

Aldona Molesztak

SENS WYCHOWANIA W ŻYCIU CZŁOWIEKA

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o sens życia jest związane z uzasadnieniem sensu swego bytu, wyznaczającego kierunek działania. Sens życia najczęściej jest rozumiany jako „wartość” lub jako „cel” życia. Jednocześnie pojęcie to może być rozpatrywane w kontekście życia konkretnego człowieka. Wówczas sens życia jest kreowany przez jednostkę. Życie nabiera sensu dzięki realizacji wartości uznanych za uniwersalne, wyznaczeniu celów uznanych za powszechne, które człowiek osiąga poprzez świadome działanie¹. Każda jednostka ludzka upatruje inny sens życia dla niej tylko charakterystyczny, specyficzny i niepowtarzalny. Każda epoka historyczna poszukiwała odpowiedzi na egzystencjalne pytania stawiane przez człowieka. Tę interesującą problematykę podejmują reprezentanci filozofii, socjologii, psychologii, religii. Szybki rozwój techniki w każdej dziedzinie życia, zastosowanie udogodnień usprawniających codzienne funkcjonowanie nie prowadzi do zaniechania poszukiwania sensu życia. Zgodzić się jednak można ze stwierdzeniem, że szczególnego wymiaru pytanie o sens życia nabiera w sytuacjach trudnych (np. niepowodzenie, strata bliskiej osoby, trwałe kalectwo).

Nierozzerwalnym zjawiskiem społecznym związanym z poszukiwaniem sensu życia przez człowieka jest wychowanie. Tylko dzięki niemu człowiek jest wprowadzany w otaczający go świat. To ono ma doprowadzić młodego człowieka do sprecyzowania własnego celu życia, a zatem do uzyskania odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. To dzięki wychowaniu jednostka osiąga „kolejne etapy dojrzałości wyrażające się dochodzeniem do własnej tożsamości”². Relacja pomiędzy ustaleniem pierwszeństwa obu

¹ Por. S. Jedynak, Mały słownik etyczny, Bydgoszcz 1994, s. 158-159.

² A. Tchorzewski, Wychowanie i jego właściwości, [w:] Wychowanie w kontekście teoretycznym, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1993, s. 46.

pojęć – sensu życia i sensu wychowania jest pytaniem bardzo trudnym. „Życie” umożliwia nam wychowanie człowieka, dzięki któremu jednostka odnajduje sens życia. Wychowanie jest procesem trwającym przez całe życie, od momentu naszego urodzenia do śmierci. Znaczenie wychowania dla człowieka jest bardzo istotne. Wychowanie nie tylko umożliwia pojawienie się wpływów korzystnych³, ale jednocześnie bada, na ile owe wspieranie, wspomaganie rozwoju jednostki przynosi efekty. Jakie są te efekty? Czy dzięki wpływom kształtuje się twórcza siła dziecka? Jeśli występują nieoczekiwane rezultaty zagrażające rozwojowi jednostki, co należy uczynić, aby uchronić ją przed błędnym wyborem postępowania?

J. Rutkowiak⁴ uznaje „teoretyczny spór o samo pojmowanie sensu wychowania” za jeden z podstawowych kierunków sporów i kontrowersji we współczesnej pedagogice. Również R. Segit podejmuje problem istoty wychowania. Wyróżnia on siedem znaczeń pojęcia wychowania. Termin ten oznacza zatem:

- oddziaływania, wpływy, które zmierzają do osiągnięcia z góry założonych bliskich celów;
- oddziaływania, wpływy i procesy zachodzące w osobowości człowieka;
- działanie prowadzące do dalszego celu: wykształcenia, przyszłości;
- oddziaływanie, procesy i wyniki;
- procesy (zmiany) odnoszące się do zmian w wychowanku. Istotny jest tu przebieg i charakter zmian we „wnętrzu” wychowanka;
- procesy i wyniki, czyli proces przebiegający samorzutnie bez ingerencji z zewnątrz zmierzający do określonych celów;
- wyniki oznaczające zachowanie zgodne z naszymi oczekiwaniami oraz przyjętymi normami⁵.

R. Segit wskazuje, że wychowanie będące procesem tworzenia jest zjawiskiem, które nie zawsze jest zrozumiałe przez nauczycieli – wychowawców. Wychowawca stawiający diagnozę, określający cele i czynności prowadzące do osiągnięcia wyznaczonych celów, nie zawsze jest świadomy procesów zachodzących we wnętrzu wychowanka. Precyzuje się zatem pytanie dotyczące rozumienia pojęcia wychowania przez nauczycieli – wychowawców. Odpowiedzi na tak postawione pytanie szukano w podjętych badaniach empirycznych.

³ Por. A. Adler, *Sens życia*, Warszawa 1986, s. 32.

