C O P E
Member since 2019
JM14482

Dorota Pufund*

Zwroty teoretyczne w perspektywie nowej humanistyki i badań empirycznych

Abstrakt

W artykule zaprezentowano refleksję nad charakterem „zwrotów" teoretycznych oraz formowania się w ich świetle perspektywy poznawczej, tłem tych rozważań czyniąc namysł na marginesach praktyki badawczej oraz projekt nowej humanistyki Ryszarda Nycza. Jako metodą badawczą posłużono się analizą źródeł wtórnych. Rozważania skoncentrowano wokół: zarysu definicyjnego, pozycjonowania wobec tradycji teoretycznej, namysłu nad jego cechami konstytutywnymi.

Słowa kluczowe: zwrot teoretyczny, Nycz, sondowanie, nowa humanistyka, metodologia.

Theoretical Turns in the Perspective of the New Humanities and Empirical Research

Abstract

The article reflects on the nature of theoretical "turns" and the accompanying formation of a cognitive perspective, framed by reflections on the margins of research practice as well as Ryszard Nycz's project of the new humanities. The research method applied is the analysis of secondary sources. The discussion focuses on defining the concept, its positioning within theoretical traditions, and reflections on its constitutive features.

Keywords: theoretical turn, Nycz, probing, new humanities, methodology.

Artykuł otrzymano: 28.10.2024; akceptacja: 5.02.2025.
* Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.20.04

„Płaszczyzną, która jest zdolna dźwignąć ciężar sporu, jest różnica".
Bogusław Śliwerski, 2009

Wstęp

Termin „zwrot"[1] bywa określany „najbardziej hołubionym terminem dzisiejszej humanistyki" (Bielik-Robson 2005). Chcąc uchwycić istotę fenomenu „zwrotów", koniecznym zdaje się podjęcie namysłu nad ich charakterem oraz pozycjonowaniem wobec tradycji. Mimo funkcjonowania tego terminu w pedagogicznym obiegu, opis jego właściwości, ale i dyspozycji, m.in. związanych z typem poznania – dochodzeniem do wiedzy, jej postaci oraz statusu, ale także powziętej strategii w myśleniu i działaniu – składających się na pewien kontekst epistemologiczny, zdaje się być wciąż marginalnym lub ograniczonym. Jak zauważa Alina Wróbel, badania metateorytyczne wynikają z celów zarówno teoretycznych, jak i praktycznych (Wróbel 2022). Impulsem do podjęcia refleksji teoretycznej oraz próby deskrypcji „zwrotów" były przeprowadzone badania empiryczne, jak i towarzysząca im rekonstrukcja teoretyczna[2].

Przedmiotem niniejszych rozważań jest kategoria „zwrotów" w przestrzeni nauk humanistycznych i społecznych, do których bez wątpienia przynależy myśl pedagogiczna (Śliwerski 2009). W artykule zaprezentowano refleksję nad „zwrotami" teoretycznymi oraz formowaniem się w ich świetle perspektywy poznawczej, tłem tych rozważań czyniąc refleksje na marginesach praktyki badawczej. Uznaję, za Mistrzynią bydgoskiej pedagogiki Teresą Hejnicką-Bezwińską, iż pedagogika jest nauką humanistyczną, „spadkobierczynią i powierniczką" tradycji humanistycznej (Hejnicka-Bezwińska 2020: 125), co tłumaczy budowaną w tym miejscu „opowieść" o zwrotach w kontekście nyczowskiego projektu nowej humanistyki, czyniąc analizę źródeł wtórnych metodą badawczą. Analiza piśmiennictwa pozwoliła wyłonić w namyśle nad kategorią „zwrotu" krystalizujące się wokół niego obszary problemowe: zarysu definicyjnego, pozycjonowania wobec tradycji teoretycznej, namysłu nad jego cechami konstytutywnymi. Tworzą one także ramę prezentowanego w artykule wywodu.

[1] W artykule stosuje się termin „zwrot" i „zwroty", odnosząc się do nich jak do pewnej koncepcji, nie zaś jednej, konkretnej odsłony, stąd też zastosowanie pisowni w cudzysłowie.

[2] Przyczynek do podjęcia refleksji nad naturą zwrotów oraz ich pozycjonowaniem wobec tradycji teoretycznej stanowiły teoretyczne peregrynacje towarzyszące pisaniu rozprawy doktorskiej. Ilekroć w artykule mowa o badaniach własnych, to perspektywę stanowi wyżej wymieniona rozprawa. Mając na względzie, iż praktyka badawcza stanowi w tym miejscu pewne tło kontekstowe, zrezygnowałam z referowania założeń rozprawy oraz sprawozdawczego opisu leżących u jej podstaw koncepcji teoretycznych, gdyż to nie było moim zamysłem. Traktuję przytaczane egzemplifikacje teoretyczne nie tyle jako „drugi plan", ile jako „podłoże praktyczne" służące teoretyzowaniu.

