

**Jarosław Gara**

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

## **Fenomenologiczne inspiracje hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji**

### **Summary**

PHENOMENOLOGICAL INSPIRATIONS FOR HERMENEUTIC EXPLANATION OF THE PHENOMENON OF EDUCATION

The problem of phenomenological grounds for hermeneutic explanation of the existential phenomenon of education is based on the assumptions according to which the phenomenology of Edmund Husserl has “hermeneutic roots,” and “hermeneutics is formed on the basis of phenomenology”. In this sense, there exists a mutual, irreducible connection between the phenomenological and hermeneutical philosophy. Among the premises of Husserl’s philosophical project that may be considered relevant in the context of hermeneutic approach to understanding the phenomenon of education we can list: the issue of intentionality of acts of consciousness, the founding (*Fundierung*) ontology of the part and the whole, and the philosophy of everyday life (*Lebenswelt*). Those elements show their indisputable importance in the context of examination of both practice and theory of education and training. From this perspective, the phenomenon of education can be considered both in terms of a thematic whole, as well as in its various separate aspects, reflecting and defining the ambiguity and multidimensionality of education and upbringing processes. Exemplification of such aspects, recognized as phenomenological instances in the hermeneutic approach to clarification of education are the following phenomena: illumination, meaning (sense), atmosphere, presence, mystery, otherness and sensitivity.

**Key words:** phenomenology, hermeneutics, philosophy of education, phenomenon of education, phenomenological-hermeneutic pedagogy.

red. Paulina Marchlik

Mam poczucie braku własnej konieczności, mogłoby przecież mnie nie być, mogę przestać za chwilę istnieć. Jestem zatem żywą niekoniecznością istnienia.

Ricoeur (1991: 318)

Fenomenologia zaczyna się w chwili, gdy niezadowoleni z „przeżycia” – bądź z „ponownego przeżywania” – przerywamy przeżycie, by uczynić je znaczącym. Tutaj właśnie *epoché* [zinterpretowaną nieidealistycznie – przyp. J.G.] i nakierowanie na sens są ściśle ze sobą związane (...) Fenomenologicznemu „przeżyciu” odpowiada, po stronie hermeneutyki, świadomość wystawiona na historyczne działanie. Dlatego właśnie hermeneutyczne dystansowanie łączy się z przynależnością, czemu w fenomenologii odpowiada związek *epoché* [zinterpretowanej nieidealistycznie – przyp. J.G.] z przeżyciem. Hermeneutyka, ona także, zaczyna się, kiedy niezadowoleni z przynależności do przekazywanej tradycji, przerywamy relację przynależności, by uczynić ją znaczącą.

Ricoeur (1996: 167–168)

## Wprowadzenie

W pracy tej w pełni uznaję zasadność twierdzenia Paula Ricoeura, który przyjmował, że pierwotny projekt wczesnej fenomenologii z okresu *Badań logicznych* Edmunda Husserla miał „hermeneutyczne początki”, dlatego ostatecznie „fenomenologia może się dokonać tylko jako hermeneutyczna”. Samą fenomenologię<sup>1</sup> zaś, z pominięciem jej odsłony w postaci transcendentalnego idealizmu, filozof ów traktował jako „nieprzekraczalne założenie hermeneutyki”, ponieważ „hermeneutyka powstaje na bazie fenomenologii”. Dlatego też, zgodnie z tym punktem widzenia, między fenomenologią i hermeneutyką istnieje wzajemna, nieredukowalna przynależność (Ricoeur 1996: 172, 181, 164, 150). Przyjęcie tego założenia określa zatem charakter niniejszej pracy, w której ostatecznie będę starał się wykazać zasadność i aktualność takiego sposobu rozumowania, przywołując określone konceptualizacje pedagogiczne o orientacji fenomenologiczno-hermeneutycznej, czy też hermeneutyczno-fenomenologicznej. W konceptualizacjach tych w pełni uwidoczniła zostanie bowiem

---

<sup>1</sup> Powołując się na fenomenologię przedmiotem omówienia uczynię tu wybrane – z punktu widzenia podjętego w pracy problemu – aspekty myśli Husserla jako twórcy fenomenologii. To bowiem jego ustalenia filozoficzne, zarówno te o charakterze epistemologicznym, metodologicznym, jak i ontologicznym, stanowiły punkt wyjścia dla wszystkich innych fenomenologów i filozofii fenomenologicznej jako takiej w różnych autorskich odsłonach – reinterpretacjach, kontynuacjach lub badawczych aplikacjach określonych problemów filozoficznych. Mówiąc o fenomenologii zasadniczo więc będę się odnosił tylko do owych podstaw i początków, nie zaś do długiej tradycji różnych autorskich badań i studiów fenomenologicznych innych filozofów w XX wieku.

zasadność założenia, co do komplementarności fenomenologicznych i hermeneutycznych nastawień badawczych. Podkreślić należy również, że celem tej pracy nie jest podjęcie samych analiz fenomenologicznych. Zgodnie z tytułowym problemem, celem pracy jest bowiem przywołanie i omówienie fenomenologicznych inspiracji hermeneutycznego rozjaśniania egzystencjalnego fenomenu edukacji. Odwoływanie się do tych inspiracji – w sposób bezpośredni lub za pośrednictwem oraz w sposób mniej lub bardziej ugruntowany filozoficznie – uwidacznia się zaś w pedagogicznych konceptualizacjach, odzwierciedlających fenomenologiczno-hermeneutyczny profil badawczy.

### Specyficzne konteksty recepcji fenomenologii Husserla

Filozoficzna spuścizna Husserla – na którą składają się wieloletnie i otwierające coraz to nowe pola badawcze analizy, wywarła – niezależnie od powszechnie zanegowanej i poddanej krytyce idei fenomenologii transcendentalnej – niekwestionowany wpływ tak na samą filozofię, myśl humanistyczną, jak i nauki społeczne w XX wieku<sup>2</sup>.

Fenomenologia transcendentalna, w opinii samego Husserla, miała stanowić najdalej posunięty wyraz nastawienia fenomenologicznego, choć większość uczniów i współpracowników Husserla odżegnywała się od wniosków i implikacji, które stanowisko to pociągało za sobą. Wymowna w tym kontekście jest

---

<sup>2</sup> Styl intelektualnego warsztatu pracy Husserla doskonale, jak się wydaje, oddają jego własne słowa z Przedmowy do *Badań logicznych*, zgodnie z którymi, jego analizy intencjonalne (refleksyjne) to „ustawiczne wznoszenie się z poziomu niższego na poziom wyższy, dopracowanie się coraz to nowych wglądów logicznych i fenomenologicznych, które nie pozostają bez wpływu na uzyskane wcześniej. Ujawniają się coraz nowe warstwy fenomenologiczne i współokreślają ujęcia wcześniejszych” (Husserl 2006: 13). I choć słowa te wypowiedziane były w kontekście specyfiki *Badań logicznych* to jednak bez cienia wątpliwości można je odnieść do całej jego twórczości. Można również postawić tezę, że taki styl intelektualnej pracy pozwala lepiej zrozumieć określone redefinicje zainteresowań poznawczych Husserla oraz domniemywać, że u schyłku swojej twórczości, z okresu odzwierciedlonego w wykładach: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa i fenomenologia transcendentalna* mamy do czynienia właśnie z wynikami badań, które choć nie stanowią całkowitego odrotu od transcendentalnej subiektywności i idealizmu, to jednak rzucają nowe światło na wcześniejsze ustalenia i wyniki badań – wzmacniając te z okresu *Badań logicznych*, a nadwątlając te z okresu *Ideji czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Warto zaś podkreślić – na co wskazuje Krzysztof Michalski – że to w okresie *Badań logicznych* Husserla należy upatrywać najbardziej doniosłych fenomenologicznie analiz i podstaw samej fenomenologii jako projektu badań ejdetycznych i analizy intencjonalnej (Michalski 1998: 17, 27. Por. Heidegger 1999: 107).

wypowiedź Jana Patočki, który odnosząc się do idei transcendentalnej subiektywności stwierdził, że było to marzenie, którego fenomenologia Husserla nigdy nie spełniła (Patočka 1993: 41). Ten drugi okres fenomenologicznej twórczości filozofa, transcendentalnego idealizmu, ściśle wiąże się z takimi pojęciami, jak: transcendentalne *ego* (pra-Ja), transcendentalna *epoché* (redukcja fenomenologiczna), transcendentalna subiektywność (egologia), autokonstytucja *ego*-monady (monadologia). Określenia te wyrażały przeświadczenie o możliwości realizacji filozoficznego ideału „niezaangażowanego obserwatora” i bezzałożeniowości poznania. Zgodnie z tym ideałem podmiot poznający w wyniku najdalej posuniętej redukcji, fenomenologicznego „wyłączenia się” ze świata, stawia się niejako poza wszelkim wpływem doświadczeń osobniczych i historycznych, stając się tym samym „idealnym obserwatorem” badanego świata, obserwatorem który w żaden sposób nie wpływa na postrzeganie tego, co jest postrzegane i rozpatrywane. Wszystko to, co po dokonaniu redukcji transcendentalnej zjawia się transcendentalnemu *ego* z konieczności „jest już tylko moje”, a zatem pozbawione zostaje statusu „bytu-dla siebie” i staje się tylko „bytem-dla-mnie”. To z *ego*, do którego cofa nas transcendentalna *epoché* wyprowadzana jest wszelka ważność i obowiązywalność istnienia oraz sensu świata. Tak więc świat realny (przeżywany) „widziany z poziomu transcendentalnego traci swą odrębność i intersubiektywność” – traci swą „światowość”, ponieważ „jego *a priori* przestaje *de facto* być «światowe»” (Rolewski 1999: 204–205, 212–213; Conrad-Martius 1965 399–400. Zob. także: Bielawka 1986).

Wielu komentatorów myśli Husserla dostrzega jednak zasadnicze „pęknięcie” projektu fenomenologii transcendentalnej i swoisty przełom w ostatnim okresie twórczości filozofa i podejmowanych, choć niedokończonych, przez niego wysiłkach poznawczych, by wybrnąć z tego „ślepego zaułka”, dowodem czego jest podjęcie i dowartościowanie problemu ontologii świata życia codziennego jako centralnego zagadnienia badań (Lyotard 2000: 51–52; Madison 1993: 187). Paul Ricoeur dostrzegał w tym powrót do sztucznie wyizolowanego i ogołoconego z wymiaru kulturowego doświadczenia (Ricoeur 1996: 170). Z kolei Jean-François Loyard uznał ten zwrot za ewoluowanie w stronę swoistej „socjologii kulturowej” (Lyotard 2000: 51). Choć inni, np. Roman Ingarden, potwierdzając sam fakt pojawienia się zupełnie nowych zagadnień w myśli Husserla w tym okresie, wskazują zarazem na to, że nie dochodzi tu jednak do przewyżczenia stanowiska zasadniczego, związanego z fenomenologią transcendentalną (Ingarden 1970: 5–6, 13). Dla kontynuatorów myśli Husserla teoriiotwórczy potencjał kategorii świat życia codziennego bez wątpienia jednak otworzył nowe horyzonty,

których on sam, jak się wydaje, na tym etapie swych rozważań, wprost nie zakładał. Znamienna w tym kontekście jest zatem konstatacja, zgodnie z którą uczniowie Husserla „wyciągnęli z jego prac wnioski”, którego on sam nie był jeszcze gotów zaakceptować. „Nauczyli się od niego więcej, niż on sam chciał im wyłożyć” (Madison 1993: 197). Kategoria świata życia codziennego zasadniczo bowiem implikuje całkowite zanurzenie w pierwotnie danym świecie doświadczenia potocznego. Jest to świat zaangażowania „w historię i w intersubiektywność”. Co więcej, powyższa ewolucja nastawień poznawczych Husserla – na co wskazuje Jean-François Lyotard – może być traktowana jako powrót do wczesnego projektu fenomenologii („rdzennej”, ejdetycznej – „przed-transcendentalnej”) okresu *Badań logicznych*, gdzie podstawowymi pryzmatami poznawczymi analizy fenomenologicznej (analizy: intencjonalnej, ejdetycznej, refleksyjnej) był problem intencjonalnych aktów świadomości oraz problem „żywego doświadczenia prawdy” – oczywistości (por.: Ingarden 1974: 31–55; Conrad-Martius 1965: 393–395). Owo „żywe doświadczenie prawdy” (oczywistości) wskazywało, zgodnie z tym ujęciem, na taki „moment świadomości, w którym sama rzecz, o której mowa, prezentuje się w świadomości «z krwi i kości», «cieleśnie», w którym intuicja zostaje «wypełniona». Dlatego też oczywistość (żywe doświadczenie prawdy) traktowana jest tu jako „odmiana intencjonalności” – „intencjonalności podmiotu głęboko zanurzonego w pierwotnym świecie” (Lyotard 2000: 55, 95).

