. Meanwhile, the analysis of the child’s functioning in the preschool period proves that it has its own specific spirituality. Often - due to the special characteristics of this developmental pe-

względu na szczególne właściwości tego okresu rozwojowego – przekracza w tym zakresie możliwości osób dorosłych. Prezentowany tekst ma na celu wskazanie w jaki sposób i w jakim stopniu dziecko w wieku przedszkolnym osiąga umiejętność samoświadomości jako istotnego obszaru jego duchowego rozwoju.

SŁOWA KLUCZOWE

duchowość, dziecko, świadomość, samoświadomość

riod - a child is more mature in this respect than adults.

The presented text aims to indicate how and to what extent a preschool child achieves the ability of self-awareness as an important area of his spiritual development.

KEYWORDS

spirituality, child, awareness, self-awareness

1. Wprowadzenie. Świadomość i tożsamość jako źródła samoświadomości

Aktualne myślenie o człowieku odeszło od ujmowania go jako materii, będącej tylko tworzywem dla formy, przedmiotu manipulacji i indoktrynacji, który można „wychować”, czyli ukształtować według dowolnie przyjętej ideologii. Podążają za tym przemiany pedagogiki, prowadząc w kierunku zmiany sposobu myślenia o dziecku i procesie jego wychowania, wartościowania okresu dzieciństwa, a także w kierunku uwzględniania kolejnych perspektyw i obszarów funkcjonowania dziecka. Jednym z takich – dotychczas słabo docenianym – jest obszar świadomości i samoświadomości dziecka.

Zjawisko świadomości człowieka można analizować w wielu aspektach, między innymi w kontekście filozoficznym i psychologicznym. Aby poznać istotę świadomości, trzeba na nią spojrzeć z jej wnętrza, co pozwala zrozumieć podmiotowy i przeżyciowy charakter tego zjawiska. To przeżycie musi być powiązane z samorozumieniem, czyli refleksyjnym, poznawczym oglądem siebie, a więc i własnej świadomości. Wymaga to więc nie tylko „zagłębienia” się w swoją świadomość, ale także umiejętności zdystansowania się wobec niej, co jest możliwe dzięki samowiedzy. W takim ujęciu świadomość prezentuje się jako przedmiot poznania, jednak nie będący rzeczą, tylko poznawaną subiektywnością (Galarowicz 1994, 139).

Jedną z prób wyjaśniania problematyki świadomości osoby jest filozofia K. Wojtyły. Przyjmując koncepcję człowieka w personalistycznym ujęciu osoby stwierdza on, że człowiek jest podmiotem świadomym siebie, a zarazem realizującym siebie w świadomym działaniu. Człowiek nie tylko działa świadomie, ale też jest świadomy swojego działania. Zdaniem K. Wojtyły poprzez świadomość wyraża się więc duchowość człowieka, pełniąc dwie zasadnicze funkcje: odzwierciedlania świadomościowego tego, co zostało poznane oraz upodmiotowienia tego wszystkiego w postaci przeżywania osobo-

wego. Działanie świadomości polega na swoistym doświadczaniu wszystkiego, co zostało wcześniej poznawczo człowiekowi dane (Wojtyła 1976, 269-280).

Warunkiem funkcjonowania świadomości jest istnienie w człowieku specyficznego rodzaju wiedzy, jaką jest samowiedza. Jest ona abstrakcyjnym rezultatem procesu poznawczego, potencjalnością, która umożliwia poznanie wszelkiego przedmiotu. Dzięki niej świadomość odzwierciedla czyny i ich relacje do własnego *Ja* – osoba jest sobie dana jako przedmiot i przedmiotowo przez siebie poznawana (Chrobak 1999, 29). Samowiedza to też budowanie uogólnionej wiedzy o sobie i oceny siebie, czyli tworzenie całościowego obrazu siebie.

Z problematyką świadomości człowieka ściśle wiąże się pojęcie jego „tożsamości”. Psychologia traktuje tożsamość jako poznawcze ujmowanie własnej osoby w zakresie cech, definiowanych jako centralne treści wiedzy na temat własnej osoby. Termin *tożsamość* odnosi się do wielu kontekstów życia człowieka, podejmowania przez niego ról społecznych czy przystosowania do środowisk, w których musi on funkcjonować. Termin ten bywa ujmowany podmiotowo, jako poczucie własnej tożsamości lub przedmiotowo jako element wiedzy o sobie, także jako właściwość „czystego ego”, czy też składnik pojęcia „ja” element samowiedzy, bądź też przejaw „ja”, a także przeżywanie siebie jako niepowtarzalnej, wyjątkowej jednostki. Psychologia podejmuje jednak przede wszystkim temat tożsamości własnej, uchwytej dla samego podmiotu z jego wewnętrznej perspektywy (Jarymowicz 1989).

Zwykle w psychologii tożsamość odnosi się do aspektów rozwojowych, fenomenologicznych i klinicznych. W aspekcie rozwojowym wskazuje się najczęściej na podstawy kształtowania się tożsamości – interakcje i identyfikacje z osobami znaczącymi oraz zmiany we własnym rozwoju. Aspekt fenomenologiczny odnosi się najczęściej do realistycznego obrazu siebie, stałości funkcjonowania człowieka w zmieniających się warunkach. Aspekt kliniczny tożsamości dotyczy przede wszystkim jej zaburzeń (Szcukiewicz 1998, 54).

W psychologicznych definicjach tożsamości wskazuje się na istotne jej kryteria:

1. Poczucie odrębności od otoczenia – zdolność do odróżniania tego, co przynależne i co nie przynależne do „ja” w sensie psychicznym (odróżnianie własnej fantazji od rzeczywistości, własnych potrzeb i emocji od potrzeb i emocji innych ludzi itp.) i fizycznym (poczucie granic własnego ciała). Jeśli jednak poczucie odrębności jest zbyt silne, stanowi to zagrożenie dla poczucia tożsamości społecznej;
2. Poczucie ciągłości (względnej niezmienności) własnego „ja”, nazywane również stałością w czasie. Poczucie to kształtuje się w toku doświadczania siebie w różnym czasie i sytuacjach jako własnej, tej samej osoby;
3. Poczucie wewnętrznej spójności, odnoszące się do cech centralnych, wyznaczających indywidualny styl funkcjonowania danej osoby;
4. Poczucie posiadania wewnętrznej treści (Sokolik 1993, 10-11).

O spełnianiu przez człowieka tych kryteriów tożsamości orzeka się przede wszystkim na podstawie relacji badacza i jego subiektywnej oceny własnego stanu. Jest to specyficzna perspektywa, bowiem tylko osoba badana ma dostęp do sfery intrapsy-

chicznej, ukrytej przed innymi. Z drugiej strony psychologowie podkreślają, że niektóre zjawiska psychiczne, pozostając niedostępne samoświadomości są możliwe do wykrycia wyłącznie przez obiektywnego obserwatora. Dlatego też często rozróżniają oni dwa pojęcia: tożsamość i poczucie tożsamości. Często jednak ci sami badacze wskazują na trudności w ustaleniu definicji pojęcia „poczucie tożsamości”. Treść tego ostatniego pojęcia bywa ujmowana jako specyficzny stan świadomości, zachodzący w procesach pamięciowych i myślowych lub stan subiektywny, czy też złożony, wielowymiarowy składnik samowiedzy. Czasem rozumiane jest ono jako pewien stan poznawczy. „Poczucie” może być rozumiane jako specyficzny akt psychiczny, polegający na doświadczaniu, zdawaniu sobie z czegoś sprawy i wydawaniu sądu w tej kwestii. Dlatego poczucie tożsamości można ujmować jako ogólną postawę wobec siebie i świata jako całości i stwierdzenie, że jeśli człowiek ma poczucie tożsamości, to znaczy, że „doświadcza swojego *Ja*, albo że ma świadomość swej odrębności od świata, albo wreszcie, że uważa „siebie-z-wczoraj” i „siebie-teraz” za tę samą osobę” (Kozielecki 1981, 70).

W myśli socjologicznej tożsamość „dotyczy relacji z samym sobą, ale też relacji ze światem zewnętrznym: innymi ludźmi i kulturą. Jest to więc swoiste samookreślenie się, czyli określenie cech swej podmiotowości czy przedmiotowości (...) tożsamość to swoista odpowiedź na pytanie «kim jestem?»” (Golka 2008, 112). Socjologowie podkreślają jednocześnie procesualny charakter tożsamości człowieka – nie jest ona czymś danym, lecz „zadaniem”; zjawiskiem nieustannie budowanym, przekształcanym i podtrzymywanym przez osobę – człowiek tworzy ją i przeobraża w toku swojego życia. „Tożsamość «ja» rozumiana jest więc jako proces i jako osiągnięcie, którego w interakcji trzeba dokonywać stale na nowo” (Tillman 1996, 147). Wobec tego tożsamość jest kategorią znajdującą się na zbiegu linii życiowych podmiotów i struktur społecznych, subiektywności i obiektywności, wyborów i narzucania, własnej refleksyjności i doświadczeń społecznych. Dlatego na płaszczyźnie socjologii często spotyka się podział tożsamości na trzy obszary: tożsamość jednostkową, społeczną i zbiorową. Tożsamość jednostkowa zawiera różne elementy: samowiedzę osoby w sensie opisowym, samoocenę, przekonania o stosowanych kryteriach ocen siebie i innych, wiedzę o cechach własnej osobowości, system wartości, sposoby komunikowania się, wiedzę o własnych potrzebach i reakcjach obronnych, chęci postępowania według własnych wyborów. Tak więc tożsamość jednostkowa (czy inaczej osobista) rozumiana jest jako poczucie samego siebie, które wykształca się w procesie życia.

2. Samoświadomość w ujęciu rozwojowym

Wiedza człowieka o samym sobie stanowi złożony konstrukt, przechodzący ewolucję na przestrzeni pierwszych kilkunastu lat życia. Rozwój człowieka charakteryzuje się więc brakiem liniowości, a także jest warunkowany liczbą i jakością bodźców, docierających z otoczenia. Samowiedza jest skonstruowana z licznych części w postaci sądów, czyli myśli uświadamiających człowiekowi aktualny stan rzeczy i sytuacji,

w których się znajduje. Do sądów tych zaliczane są: sądy opisowe, stanowiące centralny element opisu własnej osoby, gdzie deklaruje ona charakterystyczną dla siebie cechę lub określenie; sądy wartościujące w formie myśli dotyczących własnych cech osobowych jednostki, stosunków z innymi ludźmi lub atrakcyjności społecznej oraz sądy o standardach osobistych, czyli życzeniach, pragnieniach, aspiracjach, które dotyczą stanu pożądanego. Pierwsze dwa dotyczą aktualnego stanu rzeczy (*Ja realnego*), zaś trzeci sfery normatywnej (*Ja idealnego*). Każdy z nich jest właściwy dla określonego poziomu samopoznania, kształtując się w określonych stadiach życia ontogenetycznego poprzez odbiór informacji, napływających od innych, lecz także przez introspekcję – próbę „odczytania” informacji napływających z wnętrza i pozyskiwanych z zachowań i oddziaływań na otoczenie (Dymkowski 1996, 15). „Doświadczenie i doświadczanie tworzą świadomość dziecka oraz wpływają na rozwój procesów poznawczych, w szczególności myślenia. Doświadczenia, które dziecko zdobywa w działaniu, przyczyniają się do zastanowienia, interpretowania, zrozumienia związku i relacji zachodzących między przedmiotami i zjawiskami” (Włoch-Barzjij 2020, 246).

S. Włoch-Barzjij (2020, 245) podkreśla, iż „rozwój dziecka to nic innego jak interakcja pomiędzy jego własnym *Ja* a środowiskiem. Poprzez kontakt dziecka z ludźmi i przedmiotami jego umysł, uczucia i zachowanie podlegają konfrontacji z potrzebami kulturowymi i strukturą społeczną środowiska, w którym żyje”. W okresie dzieciństwa podstawowym elementem rozwoju obrazu siebie są więc inni ludzie i ich działania, z którymi identyfikuje się dziecko („osobami znaczącymi”). Obraz ten składa się z elementu fizycznego i psychicznego. Obraz fizyczny obejmuje atrakcyjność i wygląd fizyczny, szczególnie w kontekście wyglądu i zachowań z punktu widzenia płci. Obraz psychologiczny opiera się na myślach, odczuciach i emocjach. W okresie dziecięcym niezwykle trudne jest koordynowanie obrazu fizycznego i psychologicznego, co w konsekwencji powoduje myślenie o sobie w kategoriach „podwójnej osobowości” o specyficznym wyglądzie i specyficznej strukturze wewnętrznej (Hurlock 1985, 160). W miarę rozwoju oba obrazy integrują się w świadomości dziecka, co umożliwia spostrzeganie siebie w sposób jednolity.

