

Krystyna Duraj-Nowakowa

Fenomenologiczne rozumienie problematyki pedagogicznej : szkic tej alternatywy

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (32-33), 12-20

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Krystyna DURAJ-NOWAKOWA

Fenomenologiczne rozumienie problematyki pedagogicznej: szkic tej alternatywy

Wstęp

Szeroki profil tematyczny i ciekawe struktury treści kwartalnika GWSP w ciągu lat jego wydawania zachęca, by w numerze świątecznym wypowiedzieć się nie tylko stricte na skonkretyzowany temat, lecz raczej sformułować kilka refleksji wokół wybranego problemu punktu widzenia na pedagogikę. Taki odleglejszy punkt widzenia studyjnego nazywamy paradygmatem, wzorem, modelem, przedziałożeniami i/lub podejściem.¹ Ostatni termin, metaforyczny zdaje się najbardziej obrazować sens, który sygnuje takie podejście, podejście fenomenologiczne będzie przedmiotem naszej uwagi w niniejszym opracowaniu. Czynimy tak, ponieważ filozofia i nauki społeczne (np. socjologia), humanistyczne (np. filologie), psychologiczne (np. psychologia wychowawcza) częściej i głębiej niż nauki pedagogiczne rozważają i stosują ten model poznania.

Idee fenomenologii

Nazwa tego nurtu myślenia jako podejścia naukowego pochodzi - pisze w znaczącej dla tu opisywanej problematyki książce M. Heidegger² - od dwóch greckich słów: 1) *fainomenon* - „fenomen”, czyli to, „co się ukazuje, ujawnia, staje się widoczne - takie, jakie jest” oraz które oznacza tyle, „co wydobywać na jaw to, o czym mowa”; drugiego składnika *logos*, nie trzeba przypominać, znamy jego znaczenie z innych nazw dyscyplin nauki, np. w zroście psychologia.

Pojęcie fenomenologii zostało upowszechnione już na początku XIX w. za sprawą G.W.H. Hegla³, tym niemniej szczegółowiej koncepcja ta została opracowana 100 lat później na początku XX w. przez E. Husserla⁴, odwołującego się do odległych tradycji: neoplatońskiej (idealizm) oraz założeń filozoficznych Kartezjusza

¹ Por.: K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów*, Kielce 2005.

² M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 38-51.

³ Por.: G.W.H. Hegel, *Fenomenologia ducha*, Warszawa 1963.

⁴ Pol. Wyd. 1975.

(racjonalizm i metodyczny sceptycyzm), I. Kanta (podejście transcendentálne) i F. Brentano (intencjonalizm), jak podają źródła np. K. Ablewicz.⁵

Fenomenologia natomiast jest nie tylko nazwą dla podejścia, czyli wzorca poznania świata, ale - wężej - też metodą poznania, umożliwiającą zobaczenie tego, co się pokazuje tak, jak się to pokazuje samo z siebie, od strony jego samego. Fenomenolog zaś to ten, kto sprawia, kto dba, „by to, co się ukazuje, widzieć samo z siebie tak, jak się samo z siebie ukazuje”, pisał Edmund Husserl (1990, s. 39). Charakterystyki tych kwestii pojęciowo-terminologicznych warto także porównać jeszcze i w opisie G. Francuz.⁶

W różnych modyfikacjach podejście fenomenologiczne jest szeroko wykorzystywane do badania zagadnień aksjologicznych (M. Scheler), ontologicznych i egzystencjalnych (M. Heidegger, J.P.Sartre, P. Tillich), zjawisk społecznych (A. Schütz, T. Luckmann), stanów psychicznych (C.G. Jung, C. Rogers), a także postaci religii i religijności (R. Otto, G. van der Leeuw, M. Eliade), co zwiędle podają za: B. Milerski i B. Śliwerski.⁷

Już takie najkrótsze ze słownika specjalistycznego zaczerpnięte zdefiniowanie podejścia fenomenologicznego wystarcza, aby dostrzegać potrzebę jego zastosowania na gruncie nauk o edukacji jako ważne dla myślenia pedagogicznego.