Dwa wielkie i niekwestionowane już odkrycia filozofii Husserla, wzmocnione i dowartościowane jego analizami, to bez wątpienia problem intencjonalności aktów świadomości oraz problem świata życia codziennego<sup>3</sup> (zob.: Ricoeur 1996: 166, 171; Gadamer 1993: 339, 342, 345, 360; Madison 1993: 187; Rolewski 1999: 195, 217; Patočka 1993: 28; Gurwitsch 1989: 152–153; Chrudzimski 1996: 89). Można powiedzieć, że problemy te torowały również drogę do wyodrębnienia się nowych pól i perspektyw badawczych na gruncie innych już nurtów myśli filozoficznej (zob.: Gurwitsch 1989: 152, 159; Ricoeur 1996: 150). Pierwszy problem filozoficznego projektu filozofa ściśle związany był z wczesnym okresem jego badań, a drugi z późnym okresem jego fenomenologicznych analiz<sup>4</sup>. Z tego

<sup>3</sup> Choć, oczywiście, w pierwszym przypadku, punktem wyjścia Husserla była teoria intencjonalności Franza Brentano, a w drugim przypadku można doszukiwać się pewnych analogii z kategorią życia w filozofii Georga Simmela (zob.: Brentano 1999: 126, 289; Simmel 2007: 80–81).

<sup>4</sup> Wyróżnić można trzy podstawowe, fenomenologiczne okresy twórczości Husserla, a co za tym idzie, reprezentatywne dla każdego z tych okresów dzieła i problemy, jakie zostały w nich wyeksponowane. *Logische Untersuchungen* (1900–1901; pol. tłum.: *Badania logiczne*), uznawane są za podstawową reprezentację pierwszego okresu badań Husserla o charakterze fenomenologicz-

punktu widzenia zarówno wczesne, jak i późne pisma Husserla stanowiły i do dziś stanowią źródło inspiracji dla różnych dyskursów tak na gruncie filozofii, nauk społecznych, jak i nauk humanistycznych. Dorobek filozoficzny Husserla, ujmowany z dzisiejszej perspektywy wymaga więc jednoznacznego odróżnienia od siebie trzech podstawowych okresów jego twórczości. Każdy z tych okresów ukazuje nam bowiem protoplastę fenomenologii na innej drodze spośród tych, na które Husserl wkraczał w ciągu swych wieloletnich badań i towarzyszących im reinterpretacji. Za filozofem tym zaś na drogi te wkraczali jego uczniowie oraz inni filozofowie, którzy nawiązywali do różnych aspektów tychże badań lub też polemizowali z nimi, wytyczając tym samym własną oryginalną drogę filozoficznego namysłu nad otaczającą rzeczywistością. Wystarczy, że wymienię w tym miejscu tylko tych najbardziej rozpoznawalnych, choć często też dość odległych od siebie filozofów, takich jak: Martin Heidegger, Max Scheler, Roman Ingarden, Jean Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Bernhard Waldenfels, Emmanuel Levinas, Paul Ricoeur, Hans-Georg Gadamer, Hannah Arendt, Jean-François Lyotard, czy Jacques Derrida.

Fenomenologia jako metoda – swoisty sposób „mentalnego ustawienia się” wobec otaczającej rzeczywistości, a co za tym idzie dostrzegania i wydobywania określonych, doniosłych poznawczo problemów badawczych, zawsze zatem, jak dziś się to wydaje, prowadziła gdzieś dalej, poza siebie samą – poza swe założenia i ściśle pojętą metodę<sup>5</sup>. W ten sposób fenomenologiczne analizy Husserla – zasadniczo posiadające epistemologiczno-metodologiczny charakter

---

nym. Kluczowym dziełem dla drugiego okresu jego twórczości jest *Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (1913; pol. tłum.: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*). Owocem trzeciego okresu poszukiwań filozoficznych Husserla są natomiast takie jego książki jak: *Formale und transzendente Logik* (1929), *Méditations Cartésiennes* (1931; pol. tłum.: *Medytacje Kartezjańskie*) i *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1935; pol. tłum.: *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*).

<sup>5</sup> Egzemplifikacją tego twierdzenia może być „przejście” poszczególnych filozofów, dla których fenomenologia była punktem wyjścia – od fenomenologii do egzystencjalizmu lub od fenomenologii do hermeneutyki. W ten sposób wypracowane zostały takie kierunki myśli filozoficznej, jak fenomenologia egzystencjalna, czy też fenomenologia hermeneutyczna. Oczywiście tak jeden, jak i drugi nurt odrzucały transcendentalny idealizm fenomenologii Husserla, odwołując się do tych aspektów jego ustaleń, które przetrwały próbę krytyki, dając tym samym swoisty punkt wyjścia nowym sposobom problematyzowania zagadnień filozoficznych. (zob.: Baran 1990: 53; Ricoeur 1996: 164; Bocheński 1993: 38; Spiegelberg 1994: 493, 599; Kamiński 1967: 33–38). O podobnym przejściu można również mówić w przypadku fenomenologicznego nurtu personalizmu. Punktem wyjścia owego „fenomenologicznego personalizmu” jest bowiem szeroko rozumiana fenomenologia wraz z towarzyszącymi jej epistemologiczno-metodologicznymi nastawieniami badawczymi (Por. Kowalczyk 1986).

– stanowiły jeden z istotnych impulsów dla inspiracji lub polemik, które później zapładniały inne dyskursy, problematyzujące nowe, swoiste obszary badawcze, skoncentrowane wokół takich kategorii poznawczych, jak: inny, rozumienie, osoba, świat przeżywany, czasowość, cielesność, intersubiektywność, czy percepcja. Znaczenie myśli Husserla uwidacznia się nie tylko w tym, że stał się on punktem odniesienia nurtu filozoficznego, który sam zapoczątkował, ale i innych XX-wiecznych nurtów filozoficznych. Co więcej, inspiracje i wpływy jego filozofii wykroczyły daleko poza samą filozofię, zapładniając myśl psychologiczną, socjologiczną, czy pedagogiczną.

W tym też kontekście wyróżnić należy pewne generalne ustalenia badań fenomenologicznych Husserla, które mogą stanowić lub też, w rzeczy samej, stanowią istotną inspirację dla hermeneutycznego rozjaśniania fenomenu edukacji. Ustalenia te odsyłają nas do zagadnienia: intencjonalności (*Intentionalität*) aktów świadomości, ontologii ufundowania (*Fundierung*) części (*Teil*) i całości (*Ganzes*) oraz filozofii świata życia codziennego (*Lebenswelt*).

### Intencjonalność aktów świadomości

Fenomeny odślaniane w analizie intencjonalnej ukazują się jako „świadomość czegoś” – świadomość daną za sprawą intencjonalnych przeżyć, ponieważ bycie „uświadomionym oznacza bycie przedmiotem dla jakiegoś Ja”<sup>6</sup> (Husserl 2000, t. II, cz. I: 453). W intencjonalności byt zjawia się zatem jako przedmiot, na który jesteśmy skierowani, tzn. nasza intencja ku niemu się kieruje. Tym samym „fenomenologiczne pole doświadczenia” określane jest przez sposób zjawiania się fenomenów w świadomości; przez uświadomienie sobie tego (spozstrzeżenie, przypomnienie, pomyślenie, ocenianie), co jest przedmiotem naszych przeżyć intencjonalnych (Husserl 1968: 279, 280, 282, 284). Dlatego też przeżywać pewne „zewnątrzne procesy – pisze Husserl – to znaczy: mieć pewne skierowane na te procesy akty spostrzegania, widzenia” (Husserl 2000, t. II, cz. I: 440).

---

<sup>6</sup> Można rozwinąć jeszcze tę myśl stwierdzając, że to, co aktualnie dane, jest „kompleksem przeżyć”, które można „uchwycić w refleksji” i dlatego „bycie przedmiotem, mówiąc fenomenologicznie, tkwi w pewnych aktach, w których coś pojawia się albo jest pomyślane jako przedmiot” (Husserl 2000, t. II, cz. I: 455). „Tak samo – argumentuje filozof – jak zwrócenie uwagi na jakąś myśl, jakieś doznanie, jakieś pobudzenie cierpienia itd. czyni te przeżycia przedmiotami wewnętrznego spostrzeżenia, nie czyniąc ich z tego powodu przedmiotami w sensie rzeczy, tak też każde centrum odniesienia Ja i każde określone odniesienie Ja do jakiejś treści byłoby, jako zauważone, dane przedmiotowo” (tamże: 454).

Własnością aktów poznawczych (przeżyć świadomych) jest zatem ich intencjonalność wyrażająca się w skierowaniu „ku”. Świadomość, będąc strumieniem określonych przeżyć, jest tym samym świadomością czegoś; jest intencjonalnością, ponieważ intencjonalność jest „zwróceniem się ku” (Lyotard 2000: 141, 43, 46). Stąd przedmiot aktu intencjonalnego jest czymś innym niż sam akt intencjonalny. Przedmiot intencjonalny jest tu czymś transcendentnym w stosunku do samego aktu intencjonalnego (Galewicz 1994: 173). Tym samym intencjonalne nakierowywanie się „ku” można również określić mianem „napotykania” (Embree 2006: 104). W tym znaczeniu świadomość intencjonalnie nakierowuje „na to, czego jest świadomością w modusie «byłości» lub w modusie «jeszcze nie» czy wreszcie w modusie obecności” (Lyotard 2000: 143), dzięki przypomnieniu, oczekiwaniu lub postrzeganiu (Embree 2006: 87). Dlatego „stany mentalne, które biorą udział w odniesieniu intencjonalnym posiadają, jako efektywną zawartość intencję, która określa na co (i jak) przedmiot intencjonalnie się kieruje, zaś idealne znaczenie aktu to *species*, czyli gatunek (lub typ) tejże intencji” (Chrudzinski 1996: 96). Odniesienie do przedmiotu oznacza zatem, że przedmiot jest „intencjonalnie obecny”, a obecny może być na różne sposoby. Intencjonalne skierowanie na przedmiot zawsze wyraża jednak pewne przeżycie odsłaniające się w jakiejś intencji, np. przedstawienia, sądenia, pożądania (Husserl 2000, t. II, cz. I: 469).

Treść tego, co pomyślane i akt, w którym jest to pomyślane, złączone są, jak zostało to już powiedziane, intencjonalnym związkiem, ponieważ świadomość zawsze jest świadomością „czegoś”, a to „coś” nie może być inaczej ujmowane, jak w intencjonalnym polu świadomości. „To, czym jest «znaczenie» – czytamy w *Badaniach logicznych* – może nam być dane tak samo bezpośrednio, jak dane nam jest, czym jest barwa i dźwięk” (Husserl 2000, t. II, cz. I: 227). Swoistość przeżyć intencjonalnych, czyli aktów ukierunkowania świadomości na to, co jest punktem ich odniesienia, specyficznym obiektem, w który „celują” (tamże: 469), wskazuje więc na to, że sposób przejawiania się (bycia) przedmiotów idealnych „tkwi w aktach, w których coś pojawia się albo jest pomyślane jako przedmiot” (tamże: 455). „Bycie uświadomionym oznacza bycie przedmiotem dla jakiegoś Ja” (tamże: 453). Treść aktów intencjonalnych jest „przeżyciem efektywnie konstytuującym świadomość”, samą świadomość należy więc rozumieć jako „kompleks przeżyć”. A zatem świat i różnorodne treści do niego przynależne (obiekt domniemywania) nie są immanentną częścią przeżycia tego, kto jest podmiotem myślenia. Przeżyciem jest bowiem akt domniemywania świata, podczas gdy sam świat i jego treści jako obiekt intencjonalnych odniesień jest „intendowanym przedmiotem” (tamże: 487). Przeżycie intencjonalne (akt świadomości)



jest więc odniesieniem do przedmiotu (jego treści) i poprzez to odniesienie aktu do treści, przedmiot jest „intencjonalnie obecny”, ponieważ zasadniczą własnością intencji jest „odnoszenie się do czegoś przedmiotowego”, stając się tym samym świadomością tego czegoś (tamże: 469). Takie odniesienie aktów intencjonalnych do swego przedmiotu wyrażane przez Husserla w metaforze „celu” i „celowania” zakłada, że skierowanie intencji („celowanie”) musi posiadać swój akt wypełnienia („trafienia”)<sup>7</sup>.

