

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2021 NUMER 3 (261)

ISSN 0023-5938

E-ISSN 2657-6007

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 PL (CC BY)

DOI: <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-3.4>

Jarema Drozdowicz

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**

E-mail: jaremad@amu.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1060-6324

Wyobraźnia pedagogiczna. Źródła interdyscyplinarne i zarys koncepcji**

Summary

PEDAGOGICAL IMAGINATION. INTERDISCIPLINARY SOURCES AND AN OUTLINE OF THE CONCEPT

The paper explores the concept of pedagogical imagination in relation to three major sources of theoretical influence – ethnography, sociology and history. It makes the attempt to combine them and investigate how the notion of imagination might be used in pedagogy and the study of education in general. It raises the issue of subjectivity and puts it in the context of emergence of new forms of qualitative analysis in contemporary pedagogy. This new form of scientific inquiry and new analytical questions that arise along are related to the problem of experience. The paper also makes an attempt to highlight the significance of experience in gaining a deeper insight into the ways people shape their own educational experiences. When speaking of experience in the educational space, especially within the school reality, we might point out the subjectified forms of participation in those areas of public life. The stressed out in the text and combining mentioned types of imagination forms of living the participation in what is usually objectified and institutionalized field of education, upbringing, schooling systems and various educational policies implemented in schools requires nevertheless a critical approach towards the effects of functioning of those domains in the social praxis, a step which is typical for the aforementioned disciplines. To paraphrase Bruno Latour, today we need to reformulate what is social in the categories typical to the emic analysis natural to ethnography rather than to sciences which use tools promising maximum objective insight into reality.

Keywords: pedagogical imagination, sociological imagination, ethnographic imagination, historical imagination, qualitative research

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Pomysł, aby w formowaniu tożsamości określonych dyscyplin naukowych użyć pojęcia wyobraźni wydawać się może dla wielu co najmniej zaskakujący. Wyobraźnia jest bowiem zazwyczaj umieszczana w polu właściwym afektywnie pojmowanej psyche lub jako część tej domeny ludzkiego umysłu, w której kognitywne zdolności zostają znacząco poszerzone i pozwalają na zmianę jednostkowej optyki w odniesieniu zarówno do przestrzeni, jak i czasu (widzimy wówczas dalej i możemy przewidywać pewne fakty). Jest ona wówczas określoną predyspozycją umysłu i kreatywnym rodzajem aplikowania tejże predyspozycji wobec świata zewnętrznego, a dokładniej pewnym procesem psychicznym, który umożliwia przetwarzanie wyobrażeń (Sieradzka-Basiur, 2016, s. 198). Pozwala ona na przetwarzanie i transgresję istniejących warunków jakie zastaliśmy w świecie pozajednostkowego doświadczenia. W tym sensie wyobraźnia stanowi siłę motoryczną stojącą za dynamiką relacji jednostka–rzeczywistość i zezwala tym samym na wskazanie zakresu sprawczości jednostki poprzez antycypację możliwych do wyobrażenia skutków jej działania. Tworzy zatem w konsekwencji równoległą do omawianej rzeczywistości płaszczyznę ideacyjną, na której rozgrywane są dyskusje na temat nie tyleż – jak rzeczy się mają, ale znacząco bardziej – jakie mogłyby one być.

Działania podejmowane w celu urzeczywistnienia idei i znaczeń wyrosłych na gruncie wyobraźni niezmiennie zaś odwołują się do tej płaszczyzny, nabierając charakteru symbolicznego i performatywnego. Przekraczanie rozmaitych granic staje się wówczas krokiem odgrywanym i zrytualizowanym na potrzeby zwiększenia czytelności jego społecznego odbioru. Człowiek naznaczony darem wyobraźni często obdarzany jest w takiej sytuacji przez innych admiracją, nazywany nierzadko geniuszem i kimś wyprzedzającym swoje czasy. Wyobraźnia niesie ze sobą w tym świetle również potencjalną zmianę istniejących struktur, przewartościowując pojęcie bariery i sugerując nie tylko możliwość, ale przede wszystkim konieczność jej przekroczenia. Wyjście poza istniejące ramy, odwrócenie obowiązujących stosunków społecznych i przewartościowanie relacji łączących aktorów społecznych – wszystko to stanowi zaś konsekwencję zasiania w umyśle idei mówiącej, że dobrze ukierunkowana siła imaginacyjna ma moc tworzenia nowych rozwiązań dla starych problemów. Stąd też tworzenie światów wyobrażonych jest niezbywalną częścią procesu użycia wyobraźni jako narzędzia. Specyficznie pojmowany utylitaryzm wyobraźni nie polega jednak na jej punktowej aplikacji w newralgicznych miejscach pograżonych

