

**Ewa Marynowicz-Hetka**

Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Łódzki

ORCID:0000-0002-4036-8876

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.05>

## **Koncepcja transkulturowości Wolfganga Welscha: w kierunku transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej**

### **Wolfgang Welsch's concept of transculturality: towards a transversal paradigm of social pedagogy**

**ABSTRACT:** The article is an attempt to answer the following questions: how, in the context of Wolfgang Welsch's concept of transculturality (1998a, b, c, d; 2004), together with its transformations towards transversality, a new interpretation of the categories of interculturalism and multiculturalism is possible? This proposal helps to find justifications for Helena Radlińska's thesis that social pedagogy is at the crossroads of sciences and also allows us to think about the epistemological consequences of this view. As a result of the analysis of the values of the concept of transculturality/transversality, the assumption was formulated that it can be a reference for constructing a transversal paradigm of social pedagogy and a basis for its ontological framework. As a result of adopting such a view, a transversal paradigm of social pedagogy was proposed, which is formed by three frameworks: ontological – transversal reason, methodological – long duration plus breaks and discontinuities, and epistemological – complexity of processes and phenomena occurring in the field of practice.

**KEYWORDS:** Transculturality, transversality, social pedagogy, long persistence, breaking and discontinuity, duality/complexity.

**STRESZCZENIE:** Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania: jak w kontekście koncepcji transkulturowości Wolfganga Welscha (1998a, b, c, d; 2004), wraz z jej transformacjami w kierunku transwersalności, możliwe jest nowe odczytanie kategorii interkulturowości i wielokulturowości. Propozycja ta sprzyja odnalezieniu uzasadnień dla tezy Heleny Radlińskiej, że pedagogika społeczna znajduje się na skrzyżowaniu nauk, a także pozwala na namysł nad konsekwencjami epistemologicznymi tego poglądu.

W rezultacie analizy walorów koncepcji transkulturowości/transwersalności sformułowano przypuszczenie, że może ona stanowić odniesienie dla konstruowania transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej i podstawę jego ramy ontologicznej. W efekcie przyjęcia tego stanowiska zaproponowano transwersalny paradygmat pedagogiki społecznej, który tworzą trzy ramy: ontologiczna – rozumu transwersalnego, metodologiczna – długiego trwania i zerwań oraz nieciągłości oraz epistemologiczna – kompleksowości i złożoności procesów oraz zjawisk zachodzących w polu praktyki.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Transkulturowość, transwersalność, pedagogika społeczna, długie trwanie, zerwanie i nieciągłość, dwoistość/złożoność.

## Uwagi wstępne

W twórczości Tadeusza Pilcha odnajdujemy różne wątki, w tym także nurt prac badawczych, który może stanowić odniesienie dla odczytania kategorii interkulturowości i wielokulturowości w kontekście koncepcji transkulturowości Wolfganga Welscha (1998a, b, c, d; 2004) wraz z jej możliwymi transformacjami w kierunku transwersalności.

W prezentowanym tekście formułowane jest przypuszczenie, że koncepcja ta może stanowić także odniesienie dla konstruowania transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej. Analiza tego zagadnienia może sprzyjać odnalezieniu uzasadnień dla znanej tezy Heleny Radlińskiej, że pedagogika społeczna znajduje się na skrzyżowaniu nauk, a także może pozwolić na namysł nad konsekwencjami epistemologicznymi tego poglądu. Prace Welscha i autorów rozwijających ten dyskurs (np. *Estetyka transkulturowa* 2005; *Estetyka pośród kultur* 2012; *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* 1998) okazały się bardzo pomocne w poszukiwaniu ram dla budowanej konstrukcji myślenia o pedagogice społecznej w kategoriach transwersalnych.

Bogata twórczość Tadeusza Pilcha jest usytuowana filozoficznie. Co jest zresztą zrozumiałe, bo wydaje się, że zaangażowany pedagog społeczny nie może „oderwać się od »korzenia filozoficznego«”<sup>1</sup>, co w twórczości Tadeusza Pilcha jest bardzo widoczne. Jego prace badawcze i zaangażowanie społeczne zorientowane są na Drugiego w sytuacji trudnej, w sposób niezasłużony dla niego (nierówności społeczne, wyłączenie, marginalizacja). Z drugiej strony na Drugiego, z którym wchodzimy w relacje społeczne, tworzymy społeczność (poprzez uwspólnianie doświadczeń), wtedy to, co łączy (lub dzieli), to

---

<sup>1</sup> Choć na jednym z seminariów rozpoczynających cykl wydarzeń związanych z 70-leciem Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ Pan Profesor powiedział: „filozofem to już byłem” (por. *Pedagogika społeczna: wstępny i kontynuacje* 2015).

wartości uznawane i (nie) podzielane. Stąd też w tej twórczości odnajdujemy ważny wymiar aksjologiczny podejmowanej aktywności. Tym samym problematyka filozoficzna jest znowu obecna. Nie można się bez niej obejść również w pracach metodologicznych, z którymi Profesor związany jest na trwałe.

W pierwszej dekadzie transformacji w Polsce Tadeusz Pilch kierował zespołem interdyscyplinarnym zajmującym się interkulturowością. Były to ważne prace wyprzedzające późniejsze rozpowszechniające się coraz bardziej w społeczeństwie polskim przejawy postaw ksenofobicznych, podziałów i kształtowania stosunku do Drugiego jako Obcego, które aktualnie stają się poważnym problemem społecznym, a nie tylko indywidualną postawą. Zagadnienia podejmowane w pracach badawczych Tadeusza Pilcha i rekomendacje dla praktyki tam formułowanej z coraz większą siłą stają się ważne i wymagają też powrotów w poszukiwaniu ramy teoretycznej dla analizy mechanizmów konstruowania społeczności heterogenicznej i wielokulturowej.

Jedną z takich ram jest koncepcja transkulturowości<sup>2</sup> Wolfganga Welscha (1998a, c; 2004), w której zmiana i rozwój zawsze dokonują się w odniesieniu do zasobów (tradycji) kulturowych oraz w relacyjnym budowaniu jedności w różnorodności. Jest to koncepcja analizująca mechanizmy łączące społeczność, a nie ją dzielące, i tym samym znakomicie wpisuje się w przesłanie pedagogiki społecznej, w tym w stanowisko Radlińskiej w sprawie stosunku do „swoich” i „obcych”, a następnie idei rozwijanej przez Aleksandra Kamińskiego pod hasłem: „Umieć się pięknie różnić”. Realizację tych przesłanek ideologicznych odnajdujemy wyraźnie w aktywności Tadeusza Pilcha, zorientowanej niestrudzenie na konstruowanie społeczności, gromadzenie zwolenników wokół manifestowanej niezgody na wykluczenie, marginalizację, przemoc, autorytaryzm itp. Odczytać można te aktywności jako przejawy niezgody na zapaną rzeczywistość, która to postawa ukonstytuowała pedagogikę społeczną.

Kategoria interkulturowości, wokół której budowano szereg projektów badawczych w latach 90. XX w. została wyparta przez silniejszą w wymowie (i strukturze) koncepcję transkulturowości (Welsch 1998a). Podobne zjawisko zaobserwowano w procesie dyscyplinaryzacji w naukach społecznych, w tym w naukach o wychowaniu (*La recherche en éducation. Pluralité et complexité* 2014; Sabirón, Arriaz 2014). Proces ten przebiegał od pluridyscyplinarności, poprzez interdyscyplinarność do transwersalności. W obu przypadkach jed-

---

<sup>2</sup> Jadwiga Romanowska (2013, s. 144) przypomina, że pierwotna w stosunku do koncepcji transkulturowości Welscha była koncepcja transkulturowości opracowana w roku 1940 przez Fernando Ortiza, który, jak podaje autorka był antropologiem, etnografem, historykiem i muzykologiem.

nym z argumentów owego „przejścia” był wybrzmiewający w dyskursie wymóg kompleksowości/całościowości, kompleksowego myślenia i takiego też działania. Można więc powiedzieć, że zmiany te nie tylko zostały spowodowane postmodernistyczną metodologią i epistemologią, ale także coraz większym zbliżeniem między badaniami a ich wdrożeniem. Nie bez znaczenia były tu silne naciski nie tylko na rozumienie, ale i pojmowanie (Barbier 2016b) procesów i mechanizmów życia społecznego, co z kolei dało asumpt do uprawomocnienia paradygmatu interpretatywnego i partycypacyjnego.

### **Koncepcja transkulturowości *versus* transwersalności**

Jak podkreśla Welsch koncepcja transkulturowości była w jego badaniach wtórna w stosunku do koncepcji transwersalności – rozumu transwersalnego (Welsch 1998c, s. 203–204). W tytule tej części celowo wskazano na dwoistość/złożoność tego procesu. Oba koncepty wzajemnie się wzmacniają i pomimo indywidualnego odczucia autora o ich odkryciu są komplementarne, powiązane. Tę złożoność wyraża też wielokrotne przypominanie o ważnej funkcji jaką na różnych poziomach w procesie konstruowania transkulturowości stanowią kultury „stare”, tradycyjne, narodowe. Opisując proces formowania mechanizmu transkulturowości Welsch podkreśla, że wyraża on „przeplatanie nowych sieci [...] z wykorzystaniem istniejących kultur jako punktów wyjścia bądź rezerwarów, z których buduje się dalsze sieci, tyle że teraz owe kultury odniesienia odznaczać się będą transkulturowym krojem” (Welsch 1998c, s. 210).

