

DOI: <https://doi.org/10.52673/18570461.25.4-79.17>  
CZU: 37.013.2:130.121



## VALORIFICAREA REALITĂȚII ÎN BAZA FENOMENOLOGIEI PEDAGOGICE

Doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar **Tatiana CALLO**

E-mail: [crinalb55@gmail.com](mailto:crinalb55@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7673-3046>

Doctorand **Ciprian SGAIBĂ**

E-mail: [sgaibaciprian@gmail.com](mailto:sgaibaciprian@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0655-1642>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

### VALORIZATION OF REALITY ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL PHENOMENOLOGY

**Summary.** This article aims to highlight how the phenomenological approach can facilitate embodied cognitive understanding within a pedagogical context. The notion of pedagogical phenomenology is used to refer to ways of knowing reality that are less involved in traditional educational contexts and which include concretized and relational dimensions of understanding. The contribution of pedagogical phenomenology to the development of pedagogical strategies that can empower this activity of knowing is a current challenge for phenomenology. We ask ourselves what pedagogical approaches should guide concrete educational practice, in order to facilitate the understanding of “as it is”, how we can teach and communicate existential issues in ways that support “attained lived understandings”.

**Keywords:** phenomenon, pedagogical phenomenology, reality, experience, natural reality, augmented reality, lifeworld, understanding, noema, noesis.

**Rezumat.** Acest articol își propune să evidențieze modul în care abordarea fenomenologică poate facilita înțelegerea cognitivă încorporată într-un context pedagogic. Noțiunea de *fenomenologie pedagogică* este utilizată pentru a desemna modalitățile de cunoaștere a realității care sunt mai puțin implicate în contextele educaționale tradiționale și care includ dimensiuni concretizate și relaționale ale înțelegerii. Contribuția fenomenologiei pedagogice la dezvoltarea unor strategii pedagogice care pot împuternici activitatea de cunoaștere reprezintă o provocare actuală pentru fenomenologie. Ne întrebăm ce abordări pedagogice ar trebui să ghideze practica educațională concretă, pentru a facilita înțelegerea fenomenului „așa cum este”, cum putem preda și comunica probleme existențiale în moduri care să susțină „înțelegeri trăite”.

**Cuvinte-cheie:** fenomen, fenomenologie pedagogică, realitate, experiență, realitate naturală, realitate augmentată, lume a vieții, înțelegere, noema, noesis.

### INTRODUCERE: FENOMENOLOGIA CA ABORDARE A EXPERIENȚEI ȘI REALITĂȚII

Sub aspect filosofic, fenomenologia se bazează pe premisa că realitatea constă din obiectele și evenimentele/fenomenele percepute de conștiința umană și nimic nu este independent de această conștiință. Fenomenologia poate fi considerată o ramură a metafizicii și a filosofiei minții, deși mulți dintre susținătorii săi pretind că este legată de alte discipline-cheie ale filosofiei – metafizica, epistemologia, logica și etica – dar distinctă de ele, reprezentând mai curând un mod specific de a privi și de a înțelege lumea [1-4].

Fenomenologia diferă de alte ramuri ale filosofiei prin faptul că tinde să fie mai degrabă descriptivă decât prescriptivă. Ea constituie studiul experienței

și al modului în care trăim într-o anumită realitate, analizând structurile experienței conștiente dintr-o perspectivă subiectivă sau la „persoana întâi”, împreună cu intenționalitatea acesteia, adică modul în care o experiență este îndreptată către un obiect din lume.

Fenomenologia este, așadar, studiul experienței trăite în mod concret într-o realitate concretă, un demers care urmărește să extragă interpretări generale din această particularitate. Fenomenologia și pedagogia *converg* nu doar prin interesul lor comun pentru experiențele particulare ale realității, ci și prin atitudinea din care pot fi înțelese *implicațiile cotidiene cu ceilalți*, subliniază N. Friesen într-un studiu sintetic al fenomenologiei pedagogice [5, p. 131].

