

Szczepan Kutrowski

### **Jakość życia, jakość myślenia, sumienie pedagogiczne - pociągające analogie**

Z punktu widzenia stricte pedagogicznego - bo taki będzie prezentowany w niniejszej wypowiedzi, niejako niezależnie od związków pedagogiki z psychologią - jakość życia jest refleksem poczucia odpowiedzialności za coś (a nie przed kimś) oraz sumienia jednostkowego (a nie obywatelskiego). Czym jest zatem sumienie jednostkowe? Chciałbym zdefiniować go za V. Franklem jako „zdolność do chwytania niepowtarzalnych sensów różnych sytuacji”<sup>1</sup>. W sumieniu jednostkowym jest zawarta szczególna wrażliwość a nie racjonalne poznanie naukowe czy potoczne - brzemienne w sądy zdroworoządkowe. Sumienie jest wyrazem zrozumienia bardzo wielu działań a przede wszystkim w ogóle dostrzegania ich pojawiania się, ich szczególnych koncentracji, zogniskowania wokół pewnych naukowych i innych punktów widzenia. Wielość punktów widzenia nie jest tylko przywilejem nauki. Jeszcze bardziej przystaje ono do ludzkiej egzystencji, do jej ateoretyczności, do ludzkiej zdolności zwracania uwagi na stawanie się czegoś (kogoś), a więc porzucanie wiedzy o tym, co „się” gdzieś dzieje lub coś „się” gdzieś robi. Wielekroć staje się coś niedobrego, ktoś ginie, ktoś inny się rodzi przychodząc na ten najmarniejszy ze światów (jak mówił A. Schopenhauer), ale to przecież człowiek tak się pojawia, ktoś lub coś z nim coś czyni a nie po prostu tylko - racjonalistycznie - trwa.

Z sumieniem jednostkowym wiąże się zatem zagadnienie jakości myślenia. Razem z sumieniem jednostkowym możemy mówić o szczególnym myśleniu - nie o myśleniu pomnożonym o realność rzeczy pomyślanej, lecz o myśleniu pomnożonym o egzystencjalność myślącego<sup>2</sup>. Gdy jest mowa o sumieniu jed-

<sup>1</sup> V. Frankl, Homo patiens, Warszawa 1984.

<sup>2</sup> V. Frankl, Homo ...

nostkowym racjonalność przybiera niezupełnie logiczny kształt - staje się racjonalnością egzystencjalną. To bardzo specyficzna racjonalność. Poświęciłem jej rozważaniom pokaźną książkę<sup>3</sup> i trudno byłoby mi tu streścić w krótkim wystąpieniu jej zasadnicze tezy. Odsyłając zatem jakby do niej jednocześnie koncentruję tu uwagę na zagadnieniu, które jest przedmiotem niniejszej wypowiedzi, tj. na jakości życia. Okazuje się, że jakość życia - to jest moje doświadczenie badawcze - wcale nie musi pojawić się jako centrum zainteresowań badawczych pedagoga. Nie traktowałem go jako takie właśnie pisząc książkę, w której starałem się zaistnieć na polu tego, co dla pedagoga najważniejsze. Razem ze zwrotem uwagi ku problematyce jakości życia - przyjmując zatem nowy punkt widzenia na kategorię racjonalności egzystencjalnej - zarówno zagadnienia stricte pedagogiczne stają się jakby bardziej zrozumiałymi jak i sama egzystencjalność myślącego staje się elementem nieustępliwości w dążeniu do prawdy.

Kto tak naprawdę może być w tym dążeniu nieustępliwy? Czy taka nieustępliwość jest w ogóle w mocy człowieka? H.G. Gadamer powiedział, że skoro z podążaniem za prawdą wiąże się pewien instynkt (często nazywany kulturalnym) do arbitralnego uznawania, że coś jest prawdziwe, to znaczy, że również rozumienie naukowe ma egzystencjalny charakter<sup>4</sup>. Oto i rzeczywistość myślenia a zarazem i rzeczywistość jakości życia. Oto rzeczywistość naukowa. Ona w dużym stopniu zależy od wyboru problematyki badań, od koncentracji na takim a nie innym zagadnieniu. Dobrze wiedzieli o tym egzystencjaliści - jak A. Camus - którzy akcentowali fakt, że wystarczy jedno zachwianie w obrębie zagadnienia, na rozważanie którego decydujemy się, a już całe przedsięwzięcie, cała dana teoria lub praktyka, po prostu przyskają jako nasze, do naszego Rozumu przynależne i od niego zależne<sup>5</sup>. Wtedy inne pozarozumowe czynniki biorą górę. A przecież chodzi o to - tak już chyba od czasów Oświecenia jest - by Rozum ludzki nie dał się wyprzedzać przez inne „siły” podczas stawania się człowieka, także społeczeństwa, państwa etc.

Razem z decyzją o koncentracji uwagi pedagogicznej na problematyce jakości życia dokonuje się nie tylko ściślejsze powiązanie pedagogiki z psychologią, która już z sobie znanych względów uznała tę problematykę za wiodącą, ale przede wszystkim dokonuje się mocniejsze „wejście” pedagogiki pomiędzy kategorie egzystencjalne.

Wchodzimy przeto tą drogą w stricte aksjologiczny obszar badawczy. Inaczej mówiąc wchodzimy tą drogą pomiędzy wartości zasadnicze i ostateczne. Koncentrując uwagę na wypowiedziach naszych respondentów musimy zwracać uwagę na to tylko, co dla jednostki (a nie dla grupy czy społeczeństwa) może

<sup>3</sup> Sz. Kutrowski, *Usprawiedliwić sens kultury - perspektywa dla pedagogiki*, Kielce 1993.

<sup>4</sup> H.G. Gadamer, *Hermeneutyka a filozofia praktyczna*, „*Studia Filozoficzne*” 1985, nr 1.

<sup>5</sup> A. Camus, *Eseje*, Warszawa 1971.

być naprawdę w danych warunkach środowiskowych zasadnicze, ostateczne. Wiele zatem zależy od wcześniejszego rozpoznania przez nas - badaczy - środowiska, w którym żyją badani. Gdy takiego rozpoznania nie ma, nie ma też „wejścia” w badanie ich jakości życia. Jakość życia staje się tą drogą badawczą zagadnieniem konsekwencji postępowania badawczego, koncentracji na temacie, inaczej mówiąc - zagadnieniem jakości myślenia.

Ale czy nasze, badaczy, rozpoznanie środowiska można arbitralnie uznać w danym momencie za wystarczające? Otóż w momencie podejmowania decyzji o wystarczalności naszego rozpoznania środowiska decyduje się jakby wszystko - w samym badaniu jak i w naszym życiu. Jakość badania a jakość życia - można by ukierunkować badanie, a więc nie tylko jakość myślenia a jakość życia. Gdybyśmy jednak przykładali konsekwentnie zawsze uwagę do jakości badania w całej rozciągłości tego zagadnienia - a tak właśnie robią psychologowie (z sobie właściwych powodów) - to być może nie trzeba byłoby uprawiać pedagogiki, wystarczyłoby zajmować się psychologią. Jednak pedagogika istnieje jako nauka autonomiczna i nic nie potrafi tego faktu zmienić. Jakość pedagogiki nie kryje się w samym warsztacie badawczym, przeto i jakość życia też nie kryje się w samym warsztacie badawczym, lecz raczej - w jakości myślenia. Myślenie jest kategorią bardziej pierwszoplanową dla pedagogiki niż warsztat badawczy.

Co pozwala osiągnąć kategoria jakości życia pedagogowi? Pozwala mu lepiej poznać arkana swojej specjalizacji - właśnie owo jego związanie z Rozumem (myśleniem) a nie tylko z rygorami opracowywania narzędzi badawczych. Czy w badaniu jakości życia narzędzia badawcze mogą być źle opracowane? Z pewnością - nie mogą być złe. O co zatem chodzi? Chodzi o wyspecjalizowanie takich tych narzędzi, by mogły one służyć jako droga do kontaktu z badanym jako człowiekiem a nie do kontaktu z manipulowanym w trakcie badania przedmiotem. Dla samych mistrzów badań naukowych nie ma znaczenia to, na ile przedmiot badania jest zarazem przedmiotem poznania. Im chodzi głównie o przedmiot badania<sup>6</sup>. A przecież nie tylko w badaniu poznajemy człowieka. Poznajemy go w różnych kontaktach ze światem i z drugim człowiekiem, z grupą, ze światem zwierząt także. Być może zatem, że stymulowana także jakimś planem badawczym obserwacja uczestnicząca dawałaby badaczowi większe pole do popisu w poznawaniu jakości życia niż powszechnie w tych badaniach stosowany kwestionariusz oraz ankieta. Od zastosowania obserwacji uczestniczącej - jak się rzekło - może zależeć bardzo wiele w samej jakości życia tego, kto został zbadany, przy założeniu, że wyniki badania są przez kogoś wykorzystywane skutecznie, choćby tylko w udzielaniu rad pewnej kategorii osób o pokrewnej do osób badanych charakterystyce osobowościowej. Ale przede wszystkim sam sposób przeprowadzenia badania może być już udzielaniem

<sup>6</sup> J. Niżnik, Przedmiot poznania w naukach społecznych, Warszawa 1979.

porady. Samo zaistnienie badanego w kontakcie z badającym może być już dla badanego najlepszą poradą. Oczywiście taki sposób zaistnienia badanego w badaniu jest kształtowany przez badacza. Socjologia mająca - analogicznie jak pewna psychologia, właśnie zajęta jakością życia - doświadczenia w badaniu stylowości życia (charakterystykę stylu życia pozostawię tu poza komentarzami) przykłada wielkie znaczenie do sposobu potraktowania badanego w trakcie badania<sup>7</sup>. Okazało się, że niedostatki wyników badawczych w badaniu stylów życia, zależą właśnie od nie dość przemyślanego potraktowania osób badanych w trakcie badań. Wydawało się badaczom stylu życia, że wszystko w ich badaniach zależy od precyzji teoretycznego ujęcia kategorii stylu życia<sup>8</sup>. Stało się jednak inaczej. Wszystko w tych badaniach zależy raczej od ogarnięcia przez badaczy meandrów rzeczywistości zdarzeniowej - tego, co może się dzieć z badanym w trakcie prowadzenia badania.

Niech mi wybaczą psychologowie słuchający - w przeważającej ilości - mej wypowiedzi. Nie miałem zamiaru uczyć ich jak powinni prowadzić swoje badania naukowe. Moją intencją jest zwrócenie uwagi na zagadnienie szersze - że w samej jakości myślenia, którego niedostatek pojawia się nawet w precyzyjnej działalności badawczej, kryje się już symptom jakości życia. To jak się kontaktuje z drugim człowiekiem, badaczem lub innym zwykłym także człowiekiem, określa jakość życia.

Świat - to zatem obszar pojawiania się ludzi tak lub inaczej przysposobionych do zwracania uwagi na to, jak przebiegają ich kontakty - g ł ó w n i e - z innymi ludźmi<sup>9</sup>. Ktoś może powiedzieć, że w takiej tezie jest nieobecna cała gama kontaktów ze światem rzeczy, zwierząt, urządzeń cywilizacyjnych wszelkiego rodzaju etc. Ale w końcu - jak mówią egzystencjaliści - od wyboru głównego obiektu swojej koncentracji zależy najwięcej a nie od ogarniania uwagą (od podzielności uwagi) wszystkiego, co tylko się da. Trzeba d o k o n y w a ć świadomie wyborów - nie ma od tego odwołania. Badacze stylowości życia przebiegli już obszar trudności pojawiających się podczas dokonywania wyboru przez grupę<sup>10</sup>. Ale to nie wszystko - bo wyboru nie dokonuje tylko grupa. Jest do zbadania problematyka wyborów dokonywanych przez jednostkę. Czy psychologia zajmuje się tym obszarem dostatecznie? Sądzę, że wiele jej w tym mogą pomóc pedagodzy - świadomi egzystencjalnego charakteru ludzkiej racjonalności. Być może, że takich pedagogów jest niewielu. Ale - tak w ogóle - są, istnieją i wystarczy tylko za nimi rozejrzeć się.

<sup>7</sup> Style życia w miastach polskich, red. A. Siciński, Warszawa 1988.

<sup>8</sup> Styl życia. Koncepcje i propozycje, red. A. Siciński, Warszawa 1976.

<sup>9</sup> J. Habermas, Przeciwno pozytywistycznie przepoławionemu racjonalizmowi, [w:] Racjonalność i styl myślenia, red. E. Mokrzycki, Warszawa 1992.

<sup>10</sup> Style życia ...

Czego konkretnie może psycholog spodziewać się od pedagoga, którego uwaga skupia się wokół jednostki a nie wokół grupy? Przede wszystkim tego, że ktoś taki wśród pedagogów pojawia się - o co jest najtrudniej.

Po drugie - może od niego spodziewać się rozpoznania środowisk wychowawczych sensu stricto, to znaczy środowisk, w których najczęściej przebiegają współcześnie „zabiegi” edukacyjne. Przebiegają one - jak to zauważył W. Wincławski - w samych miastach i wokół nich<sup>11</sup>. Gdyby jednak przyjąć już za dane rozpoznanie sytuacji przez Wincławskiego (socjologa wychowania), to pedagogika ogólna nie miałaby już od siebie jakby nic do dodania w tej materii. Tak jednak nie jest. Współcześnie toczy się raczej spór - płodny intelektualny spór - o to, gdzie trwa prawdziwe wychowanie: w miastach czy na wsi. Piszący te słowa „nie oddaje pola” decyzyjnego socjologom wychowania. Przewiduję zatem - za socjologiem J. Szczepańskim - ogniskowanie się wychowania na wsi<sup>12</sup>. Należałoby tu przytoczyć bardzo wiele danych z badań, ale w „przymusowej” sytuacji wystarczy powiedzieć może, że w naszych czasach wieś (chłopstwo) przeżywa tak trudny okres walki o swoje oblicze, o to czy stanie się tylko środowiskiem produkującym żywność czy także kimś więcej (przedstawicielem właśnie określonej jakości życia), że niezauważanie tych aspiracji wsi równałoby się utracie szans na potraktowanie badanych ze wsi takie, na jakie oni zasługują, to znaczy potraktowanie ich uwzględniające ich charakterystykę kulturową a nie tylko osobowościową. Czyli - ich tradycje.

Pośród tradycji mieści się człowiek. H.G. Gadamer bardzo wiele uwagi skupia na tym temacie tradycyjnego osadzenia wszelkiej ekspresji i twórczości. Wystarczy w tej mierze sięgnąć do jego książeczki „Aktualność piękna” (Warszawa 1993). Wolnomniemać, że sąd Gadamera jest zobowiązujący dla psychologii. Skoro tak, to psychologia nie może już dziś badać tylko zjawiska psychiczne ale musi podążyć, razem z pedagogiką, ku jakościom życia obecnym w niezupełnie (albo wcale) ucywilizowanych warunkach życia na wsi. Ale - to zmienia całą „optykę” badawczą. Wtedy nie to, co cywilizacyjne, nie to co koncentruje się wokół najwyższych standardów osiągnięć cywilizacyjnych skupia na sobie uwagę, ale rysuje się konieczność krążenia i krążenia wokół wielowariantowości osiągnięć<sup>13</sup>. Bardzo wtedy wydłuża się droga badania psychologicznego czy socjologicznego (etnograficznego, antropologicznego, pedagogicznego etc.) do końcowego jego rezultatu. Mnożą się z m i e n n e w badaniu, podczas gdy badaczowi chodzi przeważnie o ograniczenie ich ilości, nawet ze szkodą dla badania. Liczy się szybki efekt badania, a nie przedłużanie go w nieskończoność. Badacz - jak wyrobnik - zarabia swym badaniem na chleb. Musi się

<sup>11</sup> W. Wincławski, Typowe środowiska wychowawcze we współczesnej Polsce, Warszawa 1976. .

<sup>12</sup> J. Szczepański, Chłopi i kultura chłopska w społeczeństwie polskim, Warszawa 1988.

<sup>13</sup> A. Jackowski, J. Jarnuszkiewiczowa, Sztuka ludu polskiego, Warszawa 1967.

wykazać wynikami, żeby mu ten chleb zapewniono. Tak jednak nie musi być, bo jakość badania to jakość życia, a raczej tylko jakość myślenia podczas badania - to jakość życia.

Cisną się uwadze refleksje tego typu - czy nauka mogła rozwijać się ze względu na pojawienie się miast i innych wytworów cywilizacji? Czy jest z nimi nierozzerwalnie związana? Czy bez nich nie ma też nauki?<sup>14</sup> Czy bez uchylania ważności tego, co naturalne (naturalistyczne) nie ma nauki? Sądzę, że nie tylko dla psychologii refleksje takie mają znaczenie. Nie pozwalają psychologii zakrzepnąć w pospiesznych konstatacjach w kwestiach zasadniczych w końcu nie tylko dla niej - ale dla całej nauki.

Ale gdyby nie pewność siebie psychologii nie byłoby rozważań nad jakością życia, nie byłoby konferencji na której spotkalibyśmy się. Dotychczasowa pewność siebie psychologii musi jednak jakby zostać wzbogacona o powściągliwość w zakresie odnajdywania zawsze tylko swojej przewodniej roli względem pedagogiki a może także i innych nauk<sup>15</sup>. Psychologia jednak nie jest w stanie uznać zasadniczych - w całej ich rozciągłości - racji tradycji w tworzeniu, racji środowisk mocno „naznaczonych” tradycją. A to się dzieje w końcu na szkodę pewnych kategorii społecznych, mieszkańców wsi.

Wolno sądzić, że odpowiedzialność nauki - jako służącej dobru wszystkich ludzi a nie tylko pewnych kategorii społecznych - to jest pierwszoplanowa sprawa na planie jakości życia. Jakość życia jednych odbija się rykoszetem (trafia w jakość życia innych porażając ją poczuciem niesprawiedliwości, etc.). W kwestii jakości życia nie muszą pojawiać się tylko zobiektywizowane odczucia. Odczucia nigdy nie są dość zobiektywizowane.

Nie należałoby zatem kusić diabła posądzeń, że wraz z uprawianiem psychologii jakości życia dokonuje się „robota” stricte polityczna, czyli działanie na szkodę jednych i na pożytek innych warstw społecznych. Być może na niniejszej konferencji te aspekty prowadzenia badań nad jakością życia jeszcze „nie wyjdą”, ale to wcale nie znaczy, że nie muszą „wyjść” w ogóle, w kolejnych przedsięwzięciach integracyjnych w nauce: w psychologii i także w pedagogice.

Uważam obecność pedagogów na niniejszej konferencji za znaczącą, choć nie popartą ilościowo. Wprawdzie obradujemy na temat „Psychologia i pedagogika ...” ale gdzie w obradach jest pedagogika? Zatem pedagodzy, pedagodzy ... Gdzie są pedagodzy na planie badania jakości życia? Dlaczego za nich mają

<sup>14</sup> Porównaj tego typu refleksje Oswalda Spenglera [w:] Zmierzch Zachodu (1918-1922). W języku polskim fragmenty tego dzieła zebrał A. Kołakowski [w:] Spengler, Warszawa 1981.

<sup>15</sup> Na taką konieczność wiodłem niedawno uwagę prof. Łukaszeńskiego podejmując dyskurs pełen zrozumienia tego autora. Wyrazem tego zrozumienia jest m.in. artykuł W. Łukaszeńskiego pt. Imitatorzy ptaków: o pewnym sposobie uprawiania psychologii, „Przegląd Psychologiczny” 1989, T. XXXII. W szczególności W. Łukaszeński zgodził się, że psychologia nie musi kształtować się pod ciśnieniem tylko amerykańskich i europejskich wzorów, a więc jakby zamykać się sama w sobie, w swym własnym „światku”, ale jest jeszcze dla niej taki partner jak pedagogika - tu w Polsce uprawiana.

przemawiać tylko psychologowie? Czyżby pedagodzy mieli dziś zapominać własnego języka naukowego? Gdyby tak miało się stać byłoby to także ze szkodą dla psychologii, już nie tylko ze szkodą dla końcowych efektów badań nad jakością życia, dla samej jakości życia badanych i innych pozostających z nimi w kontakcie, mogących od zbadanych spodziewać się jakiegoś pozytywnego na nich (nie badanych) oddziaływania.

Pedagogika i psychologia powinny chyba dziś szukać na powrót - po okresach rozstania się - dróg bycia razem, a może dróg spotykania się typu „rencontre”, kiedy bierze się pod uwagę wszelkie możliwe wzajemne okoliczności spotykania się. Innym spotkaniem się jest kształtowanie „relation” a więc strukturalne tylko mierzenie wymiarów spotkania<sup>16</sup>.

Być może psychologowie są dziś jeszcze przerażeni politycznymi uwikłaniami pedagogiki w tak zwanym minionym okresie. Nie jest to z pewnością bez znaczenia czynnik we wspólnym działaniu psychologii i pedagogiki na planie jakości życia. Pedagogika koncentrowała się w okresie historycznym, o którym jest mowa na zagadnieniach upolityczniania kategorii jakości życia - to jest na przedstawianiu jej jako głównie strategii życia<sup>17</sup>. Ale chyba ten czas stricte upolitycznionej pedagogiki (i także działającej z nią razem upolitycznionej psychologii<sup>18</sup>, nie zainteresowanej wtedy kategorią jakości życia) mamy jakby za sobą. Może jeszcze niezupełnie za sobą, ale jednak ...

Co było charakterystyczne dla badań nad strategią życia? Przede wszystkim obchodzenie zjawisk świata życia, codzienności, Lebensweltu<sup>19</sup>. Wszystko, co można było o ludzkim życiu powiedzieć miało się decydować na płaszczyźnie teoretycznej a nie praktycznej. W. Okoń<sup>20</sup> czy B. Suchodolski wyraźnie tzw. realne życie „odsyłali do diabła” wtedy, gdy decydowano o współczynnikach jakości życia. Musieli odezwać się socjologowie wychowania, by uwaga pedagogiczna mogła się „wyprostować”, by możliwe stało się dostrzeżenie kategorii realnego życia, a przeto i kategorii jakości życia sensu stricto a nie jako strategii życia. Nieobecność pedagogów na konferencji naszej można rozumieć jako pozostawanie pedagogiki w „kleszczach” kategorii strategii życia, co uniemożliwia pedagogice zajmowanie się kwestiami jakości życia sensu stricto.

Z takich „kleszczy” - wspomnianą książką<sup>21</sup> - autor niniejszej wypowiedzi wyzwolił się. Czy jeszcze ktoś to zrobił w pedagogice? Chyba jest mało peda-

<sup>16</sup> A. Cosmopoulos, „Rencontre” et „relation” eb education, PAIDEIA, t. XII, Wrocław 1985.

<sup>17</sup> B. Suchodolski, Wychowanie i strategia życia, Warszawa 1983.

<sup>18</sup> J. Reykowski, Metodologiczne podstawy psychologii współczesnej, Warszawa 1964.

<sup>19</sup> B. Suchodolski, Wychowanie i strategia ...

<sup>20</sup> W. Okoń, Nauki pedagogiczne a potrzeby doby współczesnej, [w:] O sytuacji w naukach pedagogicznych, red. W. Okoń, Wrocław 1985.

<sup>21</sup> Sz. Kutrowski, Usprawiedliwić ...

gogów<sup>22</sup> przygotowanych dziś już - mimo takiego zamówienia na nich - do zajmowania się jakością życia sensu stricto bez żadnych politycznych uwikłań i z zachowaniem autonomii własnej dyscypliny naukowej.

Szczepan Kutrowski

### **Quality of Life, Quality of Thinking Pedagogical Conscience: Attractive Analogies**

#### **Summary**

In pedagogy - the author seems to think - qualitative research is „drawing near”. Pedagogy regenerates - develops - by concentrating not only on quality research, but on quality of life as well. It is as if there was no development in pedagogy without quality of research being present in the quality of life. An investigator/researcher becomes a creator of eventful reality, not only of intellectual reality. It may happen that by existing in a certain environment he or she will cause significant changes in it. The author considers it important that pedagogues should be present in environmental research in villages.

---

<sup>22</sup> Zwracam tu uwagę na pojawienie się takiej książki pedagogicznej jak A. Pluty „Kultura i kształcenie”, Częstochowa 1992, która w moim przekonaniu spełnia wskazaną tu dyrektywę.