

DAGMARA RATAJCZAK-PARZYŃSKA\*

Kołobrzeg

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8658-2915>

## KSZTAŁCENIE HUMANISTYCZNE JAKO PROCES HERMENEUTYCZNY\*\*

**Streszczenie:** W perspektywie pedagogiki humanistycznej kształcenie humanistyczne w szkole jest czymś więcej aniżeli tylko nauczaniem przedmiotów humanistycznych. Pedagogika humanistyczna, nie negując standaryzacji kształcenia szkolnego, postuluje uwzględnienie wymiaru egzystencjalnego nauczania w szkole. Istotnymi elementami kształcenia powinny stać się samorozumienie, odczytywanie sensów i wartości różnych form życia oraz ich interpretacja i uwewnętrznienie. Takie rozumienie procesu dydaktycznego wynika z humanistycznej koncepcji człowieka. W takim ujęciu byt ludzki nie jest tylko bytem empirycznym, lecz także bytem znaczącym. W artykule przyjęto rozumienie za podstawową kategorię epistemologiczną i ontologiczną nauk humanistycznych i kształcenia humanistycznego.

**Słowa kluczowe:** pedagogika humanistyczna; kształcenie humanistyczne; rozumienie; hermeneutyka; symbol.

### Wprowadzenie

Z perspektywy współczesnej polityki oświatowej edukacja szkolna zależy od właściwej standaryzacji programowej, która jest traktowana jako gwarant efektywnego

---

\* Dr Dagmara Ratajczak-Parzyńska; e-mail: [d.ratajczakparzynska@gmail.com](mailto:d.ratajczakparzynska@gmail.com).

\*\* Fragmenty niepublikowanej rozprawy doktorskiej pt. *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, napisanej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pod kierunkiem prof. APS, dr. hab. Bogusława Milerskiego i promotora pomocniczego dr Urszuli Markowskiej-Manista.

kształcenia. Takie podejście w istotny sposób upraktyczniało kształcenie i stało się wyznacznikiem dalszych działań w zakresie operacjonalizacji, kontroli i ewaluacji kształcenia. Standaryzacja i jej pochodne stały się obecnie zasadniczymi wyznacznikami organizacji kształcenia szkolnego. Pedagogika humanistyczna nie neguje tych tendencji. Domaga się natomiast uzupełnienia edukacji szkolnej o aspekty egzystencjalne i hermeneutyczne. W tradycji humanistycznej kształcenie całościowe to coś więcej aniżeli wyrabianie wymiernych kompetencji.

Zauważyć można, że pogłębiający się postęp i dywersyfikacja dorobku cywilizacyjnego i kulturowego narzuca na szkolnictwo wypracowanie coraz to nowszych i bardziej precyzyjnych procedur standaryzacyjnych, operacyjnych i ewaluacyjnych. Tego typu wizja kształcenia wpisuje się w tradycję pedagogiki pozytywistycznej. Człowiek jest tutaj postrzegany jako „byt empiryczny” (Milerski 2011a, s. 7), którego miarą staje się liczba zdobytych kwalifikacji. Podejście takie w istotny sposób upraktyczniało kształcenie. Takiej wizji przeciwstawia się pedagogika humanistyczna. Postuluje ona wprowadzenie do programu kształcenia działań związanych z samorozumieniem, uwewnętrznianianiem sensów i wartości, odczytywaniem i nadawaniem znaczeń. Tezą jest twierdzenie, że pedagogika humanistyczna powinna uwzględnić również kategorię symbolu. Dzięki symbolom byt ludzki, jako „byt znaczący” (Milerski 2011a, s. 7), może bowiem pełniej doświadczać rzeczywistości i odkrywać jej głębsze znaczenia w wymiarze egzystencjalnym i kulturowo-społecznym.

Twierdzę, iż rozumienie egzystencjalne powinno stać się jednym z głównych zadań edukacji szkolnej. W takim ujęciu rozumienie jako kategoria edukacyjna przyjmuje wymiar epistemologiczny (rozumienie jest drogą poznania humanistycznego) i ontologiczny (dzięki rozumieniu człowiek kształtuje swój byt, siebie samego). Rozumienie jest związane z odkrywaniem, odczytywaniem znaczeń. Znaczenia natomiast są warunkowane sensem. Z tej perspektywy sens staje się determinantem znaczeń. Rozumienie jest więc procesem, w którym wypowiedzi są odczytywane w kontekście sensu w kategoriach znaczących całości. Kategoria rozumienia zaś jest jedną z głównych podstaw kształcenia.

### **Pojęcie kształcenia humanistycznego**

Poniżej zostanie przedstawione przyjmowane przez autorkę rozumienie kształcenia humanistycznego. Prezentacja ta będzie ograniczona do nurtu hermeneutycznego. Co więcej, z natury rzeczy będzie miało ono charakter selektywny. Tak więc nie dokonuję tutaj analizy idei kształcenia ogólnego wielkich humanistów rodzimych, jak chociażby Sergiusza Hessena czy Bogdana Nawroczyńskiego. Nie chodzi mi bowiem o podejście analityczne, a jedynie ukazanie podstawowych wyznaczników pojęcia kształcenia humanistycznego w duchu neohumanistycznej idei *Bildung*.

Kształcenie humanistyczne ma charakter kulturowy i egzystencjalny. Pozwala rozumieć sens zawarty w otaczających człowieka dobrach kulturowych, a także

po części zrozumieć siebie, swoje miejsce i egzystencję w otaczającej nas rzeczywistości i tworzenie nowych, ważnych dokonań w dziedzinie kultury (Gajda 2006).

„Kształcenie wynoszące ku społeczeństwu” (za: Gadamer 1993, s. 42) – te słowa Johanna Gottfrieda Herdera odkrywają głębszy wymiar pojęcia kształcenia. Pojęcie to – na co wskazaliśmy powyżej – jest bez wątpienia związane z szeroko pojętą kulturą, w której człowiek kształtuje i rozwija swoje naturalne predyspozycje i zdolności. Sięgając głębiej, odkrywamy coś wyższego i dostrzegamy pewien wewnętrzny sens, który poprzez duchowy i wewnętrzny charakter kształtuje ludzką wrażliwość na otaczającą rzeczywistość. W takim sensie kształcenie to już nie tylko kultura i szlifowanie swoich zdolności, ale to coś wewnętrznego, co człowiek nosi w swojej duszy i co ma rozbudowywać w swoim wnętrzu.

*Meritum* refleksji o humanizmie stanowi człowiek, jego kultura duchowa, a także działania. Nie jest to człowiek postrzegany jako przedmiot poznania, ale jako jednostka rozumiejąca i odkrywająca świat poprzez własne doświadczenie rzeczywistości. Dochodzimy tutaj do istoty poznania humanistycznego, które nie jest dowodzeniem logiczno-przyczynowo-abstrakcyjnym, lecz uwiarygodnieniem tego, co nie jest jednoznaczne (Milerski 2011a). Istota poznania humanistycznego jest więc strukturą sensownie logicznej rzeczywistości, a jej sens należy do samej rzeczywistości, a także do jednostki, która sama stara się ją zrozumieć. Według powyższego, kształcenie humanistyczne odkrywa świat wielu znaczeń, dąży jednocześnie do uwiarygodnienia wykładni rzeczywistości. Z tej perspektywy zrozumiałe staje się przekonanie Hansa-Georga Gadamera, że „warunkiem istnienia jest kształcenie” (1993, s. 44).

Rozwój humanistycznego podejścia do kształcenia związany jest bez wątpienia z dywersyfikacją pewnych docelowych kompetencji, dzięki którym kształcenie bardziej otworzy się na ucznia, a tym samym sprawi, iż współczesność i związane z nią wymagania pozwolą w pewien sposób zaadaptować się do szybko zmieniającego się świata. Jednak sama adaptacja nie jest w stanie zapewnić głębszego podejścia do kształcenia, należy bowiem zwrócić szczególną uwagę na kształcenie „o ludzkim obliczu” (Milerski 2011a, s. 5), które powinno być ujęte w ciągle modernizowanym i ulepszonym procesie dywersyfikacji kształcenia. Tak więc nowoczesna koncepcja kształcenia winna uwzględnić, iż odpowiedni rozwój i edukacja ucznia w dużej mierze zależy od jego samorozumienia, od umiejętności „odczytywania i uewnętrzniania sensów i wartości, interpretacji, komunikacji i orientacji w świecie” (Milerski 2011a, s. 7).

W tym ujęciu, co zostało wyrażone na wstępie, nie neguję kształcenia jako procesu standaryzowanego, służącego pozyskiwaniu wymiernych kompetencji. Zmierzam natomiast do podkreślenia, że uczeń, a szerzej – świat o „ludzkim obliczu” – jest nie tylko bytem empirycznym, lecz także znaczącym. Odczytywanie, rozumienie znaczeń rzeczywistości staje się istotnym zadaniem kształcenia humanistycznego, a symbol – jedną z dróg jego realizacji.

W takiej perspektywie dojrzałość, jak i doświadczenie człowieka niewątpliwie są związane z odkrywaniem nowych horyzontów, czyli kształcenie to uczenie się stawiania pytań (Grondin 2015). Jednakże odpowiedź odnajdziemy na drodze rozumienia, które znajduje się w pewnym ruchu kolistym. Takie pytania stanowią o prawdziwości kształcenia, ponieważ pobudzają do autentycznego poszukiwania na nie odpowiedzi. To odkrywanie czy też dążenie do szukania jest o wiele cenniejsze, gdyż dzięki temu człowiek zdobywa swoje przynależne tylko do niego doświadczenia, w tym doświadczenia hermeneutyczne, ale zawsze w kontekście naznaczonym historycznie. W edukacji zorientowanej hermeneutycznie owe doświadczenia urealniają się w medium języka, tam też powstają. Cechuje je otwartość, tak samo jak pytania. Edukacja empiryczno-analityczna (curricularna) nastawiona jest na kształcenie poprzez pytania o charakterze, na które człowiek zna odpowiedź. W ten sposób jednostka uczy się pamięciowo, nie podejmując trudu odkrywania. Jest dostosowana „do tego, co już jest [...] a kształcenie polega na tym, aby być w stanie sformułować niezależny osąd dotyczący rzeczy” (Grondin 2015, s. 23). Zadaniem autorki jest wyraźne zaakcentowanie, że kształcenie nie może być jedynie wyposażone w efektywność, czy wypełnione pewnym schematycznym wyćwiczeniem. Ono ma mieć w sobie tę wolność znaną jako „pełna smaku przestrzeń pytania” (Przanowska 2015, s. 47).

Idąc dalej, można jednoznacznie stwierdzić, że człowiek kształtowany jedynie na drodze empirycznej, to „człowiek zewnętrzny”, jednostronnie formowany, sprawny, aktywny, posiadający dużo informacji, jednak ubogi wewnętrznie. Taki jednostronny rozwój dyskursywnego myślenia może wywołać zachwianie równowagi wewnętrznej człowieka. Używając metafory, możemy przyrównać takiego wykształconego człowieka do ptaka (Wojnar 1970), który lata, ale za pomocą jednego skrzydła i aby zachować harmonię lotu, powinien użyć zagubionego skrzydła. Tym zagubionym skrzydłem jest właśnie kształcenie humanistyczne w perspektywie pedagogiki zorientowanej hermeneutycznie, które w swojej formie zawiera elementy egzystencjalne i hermeneutyczne.

Tak więc spoiwem łączącym różne koncepcje kształcenia humanistycznego jest stwierdzenie, iż jest ono nie tylko podstawową formą kształcenia ogólnego, lecz także fundamentem edukacji. Jak można zauważyć, to stan ducha człowieka, który pozostaje w nim, nawet jeśli człowiek zapomni o wszelakich kompetencjach zdobytych na drodze edukacji. Przecież nauki ścisłe nie miałyby się tak dobrze, gdyby nie rozwój owego kształcenia humanistycznego. Co za tym idzie, kształcenie humanistyczne nie neguje zadań edukacyjnych: adaptacyjnych, rekonstrukcyjnych czy transmisyjnych, ale postrzega i akcentuje „kształtowanie specyficznych struktur osobowości, które wyznaczają indywidualne sposoby odczytywania, rozumienia i wartościowania świata” (Milerski 2014, s. 83). Uczeń kształtowany w taki sposób posiadałby nie tylko kwalifikacje pożądane przez współczesny system oświatowy, ale w toku edukacji szkolnej osiągnąłby dojrzałość. W kontekście edukacji szkolnej dojrzałość jest ukoronowaniem wysiłku edukacji, umiejętnością wieloaspektowego

i symbolicznego odbioru rzeczywistości. To oznacza, że w takim procesie nabywania przez ucznia dojrzałości kształtowana byłaby struktura duchowa człowieka, jego osobowość, przyczyniając się do wydobycia sensu w ukrytych materiach. Ten aspekt powinien być stale obecny w realizowaniu zadań związanych z wykształceniem człowieka.

Konkludując, fenomen kształcenia humanistycznego polega na „niepowtarzalności każdego człowieka. Ową niepowtarzalność można opisać jako indywidualny charakter struktury osobowości kulturowej (pedagogika humanistyczna), indywidualny sposób egzystencji – wyborów egzystencjalnych, rozumienia bytu ludzkiego i sposobów jego projektowania (pedagogika egzystencjalna w tradycji klasycznego egzystencjalizmu), indywidualny charakter relacji międzyludzkich oraz wydarzenia spotkania (pedagogika egzystencjalna inspirowana filozofią dialogu). Kształcenie humanistyczne jest więc czymś, co wykracza poza instrumentalne i adaptacyjne pozyskiwanie wymiernych kompetencji. Takie kształcenie nie dezawuuje tradycyjnej oświaty. Ono jest wartością dodaną, transcendującą to, co zwyczajne w nauczaniu” (Milerski 2014, s. 90). To „zwyczajne w nauczaniu” powinno obejmować obszary i formy kształcenia, realizujące mierzalne kompetencje, mające charakter empiryczny wraz z egzystencjalnym zadaniami o funkcjach hermeneutycznych skoncentrowanych na rozumieniu.

### **Rozumienie jako kategoria humanistyczna**

Nawet nie zdajemy sobie sprawy, jak bardzo obecna jest w naszym życiu hermeneutyka. W swej strukturze jest ona przeciwna do semantyki, zajmuje się bowiem wewnętrznymi aspektami użycia znaków. Ale obydwie, hermeneutyka i semantyka, uzewnętrzniają się w językowych postaciach, jakie zrodziły się w naszych myślach. Semantyka związana jest z opisem językowych wyrażen zewnątrz, hermeneutyka natomiast jest „wewnętrznym procesem mówienia, który widziany z zewnątrz jest jakby wzięciem-w-użycie jakiegoś świata znaków” (Gadamer 1979, s. 107). Zadaje więc pytanie: „W jaki sposób możliwe jest rozumienie i dlaczego rozumienie jest niezbędne?” (Haan, Rülcker 2002, s. 16).

Warto zaznaczyć, że na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci uczeni w naukowym dyskursie pedagogicznym wysuwali zarzuty w stosunku do hermeneutyki w ujęciu Wilhelma Diltheya, jako metody rozumienia, która zaistniała jako główna metoda badawcza pedagogiki humanistycznej. Jeden z zarzutów dotyczył tego, iż rozumienie jest „subiektywne i spekulatywne, jest to metoda intuicyjna, niemożliwa do sprawdzenia empirycznie” (Krüger, Pfaff 2006, s. 9). Znaczna część tej krytyki stała się bezprzedmiotowa w efekcie rozwoju hermeneutyki tradycyjnej. Obecnie w dyskusjach metodologicznych, które swoją wiedzę opierają na naukach społecznych i pedagogicznych, hermeneutyka nadal odgrywa główną rolę.

Hermeneutyka jako metoda rozumienia jest także metodą poznawania sensów, nadawania znaczeń w przestrzeni wychowawczej. W takiej perspektywie

rozumienie będziemy rozumieć jako kategorię poznawczą, dotyczy ona bowiem zarówno metodologii poznawania rzeczywistości kulturowej, mającej na celu rzeczywistość wychowawczą, jak i metodologii poznawania rzeczywistości przyrodniczej (Ablewicz 1998). Człowiek, egzystując w tych dwóch światach – w świecie przyrody i kultury – jest nie tylko istotą biologiczną, lecz także bytem, w którym to duch, rozumiany jako kultura, stanowi o „człowieczeństwie człowieka” (Ablewicz 1998, s. 26). Te dwa kryteria badawcze, w które wpleciony jest człowiek, stanowią o pewnym sposobie rozumienia jego istoty. Z jednej strony człowiekiem rządzi determinizm biologiczny, uwarunkowany wyjaśnianiem danego zjawiska przyczynowo-skutkowego, z drugiej zaś strony, człowiek staje się interpretatorem danej rzeczywistości kulturowej, jest niejako uwikłany w mnogość znaczeń. Tu bowiem rozumienie oparte jest na poznawaniu „fenomenów kultury ludzkiej rozumianej jako trwale zarejestrowane przejawy odsłony ludzkiej duchowości” (Ablewicz 1998, s. 27). Interpretacja więc dokonuje się w kierunku owej wielości znaczeniowej. Jak wskazuje sam Gadamer, interpretacja staje się poprzez słowo „symbolem wyrażającym postawę współczesnej epoki” (Folkierska 1990, s. 207), a oznacza to, że zarówno w słowie pisanim, jak i mówionym odnajdujemy jednoznaczne i niejednoznaczne formy nadawania znaczeń. Dzięki temu dochodzi się do interpretacji, która zawsze funkcjonuje w świadomości. Mam tu na myśli świadomość historyczną, to dzięki niej bowiem przekazy kulturowe (teksty), wydarzenia, jak i zachowania przypisywane człowiekowi ukazują swą prawdziwą postać poprzez interpretację. Współczesny człowiek zatem wyposażony w tę świadomość historyczną, która jest interpretacją danej tradycji, odkrywa nie tylko ten sens pierwszy, bezpośredni, jawny, lecz przede wszystkim sens drugi, czyli prawdziwy, pośredni, ukryty.

Dilthey, nawiązując do doświadczeń życiowych człowieka, upatruje w rozumieniu pewien stan wewnętrznych przeżyć, które są zobiektywizowane poprzez przeróżne gesty, zachowania otoczenia itd., czyli wszystko to, co człowieka otacza, możemy rozumieć jako obiektywizację życia i ducha, to obiektywizowanie stanowi bowiem o istocie, o znaczeniu tego gestu, zachowania. Jak sam Dilthey uzasadnia, rozumieć, oznacza przeżyć coś w sposób zobiektywizowany, przy odniesieniu się do życiowych doświadczeń człowieka.

Egzemplifikując powyższą konstatację, należy dodać, iż poprzez swój pośredni charakter „dotyka” ona rzeczywistości, która dana jest przez zewnętrzne ekspresje. A to oznacza, że rozumienie nie odnosi się do rzeczywistości, która jest dostępna bezpośrednio, lecz uwiarygodnia się poprzez zapośredniczenie zobiektywizowanych ekspresji ducha ludzkiego, czyli przez owe zewnętrzne ekspresje (Milerski 2011b). Inaczej ujmując, taki proces rozumienia jest związany z procesem interpretacji, czyli ciągłym ruchem, mając bowiem postać koła, porusza się do przodu niczym spirala.

Rozumienie jest czynnością złożoną w czasie, na którą składają się pojedyncze akty rozumienia (Bronk 1988). I tak, wstępne rozumienie jest warunkiem

koniecznym do rozumienia nie tylko tekstów. Służy również nadawaniu znaczenia rzeczom, tradycji, a szerzej – temu, co nazywamy światem życia świata ludzkiego. Rozciąga się tym samym na wszelkie sposoby zachowania i działania człowieka, obejmuje bowiem świat kultury oraz świat przyrody.

Rozumienie nie jest jednak neutralne i obiektywne. Nigdy – jak ujmują to hermeneuci – nie zaczyna się w punkcie zero. Zawsze jest ono uwarunkowane specyficznym sposobem bytowania podmiotu rozumiejącego i jego dziejowością. W tym miejscu pominiemy analizę specyfiki ontologicznej, egzystencjalnej koncepcji przedrozumienia u Martina Heideggera, podkreślającą faktyczność tzw. wrzucenia-w-świat, i pozostaniemy na poziomie wykładni Gadamera.

W takim ujęciu rozumienie jest warunkowane przedrozumieniem, które w kontekście zanurzenia człowieka w określonej tradycji historycznej, społecznej i kulturowej staje się formą przedsądu (przesądu). Rozumienie wstępne „powstaje w wyniku przynależności do określonej tradycji i posiadania dzięki temu określonego przedrozumienia (*Vorverstehen*) i przedsądów (*Vorurteil*). Przedrozumienie i przedsądy zdobywa człowiek przez wyuczenie i posługiwanie się językiem, który należy do danej tradycji” (Bronk 1988, s. 127).

Z powyższego wynika, że rozumienie, jako projektowanie sensu, wykorzystuje przedrozumienie, którego sens w toku dalszego rozwoju pod wpływem kształcenia może ulec korekcie czy powstaniu nowego sensu. Należy wspomnieć, że przedrozumienie ma zawsze charakter subiektywny, a to oznacza w procesie dydaktycznym trudności w określeniu jednej interpretacji. Dlatego też w owej sytuacji, w narastającym konflikcie interpretacji, należy „dążyć do uwiarygodnienia rozumienia” (Milerski 2010, s. 94). Może ono dokonywać się poprzez krytyczny osąd, a kończyć się na dyskursywnym sformułowaniu wykładni. Jednakże należy skonstatować, iż niezależnie od procesu kształcenia człowiek zawsze jest interpretatorem danej rzeczywistości zewnętrznej czy wytworu kulturowego w postaci tekstu, gdyż, czy tego chce, czy nie, staje się na każdym etapie swojego rozwoju uczestnikiem kultury, tradycji, w niej bowiem żyje. Nie może się od tej rzeczywistości „odciąć”, jest od niej zależny. Dlatego tak istotnym punktem w transferze dydaktycznym, na drodze procesu kształcenia człowieka, leży wydobycie, antycypowanie sensu, które we wstępnym rozumieniu przypisuje tekstowi określone znaczenie. Nadawanie znaczeń będzie miało najpierw charakter subiektywny, służący projektowaniu sensu, aby potem przejść do formy rozumienia, opartego na perspektywie obiektywistycznej. Przyjrzyjmy się zatem takiej sytuacji, w której to jednostkowy i obiektywistyczny punkt widzenia odgrywają rolę w procesie rozumienia.

Powyższe wymienione czynniki cechuje nierozłączne napięcie pomiędzy tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne. To napięcie w procesie dydaktycznym pełni rolę scalającą pomiędzy dążeniem do subiektywności, przejawiającej się w wyrażaniu własnych sensów, a obiektywnością. Chodzi o to, że w edukacji zorientowanej hermeneutycznie wskazuje się na umiejętne trwanie w owym napięciu. Gdyby któraś z perspektyw miałaby znaczący wpływ na proces dydaktyczny, spowodowałoby to

zachwianie procesu rozumienia. Na przykład supremacja perspektywy obiektywistycznej doprowadziłaby do indoktrynacji rozumienia i absolutyzacji czy wręcz narzucania odkrywczej funkcji sensów. Z kolei przyjęcie tylko perspektywy subiektywnej w procesie dydaktycznym mogłoby doprowadzić do „targowiska”, które zmieniłoby się co rusz w inną stronę. W takim stanie rzeczy edukacja nie miałaby możliwości weryfikacji tak różnorodnych jednostkowych stanowisk (Milerski 2010). Wobec powyższego widzimy, że interpretacja jest niekończącym się procesem, ulegającym ciągłym modyfikacjom, przeróbkom. Zadaniem interpretatora jest wyjście zarówno poza swoją sytuację, jak i poza sytuację autora. W interpretacji nie chodzi o wskrzeszanie intencji autora, lecz o ujawnienie możliwych sposobów bycia w świecie, dzięki którym dany tekst, wypowiedź, przekaz „otworzy się” przed interpretatorem (Ricoeur 2003).

### **Humanistyczna teoria kształcenia i odkrywanie znaczeń**

Pedagogika hermeneutyczna podkreśla, iż rozumienie stanowi główny wymiar ludzkiej egzystencji. Człowiek istnieje nie tylko dla samego istnienia, lecz jego zamierzeniem powinna stać się autentyczna egzystencja. Oznacza to, że oprócz przyjęcia odpowiedzialności i egzystencjalnej podmiotowości powinnością człowieka staje się wysiłek samorozumienia. W takim procesie rozumienie i egzystencja warunkują się wzajemnie (Ratajczak-Parzyńska 2013). Mając to na uwadze, edukacja szkolna oprócz zadań adaptacyjnych, transmisyjnych czy utylitarnych winna spełniać funkcje hermeneutyczne.

W dydaktyce zorientowanej hermeneutycznie rozumienie różni się od definicji tego słowa przyjętej w empirycznej teorii kształcenia. W teoriach curricularnych<sup>1</sup> i związanych z nimi teoriach pomiaru dydaktycznego rozumienie stanowi formę posługiwania się wiedzą. Dlatego obok zastosowania, zapamiętania, analizy i oceny jest to kompetencja określana w taksonomii poznawczych celów kształcenia. Tak postrzegane rozumienie odnosi się do empirycznie zoperacjonalizowanych procesów operowania wiedzą, np. tłumaczenia, syntezy czy ekstrapolacji (Niemierko 2001). W dydaktyce empirycznej kładzie się nacisk na wywoływanie zmian w uczniu. Bolesław Niemierko – opisując proces dydaktyczny – wskazuje na jego empiryczny charakter, czyli „projektowanie zmian, wywoływanie zmian, obserwowanie zmian i ocenianie zmian” (Niemierko 2007, s. 21). Zmiany te „muszą odnosić się do procesów i zjawisk, które są w pewien sposób – bezpośrednio lub

---

<sup>1</sup> *Curriculum* to inaczej „program nauczania”. Teorie curricularne odnoszą się do pedagogiki empirycznej i obejmują nie tylko konstruowanie programów nauczania, lecz zajmują się całościowo przebiegiem procesu nauczania. Oprócz tego w swoim zakresie zajmują się projektowaniem, weryfikacją całego transferu dydaktycznego, w tym opisem celów i zadań zawartych w podstawie programowej, planami wynikowymi, taksonomią celów nauczania, ocenami zewnętrznymi i wewnętrznymi, określane są jako bodźce wzmacniające bądź motywujące.



pośrednio, prędzej czy później – obserwowalne. Zajmowanie się nieobserwowalnymi zmianami wprowadzałyby nas w świat urojeń, daleki od realnych zadań edukacyjnych” (Niemierko 2007, s. 21).

W opozycji do takiego ujęcia hermeneutycznie zorientowana edukacja jest ukierunkowana na rozumienie całościowych struktur duchowości ludzkiej. Jej celem nie jest podporządkowanie działań nauczyciela wdrażaniu wymiernych i obiektywnych zmian u ucznia. Cele kształcenia humanistycznego (hermeneutycznego) nie podlegają empirycznej operacjonalizacji i standaryzacji. Uczeń biorący udział w procesie dydaktycznym jest podmiotem znaczącym. Dojrzałość człowieka, do której dąży kształcenie humanistyczne, jest związana z umiejętnością rozumienia siebie i świata. Przyjmuję, że rozumienie jest procesem odkrywania, identyfikacji sensów, dzięki którym nadajemy znaczenie danej rzeczywistości – postrzegamy ją w kategoriach znaczącej całości (Milerski 2011b). Z tej perspektywy rozumienie jest związane z umiejętnością odkrywania i nadawania znaczeń oraz wartościowania własnej egzystencji i otaczającej rzeczywistości.

Hermeneutycznie ujmowana edukacja opiera się na przekonaniu, iż rozumienie stanowi główny wymiar ludzkiej egzystencji. Egzystencjalna podmiotowość jako prawo i powinność każdego człowieka jest związana z nieustannym wysiłkiem rozumienia, odnoszącym się do sposobów bytowania w świecie. Proces dydaktyczny powinien być tak zbudowany, aby wspierał jednostkę w pozyskiwaniu kompetencji rozumienia siebie i otaczającej rzeczywistości.

Rozumienie i człowiek są ze sobą spleceni, tworzą nierozzerwalną parę, rozumienie bowiem to nie tylko metoda poznania. Ujmujemy je w kontekście całości procesów życiowych człowieka. Dilthey, rozróżniając psychologiczne i elementarne formy rozumienia od jego wyższej formy (rozumienie hermeneutyczne), miał na celu wyjaśnienie, że życia duchowego nie można poznać na drodze bezpośredniej. Jest ono dane tylko na drodze pośredniej, poprzez zapośredniczenie zobiektywizowanych ekspresji tegoż życia. Drogą do rozpoznania życia duchowego jest rozumienie hermeneutyczne. Jego zadaniem jest pojmowanie sensu, „w którym stan faktyczny przyporządkowany jest znaczeniu nadrzędnemu” (Krüger 2007, s. 143). Rozumienie hermeneutyczne ujmuje to, co jednostkowe w kontekście całościowych struktur życia duchowego. Dzięki odkrywaniu sensu na drodze rozumienia hermeneutycznego ujawniają się znaczenia poszczególnych form egzystencji, zdarzeń, a szerzej – rzeczywistości, w której żyjemy. Świat człowieka nie jest dany wprost, a jego interpretacje nie są jednoznaczne. Z tej perspektywy żyjemy w świecie wielu znaczeń. Paul Ricoeur pisał o nadznaczeniu znaczeń. Ujęcie to stanowi pomost łączący hermeneutykę z teorią symbolu.

Człowiek jako interpretator rzeczywistości poprzez wysiłek rozumienia odnosi się do świata symboli, wieloznacznych znaków. Wynika z tego, że rozumienie nie jest zamkniętym, odosobnionym aktem jednostki, żyjącym w ludzkiej świadomości. Ono jest nieustannym odzwierciedleniem świata znaczeń, który sytuuje się pomiędzy biosem i kulturą. Ten świat znaczeń jest zależny od działań,

doświadczeń ludzkich, a także od prowadzonego dyskursu społecznego, czy też od szyfrów kulturowych, rozproszonych w rzeczywistości. Widzimy zatem, że znaczenie jest połączone ze świadomością interpretatora, scala dane treści znaczenia z podmiotem, z tym, co on poznaje i co uznaje za swoje. Jednakże treści te mogą ulegać ciągłym przemianom, nie są one trwałym ciągiem, niezmienną konstrukcją, przybierają bowiem postać symboli. A to oznacza, że poprzez swój przekaz odsyłają człowieka do świata, który nie jest empirycznie dostrzegalny. Ten świat to świat ludzkiego ducha, a poprzez symbol uwidacznia się znaczenie, które „wypełnione jest treścią rozumienia czegoś jako czegoś” (Ablewicz 1998, s. 30). Proces rozumienia, dzięki któremu odsłania się sens symbolu, odbywa się zawsze w horyzoncie pewnych znaczeń.

### Konkluzja

Jak widzimy, nie ma jednoznacznej definicji kształcenia humanistycznego, dlatego że dotyka ono struktury złożonej, wieloznacznej. Kształcenie w swojej istocie pomaga kształtować duchową i kulturową konstrukcję naszej własnej osobowości w oparciu o przyjętą strukturę sensów i wartości, a edukacja, bazująca na kulturze minionych epok, ukazuje sens kształcenia.

Rolą kształcenia nie jest bowiem tylko zdobywanie wymiernych kompetencji, lecz także umożliwienie uczniowi wieloaspektowego doświadczenia rzeczywistości oraz rozumienia własnej egzystencji i świata zewnętrznego. Elementem kształcenia szkolnego jest zdobycie kompetencji hermeneutycznych. Dotyczą one życia społeczno-kulturowego, umiejętności interpretowania egzystencji ludzkiej, a także odczytywania wieloznaczności świata.

Wszystkie koncepcje ogólnej edukacji humanistycznej łączą dążenie do uwzględnienia w całościowym kształceniu człowieka aspektów niewymiernych, egzystencjalnych, wymagających wysiłku rozumienia (interpretacji).

W najbardziej ogólnym ujęciu rozumienie jest procesem odczytywania znaczeń. Jednak znaczenia faktów egzystencjalnych nie można zdefiniować jednoznacznie. Stąd też wynika konieczność rozumienia świata w jego wieloznaczności. Symbol, który z założenia jest wieloznaczny, może stanowić kluczową kategorię otwierającą kształcenie humanistyczne na świat wielu znaczeń. Jednakże współczesny system edukacyjny nie zagłębia się w rzeczywistość w jej wieloznaczeniowej złożoności, nie wytwarza fuzji pomiędzy światem symboli a sytuacją życiową człowieka. W przekonaniu autorki ujęcie procesu dydaktycznego powinno opierać się na szerszym zrozumieniu istoty kształcenia i samego człowieka.

### Bibliografia

- Ablewicz K. (1998). *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Palka S. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Gadamer H.G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje*. Łukasiewicz M., Michalski K. (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gadamer H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Baran B. (tłum.). Kraków: Inter esse.
- Gajda J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Grondin J. (2015). *Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 11–29.
- Haan de G., Rülcker T. (2002). *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Krüger H.H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Krüger H.H., Pfaff N. (2006). *Metody badań pedagogicznych*. W: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej badań naukowych*. Śliwerski B. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milerski B. (2010). *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Śliwerski B. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milerski B. (2011a). *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*. „Ruch Pedagogiczny”, z. 5–6, s. 5–14.
- Milerski B. (2011b). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski B. (2014). *Kształcenie humanistyczne jako wartość dodana*. W: *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*. Jankowska D. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Niemierko B. (2001). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Przanowska M. (2015). *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 30–55.
- Ratajczak-Parzyńska D. (2013). *Alfabetyzacja wizualna jako wyznacznik kultury wizualnej w rozwoju humanistycznym*. „Studia z Teorii Wychowania”, nr 1, s. 128–148.
- Ricoeur P. (2003). *Egzystencja i Hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Bieńkowska E. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo PAX, Altaya, De Agostini.
- Wojnar I. (1970). *Wychowanie i estetyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.

## HUMANISTIC EDUCATION AS A HERMENEUTIC PROCESS

**Abstract:** In the perspective of humanistic pedagogy, humanistic education at school is more than just teaching humanities. Humanistic pedagogy, without denying the standardization of school education, postulates taking into account its existential dimension. Self-understanding, reading the meanings and values of various life forms as well as their interpretation and internalization should become important elements of education. This understanding of the didactic process results from the humanistic concept of man. According to this approach, a human being is not only an empirical being, but also a significant being. Understanding was adopted as the basic epistemological and ontological category of the humanities and education in the field of humanities.

**Keywords:** humanistic pedagogy; humanistic education; understanding; hermeneutics; symbol