w mialkim twórczo zastoju. Jej właściwa użyteczność objawia się bowiem jedynie w przypadku wplecenia tej kategorii w rozwiązania systemowe dotyczące wybranych obszarów życia tak w znaczeniu personalnym, jak i społecznym.

W tym kontekście pojęcie to z rzadka jedynie wydaje się być stosowane w odniesieniu do debat toczonych w obszarze właściwym pewnym, bądź co bądź publicznym, dyskursom metodologicznym, a tym bardziej teoretyczno-konceptualnym. Wyobraźnia jako koncept naukowy pozostaje często pozbawiona swojej meta-teoretycznego potencjału. Naświetlenie i rozwinięcie tegoż potencjału pozostaje jednak dziś kwestią zasadniczo nierozstrzygniętą w przypadku dyscyplin takich jak pedagogika, które z racji swej historycznie uformowanej tradycji dyscyplinarnej pozostają nadal na stanowisku bliskim wąskiemu psychologizującemu rozumieniu wyobraźni. Psychologiczny ciężar objawia się często jako zespół teoretyczno-metodologicznych przesłanek definiujących takie obszary zainteresowania współczesnej pedagogiki jak socjalizacja, kobiecość i męskość, instytucja rodziny i relacje rodzinne, a w szczególności problem procesu formowania się osobowości.

Zauważmy jednak, że kategoria osobowości pozostaje w kręgu dociekań kilku dyscyplin w domenie nauk społecznych, których centralną osią jest nie tyleż personalistycznie pojmowany konstrukt osobowości, lecz złożony zbiór społeczno-kulturowych czynników formujących pewne wzory osobowości osadzone w partykularnych kontekstach tak społecznych, jak i historycznych. Do dyscyplin tych należy socjologia, antropologia wraz z etnografią, jak też przenikająca je wszystkie historiografia, która łączy fakty społeczne na osi czasu. W największym stopniu to związek między kulturą, strukturami społecznymi, procesami dziejowymi oraz wzorami osobowości będącymi wynikiem tych współzależności stanowi źródło refleksji na temat nie tylko konstruowania jednostkowej psyche, ale raczej pozwala zrekonstruować drogi, jakimi jednostkowe formy osobowości zyskują wymiar zbiorowo podzielanych schematów odczuwania. Jednostka w znaczeniu społeczno-kulturowym funkcjonuje w tym świetle niezmiennie w obrębie określonych ram wyznaczanych przez system społeczny i system kultury.

Skądinąd wychodząc poza temat osobowości rozpatrywać możemy również z pedagogicznego punktu widzenia inny problem. Jest nim mianowicie pytanie o to, jak to, co wypływa z płaszczyzny psychologicznej zostaje transmitowane poza jednostkowe jaźnie i staje się właśnie zbiorowo podzielaną regułą tak doświadczenia rzeczywistości, jak i jej percepcji. Przenosi takie stanowisko dyskusję o wyobraźni z pola będącego domeną redukcjonistycznie rozumianej psychologii w obszar komunikacji i semiotyki. Zmiana ta zezwala na znaczące

poszerzenie optyki skupiającej się już nie tylko na problemie imaginacyjnych zdolności jednostki, ale na jej predyspozycjach do współdzielenia partykularnych wyobrażeń formowanych na poziomie jednostkowym z innymi.

Ujmując wyobraźnię w kategoriach znaków, możemy przyjąć jednocześnie, że w ogólnym wymiarze ludzkie zdolności do wytwarzania tychże są co najmniej równe zdolnościom do operowania nimi w ramach określonych systemów komunikacji. Innowacyjny charakter działań przyczyniających się do wytworzenia nowych znaczeń lub reinterpretacji już istniejących wynika zazwyczaj z wyjścia jednostki poza swoje społeczno-kulturowe *emploi* lub – jakby ujął to Pierre Bourdieu – z transgresji jej nierezydualnego habitusu. Nadają one praktyce społeczno-kulturowej wymiar symboliczny, bazując na zasadzie reprezentacji. To ta zasada właśnie leży u podstaw znaczenia pojęcia wyobraźni w odniesieniu konceptualnym użytecznym dla refleksji pedagogicznej, wychodzącej poza redukcjonizm i paradygmat czysto funkcjonalny.

W sensie edukacyjnym jako reprezentację uznać możemy wszelkie znaki, których sensory odnoszą się w istotnym stopniu do szkolnictwa, socjalizacji i enkulturacji, wychowania oraz wszelkich zjawisk związanych bezpośrednio lub pośrednio ze sferą edukacyjną. Idąc w ślad za definicją znaku sformułowaną przez Charlesa Sandersa Pierce'a i mówiącą, że znakiem jest wszystko co stanowi reprezentację czegoś innego, dostrzegamy jednocześnie, iż odniesienia semiotyczne fundują także podstawy zdolności imaginacyjnych (Pierce, 1977). Operując znaczeniami budujemy światy wyobrażone, których zasadniczym warunkiem istnienia jest plastyczność ludzkiego umysłu, stojąca w zależności do systemów znaczeń, symboli, metafor i metonimii wpływających z języka. Zdolność do grania w gry językowe (posługując się wittgensteinowską retoryką) jest zatem niezbędnym i przedwstępnym warunkiem, aby refleksyjnie wejść w szersze pole rozmaitych domen działalności poznawczej człowieka. Dominujące w tych domenach kody językowe, narracje i dyskursy różnić się mogą niekiedy znacznie względem siebie. Użycie wyobraźni, lub ujmując to inaczej jako wykroczenie poza własne konwencje językowe, koncepcyjne i teoretyczno-metodologiczne debaty, pozwala dopiero wówczas na dostrzeżenie subtelnych zależności i powiązań interesujących nas zjawisk, których istnienia dotąd nie zauważaliśmy. Wyobraźnia staje się w takich sytuacjach instrumentem partycypacji i równoległego współtworzenia perspektywy humanistycznej w polu rozmaitych dyscyplin, a interdyscyplinarny charakter uprawianej w takim kontekście nauki jest zarówno pragmatyczny dzięki swojemu radykalnemu zorientowaniu problemowemu, jak i utylitarny, dostarczając nam przesłanek znajdujących swoje zastosowanie w różnych dyscyplinach na różne sposoby.

Pamiętajmy jednak, że inspiracja ku takiemu przedefiniowaniu zasad gry wynika nie tyleż z niechęci do czystych form dyscyplinarnych, ale raczej z faktu, że traktujemy te formy niezmiennie jako weberowskie typy idealne, unikając przy tym reifikacji właściwych tym dyscyplinom słowników pojęciowych.

Proponowane w niniejszym tekście podejście jest zatem czymś więcej aniżeli jedynie przyczynkiem do zniesienia dotychczasowych tożsamości dyscyplin takich, jak na przykład pedagogika na rzecz bliżej niedoprecyzowanego imperatywu wyobraźni. Stanowi ono zdecydowanie bardziej próbę naświetlenia tych z zakresów, w których tego typu nauki są uprawiane, jakie posiadają potencjał rozwinięcia omawianych dyscyplin w znacznie bardziej dojrzałe poznawczo postaci. Taka swoista „ewolucja” paradygmatyczna nie musi zresztą być procesem podważającym istniejące tradycje uprawiania tej czy innej nauki. Może natomiast wyznaczyć nowe drogi epistemologicznego uporządkowania procesów dochodzenia do wniosków mówiących nam znacząco więcej o problemie, czy to edukacji, czy też kształtowania wzorów osobowości np. poprzez kulturę.

Trzy typy wyobraźni i ich związek z badaniem zjawisk edukacyjnych

Bruno Latour wspólnie ze Stevenem Woolgarem w swym *Życiu laboratoryjnym* stwierdzają, że fakty naukowe są konstruowane w procesie społecznej produkcji tychże, podobnie jak każdy inny rodzaj ludzkiej działalności poznawczej, a „fakt dopiero wtedy staje się faktem, gdy traci swe przygodne cechy a zostaje wbudowany w wielki gmach wiedzy nagromadzonej przez innych” (Latour, Woolgar, 2020, s. 158). Jak bardzo stwierdzenie to jest adekwatne wobec realiów praktyki badawczej w wielu dziedzinach wiedzy pokazują ustalenia poczynione przez obu socjologów w trakcie obserwacji złożonych i niejednoznacznych praktyk laboratoryjnych w jednej z instytucji badawczej zajmującej się analizą endokrynologiczną. Jakkolwiek typowe te praktyki mogą się wydawać uczonym reprezentującym nie tylko endokrynologię lub inne nauki przyrodnicze, ale też zasadniczo każdy rodzaj nauki akademickiej (w tym nauki społeczne i humanistyczne), to jednakże dla kogoś spoza tych środowisk jawią się one jako obce, a ich sens trudny do zrozumienia. Zewnętrzny, a tym bardziej pozaakademicki, obserwator (a w takiej pozycji oboje uczeni starają się postawić) miałby niemały kłopot z dostrzeżeniem sensów kryjących się za tajemniczymi komunikatami, celowości wybranych czynności laboratoryjnych lub wskazaniem

niezmiennych zasad regulujących życie nie tylko przyrodników, ale też inżynierów, humanistów i uczonych społecznych.

Metoda, jaką posługują się Latour i Woolgar w przypadku próby uchwycenia kardynalnych znaczeń praktyk naukowych wypływa z założenia mówiącego, że w celu naświetlenia głównych dróg wytwarzania faktów naukowych należy przyrzeć się bezpośrednio temu, jakie czynniki natury społecznej kształtują i w jakim stopniu wpływają one na kierunki prowadzonych badań. Biorąc pod uwagę kluczowy niekiedy wpływ tych czynników na strategie badawcze prowadzące do poszukiwania określonych odpowiedzi oraz formułowania określonych pytań, zmuszeni jesteśmy uznać, iż naukowe dociekania są w pewnym sensie jedną z obowiązujących konwencji społeczno-kulturowych. Konstatacja ta pozwala nam pójść dalej tropem wyznaczonym przez Latoura i Woolgara. Ich metodą stała się bowiem etnografia nauki, którą w tym konkretnym przypadku można nazwać etnografią laboratorium.

Dzięki obserwacjom uczestniczącym tytułowego życia laboratoryjnego, analizie znaczeń poszczególnych praktyk wszystkich aktorów zaangażowanych w wytwarzanie faktów naukowych, analizie znaczeń kluczowych kategorii językowych typowych dla środowiska naukowego i rekonstrukcji sieci zależności formujących się w badanym środowisku uczonych możliwym stało się odsłonięcie zasad dynamiki procesów konstruowania twierdzeń naukowych oraz struktury powiązań głównych elementów tych procesów. Wskazanie na rolę, jaką w tych ostatnich pełni uznanie zasług oraz cykle tego, co obaj socjologowie określają mianem kapitału uznania, istotnie zmieniło (przynajmniej w zachodnich dyskursach naukowych) wraz z publikacją w latach 70. XX w. *Życia laboratoryjnego* sposób interpretacji wewnętrznych akademickich debat i rozmaitych dylematów epistemologicznych, torując drogę dla nowoczesnego konstruktywizmu. Zresztą, jak przyznają oboje uczeni: „w aktywności naukowej nie «chodzi o naturę», to zażarta walka o konstruowanie rzeczywistości” (Latour, Woolgar, 2020, s. 321).

Wyobrażenia etnograficzna

To, w jaki sposób w *Życiu laboratoryjnym* przedstawiono nie tylko kluczowe działania prowadzące do ostatecznego skonstruowania danego faktu naukowego, ale także wszelkie (jak dotąd ignorowane przez nauki społeczne i ówczesną socjologię) mikropraktyki, wpływające w nie mniejszy sposób na końcowy wynik omawianego procesu nabiera pełniejszego znaczenia, jeśli przyjrzymy się roli, jaką Latour i Woolgar przypisują zastosowanemu przez siebie

podejściu. Aplikacja metody etnograficznej wiąże się bowiem z jednoczesnym uznaniem, że wszelkie wielkoskalowe badania oparte o paradygmat ilościowy dają nam jedynie niepełny obraz badanych realiów, a bezkrytyczne uznanie ich mocy obiektywizującej i poczynione na ich podstawie ustalenia prowadzą niezadko do błędnych wniosków.

