

Krystyna Ablewicz
Uniwersytet Jagielloński

Kraków, 19 listopada 2017 roku

*Życie zawiera się w ułamkach sekund
i naszej ich przytomności
kr@ab*

**DWIE FENOMENOLOGIE (HUSSERL – PERLS)
ORAZ ICH FUNKCJE W PEDAGOGICZNYM¹ PROCESIE BADAWCZYM**
- tekst dedykowany pamięci Profesor Teresy Bauman -

Wspomnienie osobiste – ścieżki powiązane

Tekst jest szczegółowy, bo piszę go mając nieustająco przed oczyma Teresę, jej twarz i uśmiech, czuję jej promieniejącą siłą i uporem energię, słyszę lekko zachrypnięty głos, wokół roztacza się zapach papierosowego dymu rozmyty powiewem wiatru i świeżością wilgotnej po deszczu zieleni. Spaceruję z Teresą po niewielkim parku pod Łodzią przynależnym do Ośrodka Konferencyjnego Uniwersytetu Łódzkiego. Jest trzecie ogólnopolskie Seminarium Metodologii Pedagogiki PTP. Teresa wygłosi na nim referat na temat poznawczego statusu danych jakościowych. Tekst mój Redaktorzy tomu umieszczą tuż za nim. Jest na temat fenomenologii. Zarysowałam w nim możliwości i potrzeby wykorzystywania tej metody w badaniach empirycznych – łączenia istoty z jakością. Temat naszej

¹ Sięgam po takie sformułowanie, choć nie jest ono pod względem językowym najszcześniejsze. Chodzi tu jednak o zaakcentowanie celu poznania naukowego.

rozmowy jest jednak inny. To maj 2008 roku i dzielę się z Teresą rozterkami ewentualnego przyszłego dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Mój dotychczasowy świat był światem książek i myśli, a teraz trzeba go zamienić na świat administracji, konfrontacji i zwielokrotnionej obowiązkami odpowiedzialności za ludzi i instytucję. Z jednej strony wyobrażenia nieznanego rodzą obawę i pytanie „czy zamieniać stare na nowe?” Z drugiej dominuje poczucie obowiązku i rozumienie potrzeby sytuacji. Ku mojemu zaskoczeniu Teresa wcale mnie nie odwołuje od decyzji podjęcia się funkcji. Wręcz przeciwnie, dostrzegam w jej słowach i tonie głosu zapalacza i spontanicznie rodzące się zaangażowanie. „Ale pomyśl, możesz dużo dla ludzi zrobić” – mówi Teresa. Te słowa brzmią dla mnie jak nowe otwarcie. Tak, trzeba wyjść na zewnątrz, z pokoju pełnego książek, z wyobrażeń, z powinności wydumanych i idealizowanych, zaczynania działania wielokrotnie od tego, co być powinno a nie od tego, co jest... *dane*.

Zaczynanie „od tego, co być powinno...”, to takie bardzo normatywne i życzeniowe, zasłaniające zarazem dostęp do człowieka i świata jego realnych przeżyć. Rzeczywistości, która być „powinna” nie ma. Jest natomiast rzeczywistość taka jaka „jest”. Czy jest ona przez pedagogów wystarczająco zauważana i brana pod uwagę oraz respektowana jako punkt wyjścia do zmiany i wspomagania rozwoju? Czy jest raczej unieważniana, omijana, lekceważona, czy nawet zaprzeczana? A tym samym pozbawiana prawa do istnienia i szacunku w takiej postaci, jakiej się przedstawia, albo w jakiej jest aktualnie przeżywana.

Wspomnienie prof. Teresy Bauman przeplatane jest moimi refleksjami, które mogą się czytelnikowi wydać rozrywającymi na tym etapie tekstu główny wątek wspomnień, lecz jest to zarazem zapis meandrów kojarzonych dygresji, które pokazują jak w mojej świadomości rodzi się droga przemiany i jak znaczącą rolę miały w niej spotkania z Jej osobą i osobowością. Choć były sporadyczne, przy okazji konferencji, to za każdym razem dla mnie nasycone znaczeniem i poczuciem, że Jej słowa sięgają jakichś moich tęsknot, że ona widzi coś co mogę zrobić, lecz ja tego jeszcze nie dostrzegam lub brak mi po prostu odwagi. Odwagi do konfrontacji z rzeczywistością. Taka jaką ona jest, a nie jaką być powinna w życzeniach, czy wyobrażeniach. Obecność prof. Bauman była dla mnie niezwykle wspierająca i należy do tych fenomenów ludzkich relacji, które dzieją się w spotkaniach przypadkowych, które są najmniej dla kierunku życia człowieka przypadkowe.

Takich, które jak ziarno zapadają w serce i umysł, i tylko czekają na kolejne sprzyjające okoliczności, by dojrzewać i się rozwijać w ich utajeniu, aż będą gotowe, by wykiełkować na zewnątrz i pokazać siebie światłu i światu.

Prof. Bauman konsekwentnie namawiała mnie do podjęcia empirycznych badań fenomenologicznych, które są właśnie konfrontujące filozofującego pedagoga z rzeczywistością. To, co spływa z głowy na papier kreuje niewątpliwie jakiś świat logiczny, lecz przecież wyobrażony, bo mieszczący się tylko w świadomości piszącego. Ogólność filozoficzno-teoretyczna nasycy kontekstowość pedagogicznego myślenia i działania, lecz jest ledwie pewnym horyzontem, drogowskazem, bo sama z siebie nie jest w stanie sprostać potrzebom i wymaganiom dnia codziennego. Mówienie o tym, jak coś trzeba zrobić i nawet bardzo precyzyjne mentalne dopracowywanie warunków realizacji, jakkolwiek potrzebne, jest tylko wstępnym aspektem ludzkiego „bycia w świecie”. Aspekt drugi to konfrontacja z rzeczywistością taką jaka ona jest w całej rzeczywistości ludzkiego doświadczenia. Z jego ograniczeniami, bólami, lecz też i radościami – z osobowościowo odmiennymi, jednostkowymi konglomeratami myśli, uczuć, doznań, przeświadczeń. To permanentne wchodzenie w relację i poznawanie tego, co jest i sprawdzanie sposobu, w jaki chcę urzeczywistnić jakąś wartość, albo raczej utworzyć warunki, w których wychowanek będzie miał okazję do jej doświadczenia.

Z prof. Bauman ponownie widziałam się w Gdańsku, kiedy organizowała czwarte SMP. Tematem przewodnim była praktyka badań pedagogicznych. Profesor, jak zwykle blisko rzeczywistości i z poczuciem rzeczywistości. Jej tekst, rzeczowy, o logicznym i klarownym wywodzie, „nie przegadany”, poświęcony był kompetencjom badawczym i świadomości metodologicznej pedagoga. Tekst znakomicie nadający się do dydaktyki akademickiej, potwierdzający zresztą Jej kompetencje i w tym zakresie. Jeden wątek jest w nim szczególnie mi bliski: przygotowanie badacza do prowadzenia badań jakościowych, interpretatywnych [Bauman 2013]. W tym to mniej więcej czasie poszerzałam swoją wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii oraz psychoedukacji Gestalt. W związku z tym, że zajęcia, w których uczestniczyłam, odbywały się głównie w formie warsztatów miałam okazję doświadczyć, w jaki sposób wykorzystywana jest fenomenologia (a zwłaszcza postawa fenomenologiczna) w praktyce. W ten sposób zetknęłam się z fenomenologią stosowaną w procesie diagnozowania oraz budowania relacji - dla

mnie również bardzo pedagogicznej, ponieważ mającej na celu wsparcie oraz autoedukację umożliwiającą człowiekowi dojrzałe ponoszenie odpowiedzialności za to, o czym myśli, co przeżywa i jak reaguje – czyli też jak wchodzi w relacje ze sobą, z innymi oraz ze światem ożywionym i nieożywionym [Żłobicki 2009].

Po konferencji prof. Bauman zaprosiła mnie jeszcze do Gdyni, gdzie w towarzystwie jej męża spędziłam czas oczekiwania na pociąg. Rozmowy różne a między innymi zaproszenie na Kaszuby na wieś, gdzie miała domek. Zaproszenie to zapadło mi głęboko w serce i każdego roku myślałam o tym, że może by się wybrać do Teresy. Oczami wyobraźni widziałam lekko pomarszczone, niebieskie tafle jeziora i wieczorne spacery, albo po prostu pełne gawęd „posiady”. Rok za rokiem mijał, aż po zakończeniu obowiązków związanych z funkcją pomyślałam: pojedę w te wakacje, opowiem Teresie o swojej ścieżce osobistego rozwoju i o tym, jak okazało się, że fenomenologia z dużym powodzeniem od kilkadziesiąt lat jest wykorzystywana w praktyce pomocy psychologicznej i psychoterapii Gestalt i że nareszcie znalazłam „przedłużone ramię”, które sięga z głowy, poprzez serce do świata rzeczywistego, pełnego konkretności, zróżnicowania oraz bardzo wymagającego uważności i powściągliwości w wydawaniu ocen i sądów. I jak bardzo przygotowanie pedagoga potrzebuje podejścia, w którym nieoceniająca deskrypcja konsekwentnie poprzedza interpretacje i oceny. Lecz też jak bardzo wielu z kandydatów do zawodu pedagoga może potrzebować odbycia osobistej, głębokiej drogi przygotowującej przede wszystkim siebie do świadomego i wrażliwego bycia w relacji pedagogicznej. Jak dotarłam do „drugiej” fenomenologii i jak doświadczałam jej w relacji z moimi nauczycielami, pokornie ucząc się kontaktu z własnymi przeżyciami i doznaniem, i poprzez to dopiero otwierania na obecność drugiego człowieka takim jakim jest, a nie jakim chcę by był i stał się, projektując w niego i jego życie moje osobiste i społeczne interesy.

Kiedy byłam coraz bliższa, by zadzwonić nadszedł mail o Jej śmierci. Przez długi czas pozostawałam w zaskoczeniu i zadziwieniu, jak bardzo ścieżki Pana są inne od ludzkich planów. Teresa jest Gdzieś Indziej, ja jestem tu i teraz, piszę te słowa wiążąc nasze biografie i pozostawiając je jako kulturowy ślad jej Obecności, korzystając z tego dobra, jakie posiadam, a którym jest język i niosące znaczenie Słowo. Też ludzkie słowo.

Dwie fenomenologie:

Edmund Husserl (1859-1938) i Fritz Perls (1983-1970)

Dlaczego te postaci? Bo obaj są mi intelektualnie bliscy i obaj symbolicznie znaczący dwa kierunki fenomenologicznych badań: filozoficzny i empiryczny. Obaj w centrum swoich zainteresowań postawili badanie tego co, lecz przede wszystkim *jak* jest dane świadomości. Oczywiście Edmund Husserl historycznie był pierwszy, lecz to jak jego studia nad badaniem przedmiotów świadomości oraz metoda postępowania, głównie fenomenologiczna deskrypcja, zostały poszerzone o przeżycia emocjonalne i doznania cielesne oraz połączone ze sobą w holistycznej, funkcjonalnej i zarazem systemowej koncepcji człowieka i jak zostało to wypraktykowane w realnym, konfrontacyjnym kontakcie z drugim człowiekiem psychoterapia, Gestalt¹ zawdzięcza Fritzowi Perlsowi oraz jego żonie Laurze. Zainteresowanych odsyłam do biografii Fritza Perlsa [Clarkson, Mackewn 2008]² i zawartej w niej informacji, że o egzystencjalizmie i fenomenologii Perls dowiedział się nie bezpośrednio z wykładów filozofów, lecz od swojej żony Laury (informacja pochodzi z jej relacji). Laura, studiując we Frankfurcie razem z Fritzem psychologię Gestalt (uczestniczyli w latach 1926/1927 w seminariach Kurta Goldsteina) czytała pisma Husserla, Schellera, Kierkegaarda i Heideggera. Osobiście też poznała Martina Bubera i Paula Tillicha, z którym przez kilka lat również współpracowała [Clarkson, Mackewn 2008: 29].

¹ A również psychoedukacja i pedagogika Gestalt.

² Psychologia Gestalt była postrzegana jako dyscyplina akademicka i eksperymentalna zajmująca się postrzeganiem i nie była wykorzystywana w celach praktycznych. Praktyka psychoterapeutyczna w humanistyczno-egzystencjalnej modalności Gestalt nie jest też jej prostym przełożeniem, a to z tego względu, że Perls tworząc własną psychoterapeutyczną antropologię korzystał z kilku źródeł. Bazował na Freudowskiej psychoanalizie, osobistych doświadczeniach teatralnych i dramowych pokazujących jak głos (komunikacja werbalna) i gesty (komunikacja niewerbalna) wyrażają ludzkie emocje, Reicha energetyce i terapii ciała oraz religiach Dalekiego Wschodu. Skomentuję to tak: Perls potwierdził potrzebę wykorzystywania w bezpośredniej pracy z człowiekiem wiedzę i doświadczenie z wielu obszarów oraz dokonywania ich funkcjonalnej syntezy z punktu widzenia potrzeb klienta, zamiast wyłączonego postępowania zgodnie z jedną teorią, co w konsekwencji prowadzi do redukcji wielu aspektów danego zjawiska wyłącznie do tego co jest dostępne w ramach tejże perspektywy. Bowierni porządek poznawania w zasadzie jest odwrotnością porządku działania. W porządku poznawania człowiek wykorzystuje przede wszystkim umysł w celu zapanowania nad rzeczywistością. Ze względu jednak na własną ograniczoność potrzebuje tę rzeczywistość sfragmentaryzować. W porządku działania człowiek jest częścią rzeczywistości, która każdorazowo jest mu dana w sposób holistyczny za pośrednictwem doświadczenia. By tej holistycznej w swej formie i postaci rzeczywistości sprostać i ją rozpoznać człowiek potrzebuje uruchomić inne ze swoich antropologicznych potencjałów: doznania cielesne i przeżycia emocjonalne. To czy jego działanie będzie adekwatne zależy od wielu czynników: wrażliwości sensorycznej, spostrzegawczości kinetycznej, empatii, inteligencji i oczywiście wiedzy permanentnie sprawdzanej w konfrontacji z człowiekiem w konkretnej sytuacji życiowej.

Myśląc o tych dwóch obszarach wykorzystywania metody fenomenologicznej – filozoficznym i empirycznym, najbardziej znaczące wydaje się Husserlowskie *ad rem*, nakazujące badaczowi powrót „do rzeczy”, to znaczy do tego, co jest człowiekowi w jego świadomości pierwotnie dane, co zjawia się w niej w „naocznym” jej obcowaniu z przedmiotem, które nazwał doświadczeniem źródłowym. Istota doświadczenia źródłowego (jej sens) jest dostępna człowiekowi w poznaniu intuicyjnym i jest dana *a priori*.

Zdarza się na przykład, że uczestnicząc w dyskusji, czy choćby tylko przysłuchując się jej, człowiek spontanicznie zadaje sobie pytanie: „o co tu chodzi?”. Wiele perspektyw, punktów widzenia i wydaje się, że niemożliwe jest pogodzenie wypowiedzianych argumentów i stanowisk. Dyskusja (a też i zwykła rozmowa dotycząca codziennych spraw i międzyludzkich relacji) została w takiej sytuacji zdominowana indywidualnym i zarazem zsubiektywizowanym rozumieniem oraz nastawieniem wobec określonego tematu. Sytuacja pozostanie bez wyjścia, a dyskutanci rozejdą się prawdopodobnie z takimi myślami: „w zasadzie znowu do niczego nie doszliśmy” albo „powiedziałem(am) co miałem(am) do powiedzenia, świat usłyszał moje zdanie i o nic więcej mi nie chodziło”. Wymiana nie nastąpiła, bo nie nastąpiło też pełne uczestniczenie, w którym dochodzi do kontaktu z rzeczywistością „tu i teraz” z całym zaangażowaniem zrównoważonej świadomości tego, o czym rozmawiamy, jak rozmawiamy i w jakim celu rozmawiamy. Ujawniające się przy tej okazji u dyskutantów dwa doświadczenia sytuacyjne (a może i ich egzystencjalne doświadczenia źródłowe) związane mogą być u jednych z bezowocnością wykonywanego wysiłku i wynikającą z tego powodu frustracją, a u drugich z egocentrycznym poczuciem wyższości prowadzącym w konsekwencji do społecznej izolacji.

W procesie rozmowy potrzebna jest umiejętność słuchania, a do niej potrzebna jest umiejętność przyjmowania postawy *epochē*. Jej cechą konstytutywną jest umiejętność zawieszania swojej dotychczasowej wiedzy na jakiś temat oraz swojego do niej nastawienia. Zawieszenia, czy „*wzięcia w nawias*” nie należy mylić z automatycznymi nieraz procesami autonegacji czy autounieważniania swojej wiedzy oraz emocjonalnego nastawienia w znaczeniu ich deprecjonowania, lekceważenia, bądź ocenienia. Nie należy też ignorować podpowiedzi intuicji, lecz właśnie *wziąć je w nawias*, traktując jako hipotezy dotąd dopóki się nie sprawdzi jej zasadności. Intuicja bowiem jest obarczona nie tylko

czystą intuicją istoty, do której rozpoznania dąży badacz, lecz również jego osobistymi, nieświadomymi stereotypami kulturowego przedrozumienia. *Epochē* zaś jest dojrzałym, świadomym zabiegiem polegającym na „nieużywaniu” dotychczasowej wiedzy pochodzącej zarówno z wiedzy teoretycznej jak i wiedzy oraz nastawień emocjonalnych (np. przekonań), pochodzących z osobistego doświadczenia biograficznego (egzystencjalne doświadczenie codzienności). Postawa *epochē* ma umożliwić badaczowi dochodzenie za pomocą kolejnych redukcji i metody fenomenologicznej deskrypcji do „naocznego” kontaktu z danym świadomości przedmiotem. Praca ta jest porównywana do pracy archeologa. Fenomenolog podobnie, jak on: (1) bardzo cierpliwie i uważnie usuwa kolejne warstwy wiedzy i nastawień, przysłaniających istotę przedmiotu; (2) odsłania jego fragmenty i opisuje je w zróżnicowanych przedstawieniach i kontekstach (horyzontalizacja i uzmiennianie); (3) postawa *epochē* wymaga obecności i uważności zredukowanej do tego, co jest dane tu i teraz i jednocześnie tego, *jak* to dane tu i teraz. W badaniach empirycznych prezentacja *jak* (prezentacja estetyczna) pozwala określać jakość i specyfikę przedmiotu.

Drugą ważną cechą tej koncepcji świadomości to intencjonalność. Świadomość zawsze jest ukierunkowana na jakiś przedmiot, jest świadomością *czegoś*, co w jakiś sposób się jej przedstawia. Bo jeśli nawet w głębokiej medytacji człowiek po wielu godzinach praktyki doprowadzi do tego, że uzyska stan, w którym doświadczy świadomości siebie jako stanu niewikłanego w myśli, emocje i cielesne doznania, to właśnie w tym stanie nadal doświadcza siebie jako przedmiotu-podmiotu.

„(...) owe fenomeny, występujące z intuicyjną oczywistością jako istota rzeczy, implikują, to jest zakładają z kolei jako warunek swojej możliwości, świadomość poznającego podmiotu, z którym ze względu na swój ‘znaczący’ charakter są związane więzią *intencjonalnej* zależności” [Martel 1967: 37].

Świadomość nie kreuje przedmiotu swego postrzegania, nie jest więc podmiotem jego tworzenia. Jest raczej - mówiąc metaforycznie - „przestrzenią”, w której możliwe staje się poznanie tego (unaocznienie), *co* jest jej dane oraz sposób, w *jaki* jest jej dane. Nie jest to jednak „przestrzeń” statyczna jak próżnia, lecz „przestrzeń”, która posiada własną dynamikę aktualizującą się w chwili kierowania intencji (uwagi) ku czemuś. Jest niezbywalnym warunkiem

unaoczniania na kolejnych poziomach fenomenologicznej deskrypcji tego, *co i jak* jest dane. W toku procesu poszerzenia świadomości (co jest głównym środkiem i celem edukacyjnym człowieka), czy inaczej procesu nabywania metapoziomu samopoznania (świadomości transcendentnej) człowiek (badacz) może uczynić przedmiotem badań właśnie te dane swojej świadomości. Można by powiedzieć, że świadomość, czy też świadome bycie to permanentne wchodzenie świadomości w relację z prezentującymi się jej przedmiotami.

Przedmiotami tym są trzy obszary, poprzez które człowiek doświadcza siebie i świata. To myśli, emocje (uczucia) i cielesne doznania. Żaden z nich nie jest tożsamy ze świadomością, choć może być tak doświadczany w indywidualnej fenomenologii danego człowieka. Ważne jest to, by nie utożsamiać myślenia o czymś, przeżywania czegoś w silnym afekcie czy doznania somatycznego ze świadomością tego, co się aktualnie wydarza tak, jak ma to miejsce w codzienności, kiedy - mówiąc językiem Bubera - wchodzę w relację bez prądystansu, czyli w rzeczywistości nie wchodzę w relację dialogiczną [Buber 1992: 127, 130], lecz tylko wypowiadam swoje zdanie. Intencja nie jest związana z ciekawością, lecz z interesem zawładnięcia. A fenomenologiczne *epochē* możliwe jest tylko z perspektywy metapoziomu samoświadomości.

Trzy sfery świadomości w koncepcji Gestalt

Jakkolwiek powyżej wymieniałam jako przedmioty świadomości myśli, emocje i cielesne doznania to przedstawię teraz koncepcję sfer świadomości, jaką wprowadza Gestalt. Pozwoli ona precyzyjniej pokazać odmienność fenomenologii filozoficznej i empirycznej (stosowanej, praktycznej). Są to: sfera zewnętrzna, wewnętrzna i pośrednia [Sills, Fish, Lapworth 1999: 30-40].

Sferę zewnętrzną tworzą głównie zmysły: widzenia, słuchania, dotyku, smakowania, wąchania, mówienia i poruszania się. Łatwo zauważyć, że jest to sfera związana z ciałem oraz jego możliwościami recepcyjnymi i komunikacyjnymi. Widzę, słyszę, dotykam, smakuje, wącham, intonuję wypowiedź, poruszam się. W życiu codziennym człowiek posługuje się tymi zmysłami w sposób oczywisty i machinalny. Jest też tak, że nie zwraca na nie uwagi, dość nieuważnie obserwując, słuchając, jedząc, czując zapachy, nadając ton głosowi, czy wykonując ruchy. Żeby wejść w kontakt ze światem tu-i-teraz trzeba patrzeć i zarazem dostrzegać, słuchać

i słyszeć, smakować, wąchać, dotykać i jednocześnie czuć, mówić, poruszać się i tym samym wyrażać siebie oraz móc innego człowieka w tym jego zmysłowym przejawianiu się rozpoznawać. Prostota i bezpośredniość zmysłowego doznania pozwala nawiązać kontakt z rzeczywistością w takiej postaci, jaką ona jest naprawdę. Dla zobrazowania możliwości opisu tej sfery posłużę się tekstem Janusza Korczaka, ponieważ jest on i dzisiaj znakomitym przykładem, chociaż niektóre czasowniki są już nadawaniem znaczenia wykraczającym poza czysty opis (nazywający czynność) i będącym interpretacją (np. „czai się”, czy „wachluje się kajetem”).

„Notatka: (obserwacja pięciominutowa w ostatnim kwadransie godziny: arytmetyka). Bolek trze ręką brodę, pociąga się za ucho, głową kiwa, patrzy przez okno, podskakuje na ławce, ręce składa na krzyż, biodrami ruchy wahadłowe, mierzy kajetem szerokość stołu, toż samo ręką, przewraca kartki zeszytu, zawiesza się na krawędzi ławki, czai się zgięty ku przodowi, ręką wywija, gładzi ławkę, głową potrząsa, patrzy przez okno (śnieg pada), paznokcie gryzie, ręce pod pośladek, trzewik rękami naciąga, wachluje się kajetem, ręce do kieszeni, przeciąga się, niecierpliwe ruchy bioder, ręce pociera...>Proszę pani, ja pójde do tablicy<. Hasło: Pisać! Schwycił pióro, wywinął nim w powietrzu, dmuchnął i z impetem stuknął w kałamarz. Kilka silnych ruchów bioder. >Proszę pani jaaa... oj-oj-oj!< Bije się ręką po czole, podskakuje. Hasło: Dodać 332+332. W mig dodał, obejrzał się: „Zrobiłeś?” i półgłosem: >Prędko robimy, jak wiatrrr...< - mlasnął językiem i westchnął...” [Korczak 1985: 233].

Pod tym opisem, opartym głównie na danych wzrokowych obserwatora a zawierającym dane kinetyczne oraz słowne, Korczak zawarł komentarz na temat specyfiki temperamentu dziecka w tym wieku.

Wracając do sfery zewnętrznej. Codzienna uważność człowieka na tę sferę jest dość słaba. Uświadomić to człowiekowi może proste ćwiczenie, w którym przez dłuższą chwilę trzeba na przykład jeść rodzynekę. To klasyczne już dziś ćwiczenie przysparza jego uczestnikom sporo kłopotu, bo jakoś tak jest, że ledwo weźmie się rodzynekę do ust, to już jest ona w przełyku i trzeba ją połknąć. A smak? Jakoś tak szybko przeminął, więc bierze się następną, lecz czy dla smaku, czy ze względu na ruch, który tym razem nie pełni funkcji wyrażania lecz zastaniania na przykład uczucia niepokoju. Czasem przy tym ćwiczeniu pojawia się irytacja, że trzeba tak długo tę rodzynekę oglądać, smakować, czy może badać jej fakturę.

Sfera wewnętrzna opisana jest jako świadomość ciała oraz uczuć. Chodzi tu o wewnętrzne poczucie swej fizyczności, cielesności, nie poprzez zewnętrzny kontakt zmysłowy, jak to było w sferze zewnętrznej lecz poprzez obserwację siebie w danej chwili i rozbudowywanie samoświadomości na przykład swojego położenia, mimiki twarzy, odczuwanego fizycznie dyskomfortu lub wygody, oddechu, bicia serca, rozpoznawania napięć i skurczów mięśni (zaciskania dłoni, szczęk), przyjmowania postawy. To sfera, którą do perfekcji muszą mieć opanowaną gimnastycy, tancerze czy aktorzy. To świadomość tego, co się ze mną w danej chwili dzieje „tu-i-teraz” w związku z określoną sytuacją, zwłaszcza z określonym przeżyciem.

W holistycznej koncepcji człowieka, jaką jest też koncepcja Gestaltowska, emocje są ściśle związane z ciałem i tym jak ono na nie reaguje. Na pierwszy rzut oka ta prawda jest banalna, jednakże praktyka pokazuje, jak bardzo świadomość aktualnie przeżywanych emocji i uczuć w doświadczeniu dorosłego człowieka jest ograniczona i jak bardzo bywa zniekształcona przez wcześniejsze doświadczenia biograficzne. Z tego to powodu pedagog potrzebuje się ćwiczyć w jej rozpoznawaniu po to też, by stopniowo uczyć jej rozpoznawania swoich podopiecznych.

Bezpośredni kontakt ze swoimi emocjami zakłada świadomość swojego ciała i zauważanie na przykład tego, w jakich sytuacjach uruchamiających gniew, lęk, smutek czy radość człowiek oddycha swobodnie, a w których oddech zatrzymuje, które mięśnie ulegają napięciu, czy nawet zeszywnieniu [Santorski 1995, Lowen 1991]¹. Z jakimi miejscami w ciele współpracuje złość, ciekawość, strach, oburzenie, rozpacz, szczęście, przyjemność?

Sferę pośrednią tworzą myśli, wyobrażenia, słowa, które należą do świata wewnętrznie przez człowieka przeżywanego. Jest to sfera w kulturze zachodniej najbardziej rozbudowana, a dbałość o jej stan i rozwój zdominował również instytucjonalnie organizowane procesy edukacyjne. Do tego stopnia, że w potocznym rozumieniu myślenie i słowne jego opracowanie jest utożsamiane ze świadomością, a wyobrażeniom nadaje się znaczenia faktu (np. myślenie o tym, że ktoś coś wie, albo podejrzewa, albo że ktoś czegoś dokonał). W tej sferze rodzą się

¹ Lowen przejął funkcjonalną koncepcję bioenergetyki od Wilhelma Reicha i rozbudował ją w cały system pracy z ciałem, której celem jest uwolnienie pierwotnego napięcia, jakie powstało w wyniku trudnego przeżycia i w ten sposób „poprzez” ciało dotarcie do kolejnych blokad (obron) emocjonalnych, a następnie ich reflektowanie, lecz już na innym poziomie samoświadomości.

też pomysły i bierze swój początek twórcze działanie człowieka, opracowywane w fazie konceptualizacji projektu. Sfera pośrednia może jednak też ograniczać dostęp świadomości do przeżyć i cielesnych doznań. Perls uważał, „że wiele trudności życiowych pojawia się za sprawą ludzi, którzy żyją w sferze pośredniej: we wspomnieniach, wyobrażeniach, marzeniach i racjonalizacjach” [Sills, Fish, Lapworth 1999: 30]¹, co w konsekwencji utrudnia im to twórcze przystosowanie do rzeczywistości, czyli kreatywne w niej uczestniczenie ukierunkowane m.in. na praktyczne i razem konstruktywne rozwiązywanie problemów. Stąd praca zarówno w poradnictwie psychologicznym Gestalt, jak i pedagogice Gestalt jest koncentrowana na procesie rozbudowywania sfery zewnętrznej i wewnętrznej oraz dążeniu do harmonijnego współdziałania wszystkich trzech.

Fenomenologia filozoficzna i empiryczna

Wracając do zagadnienia różnicowania fenomenologii filozoficznej i empirycznej, w przypadku fenomenologii filozoficznej można powiedzieć, że zaangażowana jest przede wszystkim sfera pośrednia, zaś w przypadku fenomenologii empirycznej - sfery zewnętrzna i wewnętrzna. Przykładami filozoficznych badań fenomenologicznych bezpośrednio dotyczących fenomenu wychowania są teksty Władysława Cichonia [1996], Jarosława Gary [2009] oraz Jacka Filka [1984a, 1984b, 2001]. Inne teksty mogące służyć jako uniwersalny (istotowy) kontekst umożliwiający pogłębione rozumienie pojedynczych i zróżnicowanych doświadczeń egzystencjalnych to przykładowo: tekst Romana Ingardena [1973] na temat odpowiedzialności, aksjologiczne rozważania Władysława Stróżewskiego [1992, 2002] (m. in. na temat autorytetu), czy filozofia człowieka Józefa Tischnera [np. 1982, 1984]. Należy tu wymienić także takie nazwiska jak: Martin Buber, Emmanuel Levinas, czy Maurice Merleau-Ponty.

¹ Przykładem takiego zapośredniczenia przez sferę pośrednią sfery wewnętrznej jest odpowiedź na pytanie: „co przeżywasz, jakie to wywołuje w tobie emocje w sytuacji zachodzącej pomiędzy konkretnymi osobami w konkretnych okolicznościach?” jest odpowiedź: „*myślę, że przeżywam... smutek, złość, radość, zachwyty, wstyd, przyjemność, itd.*”. *Myślę* jest „intelektualnym chwytem”, który pozwala człowiekowi na zdystansowanie samego siebie, a często uniknięcie realnego doświadczenia przeżywania czegoś. Ma to miejsce wtedy, kiedy samo przeżywanie czegoś można intuicyjnie odczytywać jako zagrażające, na przykład przy uczuciu bezsilności, czy złości, ale też i radości, przyjemności, jeśli wiąże się to we wspomnieniu z zakazem. Wtedy na przykład przeżywanie przyjemności wynikającej z żywiołowej, radosnej spontaniczności dziecka, może też być doświadczane jako zagrażające, bo łączące się z odrzuceniem.

W przypadku fenomenologii filozoficznej przedmiot poznania, jakkolwiek wydobywany ze sfery egzystencjalnego doświadczenia (czyli jakiegoś faktycznego doświadczenia wewnętrznego lub zewnętrznego) pozostaje przez cały czas rozważań w sferze pośredniej – pozaempirycznej (jakkolwiek samo myślenie jest czymś, co wchodzi w obszar empirycznego doświadczenia egzystencjalnego człowieka w jego najszerszym rozumieniu). W odróżnieniu od fenomenologii empirycznej (stosowanej) bezpośrednia konfrontacja z rzeczywistością nie jest wymagana. Praca badacza polega na coraz bardziej zaawansowanym „wmyślaniu” się w dynamikę istnienia przedmiotu w świadomości¹.

W przypadku fenomenologii wykorzystywanej w badaniach empirycznych, w chwili bezpośredniej konfrontacji (kontakcie) z rzeczywistością „tu i teraz” potrzebne jest uruchamianie wszystkich trzech sfer. Na plan pierwszy wysuwa się jednak sfera odpowiedzialna za kontakt zewnętrzny i sfera odpowiedzialna za kontakt wewnętrzny. Relacja z drugim człowiekiem wymaga w tych sytuacjach od badacza szczególnej dbałości o *epochē* własnych skryptów rozumienia i przeżywania. Ważne jest, by badacz wcześniej zdawał sobie sprawę z tego, że je posiada. Ich funkcja bowiem jest dwojaka: mogą one zniekształcać aktualną fenomenologię wychowanka (bądź całej sytuacji np. z udziałem rodziców), lecz też jednocześnie mogą wspierać komunikację i wzajemnie zbliżać.

Sformułowanie „tu i teraz” jest ścisłym wyznacznikiem postępowania metodologicznego. Zobowiązuje badacza do ograniczenia w czasie i przestrzeni tego, co spostrzega za pomocą zmysłów, co przeżywa i o czym myśli w związku z obecną sytuacją. To poszerzona o samego siebie świadomość sytuacji, w której występuje on w roli badacza. Oprócz tego jest jednak żywym jej uczestnikiem moderującym ją ze względu na cel badań [Ablewicz 2003a: 223-234]. W ograniczony więc i świadomy sposób korzysta z zasobów sfery pośredniej, dokładając starań, by je powstrzymać i nie robić użytku z nasuwających się znaczeń, skojarzeń, wyobrażeń, czy porównań. Obserwacja fenomenologiczna dotyczy więc tego, co pojawia się empirycznie „tu i teraz” w polu kontaktu badacza i respondentów oraz tego, co respondenci wnoszą do sytuacji (czyli ich trzy sfery świadomości). Badacz nie może w tym momencie stosować oceny i jakichś zewnętrznych kryteriów, lecz wyłącznie rekonstruuje rzeczywistość respondenta tak, jak jest ona mu przed niego

¹ Ostatnio ukazała się książka Adama Hernasa *Od zawsze jesteś przy mnie. Zarys fenomenologii bliskiego* [2017]. To pozycja warta studiowania przez pedagogów z racji subtelności i głębi opisu doświadczenia drugiego człowieka w jego fizyczno-duchowej obecności.

„podawana”. Trzeba, by się tą rzeczywistością zaciekawiał i cały czas pozostawał ukierunkowany na coraz bardziej szczegółowy opis indywidualnej fenomenologii danej osoby i sytuacji. „Indywidualna fenomenologia” człowieka to jego sposób doświadczania, który tworzy się w biegu jego życia, a który zawiera i to, co myśli i to, jakie żywi uczucia i to, jak reaguje fizycznie. W przypadku badań humanistyczno-społecznych wydaje się, że najbardziej dostępne i potrzebne na tym etapie badań są sfery pośrednia i zewnętrzna. Dla badacza „zarządzanie” swoją sferą wewnętrzną jest poważnym wyzwaniem metodologicznym z tego względu, że postawione zostaje przed nim zadanie posiadania samoświadomości osobistych poruszeń emocjonalnych i związanych z nimi reakcji behawioralnych (np. mikromimika twarzy, pozycja ciała, jego mimowolna kinetyka głowy, nóg, rąk, tułowia). Takie przygotowanie wymaga wcześniejszego ćwiczenia w warunkach warsztatowych i laboratoryjnych. Z kolei do świadomego diagnozowania i odczytywania znaczenia sfer u respondenta potrzebna jest wiedza teoretyczna z zakresu psychopedagogiki (w tym komunikacji interpersonalnej).

Zdolność odnotowywania danych empirycznych, czyli ich zauważania i nazywania w procesie bieżącej konfrontacji w toku procesu badawczego to niezbędna techniczna umiejętność, dzięki której możliwe jest w ogóle wskazywanie zjawiska, a tym samym jego charakterystyka. Spostrzegawczość, czyli aktywna sfera świadomości zewnętrznej badacza, stanowi warunek powodzenia badań. Tę cechę wraz z umiejętnością *epochē* trzeba wytrwale kształcić w toku wielogodzinnych warsztatów umiejętności. Na co dzień bowiem działanie człowieka jest zdominowane przyzwyczajeniami i stereotypami interpretacyjnymi, pochodzącymi ze sfery pośredniej oraz nieświadomymi swego pochodzenia reakcjami emocjonalnymi. Pozostając w tak zwanym „trybie działania”, badacz może nie zauważyć pojawiających w obiektywnym wobec jego doświadczenia polu sytuacyjnym danych empirycznych. Jeśli ich rzetelnie nie odnotuje, zafałszuje rzeczywistość osobistym kontekstem interpretacyjnym. Nie „wysyci” też możliwości informacyjnych i w konsekwencji nie będzie miał czego interpretować.

W celu sprostania wymaganiom deskrypcji fenomenologicznej należy ćwiczyć uwagę¹. To główne „narzędzie”, jakim pracuje świadomość. Może być ona

¹ Jedną z technik ćwiczenia uważności, a przy okazji dostrzegania zróżnicowanych form prezentowania się fenomenu jest metoda Mindfulness, wykorzystywana również jako metoda redukcji stresu. Jakkolwiek jej autorzy nie posługują się zróżnicowaniem sfer świadomości

ukierunkowana na każdorazowo na którąś ze sfer świadomości [Williams, Teasdale, Segal, Kabat-Zinn 2009]. Wtedy, zgodnie z teorią pola, jedna ze sfer staje się figurą, pozostałe tłem. Wszystkie trzy znajdują się jednak w całościowym polu uwagi świadomości. To znaczy: jeśli z kimś rozmawiam to koncentruję się na słowach, lecz jednocześnie zauważam, jak to mówi: jaki ton, jaka mimika, ruchy dłoni. Mogę przypuszczać, że za tymi ruchami kryją się konkretne przeżycia, mogę wtedy o nie zapytać. Bowiem dopiero całość słów, przeżyć i cielesnych reakcji tworzy ludzkie doświadczenie, które jest przedmiotem badań fenomenologicznych. One mogą naprowadzać badacza oraz respondent¹ na doświadczenia źródłowe, które można by nazwać kluczowymi bądź organizującymi charakter innych doświadczeń i w konsekwencji budującymi biografię człowieka.

Konkluzje metodologiczne

1. W fenomenologii empirycznej, w tym pedagogicznej, zachodzi pewne uproszczenie procedury badawczej, albo raczej jej przekierowanie na dane zewnętrznej sfery świadomości, w odróżnieniu od fenomenologii filozoficznej ukierunkowanej na dane sfery pośredniej. W obu jednak przypadkach punktem wyjścia jest jakieś konkretne doświadczenie egzystencjalne (np. doświadczenie „bycia wychowywanym”, albo „doświadczenie wolności i odpowiedzialności” dla filozofa, a dla pedagoga raczej jednostkowe „doświadczenia uczenia drugiego bycia wolnym”).
2. Do opisu badanego zjawiska empirycznego badacz może wykorzystać wyniki badań istotnościowych, pozwalających to zjawisko rozpoznać jako takie pośród wielu reprezentujących je faktycznie lub pozornie jakości. Badania te wskazując na sens lub bezsens na przykład określonych relacji pomiędzy dzieckiem i dorosłym mogą pomóc zweryfikować je ze względu na ich charakter wspierający samodzielność lub destrukcyjny. Tak na przykład pojęcie dialogu i jego pogłębiona analiza [Buber 1992: 126-137] pozwala oddzielić dialog od negocjacji. Trzeba mieć jednak na uwadze, że w przypadku pedagogiki dodatkowe urealnienie wyników rozważań filozoficznych nastąpi przy uwzględnieniu wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej. Jest to niezbędne,

stosowanym w Gestalcie, to praca nad świadomością tego, co się dzieje tu i teraz obejmuje zauważanie: myśli, emocji (przeżyć) oraz doznań fizycznych.

¹ Badania fenomenologiczne mają zarazem znaczenie autoedukacyjne.

ponieważ kryterium rozdzielającym dzieciństwo od dorosłości jest doświadczenie odpowiedzialności. Stąd nie można przenosić opisów dotyczących doświadczeń dorosłego człowieka (a tym zajmuje się filozofia człowieka) do opisów człowieka dorastającego, co stanowi obszar badań antropologii pedagogiczno-filozoficznej uwzględniającej zarazem stan badań antropologii pedagogiczno-empirycznej [Ablewicz 2003a: 59-81]¹. Wyniki studiów prowadzonych filozoficznymi metodami badań stanowią jednak niezbywalny kontekst rozumienia empirycznie, jednostkowo i jakościowo doświadczanego *świata życia codziennego*.

3. By w tym miejscu nie rozszerzać zagadnienia wykorzystania przez pedagogów metody fenomenologicznej deskrypcji w badaniach empirycznych [np. Ryk 2011; Krasoń, Konieczna-Nowak 2016], podam dla przykładu cztery kategorie (z sześciu²) służące diagnozie fenomenologicznej w działaniach pomocowych prowadzonych w nurcie Gestalt [Sills, Fish, Lapworth 1999: 90, 187], a służące zbieraniu danych. Jednocześnie też kryteria te są do wykorzystania w pracy opartej na założeniach relacji w pedagogice humanistyczno-egzystencjalnej [Kościelniak 2004: 67-111]. Każda z tych kategorii jest dodatkowo opisana poprzez przykładowe wskazówki, ważne z punktu widzenia celu spotkania. Są to:
 - a. **Obserwowalne** funkcje związane z kontaktem: *sposób poruszania się, mówienia, patrzenia, słuchania, dotykania oraz wygląd zewnętrzny*. Maksymalne wykorzystanie własnych zasobów sfery zewnętrznej.
 - b. **Granice kontaktu** – łatwość nawiązywania kontaktu, otwartość, obecność, szybkość reakcji.
 - c. **Pole** rozumiane jako okoliczności życiowe, które aktualnie sprawiają danej osobie trudności. Dopytywanie o kontekst, poszerzanie horyzontu rozumienia, zaciekawianie w celu pozyskania informacji. Tu jest potrzebna sfera pośrednia.
 - d. **Reakcja** „pomagacza” (a też i pedagoga), czyli wszelkie pojawiające się po jego stronie uczucia, wyobrażenia oraz kinetyczne reakcje. Ważne jest na

¹ Obszar ten można też nazwać filozofią wychowania (w rozumieniu szerokim i obejmującym wtedy obszar kształcenia), albo edukacji z uwzględnieniem wtedy dwóch jej obszarów: wychowania i kształcenia.

² Pozostałe dwie to: cykl doświadczania (teoria służąca do interpretacji spostrzeżeń), wspieranie samego siebie i wsparcie ze strony środowiska (pogłębiona obserwacja fenomenologiczna, celowa z punktu widzenia procesu pomocowego).

przykład zauważenie: czy rozmówcę lubię, czy mnie złości, śmieszy? Jak to się przejawia? Badacz zauważa, lecz nie reaguje w sposób bezrefleksyjny i automatyczny. Nie śmieje się więc, nie niecierpliwi, lecz też nie powstrzymuje sztucznie i nie blokuje swoich emocji i ruchów i myśli, ale pozostaje nadal uważny i świadomie, ze względu na cel podejmuje decyzję, w jaki sposób i czy w ogóle w danym momencie może je wnieść do relacji. Tu z kolei bazą są zasoby sfery wewnętrznej.

- e. Istotny jest też **sposób**, w jaki przeprowadzany jest opis rozmówcy. Chodzi tu o rezygnację z języka teorii na rzecz języka fenomenologicznego. Czyli nie na przykład: „w jego cyklu doświadczenia jest przerwa w fazie oceny i planowania”, lecz „on teraz przerywa...”. Kiedy, przy jakich słowach, jakich reakcjach ciała, czy możliwe są do rozpoznania i zasugerowania jakiejś emocje, uczucia. Interpretacja teoretyczna zostaje w tym momencie zawieszona. Przyjdzie na nią czas później, kiedy obserwacja zostanie maksymalnie wysycona i możliwe będzie stawianie hipotez, czyli wnioskowanie (na podstawie takich a takich danych wnioskując, że.. np. rozmówca przerywa kontakt w takim a takim momencie). To diagnoza na dany moment. W następnym – zgodnie z zasadą tu i teraz - mogą pojawić się dalsze dane, które należy włączyć do opisu i które mogą stać się podstawą postawienia kolejnej hipotezy. Uważność na każdy moment procesu badawczego jest w tym przypadku kluczowa (powrót do sfery pośredniej).
4. Stosowane w postawie badacza *epochē* wyrażone zostaje podczas relacji za pomocą języka. W tym przypadku potrzebne są więc również umiejętności komunikacyjne, a zwłaszcza umiejętność formułowania komunikatów zwrotnych.
5. Badania fenomenologiczne empiryczne, a zwłaszcza deskrypcja fenomenologiczna, służą przede wszystkim diagnozie, zarówno w kontakcie indywidualnym (wywiad) jak i grupowym (grupy i wywiady focusowe), lecz też w badaniach kulturowych mających na celu poznanie specyfiki środowiska. Stosowana tu zasada horyzontalności polega na czymś podobnym do procesu mapowania, czyli zbierania i rozrysowywania elementów oraz wzajemnych pomiędzy nimi powiązań i zależności. W tym przypadku badacz nadal nie wprowadza interpretacji i przyjmuje, że wszystko co pojawia się w polu kontaktu (co jest związane z trzema sferami świadomości) jest tak samo ważne.

W opisie stosuje się jednak wartościowanie, które polega na wskazaniu wzajemnych zależności funkcjonalnych, które wynikają z samej specyfiki fenomenu. Ujawnić się wtedy może wewnętrzna, naturalna struktura dynamizowana zależnościami figury i tła¹. Kiedy więc pewne dane będą się wysuwać na plan pierwszy, pozostałe zajmą miejsce w tle. Podobną funkcję metodologiczną mogą spełniać „pulsujące kategorie” opisane przez Joannę Rutkowiak [Rutkowiak 1995: 13-50].

6. Przygotowanie teoretyczne z zakresu teorii i metodyki prowadzenia deskrypcji fenomenologicznej badacza będzie więc podstawą dobrze poprowadzonego i ustrukturyzowanego opisu. Pozwoli mu też na czytelne metodologicznie wprowadzanie rozumienia wyższego rzędu (proces rozumienia posiada strukturę spiralną) [Ablewicz 2003b: 295], w którym wykorzystując przyjęte założenia teoretyczne, służące interpretacji, przejdzie do kolejnego etapu badań.

Podsumowanie

Postaci Edmunda Husserla i Fritza Perlsa spełniały oczywiście w tym tekście funkcję punktu zaczepienia do uporania się z dwoma rodzajami pojmowania badań fenomenologicznych. W toku pisania uświadamiałam sobie, że w obu przypadkach chodzi o odnalezienie sensu fenomenu, rozumianego jako usprawiedliwienie zasadności jego istnienia w takiej postaci, w jakiej się przedstawia. W opisach filozoficznych celem jest odsłonięcie sensu uniwersalnego, mogącego zarazem pełnić funkcję wykładni gwarantującej rozpoznanie zjawiska jako właśnie takiego (wychowania, szacunku, godności, wolności, odpowiedzialności, autorytetu, samodzielności, bliskości, spotkania czy dialogu). Pomaga też w różnicowaniu na poziomie empirycznym na przykład wychowania od emocjonalnego wykorzystywania, odpowiedzialności od zaborczej troskliwości, czy stanowczości w stawianiu granic od przemocy, umiejętności wyrażania własnego zdania od destrukcyjnej dla relacji arogancji. Mówiąc metaforycznie: istota zjawiska będzie się wypowiadać w wielości jej empirycznych jakości.

Celem opisów empirycznych jest zwrócenie uwagi na to, co w człowieku i jego środowisku ożywionym i nieożywionym pojedyncze, wyjątkowe, kruche

¹ „Figura i tło” to pojęcia pochodzące z psychologii postaci. W psychoterapii, psychoedukacji i pedagogice Gestalt stanowią jedno z teoretycznych założeń wyjaśniających zależności pomiędzy wartościami (ważnością) fenomenów.

i przemijające. W ten sposób poszukiwanie sensu zostaje ulokowane przedmiotowo nie w czymś obowiązującym uniwersalnie (istotowo) lecz obowiązującym wyjątkowo (jakościowo). Właśnie ze względu na metodologiczną potrzebę wykazywania wyjątkowości fenomenu deskrypcja fenomenologiczna wymaga od badacza staranności w różnicowaniu tego, co pochodzi z jego własnej fenomenologii od tego, co pochodzi z fenomenologii respondenta czy fenomenologii pozostałych składników sytuacji. Samoświadomość badacza oraz jego umiejętność kierowania trzema sferami świadomości w celu pozyskania potrzebnych danych pozwala badaczowi utrzymać uwagę „przy rzeczy”. Wymaga jednak, co podkreślę ponownie, ćwiczenia i praktykowania pod okiem doświadczonych badaczy, ponieważ umiejętności z samego czytania książek osiąść się nie da.

Bibliografia

- Ablewicz K., 1994. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ablewicz K., 2003a. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ablewicz K., 2003b. *Badania hermeneutyczne w pedagogice* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XX wieku*, T.I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Bauman T., 2013. *Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna* [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*, 1995. Antologia i wybór Jacek Santorski, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Cichoń W., 1996. *Człowiek – wartości – wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Clarkson P., Mackewn J. 2008. *Fritz Perls*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Filek J., 1984a. *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne”, nr 4.

- Filek J., 1984b. *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne”, nr 10.
- Filek J., 2001. *Fenomenologia wychowania*, [w] Tenże: *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Gara J., 2009. *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Hernas A., 2017. *Od zawsze jesteś przy mnie. Zarys fenomenologii bliskiego*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków.
- Korczak J., 1985. *Szkoła miejska – oddział pierwszy* [w:] Tenże, *Pisma wybrane*, t. III, Warszawa.
- Kościelniak M., 2004. *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Krasoń K., Konieczna-Nowak L., 2016 *Sztuka - terapia - poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lowen A., 1991. *Duchowość ciała*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Martel K., 1967. *U podstaw fenomenologii Edmunda Husserla*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Rutkowiak J., 1995. „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ryk A., 2011. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Williams M., Teasdale J., Segal Z., Kabat-Zinn J. 2009, *Świadomą drogą przez depresję. Wolność od chronicznego cierpienia*, Wydawnictwo „Czarna Owca”, Warszawa.
- Żłobicki W., 2009. *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.