

# Sitarska, Barbara

---

## Edukacja permanentna - sensem życia człowieka

---

Szkice Podlaskie 7, 119-129

---

1999

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych [mazowsze.hist.pl](http://mazowsze.hist.pl).

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara Sitarska (Siedlce)

## *Edukacja permanentna - sensem życia człowieka*

### 1. Rozważania wstępne

Inspiracją do podjęcia próby napisania referatu na powyższy temat stały się refleksje o moim życiu. Edukacja permanentna jest bowiem pojęciem mieszczącym w sobie proces samokształcenia, który to proces trwa przez całe życie człowieka. Kształcenie ustawiczne wydaje się być sposobem na życie i celem tego życia. Jest wartością samą w sobie, ponadczasową, priorytetową.

Jak patrzę na swoje życie wstecz, to wspomniane procesy istotnie stanowiły cel i sens mojego życia. Jak patrzę na swoje życie „dzisiaj” - to nabieram przekonania, że procesy te mają jeszcze większe znaczenie i sens; jak spoglądam na swoje życie, wybiegając w przyszłość myślę o swojej autoedukacji, samokształceniu w takim samym wymiarze. I jak się dziś wydaje - tego celu i sensu mojego życia nic nie jest w stanie, z hierarchii moich wartości i celów - wyprzeć.

Edukacja permanentna zawsze była - a u schyłku XX wieku wydaje się być doskonałym sposobem na życie. Z pewnością pomogą przeżyć i przewycięzać rozterki końca XX wieku, kiedy doznajemy uczucia pośpiechu, niepewności, zwątpień i lęków, przygodowości i przejściowości. Wydaje się, że wszystko wokół nas porusza się jakby szybciej. Coraz częściej zaczynamy bać się, że nie nadążamy za postępem, że nie sprostamy zmianom. Dotyczy to także, a może przede wszystkim, naszej pracy zawodowej.

Punktem wyjścia do kolejnych procesów autoedukacyjnych jest właśnie refleksja o naszym dotychczasowym życiu. Dzięki niej uświadamiamy sobie kim i jacy jesteśmy, jakie są nasze priorytetowe cele i wartości. Co potrafimy, a co i w jakiej dziedzinie mamy jeszcze do zrobienia.

Refleksji o sensie naszego życia towarzyszy zwykle metarefleksja, która jest rodzajem patrzenia jakby z wyższego piętra jego poznania. Dzięki niej właśnie wydobywamy z siebie o sobie „skarby” dotąd nie odkryte, „milczącą wiedzę”, która ma szansę zaistnieć, stać się operatywną w naszym działaniu. Tylko bowiem poprzez działanie jesteśmy w stanie zaistnieć, poczuć się podmiotem w otaczającej nas rzeczywistości, w świecie, w którym żyjemy.

W okresie rewolucji naukowo-technicznej i informacyjnej, kiedy zmieniły się oczekiwania względem szkoły jako instytucji edukacyjnej, procesy autoedukacji, samokształcenia nabierają zupełnie nowego wymiaru. Są one uwikłane w procesy edukacyjne szkoły i vice versa - szkoła bazuje na samokształceniu uczniów, studentów i tak naprawdę nigdy nie wiadomo, ile

wiedzy, jaką i którą wiedzę zdobywa się w szkole, a którą w procesie samokształcenia, autoedukacji, mającej wymiar permanentny.

## 2. Wokół podstawowych pojęć

W publikacjach filozoficznych rozważa się sens życia najczęściej w dwojaki sposób: albo ustala się znaczenie terminu „sens” oraz terminu „życie” i łącząc te znaczenia określa się model sensownego życia, albo korzystając z zastanych i wybranych dla siebie filozofii, główną tendencją tych filozofii lub jakiejś ich tezy czyni się znaczeniem terminu „sens” i terminu „życie”.<sup>1</sup>

Z ujęć T. Czeżowskiego wynika, że życie ma sens, jeżeli nasze działanie zorientujemy na określony wartościowy cel. Sensowne życie zależy więc od tego, co uznamy za cel i od tego, czy chcemy ten cel zrealizować.<sup>2</sup> Z definicji tej wynika, że termin „sens” wskazuje na jakiś porządek i cel, a w powiązaniu z „życiem” nabral on nowego pełnego znaczenia.

