

Ewa Wysocka

Jakość życia jako kategoria pedagogiczna - doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej

Chowanna 1, 21-43

2014

Artykuł został 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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczenie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej

Spółczesności zamieszkujące naszą planetę żyją w dwóch kontrastowo różnych kulturach: w kulturze konsumeryzmu – a więc luksusu, obfitości, nadmiaru oraz / albo w kulturze ubóstwa, tj. niedostatku wszystkiego, lęku o jutro, pustego żołądka, braku szans i perspektyw. Granica między tymi dwoma kulturami [...] to najważniejsza i najbardziej dramatyczna granica dzieląca dziś planetę¹.

Wprowadzenie

Wydaje się oczywistością, że jakość życia człowieka w głównej mierze zależy od jakości wizji własnego życia obejmujących całą biografię człowieka, który je tworzy, co sytuje problematykę jakości życia w nurcie poznawczym, a pośrednio też w ujęciu subiektywistycznym.

Kategoria wizji, czy choćby przekonań, jak wskazuje Jan Szczepański², jest współcześnie „zaniedbywana”, dlatego też autor zadaje priorytetowe dla pedagogiki pytanie o możliwość odbudowy prestiżu i wpływu konstruowanych przez człowieka (lub instancje wychowujące) wizji – zarówno na kształt (jakość) jego życia, jak i na kształt (jakość) świata, w którym człowiek żyje. Jako pedagodzy mamy też świadomość, że nasze wizje zwykle

¹ R. Kapuściński: *Lapidarium III*. Warszawa: Czytelnik, 1997, s. 151–152.

² J. Szczepański: *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, 1995, s. 5.

odnoszone są do tezy, zgodnie z którą „udoskonalony człowiek udoskonali świat”, co sytuuje kategorię wizji we wzorach osobowych kształtowanych i realizowanych w procesie wychowania i socjalizacji. Wzory te są konstruowane tak, by kształtować człowieka zdolnego do aktywnego działania sprawczego w obszarze własnego życia i radzenia sobie w świecie.

Klasyczne ujęcia owych wizji pedagogicznych, które mogą stanowić podstawę kreowania wzorów osobowych, można odnaleźć w różnych koncepcjach z obszaru nauk społecznych. Oto niektóre z tych wizji:

1. Człowiek mądry i dobry. Florian Znaniecki³ wskazuje, że rozwój nowej cywilizacji, służącej człowiekowi i przyrodzie, związany jest z wychowaniem ludzi „mądrych a dobrych”, potrafiących opanować proces rozwoju techniki i stworzyć kulturę humanistyczną, co przekłada się na poczucie bezpieczeństwa człowieka i bezpieczeństwo świata, w którym człowiek żyje, a tym samym na odczuwaną jakość własnego życia.
2. Człowiek z buntowany. Albert Camus⁴, opisując wyznaczniki kondycji człowieka i jego egzystencji, w tym niezgody na jakość ludzkiego życia (cierpienie i samotność), sugeruje, że jedyną drogą pokonania absurdalności własnego życia jest bunt metafizyczny. Wywieść stąd można wzór człowieka „pozytywnie zbuntowanego” – człowieka, którego aktywność jest skierowana na eliminację niesprawiedliwości i nierówności społecznych (miłość i solidaryzm społeczny), a więc przekształcanie świata życia człowieka w kierunku ustanowienia nowego porządku (bunt konstruktywny), zapewniającego obronę wartości moralnych chroniących wspólnotę i ludzkość. Jednostka walczy o dobro innych, osiągając status wolnej i twórczej (bunt – wolność – pasja).
3. Człowiek o orientacji produktywnej (biofilnej). Erich Fromm⁵ wskazuje linię rozwojową człowieka, stanowiącą o sposobie doświadczania życia, opisując przebieg owego rozwoju: od przyjęcia orientacji nieproduktywnej (nekrofilnej) do ukształtowania się orientacji produktywnej (biofilnej), co również przekłada się na poczucie bezpieczeństwa w świecie, będące ekwiwalentem odczuwanej jakości życia.
4. Człowiek prospołeczny i sprawczy. Kazimierz Dąbrowski⁶ konkretyzuje wymiary rozwoju człowieka, wyróżnia przy tym dwie linie

3 F. Znaniecki: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

4 A. Camus: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka Res Publica, 1991; por. A. Camus: *Mit Syzyfa i inne eseje*. Przeł. J. Guze. Warszawa: Muza, 1991.

5 E. Fromm: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Tłum. R. Saciuk. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

6 K. Dąbrowski: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.

rozwojowe: od egocentryzmu do prospołeczności, a także od kontroli zewnętrznej do kontroli wewnętrznej. Sytuuje to wizje siebie i świata w cechach decydujących o jakości relacji międzyludzkich i poczuciu osobistego sprawstwa, które to cechy bezpośrednio przekładają się na kształtowanie bezpiecznego dla człowieka świata i odczuwaną jakość własnego życia.

5. Człowiek transgresyjny. Józef Koziński⁷ natomiast przekonuje o konieczności realizowania w procesie wychowania wizji człowieka transgresyjnego, który jest zdolny do transgresji zarówno indywidualnych (prywatnych), jak i zbiorowych (publicznych), służących doskonaleniu siebie i świata, co czyni go zarazem bardziej bezpiecznym dla ludzi, a tym samym decyduje o jakości własnego życia człowieka.

Musimy mieć jednak świadomość, że wykreowanie wizji własnego życia ani nie przesądza o możliwości ich realizowania, ani też nie stanowi czynnika jednoznacznie i wprost wyznaczającego odczuwaną jakość życia. Zwykle bowiem wizje „przesiewane” są przez sito strukturalnych uwarunkowań, kulturowo uprawomocnionych. Jednak, co niezaprzeczalne, wizje te zawsze stanowią podstawowy motywator ludzkich działań, ukierunkowanych na realizację zamierzeń. Należy mieć na uwadze, że zablokowanie możliwości realizacji skonstruowanych – idealnych – wizji własnego życia stanowić może czynnik obniżający poczucie jakości własnego życia, które „nie jest takie, jakie chcielibyśmy, by było”. Z jednej strony zatem konstruowane wizje motywują do działania na rzecz ich urzeczywistnienia, czyli podwyższania jakości własnego życia, ale z drugiej strony różne blokady ich realizacji mogą stanowić o odczuwaniu własnego życia jako nieprzystającego do owych wizji, co wtórnie determinuje obniżenie poczucia jakości własnego życia⁸.

Młode pokolenie w kontekście jakości życia – wstępna analiza teoretyczna

Z wielu prowadzonych analiz teoretycznych i wybiórczych egzemplifikacji empirycznych wynika, iż odczuwana przez młode pokolenie jakość życia jest zależna od różnych zmiennych społeczno-kulturowych, co pierwotnie odzwierciedla konfliktowość ludzkich potrzeb: indywidualistycznych

7 J. Koziński: *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.

8 E. Wysocka: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012; por. E. Wysocka: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Wyd. 2. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2010 (wyd. 1. – Katowice 2009).

(koncentracja na sobie i własnym dobru) *versus* wspólnotowych (poszukiwanie i znaczenie wsparcia społecznego, koncentracja na dobru wspólnym).

Nie da się zaprzeczyć, że obie potrzeby są ważne dla konstytuowania się poczucia jakości życia i jeśli pozostają w równowadze, wówczas możemy mówić o harmonii rozwojowej, która stanowi wyznacznik odczuwanego dobrostanu. Równowaga ta we współczesnym świecie została wyraźnie zachwiana; znaczącą przewagę zyskały potrzeby indywidualistyczne. Konsekwencją zdeprecjonowania potrzeb wspólnotowych młodego pokolenia, które wymaga wsparcia ze strony otoczenia społecznego, są negatywne zjawiska je dotykające: poczucie alienacji, braku wsparcia, samotności oraz wiele ich negatywnych korelatów społecznych i rozwojowych (zaburzenia internalizacyjne, eksternalizyjne, zachowania suicydalne, depresje, zaburzenia psychiczne, patologie społeczne).

Analiza jakości życia z tej podstawowej perspektywy ujawnia brak równowagi w zaspokajaniu tych dwóch, „kontrastowych” potrzeb, co stanowi ważny czynnik obniżania się jakości życia młodego pokolenia, które ma uczyć się bycia członkiem wspólnoty, mimo iż jednocześnie pozbawione jest wsparcia z niej płynącego. Dowodzi to prawdziwości tezy o złożoności natury ludzkiej, której urzeczywistnieniu nie służy ani wybujały indywidualizm, ani przesadny kolektywizm, człowiek bowiem jest równocześnie „indywidualny” i „wspólnotowy”; „dążący do wolności, niezależności, samostanowienia” i „pragnący oddać się w opiekę innym”. Wskazuje także na podstawowy i niekwestionowany mechanizm rozwoju jednostki: „człowiek staje się w relacji z innymi”, co w swej filozoficznej koncepcji człowieka akcentuje bardzo silnie Martin Buber w słowach: „ze stosunku do Ty bierze się Ja”⁹. Możemy się tutaj odnieść również do tezy postawionej przez Martina E.P. Seligmana o „wielkim Ja” jako czynnika ludzkiego nieszczęścia – o braku dobrostanu egzemplifikującego jakość życia: „Ja stało się wielkie, a My zmalało”¹⁰. Współcześnie jakość życia egzemplifikowana jest bowiem przez poczucie szczęścia, a tym samym samorealizację, wyznaczane wyraźnie większą koncentracją na sobie samym (indywidualizm) niż na wspólnotcie. Konsekwencje tego stanu rzeczy nie są jednak dla ludzi pozytywne (źródło nieszczęścia stanowi brak wsparcia we wspólnotcie i w jej ideologicznych wytworach).

Ponadto etyka postmodernizmu (ponowoczesna) dysjunktywnie traktuje człowieka i społeczeństwo, co wynika z nadmiernej koncentracji na

9 M. Buber: *Problem człowieka*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993, s. 93.

10 M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna*. Przeł. J. Radzicki. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapinśki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 24, zob. też s. 18–32.

indywidualnej autonomii i wolności jednostki, dewaluuje się więc wspólnotowość i wspólnotę, mogącą stanowić źródło wsparcia w sytuacjach trudnych rozwojowo i społecznie. Brak identyfikacji ze wspólnotą utrudnia kształtowanie się dojrzałej tożsamości, zintegrowanej wewnętrznie i ze światem zewnętrznym. Natomiast brak możliwości odniesienia się do sieci społecznego wsparcia w sytuacjach trudnych, które naturalnie występują w życiu każdej jednostki, może stanowić istotną barierę w kształtowaniu się poczucia jakości własnego życia, co sprzyja stanom frustracyjnym i toruje drogę różnym zaburzeniom rozwojowym i patologiom społecznym.

Znaczenie jakości życia dla „pedagogiki młodego pokolenia”

Jakość życia młodego pokolenia – dzieci i młodzieży – stanowi w ogólnym ujęciu wypadkową dwóch czynników: specyfiki rozwojowej, właściwej tym okresom rozwoju, co zwykle analizuje się w perspektywie psychologicznej, oraz specyfiki świata, w którym dzieci i młodzież żyją i rozwijają się; cechy owej specyfiki świata determinuje zmienność cywilizacyjna i transformacyjna, co analizuje się zwykle w perspektywie socjologicznej i pedagogicznej. Jednak oczywistością jest, że obie kategorie czynników wzajemnie się wzmacniają, łącznie wyznaczając jakość życia doświadczanego przez młode pokolenie.

Współcześnie istnieje konieczność nowego spojrzenia na rzeczywistość edukacyjną i działania pedagogiczne, adekwatne do tworzonych społecznie warunków życia i pojawiających się cech rozwojowych właściwych dzieciom i młodzieży, które to cechy muszą być analizowane z dwóch perspektyw – obiektywnej, zewnętrznej (obiektywne warunki życia) i subiektywnej, wewnętrznej (subiektywnie odczuwana i percypowana jakość życia).

W analizach czynionych na gruncie nauk pedagogicznych, w przeciwieństwie do psychologii, kategoria jakości życia jest niestety teoretycznie i empirycznie nieco zaniedbana. Zależy to jednak od sposobu ujmowania jakości życia: obiektywnego *versus* subiektywnego. Obiektywny wymiar jakości życia znajduje bowiem odzwierciedlenie w wielu koncepcjach i analizach środowiska życia człowieka¹¹. Z perspektywy pedagogicznej, czyli wychowania młodego pokolenia, tak samo lub nawet bardziej istotne wydaje się jednak analizowanie tego fenomenu w ujęciu subiektywnym, mającym znaczenie priorytetowe dla procesów rozwoju, wychowania i socjalizacji. Znaczenie wychowawczo-socjalizacyjne – w założeniach nurtu

11 E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

poznawczego (kognitywistycznego) – mają bowiem przede wszystkim osobiste (subiektywne) przekonania i nastawienie jednostki do świata swego życia, a nie obiektywne warunki wyznaczające jakość środowiska życia (środowisko wychowawczo-socjalizacyjne), które to ujęcie dominuje w analizach pedagogicznych (głównie w pedagogice społecznej).

W ujęciu potocznym jakość życia zwykle analizuje się w wymiarze materialnym, zbliżonym znaczeniowo do ujęcia obiektywnego, *versus* duchowym¹², zbliżonym znaczeniowo do subiektywnego. W perspektywie naukowej dostrzegamy natomiast pewien paradoks¹³; mianowicie współczesne materialne bogactwo społeczeństwa – wbrew wcześniejszym przewidywaniom – nie eliminuje patologii życia społecznego i psychopatologii, a wręcz odwrotnie: powoduje wzrost wielu negatywnych zjawisk w sferze duchowości i skorelowanej z nią jakości życia. Jak napisał David G. Myers: „mamy mniej szczęścia, więcej depresji, więcej kruchych, nietrwałych związków, mniej porozumienia we wspólnocie, mniej bezpieczeństwa zawodowego, więcej przestępczości i więcej zdemoralizowanych dzieci”¹⁴.

Podobne problemy wskazuje Martin E.P. Seligman, który uważa, że wzrostowi ekonomicznemu paradoksalnie towarzyszą: epidemia depresji ujawniająca się głównie w młodym pokoleniu, wzrost zachowań suicydalnych we wszystkich pokoleniach, a szczególnie wśród ludzi młodych, zjawiska destrukcyjne w rodzinie (wzrost liczby rozwodów), w szkole (niepowodzenia szkolne) i w relacjach międzyludzkich (brak zaufania), czy też ponadfunkcjonalny konsumpcjonizm, które torują drogę różnym zjawiskom patologicznym. Wszystko te zjawiska są nega-

12 Humorystyczną i groteskową wizję lepszego świata znajdujemy w *Ulissiesie* Jamesa Joyce’a. Leopold Bloom – główny bohater powieści – opisuje przepis na „dobry świat” następująco: „Zalecam społeczeństwu reformę obyczajów i zwykłych dziesięć przykazań. Nowe światy dla starców. Zjednoczenie wszystkich: żydów, muzułmanów i pogan. Trzy akry ziemi i krowa dla każdego dziecka natury. Motorowe luksusowe karawany. Przymusowa praca fizyczna dla wszystkich. Wszystkie parki otwarte dzień i noc dla publiczności. Elektryczne zmywarki do naczyń. Gruźlica, obłąkanie, wojna i żebranina muszą od dziś ustać. Ogólna amnestia, cotygodniowy karnawał ze swawolą w maskach, premie dla wszystkich, esperanto zapewni powszechne braterstwo [...]. Pieniądze dla wszystkich, wolna miłość i wolny bezwyznaniowy kościół w wolnym bezwyznaniowym państwie”. J. Joyce: *Ulisses*. Tłum. M. Słomczyński. Bydgoszcz: „Pomorze”, 1992, s. 364.

13 Paradoks ten opisuje David G. Myers w swej, nieprzetłumaczonej na język polski, książce *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty* [*Amerykański paradoks: duchowy głód w erze obfitości*] (New Haven–London: Yale University Press, 2000).

14 D.G. Myers: *The American paradox...*, s. XI – tłum. własne.

tywnymi predyktorami poczucia jakości życia¹⁵. Materialny dobrobyt ewokuje zatem zjawiska niekorzystne rozwojowo i społecznie, stanowiąc istotny moderator cynizmu, manipulacji i indyferentyzmu, charakterystycznych dla współczesnej kultury. Piotr Sztompka¹⁶ twierdzi, iż takie cechy kultury współczesnej nie sprzyjają poczuciu bezpieczeństwa indywidualnego i budowaniu wspólnoty, natomiast oba te warunki decydują bezpośrednio o poczuciu jakości życia. Kultura cynizmu pozbawia człowieka możliwości rozwoju podstawowego zaufania do świata społecznego, co stanowi ważny regulator zachowania jednostki wobec wspólnoty, będąc źródłem racjonalizacji i uprawomocnienia kultury manipulacji. Brak zaufania do innych włącza mechanizm „obrony wyprzedzającej” przed potencjalnie negatywnymi działaniami innych. Racjonalizacja zaś może powodować, że pojawiają się tendencje do wykorzystania innych do realizacji własnych celów. Jeśli normą uprawomocnioną jest, że wygrywa silniejszy i sprytniejszy, wówczas w sytuacji braku zaufania do innych należy przyjąć postawę maksymalizującą szansę własnej wygranej, czyli manipulować innymi ludźmi. Kultura obojętności, jako efekt zaniku wspólnotowości w świecie ponowoczesnym, ewokuje egoizm i egocentryzm, natomiast wtórnie pozbawia jednostkę możliwości zakorzenienia w świecie społecznym oraz budowania prawdziwych i satysfakcjonujących ją relacji z innymi ludźmi. Te ostatnie zaś są najważniejszym źródłem ludzkiego szczęścia oraz wyznacznikiem jakości życia, jego sensu.

W wielu teoriach, głównie socjologicznych, źródła patologii i psychopatologii upatruje się w czynnikach ekonomicznych i ich korelatkach, a więc w czynnikach społecznych (system stratyfikacyjny) i kulturowych (dziedziczenie społeczne, transmisja kulturowa). Przeczy to tezom stawianym przez psychologów pozytywnych zajmujących się ludzkim szczęściem i jego uwarunkowaniami. Także niektóre teorie socjologiczne, nawet te

15 M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna...*, s. 18; Idem: *Helplessness*. San Francisco: Freeman, 1975; Idem: *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002; zob. też A. Carr: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Przeł. Z.A. Królicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2009; M. Argyle: *Psychologia szczęścia*. Przeł. N. Oparska. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2004; E. Diener, R. Biswas-Diener: *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Przeł. A. Nowak. Sopot: „Smak Słowa”, 2010; E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

16 P. Sztompka: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 265-282; por. Idem: *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2002.

klasyczne, odwołują się do twierdzeń pośrednio poświadczających ów paradoks.

Potwierdzenie tezy o sprzeczności między ponadfunkcjonalnym dobrostanem materialnym a poczuciem jakości życia w innych wymiarach znajdujemy już w koncepcji Émile'a Durkheima¹⁷, który wskazywał na dwa przeciwstawne źródła anomii społecznej. Jej rezultatem jest ujawnianie się zjawisk patologicznych. Źródła te to zarówno kryzys ekonomiczny, jak i niekontrolowany wzrost gospodarczy. Zmienną pośredniczącą, łączącą oba zjawiska (kryzys i boom gospodarczy) jest zanik kontroli społecznej, wynikający z dekompozycji więzi społecznych integrujących wspólnotę. Potwierdzenie tej, historycznej już, tezy możemy znaleźć w refleksji Michaela Rustina¹⁸, który wskazuje, że bogacenie się nowoczesnych społeczeństw nie jest powiązane z poczuciem szczęścia ludzi (szczęście oznacza tu synonim odczuwanej jakości życia). Także wyniki innych badań dokumentują brak związku między wzrostem zamożności a odczuwaną jakością życia, czyli deklarowanym wzrostem poczucia szczęścia. Stwierdza się nawet często słabą korelację ujemną między obu wymiarami dobrostanu, a więc notuje się spadek poczucia zadowolenia z życia w sytuacji wzrostu jego poziomu, mierzonego wskaźnikami materialnymi.

Paradoks wskazany przez Myersa¹⁹ zyskał naukowe potwierdzenia, gdyż wzrost zamożności skorelowany jest pozytywnie z ujawnianiem się zjawisk społecznie negatywnych (głównie przestępczości). Pozwala to postawić tezę, że wzrost materialnego bogactwa, mierzony na przykład wzrostem PKB, nie wyznacza poziomu doświadczanej przez ludzi jakości życia i poczucia szczęścia, ale paradoksalnie wywala wiele zjawisk negatywnych społecznie i indywidualnie: poczucie niepewności człowieka i wiele zjawisk patologicznych²⁰. W psychologii jakości życia wskazuje się

17 É. Durkheim: *Samobójstwo: studium z socjologii*. Tłum. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006; por. A. Siemaszko: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

18 M. Rustin: *What's Wrong with Happiness?* „Soundings” 2007, no. 36, s. 67–84; podają za: Z. Bauman: *Sztuka życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009, s. 8–10.

19 Robert Kennedy próbował wyjaśnić paradoks niewystarczalności dobrostanu materialnego dla oceny jakości własnego życia, twierdząc, że wskaźniki PKB mierzą wszystko, tylko nie to, co nadaje ludzkiemu życiu sens. Poczucie sensu życia natomiast stanowi główny wyznacznik szczęścia i doświadczanej jakości własnego życia; podają za: Z. Bauman: *Sztuka życia...*, s. 13.

20 Zjawisko „resentymentu socjalistycznego”, cechujące co prawda ludzi starszych, budzi zdziwienie, choć w kontekście jakości życia codziennego poczucie bezpieczeństwa socjalnego, z którym był kojarzony socjalizm, mogło powodować, iż jakoś życia subiektywnie odczuwanego była lepsza. Po zmianach transforma-

zatem destrukcyjny charakter dobrobytu materialnego, który w dłuższej perspektywie życiowej nie służy poczuciu szczęścia doświadczanego przez jednostkę, a więc i odczuwanej jakości życia.

W pedagogice – choć mocno zaniedbano analizy jakości życia, głównie w perspektywie jednostkowej – problematykę tę podejmuje się w nieco innym ujęciu, związanym z formułowaniem celów wychowania, a głównie ideału człowieka i wychowania (zob. wskazane wizje człowieka). Zagadnienia te porusza się w ramach teorii wychowania, odpowiadając na dwa niezbywalne pytania pedagogiczne: kogo i jak wychowywać, a odpowiedź na nie może być „śmiesznie” prosta: wychowywać człowieka szczęśliwego (zdolnego do samorealizacji popartej autorefleksją), w sposób proponowany przez psychologów pozytywnych, a więc skupiając się na pozytywnych walorach natury ludzkiej, wydobywając je oraz ewentualnie eliminując czynniki hamujące i bariery w samorealizacji jednostki.

Jakość życia w ujęciu psychopedagogicznym i społecznym – analiza teoretyczna

Pojęcie jakości życia jest wieloznaczne, dlatego też sposób jego definiowania zależy od przyjętej perspektywy teoretycznej²¹. Dość długa już tradycja badań tego fenomenu w naukach społecznych (ekonomia, socjologia, psychologia) nie zaowocowała zgodnością w zakresie przyjęcia wspólnej definicji i koncepcji jakości życia, natomiast ewolucja poglądów wskazuje jednoznacznie, iż nie da się wypracować wspólnego pola znaczeń tego pojęcia dla wszystkich nauk społecznych – każda dyscyplina ma swoją specyfikę, która decyduje o tym, że analizuje się różne treści wpisywane w jakość życia, choć niewątpliwie jego różne wyznaczniki są współzależne. Na podstawie analiz treści pojęcia można jednak powiedzieć jedno: w naukach o wychowaniu analiza jakości życia – szczególnie życia młodego pokolenia – powinna być zadaniem priorytetowym, gdyż sposób percepcji i doświadczania życia (jego jakości) jest niezmiernie istotny z perspektywy rozwoju i osiągania celów wychowania – stanowi zarówno moderator rozwoju – czyli determinantę zachowań ludzkich – jak i jego wyznacznik – czyli cel, który chcemy osiągnąć. Odczuwana jakość życia wpływa na zachowania jednostki, a także stanowi czynnik określający ostatecznie sens życia ludzkiego i wyznacznik samorealizacji jednostki.

cyjnych „materialnie mamy więcej”, ale „duchowo mniej”, a sytuacja niepewności powoduje, że „rzeczy nie wystarczają”, by czuć się szczęśliwym.

21 A. Bańka: *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: „Gemini” s.c., 1994, s. 19.

Najwcześniej pojęcie jakości życia wprowadzono w ekonomii, gdzie odnoszono je do poziomu życia w ogóle, mierzonego głównie wskaźnikami konsumpcji oraz dostępnością określonych dóbr i usług. Później także w innych naukach społecznych odwoływano się do pojęcia jakości życia, którą oceniano na podstawie obiektywnych wskaźników, obejmujących oceny ludzi związane z ich posiadaniem lub deficytem w tym zakresie²². Ogólnie jakość życia można więc ujmować jako kategorię obiektywną lub subiektywną²³; czasem rozdziela się dwa pojęcia: jakość życia (wymiar obiektywny) i poczucie jakości życia (wymiar subiektywny), bądź też wskazuje się normatywny lub „aksjoafektywny” charakter tego pojęcia. Można również łączyć oba podejścia, wówczas mówi się o ujęciu obiektywizowanym lub subiektywizowanym jakości życia, co egzemplifikuje holistyczne ujęcie jakości życia.

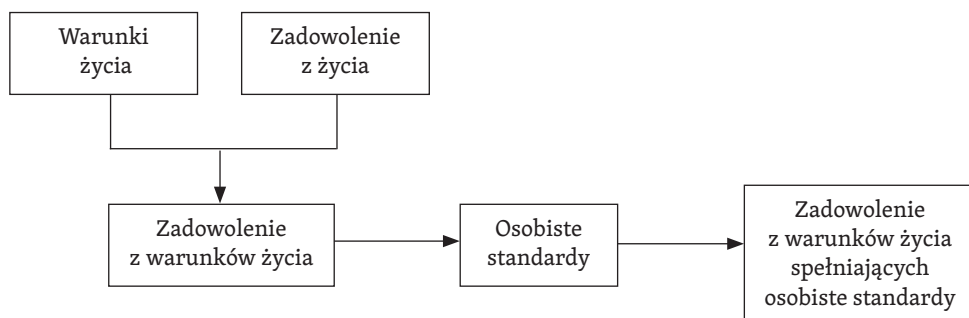
W tym kontekście możemy odnieść się do psychologicznych koncepcji i definicji jakości życia, które porządkują wielość ujęć tego pojęcia, sprowadzając je do czterech modeli określających różny jego zakres (rys. 1). Jakość życia to:

- a) w ujęciu wąskim, obiektywnym – jakość obiektywnych warunków życia jednostki (ujęcie tożsame z pedagogicznym, ekonomicznym i socjologicznym); w ujęciu tym wprost mówimy o jakości życia w odniesieniu do pewnych normatywów (ujęcie normatywne);
- b) w ujęciu wąskim, subiektywnym – zadowolenie z warunków życia; mówi się tu o poczuciu jakości życia, najczęściej analizowanym w ujęciu psychologicznym;
- c) w ujęciu poszerzonym, komplementarnym – suma warunków życia i zadowolenia jednostki (ujęcie subiektywno-obiektywne);
- d) w ujęciu szerokim, holistycznym – połączenie obiektywnych warunków życia i zadowolenia z uwzględnieniem osobistych wartości, aspiracji i oczekiwań (ujęcie subiektywno-obiektywne i aksjonormatywne)²⁴.

22 M. Oleś: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010, s. 17.

23 A. Brzezińska, M. Stolarska, J. Zielińska: *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2001, s. 103–126.

24 S.A. Borthwick-Duffy: *Quality of Life and Quality of Care in Mental Retardation*. In: *Mental Retardation in the Year 2000*. Ed. L. Rowitz. Berlin: Springer-Verlag, 1992, s. 52–66; D. Felce: *Defining and Applying the Concept of Quality of Life*. „Journal of Intellectual Disability Research” 1997, no. 2 (41), s. 126–135; D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement*. „Research and Developmental Disabilities” 1995, no. 16, s. 51–74; por. M. Oleś: *Jakość życia młodzieży...*, s. 22.



Rys. 1. Modele jakości życia z uwzględnieniem zakresu treściowego

Dokonom krótkiej charakterystyki dychotomicznych ujęć jakości życia, odwołując się jedynie do wybranych koncepcji, które subiektywnie mają dla mnie szczególne znaczenie w analizach czynionych na gruncie pedagogiki. Nie zamierzam zatem przedstawiać systematycznej wykładni pojęcia ani zabierać głosu w dyskusji nad szerokim spektrum różnych koncepcji. Mam też świadomość, że obiektywne *versus* subiektywne ujęcie jakości życia stanowi kategorię nadrzędną, inne cechy zaś stanowią element opisu tego dychotomicznego podziału. Efektem połączenia obu kategorii wraz z innymi zmiennymi pośredniczącymi (na przykład wartościami, aspiracjami, oczekiwaniami) jest ujęcie holistyczne jakości życia.