Dlatego warto w skrócie przyjrzeć się przesłankom fenomenologii w ujęciu jednego z trzech obok Brentano i Schelera współtwórcy tej ideologii myślenia o świecie. Najważniejsze autorskie idee Husserla⁸, które następnie zostały przyjęte przez nowoczesną fenomenologię i bywają wykorzystywane w naukach pedagogicznych, można streścić w następujący sposób:

1. Zamiast rozpatrywać świat społeczny jako świat narzucony z zewnątrz świadomości ludzkiej, uwagę skierowano na to, jak powstaje on z subiektywnych procesów ludzkiego umysłu.
2. Nadawany przez ludzi sens rzeczywistości może być głównym rozwiązaniem problemu porządku społecznego.
3. Krytyka nauki społecznej posłużyła innym fenomenologom do głoszenia sugestii, że obiektywna nauka o ludziach nie jest możliwa, lub co najmniej nie będzie ona nigdy tym samym, co nauka o świecie fizycznym.
4. Zrozumienie ludzkiej świadomości i rzeczywistości społecznej może się dokonać jedynie poprzez badanie jednostek będących w trakcie wzajemnych interakcji nie zaś „wziętych w nawias”, „radikalnie wyabstrahowanych”.⁹

⁵ Por.: K. Ablewicz, *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

⁶ G. Francuz, *O nową integrację wychowania: ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna a wychowanie*, Kraków 1999, s. 151-166.

⁷ B. Milerski i B. Śliwerski (red.), *Leksykon: pedagogika*, Warszawa 2000, s. 66.

⁸ Por.: E. Husserl, *Idea fenomenologii: pięć wykładów*, Warszawa 1990.

⁹ Podają za: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 470.

Z warsztatu fenomenologii dla pedagogiki

Zatrzymajmy myśl na jeszcze innych kontekstach fenomenologicznych pedagogiki, przypominając, że fenomenologia podejmuje zarówno zagadnienia ontologiczne, jak i epistemologiczne filozofii. Tę filozofię kreowano na podstawie wszystkich nauk, zaś jej tezy stały się źródłem licznych dyskusji na gruncie nauk humanistycznych. Oto dwa podstawowe jej założenia 1) poznanie może się odbywać tylko dzięki intuicji, która jest zdolnością umysłu do odbierania przez naszą świadomość tego, co tkwi w świecie nas otaczającym; 2) analiza fenomenologiczna powinna rozpocząć się od opisu, bez przyjmowania z góry w założeniach, hipotezach i w konstrukcjach jakiejś wizji tego, co ma być opisane. Te założenia poznania fenomenologicznego przyświecają odradzanemu nurtowi metodologicznemu *epistémé* jakościowego.

Aby zrozumieć istotę epistemologii fenomenologicznej konieczne jest objaśnienie terminów: redukcja fenomenologiczna, redukcja transcendentalna, redukcja ejdetyczna i pojęcie „ja”. I tak redukcja fenomenologiczna to swoiste poznanie, w którym wszelka obiektywna wiedza przez owo oczyszczanie świadomości nie budzi ani sprzeciwu, ani akceptacji poznającego. Zaś redukcja transcendentalna jest ograniczeniem w nawias zarówno istniejącego faktu, jak i stosowalności teorii, konfrontowanej z doświadczeniem. Natomiast ejdetyzm (od gr. pojęcia „*eidós*” - idea; widzialna postać), to termin używany jeszcze przez Platona dla oznaczenia abstrakcyjnych form, lub idei. Z jednej strony obejmując wszelkie subiektywne, wewnętrzne treści umysłu jako przedstawienia świata, z drugiej zaś denotuje (czyli oznacza zakresy znaczeniowe nazw): wieczne, bezczasowe i niezmienne formy bądź pojęcia, np. niezależne przedmioty badania, a może i wiedzę. Ejdetyzm pojmowany jest też jako zdolność do przeżywania wyobrażeń odtwórczych i wytwórczych w sposób równie wyrazisty i żywy jak obraz-y spostrzeżeniowe (według psychologii występuje głównie wśród młodzieży).

W tym kontekście akt poznania jest aktem samodzielnej, autonomicznej i indywidualnej działalności podmiotu. Doświadczenie w znaczeniu antropologicznym, mającym miejsce w kontakcie interpersonalnym ma postać „wczucia” się. Jest to jakaś odmiana partycypacji „ja” w bycie „innego ja”.

Te cztery terminy, podstawowe dla epistemologii fenomenologicznej, nie znalazły jeszcze wystarczającego transferu na gnoseologiczny grunt pedagogiki.¹⁰

Dziś fenomenologia, pojmowana jako opozycja autorytarnej nauki o antypozytywistycznym charakterze (neopozytywizm i hermeneutyka), przeżywa znów swój renesans w humanistyce, ale w pedagogice¹¹ na dobre nie zdołała się jeszcze

¹⁰ Stanowiska w tej kwestii por.: E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole*, Warszawa 1994.

¹¹ Por.: C. Dziemidowicz, W. Muzyka, *Neopozytywizm i hermeneutyka: ku nowej epistémé pedagogiki*, Olsztyn 1994.

zadomowić. Zatem tu także tkwi potencjalny rezerwuar idei niemato obiecujących na przyszłość.

Z pewną dozą pokory na podkreślenie współcześnie nam - celem obiektywizacji sądów - zasługuje fakt, że zarzuty wobec fenomenologii od dawna już wysuwali głównie empiryści, naturaliści i reiści, potem również marksiści, neopozytywiści i neoscholastycy. Zarzucano fenomenologom przede wszystkim dowolność, płynność, niepewność tez uznawanych za oczywiste, skrajną abstrakcyjność a nawet publicystyczne zabarwienie. Zaś obecnie, gdy obserwujemy nawrót do tego specyficznego podejścia filozoficznego, i - jednocześnie - powrót do ujęć jakościowych w poznaniu zjawisk humanistycznych, fenomenologia zdaje się być coraz bardziej konieczna do bliższego rozpoznania i skuteczniejszego zastosowania w naukach o człowieku.

Fenomenologia przecież to kierunek filozoficzny postulujący intuicyjne poznanie fenomenów, badanie istoty zjawisk, a nie samych zjawisk, przyjmujący intencjonalność aktów świadomości, uznający za obiektywnie oczywiste i realne to, co bezpośrednio dane, czyli fenomeny, w jakich przejawiają się przedmioty różnego rodzaju. Te własności procesów poznania fenomenologicznego: intuicyjność, istotnościowość i intencjonalność aktów świadomości po pogłębionej interpretacji i aplikowaniu w pedagogice obiecują otwarcie jej nowych perspektyw.¹²

Husserl odbył drogę od realizmu do idealizmu. Ewolucja w kierunku idealizmu dokonała się przede wszystkim pod wpływem rozmyślań nad naturą czasu. Po cząwszy od *Idei* Husserl¹³ twierdził, że świat czasowo-przestrzenny, który mamy za rzeczywisty, jest w istocie swej „bytem dla kogoś”, a nie „w sobie”. „Absolutna rzeczywistość” - pisał - „ma akurat tyle sensu, co okrągły czworobok”.

Za poglądem tym Husserl¹⁴ przytacza znamienne także dla pedagogiki następujące argumenty:

- A. Analiza postrzegania wykazuje, że jednostkowych przedmiotów czasowo-przestrzennych nigdy w całości nie postrzegamy, lecz jedynie ich fragmenty i poszczególne własności. Zwróćmy więc na tę tezę uwagę szczególną, ponieważ służyć ona może pogłębionemu rozumieniu szans poznania całościowego np. systemologicznie.
- B. Gdy stosujemy fenomenologiczną metodę „transcendentalnej redukcji”, to z przedmiotów zostają tylko odpowiedniki świadomości. W tej metodzie było to główne źródło, przesłanka przejścia Husserla do idealizmu.

