

MAŁGORZATA PRZANOWSKA

UNIWERSYTET WARSZAWSKI

Sens „życia duchowego” Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna

Kiedy podczas zajęć dydaktycznych pytam o wrażenia z lektury fragmentów dzieł Bogdana Nawroczyńskiego, najpoważniejszym problemem dla studentów okazuje się nieprzystępny, archaiczny język jego prac. Jednak powolna i refleksyjna praca tłumaczenia (interpretacji), przekładania owego trudnego języka na współczesną rzeczywistość i na dzisiejszy język edukacyjny szybko odślania głębokie pokłady interpretacyjne myśli Nawroczyńskiego oraz jej aktualność. Podobnie rzecz się ma z tekstami Sergiusza Hessena – bez „translatorskiej roboty” wydaje się niemożliwe przekazanie i przechowanie jego myśli, odkrycie możliwości, jakie w sobie niesie¹. Podczas studiów pedagogicznych – a dla prawdziwego pedagoga te nigdy się nie kończą – można sobie uświadomić potęgę daru tłumaczenia w doświadczeniu kształtowania siebie, a przy okazji poniekąd, również innych. Jest coś osobliwego a zarazem kształtującego *per se* i *par excellence* w i dzięki duchowi translacji, umiejętności tłumaczenia, dokonywania przekładów inter- i intralingwistycznych. Żaden jednak przekład nie dojdzie do skutku, jeśli tłumacz nie potrafi wsłuchać się w słowo, którego dotyka swoim sposobem – żeby nie powiedzieć: własnym światem – rozumienia.

Zagadnieniu słuchania, translacji i pytania poświęciłam ostatnio sporo uwagi (Przanowska 2013; 2014a; 2015); tutaj chciałabym pokazać, jakie są powiązania, jakie zaś różnice, między polską pedagogiką kultury a hermeneutyką filozoficzną lub – jak ją określa Andrzej Przyłębski, a za nim Maria Reut – filozofią hermeneutyczną. Aby uniknąć zbędnego rozproszenia na zbyt wiele wątków, uwagę swoją skupię na jednym tekście Nawroczyńskiego², w którym autor rozważa kwestie

¹ Doniosłym wysiłkiem reinterpretacji pedagogiki kultury jest praca Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry* (2013)

² Szerszą analizę publikacji Nawroczyńskiego przedstawiłam w innym miejscu (Przanowska, 2014).

„życia duchowego”, sensu i znaczenia w rozumieniu dzieł kultury oraz twórczości i kształcenia w metaforze „warkocza życia duchowego” (Nawroczyński 1998b, s. 9–42). Przy czym od razu uprzedzę, że tekst nie będzie streszczał poszczególnych etapów myśli przywoływanych autorów, ale będzie próbą uchwycenia i zestawienia zasadniczych dla filozofii i pedagogiki kultury oraz hermeneutyki filozoficznej pojęć. W celu oddania specyfiki różnych rodzajów podejścia w obrębie określonego kierunku myślenia, wykorzystam swoje dotychczasowe doświadczenia przede wszystkim z lektury prac Nawroczyńskiego i Gadamera (hermeneutyka filozoficzna), nawiązując również do – odpowiednio – Sergiusza Hessena i Paula Ricoeura (fenomenologia hermeneutyczna)³. Zakładam zatem podstawową orientację Czytelnika w koncepcjach przytaczanych autorów, jednak mam nadzieję, że sposób ukazania zasadniczych kwestii będzie wystarczająco przystępny również dla tych, którzy takiej podstawowej orientacji nie posiadają i pragną ją dopiero uzyskać. Niemniej jednak dostrzegam potencjalny problem w lekturze tekstu wynikający z chęci ominięcia powtórek własnych tekstów i podejmowanych tam treści – z tego względu motywacja zorientowana na pewnym wyobrażeniu uczciwości intelektualnej może okazać się pułapką niezrozumienia i odrzucenia prezentowanych tutaj przemyśleń. W tym szczególnym kontekście trzeba więc z wdzięcznością przyjąć możliwości oraz ryzyko tkwiące w bardziej ogólnym spojrzeniu na poruszane sprawy. Mam jednak nadzieję, że w niektórych przypadkach zaprezentowany sposób spojrzenia okaże się inspiracją dla własnych pytań i poszukiwania na owe pytania odpowiedzi. W takim właśnie otwarciu na lekturę i otwarciu poprzez czytanie widzę piękny (piękny w sensie antycznym) sens edukacji: umożliwić pytanie dzięki tłumaczeniu, odwadze przedstawienia własnej interpretacji z całym bogactwem ukrytym w pragnieniu bycia zrozumianym wraz ze świadomością, że pełne zrozumienie nie jest możliwe – z tej racji każde rozumienie odbywa się w dynamice Gadamerowskiej „rozmowy, którą jesteśmy”.

Nauka

Pierwszą sprawą, którą chcę poruszyć, a która nie pozwala na proste utożsamienie filozofii i pedagogiki kultury Nawroczyńskiego z hermeneutyką filozoficzną Gadamera, jest kwestia stosunku do nauki jako modelu doświadczenia. U Nawroczyńskiego można mówić o zaufaniu do nauki, o naukowym pytaniu o „życie duchowe” (co umożliwia wyłączenie z rozważań ludowych i metafizycznych wykładni pojęcia „duch”). We wstępnych rozważaniach nad pojęciem „duch” Nawroczyński pyta, czy można owemu wielkiemu słowu „przyznać prawo obywatelstwa w nauce”? (Nawroczyński 1998b, s. 10–11). Nie ma wątpliwości, że szkoła filozofii analitycznej w wydaniu jego znamienitego nauczyciela, Kazimierza Twardowskiego, nie pozwala na wątpliwości co do znaczenia słowa „naukowy” dla Nawroczyńskiego. Podobne zaufanie dla nauki będzie reprezentował Sergiusz Hessen, który

³ Zestawienie hermeneutyki Gadamera i Ricoeura przedstawiłam w artykule *Dwie hermeneutyki, dwie dialektyki* (Przanowska, 2012).

sztukę uzna za zbyt subiektywistyczne doznanie, aby mogło stanowić modelową podstawę dla poznania (zob. Hessen, 1997) i doświadczenia wychowania.

W przypadku współczesnej hermeneutyki filozoficznej sprawa nie wygląda już tak jednoznacznie. Gadamer zakwestionował w swoich pracach redukcjonistyczne roszczenie do prawdy utożsamionej z prawdą naukową. Nie chodziło mu jednak o to, aby pozbyć się poznania naukowego – Gadamer walczył raczej o otwarcie perspektywy prawdy na inne niż naukowe jej przejawy (zob. Grondin, 2015; Gadamer 1992, 1992b). Przekonany był, że scjentystyczne tendencje w kulturze są tendencjami redukcjonistycznymi, które implikują dostosowywanie wymogów prawdziwości w naukach humanistycznych do wzorca nauk przyrodniczych; tymczasem pojęcie kształcenia – jako główne pojęcie humanistyczne – odsłania doświadczenie prawdy w humanistyce. Gadamer nie tylko apeluje o dostrzeżenie i uznanie odrębności nauk humanistycznych, ale nobilituje kształcenie (a tym samym pewną jakość edukacji) do modelowej postaci doświadczenia prawdy w naukach humanistycznych. Perspektywa taka pozwala Gadamerowi, z jednej strony, zakwestionować roszczenia nauki do prawdy, a z drugiej – postulować (i realizować w swoich pracach) myślową (i w tym sensie naukową) rzetelność nieograniczoną do kopiowania i przenoszenia na obcy grunt metodologii przyrodniczej. Rzetelność, o której tu mowa, to każdy rodzaj rozumienia „rzeczy” w rozmowie (również w postaci Platońskiej *dianoï*, czy Augustiańskiego *soliloquium*), konsekwentne podążanie za „rzeczą rozmowy”, której rozumienie odsłania wypowiedź (pytanie, odpowiedź) interlokutora. Dla Gadamera kształtujące (nie edukacyjne, ale kształtujące w rozmowie) doświadczenie dzieła sztuk staje się egzemplifikacją doświadczenia rozumienia (dialogicznego doświadczenia rozumienia).

Paul Ricoeur, wychodząc od innych przesłanek i własnych zainteresowań (fenomenologia, filozofia analityczna, psychoanaliza), dochodzi do zbliżonych rezultatów. Krytykuje aspiracje totalne nauki, jednak proponuje – co zresztą charakterystyczne dla jego hermeneutyki – mediowanie stanowisk, tu między etosem nauki a interpretacją, która, wychodząc od naiwnego rozumienia, ma osiągnąć swój naukowy, wyższy poziom w rozumieniu bardziej zaawansowanym. Niemniej obaj autorzy apelują o powrót do Arystotelesowego postulatu, aby żądać takiej ścisłości poznania przedmiotu, w jakiej sam przedmiot na to pozwala. Ta myśl uzasadnia traktowanie samej pedagogiki jako należącej zarówno do tzw. nauk społecznych, jak i humanistycznych.

Oczywiście na naukowy kształt pedagogiki filozofii kultury wpływa ówczesna interpretacja nauki. Warto pamiętać, że jeszcze Husserlowski projekt fenomenologii wpisany jest w reinterpretację nauki jako źródłowego doświadczenia antycznych filozofów, co sprawia, że fenomenologia jest postulowana jako nauka czysta i w tym sensie jest najbardziej filozoficzna (*ad marginem*, należy zatem zawsze badać znaczenie używanych w humanistyce pojęć, aby uniknąć zbyt prostych i oczywistych odczytań na podstawie powierzchownego podporządkowania treści prostemu – i kuszącemu – zabiegowi przeszukania „bazy wyrazowej” lektury). Niemniej jednak, dziedzictwo Kanta, tj. subiektywizacja dzieła sztuki i odmowa wartości poznawczych zmysłowi smaku przez relegowanie go z obszaru, który dziś chętnie

nazywamy poznaniem obiektywnym, musi odgrywać niemałą rolę w pedagogice kultury. W przypadku Nawroczyńskiego (wielkiego humanisty cytującego passusy z wielkiej literatury), widać dług zaciągnięty w epistemologii filozofii analitycznej, co implikuje nie tyle wyrugowanie z obszaru badań kwestii związanych ze sztuką i subiektywnym poznaniem, ile w postulacie naukowego badania kultury; natomiast w przypadku Hessena reprezentującego neokantyzm badeński odnajdujemy przede wszystkim aplikację tegoż kierunku filozoficznego, co szczególnie widać w analizie problemu wolności, bycia sobą oraz w warstwie czwartej wychowania, która stanowi swoistą syntezę wątków personalistycznych i neokantowskich.

Hegel – dialektyka

Hegel w twórczości naszych czterech autorów odegrał niepoślednią rolę. Nawroczyński przywołuje go jako twórcę „naukowej” definicji ducha, tj. pojęcia kultury. W innych, mniejszych pracach Hegel jest przywoływany – co ma oczywiście również wydźwięk klimatu czasów, w których Nawroczyński pracował – jako myśliciel dialektyczny. Dla Hessena dialektyka heglowska stanowi rodzaj struktury, w której warstwowa koncepcja wychowania otrzymuje właściwy jej sens i dynamikę, mimo że właściwym „bohaterem” owej koncepcji pozostaje Platon zreinterpretowany w klimacie neokantyzmu badeńskiego – wielkiej filozofii wartości, która triadę platońską rozбивa na poszczególne (transcendentalne) wartości (zob. Folkierska, 2005).

Gadamer ceni Hegla jako wielkiego dialektyka nowożytnego, jednak bardzo często zastrzega, że inspiracja Heglem kończy się na jego postulacie poznania absolutnego⁴. Natomiast zasadnicze osiągnięcie Hegla polega na tym, że potrafił w swojej dialektyce utrzymać greckie w istocie myślenie rzeczy: myślenie to – dla Hegla i każdego filozofa Greka, jak mawiał Gadamer – doświadczanie działania, ruchu myślanej rzeczy. Zachowanie (przechowanie i przekazanie kolejnym pokoleniom) tego ważnego świadectwa doświadczenia rzetelnego myślenia poczytuje Gadamer za ogromną zasługę Hegla dla potomnych. Gadamer, jako wielki miłośnik filologii klasycznej i filozofii antycznej, mawiał, że każdy, kto myśli, powinien być Grekiem na swój własny sposób, ale niewątpliwie powinien nim być. Hegel przestaje być Grekiem, kiedy popada w monolog własnego myślenia, kiedy zapomina o rozmowie, w której rzecz jest rozumiana oraz wówczas, gdy tworzy system aspirujący do wyjaśnienia całej rzeczywistości. Skończoność człowieka, skończoność ludzkiego poznania, nie pozwala ani na absolutne poznanie, ani na monolog myśli, ani na totalne poznanie.

⁴ Można pokazać możliwość reinterpretacji Hegla przez hermeneutykę filozoficzną – zyskujemy wówczas właściwą miarę dla owego momentu absolutnego poznania, które przez Gadamera zostało chyba sztucznie przejawione. Poznanie absolutne nie jest bowiem poznaniem ponadczasowym, nie trwa wiecznie, ale duch osiągnąwszy je – również na poziomie dziejów – musi, na mocy konieczności dziejowej, popaść na powrót w byt przyrodniczy, a więc osiąga stan niezrozumienia siebie. Ta fascynująca dla mnie kwestia – szerzej: czytanie Hegla w kontekście hermeneutycznej dynamiki (nie)rozumienia – domaga się odrębnego opracowania.

Paul Ricoeur, który chciał na nauce oprzeć swoją fenomenologię hermeneutyczną, zgadzał się co do tego, że osiągnięcie wiedzy absolutnej jest niemożliwe, że nie może być poznania ahistorycznego i pewnego, niepodlegającego dyskusji. Chodziło mu – podobnie jak Gadamerowi – o to, aby odróżnić przekonania co do prawdy własnego myślenia od pewności, że jest to poznanie, które na mocy subiektywnego przeświadczenia o jego prawdziwości, może być narzucone siłą innemu. Z jednej więc strony Ricoeur – podobnie jak Gadamer – będzie postulował otwartość hermeneutyczną (której nie należy mylić z obojętnością lub wszystkim etycznym), z drugiej zaś strony, zakwestionuje możliwość dokonania syntezy absolutnej. Hegla przedstawia jako dialektyka Tego Samego i Innego (teza – antyteza), natomiast interpretacyjna mediacja stanowisk jest czymś w rodzaju syntezy, określonego rozumienia owej dialektyki, bez absolutystycznych rozstrzygnięć. Możemy być do czegoś przekonani, jednak nawet najwyższe przekonanie nie może usprawiedliwiać braku otwartości na Innego.

Zmysły i rozumienie

Interesująco wygląda sprawa zmysłowości w pedagogice kultury i hermeneutyce współczesnej. Z jednej strony Nawroczyński stwierdził, że gdzie polegamy na zmysłach, tam niczego nie wyjaśniamy. Zmysły przynależą do sfery materiału, z którego, lub dzięki któremu, powstają dzieła kultury. Hermeneutyka eksponuje znaczenie zmysłów nie jako środka do osiągnięcia duchowego poznania (rozumienia), ale postuluje włączenie zmysłowości do rozumienia, ponieważ każde rozumienie angażuje zmysły. Włączenie zmysłów pozwala rozumieć. Są one integralnie wpisane w doświadczenie sztuki rozmowy jako modelu rozumienia (Gadamer), a ich znaczenie odzwierciedla również doświadczenie psychoanalityczne (Ricoeur traktuje psychoanalizę jako egzemplifikację procesu interpretacji). Warto zwrócić uwagę również na to, że w dyskusji z Habermasem, Gadamer przestrzegał, aby nie przeceniać czysto racjonalnego odczytania myślenia człowieka – emocje odgrywają równie ważną rolę co wysiłek rozumu. Nieuwzględnianie aspektu afektywnego ludzkiej mowy i myślenia oznacza *de facto* racjonalistyczną redukcję człowieka i jego doświadczenia, również kultury, jako ludzkiego dzieła. I tutaj widać interesujący związek hermeneutyki z pedagogiką kultury.

Oczywiście błędem byłoby stwierdzenie, że Nawroczyński czy Hessen nie zdawali sobie sprawy ze znaczenia emocji czy intuicji w rozumieniu. W przypadku Nawroczyńskiego sprawa jest jasna o tyle, że *expressis verbis* podkreślał ich znaczenie w rozumieniu, dlatego wprowadził pojęcie „używającego wnikania” bardziej odzwierciedlającego – jego zdaniem – doświadczenie, które oddaje polski wyraz „rozumienie”, a niem. *Verstehen* (zob. Nawroczyński, 1998b, s. 37–38). Nawroczyński stwierdza, że polski wyraz „rozumienie” akcentuje – dostrzegalny w etymologii słowa – rozum, tymczasem rozumienia nie można sprowadzić do racjonalistycznego procesu wyłączającego intuicję, emocje, procesy pozawerbalne lub też umiejętność itp. Widać tutaj wpływ Diltheya (hermeneutyka romantyczno-pozytywistyczna) i neokantyzmu na interpretację „rozumienia”. Dzisiaj łatwiej

dostrzec, że w słowie „rozumienie” kryje się również „umienie”. Oczywiście forma ta nie jest poprawna językowo, niemniej jednak – co wydaje się dość interesującą – właśnie w tym wyrazie udaje się odnaleźć związek rozumienia z umiejętnością. Oznacza to, że gdy coś rozumiem, to nie tylko znam się na tym, ale potrafię coś (sensownego, właściwego, odpowiedniego) z tym zrobić. Kiedyś usłyszeć można było w rozmowach sformułowanie: „On się na tym rozumie”, co znaczyło właśnie „zna się na tym”, „potrafi działać w określonym obszarze rzeczywistości”. Doświadczenia zmysłowe, emocje, intuicja i rodzaj umiejętności są *implicite* zawarte w rozumieniu. Interpretacja Nawroczyńskiego jeszcze bardziej tę sprawę unaocznia (por. Nawroczyński, 1998b, s. 38), a jest to kwestia fundamentalna dla Gadamerowskiej koncepcji rozumienia jako interpretacji i aplikacji: nie można tutaj zastosować czegoś, co leży poza rozumieniem. Rozumienie, interpretacja i aplikacja to dla Gadamera to samo doświadczenie.

Nawroczyński definiuje rozumienie jako wnikające używanie dóbr kultury. Ważne jest tu podkreślanie związku między wnikaniem a wyjaśnianiem, na który zwracał uwagę Ricoeur. Gadamer – jak wspomniałam wyżej – ujmuje tę sprawę w nieco inny sposób i stwierdza, że rozumienie, interpretacja i aplikacja są tym samym (por. Gadamer, 1993, s. 370, s. 428): jeśli rozumiem, staję się inny, a więc od razu rozumienie staje się aplikacją; rozumiem, gdy rozumiem inaczej – a zatem, rozumiejąc dokonuję wyjaśnienia; wyjaśnianie z kolei angażuje procesy translator-
skie (zob. Przanowska, 2015) i uaktywnia – jeśli można tak powiedzieć – dialektykę hermeneutyczną, która bazuje na słuchaniu i poszukiwaniu słowa z wnętrza języka (Przanowska 2012, 2014a).

Zatem rozumienie – choć opisywane w rozmaity sposób – traktowane jest jako najważniejsze doświadczenie kulturowe. Bez niego kultura staje się zbiorem ponderabiliów, a tym samym umiera pozbawiona tchnącego w nią ducha.

Znaczenie kultury

Kulturę można traktować jako ważny element ludzkiego życia, niemniej jednak, jak można sadzić z dzieł zarówno pedagogów kultury, jak również hermeneutów, kultura to samo życie człowieka kształtowanego i wykształconego (traktowanego tutaj jako kształtującego siebie nieustannie w żywym kontakcie z wytworami kultury i osobowościami ludzkimi), a także nieodzowna gleba dla kształcenia – dzięki kulturze przekształcanie struktur rozumienia, wewnętrznego świata rozumienia (na zewnątrz obserwowane jako rozwój, zmiana lub wzrost duchowy człowieka) stają się możliwe. Podział kultury na martwą i żywą (Nawroczyński 1998b) ułatwia zrozumienie znaczenia „wnikającego używania” dóbr kultury, a zarazem ukazuje właściwy sens kształcenia człowieka – dialektyczne powiązanie kultury i życia ludzkiego, które bez choćby potencjalnego odczytania wytworów/ dóbr kultury również traci swoisty, humanistyczny sens. W hermeneu-
tyce takie doświadczenia jak otwarcie się na głos innego, przemiana w wytwór (Gadamer), czy droga okrężna rozumienia siebie przez interpretację dzieł kultury (Ricoeur), to tego rodzaju uczestniczenie w kulturze, dzięki któremu staje się ono żywym

i ożywiającym ludzi spotkaniem; dzięki niemu sam człowiek rozumie już inaczej, poszerza swoje horyzonty (wznosi się do wyższego poziomu ogólności spojrzenia w jego konkretnych przejawach), zmieniając punkt widzenia i słyszenia, przeżywając siebie i świat w nowy sposób.

Świat kultury i sposób jego rozumienia są powiązane w hermeneutyce z częstym przywoływaniem idei mądrości praktycznej, stąd wielu interpretatorów i kontynuatorów myśli hermeneutycznej określa „racjonalność hermeneutyczną” jako racjonalność fronetyczną, która zarazem stanowi najpełniejsze określenie etyki hermeneutycznej (por. prace A. Przyłębskiego, P. Dybla, A. Wiercińskiego i innych).

Nawroczyński rozwija wątek wartości normatywnych dóbr kultury, natomiast u Hessena widać ewidentne nawiązania do neokantowskiej filozofii wartości. Warto odnotowania stać się również to, że neokantowska filozofia wartości spleciona jest w koncepcji warstwowej struktury wychowania z dialektyką Heglową (w aspekcie dialektyczności warstw wychowania) oraz Platońską (w świetle neokantyzmu badeńskiego – trójjednia trzech najwyższych wartości: dobra, prawdy i piękna). Ogólnie rzecz ujmując, hermeneuci współcześni z jednej strony nawiązują do filozofii Kanta, z drugiej zaś z dystansem odnoszą się do filozofii wartości rozumianej jako poszukiwanie i uzasadnianie najwyższych wartości. Bliższe jest im fronetyczne doświadczenie Greków⁵. Natomiast dla Nawroczyńskiego wartości to sens dóbr kultury. Sens ów – tak ważny w hermeneutyce filozoficznej, szczególnie w trosce o przywrócenie wartości poznawczych zmysłowi smaku – w pedagogice Nawroczyńskiego rozumiany jest jako przeżycie, które wyraziło się w jakimś znaku, w określonym wyrazie; jest to „wartość normatywna tłumacząca budowę zarówno czynności kulturalnej, jak dobra kulturalnego oraz uzasadniająca ich istnienie” (Nawroczyński, 1998b, s. 32). Nawroczyński wyróżnia również pojęcie sens jako znaczenie w logice (mówimy o sensie nazw i zdań oznajmujących), jednak unikalność wartości (sensu rozumianego jako wartość) polega właśnie na owym wyrażonym przeżyciu, które we wnikającym użyciu jest dostępne, a ponadto na tym, że umożliwia określone przejawienie się osobowości – ta bowiem „objawia się w przeżyciach”.

Oczywiście pojęcie przeżycia implikuje przywołanie wielkiej tradycji hermeneutyki romantycznej (Schleiermacher, Dilthey – i tak czyni Nawroczyński), jednak błędem byłoby interpretowanie hermeneutyki dwudziestowiecznej jako pozbawionej odniesienia do tego ważnego (pozytywnie lub negatywnie) w każdej interpretacji pojęcia, to znaczy do pojęcia „przeżycia”. Można powiedzieć, że w każdej interpretacji uobecnia się jakiś sens przeżywania życia, sposobu patrzenia na świat. Gadamer, komentując Habermasowską krytykę ideologii, ostrzega, by nie lekceważyć znaczenia ludzkich emocji w myśleniu (por. Gadamer, 1993, s. 496–497); zrozumiałe jest zatem, dlaczego cenił grecką retorykę: sposób wyrażania myśli jest równie ważny, co wypowiedziana treść – tworzą niepodzielną całość, którą interlokutor odbiera wszystkimi zmysłami (przeżyciami) i dzięki której wypowiedź

⁵ Gadamer z wykształcenia był nie tylko filozofem, ale również filologiem klasycznym zafascynowanym Platonem i zagadnieniem etyki również w Arystoteleowskiej wykładni; praca doktorska Gadamera była poświęcona etyce Platona, a jedno ze swoich późniejszych dzieł poświęcił reinterpretacji Platona i Arystotelesa w kontekście idei dobra.

jest dla niego – w określony, taki czy inny sposób – czytelna. Nie chodzi tutaj zatem o retorykę w pejoratywnym znaczeniu, który ów termin zyskał z czasem jako umiejętność przekonywania do jakiegokolwiek treści, czy do własnych racji. Historia retoryki i jej recepcji to jednak już odmienna sprawa. Chodzi raczej o doświadczenie interpretacji, które Jean Grondin opisał, posługując się metaforą dwóch ruchów interpretacji. Mowa o ruchu hermeneutycznym (w którym dochodzi do uchwycenia sensu wypowiedzi, przekazu, treści) oraz o ruchu retorycznym (w którym wypowiada się to, co wewnątrz uchwyczone, wydobywa się na zewnątrz świat wewnętrznych przeżyć; jest to droga od *verbum interius* lub *verbum cordis* do *verbum exterius*, *interpretatio*) (por. Grondin, 2008, s. 9–10). Proces rozumienia przebiega kierunkowo w tych dwóch ruchach doświadczenia interpretacji. Dlatego też rozumienie posiada sens w znaczeniu kierunkowym: rozumienie jest odpowiedzią na określone pytanie, w kontekście którego dana odpowiedź jest sensowna, zrozumiała. Odtworzenie pytania określonego przekazu umożliwia jego właściwą interpretację (por. Algridge, 2013). Dialektyka pytania i odpowiedzi, w której żyje mowa ludzka, bywa błędnie sprowadzana do racjonalnego dyskursu, tymczasem sens hermeneutyczny (pojęcie sensu w hermeneutyce) nie jest sprowadzony do logiki wypowiedzi i semantyki. Jean Grondin przekonująco pokazał, że pojęcie sensu zawiera w sobie – oprócz „wymiaru” kierunkowego, semantycznego i aksjologicznego – również „wymiar” smaku i mądrości własnego osądu, umiejętności podejmowania słusznej decyzji w rozmaitych okolicznościach życiowych (por. Grondin, 2013).

Pojęcie smaku – tak ważne dla kultury przedoświeceniowej – to nie tylko wymiar estetyczny życia ludzkiego, ale kwestia dogłębnego poznania (tj. rozpoznania, jakby powiedział Ricoeur) rzeczywistości i możliwego w niej urzeczywistnienia własnych decyzji. Oświeceniowe koncepcje filozoficzne (na czele z Kantem) zawężają pojęcie smaku do gustu i spraw estetyzacji życia, które z czasem uznaje się za nienaukowe i poznawczo nieistotne. W ten sposób – jak przekonuje Gadamer – poznanie ludzkie zostaje ostatecznie zawężone do prawdy (utożsamionej z pewnością) nauk przyrodniczych. Nie trzeba wspominać, że dziewiętnastowieczny scjentyzm ostatecznie uprawomocnił rozdzielenie poznania naukowego właściwego przyrodoznawstwu i metodom eksperymentalnym, od metafizycznych spekulacji i sztuki, którym przypisano co najwyżej subiektywne rozszczenie do prawdy. Filozofia Wilhelma Diltheya jest, z jednej strony, świadectwem romantycznej reakcji przeciw scjentyistycznemu redukcjonizmowi i powrotem do filozofii życia, z drugiej zaś strony – pozytywistycznie wymuszonego ukłonu w stronę scjentyistycznie rozumianej nauki i jej rozszczenia do obiektywnego poznania. Gadamer widzi hermeneutykę Diltheya jako odpowiedzialną za propagowanie idei historyzmu⁶, która wyrasta z dążeń obiektywizujących poznanie humanistyczne.

⁶ Nawiązuje oczywiście do idei geniuszu poznania autora lepiej niż on sam siebie rozumiał, której prekursorem był Schleiermacher, natomiast wcześniej kwestię tę zwiastowała problematyka *mens auctoris* i *scopus*, tj. zamysłu autora oraz punktu widzenia, i to zarówno w interpretacji Johanna Conrada Dannhauera, jak i Johanna Martina Chladeniusa, a potem Georga Meiera racjonalistyczna hermeneutyka uniwersalności znaku, aż po pietystyczny zwrot w stronę uniwersalności tego, co uczuciowe. Grondin przypomina, że pierwszy raz formułę rozumienia najpierw tekstu tak jak rozumiał go

Idea życia, które domaga się rozumienia przez ekspresje ducha i wytwory kultury jest przywoływana przez Nawroczyńskiego, w którego filozofii kultury widoczne jest zasadnicze przesłanie dziewiętnastowiecznych kwestii epistemologicznych: kulturę można badać w sposób naukowy, podobnie zresztą naukowe badanie ducha może objąć tylko te jego przejawy w ludzkim doświadczeniu, które mogą przez naukę zostać zbadane, wyjaśnione. Tymczasem, zarówno Gadamer jak i Ricoeur będą zgodni co do tego, że zasadniczym błędem romantycznej filozofii życia nie było to, że przypisała naukom humanistycznym rozumienie, przyrodniczym zaś wyjaśnianie; błędem było to, że w wyniku przyjęcia postulatów scjentyistycznych przez nauki humanistyczne (a także społeczne), zredukowano obszar badań i metody do wzorca przyrodoznawczego, gubiąc w rezultacie swój antyredukcjonistyczny charakter. Innymi słowy, nie chodzi o to, aby dostosować ludzkie doświadczenie do przedmiotu badania i metod naukowych, ale o to, aby szukać metod właściwych dla danego, poznawanego „przedmiotu”, badanej kwestii. Żądać takiej ścisłości z poznania przedmiotu, na jaką ścisłość sam poznawany przedmiot pozwala (por. na przykład Gadamer 1993, s. 420) – oto ważne przeświadczenie Arystotelesa, do którego nawiązywali hermeneuci dwudziestowieczni upatrujący w nim prawdziwej metody „poznania” rzeczy. Nauka dla nich to bardzo ważny wymiar kulturowej aktywności ludzi, jednak nie można zawęzić całego ludzkiego doświadczenia do perspektywy naukowej (w jej zredukowanej, a następnie spopularyzowanej postaci).

Nawroczyński, z jednej strony, przy okazji nawiązania do dualizmu metodologicznego wprowadzonego przez Diltheya (rozumienie – metoda nauk humanistycznych, wyjaśnianie – przyrodniczych) dostrzega ograniczenie takiego przyporządkowania, a zatem jego uwagi zbliżają się do stanowiska Ricoeura: rozumienie bez wyjaśniania jest ślepe, wyjaśnienie bez rozumienia jest puste. Z drugiej strony, podobnie jak u Hessena, ideał nauki pozostaje w jego koncepcji wzorem poznania, a tym samym pojęcie smaku jako sposobu poznania prawdy nie odgrywa żadnej właściwie roli. Oczywiście należy dodać, że ów naukowy ideał nie oznacza, że Nawroczyński czy Hessen byli „przyrodnikami”. Reprezentowali filozofię, która pojmowała siebie jako naukową w tym sensie, że poszukiwali poznania rzetelnego i przejrzystego. Niemniej jednak można stwierdzić, że byli nieświadomymi przedstawicielami swoistej „hermeneutyki” kultury (w znaczeniu pewnej egzegezy kultury), w której, z jednej strony, obowiązuje ideał nauki (w hermeneutyce przejawia się często w postulatach ustanowienia reguł interpretacji), a z drugiej strony – doświadczenie niewystarczalności naukowego aparatu do uchwycenia fenomenu owego „życia duchowego”, którym jest „żywa kultura”. Szczególnym świadectwem stwierdzonego napięcia może być, na przykład, rodzaj – jeśli można to tak określić – tautologicznej metodologii badania

autor, a potem lepiej od samego autora, sformułował Kant, natomiast Schleiermacher upowszechnił ją w swojej hermeneutyce do tego stopnia, że niektórzy przypisują właśnie jemu autorstwo tejże. Historyzm Dilthey'a wyrażał się z kolei w przeświadczeniu, że interpretator może – porzucając własną sytuację – wniknąć w kontekst epoki życia autora i dzięki temu zrozumieć również nieświadome pobudki określonej wypowiedzi. W ten sposób zyskuje dostęp do bardziej obiektywnego rozumienia autora oraz znaczenia jego dzieła. Na tym polega genialna interpretacja.

kultury u Nawroczyńskiego: używa on wytworów kultury (cytaty z literatury), aby zilustrować swoją wykładnię jej imponderabiliów dokonaną w retoryce naukowej, analitycznej epistemologii.

Sens „życia duchowego”

„Życie duchowe” to według Nawroczyńskiego współdziałanie czynności z wytworami, splecenie imponderabiliów z ponderabiliami kultury, to czynnościowy charakter kultury żywej, która jest jednością w mnogości (por. Nawroczyński, 1998b, s. 36–37). Na ową mnogość składają się trzy procesy, które metaforycznie Nawroczyński określił jako „warkocz życia duchowego”: (i) proces wnikającego używania dóbr kultury, (ii) proces kształtowania się wewnętrznych struktur człowieka przez obcowanie z zewnętrznymi strukturami dóbr kultury lub ze strukturami osobowościowymi (innymi ludźmi), oraz (iii) proces tworzenia (zob. tamże, s. 37–41).

Pierwszy proces istotnie powiązany jest z intuicją w rozumieniu oraz ukazuje relację, wzajemne powiązanie rozumienia i wyjaśniania, o czym była już mowa. Warto natomiast poświęcić uwagę dwóm pozostałym procesom „życia duchowego”, mianowicie kształtowaniu i tworzeniu. Kształtowanie jako zmiana wewnętrznej struktury⁷ to najgłębszy pedagogiczny proces (tamże, s. 39), który dokonuje się w procesie wnikania w dobra kulturalne, posiadające określoną strukturę. Rozumienie dokonuje się tutaj dzięki otwarciu, które polega na wstępnym uchwyceniu, rozpoznaniu w strukturze obcej, własnej struktury podstawowego rozumienia siebie i świata – sens aksjologiczny (wspólność sensu, wspólność wartości, tj. układu „materii”) dzieła/wytworu kultury jest tym, co wytwarza pokrewieństwo struktury/układu. Owo pokrewieństwo to konieczny fundament wzajemnej otwartości struktur, dzięki której można rozumieć dzieło i uczestniczyć w jego duchowym przekazie (por. tamże, s. 33–35), który dzieło zachowuje i który można pobudzić na nowo do życia w rozumiejącym odczytywaniu jego treści wyrażającej osobowość twórcy (tamże, s. 40). Sens kształcenia polega zatem na sposobie przechowywania, przekazywania kulturowych dóbr (treści „życia duchowego” twórców). Sposób ów polega – jak można sądzić – nie na tym, aby nauczyć, ale na tym, aby czytać, odczytywać (a tym samym często przekładać na nowy lub bardziej aktualny język rozumienia) wytwory ducha ludzkiego. Umiejętność czytania nie polega na odtworzeniu techniki składania liter, potem sylab, zdań itd. Wiadomo, że nie każdy, kto przeczytał ogromną liczbę książek, rzeczywiście je rozumie, naprawdę doświadczył ich kształtującego działania, spotkał się dzięki nim z sobą. Gadamer mawiał, że czyta dopiero ten, kto potrafi wsłuchać się w to, co czytane: właściwe

⁷ Hermeneuci mówią tutaj o zmianie wewnętrznych, zawsze dynamicznych, „struktur” rozumienia interpretatora; dystans wobec sformułowania „struktura” bierze się z ostrożności wobec strukturalizmu. Nawroczyński używa słowa „struktura”, aby ukazać fenomen ukształtowania układu, który sam oddziałuje i kształtuje tego, kto w taki czy inny sposób rozumiejąc „używa” dzieła kultury. Z kolei rozumiejące używanie przekracza ramy wąsko rozumianego utylitaryzmu czy instrumentalizmu, stając się synonimem rozumiejącego przebywania w świecie.

czytanie jest czymś w rodzaju recytacji (*recitatio*), ponownego odczytania w taki sposób, że związki brzmienia i sensu spletają się w określony, przemawiający do czytającego przekaz. Wówczas lektura staje się wytworem, czytelnik przekształca rozumienie świata, staje się kimś innym. Dopiero wówczas można powiedzieć, że coś w ogóle zrozumiał – rozumie już bowiem inaczej.

Jedną z ważnych kwestii dotyczących kształtowania, którą warto dzisiaj przywołać, jest sprawa wzoru. Dyskusja z Teodorem Litem (na którego prace powoływał się czasami Gadamer) sprowadzała się do uzasadnienia ideału przyszłości jako ważnej „idei regulatywnej” jeśli można to tak wyrazić; o ile Litt uważał, że narzucanie ideału społeczeństwa jest opresyjne i niekorzystne dla wychowania kolejnego pokolenia, o tyle Nawroczyński był zdania, że taki ideał odgrywa w wychowaniu istotną rolę (por. Nawroczyński 1998a, s. 51–55). Sądzę, że z perspektywy dłuższego dystansu czasowego można powiedzieć, że obaj myśliciele mieli rację: z jednej strony ideał może działać opresyjnie, ale tylko wówczas, gdy jest narzucany – dosłownie i metaforycznie – bez dyskusji, gdy odbiera się głos innemu z pozycji jakiegoś absolutyzującego Ja pedagoga; nie jest natomiast opresyjny, gdy w rozmowie lub określonej retoryce ukazuje się ów ideał jako przekaz określonego sposobu rozumienia rzeczywistości, jako określony świat rozumienia, świat przeżyć jego twórcy (również wówczas, gdy owym twórcą jest na przykład klimat określonej epoki). Innymi słowy, ideał, za którym się podąża czy wzór do naśladowania powinny być również odpowiedzialnie odczytywane jako dzieło kultury, które domaga się rozumienia – wówczas uwalnia się potencjał kształtowania osobowości. Karl Jaspers, na przykład, dokonał cennego rozróżnienia na „ideał, który zabija” i „ideę, która prowadzi”, aby – oczywiście na gruncie swojej egzystencjalnej filozofii – ukazać w języku subtelny, ale niezwykle istotny, różnicę w odczytywaniu rozmaitych przekazów kulturowych. Hermeneuta wychowania to czujny na język i rzeczywistość interpretator, który nie tyle narzuca dowolną interpretację, co wydobywa/odczytuje takie aspekty rozumienia rzeczy, które decydują o kształtującym (a zatem i ożywiającym), bądź niszczącym osobowość doświadczeniu.

Z drugiej strony warto zastanowić się, co to właściwie znaczy „narzucać ideał” czy „narzucać wzór”? Czy nie zbyt często i nie zbyt pochopnie odrzuca się w edukacji te formy przekazu, które wydają się niepotrzebne bądź zniewalające? Niestety, można odnieść wrażenie, że braki w umiejętnej lekturze i przekładzie dzieł kultury – braki u osób odpowiedzialnych za kształcenie młodego pokolenia – powodują efekt wylewania dziecka z kąpielą, kiedy nazbyt pośpiesznie usuwa się z programu edukacji zagadnienia tzw. trudne i nieaktualne dla współczesnego odbiorcy. Paradoks polega na tym, że usunąwszy owe treści pod wpływem błędnej ekwiwokacji przyczyn „niepowodzeń edukacyjnych” lub niepowodzenia samego „projektu” edukacji instytucjonalnej, uniemożliwia się młodzieży zetknięcia z rzeczywistym obcym, innym, dzięki któremu kształcenie jest rzeczywistą przestrzenią poznania siebie i doświadczenia wyzwalającego procesu tworzenia. Nadmierna, czasem wręcz chorobliwa, tendencja do sprowadzania kształcenia do procesu „przygotowania do współczesnego życia” wcale nie musi prowadzić do rzeczywistego przygotowania, które Andrzej Wierciński określa jako „umiejętność

poradzenia sobie z życiem". Ani wyrzucanie tzw. kanonu kulturowego, ani system testowania wiedzy nie sprzyjają doświadczeniu rozumienia. Dialektyka wymagania (podjęcia trudu, pracy) i odpowiedzi na potrzeby uczniów (otwartości na ich przeżycia, ich roszczenia do prawdy) zyskuje kształcącą energię tworzenia wówczas, gdy nie kieruje nią racjonalność wymiany, układu czy arytmetycznej równowagi, ale wtedy, gdy jej dynamiką kieruje trafność rozpoznania treści oraz sposobu ich lektury, dialogicznej wykładni, tłumaczenia sensów ukrytych za taką czy inną formą przekazu.

Kwestia rozpoznania, którą dogłębnie analizował P. Ricoeur (2004), prowadzi do trzeciego procesu „życia duchowego”, to znaczy do twórczości. Nawroczyński ujmuje ją jako wytwarzanie kombinacji z istniejących już w kulturze i ludzkim doświadczeniu „składników” i „układów”. W odróżnieniu jednak od przypadkowego ustawienia elementów, dobra kulturowe powstają jako procesy telehormiczne, kierowane zamysłem i celem twórcy. Dlatego twórczość to nic innego jak doświadczenie poszukiwania nowych układów odpowiadających – jak pisze Nawroczyński – „pewnym wymaganiom, które się nadają do pewnego celu” (Nawroczyński, 1998b, s. 41). I właśnie tutaj powraca kwestia podążania za wzorem. Wzór ma inspirować i prowadzić do tworzenia – nie można zatem podążania za wzorem utożsamiać z wytwarzaniem według wzoru, ponieważ owo bezduszne, bezosobowe wytwarzanie to nic innego jak niewolnicze kopiowanie tego, co stanowi rodzaj schematu, szablonu do powielenia. Jednak nawet umiejętności kopisty są ważne kulturowo – *notabene* również w edukacji, o czym zbyt często się zapomina, odtwarzające powtarzanie jakiegoś materiału lub wykonywanej czynności odgrywa fundamentalną, propedeutyczną rolę względem samodzielnych twórczych doświadczeń i ich rezultatów. Nawroczyński przypomina o zasadniczych typach twórczości, tj. „wytwarzanie według gotowego wzoru i tworzenie według formującego się ideału” (tamże). W tym drugim przypadku wzór nie jest wytworem utrwalonym w jakimś fizycznym materiale lecz jest „intencjonalnym układem spoistym”, który jest czymś osobistym i dynamicznym, elastycznym, rozwijającym się – można powiedzieć – „pomysłem” w procesie twórczym; pomysł ten nie ma na celu standaryzacji, czy też usztywnienia procesu tworzenia, ale jest czymś, co nadaje owemu procesowi „tylko kierunek, szanując swobodę” (zob. tamże). Takie ujęcie twórczości uniemożliwia potraktowanie jej jako odseparowanej od wnikającego używania (rozumienia) oraz kształtowania (przekształcania i wzbogacania istniejących struktur). Człowiek jako *unitas multiplex* (jedność w różnorodności) to istota podlegająca coraz głębszym i bogatszym procesom pracy, której rezultatem jest „człowiek wewnętrzny” (por. tamże, s. 42).

I właśnie to ostatnie stwierdzenie narzuca poniekąd kształt końcowych refleksji dotyczących przedstawionego tutaj ogólnego zestawienia pedagogiki kultury oraz hermeneutyki filozoficznej, która – pozwolę sobie to przypomnieć – oddycha i żyje doświadczeniem kształcenia rozumianym jako podstawowe pojęcie nauk humanistycznych (i w ogóle każdej rzeczywistej wiedzy czy nauki). Otóż kwestia „człowieka wewnętrznego” zbyt często zostaje sprowadzona do uznania bądź zanegowania duchowej rzeczywistości ludzkiej. Tymczasem, o ile dobrze rozumiem przesłanie pedagogiki kultury i hermeneutyki, chodzi tutaj nie tyle o jakąś

wewnętrzną rzeczywistość, ile o sposób przebywania człowieka w świecie. Sposób, który nie jest przyjmowany z zewnątrz, ale osobiście kształtowany dzięki temu co „zewnętrzne” oraz dzięki zmysłom, rozumowi i woli człowieka. Człowiek wewnętrzny – jako człowiek duchowy – nie może zatem oznaczać ani „pięknoducha” oderwanego od życia, ani psychotyka oderwanego od własnego ciała, ani narcyza wpatrującego się wyłącznie we własne odbicie, ani też aktywisty oderwanego od refleksji, od przeżywającego wnikania w rzeczywistość swojego działania. Kształcenie i wychowanie zredukowane do jednego z aspektów człowieka sięją spustoszenie w świecie rozumianym jako uczestnictwo w kulturze. Człowiek wewnętrzny to człowiek żyjący w kulturze i żyjący kulturą, dlatego sposobem jego przebywania w świecie i z innymi ludźmi jest smakowanie życia, delektowanie się niuansami rozumienia, rozpoznawaniem piękna nawet w brzydkim, nieoczywistym przejawie, a tym samym rozbudzaniem zmysłu smaku, który odzyskuje swoje poznawcze znaczenie – lapidarnie rzecz ujmując, człowieka duchowego rozpoznaje się (lub przeczuwa) nie tylko po tym, co robi, ale po tym, w jaki sposób czymś się zajmuje. Konsument tym się różni od smakosza, że temu pierwszemu wszystko jedno byleby się najeść, ten drugi zaś syci się i inspiruje każdym przejawem kulturowego dzieła, ponieważ potrafi odpowiedzieć na różne głosy rzeczywistości. Tak jak poeci milkną, kiedy „wrzawa dookoła”, tak hermeneuci i pedagodzy kultury gotowi są wyteńczyć – jak to metaforycznie określał Gadamer – swoje „wewnętrzne ucho”, aby dotknąć tej subtelności, którą tłumi, przygłusza cywilizacyjny hałas. Nie oznacza to jednak, że uciekają oni od cywilizacyjnej wrzawy – przecież ta jest również kulturą, a zatem naszą wspólną przestrzenią spotkania, pytania i odpowiedzi – ale w całym jej zagłuszającym przejawie i przekazie poszukują przestrzeni, w której zaplatają konkretny sens „warkocza życia duchowego”.

Bibliografia

- Aldridge D. (2013), *The Logical Priority of the Question: R.G. Collingwood, Philosophical Hermeneutics and Enquiry-Based Learning*, „Journal of Philosophy of Education”, Vol. 47, No. 1, s. 71–85.
- Folkierska A. (1998), *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Folkierska A. (2005), *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (1992), *Granice eksperta*, [w:] H.-G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przyłębski, Wydawnictwo Aletheia–Spacja, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków.
- Grondin J. (2003), *Du sens de la vie. Essai philosophique*, Bellarmin, Montréal.
- Grondin J. (2008), *L'herméneutique*, PUF, Paris.
- Grondin J. (2015) *Gadamera doświadczenie i teoria edukacji: uczenie się, że inny może mieć rację*, tłum. M. Przanowska, zeszyt tematyczny: *Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. Between Hermeneutics and Education: Inspirations, Insights, and Impacts*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2–3 (236), (w druku).
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Maliszewski K. (2013), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nawroczyński B. (1998a), *Przymuszać czy wyzwalać?*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks.2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kęty.
- Nawroczyński B. (1998b), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks.2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Przanowska M. (2012), *Język a podmiot. Dwie hermeneutyki, dwie dialektyki*, [w:] B. Choińska (red.), *W(okół) współczesnej filozofii francuskiej. Komentarze i krytyka*, Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, Słupsk.
- Przanowska M. (2013), *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (228), s. 49–76.
- Przanowska M. (2014a), *Dialektyka hermeneutyczna jako przestrzeń twórczej wolności, czyli o wyzwajającym doświadczeniu wychowania*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna*, t. 2: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź.
- Przanowska M. (2014b), *Publikacje Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) w „Kwartalniku Pedagogicznym”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (233), s. 53–75.
- Przanowska M. (2015) *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 (235), s. 27–50.
- Ricoeur P. (2004), *Drogi rozpoznania*, tłum. J. Margański, Wydawnictwo Znak, Kraków.