

Agata Cudowska

O wychowaniu w perspektywie fenomenologicznej

Na temat wychowania napisano już wiele tomów. W pedagogice znane są różne jego koncepcje, których specyfika zależna jest od tradycji epistemologicznej, w ramach której powstają. Znane są różne nurty w wychowaniu skupione wokół tradycyjnego ujęcia jego fenomenu oraz takie, które koncentrują się na rozwiązaniach alternatywnych. Ale nowe czasy wymagają nieustannego poszukiwania nowych odpowiedzi na pytania o sens wychowania, jego ideały, cele i zadania, jakie przed nim stają. Uprawomocnienie określonych koncepcji wychowania determinowane jest dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością, nieustannie ewoluującą przestrzenią życia człowieka, nowymi zagrożeniami i szansami jego rozwoju. Konieczne jest stawianie pytania o to, jakiego wychowania dziś potrzebujemy, jakiego oczekujemy, jakiego wychowania wymaga nieprzejrzysta i nierozpoznawalna do końca rzeczywistość XXI wieku, jakie musi być to wychowanie, żeby była nadzieja na wiek następny? Pytanie o wychowanie uwikłane jest w rzeczywistość polityczno-społeczną, ekonomiczną i kulturową społeczeństwa, w którym takie pytania są formułowane.

Wychowanie jako relacja dialogiczna

Bliskie jest mi postrzeganie wychowania w kategoriach spotkania i relacji dialogicznej, która prowadzi do zmian w osobowości jej podmiotów, która wywołuje zmiany w ich życiu, postępowaniu, dokonuje przewartościowań i prowadzi do konsensusu normatywno-aksjologicznego. W takim ujęciu wychowania na szczególne podkreślenie zasługuje wzajemność relacji

wychowawczych, ich dwustronność, wielorakość i złożoność. Wychowanie, jako proces intencjonalny, celowy i świadomy nie jest przecież do końca przewidywalny, nie jest też jednokierunkowym oddziaływaniem, ale fenomenem, który kreuje świat życia wszystkich jego uczestników.

Fenomenologiczne spojrzenie na proces wychowania pozwala dostrzeżać w nim te obszary, które w wielu tradycyjnych ujęciach pedagogicznych są niedoceniane. W szczególny sposób eksponuje różnicę, wskazuje na wagę unaocznionego doświadczenia świata życia codziennego, na potrzebę poszukiwania transcendentalnie zakorzenionej jedności sensu doświadczenia i poznania. Na szczycie hierarchii pedagogicznych wartości sytuuje podmiotowość wychowania. Fenomenologiczne ujęcie czyni możliwym odmienne, od ugruntowanego w naukach społecznych, podejście do badania procesów wychowania. Umożliwia wyjście poza jedynie wymierne i mierzalne fakty pedagogiczne w kierunku subiektywnych i dyskursywno-krytycznych motywów badań rzeczywistości wychowawczej. Stwarza szansę poszukiwania granic pedagogicznej wiedzy i poznania ugruntowanego na scjentystycznych prawach i regułach. Uwrażliwia na genealogiczne, etyczne i komunikatywne motywy poznania świata życia dziecka i zgłębiania przestrzeni wychowania. Wyeksponowanie podmiotu w procesie wychowania w tym ujęciu epistemologicznym, nadaje szczególny sens wymiarowi etycznemu i komunikacyjnemu. Podmiot wychowania jest bowiem podmiotem etycznym i responsywnym zarazem, jest partnerem komunikacji w relacji wychowawczej.

Wyjątkowe miejsce w fenomenologicznym ujęciu wychowania zajmuje kategoria przeżycia i jej stosunek do wiedzy, a w tym kontekście znaczenia nabierają też badania autobiograficzne. Nierozstrzygnięty pozostaje jednak spór o autentyczność w autobiografiach i problem wiarygodności rekonstrukcji autobiograficznej. Pełne dylematów jest też rozważanie możliwości poznania przez dorosłych i zrozumienia świata życia dziecka. Dziecko postrzega zanim zaczyna myśleć, początkowo przenosi swoje marzenia na rzeczy, swoje myśli na Innych i za ich pomocą buduje jakiś ogólny schemat życia, wewnątrz, którego nie ma jeszcze różnicy między odmiennymi perspektywami widzenia świata, jak pisze Maurice Merleau-Ponty, jeden z fenomenologów francuskich¹. Jego zdaniem perspektywa genealogiczna

¹ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przekład M. Kowalska i J. Migasiński, Warszawa 2001; idem, *Pochwała filozofii*, przekład K. Mrówka, Kraków 2003.

w postrzeganiu świata życia codziennego wiąże fenomenologię z badaniami nad dzieckiem.

Specyfika fenomenologicznego ujęcia wychowania

Fenomenologicznie zorientowane teorie w obrębie nauki o wychowaniu umożliwiają wyeksponowanie wielu kwestii, ważnych z punktu widzenia refleksji nad wychowaniem jako fenomenem świata życia codziennego. Fenomenologiczne badania w nauce o wychowaniu koncentrują się na dziecku i genealogicznym poszukiwaniu znaczeń i sensów. Wymagają one odpowiedniej postawy badawczej wobec dziecka. Cechuje ją nieustanne poddawanie kontroli tendencji badawczych w tym zakresie. Jednym z istotnych kierunków fenomenologicznej refleksji nad wychowaniem jest wystąpienie przeciwko „pozornemu światu naukowych teorii”². Wyrażająca się w tym stwierdzeniu fenomenologiczna tradycja myślenia jest sceptyczna wobec nauki, opowiada się za rehabilitacją pozanaukowych rodzajów wiedzy, dąży do opisowego (deskryptywnego) sposobu analizy, aby być bliżej „rzeczy samych”.

Tradycję fenomenologiczną charakteryzuje też nieustanny samokrytycyzm i wątplenie w wyniki autobiograficznych poszukiwań dorosłego. Fenomenologia, od chwili powstania w XVIII wieku, stosuje metodę opisu fenomenu, jako przeciwieństwo, oddalonych od życia metod wyjaśniania stosowanych przez filozofię i naukę. Ale opisy fenomenów nie są jedynie hermeneutycznymi, wstępnymi elementami metod empirycznych i nie są ich wyraźnym przeciwieństwem. Dla twórcy fenomenologii Edmunda Husserla i jego uczniów opis fenomenów jest centralnym określeniem filozofii i zmierza do zupełnie nowego samorozumienia i rozumienia świata³. W tym ujęciu badacz otwiera się na to, co w tradycyjnej eksploracji nauk społecznych zostało pominięte i zapomniane. Na sferę doświadczenia i sensu, które w tradycji fenomenologicznej zyskują miano świata życia

² Przywołuję za: W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, przekład A. Murzyn, Kraków 2005.

³ E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przekład D. Gierulanka, Warszawa 1975; idem, *Idea fenomenologii*, przekład J. Sidorek, Warszawa 1990; idem, *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, przekład J. Sidorek, Warszawa 2000.

codziennego. Obejmuje on zakres naturalnych, także autobiograficznych doświadczeń i przeżyć, które wpływają na proces rozumienia sensu życia i samego siebie współczesnego człowieka.