W analizie procesu konstruowania przez człowieka własnej tożsamości warto podkreślić klasyczną koncepcję E. Eriksona, która ujmuje dzieciństwo jako stopniowe rozwijanie się osobowości dzięki pokonywaniu kolejnych kryzysów życiowych. Erikson podzielił życie człowieka na osiem etapów rozwoju *ego*. W każdym z nich człowiek doświadcza specyficznego rodzaju „kryzysu życiowego”, po pokonaniu którego dokonuje reintegracji własnych zasobów kompetencji zgodnie z oczekiwaniami zewnętrznymi ze strony społeczeństwa i specyficznej kultury, w której człowiek się rozwija. Rozwój człowieka jest więc ściśle powiązany ze społecznymi oczekiwaniami, kierowanymi ku niemu. Według teorii Eriksona już w okresie niemowlęcym rozwija się specyficzne poczucie własnej odrębności. To okres, w którym dziecko powinno osiągnąć samokontrolę. Pojawiające się wówczas „poczucie wstydu” umożliwia dziecku uzyskanie kolejnego etapu rozwoju tożsamości – przede wszystkim samoświadomości, bowiem poczucie wstydu uświadamia dziecku, że jest „wyeksponowane”, obserwowane i oceniane. Świa-

domość bycia obserwowanym dowodzi faktu, iż dziecko wyodrębnia siebie z otoczenia fizycznego i społecznego jako szczególnej osoby w tym otoczeniu, będącej „kimś innym” niż pozostałe osoby. Dowodzi to faktu zaistnienia w tym okresie samoświadomości. Jest to przygotowanie do zbliżającego się etapu autonomii.

W wieku przedszkolnym dziecko jest już przekonane, że jest odrębną osobą, natomiast próbuje odkryć, JAKĄ jest osobą. Późniejsze okresy rozwojowe przynoszą ze sobą poczucie własnej kompetencji, rozstrzygnięcia „kim jestem?” i osiągnięcie pełnej świadomości własnej tożsamości i dziecięcej mądrości życiowej. E. Erikson podkreślał, że formowanie się tożsamości jest długotrwałym procesem i w żadnym okresie życia nie daje się jej ustalić ostatecznie. Ciągłe zmiany tożsamości i konieczność autorefleksji wynikają nie tylko z tego, że w trakcie życia zmienia się sam człowiek, ale zmianom ulega również otoczenie społeczne i konteksty jego funkcjonowania (Brzezińska 2000, 255)¹.

Psychologia osobowości podkreśla natomiast, że istotną cechą, charakteryzującą osobowość człowieka jest istnienie szczególnej instancji centralnej. Jest nią jednostkowe *Ja*, subiektywnie przeżywane w samoświadomości jednostki „Jednostkowa świadomość stopniowo odkrywa źródła i zasady własnej tożsamości” (Chłopkiewicz 1987, 39). *Ja* może być określane jako „centrum” osobowości, charakteryzujące się:

1. jednością;
2. zdolnością uświadamiania sobie siebie samego jako podmiotu oraz dowolnych elementów rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej;
3. odrębnością i zdolnością do ciągłego wyodrębniania się;
4. zdolnością identyfikacji lub też odmawiania tej identyfikacji z dowolnymi elementami rzeczywistości;
5. zdolnością wybiórczego aktywizowania dynamizmów wewnętrznych.

Można więc założyć, że *Ja* stanowi podstawę funkcjonowania wewnętrznego, będącego podstawą samoświadomości danego człowieka jako istoty odrębnej od świata zewnętrznego. Psychologiczne teorie rozwoju *Ja* mogą więc posłużyć do określenia istoty świadomości i samoświadomości w odniesieniu do dziecka na specyficznym poziomie rozwoju.

¹ Podobne podejście prezentuje R. D. Logan, który rozszerzył koncepcję E. Eriksona, ujmując rozwój człowieka jako powtarzający się dwukrotnie cykl zmian. Logan uważa, że pierwszy cykl rozwoju człowieka obejmuje okres dzieciństwa i dorastania, a jego ukoronowaniem jest osiągnięcie przez młodego człowieka indywidualnej tożsamości. W tej koncepcji tożsamość jest więc zarówno etapem końcowym, jak też punktem wyjścia do dalszego rozwoju, stanowi oś rozwoju, centralny wątek zmian. Logan zauważa, że pomiędzy stadiami rozwojowymi zachodzą ścisłe związki – najwyższe korelacje nie zachodzą jednak pomiędzy sąsiadującymi ze sobą sekwencjami zmian w kolejnych etapach. Problemy rozwojowe powracają w dużo późniejszych etapach życia człowieka, w nowym kontekście wewnętrznym i zewnętrznym. Jako przykład tych powiązań służyć może umiejętność osiągania intymności i budowania udanego związku z drugą osobą w okresie wczesnej dorosłości, która jest wynikiem skutecznego osiągnięcia bazowej ufności w wieku niemowlęcym i autonomii we wczesnym dzieciństwie. Podobnie aktywność w okresie średniej dorosłości jest zaś zdaniem Logana odległą konsekwencją związku inicjatywy wieku przedszkolnego, produktywności w wieku szkolnym i generatywności wczesnej dorosłości. Por. R. D. Logan, *A reconceptualization of Erikson's theory: the repetition of existential and instrumental themes*, "Human Developmental" 29/1986, s. 125-136.

3. Rozwój samoświadomości dziecka

Naukowa refleksja nad dzieciństwem, pomimo długich doświadczeń w praktyce pedagogicznej podjęta została dopiero wraz z rozwojem psychologii dziecka. Problematyka ta została rozwinięta przez J. J. Rousseau, który po raz pierwszy przyznał dziecku prawo do swobodnego, naturalnego rozwoju, wskazując wyjątkowość tego okresu życia. Dziecko w jego teorii było istotą z natury dobrą, zaś dla samorzutnego rozwoju tego dobra wymagało jedynie właściwej pielęgnacji ze strony dorosłych, bowiem wszelka ingerencja wychowawców w ten rozwój może jedynie poczynić w nim szkody i zniszczyć dziecięcą naturalność, spontaniczności i siłę. Wychowanie według Rousseau ma być więc jedynie ochranianiem dziecka przed negatywnym oddziaływaniem świata. Rousseau w ten sposób podkreślił więc prymat natury dziecka przed wszystkimi oddziaływaniami pedagogicznymi. W dyskusję na temat wartości i specyfiki dzieciństwa wkrótce włączyli się również inni wielcy myśliciele, tacy jak: J. Locke, H. Pestalozzi czy J. W. Dawid, przedstawiając własne wizje dzieciństwa i proponując różne ujęcia procesu wczesnej edukacji. Szczególnym głosem w tej dyskusji, który znacząco zaważył na obrazie dziecka i dzieciństwa stały się poglądy Janusza Korczaka. Korczak uważał, że dziecko jest osobą, partnerem dorosłego, który w żaden sposób nie wypełnia jego braków ani nie chroni wrodzonych zalet. Dziecko jest tym, kim jest aktualnie ze swoim trudnym, dziecięcym światem, zaś dorosły w symetrycznej, partnerskiej relacji jest przewodnikiem po tym świecie.

