

Marcin Kafar

- doktor nauk humanistycznych w zakresie etnologii, stopień nadany uchwałą Rady Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 28 maja 2009 r., na podstawie przedstawionej rozprawy doktorskiej pt. „Ja Antropolog – Ja Człowiek. O pewnym wariacie antropologii zaangażowanej”

- zatrudniony od 1 października 2008 r. w Katedrze Badań Edukacyjnych, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki na czas nieokreślony

Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.), zatytułowanych

**ANTROPO-LOGICZNA WIZJA PEDAGOGIKI: AUTO/BIOGRAFICZNE
KONTEKSTY DIALOGOWANIA ZE *SOBĄ*/INNYM**

Spis treści

1. O strukturze tematycznej autoreferatu i metodyce jego przygotowania
2. Antropo-logiczna wizja pedagogiki – wyjściowy horyzont konceptualny
3. Epistemologiczne warunki antropo-logicznej wizji pedagogiki – ku „pośredniości” myślenia (pedagogicznego)
4. W kręgu korespondencji istotnie korygującej I – auto/biografia jako zwornik przedmiotowy i metoda badania w antropo-logicznej wizji pedagogiki
5. W kręgu korespondencji istotnie korygującej II – antropo-logiczna wizja pedagogiki a znaczenie refleksywności w badaniach auto/biograficznych
6. W kręgu korespondencji istotnie korygującej III – antropo-logiczna wizja pedagogiki a dia-logika i jej poznawcze konsekwencje
7. Drogi dochodzenia do antropo-logicznej wizji pedagogiki – w stronę małej autobiografii intelektualnej

1. O strukturze tematycznej autoreferatu w i metodyce jego przygotowania

Aby wyjść naprzeciw jednemu z warunków formalnych przewidzianych dla tego typu wypowiedzi, stwierdzającego o konieczności przedstawienia posiadania „w dorobku osiągnięcia naukowego albo artystycznego, stanowiącego znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny” (art. 219 p.s.w.n.), z którego osoba zamierza uzyskać stopień doktora habilitowanego, niniejszy autoreferat przedstawię, w zasadniczej jego odsłonie, w nawiązaniu do reguły „korespondencji istotnie korygującej” Jerzego Kmity. Przypomnę, iż ten wybitny teoretyk, dokonując rozstrzygnięcia, co przesądza o nowatorstwie myślowym, a co nim nie jest podkreśla, że „nowa koncepcja” musi być połączona z „dotychczas akceptowaną społecznie wiedzą z danego zakresu”¹. Dlatego też zdecydowałem się proponowaną antro-po-logiczną wizję pedagogiki ukazać jako włączającą się w wyraźnie sprecyzowane obszary przedmiotowe, metodologiczne i teoretyczne pedagogiki, a także w pozostające z nią w mniej lub bardziej oczywistych relacjach problemowych polach rozważań „meta-” (głównie dotyczących zagadnień z zakresu rozumienia nauki i podejść auto/biograficznych).

Jednocześnie chciałbym nadmienić, iż przyjętą tutaj perspektywę cechuje *celoma selektywność*, przy czym owa „selektywność” zdecydowanie nie jest *redukcjonistyczna*, a *wskazująca* – wybór tropów argumentacyjnych i towarzyszących im, mających za zadanie rozjaśnić przekaz, egzemplifikacji ma mówić przez część o całości. Działając w ten sposób, stopniowo nabierałem przekonania, iż nie muszę wyodrębniać wszystkich detali składających się na całość projektu antro-po-logicznej wizji pedagogiki, aby oddać jej istotę, rozpoznać i opisać to, co byłoby dla niej rudymenarne. W przeciwnym razie, wbrew zasadzie gatunkowej, syntetyczność autoreferatu zostałaby utracona.

Stosowany przez mnie język – patrząc na niego od strony „technicznej” – jest *hybrydowy*. Aby oddać złożoność materii myślowej, w jakiej się poruszam, musiałem – wciąż działając zgodnie z regułą „korespondencji istotnie korygującej” – niejednokrotnie sięgać po rozwiązania słotwórcze, poszukiwać przejść między pierwotnie niezbieżnymi ze sobą „słownikami”, uplastyczniać swój głos, miejscami subtelnie go komplikując. Specyfika *tej* „autorskiej sygnatury”

¹ Kmita rozwija tę myśl zaznaczając, że „[n]ie wystarczy (...) powiedzieć coś specyficznie niezrozumiałego, aby być uznanym za nowatora. Metodologicznie (...) obowiązuje w tej dziedzinie ukazanie, że między nową koncepcją oraz dotychczas akceptowaną społecznie wiedzą z danego zakresu zachodzi korespondencja istotnie korygująca, a więc – w konsekwencji – nowa koncepcja wyjaśnia, dlaczego wiedza dotychczasowa mogła być z określonym dokładnym stopniem skuteczności organizować działanie praktyczne (eksperymentalne) o odpowiednich efektach, mimo iż dawała ona inny obraz danej sfery rzeczywistości niż proponowana koncepcja nowa. Tak więc w takiej mierze, w jakiej zarysowuje się relacja korespondencji istotnie korygującej, wiadomo jest z góry, że w danym przypadku nie mamy do czynienia z belkotem czy dziwactwem (J. Kmita, *A głos myślom kłamię*, w: tegoż, *Czarnoksiężstwa humanistów*, Poznań: Fundacja Instytut im. Jerzego Kmity & Spadkobiercy 2015, s. 216).

nie wynika z silenia się na oryginalność, ale z głęboko osadzonej w niej potrzeby radzenia sobie z doświadczeniem za pomocą tak niedoskonałego narzędzia, jakim jest język naturalny. Na tyle, na ile było to osiągalne, starałem się więc pokonać te „niedoskonałości”, konstruując własny słownik i zachęcając go do „współpracy” z moim pisarskim „ja”. Z pewnością ważnymi składowymi podobnych zakusów są widoczne na każdej stronie autoreferatu zabiegi w postaci dzielenia słów za pomocą dywizów, używania cudzysłowów, czy stosowania kursywy i pogrubień, mających za zadanie wywołać efekt stopniowości ważności danych części powstającego dyskursu. Zdaję sobie sprawę, że przez to jest on „rozpodobniony” na wielu poziomach, lecz właśnie takim powinien pozostać, jeśli miałby spełnić swoje podstawowe zadanie, czyli utrzymać w ryzach myśl biegnącą w różnych kierunkach.

Zabiegiem, który wydatnie przyczynił się do realizacji podobnie zorientowanego przedsięwzięcia było też nietypowe potraktowanie przypisów – składają się one bowiem na warstwę *równoległą* i *równoważną* względem zasadniczego korpusu tekstu, stając się bardziej pojemnymi, niż w tradycyjnym do nich podejściu. Z tego powodu znajdziemy w przypisach dość miejsca zarówno na zwyczajowo prezentowane odniesienia bibliograficzne, jak i objawiające swą „spiralskość” zagnieżdżenia. Są to wiązki myśli prowadzące do kolejnych myśli, które pokazują możliwą do wykrycia przy uruchomieniu stosownej dozy czujności, nieoczywistą przenikalność konceptualnych motywów. Taka konstrukcja sprawia, że – paradoksalnie – w niektórych punktach główny tekst staje się zaledwie „wziernikiem”, narzędziem służącym do wejścia w rozległość myślowej rzeczywistości.

2. Antropo-logiczna wizja pedagogiki – wyjściowy horyzont konceptualny

Antropo-logiczna wizja pedagogiki sprowadza się, najzwęższej rzecz ujmując, do widzenia tej ostatniej jako odpowiadającej *logice* myślenia i działania, dla których zwornikiem jest ***anthropos*** – **człowiek, postrzegany jako aktywny, trans-formujący się podmiot, odnajdowany w przestrzeniach praktyk naukowych i jej efektach w postaci heterogenicznych dyskursów** (translokacyjność Lecha Witkowskiego²). Tak pojmowana wizja pedagogiki mieści się w kilku

² Witkowski przyjmuje stanowisko wylaniające się z Bachtinowskiego przekonania, że „kultura żyje tylko w miejscach nasyconych różnicą (...). [W] translokacyjnym ujęciu tradycji, jej podstawowym bogactwem, źródłem życiodajności i żywotności jest jej różnorodność, wielopostaciowość, różnorodność sposobów jej przeżywania i afirmowania w sferze symboli ‘dających do myślenia’” (L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, szkice, eseje*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2007, s. 126). Podobne spojrzenie, przeniesione w obręb twórczości naukowej uwzględniającej warstwę tekstualną, pozwala wyodrębnić pulę doświadczeń odznaczających się „migotliwością” i „niejednorodnością” myśli i oplatających je działań (dyskurs to przecież nieustanne bieganie „stąd tam, stamtąd tu”), u podstaw której leży *dia-logika*. Parafrazując Witkowskiego można by zatem powiedzieć: „nauka (jako część kultury) żyje tylko w miejscach nasyconych różnicą” (więcej na ten temat w dalszych partiach niniejszego autoreferatu).

nawzajem przenikających się warstwach, a mianowicie (wyliczenie niehierarchiczne): (i) w warstwie uskutecznianego **myślenia samozwrotnego** (przybliżania trans-formacji świadomościowej wynikającej z mojego przemieszczania się między dwoma światami myślowymi i społecznymi: świata antropologicznego i świata pedagogicznego – wątek ten obrazuje artykuł w cyklu publikacji *Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*); (ii) w warstwie myślenia nakierowanego na **ideę „humanizacji” nauki** (zob. w cyklu publikacji artykuł *Wokół humanizacji nauki – znaki, tropy, konteksty*), **wyrastającej z gruntu upodmiotowienia twórczości naukowej** (zob. w cyklu publikacji artykuły *W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/biografii, Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena* oraz *Człowiek w teorii – teoria w człowieku. Przykład biografii naukowej Czesława Robotyckiego (przyczynek do problemu upodmiotawiania dyskursów naukowych)*), która w innych moich publikacjach nazywana jest także „antropologizacją” – inaczej zwróceniem się ku badaczowi (społecznemu) jako człowiekowi ze wszystkimi tego konsekwencjami³; (iii) w warstwie związanej ze specyfiką **antropologii jako dyscypliny „pogranicznej”, wchodzącej w dialog z innymi dyscyplinami i tychże podejmujących dialog z antropologią, co sprawia, że – upodmiotowione, właśnie zantropo-logizowane – dyscypliny „uczą” się od siebie nawzajem** (ten wątek zaplata się ściśle z wyróżnionym w warstwie pierwszej motywem samozwrotności wynikającej z mojego świadomościowego i realnego posadowienia między-dyscyplinarnego (zob. w cyklu publikacji artykuły *Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne* oraz *Transgeneracyjne biografie naukowe. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej*); wreszcie (iv) warstwa czwarta – spinająca wszystkie pozostałe – to warstwa auto/biograficzna, gdzie **zantropo-logizowana wizja pedagogiki opiera się na motywie dialogowania ze Sobą / Innym, wielorako trans-formując w tym procesie badacza-człowieka i uchwytyjąc trans-formacje dokonujące się w przeszłości**. Ten wariant **pedagogiczności** (bliższe rozumienie tej kategorii objaśniam niżej) zaczyna się i kończy na *dia-logice* (inaczej *logice dialogu*, analogicznie do *logiki antroposu* skrywanej w antropo-logii), po drodze włączając w swój horyzont m.in. „zderzenia” z doświadczeniami i dyskursami usytuowanymi zarówno w obszarze klasycznym dla pedagogiki (Mistrz/mistrzostwo) (zob. w cyklu publikacji artykuły *Looking for Self at the Intersection of “Master”/ “master” Discourses, W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Eny Marynowicz-Hetki Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji* oraz *Legacy of Masters. Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*), jak i docierając do

³ Zob. m.in. M. Kafar, A. F. Kola, *Człowiek, życie i śmierć w kontekście etyczno-moralnych aspektów „praktyk humanistycznych”*, [w:] *Etyczno-moralne aspekty „praktyk humanistycznych”*, red. M. Kafar, A. F. Kola, Toruń – Łódź: Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją ICIMSS 2015; M. Kafar, *W świecie wygnañców, wdów i sierot. O pewnym wariantcie antropologii zaangażowanej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2013; *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. M. Kafar, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2011.

obrzeży dyscyplinarnych i egzystencjalnych, abyśmy tamże mogli uczyć się jako ci, którzy podejmują wyzwanie „kolejnego życia” (F. Jullien⁴) (zob. w cyklu publikacji artykuły O „przepływach intelektualnych”: *Spotkania dialogowe, Oswajanie nieobecności. Wokół „innej” biografii Wojciecha J. Burszty*).

3. Epistemologiczne warunki antropo-logicznej wizji pedagogiki – ku „pośredniości” myślenia (pedagogicznego)

Antropo-logiczna wizja pedagogiki żywi się „pośredniością” myślenia, która – jednocześnie – prowadzi nas do jąder dyscyplinarnych i przekracza je, tym samym czasowo znosząc ograniczenia mentalne ciężące na zwyczajowym rozumieniu tego, co nazywamy dyscypliną naukową. Dzięki takiemu nastawieniu zdolni jesteśmy odnajdować i doprecyzowywać nowe, wynikające ze wspomnianej „pośredniości” myślenia, obszary wiedzy, zarazem „odświeżając” jej kanoniczne struktury. W ramach koncepcji antropo-logicznej wizji pedagogiki, językowo odpowiadają one odmienianym na różne przypadki rzeczownikom „pedagogiczność” i „antropo-logiczność”; te ostatnie warunkują siebie nawzajem, dając podstawę działaniu synergicznego tandemu poznawczego. Za matrycowy względem proponowanego ujęcia da się potraktować ustęp zawarty w artykule *Looking for Self at the Intersection of „Master/master” Discourses*, gdzie mowa jest o zyskiwaniu oraz odkrywaniu przeze mnie „słuchu pedagogicznego”⁵ i – dodałbym – stojącej za nim pedagogiczności. Ujawniają się one w kontekście problematyzowanego na wiele sposobów motywu zderzania *Się/Siebie* z dyskursami o „Mistrzu/mistrzu” (inaczej spotkania tego, co *doświadczane* z tym, co *wyrażane* w specyficznej formie językowej – dyskursy o „Mistrzu/mistrzu” generowane są w oparciu o doświadczenia osobiste przekładane na opowieść auto/biograficzną).

Strategia „zyskiwania oraz odkrywania” „słuchu pedagogicznego” (tutaj: uaktywniania *Się/Siebie* badawczych poprzez oddziaływanie na nie współbieżnych pedagogiczności i antropo-logiczności) w szerszym horyzoncie odnosi się do sfery *intuicji heurystycznych* o transwersalnym

⁴ Zob. F. Jullien, *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2024, rozdz. *Kolejne życie: zacząć prawdziwie istnieć*.

⁵ Pisałem tam: „Zwrot ‘słuch pedagogiczny’ tworzę stosując analogię do zwrotu ‘słuch filozoficzny’ Marka Rembierza, który użył go na wykładzie pt. *O relacjach między filozofią a pedagogiką – uwagi metodologiczne i próba systematyzacji*, wygłoszonym podczas VII posiedzenia Zespołu Metodologii Badań Pedagogicznych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (Łódź, 1.7.2019), mówiąc o osobach reprezentujących pedagogikę, nie będących z wykształcenia filozofami, ale, opierając się głównie na intuicji, posługujących się swoiście filozoficznymi stylami myślenia.

Meandryczność mojej biografii naukowej związana jest z instytucjonalno-dyscyplinarnym przejściem ze świata antropologii kulturowej do świata pedagogiki, co stało się przed dziesięcioma laty, kiedy to rozpocząłem pracę na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, wcześniej będąc związanym z Instytutem Etnologii i Antropologii Kulturowej włączonej do Wydziału Filozoficzno-Historycznego tej samej placówki” (tłum. własne – M. K.).

charakterze⁶, typowych dla transgresywnych osobowości badawczych – twórców bazujących na przekonaniu, iż myślenie w kategoriach *heterodyscyplinarnych* jest równie, a może nawet bardziej owocne naukowo, aniżeli myślenie w kategoriach *homodyscyplinarnych*. Prawdziwie nowe jakości poznawcze rodzić się mogą – sięgam po antropologiczną wiedzę *a priori* dotyczącą zasad funkcjonowania światów między-kulturowych – na *pograniczach dyscyplinarnych*, gdzie występują „naturalne” okoliczności sprzyjające pojawieniu się **zmieniających zarówno nasze myśli, jak i nas samych „przepływów intelektualnych”, będących odpowiedzią na jakiś „niedostatek” obecny w tej sferze** (na temat bezpośrednich i pośrednich rozwinięć tej kwestii zob. w cyklu publikacji artykuły *O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe, Transgeneracyjne biografie naukowe. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej oraz Zerwania i nieciągłości auto/ biograficzne*). Aby ograniczyć się tylko do kontekstu najbardziej mnie interesującego, za instruktywne przypadki nadrabiania „niedostatków”, a przez to „łączenia pedagogiki (pedagogiczności) z ...”, postrzegam m.in. twórczość takich badaczy, jak choćby, oprócz wspomnianego w przyp. 3. Marka Rembierza, Maria Mendel⁷, Ewa Marynowicz-Hetka⁸, Lech

⁶ Korzystam z ustaleń poczynionych przed Ewą Marynowicz-Hetką na okoliczność wyjaśnienia przez nią różnicy w podejściach: interdyscyplinarnym, pluridyscyplinarnym i transwersalnym. To ostatnie rozumiane jest jako „dająca sposobność oglądania złożonej rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin i wyrażenia jej w jednym, uniwersalnym przekazie. W ten sposób podejście to łączy to, co uniwersalne i powtarzalne z tym, co jednostkowe i specyficzne oraz wyjątkowe. **Podejście transwersalne może być ujmowane różnorodnie, ale zawsze łączy się ze stanowiskiem metodologicznym wynikającym z oceny niedostatków znanych perspektyw poznania i działania**” (E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogizacja życia społecznego – spojrzenie z oddalenia*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2015, s. 183; wyróżnienia moje – M. K.).

⁷ Maria Mendel jest, by sięgnąć po nośną ideę „innych przestrzeni” (M. Foucault, *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska „Teksty Drugie”, nr 6, 2005, s. 117-125; w kontekście badań nad biografiami naukowymi zob. też na ten temat M. Kafar, *Michel Foucault jako heterotopia*, w: *Biografie naukowe...*, dz.cyt., s. 85-100), typem badaczki „heterotopicznej” *par excellence*, czyli umiejącej łączyć w rzeczywistości „jednego” tekstu przestrzenie intelektualne „niemożliwe” do połączenia. Prowadząc autoważania w nurcie „pedagogiki metahumanistycznej”, jak ją określa Lech Witkowski (zob. przyp. 9. w niniejszym autoreferacie i tam dalsze odniesienia bibliograficzne), skrywa się pod różnymi szyldami, korzystając m.in. z zasobów filozofii, antropologii, geografii humanistycznej, socjologii, psychologii, literaturoznawstwa. Projekt intelektualny Marii Mendel to podszyte dużą erudycją poszukiwanie rozumianych po Rorty’iańsku „nowych słowników” (R. Rorty, *Metoda, nauki społeczne i społeczna nadzieja*, w: tegoż, *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972-1980*, przekł. C. Karnowski, przekł. przejrzał i przedmową opatrzył A. Szahaj, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1998, s. 239-259), aby skutecznie „nową pedagogikę” (jej formy widać wyraźnie m.in. w pracach takich jak *Pedagogika miejsca* czy cyklu *Spółczesność i rytuał*). Więcej odnośnie do tego wątku zob. przyp. 13. w niniejszym autoreferacie.

⁸ Twórczość Ewy Marynowicz-Hetki szczególnie ostatnich dwóch dekad, albo lepiej powiedzieć – jej aktywność intelektualno-społeczna, gdyż mowa tutaj również o budowaniu instytucji symbolicznych, takich jak czasopismo „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (więcej na ten temat zob. w podrozdziale *Drogi dochodzenia do antropologicznej wizji pedagogiki – w stronę małej autobiografii intelektualnej* w niniejszym autoreferacie), motyw transwersalności określa w pełnej rozciągłości. „Trzecia droga” pedagogiczna wylania się w tym zakresie z ufności w pożytki płynące z integrowania pedagogiki ze współczesnym dyskursem nauk społecznych i humanistycznych, co doprowadziło m.in. do wytrącenia się „transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej” (zob. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2019). Postawa otwartości tego rodzaju zaowocowała też opracowaniem całkiem unikatowych na gruncie polskim prac, za jakie z pewnością należy uznać: F. Jullien, dz.cyt. oraz J.-M. Barbier, *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje znyuczajomych pojęć*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2016.

Witkowski⁹, Dariusz Kubinowski¹⁰, czy... Józef Tischner¹¹. Co istotne, wszyscy przykładowo wymienieni autorzy istnieją w pokrewnym sobie *beterodyscyplinarnym środowisku*, więcej – obecni w

⁹ Lech Witkowski jest badaczem świadczącym całym intelektualnym sobą o niemożliwej do przecenienia wartości „pośredniości” myślenia. Bodaj najlepiej obrazuje tę postawę kapitalny dwuipółstronicowy(!) tekst pochodzący z 1988 r., a zatytułowany *Od doświadczenia filozoficznego do filozofii (Notatka nie tylko autobiograficzna)*. Opisane tam trzy sytuacje-doświadczenia z gatunku „transformacji bezszereśne” (F. Jullien, dz.cyt., rozdz. *Transformacje bezszereśne*, zob. także E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika...*, dz.cyt.), które objawiają się jako „intelektualne epifanie” (G. Kubica, *Intelektualne epifanie, czyli o emocjach w nauce. Szkic autoetnograficzny*, w: *Wzobrażone, przeżyte i przedstawione. Księga Jubileuszowa dla profesora Janusza Muchy*, red. Ł. Krzyżowski, K. Leszczyńska, M. Szejma, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS” 2019, s. 40-49), dobitnie pokazują, co znaczy być myślicielem transwersalnym i jakie korzyści poznawcze z tego płyną. Owe rozpięte na szerokim łuku życia (intelektualnego) „zwrotne” („wywrotowe”?) zdarzenia to: (i) nagłe pojęcie, tuż przed maturą, paradoksalnej logiki *Ulisesa*, doprowadzające młodego Lecha Witkowskiego do odkrycia następująco tłumaczonego po kilku dekadach: „warto czytać tylko teksty, których zrazu nie umiemy, które sprawiają trudności, z którymi musimy się zmierzyć, do których musimy dorosnąć, które nie są ani lekkie, ani łatwe, ani przyjemne, które bronią dostępu do siebie tajemnicą kodu, w jakim są napisane, gdzie złamanie tego kodu, to jednocześnie **złamanie własnych nawyków myślowych oraz odkrycie nowej postaci języka i nowego sposobu istnienia świata dzięki temu językowi**” (zob. też o doświadczeniu podobnej lektury przyp. 36. w niniejszym autoreferacie); (ii) zrozumienie na studiach matematycznych, w trakcie zajęć z fizyki teoretycznej, że, w kontraście do wiedzy, jaką przekazywał Lechowi Witkowskiemu nauczyciel w liceum, świat nie jest bytem skończonym i poukładanym, dającym się zamknąć w zbiorach algorytmów, ale jawi się jako nieustająca zagadka do rozwikłania, zgodnie z zasadą „**że najciekawsze są nie tyle jednostkowe prawdy w atrakcyjnym opakowaniu, ale zestawienie różnych stylów myślowych** i odkrycie, że można obalić pychę myślową nieświadomą własnej ułomności – trzeba jednak siły intelektualnej, by nie dać się zwieść”; (iii) zorientowanie się po spotkaniu dyskusyjnym ze studentami w Klubie Inteligencji Katolickiej, iż posługiwanie się „atrapami myślenia, jak zakłeciami” („traktowanie człowieka przez duże C, prawdy przez duże P, dobra przez duże D”), jest bezwolą intelektualną, dającą się przelamywać poprzez nieustanne bycie czujnym „wobec własnych wyborów moralnych, światopoglądowych i każdego innych, poprzez **toczenie rozmowy przede wszystkim z tym, kto myśli inaczej, bo groźne dla myśli jest zamykanie się w horyzoncie oczywistości własnych prawd i racji**” (L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2007, s. 20-22; wyróżnienia moje – M. K.). Co ważne, nastroszenie filozoficzne Lecha Witkowskiego polega na – jak sam przekonywająco tłumaczy to gdzie indziej, wskazując na *podstawę heurystyczną myślenia* „**ze styku filozofii z pedagogiką** – wywołaniu u siebie **zdolności do namysłu**. „[S]tyk filozofii z pedagogiką jest dla mnie kluczowy” – przyznaje autor zbioru studiów *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, skrupulatnie objaśniając dalej: „pobudza do trudnej i niewygodnej postawy wobec życia i świata, do zdolności emanowania tą postawą (...). A przecież sama erudycja filozoficzna nie wystarczy. W bardziej zniuansowanej akademickiej refleksji trzeba – moim zdaniem – zaakcentować to, że **namysł wcale nie musi być w ramach akademickiego podziału pracy stymulowany przez wąsko kwalifikowaną dyscyplinę – zwaną filozofią. Dla mnie ważniejsza jest filozoficzność** [analogiczna do pedagogiczności – przyp. M. K.] **wpisana w postawę, której wartość rozstrzyga się nie w polu tekstów z góry zaliczonych do filozofii, ale w obcowaniu z tekstami kultury także poza akademicką humanistyką. Filozoficzność – według mnie – rozstrzyga się dzięki zdolności, czy raczej wysiłkowi otwierania się na humanistykę. Filozofia widziana wąsko** [podobnie jak pedagogika – przyp. M. K.] **jest tylko jedną z dyscyplin posiadającą podręcznikowe kanony i syntezy; filozofia** [jak również pedagogika – przyp. M. K.] **widziana szerzej to – strategia otwierania się na kulturę, na jej wartość. Może je weryfikować cała humanistyka. Dlatego przyjmuje niewygodną, także dla mnie samego i często niepodzielaną, perspektywę traktowania filozofii jako powinności penetrowania – przynajmniej potencjalnie – humanistyki, nie wyłączając pedagogiki. W tym układzie niezbędne wydaje się traktowanie pedagogiki jako dyscypliny nie tylko humanistycznej, ale centralnej dla humanistyki. (...) Pedagogikę należy także uznać za dyscyplinę metahumanistyczną, to znaczy wymuszającą na nas pedagogach – krytyczną refleksję nad jakością intencji humanistycznej”** (L. Witkowski, *Między...*, dz.cyt., s. 70; wyróżnienia moje – M. K.).

¹⁰ Zaproponowany przez Dariusza Kubinowskiego, wyjątkowo mi bliski (więcej na ten temat zob. w podrozdziale *Drogi dochodzenia do antro-po-logicznej wizji pedagogiki – w stronę małej autobiografii intelektualnej* w niniejszym autoreferacie), program humanistycznie (antro-po-logicznie) zorientowanych nauk o wychowaniu zasadza się na fundamencie **transdyscyplinarnego porozumienia, którego sensem jest „translacja i transgresja”, nadające specyficznego charakteru podejmowanym działaniom naukowym**. Taki profil aktywności autor *Idiomatyczności, synergii, emergencji. Rozwoju badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku* skutecznie wcielił w życie przez ponad dekadę realizując projekt Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych, gdzie mamy do czynienia z wykorzystaniem potencjału dialogicznego rezerwuaru transdyscyplinarnego. Kubinowski przekonuje, że „zasadniczym celem takich interakcji badawczych jest transgresja, czyli przekraczanie ograniczeń własnych dyscyplin, tradycji, ustaleń, przekonań, dokonań, etc., a także doprowadzenie do **życiodajnego efektu synergii**

nim reprezentują, by sparafrazować Ludwika Flecka¹², „cichy kolektyw myślowy”. Jego „postać” wypełnia wyrażane wprost lub nie wprost przekonanie o niebagatelnej wadze *transwersalności wiedzy zawierającej w sobie komponent pedagogiczności, który w sprzyjających okolicznościach poznawczych prowadzić może do wytrącania się nowych pedagogik*¹³. Antropo-logiczna wizja pedagogiki mieściłaby się w tak wyodrębnionym polu – co do zasady ruchomym, zdolnym przyjmować w siebie kolejnych badaczy, wprowadzających zindywidualizowane jakości do zmieniającego się wzoru, składającego

transdyscyplinarnej, która dookreślając i szanując różnice, wzmacnia integrację i generuje nowe jakości (...). [N]auki społeczne mogą wiele skorzystać na współpracy transdziedzinowej właśnie w relacjach między badaczami jakościowymi, którzy reprezentują historię, filozofię, prawo, sztukę, antropologię, medycynę, pielęgniarstwo, biologię, geografę, architekturę, robotykę, fizykę, informatykę etc. Zarówno tematy, jak i metody mogą integrować badaczy jakościowych z tych różnych dyscyplin, a **najbardziej owocne transgresje dokonywać się mogą w transdyscyplinarnych projektach z udziałem przedstawicieli odmiennych dziedzin nauki**” (D. Kubinowski, *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin: Wydawnictwo Makmed 2013, s. 121-122; wyróżnienia moje – M. K.)

¹¹ Podążam tropem podpowiadany przez Igora Strapko, który w zajmującej rozprawie pt. *Apologia nadziei w filozofii i pedagogice* doskonale uchwytuje, na czym polega istota związku pedagogiki (pedagogiczności) z filozofią (filozoficznością). Czytamy więc: „Na główny problem badawczy mojej pracy składają się trzy odrębne zagadnienia: Tischnerowska filozofia, pedagogika i – inspirując je obie – fenomen nadziei. Problematyzacja wynika ze wzajemnych relacji pomiędzy wymienionymi elementami. Nie są one równorzędne. Jakkolwiek bowiem kwestia nadziei ma znaczenie dla filozofii i pedagogiki Tischnera, a jego filozofia ma oczywisty wpływ na myślenie pedagogiczne – byłoby nadużyciem (...) wnioskowanie o wpływie owej Tischnerowskiej pedagogiki na refleksję filozoficzną Księdza Profesora. Z wyjątkiem jednak takiej szczególnej sytuacji, w której zakładalibyśmy, że **zakres zainteresowań pedagogiki włącza ogólnie pojętą troskę o człowieka, jego kondycję, czy wręcz... istnienie**. Jeżeli tak, to cała aktywność intelektualna i społeczna Tischnera wypływa z najszerzej rozumianej pedagogiki” (I. Strapko, *Apologia nadziei w filozofii i pedagogice*, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS” 2004, s. 9; wyróżnienia moje – M. K.).

¹² L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, przekł. M. Tuskiewicz, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie 1986, tegoż, *Style myślowe i fakty. Artykuły i świadectwa*, red. S. Werner, C. Zittel, F. Schmalz, Warszawa Wydawnictwo IFiS PAN 2007.

¹³ Obrazowo przypadek ów przedstawia Maria Mendel, odsłaniając podglebie, na jakim doszło do wytrącenia się subdyscypliny zyskującej etykietę „pedagogiki miejsca”: „**O miejscu interesującym pedagogów, można (...) powiedzieć, że jest filozoficzne i pedagogiczne jednocześnie i że stanowi to jego naturę**. Dlatego też **refleksja pedagogiczna wokół miejsca buduje się niejako równoległe z filozoficzną myślą o nim**. Filozofia, jakkolwiek szeroko uciekając się do metafor, nieodmiennie umiejscawia przedmioty swoich analiz, wszelkie byty zakotwiczać w przestrzeni i określając ich miejsca. (...) Mniej lub bardziej odnosząc się do miejsc, filozofia buduje się w przestrzeni. Można nazwać ją przestrzenią znaczeń (pojęć), co nie zmienia faktu, że jest po prostu przestrzenią. Wykorzystując rozróżnienie Yi-Fu-Tuana, oddzielające miejsce i przestrzeń, nietrudno dostrzec, że myśl, poruszając się w przestrzeni, skupia się na określonych jej wycinkach i oswajając je, kształtuje miejsca, obszary, w których czuje się pewnie, panując nad związanymi z nimi pojęciami.

Pedagogika wydaje się pełnić przy tym kluczową funkcję swoistego realizatora zmiany. **Podczas gdy filozofia spełnia zadanie kreacji pojęć – jak stwierdzają to Gilles Deleuze i Felix Guattari – pedagogika je umożliwia, nadaje im sens w działaniu, w jednostkowym i społecznym dążeniu do zmiany. Dodać należy, że jest to zmiana zawsze ‘zakotwiczona’, dokonująca się w danej przestrzeni ludzkiego doświadczenia.**

Książka o pedagogice miejsca dowodzi pedagogiczności przestrzeni zadomowienia, oswojonej, własnej, czyli tej, w której toczy się nasze życie. Ukazuje, jak żyjąc i ucząc się jednocześnie, poznajemy kreacyjną rolę miejsc, w których przyszło nam się zmieniać, czyli – za Marią Janion – jak wraz z doświadczeniem każdej chwili, wraz z każdą życiową lekcją, podążać ku wiecznej metamorfozie, tracić życie. Miejsca nie są jedynie tłem dla tego spektaklu. One nacechowują zmiany, i odpowiadając na każdą życiową aktywność człowieka, stwarzają go zupełnie tak, jak on tworzy je w wyniku swoich nieustannych ingerencji i mniej lub bardziej spektakularnych przekształceń. Można powiedzieć, że miejsca odnoszą się do nas z wzajemnością” (M. Mendel, *Wstęp*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu 2006, s. 9-10; wyróżnienia moje – M. K.).

się na pedagogiczny hologram znaczony „atramentem sympatycznym”¹⁴. „Morfologię” tego hologramu, charakteryzowanego poprzez współwystępujące: pedagogiczność i antropologiczność daje się rozpoznać stosując „odczynniki” auto/biograficzne, unaoczniające nierozłączność *idiosynkratyczności twórczywa* (myśli i jej tekstowych emanacji) oraz *idiosynkratyczności danego twórcy* – żywego człowieka podejmującego wyzwanie włączania własnego doświadczenia w praktykę akademickiej aktywności, każdorazowo zyskującej dzięki temu niepowtarzalny działaniowy (profesjonalny), a także głęboko egzystencjalny sens (problem ten naświetlają w cyklu publikacji pozycje *W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/ biografii*, *Wokół humanizacji nauki – znaki, tropy, konteksty*, *Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena*, *Człowiek w teorii – teoria w człowieku. Przykład biografii naukowej Czesława Robotyckiego (przyczynek do problemu upodmiotawiania dyskursów naukowych)* i *Oswajanie nieobecności. Wokół „innej” biografii Wojciecha J. Burszty*).

4. W kręgu korespondencji istotnie korygującej I – auto/biografia jako zwornik przedmiotowy i metoda badania w antro-po-logicznej wizji pedagogiki

Antro-po-logiczna wizja pedagogiki nie ziściłaby się, gdyby nie możliwość myślowego operowania na przecięciu tego, co dotyczy *jednocześnie* przedmiotu i metody badania – obcowania z materią auto/biografii jako mediującą „pomiędzy”, a zarazem podlegającą swoistym inkarnacjom, „ucieleśnieniom” dokonującym się w „procesie badania”. Użyty cudzysłów we frazie „proces badania” ma zaznaczać istotne *pęknięcie* odnoszące się do rozumienia zależności występujących pomiędzy poszczególnymi składowymi procesami badawczego. Wedle tradycyjnego ujęcia, przedmiot i metoda są rozłącznymi, choć współgrającymi elementami przygotowania i prowadzenia badania. W ramach antro-po-logicznej wizji pedagogiki ów w dużej mierze aksjomatyczny podział nie tyle *może*, co *musi* zostać zniesiony lub przynajmniej zawieszony, w przeciwnym razie usunęlibyśmy jeden z filarów proponowanej koncepcji, a mianowicie **traktowanie badacza jako człowieka**. Jeśli uznać, że pedagogika zaczyna się, jak twierdzi Jacek Piekarski, „od momentu, kiedy człowiek staje się problemem dla siebie samego”¹⁵, to

¹⁴ Metafora „atramentu sympatycznego” wskazywać ma na nastawienie bardziej przeczuwane, aniżeli jawne, programowo deklarowane jako część większego zbioru. Nie są mi znane wcześniejsze rozpoznania, w których autor/autorka postrzegaliby heterogeniczność własnej twórczości jako cechę uwspólnionej, trans-biograficznej aktywności, co wedle mojego przekonania, nie jest równoznaczne z brakiem jej występowania. W tym przypadku mamy do czynienia z rodzajem, jak ująłby to Jean-Marie Barbier (*Słownik...*, dz.cyt.), oddziaływania zwyczajowych konceptualizacji, skutecznie „wygłuszających” to, co nieoczywiste, a co, jak się okazuje, może być motorem napędowym pracy intelektualnej.

¹⁵ Stwierdzenie to padło w trakcie dyskusji nad niniejszą koncepcją, jaką toczyłem z Profesorem Jackiem Piekarskim 9 kwietnia 2024 r. Składam serdeczne podziękowania mojemu interlokutorowi za wypowiedzenie tej wysoce inspirującej myśli. Głos Piekarskiego współbrzmi z głosem Włodzimierza Prokopiuka, przypominającego, że

przemieszczając się w obszar antro-po-logicznej wizji pedagogiki powinniśmy uznać za prawomocne „nie-klasyczne”¹⁶ narzędzia poznania, nie wyłączając z ich zbioru opowieści auto/biograficznej, która, odpowiednio percypowana, **sama staje się badaniem**. Tak pojmowana opowieść auto/biograficzna jest – podążam w tym miejscu topem rewelatorskich odkryć Arthura P. Bochnera – z gruntu *teoretyczna*¹⁷, albowiem jej komponowanie (pisanie) i przedstawianie (ujawnianie poprzez tekst) jest skutecznym sposobem na *analizowanie osobistego doświadczenia przynależnego Siebie/ Innemu* (węzłowe zastosowanie tej strategii poznawczo-badawczej ukazują w cyklu publikacji artykuły *Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne, W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/biografii* oraz *Looking for Self at the Intersection of „Master/master” Discourses*). Podobne rozumienie funkcji, jaką pełni auto/biografia stanowi kwintesencję perspektywy podmiotowej, na którą w zakresie rozważań metodologicznych, a więc dotyczących uwarunkowań wytwarzania wiedzy, zwrócił uwagę Jacek Piekarski. W artykule poświęconym

[n]ajistotniejszą właściwością, sensem pedagogiki (myśli teoretycznej) na przestrzeni wieków była **dążność do poznania tajemnicy tworzenia, ochrony i ciągłej rekonstrukcji ludzkiej jakości człowieka (człowieczeństwa)**” (W. Prokopiuk, *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przełomu wieków*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006, s. 133; wyróżnienia moje – M. K.). O wciąż dużej żywotności w pedagogice dyskursu zorientowanego na problem człowieka/człowieczeństwa świadczy motyw przewodni przyszlorocznego XII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (Olsztyn, 16-18 września 2025), zatytułowanego *Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania*. Dla porządku nadmienię, iż znane są mi pola dyskursywne, które określane są jako „pedagogika antropologiczna” lub „antropologia pedagogiczna”. Te intrygujące i zarazem rozległe tropy myślowe z pewnością dałoby się powiązać z przedstawianą przeze mnie koncepcją, lecz wymagałoby to osobnych, wnikliwszych studiów. Tym niemniej, głosy takie choćby jak Krystyny Ablewicz, upatrującej „pedagogiki antropologicznej” w „świecie doświadczanym”, wymagającym podjęcia badań „istotnościowych”, gdzie filozofia spotyka się pedagogiką poprzez przedmiot, jakim jest „naturalne doświadczenie ludzkiego życia” (K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2003, s. 117), wskazują na tożsamy punkt wyjścia dla ujawniania się różnych wariantów pedagogiki odwołującej się do *logiki antroposu*, tutaj rozumianej jako aktywność ucieleśnionego i świadomego *Siebie* podmiotu operującego w środowisku życia społeczno-kulturowego. Tym, co powraca w tak zakreślonym horyzoncie („pedagogiki antropologicznej”/„antropologii pedagogicznej”) jest **pośredniość myślenia (pedagogicznego)**, którą *implicite* uwzględnia np. Bogusław Śliwski w tekście zatytułowanym *Antropologia pedagogiczna*, będącym bibliografią tematyczną. Jest ona na tyle pojemna, że mieści prace antropologów kultury, socjologów, filozofów, kulturoznawców, historyków, wreszcie samych pedagogów, co wskazywałoby na istnienie nie do końca wypowiedzianych dyskursów, poszukujących jeszcze właściwego usytuowania w obrębie tego, co naukowe (zob. B. Śliwski, *Antropologia pedagogiczna*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2, 2015, s. 219-225). Więcej na temat „pedagogiki antropologicznej”/„antropologii pedagogicznej” zob. m.in. w: *Antropologia pedagogiczna: tożsamość osobista między stałością a zmianą*, red. E. J. Kryńska, A. Józefowicz, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2024, *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, M. Magier, P. Szewczak, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010; S. Chrost, *Antropologia pedagogiczna w perspektywie personalizmu teistycznego*, Warszawa: Difin 2020; A. Harbatski, *Antropologia pedagogiczna. Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni*, t. 1, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2019; tegoż, *Antropologia pedagogiczna. Podstawy antropologii pedagogicznej*, t. II, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2022; M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy wychowania*, „Studia Edukacyjne”, nr 5, 2000, s. 7-32; B. Schulz, *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1996.

¹⁶ Wątek „klasycznych” *versus* „nie-klasycznych” podejść rozwijam w podrozdziale *W kręgu korespondencji istotnie korygującej II – antro-po-logiczna wizja pedagogiki a znaczenie refleksywności w badaniach auto/biograficznych* w niniejszym autoreferacie.

¹⁷ Zob. m.in. A. P. Bochner, *Perspectives on Inquiry II: Theories and Stories*, w: *Handbook of Interpersonal Communication*, wyd. II, red. M. L. Knapp, G. R. Miller, Thousand Oaks: Sage Publications 1994, s. 21-41, tegoż, *Coming to Narrative. A Personal History of Paradigm Change in Human Sciences*, Walnut Creek: Left Coast Press 2014.

drugoplanowym warunkom poprawności praktyki badawczej w pedagogice jego autor powiada: „Wybór drogi badawczej ma (...) z pewnością konsekwencje biograficzne – prywatne decyzje przekładają się przecież na publicznie ujawniane rezultaty badań oraz publiczne możliwości jej wykorzystania, określają tym samym autora, pogłębiają jego autoidentyfikację i kreują jego publiczny wizerunek. Ma także ugruntowanie w sposobie tworzenia wiedzy (...), prowadzenie badań staje się kreowaniem przyczynków do historii własnego życia – aktywności pedagogicznej”¹⁸. Z tego miejsca pozostaje zaledwie krok do uczynienia *osobistego doświadczenia wyrażanego auto/biograficznie* przedmiotem namysłu badawczego, który siłą rzeczy – jako odwołujący się do sfery „kreowania przyczynków do historii własnego życia” – posiadał będzie **proweniencję pedagogiczną**.

5. W kręgu korespondencji istotnie korygującej II – antropologiczna wizji pedagogiki a znaczenie refleksywności w badaniach auto/biograficznych

Przez kilkanaście miesięcy (z krótszymi lub dłuższymi przerwami) codziennie rano włączałem komputer i przeskakiwałem przy użyciu PgDn i PgUp po tekście. Zatrzymywałem się w różnych miejscach – tu poprawiłem literówkę, tu zmieniłem wyraz. Niekiedy akapit napisany wcześniej nie spodobał mi się – przerabiałem go więc.

Na początku miałem problem, gdy nadmiernie, jak mi się wydawało, ingerowałem we fragment przygotowany przez moje drugie ja. Szacunek dla cudzej myśli i cudzego słowa stanowi jedną z podstawowych zasad wyznawanej przeze mnie „etyki naukowej”. Przelamałem jednak ten opór, arogancko wymazywałem kropki, zmieniałem sens i znaczenia; brutalnie łamałem poprzednią logikę. Inaczej rozmieszczałem akcenty, przemieszczałem konteksty. I w tej całej „zabawie w tekst” ujrzałem i zrozumiałem swoją przypadkowość i fragmentaryczność. Przypadkowość mojego myślenia, rozwijające się ścieżki, nitki moich mikronarracji – uzależnione od kolejnego łyka kawy, pomruku psa leżącego obok mnie na fotelu.

Fragmentaryczność moich wpisów, przeskakiwanie przez akapity, strony – przy jednoczesnym poruszaniu wielkich problemów (na przykład „zmierzech zachodniej cywilizacji”) i mikroaspektów życia codziennego (na przykład analiza jednej reklamy). Wszystko to wydaje mi się wspaniałą metaforą mojej tożsamości i mojego życia.

Zrozumiałem, że tak jak ja wpisuję/dopisuję, przekształcam/przemieszczam tę książkę, tak i okrucy rzeczywistości, krytyczne incydenty, ludzie i ich słowa zmieniają tekst mojego ja. Dokładnie w ten sam sposób, przypadkowo, intertekstualnie. I co ciekawe: to przeżycie wcześniej raczej tylko intelektualnie akceptowanego założenia (na poziomie emocjonalnym w każdym z nas czai się Poczucie Przeznaczenia) – nie wywołało we mnie niepokoju. Pomyślałem „tak po prostu jest” i nacisnąłem PgUp. Możemy latać przez znaczenia, przemieszczać się i przekształcać wraz z nimi. Pełni władzy nad swoimi myślami czy pełni bezradności wobec swoich myśli. Możemy bawić się w tekst i kontekst (w uprawianie nauki?). Możemy usprawiedliwiać nasze istnienie przez przypadkowe, pełne emocji lub ironiczne odwracanie znaczeń i rekonstrukcje akapitów. **Możemy bawić się w siebie, intertekstualizować się i dekonstruować; szukać siebie kolejnego, następnego,**

¹⁸ J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, w: *Metodologia...*, dz.cyt., s. 111.

wracać do poprzedniego, rzucać sobie wyzwania, prowokować... I jednocześnie niekiedy (w przerażeniu zmieszonym ze swoistą fascynacją) nasuwa się pytanie: czy te słowa, te akapity, te kartki nie są bardziej życiem niż samo życie?¹⁹

Przytoczyłem powyższy fragment *in extenso*, gdyż, napisany przez podwojone „ja” – Zbyszko Melosika/Tomasza Szkudlarka – zawiera on niewątpliwie **pramaterię refleksywną** w obszarze polskich badań pedagogiczno-edukacyjnych. Ów jakże specyficzny, chciałoby się rzec – matrycowy głos, wyrażony z górami ćwierć wieku temu, jest mocno „przytartym” śladem (nie znam publikacji, w której, zgodnie z intencjami wyluszczonymi *expressis verbis* przez autorów²⁰, podjęto by się nawiązania do niego); dziś, w ramach uskuteczniania przeze mnie wariantu „archeologii wiedzy” (M. Foucault), nadarza się okazja jego odpomnienia poprzez *przeniesienie* w kontekst antro-po-logicznej wizji pedagogiki. Tym samym wykonuję gest przeciwdziałania, rozumianej po Bachelardowsku, nieciągłości myślowej²¹ – budując pomost między dyskursami „przeszłym” i „teraźniejszym”, wskazuję zarazem nie tyle na źródło, co na zależności oraz tkwiący w nich potencjał sensotwórczy.

Wspomniałem wyżej, iż antro-po-logiczna wizja pedagogiki „nie ziściłaby się, gdyby nie możliwość myślowego operowania na przecięciu tego, co dotyczy *jednocześnie* przedmiotu i metody badania – obcowania z materią auto/biografii”; pozostałaby ona jednak w dużej mierze martwą, o ile nie dałoby się wprowadzić do niej „**krwiobieg**” **refleksywnego**, uruchamiającego ciągi, posłużyć się słownikiem Joanny Rutkowiak, „pulsujących kategorii”²² myślenia o badacz-człowieku i jego doświadczeniu (ponownie kierujemy się ku podmiotowej naturze praktyk naukowych, zob. w cyklu publikacji szczególnie artykuły *Zyskiwanie samowiedzy poźnawczej jako proces edukacyjny* oraz *W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/ biografii*).

Auto/biograficzne nakierowanie refleksywne obecne w antro-po-logicznej wizji pedagogiki nie ma charakteru „wyspowego”, jego pojawienie się wynika z działania prądów intelektualnych sięgających rozpoczętego jeszcze w ostatnich dekadach ubiegłego wieku „zwrotu refleksywnego”

¹⁹ Z. Melosik, T. Szkudlark, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998, s. 127-128; wyróżnienia moje – M. K.

²⁰ Melosik/Szkudlark piszą m.in.: „Ta książka stanowi wyraz marzenia autorów o napisaniu niekończącej się bajki, tekstu, który możliwie jak najdłużej oprze się zamknięciu” (Tamże, s. 9) oraz „A teraz wszystko przed Tobą. Załączamy do tej książki CD z tekstem (pisanym w Word 7.0). Płyta jest ‘otwarta’. Idea intertekstualności może znaleźć swoje kolejne dopełnienie. Wpisz się w nasz tekst, dopisz go, zmień go, wymaż, zrób, co chcesz. Nie rościmy sobie prawa do ‘ostatecznego słowa’. Puszczamy ten tekst w czas i przestrzeń. Może uratujemy słowo przed zamknięciem. Odwołujemy się przy tym do przekonania, iż ‘to, co piszemy dzisiaj, może zostać zakwestionowane przez to, co pojawi się jutro’. Prawie każdy przykład, który wykorzystaliśmy, mógł już utracić pewien rezonans lub uzyskać nowy do momentu, w którym ta książka jest publikowana, ponieważ efemeryczność jest częścią współczesnej kultury” (Tamże, s. 12).

²¹ G. Bachelard, *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przekł. D. Leszczyński, Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria 2002.

²² J. Rutkowiak, *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995, s. 11-52.

w naukach społecznych i humanistycznych²³. Tenże wyrastał zaś z przekonania, iż nauki nie należy sprowadzać wyłącznie do *zbiorów myśli (idei)* odznaczających się paradygmatycznymi wyróżnikami (ujęcie „klasyczne”), lecz trzeba także uwzględnić fakt, iż jest ona *praktyką wspólnotowo-podmiotową*, której przejawem są działania prowadzące do, jak chciałby Ludwik Fleck, tworzenia danego „stylu myślowego” oraz „kolektywu myślowego”²⁴ (ujęcie „nie-klasyczne”²⁵). Na tak przygotowanym podglebiu dało się rozpoznać warianty *włączania podmiotu jednostkowego w dyskurs obejmujący wielorakie praktyki twórczości naukowej*. Występujące tutaj dwie główne ścieżki obejmują: (i) *wariant arefleksywny* oraz (ii) *wariant refleksywny*. W przypadku wariantu arefleksywnego dominuje zasada: „każda historia domaga się bohaterów”²⁶, sprzyjająca np. utrzymywaniu jednorodnego obrazu nauk społecznych w celach więziotwórczych. Operujący tu „strażnicy tradycji kolektywnych” posługują się biografiami „jeden do jednego”, przeglądając się dzięki nim w „lustrze o idealnie gładkiej powierzchni” – *casusy* podobnych zabiegów są liczne, znajdujemy je

²³ G. E. J. Bolton, *Reflective Practice. Writing and Professional Development*, Los Angeles: Paul Chapman Publishing 2010; P. Bourdieu, L. I. D. Wacquant, *Wprowadzenie do socjologii refleksyjnej*, przekł. A. Sawisz, Warszawa: Oficyna Naukowa 2001; *A Crack in the Mirror. Reflexive Perspectives in Anthropology*, red. J. Ruby, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press 1998; C. A. Davies, *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*, London & New York: Routledge 1998; E. Halas, *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2, 2011, s. 190-212; M. Kafar, *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych – przestrzenie doświadczeń i refleksji*, w: *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, red. M. Kafar, Łódź, Wydawnictwo UŁ 2016, s. 9-32; S. Krzychala, *Wprowadzenie*, w: tegoż, *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2007, s. 9-16; R. Sendyka, *Od kultury ja do kultury siebie. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*, Kraków: Wydawnictwo Universitas 2015.

²⁴ L. Fleck, *Powstanie...*, dz.cyt.; *Style...*, dz.cyt.

²⁵ Posługując się rozróżnieniem podejścia do nauki na „klasyczne” i „nie-klasyczne” nawiązuję, z pewnymi zastrzeżeniami wynikającymi ze specyfiki mojej propozycji, do ustaleń poczynionych w ramach badań nad historią nauki, rozwijanych albo jako samodzielne studia w ramach filozofii nauki, socjologii wiedzy, antropologii wiedzy czy naukoznawstwa, albo też jako studia uzupełniające wielu dyscyplin należących do korpusu nauk społecznych i humanistycznych (w tym głównie socjologii, historii i antropologii, a także, w kontekście polskim, pedagogiki (zob. m.in. D. Kubinowski, *Idiomatyczność...*, dz.cyt., tegoż, *Metodologia spod znaku x² a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010, s. 79-99, tegoż, *Rozwój...*, dz.cyt., tegoż, *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia...*, dz.cyt., s. 171-180; M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2010; M. Nowak, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, w: *Metodologia...*, dz.cyt., s. 145-170, tegoż, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1999; W. Prokopiuk, *Wprowadzenie...*, dz.cyt.)). Przybliżając rzecz w skrócie, można stwierdzić, iż w obrębie ujęcia „klasycznego” patrzymy na naukę jako dziedzinę wyłączoną poza obszar kultury i działań społecznych, jednocześnie zrośniętą z pozytywistycznym ideałem badań przyrodniczych, z naczelną dla niego funkcją technologiczną. Na przeciwnym – „nie-klasycznym” – biegunie sytuuje się podejście przyjmujące, iż nauka, podobnie jak sztuka, religia czy szeroko rozumiana ideologia jest integralną częścią świata kultury i człowieka (jako istoty aktywnie współtworzącej ów świat w wymiarze ponadjednostkowym – społecznym). Tradycja przeciwstawiania nauki kulturze nazywana bywa „platońską”, tradycja zaś zakładająca ścisły związek nauki z kulturą i, będącym jej depozytariuszem, człowiekiem określana jest mianem „arystotelesowskiej” (W. Wrzosek, *Historia – Kultura – Metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego 1995). O ile pierwszą cechuje determinizm docierania do „prawdy obiektywnej”, o tyle druga wsparta jest na przesłaniu współtworzenia *przestrzeni dialogicznej, powołującej do życia prawdę międzyosobową, wewnątrz kolektywną i międzykulturową*.

²⁶ L. Dominiak, *O socjologii twórczości naukowej na marginesie biografii Norberta Eliasa*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 2015, s. 27-35, tegoż, *Między nauką a autobiografią. Samobójstwo Émile’a Durkheima*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, 2008, s. 75-104.

w pracach ukazujących biograficzne zaplecza „wzmacniające” chociażby dyskursy etnograficzny-antropologiczny, socjologiczny, czy wreszcie pedagogiczny²⁷. Z kolei propagatorzy wariantu refleksywnego przyjmują za obowiązującą równoważność praktyki badawczej względem innych praktyk społeczno-kulturowych. Zakładają oni, że typ obserwacji naukowej nie ma uprzywilejowanej pozycji epistemologicznej względem nienaukowych sposobów postrzegania świata. Jeśli zaś jest tak w istocie, to to, co naukowe (metoda i teoria, a także działania tych, którzy się nimi posługują) może, a nawet powinno podlegać „refleksywnemu oglądowi”²⁸.

Jak już sygnalizowałem, w horyzoncie docelowym dla przedstawianej koncepcji, refleksywność współwystępuje z auto/biograficznością, nadając jej odpowiedniego kształtu w obrębie antropologicznej wizji pedagogiki. Człowiek, który staje się tam „problemem dla siebie samego” to, ponownie słowa wypowiedziane na początku podrozdziału *Antropologiczna wizja pedagogiki – wyjściowy horyzont konceptualny*, „aktywny, trans-formujący się podmiot, odnajdowany w przestrzeniach praktyk naukowych i jej efektach w postaci heterogenicznych dyskursów”. Prowadzenie badań auto/biograficznych o takim sprofilowaniu byłoby mniej prawdopodobne,

²⁷ Zob. m.in. A. Engelking, *Kazimierz Moszyński i Józef Obrebski: nauczyciel i uczeń*, „Lud”, t. 96, 2012, s. 139-155; *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004; *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi*, red. M. Nowak, R. Jusiak, J. Mazur, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013.

²⁸ Już choćby wstępne rozpoznania pokazują mnogość występujących tu wariantów i subwariantów, rozciągających się od tych, w których kładzie się nacisk na to, co *wewnątrz-kolektywne* (przyglądanie się pozycjom epistemologicznym uwzględniającym samozwrotność podmiotu poznającego (np. obserwowanie obserwatora (B. Tedlock, *From Participant Observation to the Observation of Participation. The Emergence of Narrative Ethnography*, „Journal of Anthropological Research”, nr 1, 1991, s. 69-94), badacz jako Inny i jako wartość dla siebie samego (M. Kafar, *W śniecie...*, dz.cyt., tegoż, *O współczesności i osobistym etnosie w kontekście „Społeczności wiejskiej” Kazimierza Zawistowicz-Adamskiej*, w: *Wokół społeczności wiejskiej. Etnografia Kazimierza Zawistowicz-Adamskiej – kontynuacje i inspiracje*, red. G. E. Karpińska, A. Nadolska-Styczyńska, Wrocław – Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze 2011, s. 175-190), badacz jako przedmiot badania (C. Ellis, A. P. Bochner, *Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject*, w: *Handbook of Qualitative Research*, red. N. K. Denzin, Y. Lincoln, Thousand Oaks: Sage 2001, s. 733-768; A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa: IFiS PAN 1993; K. T. Konecki, *Przekraczanie granic, zamykanie granic. Perspektywa pierwszoosobowa w badaniach socjologicznych*, Warszawa: IFiS PAN 2021)), skończywszy zaś na tych, gdzie *podmiotowość chwytna jest nprost od-biograficznie* (wyróżnić można w tym zakresie m.in. następujące nurty myślenia: biograficznie zorientowana socjologia wiedzy (Ł. Dominiak, *O socjologii...*, dz.cyt., tegoż, *Między...*, dz.cyt.), biodoksografia (S. Sztobryn, *Biodoksografia pedagogiczna*, w: *Uczenie się z biografii innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź: Wydawnictwo UE 2011, s. 39-51), metoda psychobiograficzna (A. Cialek, *Biografia naukowa. Od koncepcji do narracji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2014), metoda genealogiczna (C. Domański, „Metoda genealogiczna” w psychologii twórczości, w: *Twórczość w teorii i praktyce*, red. S. Popek, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2004, s. 147-153), interpretatywna biografia (G. Wehr, *Martin Buber. Biografia*, przekł. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR 2007; D. Eribon, *Michel Foucault. Biografia*, przekł. J. Levin, Warszawa: Wydawnictwo KR 2005; J. Kristeva, *Hannah Arendt. Biografia*, przekł. J. Levin, Warszawa 2007; M. W. Young, *Bronisław Malinowski. Odyseja antropologa 1884-1920*, przekł. P. Szymor, Warszawa: Wydawnictwo Książkowe „Twój Styl” 2008), uwarunkowane biograficznie tworzenie wiedzy pedagogicznej (J. Piekarski, dz.cyt.; M. Rembierz, *Kulturowe dziedzictwo Beskidów i kształtowanie osobowej tożsamości w interpretacji Jana Szczępańskiego*, w: *Beskidzkie dziedzictwo*, red. S. Cader, T. Kowalik, Szczyrk: Beskidzki Instytut Nauk o Człowieku 2013, s. 97-110), biograficznie ukierunkowana antropologia wspólnot naukowych (A. P. Wejland, *Horyzont – nawrócenie – narracja. Tożsamość i obcość w naukowym świecie humanistów*, w: *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. M. Kafar, Łódź: Wydawnictwo UE 2011, s. 15-35, tegoż, *Dyskurs i tożsamość. Opowieści we wspólności naukowej*, w: *Okolice socjologicznej tożsamości. Księga poświęcona pamięci Wojciecha Sitka*, I. Taranowicz, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2010, s. 155-182) i in.). Niektóre z wymienionych ścieżek są już dobrze ugruntowane, inne wciąż pozostają w fazie załążkowej, wszelako jedne i drugie świadczą o jasno zarysowanej tendencji podejmowania tego typu rozwiązań, nieobecnych w „klasycznym” kanonie myślenia o nauce.

gdyby nie podpowiedź, jaką otrzymałem od Romy Sendyki, z wybitnym wyczuciem niuansów językowych podchodzącej do kwestii rozgraniczenia zakresów semantycznych bliskoznacznych pojęć „refleksyjność” i „refleksywność”. Przywołana autorka wydatnie przyczyniła się do uaktywnienia przeze mnie swoistego „małego laboratorium refleksywnego”, czego skutkiem było m.in., w odniesieniu do cyklu publikacji, przygotowanie artykułów *W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/biografii*, *Looking for Self at the Intersection of „Master/master” Discourses*, *W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Eny Marynowicz-Hetki Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji oraz Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*. Pisane w duchu rozważań metahumanistycznych, wszystkie one zawierają komponent *antropo-logicznie nacechowanej pedagogiczności*²⁹, *analityczno-interpretacyjną i deskryptywną (auto/biograficzną w rozumieniu metody badania – patrz podrozdział W kregu korespondencji istotnie korygującej I – auto/biografia jako zwrotnik przedmiotowy i metoda badania w antropo-logicznej wizji pedagogiki) siłę czerpiącą z potencjału tkwiącego w zaimkach „Siebie”/ „Się”, pozwalających prezentować zwrotny, niejednorodny, relacyjny, dialogiczny i wielogłosowy model tożsamości badacza-człowieka/ człowieka-badacza*. O tak zdefiniowanej postawie, widzianej jako jeden z filarów badań refleksywnych, pisałem:

Bezpośrednią ramą konceptualną, w jakiej będę się poruszał używając zaimków zwrotnych „Siebie”/ „Się” jest propozycja Romy Sendyki, zwracającej uwagę na zależności występujące między używaniem tychże zaimków a konstruowaniem sfery tożsamościowej, ściślej – „tożsamości w zwrocie”. Sendyka, dostrzegając wyraźne przesunięcie kulturowe, z jakim mamy obecnie do czynienia, powiada: „Wzrastającą popularność myślenia trybem zwrotnym można (...) diagnozować jako wyraz pewnej zmiany o ogólniejszej naturze: byłby to ruch od ‘kultury ja’ do ‘kultury siebie’; od (złudnej) autonomii ku afirmowanej relacyjności; od koncepcji człowieka jako indywiduum ku człowiekowi ‘usieciowionemu’. Byłby to swego rodzaju zwrot kopernikański – ja z centrum wszechświata staje się jednym z wielu elementów (...) splecionej konstelacji”. (...). Myśląc (i pisząc) „trybem zwrotnym” zagarniał będę to, co, często, ma charakter doświadczenia rozgrywającego się „podpowierzchniowo”, a co – przy odpowiednim nakierowaniu świadomościowego wzornika – stawać się może tekstualnym ukonkretnieniem, pozwalającym na prowadzenie odpowiednio sprofilowanych (właśnie refleksywnych) rozważań.

²⁹ „Pedagogiczność” nie mogłaby obyć się bez „antropo-logiczności”, teraz już da się to wyrazić *explicitie*, także i w takim sensie, że dotyczy ona tego, **co wyrasta z naszego życia i wciąż ku niemu ciąży** (czy to np. jako poczucie dostrzeżone (i przeżyte?) przez Marię Mendel, mówiącej o „pedagogiczności przestrzeni zadomowienia, oswojonej, własnej, czyli tej, w której *toczy się nasze życie*”; czy skierowanej na „apologię nadziei” zawsze przecież osadzonej w *kims* i rodzącej *Się pomiędzy nami* (I. Strapko); czy upatrującej w budowaniu i odtwarzaniu „*historii własnego życia – aktywności pedagogicznej*” (J. Piekarski); czy, jak chcą tego Dariusz Kubinowski oraz Marian Nowak, poprzez sięganie po kategorie „sensu i znaczenia” – w odwołaniu do założeń pedagogiki zorientowanej humanistycznie – aby wyróżnić to, „co w wychowaniu i kształceniu człowieka daje się zrozumieć, ale nigdy nie może być zrozumiane jedynie w kategoriach ilościowych lub analitycznych i zawsze wskazuje na swoje *osadzenie w ludzkim życiu*” (D. Kubinowski, M. Nowak, *Wstęp*, w: *Metodologia...*, dz.cyt., s. 8-9); czy wreszcie, co unaoznam w artykule w cyklu publikacji *Oswajanie nieobecności. Wokół „innej” biografii Wojciecha J. Burszty*, jako forma trwania w relacji po śmierci Przyjaciela, pozwalająca odkrywać, co *znaczy stawać się na nowo w obliczu konieczności konfrontacji z sytuacją skończoności ludzkiego życia*.

Autoreferat

Nieodłączna jest od nich m.in. konwencja pisania, polegająca na transpozycji powszechnie używanej frazeologii do postaci, w której „Siebie”/„Się” (także przez określone techniki zapisu – kursywą, z dużej litery) przeistaczają się w narzędzie interpretacyjno-analityczne pozwalające mi docierać do pól znaczeń wylaniających się w interesującej mnie sferze zaplotu usytuowanego pozaakademicko *osobistego doświadczenia z twórczością naukową (akademicką)*.³⁰

Niniejszy podrozdział zacząłem od przywołania cytatu, który określiłem jako „pramaterię refleksywną w obszarze polskich badań pedagogiczno-edukacyjnych”. Warto w tym miejscu nawiązać do jeszcze jednego akcentu o podobnym zabarwieniu, tyle że dotyczącego postulatu poszukiwań tego, co Joanna Rutkowiak nazywa „trzecią pedagogiką”. Występując ze stanowiska krytycznego, postuluje ona zrewidowanie utartych ścieżek praktykowania nauk o wychowaniu; myśląc „półjawnie” w kategoriach samozwrotności (choć nie używa takiego akurat sformułowania) i wykazując się tendencją do usytuowania w obszarze „pośredniości” zwiastującej zmianę (por. w niniejszym autoreferacie podrozdział *Epistemologiczne warunki antro-po-logicznej wizji pedagogiki – ku „pośredniości” myślenia (pedagogicznego)*), autorka – a działo się to w 1988 r. (*sic!*) – wypowiada słowa jakże znamienne z perspektywy potencjału tkwiącego także w antro-po-logicznej wizji pedagogiki:

Jak możliwa jest i czym może być (...) „trzecia pedagogika”? Odpowiedzi na to pytanie nie ma, można jednak mówić o poszukującym ruchu (...), o **początkach współczesnego myślenia o myśleniu pedagogicznym, o krytyce „myślenia własnego myślenia”**.

Drogi wyjścia z tej skomplikowanej sytuacji poznawczej **upatruje część pedagogów w zwróceniu się ku tzw. pedagogice humanistycznej**, lecz bez dostrzegania jej jednostronności i nowej ideologiczności ukrytej pod woalem szlachetnych zawołań i znowu powtarzających się, tylko w innej postaci, dobrych chęci, z określeniem tego, co być powinno.

Wydaje się, że **do niezbędnego już uważniejszego spojrzenia na pedagogikę potrzebny jest wysiłek myślowego wychodzenia poza nią samą, umożliwiający jak najszerze, globalizujące obejmowanie problematyki wychowania w całej jej zależności**.³¹

³⁰ M. Kafar, *W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/biografii*, „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura/Er(r)go. Theory – Literature – Culture”, nr 1, 2024, s. 95-96, przyp. 2. Wypada poczynić bardzo istotne zastrzeżenie, a mianowicie: badacz refleksywny w proponowanym ujęciu, to ktoś, kto zdolny jest, transponując myśl Lecha Witkowskiego, budować „rusztowania kategorialne”, zyskując dzięki nim *niezbędny dystans względem tego, co wyłącznie moje*. „Po co rusztowania kategorialne w myśleniu?”, pyta Witkowski i stwierdza, podążając za Kazimierzem Obuchowskim, że „chcąc uniknąć swoistego ‘ja synkretycznego’, nasyconego przerostem emocji i zrostami uzewnętrznionych uczuleń (...) i ‘ja’ niezdolnego do samorefleksji nad autoekspresją – potrzebne jest dysponowanie kodem ‘rozwinętym’, dającym szansę na dystans i środki na obudowanie naszej własnej konstrukcji czy konstytucji układem odniesień, które (...) będą miały cechę decentrowania naszej podmiotowości. W myśl formuły Obuchowskiego: ‘warunkiem pogłębiania podmiotowości jest... uprzedmiotawianie własnej intencjonalności’. **Znosi to w szczególności podział na podmiot i przedmiot oraz uwalniając od sentymentalizmu z jednej strony i formalizmu z drugiej, dostarcza okazji do wzbogacania operacji myślowych... na sobie samym**” (L. Witkowski, *Edukacja...*, dz.cyt., s. 127-128; wyróżnienia moje – M. K.).

³¹ J. Rutkowiak, *Wstęp*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1992, s. 8; wyróżnienia moje – M. K..

6. W kręgu korespondencji istotnie korygującej III – antro-po-logiczna wizja pedagogiki a dia-logika i jej poznawcze konsekwencje

Ostatni z tropów, który posłuży mi do przybliżenia koncepcji antro-po-logicznej wizji pedagogiki sprowadza się do obecności w niej jako spoiwa konceptualnego idei *dia-logiki* (*logiki dialogu*). Zasadniczo chodziłoby o **występowanie nieredukowalnego czynnika, przesądzającego o specyfice pedagogiczności objawiającej się w procesach antro-po-logizacji pedagogiki**; zarazem czynnik ów zyskiwałby nieco inne zabarwienie w zależności od tego, przez co miałby być dookreślany. A więc przez co?

Aby to dostrzec, należałoby najpierw zdać sobie sprawę różnicy występującej między „dia-logiką” a „dialogiem”, kategorią powszechnie przecież występującą w obszarze myślenia pedagogiczno-edukacyjnego. Na trop rozwikłania tej lamiglówki naprowadza m.in. przywoływana wyżej Joanna Rutkowiak, która, ponownie wyrażając się w rewelatorskim tonie, dokonuje ustanowienia, jak sama to nazywa, „rusztowania kategorialnego”, odrzucającego widzenie w dialogu metody wychowania sprowadzającej się do „rodzaj[u] paratechnicznego działania pedagoga”. W zamian, przedstawiając charakterystykę tegoż działania³², wskazuje na „jego **pęknięcie wewnętrzne, problematyczność**, której warto przyjrzeć się uważnie. Warto to zrobić tym bardziej, iż **dialog budzi zainteresowanie jako sposób myślenia obecny w wielu dziedzinach wiedzy, gdyż umożliwia znalezienie się między sprzecznościami, a interesujące nas wychowanie pełne jest sprzeczności**”³³. Co więcej, dialog „jako ogólna zasada wychowania”, nie zaś dialog ograniczony „do metody działania nauczycieli” nie daje się zastosować jako jedno lub drugie, gdyż – zbliżamy się do zasadniczego rozpoznania – „jest on w wychowaniu przez to, że **zawiera się w języku; można więc co najwyżej uświadomić sobie jego obecność**”³⁴.

Tym samym autorka zrekapitulowanej koncepcji „dialogu edukacyjnego” wykazuje się intuicją (a może po prostu wystarczająco pogłębioną wiedzą) kongenialną z intuicją Władimira Biblera³⁵, upatrującego motoru napędowego **dialogu w tym, iż jest on niemożliwy do usunięcia z myślenia, przesądza o jego wewnętrznej dynamice, zdolnej przełożyć się na niemal każdą**

³² J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym*, w: *Pytanie...*, dz.cyt., s. 13.

³³ Tamże; wyróżnienia moje – M. K.

³⁴ J. Rutkowiak, *Wstęp*, w: *Pytanie...*, dz.cyt., s. 10; wyróżnienie moje – M. K.

³⁵ Rutkowiak znalazła książkę Biblera *Myślenie jako dialog* (przel. i wstępem opatrzył J. Dobieszewski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1982), o czym świadczy następujący *passus*: „Dialogowość jako sposób myślenia określiła całą naszą kulturę w tym sensie, iż stała się zasadą twórczości zgodnie z tezą, że w historii ludzkiej najbardziej płodne osiągnięcia pojawiały się zazwyczaj tam, gdzie następowała konfrontacja różnych sposobów ujmowania zagadnień. Przekonująco uzasadnił to W. Bibler pokazując dialogiczny charakter myślenia twórczego (teoretycznego) zilustrowany przykładami poczynąń geniuszów twórczych” (J. Rutkowiak, *O dialogu...*, dz.cyt., s. 23).

sferę życia człowieka, dynamicie pojawiającej się wszędzie tam, gdzie do głosu dochodzą paradoksy, migotliwość punktów widzenia, logiczna kontrykcyjność, konieczność toczenia rozmowy bez pewności, iż okaże się ona konkluzyjna etc. Myślenie w swej istocie jest zatem podległe *logice dialogu*, **zawsze** dominującej nad naszymi skłonnościami do upraszczania tego, co w swej istocie jest „skrętne” i przepastne niczym „las druidów”³⁶, by posłużyć się obrazową metaforą przywołaną kiedyś przez Umberto Eco³⁷. Owo „coś” jako *takie* właśnie, jeśli

³⁶ O ile tylko wykażemy się odpowiednim nastrojeniem, będzie on nas wciągał w swe zakamarki, wymagając podjęcia ostatecznie *formatywnego* wysiłku dokonania refleksywnego wglądu w *Siebie*. Podobne doświadczenia stały się moim udziałem m.in. w trakcie niełatwej lektury *Myślenia jako dialogu*. Na potrzeby pisania autoreferatu sięgnąłem do swoich notatek, jakie uskuteczniałem zaczynając czytać Biblera i oto, co w nich znalazłem (notatka datowana jest na 28.4.2022): „Od wczoraj zagłębiam się w Biblera. Powiedziałem M. że prawie nic z tego nie rozumiem. Ona odpowiedziała: ‘To może przeczytaj jeszcze raz...’. Złoty środek w postaci ‘ponownego czytania’ zwykle się sprawdza, ale mnie interesuje to, z czego wynika moje poczucie ‘nierozumienia’. Jest ono jak najbardziej ‘dialogiczne’, ponieważ wynika z ‘dialogicznej’ lektury w podwójnym sensie: po pierwsze, czytam pracę o ‘dialogice’, która jednocześnie jest pracą ‘dia-logiczną’ (na różnych poziomach skonstruowana jest wedle logiki dialogu), po drugie zaś – a to drugie wynika z pierwszego – zderzam się w niej z tym, co ‘inne’ (i to ‘inne’ występuje w sposób zwielokrotniony). Początkowe partie *Myślenia jako dialogu* są dialogicznym ‘nastrajaniem’ czytelnika do partii dalszych. Poprzez zestawienie ze sobą fragmentów tekstów klasyków myślenia dialogicznego świat ich myśli zaczyna być światem odpowiednio perswazyjnym. Część z autorów-dialogików była mi znana, pozostali nie, ale w zaproponowanym zorkiestrowaniu rzeczywiście zdołali wywołać we mnie wrażenie familiarności (...). Następnie jednak – po przejściu do rozdziału zatytułowanego *O konieczności ‘dialogiki’ czyli uzasadnienia przez logikę swego początku* nastąpiło zderzenie z radykalnie ‘innym’. Toczone rozważania polegały na zbudowaniu wnikliwego kontekstu ukazującego ‘gramatykę’ pozytywistycznego podejścia do problemu myślenia teoretycznego. Tym ‘innym’ (przy pierwszej lekturze) stała się konieczność skonfrontowania się z nieznanymi mi tekstami i strategiami argumentacji. Powstał szczególnego rodzaju opór: zatrzymywałem się na jakimś zdaniu i przeskakiwałem na kolejną stronę, a później na następną, odrzucając to, co napotykałem ‘po drodze’. Następnie orientowałem się, że rozumiem jeszcze mniej aniżeli przed chwilą i – w związku z tym – powinienem zawrócić, ale dokąd? Bibler postąpił podstępnie – zastawił na mnie pułapkę, a być może ja sam na *Siebie* ją zastawiłem? Przystępując do lektury *O konieczności ‘dialogiki’ czyli uzasadnienia przez logikę swego początku* nie znalazłem prac Ilienkowa, Florenskiego, Fraenkela, Bar-Hillela, dzięki którym powstaje rusztowanie pozwalające budować – zgodnie z zasadą toczenia się ‘dialogu wewnętrznego’ – konstrukcję w postaci ‘dialogiki’ w użyciu... Biegłość, jaką wykazywał się Bibler doskonale orientujący się w korpusie, z jego punktu widzenia, klasycznych tekstów, stanęła oto naprzeciw mnie jako czytelnika przypominającego pustą kartę. Dodatkowo – na tę okoliczność – zostałem zarzucony (czy był to celowy zabieg ze strony autora?) wręcz rozbijającą (czytaj: dekonstruującą) abstrakcyjnością, która, jak sądzę, całkiem ‘naturalna’ dla Biblera, dla mnie okazywała się trudna lub wręcz niemożliwa do przekroczenia (płaszczyna ew. jej zniesienia pozostawała poza obrębem tego konkretnego tekstu). Zwrot nastąpił niespodziewanie. Poprzez nagłe ucięcie abstrakcyjnego dyskursu i podmienienie go dyskursem przyjmującym półzartobliwą formę. Bibler pisze: ‘W wieku XX jednym z palących zagadnień w rozwoju nauki stały się paradoksy teorii mnogości. Nie wchodząc tu w szczegóły matematyczne, zwróć uwagę na zapalny charakter logicznego postawienia tego problemu.

W paradoksach teorii mnogości chodzi o możliwość włączenia, na przykład, zbioru wszystkich zbiorów nie będących własnymi elementami w zakres zbiorów «podległych» temu określeniu. Jeśli taki (nieskończony) zbiór jest elementem samego siebie, to... nie jest on swym własnym elementem, jeśli zaś nie jest on elementem samego siebie (nie jest zbiorem mieszczącym się w swoim określeniu), to... właśnie wtedy i tylko wtedy, jest on swym własnym elementem. A oto ten sam paradoks w «potocznej», półzartobliwej formie, przedstawionej przez Russella. Wiejski golibroda powinien golić tych i tylko tych mieszkańców wioski, którzy nie golią się sami. Czy powinien on golić samego siebie? Jeśli będzie siebie golić, to znaczy, że goli się sam, a więc – golić siebie nie ma prawa. Lecz jeśli nie będzie siebie golić, wówczas ma prawo do golenia siebie... Żartobliwy ten paradoks demonstruje wyraźnie głęboką paradoksalność «zbioru wszystkich zbiorów nie będących własnymi elementami» (...).

Moment zaznaczony w powyższym cytacie – w akcie dialogicznej lektury – stał się momentem przejścia z wymiaru ‘mono-logicznego’ (związanego z zanurzeniem się przez Biblera w obcej dla mnie myślowo-percepcyjnie materii dyskursywnej) w wymiar ‘dia-logiczny’, pozwalający mi zasadnie współuczestniczyć w generowanej tekstualnej rzeczywistości. Od chwili zapoznania *Się* z Russellowskim przykładem obrazującym paradoksy teorii mnogości zaczęło się ‘przezbieranie’ mojej lekturowej ‘inności’, zaczęło się stopniowe jej znoszenie.”

³⁷ Czym jest „dia-logika” w sensie substancjalnym świetnie obrazuje też takie oto zdanie Janusza Dobieszewskiego „(...) filozof może dostrzegać w myślach i działaniach ludzi więcej niż oni sami, może prowokować do myślenia o

mamy starać się je zrozumieć, każdorazowo wymagać będzie od nas podjęcia wysiłku *zakwestionowania Siebie, aby w efekcie odnaleźć Się na nowo, tyle że już w zmienionej konfiguracji tożsamościowej (konfiguracji podległej trans-formacji).*

Próby podobnego eksperymentowania z *Się/Siebie* zawierają artykuły powstałe w moim, jak zasygnalizowałem to w poprzednim podrozdziale, „małym laboratorium refleksywnym” (zob. w cyklu publikacji artykuły *W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/ biografii, Looking for Self at the Intersection of „Master/master” Discourses, W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Eny Marynowicz-Hetki Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji i Zerwania i nieciągłości auto/ biograficzne*; zob. także przyp. 36. w niniejszym autoreferacie). Ich wspólnym mianownikiem jest *praca myślowa rozgrywająca Się między „żynym” doświadczeniem (inaczej: tym, co doświadczone), pisaniem o nim i pisaniem o pisaniu – przedmiot zainteresowania badacza sprowadza Się do jego/jej świadomości pozostającej w ciągłym spiralnym ruchu; uwrażliwiająca Siebie jest przygotowane na występowanie w niej/ nim mnogości aporii, konfrontacje wynikające z uwikłań językowych, myślowych zagwozdek, zderzania Się ze słownikami wyjściowo „niewspółbieżnymi” względem Siebie, a przez to wymagającymi tworzenia odrębnych, idiosynkratycznych słowników w celu dojścia do (przynajmniej czasowego) porozumienia ze Sobą jako Innym.* Taka rzeczywistość – z gruntu podatna na kolejne przekształcenia – nie ma Początku ani Końca, jak rzekłby François Jullien³⁸, potencjalnie też wszystko może się w niej zdarzyć. Tak długo, jak długo „auto” kolaboruje z „bio” i „graphie” człowiek pozostaje „problemem dla siebie samego”, generując w ten sposób aktywność pedagogiczną (J. Piekarski); naprzemiennie poznaje *Siebie* i *Się* zapomina, i znowu poznaje *Siebie* i *Się* zapomina, i poznaje *Siebie* i *Się* zapomina... trwając w kolistości dialogu toczzonego *wewnątrz* w odniesieniu do źródeł uchwytnych za pomocą własnej pamięci i pamięci zapośredniczonej przez pamięć innych *Siebie*. W tym niekończącym się procesie „samouzasadnień” (W. Bibler) zdolni jesteśmy pozostawać nawet wtedy, gdy *Siebie* znaczącego Innego dotyka śmierć fizyczna i to *Siebie* zaczyna istnieć w odmiennym horyzoncie obecności (zob. w cyklu publikacji artykuł *Oswajanie nieobecności. Wokół „innej” biografii Wojciecha J. Burszty*); wtedy, szczególnie wtedy(!), *inność* daje o sobie znać, wytrącając *Siebie* z równowagi – w takiej sytuacji łapanie „pionu” niejako „odruchowo” realizowane jest w myśleniu i pisaniu wylaniającym *Się* ze środka tego, co z jednej strony jest trudno wyrażalne słowami, z drugiej zaś strony (przez wzgląd na ograniczony stopień wyrażalności słownej) przeobraża *Się* w wyjątkowe świadectwo

tym, co **na razie jest tylko w myśli, ale nie jest przedmiotem myślenia**” (J. Dobieszewski, *Wstęp*, w: W. Bibler, *Myślenie...*, dz.cyt., s. 6; wyróżnienie moje – M. K.).

³⁸ F. Jullien, dz.cyt., rozdz. *Wprowadzenie w problematykę: transformacje bezszerełstne – kolejne życie – de-koincydencja. Wykład François Julliena inaugurujący Międzynarodowe Biennale Edukacji, Kształcenia i Praktyk Profesjonalnych, Paryż 2021.*

przemiany świadomości; zyskiwanie wiedzy dotyczącej namacalności śmierci wyodrębnia również *Się* w osobnym wymiarze – bycia śmiertelnym dla *Siebie* samego...

Dia-logika odnajdowana w obszarze refleksywności, sytuując *Się* w świadomościowych szczelinach (ponawiam nawiązanie do słownika Jullienowskiego), pozwala również uruchomić wsparcie hermeneutyczne, dzięki któremu zaczyna donośnie wybrzmiewać *relacyjność między-osobowa* (to kolejny przejaw upodmiotowienia praktyk akademickich), pojawiają się tropy *trans-biograficzne*, a myślowej „krystalizacji” ulegają kategorie „Przyjaźni” (zob. w cyklu publikacji artykuł *W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej – przypadek auto/biografii*), „Zaufania”, „Parezi” oraz „Trwania” („Bycia z”) (zob. w cyklu publikacji artykuł *Looking for Self at the Intersection of „Master/master” Discourses*), integrujące to, co *doświadczane intelektualnie* z tym, co *doświadczane czysto egzystencjalnie*. W jeszcze innej odsłonie *trans-biograficzność* przeobraża się w załączki mistrzowsko osadzonej „szkole myślenia”, fundowanej na „relacyjnych procesach trwania i transformacji” (autorów-ludzi), a uzewnętrznionych w dyskursach „po-ruszających” *Się Siebie – Siebie* wędrujących między tekstami „gorącymi” i „zimnymi”, te pierwsze obierając za orientujące punkty trans-formacyjne (zob. w cyklu publikacji *W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Eny Marynowicz-Hetki Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji*).

Wreszcie, czytanie rzeczywistości poprzez optykę dia-logiki refleksywnej staje się „detektorem” zerwań i nieciągłości występujących w *Siebie* rozpiętym (mediującym) między dwoma intelektualno-społecznymi światami: antropologicznym i pedagogicznym (nauk o wychowaniu); zawarte w trybie auto/biografii naukowej (akademickiej), urealnia się tutaj *dostrzeżenie* oraz *opisanie* podskórnie występujących zależności między sferami doświadczeń *indywidualnych, kolektywnych i między-kolektywnych*, które – rozpatrywane łącznie – dają klarowne wyobrażenie zwykle „prześlepianego” wymiaru naszej aktywności profesjonalnej (zob. w cyklu publikacji artykuł *Zerwania i nieciągłości auto/biograficzne*).

Na początku tego podrozdziału autoreferatu napomknąłem, iż czynnik „dia-logiki” „zyskiwałby nieco inne zabarwienie w zależności od tego, przez co miałby być dookreślany”. Jak pokazuje część artykułów pomieszczonych w cyklu publikacji (zob. *W kręgu transgeneracyjnych biografii naukowych. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej, O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe, Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena* oraz *Legacy of Masters. Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*), pryzmat refleksywności nie wyczerpuje dostępnej tutaj palety rozwiązań. Logika dialogu nicuje bowiem także praktykę **podjętej i trwającej rozmowy** (w przenośnym i dosłownym znaczeniu). Czy i w niej skrywałaby się pedagogiczność, a jeśli tak, to

do czego miałyby się ona sprowadzać? Odpowiedzi należałoby szukać tym razem w występowaniu pierwiastka „społecznego”, przekładającego się na specyficzny rodzaj *praktykowania działania pedagogicznego* (oczywiście zawierającego komponent antropologiczny).

Utrzymując się w klimacie, jakże by inaczej, „podjętej i trwającej rozmowy” zawrócę znowu do myśli wyłożonej przez Jacka Piekarskiego, powiadającego:

Pedagogika jako dyscyplina wiedzy nie jest jedynie zbiorem teorii i towarzyszących im wypowiedzi zgłaszanych w sytuacjach publicznych. Pedagogikę traktuje się (...) jako formację wiedzy włączającą, poprzez odpowiadające jej praktyki, wszystkich uczestników tworzących społeczność wiedzy. Pedagoga włączonego w tę społeczność wypada też traktować z uwzględnieniem reguł, które są istotne dla jej trwania. Zatem bycie pedagogiem nie tylko staje się problemem autoidentyfikacji, ale także wiąże się z odpowiadaniem na te reguły – realizowaniem zgodnego z nimi sposobu bycia, stylu życia.³⁹

Piekarski kładzie więc nacisk na synergiczny układ wiedzy i tych, którzy ją generują, dokonując – dodam od siebie – w procesie tym zmian i jednocześnie poddając się zmianom. Owa dwuwektorowa zależność leży u *podstaw transformacji świadomościowych nicowanych logiką dialogu wielowymiarowo przekształcających zarówno intelektualne środowisko życia badacza-człowieka, jak i – równoległe – jego/ją/ich samego/samą/samych* (zob. w cyklu publikacji szczególnie artykuły *O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe* oraz *W kręgu transgeneracyjnych biografii naukowych. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimiery Zawistowicz-Adamskiej*). Pedagogiczność tego rodzaju osadza się na fundamentach – pora poprosić na świadka Ewę Marynowicz-Hetkę, kolejną badaczkę, z którą przebyłem drogę doprowadzającą mnie do wyostrenia się mojego „słuchu pedagogicznego” (zob. więcej na ten temat w podrozdziale *Droga dochodzenia do antropologicznej wizji pedagogiki – w stronę małej autobiografii intelektualnej* w niniejszym autoreferacie) – „uwspólnionego doświadczenia”⁴⁰. Kategoria ta, źródłowo przynależna nomenklaturze Johna Deweya⁴¹, co do zasady zakłada *współ-dzielenie się (wiedzą) przez otwierające się na siebie działające podmioty*. Wspólnione doświadczenie sprowadza się, jak twierdzi autorka *Pedagogiki społecznej*, m.in., to kwestia pierwsza pośród pierwszych, do generowania „wartości aktywnych” (...), konstruowanych w relacjach społecznych”⁴². Tak rozumiane wartości są „antynormatywne” i „antyautorytarne”, ponadto wyznaczają specyficzne kryterium działania, które jest „interioryzowane indywidualnie, ale konstruowane w podzieleniu doświadczeń, w relacji z

³⁹ J. Piekarski, dz.cyt., s. 111.

⁴⁰ Ewa Marynowicz-Hetka charakteryzuje „uwspólnione doświadczenia” jako to, „co dokonuje się w procesie stawania się, integrowania doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację. Cechą specyficzną jest podzielenie doświadczenia przez innych uczestników danej przestrzeni. Ten mechanizm sprzyja wytwarzaniu więzi oraz wspólnoty” (E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika...*, dz.cyt., s. 327).

⁴¹ J. Dewey, *Experience and Education*, New York: Macmillan 1959.

⁴² E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika...*, dz.cyt., s. 27.

Drugim. Jego uświadomienie zbiorowe i podzielane z innymi staje się fundamentem tworzenia społeczności, a nawet jej transformacji we wspólnotę wartości”⁴³ (widome przykłady, bądź też akcenty wytrącania się tak pojmowanej „transformacji we wspólnotę wartości” zawierają artykuły *W kręgu transgeneracyjnych biografii naukowych. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej*, *O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe, Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena, Legacy of Masters. Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner* oraz *Zyskiwanie samowiedzy poznawczej jako proces edukacyjny*).

Dia-logika w odmianie uwspólnionego doświadczenia, będąca częścią koncepcji antropologicznej wizji pedagogiki, uwzględnia trójwymiarową optykę obejmującą (i) *myśl nacechowaną dialogicznie oraz jej tekstowe ukonkretnienia*; (ii) *tych, którzy dia-logikę odkrywają i starają się na różne sposoby wysycić tkwiący w niej potencjał jednoczesnego „scalania” i „transformowania” (badaczy uwrażliwionych dialogicznie)*; (iii) *sytuacje społeczno-kulturowe, które dia-logika „modeluje”, nadając im niepowtarzalny, idiosynkratyczny rys*. W praktyce antropologicznej aktywności każdy z elementów tej układanki może współbrzmieć z pozostałymi, są one podatne na wzajemne oddziaływania, co powoduje, że poszczególne konfiguracje zdarzeń, zachowań, sytuacji, odniesień do nich, powstających artefaktów (np. w postaci tekstów dialogicznych – tutaj: przybierających konwencję dialogu-rozmowy) itp. trwają mniej lub bardziej doraźnie, zawsze jednak pozostawiają po sobie ślad, jak choćby ten, który para pedagogów-dia-logików Ewa Marynowicz-Hetka/Marcin Kafar następująco opisali w artykule *O „przepływach intelektualnych”: Spotkania dialogowe*:

Kształt artykułu „rodził się sam”, uznajemy, iż jest on przejawem obmyślenia kategorii *penser transformation* stanowiącej transwersalnie poprowadzone przesłanie numeru tematycznego NOWIS, do którego intencjonalnie go przygotowaliśmy. Poglądy tutaj przedstawione wykształcały się w dwuwarstwowym procesie „rozmawiania”/„dyskutowania”/„dialogowania”. Pierwsza z tych warstw obejmuje serię sympozjów oraz seminariów poświęconych tematyce transformacji, a – w poszczególnych swych odsłonach – gromadzących mniejszą lub większą grupę autorów współtworzących wspomniany numer NOWIS. Druga z warstw sprowadza się do cyklu spotkań Ewy Marynowicz-Hetki z Marcinem Kafarem; trwały one miesiąc, zaczynając się 18 listopada i kończąc 18 grudnia 2020 r. Były też ważnym ogniwem pozwalającym na stopniowe uwspólnianie naszych poglądów na ich przebieg, metodę/metodykę pracy, znaczenie podejmowanej problematyki, a nade wszystko dojrzewanie do wzajemnego „odkrywania” siebie.⁴⁴

⁴³ Tamże.

⁴⁴ M. Kafar, E. Marynowicz-Hetka, *O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2, 2021, s. 252.

Ślad obecności dia-logiki (tekstualnie lub inaczej wykorzystujący naszą pamięć) jest niezbędnym warunkiem istnienia/zaistnienia u wspólnionego doświadczenia, zdolnego „zachęcić” również innych badaczy do włączenia się w orbitę wzmożonej uważności dia-logicznej. Jak sprawdzić, czy dokładnie w tej chwili jest ona czynna? Powyższy cytat, aby był w pełni zrozumiały wymagałby – tak to jest w oryginale – dodania do jego treści objaśniających przypisów. Celowo ich jednak nie wprowadziłem. Dlaczego? Jeśli Twoje, Czytelniczko/Czytelniku, zainteresowanie tym, o czym pisali Marcin Kafar/Ewa Marynowicz-Hetka wykracza poza ciekawość „czysto techniczną”, wynikającą z obowiązku lektury, i idzie w stronę ciekawości „autentycznie poznawczej”, znaczyłoby to, iż być może jesteśmy członkami tego samego kolektywu myślowego, jego operatorem jest zaś ni mniej, ni więcej tylko... dia-logika. Tak też to działa. Dia-logika zaraża sobą, zaprasza do współ-bycia, prowokuje do myślenia o wcześniej nie-myślanym, krótko mówiąc – nakłania nas do przekroczenia progu u wspólnionego doświadczenia, by poczuć sprawczość tkwiącą w „wartościach aktywnych”.

Wszelako, węzłowym dla zorientowanego dia-logicznie u wspólnionego doświadczenia (czy przypadkiem nie posługuję się tautologią⁴⁵), jest **spotykanie się w celu czynienia rozpoznań**. Logika dialogu – to wręcz truizm, ale konieczny do wyrażenia – karmi się **różnicą**, bez niej nigdy nie wyłoniłaby się **nowa jakość**⁴⁵. Dobrym przykładem pojawienia się „nowej jakości” jest obmyślenie strategii nazwanej przez duet Ewa Marynowicz-Hetka/Marcin Kafar „dialogowaniem nakładającym się na dialogowanie”. W tym kontekście to, co pierwotnie miało dotyczyć sposobu poradzenia sobie z „materiałem empirycznym” finalnie przerodziło się w *pracę nad pracą własnej świadomości, stopniowo stającą się świadomością podzielanego Siebie* (tym samym ponawia się nam motyw refleksywności):

Analiza, jaką posłużyliśmy się w opracowaniu głównej części artykułu, przeprowadzona została w oparciu o strategię „dialogowania nakładanego na dialogowanie”. W skrócie rzecz ujmując, polegała ona na wtórnym modelowaniu znaczeń, jakie wyodrębniły się w trakcie realizacji naszych spotkań. Toczące się rozmowy były nagrywane, następnie tworzyliśmy dla każdej z nich osobny konspekt, stanowiący ekstrakt podejmowanych wątków tematycznych; już po przygotowaniu pierwszego ze wspomnianych konspektów byliśmy w stanie wyodrębnić kluczowy motyw, zawarty w hasłach językowych, „bezszelestnie” wpisujących się w nasze dialogowanie. Motyw ów dotyczył kategorii „zerwań” jako jednego z motorów napędowych interesującego nas

⁴⁵ Została ona dostrzeżona również przez recenzenta/recenzentkę tegoż artykułu, nadmieniającego/nadmieniającą: „Spotkanie, które przybrało postać tego artykułu, samo w sobie stanowi wyraz oryginalnego rozwiązania w zakresie podjętej problematyki. Do tego dochodzi oryginalność i innowacyjność przedstawionych w tekście refleksji, nowatorskie podejście do znanych kategorii i ich operacjonalizacja w nowych obszarach; kreacja nowej perspektywy w myśli społeczno-edukacyjnej. Powstał tekst, który można traktować jak ‘matecznik’ nowych wymiarów tej myśli – niezwykle inspirujący i ważny w krajobrazie intelektualnym pedagogiki i – szerzej – nauk społecznych, humanistyki” (źródło: recenzja artykułu *O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe*, sporządzonego dla czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, dostęp z platformy „Index Copernicus” 15.2.2021).

przykładu „przepływów intelektualnych”. Kolejne spotkania pozwoliły na dostrzeżenie dwóch innych wiodących motywów – traktujemy je jako podstawowe składowe morfologii „przepływu intelektualnego” dokonującego się w obrębie wędrującego „paradygmatu transformacji”. Są to: „brak/odczuwanie braku” oraz „progowość”. Wsłuchując się w powstałe nagrania, a także dokonując pogłębionej lektury złożonych w całość konspektów nagrań, zauważyliśmy, że to właśnie te kategorie, w sposób wcześniej niezamierzony, stały się kluczami myślowymi porządkującymi toczone przez nas rozmowy. „Zerwania”, „brak/odczuwanie braku”, a wreszcie „progowość” powracały z różnym natężeniem i w różnych miejscach dialogowych spotkań, ostatecznie wyznaczając główny horyzont docierania do doświadczeń „przepływu intelektualnego”. Z tego też powodu traktujemy te kategorie jako najbardziej naturalne przesłanki ukierunkowujące przedstawianą niżej analizę w postaci „dialogowania nakładanego na dialogowanie”.⁴⁶

Posługiwanie się „piętrowością” dialogowania, stanowiące, jak deklarują to autorzy, „strategię intelektualną i metodę tworzenia wiedzy” z pewnością nie ziściłaby się, gdyby nie, działająca w tle niczym aplikacja na smartfonie, dia-logika. Ukryta w języku, sposobie myślenia, wreszcie mimetycznie przenikająca do formy jej przedstawienia, staje się kluczem do zrozumienia *Siebie samego* i *Siebie Innego* oraz relacji, jakie się między nimi zawiązują i je konstytuują. Na innym poziomie, w odniesieniu do zasadniczej tematyki omawianego tu artykułu, jest markerem „przepływu intelektualnego” wylaniającego się ze spotkania dwóch kultur intelektualnych – świata frankofońskiego i świata polskiej pedagogiki społecznej.

7. Drogi dochodzenia do antro-po-logicznej wizji pedagogiki – w stronę małej autobiografii intelektualnej

Antro-po-logiczną wizję pedagogiki traktuję jako uwidoczniony efekt transformacji intelektualnych, jakie dokonały się w złożonej rzeczywistości praktyk społeczno-kulturowych, dla których główną sceną są światy akademickie i towarzyszące im „instytucje symboliczne”, w złożeniu ze sobą przesądzające o trajektorii mojej biografii naukowej.

Wspominając w przyp. 5. niniejszego autoreferatu o moim przejściu ze świata antropologii kulturowej do świata pedagogiki, w istocie wskazywałem – co widać wyraźnie z perspektywy dziś – na moment węzłowy, decydujący o możliwości pojawienia się załączkowej postaci **myślenia i działania w kategoriach twórczej pośredniości, zachodzącej w heterogenicznej przestrzeni (intelektualnej)**. Kwintesencję tej ostatniej stanowi, w moim odczuciu, co staram się podkreślać tak często jak jest po temu okazja, Katedra Badań Edukacyjnych, czy – szerzej – Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie jestem afiliowany. To właśnie praca w w/w jednostce, dopuszczającej i uprawomocniającej **transgresywność mentalną**,

⁴⁶ M. Kafar, E. Marynowicz-Hetka, *O „przepływach”...*, dz.cyt., s. 253.

bazującą na „inności” myślenia jako wartości, wydatnie przyczyniła się w okresie minionych kilkunastu lat do zrealizowania przeze mnie projektów pozostających w korespondencji z antropo-logiczną wizją pedagogiki, pozwalających jej wybrzmieć i przybrać konkretny kształt. Poniżej przybliżę 2 najważniejsze elementy wzoru myślenia-działania bez których, o czym jestem przekonany, wytrącanie się antropo-logicznej wizji pedagogiki stałoby się mocno utrudnione lub nawet całkiem niewykonalne.

Za pierwszy z tych elementów uznaję powołanie do życia w 2011 r. w ramach Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego serii „Perspektywy Biograficzne” i jej anglojęzycznego odpowiednika „Biographical Perspectives” (zob. zał. nr 6.29). Inicjatywę tę traktowałem jako wyjście naprzeciw specyficznemu „brakowi”, luce obecnej w myśleniu w ramach obowiązującego paradygmatu auto/biograficznego. Występując w roli pomysłodawcy, w opisie serii zapowiadałem, iż „[k]olejne tomy wypełnią rozważania nad teoretycznymi i metodologicznymi aspektami badań auto/biograficznych, a także systematyczne studia poświęcone **mało rozpoznanemu dotychczas zagadnieniu auto/biografii naukowych**”, i dalej: „Inicjatywa ‘Perspektywy Biograficzne’ pomyślana jest ponadto jako przedsięwzięcie promujące ideę szeroko pojętej **antropologizacji nauki, która (...), sprzyja scalaniu platformy myślowo-społecznej ukierunkowanej na tworzenie przestrzeni dialogicznej i autoformatywnej**”⁴⁷. Ton manifestacyjno-programowy w odniesieniu do „Perspektyw Biograficznych”, bodaj najsilniej uzewnętrznił został w tekstach *Around „Biographical Perspectives”. An Introduction* oraz *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych – przestrzenie doświadczeń i refleksji*, gdzie *explicite* wyrażony został zamysł fundującego charakteru tegoż przedsięwzięcia. Pisałem m.in.:

(...) dyskursy zaczynają kielkować i rozpleńać się w chwilach zyskiwania przez nas świadomości co do „braku” czegoś. Dyskurs auto/biograficzny w proponowanym wariantcie jest więc – *per analogiam* do innych wylaniających się dyskursów – efektem odczuwania braku.⁴⁸

Tom 1 serii „Perspektywy Biograficzne” (*Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*) oraz tom I serii „Biographical Perspectives” (*Scientific biographies. Between the ‘professional’ and ‘non-professional’ dimensions of humanistic experiences*) zostały potraktowane jako wstępne (choć w dużym stopniu już domknięte, czyli dojrzałe intelektualnie) próby przekroczenia owego „braku”; były wyrazem dążeń do przełamania milczenia (więc także znalezienia języka) odnośnie do niewystarczająco zauważanego dotychczas problemu napięcia istniejącego między dwoma wymiarami biografii: wymiarem doświadczeń „pozanaukowych” podmiotu indywidualnego i wymiarem angażujących go profesjonalnie praktyk „naukowych”, co odpowiada sytuacji splotów różnych aspektów biografii

⁴⁷ Zob. strona techniczna w tomach z serii „Perspektywy Biograficzne”; wyróżnienia moje – M. K.

⁴⁸ M. Kafar, *Around „Biographical Perspectives”. An Introduction*, w: *Scientific Biographies. Between the „Professional” and „Non-Professional Dimensions of Humanistic Experiences*, red. M. Kafar, Łódź – Kraków: Wydawnictwo UŁ, Wydawnictwo UJ 2014, s. 13-14; tłum. moje – M. K.

Autoreferat

„oficjalnej” i „nieoficjalnej”. W tym samym programowym artykule (*Around „Biographical Perspectives”*) nadmienialem też: „Przed ‘Perspektywami Biograficznymi’ stawiamy (...) bardzo ambitne zadanie rozbudzenia ‘wyciszonych’ głosów, poprzez interpretację przeszłych wydarzeń chcemy odkrywać podskórne znaczenia tekstów, a także dążyć do pokazania, że nauki nie uprawiają wyabstrahowane ze świata istoty, ale osoby – usytuowani kulturowo i społecznie ludzie. W tak zakreślonym horyzoncie starać się będziemy realizować zintegrowany program wydobywania na światło dzienne ‘dogłębnego ruchu’ myśli, myśli dla scalenia których najbardziej adekwatna wydaje się być metafora *klącza*. Ona bodaj najlepiej oddaje załączkowy stan idei ‘do drażenia’, ‘do pogłębiania’, ‘do przebadania’, jednocześnie pozwalając uciec od tyranii obiegowych hasel, wypłaszczających tradycyjny naukowy dyskurs (co sugerował w swoim *Dzienniku metafizycznym* Gabriel Marcel)”.⁴⁹

Tak sprofilowane odgałęzienia auto/biograficznego klącza myślowego przyjęły do tej pory postać 7 monografii (5 w j. polskim i 2 w j. angielskim), gdzie poza pełnieniem funkcji redaktora naczelnego serii, występowałem też w rolach autora (*W świecie wygnańców, wdów i sierot. O pewnym wariantcie antropologii zaangażowanej*, t. 2, Łódź 2013), współautora (*Umykanie. Pomyślenia z etnografii życia*, t. 5, Łódź – Warszawa 2023, razem z Wojciechem J. Bursztą), redaktora (*Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, t. 1, Łódź 2011; *Scientific Biographies. Between the „Professional” and „Non-Professional” Dimensions of Humanistic Experiences*, t. I, Łódź – Kraków 2014; *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, t. 3, Łódź 2016) oraz współredaktora (*Autobiography – Biography – Narration. Research Practices for Biographical Perspectives*, t. II, Łódź – Kraków 2013, razem z Moniką Modrzejewską-Świgulską; *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, Łódź 2020, razem z Anną Kacperczyk).

Dwie z w/w publikacji zyskały szczególnie wysokie uznanie: monografia *W świecie wygnańców, wdów i sierot. O pewnym wariantcie antropologii zaangażowanej* otrzymała nagrodę indywidualną stopnia drugiego Rektora Uniwersytetu Łódzkiego (zob. zał. nr 6.30), zaś *Umykanie. Pomyślenia z etnografii życia* zdobyła Nagrodę Główną w ogólnopolskim Konkursie Stowarzyszenia Wydawców Szkół Wyższych, im. ks. Edwarda Pudelki za 2024 Rok (zob. zał. nr 6.31). Wystąpiono też z wnioskiem o nagrodę zbiorową stopnia drugiego Rektora Uniwersytetu Łódzkiego dla tej publikacji, który to wniosek został zaakceptowany przez Radę Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (zob. zał. nr 6.32)), a także, na dzień składania niniejszej dokumentacji, dostała się do kolejnego etapu Konkursu o Nagrodę im. Kazimierza Twardowskiego za najlepszą książkę filozoficzną roku 2023 (zob. zał. nr 6.33)⁵⁰.

⁴⁹ M. Kafar, *Auto/biograficzne...*, dz.cyt., s. 12-13; tłum. moje – M. K.

⁵⁰ Książka *Umykanie. Pomyślenia z etnografii życia* wygenerowała również przestrzeń do popularyzacji przeze mnie nauki w literackim otoczeniu społecznym, o czym zaświadcza artykuł-rozmowa pt. *O śmierci, sile przyjaźni i pamiętaniu*, opublikowana w wysokonakładowym czasopiśmie „Magazyn Literacki Książki”, nr 6, 2024, s. 38-40 ([O śmierci, sile przyjaźni i pamiętaniu – Rynek książki \(rynek-kniazki.pl\)](https://www.rynek-kniazki.pl/)).

„Perspektywy Biograficzne” od samego początku zawierały w sobie komponent **pedagogiczności** jako „form[y] wiedzy włączając[ej], poprzez odpowiadające jej praktyki, wszystkich uczestników tworzących społeczność wiedzy” (J. Piekarski). Poszczególne tomy stały się odrębnymi całościami typu „hologramowego”, by przywołać niezwykle trafną metaforę użytą przez recenzentkę *Auto/biograficznych aspektów praktyk poznawczych*⁵¹; powstawały niekiedy przez kilka lat⁵², w trybie „nauki nieśpiesznej”, jak ją określa Ewa Domańska⁵³, wielorako angażując nas- autorów i redaktorów w proces „przepływów intelektualnych” (M. Kafar, E. Marynowicz-Hetka), w tym zyskujących również wydźwięk ponadlokalny. Kontekst ten obejmował aktywności seminaryjno-konferencyjne⁵⁴ oraz te bezpośrednio związane z budowaniem nici porozumienia międzykulturowego/międzynarodowego. Wysoce instruktyną jest sytuacja zawiązania w 2011 r. współpracy, potwierdzonej stosownym dokumentem (zob. kopię *Memorandum of Cooperation*, zał. nr 7.6), między reprezentowaną przeze mnie Katedrą Badań Edukacyjnych UŁ a Department of Communication, University of South Florida, USA, macierzystą jednostką profesorów Carolyn Ellis i Arthura P. Bochnera, znanych w obiegu światowym jako twórcy autoetnografii i piewcy upodmiotowionych badań narracyjnych (*humanized narrative inquiry*). Wspomniani profesorowie występują w roli członków Rady Naukowej serii, są też moimi wieloletnimi współpracownikami⁵⁵, co bodaj najwyraźniej znajduje odbicie w tomie *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, gdzie pomieściłem efekty badań nad biografiami naukowymi amerykańskimi

⁵¹ Recenzentką tą była Maria Mendel, stwierdzająca: „Odpowiadając na wspólnie odczuwany ‘brak’ i podążając w refleksji według zasady rozpleniającego się kłącza, czyli zgodnie z inspirującą formułą wspólnego dociekania, finezyjnie zaprojektowaną i zaproponowaną przez Redaktora tomu, indywidualni badacze (...) stawali się współbadaczami, RAZEM osiągniętymi wieloaspektową konceptualizację podjętego zagadnienia. Wyrażają to ich teksty, świetnie korespondujące ze sobą (...). Biografie naukowe analizowane przez Autorów wypowiadających się w tym tomie, **tworzą rodzaj hologramu, w którym każdym elemencie zawarta jest informacja o całości jego obrazu**” (fragment pochodzi z recenzji wydawniczej monografii *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*; wytłuszczenie moje – M. K.).

⁵² Zob. uwagi redaktorów tomu *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, tamże, s. 383-387.

⁵³ E. Domańska, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1, 2017, s. 41-59.

⁵⁴ Ustępy monografii *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna (Między życiem a opowieścią o życiu. Dyskusja nad auto/biograficznymi wymiarami doświadczenia)* powstały na bazie seminarium pt. *Biografie. Między „profesjonalnym” a „nieprofesjonalnym” wymiarem uprawiania humanistyki*, zorganizowanego przeze mnie jesienią 2010 r., natomiast rozdziały wypełniające częściowo tom *Scientific Biographies. Between the „Professional” and „Non-Professional” Dimensions of Humanistic Experiences* i tom *Autobiography – Biography – Narration. Research Practices for Biographical Perspectives*, zostały opracowane w oparciu o wystąpienia zaprezentowane podczas międzynarodowej konferencji *Autobiografia – biografia – narracja. Perspektywy biograficzne w praktyce badawczej/ Autobiography – Biography – Narration. Research Practices for Biographical Perspectives* (2012), której byłem pomysłodawcą i kierownikiem naukowym (jej uczestnikami byli m.in. profesorowie Carolyn Ellis i Arthur P. Bochner, w odniesieniu do nich zob. dalszą część autoreferatu).

⁵⁵ Zob. np. C. Ellis, M. Kafar, *Autoethnography, Storytelling, and Life as Lived. A Conversation Between Marcin Kafar and Carolyn Ellis*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 3, 2014, s. 124-143, a także *Mistrz i mistrzostwo w kulturze, społeczeństwie, sztuce i edukacji/ The Master and Mastery in Culture, Society, Art, and Education*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 8, 2019 (red. M. Kafar, A. F. Kola, A. M. Kola), część pt. *Legacy of Masters. Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*.

uczonych, realizowane w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki *Idiomy formatywne w biografiach naukowych – kontekst amerykański*⁵⁶.

Ścieżkę „Perspektyw Biograficznych” postrzegam również jako tę, która doprowadziła mnie do rozwinięcia innych oprócz wspomnianych przed chwilą form współpracy naukowo-badawczej o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym. Jej główne pola odnoszą się do mojej działalności w ramach Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych (TSBJ) i International Association of Autoethnography and Narrative Inquiry (IAANI). W obu tych „instytucjonalnych satelitach” (stanowią one rzeczywistości równoległe, a jednocześnie wspierające względem podmiotów akademickich *sensu stricto*) występuję jako członek Rady Naczelnej (TSBJ) i Rady Koordynacyjnej (IAANI), poruszając się między planami organizacyjnym i merytorycznym. W odniesieniu do minionych dwóch lat działalność zaowocowała to: zorganizowaniem International Symposium of Autoethnography and Narrative (ISAN, edycja 2023), IAANI Forum („Autoethnography’s Calling: The Past, Present, and Future”, 2024), a także prowadzeniem przygotowań do ISAN, edycja 2025, również w zakresie powołania do życia odsłony polskojęzycznej tegoż sympozjum (zob. zał. nr 7.4)⁵⁷; zorganizowaniem międzynarodowego X Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych/Transdisciplinary Symposium of Qualitative Research („Krytyczne badania jakościowe dla lepszego świata” / „Critical Qualitative Inquiry for Better World”, 2023) i XI Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych („Między życiem a akademią – przestrzenie wytwarzania wiedzy”, 2024) (zob. zał. nr 6.25 i 6.26).

Drugi z elementów, który wydatnie przyczynił się do klarowania się antro-po-logicznej wizji pedagogiki dotyczy środowiska czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” („NOWIS”) – instytucji symbolicznej, do której współtworzenia zostałem zaproszony przez prof. Ewę Marynowicz-Hetkę, Redaktor Naczelną „NOWIS”-u, w 2015 r. W goście owym dostrzegam przejaw wizjonerstwa w zakresie wykorzystania – znowu uwydatnia się ten sam motyw – **pośredniości myślowej** (odpowiadający w słowniku Marynowicz-Hetki, kategorii

⁵⁶ Projekt ten został zrealizowany w roku 2018 w Department of Communication, University of South Florida, USA, gdzie utrzymywałem wówczas stanowisko *visiting professor* (zob. zał. nr 7.3); decyzją Dyrektora NCN, na podstawie pozytywnej oceny Zespołu Ekspertów, zamknięto go 29.7.2022 r. (zob. zał. nr 7.2). Dodam, że w tej samej placówce (DC, USF, USA) odbyłem także dwa staże – naukowy i naukowo-badawczy, odpowiednio w latach 2010 i 2016 (zob. zał. nr 7.5 i 7.7). W trakcie drugiego z nich prowadziłem m.in. badania w ramach projektu pt. *Auto/formative Dimensions of Scientific Biographies – Prolegomena*, finansowanego z grantu sponsorowanego przez Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ. Wyniki tychże badań omawiam w publikacji M. Kafar, *Traveling with Carolyn Ellis and Art. Bochner, or how I became harmonized with the autoethnographic life. An autoformative story*, w: *Advances in Autoethnography and Narrative Inquiry. Reflections on the Legacy of Carolyn Ellis and Arthur Bochner*, red. T. E. Adams, R. M. Boylorn, L. M. Tillmann, London – New York: Routledge 2021, s. 48-63.

⁵⁷ Osobną odnogą mojej działalności międzynarodowej na gruncie badań autoetnograficzno-narracyjnych, powiązanych ze środowiskiem IAANI, jest współpraca z profesorami Aleciem Grantem i Jerome Carsonem z Uniwersytetu Bolton, pozwalająca m.in. na realizację projektu pt. *Autoethnographies in Psychology and Mental Health: New Voices* (jej efektem jest publikacja, która ukaże się w najbliższym czasie nakładem wydawnictwa Routledge) (zob. zał. nr 7.1); aktualnie jestem też supervizorem autoetnograficznym, pomagającym profesorowi Grantowi przygotowywać jego autorską książkę pt. *Resisting Cultural Narrative Entrapment in Autoethnography* (Routledge 2025).

„transwersalności”, omawianej we wcześniejszych partiach niniejszego autoreferatu), **zdolniej uaktywnić pokłady pedagogiczności – scalania wiedzy z ludźmi, którzy działając osobno zapewne pozostałoby „wolnymi elektronami”, zaś działając razem zdolni byli wygenerować podlegającą nieustannym trans-formacjom „wspólnotę wartości”**. Projekt czasopisma interdyscyplinarnego, gdzie nauki społeczne miały spotkać się z naukami humanistycznymi, gdzie pedagogika/edukacja mogła przyjąć postać rzeczonych nauk o wychowaniu, w równym stopniu czerpiąc z zasobów intelektualnych filozofii/logiki, psychologii, antropologii, czy socjologii⁵⁸, idealnie odpowiadał mojemu temperamentowi badawczemu, dając okazję do „testowania” granic poznawczych w poszukiwaniu porozumień „ponad podziałami” (dyscyplinarnymi). Platforma „NOWIS”, co teraz jawi się jako coś całkiem oczywistego, u samych swych podstaw kierowała się dia-logiką, uzewnętrznianą w praktykach społecznych odwołujących się do zasady pluralizmu heurystycznego za cel obierając budowanie lepszego świata (nie tylko akademickiego).

W moim przypadku znalazło to przełożenie na podjęcie wyzwania współredagowania w odstępie zaledwie dwóch lat numerów tematycznych „NOWIS” poświęconych (i) edukacyjnym wymiarom badań biograficznych⁵⁹ oraz (ii) zjawisku/kategorii Mistrza/mistrzostwa w kulturze, społeczeństwie, sztuce i edukacji⁶⁰. Antropo-logiczna wizja pedagogiki, na co wskazują wprost

⁵⁸ Programowość o takim właśnie zabarwieniu wyraźnie zaznaczyliśmy w archiwalnej już dziś ulotce, mającej promować ideę „NOWIS”. Występując z pozycji członków Rady Redakcji, pisaliśmy tam: „Profil czasopisma określamy z perspektywy integralnego i kompleksowego analizowania zjawisk edukacyjnych, która wylania się z dyscyplin humanistycznych i społecznych oraz specjalności pedagogicznych. Naszym zamiarem jest, by czasopismo inicjowało dyskusję na temat takiego właśnie oglądu zjawisk edukacyjnych i uczestniczyło w promowaniu refleksji dotyczącej nauk o wychowaniu oraz ich instytucjonalizacji. W naszym zamyśle, czasopismo ma stanowić interdyscyplinarną przestrzeń służącą wymianie myśli, badań i doświadczeń. Tworząc tę przestrzeń, chcemy skupić uwagę na wielowymiarowym namyśle nad problematyką nauk o wychowaniu wraz z jego krytycznymi wariantami. Będziemy zarazem dbać o uwzględnianie tych aspektów praktyczności pedagogiki, które wymagają wysokiego poziomu refleksyjności. Towarzyszy nam bowiem cel ciągłego poszerzania perspektyw analizy problematyki edukacyjnej. Zamierzamy tworzyć to czasopismo wspólnie ze wszystkimi, których zajmują aplikacyjne możliwości teorii i koncepcji pedagogicznych, podejść logiczno-filozoficznych, antropologicznych, socjologicznych, psychologicznych oraz metodologicznych, dla tworzenia zintegrowanej perspektywy nauk o wychowaniu. Zaproszenie do udziału w tworzeniu czasopisma adresujemy zwłaszcza do tych autorów, którzy obejmują zagadnienia nauk o wychowaniu w sposób całościowy. Kształtując profil czasopisma, istotnym dla nas jest dbałość o nadanie mu wymiaru międzynarodowego. W tym celu będziemy kierować zaproszenia do autorów spoza Polski, którzy podejmują problematykę nauk o wychowaniu, jak również do recenzentów zagranicznych”.

⁵⁹ Zob. numer tematyczny pt. *Edukacyjne wymiary badań biograficznych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 4, 2017 (red. D. Urbaniak-Zajac, E. Dubas, M. Kafar).

⁶⁰ Zob. numer tematyczny pt. *Mistrz i mistrzostwo...*, dz.cyt. Wciąż uskuteczniając myślenie w trybie dialogicznym, warto wspomnieć, iż numer ten nie przybrałby takiej a nie innej postaci, gdyby nie „przeplawy intelektualne”, jakie rozegrały się między mną jako reprezentantem Katedry Badań Edukacyjnych, Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ a (i) środowiskiem badaczy autoetnograficzno-narracyjnych z ośrodka Department of Communication (zob. przyp. 55. i 60. w niniejszym autoreferacie) oraz (ii) środowiskiem „Forum Humanistycznego” gromadzącego badaczy transwersalnych i interdyscyplinarnych z całej Polski (na temat tej inicjatywy również w kontekście omawianego tutaj „projektu mistrzowskiego” i jego źródeł ideowych, instytucjonalnych oraz osobowych pisaliśmy więcej w tekście M. Kafar, A. F. Kola, *Mistrzowie – preliminaria*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2016, s. 190-196). W ramach spotkań „Forum Humanistycznego” odbyły się dwa seminaria naukowe pt. *Mistrzowie – preliminaria* (Toruń, 12 grudnia 2015, organizatorzy: „Forum Humanistyczne”, Katedra Badań Edukacyjnych UŁ, Pracownia Badań nad Pamięcią Zbiorową w Postkomunistycznej Europie UMK w Toruniu (zob. zał. nr 6.18)) oraz *Od Mistrzów*

odniesienia zawarte w przedstawionym przeze mnie cyklu publikacji, wylaniała się, poza zagnieżdżeniami, na które zwracałem uwagę wcześniej, również z tła kultury myślenia „NOWIS”; jednocześnie uwzględniała ona spotkanie tego, co „lokalne” z tym, co „ponadlokalne”, odsłaniając w tak zakreślonym horyzoncie m.in. wciąż słabo do tej pory rozpoznany w Polsce świat amerykańskiej kultury intelektualnej (badań i badaczy jakościowych w odmianie autoetnograficzno-narracyjnej⁶¹).

Przestrzeń otwartości dyskursywnej „NOWIS”-u umożliwiła mi także wejście w obszar, który uznaję za niezwykle istotny pod względem określenia profilu moich najbardziej aktualnych zainteresowań. Chodzi o paradygmat transformacyjny w odsłonie francuskiej kultury myślenia⁶² (Jean-Marie Barbier, François Jullien), co znalazło odzwierciedlenie m.in. w aktywności, jaką był/jest udział w cyklu sympozjów, seminariów i konwersatoriów poświęconych tematyce transformacji⁶³ – owoc jednego z nich to wyjątkowa publikacja *Ponownie otworzyć możliwości: de-koïncydencja i kolejne życie* François Julliena, wybitnego hellenisty i sinologa, gdzie znalazł się także współautorski rozdział *Spotykając François Julliena* Izabeli Kamińskiej-Jatczak, Anny Walczak i Marcina Kafara. Książka ta – potraktowana jako zjawisko intelektualno-kulturowe – stała się następnie pretekstem do, *nomen est omen*, ponownego otworzenia możliwości dia-logicznych, co dobitnie unaocznilo wydarzenie pt. *Spotkanie z twórczością François Julliena, szczególnie zaś jej część Książka jako zjawisko osadzone w nurcie przepływow intelektualnych – bez początku i końca. Dyskusja wokół „Ponownie otworzyć możliwości: de-koïncydencja i kolejne życie. Wybór tekstów” François Julliena*. Wystąpiłem tam jako panelista, wcześniej budując również – wspólnie z Ewą Marynowicz-Hetką, Anną Walczak oraz Izabelą Kamińską-Jatczak – koncepcję tematyczną tejże dyskusji (zob. [PROGRAM - 14 czerwca 2024 \(lodz.pl\)](#)).

do mistrzostwa (Toruń, 7 grudnia 2016; organizatorzy: Katedra Badań Edukacyjnych UŁ, Polskie Stowarzyszenie Komparatystyki Literackiej, Pracownia Badań nad Pamięcią Zbiorową w Postkomunistycznej Europie POSTCOMER, UMK w Toruniu (zob. zał. nr 6.21)), konceptualnie przygotowanych przeze mnie i Adama F. Kołę, przyszłego współredaktora tomu „NOWIS” *Mistrz i mistrzostwo w kulturze, społeczeństwie, sztuce i edukacji/ The Master and Mastery in Culture, Society, Art, and Education*.

⁶¹ Zob. część numeru *Mistrz i mistrzostwo...*, dz.cyt., zatytułowaną *Legacy of Masters. Honoring the Retirement of Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*.

⁶² Zob. numery tematyczne pt. *Kultury edukacyjne i kultury społeczne*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 3, 2016 (red. E. Marynowicz-Hetka, J.-M. Barbier), „MYŚLĄC TRANSFORMACJE”, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 13, 2021 (red. J.-M. Barbier, E. Marynowicz-Hetka) oraz I. Kamińska-Jatczak, *Mysząc o transformacjach: sympozjum naukowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2019, s. 312-323.

⁶³ Należą do nich: (i) sympozjum *Mysząc o transformacjach* (Łódź, 23.5.2019), zorganizowane przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ, goszczące Jeana-Marie Barbiera; (ii) konwersatorium Jullienowskie, afiliowane przy Łódzkim Towarzystwie Naukowym i prowadzone przez zespół badawczy „Myśleć transformacje” (w jego skład pierwotnie wchodziły, oprócz prof. Ewy Marynowicz-Hetki, osoby związane obecnie z Wydziałem Nauk o Wychowaniu: dr Katarzyna Gajek, dr Marcin Kafar, dr Izabela Kamińska-Jatczak oraz dr hab. Anna Walczak); konwersatorium to działa od grudnia 2021 r., wpisując się w cykl konwersatoriów występujących pod nazwą „Szkoły i zespoły naukowe Łodzi akademickiej” (zob. [Konwersatorium: Szkoły i zespoły naukowe Łodzi akademickiej - Myśleć transformacje \(lodz.pl\)](#)); (iii) seminarium naukowe *Spotkanie z twórczością François Julliena* (Łódź, 14.6.2024), zorganizowane przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Institut Français Polgone, goszczące François Julliena i Jeana-Marie Barbiera.

Autoreferat

Na koniec chciałbym wspomnieć o bardzo ważnych z punktu widzenia rozwoju mojej ścieżki myślenia w obrębie antro-po-logicznej wizji pedagogiki aspektach formalnych. Po pierwsze, mój dorobek uwzględniający także zgłaszany do oceny w niniejszym wniosku cykl powiązanych tematycznie artykułów naukowych, został uznany za wnoszący „istotny wkład w ewaluację jakości działalności naukowej w Uniwersytecie Łódzkim w latach 2017-2021, w ramach dyscypliny: pedagogika”, jak zostało to ujęte w liście gratulacyjnym, który otrzymałem od Rektora Uniwersytetu Łódzkiego w 2022 r. (zob. zał. nr 6.34). Może to być traktowane jako przykład posiadania „w dorobku osiągnięcia naukowego albo artystycznego, stanowiącego znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny” (art. 219 p.s.w.n.). Po drugie, znacząca odsłona dialogowania dotyczy aspektu kształcenia kadry akademickiej, gdzie do głosu doszły trójpokoleniowe relacje mistrz-uczeń, co wiązało się z moją aktywnością zarówno w rodzimej jednostce, jak i w Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS w Warszawie. Przez kilka lat pełniłem tam funkcję promotora pomocniczego w przewodach doktorskich mgr. Piotra Wojdy (temat pracy *Kultura – narracja – tożsamość. Semiotyczny mechanizm kultury głuchych/ Głuchych* (zob. zał. nr 6.35) oraz mgr. Mateusza Marczewskiego (temat rozprawy *Métis. O współczesnej narracji antropologicznej*; przewód mgr. Marczewskiego zakończył się 24 stycznia 2022 r. nadaniem przez Radę Naukową Instytutu Nauk Humanistycznych stopnia doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o kulturze i religii. Dodatkowo Rada Naukowa Instytutu Nauk Humanistycznych skierowała do Rektora Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS wnioski o wyróżnienie rozprawy dr. Marczewskiego – zob. zał. nr 6.36). Na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego byłem natomiast promotorem pomocniczym w przewodzie doktorskim mgr. Ewy Kos, która na podstawie przedstawionej rozprawy doktorskiej pt. *Warunki uczestnictwa społecznego w doświadczeniach biograficznych kobiet odnoszących sukcesy zawodowe*, otrzymała nadany uchwałą Rady Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego z dnia 25 września 2017 r. stopień doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki (zob. zał. nr 6.37). Jak nadmieniałem, pełnienie powyższej funkcji miało swoje przełożenie na dialogiczne kształtowanie relacji międzypokoleniowych odpowiednio między doktorantami, mną i profesorami; na Uniwersytecie Społecznohumanistycznym SWPS był to prof. Wojciech Józef Burszta, zaś na Wydziale Nauk o Wychowaniu prof. Danuta Urbaniak-Zajac.

Na niższym poziomie kształcenia pod moim kierunkiem powstało do tej pory 8 prac magisterskich i 21 prac licencjackich.

Odniesienia źródłowe

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2003.
- Antropologia pedagogiczna: tożsamość osobista między stałością a zmianą*, red. E. J. Kryńska, A. Józefowicz, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2024.
- Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, M. Magier, P. Szewczak, Lublin: Wydawnictwo KUL 2010.
- Bachelard G., *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przekł. D. Leszczyński, Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria 2002.
- Barbier J.-M., *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zmyślonych pojęć*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2016.
- Bibler W., *Myslenie jako dialog*, przekł. i wstępem opatrzył J. Dobieszewski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1982.
- Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. M. Kafar, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2011.
- Bochner A. P., *Perspectives on Inquiry II: Theories and Stories*, w: *Handbook of Interpersonal Communication*, wyd. II, red. M. L. Knapp, G. R. Miller, Thousand Oaks: Sage Publications 1994.
- Bochner A. P., *Coming to Narrative. A Personal History of Paradigm Change in Human Sciences*, Walnut Creek: Left Coast Press 2014.
- Bolton G. E. J., *Reflective Practice. Writing and Professional Development*, Los Angeles: Paul Chapman Publishing 2010.
- Bourdieu P., Wacquant L. I. D., *Wprowadzenie do socjologii refleksyjnej*, przekł. A. Sawisz, Warszawa: Oficyna Naukowa 2001.
- Calek A., *Biografia naukowa. Od koncepcji do narracji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2014.
- Chrost S., *Antropologia pedagogiczna w perspektywie personalizmu teistycznego*, Warszawa: Difin 2020.
- A Crack in the Mirror. Reflexive Perspectives in Anthropology*, red. J. Ruby, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press 1982.
- Davies C. A., *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*, London & New York: Routledge 1998.
- Dewey J., *Experience and Education*, New York: Macmillan 1959.

Autoreferat

- Dobieszewski J., *Wstęp*, w: W. Bibler, *Myslenie jako dialog*, przeł. i wstępem opatrzył J. Dobieszewski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1982.
- Domańska E., *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1, 2017.
- Domański C., „*Metoda genealogiczna*” w *psychologii twórczości*, w: *Twórczość w teorii i praktyce*, red. S. Popek, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2004.
- Dominiak Ł., *Między nauką a autobiografią. Samobójstwo Émile’a Durkheima*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, 2008.
- Dominiak Ł., *O socjologii twórczości naukowej na marginesie biografii Norberta Eliasa*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 2015.
- Edukacyjne wymiary badań biograficznych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 4, 2017, red. D. Urbaniak-Zajac, E. Dubas, M. Kafar.
- Ellis C., Bochner A. P., *Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject*, w: *Handbook of Qualitative Research*, red. N. K. Denzin, Y. Lincoln, Thousand Oaks: Sage 2001.
- Ellis C., Kafar M., *Autoethnography, Storytelling, and Life as Lived. A Conversation Between Marcin Kafar and Carolyn Ellis*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 3, 2014.
- Engelking A., *Kazimierz Moszyński i Józef Obrebski: nauczyciel i uczeń*, „Lud”, t. 96, 2012.
- Eribon D., *Michel Foucault. Biografia*, przeł. J. Levin, Warszawa: Wydawnictwo KR 2005.
- Fleck L., *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektynie myślowym*, przeł. M. Tuskiewicz, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie 1986, tegoż, *Style myślowe i fakty. Artykuły i świadectwa*, red. S. Werner, C. Zittel, F. Schmaltz, Warszawa Wydawnictwo IFiS PAN 2007.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie”, nr 6, 2005.
- Hałas E., *Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 2, 2011.
- Harbatski A., *Antropologia pedagogiczna. Rozwój antropologii pedagogicznej w czasie i przestrzeni*, t. 1, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2019.
- Harbatski A., *Antropologia pedagogiczna. Podstawy antropologii pedagogicznej*, t. II, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2022.
- Jullien F., *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*, przeł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2024.
- Kmita J., *A głos myślom kłamie*, w: tegoż, *Czarnoksiężstwa humanistów*, Poznań: Fundacja Instytut im. Jerzego Kmity & Spadkobiercy 2015.
- Kafar M., *Michel Foucault jako heterotopia*, w: *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. M. Kafar, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2011.

Autoreferat

- Kafar M., *O współuczestnictwie i osobistym ethosie w kontekście „Społeczności wiejskiej” Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej*, w: *Wokół społeczności wiejskiej. Etnografia Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej – kontynuacje i inspiracje*, red. G. E. Karpińska, A. Nadolska-Styczyńska, Wrocław – Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze 2011.
- Kafar M., *W świecie wygnańców, wdów i sierot. O pewnym wariantcie antropologii zaangażowanej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2013.
- Kafar M., *Around „Biographical Perspectives”. An Introduction*, w: *Scientific Biographies. Between the „Professional” and „Non-Professional Dimensions of Humanistic Experiences*, red. M. Kafar, Łódź – Kraków: Wydawnictwo UŁ, Wydawnictwo UJ 2014.
- Kafar M., *Wokół humanizacji nauki – znaki, tropy, konteksty*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 3, 2014.
- Kafar M., *Auto/ biograficzne aspekty praktyk poznawczych – przestrzenie do-świadczeń i refleksji*, w: *Auto/ biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, red. M. Kafar, Łódź, Wydawnictwo UŁ 2016.
- Kafar M., *Zyskiwanie samowiedzy poznawczej jako proces edukacyjny*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2017.
- Kafar M., *Człowiek w teorii – teoria w człowieku. Przykład biografii naukowej Czesława Robotyckiego (przyczynek do problemu upodmiotawiania dyskursów naukowych)*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, 2017.
- Kafar M., *Traveling with Carolyn Ellis and Art. Bochner, or how I became harmonized with the autoethnographic life. An autoformative story*, w: *Advances in Autoethnography and Narrative Inquiry. Reflections on the Legacy of Carolyn Ellis and Arthur Bochner*, red. T. E. Adams, R. M. Boylorn, L. M. Tillmann, London – New York: Routledge 2021.
- Kafar M., *Looking for Self at the Intersection of “Master”/ “master” Discourses*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2019.
- Kafar M., *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*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2019.
- Kafar M., *Oswajanie nieobecności. Wokół „innej” biografii Wojciecha J. Burszty*, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty”, nr 1-2, 2021.
- Kafar M., *W stronę upodmiotawiania twórczości naukowej – przypadek auto/ biografii*, „Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura/Er(r)go. Theory – Literature – Culture”, nr 1, 2024.
- Kafar M., *Zerwania i nieciągłości auto/ biograficzne*, „Zeszyty Wiejskie”, nr 2, 2024.

Autoreferat

- Kafar M., Kola A. F., *Człowiek, życie i śmierć w kontekście etyczno-moralnych aspektów „praktyk humanistycznych”*, [w:] *Etyczno-moralne aspekty „praktyk humanistycznych”*, red. M. Kafar, A. F. Kola, Toruń – Łódź: Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją ICIMSS 2015.
- Kafar M., Kola A. F., *Mistrzowie – preliminaria*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2016.
- Kafar M., Kamińska-Jatczak I., *W kręgu transgeneracyjnych biografii naukowych. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimierza Zawistowicz-Adamskiej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2017.
- Kafar M., Osvath C., Scheffels E., Spinazola L. P., Tillmann L. M., *Legacy of Masters. Remarks on Life and Work with Professors Carolyn Ellis and Arthur P. Bochner*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2019.
- Kafar M., Pasikowski S., *Od tekstu do kontekstu. O praktyce upodmiotowienia w przestrzeniach twórczości naukowej – prolegomena*, „Przestrzenie Teorii”, nr 34, 2020.
- Kafar M., Marynowicz-Hetka E., *O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2, 2021.
- Kamińska-Jatczak I., *Mysząc o transformacjach: sympozjum naukowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2019.
- Konecki K. T., *Przekraczanie granic, zamykanie granic. Perspektywa pierwszoosobowa w badaniach socjologicznych*, Warszawa: IFiS PAN 2021.
- Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004.
- Kristeva J., *Hannah Arendt. Biografia*, przekł. J. Levin, Warszawa 2007.
- Krzychała S., *Wprowadzenie*, w: tegoż, *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2007.
- Kubica G., *Intelektualne epifanie, czyli o emocjach w nauce. Szkic autoetnograficzny*, w: *Wyobrażone, przeżyte i przedstawione. Księga Jubileuszowa dla profesora Janusza Muchy*, red. Ł. Krzyżowski, K. Leszczyńska, M. Szmaja, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS” 2019.
- Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Kubinowski D., *Metodologia spod znaku ∞^2 a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

Autoreferat

- Kubinowski D., *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin: Wydawnictwo Makmed 2013.
- Kultury edukacyjne i kultury społeczne*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 3, 2016, red. E. Marynowicz-Hetka, J.-M. Barbier.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2010.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1998.
- Mendel M., *Wstęp*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu 2006.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogizacja życia społecznego – spojrzenie z oddalenia*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, 2015.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2019.
- Mistrz i mistrzostwo w kulturze, społeczeństwie, sztuce i edukacji/The Master and Mastery in Culture, Society, Art, and Education*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 8, 2019, red. M. Kafar, A. F. Kola, A. M. Kola.
- „MYŚLAĆ TRANSFORMACJE”, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 13, 2021, red. J.-M. Barbier, E. Marynowicz-Hetka.
- Nowak M., *Podstany pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1999.
- Nowak M., *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstany wychowania*, „Studia Edukacyjne”, nr 5, 2000.
- Nowak M., *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- O śmierci, sile przyjaźni i pamiętaniu. Rozmowa z Marcinem Kafarem wokół książki Umykanie*. Pomyślenia z etnografii życia (rozmawiała M. Łomnicka), „Magazyn Literacki Książki”, nr 5, 2024.
- Piekarski J., *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.

Autoreferat

- Prokopiuk W., *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przelomu wieków*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Rembierz M., *Kulturowe dziedzictwo Beskidów i kształtowanie osobowej tożsamości w interpretacji Jana Szczyptańskiego*, w: *Beskidzkie dziedzictwo*, red. S. Cader, T. Kowalik, Szczyrk: Beskidzki Instytut Nauk o Człowieku 2013.
- Rorty R., *Metoda, nauki społeczne i społeczna nadzieja*, w: tegoż, *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972-1980*, przekł. C. Karnowski, przekł. przejrzał i przedmową opatrzył A. Szahaj, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1998.
- Rutkowiak, *Wstęp*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1992.
- Rutkowiak J., *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995.
- Schulz B., *Antropologiczne podstany wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1996.
- Sendyka R., *Od kultury ja do kultury siebie. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*, Kraków: Wydawnictwo Universitas 2015.
- Strapko I., *Apologia nadziei w filozofii i pedagogice*, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS” 2004.
- Sztobryn S., *Biodoksografia pedagogiczna*, w: *Uczenie się z biografii innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2011.
- Śliwerski B., *Antropologia pedagogiczna*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2, 2015.
- Tedlock B., *From Participant Observation to the Observation of Participation. The Emergence of Narrative Ethnography*, „Journal of Anthropological Research”, nr 1, 1991.
- Wejland A. P., *Dyskurs i tożsamość. Opowieści we wspólnocie naukowej*, w: *Okolice socjologicznej tożsamości. Księga poświęcona pamięci Wojciecha Sitka*, I. Taranowicz, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2010.
- Wejland A. P., *Horyzont – nawrócenie – narracja. Tożsamość i obcość w naukowym świecie humanistów*, w: *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. M. Kafar, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2011.
- Wehr G., *Martin Buber. Biografia*, przekł. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR 2007.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, szkice, eseje*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2007.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2007.
- Wrzosek W., *Historia – Kultura – Metafora. Pomstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego 1995.

Autoreferat

Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa: IFiS PAN 1993.

Young M. W., *Bronisław Malinowski. Odyseja antropologa 1884-1920*, przekł. P. Szymor, Warszawa: Wydawnictwo Książkowe „Twój Styl” 2008.

Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi, red. M. Nowak, R. Jusiak, J. Mazur, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013.

.....*Marcin Kafar*.....
(podpis wnioskodawcy)