Zwrot teoretyczny – konceptualizacja pojęcia

Próba szczegółowej charakterystyki „zwrotów" z uwagi na ich mnogość i różnorodność zdaje się być zadaniem karkołomnym w ramach tak skromnego opracowania. Dążąc do precyzji, przyjmuję za punkt wyjścia zarysowaną przez Doris Bachmann-Medick „kartografię nauk o kulturze", ale i kreślone na łamach literatury enumeracje zwrotów, wśród których można wyodrębnić m.in.: zwrot interpretatywny, zwrot performatywny, zwrot refleksyjny, zwrot postkolonialny, zwrot translatologiczny, zwrot ikoniczny, zwrot antropologiczno-kulturowy, zwrot etyczny, zwrot dramaturgiczny, zwrot lingwistyczny, zwrot ku rzeczom, zwrot narratywistyczny, zwrot pragmatyczny, zwrot retoryczny, aż wreszcie – zwrot topograficzny, zwrot przestrzenny, zwrot sensoryczny i zwrot cielesny (Burzyńska 2004; Bohuszewicz 2010; Bachmann-Medick 2012).

Z uwagi na swój złożony charakter kategoria „zwrotu" – a właściwie „zwrotów" – wymaga rozwinięcia. W pierwszym planie proponuję, by przyjrzeć się definicji słownikowej pojęcia. W polu tematycznym definicji słownikowej terminu „zwrot" znajduje się: „ruch, który powoduje zmianę pozycji", „przełom", a zatem jest to „znacząca lub wyraźna zmiana w przebiegu czegoś", a także „skierowanie zainteresowania". Pole semantyczne pojęcia „zwrot" sprowadza się do pewnej dynamiki, korzenie kierują do czasownika „wrócić"[3]. Koncentrowanie się jednak na wykładni słownikowej wiąże się z ryzykiem stereotypizacji zagadnienia bądź jego uogólnienia (Burzyńska 2004; Arbiszewska 2010).

Chcąc przekonać się o złożoności i wieloznaczności „zwrotów", warto sięgnąć po towarzyszące ich ujęciom definicyjnym rozważania. Termin „zwrot" najczęściej używany jest do określenia charakteru pewnych zmian, modelu przemian (Bohuszewicz 2010). W literaturze nie tylko podejmowany jest namysł nad deskrypcją „zwrotów", ale także podaje się w wątpliwość ich istnienie (Bohuszewicz 2010; Bielik-Robson 2005) oraz status „wytwarzanej" w ich perspektywie wiedzy – „spiętrzenie trendów oznacza, że nie zachodzi zmiana, tylko recyrkulacja" (Eriksen 2003: 158–159). Afirmatywne podejście do „zwrotów" rozmywa jego negatywne odsłony – popularnych czy wręcz modnych zainteresowań, często będących kalką lub wręcz nieudolną kopią – „inflacyjną profuzją" (Nycz 2017: 18). W kontekście „zwrotów" i „nowych" teorii nierzadko przywoływane jest określenie wspomnianej ich „inflacyjności", „rozdrobnienia", „epidemii" (Śliwerski 2009; Arbiszewska 2010). Jak zauważa Doris Bachmann-Medick:

> O *turn* można mówić dopiero wtedy, kiedy nowy fokus badawczy z płaszczyzny przedmiotowej nowego rodzaju pól badawczych „przerzuca się" na płaszczyznę kategorii analizy i koncepcji, kiedy więc nie wskazuje już tylko nowych obiektów poznawczych, ale sam staje się instrumentem i medium poznania (Bachmann-Medick 2012: 31).

[3] Analiza hasła słownikowego przeprowadzona w oparciu o *Wielki Słownik Języka Polskiego PAN* (WSJP PAN), Pobrano 16.09.2024 r. z: https://wsjp.pl/.

W piśmiennictwie sugeruje się wręcz projekcyjny charakter towarzyszącej „zwrotom" zmiany (Bielik-Robson 2005.). Pytania o formę wiedzy, którą wnosi do nauk społecznych „zwrot", ale i pewien towarzyszący mu „rytm rozwojowy", uwikłane są w różnorodne spory – tak na poziomie filozoficznym, teoretycznym, jak i metodologicznym. Na fali niepokojów poznawczych wracają pytania także o ich status ontologiczny. Dokonując deskrypcji „zwrotów", można – choć wstępnie – wskazać, iż dynamizuje je dychotomia oraz konotujące wieloznaczności: pomiędzy zmianą a zerwaniem, arbitralnością, imperatywem a swobodą myślenia, głębokim namysłem a przypadkowością. „Zwrot" zakłada pluralizm, implikuje wieloznaczności, z kolei te pociągają za sobą konsekwencje dwuznaczności. Zdaniem kulturoznawczyni Bachman-Medick *turns* kierują uwagę nie tylko na „zwroty" jako takie, lecz także na pewne „konstruktywne objazdy", „przesunięcia punktów ciężkości", budząc wątpliwości co do ich „braku zobowiązań i przygodności" (Bachmann-Medick 2012: 11–12).

Celem definicyjnego uchwycenia warto uważniej przyjrzeć się konceptualizacji „zwrotów" kreślonej przez Bachman-Medick. Kulturoznawczymi zwraca uwagę na przeobrażanie za sprawą zwrotów warunków przestrzeni uprawiania nauki, które określa mianem „pola intelektualnego" (Bachman-Medick 2012: 14). W perspektywie badaczki „zwroty" przekraczają nie tylko granice tych pól, ale i funkcje pełnione w obrębie dotychczas ograniczonego pola dyscypliny, przecinając je w poprzek (Bachman-Medick 2012), nie tyle w opozycji, co transwersalnie. Wracając do przyjętego na wstępie uogólnienia, przekonanie o dychotomicznym charakterze „zwrotów" zdaje się być powierzchniowe. Bachman-Medick w „zwrotach" upatruje możliwości zwiększania zakresu „wspólnot naukowych", dzięki którym otwarciu ulegają co raz to nowe i bardziej złożone pola problemowe – by posłużyć się metaforą badaczki – „pola problemowe transdyscyplinarnych konstelacji, na których odkładają się wciąż nowe zaczątkowe interpretacje" (Bachman-Medick 2012: 17). Nie jest to zmiana o rozmachu przełomu, ten z kolei Bachman-Medick określa mianem „kopernikańskiego". Podstawowym mechanizmem napędzającym jego dynamikę jest profilowanie. Próbując przełożyć ten koncept na grunt nauk społecznych, rozwijając myśl autorki *Cultural turns*, profilowanie określić można jako kształtowanie działalności badawczej, rodzaju i zakresu naukowych zainteresowań, poszukiwanie nowych, płonnych poznawczo, teoretycznych zogniskowań. Perspektywa tego stylu refleksji pedagogicznej przyjmuje aksjomat różnorodności, a odrzuca dążenie do homogenizacji. Będące podstawą „zwrotów" sprzeczności i różnice stanowią na poziomie teoretycznym wyzwanie poznawcze, w przestrzeni metod i narzędzi badawczych – splatają się w swoisty *patchwork*, w zakresie interpretacji – zakładają polifonię możliwych odczytań. Ujmując w ten sposób charakter „zwrotów", Bachman-Medick nie tylko podkreśla „interdyscyplinarne łączenia", ale przede wszystkim „pluralistyczne impulsy". Źródeł krytycznego oglądu „zwrotów" – który ogniskuje się zwłaszcza wokół tez o ich efemerycznym i przejściowym charakterze – przewrotnie Bachman-Medick określa perspektywą spojrzenia przez „okulary zmiany paradygmatu" (Bachman-Medick 2012: 19–20).

Deskrypcja „zwrotów" i ich pozycjonowanie wobec tradycji

„Zwrot" wymyka się definicji ze względu na złożoność jego przedmiotu i różnorodność szerokiego zakresu tematycznego. Rozpatrywać jego istotę można w trzech planach temporalnych – przeszłości (a ściślej tradycji), teraźniejszości oraz tego, jakie antycypuje zmiany, a zatem w przyszłości. Podjęcie refleksji nad „zwrotem" włącza się w dyskusję nad sytuowaniem problemu badawczego. Jak zauważa Teresa Hejnicka-Bezwińska, teoretyczna wiedza pedagogiczna nie jest zastygłą, sposób jej uprawiania ulega pewnym przeobrażeniom, czy to na poziomie koncepcji nauki, koncepcji wiedzy, koncepcji uczonego, czy wreszcie – koncepcji metodologicznych (Hejnicka-Bezwińska 1997). Dynamikę „zwrotu" można rozwinąć w perspektywie wskazanych przez Hejnicką-Bezwińską tendencji – „kierunków zmiany", tj. wymykania się spod sztywnego gorsetu dyscypliny, zorientowania na wielość i różnorodność interpretacji zbliżających do (z)rozumienia, dystansowania problemu badawczego od dominacji metod i technik, pozycjonowania badacza jako facylitatora i interpretatora. Te zaś – społecznie konstruowane – tworzą intelektualną mapę (Lagemann 2000, za: Melosik 2024). Podjęte za bydgoską pedagożką tropy „przejść" i „przesunięć" wyznaczyły kierunek dalszej analizy, a finalnie pozwoliły wyodrębnić cechy konstytutywne „zwrotów".

Po pierwsze „zwroty" wymykają się spod sztywnego gorsetu dyscypliny. Krystalizują się na pograniczu dyscyplin, nierzadko w kontrze wobec „dyscyplinowania", mają charakter transdyscyplinarny, wyznaczający kierunki refleksji teoretycznej. Negocjują znaczenia, odnosząc się często do innej rzeczy lub zjawiska, na kanwie krystalizujących się różnic, opozycji, niejednoznaczności. Ich celem jest nie tyle „urządzanie człowieka i świata", co ich deskrypcja i eksplanacja.

Po drugie humanistyka „zwrotów" dopuszcza wielość i różnorodność interpretacji, heterogeniczność stanowi ich swoiste *spiritus movens*. Jak podkreśla Hejnicka-Bezwińska, „przesunięcie" dotyczy zarówno koncepcji wiedzy, jak i roli badacza jako interpretatora. Zmianie ulega dotychczasowy status wiedzy instrumentalnej, „przejście" kieruje ku celom humanistycznym, jak konstatuje badaczka: „roli wiedzy w realizacji interesów emancypacyjnych". Heterogeniczność i złożoność problematyki uprawomocnia pograniczne, niekiedy wręcz transgresyjne sposoby formacji wiedzy pedagogicznej. Transgresyjny, pograniczny charakter „zwrotów" pozwala wyjść poza dominujący styl myślowy, rozumiany jako pewna narzucona – dogmatyczna czy wręcz ortodoksyjna – wspólnota myślenia. Dynamikę „zwrotu" – rozumianą jako pewna wewnętrzna siła oddziałująca na otoczenie i skłaniająca do podejmowania wyzwań poznawczych i nowych działań badawczych – dookreśla pewien akt niezgody, jednak nie jest on jednoznacznym aktem zerwania. „Zwrot" łączy z tradycją relacja pewnej wzajemności, co odpowiada „kłączowatej naturze" humanistyki (Deleuze, Guattarii 2015). Odnosząc się do tradycji, badacz jako facylitator i interpretator „odnawia znaczenia" (Janion 1980). Z konceptów „zwrotu" konstytuuje się przedmiot poznania, a jego istotę stanowią znaczenia, a właściwie wspomniana praktyka ich „odnawiania". Jak zauważa Barbara Tuchańska, „ontologia humanisty-

ki" (Tuchańska 2010: 26) tkwi w znaczeniach, a dokładnie w wielości możliwych znaczeń i interpretacji. Heterogeniczność „zwrotów" – „wielości dróg", polifonia, mnogość i różnorodność odmian myślenia (Leppert 2001: 196) – pozwala przezwyciężać i przekraczać dotychczasowe koncepcje poznawcze. Interpretacyjna wielość potwierdza wydajność „zwrotów", rozumianą jako ich podatność na metaforyzację (Bachmann-Medick 2012). Cechą konstytutywną „zwrotów" jest zatem nie tylko dynamiczność – ruch, przesunięcie, przekraczanie, przezwyciężanie, zmiana, ale także „znaczeniowość", rozumiana jako pewna praktyka rozumienia znaczeń, praktyka badawcza humanistyki (Tuchańska 2010: 26). W perspektywie nyczowskiej nowej humanistyki ścieżki poznawczych poszukiwań – styl myślenia i badawczego działania, podejmowanych pod wpływem i na fali toczących się „zwrotów" – określić można za autorem mianem ,,sondowania", rozumianego jako inna niż tradycyjna, metodyczna taktyka. Tuz polskiej humanistyki charakteryzuje ją jako orientację badawczą skoncentrowaną na badaniu „od wewnątrz" wspólnego doświadczenia i technikach podzielania doświadczania, skupiającą uwagę na indywidualnych przypadkach, którą charakteryzuje „swoiste indagowanie" – postawa i metodyka dociekliwego pytania (Nycz 2017: 10). Uwidacznia się zindywidualizowany charakter „zwrotów", ale także towarzysząca „przejściom" problematyka tożsamości dyscypliny, jak i tożsamości naukowej uczonych.

W rozważaniach na temat cech konstytutywnych „zwrotów" nie sposób pominąć faktu uwikłania w supozycje na poziomie założeń filozoficznych i metodologicznych. Hejnicka-Bezwińska zwraca uwagę na „przejście […] ku wieloparadygmatyczności dyscyplin naukowych". „Zwroty" mają charakter nie tyle wspólnotowy, co relacyjny – odnoszą się do przeszłości, antycypują zmiany. „Zwrot" zazwyczaj wiąże się z reinterpretacją przyjętego zespołu przekonań i sądów – odnosi się do przeszłości, choć niekoniecznie nosi znamiona przewrotu na miarę rewolucji. Pozycjonowanie wobec tradycji z reguły postrzegane jest jako pewne mocowanie się, bycie w kontrze. Jak zauważa Ludwik Fleck: ,,zamknięty system przekonań, składający się z wielu szczegółów i relacji, […] stawia opór wobec wszystkiego, co mu przeczy" (Fleck 1986: 55).

„Zwrot" odbywa się pod znakiem krytyki, gdyż podaje w wątpliwość dotychczasowe *status quo* – tym silniej, im głębiej zakorzenione są „nawyki myślowe" (Fleck 1986: 66). Zatrzymując się nad podjętym przez Ludwika Flecka wywodem, warto odnotować istotną konstatację, iż formowanie się pewnych szlaków myślowych, choć niejednokrotnie przybiera formę samotnego dryfowania, nierzadko przebiega „już po ułożonych torach myślowych" (Fleck 1986: 67). Sytuowanie się – zachodzący stosunek między tradycją a „zwrotem" – wymaga przygotowania do podjęcia trudu zestawiania ze sobą zjawisk, wskazywania różnic i podobieństw, konfrontowania ich, teoretycznego ,,sondowania".

„Zwroty" ewokują pytania o przedmiot poznania, zakres danych badawczych oraz metody ich gromadzenia i interpretacji. Wiążąc się z pewnym sposobem myślenia o empirii, biorą udział w współtworzeniu intelektualnej „mapy". Helena Ostrowicka (2022) zwraca uwagę na kształtowanie się pod wpływem humanistycznych

„zwrotów" pojęcia problematyzacji. Jak zauważa badaczka, dynamikę badań naukowych napędzają procesy różnicowania i integracji wiedzy (Ostrowicka 2022). „Zwrot" pozwala badaczowi odejść od naukowego puryzmu, stawiając w centrum problem badawczy, nie zastygając w jednej teorii, nie absolutyzuje jej, co pozwala się dystansować i przybliżać do niego na wiele sposobów. W kontekście „zwrotów" zasadnym jest zatem rozpatrywanie towarzyszących im ambiwalencji, niejednoznaczności. Odnotowywanie przeciwstawnych, często dopełniających się lub po prostu współgrających perspektyw. Wszak, jak konstatuje Jacek Piekarski, „przyjęta perspektywa zawsze jest tylko jakąś perspektywą" (Piekarski 2004: 196).

