

**Bogusław Milerski**

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie*

## **Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu**

### **Summary**

INTERSUBJECTIVITY IN HERMENEUTIC PEDAGOGY. FROM PHILOSOPHICAL RESEARCH  
TO REALISTIC TURN

Hermeneutic approach in pedagogy refers to two following areas: to methodology of research and to theory of education. Hermeneutics denied the objectivity of knowledge in the humanities. Actually the purpose of hermeneutic pedagogy is not the search for evidence supporting the objective notions, but the search for legitimate interpretations in the sphere of educational reality. The aim of this paper is to define the foundational methods of such legitimization. Statements proper for hermeneutic pedagogy are not objective in the positivistic sense; they should have the virtue of intersubjectivity and be open to verification. Methods of legitimization ought to embrace various understandings of educational reality in the form of cultural text and social behavior. The other field of hermeneutic research in pedagogy is the hermeneutic theory of education. It is focused on the category of understanding as the ground of education. In this case the pedagogy's aim is to balance the subjectivism rooted in the ontology of understanding. It may be achieved through the emphasis laid on intersubjectivity of understanding, both in its dialogical and communicative aspects.

**Key words:** humanist pedagogy, hermeneutic pedagogy, hermeneutics, educational research methodology.

red. Paulina Marchlik

Podjęcie hermeneutyczne w pedagogice odnosi się do dwóch obszarów: metodologii badań oraz teorii kształcenia. Hermeneutyka zanegowała obiektywizm poznania w naukach humanistycznych. Zadaniem pedagogiki hermeneutycznej nie jest dowodzenie obiektywnych twierdzeń, lecz formułowanie

wiarygodnych, uprawomocnionych interpretacji rzeczywistości wychowawczej. Celem artykułu jest opracowanie podstaw metodyki uwiarygodnienia interpretacji. Twierdzenia pedagogiki hermeneutycznej nie są obiektywne w znaczeniu pozytywistycznym. Powinny one posiadać walor intersubiektywności i w tym sensie podlegać weryfikacji. Metodyka uwiarygodnienia musi uwzględniać odmienne sposoby rozumienia rzeczywistości wychowawczej jako formy tekstu kulturowego i jako formy zachowań społecznych. Drugim obszarem badań hermeneutycznych w pedagogice jest hermeneutyczna teoria kształcenia. Koncentruje się ona na kategorii rozumienia jako podstawie kształcenia. W tym przypadku zadaniem pedagogiki jest zbalansowanie subiektywizmu wynikającego z ontologii rozumienia. Dokona się to przez podkreślenie znaczenia intersubiektywności rozumienia w jego aspekcie dialogicznym i komunikacyjnym.

## Wstęp

Badania hermeneutyczne są związane z rozwojem pedagogiki jako nauki od ponad stulecia, i to zarówno w odniesieniu do teorii wychowania, jak i metodologii badań pedagogicznych<sup>1</sup>. Związek ten został scementowany za sprawą twórców niemieckiej pedagogiki humanistycznej, uprawianej w tradycji nauk humanistycznych. Wyznacznikiem takiego podejścia jest koncentracja na tym, co specyficznie ludzkie, co wyróżnia człowieka spośród innych bytów, a mianowicie na rzeczywistości, którą opisano za pomocą pojęcia ducha i duchowości. Odzwierciedlało to ujęcie nauk humanistycznych jako *Geisteswissenschaften* i – konsekwentnie – pedagogiki uprawianej w tej tradycji jako *geisteswissenschaftliche Pädagogik*. W Polsce kierunek ten jest często zaliczany do znacznie bardziej zróżnicowanego nurtu określanego mianem pedagogiki kultury. Teoretyczną podstawę pedagogiki humanistycznej stanowiła filozofia i metodologia nauk humanistycznych, której rdzeniem była hermeneutyka filozoficzna. Klasycy hermeneutycznie zorientowanej humanistyki byli zarazem twórcami pedagogiki humanistycznej. W tym sensie pedagogika, humanistyka i hermeneutyka zyskały zarówno wspólną bazę teoretyczną, jak i personalną. Znalazło to wyraz również w terminologii i rozwoju teorii. W latach 50. XX wieku przedstawiciele niemieckiej pedagogiki humanistycznej ogłosili jej przekształcenie w pedagogikę hermeneutyczną. Transformacja pedagogiki humanistycznej w kierunku pedagogiki hermeneutycznej została opisana także w polskiej literaturze przedmiotu (Milerski 2011a:

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach realizacji grantu Narodowego Centrum Nauki 2011/03/B/HS6/01839, w części dotyczącej teoretycznych podstaw badań jakościowych.

73–136). Nie wnikając w ukazane tam różnice między pedagogiką hermeneutyczną a hermeneutyką pedagogiczną, w niniejszym artykule na określenie pedagogiki ukierunkowanej hermeneutycznie będziemy używali ogólnego pojęcia „pedagogika hermeneutyczna”.

Pedagogika hermeneutyczna należy obecnie do najważniejszych nurtów pedagogiki humanistycznej. Przez niektórych systematyków jest wręcz traktowana jako jej uosobienie i jest podnoszona do rangi jednego z głównych paradygmatów pedagogiki współczesnej (Benner 2001; König, Zedler 2002; Krüger 2005; Wulf 2003). Jej ideową alma mater jest tradycja niemiecka, i to zarówno pedagogiczna, jak i filozoficzna. Waga merytoryczna i popularność hermeneutyki filozoficznej sprawiły, że badania hermeneutyczne zostały podjęte także w anglosaskim dyskursie pedagogicznym (Gallagher 1992; Godoń 2012). W Polsce pedagogika humanistyczna jako pedagogika kultury swoimi korzeniami sięga okresu II Rzeczypospolitej. W odróżnieniu od niemieckiej pedagogiki humanistycznej myśl rodzima była o wiele bardziej zróżnicowana w odniesieniu do przyjmowanych podstaw teoretycznych. Jednym z nurtów w ramach wewnętrznie zróżnicowanej polskiej pedagogiki kultury był kierunek analogiczny do tradycji niemieckiej, bazujący na założeniach idealistycznej filozofii kultury oraz hermeneutycznej metodologii nauk humanistycznych, reprezentowany przez Bogdana Nawroczyńskiego i Sergiusza Hessena.

Dominacja ideologiczna okresu PRL-u doprowadziła do usunięcia refleksji hermeneutycznej z pedagogiki rodzimej. Transformacja ustrojowa 1989 roku stanowiła przełom w tym zakresie. Jego oznaki pojawiły się już wcześniej, zwłaszcza na poziomie badań z zakresu pedagogiki krytycznej oraz humanistycznej teorii wychowania. Tym niemniej pierwsza w pełni hermeneutyczna monografia pedagogiczna w Polsce, napisana w tradycji hermeneutyki kontynentalnej, ukazała się już w nowej rzeczywistości (Folkierska 1990). Od wydania rozprawy Andrei Folkierskiej mija prawie ćwierć wieku. To ćwierćwiecze sprzyjało rozwojowi współczesnych badań hermeneutycznych w pedagogice polskiej. W niniejszym artykule nie podejmuję się rekapitulacji tego dorobku i rezygnuję z wymienienia długiej listy rozpraw powstałych w Polsce w ostatnich dwudziestu pięciu latach (m.in. prace Krystyny Ablewicz, Janusza Gniteckiego, Lecha Witkowskiego i innych), nawiązujących do tradycji hermeneutycznej. Moim zamiarem nie jest bowiem synteza pedagogiki hermeneutycznej, lecz wskazanie na jej podstawową charakterystykę i na epistemologiczne wyzwanie intersubiektywności.

Pedagogika hermeneutyczna, zgodnie z założeniami hermeneutyki filozoficznej, neguje możliwość formułowania twierdzeń obiektywnych w duchu pozytywizmu naukoznawczego. Hermeneutyczna metodologia badań, odsłaniając

uwarunkowania rozumienia i poznania w naukach humanistycznych, oddaje istotę epistemologii humanistycznej, którą jest – zaanonsowany przez Paula Ricoeura – konflikt interpretacji. Mówiąc metaforycznie, bardziej koncentruje się na wykazywaniu niemożności obiektywnego poznania, niż na sposobach jego uprawomocnienia. Podejście takie jest ważne filozoficznie, ponieważ ukazuje istotę człowieka i humanistyki. Jego niezamierzoną konsekwencją jest natomiast marginalizacja hermeneutyki we współczesnej metodologii badań jakościowych, a niekiedy wręcz jej całkowite wyrugowanie. Marginalizacja hermeneutyki znajduje wyraz w wielu najnowszych, standardowych rozprawach metodologicznych (Denzin, Lincoln 2009; Babbie 2004; Flick 2010; Kvale 2010; Rapley 2010; Silverman 2010; Wodak, Krzyżanowski 2011).

We współczesnych badaniach jakościowych hermeneutyka coraz częściej przyjmuje postać teoretycznej ornamentyki czy też zacnej klasyki, aniżeli pozytywnego fundamentu badań. Stan taki dobrze oddaje następująca rekapitulacja: „Badanie w nauce o wychowaniu ma do czynienia z przedmiotem, który jest zawsze interpretowany. Świat faktów wychowawczych, do którego odnosi się nauka, jest zawsze światem rozumianym, mającym znaczenie i interpretowanym. Nauka nigdy nie ma do czynienia z faktami pozbawionymi sensu i znaczenia. Z tego względu naiwnością byłoby odgrodzenie się od procesów rozumienia, nadawania znaczeń i interpretowania. Hermeneutyka jednak, zamiast odnieść się metodycznie i zgodnie z logiką badań naukowych do opartego na sensie procesu konstituowania się świata społecznego, zyskała pozycję honorową, i jednocześnie niezobowiązującą metodycznie i naukowo-logicznie” (Wernet 2006: 13).

Mam świadomość, że istota humanistyki opiera się na przekonaniu o jakościowej, a nie tylko ilościowej odmienności badania tego, co specyficznie ludzkie. Tym niemniej postępowanie takie nie może ograniczać badań humanistycznych do subiektywnego rozumienia jednostkowych przypadków. Pomiędzy subiektywizmem jako domeną humanistyki a obiektywizmem, z założenia nieosiągalnym dla poznania humanistycznego, jest jeszcze jeden poziom pośredni. Tym poziomem jest intersubiektywność. Innymi słowy, niemożność formułowania twierdzeń obiektywnych podlegających weryfikacji w kategoriach prawdy i fałszu nie może zamykać pedagogiki hermeneutycznej w rewirze subiektywności. Twierdzenia pedagogiki hermeneutycznej powinny zyskać walor intersubiektywności i z tej perspektywy podlegać uwiarygodnieniu, uprawomocnieniu jako formie weryfikacji. Celem niniejszego artykułu jest uzasadnienie wagi metodyki uwiarygodnienia interpretacji jako procedury jakościowej analizy rzeczywistości wychowawczej.

Powyższy cel realizuję z jednym zastrzeżeniem. Rozważania moje nie negują racji istotnościowych dociekań w hermeneutyce. Uznaję znaczenie filozoficznych badań rzeczywistości specyficznie ludzkiej (język, duchowość, przekazy kulturowe, analiza egzystencjalna, itp.). Podejścia takiego nie można zredukować do problematyki metody. Niestety tak rozumianego podejścia filozoficznego nie można wykorzystać w empirycznych badaniach jakościowych, których przedmiotem jest porównawcza analiza subiektywnych i ograniczonych ekspresji – jednostkowych wypowiedzi czy jednostkowych zachowań. Jestem przekonany, że proponowana tutaj idea intersubiektywnego uwiarygodnienia interpretacji potwierdzi znaczenie hermeneutyki w jakościowych badaniach empirycznych w pedagogice.

### **Apologia subiektywności, czyli od metody rozumienia do analizy jego uwarunkowań**

Korzenie refleksji hermeneutycznej sięgają genezy filozofii greckiej, począwszy od dokonań Platona z przełomu V i IV wieku p.n.e. Drugim jej źródłem była teologia, rozwijana w tradycjach religijnych, które można określić mianem religii księgi, zwłaszcza w judaizmie i chrześcijaństwie, a także na styku tych tradycji z filozofią grecką. Filozofia i teologia były więc pierwszymi obszarami refleksji hermeneutycznej. W kolejnych wiekach refleksja ta objęła swoim zasięgiem również kwestie prawnicze i filologiczne. Mimo że refleksja hermeneutyczna jest wpisana w rozwój filozofii i teologii, to nowoczesna hermeneutyka filozoficzna powstała dopiero w XIX wieku. Ze względu na wielość źródeł i opracowań dotyczących genezy i rozwoju hermeneutyki rezygnuję w tym miejscu z odwołań bibliograficznych. Za twórcę hermeneutyki filozoficznej uznaje się Friedricha D.E. Schleiermachera, niemieckiego teologa, filozofa i pedagoga, autora wydanego w 1838 roku, a więc pośmiertnie, dzieła *Hermeneutik und Kritik*, którego pierwszy zarys w formie hermeneutycznego kompendium został opracowany w 1809 roku. Uznanie założycielskiego charakteru dokonań Schleiermachera jest poniekąd wyróżnieniem symbolicznym. W tamtym okresie hermeneutyka była bowiem przedmiotem zainteresowań wielu myślicieli. Tym niemniej dokonania Schleiermachera były szczególne. Jego pozycja jako twórcy nowoczesnej hermeneutyki filozoficznej została potwierdzona i utrwalona przez luminarzy ówczesnej humanistyki, a mianowicie Wilhelma Diltheya i Joachima Wachsa.

Do czasów Schleiermachera hermeneutyka była teorią reguł rozumienia tekstu, a szerzej – przekazu kulturowego. Stąd też – przykładowo – w teologii

chrześcijańskiej jej istotnym składnikiem była egzegeza, a więc nauka ustalająca wykładnię tekstu za pomocą określonego repertuaru metod interpretacyjnych. Analogicznie do współczesnych dylematów metodologicznych w teologii zorientowanej hermeneutycznie podważano możliwość interpretacji wprost, np. literalnej wykładni rzeczywistości. Tym niemniej hermeneutyka jako sztuka interpretacji (*ars interpretandi*) opierała się na elementarnej metodyce poznania. Każda z jej subdyscyplin (egzegeza biblijna; hermeneutyka filologiczna; hermeneutyka prawnicza) wypracowywała własne reguły interpretacji.

Sztuka interpretacji, odnosząca się do konkretnego obszaru wiedzy i opierająca się na regułach właściwych dla tego obszaru, została określona przez Schleiermachera mianem hermeneutyki szczegółowej. Jego celem było przejście od hermeneutyk szczegółowych, zajmujących się – jak pisał – ustalaniem wykładni tekstu i przedstawianiem tego, co podlega rozumieniu, do hermeneutyki ogólnej jako ogólnej, filozoficznej teorii rozumienia. Innymi słowy, zanim podejmiemy wysiłek rozumienia konkretnej, przedmiotowej kwestii, powinniśmy opisać strukturę rozumienia jako takiego. Dla Schleiermachera zajmowanie się hermeneutyką jest formą sztuki. I nie chodzi tutaj o jakąś formę sztuki, lecz o artystyczne rzemiosło, które w procesie rozumienia potrafi przekroczyć automatyczne stosowanie zasad i metod. Odniesienie teorii do praktyki interpretacji nie może być bowiem mechaniczne. Zastosowania teorii nie można sprowadzić do określonych reguł. W tym sensie każda interpretacja opiera się na sztuce rozumienia, transcendującej mechaniczne stosowanie reguł interpretacji i mającej wgląd (kategoria uświadomienia) w kompleksową strukturę procesu rozumienia wraz z jego uwarunkowaniami (Schleiermacher 1990: 81). Schleiermacher zapoczątkował tym samym dekonstrukcję jednoznaczności, pewności i obiektywności poznania w naukach humanistycznych.

Podjęcie takie było kontynuowane przez kolejnych przedstawicieli hermeneutyki, w tym przez jej klasyków: Wilhelma Diltheya, Martina Heideggera, Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura. Dzięki nim standardem sztuki interpretacji stały się koncepcje: przedrozumienia o charakterze egzystencjalnym; przesądu (przed-sądu) wynikającego z prymarnego zakorzenienia w tradycji; rozumienia jako formy poznania humanistycznego; rozumienia jako wyróżnika autentycznej egzystencji i konstytutywnego wymiaru bytu ludzkiego (rozumienie jako świadome odnoszenie się bytu ludzkiego do własnych sposobów bycia); wzajemnej zależności między egzystencją i rozumieniem, co zostało wyrażone w idei koła hermeneutycznego o charakterze ontologicznym; wzajemnego przenikania różnych horyzontów poznawczych, co implikowało ideę koła hermeneutycznego o charakterze epistemologicznym; niemożności oddzielenia podmiotu

poznającego, interpretatora od przedmiotu poznania – świata przeżyć i ekspresji innych ludzi; jednostkowego bycia w świecie jako projektu egzystencjalnego; idei autentyczności bytu ludzkiego i związanej z nią krytycznej analityki Dasein, demaskującej nieautentyczne sposoby rozumienia i bycia w świecie; procesualnego charakteru rozumienia i nieusuwalnego konfliktu interpretacji. Najbardziej radykalnym zwolennikiem prymatu jednostkowości i niepowtarzalności bytu ludzkiego, a także niepowtarzalności rozumienia egzystencjalnego był Heidegger (1994). Należy jednak pamiętać, że akurat jego koncepcja koncentrowała się zasadniczo na aspekcie egzystencjalnym, ontologicznym, a nie metodologicznym. Pozostali klasycy, oprócz wątków egzystencjalnych, akcentowali nie tylko subiektywny wymiar rozumienia, lecz również konieczność jego intersubiektywnego uprawomocnienia.

### **W kierunku intersubiektywności**

Wracając ponownie do dokonań Schleiermachera, można stwierdzić, że jego koncepcja nie tylko odsłaniała subiektywne aspekty rozumienia, lecz również prezentowała metody jego uwiarygodnienia. Opracował on szczegółowe zasady dwóch typów interpretacji: gramatycznej i psychologicznej (Schleiermacher 1990: 101–237; por. Milerski 2011a: 40–49; Potępa 1992: 137–153). Sformułowane tam zasady interpretacji nie prowadziły rozumienia ku pewnym wnioskom. To byłoby niezgodne z istotą hermeneutyki. Tym niemniej ustanawiały dialektykę, a więc nieustanną procedurę konfrontowania tego, co subiektywne, z tym, co intersubiektywne (z założenia nie używam pojęcia „obiektywne”). Dobrze oddaje to następujące stwierdzenie: „Przynależność hermeneutyki i gramatyki opiera się na tym, że każda wypowiedź może być pojęta przy założeniu zrozumienia języka. Hermeneutyka i gramatyka mają do czynienia z językiem. To prowadzi do urzeczywistnienia jedności mówienia i myślenia, język jest bowiem postacią myśli. Nie istnieje przecież myśl bez mowy. Wypowiadanie słów odnosi się do kogoś innego i o tyle może być przypadkowe. Nikt jednak nie może myśleć bez słów. Bez słów myśl nie jest skończona i jasna. A że jedynie hermeneutyka może prowadzić do zrozumienia treści myśli, a treść ta istnieje w rzeczywistości jedynie poprzez język, tak hermeneutyka opiera się na gramatyce jako znajomości języka. Jeżeli analizujemy myślenie w kategoriach aktów komunikacji dokonujących się w języku, będącym zarazem medium społecznego zapośredniczenia myśli, to stwierdzamy, że podstawową tendencją jest wydobywanie wiedzy jako czegoś wspólnego. Z tego wynika relacja gramatyki i hermeneutyki do dialektyki jako

nauki o jedności wiedzy. Każda wypowiedź może być dalej rozumiana dzięki znajomości historycznej całości życia” (Schleiermacher 1990: 77).

Przytoczony cytat odsłania istotę refleksji hermeneutycznej. Dowartościowanie jednostkowości i wielorakich uwarunkowań rozumienia nie oznacza zamknięcia go w rewirze subiektywności. Mimo że obiektywność nie jest możliwa w poznaniu humanistycznym, hermeneutyka dąży do nadania takiemu poznaniu waloru intersubiektywności. Owo podnoszenie rozumienia do poziomu intersubiektywności nie jest ani aktem jednorazowym, ani ostatecznym. Dokonuje się ono w nieustannym, dialektycznym procesie konfrontowania tego, co jednostkowe, z tym, co ogólne. „Wszędzie doskonała wiedza spoczywa w tym pozornym kole, że to, co jednostkowe, może być zrozumiane wyłącznie na podstawie tego, co ogólne, którego jest częścią, i odwrotnie” (Schleiermacher 1990: 95). Innymi słowy, rozumienie jednostkowej ekspresji zakłada nie tylko uwzględnienie perspektywy egzystencjalnej autora i interpretatora, lecz również ciągłą konfrontację z matrycą możliwych wykładni formułowanych na podstawie tego, co ogólne. W powyższej wypowiedzi dochodzą do głosu dwa aksjomaty hermeneutyki. Po pierwsze, proces rozumienia ma charakter ciągły i spiralny. Po drugie, niemożność doprowadzenia procesu rozumienia do ostatecznej i obiektywnej postaci, którą moglibyśmy wyrazić w formie dokonanej „zrozumienia”, nie może skutkować anarchią interpretacyjną. Rozumienie tego, co jednostkowe, w perspektywie tego, co ogólne, np. w perspektywie historycznej postaci życia, wynosi rozumienie do poziomu intersubiektywności.

Schleiermacher zarysował tym samym nie tylko strukturę rozumienia jako takiego, lecz również logikę postępowania weryfikacyjnego. Postulował on rozwój hermeneutyki ogólnej, a zarazem wypracował dwie perspektywy uprawomocnienia wykładni. „Pech” Schleiermachera polegał na tym, że Gadamer, niekwestionowany klasyk współczesnej hermeneutyki, uznał jego koncepcję za romantyczną i niewartą kontynuacji. „Jeśli uznamy, że naszym zadaniem jest iść raczej śladem Hegla niż Schleiermachera, to trzeba będzie historię hermeneutyki wyakcentować w zupełnie nowy sposób” (Gadamer 2004: 249). Tymczasem Schleiermacher jako pierwszy i w sposób bardzo obszerny opracował zasady interpretacji łączące aspekty subiektywne z intersubiektywnymi, i to zarówno na poziomie psychologicznym, a szerzej – ontologicznym, wprowadzając komparatystykę interpretacji, jak i na poziomie dyskursywnym, zwanym przez niego gramatycznym, wpisującym rozumienie w kontekst komunikacji społecznej. W tym sensie wyznaczył on hermeneutyczną logikę rozumienia, która – przetransformowana z perspektywy dzisiejszego stanu wiedzy – umożliwia także współczesnej



pedagogice hermeneutycznej formułować wiarygodne wykładnie rzeczywistości wychowawczej.

Problem wyprowadzenia rozumienia poza granice subiektywizmu był zasadniczą kwestią teoretyczną klasycznych koncepcji hermeneutyki filozoficznej. Dla Diltheya perspektywę ogólności gwarantowała filozofia idealistyczna wraz z kategorią ducha obiektywnego. Nie odnosząc się do szczegółów tego wielkiego gmachu wiedzy, przytoczymy wypowiedź samego Diltheya, która obrazuje zamiar filozofii idealistycznej w kontekście podstawowego doświadczenia życia. „Przedstawiłem znaczenie ducha obiektywnego dla możliwości poznania w naukach humanistycznych. Rozumiem przez niego rozmaite formy, w których zachodząca między jednostkami wspólność zbiektywizowała się w świecie zmysłów. W tym duchu obiektywnym przeszłość jest stale obecna. Obejmuje on swoim zasięgiem styl życia, formy obcowania aż po zespół celów, wytyczonych przez społeczeństwo, obyczaj, prawo, państwo, religię, sztukę, nauki i filozofię. (...) Jest on również medium, w którym dokonuje się zrozumienie innych osób i uwewnętrznienie ich życia. Wszystko bowiem, w czym duch się zbiektywizował, zawiera w sobie coś wspólnego dla Ja i Ty. Każdy skwer, na którym posadzono drzewa, każdy pokój, w którym urządzono miejsca do siedzenia, są dla nas zrozumiałe od najmłodszych lat, gdyż ustalanie celów, urządzanie, 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” (Dilthey 2004: 194–195).

Istotną kwestią, która obrazuje dialektykę jednostkowego i ogólnego jest pojęcie *sensu*. Już Augustyn pisał, że „niewolnikiem znaku w istocie rzeczy jest ten, kto spełnia, albo też ma w poszanowaniu działanie znaczące, nie poznawszy jego sensu” (Augustyn 1989: 131/III, IX 13). Innymi słowy, znaczenie jednostkowej ekspresji w jej odniesieniu do rzeczywistości oznaczanej jest mediatyzowane przez rzeczywistość trzecią – przez *sens*. To *sens* konstytuuje nadawanie znaczeń. Pojęcie sensu nie stanowiło istoty hermeneutyki Diltheya, aczkolwiek było w niej założone (por. Dilthey 2004: 220–221) i można go z niej odczytać (Leeuw van der 1997: 584–585; Milerski 2011a: 66–71). Dowartościowane ono zostało w filozofii Eduarda Sprangera, ucznia Diltheya (Spranger 1927: 11 i n.),

stając się następnie jedną z najważniejszych kategorii współczesnej pedagogiki hermeneutycznej (Uhle 1989: 14 i n.). Sens jest kreatorem znaczeń. Jest jednostką semantyczną pozwalającą ujmować jednostkowe postaci życia (wypowiedzi, ekspresje kulturowe, itp.) w kategoriach znaczącej całości. Jego identyfikacja staje się podstawowym elementem procesu rozumienia hermeneutycznego. Sens, który nadaje znaczenie jednostkowej, konkretnej postaci życia, stanowiącej przedmiot rozumienia, jest odczytywany zawsze w planie całości. Rozumienie jest więc nierozzerwalnie związane z odkrywaniem sensu. Sens nie jest bowiem ostatecznie dany, lecz zadany. Nie jest dowolnie konstruowany przez interpretatora, kierującego się jedynie własną subiektywnością, lecz odczytywany na podstawie matrycy wielu pokrewnych zdarzeń znaczących. Matryca ta reprezentuje perspektywę całości i wprowadza intersubiektywny plan – jak pisał van der Leeuw – w gmatwaninę jednostkowych wątków.

Znaczenie intersubiektywnego wymiaru rozumienia podkreślali kolejni przedstawiciele hermeneutyki współczesnej. Potwierdzeniem tego jest – wyrażająca idealistyczną perspektywę całości – hermeneutyka Gadamera wraz z koncepcjami: ciągłości przekazu kulturowego, autorytetu tradycji i zakorzenionych w niej przesądów bądź przed-sądów (Gadamer 2004). Kolejnym przykładem jest hermeneutyka Ricoeura, który – stwierdziwszy istnienie nieusuwalnego konfliktu interpretacji – zaczął poszukiwać intersubiektywnych form weryfikacji rozumienia za pomocą dyskursywnej analizy tekstu, postulując przekroczenie ograniczeń hermeneutyki romantycznej o charakterze subiektywno-empatycznym (Ricoeur 1989). W jeszcze innym kierunku podążał Otto Friedrich Bollnow. W pedagogice niekiedy nie pamiętamy, że jest on nie tylko wydawcą części tekstów Diltheya, przedstawicielem pedagogiki egzystencjalnej, antropologii pedagogicznej i jednym z twórców pedagogiki hermeneutycznej, lecz również autorem koncepcji hermeneutyki, która nie tylko rozwija klasyczny nurt humanistyczny (Bollnow 1949), lecz również inspirowa się logiką, a więc dziedziną wiedzy formalnej i z natury rzeczy intersubiektywnej (Bollnow 1983).

Hermeneutyka filozoficzna stanowi niewątpliwie intelektualne zaplecze dla pedagogiki hermeneutycznej. Ukazuje ona skomplikowane meandry rozumienia rzeczywistości wychowawczej i jego uwarunkowania zarówno ontologiczne – egzystencjalne i kulturowe, jak również epistemologiczne. Oddaje ona również istotę humanistycznego myślenia o człowieku i wychowaniu. Zasadniczym jej ograniczeniem są natomiast możliwości jej pozytywnego transferu do badań pedagogicznych, które wykraczałyby poza paradygmat dociekań filozoficznych. Dopóki pedagogika hermeneutyczna traktowała rzeczywistość wychowawczą

w kategoriach „pomnażania kultury” (Spranger 1927: 23) i badanie tej rzeczywistości prowadziła analogicznie do badania tekstów kulturowych, ograniczenia te nie były aż tak widoczne. W sytuacji, w której pedagogika zaczęła postrzegać rzeczywistość wychowawczą znacznie szerzej, a więc nie tylko w kategoriach tekstu kulturowego i kształtowania osobowości kulturowej, lecz również w kategoriach zachowań jednostkowych i społecznych sprawa się skomplikowała. Z jednej strony mamy świadomość, że język filozofii i język empirycznych zachowań to dwa odrębne sposoby opisu świata, z drugiej natomiast nie możemy zrezygnować z poszukiwania punktów styczności między tymi opisami. Pedagogika hermeneutyczna, mimo że z natury jest pedagogiką filozoficzną, musi – w imię przekonania o wadze podejścia hermeneutycznego – prowadzić badania hermeneutyczne w tradycji empirycznych badań jakościowych. Takie podejście wymaga opracowania odpowiednich metod rozumienia (interpretacji) rzeczywistości wychowawczej, które zapewne nie będą spełniały wszystkich postulatów hermeneutyki filozoficznej, tym niemniej zagwarantują wykładniom pedagogicznym intersubiektywność, nawet jeśli byłaby to tylko intersubiektywność ograniczona.

Opus magnum współczesnej hermeneutyki filozoficznej kończy się następującym zdaniem: „To, że w poznaniu humanistycznym w grę wchodzi też własny byt poznającego, wyznacza wprawdzie granice «metodzie», ale nie nauce. Czego nie osiągnie narzędzie metody, musi i może być osiągnięte dzięki niosącej prawdę dyscyplinie zapytywania i badania” (Gadamer: 657). Zdanie to na ogół jest interpretowane następująco. Z perspektywy hermeneutyki poznanie humanistyczne nigdy nie będzie gwarantowało obiektywizmu twierdzeń. W kwestiach poznania życia duchowego interpretator nie jest bowiem w stanie oderwać się od własnego zakorzenienia w tymże życiu. Dlatego też nie jest w stanie poznać go z pozycji neutralnej. W tym sensie metodyczność może mieć jedynie ograniczone znaczenie na drodze poznania prawdy. Prawda bowiem nie jest dana, lecz odsłania się w procesie hermeneutycznego rozumienia świata. Jej doświadczenie transcenduje metodę. W niniejszym artykule, proponuję przesunięcie akcentów w interpretacji tego znanego cytatu. Metoda nie gwarantuje poznania prawdy, ale jest drogą intersubiektywnego uwiarygodnienia znaczeń tworzących świat humanum. Horyzont prawdy i rzeczywistość wychowawcza jako rzeczywistość znaczących ekspresji kulturowych i znaczących zachowań ludzkich spotykają się w hermeneutycznej analizie człowieka jako bytu znaczącego, a więc nie tylko warunkowanego przez czynniki empiryczne, lecz również twórczonego przez znaczenia. O specyfice człowieka, konkretnego bytu ludzkiego

stanowią bowiem sposoby nadawania znaczeń, interpretowania własnej egzystencji i otaczającej rzeczywistości kulturowo-społecznej. W tym sensie znaczenia przypisywane egzystencji i światu konstytuują człowieka. Ich rozumienie i wykładnia jest zasadniczym zadaniem pedagogiki hermeneutycznej.

### **Badania hermeneutyczne w pedagogice: postulat zwrotu realistycznego**

Historia badań hermeneutycznych w pedagogice przekonuje o ich odrębnym charakterze wobec badań o charakterze empirycznym prowadzonych w tradycji pozytywistycznej. Większość rozpraw ma charakter filozoficzny bądź kulturowo-historyczny (por. Rittelmeyer, Parmentier 2001). Powyższa konstatacja dotyczy także pedagogiki rodzimej (por. Ablewicz 1998; Gajda 2006; Witkowski 2007). Badania hermeneutyczne mogą bazować na fenomenologiczno-hermeneutycznej analizie sytuacji wychowawczej, w tym ontologii podmiotów relacji wychowawczej (Ablewicz 2003). Drugim ich wyznacznikiem – jak wykazywał Wolfgang Klafki w swoim w programowym tekście z 1971 roku – jest metodologia badania rzeczywistości wychowawczej jako tekstu kulturowego (Klafki 2001). Od lat 70. XX wieku coraz mocniej zaczęto uwzględniać w konceptualizacjach pedagogicznych perspektywę teorii krytycznej, m.in. ideologiczno-krytyczną analizę rzeczywistości wychowawczej (Klafki 1976; w Polsce – Witkowski 2009) oraz działań społecznych, zwłaszcza w kategoriach praktyki jako formy życia społecznego (Buck 1981; Hüllen 1982; Schulp-Hirsch 1994; Godoń 2012).

Tendencja ta implikowała nowe zdefiniowanie metodologii badań hermeneutycznych w pedagogice. Tradycyjna hermeneutyka rzeczywistości wychowawczej jako dziejowości (wychowanie jako wydarzenie kulturowe wyrastające z historii) i jako tekstu kulturowego (wychowanie jako odtwarzanie i tworzenie kultury) została uzupełniona hermeneutyką rzeczywistości wychowawczej jako elementu praktyki społecznej (Danner 1998). W tym momencie pedagogika hermeneutyczna musiała się skonfrontować z pryncypialną trudnością. Badania hermeneutyczne co do zasady nie stosowały bowiem procedur operacjonalizacji empirycznej, a już na pewno nie w znaczeniu, jakie ona zyskała w twardych, indukcyjnych badaniach empirycznych. W tradycji pozytywistycznej operacjonalizacja polega na całościowym przełożeniu teorii na język empirii, a więc na język czynników (ich empirycznych wskaźników) podlegających kontroli i pomiarowi. Powyższe oznacza, że poszczególne aspekty teoretyczne badanego

zjawiska zostają wyrażone poprzez odpowiadające im katalogi indukcyjnych wskaźników empirycznych.

W momencie, w którym przedmiotem badań hermeneutycznych uczyniono praktykę, a więc zachowania społeczne i interakcje międzyludzkie, pojawiła się konieczność zmodyfikowania dotychczasowej metodologii. Ten nowy kierunek możemy nazwać hermeneutyką empiryczną, a wynikającą z niego operacjonalizację teorii – modelem hermeneutyczno-empirycznym. W tradycji niemieckiej takie podejście nazywa się zwrotem realistycznym w pedagogice hermeneutycznej.

W odróżnieniu od modelu pozytywistycznego hermeneutyka empiryczna nie ma charakteru indukcyjnego, lecz dedukcyjny. Operacjonalizacja hermeneutyczno-empiryczna nie koncentruje się bowiem na definiowaniu i przypisywaniu badanemu zjawisku katalogu jednostkowych i wymiernych czynników, empirycznych wskaźników definiowanego zjawiska, lecz traktuje to zjawisko całościowo. Dopiero z perspektywy całości możemy wyinterpretować poszczególne fenomeny i relacje łączące je ze sobą. Ilustracją takiego podejścia jest rozumienie przekazu kulturowego (tekstu, narracji ustnej, itp.), którego nie można zredukować do sumy znaczeń poszczególnych pojęć czy wyrażań. Rozumienie takiego przekazu, w tym jego fragmentów, dokonuje się bowiem z perspektywy sensu, który sprawia, że przekaz ten jest przez nas odbierany w kategoriach znaczącej całości. Podobnie jest z interpretacją form życia społecznego czy zachowań. Analiza form życia społecznego, na przykład przedsiębiorczości, wychodzi od ogólnego zrozumienia tego zjawiska (np. w kategoriach typu idealnego), aby dopiero następnie badać jednostkowe fenomeny składowe. Podobnie jest z analizą zachowań ludzkich. Obserwując, na przykład, grupę uczniów w trakcie przerwy lekcyjnej, możemy koncentrować się na indywidualnych zachowaniach konkretnych osób i tłumaczyć jednostkowe ekspresje, odwołując się do wiedzy o konkretnym przypadku. Tym samym przykładowe zachowanie agresywne możemy tłumaczyć na podstawie wiedzy o sytuacji danej osoby i przyjętego w tym przypadku modelu teoretycznego (frustracji-agresji, modelowania zachowań, itp.). Możemy jednak dokonać analizy z perspektywy całości, próbując tłumaczyć wielość jednostkowych zachowań z perspektywy dedukowanej zasady – np. dążenia do podtrzymania relacji międzyludzkich (Boschki 2010: 124 i n.). Ten typ postępowania o charakterze dedukcyjnym charakteryzuje podejście hermeneutyczne.

Hermeneutyka empiryczna odróżnia się od badań empirycznych o charakterze ilościowym i jednocześnie łączy się z badaniami jakościowymi, wskazując na

ich istotę. Tradycyjne badania jakościowe, jak i badania hermeneutyczne mają charakter interpretacyjny. Stosowane podejście interpretacyjne wpisuje hermeneutykę empiryczną w zakres badań jakościowych. Mimo tego podstawowego podobieństwa hermeneutyka empiryczna cechuje się specyfiką metodyczną. I nie chodzi nam tutaj o kwestię metod realizacji badań, a więc metod gromadzenia danych. Specyfika podejścia hermeneutycznego odnosi się przede wszystkim do metody interpretacji danych.

Mając świadomość złożoności interpretacji danych w badaniach jakościowych, co potwierdzają egzemplaryczne pozycje bibliograficzne przytoczone we wstępie do niniejszego artykułu, spróbuję obecnie zrekonstruować dominantę takich analiz. Mimo specyfiki poszczególnych koncepcji interpretacyjnych, analiza danych w tradycyjnych badaniach jakościowych polegała na wyodrębnianiu w badanym zjawisku poszczególnych typów zdarzeń, cech, relacji. Tworzenie takiej typologii dokonuje się na podstawie identyfikowania w zgromadzonym materiale odrębnych logik, organizujących poszczególne dane w pewne klasy. Procedurę taką można określić jako interpretacyjne poszukiwanie rdzeni semantycznych, bądź też – nawiązując do wywodów dotyczących podstawowych kategorii hermeneutyki – sensów organizujących poszczególne dane (np. wypowiedzi czy opis zachowań respondentów) w znaczące całości. W analizie hermeneutycznej procedura interpretacji – mimo że jej przedmiotem są indukcyjne, jednostkowe fakty (wypowiedzi, zachowania czy też inne formy prezentacji respondentów) ma charakter dedukcyjny. Punktem wyjścia dla definiowania logiki bądź logik (rdzeni semantycznych, sensów) organizujących w całość badane zjawisko jest całość badanego materiału umieszczona dodatkowo w całościowej perspektywie porównawczej. Oznacza to, że w procesie identyfikacji logik pozwalających grupować jednostkowe fakty (wypowiedzi, zachowania bądź inne rodzaje materiałów zebranych w badaniach), mamy do czynienia z różnymi możliwościami interpretacyjnymi. Ich weryfikacja dokonuje się w procesie uwiarygodnienia poprzez konfrontację tego, co całościowe, z tym, co szczególne i jednostkowe.

Powyższą kwestię celnie zdiagnozował Ulrich Oevermann (1981). Jego odpowiedzią była koncepcja hermeneutyki obiektywnej, która zyskała również recepcję na gruncie rodzimym (Urbaniak-Zajac 2003). Analiza tego, co jednostkowe z założenia nie może być prostym opisem, lecz powinna być interpretacyjnym procesem jego rekonstrukcji. Rekonstrukcja ta nie może zostać sprowadzona do odtwarzania odseparowanego, jednostkowego, subiektywnego świata. Jednostka nie jest bowiem monadą. „Podmiot może być ujęty tylko

jako [podmiot] ukonstytuowany społecznie i z tego względu zakłada się prymat obiektywnych struktur społecznych” (Oevermann 1981: 32). Tak więc Oevermann odwołał się do terminologii klasyków niemieckiej pedagogiki humanistycznej. Tym odniesieniem było pojęcie struktury.

W ujęciu Diltheya i jego następców struktura organizowała życie duchowe jednostki (osobowość kulturowa) i wytworów kulturowych. Oevermann nadał temu pojęciu szersze znaczenie i umieścił je w kontekście socjologicznym. „Struktury jako rezultaty procesów kształcenia i indywiduacji są z założenia „indywiduami historycznymi”, które zarazem zawsze konstytuują bądź egzemplifikują jakiś ogólny typ. Proponuję, aby wytwory społeczne, które mogą zostać uznawane za nośniki takich struktur, określać mianem przypadku. Odpowiednio przedmiotem rekonstrukcji przypadków są struktury owych przypadków. Pod pojęciem przypadku możemy rozumieć pojedyncze osoby, rodziny, instytucje historyczne, światy życia codziennego, organizacje określonych typów, kręgi kulturowe, konkretne społeczeństwa czy też społeczności określonego typu. W rekonstrukcjach przypadków – w odróżnieniu od opisów przypadków – zawsze chodzi przede wszystkim o takie ujęcie struktury społecznej, które może określić porządek jej zasad poprzez pełną, analityczną i sekwencyjną rekonstrukcję danej fazy jej reprodukcji” (tamże: 40). Nie wnikając w szczegółowe dyrektywy metodyczne, Oevermann postuluje prowadzenie interpretacji w kontekście struktur społecznych, co w konsekwencji nadaje rozumieniu intersubiektywną ważność. Powyższa koncepcja wskazuje na konieczność tworzenia swoistej „partytury interpretacyjnej”. Partytura taka jest rekonstruowana przez interpretatora i wnosi do interpretacji tego, co jednostkowe – perspektywę całości. W takim ujęciu interpretacja polega na identyfikacji możliwych modusów tego, co jednostkowe, w kontekście tego, co ogólne, a mianowicie całościowej partytury interpretacyjnej. Opracowanie takiej partytury dokonuje się w procesie „rekonstrukcji immanentnej”. Pojęcie rekonstrukcji immanentnej wskazuje, że opracowanie takie nie tyle koncentruje się na jakimś wyidealizowanym obrazie badanego zjawiska, ile przede wszystkim na immanentnych, wewnętrznych logikach (sensach, rdzeniach semantycznych) organizujących w całość to zjawisko, jak i – porównawczo – zjawiska mu pokrewne. Mówiąc o zjawisku mamy na myśli konkretny przypadek i charakterystyczne dla niego struktury społeczne. Z tego względu rekonstrukcja immanentna obejmuje każdorazowo analizę struktur społecznych.

Powyższe rozumienie metodologii pedagogiki hermeneutycznej kontynuuje, przywołany we wstępie do niniejszego przyczynku, Wernet. Sformułował on postulat drugiego realistycznego zwrotu w pedagogice. Pierwszy dokonał się

w Niemczech w latach 70. XX wieku za sprawą ukonstytuowania się nowoczesnej pedagogiki empirycznej i jej oddzieleniu od pedagogiki hermeneutycznej. Rozłączność tych tradycji oczywiście nie była zupełna, czemu jest poświęcona obszerna literatura przedmiotu. Za klasyka w tym zakresie – z perspektywy empirycznej nauki o wychowaniu – został uznany Wolfgang Brezinka. Drugim realistycznym zwrotem w pedagogice, postulowanym przez Wernetę, jest unaukowanie hermeneutycznego badania rzeczywistości wychowawczej jako rzeczywistości empirycznej. Pedagogika hermeneutyczna musi wyjść poza „skryptywalne samoograniczenie” (Wernet 2006: 18).

Wernet odwołuje się do dialektyki części i całości sformułowanej przez Schleiermachera. „Przypadek nie jest ani prostym egzemplarzem, ani jednostkowym przypadkiem: on jest zawsze uwikłany w dialektykę tego, co jednostkowe, i tego, co ogólne” (tamże: 58). Interpretacja hermeneutyczna jako hermeneutyczna rekonstrukcja przypadku, jednostkowego fenomenu wychowawczego nie służy potwierdzeniu jakiejś wymagowanej bądź życzeniowej postaci wychowania, lecz ujęciu rzeczywistości w kategoriach struktur sensu konstytuujących daną rzeczywistość. Struktury te mają charakter intersubiektywny i – w wyniku nieustannego ruchu rozumienia między jednostkowym i ogólnym – przybierają w praktyce postacie typologiczne.

Zaanonsowany przez Wernetę realistyczny zwrot dotyczy nie tylko metodologii badań hermeneutycznych w pedagogice, lecz również hermeneutycznej teorii wychowania. Kształcenie humanistyczne ukierunkowane jest na taki rozwój człowieka, którego nie jesteśmy w stanie zredukować do wymiernych kompetencji. Jego celem jest dostrzeganie wieloznaczności świata. W tym sensie kształcenie takie jest pochwałą różnorodności i cechuje je dowartościowanie nadwyżki znaczenia w przekazywanych wykładniach świata (Milerski 2011b). Hermeneutyczna teoria wychowania nie ogranicza się jedynie do rewiru subiektywności. Niewątpliwie – jako teoria hermeneutyczna – jest ona zakorzeniona w ontologii rozumienia, której najbardziej podstawowy koncept został opracowany przez Heideggera. Odnosi się ona również do koncepcji kształtowania osobowości kulturalnej, opracowanej w klasycznej pedagogice humanistycznej. Zarazem jednak integruje ona ontologię rozumienia z jego aspektami dialogicznymi i dyskursywnymi. Rozumienie nie jest warunkowane wyłącznie przez sytuację egzystencjalną, lecz również kształtuje się w dialogicznej relacji z drugim człowiekiem oraz w dyskursie społecznym – w społeczeństwie jako wspólnocie komunikacyjnej. Teoria hermeneutyczna ustanawia więc dialektyczny balans między subiektywnym i intersubiektywnym wymiarem kształcenia (Milerski 2011a: 207–290).



Konkludując, należy stwierdzić, że współczesna pedagogika hermeneutyczna jest naznaczona – odwołując się do określenia Witkowskiego – metodologiczną dwoistością. Faktem jest bowiem świadomość różnicy między „filozoficznością” a „naukowością”, i to nie tylko w kontekście nauk empirycznych, lecz również humanistycznych. Faktem zarazem są próby wyważonego przekraczania owej różnicy z zamiarem integracji podejścia filozoficznego z jakościowymi badaniami empirycznymi (Godoń 2012: 161). Wynikiem takiego działania jest hermeneutyka empiryczna, kierująca się hermeneutyczną metodologią poznania humanistycznego i jednocześnie metodyką uwiarygodnienia, pozwalającą formułować wykładnie mające walor intersubiektywnej wiarygodności.

### Bibliografia

- Ablewicz K. 1998. *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 25–41.
- Ablewicz K. 2003. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Augustyn 1989. *De doctrina christiana. O nauce chrześcijańskiej*, tłum. i komentarz J. Sulowski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Babbie E. 2004. *Badania społeczne w praktyce*, red. nauk. wyd. pol. A. Kloskowska-Dudzińska, tłum. zespołowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Benner D. 2001. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, wyd. 4, Weinheim.
- Bollnow O.F. 1949. *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Verlag Kirchheim, Mainz.
- Bollnow O.F. 1983. *Studien zur Hermeneutik*, t. 2: *Zur hermeneutischen Logik von Georg Misch und Hans Lips*, Verlag Karl Alber, Freiburg, München.
- Boschki R. 2010. *Relacja – podstawowa zasada kształcenia religijnego*, „Paedagogia Christiana” nr 26, s. 123–133.
- Buck G. 1981. *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*, Wilhelm Fink Verlag, München.
- Danner H. 1998. *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, Ernst Reinhardt Verlag, wyd. 4, München, Basel.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) 2009. *Metody badań jakościowych*, red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, tłum. zespołowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1–2, Warszawa.
- Dilthey W. 2004. *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Flick U. 2010. *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Folkierska A. 1990. *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gadamer H.-G. 2004. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gajda J. 2006. *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gallagher S. 1992. *Hermeneutics and Education*, State University of New York Press, Albany.
- Gnitecki J. 2007. *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.
- Gođoń R. 2012. *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Heidegger M. 1994. *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hüllen J. 1982. *Pädagogische Theorie – Pädagogische Hermeneutik*, Bouvier Verlag, Bonn.
- Klafki W. 1976. *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik*, [w:] tegoż, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, s. 13–49.
- Klafki W. 2001. *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*, [w:] Chr. Rittelmeyer, M. Parmentier, *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 125–148.
- König E., Zedler P. 2002. *Theorien der Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Krüger H.-H. 2005. *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Szto-bryn, wstęp i oprac. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kvale S. 2010. *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Leeuw G. van der 1997. *Fenomenologia religii*, wstęp i tłum. J. Prokopiuk, Książka i Wiedza, wyd. 2, Warszawa.
- Milerski B. 2011a. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa.
- Milerski B. 2011b. *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*, „Ruch Pedagogiczny” z. 5–6, s. 5–14.
- Oevermann U. 1981. *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik*, publikacja dostępna: [www.publikationen.ub.uni-franfurt.de](http://www.publikationen.ub.uni-franfurt.de).
- Potępa M. 1992. *Dialektyka i hermeneutyka w filozofii Friedricha Daniela Ernsta Schleiermachers*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rapley T. 2010. *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ricoeur P. 1989. *Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia*, [w:] *Język, tekst, interpretacja*, tłum. P. Graff, K. Rosner, red. K. Rosner, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 61–187.
- Rittelmeyer Chr., Parmentier M. 2001. *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Schleiermacher F.D.E. 1990. *Hermeneutik und Kritik*, red. i wstęp M. Frank, Suhrkamp, wyd. 4, Frankfurt am Main.

- Schulz-Hirsch G. 1984. *Hermeneutische Pädagogik: pädagogische Theorie im Primat erzieherischer Praxis. Studien zum Zusammenhang von Erkenntnis- und Handlungstheorie*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Silverman D. 2010. *Prowadzenie badań jakościowych*, red. nauk. wyd. pol. K.T. Konecki, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Spranger E. 1927. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer Verlag, wyd. 6, Halle.
- Uhle R. 1989. *Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Urbaniak-Zajac D. 2003. *Obiektywna hermeneutyka jako metoda rekonstrukcyjnych badań empirycznych*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 52–64.
- Wernet A. 2006. *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Witkowski L. 2007. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. 2009. *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Wodak R., Krzyżanowski M. 2011. *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. tłum. D. Przepiórkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Wulf Chr. 2003. *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin.