

Archeologia dzieciństwa

Przyczynek do fenomenologii rozwoju człowieka

Uwagi wstępne

Ważnym zjawiskiem, charakterystycznym dla współczesnego obrazu pedagogiki w Polsce, jest renesans zainteresowania filozofią (i w konsekwencji innymi naukami humanistycznymi) jako źródło myśli i metody, tzn. przełamanie monopolu na legitymację naukowości metodologicznej, zastrzeżonej uprzednio niemal wyłącznie dla metod badań empirycznych, pozytywistycznego modelu nauki wzorowanego na amerykańskiej socjologii lat 60 i 70, gdzie sondaż diagnostyczny i statystyczna analiza wyników tworzyły scjentystyczne kryterium tego, co naukowe. Obecnie metody badań jakościowych, np. metody hermeneutyczne, pozwalające zrozumieć zjawiska poprzez dociekanie ich sensu, a nie indukowanie wniosków na podstawie ich zagęszczenia w czasie i przestrzeni, opierają się na konstatacji, „że wypracowane w naukach o kulturze metody zdają się znacznie bardziej odpowiadać naturze rzeczywistości społecznej jako królestwa znaczeń i interpretacji”¹. Nie oznacza to jednak metodologicznego zubożenia pedagogiki, wręcz przeciwnie – np. metoda fenomenologiczna pozwala poszerzyć sferę faktów, w ich dosłownym znaczeniu (z łac. *faktum* = zrobione), tzn. o fenomeny istniejące w ludzkiej świadomości, jak np. wspomnienia, wrażenia, marzenia, lęki, a więc stany rzeczy, które dla behawiorystów pozostawały poza sferą naukową, jeśli nie przejawiały się w postaci konkretnych, obserwowalnych zachowań człowieka.

Taka perspektywa przedmiotu i kontekstu w dużej mierze zmieniła współcześnie sposób postrzegania badań pedagogicznych, a to ich „nowe” ufundowanie teoretyczne jest nie mniej ważne niż sam przedmiot, gdyż ono je też w dużej mierze zwrotnie konstytuuje. Jeśli zgodzimy się z twierdzeniem McLuhana, że „*medium is the message*”² – to

¹ Por. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 943.

² „Środek przekazu sam jest przekazem” – twierdzenie kanadyjskiego filozofa, socjologa i znawcy teorii kultury i komunikacji, szczególnie środków masowego przekazu Herberta Marshalla McLuhana. Por. : M. McLuhan, *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 212: „W takiej kulturze jak nasza, z dawna przywykłej do dzielenia i rozdrabniania zjawisk jako środków kontroli, nieco szokującym może się wydać przypomnienie, że z punktu widzenia swej praktycznej funkcji środek jest przekazem”.

zgodzimy się, że to idea jest medium dyskursu - światłem, które kształty rzeczy i zjawisk wydobywa z mroku, a te dopiero w jej blasku stają się faktami dla naukowej percepcji i refleksji: „Fakt jest stwierdzeniem odnoszącym się do doświadczenia, sformułowanym w kategoriach schematu pojęciowego”³. Tym medium, schematem pojęciowym czy światłem jest dla poniższych rozważań fenomenologia, która oświetla⁴ – a tym samym konstituuje – *faktum* – ich przedmiot - dzieciństwo jako swoistą „żywotną skamielinę” pamięci, będącą źródłem relewantnych doznań w cyrkularnym porządku rozwoju człowieka. Stąd najpierw krótkie wprowadzenie w jej istotę:

Fenomen fenomenologii

Semantyczny rozbiór źródłosłowu fenomenologii jest dość prosty: jest to nauka o zjawiskach. Słowo fenomen pochodzi od greckiego *phainómenon* – „to, co się przejawia, co w sposób jasny znajduje się przed nami”⁵ i oznacza to, co się pojawia, co można jasno dostrzec. W fenomenologii chodzi zatem o to, co się ukazuje, o dotarcie „do rzeczy samej” („*zu den Sachen selbst*”), jednak rzeczy te powinny być postrzegane duchowo, intuicyjnie. Należy zatem odłożyć na bok wszystko to, co już wiemy np. o wychowaniu, i przyjrzeć się starannie, jak się nam przedstawia to zjawisko, jak można je opisać i uchwycić jego istotę⁶. Do głosu powinna dojść zatem nie wiedza o danym zjawisku, lecz ono samo.

Fenomenologiczna postawa badawcza implikuje zawieszenie wszelkich teorii przy podejmowaniu badań naukowych. Nie jest ona jednak iluzją wiedzy bezzałożeniowej, zawsze bowiem – mimo racjonalnego odrzucenia apriorycznej teorii jako potencjalnej konstytutywnej struktury naukowej – pozostaje jakieś nastawienie wobec poznawanego obszaru rzeczywistości. Nie stanowią go jednak gotowe kategorie, schematy czy modele naukowe, lecz choćby właściwe dla każdego podmiotu poznającego oczekiwanie odnalezienia w danym obszarze refleksji epistemologicznej naukowo relewantnych zjawisk dla ich opisu i interpretacji. W tym sensie dążenie do stworzenia takiej procedury redukcji fenomenologicznej, która pozwoliłaby generować wiedzę bezzałożeniową, jest niecelowe.

Fenomenolog nie postrzega rzeczywistości jako czegoś danego i niezmiennego, ale dąży do uchwycenia w niej procesualności, zmienności „uporządkowanego chaosu”.

³ T. Parsons, On Building Social System Theory, „*Daedalus*”, jesień 1970, s. 830.

⁴ W wyrazie *phainómenon* zawiera się też starogreckie słowo *phōs* (dopełniacz *phōtòs*) – światło.

⁵ M. Bocheński, Współczesne metody myślenia, tłum. S. Judycki, wyd. W drodze, Poznań 1992, s. 29.

⁶ H. Danner, Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, Erst Reinhardt Verlag, München-Basel 1989, s. 117.

Rzeczywistość społeczna jest ujmowana nie jako obiektywna, „zewnętrzna”, niezależna od podmiotu poznającego, lecz jako tkanka konstruowana społecznie, odnoszona do sposobów uświadamiania jej przez samych ludzi⁷. Sam człowiek bowiem postrzegany jest jako istota twórcza i wolna, której nie determinują wyłącznie uwarunkowania środowiskowe.

Fenomenolog stawia pytania o same podstawy aparatury pojęciowej, wciąż na nowo ją definiuje i wyjaśnia. Metodologia, jej reguły i założenia stanowią przedmiot nieustannego powątpiewania, nie zaś sztywną konstrukcję aksjomatu procedury badawczej. Problemem podstawowym jest zawsze przy tym sposób dotarcia do „rzeczy samej”, tak by to ją właśnie uchwycić i poddać analizie. Fenomen, jako coś danego, istniejącego w świecie, nie może nosić znamion pozoru (*Schein*), różnego od samej rzeczywistości: fenomen nie jest też „symptodem”, przejawem czegoś innego, tak np. jak gorączka objawem choroby; nie stanowi także po prostu procesu, który jest *obserwowalny* w sensie nauk przyrodniczych – w myśl fenomenologii nie jest konieczne, by (fenomenologicznie) dane zjawisko mogło być obserwowane za pomocą zmysłów⁸: może być dane nie tylko w percepcji zmysłowej, lecz także w wyobrażeniu, wspomnieniu, życzeniu, sądzie logicznym itd. ”Dla fenomenologa nie ma żadnego znaczenia, czy to, co dane, jest ‘rzeczywiste’, czy też jest tylko ‘pozorem’. Ważne jest jedynie, że ma to być po prostu dane”⁹. Fenomenologia, ściśle mówiąc, nie ma więc do czynienia z konkretnymi, namacalnymi rzeczami i procesami, lecz z danymi intencjonalnie przedmiotami transcendentalnej świadomości.

Fenomenologiczna postawa badawcza rozróżnia dwa poziomy analizy: analizę formalną i materialną. W analizie formalnej budowane konstrukty są niezależne od subiektywnych aktorów (np. w koncepcji formalnej i materialnej teorii systemów społecznych Grathoffa)¹⁰. Metody analizy uniezależniają się od danych i stają się dla badacza „bytami”. Ich adekwatność nie stanowi już problemu, gdyż istnieją one obiektywnie poza badaczem i są jedynie przez niego „postrzegane”. To uniezależnia go od subiektywizmu ujęcia aktora i pozwala dociekać samych mechanizmów zjawisk, determinujących w rzeczywistości ludzkie zachowania.

⁷ Z. Krasnodębski, O związkach fenomenologii i socjologii. Wprowadzenie, [w:] Fenomenologia i socjologia, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989, s. 41.

⁸ H. Danner, op. cit., s. 118.

⁹ J. Bocheński, op. cit., s. 31.

¹⁰ R. Grathoff, Niektóre motywy fenomenologiczne we wczesnej socjologii Floriana Znanieckiego; [w:] Metoda biograficzna we wczesnej socjologii, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990; tenże, Środowisko i społeczeństwo, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Warszawa 1992.

Analiza materialna powinna poprzedzać analizę formalną. Poprzez uchwycenie związków danych z ich kontekstem wyznaczane są cele badań orientacji fenomenologicznej. Fenomenolog nie dokonuje bowiem wstępnej teoretycznej strukturyzacji przedmiotu badań, nie formułuje też hipotez badawczych. Dotarcie do istoty przedmiotu badań ma miejsce w trakcie samego jego badania - jest to tzw. zasada otwartości. Powstrzymanie się od takiej ingerencji w badany przedmiot, która deformowałaby jego własne reguły komunikacyjne, to z kolei zasada komunikacji. Odnoszą się one do poziomu analizy materialnej, np. w pedagogice do pierwszego etapu metody biograficznej.

Dopiero na poziomie analizy formalnej dokonuje się tworzenie konstrukcji systemowych. Mogą tu znaleźć także miejsce analizy ilościowe dla interpretacji zebranych danych.

Najważniejsze w metodzie fenomenologicznej jest oparcie się na tym i tylko na tym, co rzeczywiście jest dane, i odrzucenie kontekstów oferowanych przez tradycję, ideologię czy stereotypy myślenia. To *uwolnienie* pozwala na nowy początek, na rozważenie pierwotnych podstaw zjawiska, wyjście ze ślepych uliczek i manowców na nowe drogi poznania¹¹.

Z powyższego wynikają dla pedagogiki różnorakie konsekwencje, np. w zakresie semantyki (semazjologii – nauki o znaczeniu i zmianach znaczeń wyrazów). Podstawą dyskursywności wywodu naukowego jest jasność zakresów pojęciowych używanych słów, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z pojęciami będącymi równocześnie w użyciu w języku potocznym, pojęciami wieloznacznymi (obrosłymi np. pejoratywnymi skojarzeniami historycznymi, jak autorytet, dyscyplina, posłuszeństwo¹²) czy kalkami z języka obcego. W takim wypadku konieczny jest precyzyjny OPIS zawartości semantycznej danego słowa, aby mieć pewność, że mamy na idzie nam o to samo, aby dotrzeć do RZECZY SAMEJ. Dopiero po tym można przystąpić do analizy hermeneutycznej, tzn. interpretacji sensu pojęć. I takie było pierwotnie zadanie fenomenologii: przygotowanie pola interpretacyjnego dla hermeneutyki. Stąd te dwie metody przeplatają się i uzupełniają, a ich identyfikacja deskryptywna w praktyce bywa dość trudna.

¹¹ A. Diemer, *Phänomenologie*, [w:] *Philosophie*, red. A. Diemer, I. Frenzel, Frankfurt/M. 1967, s. 241.

¹² Por. H. Danner, op. cit., s. 118.

Wilfried Lippitz¹³ wyróżnia następujące siedem kroków badawczych metody fenomenologicznej: 1. Badanie poszczególnych fenomenów za pomocą a) intuicji, b) fenomenologicznej analizy tego, co intuicyjnie dane, c) opis fenomenu; 2. Eksploracja istoty (*Wesensforschung*); 3. Uchwycenie istotnych związków; 4. Ogląd modalności zjawisk (stosunku sądów o nich do władz poznawczych); 5. Ogląd subiektywnej konstytucji (budowy) fenomenów w świadomości; 6. *Epoché*¹⁴, tzn. wzięcie w nawias problemu kontekstu egzystencjonalnego fenomenów; 7 . Interpretacja znaczenia fenomenów.

W fenomenologii idzie więc o badanie zawartości semantycznej faktów, i to takiej, jaka rzeczywiście jest, a nie jaka może się wydawać na gruncie jakiejś założonej teorii. Oznacza to także konieczność rezygnacji z jakiejś wstępnej interpretacji na gruncie badań ilościowych w naukach przyrodniczych. Fenomenologia (zwłaszcza fenomenologia sensu stricto) rozumie się dlatego jako nauka leżąca PRZED jakąkolwiek inną – w zależności od stanowiska chce być tylko METODĄ, POSTAWĄ (*approach*) lub wstępną fazą badawczą dla innych nauk. W tym rozumieniu fenomenologii nie można zaliczyć do grona nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaften*), szczególnie że te obciążone są aksjomatami egzystencjalno-filozoficznymi. Z drugiej strony możliwe jest w tej kwestii stanowisko zakładające, że wszystko to, co nie należy do nauk przyrodniczych, można przyporządkować do nauk społeczno-humanistycznych¹⁵.

Powinowactwo fenomenologii z naukami humanistycznymi polega poza tym na jej zastosowaniu jako metody dla uchwycenia pojęć, które nie dają się ująć za pomocą jednostronnej procedury badawczej nauk przyrodniczych, np. skomplikowane relacje psychiki (duszy, ducha) i ciała nie zawsze dają się ująć za pomocą metod empiryczno-indukcyjnych (fenomeny jak: niepowtarzalność (*Einmaligkeit*), indywidualność, całościowość, struktura, duchowość, relacje międzyludzkie i sposoby zachowania itp.). To właśnie może być opisane tylko metodą fenomenologiczną i dlatego fenomenologia stosowana weszła do metodologii psychologii i pedagogiki¹⁶.

Z powyższego wynika więc, że fenomenologię można podzielić najogólniej na fenomenologię w ścisłym tego słowa znaczeniu (*sensu stricte*) i fenomenologię stosowaną. Ta pierwsza rozumie się (czy rozumiała się) jako ścisła metoda filozoficzna,

¹³ *Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik*, [w:] *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, red. W. Lippitz, K. Meyer-Draue, Hain Verlag, Frankfurt am Main 1987 s. 109

¹⁴ Od gr. *ἐποχή* – powstrzymanie się od oceny, sądu (por. *Słownik grecko-polski*, opr. O. Jurewicz, t. 1, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000, s. 375).

¹⁵ H. Danner, op. cit., s. 118. .

¹⁶ Por. W. Lippitz, *Phänomenologie als Methode?*, op.cit., s. 107.

czy nawet w ogóle jako filozofia dająca początek każdemu innemu sposobowi uprawiania filozofii i nauki¹⁷. Ta „właściwa” fenomenologia została stworzona przez Edmunda Husserla (1859-1938) i była przez niego całe życie rozwijana. Ta druga powstała poprzez przyswojenie pewnych elementów tej metody poprzez pewne nurty nauk humanistycznych, np. antropologię filozoficzną czy tzw. filozofię egzystencjalną, które posługują się pojęciami metody fenomenologicznej, oglądu fenomenologicznego, fenomenologii istotności lub po prostu mówią o fenomenologii jako takiej. Najważniejsza różnica polega tu na tym, że fenomenologia Husserla ma za przedmiot to, co dane naszej świadomości (*Bewußtseins-Gegebenheiten*)¹⁸, podczas gdy inne kierunki przeniosły punkt ciężkości na to, co dane – nie zajmując się ostatecznie problemem, JAK jest nam dane, i tym samym zaniedbując właściwy zamiar Husserla ukazania poprzez tzw. redukcję transcendentálną konstytutywnej struktury świata, odnosząc ją do Ja człowieka, leżącego „przed” wszelkim postrzeganiem (także doświadczeniem psychologicznym)¹⁹.

Fenomenologia Husserla rozwijana była przez wiele dziesiątków lat: w jego „*Logische Untersuchungen*” (1900-1901) jest inna niż w „*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*” (część 1: 1913) lub w „*Cartesischen Meditationen*” (1931). Z tego też powodu w literaturze przedmiotu bardzo różnie przedstawia się ją i interpretuje. Już jego uczniowie (potem też inni filozofowie) poszli w innych kierunkach, niekiedy bardzo różnych od Mistrza: M. Scheler, M. Heidegger, także Francuzi M. Merleau-Ponty i Jean Paul Sartre: powstała fenomenologia deskryptywna czy fenomenologia istoty (*Wesens-Phänomenologie*)²⁰. Rozwinęły się też różne formy zastosowań fenomenologii – także w pedagogice fenomenologicznej istnieją odmienne stanowiska.

Nowsze rozumienie fenomenologii w pedagogice ujmuje ją nie w oparciu o pierwotny Husserlowski model ani nie jako fenomenologię stosowaną w sensie metody, lecz raczej odnosząc do ustaleń M. Merleau-Ponty’ego. Jego fenomenologia nie ma ani charakteru transcendentálnego, ani stosowanego, jest za to swego rodzaju analityczną filozofią percepcji, kładącą „szczególny nacisk [...] na to, co sprawia, że doświadczenie nie jest zamkniętą, prywatną sferą, ale sposobem bycia-w-świecie; nasze życie to życie w

¹⁷ Por. Fenomenologia, [w:] Encyklopedia filozofii, red. T. Honderich, przeł. J. Łoziński, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 242.

¹⁸ H. Danner, op.cit., s. 120

¹⁹ Tamże.

²⁰ Por. A. Diemer, op. cit.: Diemer pisze o fenomenologii transcendentálnej, ejdetycznej, deskryptywnej i absolutnej; K. Wuchert, *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, Bern 1977, s. 208 nn – wymienia fenomenologię deskryptywną, transcendentálną, egzystencjalną i operacyjną.

percepcyjnym środowisku świata ludzi, czyli w *Lebenswelt*, w czymś nieredukowalnym do czystej czy prywatnej świadomości”²¹.

To właśnie pojęcie *Lebenswelt* upowszechnione w latach czterdziestych i pięćdziesiątych przez M. Heideggera, A. Schütza, H. Plessnera, M. Merleau-Ponty’ego, J.-P. Sartre’a i P. Ricoeura dokonało w fenomenologii „przewrotu Kopernikańskiego”²². Ramy świadomości filozoficznej tradycyjnej fenomenologii Husserla stały się zbyt ciasne i zawikłane. Jego koncepcja jednego zintegrowanego rozumu wydaje się jedynie metafizycznym marzeniem oderwanym od historii, a „rozgraniczenie filozofii od nauk szczegółowych, jak psychologia, fizjologia, biologia, socjologia i estetyka wypadło zbyt hermetycznie, by mógł zostać z nimi nawiązany twórczy dialog”²³.

Gdyby bowiem filozofia (fenomenologia), tak jak to chciał Husserl, była nauką ostatecznie dostarczającą wyjaśnień wszelkich zjawisk i dostarczającą racji ostatecznej, to dyscypliny szczegółowe dostarczałyby jej jedyne przyczynków „dla lokalnych wypełnień tego uniwersalnego rozumu”²⁴, nie mogąc same ręczyć za jego kategorie i zasady. Po modyfikacji pierwotnego stanowiska Husserla, nauki te nie mogą być już postrzegane jako rodzaj filozofii stosowanej, pomocniczej, i emancypują się z „pełnej zależności do częściowej autonomii”²⁵.

Tak też stało się z relacją fenomenologii i pedagogiki.

Współcześnie pedagogiczno-fenomenologiczny obraz obszaru tej dyscypliny naukowej nie jest jednolity, występuje w jego obrębie wiele stanowisk, często dość od siebie odległych. Wspólne cechy różnych jej odmian można podsumować następująco. W fenomenologii pedagogicznej idzie przede wszystkim o: 1. odzyskanie wielowarstwowego, akcentującego zmysłowo-cieleśną podstawę pojęcia uczenia się, doświadczenia i myślenia; 2. rehabilitację konkretnych pedagogicznych strategii działania w ich możliwościach i granicach tłumaczącej refleksji; 3. krytyczno-konstruktywną integrację antropologicznych i humanistycznych badań w zakres tworzenia teorii wiedzy o wychowaniu; 4. systematyczne i konkretne badania obrazu świata dziecka i jego obrazu samego siebie jako podstawę pedagogiki zorientowanej na dziecko i jako korektę perspektywy ludzi dorosłych w badaniach antropologiczno-

²¹ S. Blackburn, Oksfordzki słownik filozoficzny, wyd. Książka i Wiedza, red. J. Woleński, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1997, s. 233.

²² W. Lippitz, *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993, s. 49.

²³ Tamże.

²⁴ W. Lippitz, *Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik*, [w:] *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*, red. J. Petersen, G.-B. Reinert, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1992, s. 107.

²⁵ Tamże.

pedagogicznych; 5. wyjaśnienie zależności i uwarunkowań bycia-w-świecie od problemów normatywnych i pedagogicznego działania oraz badań pedagogicznych²⁶.

Fenomenologia jest – najkrócej mówiąc – „metodą duchowego patrzenia i opisywania tego, co zobaczone. Zawiera przy tym wiele reguł, które obowiązują całkowicie ogólnie, tzn. dla każdego myślenia”²⁷, niezależnie od stanowiska filozoficznego czy postawy naukowej w danej dziedzinie, np. pedagogice. M.in. w tej jej ogólności zawiera się jej walor scalający w sytuacji, gdy współcześnie często sama koncepcja metodologiczna rozstrzyga o charakterze badań i ich wyników, gdy badacze wiążą się „a priori z jedną z wielu metod”²⁸, zastępując dialog naukowy wymianą monologów. „Jednak w świetle tego, co metodologia współczesna ma do powiedzenia, różne metody nie są wyłączającymi się alternatywami, lecz komplementarnymi aspektami myślenia”²⁹. Józef M. Bocheński zachęcał w tym kontekście, by naukowcy „włączając się w tradycję wielkich myślicieli, chcieli rozważyć *nihil humani a se alienum*” i poszukiwali integrującej metody, która „opierałaby się na metodzie fenomenologicznej. Nie poprzestawałaby jednak na tym, lecz, z jednej strony, stosowałaby analizę do tego, co istnieje i istnienia samego, z drugiej, świadoma ludzkiej słabości, używałaby szeroko analizy językowej, w końcu także nie rezygnowałaby z żadnego rezultatu nauk redukcyjnych”³⁰.

Coraz węższa specjalizacja w nauce prowadzi współcześnie do mnożenia subdyscyplin szczegółowych „i podobnych im upraszczających systemów, które jako związane z jedną metodą, nie są w stanie ogarnąć całości”³¹. Wiemy dziś wprawdzie dość dużo, by porzucić nadzieję na konstrukcję jednego, stabilnego, pewnego obrazu rzeczywistości opartego na „uniwersalnej teorii wszystkiego”, warto wszakże nie tracić z oczu fenomenologicznego pejzażu, ogólnej perspektywy, jaka rozpościera się wokół naszej ścieżki pedagogicznej, i pamiętając o *ἐποχή* - powstrzymywać się od pospiesznych sądów. Popatrzmy zatem z tej perspektywy na fenomen stawania się, rozwoju człowieka.

O rozwoju człowieka według fenomenologii

Jednym z fundamentalnych założeń nauk pedagogicznych jest przekonanie, „że rozwój człowieka jako istoty żywej odbywa się zgodnie z określoną prawidłowością”³². Znalazło

²⁶ Tamże, s. 126.

²⁷ J. M. Bocheński, *Współczesne metody...*, op. cit., s. 24.

²⁸ Tenże, s. 138.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 194.

to pierwotnie swój wyraz w postaci periodyzacji okresów rozwojowych człowieka, na przykład starożytnych magicznych okresów siedmioletnich wyznaczających rytm przemian istoty ludzkiej; także współcześnie wciąż podejmuje się w różnych koncepcjach psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych tę ideę siedmioletniego rytmu etapów, stadiów, stopni, szczebli i progów linearnego continuum rozwojowego człowieka³³.

Zgoła inaczej traktuje zjawisko rozwoju człowieka fenomenologia: z fenomenologicznego punktu widzenia rozwój człowieka stanowi bowiem swoistą „archeologię dzieciństwa”³⁴. Przeżycia, doświadczenia, obrazy dźwięki, barwy czy nawet przechowane w nieświadomej pamięci engramy zapachów, jak ów słynny Proustowski zapach magdalenki, człowiek przywołuje z okresu dzieciństwa, „aby je przepracować, poddać nowemu odczytaniu, zreinterpretować z punktu widzenia człowieka dojrzałego i odnaleźć w nich sensy, których wówczas, kiedy był chłopcem, nie mógł rozpoznać, ale które, choć nieuświadomione, formowały przez lata jego psychikę”³⁵. Nie znajdują tu zastosowania pojęcia dyferencjacji i integracji, przeplatające się w fazach ilościowego i jakościowego rozwoju człowieka, nie ma stopni, po których człowiek wspina się ku górze, nie ma jasno wytyczonych kierunków progresji czy regresji rozwojowej ani petryfikacji kolejnych warstw rozwoju, na których opocze buduje się następne szczeble, fazy czy etapy. Jest za to ciągłe powracanie, przypominanie sobie i zapominanie, cyrkulacja, krążenie, labilność i zmienność, ruch, który sprawia, że człowiek wciąż się staje³⁶:

„Nie można uwolnić się od własnej przeszłości, od tego, co nas ukształtowało, ale można własną przeszłość przepracować, zastanowić się nad tym, co z przeszłości, dlaczego i w jaki sposób ciąży nad naszą teraźniejszością, i w jaki sposób kształtuje naszą przyszłość. Tego, co się wydarzyło, nie można zmienić, ale można tam odnaleźć ukryte przed naszą świadomością sensy”³⁷.

Przeszłości nie można zmienić, ale można zmienić sposób odczytywania jej znaczeń, otworzyć konteksty i pola interpretacyjne dla swoistej „dialektyki negatywnej”

³³ Por. tu choćby warstwicową koncepcję rozwoju człowieka Stefana Kunowskiego (5 x 7) czy antropozoficzną koncepcję Rudolfa Steinera (4 x 7).

³⁴ G. Działowski, Co po nowoczesności. Dwie perspektywy postmodernizmu, [w:] Postmodernizm. Teksty polskich autorów, red. M. A. Potocka, wyd. Bunkier Sztuki inter esse, Kraków 2003, s. 22.

³⁵ Tamże.

³⁶ Podobnie jak u H. Bergsona, dla którego byt w ogóle jest „jedną i tą samą zmianą, wydłużającą się stale niczym w melodii, gdzie wszystko jest stawianiem się, lecz gdzie stawianie się, będąc czymś substancjonalnym, nie potrzebuje podpory. Nie ma tu już stanów bezwładnych ani rzeczy martwych: jest tylko ruchomość, z której konstytuuje się stabilność życia”: H. Bergson, Intuicja filozoficzna, cyt. za: L. Kasprzyk, A. Węgrzecki, Wprowadzenie do filozofii, Warszawa 1990, s. 236.

³⁷ G. Działowski, Co po nowoczesności ... op. cit., s. 22.

rozwoju własnej tożsamości, podnosząc – podobnie jak czyni to Adorno w kontekście społeczno-kulturowym – wartość „rozkładania struktur pojęciowych, zanim te zakrzepną w soczewki zniekształcające nasze widzenie rzeczywistości i deformujące nasze praktyczne w nią zaangażowanie”³⁸. Ta rzeczywistość jako antyteza w naszej polemice ze światem jest „nieprzejrzysta”, jest „tym, co absolutnie inne”, „nietożsamością”³⁹, umykającą naszym pojęciom.

Dialektyczną nieprzejrzystość świata przeżywanego odnaleźć też można w perspektywie hermeneutyczno-krytycznej pedagogiki humanistycznej, „która spotyka się tutaj [...] z tą odmianą fenomenologii, która [...] jest w stanie przekroczyć” samą siebie „w kierunku hermeneutyki jako filozofii krytycznej” i nie „zatrzymuje się na poziomie analizy ‘przeżycia’, ‘wartości’ itp. Inaczej mówiąc, pedagogika jest tu raczej zbieżna z fenomenologią [...] Husserla, Heideggera czy Merleau-Pontyego”⁴⁰ niż Schelera. Wychowanie rozumiane jest tu mianowicie jako zdobywanie tożsamości podmiotowej, mozolnym „dorabianiem się”⁴¹ osobowości: „Owa tożsamość zdobywana jest w wysiłku bytu przytomnego (*Dasein*) w świecie. Wysiłek ów jest tworzeniem samowiedzy osiąganey w powracaniu do siebie od tego, co inne, to znaczy w teoretyczno-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co ‘obce’, niezrozumiałe, nieprzejrzyste. To przyswajanie jest dialektyką posłuchu i nieposłuszeństwa, dialektyką, która jest samą ‘istotą’ doświadczenia wychowującego. Wysiłek bycia jest zmierzaniem ku prawdzie, jest doświadczeniem prawdy wciąż na nowo uobecnionej w negatywności samego doświadczenia”⁴².

Postrzeganie z fenomenologiczno-hermeneutycznej perspektywy rozwoju człowieka jako swoistej „archeologii dzieciństwa” może przywoływać znacznie szerszy kontekst znaczeniowy – ta parabola odzwierciedla także w oryginalny sposób sens pogmatwanych meta-relacji między modernizmem a postmodernizmem. Rozwój i dojrzewanie człowieka zawiera w sobie dychotomię dziecięctwa-dorosłości, która i pojęta jako „metafora dojrzewania sytuuje się w poprzek dychotomii zerwanie/kontynuacja i

³⁸ Adorno Theodor [w:] Encyklopedia filozofii, red. T. Honderich, tłum. J. Łoziński, t. I, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 5.

³⁹ „Dialektyka jest konsekwentną świadomością nietożsamości. Nie zajmuje z góry stanowiska. Popycha ku niej myśl jej nieunikniona niewystarczalność, wina w stosunku do tego, co ta myśl myśli”: T. W. Adorno, *Dialektyka negatywna*, przeł. K. Krzemieniowa, PWN 1986, s. 10-11.

⁴⁰ A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, wyd. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, s. 100.

⁴¹ O „dorabianiu się” osobowości pisał w polskiej pedagogice już Sergiusz Hessen.

⁴² A. Folkierska, op. cit., s. 110. Tę definicję Andrei Folkierskiej uważam za najpiękniejszą ze znanych mi definicji wychowania.