Proces ten określa terminem „przejścia”, ale interpretując go za Jeanem-Marie Barbierem (2016a; b) i Markiem Durandem (2017) można powiedzieć, że jego wielopoziomowo powiązana struktura stanowi transformację wzajemnie powiązanych aktywności, uznawanych przez społeczność, które określa się terminem „kultura aktywności” (Barbier 2016a; b). W tak ujmowanym procesie transformacjom podlegają „stare wyobrażenia o formie kulturowej oraz przesunięcia ku nowej transkulturowej formie kultur” (Welsch 1998c, s. 210).

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej szczególnie ważne jest to, że koncepcja Welscha nie odnosi się jedynie do poziomów makrostruktury, ale także do stery indywidualnej. W jednym z udostępnionych polskiemu czytelnikowi tekstów tak wybrzmiewa ten pogląd autora: „transkulturowość istnieje nie tylko na makropoziomie całych społeczności, ale sięga też mikropoziomu tożsamości indywidualnej” (s. 34). Tę tożsamość transkulturową określa kokonem „utkanym częściowo z takich samych, a częściowo z różnych nici, które nie są identyczne pod względem koloru i wzoru” (Welsch 2004, s. 35). Warto przypo-

mniej, że podobne stanowisko epistemologiczne znajdujemy w koncepcji życia duchowego Bogdana Nawroczyńskiego (1947), który mówi o warkoczach powiązań, czy też w koncepcji aktywności pożenionych (*conjointes*) rozwijanej przez Barbiera (2016b), czy Duranda (2017). Wspólny w tych stanowiskach jest nacisk na myślenie kompleksowe/całościowe, co także w twórczości Radlińskiej odkrył Lech Witkowski (2014). Taka wspólnota myśli upoważnia do przypuszczenia, że można mechanizmy transkulturowości rozpatrywać także jako złożoną, związaną w węzeł (spirale) aktywność procesualną. To odkrycie pozwoliło ukierunkować prace badawcze także na to, aby tę koncepcję nie tylko rozpatrywać jako opozycję wobec kategorii wielokulturowości i interkulturowości, ale także jako swego rodzaju narzędzie (dyspozytyw)<sup>3</sup> dla konstruowania propozycji transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej.

Koncepcja transkulturowości – co przyznaje Welsch – jest kontynuacją wcześniejszych jego prac nad rozumem transwersalnym i kategorią transwersalności. Obie kategorie się wzbogacają i obie mogą być z powodzeniem stosowane w spojrzeniu pedagoga społecznego na pola praktyki, w których działa, jeśli zamierza uświadomić sobie i innym ramy owej aktywności. Ważne jest poczynienie zastrzeżenia, że kategoria transkulturowości nie powinna być pojmowana schematycznie, a więc na pewno nie:

- dwubiegunowo (my–oni, nasi–obcy, to, co znane–to, co nieznanne). Jej wyznacznikiem jest raczej „skupianie się na tym, co może być powszechne i łączne” (Welsch 1998c, s. 213);
- „z monokulturowych punktów widzenia” (Welsch 1998c, s. 213).

Jej odkrycie pozwala, tak jak to formułuje Krystyna Wilkoszewska (2012), zrekonstruować własną teorię, którą definiuje jako „estetyka pośród kultur”. Obejmuje ona zmianę w postrzeganiu kultur, „nie binarnie i opozycyjnie” (Wilkoszewska 2012, s. 206), ale jako kulturową sieć relacyjną budowaną między „elementami heterogenicznymi i hybrydalnymi” (Wilkoszewska 2012, s. 207). Przy okazji autorka interesująco interpretuje stanowisko Welscha pisząc: „perspektywa transkulturowa [...] nie polega na dialogu między kulturami pojętymi jako całości (gdyż ona owe całości rozsadza), lecz na sieci relacji” (Wilkoszewska 2012, s. 207) między tymi elementami wyżej wskazanymi. Ta cecha koncepcji Welscha świadczy o jej postmodernistycznym usytuowaniu, bowiem w niej: „wielość jest prymarna, a całość wtórna, bo powstająca

---

<sup>3</sup> Spośród trzech znaczeń (Nowicka 2016) kategorii dyspozytywu: jako narzędzie analizy określające pomysł na jej dokonywanie; sposób na objaśnianie napięć mechanizmów władzy symbolicznej i jej znaczenia dla kształtowania stosunków społecznych; pojęcie uwrażliwiające, dyspozytyw jest w tym tekście rozumiany w pierwszym znaczeniu.

jako rezultat trwałej tendencji ludzkiego rozumu do generalizacji i uogólnienia” (Wilkoszewska 2012, s. 207).

Pogląd tej autorki wynika – o czym pisze (Wilkoszewska 2012) – z przemyśleń na temat transformacji swego stanowiska jako badaczki ukierunkowanej transkulturowo, i tym samym transwersalnie. W rezultacie aplikacji koncepcji transkulturowości nastąpiła, jej zdaniem, zmiana w formule pytań badawczych, tzw. „powierzchniowych”, w przyjętej procedurze badawczej, zmierzającej do „zaczynania od dołu i na poziomie mikro” (Wilkoszewska 2012, s. 211), oraz co najważniejsze, w dostrzeganiu znaczenia „przejsć granicznych”, które mogą być niewidzialne, ale i „wyraźnie doświadczane”. Chodzi tu o doświadczenie wyraźnej odrębności, „co powoduje odsłonięcie pewnego dotąd nieuświadomionego aspektu tożsamości kultury własnej” (Wilkoszewska 2012, s. 211). Takie zdarzenie może sprzyjać transformacji znaczeniowej. Przyjęcie perspektywy transwersalnej/transkulturowej wymaga też zmiany języka, stanowi jej konsekwencję i dokonuje się również w procesie.

Przegląd literatury przedmiotu pozwala na stwierdzenie, że kategoria transkulturowości jest obecna w pracach badaczy (m.in. Deja 2015; Kubicki 1998; Mikołajczyk 2009; Romanowska 2013; Wilkoszewska 2012) reprezentujących różne dyscypliny, poczynając od filozofii, antropologii kulturowej, a na historii literatury kończąc. To zainteresowanie oznaczać może pojemność koncepcji, która spełniałaby oczekiwania badaczy dokonujących oglądu rzeczywistości z perspektywy metateoretycznej.

W pracach pedagogów społecznych odnajdujemy także ślad tych intencji analizy pól aktywności (Mendel 2015). Jednak w odniesieniu do problematyki interkulturowej dominuje koncepcja wielokulturowości (np. Nikitorowicz 2018) i dialogiczności. W stanowiskach innych dyscyplin bardzo wyraźnie odchodzi się od tego paradygmatu, na co m.in. zwraca uwagę Krystyna Wilkoszewska, przywołując koncepcję transkulturowości: „perspektywa transkulturowa według Welscha nie polega na dialogu między kulturami pojętymi jako całości (gdyż ona owe całości rozsadza), lecz na sieci relacji powstających między elementami heterogenicznymi i hybrydalnymi” (Wilkoszewska 2012, s. 207).

Jednym z przykładów spożytkowania tej koncepcji i dalej także ujęcia transwersalności dla pedagogiki społecznej, zorientowanej heterogenicznie i otwartej na nowe podejścia epistemologiczne jest propozycja sformułowania transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Opracowywany przeze mnie od wielu lat (pierwsze ujęcie w: Marynowicz-Hetka 2007, 2009 oraz 2008 i 2010), a następnie rozwinięty w końcowym rozdziale monografii (Marynowicz-Hetka, w druku).

## W kierunku paradygmatu transwersalnego pedagogiki społecznej

Transwersalny paradygmat pedagogiki społecznej został całościowo zaproponowany w monografii (Marynowicz-Hetka, w druku). W niniejszym tekście omówiony zostanie jedynie sygnałnie. Na jego konstrukcję składają się trzy ramy: ontologiczna, metodologiczna i epistemologiczna.

W pierwszej z nich podstawą odniesień koncepcyjnych jest kategoria rozumienia transwersalnego Wolfganga Welscha (1998d), który łączy „rozumienie z krytyką” (Welsch 1998d, s. 98). Dzieje się tak dlatego, że: „każdy punkt widzenia naświetla również z innych perspektyw oraz odkrywa przesłanki, których z tego punktu widzenia sobie nie uświadamiamy” (Welsch 1998d, s. 98). Takie wnikliwe, jakby rentgenowskie rozumienie prowadzi przeważnie „*eo ipso* do krytyki i zmiany paradygmatów, przy czym skala naprawy sięga aż całkowitego zakwestionowania” (Welsch 1998d, s. 98).

Ale równocześnie to przesadne zerwanie z tradycją – ostrzega Welsch (1998c, s. 193) – może być „niebezpieczne”. Niekiedy kontynuowanie może być – jak to komentuje „bardziej godne uwagi niż niektóre modernistyczne nowinki” (Welsch 1998c, s. 193). Szczególnie ważną kategorią w analizie rozumienia transwersalnego jest „przejście”, w którym spotykają się stare wyobrażenia oraz „przesunięcia” ku nowej formie. Jego cechą są napięcia i zmiany: owocuje „napięciami” i żyje dzięki „napięciom”. Jego obraz jest hybrydalny.

Mechanizmy zmian dobrze opisuje koncepcja transkulturowości (Welsch 1998c). Dominująca jest tu „zdolność do przyłączeń i przeobrażeń” (Welsch 1998c, s. 213), która pozwala nam odkrywać to, co „powszechne i łączne” i orientować się w kierunku kompleksowego i całościowego ujmowania aktywności. W procesie konstruowania transkulturowości ważne są te „rezerwuary” (Welsch 1998c, 210), stanowiące swoiste punkty widzenia (i odniesienia), z których powstają dalsze „sieci”. Powodują one, że dotychczasowe odniesienia nabierają transwersalnego wymiaru. Ten mechanizm konstruowania wymiaru transwersalnego pozwala też na „przekraczanie” zewnętrznie danych schematów/wymogów postępowania (np. *habitus*), czy „monokulturowych punktów widzenia” (Welsch 1998c, s. 210). Jednak te istniejące wyobrażenia/reprezentacje są niezbędnym zasobem dla uprawiania perspektywy transwersalnej. Podlegają one licznym hybrydalnym modyfikacjom w „związkach pożenionych” (*conjoins*) (Barbier 2016b). Tym samym same się zmieniają, gubiąc strukturalną budowę (horyzontalną/wertykalną) na rzecz wymiaru transwersalnego przenikającego dotychczasowe punkty widzenia i nowe otwarcia oraz obejmującego „procesy unifikacyjne [...] i różnicowania” (Welsch 1998c, s. 221).



Skrótowo wyraża je sformułowanie: „jedność w różnorodności” (Marynowicz-Hetka 2007; 2009, s. 565–568). Nie należy jednak pojmować tego sformułowania zbyt jednoznacznie. Podobnie, jak w ujmowaniu transkulturowości, nie chodzi tu o „prostą uniformizację” (Welsch 1998c, s. 217), ponieważ w toku transformacji, w rezultacie przenikania, uprzednia różnorodność tworzy nowy typ różnorodności.

Te zmiany zachodzą na trzech poziomach makro, mezo i micro. Ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia nie można pominąć żadnego z nich. Poziomy makro i mezo to nie tylko, jak sądzilibyśmy intuicyjnie, i jak często tradycyjnie rozumie się perspektywę społeczną, eksponując uwarunkowania społeczne zjawisk, ale przede wszystkim to, co Radlińska nazywała głębą (Radlińska 1935; Witkowski 2014), a co współcześnie Welsch (1998c, s. 204) określa jako „budowanie sieci”, dzięki którym i poprzez które tworzy się nowy punkt widzenia transwersalnie poprowadzony. Poziom mikro wyraża „transkulturowe formowanie jednostek, które są [...] kulturowymi hybrydami” (Welsch 1998c, s. 207). To oczywiście brzmi dla pedagoga społecznego bardzo niepokojąco, jak uniknąć w tej sytuacji relatywizacji podejmowanej aktywności i jej ocen, jej orientowania? Jakże ważne jest to pytanie.

Idea transwersalnego postrzegania rzeczywistości jest bardzo widoczna w twórczości Radlińskiej, otwartej na inność/zmianę/nowość, ale i chrońiącej przeszłość<sup>5</sup> i odwołującej się do niej w konstruowaniu terażniejszości. W tym rozumowaniu szczególne jest miejsce kategorii pokolenia historycznego, które z zasady burzy granice demograficzne, kulturowe, społeczne – przenika aktywność wszystkich, którzy w danym okresie historycznym uczestniczą w życiu społecznym. Poznanie mechanizmów tworzenia się pokolenia historycznego ma znaczenie także dla jakości stosunków społecznych w zróżnicowanym z zasady społeczeństwie. Tworzenie społeczności, a może i wspólnoty, dzielącej preferencje wartości, wymaga, by najpierw uczestnicy danego pola aktywności uświadomili sobie przenikające transwersalnie nici, zmieniające zbiorowość jednostek w pokolenie historyczne, w którym konstruuje się odczuwanie uwspólnionego doświadczenia.

Drugą ramę, metodologiczną, transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej stanowią dwa stanowiska. Pierwszym jest koncepcja metodologiczna Ferdynanda Braudela (1999 [1977]; 1949), który w trosce o wspólnotę nauk o człowieku, tak drobiazgowo zróżnicowanych i niekiedy poróżnionych,

---

<sup>5</sup> Przygotowanie historyczne, prace badawcze, rozprawa habilitacyjna o Stanisławie Staszcu jako działaczu społecznym, opublikowana w *Pismach pedagogicznych* Radlińskiej (por. 1964) przypuszczalnie nie były tu bez znaczenia.



apeluje o globalne i całościowe analizowanie zjawisk społecznych. Proponuje w tym celu spożytkowanie kategorii pojęciowej *longue durée* („długie trwanie”), która wymaga, aby pamiętać przede wszystkim o cykliczności zdarzeń i ich strukturze wewnętrznej. Można tego dokonać poprzez oddalenie się, spojrzenie na nią z innej perspektywy, bądź z innej dyscypliny. Analiza zdarzeń z perspektywy oddalenia i długiego trwania pozwala na ich autonomiczną waloryzację. Perspektywa długiego trwania pozwala także na odkrywanie źródeł tworzenia siebie i tworzenia instytucji, z uwzględnieniem wymiarów aksjologicznych, społecznych, kontekstowych, dzięki czemu utwierdza w przekonaniu o użyteczności powrotów do przeszłości. Powroty te, o tyle tylko są użyteczne (Braudel 1999 [1977]; 1949), o ile ułatwiają nam objaśnianie teraźniejszości i dostarczają argumentów oraz materiału dla projektowania przyszłości. Braudel (1999 [1977]; 1949) reprezentuje transwersalne stanowisko metodologiczne, apelując o globalne i całościowe analizowanie zjawisk społecznych. Wprowadzona przez niego kategoria pojęciowa „długie trwanie” wymaga, aby pamiętać o cykliczności zdarzeń i strukturze wewnętrznej. Dopiero w „długim trwaniu” pokoleń możliwe jest wyodrębnienie trwałych elementów jakiegось podejścia, jakiegось stanowiska.

Drugim elementem ramy metodologicznej transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej jest koncepcja Bachelarda (2002 [1937]). Przyjmuje ona, że rozwój dyskursu naukowego dokonuje się w toku namysłu nad uprzednio formułowaną refleksją. Proces ten jest narażony na pęknięcia i zerwania. Nie są to jednak zerwania kompletne, w ich strukturze można odnaleźć również nieciągłości odnawiane, co jakiś czas, zwłaszcza naznaczonym zmianą paradygmatyczną. Te nieciągłości są kluczowe dla trwania dyscypliny (też refleksji nad refleksją) i często stanowią podstawę lub odniesienie jej rekonstruowania. Dokonuje się to w zderzeniu z tym, co „tu i teraz”, ale prześwieconym przez to, „co było”, i „jak było” oraz co może mieć znaczenie dla tej (nowej) konstrukcji.

Na ramę epistemologiczną transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej składają się koncepcje: kompleksowości, złożoności, dwoistości oraz spiralnych i zintegrowanych powiązań wzajemnych, które sprzyjać mogą rozumieniu i pojmowaniu aktywności w polu praktyki. Odnoszenie się do nich w konstruowaniu transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej sprzyja jej kompletności (Witkowski 2014) i takiemu postrzeganiu aktywności w polu praktyki, która stanowi zasadniczy przedmiot jej namysłu. Intencje myślenia całościowego, kompleksowego spotkamy w wielu propozycjach ukierunkowanych na integrację nauk humanistycznych i społecznych. Znaczące dla tej analizy jest stanowisko Pierra Bourdieu, zawarte w pracy *Bourdieu et la*

*littérature* (2010), w której w kilkunastu esejach wypowiadają się językoznawcy, artyści, politolodzy i socjologowie. Książka, stanowiąca kontynuację spotkań i rozmów z Bourdieu na temat literatury, przybliża jego stanowisko w sprawie integralności nauk humanistycznych i społecznych, w którym nie chodzi więc o „prostą” integrację, tylko integrację powiązaną spiralnie.

Nadrzędną cechą ramy epistemologicznej tak rozumianego rozwoju nauki, i w tym także transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej jest niewątpliwie złożoność strukturalna/dwoistość, widziana, z jednej strony jako pewien sposób postrzegania rzeczywistości charakteryzujący się nasycaniem sytuacji społecznych „znamionami złożoności, powstającej z przenikania się odmiennych wpływów, ze zderzania tego, co mija i odchodzi, z tym co zapowiada swoje nadejście, co wręcz znamionuje nową epokę, mimo jeszcze braku gotowego dla niej kształtu i dojrzałości przejawów” (Witkowski 2013). Z drugiej zaś strony stanowiąca element postawy podmiotu działającego w polu praktyki, uwrażliwionego na złożoność i nieoczywistość oraz na złożoność wzajemnych związków w nim dostrzegalnych. Na tym tle przygotowanie do takiego postrzegania pola praktyki stanowi również wyposażenie w odniesienia kulturowe i wiedzę własną podmiotu działającego do interpretacji złożoności i sytuacji społecznych oraz mechanizmów transformacji zachodzących w polu praktyki w sposób spiralnie powiązany i bezszelestny.

### Uwagi końcowe

Podójście transwersalne do aktywności w polu praktyki charakteryzuje kilka syndromów cech. Pierwszym z nich jest przenikanie perspektywy partycypacyjnej i rozumiejącej, która zorientowana jest na pojęcie sensu i znaczenia wzajemnych związków obecnych w aktywności człowieka jako podmiotu działającego, usytuowanej w otaczającym, często nieuporządkowanym (a nawet chaotycznym) kontekście, stale zmieniającym się i poddanym zmianie oraz pozostającym w trakcie tworzenia. W tej perspektywie podmiot działający jest usytuowany wewnętrznie, usiłuje, uczestnicząc w polu praktyki, zrozumieć je. Perspektywa transwersalna, w której krzyżują się elementy zewnętrzne z wewnętrznymi i z oddaleniem od pola praktyki, pozwala analizować rzeczywistość w ujęciu trójwymiarowym. Drugi syndrom cech obejmuje sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin, ale jej wyrażenie dokonuje się w jednym, uniwersalnym przekazie. To podejście łączy to, co uniwersalne i powtarzalne, z tym, co jednostkowe i specyficzne oraz wyjątkowe. Równocześnie aspekt metateoretyczny i metametodologiczny może okazać się użyteczny dla konstituowania się dyscyplin

i procesu dyscyplinaryzacji refleksyjnej praktyki. Ta okoliczność namysłu nad kondycją pedagogiki społecznej i refleksją metodologiczną nad polem aktywności stała się impulsem powrotu do myślenia o możliwej przydatności podejścia transwersalnego do analizowania pola działania (oraz przygotowania do niego). Wydała się być pożyteczna dla nowego odczytania zamysłu pedagogiki społecznej Radlińskiej, sformułowanego w znanym określeniu „nazwa pedagogiki społecznej wyraża jej rolę łącznika pomiędzy zespołem nauk o wychowaniu i nauk o kulturze i społeczeństwie” (Theiss 1984, s. 233). Dodajmy sformułowaniu, które w 1933 roku opublikował w *Encyklopedii wychowania* Zygmunt Mysłakowski, kiedy definiował przedmiot pedagogiki<sup>6</sup>. To odkrycie stanowi także argument za poszukiwaniem wspólnego dla pedagogiki, zintegrowanego paradygmatu.

Trzeci syndrom cech odnosi się do podkreślenia, że podejście takie sprzyja wieloaspektowemu i wieloodniesieniowemu analizowaniu rzeczywistości społecznej. Może być obecne w trzech wymiarach omówionych powyżej. Stanowiąc swoiste podejście metodologiczne do analizowania praktyki, bądź uzasadnienie i metodę do konstruowania metarefleksji nad polem praktyki. Posługuje się własnym metateoretycznym językiem, w nim wyraża związki między analizowanymi elementami. Daje sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin, ale jej wyrażenie dokonuje się w jednym przekazie. Aspekt metateoretyczny i metametodologiczny może okazać się użyteczny dla konstytuowania się dyscyplin i ich całego procesu dyscyplinaryzacji refleksyjnej praktyki.

W rezultacie tak przeprowadzonej analizy można określić paradygmat pedagogiki społecznej usytuowany w sposób transwersalny, tj. łączący w jedności (wynikającej z różnorodności) elementy właściwe wielu podejściom. Rozumiany jako namysł nad aktywnością, wyrażający w sposób kompleksowy sformułowany pewien system pojęć i znaczeń, mogących stanowić odniesienia dla poznania aktywności, jej orientowania i uzasadnienia jej podejmowania. To stanowisko stanowi uzasadnienie dla pielęgnowania związków pedagogiki (społecznej) z innymi propozycjami (podejściami) nauk humanistycz-

---

<sup>6</sup> Tak pisał: „Pedagogika jest jedną z dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek, i znajomość pedagogiczna człowieka zakłada znajomość wszystkich dyscyplin, które do tego przedmiotu się odnoszą. Znajduje się ona niejako w punkcie skrzyżowania tych dyscyplin, nie będąc jednoznaczna ani żadna z nich, ani ich sumą. Do istoty pedagogicznego punktu widzenia należy właśnie to, że ujmuje człowieka najuniwersalniej, jako najwszechstronniej pomyślaną całość, że wszelka fragmentaryzacja zjawiska »człowiek« jest zarazem wyjściem poza pedagogiczny punkt widzenia” (Mysłakowski 1933, s. 28).

nych i społecznych, poprzez konfigurowanie wyraźnie określonego i spójnego transwersalnie poprowadzonego punktu widzenia (społeczno-pedagogicznego). Wśród tych koncepcji użytecznych dla budowania tak rozumianego transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej szczególnie wyróżnić należy: transwersalną koncepcję analizy pola praktyki; mechanizmy tworzenia wspólnego doświadczenia dzięki integrowaniu i rekonstruowaniu doświadczenia indywidualnego, które pozwala na tworzenie instytucji symbolicznej podzielanej przez uczestników pola praktyki; uznanie, że aktywność to życie (Barbier 2016b; Durand 2017), to wszystko, co robimy, że działając zmieniamy środowisko, oddziałujemy na innych, ale także zmieniamy siebie. Wszystkie aktywności i zachodzące transformacje są pożenione w spiralnym węźle, w warunkach powiązań. Nie ma zatem potrzeby wyszczególniania jednostkowych czynów. Transwersalna koncepcja zachęca do postrzegania pola praktyki w sposób całościowy, kompleksowy, złożony, ale nie zapominając o dwoistościach i oscylacjach w procesualnym rozwoju zdarzeń.

## Literatura

- Bachelard G., 2002[1938], *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Wydawnictwo Słowo/Obraz/Terytoria, Gdańsk.
- Barbier J.-M., 2016b, *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, przekład i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Bourdieu et la littérature, *Suivi d'un entretien avec Pierre Bourdieu* (2010), (sous la dir.) J.-P. Martin, Edition Cécile Defaut, Nantes.
- Braudel F., 1949, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Armand Colin, Paris.
- Braudel F., 1999 (1977), *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, W. Kula, Czytelnik, Warszawa.
- Durand M., 2017, *L'activité en transformation*, [w:] J.-M. Barbier, M. Durand (sous dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Presses Universitaires de France, Paris, s. 33–55.
- Estetyka transkulturowa*, 2004, red. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków.
- Estetyka pośród kultur*, 2012, red. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków.
- Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (1998), red. R. Kubicki, cz. 2, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Kubicki R. (red.), 1998, *O skoku do Królestwa Rozumu Transwersalnego*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha, cz. 2*, red) R. Kubicki, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 161–168.
- La recherche en éducation. Pluralité et complexité* (2014), coord. L. Marmoz, R. Marmoz, L. Harrold, Paris.
- Marynowicz-Hetka E., 2007, 2009, *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 552–569.
- Marynowicz-Hetka E., 2008, *Towards the Transversalism of Social Pedagogy*, [w:] *Reframing the Social. Social Work and Social Policy in Europe/Reframing des Sozialen. Soziale Arbeit*

- und Sozialpolitik in Europe / Reframing del Sociale. Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa*, red. F.W. Seibel, H.-U. Otto, G.F. Friesenhahn, tłum. B. Przybylska, Boskoviće, Wyd. Albert, s. 85–102.
- Marynowicz-Hetka E., 2010, *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 73–90.
- Marynowicz-Hetka, (w druku), *Pedagogika społeczna: pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mendel M., 2015, *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczyła-Namielska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 57–76.
- Mikołajczyk T.H., 2009, *Rozum transwersalny, czyli o postmodernistycznym rozumieniu racjonalności*, „Słupskie Studia Filozoficzne”, nr 8, s. 31–40.
- Mysłakowski Z., 1993, *Pedagogika, jej metody, miejsce w systemie nauk*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, red. S. Lempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, t. 1, cz. 1, Wydawnictwo Naszej Księgarni ZNP, Warszawa, s. 9–29.
- Nawrocyński B., 1947, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków–Warszawa.
- Nikitorowicz J., 2018, *Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego* „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 1(6), s. 76–88.
- Nowicka M., 2016, *O użyteczności dyspozytywu w badaniach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 1(12), s. 170–191.
- Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, 2015, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczyła-Namielska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Radlińska H., 1935, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Radlińska H., 1964, *Pisma pedagogiczne*, t. 3: *Z dziejów pracy społeczno-oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Romanowska J., 2013, *Transkulturowość czy transkulturowanie. O perypetiach pewnego bardzo modnego terminu*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Humanistyczne”, nr 6, s. 143–152.
- Sabirón F., Arriaz A., 2014, *Complexité et recherche en éducation : la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation*, [w:] *La Recherche en éducation. Pluralité et complexité*, coord. L. Marmoz, R. Marmoz, L. Harmattan, Paris, s. 31–42.
- Theiss W., 1984, *Helena Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Welsch W., 1998a, *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. A. Zeidler-Janiszewska, R. Kubicki, Warszawa.
- Welsch W., 1998b, *Racjonalność i rozum dzisiaj*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, red. R. Kubicki, tłum. M. Leśniewska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 11–30.
- Welsch W., 1998c, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, [w:] *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, (red.) R. Kubicki, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 195–222.
- Welsch W., 1998d, *Wielość a niezróżnicowanie*, [w:] *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, przekł. B. Susła, J. Wieteci, red. R. Kubicki, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 97–100.

- Welsch W., 2004, *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa*, [w:] *Estetyka transkulturowa*, tłum. K. Wilkoszewska, red. K. Wilkoszewska, Universitas, Kraków, s. 31–46.
- Wilkoszewska K. (red.), 2012, *Transkulturowe studia w estetyce*, [w:] *Estetyka pośrodku kultur*, Universitas, Kraków, s. 205–210.
- Witkowski L., 2013, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L., 2014, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

### **Źródła internetowe**

- Barbier J.-M., 2016a, *Kultury działania i podzielane sposoby organizacji konstrukcji sensu*, tłum. G. Karbowska, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” nr 2(3); <http://www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/text.php?ids=101367> (data pobrania: 15.01.2019).
- Deja K., 2015, *Transkulturowość: od koncepcji Wolfgana Welscha do transkulturowej historii literatury*, „WIELOGŁOS”, Pismo Wydziału Polonistyki UJ, s. 87–107; [ww.ejournals.eu/Wieloglos](http://www.ejournals.eu/Wieloglos) (data pobrania: 15.01.2019).