⁴ J. Rutkowiak, *Dyskusje w pedagogice a pedagogika dyskusji*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu*, J. Rutkowiak (red.), Gdańsk 1992, s. 11.

⁵ R. Segit, *W poszukiwaniu istoty wychowania – studia nad literaturą przedmiotu*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu...*, *op. cit.*, s. 36-43.

Badaniami objęci byli studenci II roku studiów stacjonarnych (191 osób) i zaocznych (259 osób), kierunku nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym WSP w Bydgoszczy. Dobrana próba jest homogeniczna pod względem płci – wyłącznie kobiety. Fakt ten stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości oświatowej, gdzie mężczyźni, zatrudnieni na szczeblu nauczania początkowego, stanowią wyjątek. Część badanych, to czynni zawodowo nauczyciele, którzy podjęli 3-letnie studia (po studium nauczycielskim), kończące się uzyskaniem tytułu magistra w zakresie nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Ponadto badania zostały przeprowadzone po zakończeniu zajęć z przedmiotu „Teoria Wychowania”, w ramach których podejmowano zagadnienia wychowania, podmiotowości oraz wartości.

Istotnym elementem charakterystyki badanych nauczycieli jest wiek. Studenci stacjonarni należą do pierwszej z wyróżnionych kategorii czyli 20-25 lat. Analizując strukturę wiekową studentów zaocznych, można spoznać, że jest to grupa stosunkowo młodych nauczycielek. Dane wskazują, że większość nauczycielek (30,9%) mieści się w przedziale wiekowym 26-30 lat. Jednak grupy graniczące z tym przedziałem mają zbliżone wyniki, bowiem dla przedziału 31-35 lat wynosi on 27,8%, natomiast dla przedziału 20-25 lat – 25,1%. Wynika z tego, że 83,8% nauczycielek nie ukończyło jeszcze 35 lat. Powodem tego może być prowadzona ostatnio polityka kadrowa w oświacie, wymagająca ukończenia studiów wyższych przez nauczycieli będących absolwentami studiów nauczycielskich. Prawdopodobieństwo utraty pracy przez nauczyciela prowadzi do podjęcia studiów. Podobnie jak studenci stacjonarni, nauczyciele zamieszkują miasta do dwudziestu tysięcy mieszkańców (30,1%) i powyżej stu tysięcy (36,3%).

Pojęcie „wychowanie” rozumiane jest przez badanych różnorodnie. Określane jest ono za pomocą definicji wychowania poznanych przez respondentów podczas studiów. Nie można jednak wyróżnić jednej preferowanej definicji wychowania. Ponadto badani prezentują jednocześnie swoje własne definicje wyprowadzone dzięki poznanej wiedzy i doświadczeniu uzyskanemu podczas pracy zawodowej. Kierują się zatem określeniami wychowania podanymi przez J. Filka, A. Gurycką, T. Gordona, R. Miller i A. Tchorzewskiego.

Można zauważyć tendencję do częściowych określeń zawartych w powyższych stanowiskach podanych autorów, bowiem są one sygnałem jednego ważnego dla nauczyciela aspektu. Przykładem mogą być: „kontakt pomiędzy podmiotami prowadzący do zmiany osobowości” możliwość wpływu na postawy wychowanka i rozwój jego psychiki; kształtowanie drugiego człowieka; proces obejmujący osobę wychowawcy i wychowanka i występującą między nimi interakcję; proces współdziałania podmiotów;

stwarzanie okazji do rozwoju; przygotowanie do życia; proces, który wyra-
sta ze społeczności i jej służy; świadome kształtowanie osobowości w opar-
ciu o wartości; realizacja określonych zadań i wartości; proces polegający
na interioryzacji proponowanego w wychowaniu systemu wartości; układ
oddziaływań społecznych, instytucjonalnych wywołujący zmiany w osobo-
wości; jest modelowaniem młodego człowieka, wprowadzaniem go w życie
przy jednoczesnym uwzględnianiu jego potrzeb, dążeń i wskazanie, jak wy-
chowanek robi coś źle, lecz bez narzucania mu swojej woli; ukazanie drogi
prowadzącej do całkowitego osiągnięcia dojrzałości społecznej, kierowanie
procesem dorastania do roli odpowiedzialnego za siebie i swoje czyny oby-
watela; ukazanie cennych wartości i nadawanie im znaczenia”⁶. Badana
próba wskazuje, że w wychowaniu następuje kształtowanie systemu warto-
ści. Wychowanie wiąże się z realizacją wartości. Respondenci jednak nie
podejmują się wyróżniania tych wartości.

W wyniku przeprowadzonych badań U. Morszczyńska zwraca uwagę, że
wychowanie nauczycielom – studentom zaocznym edukacji wczesnoszkol-
nej – kojarzy się z „kształtowaniem moralnego oblicza uczniów, wprowa-
dzeniem w świat wartości, kształtowaniem takich cech, jak: pracowitość,
wytrwałość, zaradność, tolerancja, prawość, koleżeństwo, szacunek, obo-
wiązkowość, życzliwość”⁷. Zawód nauczyciela w opinii 99% badanych
wymaga wrażliwości moralnej większej niż przeciętna. Zauważyć należy, że
w badaniach autorki wystąpiło rozumienie wychowania związane z wpro-
wadzeniem wychowanka w świat wartości. Ów świat związany jest
z kształtowaniem cech. Trzy wyróżnione cechy można przyrównać do anali-
zowanych wartości moralnych, takich jak: obowiązkowość, pracowitość
i tolerancja. W badaniach podjętych w niniejszej pracy respondenci ograni-
czyli się do podkreślenia kształtowania systemu wartości.

Zastanawiające jest, w jakim stopniu są oni zdolni do wyrażenia opinii
w kwestii związku, jaki zachodzi między wychowaniem a podmiotowością.
Związek podmiotowości z wychowaniem jest nierozzerwalny: 178 (93,19%)
studentów i 217 (83,78%) nauczycieli uważa ten związek za nierozzerwalny,
zaś 9 (4,71%) studentów i 27 (10,42%) nauczycieli stwierdza, że związek
ten teoretycznie jest uzasadniony, jednak w praktyce nie występuje. Odpo-
wiedzi na to pytanie nie udzieliło 4 (2,09%) studentów i 15 (5,79%) naucz-
ycieli. Podmiotowość winna być, zdaniem badanych, którzy opowiedzieli się za
jej ścisłym związkiem z wychowaniem, właśnie podstawą tego wychowania,

⁶ Wypowiedzi studentów zebrane w wyniku przeprowadzonych badań.

⁷ U. Morszczyńska, *Odpowiedzialność w strukturze wartości nauczycieli*, [w:] Edu-
kacja aksjologiczna, t. 2, K. Olbrycht (red.), Katowice 1995, s. 74.

nierozerwalną częścią, która ułatwia wychowanie. Wychowanie bez respektowania podmiotowości jest urabianiem. Młody człowiek jest szczególnie wrażliwy i podatny na wszelkie wpływy, a więc należy tak organizować wychowanie, aby przygotowało wychowanka do odczuwania odrębności i niezależności. Między wychowawcą a wychowankiem istnieje więź – wspomaganie, wspieranie dwóch podmiotów, które działają i doznają jej tylko wtedy, gdy opiera się ona na zasadach podmiotowości. Dzięki temu wychowanek jest przygotowany do realizowania własnych celów i aktywności.

Interesujące jest stwierdzenie M. Łobockiego, który podejmuje określenia wychowania poprzez cechy tego pojęcia. Dotychczasowe definicje wychowania określały ten termin w oparciu o naturalny i spontaniczny rozwój dzieci i młodzieży. Nie akcentowały one aktywności wychowanka, która w wychowaniu pełni znaczącą rolę. Ponadto całkowitą odpowiedzialność za wychowanie ponosił wychowawca, natomiast tylko w antypedagogice przypisywano ją wychowankowi. Autor zwraca uwagę na ponoszenie odpowiedzialności przez oba podmioty biorące udział w wychowaniu – wychowawcę i wychowanka. Występuje w tej interakcji dzielenie się z wychowankiem odpowiedzialnością. Wychowawca „(...) odmawia sobie prawa decydowania za nich (wychowanków – A. M.) zwłaszcza wtedy, gdy sami są w stanie sobie poradzić”⁸. Do cech wychowania cytowany autor zalicza: złożoność, intencjonalność, interakcyjność, relatywność i długotrwałość⁹. Wyróżnione cechy przybliżają rozumienie wychowania, jednak – jak wskazuje M. Łobocki – nie wyjaśniają wielu zagadnień.

Wychowanie jest pojęciem rozpatrywanym na gruncie różnych nauk, m.in.: filozofii, psychologii, socjologii, pedagogiki. Każda z wyróżnionych dyscyplin definiuje wychowanie akcentując jedno lub kilka cech. Doprowadziło to do sformułowania wielu definicji wychowania, które przybliżają rozumienie tego pojęcia, ale jednocześnie go nie precyzują. Mamy zatem do czynienia z nieustannym poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: czym jest wychowanie oraz jaki jest sens wychowania w życiu człowieka? Kluczowe znaczenie, jakie przypisuje się wychowaniu, ujawnia jego złożoność i niemożność zastępowania go innymi procesami. Każda definicja przybliży nas do określenia wychowania, które nieustannie się modyfikuje ze względu na rozwój nauki. J. J. Rousseau napisał, że „Wychowanie dzieci jest zadaniem, któremu należy poświęcić wiele czasu, jeśli nie chce się tracić czasu”.

⁸ M. Łobocki, ABC wychowania, Warszawa 1992, s. 13.

⁹ *Ibidem*.