

***Homo absconditus* – od założeń antropologicznych do uwarunkowań metodologicznych w pedagogice**

ABSTRAKT

Artykuł wpisuje się obszar problematyki metodologicznej w pedagogice, który znajduje się na styku zagadnień antropologicznych i metodologicznych. Zakłada się ścisły związek wynikania założeń metodologicznych z przyjmowaną wcześniej koncepcją człowieka w namyśle pedagogicznym. Szczególnym obszarem prezentowanych tutaj badań jest rozumienie człowieka w kategorii *homo absconditus*.

Stąd celem podejmowanej problematyki jest poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytanie główne: jakie założenia metodologiczne dla pedagogiki wynikają z przyjęcia antropologii *homo absconditus*? Metodą była hermeneutyczna analiza tekstów źródłowych oraz dedukcja. Treści zostały przedstawione w następującej kolejności: 1. Rozumienie *homo absconditus* i uzasadnienie wartości tego ujęcia w pedagogice. 2. Ukazanie przykładów z obszaru pedagogiki obecności elementów *homo absconditus* w dotychczasowym dorobku. 3. Przedstawienie propozycji metodologicznych, które stanowią wnioski z przeprowadzonych badań. Głównym wnioskiem przeprowadzonych analiz jest podkreślenie konieczności przyjmowania przez badacza postawy krytycyzmu poznawczego i twórczej niepewności względem wyników własnych badań. Pozostałe wnioski prowadzą do postulatu poszukiwania nowych rozwiązań metodologicznych w badaniach społecznych zawierających rozwiązania uwzględniające doświadczenia wspólnoty badaczy, empatycznego wejścia w badaną rzeczywistość oraz egzystencjalnego paradoksu.

SŁOWA KLUCZE: *homo absconditus*, metodologia, antropologia pedagogiczna, tajemnica, krytycyzm

***Homo absconditus* – from anthropological assumptions to methodological considerations in pedagogy**

ABSTRACT

The article is part of the area of methodological problems in pedagogy, which is located at the interface of anthropological and methodological issues. A close connection is assumed between the outcome of methodological assumptions and the previously accepted concept of man in pedagogical reflection. A special area of the research presented here is the understanding of man in the category *homo absconditus*.

Hence, the aim of the subject matter undertaken is to seek an answer to the following main question: what methodological assumptions for pedagogy result from adopting the anthropology of *homo absconditus*? and the method is hermeneutic analysis of source texts and deduction. The content is presented in the following order: 1. Understanding *homo absconditus* and justifying the value of this approach in pedagogy. 2. Showing examples from the field of pedagogy of the presence of elements of *homo absconditus* in the existing body of work. 3. To present methodological proposals that constitute the conclusions of the conducted research.

The main conclusion of the conducted research is to emphasise the necessity for the researcher to adopt an attitude of cognitive criticism and creative uncertainty towards the results of his/her own research. Other conclusions lead to the postulate of searching for new methodological solutions in social research containing solutions that take into account the experience of the community of researchers, empathic entry into the researched reality and existential paradox.

KEYWORDS: *homo absconditus*, methodology, pedagogical anthropology, mystery, criticality

Wprowadzenie

Podobnie jak działalność wychowawcza, tak też i naukowa refleksja nad nią uwarunkowane są w pedagogice założeniami antropologicznymi. Władysław Cichoń zauważa, że „(...) wiedza o istocie człowieka jako podmiotu i twórcy wartości oraz tkwiących w nim możliwościach rozwojowych stanowi bowiem warunek konieczny realizacji zadań naukowo-dydaktycznych” (Cichoń, 1996, s. 67). Jörg Zifras stwierdza natomiast, że ludzie „żyją antropologicznie”, to znaczy „(...) zawsze mają określone wyobrażenie na temat tego kim człowiek jest, kim może się stać i kim powinien się stać” (Zifras, 2021, s. 13) i zgodnie z tym wyobrażeniem (świadomie bądź nie) budują relacje z innymi. Takie podejście nazywa „antropologiczną antropologią” i dodaje, że w niej antropologiczny opis przenika się z normatywnością. Marian Nowak z kolei upomina się o to, by badania rzeczywistości wychowania, które Stanisław Palka nazywa metodologią pedagogiki w odróżnieniu od metodologii badań pedagogicznych (Palka, 2018, s. 8), były zintegrowane z kontekstem antropologicznym, filozoficznym i aksjologicznym, czyli – ogólnie mówiąc – humanistycznym (Nowak, 2010, s. 16).

Niniejszy artykuł wpisuje się w ten obszar problematyki metodologicznej w pedagogice, który znajduje się na styku zagadnień antropologicznych i metodologicznych. Na podstawie powyższych zagadnień zakładam ścisły związek wyni-

kania założeń metodologicznych z przyjmowaną wcześniej koncepcją człowieka w namyśle pedagogicznym. Szczególnym obszarem prezentowanych tutaj badań jest rozumienie człowieka w kategorii *homo absconditus*, które coraz szerzej pojawia się w literaturze antropologii pedagogicznej (Wulf, 2016; Zirfas, 2021). Stąd podstawowym problemem tego artykułu czynię pytanie: jakie założenia metodologiczne dla pedagogiki wynikają z przyjęcia antropologii *homo absconditus*? Podejmując próbę rozwiązania tego problemu, prezentowane treści przedstawione będą w następującej kolejności: 1. Przedstawienie *homo absconditus* i uzasadnienie wartości tego ujęcia w pedagogice. 2. Ukazanie przykładów z obszaru pedagogiki/ wychowania obecności elementów *homo absconditus*. 3. Przedstawienie propozycji metodologicznych.

