

„Świat życia”¹ jako kategoria pedagogiczna

Uwagi przedwstępne

Pisanie do tomu uświetniającego jubileusz naukowy może służyć podkreśleniu dotychczasowych zasług Jubilatki/Jubilatki (osoby albo instytucji), a więc nawiązywać do tego, co już się wydarzyło. Ukazaniu zasług i możliwości czerpania z Jego/Jej dorobku. Może być również sugestią, propozycją pod adresem tej osoby/instytucji podjęcia nowych zagadnień i zadań, w związku ze zmieniającym się polem problemowym dyscypliny naukowej. Te sugestie i propozycje wywiedzione są z przeświadczenia, że najlepszym gwarantem wypełnienia nowych zadań jest dotychczasowy dorobek Jubilata/Jubilatki, zaświadczący o otwartości na wyzwania i odwadze w ich podejmowaniu.

W tym tekście przyjąłem tę drugą perspektywę. Przed Jubilatką stawiam nowe zadanie, nowe zagadnienie do podjęcia w kolejnych pracach badawczych z zakresu pedagogiki ogólnej.

Uwagi wstępne

Narastająca złożoność i wielowymiarowość kontekstu i warunków funkcjonowania człowieka wywołuje poszerzenie pola problemowego nauk o wychowaniu. Życie w „ciekawych czasach” dla jednych jest przekleństwem, niesie bowiem ze sobą zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, pewności i zadomowienia. Dla innych zaś jest błogosławieństwem, gdyż otwiera nowe przestrzenie, przesuwając horyzonty doświadczeń, wyzwala nowe siły. Jak pisze Berni Neville: „Cokolwiek jednak o tym wszystkim myślimy, musimy przyznać, że dzieje się coś interesującego. A edukacja, czy tego chce, czy nie, tkwi w samym centrum tych przemian”². Poszerza się bowiem spektrum zjawisk, które są środkami i ośrodkami, czynnikami i konsekwencjami wychowania. Powiększa się „wielość światów”, w których żyje człowiek.

Osobowe i zbiorowe życie w „więcej niż jednym świecie” jest, zdaniem Hansa Blumenberga, „doskonałą metaforą potęgujących się trudności, jakie napotykałyśmy odnosząc się do codziennej rzeczywistości naszego

¹ Zastosowana w tym tekście pisownia „świat życia”, to znaczy z użyciem cudzośliwu, służy podkreśleniu tego, że jest to pojęcie zaczerpnięte, zapożyczone, niespecyficzne (na razie) dla nauk o wychowaniu.

² B. Neville: *Edukacja w „epoce Hermesa”*, w: J. Danilewska (red): *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, WUJ, Kraków 2008, s. 11.

doświadczenia i starając się zrozumieć to, co zautonomizowane dziedziny nauki i sztuki, techniki, gospodarki i polityki, system oświaty i instytucje konfesyjne »realizują« i »oferują« żyjącemu w świecie, a zarazem ograniczonemu czasem życia podmiotowi, aby upewnić go w przekonaniu, że nieodwołalnie już »tkwi w tym po uszy«³.

Wychowanie do i poprzez „rzeczywistości, w których żyjemy” wymaga rozumienia zjawisk dziejących się w nich oraz znajomości mechanizmów rządzących zachowaniami w tych rzeczywistościach. Życie w „wielu światach” jako źródło podmiotowych doświadczeń jest udziałem człowieka w ciągu całego życia. To sprawia, że konieczne staje się poznawanie warunków wspierania człowieka w poznawaniu tych światów, w odkrywaniu, oswajaniu i przekształcaniu kolejnych rzeczywistości oraz w roztawianiu się ze światem oswojonym, udomowionym. W radzeniu sobie z równoważeniem przywiązania do tego, co znane i otwarcia na nowości. I właśnie odślanianie i rozumienie istoty życia w „więcej niż jednym świecie” jest tyleż atrakcyjnym, co palącym zadaniem pedagogiki, jako nauki o poznawaniu intencjonalnie organizowanych warunków rozwoju osoby i zmiany społecznej. Do analizy i interpretacji tych warunków nadaje się koncepcja „świata życia” jako świata doświadczanego codziennie, w którym działające podmioty „lokalizują siebie i swe ekspresje w przestrzeniach społecznych oraz opatrują indeksem czasowym w wymiarze historycznym”.⁴ Zakotwiczona wszak w codziennej praktyce życia pedagogika wyjaśnia sens i istotę zmian, poszukując w nich optymalnych możliwości jednostkowego i zbiorowego rozwoju. W tym tekście pokrótce zarysowuję rzeczywistości, w których żyje człowiek, które są polem jego „żywych”⁵ codziennych i odświętnych doświadczeń. Podejmuję zagadnienie „świata życia”, jako kontekstu i efektu nawykowej i refleksyjnej aktywności ludzi i grup społecznych. Na tym tle analizuję teoretyczną kategorię „świata życia” w aspekcie jej użyteczności dla nauk o wychowaniu.

Teza organizująca porządek tego tekstu jest następująca: „świat życia” jako kategoria teoretyczna jest obiecująca badawczo (nie tylko w paradygmacie fenomenologicznym) oraz użyteczna dla wielowymiarowej praktyki wychowawczej. Jest wyzwaniem i zadaniem szeroko pojmowanych nauk o wychowaniu. Wyzwanie wyraża się w wykorzystaniu jego specyfiki dla formułowania koncepcji i orientacji teoretycznych, zadanie zaś odnosi się do wzbogacania udziału praktyki wychowawczej w jego konstruowaniu i przekształcaniu.

Rzeczywistości, w których żyjemy⁶: realna, wirtualna, poszerzona

Wielość światów, rzeczywistości, w których żyje człowiek i z którymi pozostaje w stałej interakcji nie jest wymysłem, ani tworzeniem bytów nad potrzeby. Ontologizacja rzeczywistości wychowawczej, specyficznej dla współczesnego, wieloprzymiotnikowego świata, w którym przebiega rozwój osoby i zmiana społeczna,

³ H. Blumenberg: *Rzeczywistości, w których żyjemy*, przekł. W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Terminus, Warszawa 1997, s. 3.

⁴ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, przekład A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 2002, s. 240.

⁵ Wyrażenie „żywe doświadczenie” zaczerpnęłam z książki Deanny L. Fasset i Johna T. Warrena: *Critical Communication Pedagogy*, Sage Publ. Thousand Oaks-London-New Delhi, 2007, s. 14. Autorzy nadają mu znaczenie osobistego, bezpośrednio przeżywanego doświadczenia będącego źródłem wiedzy i przeświadczenia podmiotu o prawdzie o sobie i o otaczającym świecie.

⁶ Jest to tytuł książki Hansa Blumenberga, przekład W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

jest naturalną konsekwencją pojmowania wychowania jako intencjonalnego procesu kształtowania tożsamości. Dla nauk o wychowaniu szczególnie istotne jest zatem odkrywanie relacji podmiotowego świata życia z tożsamością osobową i zbiorową. Specyfiką tych nauk jest wszak odkrywanie i weryfikowanie warunków przekształcania struktury oraz interweniowanie w dynamikę przestrzeni, w której przebiegają procesy rozwoju osoby i zmiany społecznej. Przekształcanie tej przestrzeni jest właśnie tworzeniem warunków realizacji celów wychowania. Polega ono na przemieszczaniu/przemieszczaniu się usytuowania osoby/osób w społecznym i materialnym porządku elementów pozostających ze sobą w stosunku współistnienia z perspektywy podmiotu. Tak pojmowana rzeczywistość wychowawcza jest doświadczana przez znajdujący się w niej podmiot. Jest również inteligibilna, to znaczy podająca się poznaniu, tak z zewnątrz, jak i od wewnątrz przez uczestniczące w niej podmioty. Powstające tą drogą obrazy i reprezentacje stają się naturalną podstawą postrzegania i rozumienia faktów, rzeczy i zjawisk dziejących się w rzeczywistości. I tutaj pojawia się zagadnienie o fundamentalnym dla wychowania znaczeniu, a mianowicie: istota rzeczywistości. Jakkolwiek można uznać, że pojęcie to jest oczywiste, każdy wszak wie, co ono oznacza, jednakże, ze względu na prowadzony wywód, warto pokusić się o doprecyzowanie jego znaczenia. Jeśli przyjąć słownikową definicję, zgodnie z którą rzeczywistość jest to „sytuacja lub warunki, w których ktoś żyje, coś się odbywa”⁷ można uznać, że jest ona światem, w którym człowiek żyje, z którym wchodzi w interakcje, którego doświadcza i w którym kształtuje i weryfikuje swoje dyspozycje. Rozważania nad tak pojmowaną rzeczywistością są podstawą refleksji nad jej udziałem w procesach rozwoju człowieka i przekształcania struktur zbiorowości, uświadamiania sobie przez podmioty poznające i działające kontekstualności ich bycia i funkcjonowania. Właśnie złożoność i wielowymiarowość sytuacji i warunków życia człowieka decyduje o ich wychowawczym potencjale.

Poznawanie i weryfikowanie wychowawczego potencjału rzeczywistości wiąże się z przyjęciem różnorodnych kryteriów wyodrębniania rodzajów tych sytuacji i warunków, które tworzą układ czynników i kontekst rozwoju człowieka oraz przekształcania struktur i relacji społecznych. Jak piszą Peter L. Berger i Thomas Luckman: „Wśród wielu rzeczywistości jest jedna (...) rzeczywistość *par excellence*. Jest to rzeczywistość życia codziennego”. I rozwijają tę myśl: „Rzeczywistość życia codziennego jest zorganizowana wokół »tutaj« mojego ciała oraz »teraz« mojej teraźniejszości.”⁸. Jest ona konstytuowana przez relacje między jej elementami i wyzwala skłonność do podejmowania sprawdzonych, by nie rzecz zrutynizowanych zachowań.

W pierwszym odruchu rzeczywistość, w której żyjemy, jako świat wokół nas, pojmowana jest jako układ realnych, istniejących obiektywnie rzeczy, faktów, ludzi i zjawisk, z którymi podmiot wchodzi w bezpośrednie interakcje w czasie rzeczywistym z użyciem wszystkich zmysłów. Można wyraźnie wyznaczyć, zdefiniować jej granice, jej czasoprzestrzeń. Taką rzeczywistość można nazwać *realną*, możliwą do polisensorycznego doświadczania. Nie jest to jednak jedyna rzeczywistość konstruowana społecznie, w której współcześnie żyjemy.

Postęp naukowo-techniczny poszerzył spektrum światów, w których ludzie spotykają się, oddziałują na siebie oraz na swoje naturalne i kulturowe warunki życia codziennego i odświętowego. „W zaciszu naszych do-

⁷ M. Szymczak (red): *Słownik języka polskiego*, t. III, PWN, Warszawa 1981, s. 160.

⁸ P. L. Berger, T. Luckman: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przekład J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983, s. 52-53.

mów wszelkiego rodzaju obrazy, zmieniane przez satelity nadawcze, odbierane przez anteny sterujące z dachów domostw najbardziej zapadłych wsi (a także światłowody zapewniające dostęp do sieci – www, dop. M.Cz.-W.), mogą nam dać natychmiastowy, a czasem symultaniczny obraz wydarzenia, które właśnie dzieje się na drugim krańcu planety⁹. Taką przestrzeń – światem będącym źródłem podmiotowych doświadczeń jest rzeczywistość w i r t u a l n a . Jest to nowa (poza realną rzeczywistością) możliwość działania, uczestniczenia w relacjach z ludźmi i rzeczami, poszerzenia przestrzeni podmiotowych doświadczeń. Określenie „rzeczywistość wirtualna” (*virtual reality*) zawdzięczamy Jaronowi Z. Lanierowi, który w 1989 roku użył go do nazwania komputerowo tworzonego sztucznego środowiska, w którym człowiek może uczestniczyć, aktywnie włączając się w dziejące się w nim sprawy¹⁰. W tę aktywność angażowane są bezpośrednio dwa zmysły: wzrok i słuch. Inne pozostają w sferze wyobraźni działającego podmiotu. Może, a raczej musi on sobie wyobrazić te właściwości obiektów, które można poznać za pomocą smaku, zapachu i dotyku. Paradoksalnie, ta właściwość rzeczywistości wirtualnej tworzy nowe szanse wychodzenia poza sferę dotychczasowych doświadczeń. Dzięki temu istnieje możliwość symulacji i modelowania realnego świata. Jest to wykorzystywane zarówno dla rozrywki, jak i dla celów edukacyjnych i treningowych. Symulatory, jako środki i pomoce dydaktyczne, mają już ugruntowaną pozycję we współczesnej pedagogice. Sięgają po nie coraz częściej także muzea i inne instytucje edukacji nieformalnej, które tworzą ekspozycje i projekty interaktywne.

Ważną ofertą tego sztucznego środowiska, poza przybliżaniem realnej rzeczywistości za pośrednictwem technik komputerowych, jest możliwość samodzielnego kreowania przez podmiot nowych światów, które swoją postacią wykraczają poza to, co dotychczas jest znane. Sprzyja to poszerzeniu przestrzeni poznawczej. Dzięki temu powstają nowe pola podmiotowych doświadczeń, które byłyby niemożliwe w rzeczywistości realnej. Jednym z przykładów są gry komputerowe, które, mimo licznych negatywnych opinii, zyskały już swoje miejsce w edukacji. Powstał neologizm dla oznaczenia zjawiska integracji edukacji i rozrywki z użyciem ICT – *edutainment*. Termin ten oznacza „takie działania, których celem jest przede wszystkim edukacja, zaś forma rozrywki jest sposobem uatrakcyjnienia lub ukrycia przekazu o charakterze edukacyjnym”¹¹. Ludzie, poprzez doświadczenia kształtowane w grach cyfrowych, są w stanie uczyć się, rozwijać swoje umiejętności, tworzyć nowe fakty i zjawiska oraz myśleć globalnie, systemowo w procesie uczestniczenia nie tylko

⁹ M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przekład R. Chymkowski, PWN, Warszawa 2010, s. 18.

¹⁰ S. Mann: *Mediated Reality with implementations for everyday life*, „PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments” 2002, Volume 11, No 2.

¹¹ **Jak pisze Marcin Polak:** „Daphne Bavelier z Uniwersytetu Rochester w Nowym Jorku, przeprowadziła badania, które dowodzą, że regularne granie w gry akcji może prowadzić do poprawy i rozwoju zdolności koncentracji uwagi wśród graczy. Dlaczego? Ponieważ gracz często musi monitorować działanie wielu obiektów jednocześnie, poszukiwać rozwiązań w zaprojektowanej rzeczywistości, jednocześnie wykonywać wiele czynności. Proces postrzegania i analizowania rzeczywistości nabiera większej prędkości, co wymusza koncentrację. (...). Bavelier dodaje, że gry akcji bardzo przyspieszają proces uczenia się u graczy. Zaletą gry akcji jest również to, że pozwalają sprawdzić się graczom w fikcyjnym, często bardzo bogato zaprojektowanym środowisku. A dzięki zaprojektowanym nagrodom za wykonanie określonych działań, gry te w szczególny sposób wpływają również na motywację graczy”. M. Polak: *Czy granie może zmienić edukację?* Edunews.pl, 15.07.2010. Więcej informacji o *edutainment* Czytelnik znajdzie w internetowym czasopiśmie w portalu www.edunews.pl

w rzeczywistości wirtualnej, ale i realnej. Nic więc dziwnego, że gry cyfrowe, jako możliwość funkcjonowania w świecie, skupiają na sobie uwagę przedstawicieli nauk o wychowaniu, już nie tylko jako czynnik zagrażający rozwojowi jednostki i łaadowi społecznemu, ale jako istotne źródło nowych doświadczeń, niemożliwych do zdobycia gdzie indziej. „Edward Castronova, sieciowy gracz, który został asystentem na University Indiana, nie lubi zużytej metafory wirtualności i woli nazywać te alternatywne krainy »światami syntetycznymi«. (...). Dowodzi [on], że stały się one tak potężne, a ich architektura tak skomplikowana, iż konkurują obecnie bezpośrednio z naszym codziennym życiem.”¹². Te „światy syntetyczne” stopniowo przenikają do realnej rzeczywistości. Fakty i zjawiska z rzeczywistości wirtualnej „odbijają się echem” w świecie realnym. Jak pisze James Hardin dalej: „Masowa migracja młodych ludzi (choć, moim zdaniem nie tylko młodych, dopisek M. Cz.—W.) w te mityczne światy wynika ze znużenia monotonnością życia w realu”¹³. Nic dziwnego więc, że rośnie atrakcyjność (mierzona liczbą uczestników) portali społecznościowych, które wypełnione są sieciami społecznymi przekraczającymi granice geograficzne i polityczne. Szczególnym rodzajem rzeczywistości wirtualnej jest *matrix*.

Na tym wszak nie kończy się lista rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek, w których ma szansę uczyć się, uczestniczyć w kulturze i w życiu społecznym oraz realizować swoje potrzeby. Najnowszym, dostępnym światem jest rzeczywistość *p o s z e r z o n a*. Zawiera ona w sobie unikalne elementy przestrzeni, oddziałujące na człowieka i dające człowiekowi możliwość oddziaływania na nie. Wszystko w niej wydaje się naturalne. Dostarcza ona wielu doświadczeń, które motywują i angażują, i pobudzają do działania. Od 1992 roku, gdy Tom Caudell wprowadził do języka nauki wyrażenie „rzeczywistość poszerzona” (*augmented reality*)¹⁴, ta przestrzeń, w której przejawiana jest aktywność człowieka, jest systematycznie powiększana poprzez wydobywanie kolejnych obszarów jej potencjału rozwojowego w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Od rzeczywistości wirtualnej, w której całość obserwowanego przez odbiorcę świata jest generowana komputerowo i nie wchodzi w interakcję z elementami realnego świata, różni ją to, że powstaje ona (jest tworzona) poprzez nakładanie wirtualnych informacji na rzeczywiste obiekty. Osoba zanurzona w wirtualnej rzeczywistości jest odizolowana od realnego świata, nie widzi go, podczas, gdy bycie w rzeczywistości poszerzonej pozostawia człowieka w rzeczywistym wymiarze (obiekty mają naturalną wielkość) i w rzeczywistym czasie (czas płynie zgodnie ze wskazaniem fizycznego/prawdziwego zegara). Dlatego ten rodzaj rzeczywistości wzbogaca (poszerza) świat istniejący realnie, nie zastępując go światem wymyślanym. Jako przykład tak zorganizowanej i funkcjonującej rzeczywistości Ronald T. Azuma wskazuje film pt.: „Kto wrobił Królika Rogera?”¹⁵. Należy dodać, że poszerzenie rzeczywistości może polegać nie tylko na dodawaniu nowych elementów przestrzeni materialnej (wizualnej) i dźwiękowej, ale także usuwaniu niektórych z tych, które istnieją realnie. Ułatwia to widzenie/słyszenie tego, co w rzeczywistym świecie jest zakryte lub zagłuszone.

¹² J. Hardin: *Trendologia. Niezbędny przewodnik po przełomowych ideach*, przekład M. Borowski, Wyd. Znak, Kraków 2010, s. 156-157.

¹³ Tamże, s. 158.

¹⁴ P. Wozzkowski: *Rzeczywistość poszerzona – co dalej?*, www.markeing.org.pl dostęp 27.07.2010.

¹⁵ R.T. Azuma: *A Survey of Augmented Reality*, „PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments” 1997, Volume 6, No 4, s. 355.

Wprawdzie (na razie) możliwości techniczne jej funkcjonowania sprawiają, że człowiek pozostaje z jej elementami w relacji dwusensorycznej (to znaczy za pośrednictwem wzroku i słuchu), niemniej jednak zanurzenie w syntetycznym połączeniu tego, co istnieje materialnie i społecznie z tym, co jest wytwarzane wirtualnie poszerza pole podmiotowego doświadczenia. Ta nowa (kolejna) rzeczywistość, w której żyjemy sprawia, że istnieje kolejny świat wypełniony potencjałem osobotwórczym.

Zdaniem Michała Bartosika, Andrzeja Filipa i Przemysława Kozery ten rodzaj rzeczywistości zawiera w sobie duży potencjał edukacyjny. Wskazują oni możliwości zastosowania jej (tej rzeczywistości) w edukacji formalnej, a zwłaszcza w szkoleniach inżynierskich (konstrukcja i testowanie maszyn), treningu umiejętności zawodowych (montaż instalacji, budownictwo, stolarka), szkoleniach chirurgicznych i ratowniczych (wirtualne operacje, symulacja akcji ratunkowej), a także w nauczaniu początkowym (wysoko motywująca nauka przez zabawę na wirtualnych modelach w rzeczywistym środowisku) oraz kształceniu na kolejnych szczeblach szkolnej i pozaszkolnej edukacji (np.: odtwarzanie scen historycznych, symulacje zjawisk fizycznych, prezentacje modeli anatomicznych). Może być nawet pomocna w radzeniu sobie w sytuacjach codziennych (przetykanie umywalki, gotowanie jajecznic)¹⁶.

Autory ci wskazują również możliwość integracji informacji wirtualnej z rzeczywistością realną w tworzeniu rekonstrukcji architektury i wydarzeń historycznych. „Muzea zyskają możliwość wyświetlenia dodatkowych informacji o ekspozycjach. Poszerzona rzeczywistość pozwoli również muzeom udostępniać ekspozycje, na które brakuje miejsca w salach wystawowych.”¹⁷. Wśród najnowszych przykładów można wskazać między innymi *Museum of London*, które niedawno udostępniło własną aplikację na iPhone’a, wykorzystującą potencjał poszerzonej rzeczywistości. „*Street Museum*” to program umożliwiający podglądanie historycznej przestrzeni miejskiej Londynu¹⁸.

Rzeczywistości, które są miejscem funkcjonowania człowieka, nie są równoległe w znaczeniu geometrii euklidesowej. Wprost przeciwnie, przecinają się, niekiedy dopełniają, niekiedy kompensują, a bywa, że są źródłem sprzecznych informacji i znaczeń. Z całą pewnością poszerzają spektrum doświadczeń człowieka. Wymaga to jednak przygotowania nie tylko do bycia w każdej z wymienionych rzeczywistości oddzielnie, ale do symultanicznego uczestniczenia we wszystkich. Obrazy świata wypełniają poszczególne rzeczywistości są asymilowane przez uczestniczące w nich podmioty i zaczynają funkcjonować jako (mówiąc językiem polityków) „oczywiste oczywistości”. Zadekretowana rozdzielnosc rzeczywistości, a zwłaszcza ignorowanie osobowości i zmianotwórczego potencjału nowych „światów” może prowadzić do nieumiejętności integrowania doświadczeń nabywanych w poszczególnych rzeczywistościach, a to z kolei może wywoływać swoistą symultagnozę, to znaczy niemożność łączenia sytuacji doświadczanych w każdej z nich¹⁹. W rezultacie podmiot funkcjonuje w światach równoległych, w znaczeniu Euklidesa, to znaczy takich, które nigdy się nie zetkną. Wielkim wy-

¹⁶ M. Bartosik, A. Filip, P. Kozera: *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*, maszynopis, Referat wygłoszony 19 czerwca 2009 r. na IX Konferencji „Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka”, PJWSTK, Warszawa.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ www.historiamedia.org (dostęp 27.07.2010).

