

### **Wilfried Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005**

Jak zauważa tłumacz omawianej pracy: „Prezentowane w niniejszym tomie teksty [...] nie należą do łatwych. Skoro sama fenomenologia jest bardzo złożoną dziedziną filozofii, jeszcze bardziej skomplikowane wydaje się zagadnienie dotyczące możliwości i zakresu stosowania myślenia fenomenologicznego na płaszczyźnie pedagogiki” [s. 9]. Powyższe konstatacje tłumacza są swoistym wprowadzeniem czytelnika w omawiany tom. Już na pierwszy rzut oka zapowiadają, iż jest to praca skierowana do wąskiego grona odbiorców. Po pierwsze, powinien być to odbiorca, któremu nieobca jest problematyka filozoficzna. Ponadto owa problematyka jest zawężona do jednego z nurtów, który współcześnie jest postrzegany ambiwalentnie, tj. do fenomenologii. Owa niejednorodność oceny wypływa z przyjmowanych odmiennych założeń zarówno ontycznych, jak i epistemologicznych jej oponentów. Zresztą sama fenomenologia jako kierunek filozoficzny nie jest jednorodna już u samych swych źródeł. Mówi się bowiem o tym, iż myśl jej twórcy, E. Husserla, mocno ewoluowała: od sprowadzania filozofii do zagadnień matematycznych i psychologicznych do rozumienia nauki pierwszej jako emanacji świata naturalnego, który w podmiocie odnajduje swą tożsamość w funkcji świata przeżywanego. Po wtóre, istnieje problem z ostateczną interpretacją myśli samego Husserla, gdyż do tej pory nie została opracowana jego – jakże bogata – spuścizna naukowa. Dynamiczny rozwój fenomenologii – jeszcze za życia samego jej twórcy – przybrał różne postacie i formy. Inną drogę obrała fenomenologia rozwijana na kontynencie amerykańskim, inną zaś na europejskim. Również w samej Europie, w poszczególnych krajach w różny sposób inspirowała jej kontynuatorów. Nie miejsce tu, aby szczegółowo rozwijać te kwestie – można je znaleźć niemal w każdym poważnym opracowaniu dotyczącym filozofii współczesnej. Wprowadzenie pokazujące ową różnorodność rozwoju wydaje się jednak niezbędne dla zrozumienia bogactwa tematów, sensów i znaczeń omawianych w recenzowanym tomie.

Należy zaznaczyć, iż są to teksty wybitnego pedagoga niemieckiego W. Lippitza. Zostały one przez redaktora tomu tak uporządkowane, aby w sposób reprezentatywny ukazały czytelnikowi bogactwo możliwości aplikacyjnych modelu fenomenologicznego w pedagogice. Najpierw mamy więc krótkie wprowadzenie w historię owych aplikacji w niemieckiej pedagogice (w tekście używany jest niemieckojęzyczny zwrot „nauki o wychowaniu”). Początkowo można było wyczuć pewną „niechęć” pedagogiki do fenomenologii. Sama bowiem fenomenologia jawiła się jako wysoce abstrakcyjny system analizy zagadnień o charakterze transcendentnym. Wzrost znaczenia fenomenologii dla pedagogiki niemieckiej daje się zauważyć dopiero po drugiej wojnie światowej, kiedy skompromitowana ideologia narodowo-socjalistyczna znalazła swych oponentów w kierunkach o charakterze podmiotowym i dialogicznym. Innym motywem gwałtownego wzrostu znaczenia fenomenologii jest rekonstrukcja i rehabilitacja codziennego doświadczenia jako zasady organizującej nie tylko filozoficzną refleksję. Istotną rolę odegrały w tym względzie dwie późne prace Husserla, będące zapisem jego praskich i wiedeńskich wykładów, tj. *Kryzys europejskiego człowieczeństwa* i *Kryzys nauk*

*europeskich*. Pedagogika niemiecka chętnie podjęła ów wątek, zdruzgotana porażkami różnorodnych ideologizowanych koncepcji. Powrót do tego, co jest nam pierwotnie dane, jawił się jako realizacja nie tylko hasła programowego filozofii Husserla, ale jako szansa przezwyciężenia impasu we własnej autorefleksji i to nie tylko tej teoretycznej, ale również praktycznej. Lippitz wyróżnia więc następujące okresy recepcji fenomenologii w niemieckiej nauce o wychowaniu (s. 24): okres przed pierwszą wojną światową i okres międzywojenny; antropologiczny przełom w pedagogice w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych dwudziestego wieku; zwrot w kierunku nauk społecznych od lat siedemdziesiątych, faza krytycznego rozumu określonych badań w obrębie nauki o wychowaniu i teoretycznych dyskusji w latach dziewięćdziesiątych. Po analizie zawartości tomu okazuje się, iż to, co niemiecka nauka o wychowaniu przejęła od fenomenologii to przede wszystkim koncepcja świata życia codziennego. Ów model ma co najmniej dwa zasadnicze wymiary czy możliwości interpretacyjne siebie samego. Po pierwsze, może być rozumiany jako społeczno-kulturowy i historycznie uwarunkowany kontekst budowania tożsamości jednostki. Po drugie, jawi się jako ontologiczna zasada, specyficzne środowisko ludzkiej świadomości, które jest rozjaśniane poprzez istotnościowe analizy fenomenologiczne. Na bazie założeń fenomenologii pojawiają się dwie drogi – możliwości aplikacji jej założeń w pedagogice. Na poziomie ontologicznym – dzięki fenomenologii historyczne doświadczenie jednostki nabiera znaczenia konstytutywnego dla kształtowania się tożsamości owej jednostki. Drugi zaś obszar – rozumiany w duchu idealizmu – ukazuje wspólne struktury świadomościowe jednostek. Na poziomie epistemologicznym pojawiają się, np. w polskiej pedagogice do dziś słabo dowartościowane i wykorzystywane, możliwości badania zjawisk pedagogicznych w ujęciu jakościowym i istotnościowym. Ujęcie jakościowe stawia podmiot jako tego, który poprzez swój świat przeżywany wyraża świat społeczno-kulturowy, który go otacza, w drugim zaś ujęciu pojawia się możliwość – po założeniu takiej możliwości – odszukiwania istotnościowych struktur doświadczeń i przeżyć jednostki w kontekście pedagogicznym.

Owe możliwości percepcji powyższych założeń prezentuje druga część opracowania. Mamy więc reprezentację rozlicznych prób badawczych odwołujących się w budowaniu swych założeń warsztatowych do paradygmatu fenomenologicznego. I choć tego typu badania nie są całkowicie obce rodzimej literaturze metodologicznej, to jednak z pewnością mogą ją ubogacić i roztoczyć przed badaczami nowe obszary eksploracyjne. Podajmy więc kilka przykładowych kwestii omawianych w pracy: autobiograficzne tworzenie sensu Ja; problem autentyczności w autobiografiach, refleksja nad relacjami pedagogiki i etyki, wychowanie z perspektywy autobiograficznej, dziecko i dzieciństwo w pedagogiczno-antropologicznej refleksji badawczej, przeżywanie czasu przez dzieci, fenomenologiczna metoda deskrypcji przykładowej, przestrzenie przeżywane i przeżyte przez dzieci, biograficzna rekonstrukcja socjalizacji w okresie wczesnego dzieciństwa.

By jednak dopełnić obowiązku rzetelnego recenzenta, chciałbym w tym miejscu napisać kilka słów, które z pewnością można wziąć pod uwagę na przykład przy kontynuacji wydawniczej tego tomu. Pierwsza uwaga odnosi się do problemu, z którym stykają się zapewne wszyscy wydawcy, redaktorzy i tłumacze dzieł obcojęzycznych, pisanych językiem o wysokim stopniu złożoności i specyfiki językowej. Filozofia jest dziedziną wiedzy podatną na nowatorskie słowotwórstwo, znaczenia, sensory i symbolikę. Niezwykle karkołomną sztuką jest oddać nie tylko sens, ale i całą zawartość znaczeniową tłumaczonych związków wyrazowych. Tekst momentami może być trudny do przyswojenia, nawet dla osób zaznajomionych z terminologią specyficzną fenomenologiczną.

Być może właśnie ze względu na tę złożoność tekstu dobrze by było zaopatrzyć tom w indeks rzeczowy i osobowy. Z pewnością ułatwiłoby to czytelnikowi kontakt z tym dość trudnym tekstem i poszerzyłoby jeszcze bardziej krąg potencjalnych odbiorców. Dobrze, że Oficyna Wydawnicza „Impuls” zaproponowała pracę, która wydaje się być odpowiedzią na sytuację polskiej pedagogiki, w której – jak pisze Bogusław Śliwerski – można wyróżnić dwa nurty:

pierwszy, charakteryzujący się „epistemologiczną pewnością”, dążeniem do zamykania się tożsamości pedagogiki w granicach dotychczas obowiązującej pedagogiki monistycznej, odrzucającej i wykluczającej wszelkie alternatywne wobec pedagogiki pozytywistycznej, instrumentalnej kierunki i prądy pedagogiczne; drugi, cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej (B. Śliwerski, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] H.H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 8).

Konkludując, należy stwierdzić, iż choć ze względu na specyfikę pracy krąg odbiorców wydaje się zawężony do specjalistów z zakresu pedagogiki z dobrym przygotowaniem filozoficznym, to jednak zapotrzebowanie na polskim rynku na tego typu pedagogiczne „białe kruki” jest olbrzymie. Polecam więc recenzowaną pracę wszystkim zawodowym badaczom, a także „ambitniejszym studentom”, którzy na poziomie nauk społecznych, przede wszystkim pedagogiki, opowiadają się za otwartym modelem rozumienia pedagogiki.

ANDRZEJ RYK