Ujęcie jakościowe dostarcza w tym względzie introspektywnego wglądu w ludzkie motywacje, przyjmowane strategie i przypisywane elementom otoczenia i sobie samemu znaczenia. Oparta na paradygmacie jakościowym perspektywa antropologiczna, której etnografia jest niezbywalnym elementem i etapem poznania rzeczywistości, dostarcza jednakże jeszcze innej cennej poznawczo składowej. Jak przyznaje m.in. jeden z bardziej wpływowych reprezentantów tej dyscypliny XX w. Claude Lévi-Strauss antropologia i etnografia (rozumiana jako etap terenowych badań prowadzonych przez antropologów) „zajmuje tę dziedzinę semiologii, której lingwistyka jeszcze nie uznała za swoją” (Lévi-Strauss, 2001, s. 14). W ujęciu strukturalnym podejmuje się ona zadania połączenia zestawu reguł rządzących kulturą i życiem społecznym z zasadami, na których opiera się język.

Rzecz jasna od czasów świetności strukturalizmu teoria antropologiczna dalece wyszła poza proponowane przez autora *Smutku tropików* tezy, mówiące o symetrycznym językowym uwarunkowaniu rzeczywistości kulturowej. Jak jednak warto także zauważyć, to semiotyczne umocowanie takich obszarów ludzkiej działalności jak instytucje, kultura materialna czy role społeczne (zwłaszcza związane z władzą) pozostaje w polu zainteresowania antropologii współczesnej. Uznając rolę, jaką ludzie przypisują znakom i symbolom za centralną w procesach ustanawiania porządków społecznych, możemy również przyjrzeć się bliżej sposobom wyrażania, reprodukcji i transmisji partykularnych wzorów kulturowych poprzez procesy uczenia się „poprawnego” w ramach danego kodu ich użycia.

W odniesieniu do tego spostrzeżenia Paul Willis stwierdza, że „praca na symbolach i praca ekspresyjna stanowią teoretycznie wyobrażone kategorie etnograficznej rekonstrukcji i rozumienia” (Willis, 2005, s. 140). Jak nietrudno dostrzec, etnograficzne przedsięwzięcie stanowi dla Willisa rodzaj działania analitycznego, którego celem jest przede wszystkim dostarczenie wglądu w sensy ujawniane w praktyce społecznej. Związek między znaczeniem a działaniem jest dla etnografii przedpolem, w którym rodzi się także głębsza refleksja konceptualna nad rolą kultury w formowaniu wzorów społecznej *praxis*, czy to poprzez język, czy też poprzez inne formy kodów semiotycznych.

Będąca dyscypliną zorientowaną na ogólniejszą teorię kultury, antropologia rodzi się jednak nie tyleż z rozwinięcia etnograficznego warsztatu, lecz z pewnego typu fascynacji i zaintrygowania różnorodnością postaci, jakie mogą przybierać owe związki. Perspektywa antropologiczna staje się wówczas narzędziem systematyzacji i syntezą ogólniejszych prawideł rządzących kulturą nie w jej partykularyzmach, ale w jej najbardziej podstawowym wymiarze, tj. jako cechy definiującej ludzką tożsamość. Otwiera to antropologiczny namysł na wchodzenie w relacje wymiany idei z innymi dyscyplinami bezpośrednio i pośrednio zainteresowanych tą kwestią. Jak zresztą przyznaje Chris Hann, „antropologia to dyscyplina, która od początku była otwarta na wpływ innych dziedzin niemal ze wszystkich stron” (Hann, 2008, s. 4). Ta symptomatyczna dla myśli antropologicznej otwartość na interdyscyplinarne przenikanie myśli i narzędzi, funduje niemniej pewien typowy dla tej dyscypliny rodzaj wrażliwości oraz wyczulenia na pytania o istotę kultury. Willis identyfikuje ją z wyobraźnią etnograficzną definiowaną przez niego jako rodzaj pojęcia „uwrażliwiającego”, a więc formuły pozwalającej na uchwycenie „czegoś z wewnętrznego życia społecznych atomów” (Willis, 2005, s. 12). Jest to tym samym przyczynek do etnografii codzienności, nadającej wszystkim aktorom społecznym i wytwarzanej przez nich rzeczywistości kulturowej równie dużą wagę. Nie trudno zauważyć, że w podobnym tonie wypowiadał się nieco wcześniej Michel de Certeau, sugerując, że formalne struktury praktyk społecznych wpływają paradoksalnie z form marginalności tyczącej się współcześnie nie mniejszości, lecz mas (de Certeau, 2008, s. XL).