Z ujęć J. Kuczyńskiego wynika, że sens życia spełnia się wówczas, „gdy współdziałamy z [...] tendencją postępu i rozwoju społeczeństwa, jego kultury, sztuki, filozofii, nauki”. Człowiek właśnie wtedy tworzy świat.<sup>3</sup>

Problem sensu życia kieruje naszą filozofię do filozofii człowieka, gdyż życie i jego sens, wyznaczony celami, dotyczą przede wszystkim człowieka i w związku z nim: wspólnoty, społeczeństwa, kultury.

Przez sens życia rozumie się na ogół osiągnięcie przez człowieka celów wybranych przez niego i uznanych za najdonioślejsze.

Zgodnie z tymi celami człowiek organizuje swoje działania, gdyż wybierając je i realizując, uważa je za najważniejsze wartości, spełniające jego człowieczeństwo, marzenia, ambicje. Z tego względu sens życia przenika psychikę człowieka, jego myślenie i decyzje, scala jego działania, przejawia się w dokonanych dziełach, a przez nie w tworzonej z nich kulturze, będącej życiem duchowym człowieka i zarazem zapisem tego życia w wytworach dostępnych innym ludziom.

Sens życia nie jest więc jeszcze zrealizowaniem celów, spełnieniem człowieczeństwa, marzenia lub ambicji. Jest właśnie dążeniem do nich, procesem organizowania życia, sposobem organizowania życia, scalaniem działań realizowanych przez pracę, osiąganiem tego, co spełnia plan życiowy i uszczęśliwia. Będąc procesem, dążeniem, osiąganiem sensu życia jawi się jako relacja, która wiążąc człowieka z jego celami powoli wnosi w niego skutki realizacji tych celów, a jego samego wciąż do nich kieruje jako do czegoś najcenniejszego i najważniejszego.<sup>4</sup> Jeśli tak jest, to sens życia, aby nie był realizacją dowolnych, przypadkowych celów wymaga identyfikacji człowieka i celów w tym, kim jest człowiek, czy i jakie są dostępne mu cele.

<sup>1</sup> M. Gogacz, *Ku etyce chronienia osób - wokół podstaw etyki*, Warszawa 1991, s. 132.

<sup>2</sup> T. Czeżowski, *Jak rozumieć sens życia*, [w:] *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958, s. 229-235.

<sup>3</sup> J. Kuczyński, *Filozofia życia*, Warszawa 1965, s. 18.

<sup>4</sup> M. Gogacz, op. cit., s. 133-135.

Wymaga to identyfikacji filozoficznej. Stawia nas wobec potrzeby zrozumienia kim jest człowiek, czym jest jego myślenie i decyzje, czym jest jego psychika, jakie są ludzkie działania, skutkami działania jakich celów buduje swoje życie duchowe, a poprzez to życie dostępną innym ludziom kulturę. Ustalenie sensu życia prowadzi do problemu filozofii człowieka.

Według koncepcji człowieka jako świadomości człowiek jest stałym odniesieniem do swego idealnego modelu. Koncepcja ta wyznacza tezę, że człowiek jest autorem sensu jako modelu życia.<sup>5</sup>

Na tezie tej będą bazowała w odniesieniu do edukacji permanentnej jako sensie życia człowieka.

Co wobec tego rozumiemy przez edukację permanentną? Najpierw nieco historii.

Postulaty dotyczące kształcenia przez całe życie były wysuwane przez filozofów, polityków czy pedagogów od wielu stuleci. Aby jednak myśli tego rodzaju mogły stać się rzeczywistością, musiały powstać odpowiednie warunki społeczne i ekonomiczne. Zapoczątkował je wiek XIX. Wraz ze zmianami niesionymi przez rewolucję przemysłową nastąpiło upowszechnienie oświaty oraz szybki rozwój oświaty dorosłych. W tym właśnie czasie należy doszukiwać się początków współczesnej koncepcji kształcenia ustawicznego.<sup>5</sup> Jej ewolucja aż do połowy lat sześćdziesiątych naszego stulecia związana była ściśle z postępami praktyk i teorii oświaty dorosłych. W tym okresie, który można nazwać wstępną fazą rozwoju koncepcji idea kształcenia przez całe życie oznaczała głównie potrzebę i konieczność edukacji ludzi w wieku dojrzałym.<sup>6</sup>

U progu lat sześćdziesiątych koncepcję kształcenia ustawicznego zaczęto odnosić do ciągłego procesu edukacyjnego obejmującego całe życie człowieka. Uznano, że w procesie tym oświata dorosłych byłaby integralną i ważną częścią natomiast pozostałe szczeble systemu oświatowego ulegałyby zasadniczym przemianom w organizacji, treści i metodach kształcenia.

