

**Dagmara Ratajczak-Parzyńska**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ORCID: 0000-0002-8658-2915

## **Symbol jako kategoria dydaktyczna. Hermeneutyczna idea badawcza**

Celem artykułu jest ukazanie, że symbol jest ważną kategorią dydaktyczną w zakresie kształcenia humanistycznego. Przedstawiono rekapitulację dociekań teoretycznych oraz kwestie metodologiczne wraz z wynikami badań. W ramach projektu doktorskiego dokonano rekonstrukcji dwóch dróg nadawania znaczeń: hermeneutyczno-ontologicznej i semiotyczno-komunikacyjnej. Oznacza to przyjęcie dwóch odrębnych konstruktów symbolu. Pierwszy ma wymiar ontologiczny i charakteryzuje się pewnym ograniczeniem. To znaczy symbol jest czymś innym niż znak, posiada wewnętrzne znaczenie (wewnętrzne nadznaczenie, oddziałuje sam z siebie). Drugi ma wymiar komunikacyjny i charakteryzuje się atrybucją znaczeń. Badanie symbolu jako kategorii dydaktycznej było realizowane poprzez aranżowanie indywidualnego i grupowego procesu dydaktycznego. Zdecydowano się na aranżację procesów dydaktycznych w formie częściowo standaryzowanych wywiadów indywidualnych (SSI) oraz zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI). Wybór taki jest uzasadniony wyróżnieniem dwóch zasadniczych aspektów rozumienia symbolu, a mianowicie hermeneutyczno-ontologicznego (SSI) oraz semiotyczno-komunikacyjnego (FGI). Zabieg taki pozwolił na analizowanie procesu interpretacji w odmiennych aranżacjach dydaktycznych. Wyznaczono możliwość przejścia od badań hermeneutycznych w rozumieniu nauk humanistycznych do badań o charakterze empirycznym.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka symbolu, badania jakościowe w pedagogice, filozofia symbolu, kształcenie humanistyczne, pedagogika humanistyczna, symbol

### **Symbol as a Didactic Category. Hermeneutic Research Idea**

The aim of the article is to show that the symbol is an important didactic category in the field of humanities education. Recapitulations of theoretical investigations and methodological is-

sues were presented along with the results of the research. As part of the doctoral project, two ways of giving meaning were reconstructed: the hermeneutic-ontological way and the semiotic-communicative way. This means adopting two separate symbol constructs. The first one has an ontological dimension and it involves some limitations. That is, a symbol is something other than a sign, it has an internal meaning (internal purpose, it acts by itself). The second one has a communicative dimension and it is characterized by the attribution of meanings. The study of the symbol as a didactic category was carried out by arranging an individual and group didactic process. It was decided to arrange didactic processes in the form of individual semi-structured interviews (SSI) and focus group interviews (FGI). This choice is justified by the distinction of two basic aspects of understanding the symbol, namely the hermeneutic-ontological aspect (SSI) and the semiotic-communicative aspect (FGI). Such a procedure allowed analysing the interpretation process in different didactic arrangements. The possibility of transition from hermeneutic research as understood through the humanities to empirical research was determined.

**Keywords:** didactics of the symbol, humanistic education, humanistic pedagogy, qualitative research in pedagogy, symbol philosophy, symbol

## Wprowadzenie

Istotę rozważań stanowi zrekonstruowana hermeneutyczna teoria symbolu oraz jego dotychczasowa recepcja w dydaktyce wraz z empiryczną specyfiką. Założenia teoretyczne i empiryczne zostały przeprowadzone w ramach realizacji rozprawy doktorskiej pod tytułem *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym* przygotowanej pod kierunkiem dra hab. prof. APS Bogusława Milerskiego oraz promotora pomocniczego dr Urszuli Markowskiej-Manista. Na bazie teoretycznych dociekań przedstawiono aktualne koncepcje dydaktyki symbolu (Biehl, 1999, 2002; Halbfas, 1982, 2011; Meyer-Blanck, 2002). Zauważalny jest jednak deficyt badań empirycznych w tym zakresie. Taki stan rzeczy był asumptem do zrealizowania projektu empirycznej weryfikacji dwóch modeli interpretacyjnych dydaktyki symbolu: hermeneutyczno-ontologicznego oraz semiotyczno-komunikacyjnego. Najpierw jednak podjęto próbę uzasadnienia potrzeby przeprowadzenia badań nad symbolem jako kategorii dydaktycznej, wskazując na tendencje upracticznienia procesów kształcenia w zakresie operacjonalizacji. Zauważyć można, iż obecna edukacja szkolna zależy od właściwej standaryzacji programowej, która jest poniekąd gwarantem kształcenia społeczeństwa na podobnym poziomie. Pogłębiająca się dywersyfikacja myśli społecznej narzuca wręcz na szkolnictwo wypracowanie coraz to nowszych i bardziej precyzyjnych, ukierunkowanych procesów standaryzacyjnych. Jednak obecna standaryzacja, poddając się pomiarowi empirycznemu, prowadzi do schematycznego procesu dydaktycznego. Uczeń spostrzegany jest jako „byt

empiryczny” (Milerski, 2011a, s. 7), który mierzony jest wypracowanymi w sposób mechaniczny kwalifikacjami. Takie podejście w istotny sposób upraktyniło kształcenie, które stało się wyznacznikiem dalszych działań w zakresie operacjonalizacji, kontroli czy ewaluacji kształcenia. Celem nie jest podważanie polityki oświatowej standaryzacji. Pedagogika humanistyczna dostrzega egzystencjalny wymiar kształcenia. Ta myśl humanistyczna ukierunkowuje kształcenie na zdobycie nie tyle wymiernych kompetencji, ile na osiągnięcie takich umiejętności, które podkreślają istotę kształcenia. Z tej perspektywy elementami kształcenia powinny stać się samorozumienie, odczytywanie sensów i wartości oraz ich interpretacja. „Takie podejście humanistyczne otwiera spojrzenie na symbole, dzięki którym byt ludzki jako byt znaczący doświadcza rzeczywistość” (Ratajczak-Parzyńska, 2019, s. 10). Autorka wychodzi z założenia, że za pośrednictwem symbolu uda się dotrzeć do wymiaru ludzkiego doświadczenia, które powinno stać się stałym elementem kształcenia. Według tego rolę kształcenia byłoby nie tylko umożliwienie uczniowi uzyskanie mierzalnych kompetencji, ale biograficznych doświadczeń, które mają ogromne znaczenie edukacyjne. Niewątpliwie kształcenie wymaga odkrywania. Ono nigdy nie kończy się i w swojej wolności jest wypełnione jako „pełna smaku przestrzeń pytania” (Przanowska, 2015, s. 47). Zmierzamy do podkreślenia, że byt ludzki jest nie tylko bytem empirycznym, ale także „bytem znaczącym” (Milerski, 2011a, s. 7), który w szeroko pojmowanym świecie nie unika symboli, odczytuje je i za ich pośrednictwem dokonuje wykładni znaczeń egzystencjalnych i kulturowo-społecznych.

Symbol jako kategoria filozoficzna, antropologiczna, kulturowa, teologiczna i psychologiczna stanowi klucz do poznania ukrytych aspektów ludzkiej egzystencji. W tym kontekście symbol może stać się także kategorią humanistycznej teorii kształcenia ogólnego. W pedagogice niemieckojęzycznej problematyka symbolu jest analizowana głównie na gruncie pedagogiki religii, w pedagogice rodzimej widoczny jest deficyt badań w tym zakresie. Dostępne opracowania dotyczą jedynie badań nad symbolem, ale bez zaaranżowanego procesu dydaktycznego. Inspiracją do podjęcia problemu badawczego jest dydaktyka symbolu. Zainteresowanie i rozwój dydaktyką symbolu możemy dostrzec na gruncie pedagogiki religii głównie w krajach niemieckojęzycznych, gdzie szukano takiej dydaktyki, która odmieni i ożywi teorię nauczania. Wywołało to poruszenie nie tylko w religijnych teoriach nauczania, ale także w dydaktyce ogólnej, w której zaczęto wykorzystywać sens symbolu drogą krytycznej hermeneutyki, co doprowadziło do rekonstrukcji form nauczania. Nadmienić można, iż w literaturze polskojęzycznej na gruncie dydaktyczno-pedagogicznym ważność hermeneutycznego rozumienia dydaktyki symbolu podkreśla zarówno Cyprian Rogowski (1999), jak i Bogusław Milerski (2011b; 2019). Jak zauważa Milerski, „dydaktyka symbolu odzwierciedla zarówno dyskurs interdyscyplinarnej edukacji religijnej, łącząc owy dyskurs z ogólnymi pytaniami edukacyjnymi” (2019, s. 433).

## Model teoretyczny: Symbol jako kategoria dydaktyczna kształcenia humanistycznego

Wyszliśmy z założenia, iż symbol może stanowić ważną kategorię dydaktyczną w zakresie kształcenia humanistycznego. Istotność kształcenia nie polega tylko na osiągnięciu wymiernych osiągnięć, ale jest ukierunkowane także na rozumienie znaczeń rzeczywistości, zagadnień egzystencjalnych i poznania samego siebie. W tym kontekście kluczowe znaczenie ma symbol, wrażliwość symboliczna uczniów i samych nauczycieli.

Celem badań było opracowanie koncepcji symbolu jako kategorii humanistycznej teorii kształcenia ogólnego oraz jej empiryczna weryfikacja. W części teoretycznej badań został przedstawiony dyskurs naukowy dotyczący: 1) podstawowych wyznaczników teoretycznych pedagogiki uprawianej w tradycji pedagogiki o orientacji hermeneutycznej; w tym kontekście wykazanie znaczenia kategorii symbolu i kształcenia humanistycznego jako procesu hermeneutycznego, 2) rekapitulacji filozoficzno-kulturowej koncepcji obrazu jako kontekstu teoretycznego badań nad symbolem, 3) rekonstrukcji koncepcji symbolu w tradycji hermeneutyki filozoficznej jako kontekstu teoretycznego dydaktyki symbolu, 4) rekonstrukcji dyskursu dotyczącego pedagogicznoreligijnej dydaktyki symbolu – teorii rozwijanej od lat 70. i 80. XX wieku.

Stwierdzono, iż zgodnie z tradycją pedagogiki humanistycznej kompetencje hermeneutyczne stanowią element kształcenia szkolnego. Dotyczą one odczytywania znaczeń rzeczywistości, umiejętności rozumienia własnej egzystencji i życia społeczno-kulturowego. Ponadto kształtowane za pośrednictwem symboli mogą stanowić konstytutywny element, zmierzający w kierunku ubogacenia samego systemu edukacji. Kształcenie humanistyczne, którego istotą jest szerokie rozumienie siebie i świata, spełnia nie tyle zadania rekonstrukcyjne, transmisyjne, adaptacyjne, ale postrzega egzystencjalne zagadnienia o funkcjach hermeneutycznych. Uczeń kształtowany w taki sposób uzyskałby dojrzałość w toku edukacji szkolnej. Zaś dojrzałość jest uwieńczeniem podjętego trudu systemu kształcenia.

Założono, iż fenomen rozumienia jest podstawową kategorią epistemologiczną i ontologiczną poznania humanistycznego i kształcenia humanistycznego. Wskazano na egzystencjalne podłoże rozumienia, które powinno stać się jednym z głównych zadań edukacji szkolnej. Przyjęto, iż rozumienie związane z odkrywaniem i odczytywaniem znaczeń samo przybiera funkcję symboliczną.

Rozważając kwestię rozumienia symbolu, zrekonstruowano jego konceptualizację filozoficzną, bowiem to tam można odkryć drogę do zrozumienia jego wymiaru dydaktycznego. Dociekania rozpoczęto od szukania wzajemnych relacji pomiędzy obrazem a symbolem. W poszukiwaniu słuszności owej tezy wskaza-

no na wzajemne powiązania pomiędzy tymi dwoma podmiotami, a także na ich łączące relacje pomiędzy językiem, wyobraźnią czy samą świadomością. Teoria obrazu i symbolu wskazała nam, że określone aspekty rzeczywistości nie dysponują jednym znaczeniem. Charakteryzują się nadwyżką znaczeń i mogą być odczytywane w sposób wieloznaczny. Symbol, który tkwi w epicentrum przekazu wewnętrznych i zewnętrznych wydarzeń bytu ludzkiego, jest zarazem kluczem do zrozumienia owej wieloznaczności. W tym kontekście symbole zyskują potencjał edukacyjny i jako „pomosty porozumienia” (Biehl, 1999, s. 5) łączą treści pedagogiczne, teologiczne i kulturowo-społeczne.

Założono, iż symbol jako język duszy nie posiada właściwej sobie definicji. Symbole w pewien sposób same przeciwstawiają się próbom jakiegokolwiek ich definiowania. Pozwalają jedynie na uwzględnienie tylko przedmiotowej strony swojej rzeczywistości, gdyż ich prawdziwa natura zawsze przekracza ową rzeczywistość. Z tego względu funkcje racjonalne wydają się niezdolne do odkrywania tajemniczej rzeczywistości symbolu. Są bowiem uwięzione w skorupie własnych definicji. Ponadto każda taka próba interwencji pozbawia ich wewnętrznej warstwy, tej żywotności duszy, pozostawiając jedynie „łupiny”. Dzieje się tak, gdyż symbole nie mogą być generowane w sposób umyślny (Halbfas, 2011, s. 85–86). Wywody teoretyczne wskazały, iż nietrafne jest przyjęcie jednej interpretacji symbolu i zamknięcie się na inne, uznając, że wszystko zostało już powiedziane, gdyż ta pozorna, jedna wykładnia prowadzi do powolnego zamierania symbolu, który w swej istocie zawiera nieskończoność interpretacji (Ratajczak-Parzyńska, 2014, s. 195). Symbole poprzez swoją tajemniczość przekonują, iż nie są jedynie odbiciem zewnętrznych znaczeń, lecz posiadają swoiste własne światło (Wunenburger, 2011, s. 85). Niewątpliwie taka właściwość pobudza zarówno sferę umysłu, jak i treść wyobrażenia ku temu, czego nie da się dosłownie wyrazić. Połączony ze sobą obraz i symbol próbują odkryć głębsze znaczenie, ukazując coś więcej niż bezpośrednią, dosłowną treść, odsłaniając sens ukryty. Tworzą pomost do zrozumienia treści symbolicznych.

Podjmując się tematyki dydaktyki symbolu, zarówno Hubertus Halbfas, jak i Peter Biehl w swoich pracach zawarli teorie dydaktyczne ugruntowane u podstaw filozofii symboli według Paula Ricoeura i Paula Tillicha. Dokonana próba analizy ich filozoficznych koncepcji stanowiła konstytutywny element do określenia koncepcji symbolu. We współczesną teorię symbolu na stałe wpisały się słowa Ricoeura „Symbol daje do myślenia” (2002, 2003). Odnosząc się do tej hermeneutycznej wizji symbolu, nawiązano do jego konkluzji na temat struktury semantycznej symbolu. Na tej płaszczyźnie uchwycony został konsensus w rozumieniu bogactwa języka symboli. Nazywany jako „region podwójnego znaczenia, w którym w jednym bezpośrednim sensie otwiera się drugi i jednocześnie skrywa. Właśnie ta dwuznaczność prowokuje do interpretacji” (Biehl, Bandler,

1980, s. 73). Odwołano się również do podstawowych aspektów zawartych w tekstach źródłowych Tillicha. Zgodnie z Ricoeurem uważał, że symbole, aby zostały zrozumiane, są skazane na interpretację, gdyż wyprzedzają ją. Nie można ich dowolnie zastąpić czy przenieść do racjonalnych pojęć teologicznych i egzystencjalnych. Według niego byt ludzki nie unika symbolu. Co więcej, powstaje przy tym relacja, zwana aktem wewnętrznym. Realizując swoją teorię, wprowadził specyficzne cechy charakteryzujące symbol, które po dzień dzisiejszy są wykorzystywane w dyskusjach pedagogicznoreligijnych (Tillich, 1970, 1987, 1994).

Kolejnym punktem wyjścia było uwzględnienie, iż hermeneutyczne rozumienie symbolu w istotnej mierze ma wpływ na dydaktykę symbolu. Z interesującego nas aspektu kształcenia, dydaktyka symbolu pozwala ujrzeć wymiar rzeczywistości zaszyfrowany w znaczeniu dosłownym i przenośnym. Ponadto umożliwia głębsze zrozumienie zjawisk społecznych, w tym także egzystencjalnych. „Dzięki hermeneutycznemu rozumieniu możemy poznać jego ukryte znaczenie i odnaleźć egzystencjalny sens” (Ratajczak-Parzyńska, 2019, s. 121).

Na podstawie analiz z zakresu teorii obrazu, hermeneutycznej filozofii symbolu oraz dydaktyki symbolu zrekonstruowano dwie drogi odkrywania i nadawania znaczeń, mianowicie: hermeneutyczno-ontologiczną i semiotyczno-komunikacyjną. W nurcie hermeneutyczno-ontologicznym symbol jest czymś innym niż znak. W perspektywie semiotyczno-komunikacyjnej symbol jest znakiem. Wcześniejsze ujmowanie dydaktyki symbolu koncentrowało się w samym symbolu, podkreślając jego wymiar ontologiczny. W takim ujęciu treść przekazywana przez symbol wynikała z jego mocy i siły, w nowej reinterpretacji ukazano także siłę tkwiącą w podmiocie kształcenia. Powyższe wywody odsłaniają zasadniczy dylemat, który został opisany przez współczesną pedagogikę religii. O ile w pierwszej fazie znaczenie symboli narzucane było siłą nich samych (ewentualnie mocą płynącą z ich zakorzenienia w rzeczywistości samej) o tyle w późniejszych koncepcjach zaczęto podkreślać aspekt komunikacyjny i dyskursywną atrybucję znaczeń. Ma to związek z podstawowym rozważaniem między znakiem, którego znaczenie ma charakter bardziej arbitralny, a symbolem cechującym się zawsze nadznaczeniem i wieloznacznością. We współczesnej pedagogice nie neguje się nadznaczenia symbolu i jego wewnętrznych uwarunkowań, jednak podkreśla się rolę procesów komunikacyjnych w odkrywaniu znaczeń (Milerski, 2011b, s. 168 i n.). W tym aspekcie dydaktyka symbolu uwzględniła kwestie nieporuszane w tradycyjnej edukacji szkolnej. Zatem ukierunkowała się na podjęcie wysiłku odczytywania wielu znaczeń, co jest tożsame z porzuceniem prymatu dosłowności.



## Zarys projektu badawczego<sup>1</sup>

Obecnie skoncentrujemy się na badaniu empirycznym, które zostało zrealizowane na podstawie analizy badań jakościowych w kategoriach zaaranżowanego procesu dydaktycznego. Przedmiotem badań jest symbol jako kategoria dydaktyczna analizowany w kontekście procesu jego interpretacji. Badania mają charakter hermeneutyczno-empiryczny. Takie podejście wymagało zastosowania zarówno odpowiednich metod badawczych, jak i odpowiednich procedur interpretacyjnych.

W tej części proces badawczy rozpoczęto od: 1) opracowania modelu hermeneutyczno-empirycznego symbolu jako kategorii dydaktycznej, 2) opracowania scenariuszy badań jakościowych, 3) realizacji badania jakościowego o charakterze hermeneutyczno-empirycznym w formie zaaranżowanego procesu dydaktycznego z wykorzystaniem wywiadów częściowo standaryzowanych (SSI), 4) realizacji badania jakościowego o charakterze hermeneutyczno-empirycznym w formie zaaranżowanego procesu dydaktycznego z wykorzystaniem grup fokusowych (FGI), 5) analizy wyników badania jakościowego z wykorzystaniem wybranych elementów hermeneutyki obiektywnej i intersubiektywności.

Problem badawczy sformułowano w pytaniu: Czy sposób odczytywania znaczeń symbolu jest warunkowany bardziej ontologicznym zakorzeniem sensu w rzeczywistości symbolizowanej czy też intensywnością procesów komunikacyjnych? W ten sposób chciano podjąć dyskusję o współczesny model szkolnictwa. Jesteśmy przekonani, że rozwój humanistycznego podejścia do kształcenia otworzy się na uczenia i pozwoli dostosować się do zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego też postulujemy, aby kształcenie „o ludzkim obliczu” (Milerski, 2011a, s. 5) winno być ujęte w procedurach standaryzacyjnych, a także w ciągle modyfikowanym procesie dywersyfikacji kształcenia.

Przyjmując dwie drogi odczytywania i nadawania znaczeń: hermeneutyczno-ontologiczną i semiotyczno-komunikacyjną, nakreślono pytania badawcze:

1. Czy w procesie rozumienia symbolu i odczytywania jego znaczeń (nadznaczeń) istotną rolę odgrywa czynnik hermeneutyczno-ontologiczny; czy znaczenia kształtuje latentny sens mocą zakorzenia w rzeczywistości symbolizowanej? Pytanie to dotyczy analizy procesu interpretowania symboli z perspektywy założeń hermeneutyczno-ontologicznej dydaktyki symbolu.

---

<sup>1</sup> Ta część artykułu powstała ze środków APS w ramach realizacji projektu – *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Hermeneutyczno-empiryczna weryfikacja koncepcji symbolu w zaaranżowanym procesie dydaktycznym.*

2. Czy w procesie rozumienia symbolu i odczytywania jego znaczeń (nadznaczeń) istotną rolę odgrywa czynnik semiotyczno-komunikacyjny; czy znaczenia kształtowane są przede wszystkim w „grach” komunikacyjnych?

Pytanie to dotyczy analizy procesu interpretowania symboli z perspektywy założeń semiotyczno-komunikacyjnej dydaktyki symbolu.

3. Czy w procesie rozumienia symbolu i odczytywania jego znaczeń (nadznaczeń) istotną rolę odgrywają inne czynniki aniżeli hermeneutyczno-ontologiczny i semiotyczno-komunikacyjny?

Pytanie to dotyczy możliwości korekty przyjętych modeli teoretycznych dydaktyki symbolu.

4. Jakie selekcje i sekwencje interpretacyjne można zidentyfikować w procesie rozumienia symbolu i odczytywania jego znaczeń (nadznaczeń)?

Pytanie to dotyczy procesu interpretowania symboli z perspektywy jego struktury.

Powyższy katalog problemów wyznacza zakres badań. Oznacza to, że świadomie dokonano rezygnacji z podejmowania dodatkowych zagadnień. Po pierwsze, zrezygnowano z badań dotyczących określania kompetencji symbolicznych i ich poziomu. Po drugie, nie podjęto badań dotyczących zależności pomiędzy kształceniem z zastosowaniem symboli a odczytywaniem znaczeń treści symbolicznych. Po trzecie, nie ujęto badań z zakresu intensywności procesów komunikacyjnych w przyjętych modelach hermeneutyczno-ontologicznym i semiotyczno-komunikacyjnym. Należy przyjąć, iż w obu modelach akcentuje się działania komunikacyjne. Jednakże trudno jest wyodrębnić poziom ich intensywności. I po czwarte, nie dokonano weryfikacji i zakresu realizacji koncepcji dydaktyki symbolu. Powyższe badania wymagałyby bowiem odrębnego zaplecza teoretycznego i odmiennego profilu metodologicznego, w tym innych procedur badawczych. W przeprowadzonych badaniach koncentrowano się na symbolu jako kategorii dydaktycznej, na procesie odczytywania znaczeń treści symbolicznych.

Należy zaznaczyć, że na kompetencje symboliczne wpływ ma zmienna rozwojowa, poziom osiągnięć szkolnych, poziom umiejętności językowych, w tym wrażliwość literacka, a także uzdolnienia kulturowe. Tych kwestii nie zamierzano badać, a jedynie kontrolować poprzez odpowiedni, zrównoważony dobór respondentów (ten sam wiek, porównywalne osiągnięcia szkolne w zakresie edukacji polonistycznej). Tak więc w badaniach skupiających się na aranżacji procesu dydaktycznego nie mieliśmy kontroli nad zasadniczymi czynnikami, mogącymi wpływać na uzyskane wyniki. Nie świadczy to o mankamencie badania jakościowego, lecz stanowi to o jego specyfice.

Podjmując się tematyki w zakresie realizacji założeń dydaktyki symbolu, wiedzieliśmy, iż przeprowadzenie w całości takiego projektu jest niemożliwe. Co więcej, problematyzacja takiego zagadnienia nie mieści się w dotychczasowym



profilu edukacji szkolnej. W praktyce kształcenia szkolnego nie jest możliwe zrealizowanie długoterminowego programu dydaktycznego w tym zakresie. Dlatego też, realizując badania jakościowe, postanowiono zastosować eksperymentalną aranżację indywidualnego i grupowego procesu dydaktycznego. Innymi słowy, proces dydaktyczny był aranżowany wobec pojedynczych osób oraz wobec grup uczniów. Z tego względu zdecydowano się na wykorzystanie dwóch metod: indywidualnego wywiadu częściowo standaryzowanego (SSI) oraz zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI). Wybór taki pozwolił na wyróżnienie dwóch znaczących aspektów rozumienia symbolu, mianowicie hermeneutyczno-ontologicznego (SSI) oraz semiotyczno-komunikacyjnego (FGI). Tak przyjęty schemat umożliwił analizowanie procesu interpretacji symbolu w różnych aranżacjach dydaktycznych.

Wobec powyższego, opracowano narzędzia badawcze – scenariusze wywiadów SSI i FGI, które były skoncentrowane na konkretnym materiale badawczym w postaci tekstów i symboli. W ten sposób chciano nie tylko aktywizować znaczenia, ale przebadać odbiór różnych znaczeń treści symbolicznych przez jednostki badane. Badaniem objęto młodzież uczęszczającą do liceum, a dokładnie do I Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. króla Jana Sobieskiego w Bydgoszczy. Czynnikiem wpływającym na wybór placówki stała się kultura szkoły, w której chrześcijańskie kształtowanie zasadniczo wpływa nie tylko na pogłębienie treści religijnych, ale służy też dostrzeżeniu sensu treści symbolicznych. Warto nadmienić, iż ideowy charakter placówki skłaniał do dojrzałych zachowań licealistów, którzy dysponowali niewątpliwie bogatym kapitałem lingwistyczno-kulturowym.

Obecnie przedstawimy problematykę projektu. Klasyczne badania hermeneutyczne, które były skoncentrowane na hermeneutyce tekstów kulturowych, nie uwzględniały procedury operacjonalizacji. W sytuacji, w której przedmiot badań zaczął dotyczyć jednostkowych ludzkich ekspresji, pojawiło się pytanie o zasady procedur interpretacji. W niniejszych badaniach skupiono się na jakościowym procesie pozyskiwania danych i ich interpretacji. Realizując niniejsze badania, opowiadamy się za rekonstrukcją procesów interpretacyjnych. I nie chodzi o analizy statystyczne oparte na typologizacji czy kwantyfikacji danych jakościowych. Stosując metodę interpretacyjną, „badamy przede wszystkim procesy interpretacyjne, a nie ich statystyczną reprezentatywność” (Ratajczak-Parzyńska, 2019, s. 167). Powyższe założenia można uwiarygodnić konkluzją Andreeasa Werneta:

Badanie w nauce o wychowaniu ma do czynienia z przedmiotem, który jest zawsze interpretowany. Świat faktów wychowawczych, do którego odnosi się nauka, jest zawsze światem rozumianym, mającym znaczenie i interpretowanym.

Nauka nigdy nie ma do czynienia z faktami pozbawionymi sensu i znaczenia. Z tego względu naiwnością byłoby odgrodzenie się od procesów rozumienia, nadawania znaczeń i interpretowania (Milerski i Karwowski, 2016, s. 159).

W tym sensie opracowanie metodologii jakościowych badań w zakresie koncepcji symbolu jako kategorii dydaktycznej na podstawie zaaranżowanego procesu dydaktycznego polega na procesie konstruowania/nadawania znaczeń i ich interpretacji. Wobec powyższego interpretacja jako proces niekończący się dokonuje się w kierunku wielości znaczeniowej. I jak wskazuje sam Hans-Georg Gadamer „słowo interpretacja stało się – słowem-symboliem [...]” (za: Folkierska, 1990, s. 207). W tym kontekście odnajdujemy w słowie pisanym zarówno dosłowne, jak i symboliczne formy nadawania znaczeń.

Specyfika badań a zarazem trudność koncepcji polegała na tym, że badania dotyczą możliwości przejścia od badań hermeneutycznych w rozumieniu nauk humanistycznych do badań o charakterze empirycznym. Wobec powyższego podjęto próbę przełożenia dyskursu filozoficznego na język empirii. Mając to na uwadze, przypuszczano, iż przeprowadzone badania jakościowe mogłyby przynieść ograniczone rezultaty w postaci wyników badań. Z drugiej zaś strony mogłyby stanowić wskazówki dotyczące możliwości operacjonalizacji empirycznej dyskursu filozoficznego. Koncepcja dydaktyki symbolu niewątpliwie połączona jest z refleksją filozoficzną. Badania naukowe w tym zakresie mają charakter hermeneutyczny, a więc opierają się na określonej metodologii (nie tylko metodzie) interpretacji. Badania hermeneutyczne w naukach humanistycznych dysponują odmienną procedurą badawczą wobec badań o charakterze empirycznym. Świadomość powyższej trudności nie przekreślała możliwości prowadzenia badań. Zasadniczą trudnością było opracowanie modelu empirycznego badanego zjawiska. W tym aspekcie badania odwołują się do dokonań hermeneutyki empirycznej na gruncie badań pedagogicznych, a mianowicie do wybranych elementów hermeneutyki obiektywnej i hermeneutyki intersubiektywności.

Nim jednak przejdziemy do metody interpretacji danych, dokonamy znaczącej konkluzji. Mianowicie, hermeneutyka filozoficzna przekonuje o uwzględnieniu warunków możliwości interpretacji wobec niefilozoficznego empiryzmu. Stawia pytania o to: „Jakie przesłanki muszą być spełnione, aby można było zinterpretować, tekst, wypowiedzi innych osób? Jakie warunki ramowe muszą być spełnione, aby można było dojść do odpowiedniego rozumienia rzeczy?” (Haan i Rülcker, 2002, s. 19). Są to niejako pytania o podstawę, na której oparte są reguły hermeneutyczne. Nadmienmy jeszcze. Jeśli przyjmiemy za Gadamerem, iż poznanie obiektywne jest prymarne wobec subiektywnego, to nie istnieje „całkowita wolność rozumienia” (Bronk, 1988, s. 131). Innymi słowy „subiektywność została nadbudowana na obiektywnych strukturach” (Urbaniak-Zajac, 2010, s. 11).

A to oznacza, iż nie można rozumienia osadzić jedynie w kanonie subiektywności. Dlatego tak istotnym staje się rzeczywistość trzecia. W rzeczywistości tej jest osadzony zarówno subiektywizm poznania, jak i obiektywizm. Jedno i drugie współdziała ze sobą. Hermeneutyka jako metoda rozumienia i nadawania znaczeń dąży do uwiarygodnienia interpretacji. Unaocznia napięcie pomiędzy tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne, podnosząc rozumienie do wymiaru intersubiektywności. Analiza jednostkowych zdarzeń odbywa się zawsze w konstelacji uwarunkowań społecznych. Innymi słowy analiza taka umożliwi interpretacyjny proces rekonstrukcji znaczeń w ich aspekcie społecznym. Powyższe twierdzenie wskazuje na przyjęcie po części obiektywnej struktury społecznej, w której jednostka naznaczona jest na otwarcie się określonych wzorów interpretacyjnych w wymiarze społecznym.

W jakościowej analizie danych pojawia się podstawowy problem hermeneutyczny. Kwestia ta ujmuje relację między tym, co całościowe, a tym, co jednostkowe, specyficzne. Z tego względu w analizach pogłębiono jakościową interpretację danych, wykorzystując współczesną metodologię hermeneutyczną. W świetle powyższego do analizy interpretacji treści symbolicznych zastosowano koncepcję hermeneutyki obiektywnej i kazuistycznej (Urbaniak-Zajęc, 2003; Urbaniak-Zajęc i Kos, 2013; Wernet, 2006, 2009) z uwzględnieniem modyfikacji metodologicznej, opartej na hermeneutyce intersubiektywności (Milerski, 2015, 2016). Odwołując się do hermeneutyki obiektywnej, jesteśmy świadomi, że prymarnie dotyczyła analizy przypadków w postaci obszernych protokołów wywiadów. Jestem jednak przekonana, że część dokonań hermeneutyki obiektywnej można zastosować do analizy procesu odczytywania znaczeń treści symbolicznych. W tym konsekwentnie stosować wzory metodologiczne badań hermeneutyczno-empirycznych. Przedmiot badań nie dotyczy dłuższych narracji biograficznych wydarzeń, lecz krótkich interpretacji treści symbolicznych. Dlatego też do procesu badawczego dostosowano metodę analizy danych jakościowych z perspektywy selekcji i sekwencyjności procesu rozumienia treści symbolicznych. Analizy selekcji i sekwencyjności zostały poszerzone przez tzw. rekonstrukcję immanentną, która dokonywała się poprzez analizę znaczeń wypowiedzi w kontekście latentnych struktur sensu. Rekonstrukcja immanentna uwzględniła wewnętrzną relację podmiot – przedmiot badań (respondent – symbol) oraz rolę czynników hermeneutyczno-ontologicznych i semiotyczno-komunikacyjnych w nadawaniu znaczeń treści symbolicznych.

Nadmieśmy, iż w założeniach metodologicznych przyjęliśmy za Danutą Urbaniak-Zajęc proces rekonstrukcji immanentnej. Polega on na rekonstrukcji sensów, wewnętrznych logik, organizujących zdarzenia jako sensowną całość. Innymi słowy, „interpretacja jako rekonstrukcja immanentna odtwarza struktury sensu konstytuujące dane zdarzenie” (Milerski i Karwowski, 2016, s. 165). Należy

podkreślić, iż respondenci w swoich narracjach odczytywali treści symboliczne, nadając temu znaczenia. Znaczenia te nie były jednak całkowicie wypełnione subiektywnymi przeżyciami, lecz realizowane w kontekście owych latentnych struktur sensu. „Oevermann zakłada obiektywne – tzn. niezależne od świadomej recepcji uczestników działań – istnienie uniwersalnych reguł, realizujących się poprzez latentne struktury sensu, nadające znaczenie i sens społecznym działaniom ludzi. Ujmując to inaczej, działania ludzi nie zależą wyłącznie od ich subiektywnych intencji” (Urbaniak-Zajac, 2003, s. 57).

Obecnie przedstawimy przykładową wypowiedź ucznia:

Na przykład stół to miejsce rozmowy z rodziną i ten przedmiot, choć może wydawać się tylko miejscem, gdzie można postawić posiłek i przy nim go zjeść, może też wiązać się z jakimiś wspomnieniami, których nie da się nigdzie zastąpić, ponieważ na przykład jakiś stół założony z drewna może przypominać ostatnią kolację z ukochaną babcią, zanim umarła i nie zastąpi go nigdy na przykład zwykłym stołem z Ikei, ponieważ będzie to zupełnie inny już stół i będzie miał zupełnie inny wymiar metaforyczny (SSI\_U2).

Wypowiedzi uczniów uwidoczniły wzajemnie powiązane relacje zachodzące między podmiotem i przedmiotem badań. Dokonane interpretacje wskazały na niemożność całkowitego ich rozdzielenia. Co stanowi o jednym z podstawowych uwarunkowań poznania humanistycznego i interpretacji hermeneutycznej. Warto zaznaczyć, iż proces przyswojenia samego znaczenia symbolu rozpoczął się od ukierunkowującego pytania: „Spójrz proszę na mandarynkę. Jeżeli ją obierzemy, to jakie elementy zostaną nam po obraniu owocu? No jak obierzemy tę mandarynkę, to będziemy mieć łupinę, no i wnętrze. A co jest w tym wnętrzu? No miąższ, cały smak, a potem pestki” (SSI\_U20). Zatem projektowanie sensu zasadzone w wymiarze rozumienia zapytania, wskazało na horyzonty odpowiedzi. Dzięki temu został otwarty dostęp do rozumienia symbolu. Pytanie „Wyraż proszę swoje stanowisko wobec takich oto słów. Jak je rozumiesz. Kto uczy się rozumienia symbolu, idzie od zewnątrz do wewnątrz, od powierzchni do głębi, od łupiny do pestki?”, stanowi kontinuum możliwości otwarcia się na wielość znaczeń.

Myślę, że dlatego że symbol ma naprawdę wiele, wiele znaczeń. To zależy tylko i wyłącznie od człowieka i od jego postrzegania świata. Najpierw ogląda go od zewnątrz, może struktura jakaś, kolor, może to jest właśnie cechą jego charakterystyczną, dopiero później zagłębia się głębiej, czy może ma jakieś głębsze znaczenie (SSI\_U23).

Wyniki badań jakościowych przekonują, iż uczniowie trafnie odczytywali znaczenia prezentowanych im treści symbolicznych. Mogło to wynikać z wysokiego uwrażliwienia na symbole samych uczniów. Co więcej, dokonywane przez nich selekcje interpretacyjne miały charakter często pogłębiony. Logika sekwencji interpretacji przebiegała od znaczeń dosłownych (np. „Zakładam, że może być przerażony, może być w rozpacz, że żona go zostawiła”) do odkrywania nadznaczeń symbolicznych (np. „To symbol więzienia, jakim byłby ten zamknięty dom z pozamykanymi drzwiami i oknami” SSI\_U13). Istotnym czynnikiem w procesie odczytywania znaczeń treści symbolicznych okazały się nie tyle czynniki hermeneutyczno-ontologiczne czy semiotyczno-komunikacyjne. Przeprowadzone analizy utwierdzają nas w przekonaniu, iż decydującą rolę odgrywał rezonans symboli z indywidualnym doświadczeniem oraz świadomość konwencji kulturowej, który był warunkowany potencjałem lingwistyczno-kulturowym samych uczniów. Powyższe stwierdzenie odwołuje się jedynie do procedury interpretacyjnej i nie ma profilu weryfikacji statystycznej. Należy zarazem stwierdzić, iż wyniki analiz wywiadów SSI są podobne do wyników analiz wywiadów FGI. Konkludując, uzyskane wyniki wskazują, iż zasadniczym czynnikiem konstruowania znaczeń w toku zaaranżowanego procesu dydaktycznego była nie tyle ontologia symbolu czy kreowane w wywiadzie procesy komunikacyjne, ile doświadczenia egzystencjalne i świadomość kulturowa. W kontekście przedłożonego problemu badawczego wykazano, iż badania jakościowe „nie potwierdziły eksplikacyjnej roli obu modeli teoretycznych (hermeneutyczno-ontologicznego i semiotyczno-komuniacyjnego) w procesie rozumienia treści symbolicznych” (Ratajczak-Parzyńska, 2019, s. 230). Nie podważa to jednak sensu dydaktyki symbolu jako formy w ramach ogólnego kształcenia humanistycznego. Co więcej, stanowi to o jej walorze w nadawaniu i identyfikowaniu sensów w weryfikacji obu koncepcji.

## Konkluzja

Kształcenie nie może być celem samym w sobie ani też jego intencją nie jest wytworzenie „produktu technicznego”. Kształcenie, które w swojej postaci jest wieloaspektowe, „nie da się wpisać w [...] proste ramy pojęciowe, jak te proponowane przez myślenie technologiczne” (Przanowska, 2015, s. 40). Takie myślenie wiąże się z instrumentalizacją jednostki i nadanie jej przedmiotowego wyrazu. Odwołując się do kształcenia humanistycznego, twierdzimy, iż jest ono czymś więcej w nauczaniu. Wykracza poza schematyzm działania i „dotyka” wewnętrznych warstw rzeczywistości. Ponadto umożliwia rozumienie świata zewnętrznego i własnej egzystencji, zmierzając w kierunku uzyskania dojrzałości w praktyce edukacyjnej. Tak ujmowane kształcenie jest zorientowane na odkrywanie sensów,

ich egzystencjalne rozumienie i aplikacje. W tym kontekście edukacja powinna wspierać ucznia w jego dążeniu do uzyskania nowych form egzystencjalnego samorozumienia. Istotną rolę w pozyskaniu takiego potencjału odgrywa symbol.

Symbol, który w swojej naturze jest wieloznaczny i w tym sensie prowokuje do interpretacji, może stanowić istotną kategorię otwierającą kształcenie humanistyczne na odkrywanie i rozumienie wielu znaczeń. W tym kontekście symbol w procesie kształcenia domaga się innej, alternatywnej kultury nauki. Dzięki kontaktowi z symbolem pobudzona zostaje zdolność symbolizowania i interpretacji jako rodzaj wykładni rzeczywistości. Nade wszystko dociera do fundamentalnych doświadczeń biograficznych. Poprzez tę konfrontację następuje otwarcie się na horyzont krytyczny wobec rozumienia samego symbolu.

Proponowana koncepcja dydaktyki symbolu, zmierzając do odczytywania ukrytych znaczeń, może stanowić uzupełniającą perspektywę w ramach współczesnego systemu edukacji. Ukazana jej recepcja i stosowalność w dyskursie pedagogicznoreligijnym domaga się jednak pochylenia nad istotą kształcenia. Na gruncie rekonstrukcji dwóch modeli interpretacyjnych dydaktyki symbolu: hermeneutyczno-ontologicznego i semiotyczno-komunikacyjnego opracowano metodologię empirycznych badań jakościowych. Zrealizowanie takiego projektu może mieć znaczący charakter wobec tradycji badań hermeneutycznych.

## Bibliografia

- Biehl P., Baudler G. (red.) (1980). *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundwagen der Religionsunterrichts*. Frankfurt/Main: Haag und Herchen Verlag GmbH.
- Biehl P. (1999). *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Biehl P. (2002). *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener-Verlag.
- Bronk A. (1988). *Rozumienie, Dzieje, Język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Haan de G., Rülcker T. (red.) (2002). *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Halbfas H. (1982). *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Halbfas H. (2011). *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*. München: Patmos Verlag.



- Meyer-Blanck M. (2002). *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. Rheinbach: CMZ Verlag.
- Milerski B. (2011a). Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6, 5–14.
- Milerski B. (2011b). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski B. (2015). Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 56–74.
- Milerski B., Karwowski M. (red.) (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*, t. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Milerski B. (2019). Symboldidaktik in empirischer Perspektive. W: D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn, A. Obermann (red.), *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen in (praktisch-)theologischer Perspektive. Festschrift für Michael Meyer-Blanck*. Berlin-Boston: Walter de Gruyter.
- Przanowska M. (2015). Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 30–55.
- Ratajczak-Parzyńska D. (2014). Hermeneutyczno-pedagogiczny kontekst dydaktyki symbolu. *Kultura i Wychowanie*, 7(1), 186–195.
- Ratajczak-Parzyńska D. (2019). *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Ricoeur P. (2002). *Symbolika zła*. Przeł. S. Cichowicz, M. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo Ediciones Altaya Polska & De Agostini Polska & Instytut Wydawniczy PAX.
- Ricoeur P. (2003). *Egzystencja i hermeneutyka*. Przeł. S. Cichowicz. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Rogowski C. (1999). *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogicznoreligijne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tillich P. (1970). *Offenbarung und Glaube. Schriften zur Theologie II. Gesammelte Werke Band VIII*. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.
- Tillich P. (1987). *Dynamika wiary*. Przeł. A. Szostkiewicz. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów.
- Tillich P. (1994). *Pytanie o Nieuwarunkowane. Pisma z filozofii religii*. Przeł. J. Zychowicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Urbaniak-Zajac D. (2003). Obiektywna hermeneutyka jako metoda rekonstrukcyjnych badań empirycznych. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajac D. (2010). O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(49), 7–18.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (red.) (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wernet A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wernet A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechniken der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wunenburger J.-J. (2011). *Filozofia obrazów*. Przeł. T. Stróżyński. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria.