

# Bożena Zboina, Teresa Bernadetta Kulik

---

## Jakość życia osób starszych przewlekle chorych i niepełnosprawnych kształtowana w zakładach pielęgnacyjno-opiekuńczych

---

Acta Scientifica Academiae Ostroviensis nr 15, 97-110

---

2003

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.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

### 3.3. Aktualizacja wiedzy naukowej

Stożenie złożoności procesów przenikania się wiedzy i życia wymaga się nie tylko kompetencji osobowowych i społecznych, o których wyżej była mowa, lecz także rozumienia możliwości i wpływu badań naukowych na bieg życia. Dylematy moralne w kontekstach programów naukowych, preferencje badawcze i badania ingerujące w zachowania społeczne, muszą ludzi bezpośrednio interesować, bowiem niosą zwykle ulepszenie warunków życia, co jednak z góry nie jest przesądzone. Bywały też bowiem wykorzystywane do manipulacji społecznej i indoktrynacji na wielką skalę. Obecnie wraz z rozwojem kognitywizmu, teorii optymalizacji opartych o modele algebraiczne i logiczne, mogą rzeczywiście służyć ludziom. Problem leży w tym, jak te złożone rezultaty badań, przenoszone na procedury organizacji życia społecznego ludziom przedstawiać, aby nie wmontowywać ich bez świadomego udziału w oparte o nie działania? Przecież byłoby to niemoralne i nieludzkie.

Nauki przyrodnicze, zagłębiające się bezpośrednio w makro i mikroświat, a w tym naturę życia, wydaje się bardziej uczciwe, tak przynajmniej sądzi J. Robinson: „w naukach przyrodniczych najlepszą linią postępowania jest uczciwość, ponieważ jeśli zaczniesz fałszować, szybko zostaniesz przyłapany na gorącym uczynku” (J. Robinson, 1973; cyt. za J. Łukasiewicz, 2000, s. 30). Przez kogo przyłapany?, przez specjalistów. W szerokim odbiorze społecznym możesz być podziwiany, ale najczęściej niezrozumiały. Przecież mało kto o to dba. Na przykład tak wielu ludzi *nie lubi* matematyki, bo jej nie zna i nie rozumie, czym niektórzy nawet się chełpią. Dlaczego – bo większość matematyków zanim wyjaśni o czym mówi i jakim językiem mówi, przystępuje do działań weryfikujących twierdzenia tak, jakby świat składał się z samych matematyków. Jest to uczciwe w znaczeniu prawdy naukowej, ale czy uczciwe wobec innych?

Z akceptacji nauki i badań naukowych, ze względu na ich rozległość i złożoność, wyłania się wyraźnie problem nadawania im postaci umożliwiającej realizację zainteresowań nimi przez niespecjalistów. Nauka nie może ani wewnętrznie, ani zewnętrznie tworzyć złudzeń, że wszystko jest w stanie odkryć. Grozi to zagubieniem racji tworzenia postępu, bo po prostu – jak z tego korzystać, co nie jest znane? Ekstensyfikacja nauki i badań dla korzyści wielu ludzi, a nie intensywne badania dla uzyskiwania przewagi i wpływu jednych lu-

dzi na drugich – tego w rzeczywistości demokratycznym świecie należy się domagać.

Czynnikiem ekstensyfikacji powinna stać się edukacja dorosłych podejmując zadania **aktualizacji wiedzy jako wyników badań naukowych** dla ich popularyzacji wśród ludzi. Zadanie to trzeba traktować między innymi jako organizowanie bezpośrednich kontaktów przez formy przekazu wiedzy pomiędzy uczonymi a różnorodnymi kręgami społecznymi. Zdaje się bowiem, że przekaz pośredni nawet tak zwany interaktywny, stał się parawanem przez który niewiele przenika w jedną i w drugą stronę w związku z czym nauka i życie ludzi pozostają w znacznym stopniu obok siebie, jakby były sobie niepotrzebne.

W zakresie wyżej wymienionego zadania oraz w układzie komunikacji *face to face* warto widzieć też realizację antycypowanej **własności** postępu, **czyli faktycznego ujmowania pozaracjonalnej świadomości i intencjonalności człowieka**. Jeśli nie będzie miała ta antycypowana własność w polu zainteresowań faktycznego człowieka, rzeczywistego – jak to się mówi z krwi i kości – lecz tylko dostrakcyjny organizm ujęty w kategorii biofizyczne, dla niespecjalistów pozostanie iluzją. Wytworzy nową, trudną do określenia barierę dostępu do szczególnego rodzaju technologii. A w związku z tym pomnoży poczucie wyższości i panowania tych, którzy będą ją tworzyć i stosować, nad większością z mniejszą lub większą pokorą znoszących to panowanie, lub co także możliwe, obojętnych, niczego ważnego nie dostrzegających. Postęp cywilizacyjny tym samym znajdzie się jeszcze szczelniej zamknięty w zaklętym kręgu.

### 3. 4. Rozwijanie kultury technicznej

J. Łukasiewicz w swojej książce pod tytułem *Eksploracja ignorancji* napisał: „Uprzemysłowienie i zastosowania techniki wymagają wiedzy i specjalistycznych umiejętności, sprawnej organizacji, niedwuznacznej, ścisłej informacji i umiejętności sprawnego korzystania z niej” (J. Łukasiewicz, 2000, s. 102). Dalej pisze o tym, że społeczeństwa Trzeciego Świata, nie mogą liczyć na szybki transfer kultury technicznej z Zachodu, a proces ten trwał będzie dziesiątki lat. Choć społeczeństwo polskie nie zalicza się do trzeciego świata, trudno sądzić, że kultura techniczna oparta w szerokim zakresie o wykształcenie w zasadniczych szkołach zawodowych, jest zdecydowa-

nie bliższa zachodniej. R. Łukaszewicz analizując tę kwestię pod koniec lat 80-tych, ilustrował ją taką oto wypowiedzią Z. Szeligi, z pracy o symptomatycznym tytule *Oświecenie społeczeństwa*:

Zamiast [...] oświecać społeczeństwo [...] i mieć z tego wszechstronne korzyści społeczne i ekonomiczne, stworzyliśmy system „przygotowania do zawodu”. System niesłuchanie marnotrawny i głęboko szkodliwy, bo całkowicie nieprzystosowany z jednej strony do wielkiego pędu do konsumpcji wiedzy, a z drugiej strony wadliwie kształtujący przyszłe społeczeństwo (Z. Szeliga, 1986, cyt. za R. Łukaszewicz, 1989, s. 211).

Były to skutki słynnych w latach 70-tych haseł „drugiej Polski” czy „Polak potrafi”, a u podstaw leżało jednostronne rozumienie potrzeb gospodarki i państwa. Kształcenie zawodowe, a więc sprzyjające **akceptacji dla technologii i techniki** jako własności postępu cywilizacyjnego, było podporządkowane nieracjonalnym modelom gospodarczym i ekonomicznym i swoiście grzęzło w tymczasowym utylitarystycznym. Edukacja dorosłych staje zatem wobec problemu na nowo podjęcia funkcji kompensacyjnych w dziedzinie kultury techniki. Ma za zadanie: **organizować kształcenie, dokształcanie i doskonalenie zawodowe profesjonalistów oraz podwyższać kulturę techniczną ogółu społeczeństwa**. Jest to zadanie złożone z dwóch, wysokiej klasy wytwory techniczne mogą bowiem produkować profesjonaliści, którzy wiedzy po co je produkują, a korzystać z nich będą w stanie obcy z techniką użytkownicy tych produktów, niejako wymuszający ich klasę. Czy to jest możliwe? Zdaje się, że bardziej w różnych formach edukacji dorosłych niż zbiurokratyzowanych postaciach administracyjnego tak zwanego wspierania przedsiębiorczości. W edukacji zawodowej dorosłych i upowszechnianiu zastosowań urządzeń technicznych musi jednak zajść zasadnicza zmiana. Edukacja ta musi mieć charakter funkcjonalny. Nie inżynier-technokrata, nie robotnik-specjalista od jednej maszyny, nie praca i produkcja organizowana przy taśmie, powinna być tu wzorem. Technika i nowoczesność, i szerzej kultura techniczna, powinna oznaczać rozumienie znaczenia produktu inżynierskiego w kategoriach twórczości, oraz w kontekstach skutków wobec warunków życia człowieka i świata przyrody. Nie bez znaczenia w tych kategoriach jest inżynierska indywidualność, możliwość bycia twórczym i satysfakcja. Podobnie w działaniach robotnika, człowiek powinien mieć możliwość, a to wynika z wiedzy, określenia wartości swojej pracy dalej

niż tylko produkt, który z niej się bierze. „Wyrażenie: uczyć się aby działać traci dotychczasowe znaczenie przygotowania danej jednostki do wykonywania ściśle określonego materialnego zadania, związanego z wytwarzaniem jakiejś rzeczy.” Do wymagań, kwalifikacji trzeba dodać, jak uważają autorzy cytowanego tu Raportu „postulat osobistego zaangażowania się pracownika jako aktora zmiany”, który łączy umiejętności bycia z wiedza i umiejętnościami działania. (J. Delors, 1998, s. 90).

