Member since 2018
JM13714

Spotkania / dyskusje / polemiki

Marcin Kafar*

W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Ewy Marynowicz-Hetki *Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji*[1]

Abstrakt

W prezentowanym auto/biograficznym szkicu interesuje mnie mechanizm zawiązywania się relacji między redaktorem pracy zbiorowej (monografii) a autorami nadesłanych tekstów. W tym kontekście wyodrębniam opozycję tekstów „gorących" oraz tekstów „zimnych", względem których redaktor pozostaje zdystansowany emocjonalnie i poznawczo. Biorąc za przykład tekstu „gorącego" jeden z artykułów Ewy Marynowicz-Hetki, opublikowany w czasopiśmie NOWIS, pokazuję, jakie skutki może wywołać jego lektura dla pojawienia się zalążków „szkoły myślenia" (termin ukuty przez Teresę Bauman).

Słowa kluczowe: relacja redaktor/autor, „gorące" *versus* „zimne" teksty, szkoła myślenia, Ewa Marynowicz-Hetka.

In Dialogue with Masters, or How a School of Thought is Born: Remarks on the Margins of *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation* by Ewa Marynowicz-Hetka

In this auto/biographical essay, I present the mechanism of how a relationship between an editor of a monograph and the authors of texts submitted to it is forged. In this context, I propose a distinction between "hot" and "cold" texts. I assume an editor

* Katedra Badań Edukacyjnych UŁ.

[1] Niniejszy tekst powstał na podstawie maszynopisu w j. polskim artykułu, który następnie został przetłumaczony i wydany w tym tomie jako *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation* (Marynowicz-Hetka 2019a). W trakcie dalszego wywodu konsekwentnie odnosił się będę zarówno do tytułu, jak i cytowanych fragmentów, zawartych we wspomnianym maszynopisie.

http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.08.21

forms close emotional ties with a "hot" text, whereas the "cold" text is kept at both an emotional and heuristic distance. One of the articles written by Ewa Marynowicz-Hetka and published in the periodical "Educational Sciences. Interdisciplinary Studies" is presented as an instructive example of how a reading of a "hot" text may have consequences for the emergence of a newly shaped "school of thought" (a term coined by Teresa Bauman).

Keywords: relationship editor/author, "hot" *versus* "cold" texts, school of thought, Ewa Marynowicz-Hetka.

Redagowanie prac zbiorowych jest zawsze zadaniem wymagającym, w dwójnasób wymagającym jest redagowanie numerów czasopisma. To szczególny tryb pracy, naznaczony z jednej strony koniecznością dbania o techniczno-formalną stronę artykułów złożonych do druku, z drugiej zaś strony dający możliwość wglądu w merytoryczną kuchnię, do której nie mają dostępu „zwykli" czytelnicy. Kto choćby raz przeszedł przez proces redagowania dzieł tego rodzaju, pewnie zgodzi się, że to właśnie owa „merytoryczna kuchnia" zaskakuje najbardziej, wcale nierzadko trafiają się w niej niespodzianki, które niosą ze sobą obietnicę intelektualnej przygody. W zależności od temperamentu redaktora i oplatających go uwarunkowań zewnętrznych, przygoda ta rozwija się albo jest wyciszana. Wszelako redaktor, wystarczająco uważny redaktor zawsze, wcześniej czy później, ale *zawsze* zderza się z potencjałem „do podjęcia". Myślę teraz z pozycji kogoś, kto do tej pory zredagował 9 monografii i z tej perspektywy ważne wydaje mi się postawienie pytań: „Co z tym potencjałem począć?" oraz „Jakie są jego źródła?". Uświadamiam sobie, iż moja biografia naukowa i odnajdowane w niej ślady praktyki redakcyjnej są specyficzne m.in. przez to, że w większości przypadków współpracowałem z autorami znanymi mi osobiście, co więc zrozumiałe, teksty, które od nich napływały nie były przypadkowe. Kiedy to do mnie dociera, wcześniejsza myśl o czekających w merytorycznej kuchni niespodziankach, tym bardziej wydaje się być intrygująca, i – uprzedzę nieco bieg tekstualnych zdarzeń – nader aktualna. Czyżbym zatem miał wyjątkowe szczęście do autorów umiejących zaskakiwać, autorów, podobnie jak ja nastawionych na przeżywanie intelektualnych przygód? Kto wie. Na pewno jednak miałem i wciąż mam (efekt w postaci ostatniego redaktorskiego (a właściwie współredaktorskiego) wyzwania, czyli niniejszego numeru NOWIS to potwierdza) szczęście do autorów piszących „dla mnie", tzn. piszących w sposób nie tyle trafiający do mnie, co – więcej – po prostu *poruszający mnie*. Rzecz jasna nie idzie wyłącznie o teksty dotykające tematów dogłębnie osobistych, autobiograficznie wprost znaczących, bo te, o czym przekonywająco nadmieniał swego czasu Philippe Lejeune, wręcz „wymuszają" na czytelniku współmyślenie i współodczuwanie z autorem opowieści przedstawianego doświadczenia[2], choć o nie także. Sprawa

[2] Cena, jaką przychodzi płacić czytelnikowi autobiografii, jest niewspółmierna względem ceny płaconej przez czytelnika fikcji. Lejeune (2001: 15) twierdzi, że ten pierwszy jest bardziej tolerancyjny niż

wydaje się być poniekąd subtelniejsza, zagarnia też zdecydowanie szerszy horyzont aniżeli wspomniany przed chwilą jawny autobiografizm. Słowo „poruszać" w istocie mieści bowiem dwa słowa; w tym wypadku oznacza ono „po-ruszanie" się, a więc „powodowanie ruchu" *Siebie*[3]. Jest zatem słowem wskazującym na określone działanie relacyjne, uaktywniane w polu co najmniej podwojonego *Siebie* (*Siebie* redaktora i *Siebie* autora). W podobnej konfiguracji (chętnie bym ją nazwał *przed*-oficjalną przestrzenią pracy rozgrywającej się *w obrębie* tekstu albo *nad* tekstem, albo *między* tekstami, gdy w grę wchodzi relacyjność wyższego stopnia obejmująca redaktora i więcej niż jednego autora) do głosu dochodzą wysoce idiomatyczne czynniki, w dużym stopniu niepowtarzalnie modelujące rzeczywistość tekstualną oraz międzyludzką, rzeczywistość *kształtowaną przez nas* (redaktorów i autorów) i – wcale nie przy okazji! – *kształtującą nas* samych.

Znamienne, że wspomniane „powodowanie ruchu" *Siebie* jest wysoce nieprzewidywalne. Kieruje nim raczej zasada *serendipity* (szczęśliwego trafu)[4] aniżeli logika ścisłego porządku. Pojawia się ów ruch znienacka (stąd mowa o „niespodziance" czy „zaskoczeniu" itp.) i – o ile padnie na podatny grunt – może zaowocować twórczym fermentem, wszelako, z wielorakich przyczyn, równie dobrze może rozpłynąć się w dyskursywno-społecznym tle. Nadto siła oddziaływania tekstów powodujących relacyjny ruch *Siebie* jest nierównomierna pod innym względem. Wracam pamięcią do projektów zrealizowanych przeze mnie i jasnym staje się, że tekstów *poruszających mnie* było całkiem sporo, lecz pośród nich zaledwie kilka skłonny byłbym uznać w tym momencie za trans-formujące (czytaj: zmieniające mój punkt widzenia na „coś" – zagadnienie, problem, sposób podejścia do niego, widzenie jakiejś kwestii *etc.*). Czy znaczyłoby to, że da się wyodrębnić skalę określającą stopień oddziaływania na *Siebie* danych tekstów? Byłby to przynajmniej poniekąd zabieg sztuczny, lecz także umożliwiający rozpoznanie prac „gorących" lub „ciepłych" albo „chłodnych" i „zimnych". Sytuuję je na przeciwległych biegunach. Wobec tekstów z bieguna „zimnych"/„chłodnych" mój stosunek najczęściej

drugi, a ponadto „jawi się jako bardziej [od niego – przyp. MK] aktywny (wchodzi w rolę psychologa i badacza) i inaczej aktywny (reaguje najpierw na rodzaj kontaktu ustalonego przez autora). Mechanizmy utożsamiania są różne. Pojawia się tu *ryzyko*, którego nie ma w fikcji: dreszcz przekraczania (nawet jeśli się nie jest podglądaczem. Gdyż ktoś inny odsłania się tu dobrowolnie), bezpośredniość wzruszenia (nawet jeśli pisanie jest nieuchronnie nierównoczesne w tym względzie) i przede wszystkim powrót do samego siebie, czego trudniej uniknąć niż wówczas, gdy zabawiamy się w dowierzanie fikcji. Jest to spotkanie twarzą w twarz. Czytelnik autobiografii powinien płacić sobą. Jest on ofiarą żądania miłości. Staje się znienacka świadkiem, jakby był członkiem komisji rzeczoznawców w sądzie przysięgłych lub w sądzie apelacyjnym. Do niego należy dokończenie aktu poznawania czyjegoś życia, naszkicowanego w tekście, który biegnie potem dalej po ostatnim słowie, albo odpowiedź, której się od niego oczekuje".

[3] Ponieważ tekst mój z założenia wchodzić ma w dialog z innymi tekstami pomieszczonymi w tomie 8. NOWIS, to w przypadku użycia przeze mnie zaimków zwrotnych *Siebie*, *Się* odsyłam czytelnika do artykułu Kafar (2019), gdzie daję tożsamą zastosowanej w tym miejscu wykładnię tych form.

[4] Kategoria „serendipity" coraz odważniej wykorzystywana jest w ostatniej dekadzie także przez badaczy polskich, głównie jako rozwiązanie wspierające współczesny dyskurs metodologiczny. Prym wiodą na tym gruncie jakościowo zorientowani antropolodzy i socjologowie. Por. m.in. Bloch (2016, 2018), Konecki (2008), Wejland (2010).

bliski jest obojętnemu. Te teksty *są*. Są *obok mnie*. Teksty z bieguna „gorącego" *trwają przy mnie*. Zżywam się z nimi w długim odstępie czasu, i najzwyczajniej lubię z nimi obcować. Sięgam po nie w miarę regularnie, nawet bez wyraźnej aktualnej potrzeby. Czytam je powtórnie na wyrywki bądź w całości. Co ciekawe, każdorazowo wybrzmiewają one odmiennie, choć aura, jaka wokół nich powstała na początku, wciąż daje o sobie znać, wciąż odzywa się na nowo, właśnie trwa…

