

WSTĘP

Pod koniec lutego 2020 roku w mediach społecznościowych ukazała się reklama – wydawać by się mogło – niezbędnej pozycji w pracy skutecznego nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga, książki zatytułowanej *Wsparcie zdrowia psychicznego uczniów* (Kloskowska i in. 2020). Wydaje się, że z zawartością tej publikacji powinien zapoznać się każdy czynny nauczyciel, jak również inne osoby pracujące zawodowo z uczniami, gdyż porusza ona typowe rozterki i problemy współczesnego ucznia – od wykluczenia rówieśniczego rozpoczynając, a na depresji i zagrożeniu samobójstwem kończąc. Ponieważ książka jest w swoim zamierzeniu przeznaczona dla określonego środowiska, jej reklamę zamieszczono m.in. w mediach społecznościowych w miejscach (grupach) poświęconych dla nauczycieli wraz z możliwością komentowania jej przez nich. Wydawca publikacji pewnie spodziewał się znacznego zainteresowania tytułem. Co zaskakujące, po pierwsze, nie było zbyt wielu komentarzy, a po drugie, te, które zostały zamieszczone, okazały się zaskakująco jednolite i można je zawrzeć w określeniu „A co ze wsparciem psychicznym dla nauczycieli?”

Ten ton komentarzy może stanowić punkt wyjścia zainteresowań naukowca, pedagoga, który swoje życie zawodowe poświęca analizie pojęcia „sens życia” z perspektywy pedagogicznej.

Po pierwsze, choć mniej znaczące z perspektywy czynnych pedagogów i środowiska szkolnego, którego są istotną częścią, użyto w nim potocznego określenia, gdyż z perspektywy analizowanego tematu nie mówimy tutaj o wsparciu psychicznym, lecz o wsparciu duchowym. Jednak nie możemy z tego powodu czynić wyraźnego zarzutu pod adresem autorów publikacji, gdyż z kolei pojęcie duchowości (z perspektywy analizowanego tematu i nie tylko) w języku potocznym kojarzy się z religijnością, a zatem jeśli odniesiemy je do edukacji, to będzie się kojarzyło z jej określonym typem, tj. np. szkołami wyznaniowymi czy lekcjami katechezy. Jest to założenie niesłuszne, gdyż duchowość jest wymiarem człowieczeństwa, w jakimś stopniu (jak i w pozostałych jego wymiarach, tj. biologicznym i psychicznym, nierównym) rozwinięta u każdego człowieka, niezależnie od jego nastawienia religijnego (Babicki i Stępkowski 2016; Pasek, Skowronek i Tyrała 2013; Socha 2014; Znaniecka 2016). Oznacza to, że typem duchowym jest każdy z nas. Oczywiście, nic nie stoi na przeszkodzie, by to pojęcie wiązać z religijnością (jeśli dana osoba ma taką wewnętrzną potrzebę), lecz nie jest ona powiązana wyłącznie z tą sferą ludzkiej aktywności i zarezerwowana dla osób wierzących¹.

¹ Zainteresowanych Czytelników odsyłam do dwóch artykułów mojego autorstwa, które analizują różne wymiary pojęcia duchowości z perspektywy pedagogiki: *Elementy tradycyjnej duchowości w rozwoju duchowym realizowanym w szkole powszechnej* (w tym artykule analizuję możliwości wykorzystania

Po drugie, i zasadnicze, komentarze te mogą być odczytywane w różnoraki (ale też niekoniecznie spójny z intencją ich autorek) sposób. Mogą stanowić wyraz nauczycielskiej frustracji, gdyż wynika z nich, iż autorki sugerują brak istnienia takiego wsparcia. Może też oznaczać traktowanie środowiska nauczycieli i środowiska uczniów jako przeciwstawnych grup oporu, a w tym przypadku szkoła wcale nie jest środowiskiem wsparcia ucznia, w którym nauczyciel robi wszystko, by dostrzec i zrealizować tkwiący w nim potencjał. Szkoła w tym rozumieniu stanowi miejsce walki, w którym zmęczony nawałem obowiązków (i pewnie nie tylko) nauczyciel nie ma już siły bądź ochoty wspierać ucznia, gdyż przede wszystkim sam takiego wsparcia oczekuje. W tym rozumieniu możemy też dostrzegać egoizm nauczycieli, którzy są w szkole nastawieni na realizację siebie, a nie realizację ucznia. Oczywiście są to tylko teoretyczne dywagacje i możliwości interpretacyjne, których nie jesteśmy w stanie udowodnić bez przeprowadzenia pogłębionych badań w tym zakresie.

