

Dagmara Ratajczak-Parzyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-8658-2915

Dydaktyka symbolu w praktyce kształcenia szkolnego

Wprowadzenie

Edukacja stara się podtrzymywać, co zastane, nie poddając tego krytycznej rewizji, a jednocześnie wykraczać ku temu, co nieznanne. Kształcenie, które „wydarza się w spotkaniu z tym co inne”¹ postrzega ucznia jako byt znaczący, który doświadcza rzeczywistość. Rolą kształcenia jest nie tylko pozyskiwanie określonych umiejętności, ale także rozumienie znaczeń rzeczywistości oraz umożliwienie uczniowi wieloaspektowego doświadczenia rzeczywistości. Jednakże współczesny system edukacyjny nie zagłębia się w kształcenie „o ludzkim obliczu”². Co więcej, nie generuje fuzji pomiędzy światem symboli a sytuacją życiową człowieka. Fenomen kształcenia polega właściwie na tym, iż nie może być ono celem samym w sobie, ani też jego intencją nie jest wytworzenie produktu technicznego. To „pełna smaku przestrzeń pytania, która nie podlega metodycznemu, technicznemu planowaniu, czy prawom debaty społecznej. [...] Tworzy ją wrażliwość na poszukiwanie”³. Istotną rolę w tak rozumianym kształceniu może pełnić symbol.

Elementem kształcenia szkolnego, zgodnie z tradycją pedagogiki humanistycznej, są kompetencje hermeneutyczne. Dotyczą one nie tylko

¹ M. Przanowska, *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015 nr 2 (236), s. 45.

² B. Milerski, *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*, „Ruch Pedagogiczny” 2011 z. 5-6, s. 5.

³ M. Przanowska, *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia*, dz. cyt., s. 47-48.

umiejętności interpretowania egzystencji ludzkiej i życia społeczno-kulturowego, lecz również odczytywania wieloznaczności świata. Twierdzimy, że kompetencje hermeneutyczne mogą być kształtowane w toku edukacji szkolnej za pośrednictwem symboli.

Rozważania nad teoriami symbolicznymi zostały naszkicowane w głównej mierze na hermeneutycznych podwalinach nauki o symbolu. Wychodząc z założenia, iż symboliczne treści nie tylko roszczą sobie prawo w kulturze religii, ale ich miejsce wykracza poza doświadczenia wiary chrześcijańskiej. One osadzają się bowiem w kategoriach całościowej kultury i mogą odnosić się do symboliczno-dydaktycznych procesów uczenia się.

Współczesna dydaktyka powinna zmagać się z wieloznacznością języka, istotą kształcenia bądź wskazywać na humanistyczną koncepcję człowieka, zmierzającą w kierunku rozwoju jego wnętrza – duchowości. Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie specyficznego spojrzenia na dydaktykę, jej teorię i perspektywy praktyczne. Jest to wizja dydaktyki odwołującej się do rozumienia hermeneutycznego i nauki o symbolu. W dydaktyce tej nie tyle chodzi o przekazanie wiedzy o symbolach – to jest ważne, ale stanowi zaledwie etap wstępny. Istotne jest bowiem kształtowanie wrażliwości symbolicznej, umiejętności odkrywania wieloznaczności symboli i świata, a następnie – z tej perspektywy – interpretacji egzystencji ludzkiej. Jak piszą hermeneuci, symbol przydaje bytu i poszerza świadomość człowieka. Skoro tak jest, to może pełnić on również zasadnicze funkcje edukacyjne.

Dydaktyka symbolu w dyskursie pedagogiczno-religijnym

Z perspektywy pedagogiki religii zostały opracowane liczne koncepcje edukacji religijnej. Koncepcje te uwzględniają normatywność nauk teologicznych oraz humanistycznych i społecznych. Z tego względu mają walor poznawczy nie tylko z perspektywy nauczania religii, lecz również szeroko pojętej edukacji humanistycznej. Jedną z takich koncepcji jest dydaktyka symbolu, rozwijana od lat 80. XX w. głównie na gruncie niemieckojęzycznej pedagogiki religii⁴. Dydaktyka symbolu była wpisana w tradycję hermeneutyki klasycznej Friedricha Schleiermachera, Wilhelma Diltheya, Martina Heideggera i Hansa-Georga Gadamera, a w zakresie teorii symbolu odnosiła

⁴ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2019, s. 229. Rozprawa napisana pod kierunkiem dra hab. prof. APS Bogusława Milerskiego oraz promotora pomocniczego dr Urszuli Markowskiej-Manista.

się do dokonań Paula Ricoeura i Paula Tillicha. Dydaktyką symbolu zajmowali się nie tylko katolicy, jak Hubertus Halbfas czy Georg Baudler, ale także protestanci, których czołową reprezentację stanowili Peter Biehl i Jürgen Heumann. Ich pracę dostrzec można we wspólnych badaniach G. Baudlera i P. Biehla, które zaowocowały wydaniem książki *Erfahrung – Symbol – Glaube (Doświadczenie – symbol – wiara)*. Z pedagogicznego punktu widzenia jest to cenna perspektywa badawcza, gdyż zawiera nie tylko kwestie związane z edukacją religijną, lecz także dotyczy edukacji humanistycznej. Dydaktyka symbolu, łącząc edukację religijną z szerszą problematyką ogólnego kształcenia człowieka, wprowadziła do nauczania treści o charakterze symbolicznym⁵. Michael Meyer-Blank w dotychczasowej dydaktyce symbolu dostrzegł pewne niejasności, które zawarł w swej monografii *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik (Od symbolu do znaku. Dydaktyka symbolu i semiotyka)*, co wywołało ponowne dyskusje w obszarze teorii dydaktyki symbolu. Wcześniejsze ujmowanie dydaktyki symbolu koncentrowało się w samym symbolu. W takim ujęciu treść przekazywana przez symbol wynikała z jego mocy i wewnętrznej siły. Nowa reinterpretacja odsłoniła nieco szerszy horyzont dydaktyki symbolu, podkreślając semiotyczną korektę, podmiotowość i komunikacyjny charakter procesu kształcenia. W polskojęzycznej literaturze przedmiotu odnotować można hermeneutyczną rekonstrukcję rozumienia dydaktyki symbolu, którą podkreśla Cyprian Rogowski⁶ i Bogusław Milerski⁷ (2011b, 2019). W niniejszym tekście nie tyle będziemy omawiali rodzimy dyskurs, ile przede wszystkim sięgniemy do materiałów źródłowych. Naszym celem jest ukazanie szerszego spektrum zastosowania dydaktyki symbolu w praktyce, w tym przedstawienie, mimo wewnętrznych różnicowań, dwóch nurtów dydaktyki symbolu: hermeneutyczno-ontologicznego i semiotyczno-komunikacyjnego.

Dydaktyka symbolu ożywiła zagadnienia marginalizowane w tradycyjnej edukacji szkolnej. Jednym z celów kształcenia ogólnego jest umiejętność

⁵ D. Ratajczak-Parzyńska, *Hermeneutyczno-pedagogiczny kontekst dydaktyki symbolu*, „Kultura i Wychowanie” 2014 nr 7 (1), s. 187-190.

⁶ C. Rogowski, *Koncepcje Katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.

⁷ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011; B. Milerski, *Symboldidaktik in empirischer Perspektive*, w: (red.) D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn, A. Obermann, *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen in (praktisch-)theologischer Perspektive. Festschrift für Michael Meyer-Blanck*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston 2019.

wieloaspektowego odczytywania rzeczywistości. Jest to równoznaczne z odrzuceniem prymatu dosłowności na rzecz wysiłku odczytywania wielu znaczeń. W tym kontekście kształcenie religijne i humanistyczne przyjmuje wymiar hermeneutyczny. Mając na uwadze swój profil teoretyczny stała się ona przykładem pedagogiki hermeneutycznej i humanistycznej. „Dydaktyka hermeneutyczna obejmuje proces nauki, jego początek i koniec. Zwieńczającym zadaniem jest regresyjne uświadomienie. W ten sposób nauczanie realizuje się w nieustannie powtarzających się wzajemnych oddziaływaniach polegających na absorpcji nowego, włączaniu go w całość istniejącego rozumienia, w nieustannym poruszaniu się do przodu i cofaniu się”⁸. Droga owego uświadomienia jest proces rozumienia, i to nie tylko rozumienia czegoś względem człowieka zewnętrznego, np. tekstu, obrazu, symbolu, lecz również - za ich pośrednictwem - rozumienia własnego bytu i egzystencji. Takie ujęcie koresponduje z hermeneutyczną teorią symbolu⁹: „Wewnętrzne rzeczywistości są wyrażane przez symbol, ale człowiek przy tym musi iść od zewnątrz do wewnątrz”¹⁰. „Kto uczy się rozumienia symboli, idzie od zewnątrz do wewnątrz, od powierzchni do głębi, od łupiny do pestki”¹¹. Zanim jednak podejmie się refleksje związane z samą dydaktyką symbolu, zostanie zrekonstruowany problemowy kontekst symbolu. Stanowi to legitymizację dla konceptualizacji pedagogicznych.

Symbol i jego ontologia w ujęciu filozoficznym

Teoria symbolu przekonuje, iż odczytanie sensu rzeczywistości nie jest „z góry” dany, lecz jest ukryty w poznaniu dosłownym i znakowym. Cechą symboli jest nadwyżka znaczeń (nadznaczeń), która otwiera człowieka na wieloznaczność rzeczywistości.

Symbole jako wieloznaczne znaki pełnią istotną rolę w określonym obszarze kulturowym. Generują wewnętrzne doświadczenia, przeżycia, budują międzyludzkie więzi, co prowadzi do tworzenia komunikacyjnego społeczeństwa. Stanowią znaczący środek wyrażania emocji, myśli, ekspresji,

⁸ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 99.

⁹ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej, dz. cyt., s. 111.

¹⁰ B. Möring-Plath, *Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für ein religionspädagogisches Symbolkonzept*, LIT Verlag, Münster 2001, s. 32.

¹¹ H. Halbfas, *Lehrerhandbuch für das 3. Schuljahr*, Patmos Verlag, Ostfildern 1996, s. 96.

kreując intelekt i wyobraźnię ku temu, czego nie da się bezpośrednio wyrazić, zinterpretować. Nakreślenie pojęcie symbolu z jednej strony nie wymaga dużo szczegółowych określeń, gdyż samo w sobie stanowi pewną treść symboliczną. Z drugiej zaś strony domaga się gruntownych badań, bowiem w nim ukryta jest głębia człowieka. Nieustanna potrzeba symbolizacji jest elementarną, nieodłączną potrzebą ludzką. Egzystencjalnym składnikiem ludzkiego bycia. W tym kontekście, symbole jawią się jako specyficzna forma językowa, która może być odczytywana w sposób wieloznaczny. Poprzez to korespondują one z rzeczywistością niewidzialną, pozwalając doświadczać to, co jest niewyraźne. Ich nieokreśloność wiąże się z obfitością znaczeniową. Ów świat znaczeń jest zależny od działań, doświadczeń ludzkich, czy też sztyfrów kulturowych. Treści znaczenia mogą ulegać ciągłym przemianom, nie są jednowymiarowym ciągiem, niezmienną formą, bowiem przybierają postać symboli, w których uwidacznia się znaczenie, które „wypełnione jest treścią rozumienia czegoś jako czegoś”¹². Stąd też symbole jako tajemnicze istoty prowokują do twórczej interpretacji. Ich możliwości interpretacyjne zasadniczo związane z bogactwem odniesień, rodzą się z doświadczeń jednostki.

Wiemy już, iż zrozumienie rzeczywistości, która jest wielowarstwowa w swych znaczeniach, dokonuje się za pośrednictwem symboli. Stanowią one klucz do zrozumienia owej wieloznaczeniowej złożoności. W tym sensie posiadają istotny potencjał edukacyjny. Są instancją pośredniczenia pomiędzy tym, co świadome i nieświadome, przedmiotowe i duchowe, widzialne i niewidzialne, konkretne i ogólne, oddzielone i całe. Doświadczamy tutaj znaczącej kwestii, mianowicie symbol nie jest symbolem „czegoś” innego, lecz symbol jest symbolem „z czegoś”. Co oznacza, splatające się ze sobą dwie odmienne rzeczywistości, które stają się jednością. Tu symbol tkwi w epicentrum przekazu wewnętrznych wydarzeń bytu ludzkiego i okazuje się właściwym transformatorem pomiędzy doświadczeniem immanentnym i transcendentnym. Przy czym symbole wyznaczają początek procesu krystalizacji przeżyć wewnętrznych. Stają się punktem zwrotnym wewnętrznego przeobrażenia, instancją pośredniczącą pomiędzy duchem a materią¹³.

P. Ricoeur w swej teorii symbolu zawarł językową, filozoficzną i hermeneutyczną koncepcję, która jest najintensywniej recypowana w pedagogice

¹² K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: (red.) S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 30.

¹³ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, Patmos Verlag, München 2011, s. 122-123.

religii. Koncepcja ta co prawda sięga do psychoanalizy, lecz właściwie jej wymiar nie mieści się w strukturach psychoanalitycznych. Odniósł on pierwotnie hermeneutykę do interpretacji symboli, to znaczy do wyjaśniania wyrażen z podwójnym sensem. W konfrontacji z hermeneutyką P. Ricoeu-ra symbol jest kognitywnym fenomenem, który uruchamia interpretację: „Symbol jest obecny tam, gdzie język produkuje znaki różnego stopnia, w których sens nie zadawała się tym, by coś oznaczać, lecz określa inny sens, do którego można dotrzeć tylko w i za pomocą jego ukierunkowania”¹⁴. P. Ricoeur ujmuje symbol jako „region o podwójnym znaczeniu, w którym w jednym bezpośrednim sensie otwiera się drugi i jednocześnie skrywa. Ta dwuznaczność prowokuje do interpretacji”¹⁵. W ujęciu specyfiki koncepcji symbolu Tillicha zasadniczą rolę odgrywa opracowana przez niego nauka o korelacji i metafizyczna ontologia, „której podstawowym wyznacznikiem było przekonanie o partycypacji bytu w samym bycie i istnieniu analogii struktur ontycznych (tzw. analogia ontis). Z tej perspektywy Tillich udowodniał, że analiza struktur egzystencjalnych może rzucać nowe światło na poznanie rzeczywistości transcendentnej, a interpretacja śladów transcendencji pozwala rozjaśniać kwestie ontyczne i egzystencjalne człowieka. Analogie pomiędzy transcendentnymi i immanentnymi (doczesnymi) strukturami ontycznymi oraz sama partycypacja ontyczna człowieka w rzeczywistości transcendentnej nie podlega jednak bezpośredniemu poznaniu. Ona została zaszyfrowana w języku symboli i mitów, które podlegają ontologicznej i egzystencjalnej interpretacji. Symbol jest kluczem do poznania bytu ludzkiego. Tillich był przekonany, że symbole są nierozzerwalnie związane z problematyką interpretacji. Hermeneutyka symboli stanowi drogę odkrywania ich znaczeń. Symboli nie można dowolnie zastąpić innymi pojęciami, nie można ich zredukować do racjonalnych pojęć teologicznych. Zostają zrodzone z „kolektywnej podświadomości”¹⁶, a obumierają, gdy nie znajdują już uznania w społeczeństwie”¹⁷. Z dotychczasowych rozważań wynika, że symbole skazane są na coraz to nowe interpretacje. Co więcej, poprzedzają ją.

¹⁴ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Verlag CMZ, Rheinbach 2002, s. 20.

¹⁵ P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, w: (red.) P. Biehl, G. Baudler *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundwagen der Religionsunterrichts*, Haag + Herchen Verlag GmbH, Frankfurt/Main 1980, s. 73.

¹⁶ Tamże, s. 58.

¹⁷ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 105.

H. Halbfas przekłada inny punkt widzenia. Bogactwo języka symboli nie leży w procesie interpretacji, ile jest zakorzenione wewnętrznej, niewidzialnej sferze człowieka. A nadawanie znaczeń symbolom odbywa się nieświadomie. Oczywiście interpretacja jest istotna. Jednakże nauczania symboli nie da się wyszkolić. Znaczące staje się rozwinięcie i obudzenie w człowieku wewnętrznego zmysłu symbolicznego, który odsłania prymarne znaczenia. W tym kontekście symbol jako język duszy nie podlega racjonalnemu podejściu. „Jak tylko zaczyna się racjonalnie definiować, ustępuję to, co z duszy, co żywotne-wewnętrzne, pozostają tylko łupiny”¹⁸. Dzieje się tak dlatego, ponieważ symbole nie mogą być wytwarzane w sposób świadomy. Treści symboliczne stanowią pewien zbiór znaczeń, które nie da się jednoznacznie zdefiniować. Racjonalne ustalenie ścisłego znaczenia spowodowałoby zredukowanie symbolu do jednoznacznego znaku. Symbole sprzeciwiają się takim próbom ich ograniczenia, bowiem ich prawdziwa natura przekracza przedmiotową rzeczywistość.

Dydaktyka symbolu w praktyce

Dydaktyka symbolu jako teoria postuluje zastosowanie symbolu w praktyce edukacyjnej. Prymarnym interesem były aplikacje pedagogiczno-religijne. Należy jednak podkreślić, że klasycy dydaktyki symbolu wpisywali ją również w ramy pedagogiki humanistycznej i hermeneutycznej. Stąd też ich koncepcje mają znacznie szersze spektrum zastosowań w praktyce kształcenia szkolnego¹⁹.

W dydaktyce symbolu opracowano dwa odmienne założenia teoretyczne, dotyczące odczytywania i nadawania znaczeń, a mianowicie hermeneutyczno-ontologiczne i semiotyczno-komunikacyjne. W nurcie hermeneutyczno-ontologicznym symbol nie jest znakiem. Odczytywanie znaczeń (nadznaczeń) rzeczywistości dokonuje się w kontekście ontologii symbolu. Znaczenia nadawane są w sposób nieświadomy. Co więcej, generowane są głosem samego symbolu w rzeczywistości symbolizowanej. Mimo że, proces ten nie odbywa się w milczeniu, tylko w procesach komunikacyjnych, to i tak implikuje on sam z siebie proces odkrywania i nadawania znaczeń. W nurcie semiotyczno-komunikacyjnym odczytywanie znaczeń (nadznaczeń) rzeczywistości urzeczywistnia się w procesie komunikacji znaków. W ontologicznej dydaktyce symbolu jest pomijana podmiotowość

¹⁸ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, dz. cyt., s. 86.

¹⁹ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 128.

uczących się. Zaś w perspektywie semiotycznej proces uczenia się przybiera postać komunikacji, w której zarówno symbole, jak i podmioty partycypują w przekazywaniu treści. Rolą nauczyciela jest skoncentrowanie się na procesie symbolizacji i dostrzeżenie symbolu w tych dwóch odmiennych uzasadnieniach teoretycznych dydaktyki symbolu. Ponadto symbol rozumiany jako kategoria dydaktyczna, widziany przez pryzmat tych dwóch koncepcji, może stać się kategorią teorii ogólnego kształcenia humanistycznego. A to oznacza, iż zarówno symbol rozumiany w perspektywie ontologicznej, jak i wykorzystany w praktyce semiotycznej odnosi się nie tylko do edukacji religijnej, lecz również humanistycznej. Zauważmy, iż dydaktyka symbolu skupiając w sobie odmienne perspektywy ma na celu całościowe postrzeganie języka symboli. A co za tym idzie osiągnięcie w procesie kształcenia dojrzałości rozumianej jako „zwieńczenie edukacji [...] związanej z umiejętnością wieloaspektowego, symbolicznego odczytywania rzeczywistości”²⁰. Przedstawione koncepcje łączy wspólna idea. Mianowicie, wprowadzenie symboli do zajęć lekcyjnych nie jest celem samym w sobie, „lecz służy wykładni egzystencji i jest krokiem naprzód, aby życie autentycznie przeżyć”²¹. W tym sensie dydaktyka symbolu staje się kluczem do rozumienia egzystencjalnych i społecznych zagadnień. Potrafi przebić się do wewnętrznego wymiaru człowieka bytu, fundując sensy. Owe sensy stanowią swoistą egzystencjalną kategorię edukacyjną, w której to uczniowie umiejscawiają biograficznie swoją indywidualną przestrzeń życia. Odsłonięcie tego sensu dokonuje się poprzez wyćwiczenie z symbolami. Dlatego też dydaktyka symbolu staje się formą pośredniczenia, bowiem „postrzega w symbolach stworzonych przez samych uczących się doświadczenia, pragnienia i potrzeby, które w nich się skondensowały”²².