Powszechność pewnych mikrowzorów fundujących określone style życia i ujmowanych w języku kultury jest dziś na tyle znacząca, że ich włączenie do obszaru badań społecznych staje się nie tylko logiczne, ale też konieczne. Dla Willisa badania etnograficzne zajmujące się tego typu zjawiskami są w stanie odkryć zależności, których istnienie dotąd było albo ignorowane jako nieistotne dla zachowania zasadniczego ładu społecznego, albo nie dostrzegano ich związku z procesami wpływającymi na reprodukcję społeczno-kulturowych podstaw owego ładu. Aplikacja postulowanej przez Willisa wyobraźni etnograficznej nie tylko pozwala zatem na połączenie w szerszą całość bardzo zróżnicowanych zjawisk, ale też zezwala na wejście w dyskusję problemową przedstawicieli różnych dyscyplin nauk społecznych i innych dziedzin wiedzy, czyli do „wszystkich sposobów rozumienia miejsca człowieka” (Willis, 2005, s. 29).

Wyobraźnia etnograficzna odwołuje się do kategorii doświadczenia kulturowego, wskazując przy tym na jego językowe (semiotyczne) umocowanie.

Stwierdzenie tego faktu umożliwia jednak dostrzeżenie wielu, często niezwerbalizowanych, przekazów zawierających się w mikropraktykach codzienności kształtujących w dużej mierze to, jak ludzie zazwyczaj doświadczają właśnie swojego uczestnictwa w życiu społecznym, instytucjach lub procesach, którym są poddani. Wyobraźnia ta kładzie zatem nacisk na ludzki potencjał twórczy, pokazując jak niekiedy dalece możemy dzięki jego rozwinięciu przetwarzać zastane warunki i zasady (Willis, 2005, s. 37). Znaczenia definiowane przez reguły użycia języka mogą zostać zmienione i przeniesione w inne konteksty społeczne, gdyż język jest tu rozumiany jako konkretnie umiejscowiona praktyka społeczna, a więc w sposób niefundamentalistyczny.

Jakkolwiek byśmy nie ujmowali tej tezy w świetle językoznawczych formuł, a w szczególności strukturalnej i poststrukturalnej analizy semiotycznej, umykać wydaje się nam dość istotny aspekt, bez dostrzeżenia którego nie byliśmy w stanie posługiwać się wyobraźnią etnograficzną w celu zrozumienia sensów działań tych z podmiotów, których pozycja i kompetencje językowe lokują się poza obszarem władzy (statusu) zezwalającego na ustalanie obowiązujących reguł i norm kulturowych. Znaczenia osadzone poza kulturą wysoką są w swej istocie subwersyjne i oddziałują na znaki charakteryzujące ten typ kultury, podważając ich moc sprawczą w relacjach, w których komunikacja, dajmy na to między przedstawicielami grup dominujących i zdominowanych, zachodzi nie tylko poprzez wymianę komunikatów językowych, ale przede wszystkim poprzez szereg praktyk, niekiedy całkowicie sprzecznych z tymi komunikatami. Zadaniem bowiem tego typu działań subwersyjnych jest zaznaczenie obecności i wyrażenie pragnienia uznania (w sensie Taylorowskim) w świecie, w którym pozycja grup zdominowanych nie pozwalałaby w innych okolicznościach na takie artykulacje podmiotowości i formy oporu (Taylor, 1992).

Rzecz jasna konstatacja ta dotyczy w pierwszej kolejności modelu społeczeństwa opartego na podziałach klasowych i relacjach władzy opartych na różnorodnym pojmowanym kapitale. Dla Willisa nie jest to jednak przeszkodą, aby postulowaną przez siebie wyobraźnię etnograficzną aplikować w innych kontekstach. Znamiennym jednak pozostaje fakt, że w innym swoim tekście, tj. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, zdołał on pokazać zarysowane tu tarcia w polu międzyklasowych interakcji rozgrywane w przestrzeni szkoły w Birmingham, w której prowadził swoje etnograficzne obserwacje w okresie od 1972 do 1975 r. Wnioskiem wpływającym z tej książki jest zatem, ujawniający się dzięki opisywanej tu specyficznej wrażliwości, rozdzźwięk między aktami językowymi, praktykami społecznymi lub użyciem przedmiotów

zgodnie ze społecznie wyuczoną normą, a ich wysoce zniuansowaną „formą kulturalną”. Imperatyw rozumienia, nie zaś wyjaśniania, zjawisk kulturowych, czy też w ogóle wszelkich ludzkich zachowań, jest skądinąd typowy nie tylko dla samej pracy etnograficznej rozgrywanej w tym czy innym terenie, ale dla całości antropologicznego dążenia ugruntowanego w przekonaniu, iż sensy nadawane przez obserwowanych przez nas ludzi otaczającej ich rzeczywistości wynikają nie tyle z sztywno pojmowanych modeli, ale raczej z obecności tych modeli w ich własnym doświadczeniu.

Podobnie jak w proponowanym przez Clifforda Geertza rozróżnieniu na modele czegoś (*models of*) oraz modeli dla czegoś (*models for*), także w przypadku rozpatrywania znaczeń zawartych w praktykach codzienności (np. szkolnej) odzwierciedlone zostają obie płaszczyzny zakorzenienia człowieka w kulturze i systemach społecznych – normatywny i deskryptywny (Geertz, 2005). Ten pierwszy wyraża się nierzadko poprzez zestawy norm społecznych implementowanych w trakcie procesów socjalizacyjnych. Drugi wymiar odnosi się z kolei do sposobów porządkowania świata w sensie ontologicznym i kategoryzacji poszczególnych jego elementów zgodnie z regułami przyjętego w danym systemie i szeroko rozumianego języka. Obie płaszczyzny przenikają się w sferze codzienności, zyskując bardzo różnorodne postacie praktykowania obu rodzajów reguł. W konsekwencji, zdaniem Willisa, wyobraźnia etnograficzna podnosi problem powiązania trzech elementów konstytuujących sposoby życia ludzi: (1) praktyki i działania w sensie fizycznych czynności; (2) form symbolicznych i sposobów ich użycia; (3) wszelkich stosunków tworzenia odnoszących się do istniejących struktur społecznych (Willis, 2005, s. 152).

Całościowe spojrzenie na związki zachodzące we wspomnianych trzech polach, pozwala na odtworzenie i konceptualne uporządkowanie niezrozumiałych dla outsidera znaczeń, nadając im płynną poetykę sensów. Metafora tekstualna nie jest zresztą bezpodstawna w przypadku zastosowania kategorii wyobraźni w kontekście opisu etnograficznego. Uzyskiwany w jego wyniku tekst stanowi bowiem dający się rozpatrywać autonomicznie jako rodzaj kulturowo uwarunkowanego aktu nadawania zrozumiałych znaczeń obcym przedmiotom i zjawiskom; innymi słowy jako specyficznie pojmowany rodzaj interkulturowej translacji. Tak rozpatrywany tekst etnograficzny rości sobie nierzadko pretensje do dostarczania pewnych ustaleń i stawiania danych też z pozycji autorytetu. Jak zauważa James Clifford: „na tym «kulturowym» poziomie etnografowie aspirują do flaubertowskiej wszechwiedzy, która swobodnie przenika przez świat tubylczych podmiotów” (Clifford, 2000, s. 57).