Ujęcia obiektywne

Jakość życia w ujęciach obiektywnych utożsamia się ze środowiskiem i z warunkami życia oraz definiuje wedle z góry założonych i wspólnych dla wszystkich ludzi kryteriów oceny tych warunków. Jakość życia jest wyznaczana przez zespół warunków, w jakich człowiek żyje, atrybuty świata przyrody, przedmiotów, kultury i człowieka, które ściśle powiązane są z poziomem życia, zajmowaną pozycją społeczną i prawidłowym funkcjonowaniem organizmu człowieka²⁵. Kryteria oceny stanowią zewnętrzne warunki życia, obiektywna rzeczywistość, które są źród-

25 H. Sęk: *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, nr 2 (55), s. 110–117; por. E. Trzebińska, A. Łuszczynska: *Psychologia jakości życia*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. E. Trzebińska. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, 2002; A. Campbell: *Subjective Measures of Well-Being*. „American Psychologist” 1976, no. 2 (31), s. 117–124; Idem: *The Sense of Well-Being in America*. New York: McGraw Hill, 1981; A. Campbell, Ph.E. Converse, W.L. Rodgers: *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage, 1976.

łem bodźców i doświadczeń, wartościowanych przez jednostkę. Jakość życia w tym ujęciu odnoszona jest do przyjętych normatywów i uniwersalizowana, czyli zakłada istnienie cech wartościowanych jednakowo przez wszystkich ludzi, co pozwala mierzyć obiektywnie poziom jakości życia. Jako przykład mogą służyć tu koncepcje Tadeusza Tomaszewskiego²⁶ i Angus Campbella²⁷. Pierwszy wskazuje następujący zbiór kryteriów obiektywnych opisujących jakość życia: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość, współuczestnictwo w życiu społecznym. Drugi, definiując jakość życia jako stopień odczuwanego zaspokojenia w określonych dziedzinach życia, wiąże to pojęcie z cechami małżeństwa, życia rodzinnego, ze zdrowiem, z kontaktami sąsiedzkimi i towarzyskimi, zajęciami domowymi i pracą zawodową, życiem w danym kraju, miejscem zamieszkania, czasem wolnym, warunkami mieszkaniowymi, posiadanym wykształceniem i ogólnie standardem życia. Jakość życia jest tu utożsamiana z oceną różnych sfer, z naciskiem na obiektywne warunki i zaspokojenie potrzeb jednostki.

Ujęcia subiektywne

Jakość życia sprowadzona jest tu do sposobu doświadczania świata życia, a więc o ocenie jego jakości decyduje własna perspektywa widzenia i subiektywna ocena sytuacji życiowej, powiązana z wartościowaniem różnych sfer własnego życia i życia w ogóle. Jakość życia jest tu wyznaczana przez indywidualne poczucie harmonii *versus* dysharmonii, stanowiące rezultat oceny poziomu zaspokojenia osobistych potrzeb w stosunku do zasobów dostępnych w otoczeniu, wynikające też ze struktury potrzeb, uznawanych wartości i źródła sensu życia jednostki. To subiektywne ustosunkowanie się jednostki do własnej sytuacji życiowej, wyznaczone doświadczanymi emocjami i uczuciami związanymi z jej oceną. Do najważniejszych subiektywnych ujęć jakości życia w polskiej pedagogice można zaliczyć koncepcje Stanisława Kowalika i Zofii Ratajczak²⁸.

26 T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984; podają za: E. Trzebińska, A. Łuszczynska: *Psychologia jakości życia...*, s. 5-8.

27 A. Campbell: *Subjective Measures of Well-Being...*, s. 117-124.

28 S. Kowalik: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: *Myśl psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: „Gemini” s.c., 1993, s. 41-52; por. S. Kowalik: *Pomiar jakości życia - kontrowersje teoretyczne*. W: *Pomiar jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, 1995, s. 75-85; S. Kowalik: *Jakość życia psychicznego*. W: *Jakość rozwoju a jakość życia*. Red. R. Derbis. Cze-

Stanisław Kowalik uważa, że człowiek odczuwa własne życie na dwa sposoby: może je poznawać (aspekt poznawczy) i przeżywać (aspekt emocjonalny), a o jego jakości decyduje „bogactwo” poznawania i przeżywania (subiektywne znaczenie dostępnych zasobów). Kryterium oceny stanowi tu dostępność informacji i sposób ich odbioru przez jednostkę, co pozwala wyróżnić cztery odmienne sytuacje życiowe: 1) odczuwania życia jako wartościowego, jeśli otoczenie jest bogate w informacje, które są internalizowane (aspekt poznawczy) i włączane do osobistego doświadczenia (aspekt emocjonalny); 2) poczucia niskiej jakości życia, jeśli otoczenie jest bogate w informacje, które jednak nie są internalizowane (aspekt poznawczy) i nie mają dla jednostki znaczenia (aspekt emocjonalny); 3) odczuwania ambiwalencji w zakresie jakości życia, jeśli otoczenie jest średnio bogate w informacje, które są w pełni „odbierane” (aspekt poznawczy), ale jednostka nie tworzy z tego osobistych przeżyć i nie nadaje informacjom emocjonalnego znaczenia (aspekt emocjonalny); 4) odczuwania subiektywnie wysokiej jakości życia w stosunku do obiektywnych jego warunków, jeśli środowisko jest ubogie w znaczące bodźce, ale jednostka stara się je „odbierać w pełni” i internalizować. Zgodnie z kryteriami wartościowania jakości życia, możemy uznać, że dostępność zasobów związana jest z obiektywną jakością życia, a nadawanie im znaczenia określa subiektywną jakość życia.

Zofia Ratajczak ujmuje jakość życia jako rezultat złożonej relacji, jaka zachodzi między realizacją i stopniem zaspokojenia własnych potrzeb a wymaganiami i zasobami występującymi w otoczeniu. Wysoką jakość życia, egzemplifikowana przez zadowolenie i pozytywne emocje, odczuwana jest wtedy, gdy w relacji tej nie są naruszone zasoby jednostki i jest możliwe realizowanie jej potrzeb. Niską jakość życia, wyznaczaną przez niezadowolenie i negatywne emocje, jednostka odczuwa wówczas, gdy występuje nieadekwatność potrzeb do zasobów: wewnętrznych – jednostkowych, jak i zewnętrznych – w otoczeniu. Poczucie niezadowolenia (niska jakość życia) kojarzone jest z ponoszeniem kosztów psychologicznych w sytuacji realizowania własnych potrzeb, co może mieć formę:

stochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000, s. 11–31; Z. Ratajczak: *Jakość życia człowieka w warunkach narastających zagrożeń*. W: *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*. Red. M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke. [„Kolokwia Psychologiczne”. T. 13]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 2005; Z. Ratajczak: *W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego*. W: *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki*. Red. Z. Ratajczak. [„Kolokwia Psychologiczne”. T. 2]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 1993, s. 37–51.

- 1) poczucia pokrzywdzenia – potrzeby są realizowane, ale koszty tego są nieadekwatne do osiągniętego celu (rozbieżność między celami, do których jednostka aspiruje, a tym, co realnie osiąga);
- 2) poczucia winy – jednostka obiektywnie potrafi osiągać cele i ma motywację do tego, ale zostaje przez czynniki wewnętrzne, subiektywne, na przykład własne cechy (brak odwagi, obniżone poczucie własnej wartości), zmuszona, by działać inaczej;
- 3) poczucia upokorzenia – wynikającego z rozbieżności między tym, co można lub powinno się robić, a tym, do czego jest się zmuszonym zewnętrznymi okolicznościami, na przykład naciskiem społecznym lub wymaganiami otoczenia; w tej perspektywie odczuwana jakość życia stanowi rezultat ponoszonych kosztów psychologicznych w realizacji celów i zadań ważnych dla jakości życia.

W nurcie normatywnym zakłada się istnienie stanu idealnego (norma, ideał), który jednostka powinna osiągnąć, aby mieć poczucie zadowolenia z własnego życia. Jakość życia wyznacza poziom obiektywnej lub odczuwanej zbieżności *versus* rozbieżności między normą (ideałem) a stanem rzeczywistym. Nurt ten można umiejscowić w obiektywnym ujęciu jakości życia.

Teoretycy podejścia „aksjoafektywnego” zakładają brak istnienia obiektywnego stanu idealnego, natomiast ocenę jakości życia uzależniają wyłącznie od sposobu wartościowania przez jednostkę różnych sfer jej życia, traktowanych przez nią jako wyznaczniki odczuwanej jakości życia. Nurt ten jest pochodną (składową) subiektywnego ujęcia jakości życia.

Podejście „subiektywizowane-objektywizowane” lub holistyczne wynika z faktu, że obiektywnie („z góry”) określone sfery życia, wyznaczające jego jakość, mogą mieć i mają różne znaczenie dla jednostki, i to one zawsze decydują o odczuwanej indywidualnie jakości życia. Kryteria oceny mają zatem charakter obiektywny, ale ich wartościowanie staje się subiektywne, gdyż jest pochodną wewnętrznych procesów wartościowania owych kryteriów (na przykład sfera materialna może, ale nie musi być wyznacznikiem jakości życia, jeśli znaczenie samorealizacyjne ma dla jednostki sfera duchowa). Wynika to z refleksji nad złożonością tego fenomenu, a więc na przykład postawienia pytania, czy możliwe jest podejście wyłącznie obiektywne lub wyłącznie subiektywne w badaniu jakości życia. Niewątpliwie akcentowanie normatywów skłania do przyjęcia perspektywy obiektywnej, charakterystycznej na przykład dla ujęć pedagogiki czy pedagogiki społecznej, natomiast akcentowanie sposobu doświadczenia życia – do przyjęcia perspektywy subiektywnej. Joseph C. Flanagan²⁹ łą-

29 J.C. Flanagan: *A Research Approach to Improving Our Quality of Life*. „American Psychologist” 1978, no. 33, s. 138–147; Idem: *Measurement of Quality of Life*:

czy obie perspektywy – subiektywną i obiektywną, wskazując, że sfery życia obiektywnie określające jego jakość mają różne znaczenie dla jednostki; oznacza to, że brak zadowolenia w sferach, które są mało istotne dla jednostki, nie wyznacza zgeneralizowanego poczucia jakości życia.

Ujęcie holistyczne

Analizy różnych ujęć pojęcia jakości życia prowadzą do holistycznego jego ujęcia, integrującego rozumienia „częstkowe”. David Felce i Jonathan Perry³⁰ definiują jakość życia jako dobrostan (rozumiany zarówno jako zadowolenie z życia – aspekt poznawczy, jak i jako towarzyszący zadowoleniu stan emocjonalny), obejmujący obiektywne wskaźniki, ale też subiektywne ich oceny, w połączeniu z poczuciem możliwości osobistego rozwoju i celowej aktywności związanej z uznawanymi przez jednostkę wartościami (sprawczość i zaangażowanie). O jakości życia ostatecznie wnioskujemy zawsze na podstawie tego, w jaki sposób jednostka swoje życie ocenia. Definicja dobrostanu psychicznego wiąże się z oceną poznawczo-emocjonalną, obejmuje więc nie tylko emocjonalne reakcje jednostki na różne zdarzenia w jej życiu, lecz także poznawcze sądy dotyczące zadowolenia i poczucia osobistego spełnienia³¹.

Kryteria diagnostyczne odczuwanej jakości życia, w wyróżnionych przez autorów sferach: fizycznej, materialnej, społecznej, emocjonalnej oraz odnoszącej się do rozwoju i aktywności³², zestawiono na rys. 2.

Teorie szczęścia (zadowolenia z życia), egzemplifikujące jakość życia i jej wyznaczniki, można ogólnie sprowadzić do trzech grup³³:

- 1) zaspokajanie potrzeb i osiąganie celów (szczęście stanowi efekt osiągniętego wyniku);
- 2) proces lub działanie (szczęście wynika z działania);

Current State of the Art. „Archives of Physical Medicine and Rehabilitation” 1982, no. 3, s. 56–79.

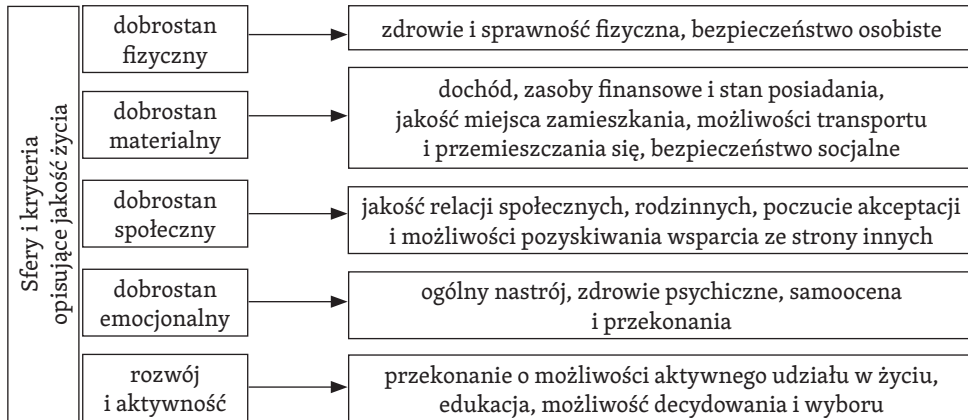
30 D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement...*, s. 60–62; por. Eidem: *Quality of Life: the Scope of the Term and its Breadth of Measurement.* In: *Quality of Life for People with Disabilities. Models, Research and Practice.* Ed. R.I. Brown. Cheltenham: Stanley Thornas Publishers Ltd., 1997, s. 56–71; D. Felce: *Defining and Applying the Concept of Quality of Life...*, s. 126–135.

31 E. Diener, E. Suh: *Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators.* „Social Indicators Research” 1997, no. 40, s. 189–216; por. E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi: *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia.* Przeł. M. Szuster. W: *Psychologia pozytywna...*, s. 35.

32 D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement...*, s. 60–62; por. M. Oleś: *Jakość życia młodzieży...*, s. 32–33.

33 M. Oleś: *Jakość życia młodzieży...*, s. 40–44.

- 3) predyspozycje genetyczne i osobowościowe (szczęście jest wyznaczone przez pewne cechy i sposób postrzegania świata).



Rys. 2. Sfery i kryteria diagnostyczne jakości życia w ujęciu holistycznym

Opracowano na podstawie: D. Felce, J. Perry: *Quality of Life: Its Definition and Measurement*. „Research and Developmental Disabilities” 1995, no. 16, s. 60–62; por. M. Oleś: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010, s. 32–33.

Każda z tych teorii w odmienny sposób operacjonalizuje zmienne określające odczuwaną jakość życia. W ujęciu pedagogicznym konieczne są odniesienia do wszystkich wskazanych koncepcji, które analizować można w kontekście formowania wizji siebie i własnego życia, a pierwotnie w aspekcie formowania ideału wychowawczego, czyli wizji człowieka zdolnego do zaspokajania własnych potrzeb, stawiania i realizowania zakładanych celów, aktywnie działającego w kierunku zmiany siebie i optymalizacji modyfikowania świata, czemu sprzyjają określone dyspozycje osobowościowe, które tkwią w człowieku, ale muszą być wyzwolone w procesie wychowania i socjalizacji.

Wniosek końcowy – integracja badań nad jakością życia w perspektywie psychopedagogicznej i społecznej

W pedagogice zwykle jakość życia kojarzy się z jakością szkoły (dydaktyka)³⁴, a ostatnio też ze zdrowiem (pedagogika zdrowia)³⁵; można

34 *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, 2010.

35 E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia: perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2008.

również wpisać analizy jakości życia w kontekst jakości środowiska wychowawczego – szkolnego, rodzinnego, rówieśniczego, lokalnego i globalnego (pedagogika społeczna i częściowo pedagogika rodziny), oraz łączyć z jakością instytucji pomocy, opieki, wychowania i resocjalizacji (pedagogika opiekuńcza, wychowawcza i resocjalizacyjna, pedagogika specjalna³⁶). Różne aspekty jakości życia stanowią przedmiot zainteresowania różnych dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych, choć w większości bezpośrednio nie mówi się w nich o jakości życia. Spektrum problemów, które można wpisać w tę problematykę, podejmowanych w naukach o wychowaniu, jest bardzo szerokie i niemożliwe do przedstawienia w ograniczonych ramach niniejszego opracowania. Przyjmuję zatem perspektywę patrzenia na jakość życia w kontekście rezultatów wychowawczych i socjalizacyjnych, czyli sposobu doświadczania życia przez młode pokolenie i formułowanych wizji własnego życia, wraz z ograniczeniami poczucia jakości życia, właściwymi ujęciu socjologicznemu i psychologicznemu. W tym kontekście na jakość życia musimy patrzeć przez pryzmat ideału wychowawczego i celów wychowania (człowiek szczęśliwy i samorealizujący się), a także czynników i sposobów determinujących osiągnięcie tych celów (środowisko wychowawcze i metodyka wychowania). Wszystko to można ująć w perspektywie teorii wychowania, która stawia cele i wskazuje metody ich realizacji. Ujęcie pedagogiczne jakości życia musi mieć ponadto charakter holistyczny, a więc odnoszący się zarówno do warunków wychowania człowieka szczęśliwego, jak i indywidualnej satysfakcji związanej z postrzeganymi warunkami życia oraz osobistymi standardami przyjmowanymi przez jednostkę, które wyznaczają sposób oceny jakości własnego życia.

Z perspektywy pedagoga konieczna jest zatem integracja badań nad jakością życia w ujęciu psychopedagogicznym i społecznym – interdyscyplinarnym, w którym ważne są zarówno zmienne socjologiczne, psychologiczne, jak i pedagogiczne, wyznaczające ową jakość w ujęciu subiektywnym i obiektywnym. W ujęciu pedagogicznym wyznacza się więc ideał wychowawczy i wynikające zeń cele wychowania, które stanowią wyjściowe kryteria oceny jakości własnego życia wedle przyjętych i uznawanych przez jednostkę standardów, a także analizuje środowiskowe wyznaczniki jakości życia. Niespełnienie standardów stanowi pierwotny czynnik nega-

36 *Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne*. Red. Z. Pałak, A. Lewicka, A. Bujnowska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006; *Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną*. Red. Z. Pałak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011; *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Pałak. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006; *Jakość życia w procesie rozwoju dzieci i młodzieży*. Red. Z. Pałak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011.

tywnej waloryzacji jakości życia, analizowanej w kontekście czynników ją wyznaczających, natomiast zgodność rzeczywistych i preferowanych wyznaczników jakości życia z oczekiwaniami jest podstawą waloryzacji pozytywnej jakości własnego życia.

Ideał wychowawczy może mieć różne źródła, ale w jego stanowieniu możliwe wydaje się wykorzystanie wizji formułowanych w dziedzinie nauk społecznych. Odniosłam się jedynie do kilku spośród wielu tych wizji: Floriana Znanieckiego wizji człowieka mądrego i dobrego; Ericha Fromma wizji człowieka o orientacji produktywnej (biofilnej); Kazimierza Dąbrowskiego wizji człowieka prospołecznego i sprawczego oraz Józefa Kozielskiego wizji człowieka transgresyjnego czy wizji człowieka zbuntowanego, stworzonej przez Alberta Camusa. Integracja tych wizji stanowi możliwy punkt wyjścia w analizach świata życia młodego pokolenia, dokonującego trudu autokreacji, a w perspektywie pedagogicznej może służyć opracowaniu propozycji orientujących młode pokolenie pozytywnie zarówno na siebie, jak i na świat własnego życia. Istotą myślenia o człowieku i wyznacznikach jakości jego życia jest analiza egzystencji jednostki w relacji „Ja – Ty”³⁷, czyli jako kategorii „Pomiędzy”³⁸. Fenomen ten oznacza specyficzną relację między człowiekiem a jego światem, decydującą ostatecznie o jakości życia jednostki. Stosunku między osobami ludzkimi nie sytuuje się ani w ich „wewnętrznych światach”, ani w ogarniającym je „świecie ogólnym”, ale w relacji między nimi. Wynika stąd prosta – choć nie jedyna – konstatacja, iż o jakości życia człowieka stanowi zawsze obiektywna i subiektywna wizja własnego życia (dana i odczuwana), której istotą jest bycie w świecie. Nauka o człowieku i jakości jego egzystencji musi obejmować jednocześnie relację Ja – Ty – Świat oraz ich spotkanie, które może mieć dwie formy: bezpośrednią (Ja – Ty) i pośrednią (Ja – Świat). Relacje te decydują o doświadczeniu własnego życia.

Obszar badań nad jakością życia młodego pokolenia, szczególnie w ujęciu subiektywnym, a właściwie holistycznym, jest tym polem badawczym, które jest dotąd niedostatecznie przez pedagogów i pedagogów społecznych „zagospodarowane”, a winno być priorytetowym przedmiotem zainteresowania pedagogiki, jeśli jej celem ustanowimy tworzenie warunków sprzyjających ludzkiemu rozwojowi i wychowanie człowieka zdolnego i skłonnego tworzyć warunki sprzyjające ludzkiej samorealizacji (poczuciu szczęścia i dobrostanu).

37 M. Buber: *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: „Pax”, 1992.

38 M. Buber: *Problem człowieka...*, s. 91.

Bibliografia

- Argyle M.: *Psychologia szczęścia*. Przeł. N. Oparska. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2004.
- Bańka A.: *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań-Częstochowa: „Gemini” s.c., 1994.
- Bauman Z.: *Sztuka życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009.
- Borthwick-Duffy S.A.: *Quality of Life and Quality of Care in Mental Retardation*. In: *Mental Retardation in the Year 2000*. Ed. L. Rowitz. Berlin: Springer-Verlag, 1992.
- Brzezińska A., Stolarska M., Zielińska J.: *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości*. W: *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Red. K. Appelt, J. Wojciechowska. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2001.
- Buber M.: *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: „Pax”, 1992.
- Buber M.: *Problem człowieka*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Campbell A.: *The Sense of Well-Being in America*. New York: McGraw Hill, 1981.
- Campbell A.: *Subjective Measures of Well-Being*. „American Psychologist” 1976, no. 2 (31).
- Campbell A., Converse Ph.E., Rodgers W.L.: *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. New York: Russell Sage, 1976.
- Camus A.: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Res Publica, 1991.
- Camus A.: *Mit Syzyfa i inne eseje*. Przeł. J. Guze. Warszawa: Muza, 1991.
- Carr A.: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Przeł. Z.A. Królicki. Poznań: Zys i S-ka, 2009.
- Dąbrowski K.: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.
- Diener E., Biswas-Diener R.: *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Przeł. A. Nowak. Sopot: „Smak Słowa”, 2010.
- Diener E., Lucas R.E., Oishi S.: *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*. Przeł. M. Szuster. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapieński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Diener E., Suh E.: *Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators*. „Social Indicators Research” 1997, no. 40.
- Durkheim É.: *Samobójstwo: studium z socjologii*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.

- Felce D.: *Defining and Applying the Concept of Quality of Life*. „Journal of Intellectual Disability Research” 1997, no. 2 (41).
- Felce D., Perry J.: *Quality of Life: Its Definition and Measurement*. „Research and Developmental Disabilities” 1995, no. 16.
- Felce D., Perry J.: *Quality of Life: the Scope of the Term and Its Breadth of Measurement*. In: *Quality of Life for People with Disabilities. Models, Research and Practice*. Ed. R.I. Brown. Cheltenham: Stanley Thornas Publishers Ltd., 1997.
- Flanagan J.C.: *Measurement of Quality of Life: Current State of the Art*. „Archives of Physical Medicine and Rehabilitation” 1982, no. 3.
- Flanagan J.C.: *A Research Approach to Improving Our Quality of Life*. „American Psychologist” 1978, no. 33.
- Fromm E.: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne*. Red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ, 2010.
- Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną*. Red. Z. Palak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011.
- Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Palak. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- Jakość życia w procesie rozwoju dzieci i młodzieży*. Red. Z. Palak et al. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Tarnobrzegu, 2011.
- Joyce J.: *Ulysses*. Tłum. M. Słomczyński. Bydgoszcz: „Pomorze”, 1992.
- Kapuściński R.: *Lapidarium III*. Warszawa: Czytelnik, 1997.
- Kowalik S.: *Jakość życia psychicznego*. W: *Jakość rozwoju a jakość życia*. Red. R. Derbis. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.
- Kowalik S.: *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne*. W: *Pomiar jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań–Częstochowa: Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, 1995.
- Kowalik S.: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: *Myśl psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań–Częstochowa: „Gemini” s.c., 1993.
- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

- Myers D.G.: *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty*. New Haven-London: Yale University Press, 2000.
- Oleś M.: *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2010.
- Ratajczak Z.: *Jakość życia człowieka w warunkach narastających zagrożeń*. W: *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*. Red. M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke. [„Kolokwia Psychologiczne”. T. 13]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 2005.
- Ratajczak Z.: *W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego*. W: *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki*. Red. Z. Ratajczak. [„Kolokwia Psychologiczne”. T. 2]. Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN, 1993.
- Rustin M.: *What’s Wrong with Happiness?* „Soundings” 2007, no. 36.
- Seligman M.E.P.: *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002.
- Seligman M.E.P.: *Helplessness*. San Francisco: Freeman, 1975.
- Seligman M.E.P.: *Psychologia pozytywna*. Przeł. J. Radzicki. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Sęk H.: *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, nr 2 (55).
- Siemaszko A.: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Syrek E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia: perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2008.
- Szczepański J.: *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, 1995.
- Sztompka P.: *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*. W: *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Red. P. Sztompka. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Sztompka P.: *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2002.
- Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Trzebińska E., Łuszczynska A.: *Psychologia jakości życia*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. E. Trzebińska. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, 2002.

Wysocka E.: *Doświadczanie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Wyd. 2. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2010 (wyd. 1. – Katowice 2009).

Wysocka E.: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne. W: Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

Znaniecki F.: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

Ewa Wysocka

Quality of life as a pedagogical category – experiencing life by a young generation in theoretical perspective

Summary: This paper attempts to present a theoretical analysis of the quality of life of young people as viewed from psycho-pedagogical and social perspectives. The present author outlines the mainstream approaches to quality of life, which include subjective, objective, normative, axio-affective, as well as holistic perspectives; and recognizes a considerable need for an interdisciplinary investigation into the aforementioned concept in pedagogy. In the study, the author emphasizes the fact that quality of life should be examined in terms of its level, indicators as well as determinants. She also demonstrates that research regarding the concept of life quality plays a significant role in the field of pedagogy. The current author emphasizes significant developmental and educational functions of life quality, pointing to the fact that it has been identified as a major factor affecting an individual's perception and vision of life, as well as a motivating force that encourages the person to accomplish his or her objectives. Furthermore, in her study, the author demonstrates a variety of approaches to life quality applied in different branches of pedagogy, and suggests that integrated research should be undertaken to investigate the aforementioned concept, which would facilitate the process of developing theories of young generation education.

Key words: quality of life, young generation, youth, experiencing life, theoretical perspective, theory of education

Ewa Wysocka

Die Lebensqualität als eine pädagogische Kategorie – die Erfahrung des Lebens von junger Generation aus theoretischer Sicht

Zusammenfassung: Der Artikel ist ein Versuch, das Leben der junger Generation in psychopädagogischer und sozialer Auffassung zu untersuchen. Die als ein objektives, subjektives, normatives, axioaffektives und holistisches Phänomen in der Pädagogik betrachtete Lebensqualität erfordert weitere interdisziplinäre

re Studien. Die Verfasserin weist darauf hin, wie die Lebensqualität der jungen Menschen hinsichtlich des Lebensniveaus und der diese Qualität determinierenden Faktoren untersucht werden sollten. Sie betont die Bedeutung von solchen Analysen für die Pädagogik; das Lebensqualitätsbewusstsein bedingt zwar die Entwicklung und die Erziehung der Jugendlichen, ihre Perzeption, ihre Vorstellung vom eigenen Leben und ihre Motivation zu deren Verwirklichung. In verschiedenen pädagogischen Disziplinen wird die Lebensqualität anders beurteilt, deshalb stellt die Verfasserin eine These auf, integrierte Forschungen in dem Bereich durchzuführen, die eine gemeinsame Theorie der Erziehung von jungen Generationen formulieren lassen.

Schlüsselwörter: Lebensqualität, junge Generation, Jugend, Erfahrung des Lebens, theoretische Sicht, Erziehungstheorie