Homo absconditus – wyjaśnienie koncepcji i uzasadnienie jej pedagogicznej wartości

Współcześnie coraz wyraźniej obecna jest w literaturze z zakresu antropologii pedagogicznej koncepcja *homo absconditus* ('człowiek ukryty, człowiek niewyczerpujący sam siebie'). Termin pochodzi od Helmutha Plessnera i nawiązuje do teologii negatywnej (apofatycznej), która stoi na stanowisku, że Bóg jako Absolut jest przede wszystkim niepoznawalny. Ludzki rozum ani język nie są w stanie Go adekwatnie opisać. W odniesieniu do wszystkich prób czynionych w tym względzie Bóg pozostaje cały czas *Ganz Andere* (Całkiem Inny) albo *Der Andere* (Ten Inny).

Plessner wyjaśnia, że „(...) koncepcja ta, pierwotnie przypisywana niezłębionej naturze Boga, jest prawdziwa dla natury człowieka” (Zirfas, 2021, s. 177). Christoph Wulf natomiast dodaje, że „(...) za pomocą pojęcia *homo absconditus* będzie można powiedzieć, że poznanie antropologiczne [dod. MJ]: tutaj Wulf ma na uwadze antropologię biologiczno-historyczną, kulturową itp.; inaczej mówiąc: antropologię normatywną] zdolne jest jedynie perspektywicznie, a przez to nie w pełni uchwycić człowieka” (Wulf, 2016, s. 12). Stąd też potrzeba nowego zdumienia (*thaumazein*), które sprowokuje do ponownej fascynacji zagadkowością świata i ciekawość granic ludzkiej osoby (Wulf, 2016, s. 12). W tym nowym ujęciu antropologicznym (*homo absconditus*) odrzuca się przede wszystkim założenie dotyczące tego, że nauka jest w stanie do końca opisać i wyjaśnić fenomen człowieka, nie pozostawiając żadnego obszaru zagadkowym, nieuchwytnym, tajemniczym czy niepoznawalnym. W perspektywie *homo absconditus* natomiast przyznaje się, że człowiek „staje się nie-

rozwiązywalnym pytaniem” (Zirfas, 2021, s. 172). Stąd Jörg Zirfas podsumowuje, że „nie ma już wiążącej normy antropologicznej” (Wulf, 2016, s. 20) w tym sensie, że nie sposób odtąd wnikliwością poznawczą – a co za tym idzie – określonym instrumentarium metodologicznym w pełni przejrzyć i opisać człowieka jako takiego, przedstawiając określony model antropologiczny.

Choć koncepcja *homo absconditus* jest stosunkowo nową propozycją na gruncie antropologii pedagogicznej, to można odnaleźć w rozwoju myśli filozoficznej podobne ujęcia. Przykładowo warto sięgnąć do dorobku francuskiego filozofa Gabriela Marcela. Kiedy stawia on sobie pytanie o byt, musi zmierzyć się z egzystencjalnym dylematem, który wyraża w następujący sposób:

(...) nie wiem w pierwszej chwili czym jestem, ani *a fortiori* czym jestem – ani nawet nie wiem całkiem jasno, co oznacza to prześladowające mnie pomimo wszystko pytanie: czym jestem? Widzimy więc tutaj, jak problem bytu nakłada się na swe własne dane i pogłębia się wewnątrz podmiotu, który go stawia. Jednocześnie neguje sam siebie lub sam siebie przerasta jako problem i przekształca się w tajemnicę (Marcel, 2001, s. 170).

Z powyższej wypowiedzi wynika, że francuski myśliciel w antropologicznym opisie rozpoznaje zarówno obszar tego, co można naukowo opisać, ale i przestrzeń tego, co wymyka się temu opisowi. Przedstawione grupy zagadnień nazywa z jednej strony problemem i tajemnicą z drugiej. Jak wyjaśnia Michał Węclawski, problem w ujęciu Marcela „(...) jest czymś, co się napotyka i co można zatem ogarnąć, a za pomocą odpowiednich środków potencjalnie opanować” (Węclawski, 2021, s. 287), a przez to zakłada się dystans wobec problemu. Jest on czymś, na co człowiek natrafia, co stoi na jego drodze. Problem to rzeczywistość, która jawi się człowiekowi w całości względem niego. Rozpoznawalny jest dystans między tą rzeczywistością (problemem) a samym człowiekiem, który staje wobec niego. Natomiast tajemnica wyklucza ten dystans i stanowi sytuację zaangażowania, a przez to pozostaje „niepodległa względem zabiegów właściwych dla obiektywnego poznania” (Węclawski, 2021, s. 287). Istota tajemnicy nie jawi się człowiekowi jako coś, względem czego on staje, ale jako rzeczywistość w nim samym, jako część jego samego. Karol Tarnowski zauważa, że „(...) problem jest zawsze przede mną i mogę nad nim tak czy inaczej zapanować, w wypadku tajemnicy nie jest to możliwe” (Tarnowski, 1989, s. 106).

Konsekwentnie różnice między problemem a tajemnicą zarysowują się w obszarze poznawalności obydwu rzeczywistości. Tę problemową bada się narzędziami naukowymi, natomiast jak stwierdza Marcel:

dróg dojścia do tajemnicy ontologicznej należy szukać nie tyle w dziedzinie myśli logicznej, której obiektywizacja stanowi wstępne zagadnienie, ile raczej w wyjaśnieniu pewnych czysto duchowych danych, takich jak wierność, nadzieja, miłość, gdzie człowiek ukazuje nam się w walce z pokusą zaparcia się, zamknięcie w samym sobie, wewnętrznego skostnienia (Marcel, 2001, s. 174).

Stąd też można podsumować, że sposobem poznawania i rozwiązywania problemu jest metoda intelektualnego roztrząsania, natomiast tajemnicę można jedynie zgłębić poprzez osobiste myślenie zanurzone w codziennych doświadczeniach (Węclawski, 2021, s. 287).

