

Joanna Król

## **Kategoria „rozumienia” w badaniach pedagogicznych**

Kategoria „rozumienia” jest w nierozzerwalny sposób związana z człowiekiem jako bytem poznającym. Człowiek dąży nie tylko do oglądu rzeczy czy zjawiska, ale i do ich zrozumienia. Fakt ten przekłada się również na płaszczyznę aktywności człowieka w otaczającym go świecie, ponieważ określony sposób rozumienia uruchamia konkretny sposób działania. Zależność ta jest też obecna w przestrzeni komunikacji międzyludzkiej, która odgrywa pierwszorzędną rolę nie tylko w życiu społecznym, ale i w obszarze działań edukacyjnych. Współczesne ujęcie relacji wychowawca – wychowanek w sposób szczególny akcentuje kwestię podmiotowości, empatii i dialogu. W tym kontekście trudno podważyć tezę, że podstawą satysfakcjonującego działania wychowawczego jest wzajemne zrozumienie. Potrzeba podejmowania wysiłku zrozumienia drugiego człowieka zyskuje dodatkowo na wyrazistości, jeśli wziąć pod uwagę charakter i kierunek zmian we współczesnym świecie. Tempo życia, uzależnienie od wytworów techniki, dyktat mass mediów w określaniu stylu i jakości egzystencji ludzkiej wytwarza kształt kultury, która przez wielu kontestatorów została określona mianem kultury przyspieszenia i przyzwolenia, McŚwiatem czy też erą narcyzmu<sup>1</sup>.

Jednym z podstawowych elementów, który łączy powyższe koncepcje współczesnej kultury jest dojmujący deficyt czasu. Dla kwestii procesu rozumienia jest to bardzo niekorzystne zjawisko, gdyż właśnie refleksja – która wymaga czasu – stanowi punkt wyjścia do wczucia się w sytuację drugiego człowieka i nawiązania z nim pełnowartościowego dialogu. W rzeczywistości, gdy dominuje „tyrania chwili”<sup>2</sup> zbudowanie autentycznej relacji staje się sprawą bardzo problematyczną.

---

<sup>1</sup> Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001; Ch. Lasch, *The Culture of Narcissism*, London 1980; G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1997; G. Mathews, *Supermarket kultury*, Warszawa 2003.

<sup>2</sup> Por. T.H. Eriksen, *Tyrania chwili*, Warszawa 2003.

Dodatkowym utrudnieniem dla procesu rozumienia jest posługiwanie się w komunikacji społecznej różnorodnymi technikami dramaturgicznymi. Ukrywanie swojego prawdziwego oblicza za fasadą słów i gestów stawia kwestię zrozumienia drugiej osoby pod jeszcze większym znakiem zapytania<sup>3</sup>.

Znaczenie pojęcia „rozumienia” dla rozwoju interakcji międzyludzkich i świadomość niebezpieczeństw prowadzących prostą drogą do działania nieracjonalnego spowodowały, że fenomen „rozumienia” stał się jedną z głównych kategorii analitycznych w nauce.

Jakkolwiek namysł nad istotą „rozumienia” istniał od starożytności (platońska *dianoia*, arystotelowska *episteme* czy sokratejska *maieutyka*), to jednak czasem, kiedy omawiane pojęcie zyskało miano pierwszorzędnego, był okres klarowania się nauki nowożytnej, tj. wiek XVII. Co więcej, kategoria „rozumienia” stała się jednym z głównych czynników wyznaczających linię demarkacyjną między naukami przyrodniczymi a „naukami o duchu”. Autorem drugiego z tych określeń, a zarazem tym, który nadał „rozumieniu” rangę szczególną i chciał, aby stało się ono metodą poznania humanistycznego, był Wilhelm Dilthey.

Sprzeciw wobec tego, co później zwano pozytywistyczną koncepcją nauki zaznaczył się jednak wcześniej, a za jego prekursorów uznać należy między innymi Giambattistę Vico i Friedricha Schlegelera. Vico, włoski historyk, zdystansował się od panującego w jego czasach kartezjanizmu i orzekł, że źródła naszej wiedzy nie znajdujemy w „jasnych i wyraźnych ideach”, ale w „naszych własnych czynnościach i działaniach”. Jeden z jego aksjomatów głosił:

ludzie nie mogą wyrobić sobie pojęcia o rzeczach dalekich i nieznanach, oceniają je na podstawie rzeczy znanych<sup>4</sup>.

Subiektywizm przeniósł też na pole badań historycznych postulując, aby historyk starał się wczuć w epokę, którą bada<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Por. E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> G. Vico, *Nauka nowa*, Warszawa 1966, s. 84.

<sup>5</sup> Por. S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Warszawa 1997, s. 422.

Nietrudno w niniejszym postulacie dostrzec załączki metody *verstehen*, wokół której skupiły się rozważania W. Diltheya. Inspiracją dla niego stanowiła też myśl F. Schleiermachera, który jako pierwszy w tak wyraźny sposób określił „rozumienie” jako metodę poznania, dając tym samym początek rozwojowi hermeneutyki jako teorii sztuki rozumienia. Hermeneutykę postrzegał jako sztukę lub technikę rozumienia. Zdaniem F. Schleiermachera istnieją dwie podstawowe metody interpretacji danego tekstu/wytworu życia: obiektywna (gramatyczna) analizująca tekst na tle całego systemu językowego i subiektywna odwołująca się do indywidualności autora. Z tak rozumianego podziału wynikają metody kolejne: porównawcza, w której dochodzi do umiejscowienia danego tekstu na tle językowo-historycznym oraz dywinacyjna, w której kluczową rolę odgrywa droga intuicyjna i poprzez nią jest możliwe uchwycenie sensu wypowiedzi<sup>6</sup>.

Greckie *hermeneuin* oznaczało „wyrażać, wyjaśniać, tłumaczyć” czy „interpretować”; *hermeneia* – „interpretację”. Charakterystyczne, że Platon nazywał poetów *hermenes*, czyli interpretatorami myśli bogów. Jako sztuka wykładni i interpretacji tekstu przetrwała hermeneutyka do wieków średnich, kiedy to skupiła się głównie na poznawaniu i interpretowaniu języka Biblii<sup>7</sup>. W miarę upływu czasu interpretacja zaczęła być stosowana wobec innych tekstów, ale dopiero F. Schleiermacher i W. Dilthey zaproponowali użycie hermeneutyki do całości życia człowieka i wszystkich jego wytworów. Pierwsi też postawili pytania, które dla praktycznego zastosowania hermeneutyki posiadają znaczenie wiążące: Jakie są warunki rozumienia tekstu przez odbiorcę? Od czego ono zależy? Czy jest możliwe, aby odbiorca rozumiał lepiej dzieło od jego twórcy? Jaką rolę odgrywa czas i kultura w procesie rozumienia?<sup>8</sup>.

Punktem wyjścia dla zrozumienia wytworu ludzkiego jako przejawu uzewnętrznienia drugiego człowieka było dla W. Dilthey’a „zanurzenie się” w sobie i „odnajdywanie Ja w Ty”<sup>9</sup>. Naj-

---

<sup>6</sup> Por. tamże, s. 362; P. Kunzmann, F.P. Burkard, F. Wiedmann, *Atlas filozofii*, Warszawa 1999, s. 149.

<sup>7</sup> Por. P. Edwards, *Encyklopedia of philosophy*, Vol. 4, New York 1967, s. 385.

<sup>8</sup> Por. M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 17.

<sup>9</sup> W. Dilthey, *Rozumienie i życie*, w: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, oprac. G. Sowiński, Kraków 1993, s. 42.

pierw rozumiem własne stany psychiczne – pisał W. Dilthey – dopiero potem innych ludzi. Rozumienie samego siebie było warunkiem uświadomienia sobie istnienia innej osoby i rozumienia jej działania jako ekspresji stanów psychicznych<sup>10</sup>. Ta myśl W. Diltheya stała się jednym z fundamentów, na którym zbudowano metodologię pedagogiki hermeneutycznej wyrosłej z tradycji pedagogiki humanistycznej. W odróżnieniu bowiem od nauk przyrodniczych, w których podstawowym zabiegiem poznawczym jest wyjaśnianie (wskazanie ogólnych zasad i praw, z których dają się wyprowadzić poszczególne zjawiska dane w doświadczeniu), charakterystyczną procedurą badawczą w naukach humanistycznych, jest właśnie „rozumienie”<sup>11</sup>.

Prawidła postępowania pedagoga – badacza hermeneutyk – wyrastają na gruncie krytyki tak zwanej pedagogiki klasycznej, opartej w dużej mierze na metodologii nauk przyrodniczych. Zbudowanie modelu naukowego pedagogiki na trzech elementach: przedmiocie, technikach i narzędziach badań, doprowadziło – zdaniem Mirosława Sawickiego – do redukcjonizmu. Redukcjonizm zaś uniemożliwia ukazanie istotnych cech i właściwości tego, co dzieje się między podmiotami edukacji. Maksymalna obiektywizacja każdego faktu i ujęcie tak zaobserwowanych zjawisk w tabelę, wykresy sprawia, że jakiś aspekt procesu wychowania został zbadany, zmierzony, ale czy faktycznie posiadamy wiedzę na temat samej istoty rzeczy? Pedagogika klasyczna poprzez redukcję świata osobowego do rzeczywistości zdeterminowanej i ilościowo przewidywalnej dokonuje fałszu poznawczego. Nie jesteśmy bowiem – jak zauważa M. Sawicki – obserwatorami świata, ale jego partycypatorami. Prawdę tę przyjęły nawet nauki ścisłe, wedle których proces badawczy uwikłany jest w przyjęte dotychczas teorie zjawisk i posiadaną przez badacza wiedzę. Z tego też powodu, takie kategorie jak: obiektywny eksperyment i obserwacja pedagogiczna, podział na przedmiot badań i zewnętrznego obserwatora, niezależność wyników badania od stosowanych pojęć i technik analizy po prostu nie istnieją<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Por. J. Król, „Rozumienie” jako podstawowa kategoria pojęciowa w rozważaniach Wilhelma Diltheya, „Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis” 2 (2002), s. 42.

<sup>11</sup> Por. *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, red. M. Krąpiec, Lublin 2001, s. 585.

<sup>12</sup> Por. M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 33-36.

W sposób odmienny formułuje swoją metodologię hermeneutyka pedagogiczna. Opiera się bowiem na antropologii filozoficznej, wedle której istota ludzka, funkcjonująca jako byt trójskładnikowy: cielesno-psychiczno-duchowy, nie poddaje się racjonalizacji. Znaczy to, że „czynienie z ucznia (i nauczyciela) przedmiotu badań z góry decyduje o tym, że głębia i istniejące w niej tajemnice stają się nieobecne dla badacza. Hermeneutyka pedagogiczna nie twierdzi, że nie można się do tej głębi i jej tajemnic zbliżyć, doświadczyć jej, przyjąć i zaakceptować. Ale drogi dojścia są zupełnie inne niż w pedagogice klasycznej<sup>13</sup>.

Fundamentalnym założeniem hermeneutyki pedagogicznej jest to, co wyraził już W. Dilthey: nikt nie może stać się autentycznym badaczem procesów edukacyjnych, kto sam nie poznał siebie. Rozumienie siebie implikuje zrozumienie innych.

Po drugie, dojście do sądów prawdziwych odbywa się w perspektywie wspólnoty egzystencjalnej badającego i badanego. Badacz, odrzucając dotychczasową wiedzę, przesady i teorię, otwiera się na badanego i cierpliwie czeka na kolejne odsłony życia duchowego badanego. Nie poprzez eksperyment czy bierną obserwację, ale poprzez współuczestnictwo duchowe i bycie partycypatorem zachodzących zdarzeń ma szansę dotrzeć do fenomenu badanego zjawiska i nadać mu znaczenie<sup>14</sup>.

Charakterystycznymi metodami pedagogiki humanistycznej stały się zatem badania określone mianem jakościowych: obserwacja uczestnicząca, wywiad swobodny, jakościowa analiza dokumentów osobistych i wytworów<sup>15</sup>.

Traktowanie tej orientacji metodologicznej jako opozycyjnej wobec badań ilościowych traktowane jest przez niektórych badaczy jako nieporozumienie. Z takim poglądem wystąpił między innymi Stanisław Palka, który uważa, że

oba sposoby uprawiania pedagogiki i prowadzenia badań są niezbędne i równoprawne<sup>16</sup>.

Część z badanych zjawisk poddaje się bowiem obserwacji, pomiarowi, a część z nich należy analizować za pomocą podej-

---

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 38.

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 40.

<sup>15</sup> Por. S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 14.

<sup>16</sup> Tamże.

ścia jakościowego. Właściwym podejściem badawczym byłoby zatem to, które łączy w sobie badania jakościowo-ilościowe. Argumentem na rzecz powyższej tezy – zdaniem S. Palki – jest koncepcja Karla Poppera, który rozróżnił trzy rodzaje poznawanej rzeczywistości: świat stanów fizycznych, świat stanów umysłowych i świat idei w ich obiektywnym sensie. Badacz pedagogiczny będzie więc poznawał powiązania między tymi światami i w ich obrębie, a w tym celu musi stosować zarówno metody ilościowe jak i jakościowe<sup>17</sup>. Jeszcze dalej poszedł w swym rozumowaniu sam K. Popper uznając, że każdy akt rozumienia jest zakotwiczony w świecie trzecim i jako taki nie potrzebuje używania hermeneutyki<sup>18</sup>.

Ograniczenie się do badań empirycznych zubaża proces badawczy i jest poważnym błędem metodologicznym, zwłaszcza w odniesieniu do nauk humanistycznych, w których szereg zjawisk wymyka się po prostu statystyce i uściśleniom.

Nie sposób jednak wspomnieć w tym miejscu o wątpliwościach dotyczących uczynienia z kategorii „rozumienia” i związanej z nią hermeneutyki jedynego źródła poznania naukowego. Wątpliwości te można sprowadzić do trzech podstawowych punktów.

Po pierwsze, już Francis Bacon powiedział:

Zawsze posługujemy się teoriami, choć częściej jesteśmy tego nieświadomi niż świadomi<sup>19</sup>.

Wspominał o tym również Hans-Georg Gadamer w swojej – jak to ujął Clark Moustakas – hermeneutyce podejrzliwości<sup>20</sup>. Kluczowym pojęciem teorii H.-G. Gadamera stało się tak zwane „przed-rozumienie”, czyli zespół milczących założeń dotyczących badanego zjawiska. Badacz żyje w określonym miejscu i czasie historycznym, „tkwi w określonym układzie tradycji”<sup>21</sup>. Innymi

---

<sup>17</sup> Por. tamże, s. 15.

<sup>18</sup> Por. K. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata*, Warszawa 1997, s. 195-198.

<sup>19</sup> K. Popper, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, Warszawa 1997, s. 99.

<sup>20</sup> Por. C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok 2001, s. 20.

<sup>21</sup> *Wokół rozumienia*, dz. cyt., s. 12.

słowy, obiektywne podejście do przedmiotu badań, wolne od „rozumienia wstępnego” po prostu nie istnieje. Według H.-G. Gadamera, „rozumienie wstępne”, z którym interpretator podchodzi do tekstu/przedmiotu swojego badania, powinno ulec w trakcie procesu rozumienia krytycznemu oczyszczeniu<sup>22</sup>. Pojawia się jednak pytanie, czy takie „oczyszczenie” w każdym przypadku jest możliwe. Aby odrzucić to, co nas ogranicza, musimy wpiery rozumieć, co to jest. Czy zawsze jednak rozumiemy? Jak stwierdziła Krystyna Ablewicz,

myśl człowieka zawsze stapia się z jakimś horyzontem, który dla niego samego może pozostawać niewidoczny i poza możliwością odsłonięcia ze względu na subiektywne w nim zakorzenie podmiotu poznającego<sup>23</sup>.

Pytanie co do możliwości odrzucenia czy też oswobodzenia się z gorsetu przed – rozumienia nasuwa się zwłaszcza w kontekście socjalizacji pierwotnej i trwałości nabytych wówczas kompetencji poznawczych. Internalizacja określonej wizji świata stanowi – zdaniem Petera Bergera i Thomasa Luckmanna – podstawę postrzegania rzeczywistości i procesu rozumienia innych ludzi<sup>24</sup>. Czy jesteśmy w stanie odrzucić dziedzictwo socjalizacji pierwotnej?

Ostatnia z wyróżnionych wątpliwości dotyczy samych metod badań hermeneutycznych, zwłaszcza w odniesieniu do analizy wytworów ludzkich zakotwiczonych w określonym czasie historycznym. Biorąc pod uwagę trudność, z jaką porozumiewają się ludzie żyjący w tym samym czasie czy miejscu, trudno o optymizm, jeśli chodzi o możliwość zrozumienia przodków. Na ten aspekt zwrócił uwagę H.G. Gadamer, konstruując „teorię odzewu odbiorcy”. Według tej teorii, tekst nie jest jedynie funkcją bieżących faktów związanych z autorem i pierwotnym kręgiem odbiorców. Równie istotną rolę odgrywa historyczne usytuowanie każdego interpretatora z osobna<sup>25</sup>. Czy odczuwanie „wspólnoty

---

<sup>22</sup> Por. tamże.

<sup>23</sup> K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków 2003, s. 95-96.

<sup>24</sup> Por. P. Berger, T. Luckmann, *Internalizacja rzeczywistości*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1998, s. 200.

<sup>25</sup> Por. J. Król, „Rozumienie” jako podstawowa kategoria pojęciowa, dz. cyt., s. 45.

psychicznej” z twórcą analizowanego wytworu – jak to postulował W. Dilthey – gwarantuje właściwe odczytanie i zrozumienie jego intencji?

Postawione powyżej pytania nie mają na celu dyskredytacji „rozumienia” jako źródła poznania naukowego. Przyjmują one bardziej charakter pytań otwartych i dyskursywnych. Innymi słowy, stanowią próbę podjęcia refleksji metodologicznej nad możliwościami i granicami zastosowania metody „rozumienia” w praktyce badań pedagogicznych.