Fenomenologia w obrębie swojej tradycji przyjmuje różne problematykizacje siebie i świata ludzkiego, różnorodne są też tutaj metody opisu. We wczesnej fenomenologii Edmunda Husserla znajdujemy koncepcję poznania prawdy wpisaną w filozofię świadomości, która głosi, że wszystko co sensowne, zarówno w przestrzeni nienaukowych, przednaukowych, jak i wysoce zobiektywizowanych doświadczeń naukowych, objawia się w ludzkiej świadomości. Możliwe są więc różne opisy przedmiotu poznania, który pojawia się w świadomości jako fenomen, za każdym razem inaczej, w zależności od miejsca i sposobu jego postrzegania. W tej wielości aktów świadomości Edmund Husserl poszukuje jakiejś wiążącej je jedności, jako warunku możliwości sensu w ogóle. W podejmowanych wciąż na nowo próbach redukcji fenomenologicznej Edmund Husserl próbuje rozjaśnić, poznać, zrozumieć strukturę sensu i prawdy, chce odkryć świadomość refleksyjną, której istnienie musi jednak założyć już w samym procesie odkrycia. Próba ugruntowania rozumu ludzkiego ma u tego filozofa właśnie charakter biograficzny. To trochę tak jakby fenomenolog stał się fenomenem, a każdy opis był rodzajem samo opisu, jak konstatuje Manfred Sommer⁴.

Wychowanie w filozofii świata życia codziennego

Idealistyczny projekt Edmunda Husserla, uzyskania całkowicie przejrzystej i ostatecznej podstawy jedności dla wszystkich sensów, nie powiódł się. Inni przedstawiciele fenomenologii, tacy jak Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, czy Bernhard Waldenfels zmienili filozofię fenomenologiczną w filozofię świata życia codziennego, która za pośrednictwem pogłębionej deskryptywnej analizy strukturalnej bada bogactwo ludzkiego doświadczenia i poznania. Tę przestrzeń doświadczeń i przeżyć konstruuje też proces wychowania z całym jego skomplikowaniem, złożonością i uwikłaniem w codzienność. Szczególne zainteresowanie odniesieniem fenome-

⁴ M. Sommer, *Evidenz im Augenblick. Eine Phänomenologie der reinen Empfindung*, (1987) przywołuję za: W. Lippitz, *Różnica i obcość...*, op. cit.

nologii do nauki o wychowaniu i do badań nad dzieckiem odnajdujemy w filozofii Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologia staje się w jego ujęciu hermeneutyczna i egzystencjalna, dominuje w niej perspektywa genetyczna. Poznanie traktowane jest jako otwarty projekt skierowany na przyszłość. Odniesienie człowieka do świata jest w tej filozofii rekonstruowane genealogicznie w kontekście krytycznego nawiązania do badań psychologicznych, lingwistycznych i fizjologicznych. Pojedynczy człowiek nie jest tu jednobiegunowym centrum działania, z którego wychodzą inicjatywy i do którego powracają jakieś mierzalne efekty. Różne rodzaje społecznych doświadczeń, w tym tak istotne jak wychowanie, sytuują się w przestrzeni interakcji. Przy czym są one tak złożone, że nie poddają się kontroli jakiejś jednej racjonalnej logiki⁵. Podmiot jest tutaj ujmowany wielowymiarowo: naturalnie i materialnie, intersubiektywnie i społeczno-kulturowo, w kontekście autobiograficznej historii doświadczenia człowieka. Pozostaje splotem natury, kultury, artykulacji siebie i Innego, który wymyka się oglądowi wewnętrznemu i samoobserwacji. Inny jest także w nas.

Przełom fenomenologiczny polegający na przeniesieniu akcentu z idealistycznego systemu myślenia na badanie poznania, rozumienia oraz interpretowania świata życia codziennego znalazł swoje istotne odzwierciedlenie w naukach o wychowaniu. Wpłynął na rozwój nowej szkoły myślenia zorientowanej na badanie materiału biograficznego, narracyjnego i literackiego. Przykładem takiego sposobu myślenia jest niderlandzka szkoła utrechtska na płaszczyźnie nauk humanistycznych i społecznych, której przedstawicielem jest m.in. Martinus Jan Langeveld⁶. Studia fenomenologiczne nad wychowaniem obejmują tu stosunek dzieci do świata, wyrażający się w ich doświadczaniu rzeczy, zjawisk, w ich fantazjowaniu i przeżywaniu siebie.

Badania strukturalno-genetyczne dotyczą także rozwoju dziecka. Wyniki tych analiz nierzadko każą pedagogom zastanowić się nad idealistycznym rozumieniem autonomii i kształcenia. Zmuszają do krytycznego spojrzenia na dominację określonego, racjonalnego poglądu dorosłych, pozwalają lepiej rozumieć postrzeganie siebie i świata przez dzieci. Specyfika dziecięcych doświadczeń wywodzi się bowiem z innej racjonalności,

⁵ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia...*, op. cit.

⁶ Przywołuję za: W. Lippitz, *Różnica i obcość...*, op. cit.

niż ta, którą kierują się dorośli. Typowe są dla niej kryzysy i konflikty, wyprzedzenia, powroty, procesy wzbogacania, ale też ubożenia. Charakterystyczne dla tej logiki struktury funkcjonują też w życiu ludzi dorosłych i tworzą podstawę ich racjonalnych poglądów na siebie i świat. Typowy dla dziecięcego postrzegania świata jest animizm i synkretyzm, nie ma tu ostrych rozgraniczeń między tym, co wewnętrzne i tym, co zewnętrzne. Rzeczywistość i wyobrażenia mieszają się ze sobą, a projekcje i introjekcje uzupełniają się. Dziecięcy świat wyrażania nasycony jest nastrojami i uczuciami, a ich odniesienia społeczne nie mają ostrych granic między Ja i Innymi.

W fenomenologicznym nurcie biograficzno-teoretycznym znane są też badania, które w centrum zainteresowań stawiają podmiot wychowania, jako taki, który doświadcza siebie jako przedmiotu wychowania przez znaczących Innych, ale też, jako tego, który posiada możliwość samokształtowania procesu wychowania. Przykładem takiego podejścia jest autobiograficzne badanie przebiegu życia Wolfganga Locha⁷.

Fenomenologiczne metody w pedagogice

Podejmowane są starania o stosownie metod fenomenologiczno-opisowych na płaszczyźnie pedagogicznych badań nad dzieckiem. Tom Beekman i Karel Mulderij w pracy *PRZEŻYCIE I DOŚWIADCZENIE. PODRĘCZNIK FENOMENOLOGII DLA NAUK SPOŁECZNYCH*⁸ przedstawiają charakter i specyfikę fenomenologicznego opisu w oparciu o zasady pragmatyzmu. Przekonują, że opisanie ludzkiego bycia jest możliwe pod warunkiem, że doświadczenia i przeżycia traktujemy całkiem inaczej niż czynią to naukowcy o proweniencji empiryczno-analitycznej. W proponowanym tu ujęciu fenomenologicznym bezpośrednio doświadczenie interaktywne stanowi podstawę pedagogicznego działania. W opisie rzeczywistości wychodzi się od tego, co jest bezpośrednio dane, co czyni pojmowalnymi, zrozumiałymi zawarte tutaj struktury sensu i znaczenia. Są one widoczne w przeżyciach dzieciństwa i opowiadaniach o dzieciństwie dorosłych i dzieci. Wspomniani

⁷ Przywołuję za: W. Lippitz, *Różnica i obcość...*, op. cit.

⁸ T. Beekman, K. Mulderij, *Przeżycie i doświadczenie. Podręcznik fenomenologii dla nauk społecznych*, (1977) przywołuję za: W. Lippitz, *Różnica i obcość...*, op. cit.

autorzy proponują ćwiczenie się w sztuce opisu, oraz systematyczne gromadzenie i ocenianie opowiadań. Praca ta zaczyna się od wyboru spośród różnych opowiadań relatywnie stałych struktur dziecięcych doświadczeń i przeżyć, w których odzwierciedla się stosunek dziecka do świata i do samego siebie. Taki strukturalny wgląd, drogą fenomenologicznego opisu, może uwrażliwić profesjonalnych wychowawców na sposób obcowania dziecka z rzeczywistością, co z kolei umożliwi wspieranie jego samookreślenia się w procesie wychowania.