Na grunt pedagogiki propozycję Marcela przeniósł m.in. Fritz März. Zdaniem tego niemieckiego pedagoga integralne podejście badawcze w pedagogice wymusza posługiwanie się dwiema antropologicznymi kategoriami problemu i tajemnicy. Tę część rzeczywistości wychowawczej, którą można sproblematyzować i (próbować) rozwiązywać naukowo, März nazywa problemem. Píše on, że „(...) nauka spotyka się z bytem w aspekcie problemu, to znaczy, cała rzeczywistość zostaje rozczłonkowana na problemy” (März, 1965, s. 22). Są jednak takie obszary ludzkiej rzeczywistości, które nie dają się sproblematyzować ani też zweryfikować dostępnymi metodami. Nie powinno się ich eliminować z pola zainteresowania badawczego tylko dlatego, że nauka nie potrafi ich opanować. Ten zakres rzeczywistości März nazywa tajemnicą.

Odnosząc obie kategorie do aktywności poznawczej, März dodaje, że problem należy po-znać (niem. *er-kennen*), co odpowiada badaniu naukowemu, a tajemnicę u-znać (niem. *an-erkennen*), co wymyka się wprost badaniu naukowemu. Uznanie sprowadza się zatem do zaakceptowania istnienia czegoś poza tym, co tu i teraz potrafi rozpoznać nauka. Jedynie uwzględnienie obu aspektów daje podstawę dla wygenerowania pełnej antropologii. Niemiecki pedagog upomina się o zauważenie i uznanie „przestrzeni tajemnicy” w pedagogicznym podejściu badawczym, gdyż – jak pisze – „symptomatyczne dla nowożytnej nauki jest to, że odrzuca się (niem. *ver-kennen*) to, co należy u-znać, tj. tajemnicę” (März, 1965, s. 23).

Wydaje się zatem, że szczególnie w ujęciu pedagogicznym, które – jak stwierdził Bogdan Nawroczyński – z założenia zajmuje się człowiekiem „w jego całości”, propozycja komplementarnego (integralnego) ujmowania rzeczywistości wychowawczej jako problemu i tajemnicy jest szczególnie interesująca i adekwatna do badań pedagogicznych. Nawroczyński, analizując możliwości badawcze nauk szczegółowych (przyrodniczych) względem fenomenu człowieka i widząc ich ograniczenia, pisał, że „cały człowiek wewnętrzny znajduje się daleko poza tą granicą” (Nawroczyński, 1968, s. 183).

Pedagogiczne „miejsca” człowieka niezdefiniowanego

W obszarze pedagogiki oraz nauk społecznych można wskazać przykłady takiego ujmowania rzeczywistości wychowawczej, które odpowiadają głównym założeniom prezentowanemu tutaj ujęciu antropologicznemu. Wyrażają się one przede wszystkim przez takie planowanie podejścia badawczego, w którym uwzględnia się obecność obszarów rzeczywistości wychowawczej, które wymykają się naukowemu „szkieletu”. Uczciwość badawcza każe w każdym z tych przypadków wskazać pewien obszar nierozpoznawalności czy wręcz tajemniczości.

W wielu miejscach badań pedagogicznych pojawia się tego rodzaju przestrzeń, co w mojej opinii jest wyrazem głębokiej świadomości metodologicznej badacza, ich rzetelności i uczciwości. Przykładowo chciałbym przedstawić tutaj trzy takie opisy: atmosfery wychowawczej, bezczasowego procesu (niem. *zeitloser Vorgang*) oraz ukrytej centralności życia społecznego.

Atmosfera wychowawcza

Jedną z częstych kategorii pojawiających się w obszarze pedagogiki rodziny jest ta dotycząca atmosfery wychowawczej. Znalazła ona swoje miejsce również w *Encyklopedii pedagogicznej XXI w.* pod red. Tadeusza Pilcha. Maria Tyszkowa definiuje ją jako „(...) układ wzajemnych stosunków, charakter więzi emocjonalnej, wzajemne traktowanie siebie przez członków rodziny, a w pierwszym rzędzie ustosunkowanie się rodziców do siebie nawzajem i do dzieci” (Tyszkowa, 1985, za: Cudak, 2003, s. 216). Z kolei ks. Józef Wilk wyjaśnia, że jest ona określeniem „(...) specyficznych warunków (trudnych do określenia jak atmosfera ziemską), koniecznych dla prawidłowego procesu wychowawczego” (Wilk, 1988, s. 87; 2002, s. 53). Dodaje następnie, że składa się na nią „(...) zespół warunków i przedmiotów tak materialnych i niematerialnych, oraz żyjące w tej przestrzeni osoby związane ze sobą w oryginalny i niepowtarzalny sposób: węzłami krwi i pokrewieństwa” (Wilk, 1988, s. 87), a jej szczególną cechą jest „nasylenie emocjonalne [i] dominujący nastrój uczuciowy” (Wilk, 2002, s. 54). Do najważniejszych komponentów „atmosfery rodzinnej” ks. Wilk zalicza wyposażenie mieszkania, osoby stanowiące rodzinę, słowa, formy wspólnotowego życia, formy świętowania oraz otwarcie się społeczne rodziny (Wilk, 1996, s. 137).

Powyższe opisy pokazują, że atmosfera wychowawcza (czy rodzinna) jest rzeczywistością skomplikowaną, dynamiczną, podlegającą ciągłym zmianom, a przez to niedającą się do końca zamknąć w naukowy opis. Stąd też sam termin „atmo-

sfera” jest w tym wypadku użyty w formie alegorycznej, przez co daje to możliwość ujęcia całości badanej rzeczywistości, lecz bez pełnej precyzji instrumentarium naukowego. Zawiera zatem obszary niedookreślone, ukryte (*abscondita*).

