

Marcin Rojek

Uniwersytet Łódzki

Uczenie się w przestrzeni życia w świetle filozofii racjonalizmu Ku pedagogicznej konceptualizacji życia

1. Wstęp

Życie i uczenie się są ze sobą nierozdzielnie związane. Predyspozycje do uczenia się każdy człowiek otrzymuje wraz ze swoim życiem i bardzo wcześnie zaczyna je realizować, ponieważ już w okresie ostatnich trzech miesięcy życia prenatalnego człowiek uczy się reagować na bodźce, rozpoznawać i zapamiętywać dźwięki i głosy, uczy się koordynacji ruchów (równowagi) i odczuwania stanów psychicznych matki, a poprzez zmysł dotyku uczy się otaczającego go środowiska¹. Zatem uczenie się jest pierwszym zadaniem owego życia. Pierwszym, nie tylko w wymiarze chronologicznym, ale także aksjologicznym i teleologicznym. Żeby sprostać wymaganiom współczesnego, bardzo szybko zmieniającego się świata człowiek musi (i coraz częściej chce) uczyć się w każdej sytuacji życiowej i wyciągać z tej nauki wnioski na przyszłość. Jak zauważyła E. Dubas:

Życie ludzkie – rozwój – uczenie się stanowią swoistą triadę ontologiczno-antropologiczną określającą człowieczeństwo. Uczenie się jest więc ważne dla bycia, a raczej stawania się człowiekiem. Wartość człowieka określona jest w takim ujęciu przez uczenie się. Parafrazując znaną myśl, można by rzec: Uczę się, więc jestem².

Uczenie się jest konieczne dla życia, a życie z kolei jest warunkiem *sine qua non* uczenia się. Mimo tak oczywistej zależności tych dwóch zjawisk, a nawet ich sprzężenia, tylko jedno z nich – uczenie się – jest obecnie obiektem szerokiego zainteresowania pedagogów i przedmiotem bogatej pedagogicznej literatury³

¹ D. Kornas-Biela, *Okres prenatalny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, Warszawa 2005, s. 27–37.

² E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] M. Podgórný (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali*, Kraków 2005, s. 26.

³ P. Rudnicki, *Oblicza buntu w biografach kontestatorów: refleksyjność, wyzwajające uczenie się, zmiana*, Wrocław. 2009; A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wrocław 2008;

stając się centralnym problemem współczesnej pedagogiki. Natomiast o życiu pedagodzy zdają się nie myśleć i się nim nie zajmują. W swojej całej historii pedagogika jak dotąd nie stworzyła terminologii, która pozwalałaby formalnie mówić o ludzkim życiu, a we współczesnej literaturze pedagogicznej brak jest nawet najogólniejszych konceptualizacji problematyki życia. Żaden ze współczesnych słowników pedagogicznych (por *Słownik pedagogiczny PWN*, 2009; *Nowy słownik pedagogiczny*, 2007; *Pedagogika. Leksykon PWN*, 1999), nie zawiera definicji „życia”. Dominuje rozumienie intuicyjne.

Warto zastanowić się na przyczynami takiej sytuacji. Hipotezy ją wyjaśniające mogą być następujące:

- życie jest dla pedagogiki nieważne,
- życie to obiekt badań innych dyscyplin naukowych,
- życie na gruncie pedagogiki jest niedefiniowalne.

Pierwsza z tych hipotez jest najłatwiejsza od podważenia. Życie, chociaż wydaje się czymś najbardziej oczywistym, każdemu bezpośrednio dostępnym i znanym, a więc nie wymagającym definiowania, to jednak w zestawieniu z uczeniem się, rozumiane w pedagogicznej perspektywie, staje się już pewną niewiadomą, stąd konieczne jest bliższe przyjrzenie się temu fenomenowi. Ważność życia dla pedagogiki jest niekwestionowana. Liczne są pedagogiczne nawiązywania do życia, a na stałe do nomenklatury pedagogicznej weszły takie sformułowania, jak pełnia życia, jakość życia, życie twórcze, przygotowanie do życia, historia życia, warunki życia, radość życia, styl życia, fazy życia, uczenie się z życia (*learning from life/lives*) itd. Jest też oczywiste, że pedagogika, jako nauka humanistyczna, nie może uznawać nieważności tak pierwotnego i zarazem ważnego dla człowieka zjawiska jakim owo życie jest. Być może to właśnie od życia, jako fundamentalnej dla człowieka wartości i podstawowego dla większości nauk fenomenu, powinien zaczynać się każdy naukowy namysł pedagoga.

Druga hipoteza zakłada, że pedagogika posługuje się definicjami życia i jego rozumieniem wypracowanymi przez nauki dla pedagogiki „pomocnicze”, takie jak biologia, nauki medyczne, psychologia, filozofia, antropologia, kulturoznawstwo itd. Wydaje się to hipotezą najbardziej prawdopodobną, ale zarazem wskazującą na pewien obszar niewiedzy, na obszar niezbadany i nieopisany przed pedagogikę. Wraz z coraz szybszym rozwojem wiedzy pedagogicznej, definicje i rozumienia życia zaczerpnięte z innych nauk stają się dla pedagogiki niewystarczające

E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007; J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Kraków 2007; K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006; P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006; T. Bauman, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] tenże (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005; V. F. Maas, *Uczenie się przez zmysły: wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 2005.

poprzez jednostronność jego ujęcia. Nie jest to sytuacja korzystna, gdyż zarówno w inicjowaniu coraz bardziej różnorodnych tematycznie badań pedagogicznych, jak i w wyjaśnianiu ich wyników konieczne jest odwoływanie się do teoretycznych, a nie empirycznych koncepcji życia. Być może warto, by obok rozumienia życia w biologii (życie biologiczne), w psychologii (życie psychiczne), w socjologii (życie społeczne), w kulturoznawstwie (życie kulturowe) i filozofii (życie egzystencjalne), pojawiła się też teoretyczna koncepcja życia w pedagogice (życie pedagogiczne).

Ostatnia z wyżej wymienionych hipotez wyjaśnia brak definicji życia w pedagogice niedefiniowalnością tego zjawiska w tejże nauce. Życie jawi się tu jako zjawisko żywiołowe, nie poddające się systematycznemu opisowi, różnorodne, wewnętrznie sprzeczne, raz dynamiczne, innym razem ustabilizowane. Artykuł ten hipotezy tej nie obali poprzez podanie pedagogicznej definicji życia, ale na pewno podważy ją, wskazując – poprzez opisanie życia jako przestrzeni uczenia się – że życie jest niewątpliwie także pedagogicznym zjawiskiem, nie mniej pedagogicznym niż uczenie się.

2. Uczenie się a przestrzeń życia

W czasie minionych kilkudziesięciu lat zaproponowano wiele teorii tłumaczących to, czym jest uczenie się (najpopularniejsze, to teoria uczenia się Bandury, teoria uczenia się Batesona, teoria uczenia się Brunera, teoria uczenia się Engströma, teoria uczenia się Guthriego, teoria uczenia się Hulla, teoria uczenia się Pawłowa, teoria uczenia się Skinnera, teoria uczenia się Tolmana, teoria uczenia się Thorndike'a, teoria uczenia się Watsona). Nie wchodząc jednak w polemikę na temat najbardziej „słusznego” rozumienia uczenia się, przyjmijmy, że jest ono najczęściej rozumiane w pedagogice jako „proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianie formy wcześniej nabyte”⁴. Rezultatem uczenia się jest zatem zmiana w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw lub zachowań. Jednakże dla wstępnego uchwycenia kwestii relacji uczenia się i życia, należy się odwołać do wyrażenie wyróżnionego przez K. Sośnickiego⁵ sztucznego i naturalnego uczenia się.

Uczenie się „sztuczne”, to uczenie się na pamięć, a efektem takiego uczenia się jest „umieć”, to znaczy potrafić biegle, bez błędu, wyrecytować wyuczone treści. W tym rozumieniu uczenia się, umiejętność samodzielnego odkrywania nowych faktów i zależności oraz twórczość zarezerwowane były jedynie dla nauki uniwersyteckiej i uczonych. Uczenie się sztuczne, to uczenie się odtwórcze,

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 437.

⁵ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, s. 355–362.

reprodukcyjne, z przewagą treści intelektualnych nad emocjonalnymi i wolicjonalnymi, to przyswajanie sobie zasobów wiedzy, którą zdobyli inni. Takiemu uczeniu się Sośnicki przeciwstawiał uczenie się naturalne. Początkiem myślenia o uczeniu się naturalnym było odkrycie, że uczenie się jest „torowaniem” nowych dróg nerwowych w systemie nerwowym człowieka, dzięki czemu człowiek lepiej przystosowuje się do otoczenia lub przystosowuje to otoczenie do własnych potrzeb. Reakcje człowieka zmieniają się w zależności od sytuacji, ale sytuacje nie są jedynym warunkiem ich zmiany. Reakcje zależą też od sprawności dróg nerwowych, po których przechodzą impulsy wywołane przez sytuacje, które spotykają człowieka w ciągu jego życia. Skojarzenie sytuacji i reakcji nie jest raz na zawsze ustalone, ale podlega zmianie. Możliwość tej zmiany jest możliwością uczenia się, rozumianego nie jako opanowywanie teoretycznej wiedzy, ale jako działanie ukierunkowane na samodzielne poszukiwanie wiedzy, samodzielne kreowanie sytuacji poznawczych, wpisane w różnorodność sytuacji, w jakich żyje uczący się podmiot, nastawione na opanowywanie umiejętności znaczących dla codziennego życia. Rezultatem uczenia się naturalnego nie jest statyczny stan umysłu („zapas” wiedzy), ale dynamizm życiowych sytuacji. Sośnicki zwraca też uwagę na poznawczą rolę uczenia się naturalnego: prawdą jest to, co prowadzi do właściwego lub/i skutecznego rozwiązania sytuacji problemowej, przy czym poznanie i prawda są raczej następstwem uczenia się niż jego warunkiem.

Powyższy punkt widzenia dotyczący zjawiska uczenia się, intencyjnie dotąd zaledwie naszkicowany – a więc niedokończony – umożliwiał już jednak przejście do zagadnienia kluczowego dla niniejszego wywodu, czyli do życia jako przestrzeni owego uczenia się.

Uczenie się – zarówno sztuczne, jak i naturalne – zawsze jest pewnym działaniem i jako takie nie przebiega w próżni, ale jak każda czynność potrzebuje określonej przestrzeni. To czym jest przestrzeń interesowało już starożytnych filozofów, choć wówczas nie istniało jeszcze współcześnie znane nam pojęcie przestrzeni. Demokryt posługiwał się pojęciem „próżni”, a Platon zakładał istnienie dynamicznego podłoża świata zjawisk. Istnienie próżni podważał Arystoteles, twierdząc, że jest ona niemożliwa. Gdyby istniała próżnia, to mówienie o niej oznaczałoby mówienie o niczym. Dla Arystotelesa przestrzeń była sumą miejsc zajmowanych przez ciała. Przez Galileusza i Newtona przestrzeń była rozumiana intuicyjnie na podstawie codziennych doświadczeń. Współcześnie przestrzeń, jako jedna z fundamentalnych cech wszechświata, rozumiana jest jako „jednolite i nieokreślone środowisko, w którym znajdują się przedmioty dostępne zmysłom”⁶. Takie rozumienie przestrzeni zawdzięczmy przede wszystkim I. Kantowi, który twierdził, że przestrzeń jest formą oglądu, dzięki któremu dane są nam wszystkie przedmioty doświadczenia. Takie też

⁶ D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 2006, s. 328.

rozumienie przestrzeni niech będzie punktem wyjścia dalszych rozważań nad życiem jako przestrzenią uczenia się.

Życie rozumiane jako przestrzeń uczenia się jest zatem sumą miejsc fizycznie i psychicznie (symbolicznie) dostępnych człowiekowi, w których znajdują się przedmioty lub zachodzą sytuacje, jakich doświadczanie przez człowieka powoduje u niego wzrost poziomu wiedzy lub/i nabycie nowych doświadczeń bądź modyfikacje doświadczeń wcześniejszych. Życie jako przestrzeń uczenia się jest zbiorem wzajemnych odniesień człowieka i rzeczywistości, która pobudza jego zmysły umożliwiając mu uczenie się. Każda inna przestrzeń (szkolna, pozalekcyjna, rodzinna, społeczna, kulturowa, literacka, medialna itd.) jest od życia węższa, wobec życia wtórna i życiu podporządkowana.

Życie zawsze przebiega w pewnych ramach czasowych, ma więc charakter historyczny, jest wędrówką (człowiek jako *homo viator*) od przeszłości do przyszłości. W perspektywie czasowej ramy życia jako przestrzeni uczenia się ograniczone są z jednej strony przez taki rozwój układu nerwowego, który umożliwia kojarzenie faktów, co następuje w ciągu trzech ostatnich miesięcy rozwoju prenatalnego⁷, z drugiej strony przez śmierć, człowiek bowiem zdolny jest uczyć się aż do śmierci. Natomiast w perspektywie przestrzeni materialnej/fizycznej życie jest hipotetycznie nieograniczone, nie ma żadnych ram, tak jak nieograniczona jest potencjalna liczba miejsc (miejsc życiowych, sytuacji) w których człowiek może żyć i uczyć się. W praktyce jednak miejsce życiowe człowieka jest zawsze miejscem konkretnym, jest jego aktualną sytuacją i okolicznościami, a przestrzeń życia jako przestrzeń uczenia się to suma wszystkich miejsc/sytuacji, w których owo uczenie się zachodziło.

Związek życia ze zdobywaniem wiedzy dostrzegał już w IV w. p.n.e. przywołany powyżej Arystoteles, przypisując życiu tryb „badawczy” (gr. *bios theoretikos*), odpowiadający poznawczej funkcji rozumu. Jednak w artykule tym, rozważania nad życiem jako przestrzenią uczenia się prowadzone będą na podstawie poglądów, nieco zapomnianego już hiszpańskiego filozofa życia – José Ortegi y Gasseta (1883–1955) oraz jego ucznia, mało w Polsce znanego Juliána Mariasa (1914–2005). Mimo że związek filozofii z uczeniem się może początkowo wydawać się mało istotny i prawie na gruncie polskiej literatury pedagogicznej niedostrzegalny, to, jak wskazują amerykańscy badacze edukacji M. S. Knowles, E. F. Halton i R. A. Swanson⁸, zagadnienia filozoficzne w uczeniu się i edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych są powszechne i stanowią płaszczyznę ulepszania praktyki edukacyjnej. Jakie zatem nowe światło na zagadnienie uczenia się w przestrzeni życia rzuca filozofia życia José Ortegi y Gasseta i Juliána Mariasa?

⁷ N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 2006, s. 379.

⁸ M. S. Knowles, E. F. Halton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 55–57.

3. Życie w poglądach José Ortegi y Gasseta i Juliána Mariasa

José Ortega y Gasset i Julián Marias dzielą życie ludzkie na następujące okresy: a) dzieciństwo (od urodzenia do 15. roku życia), charakteryzujące się tym, że człowiek nie ma jeszcze wpływu na życie społeczne; b) młodość (od 15. do 30. roku życia) będącą czasem uczenia się, „otrzymywania” od społeczeństwa i biernego w nim funkcjonowania; c) inicjację (30.–45. rok życia), będącą kulturotwórczą i społeczną aktywnością; d) dominację (od 45. do 60. roku życia), czyli czas realizacji podjętych w poprzednich okresach życia inicjatyw; e) starość (powyżej 60. roku życia) rozumianą jako wycofanie się z czynnego życia społecznego. Oczywiście „okrągła” liczba 15 lat trwania powyższych okresów jest liczbą przybliżoną i możliwe są indywidualne od niej odchylenia⁹.

Obaj filozofowie reprezentują racjowitalizm (nazywany też ortegizmem), czyli filozofię wyrosłą z krytyki racjonalizmu, idealizmu, realizmu i materializmu. Uważali, że racjonalizm, redukując życie do intelektu, eliminował wszystkie pozapojęciowe relacje człowieka z otoczeniem, a idealizm z kolei przyczyniał się do tworzenia utopii. Według Ortegi realizm i materializm

nie mają podstaw, gdyż wszystko co istnieje, jest przez kogoś percypowane, otrzymuje sens i porządek od jednostkowego podmiotu ludzkiego w czasie jego bycia w świecie, czyli jego życia. Krytykowane poglądy są [...] pochodną myślenia potocznego, zdroworozsądkowego, „naturalnego”, w ramach którego człowiek jako „korporalista z urodzenia” na ogół nie potrafi wyjść poza granice zmysłowej percepcji i traktuje siebie, swoje bycie, jako formę egzystencji typową dla zjawisk cielesnych¹⁰.

Swoistość, niepowtarzalność i „pedagogiczna użyteczność” filozofii racjowitalizmu polega na tym, że postrzega ona człowieka nie jako hipotetyczną ideę powołaną do życia na użytek filozoficznych rozważań lub jako abstrakcyjny byt epistemologiczny, ale jako konkretną, żyjącą i działającą, a więc i uczącą się osobę ludzką. Dla Ortegi:

Tą pierwotną rzeczywistością, na której dokładnym przemyśleniu winniśmy oprzeć ostatecznie wszelką naszą wiedzę o wszystkim, jest nasze życie, ludzkie życie. [...] sądzę, że należy unikać myślenia o życiu innego człowieka, każdy winien się zwracać ku swemu własnemu życiu i starać się sobie je uprzytomnić. Życie ludzkie jako rzeczywistość pierwotna i rdzenna jest jedynie życiem każdej jednostki, jest tylko *moim życiem*¹¹.

Filozof ten nie czyni też człowieka tylko biologicznym bytem, ani też bytem jedynie psychicznym lub społecznym. Uważa on, że:

⁹ M. Jagłowski, *Życie i rozum – filozofia racjowitalizmu Juliana Mariasa*, Rydułtowy 1998, s. 149.

¹⁰ R. Gaj, *Ortega y Gasset*, Gdańsk 2007, s. 22.

¹¹ J. Ortega y Gasset, *Człowiek i ludzie*, [w:] tegoż, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982, s. 363.

Byt ludzki ma ów dziwny charakter, iż po części okazuje się przylegać do przyrody, lecz w drugiej części nie, że jest zarazem przyrodniczy i ponadprzyrodniczy, jest rodzajem ontologicznego centaury: jedną częścią zanurzony jest w przyrodzie, lecz drugą wykracza poza nią. Dante powiedziałby, że jest w niej tak, jak łódzie wyciągnięte na brzeg, pół na plaży, pół na wodzie¹².

Istota życia ludzkiego polega zatem na jego potencjalności, na tym, że nie jest ono tym czym jest, ale tym czym ma się stać. Życie jest więc ontologicznie odmienne od wszystkich innych bytów, które są tym czym są i niczym więcej.

