

Konrad Sawicki

Propozycja aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej

Scripta Philosophica. Zeszyty Naukowe Doktorantów Wydziału Filozofii KUL 1, 75-91

2012

Artykuł został 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.

**PROPOZYCJA APLIKACJI METODY
FENOMENOLOGICZNO-HERMENEUTYCZNEJ
W PEDAGOGICZNYCH BADANIACH
RZECZYWISTOŚCI WYCHOWAWCZEJ**

**1. KU METODZIE FENOMENOLOGICZNO-
-HERMENEUTYCZNEJ**

Wśród pedagogów metoda fenomenologiczna postrzegana jest współcześnie jako wartościowa, ale i kontrowersyjna. Metoda ta zapewnia badaczowi ją stosującemu dogłębne poznanie siebie oraz drugiego człowieka. Staje się to możliwe poprzez udostępnienie indywidualnego świata ludzkich znaczeń jako podstawowego punktu odniesienia dla rozumienia rzeczywistości. W badaniach fenomenologicznych badacz nie zajmuje pozycji dominującej. Charakterystyczna dla większości realizowanych na gruncie pedagogiki projektów badawczych relacja podmiot poznający – przedmiot poznania zostaje zastąpiona dynamiczną relacją współpoznania, w ramach której badacz i badany stają się współbadaczami. Mimo że badania prowadzone w opisywanym paradygmacie dalekie są od pozytywistycznej fascynacji wskaźnikami ilościowymi, to dąży się w ich ramach do uzupełnienia dorobku pedagogiki uzyskanego poprzez analizy ilościowe, nie kontestując jednocześnie jego walorów. Zaznaczyć należy, że posługiwanie się metodą fenomenologiczną nie należy do łatwych. Stawia ona wysokie wymagania osobie ją stosującej,

oczekuje umiejętności przyjęcia określonej postawy, posiadania pewnych predyspozycji oraz zdolności do pracy nad samym sobą. Wnikliwe fenomenologiczne postępowanie badawcze umożliwia uzyskanie jedynych w swoim rodzaju danych, wartościowych z punktu widzenia zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej¹. Szczegółowy opis metody fenomenologicznej poprzedzę wyjaśnieniem znaczenia terminu „metoda” oraz pojęcia metody.

Na gruncie nauk humanistycznych, w tym także na gruncie pedagogiki, istnieje duża dowolność w odniesieniu do definiowania pojęcia „metoda”. Analizując literaturę przedmiotu, czytelnik może wnioskować, że to, co dla jednych stanowi metodę badawczą, dla innych jest techniką lub na odwrót. Wydaje się, iż najlepszym sposobem rozróżnienia wymienionych pojęć jest wyjście od znaczenia terminu „metoda”. Otóż w rozumieniu najogólniejszym metoda to droga prowadząca do określonego celu, co w pewien sposób może sugerować, jak należy pojąć metodę rozumieć². Metoda jako ogół czynności związanych z konstrukcją pytań oraz problemów badawczych, z przyjęciem pewnych założeń, doбором zmiennych czy wskaźników, a także ze sposobami zbierania i opracowywania materiałów, z analizą i uogólnianiem, jest najogólniejszym sposobem rozwiązania problemu nurtującego badacza³. Powyższy kierunek definiowania metody odnosi się również do opisanej poniżej metody fenomenologicznej.

Początków metody fenomenologicznej należy poszukiwać u Edmunda Husserla, twórcy fenomenologii⁴. Fenomenologią nazwał on wła-

¹ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1994; tenże, *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2006, s. 181–187; A. Ryk, *Możliwość zastosowania fenomenologii w badaniach pedagogicznych w aspekcie projektu Lebenswelt*, w: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2007, s. 160–171.

² A.W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2008, s. 91–94, 156–159.

³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007, s. 21–32, 81–102; A.W. Maszke, *Metody i techniki*, s. 156–157.

⁴ A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, w: *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa: Wydawnictwo PWN 1989, s. 107–130.

snego autorstwa naukę o rzeczy samej, którą się postrzega, o której się mówi, przy jednoczesnej supozycji unikania konstrukcji hipotez co do jej związku z bytem, do którego się odnosi i wobec którego się przejawia⁵. Zaznaczyć należy, iż skonstruowana przez Husserla koncepcja jest fenomenologią w ścisłym znaczeniu, nieaplikowalną in extenso na grunt wielu nauk, czego egzemplifikacją niewątpliwie jest relacja pomiędzy fenomenologią a pedagogiką. W tym przypadku możemy mówić o fenomenologii stosowanej lub ściślej, o fenomenologii wychowania⁶.

Badanie pedagogiczne można określić mianem fenomenologicznego, kiedy dane zbierane w jego ramach mają formę wypowiedzi w pierwszej osobie. Procedura badawcza zyskuje swoje metodologiczne uzasadnienie tylko wtedy, gdy do oczekiwanej wiedzy dochodzi się poprzez swobodne opisy umożliwiające odkrycie istoty fenomenu. Jednak uzyskanie opisów to tylko jedna z części badania fenomenologicznego. Pozostałe jego etapy określają niżej wymienione procesy⁷.

Epoché. Znaczenie tego terminu w kontekście fenomenologii wskazał Husserl. Pierwotnie oznaczał on zobowiązanie do wstrzymania się od wszelkich supozycji odnośnie do wszystkiego, co istnieje⁸. *Epoché* pedagogiczne jest podobne do tego stricte fenomenologicznego. Wymaganiem wobec pedagoga o orientacji fenomenologicznej nie jest brak wiedzy teoretycznej lub całkowite wyzbycie się jej. Musi on jednak osiąść umiejętność odsunięcia od siebie owej wiedzy oraz uprzedzeń i sądów wartościujących wynikających z tej wiedzy. Zdolność ta ma umożliwić ujrzenie fenomenu, tak jak się on przedstawia, oraz koncentrację na jego oglądzie. Skuteczność fenomenologicznej *epoché* w sposób zasadniczy zależy od indywidualnych kompetencji każdej stosującej ją jednostki, od jej zdolności do zawieszenia własnych sądów i przekonań. Nie ulega wątpliwości, iż utopijna jest wizja osiągnięcia zupełnej klarowności spojrzenia, dlatego też należy stosować się do husserlowskiej

⁵ J.-F. Lyotard, *Fenomenologia*, tłum. J. Migasiński, Warszawa: Wydawnictwo KR 2000, s. 5–8.

⁶ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 59–60.

⁷ Por. C.E. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 2001, s. 106–126.

⁸ J.-F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 31; A. Schütz. *Fenomenologia i nauki*.

instrukcji „brania w nawias” nawołującej do zawieszania subiektywnych poglądów tak daleko, jak to możliwe⁹.

Redukcja fenomenologiczna. Z punktu widzenia metody fenomenologicznej jest ona logicznym następstwem *epoché*, w pewien sposób koniecznym z niego wynikającym. Proces ten nazywany jest redukcją, ponieważ kieruje (cofa) on badacza w stronę istot i sensów przeżywanego świata. Określenie „fenomenologiczna” odnosi się do przekształcania świata postrzeganego w czysty fenomen, które ma miejsce na tym etapie. Redukcja ta bywa nazywana również transcendentálną z uwagi na ukierunkowanie na czyste „ja” percypujące otaczający świat jakby po raz pierwszy. Traktowanie fenomenu jako niepowtarzalnego, jedynego w swoim rodzaju, spoglądanie na niego w sposób świeży i otwarty prowadzi do wyczerpującego opisu składników tegoż¹⁰.

W kontekście redukcji fenomenologicznej uwypuklone zostaje zasadnicze znaczenie opisu dla całej metody fenomenologicznej. Jej opisowy charakter ma niejako chronić badacza przed przedwczesnym formułowaniem sądów analitycznych bądź wyjaśniających. Dane zebrane od osoby badanej powinny mieć zatem postać opisową. To właśnie badany powinien na drodze własnego, swobodnego, spontanicznego opisu ujawnić charakter interesującego nas fenomenu. Wymaganie opisowości stoi również przed samym badaczem. Uzyskawszy naiwne opisy od osoby badanej, zobowiązany jest on do dotarcia do istot fenomenu również w drodze opisu¹¹. Naturę opisu stosowanego przez fenomenologa w odniesieniu do opisów otrzymanych od osoby badanej wyznaczają już ściśle określone wytyczne wynikające ze stosowanej przez niego techniki badawczej¹².

Wyobrażeniowe uzmiennianie. Poprzednie etapy metody fenomenologicznej wywiodły posługujące się nią badacza z dziedziny faktów, prowadząc go tym samym do świata idei, świata ogólnych istot. Proces wyobrażeniowego uzmienniania, odnosząc się do skonstruowa-

⁹ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 57–62.

¹⁰ C.E. Moustakas, *Fenomenologiczne metody*, s. 113–121.

¹¹ A. Giorgi, *Fenomenologiczna psychologia uczenia się i tradycja uczenia się słownego*, w: *Fenomenologia i badania psychologiczne*, red. tenże, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 2003, s. 41–118.

¹² Zob. pkt 2.3.

nego uprzednio opisu teksturalnego, umożliwi wydobycie opisu strukturalnego fenomenu. Poprzez wariację wyobrażeniową opierającą się na zmianie układów odniesienia i ogląd fenomenu z rozmaitych perspektyw wyodrębnione zostaną jego istotnościowe struktury. Powodzenie wyobrażeniowego uzmienniania uzależnione jest od umiejętności łączenia struktur istoty, którą Husserl nazwał intuicją. W tym momencie centrum zainteresowania nie stanowią już fakty, byty empiryczne. Sedno zainteresowania badacza tkwi natomiast w sensach, istotach fenomenu. W skutek wyobrażeniowego uzmienniania możliwe jest ujrzenie wielości dróg prowadzących do odkrycia właściwej struktury oraz wspomnianych istot fenomenu¹³.

Etap wyobrażeniowego uzmienniania jako ostatnią z najogólniejszych dyrektyw metody fenomenologicznej kończy skonstruowanie jednolitego opisu istoty fenomenu, utworzonego w drodze syntezy otrzymanego na wcześniejszym etapie badania opisu teksturalnego z opisem strukturalnym. Istota w prezentowanym rozumieniu nie jest koniecznie związana z żadnym z pojawiających się w niej zjawisk, będąc tym samym zdolną do przejawiania się w nieokreślonej ich liczbie. Tak ujmowana istota fenomenu możliwa jest do wyodrębnienia poprzez procesy rozumienia i interpretacji¹⁴. Relację pomiędzy autorem, jego różnorodnym w formie przekazem oraz interpretatorem jako elementami zaangażowanymi w proces rozumienia określa sposób definiowania tego procesu¹⁵.

Schleiermacher rozumienie definiował jako „wczucie psychologiczne polegające na ustawieniu się interpretatora na miejscu autora”¹⁶. Tak konceptualizowany proces rozumienia budowany jest na bazie reprodukcji rozumienia oraz szeroko pojmowanej identyfikacji interpretatora z autorem przekazu, których fundamentami są dywinatoryjne oraz komparatywne rozumienie. Zagłębianie się we wszelkie dostępne szczegóły oraz badanie ich wzajemnych oddziaływań, czyli rozumienie kompara-

¹³ J.-F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 42–46; C.E. Moustakas, *Fenomenologiczne metody*, s. 122–126.

¹⁴ Por. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 23–55; F.J. Wertz, *Metody i wyniki fenomenologicznego badania psychologicznego złożonego zdarzenia: przeżyć ofiary przestępstwa kryminalnego*, w: *Fenomenologia i badania*, s. 119–195.

¹⁵ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 33–38; por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007, s. 367–375.

¹⁶ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 34.

tywne, wynika z dywinatoryjnego sposobu rozumienia wywodzącego się z intuicyjnego, wczuwającego oraz przeczuwającego oglądu przedmiotu. Wymienione rodzaje rozumienia stanowią nierozzerwalną całość i są od siebie uzależnione. Schleiermacherowskie rozumienie jest przyswojeniem sobie przez interpretatora przekazu autora, a także w skutek powyższego wejściem pierwszego w sytuację drugiego implikującym pokrywanie się horyzontów obydwu osób. Koncepcja ta zakłada, iż do pełnego zrozumienia niezbędne jest wyzbycie się przez interpretatora jego własnej indywidualności¹⁷.

Opozycją dla biernego interpretatora Schleiermachera jest aktywny interpretator Diltheya. To właśnie Dilthey, przekształcając proces rozumienia z odtwórczego w twórczy, uwypukla jednocześnie rangę osoby interpretującej, nie tylko stawiając ją na równi z autorem, ale niekiedy twierdząc, że jej rola w procesie rozumienia jest donioślejsza od roli autora. W rozumieniu jako relacji pomiędzy dwojgiem ludzi każdy z nich partycypuje w charakterystyczny dla siebie sposób. Autor niejako przekazuje materiał, który dzięki indywidualnemu horyzontowi interpretatora ma zostać zrozumiany. Rozumienie u Diltheya przybiera całkiem inną postać niż w koncepcji Schleiermachera. Staje się ono metodologiczną refleksją nad historycznym przebiegiem zdarzeń, która w konsekwencji skutkować ma obiektywizacją życia oraz ukazaniem dziejowości człowieka. Odkrywając ową dziejowość, interpretator dochodzi do jej ducha. Obiektywny duch stanowiący sedno Diltheya procesu rozumienia funkcjonuje w nim jako konieczne medium pomiędzy autorem i interpretatorem. Ten drugi, znajdując się w zasięgu oddziaływań obiektywnego ducha, jest w stanie głębiej wniknąć w przekaz niż sam autor, co z kolei może być pojmowane jako deprecjacja roli autora w omawianym tu procesie. Krytycy koncepcji Diltheya twierdzą, że definiowane przez niego rozumienie możliwe jest tylko w obrębie określonego kręgu kulturowego i czasu. Odchylenie w ramach którejś ze zmiennych spowoduje całkiem inny odbiór przekazu, co z kolei implikuje wniosek, iż nie ma jednego, uniwersalnie obowiązującego rozumienia. Diltheyowskie rozumienie mierzy się zatem nieustannie z zarzutem subiektywizmu¹⁸.

¹⁷ Por. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 33–38; H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 255–258.

¹⁸ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 255–258.

W jeszcze inny sposób rozumienie definiuje Gadamer. W związku z tym, że każdy człowiek (interpretator) pozostaje w relacjach i pod wpływem kontekstu społeczno-kulturowego oraz charakterystycznego tylko dla niego zespołu cech indywidualnych, badacz ten był przekonany o braku możliwości zupełnego przeniesienia się w pozycję autora. Konieczne jest zatem w kontekście rozumienia uwzględnienie indywidualnego horyzontu interpretatora. To właśnie interpretator, jego jednostkowe i niepowtarzalne przedrozumienie i rozumienie muszą być uwzględnione w perspektywie analizy procesu rozumienia. Indywidualny horyzont każdego człowieka kształtowany jest poprzez jego urodzenie, wychowanie, wykształcenie i związane z nimi wydarzenia. Horyzont ten, towarzysząc człowiekowi w każdym momencie życia, z jednej strony jawi się jako ograniczający możliwość rozumienia, z drugiej natomiast stanowi jego warunek. Specyfika Gadamera definicji procesu rozumienia czyni je niezbywalnym przywilejem ludzkiej egzystencji, poprzez co autor ten ujmuje hermeneutykę jako coś głębszego niż tylko metoda¹⁹.

Proces rozumienia jest definiowany na różne sposoby, jednak jego struktura zwykle określana jest mianem kolistej. Hermeneutyczne koło swój początek ma w momencie spostrzeżenia określonego obiektu, mającego być przedmiotem rozumienia. Początkowo nie dostrzegając żadnego znaczenia w owym przedmiocie, odnoszę go do pewnego horyzontu, uzyskując niejako jego przedrozumienie. W tym momencie obiekt mojego zainteresowania już nie jest dla mnie anonimowy, uzyskuje jakiś sens. W związku z tym powracając w rozumieniu ponownie do jego początków, nie spostrzegam go jako coś bez znaczenia, lecz ubogacam jego już posiadany ogląd o kolejne sensory. Punkt wieńczący dany etap rozumienia nie pokrywa się z punktem wyjścia, lecz w pewien sposób omija go, co uzasadnia postulat przemianowania koła hermeneutycznego na hermeneutyczną spiralę. To właśnie na jej kolejnych zwojach, wzbogacając kolejne sensory danego obiektu, dochodzimy do jego niezmienniej istoty²⁰.

¹⁹ Tamże.

²⁰ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 31–38; A. Folkierska, *Kształcząca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, w: *Odmianny myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1995, s. 155–173; H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, s. 368–375.

W perspektywie badań pedagogicznych najbardziej trafne ujęcie procesu rozumienia wydaje się to proponowane przez Gadamera. Badacz ten, mimo że w indywidualnej horyzontalizacji widział atut interpretatora, dostrzegał również ograniczenia, jakie wnosi ona w proces rozumienia. Wydaje się, że tutaj właśnie powstaje jedno z miejsc dla fenomenologicznej *epoché*. To właśnie fenomenologiczne „wzięcie w nawias” dotychczasowych przekonań, przesądów, jako stanowiące punkt wyjścia fenomenologicznej metodologii, umożliwi spojrzenie z perspektywy prawdziwie czystego indywidualnego horyzontu, a co za tym idzie, dostrzeżenie istoty oraz zrozumienie tego, co dane. Co więcej, hermeneutyka jest swego rodzaju fenomenologiczną ontologią, ponieważ jak mówił Heidegger: „rozumienie jest fundamentalnym sposobem bycia człowieka”²¹. Wobec powyższego można odnieść wrażenie, że podobnie jak proces rozumienia tak relacja pomiędzy fenomenologią i hermeneutyką ma strukturę koła będącego w nieustannym ruchu, na którego obwodzie następuje nieprzerwana wymiana informacji, horyzontów, wrażeń.

2. METODA FENOMENOLOGICZNO-HERMENEUTYCZNA A PRAKTYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

2.1. STUDIUM PRZYPADKU

Aplikowanie metody fenomenologiczno-hermeneutycznej do pedagogicznych badań rzeczywistości wychowawczej implikuje konieczność zastosowania studium przypadku. W pedagogice studium przypadku jest „sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przy-

²¹ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna*, s. 24.

padku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”²². Metoda studium przypadku ma naturę opisu monograficznego odniesionego zazwyczaj do jednostki. W kontekście pedagogiki jej nadrzędnym celem jest rozpoznanie indywidualnych losów ludzkich, uzyskanie wiedzy na temat życia jednostki oraz ustalenie przyczyn ewentualnych zaburzeń w celu podjęcia określonej terapii. W związku z metodą indywidualnego przypadku istotne mogą być nie tylko informacje pochodzące od interesującej badacza jednostki, ale też te pochodzące z jej otoczenia – szkoły, pracy, rodziny²³. W kontekście aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej do badań pedagogicznych konieczne jest dostosowanie wymienionych wytycznych do jej ogólnych dyrektyw.

2.2. ROZMOWA

Przyjęcie fenomenologiczno-hermeneutycznej orientacji metodologicznej w badaniach rzeczywistości wychowawczej wymaga uzyskania danych w ściśle określonej formie. Adekwatne w powyższym kontekście będzie zastosowanie rozmowy rozumianej nie tyle jako technika badawcza, ile jako sposób organizacji przebiegu jednego z etapów procedury badawczej – etapu zbierania danych. Rozmowa jest nieskrępowanym dialogiem prowadzonym na określony na jej początku ogólny temat, uwzględniający zawierające się w nim podtematy. Temat ten jedynie sugeruje pożądaną przebieg rozmowy, nie narzucając jej pewnego rodzaju struktury. Zadawanie pytań w rozmowie nie jest zabronione, jednak pytania te powinny być ogólne, otwarte i wolne od sugestywności. Niewskazane jest, aby – jak to ma miejsce w wywiadzie – stanowiły one uprzednio przygotowaną listę, której przestrzeganie jest głównym założeniem spotkania. Technikę tę rozumieć należy jako niczym nie skrępowaną wymianę myśli i uczuć, jako swobodną wymianę informacji bez usiłowania zmiany przekonań któregoś z rozmówców²⁴.

²² T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1995, s. 48.

²³ A.W. Maszke, *Metody i techniki*, s. 163–165.

²⁴ Por. M. Łobocki, *Metody i techniki*, s. 273–284.

Aby rozmowa była wartościowa z perspektywy naukowej, według Łobockiego²⁵ musi spełniać niżej wymienione warunki:

- uważne, cierpliwe słuchanie: niezbędną jest tutaj bezwarunkowa akceptacja rozmówcy, która umożliwi samodzielne i nieskrępowane wypowiedzianie się na poruszane tematy oraz zapewnia możliwość spontaniczności i wolności w wyrażaniu opinii;
- umiar w odpowiadaniu na stawiane przez rozmówców pytania: umiar ten wyraża się w dążeniu do tego, aby rozmówca sam odpowiedział na postawione przez siebie pytanie, aby samodzielnie zmierzał ku odnalezieniu właściwej odpowiedzi. Dopuszczalną formą reakcji jest tutaj milczenie, ale też odpowiedź pobudzająca rozmówcę do działania;
- powściągliwość w zadawaniu pytań: w rozmowie badacz powinien unikać zadawania pytań, jednak w sytuacjach, w których jest to konieczne, należy zadawać pytania związane z rozmową, z niej wynikające, będące dla rozmówcy inspiracją do przemyśleń;
- troska o sprzężenia zwrotne: w prawidłowo przebiegającej rozmowie należy dbać o stały kontakt pomiędzy rozmówcami. Jak już wcześniej wyartykułowano, obecność pytań powinna być ograniczona do minimum, jednak nie może to rzutować na jakość kontaktu pomiędzy rozmówcami. Duże znaczenie w kontekście rozmowy ma kontakt niewerbalny, tj. potakiwanie głową, mimika twarzy czy gestykulacja. Obecność tego rodzaju kontaktu w rozmowie zapobiega poczuciu dysproporcji pomiędzy słuchaniem a informowaniem, jednocześnie zapewniając prawidłowy jej przebieg.

W metodologii badań pedagogicznych wyróżnia się następujące rodzaje rozmowy: indywidualną lub grupową, bezpośrednią lub pośrednią oraz opartą na słuchaniu biernym lub czynnym. Rozmowa indywidualna odbywa się pomiędzy osobą ją przeprowadzającą a jednym tylko rozmówcą. W rozmowie grupowej uczestniczy natomiast 3–5 osób. Pierwsza z wymienionych znajduje zastosowanie szczególnie w sytuacjach, gdy poruszane mają być tematy osobiste, drażliwe dla rozmówcy, drugą natomiast stosować należy, gdy planuje się podjęcie tematu bardziej neutralnego, w równym stopniu dotyczącego każdego z uczestników.

²⁵ Tamże.

Rozmowę bezpośrednią charakteryzuje założenie, iż prowadzący ją najlepiej wie, jakie pytania należy postawić, aby uzyskać rozwiązanie określonego problemu. Rozmówca w tego typu rozmowie nie mówi, co czuje, lecz to, co chce usłyszeć osoba prowadząca. Pytania zadawane w takiej rozmowie zazwyczaj nie wynikają z jej tematu, ale są konkretnymi zagadnieniami, które badacz chce poruszyć i na które chce uzyskać odpowiedź.

Rozmowa pośrednia, sugerowana w kontekście badań fenomenologicznych, odrzuca wszechwiedzę osoby ją prowadzącej, a zakłada od początku akceptację i poszanowanie dla tego, co chce powiedzieć rozmówca. Badacz w rozmowie pośredniej ogranicza stawianie pytań do minimum, a koncentrując się na wypowiedziach drugiej osoby, swoje wypowiedzi sprowadza do informacji zwrotnych dotyczących tego, co usłyszał.

Do rozmowy pośredniej odnoszą się dwa kolejne rodzaje rozmowy: oparta na słuchaniu biernym i oparta na słuchaniu czynnym. Pierwsza z nich ma na celu przede wszystkim wysłuchanie tego, co chce powiedzieć rozmówca, bez jakiegokolwiek ingerencji w jego wypowiedź. Osoba inicjująca rozmowę na początku podaje temat, by następnie usunąć się niejako w cień, swoje reakcje ogranicza do lakonicznych komentarzy lub zdawkowych odpowiedzi, rezygnując nawet z pytań nasuwających się w toku rozmowy. Natomiast u podstaw rozmowy opartej na słuchaniu czynnym leży możliwie częste potwierdzanie tego, że się uważnie i cierpliwie słucha, oraz tego, że się swojego rozmówcę rozumie. Prowadzący rozmowę swoimi wyważonymi i nie nazbyt częstymi komentarzami zapewnia rozmówcę o akceptacji jego poglądów, jednocześnie dając do zrozumienia, że poruszane przez niego kwestie są interesujące i zasługują na baczną uwagę²⁶.

²⁶ Tamże.

2.3. MODYFIKACJA METODY VAN KAAMA ANALIZY DANYCH FENOMENOLOGICZNYCH

Charakterystyka dyskutowanej orientacji epistemologicznej odnośnie do badań pedagogicznych wymaga zastosowania odpowiednich technik badawczych. Fenomenologiczna proveniencja oraz immanentna koherencja Modyfikacji Metody Van Kaama Analizy Danych Fenomenologicznych czynią tę technikę w powyższym kontekście szczególnie adekwatną²⁷. W jej ramach autor wyróżnił siedem kolejnych etapów opracowywania tekstu otrzymanego w trakcie rozmów z osobą badaną.

Na poziomie pierwszego etapu, korzystając z pełnej transkrypcji rozmów, należy sporządzić listę wstępnego grupowania, tj. listę wszystkich wyrażen zawartych w rozmowach, ściśle związanych z interesującym badacza przeżyciem. Na etapie drugim dąży się do wyodrębnienia niezmiennych składników przeżycia poprzez eliminację powtarzających się wyrażen. Trzeci etap analizy danych to zgrupowanie niezmiennych składników omawianego w rozmowach przeżycia i nazwanie ich. Czwarty krok to odniesienie otrzymanych na poprzednim etapie niezmiennych składników przeżycia do pełnej transkrypcji rozmów oraz weryfikacja, czy składniki te faktycznie w owej transkrypcji się ujawniają. W ramach piątego etapu badacz zobowiązany jest do stworzenia na podstawie sprawdzonych niezmiennych składników teksturalnego opisu badanego przeżycia po to, by na przedostatnim, szóstym etapie utworzyć opis strukturalny. Ostatni etap opisywanej tu techniki to konstrukcja tekstualno-strukturalnego opisu przeżycia budowanego na otrzymanych uprzednio znaczeniach i istotach²⁸.

Modyfikacja Metody Van Kaama Analizy Danych Fenomenologicznych klarownie wyjaśnia kierunek postępowania z danymi uzyskanymi w wyniku rozmów. Każdy z jej etapów w znaczny sposób przybliża do uzyskania oglądu istoty fenomenu interesującego badacza. Ponadto technika ta w nieskomplikowany sposób ukazuje istotę metody fenomenologiczno-hermeneutycznej oraz jasno instruuje, jakie czynności są niezbędne do wykonania, aby przybliżyć się do założonego celu badań.

²⁷ Por. C.E. Moustakas, *Fenomenologiczne metody*, s. 145–181.

²⁸ Tamże.

3. METODA FENOMENOLOGICZNO-HERMENEUTYCZNA W BADANIACH RZECZYWISTOŚCI WYCHOWAWCZEJ – SZANSE I OGRANICZENIA

Specyfika teoretycznych założeń fenomenologiczno-hermeneutycznej orientacji metodologicznej oraz praktyczne doświadczenia jej stosowania w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej²⁹ umożliwiają wyodrębnić następujących szans i ograniczeń związanych z aplikacją tejsze:

Szanse:

- udostępnienie opisów zjawisk trudnych do poznania metodami ilościowymi,
- możliwość badania zjawisk intencjonalnych,
- koncentracja na świecie przeżywanym,
- akcentowanie potoczności poznania umożliwiające wydobywanie sensów i znaczeń określonych sytuacji z życia codziennego,
- w rezultacie przeprowadzonych badań uzyskanie faktycznego obrazu badanej rzeczywistości, a nie obrazu uśrednionego.

Ograniczenia:

- bliska relacja pomiędzy badaczem a badanym oraz relacja współbadania może utrudniać obiektywność spojrzenia na badany fragment rzeczywistości,
- badany może napotkać trudności z precyzyjną werbalizacją własnych myśli, niezbędną, aby zrealizować założenie narracyjności metody,
- w przypadku realizacji założonego celu badawczego w perspektywie kilku lub kilkunastu spotkań, istnieje zagrożenie braku zaangażowania badanego w procedury badawcze,
- w związku z subiektywnością ukazywanych znaczeń analizy fenomenologiczno-hermeneutyczne nigdy nie będą skończone,

²⁹ Por. K. Sawicki, *Fenomenologiczne studium jakości życia osoby pochodzącej z rodziny dysfunkcyjnej*, promotor: D. Opozda, seminarium: pedagogika rodziny, Archiwum BUKUL.

- marginalne możliwości wartościowania, oceny i krytyki z uwagi na to, że wychowanie jest sztuką umowną,
- możliwa kontestacja istnienia motywów działania człowieka oraz odrzucenie przyczynowości podejmowanych aktywności.

Rezultaty otrzymane poprzez zastosowanie metody fenomenologiczno-hermeneutycznej są szczególnie wartościowe w pryzmacie praktyki pedagogicznej. Umieszczenie ich w perspektywie jednostkowych losów ludzkich umożliwia odpowiednie zaprojektowanie działań profilaktycznych względem osób badanych i ich otoczenia. Co więcej, specyfika zaprezentowanego podejścia epistemologicznego pozwala już w trakcie realizowanego projektu przedsięwziąć pierwsze działania terapeutyczne. W odniesieniu do poszukiwania uogólnień charakterystycznych dla szerszej grupy przypadków, rezultaty fenomenologiczno-hermeneutycznych analiz należy traktować jako wskazówki do dalszych badań. Mimo że ich wartość poznawcza w kontekście badanej próby zwykle nie podlega dyskusji, to (z uwagi na jej zazwyczaj niewielką liczebność) nie mogą być one ekstrapolowane na całą populację, którą ta próba reprezentuje³⁰. Jako interesujące w powyższym kontekście jawić się może zastosowanie zabiegu triangulacji. To właśnie triangulacja metod³¹, rozumiana jako posłużenie się w realizowanym projekcie badawczym jakościowymi i ilościowymi metodami badań w celu weryfikacji stopnia, w jakim osiągnane za ich pomocą rezultaty się pokrywają³², umożliwić może wyprowadzenie wartościowych poznawczo wniosków. Dodatkowo zastosowanie metod badawczych o odmiennej charakterystyce ułatwia badaczowi utrzymanie obiektywności spojrzenia na interesujący go fenomen oraz zapobiega nawiązaniu nadmiernie bliskiej relacji z badanym, a także poprzez wprowadzenie nowych elementów do procedury badawczej pozytywnie wpływa

³⁰ Tamże, s. 61–82; por. tenże, *Obszary poczucia jakości życia osoby pochodzącej z rodziny dysfunkcyjnej – sytuacja rodzinna i relacje interpersonalne*, w: *Wychowanie, profilaktyka, terapia. Szanse i zagrożenia*, red. M. Boczkowska, E. Tymoszuik, P. Zielińska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012, s. 71–81.

³¹ Wyróżnić można ponadto triangulację źródeł, triangulację badaczy oraz triangulację teorii. Por. W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010, s. 125–126.

³² D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010, s. 260, 438.

na zaangażowanie tegoż. Konkludując, w perspektywie poczynionych ustaleń metodę fenomenologiczno-hermeneutyczną w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej postrzegać należy jako wstępny etap poznania naukowego.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1994.
- Ablewicz K., Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2006.
- Dróżka W., Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010.
- Folkierska A., Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1995.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2007.
- Giorgi A., Fenomenologiczna psychologia uczenia się i tradycja uczenia się słownego, w: *Fenomenologia i badania psychologiczne*, red. A. Giorgi, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 2003.
- Lytard J.-F., *Fenomenologia*, tłum. J. Migasiński, Warszawa: Wydawnictwo KR 2000.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2007.
- Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2008.

- Moustakas C.E., Fenomenologiczne metody badań, tłum. S. Zabielski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 2001.
- Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1995.
- Ryk A., Możliwość zastosowania fenomenologii w badaniach pedagogicznych w aspekcie projektu Lebenswelt, w: Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2007.
- Sawicki K., Fenomenologiczne studium jakości życia osoby pochodzącej z rodziny dysfunkcyjnej, promotor: D. Opozda, seminarium: pedagogika rodziny, Archiwum BUKUL.
- Sawicki K., Obszary poczucia jakości życia osoby pochodzącej z rodziny dysfunkcyjnej – sytuacja rodzinna i relacje interpersonalne, w: Wychowanie, profilaktyka, terapia. Szanse i zagrożenia, red. M. Boczkowska, E. Tymoszek, P. Zielińska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.
- Schütz A., Fenomenologia i nauki społeczne, w: Fenomenologia i socjologia, red. Z. Krasnodębski, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Silverman D., Prowadzenie badań jakościowych, tłum. J. Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2010.
- Wertz F.J., Metody i wyniki fenomenologicznego badania psychologicznego złożonego zdarzenia: przeżyć ofiary przestępstwa kryminalnego, w: Fenomenologia i badania psychologiczne, red. A. Giorgi, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana 2003.

SUMMARY

Possibility of application of the phenomenological-hermeneutic method in pedagogical research of upbringing reality

The purpose of this paper is to show the possibility of application of the phenomenological-hermeneutic method in pedagogical research of

upbringing reality. In the first part of the text the synthetic description of phenomenological and hermeneutic research procedure used in pedagogy was presented. Then, in the context of practical implementation of pedagogical research in the phenomenological-hermeneutic paradigm as the most general way of its application a case study method was proposed. The specificity of presented methodological orientation suggests the need for using adequate data processing techniques. Therefore use of a Modified Method of Analysis of Phenomenological Data by Van Kaam was proposed. Description of this technique was preceded by a description of conversation, understood not as a research technique, but as a way of organizing the data collection stage. In the last part of text opportunities and constraints resulting from the application of this method in pedagogical research were isolated.

Keywords: phenomenological-hermeneutic method, case study, conversation, Modified Method of Analysis of Phenomenological Data by Van Kaam