Antycypacja zmiany wiąże się z gotowością porzucenia binarności, co jest współczesnym wyzwaniem humanistyki – wszakże, jak zauważa Zbyszko Melosik, ta „uwodzi" (Melosik 2024: 61). Wyzwanie to podejmuje m.in. Lech Witkowski (2013), dokonując rzetelnej analizy „przełomu dwoistości" pedagogiki XX wieku, bazując na analizie dorobku tuzów polskiej pedagogiki, tzw. wielkiej czwórki (Bogdana Nawroczyńskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana, Kazimierza Sośnickiego). Witkowski nie tylko rekonstruuje napięcia, rozszyfrowuje niuanse splotu „historii i teorii", odtwarzając tym samym „przełom dwoistości", lecz przede wszystkim projektuje wzorzec refleksywnego myślenia pedagogicznego – metodologicznej perspektywy pedagogiki jako humanistyki. Budowaniu interpretacyjnego rusztowania towarzyszy atmosfera „spotkania", a jego przebieg wyznaczają tożsamościowe „przeżycia", „przebudzenia" oraz „przemiany" (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010), będące oczekiwanym rezultatem wysiłku intelektualnego, o który apeluje Witkowski na gruncie nauk pedagogicznych. Problematyzowana w tym miejscu kategoria „zwrotu" wpisuje się w strukturalne złożoności sytuacji edukacyjnych opisywanych przez pedagoga „paradygmatem dwoistości". Filozof zrywa z przekonaniem synonimizującym dwoistość i dualizm, przekracza zastałe opozycje, ukazując złożoność i dwukierunkowość procesów i zjawisk społecznych, a także zachodzących w kulturze przemian (Witkowski 2013).

Podjęta w tym miejscu deskrypcja „zwrotów" pozwoliła dookreślić ich cechy konstytutywne – co warto zaznaczyć – wskazane jako propozycja otwarta na dopowiedzenia, a są nimi: heterogeniczność, transgresyjność, relacyjność, zindywidualizowanie, dynamiczność, znaczeniowość oraz ambiwalencja związana z krystalizującym się w ich obrębie kryzysem i niejednoznacznością. Czy ów kryzys wiąże się rzeczywiście z zerwaniem czy jest jedynie złudzeniem naukowego odkrywania? Czy owo rozstrzygnięcie w ogóle jest możliwe, mając na względzie złożoność ,,zwrotów?

Zwrot – „wspólnota interpretacyjna" czy „zerwanie"?

Kryzys stanowi jedno ze znamion dynamicznego rozwoju i przemian (Nycz 2017). Rozwój ten jest w swej naturze heterogeniczny. Jak konstatuje Hannah Arendt:

> kryzys staje się katastrofą tylko wówczas, gdy odpowiadamy nań przy pomocy sądów przyjętych z góry. Postawa taka nie tylko zaostrza kryzys, ale pozbawia nas możliwości doświadczenia rzeczywistości (Arendt 1994: 210).

Ponownie do głosu dochodzi problem statusu wiedzy wytwarzanej w ramach owego kryzysu. Wiedza może być rozważana z perspektywy różnorodnych reguł jej tworzenia, także takich, które określają jej ciągłość. Ciągłość wiedzy uobecnia się w mechanizmach zmiany, ale także stanowi kontekst dla procesów jej detradycjonalizacji i powrotów do teoretycznych korzeni (Urbaniak-Zając, Piekarski 2022). W „zwrotach" uobecnia się – by posłużyć się nyczowską siatką pojęć nowej humanistyki czy wręcz „Post-Teorii" – „odczasownikowa natura człowieka, kultury oraz poznawania rzeczywistości w toku jej stawania się" (Nycz 2017: 11). Co zatem charakteryzuje myśl teoretyczną i wikłane w kolejne „zwroty" poszukiwania badawcze?

Pedagogiczne „sondowanie" – rozwijając myśl duńskiej antropolożki Kirsten Hastrup (2005), na które także pada nyczowska uwaga – jest teoretyczną refleksją i praktyką docierania do rzeczywistości poprzez stawanie się jej częścią (Hastrup 2005, za: Nycz 2017: 59). Nie sposób pominąć krystalizującej się w przebiegu tego wywodu relacji łączącej „sondowanie" – a zatem pewien rodzaj refleksji poznawczej, z modelem uprawiania pedagogiki jako nauki – z interpretatywnym modelem badań, odnoszącym się do rejestracji indywidualnego doświadczania świata w różnych jego przejawach oraz do identyfikacji zachodzących na jego gruncie napięć (Bauman 2010). „Zwrot" nadaje dynamikę rozumieniu, jest „czasownikowym" odkrywaniem i rozwiązywaniem pola problemowego. Jak konstatuje Nycz:

> Nowa humanistyka rozpoczyna i rozwija swą działalność na pograniczny, „bezpańskim" terytorium, które organizuje wedle innych zasad niż dotychczasowe. Bez troski o ekskluzywną wyłączność własnego obszaru badań. […] Nie waha się wreszcie nawet przed inwazyjnym wniknięciem w społeczne „ciało", w jego problemy, schorzenia, potrzeby czy dysfunkcje (Nycz 2017: 36).

Jak zauważa Nycz, siatka pojęciowa nowych orientacji utkana jest z pojęć – by posłużyć się określeniem ukutym przez Mieke Bal (2013) – mających status „wędrujących" (Nycz 2017: 18). Holenderska krytyczka i teoretyczka kultury twierdzi, że „pojęcia nie są ustalone", nie tak, jak można określić stwierdzenie pewnego stanu rzeczy. Pozwalają odczytywać, objaśniać i rozumieć, jednak zawsze pod jakimś względem, gdyż „wędrują one pomiędzy dyscyplinami", warunkowane miejscem i czasem czy wręcz przyjętą aktualnie pozycją w przestrzeni społeczno-kulturowej (Bal 2013: 49).

O wynalazczym – jak zauważa Nycz – charakterze „zwrotów" świadczy instrumentarium – siatka opisowych pojęć, ale i nowych rozwiązań metodologicznych, rozumianych jako swoiste „teorie w działaniu" (Nycz 2017: 108). Z uwagi na aplikacyjność metateoretyczną, „zwroty" określić można jako kategorię organizującą na poziomie empirii. Jako przykład wskazać można m.in. „pulsowanie" w literaturze pedagogicznej postmetafizycznego przełomu, „postkrytyczną pedagogię" i formuło-

waną w ich świetle problematykę celów edukacyjnych (Zamojski 2010, 2011; Jendza, Rzeplińska 2012), ale także pojawienie się nowych metodologii. Warto w tym miejscu zasygnalizować także rosnącą na gruncie badań społecznych obecność metod doświadczeniowych, takich jak sensoryczna etnografia (Pufund 2023) czy partycypacyjne badania w działaniu (Kamińska-Jatczak 2024), które zakładają dialogowanie, wspomnianą interwencję i współbycie. Wspólnota idei i „praktyk nowohumanistycznych" (Nycz 2017: 37) wyraża się w sposobie uprawiania teorii w działaniu, stawania się – dochodzenia do poznania.

To, co charakterystyczne dla nowej humanistyki, to odejście od „rzeczownikowej" racjonalności, tradycyjnego modelu uprawiania nauki – wszak świat nie jest „ontologicznym monolitem" (Melosik 1995: 20–21). „Sondowanie" wiąże się z pewnym przesunięciem wobec standardowego systemu opozycji pojęciowych – konieczności wyboru typu albo-albo, od ograniczającego oglądu rzeczywistości, w kierunku „relacyjnego, sieciowego, operacyjnego słownika" (Nycz 2017: 20). Podobną konstatację czyni Hejnicka-Bezwińska, stwierdzając, iż „pedagogia jest procesem interakcyjnym" (Hejnicka-Bezwińska 2010: 41). W ramach egzemplifikacji odniosę się do indagowanego w ramach wspomnianych już badań nad doświadczaniem „zwrotu" przestrzennego za sprawą trialektycznej myśli przestrzennej Henriego Lefebvre'a (Lefebvre 1991) oraz jego kontynuatorów i interpretatorów – Doreen Massey (Massey 1994), Edwarda Sojy (Soja 1996). Z uwagi na charakter tego opracowania skupię się w tym miejscu jedynie na wymienieniu istotnych dla wywodu kontrapunktów. Odnosząc *spatial turn* do nyczowskiego „sondowania", określić go można jako jedną z możliwych odsłon zrywania z binarnym sposobem myślenia o świecie, ale i sposób jego opisu i interpretacji. To, co ważkie dla myślenia trzecioprzestrzennego, to odmienny sposób myślenia o przestrzeni, którą można „zmapować" – wymyka się jednak „konwencjonalnej kartografii", za pomocą pomyślanych jako integralne komponentów – przestrzenności, historyczności oraz społeczności, a także innego niż tradycyjne działania w przestrzeniach – nyczowskiej metodycznej taktyki, orientacji na jej praktykowanie. Jako że przestrzeń staje się wówczas trudna do jednoznacznego uchwycenia, wiedza jest zdobywana w toku przybliżania (Soja 1996), ale też – jako interakcyjna – stanowi „produkt praktyk, trajektorii, wzajemnych relacji" (Massey 2005: 118).

Interakcyjność kieruje uwagę w stronę wspólnoty interpretacyjnej podzielającej wzorzec racjonalności naukowej. Trop powzięty na kanwie dokonanych peregrynacji teoretycznych prowadzi w kierunku kreślonej przez gdańską badaczkę Marię Mendel pedagogiki miejsca wspólnego (Mendel 2017). Pedagożka zwraca uwagę na wyłaniający się z konfliktu potencjał. Opierając się na koncepcji pluralistycznego agonizmu belgijskiej filozofki politycznej Chantal Mouffe, wskazuje *dissensus* – akt niezgody wobec „społecznie niesprawiedliwego stanu rzeczy" (Mouffe 2015: 248) – jako istotny dla budowania wspólności. Rozwijając wspomnianą za Nyczem interwencję jako ów akt niezgody, określić ją można zarówno jako jedną z możliwych odsłon „polityki przerwania", jak i „reprezentacji podmiotowej tożsamości" (Mendel 2017). Jako przykład interwencji o charakterze subwersyjnym o potencjale emancypacyjnym podać można zwrot związany z rozwojem oglądu ucieleśnienia i uzmysłowienia, a także

model przemian m.in. w myśleniu o spektrum autyzmu, rozwijany w ramach koncepcji neuroróżnorodności (zob. Armstrong 2011; Barnbaum 2008; Chown 2019, 2020; Fung, Doyle 2021; Kapp et al. 2013; McGuire 2016; Orsini, Davidson 2013; Russell 2021; Silberman 2017, 2021; Yergeau 2018) wraz z jej osadzeniem w orientacji salutogenetycznej (zob. Antonovsky 1995) – będących wyrazem sprzeciwu wobec zorientowanego medycznie modelu patogenetycznego.

Nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż „sondowanie" łączy się z myśleniem o otaczającym świecie w kategoriach niepokoju, związanego z poczuciem pewnego braku – czy wręcz niewystarczalności, jednocześnie odkrywającym pewne potencjalności. W myśleniu o „zwrocie" w kategoriach poznawczej niezgody i przerwania tkwi pewien kapitał. „Zwroty" stanowią o „innowacyjności humanistycznej" (Nycz 2017: 23), ale także pełnią funkcje społeczno-kulturowe – wychodząc poza granice uprawiania nauki, interweniując w przestrzeń społecznego rozumienia i kultury, w których działają tak emancypacyjnie – wobec grup mniejszościowych – jak i subwersywnie – wobec dotychczasowego porządku, opresyjnego *status quo* (Nycz 2017: 25).

Zakończenie

Refleksja nad istotą „zwrotów" dociera do granic nauki, ale i pytania o status jej uprawomocnienia. Zaprasza do dialogowania, a prezentowany w tym miejscu wywód stanowi próbę odpowiedzi na to zaproszenie.

Po pierwsze – „zwrotom" towarzyszy pewna transformacja wiedzy, jej reinterpretacja, która pozwala oświetlić problem badawczy w innej perspektywie poznawczej. Oświetlanie różnic stanowi o poznawczym kapitale „zwrotów", ten zaś tkwi w wielości sposobów interpretacji. Po drugie – nie sposób pominąć, iż to, co niekiedy bywa nazywane „zwrotem", stanowi naiwną zasłonę wobec aktów niepamięci lub zaledwie retrospekcję, nie kreując zmiany poznawczej – w rzeczywistości, parafrazując słowa Danuty Ulickiej, bywa, iż „kolejne zwroty, […] to kolejne powroty" (Ulicka 2007: 19). Retrospekcja w ramach „zwrotów" jest możliwa, tkając w procesie twórczej wymiany gęstą siatkę pojęć opisu – nowych odczytań i znaczeń, implikuje przeobrażenia teoretyczne i metodologiczne, dopełniając – komplementarnie – to, co zastane. Po trzecie – „zwrot" stanowi nie tyle akt zerwania, co akt niezgody, ten zaś jest wynikiem pogłębionego namysłu – „sondowania". „Zwrot" nie tyle zrywa *en bloc* z tradycją – choć w perspektywie jego konstytuowania i teoretycznego różnicowania może się owo zerwanie unaoczniać – co ją dopełnia, zachowując ciągłość dyscypliny i tego, co określić można „ciągłością biografii badawczej" (Piekarski 2004: 194) czy też jedną z „potrzeb i powinności" prężnie rozwijającej się dyscypliny (Kojs 2004: 97).

Jako wyraz pewnego uprawomocnienia przyjętych założeń na temat „zwrotów", warto po raz kolejny przywołać konstatację Nycza, stanowiącą dla wielu badaczy i badaczek swoiste pryncypium – tak jest z pewnością dla autorki, bo dotyczącą wolności uprawiania nauki:

> Siłą humanistyki była od początku konfrontacja różnorodnych racji w przestrzeni otwartego sporu. Tego prawa – i tej wolności – również dziś trzeba bronić (Nycz 2017: 11).

Orężem tego prawa zdaje się być właśnie nyczowskie „sondowanie" wraz z bogactwem wiązanej z nim heterogeniczności, zakładającej współistnienie wielu różnych, lecz dopełniających się perspektyw.

Bibliografia

Antonovsky A. (1995) *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia, jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, Warszawa, Fundacja IPN.

Arbiszewska P. (2010) *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce* w: *„Zwroty" badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, J. Kowalewski, W. Piasek (red.), Olsztyn, Colloquia Humaniorum, s. 45–60.

Arendt H. (1994) *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.

Armstrong T. (2011) *The Power of Neurodiversity. Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*, Cambridge–Massachusetts, Da Capo Lifelong.

Bachmann-Medick D. (2012) *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, Oficyna Naukowa ENS.

Bal M. (2012) *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Barnbaum D. (2008) *The Ethics of Autism. Among Them, but Not of Them*, Bloomington, Indiana University Press.

Bauman T. (2010) *Poznawczy status danych jakościowych* w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. J. Szmidt (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 90–105.

Bielik-Robson A. (2005) *Do dekonstrukcji i z powrotem*, „Przestrzenie Teorii", nr 5, s. 27–38, https://doi.org/10.14746/pt.2005.5.2.

Bohuszewicz P. (2010) *Po czy w ramach poststrukturalizmu? „Zwroty" badawcze wobec przełomów w najnowszym literaturoznawstwie polskim* w: *„Zwroty" badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, J. Kowalewski, W. Piasek (red.), Olsztyn, Colloquia Humaniorum, s. 15–43.

Burzyńska A. (2004) *Kariera narracji. O zwrocie narratywistycznym w humanistyce* w: *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, W. Bolecki, R. Nycz (red.), Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN, s. 101–121.

Chown N. (2019) *Are the 'Autistic Traits' and 'Broader Autism Phenotype' Concepts Real or Mythical?*, „Autism Policy and Practice", nr 2(1), 46–63.

Chown N. (2020) *Language Games Used to Construct Autism as Pathology* w: *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm*, H. Rosqvist, A. Stenning, N. Chown (red.), New York, Routledge, s. 27–38, https://doi.org/10.4324/9780429322297-4.

Deleuze G., Guattari F. (2015) *Tysiąc Plateau*, tłum. B. Banasiak, Warszawa, Fundacja Bęc Zmiana.

Eriksen T. H. (2003) *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłum. G. Sokół, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Fleck L. (1986) *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tłum. M. Tuszkiewicz, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.

Fung K. L., Doyle N. (2021) *Neurodiversity: The New Diversity* w: *Neurodiversity: From Phenomenology to Neurobiology and Enhancing Technologies*, L. K. Fung (red.), Washington DC, American Psychiatric Association Publishing, s. 1–18, https://doi.org/10.1176/appi.books.9781615379514.lg01.

Hastrup K. (2005) *Social Anthropology: Towards a Pragmatic Enlightenment?,* "Social Anthropology", nr 13, s. 133–149, https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2005.tb00003.x.

Hejnicka-Bezwińska T. (1997) *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa, Wydawnictwo 69.

Hejnicka-Bezwińska T. (2010) *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)* w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. J. Szmidt (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 41–53.

Hejnicka-Bezwińska T. (2020) *Pamięć i tradycja w kulturze zaufania (vs. nieufności)* w: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 116–133, https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.116-133.

Janion M. (1980) *Odnawianie znaczeń,* Kraków, Wydawnictwo Literackie.

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2010) *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych.

Jendza J., Rzeplińska A. (2012) *Od pedagogiki krytycznej ku postkrytycznej pedagogii (z metodą Montessori w tle)*, „Ars Educandi", nr 9, s. 272–283, https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.17.

Kamińska-Jatczak I. (2024) *Praktyka tworzenia opowieści na przykładzie fotogłosu rodziców w sytuacjach wieloproblemowych*, „Przegląd Socjologiczny", nr 73(3), s. 121–148, https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.3/6.

Kapp S. K., Gillespie-Lynch K., Sherman L. E., Hutman T. (2013) *Deficit, Difference, or Both? Autism and Neurodiversity*, "Developmental Psychology", nr 49(1), s. 59–71, https://doi.org/10.1037/a0028353.

Kojs W. (2004) *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania* w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 97–109.

Lagemann E. C. (2000) *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*, Chicago, University of Chicago Press, s. XIV.

Lefebvre H. (1991) *The Production of Space*, Oxford, Blackwell Publishing.

Leppert R. (2001) *Heterogeniczność współczesnej pedagogiki* w: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Warszawa, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, s. 191–196.

Massey D. (1994) *Space, Place and Gender*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Massey D. (2005) *For Space*, London, Sage Publications.

McGuire A. (2016) *War on Autism. On the Cultural Logic of Normative Violence*, Michigan, University of Michigan Press, https://doi.org/10.3998/mpub.7784427.

Melosik Z. (1995) *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań, Wydawnictwo „Edytor".

Melosik Z. (2024) *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Mendel M. (2017) *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Mouffe Ch. (2015) *Agonistyka*, tłum. B. Szelewa, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Nycz R. (2017) *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa, Instytut Badań Literackich PAN, https://doi.org/10.4000/books.iblpan.1656.

Orsini M., Davidson J. (2013) *Critical Autism Studies. Notes on an Emerginig Field* w: *Worlds of Autism: Across the Spectrum of Neurological Difference*, M. Orsini, J. Davidson (red.), Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, s. 1–28, https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816688883.003.0001.

Ostrowicka H. (2022) *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Piekarski J. (2004) *Trzy uwagi na temat pogranicza pedagogiki społecznej* w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 183–197.

Pufund D. (2023) *Doświadczanie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu* [niepublikowana praca doktorska], Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.

Russell G. (2021) *The Rise of Autism. Risk and Resistance in the Age of Diagnosis*, New York, NY, Routledge, https://doi.org/10.4324/9780429285912.

Silberman S. (2017) *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*, tłum. B. Kotarski, Białystok, Wydawnictwo Vivante.

Silberman S. (2021) *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*, tłum, B. Kotarski, Białystok, Wydawnictwo Kobiece.

Soja E. (1996) *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden–Oxford, Blackwell Publishers.

Śliwerski B. (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 43.

Tuchańska B. (2010) *Nieuniwersalność praw nauki, historyczność wszystkiego i specyfika humanistyki*, „Prace Kulturoznawcze", nr 11, s. 15–26.

Ulicka D. (2007) *Czy jest możliwa inna historia teorii (literatury)?*, „Przestrzenie Teorii", nr 7, s. 9–29, https://doi.org/10.14746/pt.2007.7.1.

Urbaniak-Zając D., Piekarski J. (2022) *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.18778/8220-912-9.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wróbel A. (2022) *Badania metateoretyczne jako źródło świadomości metodologicznej pedagogów*, „Pedagogia Christiana", nr 2(50), s. 68–81, https://doi.org/10.12775/PCh.2022.015.

Yergeau M. (2018) *Authoring Autism. On Rhetoric and Neurological Queerness*, Durham, NC, Duke University Press, https://doi.org/10.1215/9780822372189.

Zamojski P. (2010) *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zamojski P. (2011) *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

Źródła internetowe

Wielki Słownik Języka Polskiego PAN, https://wsjp.pl/ (dostęp: 16.09.2024).

O Autorce

Dorota Pufund – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Logopedii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Główne zainteresowania badawcze: pedagogika (neuro)różnorodności, samodiagnoza osób w spektrum autyzmu, doświadczanie osób w spektrum autyzmu (aspekt doświadczania sensorycznego, stanów związanych z BIMS), rodzina w kontekście spektrum autyzmu.

Dorota Pufund – PhD, employed at the Department of Special Pedagogy and Speech Therapy at the Faculty of Pedagogy in the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. Main research interests: pedagogy of (neuro)diversity, self-diagnosis of individuals on the autism spectrum, experiences of individuals on the autism spectrum (sensory experiences, states related to BIMS), family in the context of the autism spectrum.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0