Innym przykładem zastosowania metod fenomenologicznych w pedagogice jest propozycja Maxa von Manena⁹, która jest wprowadzeniem w badania hermeneutyczno-fenomenologiczne. Nawiązuje do codziennych doświadczeń i wiąże je ze specyficzną praktyką pisania. Autor podaje liczne opisy przypadków dotyczących różnych sfer działań rodziców, nauczycieli, wychowawców. Praca pedagogiczna jest w tym ujęciu traktowana jako działalność w szczególności sposób związana z podejściem fenomenologicznym, ponieważ wynika z szacunku dla niepowtarzalności osoby. Wspominany już Martinus Jan Langeveld pedagogikę nazywa nawet nauką o indywidualności. W takim podejściu akcentuje się postawę humanistyczną, ciągły proces stawania się w wychowaniu i fenomen sensu *in statu nascendi*, który ma być dopiero wykreowany przez działania językowe. Poznanie fenomenologiczne spełnia się tu jako poetyzujące pisanie i mówienie, gdyż silnie akcentuje się w tym podejściu twórczość językową i znaczenie opisu fenomenologicznego dla pedagogiki. Zaprezentowana w obu tych podejściach fenomenologiczna metoda filozofowania nad doświadczeniami świata życia codziennego dzieci i dorosłych nazywa się deskrypcją przykładową i jest takim opisem, który łączy rozumienie hermeneutyczne z metodą fenomenologiczną.

W procesach codziennego zdobywania sensu i rozumienia odzwierciedlają się oceny siebie i świata. W opisie struktur świata życia codziennego potrzebny jest dystans i kontrola przesądów, czyli filozofowanie nad doświadczeniem. Jego materiałem są samoobserwacje i obserwacje innych, źródła literackie, analizy krytyczne danych empirycznych, analizy filozoficzne, itd. Walidacja poznania zachodzi w procesie intersubiektywnego,

⁹ M. von Manen, *Researching Live Experience. Human Science For an Action Sensitive*, (1989), przywołuję za: W. Lippitz, *Różnica i obcość...*, op. cit.

krytycznego rozumienia. Należy jednak mieć świadomość ograniczeń, jakie niesie ze sobą stosowanie metody hermeneutyczno-fenomenologicznej. Każda deskrypcja rodzi zastrzeżenia natury poznawczej, gdyż człowiek nie jest w stanie całkowicie wyczerpująco zaprezentować i objaśnić sens doświadczenia i przeżycia. Aby refleksyjnie uchwycić akty świata życia codziennego za pośrednictwem konkretnych przykładów, trzeba zachować wobec nich szczególny dystans. Konieczne jest to coś, co Michaił Bachtin w swojej antropologii filozoficznej nazywa postawą etycznej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do przedmiotu poznania¹⁰, a co Wilfried Lippitz określa jako „metodycznie zapośredniczoną bezpośredniość”. Właśnie w tym mieści się przygodność i faktyczność każdego filozofowania nad doświadczeniem.

• • •

Krótko zarysowane w prezentowanym tekście fenomenologiczne postrzeganie wychowania uwidacznia się w autorskiej koncepcji Twórczych Orientacji Życiowych Jednostki, w jej wymiarze teoretyczno-empirycznym oraz ujęciu interdyscyplinarnym. Ta kategoria odzwierciedla stosunek człowieka do siebie i świata, człowieka w ciągłym procesie stawania się, w nieustannym poszukiwaniu siebie z przyszłości, *homo explorens*¹¹. Jej całościową prezentację czytelnik znajdzie w pracy KSZTAŁTOWANIE TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH W PROCESIE EDUKACJI.

•

¹⁰ M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przekład N. Modzelewska, Warszawa 1970; idem, *Problemy literatury i estetyki*, przekład W. Grajewski, Warszawa 1982; idem, *Estetyka twórczości słownej*, przekład D. Ulicka, Warszawa 1986; A. Cudowska, *Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Białystok 2003.

¹¹ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.