Myśli, którymi podzieliłem się w poprzednich akapitach, pączkują. To myśli leniwe, szukające kontemplacyjnego zacisza. To rzadki stan, przyznaję. Gdy się zjawia, wiem, że dotyczy on odczuć głęboko zagnieżdżonych, odpowiadających doświadczeniom dobrze już przetrawionym, lecz jeszcze *wyczekujących*. „Na co wyczekujących?", ktoś słusznie zapyta. „Na coś, co pozwoli im ujrzeć światło dzienne", odpowiedziałbym. Doświadczenia wyczekujące to doświadczenia zakamarków duszy, doświadczenia, które do tej pory w pełni podległe były sferze wpływu, jak ujęliby to filozoficznie ukierunkowani hermeneuci, *logos endiathetos*. I oto – teraz – dzięki temu, co „pozwala mu ujrzeć światło dzienne", *logos endiathetos*, czyli „słowo wewnętrzne" ulega przeobrażeniu w *verbum interius*[5], w słowo wypowiedziane. Akt objawienia się światu *verbum interius* zawsze jest tak samo tajemniczy i nagły, niekiedy bywa też zwodniczy, bo dusza bywa przewrotna, gotowa na powrót wziąć w posiadanie słowo wypowiedziane. Jak będzie tym razem?

Moje myślenie posuwa się dalej. Wygląda na to, że już wiem, dokąd mnie prowadzi. Zastanawiam się, co sprawiło, że zacząłem pisać *ten* tekst. Dlaczego stał się on *możliwy do wypowiedzenia*? Tekst o tekstach „gorących" i „zimnych" oraz o stojącej za nimi relacyjności redaktora i autora/ów. Odpowiedź wydaje się być równie banalna, jak niebanalna zdaje się być jej znaczeniowa waga. Postaram się ją uwypuklić, posługując się rekonstrukcyjną mikroopowieścią.

Przygotowując aktualny numer NOWIS, zaprosiłem do współautorskiego w nim udziału Ewę Marynowicz-Hetkę. Był to gest zupełnie naturalny, bynajmniej nie przez wzgląd na funkcję Redaktora Naczelnego NOWIS, jaką pełni Pani Profesor, ale z powodu jej intelektualnej aktywności tematycznie zbieżnej z zagadnieniami, które obraliśmy za cel dla tomu 8. „Nauk o Wychowaniu". Ożywa wspomnienie spotkania, jakie odbyliśmy z Ewą Marynowicz-Hetką z górą dwa lata temu. Zjawiłem się w gabinecie Pani Profesor po części jako członek Rady Redakcji NOWIS, po części zaś jako przyszły współredaktor pracy poświęconej „Mistrzom/mistrzom" i mistrzostwu w kulturze, społeczeństwie, edukacji. Byłem świeżo po przeczytaniu zajmującego artykułu pt. *Mistrzynie pracy socjalnej*[6], autorstwa mojej interlokutorki i o tym to artykule rozmawialiśmy w kontekście jego ewentualnego rozwinięcia.

[5] Na temat złożonej relacji między *verbum interius* a *logos endiathetos* oraz jej hermeneutycznych konsekwencji patrz Grondin (2007).

[6] Pełen tytuł tej pracy jest następujący: *Mistrzynie pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania i nieciągłości. Propozycja ram narzędzia analizy* (Marynowicz-Hetka 2013). Z przyczyn stylistycznych zdecydowałem się posługiwać jego skróconą wersją.

Ciągle żywe są wrażenia, jakie towarzyszyły mi przy pierwszej lekturze *Mistrzyń pracy socjalnej*. Przede wszystkim uderzyła mnie ich „otwartość", a co za tym idzie także – jak sądziłem – podatność na treściowe przekształcenia. To zdecydowanie nie był tekst skończony w dobrym tego sformułowania znaczeniu. I takim też spostrzeżeniem jako kluczowym podzieliłem się z jego autorką. Ku memu zdziwieniu, Pani Profesor, bacznie mi się przyglądając, uprzejmie, acz zdecydowanie (tak to odebrałem) stwierdziła, że „nie jest pewna, czy ma coś więcej do powiedzenia ponad to, co napisała". W trakcie toczącej się wymiany zdań starałem się przekonać „nieprzekonaną" Ewę Marynowicz-Hetkę, że podjęte przez nią tropy-idee zostały ledwie zasygnalizowane i że koniecznie powinna spróbować je podrążyć. Zalążkowość *Mistrzyń pracy socjalnej* wydawała mi się bezdyskusyjna, nie miałem również wątpliwości (choć racjonalną miarą nie umiałbym tego wykazać), że ich autorka nie poprzestanie na tej wypowiedzi i wcześniej czy później z zawartego w niej potencjału ponownie skorzysta.