¹² M. Heidegger, tamże.

¹³ Por.: E. Husserl, *Idąc czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, Warszawa 1975 i tenże 1990.

¹⁴ Tamże.

- C. Tylko doświadczenie upoważnia nas do uznawania pewnych przedmiotów za rzeczywiste. Co się nie pojawia w doświadczeniu, o tym nie możemy twierdzić, że jest rzeczywiste, podkreślał Tatariewicz¹⁵

Wiedza o świecie to nie tylko te obszary, które są wyznaczane treściami programowymi „oficjalnej” dydaktyki. Szkoła, także wyższa, kształtuje również inne obszary wiedzy. Wiedzę tę nazywa się potoczną, gdyż powstaje ona w toku nieformalnych procesów społecznych i dotyczy naturalnych, codziennych, powszednich - chciałoby się rzec - problemów w życiu jednostki (por. monografie wiedzy potocznej w szkole)¹⁶

Dydaktyka, czyli proces formalnie i praktycznie podstawowy dla szkoły na każdym jej szczeblu jest złożonym systemem interakcji społecznych zachodzących między uczniami/studentami a nauczycielami, między uczniami oraz między samymi nauczycielami. Dydaktyka nie jest więc po prostu procesem przekazywania i przyswajania wiedzy. Wszystkie procesy intelektualne, emocjonalno-motywacyjne oraz sprawnościowe (czyli nabywanie umiejętności) są wplecione jako integralne części w szerszą dynamikę zjawisk społecznych w szkole, w audytorium, w sali ćwiczeniowej. Traktuje o tym systemologiczne subteoria Wymora, co tu pozostawimy tylko zasygnalizowane jako ilustrację pewnych koncepcji całościowego opisu świata (napisano szerzej na ten temat w monografii autorskiej).¹⁷

Zrozumienie świadomości ucznia/studenta w takim szerszym kontekście edukacyjnej rzeczywistości szkoły okazuje się odtąd skuteczniejsze przez poznanie jego interakcji społecznych w toku budowania wiedzy naukowej i potocznej podczas nauki studiowania przedmiotów nauczania.

Przedmiotem nauki studiów akademickich okazuje się nie tylko wiedza naukowa, lecz i związana z intuicyjnym poznaniem wiedza potoczna. Pisząc o nauce w humanistycznej perspektywie, C. Moustakas¹⁸ omawia punkty widzenia i modele poznania. Zgodnie z przyjętymi założeniami fenomenologicznymi przedstawia pięć typów badań jakościowych, co ma znaczenie także dla studiowania przez badanie. Przedstawia Moustakas także różnice między metodologią wynikającą z tego punktu odniesienia a tymi metodologiami, które wypływają z innych modeli badań jakościowych, uprawianych w tej perspektywie humanistycznej. Są nimi: fenomenologia, etnografia, teoria badań ugruntowanych, hermeneutyka¹⁹ i heurystyka. Dlatego warto byłoby - gdyby nie ograniczenie objętości te-

¹⁵ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, T.3, Warszawa 1990, s. 222-223.

¹⁶ Por.: E. Dryll, J. Trzebiński (red.), dz. cyt.

¹⁷ Por.: K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.

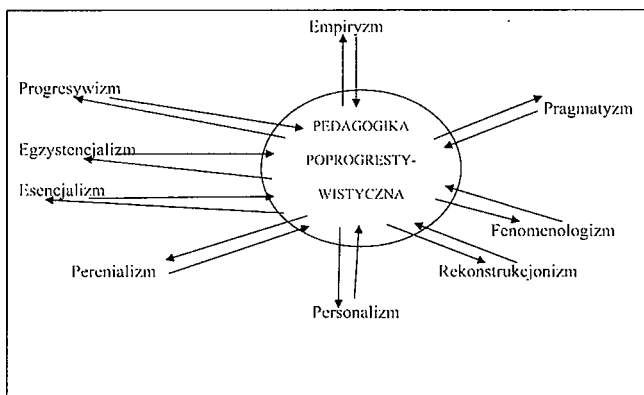
¹⁸ C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok 2001, s. 11.

¹⁹ Por.: M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996 oraz C.S. Bartnik, *Hermeneutyka personalistyczna*, Lublin 1994.

ktu - poddać rozważaniom również listę wspólnych cech różnych teorii badań uprawianych w tych perspektywach paradygmatycznych.

Poznanie umysłowe przy uwzględnieniu ważnego czynnika intuicyjnego jawi się cechą wyróżniającą podejście fenomenologiczne.²⁰ Nowatorstwo i oryginalność tego paradygmatu fenomenologii znajduje zastosowania w jeszcze szerszym nurcie poznania jakościowego w ogólności, gdyby hierarchizować zakresy i poziomy tych aplikacji. Dokonana tu krótka charakterystyka pochodzenia i specyfiki fenomenologii, jej teorii i metodologii pozwoli przyjrzeć się nieco bliżej szansom aplikacji tego modelu jako programowi i metodzie poznania w naukach o edukacji na schemacie 1, gdzie zobrazowano zależności wzajemnie sprzężonych oddziaływań niektórych orientacji filozoficznych na nauki pedagogiczne.

Schemat 1. Wpływ kierunków filozoficznych na rozwój poprogresywistycznej pedagogiki



Źródło: Koncepcja zmodyfikowana relacjami wzajemnymi i formą graficzną za: Th. Brameld (1956), cyt. za: Z. Krzysztożek, W. Rabczuk, red., 2004, s. 59.

I tak, przykładowo, w Ameryce funkcjonują systemy wychowania wyrosłe na gruncie pewnych koncepcji filozoficznych progresywizmu, esencjalizmu, perennializmu i rekonstrukcjonizmu, uznawanych przez Bramelda²¹ za hipotezy. Dla toku myślenia prowadzonego w niniejszym tekście ma to spostrzeżenie walor zarazem ilustracyjny i poglądowy. A ponadto wybraną tu do opisów fenomenologiczną wizję pedagogiki rzuca na tło, dzięki czemu zyskujemy jej kontekstualny ogląd.

²⁰ Por.: W. Stróżewski, *Od Husserla do Levinasa: wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, Kraków 1992 i tegoż: *Istnienie i sens*, Kraków 1994.

²¹ Tamże.

Uogólnienia tu poprowadzonego wątku myślenia, gdyby chcieć syntetyzować, upoważniają do konkluzji o tym, iż w kontekstach jakościowego poznania pedagogiki fenomenologia eksponuje ważność i znaczenie nauki o oczywistościach i intuicji w procesach studyjnych.

Zakończenie

W dużym skrócie przedstawiona filozofia fenomenologicznego myślenia²² na użytek pedagogiki współczesnej wymaga zatem nie tylko transferu na jej obszary, ale rozwijania i pogłębiania jej rozumienia, a także odpowiednich badań empirycznych, ukazujących np. możliwości i granice osiągania przez człowieka aktualizacji swojej osoby w procesie edukacyjnym.²³

Według autorki niniejszego opracowania zadziwiające, jak mało idei z filozofii fenomenologicznej przeniknęło dotąd do pedagogiki. Ponieważ mnie interesuje wizja całościowego poznawania w naukach pedagogicznych, szukam związków tego stylu myślenia naukowego filozofów i humanistów. Argumenty za bliskością i sensem spostrzegania i wykorzystywania tych relacji - jak je widzę - wzajemnych, stanowią tropy rozważań aktualnych i dalszych perspektyw takiej optyki pedagogiki. Przy czym jawią się te relacje tyleż ważne dla teorii edukacji i dla metodologii poznania pedagogicznego, co i dla praktyki działań edukacyjnych. Zdają się stanowić rezerwy o znaczeniu przyszłościowym dla pedagogiki.

Literatura:

- Ablewicz K., Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice. Wyd. UJ, Kraków 1994.
- Bartnik C.S., Hermeneutyka personalistyczna. Wyd. KUL, Lublin 1994.
- Denek K., Wartości i cele edukacji szkolnej. Wyd. Edytor, Poznań - Toruń 1994.
- Dryll E., Trzebiński J. (red.), Wiedza potoczna w szkole. Of. Wyd. Wydz. Psych. UW, Warszawa 1994.
- Duraj-Nowakowa K., Modelowanie systemowe w pedagogice. WN WSP, Kraków 1997.

²² Por.: R. Ingarden, *Przeżycie - dzieło - wartość*, Kraków 1966 i tegoż: *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972 oraz także tegoż, *Studia z teorii poznania*, Warszawa 1995.

²³ Por.: G. Francuz, *O nową integrację wychowania: ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna a wychowanie*, Kraków 1999; H. Romanowska-Lakomy, *Radość i cierpienie: fenomenologia rozwoju człowieka*, Olsztyn 2001.

- Duraj-Nowakowa K., Nauczyciel: kultura - osoba - zawód. Wyd. „Mediator”, Kielce 2000 i II wydanie, tamże 2002.
- Duraj-Nowakowa K., Ontyczne i metodologiczne źródła nowej filozofii dydaktyki akademickiej. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 24/25.
- Duraj-Nowakowa K., Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów. Wyd. ŚSW, Kielce 2005.
- Duraj-Nowakowa K.(red.), Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii. „Studia Pedagogiczne AŚ” 2006, t. 16.
- Duraj-Nowakowa K.(red.), Modernizowanie pedeutologii akademickiej. Wyd. AŚ i KTN, Kielce 2003.
- Dziemidowicz C., Muzyka W., Neopozytywizm i hermeneutyka: ku nowej epistemé pedagogiki. Wyd. PTP, Olsztyn 1994.
- Francuz G., O nową integrację wychowania: ekologicznie zorientowana antropologia filozoficzna a wychowanie. Of. Wyd. „Impuls”, Kraków 1999.
- Hegel G.W.H., Fenomenologia ducha, tłum. A. Londman, t. 1 i 2. PWN, Warszawa 1963.
- Heidegger M., Bycie i czas. WN PWN, Warszawa 1994.
- Husserl E., Idea fenomenologii: pięć wykładów. PWN, Warszawa 1990.
- Husserl E., Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. PWN, Warszawa 1975.
- Ingarden R., Książeczka o człowieku. Wyd. Literackie, Kraków 1972.
- Ingarden R., Przeżycie - dzieło - wartość. PWN, Kraków 1966.
- Ingarden R., Studia z teorii poznania. WN PWN, Warszawa 1995.
- Krzysztozek Z., Rabczuk W. (red.), Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki. Wyd. WSP TWP, Warszawa 2004.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), Leksykon: pedagogika. PWN, Warszawa 2000.
- Moustakas C., Fenomenologiczne metody badań. Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2001.
- Romanowska-Łakomy H., Radość i cierpienie: fenomenologia rozwoju człowieka. Wyd. UWM, Olsztyn 2001.
- Sawicki M., Hermeneutyka pedagogiczna. WN „Semper”, Warszawa 1996.
- Stróżewski W., Istnienie i sens. Wyd. „Znak”, Kraków 1994.
- Stróżewski W., Od Husserla do Levinasa: wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej. Wyd. „Znak”, Kraków 1992.
- Tatarkiewicz W., Historia filozofii, T. 1-3. PWN, Warszawa 1990.
- Turner J.H., Struktura teorii socjologicznej. WPN, Warszawa 1985.

Summary

The aim of the outline visions of phenomenological interpretations in pedagogical sciences is to encourage to consider and use this attitude/model of cognition. Against the pre-presumptions that is theoretical and methodological premises of phenomenology which is created in the philosophic ground in this article are presented some of components of scholar's workshop. They are significant to pedagogical sciences recently in connection with the change of their vision from quantitative methods to qualitative ones.