### 3.5. Uczenie praw i mechanizmów ekonomicznych

Jak można stwierdzić z rozważań o niektórych warunkach upowszechniania kultury technicznej, ekonomizację postępu przestaje się postrzegać jako panaceum na jego dynamikę. Ekonomia ma jednak kluczowe znaczenie w regulacji stosunków rynkowych, formowaniu wartości własności i pracy, ubezpieczeniu socjalnym, oddziaływaniu zbiorowości społecznych na siebie, hierarchizowaniu stosunków społecznych. Cała ta ogromna machina urzeczowiona symbolicznie w przepływie pieniądza, ma swoiście początek na rynku. Niegdyś, a i dzisiaj często, miejscu-placu gdzie się handluje czym chce, a co nie odgrywa większego znaczenia ekonomiczno-gospodarczego. Prawdziwy rynek współcześnie to nawet nie giełda towarowa w dużej aglomeracji, ani targi szerokiego asortymentu towarów. To giełda(y), na których machina przepływu pieniądza przez kupno i sprzedaż jest formą wojny o zysk.

Głównymi wartościami personalistycznymi istnienia rynku jest jego otwartość na wszystkich i dobrowolność. Każdy ma prawo wejść na rynek jako kupujący lub sprzedający. [...] Przez samo istnienie rynku populacja, która tworzy rynek realizuje szacunek dla każdego członka (A. Grzegorzcyk, 1993, s. 266–267).

A. Grzegorzcyk na pewno zgodziłby się z tym, że w gospodarce socjalistycznej, prawo, o którym pisze, a w związku z tym i wartość rynku, były ograniczone i fałszowane wszechobecnym planowaniem. Była to swoista dewiacja na gruncie ekonomii. W tej sytuacji edukacja dorosłych staje wobec problemu odnowienia znaczenia ekonomii i praw rynkowych w świadomości i zachowaniach ludzi. **Akceptacja ekonomizacji postępu cywilizacyjnego** powinna zatem skłaniać do tego, aby w działalności oświatowej wśród dorosłych wypełniać

zadanie polegające na **uczeniu dorosłych praw i mechanizmów ekonomicznych w skali mikro i makroekonomii**.

Z doświadczeń budowania wolnego rynku w Polsce można wynioskować, że ani instytucje państwowe, ani nawet dobrze działające organizacje pozarządowe, nie są w stanie w walce na rynku wprowadzić ekonomiczny ład, a tym bardziej włączyć do tego konteksty moralne. Ludzie więc ciągle korzystają w sposób ograniczony z rynku, bo nie mają ciągłości doświadczeń z tym związanych, a do tego żywią wiele obaw, bo są naciągani i ograbiani. Edukacja może ich niejako uzbroić w wiedzę ogólną i instrumentalną tak, aby czuli się pewniej podejmując różnorakie działania o charakterze ekonomicznym.

### 3. 6. Kreowanie ethosu człowieka uczącego się

Formułowanie i podejmowanie zadań w edukacji dorosłych nie będzie efektywne jeśli na gruncie edukacji nie zostanie podjęty pewien wysiłek zmiany postaw i organizacji czasu ludzi w związku z uczeniem się. W teorii edukacji dorosłych od dawna formuluje się koncepcje edukacji permanentnej. Termin permanentna w odniesieniu do edukacji oznacza ciągłość, nieustanność; całożyciową edukację „człowieka od urodzenia do grobu, ideę i normę zasadę i właściwość tej edukacji, jej atrybut”. (T. Aleksander, 2002, s. 321). Z pozycji takiego rozumienia terminu permanentna w teorii edukacji formułowane są wymagania określające warunki jej organizowania. „Wymaga ona przebudowania całego systemu oświaty i wychowania w zintegrowaną strukturę, począwszy od wychowania przedszkolnego do oświaty dorosłych łącznie. Wymaga ono uporządkowania jej różnych ogniw w jednolitą, uzupełniającą się całość”. (Tamże, s. 322). Słusznie, ale pozostaje pytanie o motywację do uczenia się, aby ludzie chcieli z tego korzystać,

W pierwszym rzędzie problem ten trzeba skierować w stronę uświadamianego sobie przez ludzi znaczenia uczenia się. Dla ludzi jest bowiem ważne i realizowane to, co ma dla nich jakąś wartość. Do listy wymagań wobec edukacji w kontekście permanentności należy niejako dołączyć potrzebę uświadamiania ludziom celów ustawicznego uczenia się. Sprawę tym bardziej ważną, że mechanizm: wyższy poziom kompetencji – awans zawodowy, społeczny, ekonomiczny; działają słabo i zwykle ze znacznym opóźnieniem. Uświadamianie celów nie może mieć przy tym tylko argumentacji autotelicznej,

ale wskazywać wyraźne wartości użyteczne.

Cele są uświadomione i zaakceptowane pod warunkiem, że potwierdzi je bezpośrednio działalność oświatowa i doświadczenia związane z uczeniem się. Jeśli bowiem słaby jest mechanizm przełożenia jakości wykształcenia na pełnienie ról, to gdzie jak nie na gruncie działań oświatowych uczyć się mogą odnajdywać potwierdzenie sensu uczenia się. Istotne staje się w związku z tym, organizowanie działalności oświatowej, w taki sposób, aby istota uczenia się czyli modyfikacja zachowań w wyniku nowych doświadczeń, uwidaczniała się uczącym się w konkretnej postaci ich doświadczeń podczas uczenia się. Problem ten rozwiązuje w znaczącym stopniu styl edukacji wyzwolającej (emancypacyjnej), oparty o metodę projektów.

Przy takim nastawieniu metodycznym i uprzątniającym edukację dorosłych można oczekiwać zmiany postaw wobec uczenia się kojarzonego dotąd powszechnie z biernym przyswajaniem informacji. A w rezultacie spodziewać się, że uczenie się ponownie zbliży się do realnego życia nie tylko ze względu na efekty, ale przede wszystkim z uwagi na ciągły związek z nim oraz pomniejszenie wysiłku transformacji rezultatów uczenia się do praktyki, tradycyjnie ponoszonego przez uczniów, a nie w wyniku wysiłku nauczycieli. Metoda projektów wśród swoich konstytutywnych własności ma bowiem założenie „całościowości”, realizowane jako uczenie się w powiązaniu z realnym życiem i działaniem (M. Szymański, 2000). Dzięki między innymi temu **akceptacja kształcenia i wychowania** może przestać być wymuszana, a urzeczywistniana jako podjęcie zadania ogólnego, jakim jest kreowanie etosu **człowieka uczącego się**.

Jak się wydaje, także czas jest ku temu odpowiedni. Chodzi jednak nie tylko o czas jako okres w dziejach, ale głównie o kwestię organizowania czasu. Tradycyjnie jest to kwestia rozpatrywana dychotomicznie: czas pracy (zajęty) – czas wolny. Sytuacja zmniejszania z różnych względów czasu pracy powoduje, że rozkład w dychotomi czasu jest coraz mniej równomierny. Jest coraz więcej czasu, który ludzie wykorzystują przeznaczając go głównie na działania o charakterze ludycznym (zabawowym). Jest to ważne i pożyteczne wykorzystywanie czasu. Czy jednak tego czasu nie jest zbyt wiele, aby tak go wykorzystywać? „Czy społeczeństwa zachodnie nie dały masom zbyt wiele wolnego czasu?” (J. Łukasiewicz, 2000, s. 270). Tych kwestii nie da się tutaj rozstrzygnąć. Warto jednak zauważyć,

że cała ta sytuacja niejako wychodzi na przeciw możliwości **kreowania etnosu człowieka uczącego się**. Wychodzi też na przeciw wcześniej sformułowanym zadaniem edukacyjnym, bo to ostanie jest zadaniem równoległym w stosunku do pozostałych. Samo **kreowanie etnosu człowieka uczącego się** nie może zostać podjęte. Jest możliwe do realizowania tylko w oparciu o rzeczowe treści.

### Zakończenie

Nie wszystko, co przyniósł rozwój cywilizacyjny jest godne człowieka i korzystne jako dobro afirmujące i pogłębiające sens istnienia. W cywilizacji pojawiło się i jest wiele barbarzyństwa. Daje to podstawę do kontynuowania krytyki podjętej przez J. J. Rousseau. Ogłaszania i argumentowania na różne sposoby kryzysu cywilizacji. Dowodzenia nawet, że nauka niesie zło niszczące kulturę.

Płodem tej pasji oskarżania nauki o wszelkie zło dzisiejszego świata bywają tezy karkołomne: dowiedzieć się mianowicie można, że prawa logiki są narzędziem przymusu społecznego, wobec czego odrzucenie ich jest aktem wyzwolenie-czym. Akceptując tę tezę można powiedzieć i napisać cokolwiek (S. Amsterdamski, 1996, s. 44).

W rozpatrywaniu aktualnych skutków rozwoju cywilizacji część krytyki ma uzasadnienia, ale część służy tworzeniu wizji i mieszanin racji wywodzonych z lęków o sprostanie wymaganiom naprawy cywilizacji i jej doskonalenia dla rozwoju człowieka. W związku z tym ta część krytyki jest nastawiona na swoiste unieważnienie, obalenie i unieruchomienie postępu we wtórnej postaci stłumionej rozumności, ograniczonej cielesności, moralności bez pożądania i przywiązania do własności rodzącej zachłanność. J. Szacki wypowiadając się w tej sprawie stwierdził:

Są to rzecz jasna bardzo tania argumenty mało kto kwestionuje bowiem osiągnięcia cywilizacji technicznej, warto wszakże o tym pamiętać, kiedy mówi się o niedolach człowieka nowoczesnego, nie wspominając o tym, że jego poprzednikom też czegoś brakowało i brak ten był do zniesienia tak długo, jak długo trwała niewiedza, że może być inaczej. Owoc z drzewa poznania został zjedzony i nie ma powrotu do raju (J. Szacki, 1996, s. 53).

Powrócić do poprzednich stanów świadomości ludzkiej i rzeczywistości oraz unieruchomić je na jakiejś wybranej pozycji ze wszechmiar się nie da. Pozostaje zatem problem zmiany jakościowej cywilizacji, ujęty przez J. Delorsa i grupę ekspertów w postaci postulatu



„od wzrostu gospodarczego do rozwoju człowieka” (J. Delors, 1998, s. 67–85). Problem zażegnania egalitaryzmu w partycypacji ludzi w postępie.

Nie można nie mieć pokory, zważywszy na różne doświadczenia cywilizacyjne i sądzić, że problemy powyższe rozwiązane zostaną na gruncie edukacji, a edukacja dorosłych skompensuje dorosłym to, co było niedostępne dla nich kiedy *siedzieli* w szkolnych ławkach.

Niestety nie jest to takie proste. Jakościowa zmiana cywilizacji, ogarnianie uczestnictwem w postępie coraz więcej ludzi, silniejsze oddziaływanie na idee i cele postępu moralności dobra, wymaga dużego wysiłku i czasu. W związku z zaniechaniami w Polsce drugiej połowy XX wieku wymaga też ponownego zaangażowania ludzi do udziału w postępie. Szerokiego zaakceptowania takiej ogólnej strategii, w której uczestnictwo w postępie nie będzie kontestowane z pozycji resentymentów do poprzedniego ustroju, czy idei odwrotu i powrotu do *korzeni*.

Zadania edukacji dorosłych w takiej strategii mogą być uważane za jej część. Nie bagatelną część, bo przecież oświata to szeroki nurt popularyzacji nauki i wiedzy, dyskusji w związku ze społecznym uczestnictwem, kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia oraz trochę niedocenianego samokształcenia. Może zatem wносить ona istotny wkład w angażowanie ludzi do udziału w postępie o szerokim zasięgu. Powinna też podejmować dyskusje nad związanymi z tym problemami, formułować koncepcje, konstruować programy. A wreszcie przyczyniać się do porządkowania praktyki, podejmując krytykę tych odmian działania, które programowo i metodycznie tkwią w poprzedniej epoce lub są nowoczesne blichtrzem nowobogactwa z mieszaniną ezoteryzmu. Musi proponować natomiast styl działania wyzwalającego przez edukację krytyczne i konstruktywne nastawienie do życia, odkrywanie wiedzy poprzez uczestnictwo, atycypacyjne uczenie się, kreatywność i przemyślność, profesjonalizm, współpracę i dialog. **Ethos człowieka uczącego się** jako zadanie wprowadzenia zmiany w dychotomię czas pracy – czas wolny i przekształcenie jej w trychotomię **czas pracy – czas uczenia się – czas wolny** jest wart, jak się wydaje rozważenia, a może nawet i działania – upowszechniania. Dzięki temu wzmocnić się może pozycja teorii edukacji dorosłych, a praktyka oświatowa podejmując to zadanie wraz z innymi zadaniami rozprzestrzeniania postępu mieć wyraźne odnie-

sienia teleologiczne. Potrzebne są zatem nowe cele o znamionach preferencji wolności i praw człowieka oraz utylitarne traktowania inteligencji i innych zdolności człowieka. Ukończenie szkoły nie może oznaczać zastygania tych zdolności, ale przeciwnie ciągle edukacyjne i działania ich ożywianie i wyęźnianie.

### Literatura

1. Aleksander T., Andragogika. Podręcznik akademicki dla studentów. Ostrowiec Św., 2002.
2. Amsterdamski S., Kryzys zaufania. „Znak”, (1) 1996, Rok XLVIII.
3. Capra F., Należać do wszechświata. Poszukiwania na pograniczu nauki i duchowości. Kraków, 1995.
4. Chaunu P., Cywilizacja wieku Oświecenia. Warszawa, 1989.
5. Czerniawska O., Pedagogika ugody i wyboru a edukacja dorosłych. „Edukacja dorosłych”, nr 3(8), 1995.
6. Delors J., Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Warszawa, 1998.
7. Dyrda T., Poczucie odpowiedzialności rodziców i nauczycieli w wychowaniu dzieci.  
Refleksje w związku z zasadą odpowiedzialności H. Jonasa, „Acta Scientifica Akademiae Ostroviensis”. Prace pedagogiczne I. 1999.
8. Dyrda T., Równoważenie postępu cywilizacyjnego a edukacja dorosłych. W: Edukacja dorosłych w okresie przemian. Red. J. Saran. Lublin, 2000
9. Dyrda T., Aktualne problemy celów i treści oświaty dorosłych. „Pedagogika Społeczna” 2/2001.
10. Fromm E., Mieć czy być? Poznań, 1995.
11. Grzegorzczak A., Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną. Warszawa, 1993.
12. Jedlicki J., Trzy wieki desperacji. „Znak”, (1) 1996. Rok XLVIII
13. Jonas H., Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technicznej. Kraków, 1996.
14. Księga Rodzaju. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia. Poznań- Warszawa, 1983.
15. Łukasiewicz J., Eksplozja ignorancji. Czy rozumiemy cywilizację przemysłową. Warszawa, 2000.
16. Łukaszewicz R., Procesy alienacji wykształcenia. Doświadczenia polskie. Warszawa, 1989.
17. Mauersberg S., Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce. Warszawa, 1977.
18. Penrose R., Nowy umysł cesarza. O komputerach, umyśle i prawach fizyki. Warszawa, 1996.
19. Penrose R., Cienie umysłu. Poszukiwanie naukowej teorii świadomości. Poznań, 2000.
20. Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych. Warszawa, 1991.
21. Ricouer P., Egzystencja i hemeneutyka. Rozprawa o metodzie. Warszawa, 1985.
22. Szacki J., Więcej i mniej niż trzy wieki. „Znak”, (1) 1996. Rok XLVIII
23. Szymański M.S., O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia. Warszawa, 2000.
24. Whitehead A.N., Nauka i świat współczesny. Warszawa, 1988.



Sylwester Scisłowicz

## Doświadczenie wewnętrznego dobra jako droga do konstruktywnej autokreacji

*Życie samo w sobie nie jest dobre ani złe,  
jest miejscem na dobro i zło  
wedle tego czym je zapełnicie*  
Michel de Montaigne

Każdy zastanawiający się nad sensem życia człowiek, a szczególnie filozof, pedagog i psycholog, często podejmował i podejmuje głęboką refleksję na temat dobra. Wiąże się z nią bardzo dużo pytań wśród których do najważniejszych należą: – czym jest dobro a czym jest zło?; -gdzie są granice między nimi?; – jak i czym je mierzyć?; – czy dobro jest kategorią, którą mamy prawo, a może nawet obowiązek, doświadczać już w ciągu życia, czy należy nam się dopiero po pełnym poświęceniu, posłusznym przed ideologicznymi autorytetami, ziemskiemu (ludzkiemu) bytowaniu? Oczywiście w niniejszym głosie nie odpowiem na te pytania, ale postaram się jednak podjąć związane z nimi, ze względów technicznych wielce uproszczone, własne refleksje.

Wewnętrzne dobro jest bardzo różnie pojmowane, czym innym jest dla prawdziwego humanisty, a czym innym dla człowieka kierującego się nade wszystko celami materialnymi. Dla pierwszego jest to odczucie, którego źródłem jest radość doświadczenia wszystkiego co się bierze z konstruktywnego na rzecz siebie i innych ludzi życia. Dla drugiego satysfakcja z posiadania m.in. coraz większej ilości coraz droższych przedmiotów materialnych, a także z ekspansywnego rozszerzania zasięgu i siły panowania nad innymi ludźmi.

Między pierwszym, którego dalej nazywał będę skrajnym humanistą, a drugim, nadam mu miano skrajnego materialisty, umieścić

można wszystkich pozostałych ludzi, których łączy trudne do opisanania doświadczanie wewnętrznej przyjemności. Co ważne dzieje się tak niezależnie od tego czy źródłem satysfakcji są osiągnięcia związane z sukcesami ukierunkowanymi na przedmioty czy na podmioty, wszystko rozgrywa się w samym człowieku.

W ciągu ostatnich tysiącleci bardzo wielu filozofów i innych przedstawicieli nauk humanistycznych, głosząc poglądy niepopularne (niepożądane) dla stosującej przebiegłe techniki manipulacyjne totalitarnej władzy, starało się przekazać, iż największa radość człowieka i jego najstraszliwszy dramat niemal zawsze zaczynają się, rozgrywają i kończą w jego wnętrzu, że to czy jego istnienie będzie dobre czy złe najbardziej zależy od niego samego, głównie od tego czy będzie umiał odkryć źródło dobra w samym sobie. Do szczęścia wcale nie musi posiadać drogich przedmiotów ani władzy nad innymi ludźmi (a co za tym idzie często wymuszonego, udawanego uznania), wystarczy że uda mu się odnaleźć sens własnego istnienia. Do podstawowych warunków odnalezienia tego ostatniego jak również do odczuwania wewnętrznego dobra i w konsekwencji przyjemności, należy własna, ściśle związana z wolnością decydowania o sobie, wola. A przecież człowiek jest tym bardziej wolny, im bardziej jest niezależny od przedmiotów, od umniejszających go opinii innych ludzi, od własnych przyzwyczajzeń i nawyków, od wielu zastanych, anachronicznych reguł, norm i zasad społeczno- kulturowych. Tak naprawdę jego wolność ograniczać mogą jedynie jego warunki biologiczne (nie może przecież np. żyć bez jedzenia lub mieszkać na księżycu) i pragnienie zachowania wewnętrznej harmonii energetycznej, które nie pozwala mu na realizację i osiągnięcie własnego dobra kosztem innych ludzi.

Bardzo ważną drogą do permanentnego uzyskiwania poczucia wewnętrznego dobra i wewnętrznej wolności zarazem, jest nie tylko pogłębianie i doskonalenie posiadanych wiadomości, umiejętności i sprawności, ale również uwalnianie się od dotychczasowej wiedzy, a co za tym idzie postaw emocjonalnych, dotyczącej m.in. siebie, innych ludzi, przeszłości, przyszłości i świata w ogóle. To również uwalnianie się od racjonalistycznego, pozytywistycznego przekonania wskazującego, że coś co jest empirycznie potwierdzone jest całkowicie pewne.

Nie tylko na podstawie analizy dużej ilości biografii ludzi ponadprzeciętnych, ale również na bazie własnej intuicji i wnikliwych ob-

serwacji doświadczeń życiowych własnych i innych znanych mi ludzi, mam podstawy aby przypuszczać, że im większa jest wolność podmiotu, od wpływów świata, zbudowanego i wciąż reorganizowanego przez ludzi, tym większe jest poczucie jego samoświadomości i samoodpowiedzialności, a także tym większe poczucie doświadczenia dobra. Niestety zarówno źródeł jak i istoty tego hipotetycznego zjawiska nie da się sprawdzić pozytywnymi, ani żadnymi znanymi nam metodami badawczymi.

Wewnętrzne dobro człowieka, poczucie sensu życia i satysfakcja z niego, mogą płynąć z bardzo wielu źródeł, do najważniejszych z nich należą jego własne dalekosiężne, energochłonne zadania (nie wymagania!), a także doświadczenie wspaniałych, często niezauważalnych przez skrajnych materialistów, przymiotów świata zastanego, takich jak m.in. piękno gwiezdnej nieba, niepowtarzalny czar przyrody w tym niewinny urok otwierających się wiosną pączków kwiatów i liści oraz narkotyczny zapach skoszonej łąki, również fascynujący świat i gatunkowa mądrość dzikich zwierząt, ptaków i owadów. Opisywane dobro płynie również m.in. z czynienia, bez oczekiwania na jakąkolwiek wdzięczność (nawet anonimowo), wartościowych zadań na rzecz innych ludzi. Działanie takie daje bowiem podmiotowi, ważne w jego wszechstronnym rozwoju, coraz większe poczucie sprawstwa przyczyniającego się do doskonalenia wewnętrznej harmonii i działania świata zastanego.

Pragnę wyrazić tutaj przekonanie, że człowiek w imię swojej wolności, niezależnie od tego co jest źródłem jego subiektywnego dobra, o ile nie krzywdzi innych ludzi, ma do tego dobra pełne prawo, niezależnie od miejsca w którym znajduje się na kontinuum „skrajny humanista- skrajny materialista”. Myślę, że w takim, pozytywnym podmiotowo i społecznie, przypadku nikt nie ma prawa potępiać kogoś tylko dlatego, że zabiega o dobra materialne. Jest całkiem prawdopodobne, że ten ktoś, akceptowany przez innych ludzi, kiedy odczuje ogromne satysfakcje z (czasem nawet przypadkowej) działalności na ich rzecz będzie permanentnie zwiększał ilość swoich prospołecznych zadań. Z uwagi na ograniczoną ilość miejsca nie będę rozwijał tego ostatniego, kontrowersyjnego i trudnego wątku. Postaram się zrobić to przy innej okazji.

Z takiego min. powodu, aby w miarę możliwości móc przemilczeć wszystkie dyskusje toczone przez ostatnich ponad dwa tysiące

lat, kiedy liczni ludzie, w tym głównie filozofowie, starali się przekazać (niekoniecznie jedynie słuszne) poglądy na temat możliwości doznawania dobra, w tym miejscu zaprezentuję ilustrację opartą na sporze Arystotelesa i jego mistrza Platona. Pierwszy z nich ustosunkowując się do słów swojego nauczyciela powiedział:

– Jeśli bowiem nawet istnieje jakieś jedno dobro, które może być orzekane o wszystkim co dobre lub co może posiadać byt odrębny samo w sobie, to jasne, że człowiek nie mógłby go osiągnąć przez swoje działanie, ani posiadać i te zaś właśnie cechy musi posiadać to, czego obecnie szukamy.

Platon, podobnie jak jego wielki mistrz Sokrates, inaczej rozumeli dobro niż Arystoteles. Zdecydowanie odrzucali pogląd, że dobro można określić w kategoriach przyjemności. Warto tutaj przypomnieć, że Arystoteles mimo oskarżenia i odrzucenia społecznego za bezbożność, umarł stanowczo pozostając przy swojej wierze i własnych poglądach, a to zupełnie nie zgadzało się z ówczesnym konwencjonalnym poglądem na szczęście. Platon za swoim nauczycielem zajmował w etyce stanowisko bardzo praktyczne. Pytał bowiem: „Jak człowiek powinien żyć, aby osiągnąć szczęście?”. Według niego życie i wszelkie czyny człowieka mogły być jedynie drogą do szczęścia, którym jest pewien stan ducha, wynikający z utrzymywania w harmonii trzech składowych osobowości: mądrości, dawanej przez rozum, odwagi, płynącej ze sfery, gdzie rodzą się ludzkie pasje oraz opanowania, sprawującego władzę nad pożądaniem. Taki stan ducha czynił człowieka sprawiedliwym.

Według Platona taka praworzędna i spójna jednostka mogła ukształtować się tylko w sprawiedliwie i harmonijnie rządzonym państwie (sprawiedliwość w państwie jest analogiczna do sprawiedliwości w jednostce). Dlatego jego sposób pojmowania dobra miał konsekwencje dla projektowanej przez niego wizji budowy i zarządzania państwem. Filozof ten uważał, że ponieważ zdecydowana większość ludzi żyła w jaskini ignorancji, nie tylko nie nadawała się do sprawowania rzetelnych rządów w państwie, ale również do głosowania na osoby rządzące. Wprawdzie jednostka musiała decydować sama o sobie, państwem jednak powinni rządzić starannie przygotowani do tego, wolni od egoistycznych pobudek filozofowie, dbający o zachowanie harmonii decydujący o sprawiedliwości jego ustroju. Platon był przeciwnikiem demokracji z obawy nie tylko o to, iż nie oczekiwał, że poglądy tzw. większości mogą być słuszne, ale również dlate-