Na podstawie przedstawionego przykładu „atmosfery wychowawczej” można rozciągnąć problem trudności definicyjnych również na inne zjawiska, takie jak np. miłość, zaufanie czy przynależność, które przecież często są przedmiotem zainteresowań badań pedagogicznych. Zalicza się je do tzw. fenomenów pierwotnych, a te – jak podkreślają fenomenolodzy – uchylają się wszelkim zabiegom definiowania, ponieważ poznaje się je nie ze względu na coś innego, lecz tylko ze względu na nie same (por. Piecuch, 2003, s. 20). Niewystarczająca jest zatem droga namysłu intelektualnego, by tego typu zjawiska w pełni poznać i opisać. Potrzeba szukać uzupełniających, alternatywnych rozwiązań.

Bezczasowy proces (niem. zeitloser Vorgang)

Otto Friedrich Bollnow zauważa, że na treść każdego jednostkowego spotkania wychowawczego nakłada się kontekst wcześniejszych spotkań i relacji, jakie miały miejsce pomiędzy danymi osobami. Należy to zatem rozumieć w ten sposób, że egzystencjalne znaczenie spotkania wymyka się jego czasowo-przestrzennym strukturom, tzn. że pewne wyselekcjonowane treści spotkania są obecne i aktywne w procesie wychowania dłużej niż samo spotkanie. W tym sensie można powiedzieć, że ono zarazem minęło i nie minęło. Tak rozumiane spotkanie niemiecki pedagog określa jako „bezczasowy proces” (niem. *Begegnung als zeitloser Vorgang*) (por. Bollnow, 1959, s. 101). Spotkanie wychowawcze jest zatem wydarzeniem, które kumuluje w sobie nie tylko te treści, które są bezpośrednio związane z aktualnym momentem tegoż spotkania, ale również aktywuje w sposób wyselekcjonowany i nieprzewidywalny treści minionych oraz oczekiwanych wydarzeń.

Natomiast Jarosław Gara termin *zeitloser Vorgang* tłumaczy jako:

edukacyjne formy/procesy nieciągłe [i dodaje następnie, że] (...) egzystencjalne wyeksponowanie „pedagogicznych form nieciągłych” stanowić ma też nie tyle zniesienie „pedagogiki form ciągłych”, ile jej reinterpretację i dopełnienie o to, co do tej pory nie było brane pod uwagę, a co odzwierciedla nieciągłe formy (doświadczenia, procesy, zjawiska) trajektorii ludzkiego istnienia (Gara, 2021, s. 93).

„Formy ciągłe” bowiem związane są z „naturalnym procesem wzrostu” (Gara, 2021, s. 93), co z kolei czyni je poznawalnymi i mierzalnymi. „Formy nieciągłe” stanowią kontekst treściowy każdego wydarzenia wychowawczego, który jednak nie daje się

w tak łatwy sposób naukowo ująć i opisać. Jest zatem, w jakiejś części przynajmniej, ukryty (*absconditus*).

Friedrich W. Kron, opierając się na rozumieniu Bollnowa „spotkania jako bezczasowego procesu” (niem. *Begegnung als zeitloser Vorgang*), zauważa, że „(...) istnieje istotny związek między żywymi relacjami wychowawczymi, jako formą stałą o strukturze ciągłości, a bezczasowym procesem spotkania jako niestałą formą edukacji” (Kron, 1971, s. 18). Celem bliższego wyjaśnienia tego zagadnienia warto w tym miejscu przywołać przykład, którym posługuje się Kron. Przedstawia on sytuację między ojcem a synem. W czasie wspólnego spaceru nad brzegiem rzeki ojciec w sposób bardzo stanowczy zabrania dziecku zabawy w niebezpiecznym miejscu. Próbując opisać to jednostkowe wydarzenie, należałoby przede wszystkim zauważyć autorytarną i siłową reakcję ojca, której syn się poddaje. Trudno w tym momencie dopatrzyć się śladów zaufania, tak ważnego w relacji wychowawczej. Kron zwraca jednak uwagę, że ta jednostkowa sytuacja „(...) opiera się na różnorodnych, wcześniejszych doświadczeniach dziecka i rodziców, w których autorytet i posłuszeństwo stały się dla obu stron przejrzyste. (...) W tym przypadku słowo ojca zadziało jako przypomnienie” (Kron, 1971, s. 147). Pedagog niemiecki konstatuje, że dziecko w tej sytuacji nie doświadczyło jedynie szorstkości rozkazu ojca, ale również tego wszystkiego, czym jest dla niego więź z ojcem w ogóle. Oznacza to, że nie można tego spotkania oceniać na podstawie fragmentarycznych sytuacji życiowych, abstrahując od bogatego kontekstu międzysobowego, który je tworzy. Inaczej mówiąc – to, co się ujawnia tu i teraz, jest fenomenem skrywającym w sobie całość historii i doświadczeń tej konkretnej sytuacji.

„Ukryta centralność” życia społecznego

To, w jaki sposób Bollnow opisywał sytuację wychowawczą, współczesny socjolog i filozof francuski Michel Maffesoli próbuje odnieść do życia społecznego w ogóle. On również przyznaje, że w obszarze fenomenów świata społecznego skrywa się nieuchwytna wprost i w pełni idea organizująca zewnętrzny świat faktów. Wyjaśnia, że

(...) świat społeczny przestał już być w sposób prometejski skonstruowany z niczego przez jedyny, wszechmocny intelekt, lecz tworzy się on na podstawie pierwotnej rzeczywistości, w której mają swój udział uczucia, emocje oraz instynkty. Wszystko to wyjaśnia porządek, ale porządek ruchliwy; porządek, w który „uwikłane” są wszystkie warstwy jednostki i wspólnoty (Maffesoli, 2012, s. 47).

Stąd też, oddając w dalszym ciągu głos francuskiemu myślicielowi:

(...) na przekór rutynie uniwersyteckiej i jej zaafierowanej gadaninie trzeba umieć wypracować myśl radykalną, która będzie pozostawać w ścisłym związku z egzystencją. Myśl „radykalną” w sensie ścisłym: świat korzeni, świat podziemnej matrycy rzeczy, świat rzeczy niewidzialnych (*invisibilia*), które stanowią jednak sekret spójności wszystkiego, co naturalnej i kulturowe. Dusza świata (Maffesoli, 2012, s. 12).

Specyficzne rozumienie świata społecznego Maffesoli konsekwentnie przenosi na propozycję oryginalnego sposobu jego poznawania i opisywania. Jest nim „myśl radykalna”, która – co szczególnie warto zauważyć w kontekście podejmowanego w artykule problemu – ma dotrzeć do „świata rzeczy niewidzialnych (*invisibilia*)”, tj. do rzeczy ukrytych – *abscondita*. Marta Bucholc, interpretując tę myśl Maffesoli, zauważa, że u jej podstaw

(...) leży przekonanie, że prawda o rzeczywistości skrywa się pod powierzchnią zjawisk. Świat fenomenów, do którego ogranicza się sfera niefrasobliwego poznania potocznego, jest zasłoną dla przebiegających głębiej prądów, które określa on niekiedy jako „ukrytą centralność” życia społecznego, a które wyrażają się jedynie pośrednio, dostępne tylko dla tych, którzy „mają uszy” i gotowi są słuchać. Poznanie zjawisk i poznanie rzeczywistości samej to zatem dwa różne zadania epistemologiczne, odnoszące się nie tyle do dwóch różnych aspektów świata, co raczej do dwóch różnych rzeczywistości (Bucholc, 2012, s. XXXIII).

Po raz kolejny zatem w namyśle opisowo-metodologicznym świata społecznego obecne jest podwójne podejście. W odniesieniu do Maffesoli należy mówić o przestrzeni zjawisk poznawalnych i opisywalnych oraz przestrzeni samej rzeczywistości, która jest czymś o wiele bogatszym od tego, co się jedynie ujawnia w zjawiskach, ponieważ bez dotarcia do „ukrytej centralności” badanej rzeczywistości nie sposób ją adekwatnie ująć i opisać.

Metodologiczne inspiracje badania obszaru *absconditus*

Na ostatnim etapie, zgodnie z zapowiadaną we wstępie strukturą tego artykułu, przedmiotem poszukiwań będą takie rozwiązania metodologiczne, które pozwolą na badanie, a przynajmniej na uwzględnienie w nich obszaru ukrytego (*absconditus*). Pojawiają się zatem na tym etapie wnioskowania dwa zasadnicze pytania:

- 1) Jak badać rzeczywistość wychowawczą, chcąc uwzględnić w tych badaniach nie tylko – mówiąc językiem Marcela – obszar „problemu”, lecz także „tajemnicy”?
- 2) Czy w ogóle ma sens poszukiwanie adekwatnych metod (strategii) badawczych, które przenikałyby obszar „tajemnicy”, skoro antropologia *homo absconditus* zakłada jej nieusuwalność z rzeczywistości społecznej?

To drugie pytanie jest bardziej ogólne, stąd też należy mu się przyjrzeć w pierwszej kolejności. Na podstawie przedstawionych powyżej założeń antropologii apofatycznej można dostrzec następujący ciąg wnioskowania: w pierwszej kolejności badacz, przyjmując za punkt wyjścia koncepcję *homo absconditus*, zakłada niemożliwość poznania całości rzeczywistości badanej dostępnymi metodami badawczymi. Warto również podkreślić, że ta niemożliwość jest dwojakiego rodzaju. Z jednej strony wynika z nieadekwatności współczesnego poznania naukowego i opracowanych dotąd metod. Tego rodzaju niemożliwość jest usuwalna poprzez prowadzone doskonalenie warsztatu epistemologicznego i metodologicznego. Ten proces towarzyszy poznaniu naukowemu na każdym etapie jego rozwoju. Z drugiej strony jest to niemożliwość nieusuwalna, ponieważ jak przedstawiono to w pierwszej części artykułu, wynika z istotnego założenia antropologii *homo absconditus*: człowiek jako taki, a przez to również rzeczywistość społeczno-kulturowa, którą tworzy, zawiera w sobie rzeczywistość nieredukowalną do możliwości poznawalnych człowieka.

Idąc tropem tego rozróżnienia dwojakiego rozumienia niemożliwości poznawczych, należy jeszcze raz powtórzyć postawione pytanie o sens poszukiwania adekwatnych metod (strategii) badawczych, które przenikałyby obszar „tajemnicy”. W odniesieniu do pierwszej sytuacji odpowiedź wydaje się prosta: świadomość tego, że badana rzeczywistość skrywa przed badaczem dotąd niepoznane obszary, wzmagą w nim zapał i chęć poszukiwania nowych perspektyw metodologicznych. Takie podejście tworzy nowe rozwiązania.

Z drugiej strony natomiast, przyjmując antropologię *homo absconditus*, badacz z większym dystansem (krytycyzmem poznawczym) podchodzi do wyników badań własnych. Przez cały czas ich prowadzenia i interpretowania otrzymanych wyników towarzyszy mu bowiem świadomość, że nie jest w stanie uwzględnić wszystkich możliwych danych, w które wyposażona jest analizowana rzeczywistość, a pomimo to wypowiada się o niej samej. Według Marcela właśnie tym cechuje się autentyczny myśliciel, który „(...) pozostaje w ciągłym stanie napięcia twórczego, cała jego myśl

jest zawsze i nieustannie kwestionowania” (Marcel, 2001, s. 244). Tym też właśnie myśliciel różni się od ideologa uwięzionego w okowach jednej myśli, której bezkrytycznie broni. Tego rodzaju przekonanie, że badana rzeczywistość jest bogatsza niż otrzymane z niej wyniki, utrzymuje badacza w pozycji twórczej niepewności i krytyki poznawczej, a także inspiruje go do poszukiwania nowych metod i sposobów badań, które odkrywałyby nieuwzględniane wcześniej aspekty rzeczywistości. Inaczej mówiąc, wciąż poszukuje odpowiedzi na pytanie „jak badać?” – czyli na to, które zostało tutaj postawione jako pierwsze.

W tym miejscu należy szczególnie dobitnie podkreślić tę pierwszą cechę badacza: krytycyzm poznawczy i twórczą niepewność. Bez założeń *homo absconditus* brak ciągłego źródła uzasadniającego takie stanowisko. Ono samo natomiast, w mojej opinii, jest jedną z podstawowych cech rzetelnego badacza, który w ten sposób przyznaje, że analizowane w naukach społecznych zjawisko jest na tyle bogate i skomplikowane, że trzeba posłużyć się „(...) modelem, tzn. czymś, co reprodukuje dane zjawisko, by uczynić je możliwym do zbadania” (Nowak, 2008, s. 35). Model ten, często będąc określoną koncepcją teoretyczną, z jednej strony umożliwia w ogóle przeprowadzenie badań, z drugiej redukuje całość rzeczywistości do wcześniej przyjętych założeń. To natomiast oznacza, że odzwierciedlony model nigdy nie jest tożsamy z badaną rzeczywistością. Stąd też wyprowadzane z przeprowadzonych badań – dotyczące ostatecznie rzeczywistości, a nie modelu (!) – wnioski powinny zawierać pewien obszar „naukowej niepewności”.

Poza wyżej przedstawionymi walorami *homo absconditus* w adaptacji do badań społecznych, należy również docenić podejmowane próby odkrywania tego, co niedostępne i zakryte. Nie ma bowiem jasności, którądy przebiega linia graniczna pomiędzy usuwalną a nieusuwalną niepoznawalnością badanej rzeczywistości. Badacze, którzy otwierają się na założenia tej antropologii, próbują również określić wyznaczniki metodologiczne istotne dla projektowania badań społecznych w tej perspektywie. Nie sposób dziś mówić o ukończonych projektach metodologicznych, ale inspiracje do tego rodzaju analiz niewątpliwie są obecne w literaturze – a w tym miejscu zostaną zaprezentowane przykładowe z nich.

a) wspólnota badaczy jako „metoda” poszukiwania i przekazywania wiedzy

Kwestia tajemnicy w badaniach naukowych nie jest zagadnieniem, jak to już zostało wyjaśnione, zupełnie nowym. W pewnym sensie można nawet powiedzieć, że pojawiła się ona wraz z rozważaniami nad refleksją naukową. Znamiennym przykładem tego twierdzenia jest założona przez Platona akademia, która zrzeszała

uczonych chcących poszukiwać prawdy o świecie i przekazywać ją późniejszym pokoleniom uczniów. Platon był bowiem przekonany, że

(...) prawdziwa, żywa, pełna duchowa wiedza to ta, którą człowiek sam posiada i którą jest w stanie wypisać w duszy ucznia i zasiał w niej tak, iżby nie zmarniała, ale plon wydała; zaś mowa pisana, to jej mara tylko (Platon, 1958, s. 276a).

W innym miejscu twórca Akademii Ateńskiej dosadnie wyznaje, że uczoney „nie powierza pismu spraw najważniejszych” (Platon, 1958, s. 278d). W tych wypowiedziach obecne jest zagadnienie tajemnicy wiedzy. Jak podaje jeden z najwybitniejszych współczesnych badaczy Platona, Giovanni Reale, zdanie to nie wskazuje na etyczny czy normatywny zakaz przekazywania wiedzy za pomocą pisma, ale stwierdza, że pisma w ogólności nie są „(...) w stanie przekazać czytelnikowi niektórych spraw istotnych zarówno z punktu widzenia metody, jak i z punktu widzenia zawartych w nich treści” (Reale, 2008, s. 35). Stąd niejako konieczność powołania wspólnoty uczonych (Akademii), by móc przekazywać to, czego się nie da przy pomocy pisma.

Doświadczenie i przekonanie Platona może stanowić ważną inspirację metodologiczną w podejmowanym zagadnieniu. Wprawdzie nie mówi on wprost o wpisanej w badaną rzeczywistość tajemniczości, niemniej jednak zauważa, że droga poznawania i przekazywania wyników nie daje się zredukować do samego języka. Potrzebne jest, by to podejście było uzupełnione doświadczeniem wspólnoty badaczy.

b) trybalizm (plemienność) jako forma wczucia

Kolejną propozycję poszukiwania nowego podejścia metodologicznego można zaczerpnąć od Maffesolego, ponieważ już w ukazanych powyżej cytacjach zazna-
czył on sposób badania świata społecznego – chodzi o „myśl radykalną”. Otóż ten francuski badacz kładzie akcent na większe niż dotąd zainteresowanie obszarem ludzkiej emocjonalności. Maffesoli zaznacza, że

(...) podejmując termin *Einfühlung* w znaczeniu nadanym mu przez Wilhelma Worringera w dziedzinie historii, kilkakrotnie pokazywałem, że zasadniczą charakterystyką naszych czasów była empatia. Chodzi tam o odpowiednią metodologię, pozwalającą fenomenologicznie obserwować i rozumieć tendencję do zagubienia się w innym, do istnienia tylko w relacji do innego. Subiektywność obiektywizuje się w relacji wobec kogoś – czy będzie to przedmiot, zwierzę, istota ludzka czy nawet jakiś element natury (Maffesoli, 2012, s. 83).

Maffesoli dopomina się zatem o większe zainteresowanie drogą empatycznego poznawania dynamiki grup i w ogóle rzeczywistości społecznej. Inaczej mówiąc, uzupełnieniem „drogi słowa” (*metodo-logii*) powinna być „droga wczucia” (*metodo-empatheia*). Chodzi o wykorzystanie empatii jako sposobu (metody) dochodzenia do wiedzy o badanych o zjawiskach społecznych.

Dla Maffesolego takim szczególnym obszarem podejmowanych badań była przestrzeń plemienności (trybalizmu). Rozumiał zjawiska społeczne jako „zbiorowy teatr” (Maffesoli, 2012, s. 88), w którym człowiek poprzez przynależność do grup intelektualnych, sportowych, muzycznych, religijnych itp., ujawnia w pełni, kim jest. Zjawisk społecznych ujętych tą metaforą nie sposób natomiast rozpoznać i opisać jedynie za pomocą intelektualnych narzędzi. Źródłem wiedzy o tych zjawiskach stają się również emocje osób biorących w nich udział. By jednak właściwe je odczytać, należy poszukać adekwatnej metodologii.

Na podobny problem w badaniu zjawisk społecznych zwracał uwagę już Carl Gustav Jung. Podjął ten temat m.in. w dziele *Odpowiedź Hiobowi*. Zanim Jung przeanalizował walkę Boga z Hiobem i Hioba z Bogiem, opisał specyficzne podejście metodologiczne, które – tak zakładam – można rozszerzyć na cały obszar badanej „tajemniczości rzeczywistości”. Jung pisze:

(...) zajmując się w niniejszej pracy tymi „metafizycznymi” przedmiotami, zdaję sobie w pełni sprawę z tego, że poruszam się tu w sferze obrazów i że moje rozważania w żaden sposób nie zbliżają się do świata zjawisk niepoznawalnych. [Dodaje następnie:] (...) jakkolwiek cały nasz świat wyobrażeń religijnych składa się z antropomorficznych obrazów, które – jako takie – nigdy nie mogłyby ostać się racjonalnej krytyce, nie należy zapominać o tym, że opierają się one na *numinalnych archetypach*, tj. na podstawie emocjonalnej, która okazuje się niedostępna krytycznemu rozumowi. Chodzi tu o fakty psychiczne, które można jedynie pominąć, ale co do których nie można wykazać, że nie istnieją (Jung, 1995, s. 26).

Z powyższego cytatu wynika, że są takie obszary w rzeczywistości społecznej, które należy analizować nie tylko intelektualnie, lecz także uczuciowo (emocjonalnie, numinalnie). Na podstawie wypowiedzi Junga rysuje się zatem pewna droga postępowania badawczego. Polegać ma ona na uczestnictwie badacza w analizowanej grupie i doświadczeniu całym sobą (empatycznie!) jej życia, z jednoczesną krytyczną refleksją nie tylko nad faktami, lecz także nad pojawiającymi się w nim samym emocjami.

c) *Performative turn*

Jeszcze inną propozycję metodologiczną formułuje Christoph Wulf. W swojej refleksji metodologicznej zaznacza, że:

(...) po *linguistic turn* i po *iconic turn* lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w., które uwidoczniły językowe i obrazowe powiązania kulturowego działania i poznania, na przełomie stuleci zaznacza się w kulturoznawstwie *performative turn*, postrzegający działania kulturowe jako inscenizację i przedstawienie (Wulf, 2016, s. 316).

Wszystkie trzy *turns* [pisze dalej Wulf] stanowią zwrot ku pewnemu *swoistemu ujęciu antropologicznemu*. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z językową zależnością ludzkiej interakcji i poznania, w drugim – z ustanawiającą kulturę rolę tego, co imaginacyjne, a w trzecim – z formą i strukturą działania ludzkiego skupionego na cielesności (Wulf, 2016, s. 316).

Powyższe spostrzeżenie wskazuje na kolejną możliwą zmianę w myśleniu nad rzeczywistością społeczną. Tym razem jest to przejście od podejścia „obrazowego” do doświadczalnego/przeżyciowego (ruchowego, cielesnego). W ten sposób można mówić również o tym, że jest to opis metodologiczny. Wcześniej drogą poznania było słowo, później obraz, a teraz doświadczenie, *performance*. W tym ujęciu ważne są doświadczenia generowane i odbierane przez ciało, zmysły, a także próba ich rozpoznania, nazwania i systematyzacji. Przykładem obrazującym taki sposób przekazywania treści może być scena rozmowy kobiety ze swoim bratankiem ukazana przez Krzysztofa Kieślowskiego w *Dekalogu I*. W jej kontekście pojawia się pytanie, które stawia chłopiec: „Kim jest Bóg?”. Zamiast odpowiedzieć, kobieta przytula chłopca i pyta, co teraz czuje, a on odpowiada: „Kocham cię”, na co ciotka dodaje: „No właśnie i On w tym jest”. Ta scena filmowa dobrze obrazuje podejście *performative turn* Wulfa. Nowa droga poznawania rzeczywistości społecznej/wychowawczej przebiega poprzez performatywne doświadczenie, przeżycie. Podobnie jak aktor, który wciela się w jakąś konkretną postać, wcześniej się jej przygląda, naśladuje ruchy i odwiedza miejsca, w których przebywała, tak też i badacz próbuje wczuć się w badane zjawisko i doświadczyć go samemu, by następnie „odczytać” poprzez siebie.

d) paradoks egzystencjalny

Jeszcze inne rozwiązanie metodologiczne w tym obszarze proponuje Jarosław Gara. Píše on o paradoksie egzystencjalnym jako metodzie badania tego, co nie-określone. Gara zaznacza na początku, że:

(...) egzystencjalna aporetyka (...), wyraża się w odwoływaniu do myślenia antynomiami lub paradoksami, a co za tym idzie, przybiera ona postać analizy, która metodycznie koncentruje się na problematyzacji egzystencjalnych antynomii lub egzystencjalnych paradoksów. W tym też znaczeniu można mówić o swoistej metodzie rozumowania, argumentowania i dowodzenia, która w warstwie metodycznej wyraża się w problematyzacji przedmiotu zainteresowania w trybie (optyce) myślenia antynomiami lub/oraz myślenia paradoksami (Gara, 2021, s. 123).

