

Jarosław Gara
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

„Świat życia codziennego” jako źródło wiedzy pedagogicznej

„I jest pewne, że w rzeczywistości człowieka i w dziejach ludzkości w ogóle istnieje wiele niezaprzeczalnych faktów, które choć realne i przezeń faktycznie spełniane, są przecież czymś niższym od jego prawdziwej natury. A równocześnie istnieje też w jego życiu niejedyn fakt tak wzniosły i wyjątkowy, iż wydaje się, że wyznacza on chyba tylko pewien kierunek jego najbardziej szlachetnego rozwoju, a nie cel, który dałby się powszechnie zrealizować.”

(Ingarden, 1998, s. 174)

Kategoria „świata życia codziennego” (*Lebenswelt*) opiera się na założeniu, że wszelki, źródłowy i prawdziwy, początek „w zdobywaniu poznania jest nienaukowy”. Kategoria ta jest więc swoistą rehabilitacją i dowartościowaniem „przednaukowego doświadczenia”. Wyeksponowanie znaczenia „świata życia codziennego” na gruncie pedagogiki ściśle związane jest ze stanowiskami pedagogicznymi o profilu fenomenologicznym i badaniami pedagogiczno-antropologicznymi. Jednym z kluczowych przedmiotów zainteresowania takich badań jest też fenomen dzieciństwa, a przyjęcie perspektywy „świata życia codziennego” wyraża się tu w tym, by „wchodzić” w „świat”, w którym żyją dzieci – odkrywać go, uczyć się go i w ten sposób odkrywać zadania i problemy z tego „świata” się wyłaniające. To, w jaki sposób dziecko postrzega otaczający świat można bowiem porównać do obrazów widzianych w kalejdoskopie, które ukazują się nam w swej różnorodności i zmienności. Teoria pedagogiczna powinna koncentrować się zatem na badaniu dziecięcego widzenia świata, przewyżczając antropologiczną perspektywę, która skoncentrowana jest na „świecie dorosłych”. Praktyka zaś powinna się opierać na towarzyszeniu dziecku, stwarzaniu atmosfery zaufania i współdziałania.

Wyeksponowanie poznawczej rangi kategorii „świata życia codziennego” związane jest z późnym okresem twórczości Edmunda Husserla. Rozwijając problem „świata życia codziennego” (*Lebenswelt*), czy „uniwersalnego horyzontu świata”, pytał tym samym o rolę i znaczenie doświadczenia przednaukowego dla poznania, które pretenduje do miana naukowego.

„Życie naturalne — pisał Husserl — możemy scharakteryzować jako naiwne otwarcie się na świat, który jako uniwersalny horyzont zawsze jest w pewien sposób obecny dla świadomości, ale nietematycznie. Tematycznie [obecne] jest to, na co [świadomość] się kieruje. Życie przytomne zawsze jest kierowaniem się na to lub owo, jest skierowane na coś jako na cel lub środek, jako coś ważnego lub nieważnego, interesującego lub obojętnego, prywatnego lub publicznego, na potrzebę codzienną lub nowo powstającą. Wszystko to zawiera się w horyzoncie świata, trzeba jednak szczególnych motywów, by ten, kto żyje w takim świecie, dokonał przestawienia i doszedł do tego, aby tematem uczynić jakoś sam świat, aby zainteresować się nim na stałe” (Husserl, 1993, s. 26-27. Zob. także: Spiegelberg, 1994, s. 144-147; Gurwitsch, 1989, s. 151).

„Świat życia codziennego” jako punkt wyjścia uprawomocnień wiedzy naukowej

Wyodrębnienie kategorii „świata życia codziennego” opiera się na założeniu, że wszelki, źródłowy i prawdziwy — początek „w zdobywaniu poznania jest nienaukowy”. Co więcej, początkowi temu trzeba zagwarantować ową nienaukowość, by móc uczynić go punktem wyjścia rzeczywistej nauki. Jeśli bowiem początek będzie naukowy, to „nie będzie już początkiem, ale dalszym ciągiem” (Filek, 2001, s. 77). W tak pojmowanym, przednaukowym „początku” i naoczności tego, co źródłowe — zgodnie z fenomenologicznymi nastawieniami badawczymi — dużą rolę odgrywało odejście od „zafalszowanego języka technicznego” na rzecz wypuklenia roli i znaczenia języka potocznego i metaforycznego¹ w opisie tego, co pierwotne i naturalne. Doświadczenie przednaukowe wolne jest bowiem od teoretycznych konstrukcji i modeli poznawczych, które jakoś już oswoiły sobie przedmiot swojego zainteresowania i ujęły go w karby swych założeń (Beben, 2003, s. 66). W tym też znaczeniu można powiedzieć, że doświadczenie „jako autentyczne, bezpośrednie poznanie jest ostateczną podstawą wszelkiej wiedzy i jego prawo do tego musi być uznane” (Ingarden, 1974, s. 55), ponieważ „co” doświadczenia „nie jest żadnym »nadzieniem«, lecz jakościowym »wypełnieniem« (*Fulle*)” (Waldenfels, 1999, s. 80). Otaczający nas świat może być jednak przez nas w różny sposób doświadczany, a sposób tego doświadczania zależy, jak się wydaje, od nastawienia osoby doświadczającej. Epistemologiczny punkt wyjścia związany z wyeksponowaniem kategorii „świata życia codziennego” Bernhard Waldenfels wyjaśnia w sposób następujący: „Chodzi mi o doświadczenie, w którym wydarza się coś, czego nie jest w stanie doścignąć żadna refleksja. W takim doświadczeniu nie tylko natrafiamy na to, co obce — obce staje się nam samo doświadczenie” (Waldenfels, 2003, s. 32). Z kolei Jan Patočka tak charakteryzował fenomenologiczną kategorię *Lebenswelt*:

„Jest to świat subiektywny, ale nieświadomy swej subiektywności; świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy owej szczególności (...) świat intersubiektywny, który mówi wspólnym językiem będącym podstawą prawdy i błędu (językiem, który jest po prostu sposobem bycia ku prawdzie). Prawda świata przeżywanego jest praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją, ale bynajmniej nie urojona ani »względna« w sensie indywidualnego widzimisię. Wystarcza dla zaspokojenia potrzeb, do których się odnosi. Jest ona zawsze bliska intuicji: byty tego świata są bytami konkretnymi, danymi w swej naiwnej

¹ „The use of metaphor is a way of shedding new light on an already existing phenomena, by looking at and speaking about that phenomena from a totally different perspective. In this way we obtain a transfer of meaning, and thus an opening up of awareness” (Huebner, 1984, s. 112).

źródłości, jakkolwiek zawsze w perspektywie uwarunkowanej szczególnymi punktami widzenia, ale związanymi z pewną wzajemnością nietematyczną (...). Ten świat przeżywany jest światem dobra i zła, a subiektywność jest subiektywnością dramatu dobra i zła; dobra i zła bytu ze swej istoty skończonego (...) jest to świat, w którym powinno się móc żyć, żyć wspólnie, być w nim zaakceptowanym i przyjętym (...) jest to świat żyjących istot cielesnych, które walczą i pracują, które się do siebie zbliżają i od siebie oddalają, żyją zachowując wobec siebie dystans; które się komunikują ze światem innych przez rozumienie i mowę, które odnoszą siebie do tej egzystencji w jej całości, a więc do samego świata” (Patočka, 1993, s. 30, 44. Zob. także: Bell, 1990, s. 198-232).

Wyeksponowanie kategorii „świata życia codziennego” na gruncie pedagogiki ściśle związane jest zatem ze stanowiskami pedagogicznymi o profilu fenomenologicznym, badaniami pedagogiczno-antropologicznymi i tzw. „przełomem antropologicznym” (zob.: Ablewicz, 1993, 2001, 2002, 2004, 2003, 2006), który swe podstawowe impulsy zaczerpnął od holenderskiego pedagoga i psychologa Martinusa Jana Langevelda oraz niemieckiego pedagoga i filozofa Otto Friedricha Bollnowa. Za reprezentatywne dla tego nurtu badań uznać można również stanowiska Wernera Locha, Käte Meyer-Drawe, czy Wilfrieda Lippitza².

Rekonstrukcja stanowisk przywoływanych tu reprezentantów pozwoli ukazać specyficzne konsekwencje poznawcze, związane z posługiwaniem się tytułową kategorią „świata życia codziennego” na gruncie pedagogicznym. Kategoria ta implikuje bowiem perspektywę poznawczą, zgodnie z którą teoria pedagogiczna powinna koncentrować się na badaniu dziecięcego widzenia świata. Dziecięce doświadczanie świata, zgodnie z tą perspektywą, nie może być bowiem rozpoznane przez dorosłych jako lustrzane odbicie introspektywnej pamięci „dziecka w sobie” w ramach ukonstytuowanej już logiki „świata dorosłości”.

„Świat życia codziennego” dziecka i postulat humanizacji międzypodmiotowych relacji wychowawczych

Martinus Jan Langeveld rozwinął własny model deskrypcji i badań istotnościowych nad fenomenem dzieciństwa – życiem dzieci i sposobem przeżywania przez nie otaczającego świata. Dużą rolę w jego rozważaniach odgrywała też idea późnego Husserla, wyrażona w pojęciu „świata życia codziennego” (Langeveld, 1983, s. 10), który jest swoistą rehabilitacją i dowartościowaniem „przednaukowego doświadczenia”. W tym też kontekście koncentrował się on w swych badaniach na fenomenie dzieciństwa, podejmując analizy zarówno doświadczenia i przeżywania przez dziecko konkretnych sytuacji wychowawczych (Langeveld, 1984, s. 217, 221-223), jak i roli oraz odpowiedzialności dorosłych w kreowaniu tychże sytuacji (zob.: Langeveld, 1987). Owe konkretne sytuacje określają bowiem jego zdaniem przestrzeń ludzkiego doświadczenia – „świata życia codziennego”, który powinien być przedmiotem zainteresowań antropologicznych, bo odkrywających wiedzę o człowieku (dziecku) i jego relacjach ze światem, nastawień badawczych (Ablewicz, 2003, s. 73-74). Dziecko nigdy nie żyje jak „ślimak w muszli”, zawsze jakoś przeżywa otaczający świat i rzeczy które się w nim znajdują. Można mówić o naturalnym założeniu (intuicji, „wierze”) dziecka, że to, czego

² Rekonstrukcja motywu „świata życia codziennego” zaczerpnięta została z monografii: J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydaw. APS, Warszawa 2009.

ono doświadcza ma znaczenie, dlatego to, co niezajome chce uczynić znajomym, dziwne zrozumianym – chce odkryć sens świata rzeczy, które go otaczają i nauczyć się ich. Sposób, w jaki dziecko odkrywa świat otaczających go rzeczy powiązany jest jednak z doświadczeniem określonych ograniczeń swojej wolności, wynikających np. z własnej cielesności (zmęczenia, głodu), czy zależności od dorosłych (tzn. swej względnej autonomii) (Langeveld, 1984, s. 215-218).

Fenomenologia „świata życia codziennego” odniesiona do procesów wychowawczych i edukacyjnych zawsze odsłania tym samym podstawowe znaczenia określonego bycia człowieka, stając się tym samym filozoficzną, ale i praktyczną antropologią. Antropologiczna perspektywa badań nad dzieciństwem staje się tu nie tylko podstawowym horyzontem badań, ale również swoistym i nieuniknionym założeniem fenomenologicznych sensów wychowania (Langeveld, 1983, s. 6). Doświadczenie wychowania wyłania się ze „świata życia codziennego”, ma swoje realne i konkretne konsekwencje dla życia człowieka, dlatego też powinno być ono rozpatrywane w odniesieniu do realnych i konkretnych zadań. Pedagogiczne intencje wywiedzione z „logiki przednaukowego doświadczenia”, źródłem którego jest „świat życia codziennego” zakładają zatem ujmowanie odniesień „konkretnego człowieka we wszystkich jego mnogich wymiarach sensu poprzez bliskie podmiotu, badania jakościowe” (Lippitz, 2005, s. 29). W ten sposób sami badacze definiują siebie jako „uczestników i kierują się nie tylko interesami naukowymi, lecz zorientowanymi na działanie celami, które są nastawione na humanizację wszelkich stosunków międzyludzkich” (Lippitz, 2005, s. 29). W szczególności zaś tych, które związane są z humanizacją „świata życia codziennego” dzieci i ich możliwości rozwojowych (Lippitz, 2005, s. 30). Przyjęcie perspektywy „świata życia codziennego” wyraża się tym samym w tym, by „wchodzić” w „świat”, w którym żyją dzieci – odkrywać go, uczyć się go, postrzegać go jego własnymi miarami i w ten sposób odkrywać zadania i problemy z tego „świata” się wyłaniające. „Świat dziecka” nigdy bowiem nie jest prostym odzwierciedleniem obiektywnie danego świata, ponieważ sposób doświadczenia „świata dziecka” odsłania takie znaczenia, których nie można wydedukować na mocy doświadczenia będącego podstawą obiektywizacji otaczającego świata przez dorosłych. „Pedagogika – pisze Langeveld – jest nauką doświadczalną, ponieważ jej przedmiot (sytuacja wychowawcza) odnosi się do rzeczywistości wychowawczej. Jest ona także nauką duchową, gdyż sytuacja wychowawcza wyrasta z ludzkich intencji, aby »dziecka« nie pozostawiać jego własnemu naturalnemu istnieniu, ale by jego »byt« zrozumieć w sposób, którego z samej przyrody wyprowadzić nie można” (Langeveld, 1961, s. 84). Punktem wyjścia pedagogicznej odpowiedzialności musi być zatem zrozumienie dziecka i „świata dzieciństwa” przez tych, którzy względem dzieci podejmują wychowawczą i edukacyjną odpowiedzialność, ponieważ jej faktyczność wyraża się w adekwatnym odpowiadaniu na potrzeby i problemy ze „świata” tego się wyłaniające. Stąd odkrywanie znaczeń i „twórczych momentów” takiej odpowiedzialności w większym stopniu wypływa raczej z doświadczenia konkretnego spotkania „innego” (dziecka), któremu towarzyszy refleksja, że nie jest on („inny”) odbiciem mnie samego, aniżeli z spekulatywnych teorii, które tworzą iluzję odniesienia do doświadczanej rzeczywistości (Langeveld, 1983, s. 7-10).

Zaufanie jako sprawca afirmacja podmiotowości dziecka

Otto Friedrich Bollnow w swych hermeneutyczno-fenomenologicznych założeniach badawczych postulował konieczność wydobywania z praktyki wychowawczej problemów antropologicznych i przez rozważanie tychże problemów — ponowne rozjaśnienie sensów samego wychowywania i sytuacji wychowawczych. Pedagogika antropologiczna O. F. Bollnowa w swej warstwie metodologicznej zakładała zatem przyjęcie szczególnej perspektywy badawczej i szczególnego punktu wyjścia. Perspektywą tą jest antropologiczne naświetlanie fenomenów wychowania, a punktem wyjścia konkretne, egzystencjalne doświadczenie, odsłaniające przed nami treści i formy sytuacji wychowawczych (zob.: Ablewicz, 2003, s. 67-73). W ten sposób pedagogika antropologiczna, z jednej strony, podejmuje problemy pedagogiczne z perspektywy antropologicznej, zaś z drugiej, samą antropologię buduje, opierając się na źródłowo rozpoznawanym doświadczeniu sytuacji wychowawczych. Nie chodzi tu zatem o odkrywanie i ustalanie jakichś stałych i niezmiennych „algorytmów” antropologicznej teorii, pewnej i niedyskursywnej wiedzy o człowieku (Pulkowska, 1979, s. 1184), która ostatecznie pozwala neutralizować odwieczne dylematy i udzielać w kontekście ich zażegnania jednoznacznych odpowiedzi, lecz o przyjęcie określonej perspektywy (metodologicznie konsekwentnego sposobu) rozpatrywania problematyki pedagogicznej. Taka perspektywa badawcza, czyniąc człowieka zasadniczym przedmiotem swojego zainteresowania, musi zatem opierać się na zasadzie „otwartego pytania”. Zgodnie z tym podejściem można więc przyjąć, że wiedza o wychowawczym rozwoju człowieka i doświadczeniach z tym związanych staje się źródłem wiedzy o samym człowieku, a odkrywanie wiedzy o człowieku staje się drogowskazem dla pedagogicznego projektowania sytuacji wychowawczych — ich normatywną i teleologiczną przesłanką.

Poznawcze ujmowanie fenomenów wychowania ma swe czasoprzestrzenne i historyczne wymiary, ponieważ ściśle jest powiązane z rozpatrywaniem specyficznych horyzontów sensu określonych zjawisk i rzeczy, odniesionych do konkretnych sytuacji i kontekstów, w których są one rozpatrywane. Jednym z takich podstawowych fenomenów, obszernie rozpatrywanych przez Bollnowa był fenomen atmosfery pedagogicznej. Owa pedagogiczność tworzonej atmosfery opiera się zaś na stosunku zaufania, jaki zachodzi pomiędzy dorosłym i dzieckiem. Co więcej to, co określane jest tu „zaufaniem” można również za generalne założenie ludzkiego życia w ogóle, ponieważ stosunek zaufania do otaczającego świata jawi się jako warunek konstruktywnych sposobów przeżywania tego świata i typów odniesień, jakie względem niego przyjmujemy. Owo serdeczne zaufanie można zatem za czynnik konstytutywny dla jakościowych wymiarów interakcji wychowawczych, a co za tym idzie, za jeden z fundamentalnych — naświetlanych antropologicznie — warunków atmosfery pedagogicznej. Pomimo że zaufanie w naturalny sposób wyłania ryzyko, to jednak rzeczą najprostszą, ale i zarazem małostkową jest pochopnie lub asekuracyjnie z niego się wycofywać. Wraz ze swym zaufaniem, okazywanym nawet wbrew różnym rozczarowaniom, dorosły darowuje bowiem dziecku to, co od strony emocjonalnej umożliwia jego rozwój i motywuje je do działania. W ten sposób „odwaga zaufania” wyraża się w wierze w innego człowieka i jest nieodzownym warunkiem zawiązywania się „wspólnoty”, a także daje dziecku psychologiczne poczucie bezpieczeństwa i tworzy pedagogicznie korzystny klimat jego rozwoju — relację wychowawczą (Bollnow, 1983, s. 25, 50, 74). Zaufanie staje się więc jednym

z elementów moralnego rozwoju dziecka i formowania się jego charakteru. Dziecko doświadczając zaufania, chce zdobyć uznanie osoby wychowawczo znaczącej, która je nim obdarzyła, wyzwalając w ten sposób w sobie dążenia do okazania się jego godnym. Pedagogiczną atmosferę, dającą o sobie znać szczególnie w sytuacjach interpersonalnych współzależności, traktować należy zatem jako czynnik wychowawczo i edukacyjnie sprawczy, będący pochodną takich jakościowych racji postaw wychowawców, jak: zaufanie, życzliwość, cierpliwość, czy dostępność (Bollnow, 1989, s. 5-15).

Wiedza pedagogiczna jest wiedzą uprawomocnioną egzystencjalnie w tym znaczeniu, że bezwzględny punktem swego wyjścia musi czynić doświadczenie, w którym uwidacznia się to, co wychowawcze i to, co niewychowawcze. Bollnowa antropologiczny profil rozpatrywania fenomenów wychowania, które ujmowane są w swej światowej, czasowej i przestrzennej perspektywie, staje się tym samym hermeneutycznym sposobem rozumienia i wyjaśniania kondycji człowieka i otaczającej go rzeczywistości (Ablewicz, 2003, s. 73). Uwarunkowana jest ona i doświadczana w swych historycznych specyficznych odsłonach i przynależnych im „niestałych formach” wychowania (Ablewicz, 2003, s. 71). A zatem rozumienie nie buduje tu demarkacyjnych granic, których nie można by już przekroczyć, ponieważ cechuje się otwartością. Co więcej, konstytutywne dla aktów rozumienia jest napięcie, jakie zachodzi pomiędzy tym, co można by określić mianem „rozumienia wstępnego”, a doświadczaniem tego, co nowe, tzn. pierwotnie nieujęte w horyzoncie wstępnym już zrozumianego. W tym znaczeniu można powiedzieć, że owo zadanie

„hermeneutycznej interpretacji rozumienia wstępnego polega na uświadomieniu sobie, uwyrażeniu treści »już zawsze rozumianych«. Ów poznawczy horyzont aprioryczny nie jest jednak balastem uniemożliwiającym wykroczenie poza granice świata <oswojonego>, nie stanowi granicy poznania, lecz działa jako jego niezbędny warunek wstępny, będąc daną aprioryczną ruchomą i otwartą, nie zaś uniewrażliwiającym na zmiany pancierzem. Poznanie świata dochodzi do skutku jako dialog rozumienia wstępnego i doświadczenia czegoś nowego i jako eksplikacja wniesionych przez rozumienie wstępne treści okazuje się jednocześnie rozświetleniem podstaw, z których wychodząc, myślimy i działamy” (Pulkowska, 1979, s. 1186).

Władza rozumu pozwala tym samym, by człowiek rozpoznawał siebie jako istotę rozumną, zdolną oprzeć się temu, co irracjonalne; co więcej owe racjonalne siły dookreślające jego *conditio humana* skłaniają go do ufności względem świata przeżywanego, a co za tym idzie do przyjmowania takiej właśnie postawy jako podstawowej racji swych odniesień wobec otaczającej rzeczywistości, która nie może być traktowana jak „tajemnicze oblicze sfinksa” (Pulkowska, 1979, s. 1185, 1187).

„Rozumienie – stwierdza Bollnow – nie oznacza tylko teoretyczne ujęcie odnośnego ludzkiego zachowania, ale i zarazem określone stanowisko wobec niego (...). W naukach o duchu rozumienie jest procedurą racjonalnego przenikania odnośnych układów. Nie wyklucza ono własnego stanowiska badacza, wręcz przeciwnie, stanowi jego niezbędną przesłankę. Jako akt teoretycznego ujmowania rozumienie zawiera w sobie bowiem w jednakim stopniu możliwość zarówno aprobaty, jak i dezaprobaty” (Bollnow, 1993, s. 163-164).

Pedagogiczna „detronizacja” sprawczej dominacji dorosłych

Werner Loch, uczeń Bollnowa, w swej antropologicznie zorientowanej perspektywie badań pedagogicznych, w sposób szczególnie wyeksponował z kolei specyficzny sposób rozumienia kategorii uczenia się. Zakładał więc, że w procesie uczenia się dużą rolę odrywa „doświadczenie przednaukowe” (Meyer-Drawe, 1997, s. 160) oraz rozwijanie określonych dyspozycji, odzwierciedlanych w przyzwyczajeniach i nawykach, w których ufundowane są czynności uczenia się. Same akty uczenia się nie mogą być zatem zredukowane do czynności *sensu stricto* kognitywnych, zawsze bowiem związane są z określonymi działaniami i wynikającymi z nich możliwościami (Lippitz, 2005, s. 29). W. Loch rozwijając swą teorię autobiograficznego badania indywidualnych losów rozwoju człowieka – życiorysów, wskazywał tym samym na kluczową rolę, jaką w procesie uczenia odgrywa sam podmiot uczenia się (zob.: Krüger, 2005, s. 98). W swych badaniach starał się też wyodrębnić i opisać konkretną świadomość dziecka, dotyczącą możliwości własnej sprawczości w dążeniu do czegoś (Meyer-Drawe, 1997, s. 160). Zgodnie z tym podejściem dowartościowane i zrehabilitowane zostały rola i znaczenie form aktywności, których źródłem sprawczym jest sam wychowanek oraz „odczarowane” rola i znaczenie form aktywności związanych ze sprawczą dominacją dorosłego w pedagogicznych procesach kształcenia. Nie oznacza to jednak przekreślenia twórczej roli „osób socjalizująco znaczących” i ich odpowiedzialności za rozwój i losy dziecka, wręcz przeciwnie jednym z problemów, który w sposób szczególnie był uwzględniany przez W. Locha w jego autobiograficznych badaniach dotyczył właśnie wpływu ojców jako „osób socjalizująco znaczących” na rozwój swych dzieci. Rodzaj takiego wpływu (dobry lub zły, korzystny lub niekorzystny) dla sposobu przeżywania własnego dzieciństwa przez dziecko i dynamikę jego osobowego rozwoju, z jego własnej perspektywy, czyli osoby, która wpływów tych doświadczała, w pełni uprzytomniony może być jednak dopiero po latach, wraz z osiągnięciem życiowej dojrzałości, a zatem można by powiedzieć, że w sposób retrospektywny. Dopiero bowiem osiągnięcie dojrzałości daje człowiekowi odpowiednią perspektywę osądzenia takich oddziaływań wychowawczych, stanowiąc też niejako do tego pobudkę. W. Loch odwołując się m.in. do freudowskiego kompleksu Edypa jako egzemplifikacji swych rozważań, mechanizmów rywalizacji i identyfikacji, wskazuje też, że zarówno „zła obecność” ojca (np. wzbudzająca lęk dziecka), jak i jego „nieobecność” nie pozostaje bez wpływu na sposób postrzegania i przyswajania sobie przez dziecko określonych ról społecznych i ich pełnienia (Loch, 1986, s. 66-77).

Optyka kalejdoskopu – świat dziecka jako tajemnica i łamigłówka

Käte Meyer-Drawe w swojej teorii intersubiektywności, uwzględniając psychoanalityczne interpretacje rozwoju dziecka, podjęła problematykę cielesności i socjalizacji w kontekście komunikacyjnych możliwości i ograniczeń porozumiewania się. Dziecko w swym konkretnym byciu poddane jest wpływom procesów socjalizacyjnych, doświadczając tym samym swego egzystencjalnego zakorzenienia w świecie, co więcej zanim zacznie odróżnić to, czym jest samo od tego, co go otacza, posiada już jakieś doświadczenie owego wspólnego świata. Z tego punktu widzenia przyjąć też należy, że każde nowe doświadczenie staje się podstawą wiedzy lub wiedzę tę modyfikuje, dając tym samym impulsy do sposobu późniejszego doświadczania tego, co w sposób wtórny ujęte zostaje w aktach rozumienia. K. Meyer-Drawe w swym metateoretycznym podejściu

badawczym nawiązuje do filozofii Maurice Merleau-Ponty'ego i Bernarda Waldenfelsa, podejmując tym samym problematykę intersubiektywności i teorii responsywnej genezy ludzkiej racjonalności. W tym też kontekście przedmiotem swego zainteresowania czyni formy symboliczne (język) i materialne (ciało), traktując je jako przesłanki w analizowaniu pedagogicznych aspektów dorastania i ich znaczeń, ujmowanych z perspektywy psychologii rozwojowej. Podejmowanie problemu pedagogicznej racjonalności i form komunikacji musi zatem uwzględniać intersubiektywny, responsywny językowo i cielesnie, przedrefleksyjny wymiar doświadczenia (Lippitz, 2005, s. 32-33).

K. Meyer-Drawe zauważa, że analiza praktyki pedagogicznej odsłania przed nami asymetryczność relacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi, a zatem również asymetryczność form intersubiektywnej komunikacji towarzyszących tym relacjom. Sposób doświadczania „świata życia codziennego” przez dorosłych i dzieci ustanawia więc swoistą linię demarkacyjną pomiędzy „światem dorosłości” i „światem dziecięcym”. Sposób, w jaki dziecko postrzega otaczający świat można bowiem porównać do obrazów widzianych w kalejdoskopie, które ukazują się nam w swej różnorodności i zmienności. Dla dorosłych świat nie jest już jednak kalejdoskopową tajemnicą i łamigłówką, a przypisywane mu znaczenia stają się jego etykietami. Dorosli nie dostrzegają już „magicznych wymiarów świata”, lecz postrzegają go i jego znaczenia przez pryzmat swojego „pancerza doświadczenia”, tracąc w ten sposób dziecięcą zdolność kalejdoskopowego postrzegania rzeczywistości. Wraz z utratą tej zdolności tracą również możliwość rozumienia dziecięcych wyobrażeń, redukując doświadczenia dziecka do własnych doświadczeń i traktując je jako miary oceniania doświadczeń „dziecięcego świata” z pozycji swej dorosłości. By odzyskać dostęp do świata doświadczenia dziecięcego, dorosli muszą zatem przestać dopatrywać się w tym świecie lustrzanego odbicia doświadczenia własnego „świata dorosłości”, uznając, że dzieci są „innym”, „obcym” w granicach „świata dorosłości”. Pełne szacunku zrozumienie musi zatem opierać się na poszukiwaniu tego, co łączy, a nie redukuje sposób doświadczania świata przez dzieci i dorosłych. Ucząc się rozumieć „świat dziecka”, dorosli uczą się zarazem rozumieć siebie, swój świat i przynależne mu formy funkcjonowania, komunikowania i praktykowania – wystawiając się na zdziwienie odkrywania „dziecięcego świata”, odkrywają zarazem głęboko ukryte założenia „własnego świata” (Meyer-Drawe, 1986, s. 48-55).

Oddziaływania pedagogiczne jako etyczny wymóg zorientowania na świat dziecka

Również dla Wilfrieda Lippitza postulat rehabilitacji „świata życia codziennego” stanowi perspektywę organizującą jego badania pedagogiczne, ukierunkowane na ów świat i wyłaniające się z niego, nieustrukturyzowane teoretycznie, przednaukowe doświadczenie życiowe. W tym też kontekście podejmuje on analizy takich problemów, jak: sposób doświadczania przestrzeni przez dzieci³, sposób konstytuowania się dziecięcej moralności, czy rola konkretnych doświadczeń życiowych dla czynności uczenia się (Krüger,

³ Lippitz, uznając rangę problematyki przestrzeni w rozwoju dziecka, wskazuje, że możemy mówić o specyficznej przestrzeni dziecka, którą ono przeżywa i przekształca. „W porównaniu z światem dorosłych, który jest przeważnie oparty na rutynie, funkcjonalności i namacalności, przestrzenie dzieci są inne mimo różnych skrzyżowań i związków ze światem dorosłych” (Lippitz, 2005, s. 269).

2005, s. 99-100). Rehabilitacja przednaukowego doświadczenia „świata życia codziennego” wylania jego zmysłowo-cieleśne podstawy, które określają praktyczne wymiary naszego kontaktu (komunikowania się) ze światem. A zatem proces uczenia się w swej konkretności doświadczania otaczającej rzeczywistości powinien opierać się na zmysłowo przyswajanych umiejętnościach (Lippitz, 2005, s. 269), na których wznoszą się indywidualne możliwości poznawcze człowieka (Meyer-Drawe, 1997, s. 160; Lippitz, 2005, s. 55-56). Sam proces uczenia się polega zaś na nieustannym konfrontowaniu tego, co oswojone i utrwalone oraz tego, co nowe i obce, i w tym znaczeniu ma on charakter „otwartego aktu komunikacji” (Krüger, 2005, s. 101).

W. Lippitz w dużej mierze nawiązywał do fenomenologii francuskiej, reprezentowanej przez takich filozofów, jak: Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, w szczególności zaś do „filozofii Innego” Emanuela Levinasa. I tak, jak relacja z Innym jest dla Levinasa *par excellence* relacją etyczną, bo opartą na żądaniu odpowiadania, które staje się odpowiedzialnością, tak i tu dziecko jako „Inny” jest źródłem wychowawczego zobowiązania i przesłanką określającą powinność pedagogicznego działania (W. Lippitz, 2005, s. 171-172; Lippitz, 1990, s. 49-60). „Różnica między Ja i innym – pisze Lippitz – jest znacząca pod względem etycznym” (Lippitz, 2005, s. 159). Etyczny wymiar epifanii Innego jest bowiem wezwaniem do zniesienia totalności jako sposobu uprawomocnienia władczej dominacji dorosłych nad dziećmi.

„Wychowanie nie może być podporządkowaniem (...) Etyka rodzi się w zasadzie jako sytuacja, która dotyczy mnie jako podmiotu! (...) staję przed innym, który jest i pozostaje dla mnie absolutnie obcy (...) Cechą sytuacji etycznej jest heterogeniczność, nie jedność lub wzajemność. Jestem w niej, jako pojedynczy podmiot, niezastępowalny: Filozofia etyczna Levinasa jest więc filozofią podmiotowości, ale jednocześnie jest filozofią transcendentności innego, który od wewnątrz rozsada ujęcie subiektywności” (Lippitz, 2005, s. 157, 160).

W duchu owej nieredukowalności podmiotowej struktury „Innego”, Lippitz formułuje też wytyczne pedagogicznej teorii i pedagogicznego działania. Teoria powinna koncentrować się na badaniu dziecięcego widzenia świata⁴, przewyżczając antropologiczną perspektywę, która skoncentrowana jest na „świecie dorosłych”, a tym samym dawać podstawy dla pedagogiki zorientowanej na „świat dziecka”. Praktyka natomiast powinna się opierać na towarzyszeniu dziecku, stwarzaniu atmosfery zaufania i współdziałania oraz na umiejętności przyjmowania jego punktów widzenia i przeżywania otaczającego świata (Krüger, 2005, s. 101-102).

⁴ Lippitz podejmując problem odkrywania sposobu doświadczania i przeżywania przez dziecko świata, zakłada, że nie może on być sprowadzony do odkrywania przez dorosłych „dziecka”, którym sami byli. Rekonstruowanie własnych doświadczeń dzieciństwa i jego reminiscencję, zawsze bowiem są pamięcią „świata dziecka” z perspektywy jaźni dorosłego. Reminiscencja „dziecka w nas” nie daje nam zatem wyobrażenia „dziecka obok nas”. Taka logika analogii jest zawodna, „dziecko obok nas” jest bowiem tym Obcym względem „dziecka w nas” (Lippitz, 1986, s. 56-65).

Bibliografia

- Ablewicz K. (1999). Wiedza pedagogiczna w perspektywie fenomenologicznej. W: J. Gnitecki, S. Palka (red.) *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*. Kraków - Poznań: PTP.
- Ablewicz K. (2001). Pedagogika antropologiczna, czyli pytania spoza alternatywy. W: B. Śliwerski (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XX wieku* (s. 47-57). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ablewicz K. (2002). Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki. *Horyzonty Wychowania*, 1, s. 85-105.
- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków: Wyd. UJ.
- Ablewicz K. (2004). Codziennosc i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga. W: S. Palka (red.) *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 301-312). Kraków: Wyd. UJ.
- Ablewicz K. (2006). Miejsce badan fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Impuls.
- Bęben D. (2003). Perspektywy fenomenologii Hedwig Conrad-Martius i rozlam fenomenologii. W: Cz. Głombik, A. J. Noras (red.) *Wokół badan logicznych. W stulecie ukazania się dzieła Edmunda Husserla* (s. 156-167). Katowice: Wyd. UŚ.
- Bell D. (1993). *Husserl*. London and New York: Routledge.
- Bollnow O. F. (1983). *Anthropologische Pädagogik*. Stuttgart: Bern.
- Bollnow O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere, trans. M. van Manen. *Phenomenology and Pedagogy*, 7, s. 5-63.
- Bollnow O. F. (1993). Rozumienie krytyczne. W: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, tłum. G. Sowiński (s. 163-178). Kraków: Wyd. Naukowe PAT.
- Filek J. (2001). Fenomenologia wychowania. W: J. Filek *Filozofia jako etyka* (s. 82-120). Kraków: Wyd. Znak.
- Gurwitsch A. (1989). Problemy świata przeżywanego. W: Z. Krasnodębski (red.) *Fenomenologia i socjologia* (151-160). Warszawa: PWN.
- Huebner D. (1984). The Research for Religious Metaphors in the Language of Education. *Phenomenology and Pedagogy*, 2 (2), s. 112-123.
- Husserl E. (1993). *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Ingarden R. (1974). *Wstęp do fenomenologii Husserla*. Warszawa: PWN.
- Ingarden R. (1998). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Krüger H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk: GWP.
- Langeveld M. J. (1961). Naukowy charakter pedagogiki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, s. 83-90.
- Langeveld M. J. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology and Pedagogy*, 1 (1), s. 5-10.
- Langeveld M. J. (1984). How Does the Child Experience the World of Things? *Phenomenology and Pedagogy*, 2 (3), s. 215-223.

- Langeveld M. J. (1987). What is the Meaning of Being and Having a Father? *Phenomenology and Pedagogy*, 5 (1), s. 5-21.
- Lippitz W. (1986). Understanding Children, Communicating With Children: Approaches to the Child Within Us, Before Us, and With Us. *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (4), s. 56-65.
- Lippitz W. (1990). Ethics as Limits of Pedagogical Reflection. *Phenomenology and Pedagogy*, 8, s. 49-60.
- Lippitz W. (2005). *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, tłum. A. Murzyn. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Loch W. (1986). Possibilities of the Father Role. *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (3), s. 66-77.
- Meyer-Drawe K. (1986). Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children. *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (3), s. 48-55.
- Meyer-Drawe K. (1997). Education. W: L. Embree (eds.) *Encyclopedia of phenomenology* (s. 157-162). Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Patočka J. (1993). Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”, tłum. J. Zychowicz. W: Z. Krasnodębski, K. Nellsen (red.) *Świat przeżywany* (s. 25-47). Warszawa: PIW.
- Pulkowska M. (1979). Otto Friedrich Bollnow — filozof zaufania do świata. *Znak*, 11, s. 1179-1187.
- Spiegelberg H. (1994). *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction*, Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- Waldenfels B. (1993). Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu, tłum. D. Lachowska. W: Z. Krasnodębski, K. Nellsen (red.) *Świat przeżywany* (s. 103-129). Warszawa: PIW.
- Waldenfels B. (1999). Fenomenologia z punktu widzenia ejdetycznego, transcendentnego i strukturalnego. W: S. Czerniak, J. Rolewski (red.) *Studia z fenomenologii niemieckiej* (s. 73-99). Toruń: Wyd. UMK.
- Waldenfels B. (2003). Zradykalizowane doświadczenie, tłum. A. Przyłębski. *Fenomenologia*, 1, s. 31-34.

Summary

The „life-world” as the source of pedagogical knowledge

The category of “life-world” (*Lebenswelt*) is based on the assumption that every real and resourceful beginning is “unscientific” as far as knowledge acquisition is concerned. This category is like rehabilitation and appreciation of “pre-scientific experience”. The exposition of the meaning of “life-world” in pedagogy is closely connected with pedagogical positions of phenomenological and anthropological character. Moreover, the phenomenon of childhood is one of the key objects of interest of such research and adopting the perspective of “life-world” means entering the world children live in. This also involves discovering and learning about it thus getting to know the tasks and problems that are a part of this world. The way a child perceives the surrounding world might be compared to what can be seen in a kaleidoscope: various and constantly changing images. Therefore, pedagogical theory should rather focus on how children perceive the world, thus overcoming the anthropological perspective that is concentrated on „the world of adults”. When put into practice, this means that one should accompany the child’s development and create the atmosphere of confidence and co-operation.