Wypełnieniem aktów intencjonalnego odnoszenia się do przedmiotów jest więc adekwatne ich ujęcie, podobnie jak rzecz ma się z trajektorią wystrzelonego pocisku, określoną celowaniem w coś i trafieniem lub nie trafieniem w ten cel, albo trafieniem z większą lub mniejszą precyzją. Wynika z tego ważne rozróżnienie, zgodnie z którym, o aktach intencjonalnych możemy mówić w szerszym znaczeniu, gdy wyrażają one intencję bycia zwróconym „ku” i skierowania „na” („celowanie”) i w węższym znaczeniu, gdy wyrażają one zwrócenie się ku czemuś i naoczne ujęcie tego czegoś – intencjonalne domniemanie tego, co ogólne i wypełnienie tego domniemanie („celowanie” i „trafienie”). Intencjonalny akt celuje bowiem w przedmiotową treść, dopiero jednak adekwatne ujęcie tej treści równoznaczne jest z wypełnieniem intencjonalnego aktu „celowania” (akt zostaje „wypełniony” treścią, lub inaczej, treść zostaje ujęta całkowicie w akcie). W tym też kontekście wprowadza Husserl pojęcie „charakterów aktów” na oznaczenie różnicy między „celującymi” oraz „celującymi” i „trafiającymi” w swój przedmiot (tzn. naocznie go ujmującymi) aktami intencjonalnymi (Husserl 2000, t. II, cz. I: 477).

### Ontologia ufundowania części i całości

Zasadniczo można powiedzieć, że ujmując naocznie określone stany rzeczy uwyrażniamy ich stosunki, formy powiązań i relacje zachodzące pomiędzy częściami i całościami. „Część – wyjaśnia Husserl – tkwi wprawdzie w całości przed wszelkim wyodrębnieniem członów i w spostrzegającym uchwytywaniu całości jest współ uchwytywana; lecz fakt, że ona tam tkwi, zrazu jest tylko idealną możliwością spostrzeżenia jej [samej] i jej bycia częścią w odpowiednio

---

<sup>7</sup> „Charakterystyczną cechą wszystkich takich aktów jest to – jak wyjaśnia to Krzysztof Michalski – że skierowane są one na pewien cel: na swe możliwe wypełnienie, to znaczy na pełną, już niczym nie wspomaganą obecność swego przedmiotu. To właśnie nakierowanie na pełną obecność jako cel miał na myśli Husserl porównując intencję do celowania” (Michalski 1988: 34, 33. Zob. także: Michalski 1980: 98–99).

uczłonowanych aktach” (Husserl 2000, t. II, cz. II: 185). Stan rzeczy zawiera w sobie swoistego rodzaju moment graniczenia części i ich jednoczenia w ramach określonych całości (tamże: 186). Mówimy tu zatem o uchwyceniu „jakiegoś momentu i w ogóle jakiejś części jako części danej całości” (tamże: 181). Części i całości ujmowane są niejako w jednym syntetyzującym akcie przeżycia intencjonalnego. Związek jaki tu zachodzi jest bowiem nierozzerwalny, immanentny sposobowi ujmowania części i całości, ponieważ całość dana jest jako posiadająca (zawierająca) w sobie części, a części są dane jako zawsze przysługujące całości. Ujmowanie określonej całości implikuje zatem intencjonalne skierowanie i na części, ponieważ musi ono obejmować swym zasięgiem wszystkie przynależne jej części jako składniki całości (tamże: 182–183). Natomiast części jako składniki całości, choć ujmowane jako przedmioty intencjonalnych aktów, zawsze są niesamodzielne, bo ostatecznie odsyłają do całości, której są integralnymi składnikami. „Część jako taka – stwierdza autor *Badań logicznych* – w ogóle nie może istnieć bez całości, której jest częścią” (Husserl 2000, t. II, cz. I: 312). Część nie byłaby zatem tym, czym jest, czyli częścią, nie będąc jednocześnie składnikiem całości, ponieważ część jest częścią tylko dlatego, że przynależy do całości, tak jak i całość tylko dlatego jest całością, że przynależy jej części jako immanentnie zawierające się w niej składniki. Co więcej, wyjaśniając te zależności robimy to właśnie w oparciu o rozpoznanie zachodzenia określonych stanów rzeczy, do których się odnosimy, stanów rzeczy, które wyrażają się w ontologii ufundowania części i całości. Dlatego też można powiedzieć za Husserlem, że poznanie naukowe „jako takie – jest poznaniem na podstawie racji. Poznać rację czegoś, znaczy zrozumieć konieczność tego, że jest tak a tak. Konieczność jako obiektywny orzecznik jakiejś prawdy (która wtedy nazywa się prawdą konieczną) znaczy tyle, co obowiązywanie na mocy prawa odnośnego stanu rzeczy. Tak więc zrozumieć jakiś stan rzeczy jako zachodzący na mocy prawa albo jego prawdę jako obowiązującą konieczność i mieć poznanie racji tego stanu rzeczy, *resp.* jego prawdy – to wyrażenia równoznaczne” (Husserl 2006, t. I: 278).

Stosunek części względem części, a także części wobec całości zawsze więc posiada charakter kategorialny (idealny). Części zawierając się w całości pierwotnie są tylko i wyłącznie idealną możliwością, pewną potencjalnością, która może, lecz przecież nie musi, być wydobyta i ujęta jako właśnie taka. Odpowiednie operacje wydobywania poszczególnych członów (części) z całości potwierdzają dopiero fakt ich bycia częścią względem innych części i w stosunku do całości (Husserl 2000, t. II, cz. II: 184). Stąd uchwycenie jakiegoś momentu, na mocy którego dokonuje się wyodrębnienie części jako elementu

określonej całości, możliwe jest dzięki aktom ufundowanym, w ramach których mamy do czynienia z odnoszeniem do siebie nawzajem poszczególnych części oraz części i całości (tamże: 181). Części zawsze są obecne w ramach całości w sposób pierwotny (obiektywny), ale ich wyodrębnienie i ujęcie jako wyeksplikowanych przedmiotów w ramach przedmiotów, którymi są całości, możliwe jest tylko w aktach wyższego rzędu (aktach odnoszących, aktach syntetyzujących). W „uczłonowanych aktach – wyjaśnia Husserl – «wydobywamy» części, w aktach odnoszących odnosimy wydobyte części do siebie nawzajem, bądź do całości. I dopiero dzięki tym nowym sposobom ujmowania połączone i odniesione do siebie człony zyskują charakter «części» bądź «całości»” (tamże: 182). W tym też kontekście stan rzeczy należy traktować jako specyficzną całość, zawierającą w sobie rzeczy, które to są częściami owej całości (Łukaszewicz 1993: 80). Cokolwiek zaś „da się ująć w jakiejś całości jako część i naprawdę ją [efektywnie konstituuje], należy do treści tej całości” (Husserl 2000, t. II, cz. I: 440. Zob. także: Rosiak 1995: 25–62; Rosiak 1996: 41–80; Farber 1967: 283–312).

### Filozofia świata życia codziennego

W każdym okresie Husserlowskiej fenomenologii towarzyszyło jej zasadnicze pytanie o najbardziej pierwotną warstwę („radikalne zapoczątkowanie”) doświadczenia ludzkiego (Lyotard 2000: 175) – począwszy od postulatu „powrotu do rzeczy samych” (fenomenologia ejdetyczna), przez postulat „wycofania się do sfery czystego Ja”, transcendentale zredukowanego *ego* (fenomenologia transcendentalna), aż do postulatu powrotu do wszelkiego fundamentu sensu, świata życia codziennego (filozofia *Lebenswelt'u*)<sup>8</sup>. W tym znaczeniu kategoria świat

---

<sup>8</sup> *Lebenswelt* jako problem i główny temat rozważań filozoficznych wprowadzony został przez Husserla w latach trzydziestych i ściśle związany jest z ostatnią – można by rzec – „nie domkniętą” fazą jego twórczości. Nie dopracowaną, bo zawierającą różne wieloznaczności i sprzeczności w kontekście wcześniej wypracowanego stanowiska fenomenologii transcendentalnej (por. Krasnodębski 1986: 177, 182; Rolewski 1999: 207), co do problematyczności którego sam Husserl zdawał sobie sprawę (Ingarden 1970: 14). A w ostatniej pracy Husserla *Lebenswelt* jako uniwersalny problem filozoficzny stał się wyłącznym przedmiotem jego zainteresowania, zyskując – zgodnie z jego własnymi deklaracjami – centralne znaczenie (Husserl 1976: 107; Krasnodębski 1986: 171). „Podstawową warstwą świata życia – wyjaśnia ów wszechobejmujący horyzont Stanisław Judycki – jest warstwa fizyczno-naturalna. Pojawia się on jako coś, co skupione jest wokół cielesno-kinestetycznego podmiotu”. Rzeczy postrzegane są tu „na tle otwartego i nieograniczonego horyzontu możliwych doświadczeń” (Judycki 1994: 200. Zob. także: Łaciak 2000). Ten nowy, centralny i wyłączny, problem ukazuje swoiste pęknięcie w Husserlowskim

życia codziennego stanowi odkrycie tego, co zostało zapomniane i pogardzone przez teoretyczne nastawienie „rozumu naukowego”. Ów świat określa ramy naszego świata, który jest przez nas doświadczany i przeżywany, z którego wyłaniają się i do którego skierowane są wszystkie nasze działania; świata, do którego wszyscy przynależymy wraz z swoimi tradycjami, przyzwyczajeniami, zainteresowaniami, czy zamierzeniami. Cokolwiek wydarza się lub dzieje w horyzoncie tego świata dotyczy nas samych i „stanowi w nim byt tego samego rodzaju, co sam ten świat” (Husserl 1976: 107). Świat naszej codzienności jest czasowo-przestrzenny, a doświadczamy go w sposób całkowicie przedteoretyczny – przednaukowy i pozanaukowy. Natrafiamy w nim na rzeczy („kamienie, zwierzęta, rośliny”), ludzi oraz wytwory ludzkiej aktywności i doświadczamy ich jako zastane lub takie, o których wiemy, że wykraczają poza aktualne doświadczenia, ale „które mogą być dane w doświadczeniu”. To świat żywych organizmów, które nie są ciałami tylko w sposób fizyczny, ponieważ cieszą się i boją, pracują i odpoczywają, atakują lub uciekają, oczekują na coś lub czegoś pragną (tamże: 108). Tym samym tytułowy kryzys europejskiego człowieczeństwa i nauki europejskiej, zdaniem Husserla, zrodzony został przez zdominowanie oglądu świata przez podejście przyrodoznawcze i naturalistyczne (np. historyzm, psychologizm, socjologizm). A przecież fakt, „że zawsze żyjemy w jakimś otaczającym nas świecie – jak dowodzi Husserl – do którego odnoszą się wszystkie nasze troski i poczynania, jest faktem czysto duchowym. Ten otaczający nas świat jest naszym tworem duchowym, powstałym w naszym historycznym życiu” (Husserl 1993: 15). Roszczenie „nauk obiektywizujących” staje się zatem źródłem „fałszywej świadomości”, ponieważ nauki te zakładają ów „obiektywny świat” za „«świat sam w sobie», świat «prawdziwy», wobec którego świat doświadczany w życiu codziennym stanowi tylko subiektywne złudzenie” (Krasnodębski 1986: 171).

Powrót do zapomnianego świata „tego, co przedobiektywne” (Lyotard 2000: 105) – świata przeżywanego (naturalnego), podstawy przedteoretycznego doświadczenia w „naiwnie konkretnej naoczności” (Krasnodębski 1986: 172) określa tu zatem podstawową intencję Husserla w poszukiwaniu „radykalnych początków”. „Życie naturalne możemy scharakteryzować jako naiwne otwarcie się na świat, który jako uniwersalny horyzont zawsze jest w pewien sposób obecny dla świadomości, ale nietematycznie. Tematycznie [obecne] jest to, na

---

idealizmie, wyrażonym w jego fenomenologii transcendentnej, gdzie podmiot poznania (transcendentalne ego) stawiał się jako „niezaangażowany obserwator” ponad i poza światem życia codziennego.

co [świadomość] się kieruje. Życie przytomne zawsze jest kierowaniem się na to lub owo, jest skierowane na coś jako na cel lub środek, jako coś ważnego lub nieważnego, interesującego lub obojętnego, prywatnego lub publicznego, na potrzebę codzienną lub nowo powstającą. Wszystko to zawiera się w horyzoncie świata, trzeba jednak szczególnych motywów, by ten, kto żyje w takim świecie, dokonał przestawienia i doszedł do tego, aby tematem uczynić jakoś sam świat, aby zainteresować się nim na stałe” (Husserl 1993: 26–27. Por. Lyotard 2000: 27–29). Jan Patočka wyjaśniając i rozwijając Husserlowski *Lebenswelt*, powiedział, że „jest to świat subiektywny, ale nieświadomy swej subiektywności; świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy owej szczególności”, „świat intersubiektywny, który mówi wspólnym językiem będącym podstawą prawdy i błędu”, choć prawda jest tu „praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją” i „bliska intuicji”, a „byty tego świata są bytami konkretnymi, danymi w swej naiwnej źródłowości” oraz „powiązanymi pewną wzajemnością nietematyczną” (Patočka 1993: 30).

### **Edukacyjne znaczenie fenomenologicznych inspiracji hermeneutycznego rozjaśnienia**

Syntetycznie omówione zagadnienia intencjonalnych aktów świadomości, ontologii ufundowania części i całości oraz filozofii świata życia codziennego wskazują nam na trzy możliwe obszary fenomenologicznych inspiracji hermeneutycznego rozjaśnienia fenomenu edukacji<sup>9</sup>. Oczywiście, próbę odniesienia tych trzech „wielkich tematów” fenomenologii Husserla do problemu rozjaśnienia sensów edukacji można podjąć na różnych poziomach szczególności. W tym miejscu ograniczę się jednak do wskazania pewnych ogólnych kierunkowskazów i pomostów przejścia od filozoficznego do pedagogicznego obszaru problemowego<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Posługując się pojęciem „edukacja” odwołuję się do jego łacińskiego źródłosłowu, zgodnie z którym *educatio* to pielęgnowanie, wychowywanie, wykształcenie. Czasownikowa forma *e-duco* oznacza zaś: poprowadzić; zabrać z sobą; wyciągnąć, wyprowadzać w górę. W niektórych miejscach tego opracowania posługuję się jednak zamiennie określeniem „oddziaływania pedagogiczne” i traktuję je jako równorzędne, biorąc pod uwagę polską tradycję piśmienniczą i zasoby leksykalne, zgodnie z którymi oddziaływania takie obejmują swym zakresem czynności opieki nad dzieckiem, jak i jego wychowania oraz kształcenia.

<sup>10</sup> Warto nadmienić w tym miejscu, że każda recepcja lub implementacja, w szczególności myśli filozoficznej, odniesiona do innej dziedziny lub wręcz innego obszaru nauk, siłą rzeczy ma

**Znaczenie intencjonalności aktów świadomości.** Intencjonalność jako „strumień świadomości” (Embree 2006: 18), a zatem nakierowanie świadomości na to, czego sens leży poza samą świadomością uznana została przez P. Ricoeur’a za „wielkie i nieprzekraczalne odkrycie” oraz za najważniejszy temat fenomenologii Husserla (Ricoeur 1996: 154. Por. Embree 2006: 17–18). Wskazał on jednak zarazem, że najpoważniejszym błędem fenomenologii transcendentalnej jest właśnie idealistyczna konstytucja sensu, a co za tym idzie odejście wczesnej fenomenologii od swego własnego, pierwotnego odkrycia, zgodnie z którym „świadomość posiada swój sens poza nią samą” (Ricoeur 1996: 162–163; Ricoeur 2003: 558). Świadomość jest bowiem zawsze tylko i aż „obecna przy tym, czego jest świadoma” (Lyotard 2000: 107–108). Z tego punktu widzenia edukacja zawsze posiada swój specyficzny kierunek intencjonalnego skierowania się „ku czemuś”. A właściwie, ujmując rzecz w sposób ścisły, nie tyle sama edukacja, ile ci, którzy są podmiotami działania edukacyjnego (wychowawcy i nauczyciele) są w swych aktach intencjonalnych „ku czemuś” skierowani i „na czymś” skoncentrowani. Owo skierowanie „ku” i skoncentrowanie „na” określa zaś sam model edukacyjnych oddziaływań, jak i ideały oraz cele, które im przyświecają. Każdy rodzaj oddziaływań edukacyjnych wyraża się bowiem w aktach intencjonalnego ukierunkowania, tzn. towarzyszą im określone intencje, niezależnie czy są one wprost deklarowane, czy też przemilczane lub skrywane. Owa intencjonalność skierowania się „ku” oddziaływań edukacyjnych, wyrażając pewną wizję człowieka i świata, a co za tym idzie jakieś ideały i pryncypia edukacyjne, przesądza o ich postaci i charakterze. Co więcej, konstytutywność fenomenowi intencjonalności ujawnia się nie tylko po stronie podmiotów działania (nauczycieli) w systemowym projektowaniu kierunku (funkcji, celów i zadań) edukacji, ale również, albo przede wszystkim, w intencjonalnym zwracaniu się podmiotów doznawania (uczniów) ku określonym treściom i celom owej edukacji. W tym znaczeniu intencjonalność świadomości to *Leben*, życie podmiotu „głęboko zanurzonego w pierwotnym świecie” poprzez swe intencjonalne odniesienia

---

charakter selektywny i wybiórczy. Recepcji lub implementacji takiej zasadniczo podlegają bowiem te problemy, motywy i aspekty określonych konceptualizacji, które znajdują zastosowanie w obrębie przedmiotu zainteresowania tych innych dziedzin, czy obszarów nauki, stanowiąc tym samym dla nich asumpt do redefiniowania i rozwoju (wytyczania nowych horyzontów) własnego pola badawczego. A zatem określona recepcja lub implementacja tym właśnie różni się od źródła swego odniesienia, że jest selektywnym „przetrawieniem” pewnych treści i aspektów, które w jej ramach zostają wyeksponowane. W tym znaczeniu również nurty pedagogiczne, które wprost nawiązują do określonych nurtów filozoficznych prawie nigdy nie obejmują całego bagażu eksplanacyjno-teoretycznego obszarów problemowych i zagadnień swych filozoficznych źródeł.

(Lyotard 2000: 95). Dlatego też z edukacyjnego punktu widzenia problematyka intencjonalnego „strumienia świadomości” to nie tylko kwestia odniesień do otaczającego świata, ale również do siebie samego, a zatem samoświadomości i poznania siebie samego. W ten sposób intencjonalny „strumień świadomości” to zagadnienie, które można sprowadzić do refleksyjnego bycia w świecie, dzięki któremu jesteśmy w stanie rozszyfrować sens i znaczenie zarówno tego, co nas otacza i w czym uczestniczymy, jak i tego, co bezpośrednio dotyczy nas samych i tego, czym byliśmy, jesteśmy lub będziemy (Lyotard 2000: 83). Tym samym refleksja taka pozwala nam uchwycić w intencjonalnym „strumieniu świadomości” własne doświadczenia egzystencjalne oraz w podmiotowy sposób odnosić je do własnego, osobowego pola sprawczości i samostanowienia. Ostateczny sens edukacji – na co wskazywał Hans-Georg Gadamer – należy bowiem sprowadzić do tego, że „wychowanie jest wychowaniem siebie”, a „kształcenie jest kształceniem siebie” (Gadamer 2008: 259). Nadto, przyjmując perspektywę psychologii osobowości wskazać należy na to, że problematykę aktów intencjonalnych można traktować również jako podstawową zasadę odróżniania podmiotowego (proaktywnego) sposobu istnienia od przedmiotowego (reaktywnego) sposobu istnienia (Obuchowski 1993: 97). Z tego punktu widzenia intencjonalność świadomości jako fenomen przeżycia wewnętrznego (psychicznego) jest ontologicznie odmienny od wszystkich innych procesów i mechanizmów psychologicznych. Dlatego też „Ja intencjonalne – jak ujmuje to Kazimierz Obuchowski – to ja fenomenologicznie ostateczne, nieredukowalne do niczego. Jest ono dane w przeżyciu wewnętrznym osoby, jako byt pierwotny, nawet nie od wewnątrz, nie od niej samej. Jest od niczego. Jest. Dlatego osoba nie może do niego się odnieść. Ono samo jest odniesieniem. W ramach kategorii psychologii osobowości intencjonalność należałoby więc rozpatrywać jako fenomen, którego istnienie wskazuje na to, że osoba panuje nad swoim zachowaniem, nad swoimi właściwościami psychicznymi, a nawet nad swoimi pragnieniami” (Obuchowski 1993: 98).

W kontekście powyższych ustaleń można powiedzieć, że fenomen intencjonalności aktów świadomości umożliwia (konstruuje) różne typy podmiotowych odniesień w obliczu przeżywania czasu i miejsca jako podstawowych warunkowań własnego, nieredukowalnego doświadczenia egzystencjalnego, bycia w świecie. To bowiem w edukacyjnym – choć, oczywiście, nie tylko w edukacyjnym – skierowaniu intencjonalnych „strumieni świadomości” człowiek odnosi się do faktyczności tego, co teraźniejsze, brzemienności tego, co przeszłe oraz potencjalności tego, co przyszłe. Intencjonalność aktów świadomości pozwala

zatem człowiekowi odnosić się do wszystkich tych temporalnych wymiarów rzeczywistości ludzkiej (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości), które określają swoistość jego egzystencjalnych sposobów bycia w świecie. W tej samej mierze intencjonalne „strumienie świadomości” określają również nasze odniesienia do sposobu przeżywania własnego miejsca w świecie. Przy czym owo miejsce w świecie należy rozumieć zarówno w kategoriach fizyczno-przyrodniczych (przestrzenno-geograficzne uwarunkowania „umiejscowienia” egzystencji człowieka), jak i społeczno-kulturowych (uwarunkowania „umiejscowienia” egzystencji człowieka rozpatrywane z pozycji przynależności do kręgu cywilizacyjnego lub określonego statusu społecznego). Treści doświadczeń egzystencjalnych, do których człowiek jako „byt przytomny” odnosi się w intencjonalnych aktach świadomości zawsze więc w tej samej mierze posiadają swój horyzont czasowy, jak i horyzont umiejscowienia.

**Znaczenie ontologii ufundowania części i całości.** Edukacja może być analizowana zarówno jako ogólna (kategorialna) i względnie zamknięta (niezależna) całość, jak i z perspektywy cząstkowych procesów i stanów rzeczy, które się na nią jako pewną wielowymiarową całość składają. Co więcej, edukacja jako integralna część form życia społeczno-kulturowego jest również uwikłana w świat życia codziennego i historię – jest odnoszeniem się do tego, co było i antycypacją tego, co będzie. I to nie tylko jej zadanie, ale również, a może przede wszystkim, jej immanentna własność, jej natura. Husserlowski problem ontologii ufundowania części i całości pozwala nam przejść wprost do podstaw hermeneutycznej teorii rozumienia, zgodnie z którą „podstawą rozumienia całości musi być szczegół, a podstawą rozumienia szczegółu całość” (Gadamer 1993: 227), ponieważ „ruch” naszego rozumienia przebiega od całości do części i od części do całości. „Antycypacja sensu całości – stwierdza zatem Gadamer – dzięki temu przeobraża się w jasne zrozumienie, że części, które się dookreślają w świetle całości, ze swej strony także dookreślają tę całość” (tamże). Co więcej, hermeneutyczne zadanie uzgadniania wszystkich części z punktu widzenia ich miejsca w całości przywodzi na myśl Husserlowski problem „wypełnienia” aktów intencjonalnych, które, z jednej strony, ze swej natury „celują”, ale z drugiej strony, stają przed zadaniem, by „trafić” w swój przedmiot, adekwatnie ujmując jego treść przedmiotową. Zadaniem hermeneutycznego rozumienia jest bowiem rozszerzanie się „na kolejne koncentryczne kręgi jedności rozumianego sensu. Zestrojenie wszystkich szczegółów w całość jest w każdym przypadku próbą trafności rozumienia. Brak takiego zestroju równa się niepowodzeniu próby rozumienia” (tamże). Można zatem powiedzieć, że hermeneutyczny postulat,



zgodnie z którym, kto chce zrozumieć, ten nie może się zdać na przypadkowość własnego poglądu wstępnego (tamże: 230), w pełni podzielany był również przez Husserla. Mówiąc językiem Gadamera, zrozumienie wymaga uzgodnienia („zestrojenia”) sensu poszczególnych części określonej całości i zdania sobie sprawy z własnej stronniczości, związanej z „przynależnością” do jakiejś historyczno-kulturowej tradycji, a co za tym idzie konieczności „dystansowania się” wobec niej<sup>11</sup>. Ujmując zaś tę samą rzecz językiem Husserla powiemy, że naoczne ujęcie przedmiotu poznania wymaga wstępnego zawieszenia własnych o nim sądów (redukcja ejdetyczna) oraz „celowania” i „trafienia” („wypełnienia” treścią przedmiotową) aktów intencjonalnych<sup>12</sup>. Nadto Ricoeur wskazuje na to, że to, co pierwotnie było u Husserla teorią naoczności *de facto* przybiera postać teorii interpretacji. Tym właśnie jest „zadanie rozjaśniania”, które „ujawnia stopniowo różnicę między znaczeniami istotnie okazjonalnymi i znaczeniami jednoznacznymi” (Ricoeur 1996: 175). Rozjaśnianie (czy też ujaśnianie) wymaga bowiem „prawdziwej pracy nad znaczeniem” (tamże: 173).

**Znaczenie filozofii świata życia codziennego.** Edukacja zawsze rozgrywa się w świecie konkretnej egzystencji ludzkiej, uwarunkowanej – tak w znaczeniu fizyczno-przyrodniczym, jak i historyczno-kulturowym – swym czasem

---

<sup>11</sup> Ujawnia się tu hermeneutyczny problem przedrozumienia i rozumienia. Przelamanie struktury przedrozumienia i przejście do rozumienia wymaga dystansowania się w obliczu własnego nieuniknionego uwikłania w związki historyczne i kulturowe. Owo dystansowanie się postrzegać należy jednak jako dialektyczny korelat przynależności (Ricoeur 1996: 160). Hermeneutyka musi bowiem zawierać „moment krytyczny, moment podejrzenia”. „Ten krytyczny moment może być włączony w relację przynależności tylko wtedy, jeśli dystansowanie współwystępuje z przynależnością” (tamże: 168). Nasz sposób przynależności do jakiejś tradycji historycznej musi być zatem równoważony naszym dystansowaniem się względem tejże tradycji, musi oscylować między oddaleniem i bliskością, ponieważ interpretować oznacza właśnie „czynić bliskim to, co odległe (czasowo, geograficznie, kulturowo, duchowo)” (tamże: 161). W tym znaczeniu interpretacja jako droga do zrozumienia pozwala przenieść się „w obce i odległe doświadczenie życia” oraz „poznać to, co ludzkie, a jednocześnie odmienne” (Madison 1993: 188). Aby to było możliwe, dystans nie może być wyobcowujący, ponieważ dystans wyobcowujący staje się zaprzeczeniem przynależności. Wzorcem takiego hermeneutycznego dystansowania się jest tu zapośredniczenie przez tekst, który ustanawia dystans (oddalenie), ale zarazem łączność (bliskość) między nadawcą (pisarzem) i odbiorcą (czytelnikiem) (Ricoeur 1996: 161).

<sup>12</sup> Taki sposób rozumowania właściwy jest też pedagogicznym ujęciom nastawień badawczych, reprezentowanych przez Krystynę Ablewicz. Autorce tej należy również przypisać spopularyzowanie w polskiej literaturze pedagogicznej – ze szczególnym uwzględnieniem inspiracji płynących z twórczości Martinusa Jana Langevelda oraz Otto Friedricha Bollnowa – tak rozumianych nastawień badawczych, które w tej samej mierze odwołują się do fenomenologii i hermeneutyki (zob.: Ablewicz 1994; Ablewicz 2003).

i miejscem. Te dwie perspektywy zlewają się w jedno integralne doświadczenie świata życia codziennego – świata przeżywanego *hic et nunc*, „tu oto”<sup>13</sup>. Edukacja zawsze pozostaje w nieredukowalnym sprzężeniu zwrotnym z doświadczeniem świata tego „tu oto”. Świat ten jest pierwotnie samoistnym i bezwiednym punktem wyjścia i punktem odniesienia codziennego doświadczenia człowieka. Edukacja zaś może racjonalizować i podtrzymywać uprawomocnienia tego, co zastane (dominacja funkcji adaptacyjno-zachowawczo-reprodukcyjnej) lub poddawać to krytycznej rewizji, wykraczając ku temu, co inne (dominacja funkcji transgresyjno-emancypacyjno-konstruującej)<sup>14</sup>. Tak, czy inaczej, edukacja nigdy nie jest i nie może się stać odseparowaną od świata życia codziennego platformą – enklawą, w której to, co określa jej specyfikę wyalienowania (warunki funkcjonowania, typ relacji i zależności interpersonalnych, obowiązujące zasady, pryncypia i priorytety, czy ideały) w żaden sposób ani nie pozostaje w związku z otaczającym światem, ani też nie zwraca się ku temu światu, tak by swych adeptów czynić przygotowanymi – i to niezależnie już, czy krytycznie i refleksyjnie, czy też bezkrytycznie i bezrefleksyjnie – do uczestnictwa i życia w tymże świecie. W tym sensie edukacja nie może być wyalienowana i nie może alienować ze świata życia codziennego, z życia w świecie. Aby przyjąć rozumiejącą postawę wobec owego świata codzienności, taką lub inną, trzeba uznać fakt własnego w nim „zanurzenia”. W podobny sposób problem hermeneutycznego przechodzenia od przedrozumienia do rozumienia w obliczu własnego uwikłania w związki cywilizacyjne, historyczne, społeczne i kulturowe wymaga nie tylko krytycznego momentu podejrzenia wyrażonego w dystansowaniu się, ale również pozytywnego momentu afirmacji wyrażonego w poczuciu przynależności (Ricoeur 1996: 168). Można zatem powiedzieć, że o ile źródłem naszego przed-

<sup>13</sup> „Postawa naturalna – wyjaśnia Lyotard – zawiera *implicite* tezę czy stanowisko, zgodnie z którym ja *odnajduję* świat *tu-oto* i traktuje go jako istniejący” (Lyotard 2000: 27). Znaczenie owego „tu oto” (*Da-sein*) w pełni dochodzi też do głosu w filozofii Martina Heideggera, w jego hermeneutyce „faktyczności” i analityce jestestwa jako bycia-w-świecie (*In-der-Welt-sein*). Bycie-w-świecie ukazuje się tu w horyzoncie czasowym, który stanowi „ontologiczne określenie podmiotowości.” „Tu oto” ujawnia tym samym różnicę między bytem a byciem (Gadamer: 356–359). Sam świat – stwierdza twórca ontologii fundamentalnej – „jest już z góry, choć nietematycznie, odkryty ze wszystkim, co w nim napotykanie” (Heidegger 2004: 106. Por. Kaufmann 1957: 37). Wnikliwą recepcję myśli Heideggerowskiej, ujętą w kontekście różnicy ontologicznej i odniesioną do problemów filozofii wychowania, odnajdujemy w pracy Pauliny Sosnowskiej (zob.: Sosnowska 2009).

<sup>14</sup> Oczywiście, możliwe są również inne, pośrednie sposoby odnoszenia się do tego, co zastane „tu oto”, polegające na możliwości jakiegoś selektywnego uzgadniania i znoszenia się tych przeciwstawnych typów odniesień w swych skrajnych postaciach.

rozumienia jest nasza przynależność, o tyle warunkiem uzyskiwania przez nas zrozumienia jest nasze dystansowanie się, ponieważ „dystans służy naszemu rozumieniu” (Gadamer 1993: 233). Niemniej sens samego dystansowania się zagwarantowany jest tylko na mocy przynależności, jeśli bowiem nasz dystans przekroczy granicę wyobcowania, to nie ma już tego, względem czego można się dystansować – postaci i sposobów własnej przynależności. W tym, między innymi, kontekście można również rozpatrywać sztandarowe twierdzenie hermeneutyki, zgodnie z którym rozumienie określa pierwotny ontologiczny charakter ludzkiego życia, będąc „sposobem bycia jestestwa, które jest możliwością bycia i «możliwością»” – „*pierwotną formą spełnienia się jestestwa*» będącego byciem-w-świecie” (Gadamer 2004: 361, 362).

Husserlowski zwrot ku filozofii *Lebenswelt'u* stanowi co najmniej zapowiedź lub też po prostu wskazuje na zerwanie z ideą galileuszowsko-newtonowskiej – zobjektywizowanej i zmatematyzowanej – nauki (Ricoeur 1996: 170–171), ponieważ jest to świat codziennych sytuacji i praktycznego działania, świat, w którym ludzie spotykają innych ludzi, rodzą się i umierają, uczą się i pracują (Patočka 1993: 42). To świat intersubiektywny, zanurzony w dziejowości, w którym doświadcza się wymiany i komunikacji, form językowych i społecznych. Tak zinterpretowany świat życia codziennego, „wyłuskany” ze swej warstwy transcendentalnego subiektywizmu i odkrywany na poziomie nastawienia naturalnego (Rolewski 1999: 196–197) siłą rzeczy jest „skorelowany z życiem-w-świecie” (tamże: 217). Stąd jest światem wszystkich możliwych, a więc również edukacyjnych, doświadczeń, uwarunkowanych czasowo i przestrzennie; światem, do którego człowiek przynależy poprzez swą cielesność (fizyczno-zmysłową egzystencję), w którym stykamy się z jakościami materialnymi, związkami przyczynowymi, czy stosunkami przestrzennymi. W takim świecie *ratio* nie uwiadcza się wprost, ponieważ jest ukryte i trzeba je dopiero wydobyć „za pomocą hermeneutycznych procedur i metod, wykrywających rozumność przede wszystkim tam, gdzie najmniej jej się można było spodziewać: w lebensweltowej *dóxa*” (tamże: 222). To, co jest przedmiotem poznania, jako uwikłane w dziejowość i historyczność, nie ukazuje się też poznaniu od razu i wprost (por. Chenari 2009: 20, 25), stąd droga do zrozumienia nie jest wolna od błędzenia. „Stałym zadaniem rozumienia jest przeto dopracowywanie uprawnionych, adekwatnych rzeczowo projektów, tzn. zdobycie się na antycypacje, które mają się potwierdzić dopiero «w obliczu rzeczy»” (Gadamer 1993: 229). I w tym znaczeniu problem świata życia codziennego – konstatuje Paul Ricoeur – „jest właśnie zasadą powrotu, którego hermeneutyka usiłuje dokonać zresztą w obszarze

nauk o duchu, kiedy postanawia cofnąć obiektywizacje i wyjaśnienia nauk historycznych i socjologicznych do doświadczenia artystycznego, historycznego i językowego, które poprzedza i niesie te obiektywizacje i wyjaśnienia. Powrót do *Lebenswelt'u* może o tyle odgrywać paradygmatyczną rolę dla hermeneutyki, że *Lebenswelt* nie jest pomieszany z nie wiem jaką niewypowiedzianą bezpośredniością i nie jest utożsamiany z powłoką witalną i emocjonalną ludzkiego doświadczenia, lecz wskazuje rezerwę sensu, nadwyżkę sensu żywego doświadczenia, która czyni możliwą postawę i obiektywizującą i wyjaśniającą” (Ricoeur 1996: 171).

### Fenomenologiczno-hermeneutyczne rozjaśnianie egzystencjalnych fenomenów edukacji

Mówiąc o rozjaśnianiu fenomenu edukacji (w liczbie pojedynczej), odniosłem się do pewnego względnie samodzielnego tematycznie obszaru refleksji, podkreślając tym samym aspekt całości w przyjętej perspektywie oglądu poznawczego<sup>15</sup>. W odróżnieniu od tego, mówiąc o rozjaśnianiu fenomenów edukacji (w liczbie mnogiej), będę miał na myśli względnie niezależne – bo zawsze odniesione do całości jako racji ostatecznego sensu części – zjawiska, procesy i stany rzeczy. Owe przejawy i aspekty edukacji, należy więc traktować jako pewne zmienne i elementy składowe (części), określające złożoność i niejednoznaczność wewnętrznej specyfiki (dynamiki i struktury) edukacji jako pewnej całości wraz z jej polem konstytuowania się jej częściowych przejawów (fenomenologicznych momentów edukacji).

Rozpatrując edukację jako taką – jako całość i z perspektywy doświadczenia świata życia codziennego – możemy stwierdzić, że posiada ona nieredukowalny egzystencjalnie charakter. Nic bowiem tak nie wpływa na bieg ludzkiego życia jak edukacja, taka lub inna, a tym bardziej jej brak; nic tak nie otwiera lub nie zamyka perspektyw życiowych, kształtując zarazem świadomość i samoświadomość człowieka – sposób postrzegania otaczającego świata oraz swojego

---

<sup>15</sup> Dodać należy, że fenomen edukacji możemy traktować w swych analizach jako tematyczną, choć zawsze względną całość, która określa nasze zainteresowania badawcze, na wzór takich fenomenów jak praca, twórczość, czy zabawa. Jednak z drugiej strony, sam fenomen edukacji możemy traktować również, przyjmując inną perspektywę badawczą, jako część jeszcze szerszych całości, które nadają sens i znaczenie samej edukacji, np. tożsamości kulturowej lub świadomości określonej okresem w dziejach historii. Z tego punktu widzenia te odmienne punkty rozpatrywania edukacji nie stoją w sprzeczności, a umiejętność ich syntetyzowania na wyższym poziomie poznania ukazuje zarazem jej faktyczną złożoność i niejednoznaczność, ale i egzystencjalną nieredukowalność w osobniczych formach przystosowania i rozwoju człowieka jako *homo sapiens*.

miejsca w tym świecie. Edukacja jako taka, jako pewna jedność kategoryjna, odróżniająca się od innych nastawień, działań, czy czynności egzystencjalnych (takich, jak, np. praca, twórczość, czy zabawa) może jednak służyć realizacji różnych zamierzeń, będąc na służbie różnych idei przewodnich i nastawień światopoglądowych. W tym znaczeniu edukacja może wyzwalać lub zniewalać życiowe potencje i możliwości człowieka, wspierać lub uniemożliwiać kształtowanie się jego autentycznej świadomości i samoświadomości, formować lub deformować realistyczną percepcję otaczającego świata oraz swojego miejsca w tymże świecie. Ten pierwszy kierunek intencjonalnego zwrócenia się edukacji „ku czemuś” można, posługując się dużym uproszczeniem i z pewnymi zastrzeżeniami, powiązać z etosem demokratycznych lub emancypacyjnych intencji edukacji, a drugi z etosem totalitarnej lub fundamentalistycznej intencji edukacji. Oczywiście, odwołując się do źródłosłowa pojęcia edukacji i postrzegania jego sensów idealnych należałoby powiedzieć, że praktyka edukacyjna wyłaniająca się ze świata życia codziennego, która zamiast wyzwalać, wspierać i formować wyraża się – w mniejszym lub większym stopniu oraz mniej lub bardziej jawnie i radykalnie – w zniewalaniu, blokowaniu i deformowaniu egzystencjalnego pola doświadczenia człowieka, jest raczej przeciwieństwem pozytywnego sensu edukacji. Oddziaływania, które nie odzwierciedlają się w immanentnie konstruktywnych intencjach edukacji stają się bowiem antytezą edukacji, pseudoedukacją, której sens wyraża się w częściowej lub całkowitej inwersji egzystencjalnie prorozwojowych funkcji i zadań edukacji w życiu człowieka<sup>16</sup>.

Egzemplifikacją rozjaśniania poszczególnych, egzystencjalnych fenomenów edukacji można uczynić wybrane recepcje filozofii świata życia codziennego oraz próby jej pedagogicznej implementacji<sup>17</sup>, które bez wątplenia uwidaczniają

---

<sup>16</sup> Autorską analizę fenomenologiczną form i przejawów pseudoedukacji odnajdujemy w pracy Jacka Filka (zob.: Filek 2002. Zob. także: Gara 2009a).

<sup>17</sup> Podkreślić należy w tym miejscu, że problem pedagogicznych recepcji i implementacji fenomenologii w jej podstawowej (wyjściowej) postaci, związanej z twórczością samego Husserla, jest dość złożony. Nie zawsze bowiem związane są one z bezpośrednim osadzeniem w studiach i analizach twórcy fenomenologii, ale w różnych opracowaniach i omówieniach tychże analiz przez innych filozofów, socjologów i psychologów. W tym znaczeniu często są to recepcje zapośredniczone i w większości pozbawione bezpośredniego oraz źródłowego osadzenia w rozległych studiach nad myślą samego Husserla. Nie zmienia to jednak faktu, że są to recepcje i implementacje problemów sformułowanych przez Husserla, które jednak do pedagogiki przeniknęły w większości jako inspiracje za sprawą innych filozofów, czy też socjologów i psychologów, którzy wprost nawiązywali do wyników analiz fenomenologii Husserla. Można zatem powiedzieć, że taka właśnie jest specyfika, czy też słabość tychże recepcji i implementacji, które ze względu

fenomenologiczno-hermeneutyczny profil badawczy. W implementacjach tych uwidocznione zostają fenomeny, które określają różne aspekty *sensu stricto* humanistycznej sprawczości oddziaływań edukacyjnych oraz postaw egzystencjalnych tych, którzy oddziaływania te inicjują. Aspekty te ukazują – utrwalone lub odkrywane – nastawienia poznawcze, stany rzeczy i heurystyki rozumowania, określające specyfikę styczności podmiotów edukacji oraz oddziaływań, które są dla edukacji tej reprezentatywne. Odwołując się do owych fenomenologiczno-hermeneutycznych implementacji w obrębie myśli pedagogicznej skoncentruję się na syntetycznej próbie wydobycia tych momentów edukacji, które można określić mianem fenomenów: iluminacji, sensu, atmosfery, obecności, tajemnicy, inności i wrażliwości<sup>18</sup>. Sam sposób ich deskryptywno-interpretacyjnego problematyzowania stanowi zaś owo, mniej lub bardziej odległe, echo przywoływanych analiz nie tylko fenomenologii świata życia codziennego, ale również intencjonalności aktów świadomości i ufundowania części i całości.

**Fenomen iluminacji versus „platońska jaskinia cieniów”.** Friedrich Copei nawiązując do pojęcia sokratejskiej *maieutiki* podjął próbę wyodrębnienia „twórczych momentów” procesu kształcenia. Są to takie momenty, które budzą

---

na owo zapośredniczenie są mniej lub bardziej odległym, ale mimo wszystko echem zagadnień, które sformułował sam Husserl. Z tego też względu autor niniejszego tekstu postawił sobie za cel przywołanie filozoficznych źródeł problematyzowania i analizy zagadnień, które określiły specyfikę i charakter pedagogiki fenomenologiczno-hermeneutycznej, czy też hermeneutyczno-fenomenologicznej. Przywołanym poniżej pedagogicznym konceptualizacjom fenomenów edukacji i ich autorom trudno jednak zarzucić, że mają niewiele wspólnego z inspiracjami myśli Husserla, choć, bez wątpienia, należy podkreślić że, mamy tu do czynienia z recepcjami i implementacjami fenomenologii, które zostają osadzone w odmiennym, bo pedagogicznym właśnie dyskursie dyscyplinarnym. Konceptualizacje te należy zatem traktować jako egzemplifikacje owego „rozjaśniania” fenomenu edukacji, wypracowane, czy też zaimplementowane pedagogicznie, a nie proste, filozoficzne odzwierciedlenie lub kontynuacje myśli Husserlowskiej. Ich przywołanie musi być zatem odczytane w kategoriach przejścia od problemów filozoficznych (fenomenologiczno-hermeneutycznych) do problemów pedagogicznych (praktyczno-aplikacyjnych), a te nie mogą być przecież traktowane jako sprowadzalne do siebie nawzajem. Jeśli bowiem mielibyśmy rozumować inaczej, to niepotrzebny byłby nam już pedagogiczny sposób problematyzowania określonych zagadnień, ponieważ wszystko *explicite* zawarte byłoby w filozoficznym sposobie problematyzowania tychże zagadnień. Niepotrzebne więc byłyby nam ujęcia pedagogiczne, ponieważ wtedy za w pełni wystarczające należałoby uznać ujęcia *sensu stricto* filozoficzne. A z takim redukcjonizmem dyscyplinarnych pól badawczych i ich specyfiki niewątpliwie trudno jest się zgodzić.

<sup>18</sup> Konceptyjne tło owych fenomenów, tu wyeksponowanych *expressis verbis*, omówione zostało również w innym zakresie i na inny sposób w następujących opracowaniach: Gara 2009b: 12–28; Gara 2009c: 11–17.

w uczeniu poznanie i zrozumienie czegoś dotychczas niedostrzeganego i nierozumianego. Mimo że zaistnienie tych momentów nie do końca można metodycznie zaplanować, to jednak dzięki nim uczeń doznaje swoistej iluminacji, tak iż rozbłyskuje w jego świadomości poznanie lub zrozumienie czegoś nowego (Copei 1969: 20–21). „Twórcze momenty” podobnie jak sokratejska *maieutika* uaktywniają coś w człowieku i pozwalają wydobyć to na światło dzienne jako uświadomione i zrozumiane, wyprowadzając niejako „z platońskiej jaskini cieni” „Otwierając” zaś coś w człowieku, stają się źródłem jego wewnętrznego doświadczenia samorealizacji. Kształcenie przybiera tu zatem postać wciągania w sokratejski dialog majeutycznego problematyzowania rzeczywistości i jej odsłaniania, a doświadczane kryzysy pewności poznawczej, paradoksalnie stanowią edukacyjną wskazówkę, budując samoświadomość ucznia, co do własnych nawyków rozumowania. Sam rozbłysk poznania jest więc wynikiem zarówno intuicyjnego, jak i dyskursywnego myślenia. Dochodzenie do zrozumienia czegoś jest pochodną zarówno wcześniejszych doświadczeń, jak i umiejętności stawiania określonych pytań. Pytania zawsze bowiem naprowadzają na rzecz poznania, problematyzując ją i odsłaniając określone sensory lub rozwiązania. Pytania inicjują i wywołują więc egzystencjalny rozbłysk poznawczej iluminacji (Meyer-Drawe 1997: 158).