Stanowisko Ortegi sprzeczne jest zatem z ostatnio często w pedagogice przywoływanymi fenomenologicznymi poglądami E. Husserla. Ortega twierdzi, że fenomenologia Husserla nie jest formalnie funkcją życia, ale niezależną aktywnością poznawania dla poznawania. Świat absolutnej rzeczywistości, którą Husserl nazywa „czystymi przeżyciami”, nie ma nic wspólnego z życiem, a nawet jest temu życiu przeciwny. W fenomenologii Husserla człowiek egzystuje znajdując się wewnątrz samego siebie, a to jest przeciwstawne temu, co nazywa się życiem. Życie bowiem polega na czymś zupełnie odwrotnym, to znaczy na przebywaniu na zewnątrz siebie, na „oddawaniu się ontologicznemu innemu, czyli światu i jego okolicznościom¹³. Według Ortegi:

Gdy jesteśmy chorzy, nasze ciało staje się dla nas czymś obcym. Żyjąc człowiek odkrywa radykalny dualizm swojego życia, czuje, że znajduje się w czymś co jest zasadniczo inne od niego samego. Ziemia nie potrzebuje bytu, to my potrzebujemy, aby ona go miała. „Byt” więc jest potrzebą człowieka, jest tym co nam nie służy, ale nas neguje. Rzeczy zyskują swój byt tylko dzięki naszemu myśleniu o nich. Człowiek chce przeżyć, zatem musi płynąć, „żeglować”, żeby nie utonąć w morzu niezrozumiałego chaosu. Musi zrozumieć obiektywnie istniejącą strukturę świata w perspektywie okoliczności. Jednak myślenie o rzeczach jest tylko jedną z wielu czynności. Intelktualna postawa wobec własnych okoliczności jest wtórna wobec innych, bardziej podstawowych relacji podmiotu z jego otoczeniem, do którego należą przeżycia, wierzenia, pragnienia, „liczenie się z”, intuicje przedmiotów i wartości, opór fizyczny świata, emocje, pożądania, postawa religijna, działania praktyczne¹⁴.

W życiu, jak w każdej przestrzeni, zachodzą pewne okoliczności. „Okoliczność”/„okoliczności” są dla Ortegi tym, w czym zawsze znajduje się człowiek, są jego bezpośrednim otoczeniem, ale mającym charakter indywidualny, ponieważ okoliczność – podobnie jak otoczenie – jest zawsze czyjaś, jest „drugą częścią” człowieka, pozaosobową sferą życia. Okoliczność to krajobraz, przyroda, społeczeństwo, ale też ciało i dusza jako „aparaty” bezosobowego, fizycznego i psychicznego mechanizmu. To wszystko to, co jest nieredukowalne do osoby ludzkiej, ale bez czego osoba ta nie istnieje. W ramach okoliczności świat człowieka jest przez niego przeżywany, poznawany i zmieniany. Okoliczność może człowiekowi służyć lub stawiać opór, stając się problemem, który powi-

¹² J. Ortega y Gasset, *Rozmyślenia o technice*, [w:] tegoż, *Bunt mas...*

¹³ Tamże, s. 25–26.

¹⁴ Tamże, s. 65.

nien on rozwiązać. Okoliczność/okoliczności są czymś ważnym dla każdego człowieka, gdyż poprzez uczenie się ich rozpoznawania i ich rozumienia życie człowieka staje się mniej niepewne. Mimo że to w okolicznościach rozgrywa się ludzkie życie, to treść tego życia nie jest jedynie przez owe okoliczności określona. Okoliczności pozostawiają zawsze margines swobody, margines wyboru, pewien repertuar możliwości – ułatwień i utrudnień, z którymi człowiek musi uczyć się żyć. Okoliczność, podobnie jak świat, jest człowiekowi dana.

Ortega pisze:

Okoliczności, czyli możliwości, są tym, co naszemu życiu zostało narzucone, co zastaliśmy gotowe. Stanowią to, co nazywamy światem. Życie nie wybiera sobie świata, żyć to znaczy znaleźć się w świecie, nieokreślonym i niewymienialnym, w tym dzisiejszym świecie. Nasz świat jest wymiarem przeznaczenia, który scala nasze życie. Ale to przeznaczenie życiowe nie przypomina mechanicznego przeznaczenia. Nie zostaliśmy wystrzeleni w życie na kształt kuli karabinowej, której trajektoria jest całkowicie z góry określona. Przeznaczenie, które przypada nam w udziale, kiedy przychodzimy na świat – a świat, to zawsze ten świat, ten dzisiejszy – jest czymś zupełnie innym. Zamiast narzucania nam jednej trajektorii, narzuca ich wiele i w konsekwencji zmusza nas... do wyboru¹⁵.

W świetle filozofii Ortegi życie jest dialogiem człowieka z otoczeniem (okolicznościami). Jest uczeniem się swojego miejsca w świecie, uczeniem się rozumianym jako modyfikowanie zachowania się i nabywanie wiedzy w celu przetrwania w okolicznościach, których sam nie wybierał i w które został „wrzucony”. Życie to uczenie się rozumienia siebie, nabywanie wiedzy o sobie.

Uczniem Ortegi i kontynuatorem jego filozofii był Julián Marias, którego poglądy dopełniają filozofię racjowitalizmu. Dla Juliána Mariasa

Życie jest stale otwartym procesem, polegającym na wyborze różnych możliwości i sposobów samorealizacji. Wybór drogi życiowej wymaga od człowieka rozpoznawania jego sytuacji, stąd też refleksja dotycząca świata jest koniecznością życiową, a zatem myślenie nie jest niczym teoretycznym, ani dodanym do życia ludzkiego, ale pewną określoną funkcją witalną¹⁶.

Marias przypisuje życiu takie właściwości, jak cielesność, zmysłowość, świadomość, myślenie, wola i wyobraźnia, czyniąc je zdolnym do spełniania aktów poznawczych i wolicjonalnych. Życie ludzkie ma też właściwość kreatywności/twórczości. Życie jest możliwością kreowania nieograniczonych możliwości z tym życiem związanych¹⁷. Filozof pisze:

Moje życie nie jest gotowe nawet jako możliwość, ponieważ to ja muszę je ustanawiać czy tworzyć moje własne możliwości¹⁸.

¹⁵ J. Ortega y Gasset, *Człowiek i ludzie...*, s. 48–49.

¹⁶ M. Jagłowski, *Życie i rozum...*, s. 69.

¹⁷ Tamże, s. 122.

¹⁸ J. Marias, 1947, cyt za M. Jagłowski, *Życie i rozum...*, s. 103.

Analityczno-metafizyczna interpretacja życia prezentowana przez Mariasa jest, podobnie jak u Ortegi, ogólnym opisem życia ludzkiego, a nie jego metafizyką. Życie nie jest abstrakcją, lecz jest wcielone w empiryczne struktury i właściwości otaczającego człowieka świata. Jego koncepcja życia ludzkiego dotyczy życia każdego empirycznego człowieka – każdego z nas. Empiryzm życia należy do okoliczności, a nie do człowieka i zmienia się wraz ze zmianą tych okoliczności. Marias, posługując się kategorią „zainstalowania” uważa ją za rzeczywistość człowieka, która ma charakter przestrzenny, fizyczny, biologiczny, psychologiczny, społeczny, historyczny i lingwistyczny. Istnienie człowieka w tej rzeczywistości jest natomiast cielesne, co sprawia, że może ona na niego oddziaływać poprzez pobudzanie jego zmysłów przez przedmioty materialne. Cieleśność umożliwia człowiekowi doświadczanie świata w swoisty sposób – nie jako sumy zewnętrznych wobec niego przedmiotów materialnych, ale jako **otoczenia**, przez co rozumiemy przedmioty materialne oraz człowieka. Zatem nie można mówić o bezpośrednim poznawczym kontakcie z przedmiotami i zjawiskami, ale o określonej perspektywie przestrzennej¹⁹.

4. Uczenie się w przestrzeni życia

Z poglądów José Ortegi y Gassetta i Juliána Mariasa wyłania się obraz życia jako przestrzeni „uprzywilejowanej” względem uczenia się. Mimo że życie ma tu pozycję dominującą, a człowiek jawi się jako wierny obiekt jego nacisku, to myślenie o życiu jako przestrzeni uczenia się, choć nie pozbawione wątku deterministycznego, jest myśleniem o budowaniu podmiotowości podmiotu uczącego się. Życie, to ciągle dziejąca się dynamiczna struktura, którą konstytuują człowiek i świat. Życie jako przestrzeń spotkania się człowieka ze światem jest też przestrzenią uczenia się tego świata. Człowiek zdeterminowany jest jedynie przez sam fakt tego spotkania oraz przez jego miejsce, a potencjał jego wolności jest nieporównywalnie większy od potencjału zdeterminowania. Życie z racji swego bogactwa, różnorodności, symboliczności, wielowymiarowości, ale także swego skomplikowania, trudności i nieprzewidywalności daje człowiekowi ogromny zakres swobody i możliwość dynamicznych zmian. To, kim stanie się człowiek, nie jest określone z chwilą jego poczęcia lub narodzin, ale jest warunkowane przede wszystkim przez jego procesy uczenia się. Życie dane jest człowiekowi „niegotowe”, a jedyną trwałą cechą człowieka jest jego całościowa zdolność do modyfikowania własnego zachowania się, do opanowywania nowej wiedzy i nowych umiejętności umożliwiających mu nie tylko bierne przystosowywanie się do tego życia, ale jego twórcze zmienianie, podejmowanie nowych zadań, kreowanie własnej osobowości, ustosunkowywanie się do innych ludzi, zjawisk i rzeczy. Człowiek jest zatem tym, czego nauczył się

¹⁹ Tamże, s. 113–115.

mając do czynienia z życiem, „uczestnicząc” w życiu. Uczenie się jest też szansą urzeczywistnienia się życia, rozumianego jako dążenie do doskonałości.

Człowiek nigdy nie może stać się takim, jakim już był, ponieważ jego przeszłość/historia nigdy nie przeminie, a dopiero zastanawiając się nad tym, czego już doświadczył będzie doświadczał tego co jeszcze przed nim. Otwiera się tu szczególna przestrzeń każdego indywidualnego ludzkiego życia, a mianowicie przestrzeń historyczna. Współcześnie staje się ona coraz bardziej znacząca dla uczenia się, będąc raz nazywaną historią życia²⁰, innym razem biografią²¹, a jeszcze innym po prostu życiem²². W filozofii racjowitalizmu odnajdujemy pełne poparcie dla tej tendencji, która znosi ahistoryczność i asytuacyjność uczenia się. Uczenie się jest zawsze czynnością skierowaną ku przyszłości, jest jej antycypowaniem, ale opiera się na indywidualnej lub kolektywnej przeszłości. Człowiek nigdy nie uczy się od początku i żeby nauczył się czegoś musi zawsze swoje aktualne doświadczenia odnieść do przeszłości, do swoich wcześniejszych doświadczeń. To one determinują przyszłe sposoby, cele i treści uczenia się. Biografia/historia życia każdego indywidualnego człowieka jest zarówno dla niego samego, jak i dla innych osób gotowym zbiorem sposobów postępowania (algorytmów) i ich rezultatów. Uczenie się jest tu procesem, w którym przeszłość włącza się w terażniejszość, a z terażniejszości wyrasta przyszłość.

Dzięki zdolności do uczenia się człowiek przezwycięża alterację, wznosi się poza poziom reakcji behawioralnych, konstytuuje własne człowieczeństwo. Życie jako przestrzeń uczenia się jest niczym nieograniczoną możliwością wyjścia poza posiadaną już wiedzę, wiedzę wystandaryzowaną przez zewnętrzne wobec uczącego się instytucje edukacyjne, poza to, co bezpośrednio stosowalne, gotowe, korzystne, atrakcyjne, nie zmuszające do wysiłku umysłowego, a więc antyrozwojowe, i skierowania się ku temu, co sprzyja myśleniu krytycznemu, kontekstowemu, interpretatywnemu, myśleniu o/w sprzecznościach życia, jako źródłach zmian rozwojowych.

W świetle filozofii racjowitalizmu życie jest fenomenem holistycznym, ogarniającym całą rzeczywistość i jako takie nie może być rozpatrywane poprzez jego wymiary (wymiar biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy itd.). Życie nie jest prostą sumą swoich wymiarów, ale dynamicznie dziejącą się strukturą. Takie życie, rozumiane jako przestrzeń uczenia się, jako rozwojowy potencjał oraz dynamika, znosi umowny, a więc w tym sensie sztuczny, trychotomiczno-antagonistyczny podział na uczenie się formalne, nieformalne i incydentalne oraz

²⁰ I. Goodson, P. Sikes, *Life history research in educational settings. Learning from lives*, Buckingham – Philadelphia 2001.

²¹ E. Dubas, *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całościowego uczenia się*, [w:] A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, Dolnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2009.

²² P. Dominicé, *Uczyć się z życia...*

zastępuje go holistycznym układem różnorodnych życiowych doświadczeń, powodujących, iż rezultat uczenia się jest całością posiadającą wszystkie atrybuty swoich procesów składowych, czyli doświadczeń. Uczenie się nie jest nigdy ściśle wyizolowane będąc tylko formalnym, nieformalnym lub incydentalnym. Każdy z typów uczenia się jest zawsze powiązany – poprzez odwołanie się do wcześniejszych doświadczeń – z dwoma pozostałymi typami, dzięki czemu możliwa jest transformacja wiedzy i umiejętności z jednych dziedzin życia na inne jego dziedziny. Znaczy to, iż uczący się człowiek i przestrzenie, w których to uczenie się zachodzi (szkoła i inne instytucje edukacyjne, miejsce pracy, dom, grupy rówieśnicze, życie rodzinne, codzienność, odświętność) przestają być odrębnymi, ściśle wydzielonymi rzeczywistościami i stają się komplementarnymi wobec siebie częściami składowymi procesu uczenia się.

Uczenie się w przestrzeni życia to naturalny i nieodzowny proces codziennego funkcjonowania człowieka. To nie dodawanie do człowieka kolejnej porcji wiedzy, ale jej życiowe konstruowanie, poprzez zaangażowanie w rozwiązywanie problemów w tym życiu człowieka spotykających. To wzbogacanie repertuaru wiedzy i zachowań o nowe, nie dla nich samych, ale po to, by były bardziej adekwatne wobec zaistniałych problemów i warunków życia. Wiedza nabyta w przestrzeni życia, „wzięta” z życia, to wiedza uniwersalna, holistyczna, a zatem lepiej przyswajalna i szybciej prowadząca do mądrości życiowej niż często wręcz hermetycznie rozczłonkowana wiedza szkolna (przedmiotowa). Przestrzeń życia jako przestrzeń uczenia się jest praktycznie niczym nieograniczona, w przeciwieństwie do innych przestrzeni uczenia się ograniczonych czasowo (np. przez 45-minutową lekcję) i przestrzennie (przez ściany klasy lekcyjnej, mury szkoły lub innej instytucji edukacyjnej). Uczenie się w przestrzeni życia to jednocześnie ciągle poszerzanie tej przestrzeni (także w rozumieniu symbolicznym). Człowiek bogatszy o nową wiedzę i umiejętności zaczyna dostrzegać nowe, wcześniej dla niego nieistniejące fragmenty przestrzeni życia. Dostrzegając ich edukacyjny potencjał, ich atrakcyjność lub po prostu widząc w nich potencjalne korzyści stara się w nie wkraczać ucząc się w nich. To uczenie się dostarcza mu nowej wiedzy i nowych umiejętności, które pozwalają mu wkroczyć w kolejne, nowe obszary przestrzeni życia i w tych obszarach uczyć się, czego wynikiem jest nowa wiedza i nowe umiejętności poszerzające przestrzeń życia człowieka. Zatem uczenie się w przestrzeni życia nigdy nie ma charakteru finalnego, człowiek uczy się bowiem tak długo, jak długo żyje i jak długo chce przestrzeń tego życia poszerzać, kreując sobie wciąż nowe sytuacje do uczenia się.

Jak wynika z powyższych rozważań, uczenie się w przestrzeni życia nie może być zredukowane tylko do uczenia się z doświadczeń, ale – co ważne – nie może być też zredukowane do uczenia się pozaszkolnego. Szkoła jako istotny element życia codziennego uczniów i nauczycieli jest dla nich również fragmentem przestrzeni uczenia się, jest ortegańską okolicznością. Wraz z końcem lekcji zmienia się jedynie okoliczność uczenia się. Koniec lekcji dla uczniów nie oznacza końca uczenia się, to dopiero początek bujnego życia szkolnego i uczenia się

z tego życia. Uczenie się w szkole jako fragmencie przestrzeni życia zachodzi też w przypadku nauczycieli²³, dla których szkoła jest miejscem życia indywidualnego, zbiorowego i symbolicznego. Takie uczenie się polega na uczestniczeniu we wspólnocie, wykonywaniu zawodu, weryfikowaniu i doskonaleniu posiadanej już wiedzy i umiejętności lub na ich nabywaniu.

Uczenie się w przestrzeni życia jest koniecznością, ale jest też szansą na rozwój człowieka prowadzący do jego psychicznej, społecznej i duchowej dojrzałości/autonomiczności. To właśnie życie przynosi ze sobą sytuacje trudne, kryzysowe, graniczne, w których wiedza encyklopedyczna ma ograniczony zakres użyteczności, a konieczna jest wiedza życiowa, będąca wypadkową emocji, wcześniejszych doświadczeń, a także wiedzy encyklopedycznej. Tylko opierając się na tym rodzaju wiedzy człowiek może odpowiedzieć sobie na pytania, kim powinien być (świadomość ludzkich powinności), kim jest (świadomość możliwości), czym jest życie, czym jest świat i działanie.

5. Podsumowanie

Zagadnienie uczenia się w przestrzeni życia to uszczegółowiona wersja szerszego problemu, polegającego na wzajemnych relacjach między bytem uczącym się (człowiekiem, rozumem, umysłem) a rzeczywistością (życiem, światem, okolicznościami). Od czasu Kartezjusza, który usytuował rozum i świat na zasadzie opozycji, oraz Johna Locka, który wprowadził koncepcję czystego umysłu (*tabula rasa*), uczenie się postrzegane jest jako pozyskiwanie wiedzy (zapamiętywanie). Za sprawą J. F. Herbarta za jego naturalne środowisko uznaje się szkołę. Wyniki obserwacji czynionych przez I. Pawłowa pozwoliły też rozumieć je jako zmianę zachowania się jednostki lub pojawienie się nowych form zachowań w wyniku dotychczasowych doświadczeń. Egzemplifikacją takiego sposobu myślenia o uczeniu się jest jego definicja przytoczona na wstępie powyższego artykułu. Jednak współcześnie coraz silniej obowiązująca idea uczenia się społeczno-kulturowego takie myślenie o uczeniu się odrzuciła, podważając funkcję szkoły jako jedyne i pewnego źródła wiedzy i sytuując uczącą się jednostkę (rozum, umysł) w przestrzeni kultury, w przestrzeni społecznej, w środowisku i w świecie. Jak dotąd żadna z koncepcji/teorii/idei uczenia się nie uczyniła swoim centralnym problemem życia, będącego dla człowieka zjawiskiem pierwotnym.

Uczenie się w przestrzeni życia to uczenie się poprzez przebywanie „na zewnątrz” siebie, wchodzenie w interakcje z innymi ludźmi, z okolicznościami, przedmiotami i symbolami. W przestrzeni życia łączą się wszystkie pozostałe przestrzenie uczenia się, czyniąc z życia zagadnienie znaczące dla pedagogicznego myślenia o uczeniu się.

²³ J. M. Michalak, *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły*, „Edukacja” 2009, nr 4 (108).