Współczesny etap dynamicznego rozwoju koncepcji doprowadził z jednej strony do upowszechniania przekonania o potrzebie jej uwzględniania jako jednej z naczelných idei wytyczających kierunki dalszych przemian edukacyjnych na świecie, z drugiej zaś - do znacznie bardziej wszechstronnej jej interpretacji. I tak na początku lat osiemdziesiątych uważało się, że jest to idea edukacyjna o głęboko humanistycznym charakterze, zgodnie

<sup>5</sup> J. Nowak, A. Cieślak, *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*, Warszawa 1982, s. 248.

<sup>6</sup> Jej głównymi popularyzatorami byli przede wszystkim przedstawiciele oświaty dorosłych, zwłaszcza specjaliści angielscy (autorzy Raportu 1919, B. Yeaslee, R. Peers, R. Livingstone).

<sup>7</sup> Tego rodzaju ujęcia zaprezentowano na II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1960 r. w Montrealu, a od połowy lat sześćdziesiątych UNESCO podjęło szeroką akcję na rzecz upowszechniania i akceptacji idei kształcenia ustawicznego w państwach członkowskich. W ten sposób rozpoczął się współczesny etap dynamicznego rozwoju koncepcji, który trwa po dzień dzisiejszy.

z którą dla dobra i pomyślności człowieka należy mu stworzyć optymalne warunki uczenia się i kształcenia przez całe życie, a tym samym możliwości pełnego rozwoju osobowości w każdym okresie życia. Jednocześnie zakłada ona, że kształcenie nie jest przygotowaniem do życia, lecz jego integralną częścią. Tym samym edukacja ztraca swój walor instrumentalny, stając się wartością samą w sobie.<sup>8</sup>

Kształcenie ustawiczne rozumiane jest także jako zasada organizacyjna całożyciowej edukacji, powodująca określone konsekwencje dla procesu kształcenia i wychowania oraz systemu edukacyjnego, począwszy od wychowania przedszkolnego po oświatę dorosłych. Istotą tego procesu nie może być już tylko przekazywanie wiedzy, ale nauczanie metod samodzielnego jej zdobywania czy uzupełniania. Człowiek staje się podmiotem, a nie przedmiotem kształcenia, ma coraz większą swobodę w wyborze form, metod i narzędzi edukacji. W związku w tym pojawia się postulat jak najdalej posuniętej elastyczności i różnorodności w zakresie treści, techniki, środków i form organizacyjnych kształcenia. Dzięki temu człowiek mógłby podejmować uczenie się w dowolnym czasie i miejscu, a w procesie edukacyjnym główny aspekt spoczywałby na samokształceniu i samowychowaniu.

System edukacyjny oparty na zasadzie kształcenia ustawicznego powinien umożliwiać rozciągnięcie kształcenia w czasie i w przestrzeni. Oznacza to, że powinien on obejmować wszystkie okresy życia człowieka oraz wyjść poza ramy tradycyjnych struktur szkolnych ogarniając całokształt instytucji społeczeństwa wychowującego. Jego podstawowe cechy to, m.in.: powszechna dostępność, integracja, drożność, pionowa i pozioma oraz różnorodność, otwartość i elastyczność rozwiązań organizacyjnych.<sup>9</sup>

Koncepcja kształcenia ustawicznego wiąże się ściśle nie tylko z ideą ciągłości i integracji procesu edukacyjnego, ale w równej mierze z hasłami pełnego i harmonijnego rozwoju człowieka, powszechności kształcenia i wychowania społeczeństwa wychowującego oraz samokształcenia i samowychowania.

Współcześnie nikt już nie powie, że kształcenie permanentne jest jedynie dopełnieniem wykształcenia.<sup>10</sup>

Kształcenie permanentne to - według R. Wroczyńskiego - zjawisko związane z koniecznością ciągłej modyfikacji wykształcenia i nadążanie za postępem nauki i technologii. Takie rozumienie edukacji ustawicznej wiąże ją z wyposażeniem człowieka w dyspozycje, które zadecydują o gotowości i zdolności do dalszego kształcenia się. Właśnie te dwa aspekty kształcenia permanentnego - kształcenia zdolności nadążania za postępem oraz modyfikacja uzyskanych kwalifikacji - stanowią istotę edukacji permanentnej.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> J. Nowak, A. Cieślak, op. cit., s. 249.

<sup>9</sup> Tamże, s. 250.

<sup>10</sup> Sięgnij do: A. Wely, *New Trends in Adult Education, From Elsinore to Montreal*, Paris 1962.

<sup>11</sup> R. Wroczyński, *Edukacja permanentna*, Warszawa 1976, s. 130.

W literaturze poświęconej problemom edukacji permanentnej omawiane są różne aspekty tego zjawiska. Z jednej strony kształcenie permanentne rozpatrywane jest niejako samo w sobie, jako swoisty fenomen w świecie współczesnej techniki, stawiającej nowe i nie znane dotąd zadania w dziedzinie kształcenia i doskonalenia kadr - jako nowy tor oświatowy - konsekwencja rewolucji w nauce, technice, technologii.

Dostrzega się też drugą stronę zjawiska oświaty permanentnej, a mianowicie jego konsekwencje dla systemu oświaty i wychowania. Zjawisko to jest nie tylko fenomenem samym dla siebie, ale jego realizacja zależy od rodzaju i jakości przygotowania podstawowego, wynoszonego ze szkół wszystkich typów i wszystkich szczebli. Rozwój oświaty permanentnej ma duże konsekwencje dla struktury systemu oświatowego oraz dla treści i metod nauczania.<sup>12</sup>

W kształceniu permanentnym widziano zawsze drogę do ścisłego wiązania systemu oświatowego z dynamiką zachodzących we współczesnym świecie przeobrażeń oraz zapewnienia każdemu człowiekowi możliwości nadszania za procesem tych przeobrażeń.

### 3. Wokół postawionego problemu

Dość długo uważano, że życie człowieka można podzielić na dwie części: pierwsza to dzieciństwo i młodość, kiedy to jednostka winna zdobyć najważniejsze wiadomości i umiejętności (okres przygotowawczy), które będą jej niezbędne w drugiej części życia, kiedy będzie mogła rozwijać różne dyspozycje swojej dorosłej osobowości. Etapy okresu przygotowawczego były znaczone kolejnymi dyplomami, a sprawa zaczynała się komplikować, w miarę jak funkcje i zadania, jakie dana jednostka miała wypełniać, stawały się albo coraz bardziej złożone, albo coraz bardziej wyspecjalizowane. Akumulacja kapitału umysłowego sprowadzonego i utrwalonego, wydawała się uzasadnionym celem pierwszego okresu życia.<sup>13</sup>

Na podstawie refleksji i doświadczenia trzeba przyznać, że taki podział wynika z ograniczonego i zafałszowanego spojrzenia na zjawisko edukacji. Jeżeli się uzna, że każdy z nas, w miarę swojego nieustannego rozwoju, a przede wszystkim w momentach kryzysu i zmian przejawia potrzebę wysiłku, świadomego i zorganizowanego, aby przeciwstawić się sile wyzwań egzystencji, to okaże się jasnym, że działalność edukacyjna nie może ograniczać się do jednego tylko okresu. Kształcenie wydaje się tu terminem właściwym. Dać formę myślom, pragnieniom, uczuciom, stosunkom - taki jest cel aktywnego wysiłku, który mobilizuje wszystkie zasoby, jakimi dysponuje jednostka w dziedzinie intelektualnej, emocjonalnej i moralnej.

<sup>12</sup> Tamże, s. 130-134. Porównaj: *Lifelong Learning, A. Symposium on Continuing Education*, Editea by F. W. Jessup, Oxford 1970; Sięgnij też do: M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński (red.), *Szkoła i edukacja permanentna*, Warszawa 1975.

<sup>13</sup> P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłumaczenie I. Wojnar i J. Kubińska., Warszawa 1995, s. 19.

Ciągły charakter kształcenia zawsze był znany i przeżywany przez te jednostki, które kierowały się ciekawością czy instynktem twórczym, a które w ciągu całego życia nie ustawały w posuwaniu się naprzód i osiąganiu postępów. Dla wielkiej jednak liczby osób ten sposób życia jest niedostępny, przytłumiony przez presję struktur instytucjonalnych i zahamowany przez charakteryzujący się typ edukacji.

Niezależnie od kontekstów społecznych, politycznych i kulturalnych, niezależnie od motywacji i zainteresowań - dzięki wprowadzeniu i rozwijaniu struktur - dzięki wprowadzeniu - z punktu widzenia edukacyjnego był taki, że stale rośnie liczba osób systematycznie kontynuujących swoją edukację, poza granice nauczania szkolnego czy uniwersyteckiego. Zjawisku temu sprzyja - wprowadzony do rzeczywistości pedagogicznej element wolności. Polega on na wyborze i różnorodności, a siłą sprawczą procesu edukacyjnego są pragnienia osób zainteresowanych.<sup>14</sup>

Najważniejsze, aby człowiek pragnął celowej zmiany w swoim życiu, w swoim rozwoju. Powodzenie w tym względzie uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Warto wymienić tu następujące:

- trafne rozpoznanie i trafną ocenę stanu wyjściowego, który ma podlegać modyfikacji;
- dysponowanie wyobrażeniem stanu docelowego i wszelkich dających się ustalić konsekwencji jego osiągnięcia - tak bliskich, jak i dalekich;
- posiadanie planów zapasowych na wypadek niepowodzenia w realizacji stanu docelowego;
- znajomość czynników sprzyjających i czynników uniemożliwiających osiągnięcie celu, a także czynników podtrzymujących zmiany już osiągnięte;
- dostatecznie silna motywacja i antycypacja pożądanych gratyfikacji;
- standardy wartościowania wyników etapowych i docelowych.<sup>15</sup>

Najbardziej pożądanym typem zmian są te, które dzieją się bez naszego udziału, a zarazem spełniają wszystkie nasze oczekiwania. Te zmiany nie wymagają też żadnej wiedzy poza standardami oceny kolejnych przekształceń. Rzadko jednak zdarza się, aby bez wysiłku miało się to, czego się pragnie. Najczęściej niezbędne jest angażowanie się w proces zmiany.

Odnosi się to także, a może przede wszystkim, do permanentnej samoedukacji.

Współczesny człowiek, pomimo różnorodnych zagrożeń ma sporo wiary w siebie, zwłaszcza w swoją rozumność i wiedzę, co skłania go stale do przekształcania aktualnych stanów myśli i rzeczy w nowe conceptualizacje i konstrukcje. Nie czuje się nieograniczony, gdyż znaczenie życia jako wartości oraz funkcja istnienia w człowieczeństwie i w świecie, kreuje się w pewnym sensie przewrotnie, kiedy zło pozostaje i stale przewycięża się je

<sup>14</sup> Tamże, s. 20.

<sup>15</sup> W. Łukaszczyński, *Przeszłość jest dobra, a ludzie źli*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, WHUMK, Wydział Nauk Społecznych i WSE UAM, Poznań-Toruń 1994, s. 267, 268.

dobrem, eliminując jego destrukcyjną siłę. I właśnie to przewyciężenie zła niejako domaga się ciągle od człowieka partycypacji i zmiany w poszukiwaniu wartości afirmujących sens istnienia.<sup>16</sup>

W tym nadawaniu dynamiki czasoprzestrzeni treściom egzystencji współczesny człowiek jest spadkobiercą koncepcji i wzorów życia, które powstały w okresie Oświecenia, kiedy to nastąpiło „wprawienie w ruch wszystkich myśli”, a zmiana wywoływała inną zmianą, powodując zmianę warunków życia i myślenia ludzi o życiu i istnieniu.

Realizując swoje cele i sens życia w edukacji permanentnej człowiek zdobywa siłą rzeczy kompetencje kluczowe dla niego. Kompetencja jest to zdolność do czegoś, zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością. Chodzi tu więc o sposób wykorzystania własnych zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami, wspartymi określoną wiedzą teoretyczną dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie w wybranym zakresie.<sup>17</sup> Kompetencje kluczowe zaś to kompetencje podstawowe, bez których współczesny człowiek nie zafunkcjonuje w żadnej rzeczywistości w świecie.

W zakres kompetencji kluczowych w każdym przypadku niezależnie od generalnego celu edukacji wybranego podmiotu, wejść muszą kompetencje językowe, i to w dwojakim ich rozumieniu. Po pierwsze zabiegać trzeba w toku kształcenia systematycznego z uzupełnieniami w ciągu dalszej edukacji ustawicznej - o znajomość przynajmniej jednego, poza ojczystym, języka obcego (najlepiej angielskiego). Jest jednak i drugie rozumienie kompetencji językowych, odnoszące się do języka ojczystego i związane ze stopniem rozumienia przez konkretnego adresata kierowanych ku niemu komunikatów, zresztą nie tylko werbalnych lecz również i obrazowych. Ten rodzaj kompetencji ujmowany być może w dwóch perspektywach: kompetencji w zakresie odczytywania konkretnych komunikatów oraz kompetencji, wzajemnie ze sobą powiązanych, nazwać można kompetencjami w zakresie komunikacji interpersonalnej, pozostającymi nadal w kręgu szerszej rozumianych kompetencji językowych.<sup>18</sup>

Procesy komunikowania się, przekazywania sobie nawzajem różnych informacji stoją u podstaw wszystkich rodzajów kontaktów społecznych i zawodowych, nie będąc naturalnie ich warunkiem jedynym, ale jednak koniecznym.

<sup>16</sup> T. Dyrda, *Edukacja ustawiczna - ewolucja znaczenia i istoty (kilka osobistych refleksji)*: [w:] *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)*, pod redakcją T. Aleksandra i J. Skrzypczaka, s. 48.

<sup>17</sup> J. Skrzypczak, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, tamże, s. 20.

<sup>18</sup> Tamże, s. 25. Porównaj też kluczowe kompetencje podmiotu edukacji z „Białą Księgą”. *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa, Komisja Europejska, Warszawa 1997.*



Do kompetencji kluczowych - obok wymienionych wyżej zaliczyć można kompetencje związane z określonymi tzw. sprawnościami myślenia oraz z umiejętnościami samodzielnego dokształcania się.

Pełne opanowanie wiedzy z danej dziedziny, poza zapamiętaniem określonych informacji, zmierzać powinno także do pełnego rozumienia wielu z nich, a także do ukształtowania w podmiocie kształcenia umiejętności (kompetencji) wykorzystania tych informacji nie tylko w sytuacjach typowych, standardowych, lecz również w takich, z których podmiot ten zetknie się po raz pierwszy nie mając wcześniej możliwości zalgorytmizowania niezbędnych dla rozwiązania tej sytuacji własnych działań. W toku edukacji permanentnej jest mnóstwo takich sytuacji.

Edukacja permanentna, proces samokształcenia zajmuje coraz więcej miejsca i odgrywa coraz większą rolę w edukacji szkolnej jednostek (uczniów, studentów).<sup>19</sup>

Ze względu na kluczową rolę, jaką edukacja permanentna spełnia w życiu człowieka (czyni go sensownym) kluczowym zadaniem współczesnej szkoły jest przygotowanie człowieka do tego rodzaju edukacji. Chodzi przede wszystkim o to, aby ukształtować w podmiotach kształcenia silnie pozytywną motywacją do dalszego pogłębienia wyniesionej z murów szkolnych wiedzy, a następnie, aby wyposażyć je w dobrą znajomość własnych predyspozycji do samodzielnego zdobywania wiedzy; w znajomość technik samokształcenia, jego zasad i praw; w wiedzę o tym, gdzie i jak szukać określonych informacji oraz jak dokonywać samokontroli, samooceny i ewentualnej autokorekty.

W sumie chodzi o ukształtowanie takiej postawy, aby podejmowane samodoskonalenie się, samokształcenie z myślą o własnym rozwoju było czymś zupełnie naturalnym i autentycznym, aby wynikało z naszej wewnętrznej potrzeby. Właśnie wtedy edukacja permanentna stanie się celem i sensem naszego życia. Wtedy z całą pewnością można będzie przywołać tezę: człowiek jest autorem sensu jako modelu życia.

Pytanie o sens życia rozważane w kontekście edukacji permanentnej jest pytaniem trudnym. Trudność tę pogłębia fakt, że rozważanie sensu życia ma zawsze charakter intymny.

Gdy rozpatruję edukację permanentną jako sens życia człowieka mam - po pierwsze - na myśli indywidualnego człowieka, jednostkę. Myślę o tym jak przebiegała (przebiega) jego autoedukacja. Do jakiego którego momentu jego życia miała charakter zmian (w jego osobowości) nieintegralnych, niezamierzonych przez niego samego; od którego jakiego momentu zaczął kierować swoją autoedukacją tak, aby w rezultacie (w którymś momencie swego życia) poczuć, że powoli staje się sensem jego życia.

Rozpatrując edukację jako sens życia człowieka mam - po drugie - na myśli jednostkę, człowieka na tle innych ludzi. Zastanawiam się wtedy, jaki

---

<sup>19</sup> B. Sitarska, *Miejsce i rola samokształcenia w edukacji szkolnej przyszłych nauczycieli i nauczycieli studentów* [w:] *Doskonalenie kwalifikacji nauczycieli, materiały z międzynarodowej polsko-litewskiej konferencji zorganizowanej przez WSRP Siedlce w 1998* (w druku).

jest sens życia człowieka „uwikłanego” w zupełnie naturalny przecież sposób w procesy edukacji permanentnej (bez nich bowiem człowiek nie funkcjonuje w żadnej rzeczywistości) w interakcjach z innymi ludźmi. I wtedy po raz kolejny zadaję sobie pytanie o sens życia, ale natury nieco ogólniejszej. Czy edukacja permanentna może być sensem życia ludzkiego? Czy człowiekowi podlegającemu temu procesowi łatwiej żyje się z innymi ludźmi, czy jest bardziej szczęśliwy, czy jest bardziej asertywny, empatyczny?

Każde postawione tego typu pytanie pozostanie pytaniem retorycznym, otwartym. Problem można jedynie rozpatrywać jako niepowtarzalne studium indywidualnego przypadku. Każde takie studium będzie „zawierało” niepowtarzalną koncepcję życia analizowanego „przypadku”. Koncepcja sensu życia zawiera bowiem odpowiedź na pytanie, po co żyć, jak postępować w swoim życiu. Jest to zbiór przekonań określających najważniejsze cele życiowe jednostki oraz sposoby ich osiągnięcia.

Różne są motywy podejmowania działań związanych z autoedukacją, samodoskonaleniem się nigdy się nie kończącym. Punktem zwrotnym w naszym życiu może być na przykład przekonanie o tym, że nikt nie zgłębił prawdy, że towarzyszy nam obszar niewiedzy. Dążenie człowieka do prawdy będzie jednocześnie uświadomieniem, że historia wiedzy naukowej, to zapis błędów popełnionych przez rozum człowieka w dążeniu do prawdy. Wtedy to miejsce kultu wiedzy naukowej zajmie świadomość ograniczonych możliwości poznawczych rozumu ludzkiego.<sup>20</sup> Przekonanie jednak, że człowiek wie więcej niż może to udowodnić przy pomocy metod naukowych będzie niejako „zmuszało” go do zdobywania wiedzy o nim samym, o człowieku. To ciągle poszukiwanie wyznaczy cel i sens jego życia. Stanie się czymś zupełnie naturalnym, jak np. oddychanie.

Zgłębianie człowieka będzie powodowało jego rozwój duchowy. Jest to pojęcie szersze od rozwoju intelektualnego. Bierze pod uwagę także rozwój uczuć i wrażliwości. Wkrótce okaże się, że nadaje on sens naszemu istnieniu. Przez cały jednak czas musimy przełamywać w sobie dążenie do wygodnictwa, ociążałości, egoizm rodzinny. Rozwój duchowy, poczucie więzi z resztą ludzkości i rozwijanie w sobie poczucia obowiązku będzie dla nas drogowskazem.

Prawidłowy rozwój duchowy młodzieży, a następnie ludzi dorosłych wiąże się z wyborem ideałów, które byłyby zgodnie z indywidualnymi cechami dokonującego taki wybór. Trzeba bowiem umieć znaleźć oparcie w sobie i być wiernym wobec wybranych przez siebie wartości mimo braku zewnętrznej aprobaty. **Najistotniejsze znaczenie ma aprobatą siebie przez samego siebie.** Wybór ideałów sprawia, że zaczynamy harmonijnie godzić egoizm z troską o los innych. Potęguje się w nas poczucie znaczenia wybranego poglądu na świat. Wartości wyższe odgrywają w nim decydującą rolę -

<sup>20</sup> M. Gołaszewska, *Listy o edukacji*, red. L. Witkowski [w:] „Forum Oświatowe”, nr 2 19, Warszawa 1993, s. 44.

nadają sens życiu jednostki.<sup>21</sup> To wszystko osiągamy w toku autoedukacji, trwającej przez całe nasze życie.

Pomocne w tych osiągnięciach okazują się nasze predyspozycje i zamiłowania. Nie bez wpływu pozostaje postawa twórcza, którą kształtujemy przecież w toku edukacji permanentnej. Jest ona i przyczyną i skutkiem naszych osiągnięć. W jej ukształtowaniu pomagają nam zdolności twórcze, z którymi łatwiej osiąga się cel i sens życia. Zdolności twórcze są darem, który raz otrzymany - przy naszej gotowości do twórczości - może zaowocować jakimś twórczym działaniem, nadającym sens naszemu życiu.

Odniesienie naszego istnienia do ideałów i podjęta w następstwie tego twórczość ucłowiecza nas i nadaje poczucie więzi naszego życia z istnieniem innych. Najlepszym lekarstwem na utratę sensu życia jest właśnie podjęcie jakichś twórczych działań - życie wtedy na nowo nabierze sensu.

W życiu każdego z nas są nadal aktualne trzy podstawowe pytania sformułowane przez Kanta: Co mogę wiedzieć? Co powinienem uczynić? Czego mogę się spodziewać? Wartość naszego życia mierzy się bowiem celem jego istnienia oraz motywami, dla których podejmujemy określone działania. Właśnie z filozofii Kanta wypływa nakaz wykraczania poza życie, w którym dominowałyby jedynie wartości biologiczne i materialne. Ideały, które są celami często nieosiągalnymi, nadają sens życiu człowieka. Ich nieosiągalność sprawia, że kolejne pokolenia mają nadal wyrazisty cel, ku któremu powinny zmierzać.<sup>22</sup>

Przyjście na świat to zaledwie początek naszego człowieczeństwa. Na każdym z nas spoczywa obowiązek kształtowania go w sobie aż do śmierci. Wymaga to przede wszystkim odniesienia własnego istnienia do ideałów, czyli wartości wyższych. Uczymy się tego w toku edukacji permanentnej, autoedukacji oraz edukacji szkolnej, których wpływy na naszą osobowość integrują się, scalają (w rezultacie nie wiemy co, gdzie otrzymujemy, czego się uczymy). Zresztą, to staje się dla nas najmniej ważne.

Najważniejsze wydaje się to, aby ideały, do których dążymy, które wyznajemy (wolność, równość, prawda, sprawiedliwość, piękno, dobro, harmonia wewnętrzna etc. ) zaowocowały rozwiązywaniem kontaktów z innymi ludźmi, którzy również dążą w tym samym kierunku.

Edukacja permanentna wydaje się być tutaj nie tylko sensem życia, lecz także sposobem na życie.

#### 4. Zakończenie

Wydaje się, że edukacja permanentna jako proces, w którym każdy człowiek uczestniczy przez całe swoje życie - nie może przebiegać w niewłaściwym dla niego samego kierunku. Jeśli taki będzie w różnych momentach jego życia - za każdym razem skoryguje go życie.

Człowiek wybierając własną drogę samodoskonalenia siebie staje się autorem sensu jako modelu życia.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże, s. 45.

Edukacja permanentna jest nie tylko celem i sensem życia, jest także sposobem na życie.

Dzięki edukacji ustawicznej człowiek więcej wie i więcej umie. Jest to niewątpliwie wartość sama w sobie, ale uświadomienie, że ta jego wiedza i umiejętności oraz wartości duchowe, które wciąż zdobywa, służy innym ludziom - podnosi jeszcze jej wartość.

Edukacja permanentna nadaje także sens edukacji szkolnej. Ta ostatnia pomaga człowiekowi wybrać właściwą drogę pracy nad sobą. I tak naprawdę nie można rozważać oddzielnie tych dwóch rodzajów edukacji nawet (a może przede wszystkim) w kontekście sensu życia człowieka.

Traktowanie obydwu rodzajów edukacji jako integralnej całości wynika z wiary iż to, co da się „podzielić”, daje się następnie „poskładać” i zachowa charakter realnie funkcjonującej całości.

Rzeczywistość ludzka, którą zgłębiany dzięki edukacji ma również integralny charakter. Integralność ujęcia tej rzeczywistości wymaga uwzględnienia wspomnianego już intencjonalnego wymiaru aktywności człowieka, co oznacza, że nie tylko interpretacja, ale także opis „zachowań ludzkich” jest niemożliwy, jeżeli abstrahujemy od wewnętrznej wizji sensu, jaki nadajemy im jako ich podmioty. Pod tym względem wszyscy, choć w różnym stopniu, jesteśmy twórcami i ustawicznymi poszukiwaczami, którzy powielając nawet gotowe już „matryce” znaczeń zmuszeni są do ich aktualizowania w zmieniającej się rzeczywistości. Jedynie wówczas „matryce” te stawać się mogą realne, być elementem doświadczenia społecznego. Doświadczenie to ustawicznie o coś pyta, nazywa lub demaskuje, ustawicznie potrzebuje naszej odpowiedzi.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> L. Korporowicz, *Tworzenie sensu; język - kultura - komunikacja*, Warszawa 1993, s. 17.