**Fenomen sensu versus „żywot ślimaka w muszli”.** Martinus Jan Langeveld koncentrując się na dziecięcym okresie życia, podejmował analizy problemu doświadczenia i przeżywania przez dziecko konkretnych sytuacji wychowawczych, jak również roli i odpowiedzialności dorosłych w kreowaniu tychże sytuacji (Langeveld, 1984: 217, 221–223). Owe konkretne sytuacje określają przestrzeń doświadczenia świata życia codziennego, który powinien być przedmiotem zainteresowania antropologicznych – bo odkrywających wiedzę o człowieku (dziecku) i jego relacjach ze światem – nastawień badawczych (Ablewicz 2003: 73–74). Dziecko nigdy nie jest też jak „ślimak w muszli”, ponieważ zawsze jest wiedzione ruchem „ku”, szukając kontaktu z otaczającym światem i tym, co w nim można odnaleźć. Ów spontaniczny ruch „ku” jest pochodną „naturalnego założenia” (intuicji, wiary), które towarzyszy dziecku, a zgodnie z którym to, co znajduje się w otaczającym świecie ma jakiś sens, posiada jakieś znaczenie. Dlatego też to, co nieznanne chce uczynić znajomym, a dziwne – zrozumianym; chce odkryć znaczenia świata rzeczy, które go otaczają. „Świat dziecka” nigdy nie jest też prostym odzwierciedleniem „świata dorosłych”, ponieważ odsłania takie wymiary i znaczenia, których nie można wydedukować ze „świata dorosłych”. Stąd dorośli powinni „wchodzić (wczuwać się) w świat”, w którym żyje dziecko

– odkrywać go, uczyć się go, postrzegać go jego własnymi miarami i w ten sposób odkrywać zadania i problemy z tego świata się wyłaniające (Langeveld 1983: 7–10). Jest to punkt wyjścia pedagogicznej odpowiedzialności, ponieważ jej faktyczność wyraża się w adekwatnym odpowiadaniu na potrzeby i problemy implikowane specyfiką „świata dziecka” i jego dzieciństwa.

**Fenomen atmosfery versus „tajemnicze oblicze sfinksa”.** Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) stawiał sobie za zadanie antropologiczne naświetlanie konkretnych, egzystencjalnych doświadczeń, związanych z sytuacjami wychowawczymi (zob.: Ablewicz 2003: 67–73). Jednym z takich podstawowych doświadczeń jest fenomen atmosfery pedagogicznej. Owa pedagogiczność tworzonej atmosfery opiera się zaś na stosunku zaufania jaki zachodzi pomiędzy dorosłym i dzieckiem. Zaufanie należy traktować zatem jako warunek konstytuowania się jakościowych wymiarów interakcji wychowawczych. Wraz ze swym zaufaniem dorosły darowuje bowiem dziecku to, co od strony emocjonalnej umożliwia jego rozwój i motywuje je do działania. Dziecko doświadczając zaufania chce zdobyć uznanie osoby wychowawczo znaczącej, która obdarzyła je zaufaniem, wyzwalać w ten sposób w sobie dążenia do okazania się godnym zaufania (zob.: Gara 2009c). Relacja wychowawcza oparta na „odwadze zaufania” wyraża się więc w wierze w innego człowieka i jest nieodzownym warunkiem zawiązywania się wspólnoty, która daje dziecku psychologiczne poczucie bezpieczeństwa, tworząc pedagogicznie korzystny klimat (atmosferę) dla jego rozwoju (Bollnow 1983: 25, 50, 74). Tym samym pedagogiczną atmosferę (kreowaną przez takie postawy, jak: zaufanie, życzliwość, cierpliwość, czy dostępność), dającą o sobie znaczenie szczególnie w sytuacjach interpersonalnych współzależności, traktować należy jako czynnik edukacyjnie sprawczy (Bollnow 1989: 5–15). Dzięki tej atmosferze wychowanek buduje swoje własne zaufanie do świata oraz jego zrozumienie (Ablewicz 2003: 73). Samo zrozumienie określa zaś egzystencję dziecka, stając się sposobem jego bycia w świecie, który nie jawi się już jako budzące wycofanie „tajemnicze oblicze sfinksa” (Pulkowska 1979: 1185, 1187).

**Fenomen obecności versus „piętno kompleksu Edypa”.** Werner Loch zakładał, że w procesie uczenia się dużą rolę odrywa rozwijanie określonych dyspozycji, odzwierciedlanych w przyzwyczajeniach i nawykach, w których ufundowane są owe czynności uczenia się. Same akty uczenia się nie mogą być zatem zredukowane do czynności *sensu stricto* kognitywnych, zawsze bowiem związane są z określonymi działaniami i wynikającymi z nich możliwościami (Lippitz 2005: 29. Zob. Gara 2009c). Tym samym, zgodnie z rozwijanym przez siebie autobiograficznym badaniem indywidualnych losów człowieka (por. Krüger



2005: 98), dowartościowywał znaczenie form aktywności, których źródłem sprawczym jest sam wychowanek, „odczarowując” w ten sposób nadreprezentowane znaczenie form aktywności, związanych ze sprawczą dominacją dorosłego w pedagogicznych procesach kształcenia. Przyjmując taki punkt widzenia, najważniejszym problemem badawczym okazuje się zatem konkretna świadomość dziecka, dotycząca możliwości własnej sprawczości w dążeniu do czegoś (Meyer-Drawe 1997: 160). Owa świadomość i poczucie własnej sprawczości dziecka nie pojawia się jednak niezależnie od sposobu uobecniania się i wpływów osób socjalizująco znaczących. Autor podjął tu również problem relacji dziecka z ojcem, odwołując się zarazem do freudowskiego kompleksu Edypa jako egzemplifikacji mechanizmów rywalizacji i identyfikacji, sugerując, że zarówno „zła obecność” ojca (np. wzbudzająca fobie i wycofanie dziecka), jak i „nieobecność” ojca nie pozostają bez znaczenia zarówno dla sposobu postrzegania przez dziecko określonych ról społecznych, jak i sposobu ich pełnienia (Loch 1986: 66–77). Należy zatem przyjąć, że typ relacji (neurotyczna lub afirmatywna, oparta na rywalizacji lub wspieraniu) z „osobami socjalizująco znaczącymi” pozostawia swoje niezatarte ślady w doświadczeniu dziecka, wpływając na jego sposób postrzegania siebie samego oraz dynamikę jego rozwoju osobowego i społecznego. Co więcej, z perspektywy osoby, która wpływów tych doświadczała, a zatem dziecka, znaczenie – dobroczynne i prorozwojowe lub zgubne i antyrozwojowe – zazwyczaj w pełni zostaje uprzytomnione dopiero po wielu latach, w sposób retrospektywny.

**Fenomen tajemnicy versus „statyczny pancierz doświadczenia”.** Käte Meyer-Drawe podjęła problem cielesności i socjalizacji w kontekście komunikacyjnych możliwości i ograniczeń porozumiewania się, zakładając zarazem, że pedagogiczna racjonalność form komunikacji musi uwzględniać przedrefleksyjny wymiar responsywności doświadczenia językowego i cielesnego (Lippitz 2005: 32–33). Wychodząc z takiej pozycji koncentrowała się więc na formach symbolicznych (język) i materialnych (ciało), traktując je jako przesłanki w analizowaniu pedagogicznych aspektów dorastania, ujmowanych z perspektywy psychologii rozwojowej. Dziecko w swym konkretnym byciu poddane jest wpływom procesów socjalizacyjnych, doświadczając tym samym swego egzystencjalnego zakorzenienia w świecie. Co więcej, zanim dziecko zacznie odróżniać to, czym jest samo, od tego, co go otacza, posiada już jakieś pierwotne doświadczenie owego wspólnego świata. W tym znaczeniu każde nowe doświadczenie posiada jakiś punkt odniesienia we wcześniejszych doświadczeniach oraz staje się punktem orientacyjnym dla kolejnych doświadczeń, które w sposób wtórny ujęte zostają w aktach rozumienia. Elementem owego pierwotnego doświadczenia

jest również doświadczanie asymetryczność relacji z dorosłymi. Asymetryczność ta ustanawia swoistą linię demarkacyjną w sposobie doświadczania codziennego życia przez dorosłych i dzieci. To, w jaki sposób dziecko postrzega otaczający świat można bowiem przyrównać do obrazów widzianych w kalejdoskopie, które ukazują się nam w swej różnorodności i zmienności. Dla dorosłych świat nie jest już jednak kalejdoskopową tajemnicą i łamigłówką, a przypisywane mu znaczenia stają się statyczne. Dorosli nie dostrzegają więc „magicznych wymiarów świata”, a tracąc zdolność kalejdoskopowego postrzegania rzeczywistości postrzegają go przez pryzmat swojego statycznego „pancerza doświadczenia”. Wraz z utratą tej zdolności tracą również możliwość rozumienia dziecięcych wyobrażeń, redukując doświadczenia dziecka do własnych doświadczeń (Meyer-Drawe 1986: 48–55. Zob. Gara 2009c).

**Fenomen inności versus „reminiscencja dziecka w nas”.** Wilfried Lippitz podejmując problem doświadczania przez dzieci uwarunkowań przestrzennych, sposobu konstituowania się dziecięcej moralności, czy roli konkretnych doświadczeń życiowych w przebiegu czynności uczenia się (Krüger 2005: 99–100) zakłada zarazem, że rehabilitacja przednaukowego doświadczenia świata życia codziennego wyłania jego zmysłowo-cielne podstawy, które określają praktyczne wymiary naszego kontaktu (komunikowania się) ze światem. A zatem proces uczenia się w swej konkretności doświadczania otaczającej rzeczywistości powinien opierać się na zmysłowo przyswajanych umiejętnościach, na których wznoszą się indywidualne możliwości poznawcze człowieka (Lippitz 2005: 269, 55–56; Meyer-Drawe 1997: 160. Zob. Gara 2009c). Sam proces uczenia się rozumiany zaś jako „otwarty akt komunikacji” polega na nieustannym konfrontowaniu tego, co oswojone z tym, co obce; tego, co utrwalone z tym, co nowe (Krüger 2005: 101. Zob. Gara 2009c). Tym samym problem odkrywania sposobu doświadczania i przeżywania świata przez dziecko, zakłada, że nie może on być sprowadzony do retrospektywnego odkrywania „dziecka”, którym dorośli sami byli w przeszłości. Rekonstruowanie własnych doświadczeń dzieciństwa i jego reminiscencje, zawsze bowiem są pamięcią „świata dziecka” z perspektywy jaźni dorosłego. Reminiscencja „dziecka w nas” nie daje nam zatem rzeczywistego wyobrażenia „dziecka obok nas”. Taka logika analogii jest zawodna, „dziecko obok nas” jest zawsze tym Obcym względem „dziecka w nas”. W ten sposób relacja dorosłego względem dziecka jest z gruntu etyczna. A cechą „sytuacji etycznej jest heterogeniczność, nie jedność lub wzajemność” (Lippitz 2005: 159, 160). Etyczny wymiar epifanii Innego jest więc wezwaniem do zniesienia totalności, która jest sposobem uprawomocnienia władczej dominacji dorosłych nad dziećmi (Lippitz 1990: 49–60. Zob. Gara 2009c). Uznanie nieredukowalności

podmiotowej struktury dziecka jako Innego nakłada więc na „świat dorosłych” etyczne zobowiązanie, by był zorientowany na „świat dziecka” poprzez umiejętność przyjmowania jego punktów widzenia, towarzyszenie mu, stwarzanie atmosfery zaufania i współdziałania (Kriiger 2005: 101–102).

**Fenomen wrażliwości versus „naznaczające ślady semiotycznych praktyk”.**

Max Van Manen podjął badania, w ramach których skoncentrował się na kategorii holizmu i poetyckości, przy czym sama holistyczność pojawia się tu w nawiązaniu do psychologii humanistycznej i jej sposobu pojmowania ludzkiego życia. Z kolei poetyckość nastawień jest odpowiedzią na bogactwo doświadczeń świata życia codziennego, którego nie da się ująć w unifikujące i obiektywizujące „ramy powtarzalności” (Manen 1990: 8–13). Doświadczenia poetyckości nie dają się zatem w sposób ścisły zwerbalizować, ponieważ ich werbalne ujęcie oznacza odebranie im tego, co wymyka się zarówno samemu zwerbalizowaniu, jak i próbom obiektywizacji. Doświadczenie takie ukazuje się i staje udziałem człowieka w inny sposób, można je „słyszeć” tylko w „ciszy” (Meyer-Drawe 1997: 160). Holistyczność i poetyckość nastawień implikuje zatem wyeksponowanie rangi wrażliwości, dzięki której przedwerbalnie lub pozawerbalnie ujmowane/rozważane jest to, co subtelne i niepowtarzalne (Manen 1979: 5–16). Taka teoria i praktyka odwołuje się tym samym do fenomenu wrażliwości (wyczulenia i wzmożonej uwagi względem tego, co trudno uchwytnie) jako jednej z podstawowych przesłanek, która stoi u podstaw nastawień pedagogicznych. Fenomenologiczny wymiar takich nastawień pedagogicznych wyraża się w tym, że dowartościowują one to, co unikalne właśnie, a sama fenomenologia jawi się tu jako „filozofia lub teoria unikalności”, ponieważ koncentruje się na tym, co samo w sobie jest niewymienialne i niezastępowalne (Manen 1990: 6–7). Z kolei, hermeneutyczny wymiar takich nastawień pedagogicznych daje o sobie znać w wyeksponowaniu roli pytań i ich znaczenia w poznawczym odkrywaniu określonych sensów i znaczeń. Postawa intelektualnego problematyzowania, przejawiając się w formach pytających, pełni bowiem rolę orientowania się na samodzielnie zdobywane doświadczenie, rozbudzając „fundamentalny zmysł ciekawości” i poszukiwań (tamże: 42–46). Nadto hermeneutyczny wymiar takich nastawień wyraża się również w wyeksponowaniu rangi językowej wrażliwości. Przyjść należy bowiem, że formy językowego wyrazu jako specyficzne „praktyki semiotyczne” (tamże: 111–112) nie tylko umożliwiają zdanie sprawy z tego, co jest i jak jest, ale również, a może przede wszystkim, kreują rzeczywistość poprzez nadawanie znaczeń oraz wymowy temu do czego się odnoszą i co w sposób językowy ujmują.

## Zakończenie

Powyższe ustalenia, choć siłą rzeczy ograniczone w swym zakresie, pozwalają jednak dostrzec, że między filozofią fenomenologiczną (abstrahując od założeń i twierdzeń idealizmu transcendentnego) a filozofią hermeneutyczną istnieją niekwestionowane punkty styczności oraz pomosty i drogi łączności. Nie powinno więc już dziwić przekonanie, zgodnie z którym, o ile fenomenologia powinna być traktowana jako nieprzekraczalne założenie hermeneutyki, o tyle to hermeneutyka umożliwia faktyczną realizację pierwotnego projektu fenomenologii, ponieważ „nie może ona wykonać swojego programu konstytucji bez konstytuowania się w interpretacji życia ja (ego)” (Ricoeur 1996: 164). Stąd, idąc tym tokiem rozumowania, uznać należy również opinię, zgodnie z którą fenomenologia *de facto* „może się dokonać tylko jako hermeneutyczna” (tamże: 181). Dlatego też dopiero fenomenologia hermeneutyczna, „która nie może być traktowana jako pewne stanowisko filozoficzne, lecz jako filozofia pozwalająca rzeczom ukazać się takimi, jakimi są od ich strony, realizuje programowe zawołanie fenomenologów: *Zu den Sachen selbst*, «powrotu do samych rzeczy». W tym sensie hermeneutyka jest fenomenologią, czyli pierwotnym badaniem rzeczywistości” (Piecuch 2001: 70). Nie powinien zatem dziwić i ten fakt, że większość recepcji fenomenologii na gruncie pedagogiki przybrała postać fenomenologiczno-hermeneutyczną. Co więcej, wyróżnione husserlowskie zagadnienia analizy fenomenologicznej w postaci intencjonalności aktów świadomości, ontologii ufundowania części i całości oraz świata życia codziennego wciąż ukazują swój teoriiotwórczy potencjał nie tylko z perspektywy filozoficznej, ale również psychologicznej, socjologicznej oraz pedagogicznej. A co za tym idzie, pozostają one punktem refleksyjnych odniesień i reinterpretacji różnych współcześnie problematyzowanych i rozważanych dyscyplinarnych obszarów badawczych.

## Bibliografia

- Ablewicz K. 1994. *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków.
- Ablewicz K. 2003. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Baran B. 1990. *Fenomenologia amerykańska: studium pogranicza*, Inter Esse, Kraków.
- Bielawa M. 1986. *Spór o redukcję transcendentną*, „Studia Filozoficzne”, nr 5, s. 31–38.

- Bocheński J.M. 1993. *Współczesne metody myślenia*, Wydawnictwo W drodze, Poznań.
- Bollnow O.F. 1983. *Anthropologische Pädagogik*, Haupt, Stuttgart, Bern.
- Bollnow O.F. 1989. *The Pedagogical Atmosphere*, tłum. M. van Manen, „Phenomenology and Pedagogy”, vol. 7, s. 5–63.
- Brentano F. 1999. *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chenari M. 2009. *Hermeneutics and theory of mind*, „Phenomenology and Cognitive Science”, nr 8, s. 17–31.
- Chrudzimski A. 1996. *Teoria intencjonalności Edmunda Husserla*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. XXIV, z. 3, s. 89–103.
- Conrad-Martius H. 1965. *Die transzendente und die ontologische Phänomenologie*, [w:] tenże, *Schriften zur Philosophie III*, Kvsel-Verlag, München, s. 393–402.
- Copei F. 1969. *Der Fruchtbare Momente im Bildungsprozess*, Quelle & Mayer, Heidelberg.
- Embree L. 2006. *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodzka, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Farber M. 1967. *The Foundation of Phenomenology. Edmund Husserl and the Quest for a Rigorous Science of Philosophy*, State University of New York Press, Albany.
- Filek J. 2002. *Fenomenologia wychowania*, [w:] tenże, *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 82–120.
- Gadamer H.-G. 1993. *Koło jako struktura rozumienia*, tłum. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. G. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków, s. 227–234.
- Gadamer H.-G. 2004. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 2008. *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, [w:] *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wyb. R. Godoń, Wydawnictwo UW, Warszawa, s. 258–270.
- Galewicz W. 1994. *Logische Untersuchungen*, [w:] *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, red. B. Skarga, t. 2, PWN, Warszawa, s. 165–176.
- Gara J. 2009a. *Filozoficzna kategoria totalności jako heurystyka pseudopedagogiczności*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 31–58.
- Gara J. 2009b. *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Gara J. 2009c. *„Świat życia codziennego” jako źródło wiedzy pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 9–19.
- Gurwitsch A. 1989. *Problemy świata przeżywanego*, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa, s. 151–160.
- Heidegger M. 1999. *Ku rzeczy myślenia*, tłum. C. Wodziński, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Heidegger M. 2009. *Podstawowe problemy fenomenologii*, tłum. B. Baran, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Husserl E. 1968. *Phänomenologische Psychologie. Husserliana: Edmund Husserl Gesammelte Werke*, IX, ed. W. Biemel; Martinus Nijhoff, The Hague.

- Husserl E. 1976. *Kryzys nauki europejskiej a transcendentna fenomenologia*, tłum. J. Szewczyk, „Studia Filozoficzne”, nr 9, s. 93–121.
- Husserl E. 1987. *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. S. Walczewska, PAT, Kraków.
- Husserl E. 1993. *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Husserl E. 2000. *Badania logiczne*, t. II, cz. I, II, tłum. J. Sidorek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Husserl E. 2006. *Badania logiczne*, t. I, tłum. J. Sidorek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ingarden R. 1974. *Wstęp do fenomenologii Husserla*, PWN, Warszawa.
- Ingarden W. 1970. *Co jest nowego w ostatniej pracy Husserla?*, „Studia Filozoficzne”, nr 4(65)–5(66), s. 3–14.
- Judycki S. 1994. *Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, [w:] *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, red. B. Skarga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 196–203.
- Kamiński S. 1967. *Metody współczesnej metafizyki*, „Rocznik Filozoficzny”, t. XV, z. 1, s. 25–39.
- Kaufman W. 1957. *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, [w:] *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, Meridian Books, New York, s. 11–51.
- Kowalczyk S. 1986. *Polski personalizm współczesny*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 14, z. 1, s. 97–121.
- Krüger H.-H. 2005. *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Langeveld M.J. 1983. *Reflections on Phenomenology and Pedagogy*, „Phenomenology and Pedagogy”, vol. 1, nr 1, s. 5–10.
- Langeveld M.J. 1984. *How Does the Child Experience the World of Things?* „Phenomenology and Pedagogy”, vol. 2, nr 3, s. 215–223.
- Lippitz W. 1990. *Ethics as Limits of Pedagogical Reflection*, „Phenomenology and Pedagogy”, vol. 8, s. 49–60.
- Lippitz W. 2005. *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, tłum. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Loch W. 1986. *Possibilities of the Father Role*, „Phenomenology and Pedagogy”, vol. 4, nr 3, s. 66–77.
- Lyotard J.F. 2000. *Fenomenologia*, tłum. J. Migasiński, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Łaciak P. 2000. *Pojęcie horyzontu w fenomenologii Edmunda Husserla*, „Sztuka i Filozofia”, t. 18, s. 41–55.
- Łukaszewicz D. 1996. *Kategoria stanu rzeczy w badaniach logicznych Edmunda Husserla*, „Kwartalnik Filozoficzny”, z. 3, s. 63–87.
- Madison G.B. 1993. *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji na temat wyjaśniania i rozumienia*, tłum. A. Zinserling, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, PIW, Warszawa, s. 186–212.

- Manen M. van 1990. *Researching Live Experience. Human Science for An Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York.
- Manen M. van 1979. *The phenomenology of pedagogic of observation*, „The Canadian Journal of Education”, vol. 4, nr 1, s. 5–16.
- Meyer-Drawe K. 1986. *Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children*, „Phenomenology and Pedagogy”, vol. 4, nr 3, s. 48–55.
- Meyer-Drawe K. 1997. *Education*, [w:] *Encyclopedia of phenomenology*, red. L. Embree, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London, s. 157–162.
- Michalski K. 1980. *Sens i fakt. O polemice Husserla z psychologizmem*, „Studia Filozoficzne”, nr 2, s. 83–108.
- Michalski K. 1988. *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, PIW, Warszawa.
- Michalski K. 1998. *Heidegger i filozofia współczesna*, PIW, Warszawa.
- Obuchowski K. 2000. *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Patočka J. 1993. *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”*, tłum. J. Zychowicz, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, K. Hellen, PIW, Warszawa, s. 25–47.
- Piecuch J. 2001. *Fenomenologiczna refleksja czy hermeneutyczne rozumienie. Heideggerowski zwrot ku fenomenologii rozumienia*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego”, nr 21, s. 57–73.
- Pulkowska M. 1979. *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak”, nr 11, s. 1179–1187.
- Ricoeur P. 1991. *Negatywność i pierwotna afirmacja*, tłum. A. Szczepańska, [w:] *Podług nadziei. Odczyty, szkice, studia*, wyb. S. Cichowicz, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Ricoeur P. 1996. *Fenomenologia i hermeneutyka: wychodząc od Husserla...*, tłum. M. Drwięga, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. XXIV, z. 3, s. 149–181.
- Ricoeur P. 2003. *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rolewski J. 1999. *Husserlowska kategoria a priori świata przeżywanego*, [w:] *Studia z filozofii niemieckiej*, t. 3. *Współczesna fenomenologia niemiecka*, red. S. Czerniak, J. Rolewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 195–224.
- Rosiak M. 1995. *Ontologia ufundowania. Ogólna teoria części i całości w Badaniach logicznych Edmunda Husserla*, „Filozofia Nauki”, nr 1–2, s. 25–61.
- Rosiak M. 1996. *Formalizacja ontologii ufundowania*, „Filozofia Nauki”, nr 1, s. 41–80.
- Simmel G. 2007. *Filozofia kultury. Wybór tekstów*, tłum. W. Kunicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.