Korczakowska wizja dziecka afirmuje więc szczególne wartości i umiejętności, przypisane mu jako osobie. Dziecko było dla niego kimś niepoznanym, tajemnicą, której nie da się w pełni zgłębić bez odwołania się do własnego, jednostkowego doświadczenia dzieciństwa oraz hermeneutycznego wczucia, rozumienia i interpretacji. „Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić i własną zapełnisz treścią (...). Poszukaj uśpionej w twym cudzym dziecku własnej części. Może dostrzeżesz, może nawet rozwiniesz. Dziecko i bezmiar. Dziecko i wieczność” (Korczak 2004, 11). W tej koncepcji rozwój dziecka może być więc rozumiany jako ujawnianie się poszczególnych jego potencjalności dzięki współlistnieniu procesów naturalnego wzrastania i oddziaływań edukacyjnych, które ten proces wspierają i ubogacają. Stąd edukacja jest w niej ujmowana jako „odkopywanie tego, co ukryte w środku, utwierdzanie tego, co już obecne, przekazywanie całej pełni tego, co jeszcze potencjalnie, niemniej możliwe do zaistnienia i wspieranie dziecka w zrównoważonym rozwoju na jego życiowej drodze prowadzącej do pełnego rozkwitnięcia” (Białek 2009, 229).

W publikacjach z zakresu psychologii osobowości trudno jest znaleźć oczywiste odwołania do problematyki kształtowania osobowości dziecięcej. Większość psychologów unika definiowania tego pojęcia w odniesieniu do dziecka, a całościową analizę rozwoju osobowości dziecięcej zastępuje opisem poszczególnych jej aspektów – rozwoju uczuciowego, społecznego lub moralnego.

Jedną z ciekawych teorii psychoanalitycznych rozwinęła M. Klein, poszukując rozwoju *Ja* dziecka w „dramacie obiektywizacji” – zachowaniach matki, które noszą znamiona „odrzućcia”. Według M. Klein zachowania matki zmuszają dziecko do obiektywizacji łączących go z nią relacji i wymuszają dostrzeganie obiektywnego świata zewnętrznego. Dzięki stałości tego zachowania dziecko może coraz lepiej rozpoznawać własne akty i czynności i przyjmować za nie odpowiedzialność. Te zachowania matki stają się podstawą do ustalania wewnętrznej równowagi aż do uzyskania wolności wewnętrznej i umiejętności dokonywania świadomych wyborów (Klein 1975). W przeciwieństwie do tej teorii D. W. Winnicott uważa, że początkowe „zespolenie” matki z dzieckiem pozwala mu na relacje z zewnętrznym światem w atmosferze wewnętrznego spokoju, co umożliwia mu kształtowanie wiary we własne siły. Dzięki temu dziecko może skoncentrować się na sobie i odkryć własne popędy oraz naturę jako przynależne sobie jako odrębnej jednostce (Winnicott 1957).

W inny sposób problematykę kształtowania się osobowości, a przez to i świadomości człowieka wyjaśnia teoria motywacji. W obrębie tego nurtu interesująca wydaje się koncepcja K. Obuchowskiego, który ujmował potrzeby jako czynniki dynamizujące zachowanie. Pojawiające się kolejne potrzeby są w miarę rozwoju konkretyzowane i odzwierciedlane w świadomości człowieka, co sprzyja pojawianiu się mechanizmów pośredniczących i oderwaniu od bezpośredniej kontroli sensorycznej. Rozwój psychiczny umożliwia też samopoznanie – wraz z odkrywaniem własnej odrębności i rozwojem myślenia abstrakcyjnego wyłania się zdolność do introspekcji, która staje się podstawą do rozwoju samoświadomości i transcendencji (Obuchowski 1972).

W szeroko rozwiniętym nurcie teorii uczenia się wyraźnie zaznaczyła się z kolei koncepcja G. W. Allporta. Autor ten uznawał, że przyczyną rozwoju osobowości jest różnicowanie się struktury zachowań i ich stopniowa integracja. Początkowo dziecko reaguje całą swoją osobą na wszystkie bodźce zewnętrzne, zaś w miarę dojrzewania i uczenia się zaczyna ono posługiwać się bardziej subtelnym różnicowaniem reakcji. Powoduje to wzrost samoświadomości. Oprócz głównego schematu kształtowania się osobowości Allport opracował również koncepcję rozwoju *Ja* jako określonego poziomu integracji. Zdaniem Allporta rozwój poczucia *Ja* dziecko osiąga stopniowo, przechodząc przez kolejne etapy:

1. okres wyłaniania się *Ja*, w którym tworzy się poczucie własnej cielesności (tzw. „*Ja* cielesne”);
2. pojawienie się poczucia stałej identyczności, sprzyjającej wytworzeniu się „*Ja* materialnego”;
3. faza związana z pojawianiem się symptomów miłości własnej i szacunku dla samego siebie – objawia się początkowo w postaci wzmożonej potrzeby autonomii, negatywizmu i egoizmu, po czym następuje okres życzliwości i współdziałania z innymi;
4. okres między 4. a 5. rokiem życia, kiedy *Ja* nosi znamiona „*Ja* posiadającego”;
5. okres między 5. a 6. rokiem życia przynosi formowanie się obrazu własnego *Ja* na wzór obrazu rodzicielskiego;

6. okres pomiędzy 6. a 12. rokiem życia, kiedy pojawia się „Ja racjonalne”, konieczne dla podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów;
7. etap tzw. centralnego *Ja*, pojawiający się wraz z okresem dojrzewania służy ponownemu szukaniu identyczności, uwolnieniu się od opinii innych, kierunkowaniu się ku własnym celom – jest to już „*Ja* intencjonalne”, świadome swojej tożsamości (Allport 1961).

Ważny wkład w teorię kształtowania się osobowości wniosła też psychologia genetyczna, określająca rozwój psychiczny w kategoriach rozwoju poznawczego. W tym ujęciu osobowość jest ściśle związana ze świadomością i stanowi organizację racjonalną, którą rządzi prawa rozumu. Najsłynniejszą teorią tego nurtu jest koncepcja J. Piageta, która – choć nie związana bezpośrednio z rozwojem osobowości – wniosła jednak wiele w teorię rozwoju osobowego. Piaget wyróżnił cztery kolejne stadia rozwoju poznawczego – etap inteligencji praktycznej (sensomotoryczny), inteligencji reprezentującej (przedoperacyjny), etap operacji konkretnych i etap operacji formalnych. Jego zdaniem dzieci przechodzą przez każde z tych stadiów kolejno, w stałym porządku i w podobnym wieku, zgodnie z ogólnie zarysowanymi przedziałami wiekowymi, jednak okresy doświadczania tych etapów mogą być różne. Fakt ten jest zdeterminowany przez biologiczne procesy dojrzewania – rozwój nie może zostać przyśpieszony – dziecko musi dojrzeć do przejścia do następnego stadium. „W rozwoju zachodzą nieodwracalne zmiany – dyskretne i o wzrastającej złożoności. Żaden etap nie może być pominięty, ale zarazem rozwój nie jest procesem ciągłym. Przeciwnie, składa się z pojawiających się kryzysów, które są czymś naturalnym” (Śliwerski 2020, 123).

W pierwszym stadium (do drugiego roku życia) podstawowym osiągnięciem dziecka jest uzyskanie świadomości własnego istnienia – poczucie własnej tożsamości, skuteczności działań i przyczynowości zjawisk. Pod koniec drugiego etapu dziecko osiąga umiejętność odróżniania myśli i przekonań innych osób od własnych. W stadium operacji konkretnych rozwija się myślenie, które zaczyna dopiero przekraczać próg abstrakcyjności pojęć takich jak prawda, wolność, sprawiedliwość, czyli pojęć niedostępnych bezpośrednio doświadczeniu. Czwarty etap, czyli okres operacji formalnych zdaniem Piageta rozpoczyna się po 11. roku życia i nie każdy człowiek go doświadcza. W etapie tym wykształca się myślenie logiczne, operujące pojęciami abstrakcyjnymi. Myślenie to rozwija się w formie historycznej (przeszłej) oraz hipotetycznej, wybiegającej w przyszłość (Piaget 1996, 2011).

W początkowym okresie rozwoju poznawczego można więc wyróżnić pewne charakterystyczne cechy. W okresie niemowlęctwa dziecko znajduje się w mentalnej jedności ze środowiskiem materialnym, jako podmiot postrzega tylko siebie jako jedność ze wszystkim, co je otacza. Ta sytuacja zmienia się kiedy dziecko przekonuje się o istnieniu opinii innych ludzi, czyli zdaje sobie sprawę z tego, że obok niego istnieją inne myślące podmioty. Następuje wtedy stopniowe przekraczanie egocentryzmu dziecka i bardziej świadome branie pod uwagę opinii innych. Dopiero wraz z poszerzającymi się doświadczeniami zauważa ono różnice we wrażeniach docierających do niego bezpośrednio z własnego ciała i z przedmiotów. Około 1. – 2. roku życia dochodzi

do wyróżnienia własnej cielesności z otoczenia. Wtedy też dziecko świadomie zauważa różnicę we własnym myśleniu a myśleniu, jakim kieruje się otoczenie. Zauważa ono własne istnienie i istnienie otoczenia w relacji podmiot – przedmiot. Wcześniejszy stan jedności z otoczeniem zostaje przekroczony, a dziecko odkrywa własne istnienie w formie „wrzucenia w obcy świat”, niewzruszony wobec jego pragnień (Kielar-Turska 2004, 105).

Oryginalną koncepcję rozwoju osobowości skonstruowała też M. Chłopkiewicz, przyjmując za punkt wyjścia struktury i funkcje elementarne w stosunku do dynamizmów regulacyjnych, zorganizowanych wokół osobowego *Ja*. Zdaniem autorki już w pierwszym roku życia dziecko posiada poczucie odrębności własnego ciała i zdolne jest do elementarnej kontroli swojego zachowania. Pomiędzy 1. a 3. rokiem życia zaznaczają się początki różnicowania zachowań dzieci od nich samych, a stałość własnej osoby pośród zmieniających się przedmiotów sprzyja wyodrębnianiu siebie z otoczenia. Rozbicie początkowej stałej więzi z matką skłania dziecko do wyjścia ku światu zewnętrznemu. W wieku przedszkolnym dziecko pozostaje pod wpływem niedawno odkrytego *Ja*, które jest uzdolnione do aktów własnych pragnień. Egocentryzm i impulsywność sprawia, że *Ja* dziecka pozostaje w silnej opozycji do otoczenia, a dziecko bywa bezwzględne w egzekwowaniu swej autonomii. Zdobywa ono nowe możliwości wyborów, uniezależnia się stopniowo od popędów i aktywności eksploracyjno-ćwiczącej, sprawuje już wyraźnie zaznaczoną kontrolę nad własnym zachowaniem.

W kolejnych etapach rozwoju dziecko rozwija zdolność do celowych aktów woli. Etapy te, przynosząc rozwój intelektualny sprzyjają tworzeniu coraz ogólniejszych koncepcji rzeczywistości, aż do osiągnięcia pełnej dojrzałości osobowej, która przynosi pełną świadomość *Ja*, zdolność do obiektywizacji siebie, zakorzenienie w realnej rzeczywistości, ujednoczenie świadomości i pełną integrację wewnętrzną. Osobowość człowieka kształtuje się więc przez całe jego życie i polega na „dopełnianiu samorealizacji przez dokonywanie konkretnych zmian we własnym funkcjonowaniu i funkcjonowaniu otaczającego świata” (Chłopkiewicz 1987, 120-142).

Jedną z bardziej interesujących koncepcji samowiedzy dziecka jest teoria lustrzanego odbicia H. S. Sullivana i J. Kozielskiego, której twórcy zakładają, iż „obraz własnej osoby, nasza wiedza o «ja», bezpośrednio zależy od opinii i ocen sformułowanych przez innych ludzi. Inni są zwierciadłem, w którym jednostka może ujrzeć swą osobowość. (...) Każdy jest lustrem dla drugiego z nas, popatrz w nie – ujrzysz swoją twarz” (Kozielski 1981, 225). Tak jak człowiek widzi własną twarz i sylwetkę, jest on również w stanie dostrzec w umysłach innych ludzi myśli jego dotyczące, które w znacznym stopniu wpływają na jego sposób postrzegania siebie.

J. Kozielski wyodrębnia trzy stadia powstawania samowiedzy, z którym dwa pierwsze wiążą się z okresem dzieciństwa. Pierwsze stadium – elementarne – obejmuje wiek od 0. do 3-4. roku życia. Zdaniem tego badacza w tym okresie kształtuje się samoświadomość dziecka – zaczyna ono wtedy zdawać sobie sprawę z własnej odrębności fizycznej i psychicznej w stosunku do otaczającego świata. Wtedy też pojawiają się podstawowe sądy, dotyczące wyglądu zewnętrznego, życzeń i zachowań, jednak nie tworzą

one żadnego systemu. Stadium drugie to etap samowiedzy zróżnicowanej – pojawia się ono w wieku od 4. do 11. roku życia. W tym stadium specyficzną cechą jest różnicowanie wiedzy o sobie i kształtowanie pierwszych samoocen oraz standardów osobistych (Kozielecki 1981, 244).

4. Samoświadomość dziecka jako potencjał rozwoju jego duchowości

Pedagogika jako nauka wykazująca silne powiązania z filozofią i zajmująca się holistycznie ujmowanym człowiekiem w procesie jego rozwoju i wychowania przynosi bogate analizy i odniesienia do duchowości człowieka w jego indywidualnej perspektywie. U podłoża każdego systemu pedagogicznego leży bowiem zawsze „jakaś” koncepcja człowieka, wskazująca antropologiczne, ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne uwarunkowania sposobu rozumienia jego natury. Koncepcja ta kieruje naukową refleksję pedagogiki w stronę człowieka, wskazując istotę, wymiary i sposoby jego funkcjonowania w świecie. Współcześnie przyjęta koncepcja człowieka definiuje jego naturę w kategoriach osoby jako zintegrowanej całości fizyczno-psychiczno-duchowej. Każdy wymiar istnienia człowieka jako osoby niesie ze sobą szczególną wartość, zaś znaczenie poszczególnych wymiarów jest jednakowo ważne dla konstytuowania jego istoty. Wymiar duchowy spełnia jednak rolę wyjątkową, integrującą wszystkie pozostałe aspekty życia.

Pedagogika zwraca uwagę na fakt, iż człowiek jest osobą, będącą w nieustannym rozwoju. Współcześnie przyjmuje się, że rozwój ten odbywa się w przestrzeni wszystkich wymiarów jego życia, wzajemnie uwarunkowanych i silnie ze sobą powiązanych, które muszą być zintegrowane w jeden osobowy konstrukt przez czynnik konstytuujący osobowość. W świetle naukowych analiz wydaje się, iż czynnikiem tym jest rzeczywistość duchowy wymiar bytowania człowieka, stąd zaś nie można mówić o całościowym jego rozwoju z pominięciem sfery duchowego aspektu istnienia. Tożsamość rozwijającego się człowieka jest rozpięta między możliwością siebie i sobą realnym. Impuls pedagogiczny polega właśnie na tej podwójnej dialektyce i jej dynamice. Chodzi tu o fakt przechodzenia ze stanu możliwości życia do stanu zrealizowanego, a także o zrozumienie istoty swojego życia. Wychowanek jest widziany jako konkretny człowiek ze swoimi zainteresowaniami i celami, wchodzący w relację z otoczeniem i wychowawcą.

Przyjmując za punkt wyjścia pedagogiczną refleksję nad analizowanymi filozoficznymi i psychologicznymi koncepcjami rozwoju świadomości i samoświadomości człowieka można podjąć próbę dookreślenia potencjału świadomościowego dziecka w wieku przedszkolnym. Można stwierdzić więc, iż dziecko w tym okresie posiada poczucie *Ja* opierające się na wiedzy i rozumieniu faktu bycia odrębnym podmiotem w otaczającym świecie. Posiada ono świadomość swoich specyficznych cech, takich jak umiejętności czy wiedza, jednak te pojedyncze aspekty schematu własnej tożsamości nie spletają się jeszcze w jednolitą ocenę własnej osoby. Ocena ta jest dopiero w fazie in-

tensywnego kształtowania się. W tym czasie dziecko buduje własną ocenę i obraz siebie przede wszystkim na podstawie werbalnych i niewerbalnych informacji otrzymanych z otoczenia społecznego. Skupia się ono głównie na posiadanych przez siebie cechach konkretnych, szczególnie tych, które są widoczne na zewnątrz, nie zaś na cechach wewnętrznych. Przy właściwej pracy wychowawczej dziecko jest w stanie osiągnąć umiejętność rozpoznawania i nazywania zarówno własnych stanów emocjonalnych i uczuć, jak też innych, otaczających go ludzi – dorosłych i rówieśników. U dziecka kształtuje się także *Ja* społeczne, czyli świadomość bycia członkiem grupy społecznej. Zaczyna ono rozumieć społeczne role, które odgrywa (Bee 2004, 241-242). Z reguły w wieku przedszkolnym dziecko nie ma problemów z właściwym kategoryzowaniem swojej osoby w kontekście płci, środowiska, do którego przynależy, kultury i narodowości. Dość dobrze radzi sobie także z ustalaniem własnych odniesień do otaczającej je przestrzeni fizycznej, potrafi też konkretnie werbalizować sygnały, docierające z wnętrza jego organizmu – symptomy złego lub dobrego samopoczucia. Pomimo dominującej świadomości „tu i teraz” łatwo odnosi się we własnej wielostronnej ekspresji zarówno do przeszłych doświadczeń, jak i – choć w mniejszym stopniu – potrafi wybiegać w przyszłość – zarówno w odniesieniu do własnej przyszłości, jak też w fantazjowaniu na temat organizacji świata. Dziecko w tym okresie jest więc zdolne już do wyodrębniania swojego *Ja* wobec otaczającego je świata i określania sposobu własnego w nim istnienia.

Dla poparcia tego poglądu przydatna okazuje się koncepcja J. Tischnera (Tischner 2000). Autor ten jest zdania, iż istnieje świadomość refleksyjna i warunkująca wszelką refleksję świadomość przedrefleksyjna (arefleksyjna), będąca specyficznym sposobem bytowania *Ja* człowieka. Świadomość arefleksyjna, którą J. Tischner nazywa *konscjetywnością* to inaczej samoświadomość, będąca podstawą jakiegokolwiek świadomości. *Konscjetywność* jest istotą *Ja*. W *konscjetywności* tej Tischner wyróżnia element somatyczny jako trwałą świadomość cielesności, własnego ciała i miejsca, jakie zajmuje ono w przestrzeni. Przestrzenność cielesna dotyczy dwóch aspektów:

1. przestrzeni wewnętrznej (ściśle cielesnej), danej bezpośrednio w *konscjetywności* somatycznej w postaci spostrzegania własnego ciała jako całości;
2. przestrzeni zewnętrznej (materialno-cielesnej), związanej z zewnętrznym postrzeganiem, informującym o pozycji własnego ciała pośród innych rzeczy.

Mechanizmem ustalania granic *Ja* cielesnego jest proces, w którym działanie ciała jest przyjmowane jako „moje działanie”, przejście od tego, co „moje” do tego co „jest mną”. Odnoszenie się do „bycia mną” jest więc podstawą samoświadomości człowieka.

Przyjmując za punkt wyjścia teorię J. Tischnera można wyprowadzić wniosek, że dziecko przedszkolne wykazuje w pełni zarówno *konscjetywność* somatyczną, jak i zewnętrzną, będąc świadome nie tylko własnej wewnętrznej cielesności, ale też potrafiąc umiejscowić własną osobę w zewnętrznym, fizycznym i społecznym świecie. Potrafi też poprawnie werbalizować te zależności. Pewien rodzaj obiektywnej świadomości kształtuje się już w drugim roku życia, gdy dziecko potrafi dokonać rozróżnienia pomiędzy światem a sobą. Do pełnego obiektywizmu w tym zakresie jest zdolne natomiast dopiero rok – dwa lata później, ponieważ dopiero w tym wieku jest ono w stanie dokonać

różnicowania funkcji poszczególnych elementów myślenia, odpowiadających za świadomość społeczną, znajomość ciała i otaczającego je świata oraz samoświadomość.

Szczególnym dowodem świadomości i samoświadomości dziecka w okresie przedszkolnym są tzw. dziecięce teorie umysłu, które pozwalają dzieciom przewidywać i wyjaśniać zachowania innych osób przez odniesienie się do niemożliwych do bezpośredniej obserwacji stanów umysłu, takich jak pragnienia, emocje, wrażenia czy przekonania. Wiedza ta powstaje u dziecka stopniowo. Na początku okresu przedszkolnego dziecko potrafi przewidywać reakcje osób dorosłych na jego zachowanie, lecz nie rozumie jeszcze różnic między światem realnym a umysłowością. Nie pojmuje, że percepcja rzeczy jest odmienna od samej rzeczy i może się zmieniać w zależności od okoliczności. Jednak mając trudności z różnicowaniem fałszywych przekonań, dobrze radzi sobie z uświadamianiem własnych pragnień, wyobrażeń i percepcji, używając wielu określeń stanów mentalnych: „myśleć”, „wiedzieć”, „pamiętać”, „wierzyć” itp. Fakty te pozwalają wyprowadzić wniosek, że już trzyletnie dziecko posiada świadomość nie tylko własnej cielesności, ale też wewnętrznej sfery uczuć, przeżyć i doświadczeń.

Około czwartego roku życia pojawia się przełom w rozwoju dziecięcej teorii umysłu – dziecko zaczyna odróżniać przekonania na temat rzeczywistości od niej samej i ujmować przekonania nie jako realne rzeczy, ale jako ich reprezentacje. Stopniowo nabiera też umiejętności odróżniania realnych zdarzeń od własnych przekonań na ich temat. Przyjmuje też do wiadomości fakt, iż różne osoby mogą mieć na ten sam temat różne przekonania, zaczyna rozumieć pojęcia kłamstwa, żartu i metafory. Od tej pory rozumie też, że umysł aktywnie pośredniczy w doświadczaniu rzeczywistości (Kielar-Turska 2004, 104-106).

Dziecko posiada więc nie tylko samoświadomość cielesną, fizyczną, ale także samoświadomość osobową, polegającą na dostrzeganiu własnej aktywności myślowej i emocjonalnej. Dzięki temu może ono wyodrębnić siebie jako osobę o własnej, niepotwartzalnej tożsamości.

Podsumowanie

Abstrahując od analizy psychologicznych teorii trzeba przyjąć, że samoświadomość dziecka jest specyficzna, choć niewykształcona jeszcze w dojrzałe formy. Dziecko żyje w dwóch odmiennych, równoważnych dla niego stanach świadomości: wewnętrznym i zewnętrznym. Stany te są jeszcze dla dziecka niezróżnicowane i wymieszane. Funkcjonowanie w obszarze realnej rzeczywistości jest dla dziecka tylko jednym ze sposobów jego działania – w równie realny sposób odbiera ono własne bytowanie w świecie rzeczywistym, jak i w świecie fantazji, wyobraźni, symbolicznej zabawy, a nawet w świecie intuicyjnych umiejętności.

Dziecko wydaje się więc posiadać swoistą, wewnętrzną świadomość, rozumianą jako ludzka, biologiczna, uniwersalna, wewnętrzna konstrukcja gatunku, pozwalająca człowiekowi na przetrwanie. Posiada w sobie potencjał tej świadomości, dzięki czemu

jego „nieświadoma świadomość” kontroluje naturalne mechanizmy regulacyjne, wrażliwość na ludzi, środowisko i wartości. Świadomość dziecka to świadomość „tu i teraz” – jednopunktowa (Hardy 1965), która w miarę rozwoju przybiera liniowy charakter (uwzględniający przeszłość i przyszłość). Świadomość małego dziecka jest więc otwarta na wszystko, co pochodzi z nieświadomości. Jednak tego rodzaju doświadczenia są u dzieci krótkotrwałe i przemijające, łatwo ulegają „zatopieniu” w strumieniu niezliczonych wrażeń, przez co mogą zostać niezauważone lub zignorowane zarówno przez samo dziecko, jak też przez dorosłych.

Dziecko przystosowuje się więc do świata przez naturalny rozwój i zgodny z nim sposób uczenia się, zdobywania wiedzy i doświadczeń. W dużej mierze rozwój ten jest uzależniony od doświadczeń relacji ja-otoczenie – dziecko rozwija się, podejmując zadania, związane z działalnością umysłową, społeczną i kulturową, a poprzez ich rozwiązywanie doświadcza stanów wewnętrznych, przekraczających nieraz jego (określone przez psychologię rozwojową) możliwości. Żyjąc w określonej rzeczywistości, włączone w naturalny sposób w nurt życia danej społeczności nabywa w niej wiedzę, postawy i normy moralne. Jest więc osobą, posiadającą szczególną samoświadomość i świadomość otaczającej go rzeczywistości materialnej i niematerialnej. Poza nastawieniem na działanie w zewnętrznym świecie dziecko charakteryzuje specyficzne „zwrócenie się ku sobie”, wynikające nie tyle z silnego jeszcze w tym wieku egocentryzmu, co z przynależnej temu okresowi życia umiejętności ogniskowania całego swego jestestwa w doświadczeniu czucia i przeżywania. Umiejętność ta, rzadko spotykana u osób dorosłych, u dziecka jest naturalną właściwością, umożliwiającą głębokie przeżycia i duchowe doświadczenia w zetknięciu z wieloma zjawiskami realnego i wyobrażonego świata. Co specyficzne – dzięki tej właśnie właściwości przeżycia duchowe stają się wręcz częścią codzienności dziecka, pozostając w prosty sposób powiązane z jego wewnętrzną istotą i naturalnym bytowaniem.

Już najmłodsze dziecko nie jest więc „białą kartą” do zapisania, potencjał duchowej wrażliwości wyłania się z niego w trakcie rozwoju, bowiem jest w nim już obecny od momentu narodzin – zaś okres przedszkolny jest szczególnie intensywnym momentem rozwojowym ujawniania się tej duchowej wrażliwości. Dziecko posiada jeszcze w tym okresie umiejętność bezpośredniego odbierania siebie i świata, wolną od stereotypowych struktur myślowych, ograniczających człowieka w bezpośrednim odczuwaniu siebie i otoczenia. Doświadczenie dziecka to coś więcej niż doznanie, odczucie czy wrażenie powodowane przez fizyczne bodźce zewnętrzne; to cały wachlarz doświadczeń, który jest związany z percepcją rzeczywistości dnia codziennego. To specyficzne doświadczenie przez dziecko materialnej i niematerialnej rzeczywistości staje się podstawą jego głębokiej duchowości, która może się ujawnić w odpowiednich warunkach zewnętrznych, budowanych w procesie jego rozwoju i wychowania.

W tym momencie budzi się refleksja co do roli wychowawcy w tym procesie. Jeśli pragnie on wzbudzić i „wydobywać” duchowe potencjalności w swoich wychowankach, wymaga się od niego, aby „ujawniał przed swoimi podopiecznymi własną duchowość, swoją interwencją zaś stwarzał im jak najlepsze warunki do rozwoju” (Śliwerski 2020,

149). Pedagog przedszkolny powinien więc posiadać swoistą cechę osobową – umiejętność przekazywania wychowankom własnego (pozytywnie zbudowanego) systemu wartości, otwartość na dziecko, jego potrzeby i specyfikę rozwojową. Nauczyciel musi więc dbać o to, by w otoczeniu dziecka zaistniały tylko takie przykłady zachowania i funkcjonowania, które powinno ono naśladować, aby także jego rozwój był harmonijny i integralny.

LITERATURA:

- Allport, Gordon. 1961. *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bee, Helen. 2004. *Psychologia rozwoju człowieka*. Tłum. A. Wojciechowski. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Białek, Ewa. 2009. *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brzezińska, Anna. 2000. *Spółeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa: Wyd. Naukowe SCHOLAR.
- Chłopkiewicz, Maria. 1987. *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa: WSiP.
- Chrobak, Stanisław. 1999. *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
- Dymkowski, Maciej. 1996. *Samowiedza w okowach przywdziewanych masek*. Warszawa: Wyd. Instytutu Psychologii PAN.
- Galarowicz, Jan. 1994. *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*. Kraków: Wyd. Naukowe PAT.
- Golka, Marian. 2008. *Socjologia kultury*. Warszawa: Wyd. Naukowe SCHOLAR.
- Hardy, Alister. 1965. *The living stream: a restatement of evolutionary theory and its relation to the spirit of man*. London: Collins.
- Hurlock, Elisabeth. 1985. *Rozwój dziecka*, t. 1. Tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. Warszawa: PWN.
- Jarymowicz, Maria. 1989. Próba konceptualizacji pojęcia „tożsamość”: spostrzegana odrębność Ja-Inni jako atrybut własnej tożsamości. *Przegląd Psychologiczny*, t. 32, nr 3, 655-669.
- Kielar-Turska, Maria. 2004. Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, W: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. Barbara Harwas-Napierała i Janusz Trempała, 47-74. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,
- Klein, Melanie. 1975. *The psychoanalysis of Children*. London: Hogarth Press.
- Korczak, Janusz. 2004. *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski i Sp.
- Kozielecki, Józef. 1981. *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.

- Logan, Richard. 1986. A reconceptualization of Erikson's theory: the repetition of existential and instrumental themes, *Human Developmental* 29, 125-136.
- Obuchowski, Karol. 1972. *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: PWN.
- Piaget, Jean. 1966. *Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. Maria Przetacznikowa. **Warszawa:** PWN.
- Piaget, Jean. 2011. *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, tłum. Maria Gawlik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sokolik, Maria. 1993. *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO.
- Szczukiewicz, Piotr. 1998. *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin, Wyd. UMCS.
- Śliwerski, Bogusław. 2020. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Impuls.
- Tillmann, Klaus-Jurgen. 1996. *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. tłum. Grzegorz Bluszcz, Bartek Miracki, Warszawa: PWN.
- Tischner, Józef. Świat ludzkiej nadziei. Kraków: Wyd. Znak 2000.
- Winnicott, Donald. 1957. *The Child and the Family*. London: Tavistock.
- Włoch-Barzjij, Stanisława. 2020. *Edukacja w działaniu w procesie wychowania dzieci w wieku przedszkolnym*. W: *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, red. Andrzejewska, Jolanta i Barbara Bilewicz-Kuźnia, 243-249. Lublin: Wyd. UMCS.
- Wojtyła, Karol. 1976. The Intentional Act and the Human Act, that is, Act and Experience, *Analecta Husserliana* t. 5, 269-280.

Informacje o autorze:

Lidia Marszałek, dr hab. prof. Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku. Zainteresowania naukowe: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna, integralny rozwój dziecka, wspomaganie rozwoju dziecka z SPE.

Kontakt:

e-mail: l.marszalek@mazowiecka.edu.pl

Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Humanistycznych i Informatyki Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, ul. Gałczyńskiego 28, 09-400 Płock