Po trzecie wreszcie, w komentarzach tych widzimy opozycję – z jednej strony mamy wsparcie psychiczne ucznia, z drugiej – nauczyciele domagają się wsparcia psychicznego dla siebie, a czyż nie istnieje między tymi rodzajami wsparcia relacja? Czy nie jest tak, że otrzymujący wsparcie duchowe (trzymając się już naukowej terminologii) nauczyciel jest w stanie udzielić wsparcia duchowego uczniowi? Czy nie jest tak, powracając do zasadniczego tematu niniejszej pracy, że nauczyciel mający silne poczucie sensu własnego życia, którego przynajmniej część realizuje w pracy zawodowej, dopiero jest w stanie udzielić nie tylko wsparcia uczniowi w trudnych dla niego duchowo chwilach, ale przede wszystkim jest w stanie uczulać go na wagę i istotność zagadnienia poczucia, wzmacniania sensu jego życia w swojej codziennej pracy? Przecież uczniowie (i oczywiście nauczyciele, jak również inni niezwiązani ze środowiskiem szkolnym ludzie), mający silne poczucie sensowności swojego życia, lepiej radzą sobie z różnymi życiowymi zawirowaniami, chwilami mniej bądź bardziej subiektywnie odczuwanymi jako trudne, gdyż przyświeca im pewien nadrzędny cel, który realizują w swoim życiu.

W ten sposób dochodzi do czwartej uwagi – w literaturze przedmiotu analizującej poczucie sensu życia dominuje przekonanie, iż tą tematyką zaczynamy się interesować właśnie wtedy, gdy jest już ciężko, gdy tracimy sens, gdy przytłacza nas ciężar doświadczeń niechcianych, spadających na nas z zewnątrz (Michalski 2011). Takie są niestety fakty. Jednak w ten sposób nie dostrzegamy potencjału tkwiącego w edukacji. Przecież w codziennej praktyce pedagogicznej (tak wychowawczej, jak i w procesie kształcenia) możemy uczulać uczniów na problematykę związaną

duchowości w sensie tradycyjnym, tj. łączonej ze sferą religijności człowieka, w masowej edukacji) (Kamińska 2018a) oraz *Trends of the so-called new spirituality and the inclusion of spiritual problems in the area of pedagogical reflection and practice* (w którym zastanawiam się nad podziałami we współczesnej duchowości, tj. takimi rozumieniami tego pojęcia, które nie łączą się z tradycyjną, religijną duchowością, oraz możliwościami włączenia tych pojęć do dyskusji pedagogicznych) (Kamińska 2018b).

z wagą sensowności naszego życia, tj. odkrywania sensu w życiowych sytuacjach ucznia, prowadzenia jego rozwoju zgodnie z odkrytym sensem itp. Dopiero w takich przypadkach może w ogóle nie dochodzić do wielu z sytuacji ekstremalnych, z którymi w swoim niezbyt doświadczonym życiu boryka się uczeń, a które przez osoby starsze, w tym przez rodziców i pedagogów, są niedostrzegane lub bagatelizowane. Nie oznacza to oczywiście, że poczucie życia sensownego w zupełności zabezpiecza nas przed życiowymi kryzysami, one przecież są nieodzowną częścią naszej egzystencji. Możemy je jednak wówczas łatwiej znosić, gdyż mamy świadomość towarzyszącego nam nadrzędnego celu. Nie twierdzę również, że znajomość problematyki związanej z sensem życia przez środowisko nauczycieli i wprowadzenie jej do ich codziennej pracy spowoduje brak konieczności wsparcia świadczonego uczniom w tzw. kryzysach psychicznych, o których piszą autorzy przedstawionego na początku poradnika kierowanego do grona nauczycieli. Sądzę natomiast, że w praktyce pedagogicznej, jak i w rozważaniach naukowych są dwie grupy zagadnień związanych z sensem życia w edukacji – obie niestety opracowane zbyt słabo i w praktyce życia zawodowego nauczycieli traktowane „po macoszemu”. Pierwszy obszar stanowi powyższe uczulanie uczniów w codziennej pracy nauczyciela na problematykę związaną z kształtowaniem sensu życia przez podopiecznych i pomoc nauczyciela w tym zakresie. Drugi obszar badawczy stanowi natomiast sfera sytuacji egzystencjalnie trudnych występujących w życiu ucznia i realna pomoc świadczona przez nauczycieli w tym zakresie.

W kontekście sensu życia traktowanego jako problem edukacji szczególnej, istotne wydaje się przede wszystkim stanowisko studentów kierunków pedagogicznych. Być może należy oddać głos tym, którzy swoją zawodową przyszłość chcą związać z pracą w zawodzie nauczyciela, wychowawcy czy też w innych zawodach związanych z pedagogiką jako kierunkiem kształcenia. Na tej kanwie powstała niniejsza praca, której celem jest poznanie poziomu poczucia sensu życia studentów pedagogiki – przyszłych pedagogów. W niniejszej pracy analizuję zatem, jakie czynniki wpływają pozytywnie, a jakie negatywnie na to poczucie, co wyróżnia studentów o niskim poczuciu sensu życia oraz jakie miejsce w kształtowaniu poczucia sensu życia przyszłych, a w wielu przypadkach obecnych już pedagogów zajmuje praca zawodowa.

W rozdziale pierwszym przedstawiono teoretyczne tło badań własnych, które stanowi najważniejsza współczesna teoria analizująca sens życia zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym, tj. teoria stworzona przez wiedeńskiego psychiatrę i psychologa Viktora Emila Frankla. Podstawy tej teorii powstały w młodości jej twórcy, tj. w dwudziestoleciu międzywojennym, natomiast główne założenia w okresie powojennym. Wcześniej pojęcie sensu życia było analizowane głównie przez filozofię, jednak filozofia zazwyczaj robi to w sposób specyficzny, tj. analizuje sens życia nie w kontekście jednostkowego istnienia, ale bierze pod uwagę te jego elementy, które są

wspólne dla gatunku ludzkiego. W psychologii, która jako kolejna nauka szczegółowa zainteresowała się sensem życia, występuje sytuacja odwrotna. Tutaj badacze starają się prezentować sens w kontekście jednostkowym. Przed teorią stworzoną przez V.E. Frankla w psychologii mamy do czynienia z dwoma odniesieniami do sensu życia. Po raz pierwszy termin ten został użyty przez Zygmunta Freuda, ale w znaczeniu negatywnym. Postrzegając człowieka jako pole walki popędów i uznając, że głównym zadaniem każdego organizmu jest dążenie do przyjemności, Z. Freud wysnuł wniosek, że ten, kto pyta o sens życia, jest chory psychicznie (Tchorzewski i Zwierzchowski 2001:12). Jako pierwszy to pytanie w sensie pozytywnym stawia uczeń Z. Freuda – Alfred Adler, który jako pierwszy poświęca swoje życie naukowe poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czym jest sens życia człowieka, dochodząc do wniosku, że życie człowieka jest sensowne, jeśli jest zgodne z kierunkiem, w którym zmierza wspólnota (rozumiana jako ogół ludzkości), która w naturalny sposób ewoluuje w stronę współpracy i miłości. Stąd człowiek powinien przezwycięzać w sobie aspekty egoistyczne, niejako przyrodzone mu poczucie niższości, które zbyt łatwo może przekształcić się w równie zgubne poczucie wyższości. Zatem, mimo że człowiek żyje w świecie przeciwności i całe życie radzi sobie z własną niedoskonałością, niepełnowartościowością, powinien dążyć do dobra. Ze współczesnej perspektywy filozofia A. Adlera, popularna w latach 20. XX wieku i w okresie tuż po II wojnie światowej, dziś ma już charakter anachroniczny. Nie dotyczy to jednak powstałej tuż po niej teorii Viktora Emila Frankla, której założenia i podstawowe terminy poznamy.

Rozdział drugi pracy służy przedstawieniu założeń metodologicznych, w tym problemu głównego i wynikających z niego problemów szczegółowych, zmienным oraz przedstawieniu narzędzia badawczego i grupy badawczej. Narzędziem, które zastosowano w tej pracy, jest odnoszący się do teoretycznych założeń V.E. Frankla Test Celu Życia (*Purpose in Life Test – PIL*), którego autorami są James C. Crumbaugh i Leonard T. Maholick. Grupę badawczą natomiast stanowili studenci pedagogiki, którzy swoją zawodową przyszłość wiążą z wyuczonym zawodem.

Rozdział trzeci poświęcono ilościowej i jakościowej analizie wyników badań, chcąc ustalić poziom poczucia sensu życia badanych, ale również warunki oraz czynniki wpływające pozytywnie na budowę tego poczucia, jak i te, które to poczucie burzą. Zanalizowano również, czym różnią się w poszczególnych wymiarach jakościowych osoby o niskim poczuciu sensu życia od tych, które prezentują to poczucie na poziomie wysokim i bardzo wysokim.

Pracę kończą wnioski z badań wraz z zakończeniem.