Nie wiedziałem w tamtym okresie, na ile postawa przyjęta przez Panią Profesor (chętnie określiłbym tęże postawę „lekką wstrzemięźliwością") była spowodowana kontekstem sytuacyjnym, w jakim oboje się znajdowaliśmy, na ile zaś rzeczywistym przekonaniem, że w temacie Mistrzów i Mistrzyń – nie tylko pracy socjalnej – głos, jaki zabrała, był/jest głosem wyczerpanym. Sprawa przez kilka miesięcy tkwiła w zawieszeniu, by wreszcie, wiosną tego roku, nabrać rozpędu. Przełomowym w tym względzie okazało się kwietniowe zebranie Rady Redakcji NOWIS, podczas którego, wespół z pozostałą dwójką Współredaktorów numeru 8. referowaliśmy jego zawartość. Mówiąc o motywach wiążących w całość zgromadzone artykuły, stwierdziłem wówczas m.in., że jednym z nich jest „dialektyka relacyjna rozpięta między tym, co indywidualne a tym, co wspólnotowe, z naciskiem na podmiotowy aspekt relacji akademickich" (wyimek z notatki roboczej z 3 kwietnia 2019 r.). Nawiązując do tego punktu już w kuluarowej rozmowie, Ewa Marynowicz-Hetka poczyniła uwagę, że – odtwarzam ogólny sens tamtej wypowiedzi – jej myślenie o mistrzach zasadza się na pokrewnych moim podstawach. Dodała też, iż nie pierwszy raz okazuje się, że nasze myśli są zbieżne. Zgadzając się z tą opinią, zaznaczyłem, że niezwykle interesujące jest też to, iż posługujemy się innymi językami, próbując ponazywać najprawdopodobniej te same rzeczy. Na koniec przywołanego tutaj spotkania usłyszałem zapewnienie, że mogę liczyć na artykuł do naszego tomu.

Artykuł otrzymałem we wrześniu. Była to wersja robocza, opatrzona prośbą o sformułowanie komentarzy, które Pani Profesor miała zamiar wykorzystać do poczynienia stosownych korekt, zanim tekst zostanie przesłany na platformę wydawniczą. Zacząłem go czytać i – choć wcześniej nie miałem takiego zamiaru – niemal natychmiast utworzyłem osobny dokument, w którym równolegle z komentarzami edycyjnymi przeznaczonymi dla autorki sporządzałem notatki dla siebie. Tego rodzaju rozwiązanie nie jest typowe dla warsztatu, jakim się posługuję, wszelako coś – czyżby było to owo „coś, co pozwala *logos endiathetos* przeobrazić

się w *verbum interius*"? – nie dawało mi postąpić inaczej. Tekst *Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji* (Marynowicz-Hetka 2019b), bo o niego idzie, wyraźnie „przyciągał" mnie, zachęcając do współmyślenia w wyznaczonym przez autorkę polu. Sięgam do odpowiedniego folderu w swoim laptopie, chcąc przyjrzeć się bliżej elementom procesu, o którym opowiadam. Otwieram plik zatytułowany *Notatki na marginesie lektury* Szkoły myślenia, i czytam, czytam, czytam, aż docieram do serii pytań, które po upływie dwóch, trzech tygodni nie straciły na swej aktualności – wciąż są pytaniami fundamentalnymi: „Co takiego charakterystycznego jest w tekście EMH, że zachęcił mnie do rozpoczęcia robienia dodatkowych notatek? Stosowane metafory, które do mnie przemawiają? Ukryte za słowami pokrewieństwo doświadczeń? Bliskość perspektywy widzenia (naukowego) świata, świata myśli i tych, co je powołują do życia i w życie wcielają? Może coś jeszcze?" – zastanawiałem się. Powtarzam te pytania na głos, nienachalnie orkiestrując się z nimi. Powoli myślowa karuzela znowu się rozkręca, zagarniając w siebie tekst źródłowy – ponownie mam go przed oczami. Ponownie się z nim zżywam…

Czy to pisanie *W dialogu z mistrzami…* nastroiło mnie do odmiennej niż dotychczasowe jego lektury? O tyle odmiennej, że np. dostrzegam motto, przedtem je prześlepiałem, płynnie przechodząc natychmiast do głównych partii *Szkoły myślenia…*. Motto zaczyna działać – to porównanie zawsze przychodzi mi do głowy w podobnych do teraźniejszego momentach – niczym Barthowskie *punctum* w fotografii. Przyszpila i zaprasza do wglądu, porusza wyobraźnię, ale też skłania do uruchomienia bardziej metodycznego podejścia. „Nauka istnieje tylko jako nieustanna Szkoła" – pisze Ewa Marynowicz-Hetka, cytując Gastona Bachelarda. Zatrzymuję się przy tej frazie, jednocześnie łącząc tryb czytania „gęstego" z czytaniem „zmultiplikowanym" (międzytekstowym). Najczęściej skutkuje owo zaplecenie trybów czytania wywołaniem możliwości pożenienia ze sobą tropów nieoczywistych, niekiedy istniejących za mocno uszczelnionymi przesłonami, złożonymi ze słów podległych paradygmatycznym konwencjom wyrażania. Stosunkowo częsty to przypadek, że stosujący je autorzy są tak mocno w nie uwikłani, iż przestają widzieć dyskursywne zapętlenia, w jakich przychodzi im istnieć. Ciekawi mnie, czy do tych autorów należy także Ewa Marynowicz-Hetka. Jej twórczość – szczególnie z ostatniej dekady – wskazywałaby na wyjątkową wierność myśli bachelardowskiej. Objawia się ona w formie pomnożonych odniesień bibliograficznych, ale też mniej lub bardziej rozbudowanych treściowo analityczno-interpretacyjnych *passusów*[7]. Jakże wymownym staje się to spostrzeżenie w zestawieniu z fragmentami *Szkoły myślenia…* poświęconymi klasyfikacji przestrzeni, w jakich dochodzi do układania się relacji między mistrzem a uczniem. Obok przestrzeni „aktywności w polu praktyki" (tamże) jest to przestrzeń „tekstu", gdzie i „kiedy mistrzem jest

