

Monika Adamska-Staroń

Beata Łukasik

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna

Hermeneutyka jako teoria rozumienia i interpretacji, metoda poznania oraz teoria i praktyka kształtowania bytu ludzkiego interesuje nas od dawna. Kierunek większości naszych podróży badawczych wyznacza właśnie odkrywanie znaczeń i sensów kryjących się w różnorodnych ludzkich ekspresjach – tekstach, zachowaniach, wydarzeniach, sytuacjach. Szczególnie interesuje nas odsłanianie wartości i sensów organizujących wychowawczą i kształcącą rzeczywistość edukacyjną. Stąd nasze zaangażowanie w hermeneutykę pedagogiczną. Hermeneutyka pedagogiczna jest określana jako pedagogiczna teoria rozumienia i interpretacji (w ogólnym znaczeniu) lub orientacja metodologiczna (w wąskim znaczeniu) (B. Milerski, 2011, s. 12). W ogólnym znaczeniu uwzględnia

[...] znaczenie rozumienia i interpretacji w kształceniu i badaniach pedagogicznych oraz wpływy doświadczeń pedagogicznych na rozumienie i interpretację (B. Milerski, 2011, s. 12),

natomiast w węższym znaczeniu uwzględnia rozumienie i interpretację jako kategorie metodologiczne odnoszące się do „[...] procesu identyfikacji sensów i wartości organizujących rzeczywistość wychowawczą oraz jej wykładni” (B. Milerski, 2011, s. 13).

W przedstawianym artykule uwagę koncentrujemy na aspekcie metodologicznym, uwzględniając podtytuł *Metodologiczne propozycje* niniejszego tomu. Mamy jednocześnie świadomość, że hermeneutyka ma nie tylko wymiar metodologiczny i epistemologiczny, ale także ontologiczny.

Opisanie przez nas (w zarysie) hermeneutyki pedagogicznej ma do spełnienia dwa zadania. Pierwsze, na poziomie poznawczym, to zapoznanie czytelnika z określoną propozycją badawczą; drugie, na poziomie dydaktycznym, to wzbudzenie zainteresowania opisywaną propozycją, zaproszenie do hermeneutycznego bycia w świecie, które ma również na uwadze to, że nie jesteśmy osamotnione w promowaniu takiej właśnie drogi badawczej.

Nauka jako metoda poznania

Nauka jest jedną z podstawowych dziedzin kultury. Tworzą ją przekonania normatywno-dyrektywne ustanawiane przez społeczność naukowców. System przekonań regulujący praktykę badawczą ulega zmianom. Zmiany uzależnione są od wielu czynników kulturowych i społecznych, ale także przyrodniczych reorganizacji; mają swoje źródło w umysłach ludzi funkcjonujących w określonym czasie i przestrzeni.

Nauka odsłania nowe perspektywy, przestrzenie i rozwiązania; sprzyja odkrywaniu szans i barier w rozwoju człowieka, społeczeństwa i cywilizacji; jest źródłem praktyk społecznych. Nauka – mimo postmodernistycznej dyskwalifikacji pewności wiedzy – nadal pozostaje autorytetem, choć inne drogi/sposoby odkrywania świata również cieszą się uznaniem (m.in. wywodzące się z kręgów sztuki czy potoczne).

Naukowcy, odsłaniając nowe przestrzenie i nowe rozwiązania, kierują się określonymi regułami¹. W związku z zaakceptowaniem określonych reguł ujawniają się określone modele rozwoju nauki². Konsekwencją przyjęcia przez społeczność naukowców wybranych reguł jest określony sposób bycia naukowców w świecie nauki.

Naukowiec jest częścią świata („jest” rozumiemy jako „egzystuje”, nie jako „obecność o charakterze przedmiotowym”); jest zespolony ze światem przez samo bycie (istnienie/egzystowanie/swoją cielesność), przez współ(bycie) z drugim człowiekiem i przez sytuacje, które zastaje i które tworzy; wyrasta w świecie, rozwija się, a następnie odkrywa i zgłębia jego zakamarki i tajemnice; współtworzy go, ale i świat oddziałuje na niego (M. Heidegger, 1994). **Bycie człowieka w świecie** nie jest zamknięte, nie jest gotowym produktem, lecz jest dynamiczne i zmienne, indywidualne; charakteryzuje się zdolnością do przekraczania; ma konkretne usytuowanie, które prowadzi do „egzystencjalnego zaangażowania” (E. Mounier, 1964).

¹ W literaturze metodologicznej wyróżnia się wewnętrzne i zewnętrzne reguły sterowania nauką. Wewnętrzne reguły tworzone są przez ludzi nauki, a konstytuują je przekonania normatywno-dyrektywne, które wskazują, jakie działania badawcze i jakie wytwory poznawcze realizowane w nauce w danym okresie historycznym są uznawane za naukowe. Natomiast zewnętrzne reguły tworzone są w pozanaukowych układach społecznych (np. politycznym, ekonomicznym czy obyczajowym), które wysuwają wobec nauki określone żądania. Efekty nauki oceniane są przez pozanaukową społeczność – reprezentantów określonych układów, biorąc za kryterium stopień realizacji ich oczekiwań i przydatność tych wyników do realizacji celów artykułowanych przez określone układy. Reguły te na różnych etapach rozwoju nauki były/są/będą w stosunku do siebie: zgodne, inne, ale niesprzeczne, konfliktowe lub wykluczające się nawzajem (J. Such, 1986, s. 9–19; T. Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 21).

² Odwołując się do wspomnianego podziału reguł, jest to autonomiczny i heteronomiczny model rozwoju nauki. Autonomiczny model rozwoju nauki preferuje wewnętrzne reguły sterowania nauką, realizowanie się nauki według reguł wewnętrznych; „[...] czynniki zewnętrzne [...] mogą stanowić tylko tzw. «kontekst odkrycia», tzn. wpływają one na dobór podejmowanych przez naukę problemów, czyli na ich zakres, ale nie wpływają na sposób ich rozwiązania i osiągnięte wyniki badań naukowych. Brak autonomii nauki, której wskaźnikiem są sytuacje, że układy i czynniki zewnętrzne wobec nauki mają wpływ na wyniki sporów merytorycznych istniejących na terenie poszczególnych dyscyplin naukowych, jest zawsze zapowiedzią kryzysu nauki i prowadzi do zwyrodnienia tej formy świadomości lub przekształcania jej w inną formę świadomości, np. ideologię” (T. Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 21; zob. też J. Such, 1986, s. 14). Heteronomiczny model rozwoju nauki preferuje reguły zewnętrznego sterowania nauką, a przynajmniej je uznaje. W tym modelu rozwoju nauki przekonania normatywno-dyrektywne dotyczące metodologii „[...] jako zjawiska historyczne zależne są od takich sfer życia, jak: gospodarka, technika, obronność, ustrój społeczny i polityczny, kultura, stan świadomości, ogólny klimat intelektualny, światopogląd i inne” (T. Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 21). Such (1986, s. 9–19) zauważa, że żaden ze wspomnianych modeli nie przystaje do rzeczywistości w ogóle, a naukowa rzeczywistość lokuje się w szeregu między tymi dwoma modelami.

Naukowiec nie tylko bada, poszukuje i odkrywa, posiada własne refleksje, ale także przeżywa: jest istotą emocjonalną, uczuciową, nieodgadnioną, w sensie możliwości, jakie może podarować światu. To istota realizująca się w szczególnym tylko dla siebie sposobie bycia – we współpracy ze światem; ujawnia się w określonym miejscu i czasie. Jest odkrywcą. Odkrywcą o różnorodnych twarzach, umiejętnościach, zdolnościach i talentach; jego aktywność koncentruje się wokół prowadzenia poszukiwań i dociekań wiodących do nowych wartości/jakości poznawczych, rozwiązywania różnego rodzaju problemów, tworzenia dzieł zawierających wartości poznawcze, rozważania razem z innymi i zgodnie z regułami dyskusji naukowej zagadnień poznawczych wyrosłych z sytuacji problemowej w nauce, przekazywania środowisku naukowemu i społeczeństwu swych idei, refleksji, teorii, koncepcji, poglądów.

Aktywność badawcza naukowca jest implikacją przyjęcia określonych reguł poznawania świata, **określonej metody naukowej.**

Jest wiele dróg i metod prowadzących do (roz)poznawania coraz to nowych obszarów świata, nowych horyzontów, spojrzeń, nowych pomysłów na rozwiązanie problemów, tajemnic człowieka i jego bycia w świecie. Różnorodność zakłada ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami, łączy się z „[...] eksperymentowaniem różnymi środkami i różnorodnymi drogami i metodami” (B. Śliwerski, 1998, s. 11). Zgoda na różnorodność w nauce przy jednoczesnym zachowaniu jej autonomii (wolnej od zewnątrzsterowności i politycznych uwikłań) oznacza, że każdy może wybierać „[...] odmienną drogę badań, krytyki i afirmacji określonych teorii” (B. Śliwerski, 1998, s. 11). Umiejętność korzystania z tej różnorodności daje szansę na to, że wybrana przez naukowca droga/metoda będzie służyła zarówno rozwojowi nauki, jak i ludziom, oraz będzie pomocna w skali mikro lub/i w skali makro.

Hermeneutyka pedagogiczna jako metoda poznania jest naszym wyborem z kilku powodów:

- jest zainteresowana rozumieniem edukacyjnej rzeczywistości, czyli odkrywaniem sensów i wartości ją organizujących, interpretacją tekstów pedagogicznych, rozumieniem historycznego wymiaru pedagogiki, odkrywaniem warunków możliwości edukowania, a ponadto sprzyja:
- odkrywaniu nowych horyzontów i rozwiązań, możliwości, ale i ograniczeń;
- odkrywaniu samego siebie, drugiego człowieka, jego bycia w świecie, sposobów współpracy z nim i sposobów bycia w świecie;
- doskonaleniu samego siebie;
- doskonaleniu warsztatu metodologicznego.

Hermeneutyka pedagogiczna jako metoda poznania bada nie tylko współczesny świat edukacyjny, ale i historyczny; bada „[...] proces historycznego uświadomienia sensów i wartości konstytuujących różne wykładnie rzeczywistości wychowawczej” (B. Milerski, 2011, s. 13).

Hermeneutyka – rys historyczny

W czasach antycznych – pomijając Platona, który w dialogach odsłania pewne hermeneutyczne kroki przy interpretacji mitów i metafor – hermeneutyka ograniczała się do interpretacji wypowiedzi pisanej lub mówionej. Wyłoniła się z retoryki i poetyki Arystotelesowskiej jako sztuka wykładni oraz interpretacji tekstu pisanego. Św. Augustyn z Hippony w związku z egzegezą Pisma Świętego skierował hermeneutykę na obszary nie tylko interpretacji, ale

także rozumienia tekstu. Rozumienie jest procesem wewnętrznym. Warunkiem tego procesu jest wcześniejsza wiara osoby, która chce zrozumieć tekst. Uwierzyć, aby zrozumieć; zrozumieć, aby uwierzyć – można powiedzieć, że to prototyp Heideggerowskiego koła hermeneutycznego. Augustyńska hermeneutyka zwracała uwagę na rolę tekstu (na przedmiot poznania) w procesie jego rozumienia przez odbiorcę, ale jednocześnie podkreślała, że odbiorca ma wpływ na tekst (podmiot poznania jako partycypator). W konsekwencji, hermeneutyka ta dotyczyła epistemologii i stawiała pod znakiem zapytania możliwość obiektywizmu w poznaniu tekstu (M. Sawicki, 1996, s. 17).

Średniowiecze to okres rozwoju hermeneutyki prawniczej i teologicznej, metoda interpretacji Biblii, która służyła stosowaniu podanych w niej praw do konkretnych przypadków (M. Sawicki, 1996, s. 17).

W czasach nowożytnych po hermeneutykę sięgała filologia tłumaczenia jednego języka na drugi „[...] jako metodę ustalania równoważników sensu wypowiedzi w różnych językach” (M. Sawicki, 1996, s. 10).

Zwrot ku hermeneutyce filozoficznej zapoczątkował F. Schleiermacher na początku XIX w., który opracował hermeneutykę ogólną jako teorię sztuki rozumienia. W. Dilthey, nawiązując do Platońskiej hermeneutyki, która badała metaforyczność języka i jej znaczenie w poznaniu, już wyraźnie przeniósł problem w dziedzinę epistemologii. Dla Diltheya hermeneutyka otwierała horyzonty rozumienia natury rozumienia, a tym samym horyzonty rozumienia człowieka jako wydarzenia dziejowego, człowieka-interpretatora oraz człowieka-partycypatora tych dziejów (M. Sawicki, 1996).

Zarówno Schleiermacher, jak i Dilthey uczynili z **hermeneutyki metodę poznania** w naukach humanistycznych jako naukach o ludzkiej duchowości.

Hermeneutyka W. Diltheya jako metoda poznania – podstawowe przesłanki refleksji hermeneutycznej dla hermeneutyki pedagogicznej

Hermeneutyka Diltheya, która była konsekwencją jego filozofii życia, to nie tylko teoria interpretacji i rozumienia, ale podstawa nauk humanistycznych, źródło i inspiracja dla rozwoju zorientowanej hermeneutycznie pedagogiki, hermeneutyki pedagogicznej, „pomost pomiędzy refleksją filozoficzną i pedagogiczną” (B. Milerski, 2011, s. 71). Odwołując się do znawców hermeneutyki Diltheya (m.in. H. Dannera, M. Milerskiego, E. Paczkowskiej-Łagowskiej, G. Sowinskiego, Z. Kuderowicza, A.L. Zachariasza), przyłączamy się do myślenia, że każda hermeneutyka jest teorią rozumienia i interpretacji, lecz nie każda teoria rozumienia i interpretacji ma charakter hermeneutyczny (np. filozofia analityczna czy teorie curricularne, wyrastające z behawioryzmu). Warunkiem takiego myślenia jest osadzenie hermeneutycznej teorii rozumienia i interpretacji w tradycji hermeneutyki klasycznej oraz uprawianej na jej gruncie refleksji humanistycznej.

Badania humanistyczne różnią się od przyrodniczych. Życia duchowego, które Dilthey uczynił punktem wyjścia w poznaniu człowieka, nie można – jego zdaniem – odkrywać, stosując reguły poznania eksperymentalnego, nie można go zoperacjonalizować czy poddać pomiarowi empirycznemu. Co nie oznacza, że życie duchowe nie może być przedmiotem badań naukowych. Może, tylko – zdaniem niemieckiego filozofa – należy zastosować inną niż w naukach przyrodniczych metodologię. Hermeneutyka stała się taką właśnie alternatywną metodą (B. Milerski, 2011; W. Dilthey, 2004).

Hermeneutyczne poznanie wywodzi się z przeżywania życia, natomiast przyrodnicze jest poznaniem obiektywizującym świat w kategoriach przedmiotowych, które poddają się operacjonalizacji. Dilthey zauważa, że nie każde przeżycie jest przesłanką poznania naukowego, ale każde poznanie humanistyczne ma swoje źródło w przeżyciu rzeczywistości (W. Dilthey, 2004). Tylko rzeczywistość dostępna przeżyciu za pośrednictwem zobiektywizowanych ekspresji życia duchowego jest podstawą poznania w naukach humanistycznych, a nie rzeczywistość przeżywana w ogóle. Dlatego źródłem humanistycznej wiedzy naukowej nie jest przeżywanie subiektywnych stanów psychicznych, lecz przeżywanie życia za pomocą zobiektywizowanych ekspresji – zewnętrznych form duchowego świata. To nie przeżywanie rzeczywistości poznawanej, nie wrażenia i nie subiektywne doświadczenia są przedmiotem badań, tylko obiektywne postaci kulturowe, w których zamknięty został duchowy świat i na bazie których możliwe jest tworzenie wrażeń (B. Milerski, 2011; W. Dilthey, 2004).

Poznanie zobiektywizowanych ekspresji

[...] zakłada żywy stosunek poznającego do przedmiotu poznania – w poznaniu humanistycznym życie jest bowiem dostępne w przeżyciu. Zarazem jednak owo przeżywane życie nie jest prostą pochodną subiektywnego świata duchowego twórcy, ale czymś więcej – rzeczywistością wyniesioną ponad świat autora i w tym sensie rzeczywistością ważną także dla poznającego, dla jego jednostkowego bytu (B. Milerski, 2011, s. 53; zob. też W. Dilthey, 2004).

Życie – duch – rozumienie

Kategorie naukowe w przestrzeni humanistycznej W. Diltheya

Filozofia Diltheya to filozofia życia. Pojęcie „życie” w kontekście naukowym używane jest przez Diltheya w odniesieniu do świata człowieka. Elementy tego świata wzajemnie oddziałują na siebie. Oddziaływania te mają miejsce w

[...] warunkach układu obiektów przyrodniczych, podlegających zasadzie przyczynowości i obejmujących sobą również sferę procesów psychicznych zachodzących w ciałach. [...] [Życie] stanowi podstawę wszystkich występujących w nim postaci i systemów naszego przeżywania, rozumienia, ekspresji oraz ich porównawczego rozważania (W. Dilthey, 2004, s. 222-224).

Życie warunkowane jest przyrodą, ale jest również przeżywane. Zatrzymując się na poziomie oddziaływań zjawisk przyrody, koncentrując się na przyczynowo-skutkowym charakterze, badacz wykorzystywać będzie instrumentarium nauk przyrodniczych (W. Dilthey, 2004; B. Milerski, 2011). Wchodząc już na poziom doświadczenia życia przez przeżywanie (a nie tylko poprzestając na poziomie bodziec – reakcja), Dilthey proponuje zastosowanie metodologii nauk humanistycznych. Przeżywanie dotyczy zarówno oddziaływań zjawisk przyrodniczych, jak i zjawisk kulturowych – ekspresji uzewnętrzniających duchowy świat własny oraz innych ludzi.

Ekspresje te mogą mieć formę ulotnych fenomenów psychologicznych bądź też zobiektywizowanych wytworów kulturowych. Aby jednak mogły stać się znaczące dla przeżywającego podmiotu, musi dokonać się ich rekonstrukcja. Nie polega ona na odkrywaniu empirycznych zależności przyczynowo-skutkowych, ile na próbie odtworzenia związku pomiędzy oddziaływaniami procesów psychicznych. Proces takiej rekonstrukcji W. Dilthey nazywa **rozumieniem** (B. Milerski, 2011, s. 56).

Filozofia życia to zarazem filozofia **ducha**. Duch spaja wszystkie procesy życiowe, jest ich podstawą. Świat ducha nie jest dostępny bezpośrednio, tylko za pośrednictwem ekspresji życiowych. Ekspresje te są różnorodne. Dzięki nim człowiek odkrywa duchowy świat; poznaje zakamarki ludzkiej duszy i subiektywne szeptki zamknięte w zewnętrznych formach kulturowych, osadzając je w całości elementów życia duchowego. Poznawanie dokonuje się przez ich rozumienie (W. Dilthey, 2004).

Duch obiektywny to różnorodne postaci kulturowe, zewnętrzna forma duchowego świata, kryjąca rozmaite stany psychiczne, emocje, uczucia, refleksje, wydarzenia, sytuacje, przeszłość, okoliczności, warunki i sposoby bycia w świecie, cele indywidualne i wspólne wyznaczone przez społeczeństwo, język, obyczaj, sztuka, nauka, magia, religia, filozofia, prawo; to przestrzeń, w której dokonuje się proces rozumienia siebie i innych ludzi oraz uzewnętrznienie ich życia.

W efekcie świat ducha – dany w postaci zobiektywizowanych ekspresji życiowych jako przedmiot badań naukowych – traktowany jest holistycznie.

Wszystko bowiem, w czym duch się zobiektywizował, zawiera w sobie coś wspólnego dla Ja i Ty. Każdy skwer, na którym posadzono drzewa, każdy pokój, w którym urządzone miejsca do siedzenia, są dla nas zrozumiałe od najmłodszych lat, gdyż ustalanie celów, zarządzanie, określanie wartości jako wspólne ludziom, przypisało każdemu miejscu w przestrzeni i każdemu przedmiotowi w pokoju jego funkcję. Dziecko wzrasta w pewnym ładzie i obyczaju rodzinnym, dzielonym z innymi członkami rodziny, i w tym kontekście przyjmuje polecenia matki. Jeszcze zanim nauczy się mówić, tkwi całkowicie w medium wspólności. I tylko dlatego uczy się rozumieć gesty i wyrazy twarzy, ruchy ciała, okrzyki, słowa i zdania, że spotyka je zawsze jako takie same i z tym samym odniesieniem do tego, co oznaczają i wyrażają. W ten sposób jednostka orientuje się w świecie ducha obiektywnego (W. Dilthey, 2004, s. 194–195).

Świat ducha obiektywnego nie jest więc tylko abstraktem i transcendencją, ale podstawą życia wspólnego i psychicznego każdego człowieka; jest światem, który oddziałuje na ludzką świadomość, tworzy człowieka i jego relacje interpersonalne. Obiektywizacja ducha dokonuje się w przestrzeni kulturowej. Człowiek rozwija swojego ducha w kontakcie z jego zewnętrznymi objawami; jego rozwój polega na rozwoju duchowej struktury osobowości, które z kolei mają wpływ na kształt zewnętrznych form świata duchowego.

Między duchem obiektywnym jako podstawą życia wspólnego i jego zobiektywizowanymi ekspresjami a życiem duchowym zachodzi określona relacja. Relacja ta ma charakter dialektyczny. Elementy ją tworzące współpracują ze sobą, oddziałują na siebie, są „[...] w dynamicznym związku i przenikających się zależnościach” (B. Milerski, 2011, s. 59). Na gruncie tej współpracy dokonuje się

[...] uświadomienie przeżywanej struktury duchowej w jej obiektywnych (zobiektywizowane ekspresje kulturowe) i subiektywnych (życie duchowe jednostki) odniesieniach. Drogą owego uświadomienia jest proces nazywany rozumieniem (B. Milerski, 2011, s. 60).

Na tak dostrzeżonym horyzoncie **rozumienie** staje się aktem życiowym, które ma swoje źródło w życiu przeżywanym. Jest to jedna z podstawowych kategorii filozofii życia i hermeneutyki; zamyka triadę: (prze)życie – obiektywna ekspresja – rozumienie.

Dilthey **rozumienie** określił jako „[...] proces, w którym ze zmysłowo danych znaków rozpoznajemy element psychiczny, którego znaki te są uzewnętrznieniem” (2004; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 60). Cechą tej definicji jest dystans wobec możliwości bezpośredniego poznania człowieka.

Dilthey (2004) zwrócił uwagę na to, iż rozumienie odbywa się na różnych poziomach i w różnych sytuacjach. Jego zdaniem, dokonując analizy procesu rozumienia, należy uwzględnić jego związek z życiem. Nie należy zaczynać analizy procesu rozumienia od rozumienia jako metody poznania, tylko od rozumienia jako kategorii ludzkiej egzystencji, aktywności poznawczej człowieka, niekoniecznie wyróżniającej się naukowym charakterem. W tej perspektywie rozumienie ma charakter pragmatyczny; stanowi zasadniczą funkcję życiową człowieka. Ten sposób myślenia

[...] poprzedził późniejszą ontologię hermeneutyczną Martina Heideggera. Człowiek, aby być prawdziwie człowiekiem i tworzyć relacje międzyludzkie, musi nieustannie podejmować wysiłek rozumienia (B. Milerski, 2011, s. 6; zob. także W. Dilthey, 2004).

Biorąc za kryterium poziomy, na których dokonuje się proces rozumienia, oraz sytuacje, w których się realizuje, Dilthey wyróżnił następujące formy rozumienia:

- elementarne formy rozumienia podporządkowanego interesom praktycznego życia,
- elementarne formy rozumienia odniesione do aspektów ducha obiektywnego
- wyższe formy rozumienia (2004, s. 190 i n.).

Dwie pierwsze formy odnoszą się do tego, co subiektywne i indywidualne (zindywidu- alizowana ekspresja ludzkiej psychiki), do jednostkowych aktów praktycznego życia. W tej płaszczyźnie życia praktycznego ludzie muszą wiedzieć, czego nawzajem od siebie oczekują. Komunikaty, jakie do siebie wysyłają, by mógł zostać osiągnięty pożądany efekt, muszą być dla obu stron zrozumiałe, czyli muszą one operować tym samym kodem językowym, respektować te same przekonania normatywno-dyrektywne, które regulują określoną praktyką społeczną. Akty te rodzą elementarne formy rozumienia;

[...] są one niczym litery alfabetu, których składanie umożliwia wyższe formy rozumienia. Pod postacią takiej formy elementarnej mam na myśli zinterpretowanie pojedynczego przejawu życia (W. Dilthey, 2004, s. 193).

Tego typu rozumienie nie ma charakteru holistycznego, nie odnosi się do całości życia. Proste czy złożone czynności realizowane w wymiarze praktycznym, takie jak: sprzątan- ie, budowanie, gotowanie czy remontowanie, mają swój cel, ale nie można ich odnieść do całości związku życiowego. W drugim przypadku, wchodząc w przestrzeń relacji interpersonal- nych, rozumienie elementarne „[...] może być związane z pytaniami dotyczącymi intencji czy motywów jednostkowych aktów psychicznych poszczególnych osób” (B. Milerski, 2011, s. 62). W obu przypadkach nie ma jednak informacji istotnej dla orientacji życiowej czło- wieka. Próbując zrozumieć, dlaczego drugi człowiek ma takie czy inne samopoczucie, nie odpowiemy na pytanie dotyczące kierunku jego drogi życiowej, ponieważ mamy do czynie- nia z jednostkowym stanem psychicznym bądź zachowaniem, które jest jego następstwem oderwanym od całościowego charakteru życia duchowego. Rozumienie w tym przypadku ma charakter naturalny i jest niezbędnym elementem życia każdego człowieka.

Trzecia, wyższa forma rozumienia to **rozumienie hermeneutyczne**, które podejmuje próbę rozumienia życia duchowego, a w konsekwencji, duchowej struktury osobowości czło- wieka za pośrednictwem obiektywnych ekspresji życia duchowego. Ta forma rozumienia, po- dobnie jak poprzednie, odwołuje się do aktywności poznawczej człowieka, jednak spełniając określone warunki, staje się metodą poznania w naukach humanistycznych.

Zdaniem Diltheya, hermeneutyczne rozumienie może realizować się na dwa sposoby:

- przez obserwację ludzi, ich postaw, zachowań i sposobów bycia w świecie,
- przez zobiektywizowane ekspresje kulturowe.

Zarówno rozumienie przez obserwację, jak i za pośrednictwem wytworów kulturowych nie może dotyczyć interpretacji jednorazowych aktów działań (jest to jeden z warunków, by rozumienie było/ stało się metodą naukową). Każde rozumienie kieruje swój wysiłek na coś indywidualnego, przy czym na poziomie elementarnym ukierunkowane jest na to, co pojedyncze i psychicznie subiektywne, natomiast na poziomie hermeneutycznym rozumienie tego, co elementarne, wpisuje się w kontekst

[...] całościowych elementów życia duchowego, wytworów kulturowych – tekstów, form życia społecznego, postaci obyczaju, przekazów mitycznych (B. Milerski, 2011, s. 70).

Chodzi o zrozumienie nie tylko prostych „zależności między wyrazem a tym, co wyrażone”, lecz dokonanie rekonstrukcji związków między „[...] różnorodnością przejawów życia danej osoby a strukturą psychiczną leżącą u ich podstaw” (dotyczy rozumienia przez obserwację) (B. Milerski, 2011, s. 62).

Wyższej formie rozumienia towarzyszą trzy istotne, zdaniem Diltheya, momenty:

- transpozycja,
- rekonstrukcja stanów duchowych,
- odtwarzające przeżywanie.

Transpozycja to, najogólniej, przeniesienie się w położenie tego, co ma być zrozumiane:

[...] rozumienie wyższe polega na zadaniu odnalezienia w tym, co dane, pewnego powiązania życiowego. Jest to możliwe jedynie wówczas, gdy powiązanie życiowe, zachodzące w naszym własnym przeżywaniu i doświadczane przez nas w niezliczonych wypadkach, jest zawsze obecne i gotowe wraz ze wszystkimi tkwiącymi w nim możliwościami. Ten stan umysłu dany w zadaniu rozumienia nazywamy wchodzeniem w położenie innego człowieka czy też wglębianiem się w pewne dzieło (W. Dilthey, 2004, s. 201-202).

Odtwarzające przeżywanie jest istotnym momentem w procesie rozumienia. Wbrew nazwie, która może sugerować mechaniczne kopiowanie, ten moment ma charakter twórczy i polega na

[...] ponownym przeżywaniu danego stanu, twórczego przeżycia imitującego – i w tym sensie odtwarzającego. [...] Odtworzenie jakiegoś stanu psychicznego wymaga kreatywnej inteligencji i korelacji duchowej (H. Danner, 1998; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 64).

Odtwarzające przeżywanie to nie tylko przesłanka rozumienia, ale i budowania swojego świata przeżyć. Rozumienie zobjektywizowanych ekspresji życiowych, utrwalonych zewnętrznych przejawów życia duchowego odtwarzanych w przeżywaniu, Dilthey nazwał „wykładnią lub interpretacją” (2004; B. Milerski, 2011). Spójnik „lub” wskazuje, że pojęcia „interpretacja” i „wykładnia” mają podobny zakres znaczeniowy. W tak zarysowanej przestrzeni hermeneutyka jest teorią wykładni lub interpretacji. Przyjmując, że rozumienie jest metodą wykładni lub interpretacji, hermeneutyka jest jednocześnie teorią rozumienia. Rozumienie Diltheya jest procesem mentalnym, ma kołowy charakter (koło hermeneutyczne), porusza się między odniesieniem do części i odniesieniem do całości; jest nieustannym procesem, spiralnym ruchem, jest formą poznania „w drodze”. Dokonuje się pośrednio przez rozumienie zewnętrznych form życia duchowego. Nie poprzestaje jednak na tym, co zewnętrzne, lecz tylko dzięki zakorzenieniu w przeżyciu zanurza się w wewnętrzny duchowy świat, podejmuje próbę odkrywania struktur duchowych jednostkowego bytu.

W tym sensie poznanie w naukach humanistycznych nie dotyczy tylko rodzaju ludzkiego, człowieka jako obiektywnego faktu, lecz zyskuje również wymiar egzystencjalny, odsłaniając przed samym poznającym nowe horyzonty rozumienia siebie. Jakaś nauka tylko wówczas należy do humanistycznych, gdy jej przedmiot dostępny jest nam w postępowaniu opartym na związku życia, ekspresji i rozumienia (B. Milerski, 2011, 54–55; W. Dilthey, 2004, s. 30).

Rozumienie jest procesem warunkowanym przeżyciem, ukierunkowanym na odkrywanie struktur duchowych jednostkowego bytu, odkrywanie sensu zobiektywizowanych ekspresji. Sens konstytuuje świat poddany procesowi rozumienia jako coś znaczącego dla rozumiejącego podmiotu (B. Milerski, 2011). Dilthey dotknął tematu związku rozumienia i sensu. W *Budowie świata historycznego w naukach humanistycznych* ujął problem relacji między rozumieniem i sensem następująco:

Jedynie w relacji zachodzącej między znaczeniem zdarzeń a zrozumieniem i sensem całości życia związek życiowy uzyskuje adekwatne dla siebie przedstawienie (2004, s. 233).

Sens widziany jest tutaj jako zasada semantyczna, która pozwala odczytać dany tekst czy daną rzeczywistość jako znaczącą całość. Oglądając jakiś film, czytając jakąś książkę, przyglądając się jakiemuś obrazowi – poszukujemy sensu, próbujemy go odkryć. Nie sumujemy znaczeń poszczególnych scen, pojęć czy zdań, kolorów czy form, lecz poszukujemy spójni, w świetle której poszczególne sceny, zdania i kolory układają się w znaczącą całość. Chodzi o poszukiwanie w odkrywanej przestrzeni *verbum internum* (słowa wewnętrznego), sensu, dzięki któremu interpretowane elementy czy zjawiska stają się znaczącymi całościami, „[...] zakładając jednocześnie, że życie duchowe nie jest chaosem, lecz tworzy znaczące całości” (B. Milerski, 2011, s. 71).

Przedstawiona postać rozumienia ma walor ontyczny, łączy się z kształtowaniem sposobu bycia w świecie, ale i walor metodologiczny, łączący się z naukowym poznaniem świata w naukach humanistycznych.

Połączenie rozumienia z identyfikowaniem sensu, zamarkowane przez Diltheya i kontynuowane przez zwolenników takiego myślenia, stało się istotnym wyznacznikiem hermeneutyki jako podstawy nauk humanistycznych. Poznanie takie nie ma ważności ogólnej.

Recepcja hermeneutyki w pedagogice

Opisanie recepcji hermeneutyki w pedagogice w niniejszym artykule powstało głównie na podstawie źródeł niemieckojęzycznych. Argumentem przemawiającym za zawężeniem opisu do dokonań niemieckich filozofów/pedagogów jest fakt, że to w ich przestrzeni rozpoczęto badania hermeneutyczne w pedagogice. Bardzo pomocna okazała się książka Milerskiego *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* (2011). Autor napisał ją, odwołując się do tekstów źródłowych niemieckiej hermeneutyki klasycznej (w większości przez siebie tłumaczonych), przywołał recepcję hermeneutyki w rodzimej pedagogice, uwzględniając częściowo odmienne od perspektywy niemieckiej podejścia współczesnych polskich pedagogów.

Język opisu rzeczywistości edukacyjnej – wychowawczej i kształcącej – zmieniał się wraz z rozwojem pedagogiki jako nauki, otwierając dyskurs na nowe metodologie i podejścia badawcze. Hermeneutyka pedagogiczna, mająca źródła w filozofii F. Schleiermachera, W. Diltheya, H.G Gadamera, M. Heideggera, E. Husserla, P. Ricoeura, jest przykładem takiego

podejścia badawczego, jednym ze sposobów poznania naukowego, odkrywania i tworzenia świata edukacji, rzeczywistości edukacyjnej.

Początki hermeneutyki w pedagogice sięgają okresu powstawania współczesnej hermeneutyki i pedagogiki. Jednak związek hermeneutyki z pedagogiką nie został od razu rozpoznany. Odkrywanie tego typu relacji było procesem. Jego początki sięgają czasów Schleiermachera, a potem Diltheya (B. Milerski, 2011).

Schleiermacher był twórcą hermeneutyki filozoficznej i współczesnej pedagogiki. Związek pedagogiki z hermeneutyką istniał u niego bardziej pośrednio niż bezpośrednio. W jego pedagogicznych wykładach nie dostrzega się odniesienia do rozumienia i interpretacji. Jednak jego rozumienie pedagogiki oraz relacji między teorią a praktyką zdradza taki związek. Ponadto pojmowanie teorii wychowania: „[...] jako dwóch form oddziaływań pedagogicznych: wychowania jako przeciwdziałania oraz wychowania jako wsparcia” (B. Milerski, 2011, s. 75) – również wskazuje na aspekt hermeneutyczny, na relacje hermeneutyki z pedagogiką. Schleiermacher zarówno przeciwdziałanie, jak i wsparcie odnosił „[...] do trzech obszarów: świadomych przekonań, aktów woli i sprawności” (B. Milerski, 2011, s. 75). Tak rozumiane wychowanie dalekie jest od technicznego formowania umiejętności, uwzględnia natomiast wolę i świadome uczestnictwo w kulturze, samodzielność myślenia, wewnątrzsterowność, a w konsekwencji, łączy się ze sztuką rozumienia i interpretacji rzeczywistości.

Dilthey obejmował myślą nie tylko filozofię życia, hermeneutykę, metodologię humanistyki czy psychologii, ale również wychowanie. Jednak w jego pedagogicznych wykładach, podobnie jak u Schleiermachera, nie odnajdzie się bezpośrednich odniesień do hermeneutyki w jego rozumieniu. Są natomiast odniesienia pośrednie, np. w pojmowaniu wychowania, które rozumiał jako planową działalność dorosłych mającą na celu kształtowanie życia duchowego dorastających. Życie duchowe realizuje się według prawa wzrostu i rozwoju, nie ma charakteru behawioralnego, nie podlega zasadzie: przyczyna – skutek (W. Dilthey, 2004; B. Milerski, 2011). Dlatego też jego kształt jest efektem rozwoju duchowego opartego na refleksji.

Refleksyjny kontakt z rzeczywistością wyznaczany jest, z jednej strony, normami danej kultury, z drugiej poszanowaniem jednostkowej indywidualności. Pedagogika bada ten stan rzeczy, a zarazem wskazuje drogę kształcenia (B. Milerski, 2011, s. 79).

Doświadczenie duchowości łączy się z rozumieniem. Człowieka możemy zrozumieć tylko wówczas, gdy razem z nim odczuwamy, przeżywamy jego gesty, zachowania, postawy, rozumiemy przez miłość. A życie duchowe można poznać i próbować zrozumieć przez zobiekttywizowane kulturowo ekspresje – aspekt hermeneutyczny pedagogiki Diltheya. Rozumienie jako kategoria pedagogiczna i hermeneutyczna w jego wykładach pedagogicznych *explicite* pojawia się tylko raz (B. Milerski, 2011, s. 79). Dilthey, włączając pedagogikę w świat hermeneutyczny, dał początek pedagogice zorientowanej hermeneutycznie, choć różnie przez ówczesnych badaczy nazywanej: pedagogika kultury, pedagogika humanistyczna, filozoficzna pedagogika humanistyczna, pedagogika ludzkiej duchowości.

Pojęcie pedagogiki hermeneutycznej pojawiło się dopiero w latach 50. XX w. i powstało na bazie pedagogiki zorientowanej hermeneutycznie, nauki humanistycznej traktującej o duchu i ludzkiej duchowości. Wcześniej nawet w pracach wspomnianych autorów nie znajdziemy takiego określenia. Prawie trzydzieści lat później do pedagogicznego dyskursu włączono pojęcie hermeneutyki pedagogicznej (B. Milerski, 2011, s. 91) za sprawą J. Schurra, który, odwołując się do filozofii oraz pedagogiki Schleiermachera, zwerbalizował ideę hermeneutyki pedagogicznej. Problem zasygnalizowany przez Schurra został rozbudowany przez H. Dannera oraz

J. Hüllena. Ugruntowali oni status naukowy hermeneutyki pedagogicznej, wzmocnili debatę o relacji hermeneutyki z pedagogiką. Debata ta zyskała nowe głosy dotyczące metodologii badań w pedagogice, jak i podstaw kształcenia, gdyż hermeneutyka pedagogiczna pojmowana była – i takie rozumienie funkcjonuje do dziś – jako orientacja metodologiczna pedagogiki hermeneutycznej, a szerzej, humanistycznej oraz jako aspekt teorii kształcenia (B. Milerski, 2011).

Na zakres znaczeniowy pojęć „pedagogika hermeneutyczna” i „hermeneutyka pedagogiczna” miał wpływ zarówno rozwój samej pedagogiki jako nauki humanistycznej, jak i różnych podejść hermeneutycznych.

Hermeneutyka przyczyniła się zarówno do ukonstytuowania pedagogiki hermeneutycznej (której historyczną postacią jest pedagogika kultury), jak i hermeneutyki pedagogicznej. Pedagogika hermeneutyczna to połączenie hermeneutyki i pedagogiki. Danner dostrzega w tym związku dominację hermeneutyki. Taki układ, jego zdaniem, niesie z sobą niebezpieczeństwo jednostronności uzasadnień wszystkich badanych zjawisk pedagogicznych. Traktując hermeneutykę jako jedną z metod, jako jedną z możliwości poznania świata pedagogicznego, można – zdaniem Danner – uniknąć zagrożenia jednostronnego tłumaczenia pedagogicznych wydarzeń. Proponuje więc wyjść poza pedagogikę hermeneutyczną w rozumieniu pedagogiki kultury i zanurzyć się w przestrzeń hermeneutyki pedagogicznej zorientowanej metodologicznie. Mówiąc w największym skrócie, pierwsza przyjmuje „[...] przesłanki, które nie dają się wyprowadzić wyłącznie z poznawczego aktu rozumienia” (H. Danner, 1998, s. 110; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 104), natomiast druga, rozumiana wyłącznie jako metoda, jedna z możliwych dróg badawczych, której „[...] przedmiotem są wszystkie fakty pedagogiczne, o ile mogą zostać w pełni ujęte dzięki rozumieniu” (H. Danner, 1998, s. 110; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 105) – może uchronić przed jednostronnością. Metodologiczne ujęcie hermeneutyki pedagogicznej ma swoje dalsze konsekwencje: implikuje określone jej zadania. Do jej podstawowych zadań Danner zaliczył:

[...] interpretację tekstów pedagogicznych, rozumienie historycznego wymiaru pedagogiki, hermeneutykę formułowania hipotez pedagogicznych oraz rozumienie rzeczywistości wychowawczej (B. Milerski, 2011, s. 104).

W kręgu metodologicznego pojmowania hermeneutyki pedagogicznej znajduje się m.in. myślenie J. Hüllena i A. Werneta.

Hüllen proponuje rozumieć ją jako teorię przedmiotu badań pedagogicznych. Przedmiot badań jest częścią metodologicznej organizacji, dlatego też rozstrzygnięcie o statusie przedmiotu badań wpisuje się w metodologiczną przestrzeń (B. Milerski, 2011).

Wernet (2006) podjął debatę dotyczącą „[...] przewyższenia stereotypów o naukowym deficycie metody hermeneutycznej w badaniach pedagogicznych” (B. Milerski, 2011, s. 106). Jednak nie na polemice skoncentrujemy uwagę, lecz na końcowych jej wnioskach. Otóż Wernet podjął próbę opisanie możliwości metody hermeneutycznej w badaniu rzeczywistości wychowawczej, by w konsekwencji móc zastosować ją w kazuistyce pedagogicznej (rekonstrukcyjnym opracowaniu modeli rzeczywistości wychowawczej oraz rozumieniu konkretnych przypadków, czyli studium przypadków). Na określenie swojej aktywności badawczej nie używa jednak określenia „hermeneutyka pedagogiczna”, lecz „hermeneutyka”, „hermeneutyka naukowa zorientowana na rzeczywistość”, „badanie hermeneutyczne zorientowane na rekonstrukcję przypadku” lub „badanie hermeneutyczno-kazuistyczne”. I w tej perspektywie hermeneutyka w pedagogice pełni funkcję metody, ma metodologiczny wymiar, jest „zagadnieniem metody” (B. Milerski, 2011).

Relacje między hermeneutyką i pedagogiką były przedmiotem naukowego zainteresowania także w innych krajach, m.in. w Polsce. Dokonania niemieckich filozofów, teologów, pedagogów i psychologów dotyczące odkrywania, budowania tożsamości nauk humanistycznych, pedagogiki, miejsca hermeneutyki w pedagogice zainspirowały m.in. takich pedagogów, jak: B. Suchodolski (*Stan badań nad metodologią nauk humanistycznych w Niemczech*, 1926), L. Chmaj (*Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, 1938; *Prądy i kierunki w pedagogice*, 1962), S. Hessen (*O sprzecznościach i jedności wychowania*, 1939; *Podstawy pedagogiki*, 1931), B. Nawroczyński (*Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, 1947). Współcześnie aspekty hermeneutyczne, które najczęściej stanowią jakąś część dyskursu/debaty/dociekań, odrębnych zagadnień lub są ich implikacją, można odnaleźć w pracach takich badaczy-pedagogów, jak: B. Śliwerski (*Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, 2009), J. Gajda (*Pedagogika kultury w zarysie*, 2006), T. Szkudlarek, L. Witkowski, W. Jakubowski (*Edukacja w świecie kultury popularnej*, 2006), M. Czerepaniak-Walczak czy J. Rutkowiak. Hermeneutyka i jej aplikacje pedagogiczne stanowiły przedmiot dociekań, refleksji filozoficznej, teologicznej, pedagogicznej czy filologicznej i literaturoznawczej: B. Milerskiego (*Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, 2011), M.S. Szymańskiego (*Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, 1992), B. Śliwerskiego, A. Folkierskiej (*Pytanie o pedagogikę*, 1990; *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, 2005), J. Gniteckiego (*Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, 1996; *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej*, 2007), K. Ablewicz (*Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, 1994; *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, 2003), A. Ciążeli (*Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, 2010), M. Sawickiego (*Hermeneutyka pedagogiczna*, 1996), B. Myrdzik (*Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, 1999), J. Kruk (*Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, 1998). Badacze ci niekiedy reprezentują odmienne od niemieckich prekursorów stanowisko wobec hermeneutyki.

Metodologiczny charakter hermeneutyki został wyeksplikowany w pracach zbiorowych dotyczących metodologii badań pedagogicznych. Warto wymienić tu takie prace, jak *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (red. D. Kulinowski, M. Nowak) oraz *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski).

Trudno w jednym artykule przybliżyć stanowiska chociażby tylko wymienionych przez nas badaczy, pedagogów, dydaktyków. Ta forma publikacji rządzi się swoimi prawami. Odsyłamy czytelnika do wymienionych rozpraw, które są niezwykle pomocne zarówno w odkrywaniu hermeneutycznych możliwości, jaki i ograniczeń, w uporządkowaniu wiedzy dotyczącej hermeneutyki i jej związków z pedagogiką.

W zgłębianiu tajników, zakamarków hermeneutyki, genezy i rozwoju szczególnie pomogła nam – jak już wspominałyśmy – książka Milerskiego *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* (2011). Książka stanowi studium hermeneutyki pedagogicznej, która zdefiniowana została przezeń jako

[...] pedagogiczna teoria rozumienia i interpretacji [...] jako podstawa badania rzeczywistości wychowawczej, sposobu poznania w procesie kształcenia i samego procesu kształtowania jednostkowego bytu (2011, s. 133).

Milerski zawęży rozprawę do problematyki teorii kształcenia; koncentruje się nie na metodologii, ale na zjawisku kształcenia, a dokładniej, na jego podstawach, ale nie pomija także metodologicznego ujęcia. Według Śliwerskiego

[...] autor wydobywa w niej bowiem dla nauk o wychowaniu niezwykle subtelne odcienie, wydawałoby się, że bardzo odległych, a przecież wciąż aktualnych i niepodejmowanych debat na temat tak genezy pedagogiki hermeneutycznej, jak i różnicy między nią a hermeneutyką pedagogiczną. Formuluje różnicę między hermeneutyką pedagogiczną (byłaby teorią rozumienia i interpretacji uprawianą pedagogicznie, a więc uwzględniającą kontekst metodologiczny badań pedagogicznych) a pedagogiką hermeneutyczną („byłaby natomiast pedagogiką postępującą hermeneutycznie »w całości«, a więc w różnych obszarach wiedzy pedagogicznej i rzeczywistości wychowawczej”) [...]. Dokumentuje, że nie istnieje jedno pojęcie hermeneutyki pedagogicznej i pedagogiki hermeneutycznej; uświadamia, że hermeneutyka nie ma tylko wymiaru metodologicznego, ale także epistemologiczny i ontologiczny [...]. Pokazuje, w jaki sposób można badać konstytuowanie się danej subdyscypliny czy kierunku badań w ramach nauk pedagogicznych, uwzględniając w tym idee i przesłanki jej historyczno-społecznego rozwoju, jak i powstawanie i ewolucję wyłaniających się w niej szkół naukowych oraz sztukę egzystencjalnej interpretacji tekstów [...] dokonuje własnej wykładni hermeneutyki, jednoznacznie określając jej konotacje teoretyczne i oddzielając od niehermeneutycznych teorii rozumienia i interpretacji (np. od filozofii analitycznej czy teorii curricularnych wyrastających z behawioryzmu (B. Śliwerski, 2011).

Przygotowanie do podróży

Hermeneutyczna podróż przebiega po przestrzeniach antynaturalizmu ontologicznego i metodologicznego, uznając podmiotowy charakter przedmiotu swych badań (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Hermeneutyczny kierunek podróży oznacza, że w naukowym ujmowaniu wybranego zagadnienia badacz reprezentuje podejście charakterystyczne dla tych, którzy starają się zrozumieć doświadczenie i działanie na bazie filozoficznej antropologii.

Metoda hermeneutyczna oparta na **rozumieniu** badanych zjawisk jest nie tylko intelektualnym procesem, ale także procesem „[...] angażującym wszystkie władze psychiczne człowieka” (J. Such, 1986, s. 15). Jest metodą opisującą i interpretującą świat ludzki, który trzeba rozumieć niczym tekst. Celem poznania hermeneutycznego jest rozumienie. Przedmiotem rozumienia jest zawsze to, co jednostkowe, ale ujmowane w kontekście całości, ponieważ rozumienie jest odniesieniem subiektywnego przeżycia do tego, co ogólne, obiektywne (W. Jakubowski, 2006, s. 97).

Warunkiem rozumienia jest przed-rozumienie, czyli przeżycia, doświadczenie egzystencjalne, samo życie, które

[...] nie jest do końca poznawalne przez samego badacza, i że jest ono splecione, w trudny do rozważenia sposób, z intuicją sensu (tudzież bezsensu) danego zjawiska (K. Ablewicz, 2003, s. 127).

Rozumienie przez człowieka sensów i znaczeń jest sposobem poznawania świata. Sens jest zawarty w ludzkiej ekspresji życiowej, np. w wierszu, powieści, utworze muzycznym, jakimś wydarzeniu czy sytuacji. Jednak to odbiorca podejmuje się próby interpretacji dzieła, odkrycia jego sensu; próbuje zrozumieć jego znaczenie. W tej perspektywie **hermeneutyka spełnia funkcję odsłaniania:**

- szczegółu (konkretnego dzieła), ale i całości (sensu sztuki pewnego rodzaju); jest to pierwsza reguła koła hermeneutycznego: rozumienie całości przychodzi po zrozumieniu szczegółu;

- nas w świecie – w rozumieniu zobiiektywizowanych ekspresji życiowych: tekstów, dzieł (np. muzycznych, pantomimy, malarstwa) i mowy świata ludzi wnosimy siebie, historię swojego życia; jest to druga reguła koła hermeneutycznego: aby rozumieć medium językowe, jakim jest świat ludzki, trzeba mu się oddać, czyli w nim zanurzyć, trzeba w nim żyć i go współtworzyć;
- rzeczywistości wspólnoty ludzkiej, rzeczywistości dzieł tworzonych przez innych, przy czym ta rzeczywistość odsłania prawdę o nas samych; odkrywając prawdę o nas samych, odsłaniamy pełnię świata, którego jesteśmy częścią; jest to trzecia reguła koła hermeneutycznego (M. Sawicki, 1996, s. 18–19; M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Zatem ruch po okręgu obejmuje dwa aspekty rozumienia hermeneutycznego. **Pierwszy** etap dotyczy rozumienia wstępnego – do tekstu nie należy podchodzić bez przesłanek, lecz najpierw trzeba rozpoznać własną posiadaną uprzednio wiedzę w jej historyczności. Rozumienie wstępne doświadcza modyfikacji i rozszerzenia przez wykładnię danego tekstu, co z kolei przyczynia się do lepszego jego rozumienia. **Na drugim etapie** zostaje skorygowane pierwotne rozumienie tekstu. Jeżeli nadal czegoś nie zrozumieliśmy, to możemy zanurzyć się w tekst ponownie, ale dystans między badaczem a tekstem się zmniejsza. Jednak hermeneutyczna różnica należy jako moment strukturalny do każdej sytuacji hermeneutycznej (H.-H. Krüger, 2005).

Hermeneutyka jest więc rozmową z **tekstem** (z uzewnętrznionymi formami świata duchowego). Tekst nie jest rozumiany tylko jako zapis, ale to także rzeczywistość społeczna, wydarzenie edukacyjne (wychowawcze i kształcące). Do rozmowy zaprasza np. pomnik, ubranie, spojrzenie, gest, wiersz, obraz filmu, rysunek, dzieła rozmaitych nauk i sztuk, słowa, zdania, przekonania, sądy, mniemania, mity, symbole, znaki, wypowiedź ustna lub pisemna ucznia, zabawa, gra na zajęciach, tekst podręcznika, sytuacja etyczna między uczniem a wychowawcą/nauczycielem, styl odnoszenia się ucznia do wychowawcy/nauczyciela, i odwrotnie. Teksty stanowią część kultury i dużo mówią o ich twórcach, ale także o świecie, w którym żyją bądź żyli. Tekst jest jakimś Ty, który zaprasza mnie do rozmowy. To, co tekst mówi, jest odpowiedzią na jakieś pytanie tak samo jak w bezpośrednim dialogu. Rozumienie tekstu polega na tym, że poszukujemy sensu, odkrywamy i rozumiemy to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią (A. Folkierska, 1990).

W tak nakreślonej przestrzeni między poznającym a poznawanym coś się wy-darza. Poznający otwiera się na dzieło/rzeczywistość, którą poznaje/bada, ale i poznawane dzieło/rzeczywistość otwiera się na poznającego. To, co się dzieje w przestrzeni, jest „wy-darzeniem”. Między podmiotami tego wy-darzenia dzieje się mowa. Mowa, jej język stanowią „[...] medium, dzięki któremu istniejemy. Świadomość nigdy nie jest bez językowa, świat wy-darza się w mowie” (H.G. Gadamer, 1994). Każdy z uczestników tego wy-darzenia chce tę mowę rozumieć oraz podejmuje próbę jej rozumienia i interpretacji (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Takie odkrywanie świata – jakościowe – „pozwała zgłębić istotę zjawiska, a także poszerzyć perspektywę jego oglądalności (kontekst)” (I. Krasiejko, 2011, s. 169).

Hermeneutyczna interpretacja jest interpretacją wspierającą się – jak już wspomniałyśmy – na jakiś przesądzeniach, na przyjętych wstępnie założeniach, na oczekiwaniach i nadziejach podmiotu. W tym sensie każda interpretacja hermeneutyczna zdeterminowana jest przez pewien **kontekst**, który określa znaczenie tekstu. Dlatego można powiedzieć, że nie ma znaczenia poza kontekstem, a sam kontekst jest również przedmiotem interpretacji. **Interpretacja** nie jest raz na zawsze określona, ale nie jest też całkowicie dowolna.

Zakres jej dowolności ograniczają z jednej strony użyte do jej budowy zastane elementy (nagromadzony materiał kulturowy), z drugiej zaś konfiguracje wspólnot interpretacyjnych, dzięki istnieniu których dana propozycja interpretacyjna może stać się interpretacją, a zatem przynajmniej lokalnie się upowszechnić (A. Szahaj, 2004, s. 161).

Strategia hermeneutyczna opiera się na naukowo ujętym schemacie: autor – tekst – interpretator – interpretacje, eksponując **tekst i interpretatora** (A. Szahaj, 1994). Taki układ pozwala interpretatorowi wyjść poza tzw. intencje autora, co nie oznacza ignorowania tych intencji (J. Tischner, 1989). Jak pisał Gadamer: „[...] nie da się przekładać tekstu z języka na język, nie mówiąc samemu” (1976).

Interpretacja ta umożliwia podmiotowi (interpretatorowi) estetykę bycia w przestrzeni kulturowej (a więc i edukacyjnej) – „bycia drugim, trzecim i czwartym” (L. Witkowski, 1998). Jednocześnie interpretacja sięgająca po hermeneutykę wydaje się niezwykle ważna z punktu widzenia współpracy z innością „niewspółobecną” (L. Witkowski, 1998, s. 252).

Reguły interpretacji tekstu

Poszukując rozwiązań dla zdefiniowanych problemów badawczych, kierujemy się wewnętrznymi regułami sterowania nauką, a tym samym opowiadamy się za autonomicznym modelem uprawiania nauki. **Hermeneutyczna podróż**, na którą się decydujemy, aby znaleźć odpowiedzi na postawione pytania badawcze, rządzi się określonymi przez społeczność naukowców regułami. Reguły te nie stanowią rygorystycznego planu, lecz „[...] mogą występować w innej kolejności i wzajemnie się przenikać” (B. Śliwerski, 2009, s. 165; zob. H. Danner); implikują postępowanie badawcze, którego nie cechuje rygorystyczna bezwzględność. Istotna jest postawa naukowa badacza, jego wola zrozumienia badanej rzeczywistości, tekstów kulturowych czy – operując terminologią Diltheya – zbiektywizowanych ekspresji życia duchowego. Otwartość na to, co nowe i inne, pokora wobec badanej przestrzeni, wobec autora badanego tekstu, twórcy określonej ekspresji życiowej, rozumianego wydarzenia, autorefleksja, krytyczny stosunek do własnych odkryć, umiarkowany dystans,

[...] który obroni tekst przed apodyktycznością indywidualności i subiektywizmu interpretatora, a także pozwoli interpretatorowi zachować wrażliwość nie tylko na zagadnienia jaskrawo zarysowane, lecz również na detale podkreślające specyfikę danego zagadnienia (J. Tischner, 1989, s. 43–44) –

to tylko niektóre z cech wyróżniających postawę naukową badacza podążającego hermeneutyczną drogą.

Hermeneutyka nie sformułowała zamkniętej teorii o zasadach, ale stworzyła mapę orientacji potrzebną do odczytywania i rozumienia tekstów. Reguły mają swoje źródło w rozumieniu hermeneutyki. Aby zrozumieć badany tekst i nie zejść z naukowej drogi, aby poznanie nie zyskało potocznego charakteru i nie weszło w potoczny wymiar – naukowiec powinien zapoznać się z tą mapą, przyswoić sobie reguły hermeneutycznego badania tekstu, zbiektywizowanych ekspresji życiowych, nawet jeżeli w hermeneutycznym postępowaniu jest zgoda na pewną dowolność i pewne modyfikacje wymuszone np. specyfiką poznawanej rzeczywistości/poznanego tekstu.

Poniżej prezentujemy kilka propozycji określających metodyczne postępowanie badawcze dotyczące rozumienia tekstu i jego interpretacji.

Reguły H. Dannera

Danner rozróżnia trzy fazy interpretacji tekstu.

- **Faza wstępna** – sprawdzenie, czy tekst jest oryginalny, uświadomienie sobie przez badacza swojego przedrozumienia, swojej wiedzy pierwotnej, swojego podejścia do tematu oraz w pierwszym działaniu/kroku wypracowanie ogólnego sensu tekstu, jego jądra, aby od niego dotrzeć do poszczególnych elementów.
- **Faza interpretacji immanentnej** – w centrum znajdują się badania semantyczne i syntaktyczne odnoszące się do analizy słów i związków gramatycznych oraz analizy logiczne usiłujące wypracować sens tekstu jako całości.
- **Faza interpretacji koordynującej** – badacz może włączać także inne dzieła danego autora i uwzględnić pozycję interpretowanego tekstu w jego biograficznym życiorysie; dążenie do odkrywania świadomych i nieświadomych założeń autora (H.-H. Krüger, 2005, s. 145–146; B. Śliwerski, 2009, s. 164–165).

Zaproponowane przez Dannera reguły nie charakteryzują się rygiorem bezwzględnym, lecz stanowią mapę orientacyjną; zapraszają do określonej postawy badawczej; są

[...] metodycznym postępowaniem badawczym, ale pojmowanym jako posuwanie się wzdłuż – przez siebie wyznaczonej – drogi do założonych celów poznawczych. Jego efektem jest zrozumienie czasu, w którym żyje, i z tej perspektywy dążenie do rozumienia mowy, którą przemawiają do nas tak współczesne, jak i minione pokolenia. W ten sposób pedagogikę trzeba pisać na nowo (B. Śliwerski, 2009, s. 165).

Zbliżone do Dannera myślenie dotyczące badań hermeneutycznych ujawnia K. Ablewicz, która swoje poglądy hermeneutyczne zamknęła w dwóch głównych monografiach: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice* (1994) oraz *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej* (2003). Ablewicz za przedmiot hermeneutyki pedagogicznej uznała rzeczywistość wychowawczą i fenomeny z nią związane, m.in. sztukę, wierzenia i obyczaj. W tym sensie hermeneutyka pedagogiczna bada znaczenia tworzące człowieka, jest więc zagadnieniem/zjawiskiem szerszym od pedagogiki hermeneutycznej. W tej przestrzeni badacz

[...] ukierunkowany jest na rozumienie czterech zasadniczych obszarów: a) tekstów (niekoniecznie zresztą „czysto” pedagogicznych), b) historii, c) rzeczywistości wychowawczej, d) interpretacji w badaniach empirycznych (K. Ablewicz, 1998, s. 33).

Autorka nakreśliła następujący plan postępowania badawczego rozumienia tekstu.

1. Po zakończeniu prac wstępnych, sprowadzających się do zgromadzenia literatury przedmiotu, po wstępnej orientacji umiejscowienia w niej wybranego zagadnienia i zapoznaniu się z bibliografią badacz powinien sformułować ogólne i szczegółowe pytania dzielące cały tekst na części [...].
2. Badacz sprawdza, czy tekst, który ma poddać objaśnieniom, jest tekstem źródłowym, tzn. czy faktycznie jest dziełem podawanego autora, czy autentyczna jest forma jego wypowiedzi itp.

3. Zasadniczy problem interpretacji sprowadza się do możliwej różnicy pomiędzy znaczeniami słów a dokonywaną interpretacją. Zgodnie z regułą hermeneutyczną interpretator musi unikać sytuacji, w których określonym słowom nadawałby sens współczesny, a jednocześnie dokonywałby całościowej interpretacji tekstu.
4. Aby uniknąć jednostronności tekstu i fałszywej interpretacji, należy wziąć pod uwagę sytuację powstawania tekstu i włączyć jej rozumienie w naukową interpretację.
5. Badacz bierze pod uwagę związki syntaktyczne pomiędzy zdaniem i jego częściami. Istotne znaczenie dla całości analizowanego tekstu ma to, by zawarte w nim pojedyncze myśli, oceny, tezy, części, rozdziały itp. zostały racjonalnie podzielone i przeanalizowane. Podział tekstu musi być tak przemyślany, by można go było przejrzeć i opracować, dlatego wyodrębnia się w nim tezy główne, krytyczne sądy, wyjaśnienia, przykłady, refleksje, dygresje. Wszystkie sądy autora, krytyki, komentarze muszą być przez interpretatora poddane sprawdzeniu od strony ich poprawności i logiki.
6. Interpretator stale porusza się w obrębie hermeneutycznego koła. Pojedyncze wypowiedzi i ich językowe elementy są odnoszone do wypowiedzi szerszych, pojedyncze słowo do związków wewnątrz zdaniowych, a pojedyncze zdanie do większego fragmentu (B. Śliwerski, 2011, s. 165–166).

Etapy badawczego postępowania zaproponowane przez Ablewicz nie mają być podporządkowane bezwzględny rygorom. Autorce zależy raczej na wypracowaniu określonej postawy naukowej, która wyrażać się będzie gotowością badacza do przyjmowania odmiennych poglądów.

Reguły T. Bauman

Tekst kultury to system znaków, a zadaniem badacza jest:

- uporządkować go pod kątem zawartych w nich myśli,
- zrekonstruować przekonania ich twórców,
- wydobyć ukryte w nim założenia,
- zinterpretować kluczowe dla tekstu kategorie (T. Bauman, 1995, s. 67–68).

Odczytywanie znaczeń zawartych w wypowiedziach

[...] jest aktem twórczym i zdarzeniem bez precedensu: kto tekst czyta, jest autorem odczytania – to, co czyta, jest przezeń napisane (T. Bauman, 1995, s. 67–68).

Takie mentalistyczne uczestnictwo czyni z tekstów „teksty na wolności” (A. Szahaj, 1994), które jest przeciwstawne do tradycyjnej interpretacji (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Badacz funkcjonujący w tej perspektywie nie ucieka od tradycji, ale ujmuje ją w optyce temporalności, która nakazuje widzieć ją nie jako wykładnię jedynie słuszną i kanoniczną, lecz jako translokacyjną, troszczącą się o różnorodność interpretacyjną (L. Witkowski, 1998). Kontekst (współ)interpretacyjny tworzy przestrzeń, której modus egzystencji dobrze oddaje metafora „płynnej nowoczesności” (Z. Bauman, 2006).

Reguły rozumiejącej wykładni tekstu W. Kłafki

- Uświadomienie sobie przez badacza wiedzy wstępnej, sprecyzowanie swojego stanowiska wobec problemu, którym się zajmuje, po uprzednim zapoznaniu się z literaturą go omawiającą (czym zajmie się w pierwszej kolejności).

- Badacz musi stale sprawdzać na danym tekście pierwotne postawienie problemu oraz wyrażające się w nim rozumienie wstępne i ewentualnie je modyfikować.
- Krytyka źródeł czy tekstu – jeżeli to możliwe, należy sięgać do pierwszego wydania tekstu, do źródła.
- Badacz stawia sobie pytania o znaczenie poszczególnych słów czy form tekstu, czyli dokonuje tzw. analizy semantycznej. Jeżeli np. Humboldt używa w swoim tekście słów „estetyka” czy „ogólne kształcenie ludzi”, to warunkiem interpretacji naukowej jest podanie w wątpliwość naiwnego zrównania dzisiejszego znaczenia tych słów ze znaczeniem, jakie nadawał im autor, i próba odtworzenia specyficznego znaczenia, w którym XIX-wieczny myśliciel je stosował.
- Badacz musi uwzględnić sytuację towarzyszącą powstaniu danego tekstu. Na przykład spór polityczno-oświatowy można zrozumieć tylko wówczas, gdy w interpretacji uwzględni się także pedagogiczne stanowiska osób biorących udział w dyskusji.
- Aby nie zatrzymać się tylko na czysto wewnętrznej interpretacji tekstu, badacz, interpretując go, może wspomóc się np. ekspertyzami społeczno-historycznymi.
- Badacz powinien uwzględniać środki syntaktyczne. Na przykład przy badaniu argumentacji stosowanej w tekście badacz zastanawia się, czy użycie słowa „ale” na początku danej części zdania oznacza początek kontrargumentacji.
- Badacz musi systematycznie dokonywać myślowego podziału tekstu, ustalać główne tezy, wskazywać uzasadnienia i przykładowe objaśnienia.
- Badacz musi krytycznie sprawdzać wywody autora tekstu i przebieg jego myśli; kontrolować, czy tekst jest spójny logicznie i czy występują niejasności lub sprzeczności.
- Interpretator nieustannie porusza się po kole hermeneutycznym. Poszczególne wypowiedzi stale wyjaśniane są w toku interpretacji w odniesieniu do szerszych kontekstów. Zarazem jednak obowiązuje reguła, że dany obszerny kontekst nie może być rozumiany bez uwzględnienia jego pojedynczych elementów.
- Wypowiedzi badacza muszą być stale odnoszone do kontekstu społecznego i kulturowego danego okresu historycznego, albowiem w zasadzie zawsze jest możliwe, że ujęcie i argumentacja zastosowane w teście przez autora określone są w dużym stopniu przez sytuację społeczną lub położenie, w jakim się znajdował (H.-H. Krüger, 2005, s. 146-147).

Hermeneutyka konstytuuje każdego, kto zanurza się w wy-darzeniu; umożliwia i rozjaśnia to zanurzenie; dekoduje przestrzeń, w której przebywają podmioty; rozszyfrowuje

[...] przestrzeń pełną znaków, sensów, znaczeń. Ci, którzy posłużą się tym medium, przestaną być obserwatorami i badaczami zjawisk kształcenia i wychowania, a staną się uczestnikami, partycypatorami (M. Sawicki, 1996, s. 7-8; zob. też M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Dzięki hermeneutyce poznawane zmienia poznającego: hermeneutyczne koło nieustannie krąży, rozpoczynając swoją podróż od danego i doświadczanego fenomenu (np. wychowania, sytuacji wychowawczej, zajęć, lekcji),

[...] poprzez refleksję poszukującą jego sensu, by na powrót mu się przyglądać, lecz już z nowej perspektywy, i ujrzeć w nowym świetle odsłaniającym jego istotę (K. Ablewicz, 2003, s. 69).

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków.
- Ablewicz, K. (1998). Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych. W: S. Palka (red.). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. T. Kunz (tłum.). Kraków.
- Dilthey, W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. E. Paczkowska-Łągowska (tłum.). Gdańsk.
- Folkierska, A. (2008). Pytanie o podmiot. Między Heideggerem i Hessenem. *Forum Oświatowe*, nr spec.
- Gadamer, H.G. (1976). *Człowiek i język*. K. Michalski (tłum.). *Teksty*, 6.
- Gadamer, H.G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. M. Łukasiewicz, K. Michalski (tłum.). Warszawa.
- Gadamer, H.G. (1994). *Prawda i metoda*. B. Baran (tłum.). Kraków.
- Gnitecki, J. (2006). Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice. W: D. Kulinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa.
- Jankowska, D. (2001). Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego – w świetle współczesnych dyskusji nad możliwościami naukowego poznania. W: A. Bogaj (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków.
- Kmita, J. (1982). *O kulturze symbolicznej*. Warszawa.
- Krasiejko, I. (2011). *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach*. Katowice.
- Kruk, J. (1998). *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków.
- Krüger, H.-H. (2002). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. D. Szobryn (tłum.). Gdańsk.
- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa.
- Mounier, E. (1964). *Personalizm. Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Warszawa.
- Rutkowiak, J. (1996). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: R. Leppert, T. Jaworska (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki*. Kraków.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Such, J., Pakszyc, E. (red.) (1986). *Szkice o rozwoju nauki*. Poznań.
- Such, J., Szcześniak, M. (1999). *Filozofia nauki*. Poznań.
- Szahaj, A. (1994). Teksty na wolności. W: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka*. T. Kostyrko (red.). Warszawa.
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury*. Toruń.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2009, 2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2011). *Hermeneutyczna habilitacja z pedagogiki*, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2011/10/hermeneutyczna-habilitacja-z-pedagogiki_18.html.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków.

Tischner, J. (1998). *Filozofia współczesna*. Kraków.

Witkowski, L. (1998). Wstęp. W: L. Witkowski (red.). *Listy o edukacji*. *Forum Oświatowe*, 2.

Zakrzewska-Manterys, E. (1998). *Hermeneutyczne inspiracje*. Warszawa.

Zamiara, K. (2001). Humanistyka zintegrowana. W: A. Pluta (red.). *Kultura i edukacja w poszukiwaniu koncepcji integrującej*. Częstochowa.

Streszczenie

Od lat interesuje nas hermeneutyka rozumiana jako teoria rozumienia i interpretacji, metoda poznania oraz teoria i praktyka kształtowania bytu ludzkiego. Odkrywanie znaczeń i sensów kryjących się w różnorodnych ludzkich ekspresjach: tekstach, zachowaniach, sytuacjach i wydarzeniach, zwłaszcza tych, które organizują rzeczywistość edukacyjną wychowawczą i kształcącą – wyznacza kierunek naszej drogi badawczej.

Niniejszy artykuł, w którym w zarysie opisujemy hermeneutykę pedagogiczną, ma do spełnienia dwa zadania. Pierwsze zadanie, na poziomie poznawczym, to zapoznanie czytelnika z określoną propozycją badawczą; drugie, na poziomie dydaktycznym, to wzbudzenie zainteresowania opisywaną propozycją, zaproszenie do hermeneutycznego bycia w świecie, z uwzględnieniem faktu, iż nie jesteśmy osamotnieni w promowaniu takiej właśnie drogi badawczej.

Summary

Hermeneutics as theory of comprehension and interpretation, as theory of recognition, as theory and practise of human being forming has been in our interest for a long time. Discovering meanings and substances hidden in different human expressions: texts, behaviours, situations, events, especially those that organize the educational reality, determines the direction of our researches. Our outlined description of pedagogical hermeneutics is supposed to fulfill two tasks. The first one, on the cognitive level, is to familiarize the reader with a certain research proposal, the other, on didactic level, to stimulate the interest in the described proposition, invitation to hermeneutical existing in the world, in terms of the fact that we are not alone in promoting such a way of researching.