Pentru a înțelege semnificația conceptului, este util să evocăm opinia lui M. Heidegger, care arată că, luat superficial, termenul *fenomenologie* se formează ca *teologie*, *biologie*, *sociologie* etc. Cu toate acestea, semnificația fenomenologică diferă în aspecte importante. În timp ce *logos* în sociologie înseamnă știință sau cercetare în domeniul socialului, *logos* în fenomenologie nu desemnează în primul rând cercetarea în domeniul fenomenului. M. Heidegger consideră o asemenea interpretare superficială: „Astfel, termenul *fenomenologie* este destul de diferit, în sensul său, de expresii, precum *teologie* și altele asemenea. Acești termeni desemnează obiectele științelor respective în funcție de subiectul pe care îl cuprind la momentul dat”. Termenul *fenomenologie* este compus diferit. Fenomenologia nu desemnează obiectul cercetării sale și nici nu caracterizează domeniul la care se referă, ci indică modul în care este expus și gestionat ceea ce trebuie investigat [6, p. 51].

Fenomenologia este, totodată, o abordare filosofică și o metodă de cercetare calitativă, adaptată studiului experienței și realității în domenii diverse, precum psihologia, sociologia și pedagogia. Atât în filosofie, cât și în pedagogie, fenomenologia constituie un domeniu activ și divers de cercetare teoretico-practică, care continuă să abordeze probleme și preocupări contemporane ale educației într-o gamă largă de aspecte, după cum remarcă N. Friesen [5, p. 133]. Cercetătorul vine și cu un exemplu concludent în acest sens, afirmând că, din punct de vedere pedagogic, o carte sau o jucărie pentru un copil nu este doar o modalitate de a-l ține ocupat sau de a-l ține departe de necazuri, așa cum ar putea intenționa inițial un părinte prins cu munca. Experiența unei cărți sau a unei jucării poate fi, în schimb, revelată ca o modalitate de a concentra și direcționa atât atenția, cât și comportamentul, structurând relația copilului cu realitatea, cu timpul, spațiul și cu ceilalți din jurul său. O fenomenologie specific pedagogică, după cum constată N. Friesen, este capabilă să studieze riscurile din copilărie pe locurile de joacă drept ceva necesar, pentru ca acesta să „se simtă ca acasă în lume” [5, p. 133].

De remarcat faptul că fondatorul fenomenologiei este considerat E. Husserl, care a conceput-o în opoziție explicită cu științele naturii specializate, așa cum este epitomizat în faimosul său apel de a „reveni la lucrurile în sine”. Fenomenologia, scrie E. Husserl, descrie obiectele – astăzi, iar experiența noastră imediată a lumii nu este o acumulare de fapte și date indiferente; este deja o lume a obiectelor cu valori, o lume a bunurilor, o lume practică, o *lume a vieții* [7].

Subiectul și lumea nu sunt separate, ci sunt inextricabil legate prin intenționalitate, prin faptul că per-

cepțiile, conștientizarea și acțiunile noastre sunt întotdeauna direcționate, că sunt întotdeauna despre ceva. În viața de zi cu zi, un copac este perceput ca umbră într-o zi fierbinte de vară, la fel cum ușa unei clădiri poate fi un refugiu într-o zi cu vânt sau ploioasă. Fenomenologia separă mai întâi cu atenție experiența așa cum este trăită de acest „despre” cotidian și întreabă despre obiectele sau experiențele în sine (în mod specific așa cum sunt trăite de cineva) [5, p. 135].

Într-un demers analitic în problematica fenomenologiei, K. Eddles-Hirsch afirmă că fenomenologii sunt mai preocupați de *descrierile directe ale unui fenomen* decât de a rezolva de ce oamenii experimentează viața așa cum o fac. Fenomenul studiat este măsurat sau definit prin prisma realității, căutându-se o înțelegere a modului în care subiectul dă sens lumii lui de zi cu zi. Cercetarea fenomenologică diferă de alte moduri de investigare calitativă prin faptul că încearcă să *înțeleagă esența unui fenomen din perspectiva participanților care l-au experimentat* [8, p. 251].

Dacă urmărim demersul de definire a fenomenologiei, trebuie să menționăm și faptul că C. Moustakas se concentrează pe fundamentele teoretice ale fenomenologiei și ghidează cititorul prin procesul de realizare a unui studiu fenomenologic pas cu pas. Astfel, oferă perspective aprofundate asupra studiilor fenomenologice de succes din contexte distincte, inclusiv domeniul sănătății, psihologiei etc. Cercetarea sa urmărește să ofere mai degrabă o descriere decât o explicație, pornind de la o perspectivă liberă, în care ipotezele și metodele de cercetare fenomenologică bazate pe preconcepții sunt eficiente în a scoate în evidență percepțiile și experiențele subiectului [9, p. 12].

## METODOLOGIA CERCETĂRII

Metodologia cercetării este constituită din elemente ale metodei fenomenologice hermeneutice în baza reperelor configurate de K. Moustakas [9], care evidențiază patru pași esențiali în abordarea fenomenologică: 1) *Punerea între paranteze* – ceea ce înseamnă a delimita o noțiune, un fenomen cu paranteze, pentru a adăuga informații suplimentare, clarificări, explicații sau pentru a marca o introducere, o observație, o abatere de la subiect sau un comentariu. Acesta este procesul prin care se izolează fenomenul autentic în raport cu ceea ce este deja stabilit; 2) *Intuiția* – după eliminarea parantezelor, urmează intuiția, concentrarea fiind asupra semnificației atribuite fenomenului de cercetările precedente. Prin acest proces se obține o înțelegere comună a fenomenului, indiferent de obiectul studiat. Pentru a realiza acest proces, se delimitează varianța datelor până când se ajunge la o abordare personală; 3) *Analiza* – după realizarea pro-

cesului de intuiție, analiza este pasul următor. În acest proces se face categorizarea și se produce înțelegerea semnificațiilor fenomenului. Aici se obține o descriere mai completă a fenomenului. 4) În *etapa descriptivă*, fenomenul este înțeles și definit. Descrierea constituie etapa critică a oricărei metodologii de cercetare fenomenologică [9].

Aceste elemente ale metodei fenomenologice hermeneutice sunt utilizate în elaborarea unei secvențe experimentale prin studiu bibliografic, sondaj teoretic, raționament deductiv, prefigurarea unor soluții, configurare analitico-sintetică, în vederea furnizării unui instrument pentru valorificarea educațională a realității, în general, și a realității augmentate, în special.

### ASPECTE-CHEIE ALE ABORDĂRII FENOMENOLOGICE

Diferitele abordări filosofice includ *fenomenologia transcendentă*, fondată de E. Husserl, *fenomenologia existențială*, articulată de M. Merleau Ponty, și *fenomenologia euristică*, fondată de M. Heidegger. Deși aceste trei abordări fenomenologice au perspective filosofice diferite, toate urmează patru concepte fenomenologice principale, acestea fiind *descrierea*, *reducția*, *variația imaginativă* și *esențele* [8, p. 252; 10].

Nu vom stăruia asupra unei analize detaliate a acestor tipologii, ci vom evidenția trăsăturile specifice în vederea implicării lor pedagogice. E. Husserl este considerat părintele fenomenologiei transcendente, care stă la baza tuturor celorlalte metode fenomenologice. El a susținut o întoarcere „la lucrurile în sine”. Conștiința umană și lumea sunt, în opinia lui E. Husserl, una și nu pot fi, prin urmare, studiate izolat [8, p. 253]. În estimarea lui, fiecare experiență intențională constă dintr-o *noemă* și o *noesis*. *Noema* reprezintă experiența obiectivă a obiectului, în timp ce *noesis* reprezintă experiența subiectivă. De exemplu, dacă toți studenții ar participa la un curs de cercetare o dată pe săptămână, *noema* ar constitui „ce-ul” cursului, în timp ce *noesis* s-ar referi la modul în care diferiți studenți au perceput și experimentat cursul. Prin urmare, în abordarea fenomenologică trebuie să se ia în considerare atât *noema*, cât și *noesis*, pentru a înțelege experiențele.

M. Heidegger, fondatorul fenomenologiei hermeneutice, deși considera lumea vieții o componentă importantă a cercetării fenomenologice, a perceput diferit modul în care aceasta ar trebui explorată. M. Heidegger credea că este imposibil să lași deoparte propriile presupoziii și credințe, că o conștientizare intrinsecă este fundamentală pentru abordarea fenomenologică, deoarece subiectul trebuie să *fie cufundat în fenomen* pentru a înțelege experiența. O altă diferență-cheie între aceste două abordări filosofice constă

în concentrarea abordării în sine, fenomenologia transcendentă adoptând o *abordare descriptivă*, în timp ce hermeneutica adoptă o *abordare interpretativă* [8, p. 253].

Dacă ne referim la fenomenologia existențială, atunci trebuie să subliniem faptul că atât fenomenologia existențială, cât și cea hermeneutică s-au bazat pe percepția lui E. Husserl asupra lumii, a vieții, dar au respins abordarea transcendentă husserliană ca fiind defectuoasă. Adepții acestora credeau că conștiința și sinele nu pot fi separate în mod real.