[7] W samej *Szkole myślenia…* nazwisko „Bachelard" pojawia się w różnych konfiguracjach znaczeniowych aż 17 razy.

autor (Teresa Bauman mówi o ‘mistrzach myśli’)” – stwierdza badaczka, dodając, iż kierunek transformacji relacji biegnie tam zgodnie z wektorem skierowanym „od wierności koncepcji do tworzenia własnej tożsamości badawczej i teoretycznej, a tym samym przekraczania mistrza” (tamże). Mimowolnie(?) wyodrębnia się zatem w *Szkole myślenia…* warstwa przekazu samozwrotnego ukazująca mechanizmy ujawniane i tłumaczone przez Ewę Marynowicz-Hetkę w konwencji metateoretycznej. Bez kłopotu na tym samym poziomie odnajdziemy egzemplifikacje drugiej odsłony owego procesu „niejawnych rozpoznań”, sytuujących Bachelarda na pozycji „mistrza myśli”. Mistrz myśli nigdy nie będzie obiektem wsobnym, obiektywnie istniejącą instancją. Przeciwnie – jest on swoistym medium, figurą nieustannie przemieszczającą się między tekstami – czy szerzej: rzeczywistościami myślowymi – i tam poszukującą ukonkretnień dokonywanych w aktach potwierdzających jego mistrzowski sznyt. Tak rozumiana relacja jest więc relacją opartą o *tekstualne zapośredniczenia*, w których dopełnienie znajduje wzmiankowany ryt „przekraczania mistrza”. Instruktywny pod tym względem jest moim zdaniem fragment *Szkoły myślenia…*, obejmujący egzegezę rodzajów czasu w dyskursie *o* nauce i *w* nauce. Ewa Marynowicz-Hetka, dyskutując ze znawcą myśli bachelardowskiej, Damianem Leszczyńskim, pisze: „**W moim odczytaniu koncepcji Bachelarda proces ten[8] przebiega nieco inaczej**, obejmuje zerwanie i nieciągłość (*discontinuité*). Podczas gdy zerwanie, używając języka François Julliena (…), jest widoczną modyfikacją procesów zachodzących bezszelestnie i niewidocznie i niekiedy może być odbierane jako bardzo radykalne, to jednak nieciągłość zawiera w sobie te elementy zsyntetyzowane, które trwają i podlegają transformacjom. W tym przypadku nie ma gwałtownego zerwania tylko równoległość dwu procesów trwania i transformacji. Proces trwania odnosi się do głównych tropów identyfikujących daną szkołę myślenia, jej języka, ‘pojęć bazowych’, punktu widzenia *etc*. Proces transformacji odnosi się do nadawania sensów i znaczeń, w zależności od licznych czynników zewnętrznych (najczęściej paradygmatycznych, ale także kontekstowych) i wewnętrznych (odnoszących się do osoby badacza, jego wyrazu tożsamości), co Bachelard tak dobitnie podkreśla. Taka interpretacja myśli Bachelarda umożliwia jej zastosowanie do pogłębionej analizy procesów konstruowania szkoły myślenia, które nie ograniczają się do zanegowania dorobku przeszłości, a stanowią impuls ważny do jego wzbogacania. Co ważne, owo wzbogacanie nie jest zwykłym ‘sklejaniem’ i nadawaniem nowych sensów i znaczeń. W tym procesie szczególną funkcję spełnia uświadomiony przez badacza punkt widzenia, który

[8] Chodzi o zjawisko chronologicznego *versus* logicznego czasu, odmiennie strukturyzujących wiedzę i uwidaczniających się pod postacią teorii: „Jeśli jednak umieścimy teorie te (wzajemnie po sobie następujące, dotyczące tego samego zjawiska – przyp. EMH) w czasie logicznym i spróbujemy, nawet pomijając ich porządek chronologiczny, porównać definicje ich pojęć bazowych, a następnie wyprowadzić jedne z drugich, to okaże się wówczas, iż pomiędzy niektórymi z nich istnieją zerwania, a więc momenty, w których pojawia się coś, czego pierwotnie nie było i co nie może zostać wyprowadzone z wcześniejszego przy zachowaniu tych samych definicji pojęć bazowych” (Leszczyński 2002: 368–369; podaję za Marynowicz-Hetka 2019b).

stanowi z jednej strony ograniczenia, z drugiej impuls dla nowych poszukiwań" (tamże, pogrubienie moje).