Dla H. Halbfasa rozstrzygające staje się wprowadzenie dydaktyki symbolu na wczesnych etapach edukacji. Oznacza to, iż otwarcie dostępu do symbolu należy wprowadzać do praktyki edukacyjnej już w wieku przedszkolnym. W ten sposób umiejętności symboliczne mogą stać się od najmłodszych lat człowieka fundamentem jego rozwoju. Dzięki temu uczeń jest gotowy do przyjęcia symbolu i potrafi odczytywać ukryte w nim sensy i znaczenia. Odkrywa wewnętrzny potencjał symbolu. I nie chodzi

²⁰ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 166.

²¹ C. Rogowski, *Koncepcje Katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 127.

²² P. Biehl, *Symboldidaktik*, w: (red.) N. Mette, F. Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik, Band 2.*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 2001, s. 2078 i n.

tutaj o kognitywne zajmowanie się z symbolami, ale o całościowe podejście do symboli. W tym kontekście ćwiczenia symboliczne w trakcie edukacji powinny obejmować „działanie, opowiadanie, bawienie się, pracowanie i świętowanie, tekst i obraz”²³. Ten całościowy proces przyczynia się do tego, iż uczniowie rozwijają sens symbolu i odczytują ukryte w nim znaczenia. Według H. Halbfasa rozwija się przy tym emocjonalna relacja, intuicja wobec symbolu, lub mówiąc metaforycznie „trzecie oko”, które jako „organ” czyni niewidzialne widzialnym²⁴. Dydaktyka symbolu jako „trzecie oko” przyczynia się do rozumienia symboli przez współczesnego człowieka, który powinien nauczyć się ujmować „transcendującą rzeczywistość”. Posiadanie „trzeciego oka” nie polega na racjonalnej interpretacji, ale na manifestacji metazmysłowego sensu. Ów sens powoduje umiejętność w obchodzeniu się z symbolami. Aby uwrażliwić uczniów do komunikacji z symbolami, fundamentalne staje się specjalna kultura szkoły. Jak podaje H. Halbfas przykładem mogą stanowić placówki Montessori. To w nich ujawnia się „kultura uwrażliwiania zmysłów i dostrzegania ukrytego sensu”²⁵. W tym znaczeniu istotną rolę odgrywa wprowadzenie do zajęć języka symbolicznego, wyposażonego w kulturowe i społeczne doświadczenia. Należy skonstatować, iż pośredniczenie w przekazywaniu symbolicznego sensu powiedzie się tylko wtedy, gdy dydaktyk okaże zaangażowanie „w taką praktykę dydaktyczną, która będzie oddawała głos mowie samych symboli”²⁶. Fundamentalne jest zrozumienie, aby „nie mówić o symbolach, lecz mówić symbolicznie, zmusić symbol, by sam mówił”²⁷. Podkreślmy, nauczyciel ma otworzyć dostęp do symbolu poprzez obudzenie w uczniu zmysłu symbolicznego. W ten sposób uczeń jest zdolny do komunikowania się za pośrednictwem symboli. Pierwszoplanowym zadaniem zdaje się wprowadzenie nauczycieli w świat symboliczny. Dokonuje się to poprzez kursy skierowane do samych pedagogów. Niezbędne staje się również całościowy styl nauczania. Nadmienmy raz jeszcze, szkolna aplikacja dydaktyki symbolu ma sens tylko wtedy, jeśli nauczycielowi nie brakuje owego „trzeciego oka”.

²³ H. Halbfas, *Was heisst Symboldidaktik*, w: (red.), P. Biehl, *Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 1*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 1985, s. 296.

²⁴ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, Patmos Verlag, München 2011.

²⁵ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 122.

²⁶ Tamże.

²⁷ H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, dz. cyt., s. 128.

Celem pracy lekcyjnej dydaktyki symbolu nie jest ograniczenie się do werbalnego przekazu treści, ale jest drogą umożliwiającą uczniom wypracowanie własnej samoświadomości wobec symbolicznego sensu świata. W takiej perspektywie staje się ona nie tylko formą nauczania, która odnosi się do klasy szkolnej. Zyskując wymiar inscenizacji w kontakcie z symbolami, wykracza poza miejsce nauczania. Inszenizacje te przybierają postać interakcji, procesów komunikacyjnych. Nadmienimy, iż w dydaktyce symbolu od samego początku, kształtowanie procesów uczenia dokonuje się w kontekście interakcji. W tym sensie proces kształcenia symbolicznych treści należy rozumieć jako proces komunikacji. W procesie symboliczno-komunikacyjnym wyjątkową rolę odgrywają dwa aspekty, mianowicie aspekt treści i aspekt relacji. Te dwa aspekty procesu komunikacji niosą nie tyle samą treść, ile wiadomość o relacjach w społecznych interakcjach. Podczas lekcji nie tylko coś jest nauczane i przyswajane. Treść zajęć dokonuje się w określonych relacjach pomiędzy członkami grupy klasowej. Treść ta może być tylko wtedy odbierana, gdy relacja uczestników komunikacji pomiędzy sobą nie jest zakłócona. Pod tym względem kształt relacji partycypuje wzmocnieniu bądź osłabianiu w przekazaniu treści. Co więcej, aspekt relacji może mieć dużo większe znaczenie niż aspekt treści²⁸.

Pedagog, inscenizując kontakt z symbolami podejmuje działania oparte na dydaktycznej aranżacji. Proces uczenia się nie powinien prowadzić do schematyczności. Dlatego też dobry dydaktyk opiera się na przedstawianiu inscenizacji. Ilustracją może być symbol chleba i doświadczenie głodu. Uczniowie doświadczają głód, rezygnując z pożywienia. Chleb jako jedyny pokarm. Uczniowie „dotykają, czują, dzielą i smakują świeży chleb podczas wspólnego posiłku”²⁹. Interpretują jakie znaczenie ma chleb dla nich i dla głodnych ludzi. Poprzez oddziaływanie symbolu na doświadczenia ludzkie można dostrzec wewnętrzną przemianę zachodzącą w uczniu, który otwiera się na możliwość antycypacji czegoś nowego. Na przykład, podczas pracy z kolażem („Chleb jest dla mnie jak...” czy „Chleb jako pożywienie”) uczniowie dostrzegają, że chleb to coś więcej niż tylko podstawowy artykuł spożywczy. Innym przykładem może być symbol dłoń. Poprzez oddziaływanie ambiwalentne symbole mogą ożywić i dodawać komuś odwagi, jednocześnie blokować i wzbudzić w nim uczucie strachu. W ten sposób uczniowie postrzegają wieloznaczność symbolu. Dłoń może symbolizować „władzę

²⁸ P. Biehl, *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 1999, s. 81-85.

²⁹ Tamże, s. 106.

i kreatywność, może wyrażać zainteresowanie, zrozumienie, porozumienie, schronienie, ale też zagrożenie i zniszczenie³⁰. Przy planowaniu zajęć z dydaktyki symbolu należy uwzględnić, iż symbole dysponują paletą odcieni, które dają szerokie możliwości znaczeń i interpretacji. Symbol prowadzi od jednego znaczenia do drugiego i przenosi do głębszych wymiarów rzeczywistości. Ten cel należy osiągnąć w toku zajęć lekcyjnych. Poprzez bezpośredni kontakt z symbolem otwiera się dostęp do głębszych (religijnych) wymiarów ludzkiego doświadczenia. Jednym z takich doświadczeń jest fragmentaryczny i kruchy charakter ludzkiego życia i jego transcendentalne odniesienie. Ukazać to można w ćwiczeniu polegającym na tym, że uczniowie przedstawiają swoje życie jako drogę lub rzekę. Problemem staje się fragmentaryczność życia. Uczniowie dostrzegają, że życie staje się fragmentem, którego nie da się w całości uchwycić³¹.

W świetle powyższego „symbole szyfrują nie tylko doświadczenia religijne, ale także egzystencjalne. Pokazują ontologiczną strukturę ludzkiej egzystencji”³². Przekaz egzystencjalny związany z transcendentalnym odniesieniem, powinien być zakorzeniony w biograficznym doświadczeniu. Dzięki doświadczeniu symbolicznemu człowiek otwiera się na możliwość antycypacji czegoś nowego. Symbole zatem implikują aspekt zmiany w procesie dydaktycznym. Aspekt zmiany ma wpływ na postrzeganie przekazanej treści w dydaktyczno-symbolicznych procesach uczenia się. W tym sensie symbole powiązane z ambiwalentnością, otwierają ucznia na nowe możliwości rozumienia własnej egzystencji i świata zewnętrznego. A połączone ze świadomością interpretatora, odsłaniają rzeczywistość niewidzialną dla racjonalnego poznania. Oznacza to, iż w nabywaniu takiego potencjału edukacyjnego, implikują same z siebie dydaktykę.

Odnosząc się do powyższych kwestii można stwierdzić, że praktyka dydaktyki symbolu postuluje wagę komunikacji pomiędzy uczestnikami lekcji a symbolem. W procesie kształcenia podmiot, grupa i symbol stanowią siłę napędową, która pozwala wyrażać egzystencjalne doświadczenia. To właśnie symboliczny kontakt w procesie komunikacji powoduje odrodzenie tych doświadczeń, które wypełnione są nowymi znaczeniami. Uczniowie

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 106-107.

³² B. Milerski, *Symboldidaktik in empirischer Perspektive*, w: (red.) D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn, A. Obermann, *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen in (praktisch-)theologischer Perspektive. Festschrift für Michael Meyer-Blanck*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston 2019, s. 434.

w dydaktyczno-symbolicznych procesach uczenia się odkrywają symbole własnego życia, o których mogą powiedzieć – to jestem ja. Komunikując się, inicjują projekty, wymieniają swoje spostrzeżenia i doświadczenia, omawiają swoje prezentacje, filmują, fotografują, formują rzeźby, komponują muzykę. Pedagog w tych procesach uczenia i kształcenia przyjmuje rolę uczącego się. Ingeruje on w przebieg zdarzeń tylko by udzielić wsparcia i inspiracji, zachowując przy tym tematyczną ciągłość przedstawienia. Nie jest w stanie zaplanować, w jako sposób uczniowie będą odczytywać znaczenie symbolu. Dlatego też zajęcia lekcyjne powinny dać swobodę działania. Można ująć, że sama lekcja choć gruntownie przygotowana, staje się niezwykle kreatywnym aktem. Co więcej, „stanowi specyficzny eksperyment dydaktyczny, w którym procesy uczenia się zależą od inscenizacji i kontaktu z symbolem”³³. Wiemy już, że celem lekcji nie jest nauka o symbolach, lecz inscenizacja symboli. Znaczy to, że dobry dydaktyk nie uznaje lekcji o symbolach, lecz inscenizuje kontakt z symbolami.

Przy planowaniu zajęć, nauczyciel uwzględnia szeroko zakrojone impulsy w postaci zróżnicowanych pytań. Pytania stawiane z perspektywy podmiotu i treści postrzegają symbole na polu doświadczeń życiowych. I tak na przykład: Do jakich doświadczeń kluczowych można odnieść symbol?, Jakie miejsce ma symbol w życiu codziennym danej jednostki?, W jaki sposób symbol określa potrzeby, doświadczenia, zainteresowania, obawy, nadzieje, znaczenia dzieci i młodzieży?, W jaki sposób symbol może przyczynić się do lepszego zrozumienia aktualnej sytuacji?³⁴ Odpowiedź na te pytania stanowi warunek realizacji kształcenia symbolicznego. Zadaniem kształcenia szkolnego winno być wspieranie rozumienia symboli dzieci młodzieży. I to zarówno w rozwoju ich wrażliwości, jak i myślenia symbolicznego. Zaś dojrzałość, która jest zwieńczeniem edukacji, przyczynia się do całościowego i krytycznego odczytywania wielości znaczeń. W całych tych rozważaniach chodzi o to, by kształcenie symboliczne nie uległo redukcji do tematyczno-symbolicznego werbalizmu. Istotą kształcenia symboli nie jest wiedza o nich, ile poznawanie, dowiadywanie się, odczytywanie i odkrywanie zawartych w nich treści.

Powtórzmy H. Halbfas koncentrował się na samym symbolu, podkreślając jego wymiar ontologiczny. W takim ujęciu treść przekazywana przez

³³ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 125.

³⁴ P. Biehl, *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, dz. cyt., s. 116-122.

symbol wynikała z jego wewnętrznej mocy. Z kolei Biehl potencjał nadawania sensu symbolu budował na fundamencie „integracyjnej hermeneutyki”³⁵ symbolu P. Ricoeura. Mimo że włączył do dydaktyki symbolu aspekty komunikacyjne, to jednak akcentował konstytucję znaczenia symbolu mocą jego samego. Z kolei M. Meyer-Blanck dokonał semiotycznej rewizji dydaktyki symbolu, akcentując „znaczenie podmiotowości w kształceniu i komunikacyjny charakter samego procesu kształcenia”³⁶. Oznacza to, że w takim modelu proces kształcenia rozumiany jest jako proces komunikacji, w którym podmiot bierze czynny udział w przekazywaniu treści. W koncepcji semiotycznej, rozumienie treści symbolicznych przebiega od symbolu do znaku. W takiej perspektywie symbole stają się komunikowanymi znakami. Powyższa myśl wskazuje, iż symboli nie należy postrzegać jako bytów naładowanych siłą nich samych, lecz jak każdy inny znak zachodzący w różnych relacjach.

Podstawowym zadaniem zrewidowanej dydaktyki symbolu jest porozumienie podmiotów uczestniczących w procesie symbolizacji. Jej celem jest semiotycznie koncipowana hermeneutyka symbolizacji a nie traktowana ontologicznie hermeneutyka symbolu. Tak postrzegana hermeneutyka zawiera bogactwo kodowań i konotacji w komunikacji. Nie chodzi więc zatem o ukazanie ukrytego bogactwa symboli³⁷. Semiotyczna myśl dydaktyczna przeciwstawia się archetypicznej tendencji ontologizacji. Co więcej, dydaktyka symbolu zrewidowana na bazie semiotyki, przyczynia się do dydaktycznego rozpuszczenia resztek ontologizacji³⁸. Dlatego też M. Meyer-Blanck zawarł trzy podstawowe wyznaczniki, dotyczące postępowania z symbolami podczas lekcji. Po pierwsze, symbole należy projektować jako znaki konwencjonalne, które uczestniczą w skodyfikowanym języku. Po drugie, należy odkrywać różne symboliczne kodowanie znaków. Po trzecie, należy uwzględnić relacyjną naturę znaku. Zauważmy, iż w hermeneutyce w przeciwieństwie do semiotyki nie buduje się teorii konwencji znaków. „Język to głos istnienia, a prawda to odkrywanie się istnienia za pomocą

³⁵ P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 73.

³⁶ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 145.

³⁷ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, dz. cyt., s. 97.

³⁸ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik*, w: (red.) B. Dressler, M. Meyer-Blanck, *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, LIT Verlag, Münster 1998, s. 14-15.

języka”³⁹. Semiotyczne podejście do dydaktyki symbolu nie oznacza zamiany słowa symbol na znak. Chodzi o to, „aby do przekazywania symboli wykorzystać dydaktyczny potencjał semiotycznego myślenia”⁴⁰.

Konkluzje

Rolą kształcenia nie jest bowiem tylko zdobywanie wymiernych kompetencji, ale także umożliwienie uczniowi wieloaspektowego doświadczenia rzeczywistości oraz rozumienia własnej egzystencji i świata zewnętrznego. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa symbol oraz wrażliwość symboliczna uczniów i nauczycieli. We współczesnej pedagogice nie neguje się nadznaczenia symbolu i odczytywania znaczeń symbolicznych z perspektywy symbolizowanej rzeczywistości, jednak podkreśla się rolę procesów komunikacyjnych w odkrywaniu i nadawaniu znaczeń. Symbole w dydaktyce szkolnej odgrywają rolę pomostu. To znaczy budują most z danym tematem. W ten sposób uczeń jest zdolny do wyrażania swoich uczuć, emocji. Dokonuje interpretacji. Koncepcja dydaktyki symbolu wskazuje na odmienne perspektywy poznawcze, mianowicie hermeneutyczno-ontologiczną i semiotyczno-komunikacyjną. Te dwa uzasadnienia teoretyczne implikują zróżnicowane praktyki dydaktyczne. Jednakże łączy je jedno. Są alternatywą wobec nieumiejętności współczesnego człowieka w obchodzeniu się z symbolem. Zwracając na cel pracy z symbolami należy wspomnieć o intencjach ku czemu to wszystko służy. Obecne braki językowe uczniów, jak i samych pedagogów mogą zostać częściowo uzupełnione poprzez użyczenie języka symbolicznego, poprawiając zdolność wysławiania się. Symbol rozumiany jako kategoria dydaktyczna może stanowić uzupełniającą perspektywę w ramach kształcenia szkolnego. Perspektywa ta umożliwi odczytywanie ukrytych znaczeń określających ludzką egzystencję.

Symbol w procesie kształcenia wymaga innej kultury nauczania, w której treści symboliczne występują w roli współgracza. Dzięki formom komunikacji symbolicznej pobudzona zostaje zdolność symbolizowania jako rodzaju interpretacji i kwalifikacji nie tylko zdarzeń zewnętrznych, ale również własnych doświadczeń biograficznych. Symbole pomagają wyrażać społeczne sytuacje, także społeczne konflikty, dając zarazem możliwość przepracowania wynikających z nich dylematów. Nade wszystko stanowią jednak

³⁹ Tamże, s. 95-96.

⁴⁰ M. Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, dz. cyt., s. 174.

klucz do głębszego rozumienia zagadnień egzystencjalnych, indywidualnej tożsamości i poznania samego siebie⁴¹.

Bibliografia:

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: (red.) S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Biehl P., *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, w: (red.) P. Biehl, G. Baudler, *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundwagen der Religionsunterrichts*, Haag + Herchen Verlag GmbH, Frankfurt/Main 1980.
- Biehl P., *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Biehl P., *Symboldidaktik*, w: (red.) N. Mette, F. Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik, Band 2.*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Halbfas H., *Was heisst Symboldidaktik*, w: (red.), P. Biehl, *Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 1.*, Neukirchener-Verlag, Neukirchen-Vluyn 1985.
- Halbfas H., *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, Patmos Verlag, München 2011.
- Meyer-Blanck M., *Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik*, w: (red.) B. Dressler, M. Meyer-Blanck, *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, LIT Verlag, Münster 1998.
- Meyer-Blanck M., *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Verlag CMZ, Rheinbach 2002.
- Milerski B., *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, z. 5-6.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., *Symboldidaktik in empirischer Perspektive*, w: (red.) D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn, A. Obermann, *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen in (praktisch-)theologischer Perspektive. Festschrift für Michael Meyer-Blanck*, Walter de Gruyter, Berlin-Boston 2019.
- Möring-Plath B., *Das Symbol und die unterrichtete Religion. Eine Grundlegung für ein religionspädagogisches Symbolkonzept*, LIT Verlag, Münster 2011.

⁴¹ D. Ratajczak-Parzyńska, *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, dz. cyt., s. 231.

- Przanowska M., *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015 nr 2 (236).
- Ratajczak-Parzyńska D., *Hermeneutyčno-pedagogiczny kontekst dydaktyki symbolu*, „Kultura i Wychowanie” 2014 nr 7 (1), s. 187-190.
- Ratajczak-Parzyńska D., *Symbol jako kategoria dydaktyczną. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, niepublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2019.
- Rogowski C., *Koncepcje Katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
-

Didactics of the symbol in the practice of school education

The purpose of this text is to present a specific view on didactics, its theories and practical perspectives. The author intends to show theoretical considerations describing the issue of the symbol in teaching in the scope of educational tasks in a contemporary school. The implementation of this aim requires the reconstruction of the basic determinants of the symbol itself and its ontological approach to the didactics of the symbol. I am convinced that the symbol can become a category of humanistic theory for general education, showing its implementation capabilities.

Keywords: symbol didactics, symbol, sign, studies, education.

Dydaktyka symbolu w praktyce kształcenia szkolnego

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie specyficznego spojrzenia na dydaktykę, jej teorie i perspektywy praktyczne. Intencją autora jest ukazanie teoretycznych rozważań, opisujących zagadnienie symbolu w dydaktyce w zakresie zadań edukacyjnych szkoły współczesnej. Realizacja takiego celu wymaga zrekonstruowania podstawowych wyznaczników samego symbolu i jego ontologicznego ujęcia w perspektywie dydaktyki symbolu. Wyrażam przekonanie, że symbol może stać się kategorią humanistycznej teorii kształcenia ogólnego, ukazując jego możliwości realizacyjne.

Słowa kluczowe: dydaktyka symbolu, symbol, znak, kształcenie, edukacja.