### FENOMENOLOGIA PEDAGOGICĂ – REFLECȚIE A EXISTENȚEI PEDAGOGICE

*Ce este real? Ce este evident?* Aceste întrebări privind constituirea realității în experiențele noastre sunt printre întrebările-cheie ale fenomenologiei încă de la începutul ei. În ultimul timp ele devin deosebit de relevante în condiții de digitalizare, accelerare, optimizare, crize și pandemii [11; 12; 13]. Aceste întrebări sunt preluate în diferite perspective fenomenologice interdisciplinare și interculturale, dar și din punct de vedere pedagogic. Se discută despre constituția teoretică, empirică, metodologică și practică a realității în experiențele de învățare, formare și educație, precum și despre subiectele, materialitățile și medialitatea unor astfel de experiențe în diferite domenii și instituții pedagogice. Contribuțiile arată cum fenomenologia pedagogică este prolifică în explorarea realităților practicilor pedagogice, prin surprinderea experiențelor din viața lumii [14-19].

Dacă ne-am propune să înțelegem pedagogia separând, clasificând sau sortând acțiunile, evenimentele și situațiile pedagogice de cele non-pedagogice, am putea fi implicați în discuții și argumente care au mai mult de-a face cu filosofia, ideologia sau teoriile educației decât cu *fenomenul pedagogiei în sine*. Astfel, pedagogia nu trebuie abordată doar în aspectul construirii unei filosofii abstracte sau a unei teorii valorice a educației, ci trebuie găsită chiar acolo, în lumea realității, unde nou-născutul este mai întâi ținut în brațe și privit de mama, iar profesorul îi face semn de apreciere unui elev care a îndeplinit corect o anumită sarcină. Pedagogia nu se găsește doar în filosofie, ci, la fel ca dragostea sau prietenia, se găsește în *experiența prezenței sale*, adică în situații concrete ale vieții reale. Este aici și aici, unde un adult face ceva corect în devenirea personală a unui copil [20, p. 283].

Așadar, pedagogia este definită nu atât ca un anumit tip de relație sau un anumit tip de acțiune, ci, mai degrabă, ca ceva care permite unei întâlniri, unei relații, unei situații sau unei acțiuni să fie pedagogice. În situațiile concrete de zi cu zi în care vorbim cu copiii,

ființa pedagogică este ceva care apare ca o manifestare în ființa noastră, în modul în care suntem prezenți copiilor în spațiu [20, p. 285; 21].

În aria acestor reflecții, fenomenologia ne ajută să scoatem la lumină ceea ce se prezintă ca pedagogie în relația noastră cu copiii. Acest tip de gândire este cel care ne ghidează înapoi de la reflecții teoretice la realitatea experiențelor trăite – experiența trăită a lumii copilului, experiența trăită a școlilor, a programelor școlare etc. Fenomenologia pune simpla întrebare: *Cum este să ai o anumită experiență educațională?* Această abordare ridică, la rândul ei, o altă întrebare: dacă știm cu adevărat cum este atunci când un copil ajunge să înțeleagă ceva? Expresia lui Husserl „înapoi la lucrurile în sine” înseamnă că atitudinea fenomenologică este atentă la ușurința cu care tindem să ne bazăm pe o logică reconstruită în eforturile noastre profesionale [20, p. 296].

Elucidând problema fenomenologiei pedagogice, M. van Manen afirmă că fenomenologia nu are nicio valoare practică, deoarece „nu poți face nimic cu cunoștințe fenomenologice”. Acest lucru poate fi adevărat doar din punctul de vedere al rațiunii instrumentale, dar întrebarea cea mai importantă nu este dacă putem face ceva cu fenomenologia, ci dacă poate fenomenologia, dacă ne preocupăm profund de ea, să răspundă la întrebarea ce anume face ca o existență pedagogică să fie diferită de alte preocupări.

Răspunsul cercetătorului este mai mult decât unul convingător, deoarece, dacă dorim să rămânem receptivi la angajamentul fenomenologiei, atunci ar trebui să încercăm să rezistăm tentației de a dezvolta scheme, paradigme, modele sau alte entități categorice ale cunoașterii. În schimb, ar trebui să *trimitem întrebările despre cunoaștere înapoi la lumea vieții*, unde cunoașterea vorbește prin experiențele noastre trăite. Prin urmare, susține autorul, ne întrebăm: Cum putem aborda întrebarea despre ce constituie cunoașterea fenomenologică în așa fel încât modul nostru de a aborda această întrebare să poată deveni un exemplu a ceea ce întrebarea, în interogarea sa, caută să aducă la claritate? [20, p. 297].

Cât privește pedagogia lui M. Langeveld, acesta a sugerat că creșterea și educarea copiilor trebuie aduse la o conștientizare reflexivă „fără a deveni înstrăinate de realitate”, făcând această aducere la conștient prea încărcată teoretic de sensuri abstracte și astfel înstrăinându-ne de lumea în care trebuie să trăim cu toții. În opinia cercetătorului, se poate demonstra fenomenologic că este imposibil să acționezi ca educator ignorând relevanța pre-teoretică a *lumii vieții*. Aceste relevanțe aparțin implicit structurii lumii vieții, în timp ce ele pot fi explicitate de către pedagogul care reflectează

asupra lor. Prin urmare, atunci când îl hrănesc pe copil și îl mențin în viață, aceasta este realitatea imediată a lumii vieții [6, p. 38].

Atitudinea fenomenologică trebuie să încerce să mențină un echilibru între reflecție, cu riscul de a ne alinia de lume așa cum este trăită, și o înțelegere imediată a sensului, așa cum este experimentat în viața de zi cu zi. Abordarea fenomenologică trebuie să urmărească să evoce constant experiența așa cum este trăită, în încercarea de a menține o înțelegere reflexivă a acesteia: „ambția de a face ca reflecția să imite viața nereflexivă a conștiinței”. Pedagogia nu vrea doar să știe cum sunt lucrurile; investigația pedagogică are întotdeauna o intenție practică inerentă, deoarece, mai devreme sau mai târziu, această cunoaștere intervine în modul în care trebuie să acționăm.

M. Langeveld a repetat adesea că nu există un sistem rațional închis sau universal acceptabil care să ne spună cum ar trebui să ne comportăm cu copiii în acțiunile noastre de zi cu zi și cum ar trebui să justificăm rațional abordările și metodele noastre pedagogice. În schimb, el a căutat să localizeze fenomenologic normele acțiunii pedagogice în experiențele concrete ale realității de zi cu zi cu copiii [22].

Abordarea fenomenologică, la fel ca fenomenele umane pe care le studiază, este incontestabilă prin natura sa evolutivă [23-25]. Pedagogia însăși, de exemplu, nu a implicat întotdeauna o concentrare holistică „asupra persoanei care urmează să fie educată”, și nici nu se limitează astăzi doar la influența generației mai în vârstă asupra celei mai tinere. Populațiile de elevi continuă să se diversifice atât în interiorul, cât și în afara sălii de clasă, asigurându-se că perspectivele experiențiale devin într-adevăr din ce în ce mai „multiple și complexe”. Odată cu tinerii care își învață vârstnicii (de exemplu, despre noile tehnologii) și adulții implicați în învățarea „pe tot parcursul vieții”, *studiul fenomenologic specific al experienței învățării* devine ceva obișnuit [5].

Astfel de momente ne pot duce de la o experiență „prereflexivă” neconștientă de sine la o *experiență explicit reflexivă*, ceea ce înseamnă că devenim conștienți de noi înșine, de ceilalți, de ceea ce experimentăm ca atare: „Numai în experiență, întorcându-se astfel asupra ei înșiși, care în același timp este o schimbare în capacitatea noastră de a experimenta, rezidă adevărata putere educativă a experienței” [5]. Se poate argumenta că o experiență de acest tip se desfășoară în orice experiență de învățare, dar este caracteristică în special învățării „transformative”, care se produce prin crize și discontinuități. Rolul unui educator în acest context nu este pur și simplu de a optimiza, de a facilita constant o astfel de învățare, ci de a fi sensibilizat

la subiectivitatea sa generativă și de a oferi sprijinul răbdător de care au nevoie astfel de experiențe reflexive și de reflecție.

Pedagogia fenomenologică diferă de alte abordări prin faptul că nu este oferită ca o epistemologie „nouă” sau ca o metodologie alternativă care problematizează în anumite moduri învățarea copiilor și perceperea pedagogiei. Mai degrabă, atitudinea fenomenologică ne amintește că copiii sunt, în mod obișnuit, o preocupare pedagogică pentru noi încă înainte de orice punct de alegere epistemologică. Prin urmare, cercetarea fenomenologică nu este pur și simplu o „abordare” (alături de alte abordări) a studiului pedagogiei. Adică, fenomenologia nu oferă pur și simplu explicații „alternative” sau descrieri ale fenomenelor educaționale. Esențialmente, fenomenologia se străduiește să recupereze reflexiv temeiurile care, într-un sens profund, oferă posibilitatea activităților noastre pedagogice cu copiii. Această abordare subliniază importanța „prezentului în prezent”, când profesorii se implică în experiențele imediate ale elevilor și în desfășurarea demersului lor de învățare și experimentare a realității [20, p. 298].

Înțelegerea „învățării-ca-experiență axată pe realitate” este doar un exemplu de pedagogie fenomenologică, care continuă să se extindă și să se dezvolte – atât ca răspuns la noile tipuri de experiențe în educație, cât și ca răspuns la evoluțiile din filosofia fenomenologiei însăși. *Noțiunea-cheie* a fenomenologiei pedagogice este, așadar, *lumea vieții*, conceptualizată de E. Husserl, care descrie experiența de sine cotidiană, de zi cu zi, cu lumea din jur, cu realitatea. Alte noțiuni-cheie adiacente sunt *noema și noesis*: fiecare experiență intențională constă dintr-o noema și o noesis. De exemplu, dacă toți elevii audiază lecția care tratează subiectul prieteniei, noema ar constitui „ce-ul” conținutului, în timp ce noesis s-ar referi la modul în care diferiți elevi percep și experimentează subiectul.

### RAPORTAREA LA REALITATE ÎN DEMERSUL EDUCAȚIONAL

Realitatea este, evident, un concept complex și subiectiv. Când avem contact cu un eveniment din lumea exterioară, datele senzoriale sunt transmise prin organele noastre de simț către creier. Totuși, înainte de aceste date să devină conștiente pentru noi, creierul nostru inițiază un proces de filtrare, care se bazează pe ceea ce ne-am construit în minte de-a lungul vieții noastre, incluzând *experiențe trecute, credințe, valori, cultură*. Aceste filtre, într-o oarecare măsură, ne ajută să ne formăm propria noastră realitate.

Dacă ne referim la realitatea virtuală, atunci realitatea augmentată este completarea experiențelor din

lumea reală cu informații generate de calculator. Realitatea augmentată poate declanșa simțurile de atingere, miros sau chiar gust, deși cel mai adesea mărește ceea ce se vede și se aude. Utilizând informațiile virtuale pentru a îmbunătăți experiența din lumea reală, realitatea augmentată diferă de realitatea virtuală, care plasează elevul pur și simplu într-o lume virtuală de 360 de grade. Realitatea augmentată funcționează cartografiind obiecte virtuale tridimensionale într-un mediu real. Pe măsură ce conținutul digital este redat tot mai rapid și mai convingător, acesta arată și se simte tot mai mult ca o veritabilă lume reală. O aplicație de realitate augmentată completează imaginile reale vizualizate cu un anumit dispozitiv cu anumite materiale în format bidimensional sau tridimensional, care au menirea de a detalia anumite subiecte.

În acest context, *studiul practic* și-a propus să proiecteze experiența copilului în relația dintre realitatea naturală și cea augmentată, din propria sa perspectivă. Prin acțiunile proiectate se preconizează valorificarea experienței nemijlocite a elevilor în procesul de concepere a realității sau a lumii vieții.

Întrebările formulate pentru cercetare au fost următoarele: 1. Cum percep elevii din școala primară conlucrarea realității naturale și a celei augmentate din perspectiva înțelegerii materiei predate? 2. Care tip de realitate (naturală sau augmentată) valorificată oferă cele mai bune rezultate în înțelegere? 3. Care sunt rezultatele emoționale ale valorificării acestor realități?

Urmând tradiția fenomenologică, întrebările au fost adresate elevilor din clasele primare, selectați aleatoriu din diverse clase (19 elevi). Anonimatul participanților la acest studiu a fost asigurat prin adoptarea combinării a două litere alese individual (AL, EC, DI etc.).

În baza răspunsurilor participanților asupra fenomenului investigat, au fost descoperite esențele fenomenului analizat. Întrebările concepute pentru acest studiu au fost intenționat deschise pentru a oferi elevilor oportunitatea de a-și exprima propriile gânduri și opinii despre perceperea realității în cadrul școlar. Utilizarea *punerii între paranteze* pe tot parcursul procesului de interviu a contribuit ulterior la colectarea informațiilor din perspectiva participanților. Întrebările au fost aceleași pentru fiecare elev și au fost adresate pentru a încuraja fiecare copil să înceapă să-și descrie percepțiile asupra realității. Dacă un copil nu a fost deschis să răspundă la întrebări, atunci au fost oferite câteva sugestii indirecte. Structura esențială a fenomenului descris de elevi a fost transformată în limbaj educațional.

*Punerea între paranteze* (*parentithenai* – gr. „a pune alături”) pe parcursul cercetării aplicative a presu-

pus consemnarea informațiilor suplimentare „șoptite” cercetătorului prin observarea „eroilor” manifești ai opiniei elevului, detaliilor suplimentare „însoțitoare”.

De exemplu, la prima întrebare unele rezultate demonstrează că:

- Înțelegerea este însoțită de gândire (elevul reflectă facial nesiguranță; înțelegerea este percepută ca una nesigură);

- Înțelegerea este percepută ca o cunoaștere (elevul este mulțumit de ideea sa; înțelegerea este percepută ca una totală);

- Înțelegerea este reflectată în curiozitate (elevul este preocupat de ceva; expresia feței reflectă îngrijorare; înțelegerea este percepută ca una reală);

- Înțelegerea este asociată cu motivarea (elevul denotă o „încurcătură”; înțelegerea este percepută ca una superficială);

- Înțelegerea este relaționată cu descoperirea (elevul reflectă facial mândrie de sine; înțelegerea este percepută ca una profundă) etc.

Dacă ne referim la unele rezultate la întrebarea a doua, trebuie să menționăm că elevii au dat preferință realității augmentate, pentru ei aceasta este un joc atractiv, care asigură o înțelegere bună a materiei (înțelegerii i se conferă înțâietate); este o activitate interesantă, care te captivează, te „acaparează” (în prim-plan apare valoarea interesantului); este o experiență a îmbogățirii cunoașterii (evidențierea valorii cunoașterii); este o „colaborare” cu realitatea, „ne împrietenim cu realitatea ca atare” (elevul conștientizează că el interacționează cu lumea) etc.

Cu referire la întrebarea a treia, aici, cu mici excepții, răspunsurile au fost unanime: plăcere, mulțumire, bucurie, încântare, veselie, satisfacție.

În felul acesta, majoritatea elevilor participanți (circa 92%) au optat pentru valorificarea realității augmentate în procesul de învățare, aceasta fiind una dintre sursele prioritare în transmiterea și asimilarea informației cognitive.

## CONCLUZII

Acest articol încearcă să descrie procesele și procedurile de abordare fenomenologică utilizate în educație. Deși a fost conturată o scurtă prezentare a metodologiei fenomenologice, caracteristicile-cheie și diversele sale abordări, ne-am concentrat asupra modului în care datele pot fi organizate, analizate și sintetizate într-o activitate fenomenologică.

Printr-o dimensiune interpretativă a studiului fenomenologic, a fost examinat rolul metodologiei în înțelegerea aplicată unei teme alese – într-un context de percepere a realității.

Fenomenologia ne ajută să scoatem la lumină ceea ce se prezintă ca pedagogie în activitatea noastră cu copiii. Acest tip de gândire este cel care ne ghidează spre realitatea experiențelor trăite – experiența trăită a lumii copilului. Iar „pedagogia” nu este doar un cuvânt. Numind ceea ce ne îndrumă și ne atrage cu grijă către copii, cuvântul „pedagogie” aduce ceva la existență. Pedagogia nu se găsește doar în filosofie, ci în experiența prezenței sale, adică în situații concrete ale vieții reale.

Angajamentul fenomenologic raportează întrebările despre cunoaștere înapoi la lumea vieții, unde cunoașterea vorbește prin experiențele trăite ale elevilor, la lumea concretă, la viețile noastre, la cine suntem și la ceea ce ne face să scriem, să citim și să vorbim. Fenomenologia pedagogică se străduiește să recupereze reflexiv temeiurile care, într-un sens profund, oferă posibilitatea preocupărilor noastre pedagogice cu copiii.

*Articol recepționat: 7 iulie 2025*

*Articol acceptat: 4 noiembrie 2025*

## BIBLIOGRAFIE

1. Giorgi, A. Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences, în: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 2008, vol. 8, nr. 1, 1-9, <https://doi.org/10.1080/20797222.2008.11433956>
2. Lopez, K.; Willis, D. Descriptive versus interpretive phenomenology: their contributions to nursing knowledge, în: *Qualitative Health Research*; 2004, vol. 14, nr. 5, 726-735, <https://doi.org/10.1177/1049732304263638>
3. Ferencz-Flatz, Cr. Despre istoria termenului „fenomenologie”, în: *Retro. Amorse pentru o fenomenologie a trecutului*. București: HUMANITAS, 2014, 222-254.
4. Wimpenny, P.; Gass, G. Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference?, în: *Journal of Advanced Nursing*, 2000, vol. 31, nr. 6, 1485-1492, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01431.x>
5. Friesen, N. Phenomenology and Education: Researching Pedagogical Experience, în: *Phenomenology. International Encyclopedia of Education. Fourth Edition*, 2023, 131-140, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11015-2>
6. Van Manen, M. Phenomenological pedagogy and the question of meaning, în: Donald Vandenberg (editor). *Phenomenology and educational discourse*. Durban: Heinemann Higher and Further Education, 1996, 39-64.
7. Hasslerl, E. Idei privitoare la o fenomenologie pură și la o filozofie fenomenologică. Cartea întâi: *Introducere generală în fenomenologia pură*. București: HUMANITAS, 2011. 580 p.
8. Eddles-Hirsch, K. Phenomenology and Educational Research, în: *International Journal of Advanced Research*, 2015, vol. 3, nr. 8, 251-260.

9. Moustakas, K. *Phenomenological Research Methods*. London, New Delhi: Sage Publication, 1994. 195 p., <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
10. Oerther, S. Analises methods in hermeneutic phenomenological research: interpretativ profiles, în: *Frontiers of Nursing*, 2020, vol. 7, nr. 4, 283-298, <https://doi.org/10.2478/fon-2020-0038>
11. Brinkmann, M.; Tursting, J.; Weber-Spanknebel, M. *Realities in Pedagogical and Phenomenological Context. Experience, Mediality, and Optimisation in Education*. Springer, 2025. 395 p., <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47518-5>
12. Brinkmann, M. Phenomenological research in education. A systematic overview of German phenomenological pedagogy from the beginnings up to today, în: *Encyclopaedia. Journal of Phenomenology and Education*, 2016, vol. 20, nr. 45, 96-114.
13. Brinkmann, M., Friesen, N. *Phenomenology and Education*. În: *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer: 2018, 591-608, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5\\_46](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_46)
14. Hultgren, F. The phenomenology of “doing” phenomenology: The experience of teaching and learning together, în: *Human Studies*, 1995, nr. 18, 371-388, <https://doi.org/10.1007/BF01318618>
15. Stalz, S.A. The practice of phenomenology in educational research, în: *Educational Philosophy and Theory*, 2023, vol. 55, nr. 7, 822-834, <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2138745>
16. Caronia, L. The phenomenological turn in education. The legacy of Piero Bertolini’s theory, în: *Journal of Theories and Research in Education*, 2018, vol. 13, nr. 2, 1-22.
17. Breil, P. Phenomenology in Pedagogical Settings. Overview of the current discourse on phenomenological pedagogy, în: *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2019, vol. 254, nr. 4, 183-196, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.8468>
18. Van Manen, M. The phenomenology of pedagogic observation, în: *The Canadian Journal for Studies in Education*, 1979, vol. 4, nr.1, 5-16, <https://doi.org/10.2307/1494389>
19. Van Manen, M. Practicing phenomenological writing, în: *Phenomenology + Pedagogy*, University of Alberta, 1984, vol. 2, nr. 1, 36-72, <https://doi.org/10.29173/pandp14931>
20. Van Manen, M. Phenomenological pedagogy, în: *Curriculum Inquiry*. 1982, vol. 12, nr. 3, 283-299, <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075844>
21. Bollnow, O.F. The pedagogical atmosphere, în: *Phenomenology and Pedagogy*, 1989, vol. 6 nr. 3, <https://doi.org/10.29173/pandp15111>
22. Langeveld, M. Reflections on phenomenology and pedagogy, în: *Phenomenology + Pedagogy*, 1983, vol. 1, nr. 1, 3-5, <https://doi.org/10.29173/pandp14870>
23. Larsson, J.; Holmstrom, I. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists’ work, în: *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wel-being*, 2007, vol. 2, nr. 2, 55-64, <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
24. Merleau-Ponty, M. *Phenomenology of perception*. London and New York: Routledge, 2005. 542 p.
25. Galvin, K.; Borbasi, S. Evidence-Based Approaches and Practises in Phenomenology: Evidence and Pedagogy, în: *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 2012, vol. 12, 2-6, <https://doi.org/10.2989/IPJP.2012.12.1.2.1110>



Ghenadie Jalbă. *Casă la țară*, 1972, ulei, carton, 35 × 26 cm.