Znam Bachelardowskie *Kształtowanie się umysłu naukowego*, skąd pochodzi zdanie wykorzystane przez Ewę Marynowicz-Hetkę jako motto w jej artykule. Tyle że zdanie to nigdy dotąd nie zatrzymało mnie przy sobie. Dopiero dzięki „gęstej" lekturze *Szkoły myślenia…* Bachelard posadowiony w roli mistrza-autora przemawia również do mnie, także i mnie zaczyna trans-formować. Postanawiam więc uczynić następny krok. Sięgam na półkę po egzemplarz wydanej w oryginale ponad 80 lat temu książki[9] i otwieram ją na stronie, gdzie znajduje się sentencja „Nauka istnieje tylko jako nieustanna Szkoła". Poprzez zabieg nawrócenia do pierwotnego tekstu motto staje się tym samym szczeliną, którą docieram do innego jeszcze wymiaru lektury i kryjącej się za nią relacji osobowo-tekstualnych. Czytam kilka akapitów Rozdziału XII (*Obiektywność naukowa i psychoanaliza*) i niemal natychmiast orientuję się, co „od zawsze"[10] ujmowało mnie w pisarstwie Bachelarda. Były to – i jak się okazuje, ciągle są – wyjątkowa precyzja myśli, jej holistyczność oraz szczególnego typu lapidarność (Leszczyński i Marynowicz-Hetka zapewne użyliby tu zwrotu „holistyczna synteza", co pozwalałoby połączyć w jedno holistyczność i lapidarność). Cechy te sprawiają, że dyskurs francuskiego badacza owszem jest być może trudny w odbiorze, lecz bywa też bardzo pociągający za sprawą ukrytej w nim wielopoziomowości. Jest on „łączny" i „rozłączny" jednocześnie. Oznacza to m.in., iż np. konkretne zdanie, czytane w oderwaniu od pozostałych występujących przed i po nim świetnie służyć może kontemplacji, podczas gdy umiejscowione w większym treściowym zbiorze staje się podstawą do zrozumienia, dajmy na to, złożonych procesów „kształtowania się umysłu naukowego"[11]. Moja obecna lektura sytuuje się mniej więcej po środku, mieści się gdzieś pomiędzy ujęciem holistycznym a partykularnym (kontemplacyjnym). Tak oto za sprawą Ewy Marynowicz-Hetki odświeżam swą dawną, nieco przykurzoną przyjaźń z Bachelardem. I najważniejsze: formuła zmultiplikowanego czytania sprawia, że zdecydowanie kla-

[9] Pierwsze wydanie *La formation de l'esprit scientifique* miało miejsce w 1938 r.

[10] Stało się to podczas studiów antropologicznych w latach 90. ubiegłego wieku, kiedy to rozczytywałem się w Bachelardowskiej *Wyobraźni poetyckiej*.

[11] Oto próbka dyskursu bachelardowskiego, który z łatwością poddaje się takiemu odbiorowi: „'Rzym w dużo większym stopniu aniżeli Grecja nie potrafił uczynić z nauki podstawy powszechnego wykształcenia'. Trzeba pokazać korzyści płynące z tej uwagi. Gdybyśmy wykroczyli poza programy nauczania aż do rzeczywistości psychologicznej, zrozumielibyśmy, iż sposób, w jaki nauczamy nauk ścisłych, trzeba w całości zreformować; zdalibyśmy sobie sprawę, iż współczesne społeczeństwa wydają się zupełnie nie włączać nauki w ogólne wykształcenie. Nie jest usprawiedliwieniem twierdzenie, że nauka jest trudna i że nauki się specjalizują. Im dzieło jest trudniejsze, tym bardziej kształcące. Im bardziej nauka jest szczegółowa, tym większej żąda koncentracji umysłowej; tym większa musi być też bezinteresowność, która nią kieruje. Zasada ustawicznego kształcenia znajduje się zresztą u podstaw współczesnej kultury naukowej. Do dzisiejszego uczonego, bardziej niż do kogokolwiek innego, odnosi się surowa rada Kiplinga: 'Jeśli jesteś w stanie patrzeć na rozpadające się nagle dzieło twego życia i równocześnie zabrać się do pracy, jeśli możesz cierpieć, walczyć, umrzeć bez szemrania, będziesz człowiekiem mój synu'. W twórczości naukowej można kochać tylko to, co się niszczy, można kontynuować przeszłość, zaprzeczając jej, można czcić swego mistrza, sprzeciwiając się mu. I wówczas rzeczywiście – szkoła trwa przez całe życie" (Bachelard 2002: 325).

rowniejsza zdaje się być odpowiedź na podstawowe pytanie, a mianowicie, co sprawiło, że *Szkoła myślenia…* znalazła się w gronie prac doświadczanych przeze mnie jako „gorące". Sądzę, że tym „czymś" jest – w największym stopniu – kwestia *pokrewieństwa stylów myślenia obojga autorów*[12] (Bachelarda i Marynowicz-Hetki), z najistotniejszym dla niego z punktu widzenia interesującej mnie problematyki, wyróżnikiem w postaci czerpania pożytków z posługiwania się *myślową syntezą*.