¹⁹ O. Sacks: *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, przekład J. Łoziński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2009, s. 139.

zwaniem dla nauk o wychowaniu jest zatem odkrywanie warunków kształtowania podmiotowych dyspozycji, które uchronią człowieka przed symultagnozją, a co najmniej ograniczą jej przejawy. To bowiem jest podstawą transferowalności doświadczeń pomiędzy rzeczywistościami, w których człowiek żyje oraz mediowania przez podmiot swojego świata życia codziennego. W istocie bowiem ludzie funkcjonują w mniejszym lub większym stopniu w rzeczywistości, która jest efektem ustawicznych mediacji między strukturami i treściami realnego, wirtualnego i poszerzonego świata. Jakkolwiek mediacje te mogą być wspierane przez urządzenia techniczne coraz nowszych generacji, niemniej jednak ich podstawą są mentalne, emocjonalne i moralne dyspozycje podmiotu. Dyspozycje te są jednocześnie źródłem i rezultatem osobowych doświadczeń w interakcji z elementami rzeczywistości, w której człowiek żyje, z jego własną historią i własnym „tu” i „teraz”.

Skupienie się na zarysowaniu rodzajów rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek, służy przedstawieniu stopnia złożoności tego, co jest na co dzień dane i jak to coś jest dane, ukazaniu możliwości praktykowania przestrzeni i czasu, by na tej podstawie można było spojrzeć z nowej perspektywy na pedagogikę, jej funkcje oraz środki, którymi może dysponować i po które może sięgać. W nowym świetle widzieć instytucje edukacyjne i społeczne przestrzenie uczenia się, pojmowanego jako proces przeobrażania samych siebie, rozwijania własnych możliwości twórczych i stawania się częścią procesów twórczych życia.

Istota „świata życia”; przybliżenie pojęcia

Przedstawienie istoty „świata życia” (*Lebenswelt, the life-world*), jako analitycznej kategorii w naukach o wychowaniu, należy poprzedzić przybliżeniem jej znaczenia na gruncie tych nauk, w których funkcjonuje ona od dawna. Zarówno podjęty zamysł, jak i ramy tego tekstu sprawiają, że przybliżenie to ma bardzo skrótową postać. Jest wyłącznie przykładem sposobu transpozycji, a raczej zaczerpnięcia pojęć i wyrażen z innych nauk i wskazania ich użyteczności dla potrzeb własnej dyscypliny. Pierwotnie pojęcie „świata życia” znalazło swoje miejsce w języku filozofii²⁰ i w socjologii. Wprowadził je niemiecki socjolog Georg Simmel²¹. Jest ono związane z fenomenologiczną perspektywą poznania i doświadczania bycia w świecie, który dla Martina Heideggera jest „bytem, w którym [w czym] faktyczne jestestwo jako takie żyje”²². Dla Heideggera oznacza ono zarówno „nasz-świat (*Wir-Welt*) »publiczny« lub »własne« i najbliższe (domowe) otoczenie”²³. Dla Edmunda Husserla, który w latach 30. XX wieku wprowadził to pojęcie do języka filozofii, „świat życia” jest całością możliwych horyzontów doświadczenia. Jest to świat, otaczający człowieka pojmowany przez niego subiektywnie jako świat realny. Składa się nań świat życia codziennego, codziennych doznań i działań jednostki, ale także świat marzeń sennych, fantazji czy doznań religijnych²⁴.

²⁰ Problematyka ta jest przedmiotem najnowszej książki Hansa Blumenberga, *Theorie der Lebenswelt*. Suhrkamp Verlag, Berlin 2010.

²¹ Z. Krasnodębski: *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, w: Z. Krasnodębski (red): *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, PIW, Warszawa 1993, s. 155.

²² M. Heidegger: *Bycie i czas*, przekład R. Baran, PWN, Warszawa 2010, s. 95.

²³ Tamże, s. 95.

²⁴ E. Husserl: *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*, przekład S. Walczewska, Wyd. PAT, Kraków 1987 s. 108/109.

W perspektywie fenomenologicznej przedmiotem poznania jest podmiotowa świadomość istniejących struktur i procesów, a nie ich obiektywne istnienie. W takim znaczeniu kategoria ta funkcjonuje w socjologii Alfreda Schütza. Według niego jest to: „świat intersubiektywny, który istniał długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany oraz interpretowany przez innych – naszych przodków – jako świat zorganizowany. Obecnie dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji. Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci »wiedzy podręcznej« służą jako schemat odniesienia”.²⁵

Ten świat konstituowany przez uczestniczące w nim podmioty jest miejscem i celem działań i interakcji. Powstaje poprzez uwewnętrznianie globalnej wiedzy podzielanej intersubiektywnie. Ta kategoria analityczna jest przedmiotem wielostronnej analizy w Jürgena Habermasa teorii działania komunikacyjnego. Zajmuje on w tej teorii znaczące miejsce, zwłaszcza jako przestrzeń racjonalnej komunikacji, ale także jako obiekt zagrożony kolonizacją. Zdaniem Habermasa, wolna i otwarta komunikacja w „świecie życia” jest szansą na racjonalne rozwiązania dylematów zbiorowych. Ale również może być źródłem podmiotowo i/lub systemowo „indukowanych patologii”²⁶. „Świat życia” jest bowiem wewnętrzną perspektywą postrzegania społeczeństwa i siebie przez działające (bytujące i komunikujące się) podmioty, które „lokalizują siebie i swe ekspresje w przestrzeniach społecznych oraz opatrują indeksem czasowym w wymiarze historycznym”²⁷. Jürgen Habermas, podobnie jak A. Schütz, stwierdza, że „świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń”²⁸. Ta właściwość świata życia ma istotne znaczenie dla nauk o wychowaniu, dla których znacząca jest szeroko pojmowana ciągłość pokoleniowa.

Należy dodać, że według George’a Ritzera i Douglasa J. Goodmana pojęcie „świata życia” jest zakresowo zbliżone do wprowadzonego w socjologii przez Pierre’a Bourdieu znaczenia *habitusu*, który oznacza „mentalną strukturę powstałą i działającą w warunkach społecznych, która wyznacza relacje ludzi z ich światem społecznym”²⁹. Składają się nań uwewnętrznione schematy postrzegania, rozumienia i oceniania faktów i zdarzeń zachodzących w świecie. Jest on jednocześnie wytworem społecznych struktur i warunków życia jednostki i czynnikiem wytwarzającym te struktury i warunki. Cechująca go dynamika historyczna obejmuje zarówno wymiar zbiorowy (dzieje zbiorowości), jak i wymiar jednostkowy, osobowy. Zmienność dotyczy bowiem jego struktury, to znaczy jego elementów i relacji między nimi. Zmianie podlega zatem usytuowanie osoby w tej strukturze. Rozumienie przez podmiot własnej sytuacji historycznej, odzwierciedlającej się w zdaniu sobie sprawy z usytuowania w przestrzeni świata życia i związanej z tym mocy sprawczej, możliwości realizacji własnych preferencji oraz odpowiedzialności jest wyrazem jego świadomości. Jednocześnie zmiana usytuowania osoby w świecie życia i związana z tym zmiana samoświadomości generuje zmianę struktury i dynamiki tego świata.

²⁵ A. Schütz: *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekład B. Jabłońska, NOMOS, Kraków 2008, s. 18

²⁶ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit., s. 636.

²⁷ Tamże, s. 240.

²⁸ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, przekład A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 1999, s. 136.

²⁹ G. Ritzer, D.J. Goodman: *Sociological Theory*, McGraw Hill, New York 2004, s. 517.

Tak pojmowany „świat życia” jest zarówno przestrzenią podmiotowego działania (realizacji zadań), jak i zadaniem do interpretowania. Materialne i symboliczne składniki czasoprzestrzeni, w której podmiot żyje odkiskają swoje piętno na jego myśleniu i działaniu, a jednocześnie są obiektami, na które kieruje on swoje myśli i czyny. Bycie w realnym, wirtualnym oraz w poszerzonym świecie społecznym jest więc przejawem i źródłem uwewnętrznionych struktur i schematów postrzegania poszczególnych elementów świata, rozumienia ich i kryteriów ich oceniania. Jest oswojoną przestrzenią, z jej symboliką i elementami materialnymi, z którą podmiot pozostaje w interakcji w swojej codziennej egzystencji. Usytuowanie osoby w tak złożonej rzeczywistości, a raczej rzeczywistościach i związany z tym zakres jej uprawnień i zobowiązań jest podstawą doświadczeń, na bazie których kształtują się mentalne struktury regulujące zachowanie człowieka, jego potrzeby i postawy wobec siebie i wobec otoczenia. Świat życia jest bowiem terenem i czasem doświadczania związków między kontekstem działania i procesami jego racjonalizacji. Jego granice wyznaczone są horyzontem podmiotowego poznania i działania.

Może być opisywany poprzez jego wielkość (terytorium) oraz poprzez przedstawianie jego elementów (sytuacja). Każdy z tych opisów zawiera w sobie odmienną perspektywę usytuowania i możliwości podmiotu.

Jako terytorium aktywności podmiotu, „świat życia” jest miejscem kontynuacji, aktualizowania i konstruowania nowych jego elementów. Konstytuuje się „w formie globalnej wiedzy intersubiektywnie podzielanej przez jego członków”³⁰. Uczestniczenie w nim polega na interpretowaniu sytuacji (własnego położenia, konfiguracji poszczególnych elementów i relacji między nimi) oraz realizowaniu w tej sytuacji pewnych planów działania. Jak pisze Jürgen Habermas cytując Schütza i Luckmanna, „świat życia” należy rozumieć w takim stopniu, w jakim jest to konieczne, by w nim działać i móc nań oddziaływać³¹. W tak pojmowanym „świecie życia” istnieją warunki odkrywania i wykorzystywania dróg „pomagania ludziom, by mogli pomóc sobie krytycznie postrzegać i interpretować rzeczywistość, która ich ciemniejszy”³².

Dynamika każdej ze wskazanych wyżej rzeczywistości oraz relacji między nimi sprawia, że zmienia się repertuar ludzkich doświadczeń. Niektóre z wcześniejszych, sprawdzonych, w których osoba czuje się zadomowiona przestają być użyteczne w nowych sytuacjach. W rezultacie tego może pojawić się albo poszukiwanie nowych rozwiązań, albo h i s t e r e z a , czyli zjawisko bezwładności, skłonność do reagowania zgodnie z uprzednim zachowaniem, ukształtowanym w tych warunkach, w których doświadczenie powstało. Przybiera to postać opóźnienia w reakcji na czynnik zewnętrzny. „W związku z tym może się zdarzyć, że zgodnie z paradygmatem Don Kiszota, dyspozycje będą niezgodne z polem i ze »zbiorowymi oczekiwaniami«, będącymi warunkiem jego normalności”³³. Swoisty przykład histerezy, czyli opóźnionej reakcji poznawania i wykorzystywania potencjału przedstawionych wyżej rzeczywistości, można dostrzec w naukach o wychowaniu. Według P. Bourdieu zjawisko to (histerezy): „[W]ystępuje zwłaszcza wówczas, gdy w polu nastąpił głęboki

³⁰ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit. s. 636.

³¹ Tamże, s. 226.

³² P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed*, Seabury, New York, 1970, s. 166.

³³ P. Bourdieu: *Medytacje pascaliańskie*, przekład K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 228.

kryzys i jego prawidłowości (a nawet reguły) zostały głęboko zachwiane”³⁴. W takiej sytuacji zachwiania, a może tylko rozchwywania ukształtowanych wcześniej i utrwalonych prawidłowości w teorii i praktyce pedagogicznej, są obecnie nauki o wychowaniu. Wciąż na marginesie teorii pedagogicznej pozostają warunki wspierania rozwoju „pierwszego globalnego pokolenia”, czyli „sieciaków”³⁵. Warto dodać, że nazwa ta odnosi się nie tylko do dzieci i młodzieży, ale także do dorosłych, którzy decydują o kształcie życia społecznego (a także politycznego, o czym świadczy na przykład sukces wyborczy Baraka Obamy, i kulturalnego, czego przykładem mogą być kariery celebrytów).

Nieuchronność obecności rzeczywistości wirtualnej i poszerzonej w realnym „świecie życia” podmiotu sprawia, że już nic nie będzie takie, jak dotychczas. Istnieje więc pilna potrzeba poszukiwania warunków i okoliczności komplementarności tych rzeczywistości. To bowiem może zapewnić możliwość powstawania nowych „miejsc”, w których osoba ma szansę uczyć się, bawić, odpoczywać oraz realizować potrzeby przynależności i autoprezentacji i poprzez to, kształtować tożsamość i samodzielnie osiągać dorosłość. Te nowe miejsca mają szansę być terenem wychowania pojmowanego jako „wspomaganie procesów ludzkiego dorastania i dojrzewania oraz umacniania sposobów stawiania się człowiekiem”³⁶.

Pod wpływem przeobrażeń w poszczególnych wymiarach podmiotowego życia, wzrostu racjonalności i złożoności relacji podmiotu z otoczeniem pojawia się swoisty paradoks: „zracjonalizowany świat życia umożliwia powstawanie i wzrastanie podsystemów, których usamodzielnione imperatywy destrukcyjnie obracają się przeciwko niemu samemu”³⁷. W rezultacie może dojść do sfragmentaryzowania świata życia, dzielenia go na niezależne, oderwane od siebie części, z którymi podmiot układa oddzielne relacje. Jak pisze Z. Melosik, świat składa się z wielu równoprawnych, acz często sprzecznych ze sobą, rzeczywistości, które są mu dostępne jednocześnie. „Człowiek może żyć w kilku »na (jeden) raz«”³⁸. Dotychczasowe doświadczenia nauk o wychowaniu wskazują na to, że znaczącym czynnikiem fragmentaryzowania podmiotowego świata życia jest właśnie wychowanie, które wciąż z wielkim wysiłkiem dba o oddzielenie rzeczywistości realnej (jako słusznej) od pozostałych dwu (jako zagrażających rozwojowi). Ale jednocześnie poprzez wychowanie, zarówno to, które jest naturalnym procesem bazującym na intuicji, jak i pedagogiczna *praxis* jest procesem i ośrodkiem mediacji przedstawionych rzeczywistości.

Na szczególną uwagę zasługuje zjawisko mediacji w „świecie życia”. Podmiot, pozostając w relacji ze światem swojego życia, ma wobec niego nie tylko oczekiwania, ale i zobowiązania. Przedmiotem mediacji są nie tylko stosunki między podmiotem i poszczególnymi, odrębnymi elementami świata życia, ale także pomiędzy nim a skumulowanymi elementami przedstawionych wyżej rzeczywistości, w których podmiot żyje. Jak pisze Manuel Castells: „Zmiany społeczne nie ograniczają się do transformacji struktury społecznej. (...)

³⁴ Tamże, s. 228.

³⁵ E. Bandyk: *Nasze dzieci, pokolenie Internetu, to istoty z innej planety. Właśnie dorośli i sięgają po władzę*. Polityka 2009 Nr 2.

³⁶ B. Śliwowski: *Wychowanie. Pojęcie-znaczenia-dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom I, GWP, Gdańsk 2007, s. 30.

³⁷ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit. s. 328.

³⁸ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań-Toruń 1996, s. 35.

są one powiązane z tworzeniem nowych ośrodków konfliktu i siły³⁹. Są również źródłem nowych potrzeb, a także nieznanymi dotychczas form zniewolenia. Mediacja w „świecie życia” jest podstawowym warunkiem obrony przed jego kolonizacją, przed zniewoleniem podmiotu przez jego materialne i symboliczne elementy. Jest podstawą „samorozumienia osób, które muszą *obiektywizować* swą przynależność do tego świata życia, w którym aktualnie występują w roli uczestnika komunikacji⁴⁰. Dzięki możliwości korzystania z „nie-zniewolonego umysłu człowiek potrafi czytać świat, a następnie interweniować w ten świat technicznie, etycznie, estetycznie, naukowo i politycznie⁴¹. Wymaga to wszak przygotowania do świadomego, odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu codziennym (i odświętnym) oraz aktualizowania tych sprawności, które umożliwiają racjonalne relacje w świecie życia. „Świat życia” jest bowiem przestrzenią współwystępowania zjawisk i procesów, które formują człowieka, ale które równocześnie formowane są przez człowieka.

Użyteczność kategorii „świata życia” dla pedagogiki

Przedstawione właściwości „świata życia” nie wyczerpują jego osobliwości. Staralam się wydobyc z nich, które mogą, zastosowane do teorii i praktyki pedagogicznej, być wykorzystane do opisywania, interpretowania, wyjaśniania i projektowania sytuacji rozwoju osoby i zmiany społecznej. „Świat życia”, jako konstrukt teoretyczny i kategoria analityczna, zawiera w sobie duży potencjał poznawczy i praktyczny w odniesieniu do faktów, zjawisk i procesów wychowawczych. Ma szansę stać się klamrą spinającą przedmioty i problematykę subdyscyplin pedagogicznych. Pojemność tej kategorii czyni ją atrakcyjną, a wręcz kuszącą dla pedagogiki ogólnej, pojmowanej jako metateoria intencjonalnych procesów osobowego i społecznego rozwoju. Struktura i dynamika „świata życia” sprawia, że możliwe jest widzenie złożoności procesów wychowawczych, ich relacji z innymi zjawiskami i procesami w ich materialnym i symbolicznym kontekście.

W rozważaniach nad użytecznością kategorii „świata życia” dla pedagogiki ogólnej, towarzyszy mi stanowisko wyrażone przez Tadeusza Lewowickiego, według którego pedagogika ogólna „staje się swoistym pomostem pomiędzy wieloma dziedzinami nauki (i dziedzinami życia) a pedagogiką. Pośredniczy w przekazie ważnych idei, inspiruje do krytycznej analizy stanu teorii (i praktyki edukacyjnej)”⁴². Zajmuje się więc konstruowaniem rozumiejącego dostępu do swojego pola problemowego. Oznacza to, że jest ona miejscem, w którym trwają poszukiwania nowych zjawisk, które mają szansę stać się inspiracją dla teorii i praktyki wychowawczej, a poprzez to poszerzyć pole refleksji nad wychowaniem. Z tym wiąże się z jednej strony poszerzanie pola problemowego, z drugiej zaś poszerzanie zasobu pojęć i kategorii, które służą jego opisaniu, interpretowaniu i wyjaśnianiu. Zawarty w tym tekście przykład wielości światów, wielości rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek jest tylko jednym z możliwych wskazań pola refleksji pedagogicznej.

³⁹ M. Castells: *Flows, Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society*, W: *Critical Education in the Information Age*, Rowan & Littlefield, Lanham 1999, s. 40.

⁴⁰ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, op. cit. s. 241.

⁴¹ P. Freire: *Politics and Education*, UCLA, Los Angeles 1998, s. 19.

⁴² Przytaczam za: T. Hejnica-Bezwińska: *Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania w dyskursach pedagogicznych*, w: T. Hejnica-Bezwińska, R. Leppert: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wyd. UKW, Bydgoszcz, 2005, s. 81.

Chcę nadmienić, że dotychczasowe zainteresowania nauk o wychowaniu wskazanymi wyżej nowymi rodzajami rzeczywistości, które materialnie i symbolicznie powiększają spektrum elementów podmiotowego świata życia, skupiają się głównie na zagrożeniach dla osobowego i społecznego rozwoju, jakie tkwią w tych rzeczywistościach. W rezultacie powstają teksty zawierające opisy zagrożeń i przestrogi, odnoszące się zwłaszcza do kontaktów ze światem wirtualnym⁴³. Wychowanie skupione jest więc na kształtowaniu postaw unikania kontaktów z nowymi, wręcz nieuniknionymi elementami powiększającego się i zmieniającego świata życia. Jest chronieniem przed kontaktami z nowymi zjawiskami. W rezultacie niewiele jest w nim (dotychczas) miejsca na kształtowanie krytycznej refleksji i mechanizmów oporu wobec ograniczających i zagrażających elementów rzeczywistości.

„Świat życia” jako pojęcie i jako kategoria analityczna stosowana w naukach o wychowaniu jest przedmiotem refleksji nad istotą tego bytu oraz nad jego aspektem epistemologicznym i teleologicznym.

Jako kategoria ontologiczna „świat życia” jest bytem o określonej strukturze i dynamice, wchodzącym w interakcję z systemem, w którym funkcjonuje. Z istoty swej jest obecny w osobowym i społecznym życiu, a jednocześnie to życie jest obecne w nim.

„Świat od samego początku nie jest prywatnym światem konkretnej jednostki, lecz światem intersubiektywnym, wspólnym nam wszystkim, stanowiącym dla nas wysoce praktyczny, a nie teoretyczny obiekt zainteresowania. Świat życia codziennego stanowi zarówno scenę, jak i obiekt naszych działań i interakcji. Musimy nad nim panować, jak również zmieniać go w celu realizacji własnych zamiarów, w jego ramach i wśród naszych bliźnich. Zatem nie tylko działamy w obrębie świata, ale też nań oddziałujemy. Nasze cielesne poruszenia (kinetyczne, lokomocyjne, operacyjne) – rzecz można – napędzają świat, modyfikując bądź zmieniając przynależące doń obiekty oraz ich wzajemne relacje. Z drugiej jednak strony, obiekty te stawiają naszym czynom opór, który albo musi zostać przez nas przezwyciężony, albo któremu musimy się poddać. (...) W takim rozumieniu świat będzie czymś, co musimy zmieniać poprzez nasze działania, oraz czymś, co modyfikuje nasze działania”⁴⁴.

W tak pojmowanym bycie można wyróżnić dwa jego wymiary: **terytorium** i **tło** funkcjonowania podmiotu. Jako terytorium retoryczne, aksjologiczne i emocjonalne tworzy warunki rekonstrukcji, ustanawiania na nowo dotychczasowych relacji osób i grup oraz materialnych i symbolicznych elementów przestrzeni i tła aktywności podmiotu. Poznanie „świata życia” jako terytorium funkcjonowania podmiotu umożliwia projektowanie, realizowanie i ewaluację interakcji edukacyjnych. Natomiast jako tło „jest on obecny tylko w przedrefleksyjnej

⁴³ Oto jeden z przykładów takich tekstów: „W kształtowaniu zachowań dziecka, prócz podawania wzorów i ich naśladowania, duże znaczenie ma trening, czyli powtarzanie samodzielnie wykonywanych zachowań. Na skutek wielokrotnego powtarzania jakiejś czynności staje się ona łatwiejsza, jest wykonywana bardziej sprawnie, niemal automatycznie. (...). W grach komputerowych gracz sam dokonuje czynów agresji. Mimo że jest to agresja symulowana, a nie dokonywana w rzeczywistości, gracz oswaja się z nią i nabiera w niej wprawy. Żeby grać i wygrywać, musi się identyfikować z agresorem, czyli osobą dokonującą czynów przemocy. Przemoc przejawiana w grach nie jest karana, ale przeciwnie – nagradzana punktami, poczuciem sukcesu.” M. Braun-Gałkowska: *Gry komputerowe a psychika dziecka*, „Edukacja i dialog”, 1997 Nr 9.

⁴⁴ A. Schutz: *O wielości światów*, op. cit., s. 18.

formie tworzących ukryte podłoże założeń zrozumiałych same przez się oraz w naiwny sposób opanowanych umiejętności⁴⁵. Jest źródłem definicji sytuacji zakładanych przez uczestników jako nieproblematiczne. (...). Świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń (...). Im bardziej tradycje kulturowe przesądzą z góry o tym, które roszczenia ważnościowe, kiedy, gdzie, z jakiego powodu, przez kogo i wobec kogo muszą być akceptowane, tym mniej możliwości mają sami uczestnicy⁴⁶.

Poznanie „świata życia” jako tła funkcjonowania osoby/grupy pozwala zrozumieć przyczyny zachowań nawykowych, ich ukrytą podstawę. Ukazuje też siłę opresywności i jej źródła tkwiące w nim. Analizowanie jawnych i odświeżanie ukrytych jego elementów umożliwia interwencję w ich materialne i symboliczne struktury.

Zarówno terytorium jak i tło podmiotowego bycia jest środkiem i ośrodkiem kształtowania. Jest również czynnikiem i *milieu* przekształcania świadomości, to znaczy przechodzenia od świadomości **magicznej**, wyrażającej się w widzeniu świata i własnego miejsca w nim jako fatalistycznego wyroku, poprzez świadomość **naiwną** wyrażającą się w postrzeganiu elementów świata (bliskiego i dalekiego) jako niezależnych od siebie monad, do świadomości **krytycznej**, która dzięki cechującemu ją krytycznemu myśleniu o problemach umożliwia racjonalne dostrzeganie ich i skuteczne rozwiązywanie⁴⁷.

Wyróżnione przez Paulo Freire’a typy świadomości są, z jednej strony efektem dorastania do relacji w świecie i ze światem i wyznaczają charakter uczestniczenia w podtrzymywaniu/przekształcaniu siebie i otoczenia, z drugiej zaś są wytworem socjalizacji, która, jak pisze J. Habermas, „stanowi gwarancję tego, że nowe sytuacje, pojawiające się w wymiarze czasu historycznego, zostaną dopasowane do istniejących stanów świata i z nimi powiązane: Przyszłym pokoleniom zapewnią one nabycie »uogólnionych zdolności działania« i odpowiada za zharmonizowanie indywidualnych biografii ze zbiorowymi formami życia”⁴⁸. Tak pojmowany „świat życia” jest „światem uczenia się”⁴⁹.

Jako kategoria epistemologiczna „świat życia” jest atrakcyjny dla nauk o wychowaniu zarówno w aspekcie przedmiotu, jak i metody. Przede wszystkim jest atrakcyjnym przedmiotem poznania. Jest to wszak „świat, w którym każdy z nas odnajduje sens życia i działania, jak również postępuje wobec innych ludzi i obiektów. (...) [I]nterpretuje swą przeszłość, teraźniejszość oraz przyszłość w kategoriach uprzednio zorganizowanego zasobu wiedzy podręcznej, jaką posiada w każdym momencie swej egzystencji”⁵⁰. Wiąże się to z wyodrębnianiem w nim jednostek obserwacyjnych, możliwych do uchwycenia przy zastosowaniu stosowanych w naukach o wychowaniu metod badawczych. Jako przedmiot poznania i intencjonalnego przekształcania „świat życia” jest ośrodkiem bezpośredniego doświadczenia i rozumienia przez podmiot istoty i celu działania. To czyni go atrakcyjnym przedmiotem poznania fenomenologicznego. Jak pisze Lester Embree: „[F]enomenologów interesuje nie tylko wierzenie w coś, ale też przedmioty, w które się wierzy, jako takie właśnie, nie tylko wartościowanie, ale przedmioty wartościowane, nie tylko chcenie, ale też przedmioty,

⁴⁵ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, op. cit. s. 550.

⁴⁶ Tamże, s. 135-136.

⁴⁷ P. Freire: *Education for Critical Consciousness*, Seabury, New York, 1973, s. 39.

⁴⁸ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*, tom 2, op. cit., s. 247.

⁴⁹ N. Postman: *The End of Education. Redefining the Value of School*, Knopf, New York 1996, s. 197.

⁵⁰ A. Schutz: *O wielości światów*, op. cit., s. 192.

jako chciane, itd.”⁵¹ To właśnie cechuje „świat życia” jako przedmiot poznania. Jest on bowiem przestrzenią doświadczania. Dla nauk o wychowaniu jest on zarówno „przedmiotem napotykanym”, jak i „procesem intencyjnym”⁵². Dynamika rzeczywistości, a zwłaszcza ich mozaikowość, brak logicznych i merytorycznych powiązań, a nierzadko wręcz antagonistyczność są istotnym czynnikiem pozbawiania ludzi tego, co Richard Sennet nazywa „narracyjną ciągłością”⁵³. Poszukiwanie warunków zachowania tej ciągłości w wymiarze retorycznym, aksjologicznym i emocjonalnym jest tyleż ważnym, co pilnym zadaniem pedagogiki. O jego atrakcyjności świadczy to, że badanie pedagogiczne, w odróżnieniu od, na przykład, badania antropologicznego czy historycznego może być prowadzone przez badacza będącego członkiem jednocześnie badanego i przekształcanego środowiska.

Jako kategoria teleologiczna „świat życia” jest zadaniem pedagogiki. Jest celem zarówno w aspekcie osobowym, jak i społecznym. Jest źródłem i obiektem antycypacji i oczekiwań pożądanego stanów, które odnoszą się do określonych zjawisk usytuowanych w wybranych konstelacjach⁵⁴. Realizacja oczekiwań wymaga działań pojmowanych jako postępowanie zgodne z wcześniej zamysłonym projektem⁵⁵. Nabiera to szczególnej wagi w sytuacji kumulowania się i komplementarności albo antagonistyczności rzeczywistości, w których żyje współczesny człowiek. Te dwie właściwości rzeczywistości (to znaczy, kumulacja i komplementarność/antagonistyczność rzeczywistości realnej, wirtualnej i poszerzonej) oraz dynamika odniesień poznawczych podmiotu tworzą sytuację nadmiaru wydarzeń, przestrzeni i indywidualizacji odniesień⁵⁶. To zaś dostarcza rzeczowej argumentacji i stanowi źródło celów wychowania, wśród których można wskazać takie podmiotowe dyspozycje jak: odpowiedzialność, odwaga oraz samodzielność w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji.

Teleologiczne zastosowanie kategorii „świata życia” widoczne jest także w odniesieniu do celów formowania zbiorowości. To terytorium i tło funkcjonowania podmiotu jest miejscem doświadczania uczestniczenia w różnych typach ładu społecznego. Jest więc szansą na dokonywanie wspólnego wyboru porządku społecznego, uznawanego przez większość uczestników życia zbiorowego. Jest to wszak świat wspólny, podzielany i formowany przez uczestniczące w nim podmioty.

Uwagi końcowe

Odkrywanie i tworzenie nowych rzeczywistości o specyficznych strukturach oraz wydobywanie ich właściwości istotnych, ze względu na rozwój osoby i zmianę społeczną, jest palącym zadaniem pedagogiki. Wspieranie człowieka w procesie mediowania rzeczywistości jest konieczne ze względu na to, że podstawą mediacji jest rozumienie istoty poszczególnych struktur i schematów świata życia. Nie wystarczy więc biegieść,

⁵¹ L. Embree: *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, przekład A. Łagodzka, Wyd. IFIS PAN, Warszawa 2010, s. 19.

⁵² Tamże, s. 19.

⁵³ R. Sennet: *Kultura nowego kapitalizmu*, przekład G. Brzozowski i K. Ostowski, WWL MUZA S.A., Warszawa 2010, s. 145.

⁵⁴ A. Schutz: *O wielości światów*, op. cit., s. 196.

⁵⁵ Tamże, s. 198.

⁵⁶ M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipermowoczesności*, op. cit., s. 24.

technę, której można się wyuczyć „nie rozumiejąc rzeczy samej i nie umiejąc objaśnić koniecznego charakteru czynności istot tej rzeczy”⁵⁷.

Wprowadzaniu „na salony” i „do kuchni” nauk o wychowaniu nowych kategorii towarzyszy (zawsze) świadomość, by „nie tworzyć bytów ponad potrzeby”. Zachowując zasadę „brzytwy Ockhama”⁵⁸ starałam się w tym tekście pokazać, że możliwe jest włączenie w pole refleksji i *praxis* nauk o wychowaniu fenomenu bezpośredniego doświadczenia świata życia jako środka i ośrodka rozwoju osoby i zmiany społecznej. Dynamika i otwartość struktury zarówno tego bytu, jak i tej kategorii uzasadnia wypełnianie go elementami wskazanych rodzajów rzeczywistości. Oznacza to, że wprowadzanie nowej kategorii teoretycznej do języka nauk o wychowaniu jest naturalną reakcją na potrzeby pedagogiki, a nie uleganiem modzie, poddawaniem się „trendomanii”⁵⁹. Poszerzaniu pola problemowego teorii i praktyki pedagogicznej, przy jednoczesnej (bardzo dynamicznej) jego dywersyfikacji (co skutkuje powstawaniem nowych subdyscyplin), towarzyszy poszukiwanie takich kategorii analitycznych, które byłyby użyteczne dla opisywania, interpretowania i wyjaśniania faktów, sytuacji i procesów osobowego i społecznego rozwoju, a także stanowiłyby przejrzyste źródło projektów zmiany rozpoznanych istniejących stanów. Poszukiwania te mają na celu znalezienie takiej kategorii, która byłaby w stanie objąć swoim zakresem całą złożoność przedmiotu pedagogiki, zarówno jego ogólność, jak i szczegółowe elementy. Kryteria te spełnia „świat życia”.

Ta kategoria, mająca swoje zastosowanie w filozofii i w socjologii, ma szansę stać się użyteczna również dla nauk o wychowaniu. Jest to zarówno kategoria wyjaśniająca istotę i sens wychowania w złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości, a zatem pozwalająca rozumieć strukturę i dynamikę procesu kształtowania tożsamości i samodzielnego osiągnięcia dorosłości, jak i użyteczna dla projektowania działań i procesów wychowawczych. Zawiera bowiem w sobie elementy umożliwiające rozumienie sytuacji historycznej, w której dzieją się procesy wychowania, definiowanie własnej sytuacji podmiotu w relacji do bezpośredniego i pośredniego otoczenia materialnego i symbolicznego oraz poddaje się projektowanym, intencjonalnym zmianom.

W tekście starałam się przedstawić „świat życia” jako pojemną kategorię teoretyczną, która ma szansę pomieścić w sobie wiele, z dotychczas uznanych i stosowanych w teorii i praktyce pedagogicznej, pojęć i terminów dla nazwania zjawisk, procesów i sytuacji rozwoju osoby i zmiany społecznej. Może stać się użyteczna dla poznawania i zmieniania złożonych, wielowymiarowych rzeczywistości, w których żyjemy. Jest dla niej miejsce w ogólnej teorii pedagogicznej oraz w subdyscyplinach i szczegółowych naukach o wychowaniu. Jednym z przykładów tego jest możliwość zastosowania tej kategorii do opisanie i pedagogicznej analizy wskazanych na początku tekstu rodzajów rzeczywistości, które ze względu na ich potencjał rozwojowy (w wymiarze

⁵⁷ H. Blumenberg: *Rzeczywistości, ...*, op. cit., s. 13.

⁵⁸ G. Trela: *Chmury i zegary czyli wybrane metafory filozoficzne*, Wyd. Szkolne PWN ParkEdukacja, Warszawa – Bielsko-Biała, 2009, s. 63 i n.

⁵⁹ Jest to neologizm utworzony przez mnie od słowa „trendologia” użytego przez Jamesa Harkina dla opisanie, w miarę szerokiego ujęciu, („z lotu ptaka”) koncepcji i teorii wyjaśniania świata, w którym żyjemy. J. Harkin: *Trendologia. Niezbędny przewodnik po przełomowych ideach*. op. cit. Należy dodać, że trendologia niesie w sobie pokusę trendomanii, czyli nieumiarowanej skłonności do tworzenia nowych idei, które niekoniecznie pomagają rozumieć świat i zmieniać go na lepszy.

osobowym i zbiorowym) tworzą szczególną postać intersubiektywnie konstruowanych struktur i znaczeń, wyznaczających horyzont funkcjonowania osób i zbiorowości.

Bibliografia

- Augé M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przekład R. Chymkowski. Warszawa: PWN.
- Azuma R.T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments*. Volume 6, No 4.
- Bartosik M., Filip A., Kozera P. (2009). *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*, maszynopis, Referat wygłoszony 19 czerwca 2009 r. na IX Konferencji „Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka”. Warszawa: PJWSTK.
- Bendyk E. (2009). Nasze dzieci, pokolenie Internetu, to istoty z innej planety. Właśnie dorosły i sięgają po władzę. *Polityka*. Nr 2.
- Berger P.L., Luckman T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Przekład J. Niżnik. Warszawa: PIW.
- Blumenberg H. (1997). *Rzeczywistości, w których żyjemy*. Przekł. W. Lipnik. Warszawa: Oficyna Naukowa Terminus.
- Blumenberg H. (2010). *Theorie der Lebenswelt*. Berlin: Suhrkamp Verlag. Bourdieu P. (2006). *Medytacje pascaliańskie*. Przekład K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Braun-Gałkowska M. (1997). Gry komputerowe a psychika dziecka. *Edukacja i dialog*. Nr 9.
- Castells M. (1999). Flows, Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society. W: *Critical Education in the Information Age*. Lanham Rowan & Littlefield.
- Embree L. (2010). *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*. Przekład A. Łagodzka. Warszawa: Wyd. IFIS PAN.
- Fasset D.L., Warren J.T. (2007). *Critical Communication Pedagogy*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publ.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Freire P. (1998). *Politics and Education*. Los Angeles: UCLA.
- Freire P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. I, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przekład A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Habermas J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. II, *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Przekład A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Hardin J. (2010). *Trendologia. Niezbędny przewodnik po przełomowych ideach*. Przekład M. Borowski. Kraków: Wyd. Znak.
- Heidegger M. (2010). *Bycie i czas*. Przekład R. Baran. Warszawa: PWN.

- Hejnicka-Bezwińska T. (2005). Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania w dyskursach pedagogicznych. W: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Husserl (1987). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentalna. Wprowadzenie do filozofii fenomenologicznej*. Przekład S. Walczewska. Kraków: Wyd. PAT.
- Krasnodębski Z. (1993). Kryzys nowoczesności a świat przeżywany. W: Z. Krasnodębski (red.) *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa: PIW.
- Mann S. (2002). Mediated Reality with implementations for everyday life. *PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments 2002*, Volume 11, No 2.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Neville B. (2008). Edukacja w „epoce Hermesa”. W: J. Danielewska (red.) *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Kraków: WUJ.
- Polak M. *Czy granie może zmienić edukację?* www.edunews.pl dostęp: 15.07.2010
- Postman N. (1996). *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York: Knopf, s. 197.
- Ritzer G., Goodman D.J. (2004). *Sociological Theory*. New York: McGraw Hill.
- Sacks O. (2009). *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*. Przekład J. Łoziński. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Schütz (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Przekład B. Jabłońska. Kraków: NOMOS.
- Sennet R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. Przekład G. Brzozowski i K. Osłowski. Warszawa: WWL MUZA S.A.
- Śliwowski B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom I. Gdańsk: GWP.
- Trela G. (2009). *Chmury i zegary czyli wybrane metafory filozoficzne*. Warszawa – Bielsko-Biała: Wyd. Szkolne PWN ParkEdukacja.
- Woszkowski P. (2010). *Rzeczywistość poszerzona – co dalej?*, www.markeing.org.pl dostęp 27.07.2010 www.historiamedia.org (dostęp 27.07.2010).