Na tej podstawie Gara proponuje, by w postępowaniu badawczym dotyczącym tego, co ukryte (*absconditus*), posługiwać się analogicznie antynomiami – tyle że nie logicznymi, ale egzystencjalnymi. Polski pedagog wyjaśnia, że

(...) o ile więc na gruncie nauki paradoksy z założenia podlegają logicznemu identyfikowaniu oraz znoszeniu (zwalczaniu, przewyciężaniu), o tyle też paradoksy egzystencjalne przybierają postać swoistych prawd egzystencjalnych, a zatem „bytów pozajęzykowych”, w których nie chodzi tylko o problematyczność warstwy wypowiedzi językowej. Paradoksy egzystencjalne przede wszystkim odnoszą się do paradoksalnych doświadczeń, które przybierają postać swoistych stanów rzeczy, związanych z określonym biegiem spraw, sytuacji i wydarzeń (Gara, 2021, s. 124–125).

Wprowadzenie lub znajdowanie się człowieka w sytuacji paradoksu egzystencjalnego jest w przekonaniu Gary ważną sytuacją egzystencjalną, a przez to i poznawczą. W tego typu sytuacjach jest większa szansa uchwycenia (intelektualnego, emocjonalnego, doświadczalnego) tego, co jest na co dzień ukryte w człowieku czy w sytuacji społecznej/wychowawczej. Propozycja Gary jest podobna do ukazanego powyżej *perforamitive turn* z tą jedną różnicą, że polskiego pedagoga interesuje bardziej zastosowanie tego podejścia do zjawisk, które stanowiąc będą zderzenie paradoksalne.

Podsumowanie

Propozycja nowej koncepcji antropologicznej wymusza nie tylko dostosowanie do niej działań wychowawczych, lecz także – konsekwentnie – zastosowanie adekwatnych metod, technik i narzędzi badawczych. Przyjęcie modelu *homo absconditus* również wymusza poszukiwanie właściwych metod badawczych. Poprzez zaakcentowanie obszaru „niepoznawalności” i tajemnicy rzeczywistości ludzkiej – a przez to i społecznej – dopomina się o poszukiwanie takich rozwiązań metodologicznych, które uwzględniałyby ten element.

Z powyżej przedstawionych badań wynikają następujące wnioski:

- rzeczywistość społeczna nie daje się w pełni sprowadzić do jej naukowego sproblematyzowania;
- rzeczywistość społeczna zawiera w sobie dwojaki rodzaj tajemniczości: usuwalny i nieusuwalny;
- nieusuwalna tajemniczość skłania badacza do nieustannego przyjmowania postawy krytycyzmu poznawczego i twórczej niepewności względem wyników własnych badań;
- usuwalna tajemniczość skłania badacza do poszukiwania nowych rozwiązań metodologicznych, których przykłady zostały przywołane w niniejszym tekście – chodzi o drogę wspólnoty badaczy (Platon, Maffesoli), drogę empatii (Maffesoli, Joung), drogę performatywności (Wulf) i drogę doświadczeń paradoksalnych (Gara).

Należy jednak podkreślić, szczególnie w odniesieniu do ostatniego wniosku, że dziś nie sposób mówić o wypracowanych i w pełni przygotowanych nowych podejściach metodologicznych, niemniej jednak przedstawione powyżej przykłady przekonują, że literatura dostarcza kilku inspiracji do dalszych poszukiwań.

BIBLIOGRAFIA

- Bollnow, O.F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bucholc, M. (2012). Przyszłość plemienne socjologów. Michel Maffesoli o ponowoczesnym społeczeństwie i nauce. W: M. Maffesoli, *Rytm życia. Wariacje na temat świata wyobraźni ponowoczesnej* (s. XXV–LIV). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cudak, H. (2003). Atmosfera wychowawcza. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 215–217). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Jung, C.G. (1995). *Odpowiedź Hiobowi* (J. Prokopiuk, tłum.). Warszawa: Ethos.
- Kron, F.W. (1971). *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Maffesoli, M. (2012). *Rytm życia. Wariacje na temat świata wyobraźni ponowoczesnej* (A. Karpowicz, tłum.). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Marcel, G. (2001). *Być i mieć* (D. Eska, tłum.). Warszawa: De Agostini, we współpracy z Ediciones Altaya Polska.

- März, F. (1965). *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*. München: Kösel-Verlag.
- Nawroczyński, B. (1968). *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (2010). Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 15–28). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Palka, S. (2018). *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Piecuch, J. (2003). Niektóre cechy miłości w fenomenologicznej interpretacji. Koncepcja Bernharda Weltego. W: K. Wolsza (red.), *Osoba, małżeństwo, rodzina u progu XXI wieku* (s. 19–27). Opole: Redakcja Wydawnictw WT UO.
- Platon. (1958). *Fajdros* (W. Witwicki, tłum.). Warszawa: PWN.
- Reale, G. (2008). *Historia filozofii starożytnej* (E.I. Zieliński, tłum.). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tarnowski, K. (1989). Gabriela Marcela filozofia wiary. *Analecta Cracoviensia*, 21–22, 99–114.
- Węclawski, M. (2021). Gabriel Marcel i etyka heterocentryczna. *Roczniki Filozoficzne*, 69(2), 285–303. <https://doi.org/10.18290/rf21692-12>.
- Wilk, J. (1988). Atmosfera rodzinna w wychowaniu. W: M. Majewski (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko* (s. 81–98). Kraków: Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego.
- Wilk, J. (1996). Wychowanie do miłości. W: M. Kaszowski (red.), *Rodzino stawaj się tym, czym jesteś... I Kongres Rodziny Archidiecezji Przemyskiej 3–7 maja 1995: Wykłady, seminaria, spotkania, świadectwa* (s. 118–141). Przemyśl: Archidiecezjalny Ośrodek Duszpasterstwa Rodzin.
- Wilk, J. (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.
- Wulf, C. (2016). *Antropologia. Historia – kultura – filozofia* (P. Domański, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.