W odbieranej przez podobny pryzmat *Szkole myślenia…* ujawnia się drugie dno. Co ono skrywa? Specyficzny słownik i propozycję takiego jego użycia, dzięki któremu zyskujemy sposobność operowania w horyzoncie świadomościowym, w którym współgrają ze sobą rzeczy wcześniej rozłączne. Pojęciowym filarem staje się tytułowa „szkoła myślenia", tę zaś oplatają – na zasadzie kategorii/pojęć wspornników – bardzo mocno z nią zwarte epistemicznie zwroty „uwspólnione doświadczenie" oraz „relacyjność". Niewątpliwie, podążając za Ewą Marynowicz-Hetką, nawet mało wyrobiony analitycznie czytelnik jest w stanie zorientować się, jak wymienione kategorie/pojęcia pracują na rzecz powstawania i funkcjonowania danych praktyk społeczno-kulturowych, równolegle pozostając względem siebie w stosunku zmiennej znaczeniowej konfiguracji.

Wymiary uaktywniania się tychże konfiguracji są wielorakie, podobnie jak wielorakie są warianty „trwania i transformacji szkoły myślenia" (tamże). Wszelako „[w]arunkiem [jej – przyp. MK] istnienia jest jakiś 'kapitał założycielski', jakaś wiedza zsyntetyzowana" (tamże) – powiada Ewa Marynowicz-Hetka, wyprowadzając mnie tym stwierdzeniem na rekonstrukcyjną ostatnią prostą.

W interpretacyjny sukurs przychodzą mi wybitni specjaliści od wyjaśniania procesów komunikacyjnych, a mianowicie George Lakoff i Mark Johnson (1988), znani m.in. z bardzo popularnej również w Polsce książki *Metafory w naszym życiu*. Teresa Dobrzyńska (1984: 344), nawiązując do oryginalnego tytułu tej publikacji (*Metaphors We Live By*), następująco tłumaczy, na czym polega jej rewelatorskość: „Aby najkrócej wyrazić, o czym George Lakoff i Mark Johnson – lingwista i filozof – przekonać chcieli czytelników swej książki wystarczy przeformułować jej tytuł: '*We live by metaphors*'. Żyjemy metaforami, ponieważ procesy metaforyzacyjne przejawiają się na ogromną skalę w języku i kształtują procesy pojęciowe w obrębie różnych kultur. Żyjemy metaforami, gdyż widzimy świat takim, jaki jest dostępny naszej konceptualizacji, ta zaś jest produktem metafory. Żyjemy metaforami, nasze działania bowiem ukierunkowane są przez myślenie, które – jako izomorficzne z językiem – ma strukturę przenośną. Metafora – powiadają autorzy – 'przenika życie codzienne, nie tylko język, lecz także myślenie i działanie. Nasz powszedni

[12] Skłonność do „uskuteczniania syntezy" u analizowanych autorów da się rozważać jako osobny przejaw występowania relacji mistrz-autor/uczeń-egzegeta, aczkolwiek wcale tak nie musi być. Potencjalnie asymetryczna relacja, jaka wchodziłaby wtedy w grę, dopełniając się w akcie naśladownictwa stylu przez ucznia-egzegetę, może być myląca. Alternatywnie da się myśleć o niezależnych od siebie formatywnych podstawach, które sprawiły, że Bachelard i Marynowicz-Hetka piszą „podobnie syntetycznie".

system pojęciowy, którym posługujemy się w myśleniu i działaniu, jest z natury swej w sposób fundamentalny metaforyczny'". Dodałbym do tej świetnej zwięzłej charakterystyki, zachęcającej do poważnego potraktowania roli metafory w naszym życiu, prostą konstatację: żyjemy metaforami, ponieważ są one najprostszymi, „podręcznymi" środkami służącymi do rozeznania się w tym, co bez metafory stanowiłoby wysoce niezgłębialną doświadczeniową magmę. Zamiast wypowiadania tysiąca słów dających wciąż względne wyobrażenie o złożoności ludzkiego doświadczenia, poprzez użycie metafory natychmiast trafiamy w jego sedno. Metafora działa wedle prostego, lecz jednocześnie nad wyraz skutecznego poznawczo wzoru „A" to „B" – mówimy czas to pieniądz, i nagle wszystko staje się jasne. Metafora zawiera więc w sobie pierwiastek syntezy, jest jej naturalnym językowym nośnikiem. Dlaczego przypominam te dość oczywiste dla każdego z nas sprawy, już niemal 40 lat temu przejrzyście wyłuszczone przez amerykańskich badaczy? Dlatego że to oni – Lakoff i Johnson – ściągnięci tak samo jak Bachelard z intelektualnego stryszku[13], pozwolili mi wreszcie dotrzeć do istoty tego, co stało się moim udziałem, kiedy to zacząłem sporządzać notatki na marginesie lektury *Szkoły myślenia*…. Bo o nią – o „szkołę myślenia" traktowaną nie jako pojęcie metateoretyczne, ale jako, by pozostać przy nomenklaturze Teresy Dobrzyńskiej (tamże: 345), „metaforę aktualną", umożliwiającą całkiem podstawowe zorientowanie się w świecie, poszła sprawa. Inaczej to ujmując: Ewa Marynowicz-Hetka, tłumacząc na swój sposób wybrane procesy nicujące społeczno-kulturową rzeczywistość, występującą pod etykietą „świata naukowego", nieco wbrew swej woli czy po prostu niezależnie od niej, znalazła się w orbicie wtórnego redakcyjnego percypowania. Tą okrężną drogą, jej propozycja skupiona na procesach i ich „produktach" sama stała produktem, refleksywnym odblaskiem wywołującym – w mojej lekturze, w moim teraźniejszym myśleniu i pisaniu – trans-pozycję znaczeń pojęcia „szkoła myślenia" w obrębie jego „zwyczajowej konceptualizacji"[14]. Czego ów produkt dotyczy? Finalny akcent wyrażę w trybie probabilistycznym: zalążków „szkoły myślenia", które metafora występująca pod identyczną nazwą pozwoliła mi, znowu występującemu z pozycji redaktora, wydobyć spośród doświadczeniowej mgławicy zdarzeń. Gdzie mielibyśmy szukać jej – *tej* szkoły myślenia – śladów? Ja odnalazłem je w następujących artykułach: Bochner (2019), Ellis (2019), (Kabzińska 2019), Kafar (2019), Kafar et al. (2019), Koperkiewicz (2019), Marynowicz-Hetka (2019a), Tillmann (2019a), Tillmann (2019b), Wejland (2019), czego i Tobie, czytelniku niniejszego tomu, życzę.

[13] Powrót do *Metafor w naszym życiu* jest w moim przypadku powrotem o zabarwieniu nostalgiczno-mistrzowskim. Książką tą zachwycał się bowiem i gorąco polecał ją nam – studentom niedługo po jej wyjściu po polsku, mój mistrz, Andrzej P. Wejland, któremu z górą ćwierć wieku od tamtych zdarzeń mam okazję złożyć za to podziękowania.

[14] Stosując termin „zwyczajowa konceptualizacja", nawiązuję do propozycji Jeana-Marie Barbiera, twórcy koncepcji analizy aktywności (por. Barbier 2016). Za zwyczajową konceptualizację w opisywanym kontekście uznaję zaś zaczerpnięcie przez Ewę Marynowicz-Hetkę pojęcia „szkoły myślenia" ze słownika Teresy Bauman (2004), a także pozostawanie w jej duchu argumentacyjno-analitycznym.

Bibliografia

Bachelard G. (2002) *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. i posłowie D. Leszczyński, Gdańsk, słowo/obraz terytoria.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Bauman T. (2004) *Mistrzowie i szkoły myślenia w uniwersytecie* w: *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza – kontynuacje – inspiracje – przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71–80.

Bloch N. (2016) *O pożytkach płynących z przypadków, szwendania się i nomadologii. Autorefleksyjny reportaż antropologiczny* w: *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–87.

Bloch N. (2018) *Bliscy nieznajomi. Turystyka i przezwyciężanie podporządkowania w postkolonialnych Indiach*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe.

Bochner A. P. (2019) *A Meaningful Academic Life: Improvised, Amusing, Unsettling*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr (8), s. 250–256.

Dobrzyńska T. (1984) *„Metaphors We Live By", George Lakoff, Mark Johnson, Chicago 1980: [recenzja]*, „Pamiętnik Literacki", t. 75, nr 4, s. 344–350.

Ellis C. (2019) *A Meaningful Academic Life: Loving, Fulfilling, Challenging, and Flabbergasting*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 243–249.

Grondin J. (2007) *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, tłum. L. Łyseń, Kraków, Wydawnictwo WAM.

Kabzińska I., (2019) *The Word master/Master Sounds Strange*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 158–178.

Kafar M. (2019) *Looking for Self at the Intersection of "Master/master" Discourses*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 126–147.

Kafar et al., (2019) *Legacy of Masters: Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. ……..

Konecki K. (2008) *Grounded Theory and Serendipity. Natural History of a Research*, „Qualitative Sociology Review", Vol. IV, Issue 1, s. 171–186.

Koperkiewicz M. (2019) *Z Mistrzami podróż przez życie*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 211–220.

Lakoff G., Johnson M. (1988) *Metafory w naszym życiu*, tłum. T. Krzeszowski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Lejeune P. (2001) *Czy można zdefiniować autobiografię?* w: tegoż, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Kraków, Universitas, s. 1–19.

Leszczyński D. (2002) *Filozofia nauki Gastona Bachelarda* w: G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. i posłowie D. Leszczyński, Gdańsk, słowo/obraz terytoria, s. 328–377.

Marynowicz-Hetka E. (2013) *Mistrzynie pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania i nieciągłości. Propozycja ram narzędzia analizy* w: *Kobiety w pracy socjalnej*, A. Kotlarska-Michalska (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 31–47.

Marynowicz-Hetka E. (2019a) *The School of Thought: Relational Processes of Lasting Existence and Transformation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 109–125.

Marynowicz-Hetka E. (2019b) *Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji*, mps.

Tillmann L. M. (2019a) *Qualitative Inquiry into Art History: A Tribute to Arthur P. Bochner*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 273–280.

Tillmann L. M. (2019b) *Mother Mentor: A Tribute to Carolyn Ellis*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 267–272.

Wejland A. P. (2010) *Dyskurs i tożsamość. Opowieści we wspólnocie naukowej* w: *Okolice socjologicznej tożsamości. Księga poświęcona pamięci Wojciecha Sitka*, Z. Kurcz, I. Taranowicz (red.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 155–182.

Wejland A. P. (2019) *Anti-Masters*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(8), s. 148–157.