Jako akt kulturowy sam w sobie tekst etnograficzny funkcjonuje zatem w dwóch uniwersach jednocześnie – zachodniej nauce akademickiej i pozaakademickim (często też niezachodnim) świecie jawiących się dla nie-etnografów jako egzotyczne codziennych czynności, rytuałów lub sztuki wytwarzanej przez ludzi znacząco odmiennych od kulturowej normy reprezentowanej przez autora takiego tekstu. Ujmując ten sam problem inaczej – tekst etnograficzny wiąże autora z czytelnikiem relacją zaświadczącą dzięki byciu „w terenie”, jak i poetycką dzięki roli jaką odgrywa w tekście jego styl. Krok interkulturowego zbliżenia możliwy staje się dzięki podjęciu wysiłku wyjścia poza własny etnocentryzm i wypracowania zdolności do dokonywania tego typu translacji także w innych kontekstach. Innymi słowy dialog z Innym rozpoczyna się wraz z uznaniem, że wyobraźnia etnograficzna stanowi punkt wyjścia dla wszelkich działań upodmiotowiających.

Wyobraźnia socjologiczna

Wątek ten rozwija Paul Atkinson, sugerując, że także socjologia jest działalnością retoryczną (Atkinson, 1990, s. 10). Jak dodaje dalej, uwaga ta jest szczególnie adekwatna do tych z socjologów, którzy zorientowani są na paradygmat jakościowy. Dostrzegany m.in. przez Anthony’ego Giddensa proces antropologizacji współczesnej myśli socjologicznej może stanowić jedną z przyczyn proliferacji badań jakościowych w zdominowanym przez statystykę polu tradycyjnej socjologii (Giddens, 2003). Popularność teorii ugruntowanej, auto-etnografii, rozmaite odmiany interakcjonizmu symbolicznego czy też, zyskujące ostatnimi laty na zainteresowaniu także w innych dyscyplinach nauk społecznych, badania biograficzne pokazują, jak dalece niewystarczające jest obecnie poruszanie się jedynie w modelu ilościowym. O ile uzupełniane danymi ilościowymi dzięki triangulacji badania jakościowe stają się coraz bardziej docenianym obszarem działalności analitycznej realizowanej w perspektywie socjologicznej, o tyle jednak trudno zauważyć podobny zwrot kwalitatywny w dyscyplinach takich jak np. pedagogika. Etnograficzny i antropologiczny model pozyskiwania danych, a następnie dokonanego na ich podstawie etnograficznego opisu rzeczywistości społeczno-kulturowej, uwypuklający w pierwszej kolejności doświadczenia jej przez podmiot, pozostaje inspirującą wytyczną dla horyzontu poznawczego wielu obszarów nauk społecznych nie eksplorujących dotąd w istotnym stopniu subiektywnego doświadczenia jednostki np. w kontekście kulturowym. Pośród dyscyplin, w których poszukuje się właściwej dla

etnografii wrażliwości wyróżnia się niemniej wyraźnie socjologia, uprawiana w duchu bliskim tzw. nowej humanistyki i nurtów krytycznych.

Pojęcie wyobraźni socjologicznej na stałe powiązane zostało z jednym z najbardziej nieszablonych socjologów amerykańskich, a mianowicie Charlesem Wrightem Millsem. Postać przedwcześnie zmarłego w 1962 r. Millsa jest obecnie dość słabo znana w Polsce poza środowiskiem samych socjologów, a przynajmniej nie w takim stopniu jakby można sądzić wnioskując po jego pozycji w socjologii amerykańskiej. Niemniej sformułowana przez autora *Niebieskich kołnierzyków* koncepcja wyobraźni socjologicznej, wyłożona w pracy o tym samym tytule, opublikowanej po raz pierwszy w 1959 r. pozostaje po dziś dzień jedną z najdalej idących prób wyeksplikowania imperatywu ideacyjnego. Stanowi ona narzędzie poszerzające horyzont społeczny i temporalny. Mills stwierdza, że wyobraźnia ta „umożliwia obdarzonej nią osobie zrozumienie szerszej sceny historycznej w kategoriach jej znaczenia dla życia wewnętrznego i zewnętrznej kariery różnorodnych jednostek” (Mills, 2007, s. 52). Jako jednostkowa zdolność nie tylko zezwala na dokonanie połączenia wymiaru jednostkowego ze zbiorowym, ale również stoi ona w kontrze do potocznych (a więc nie-naukowych i niesocjologicznych) wizji uporządkowania rzeczywistości i miejsca w niej jednostki. Dzięki wypracowaniu jednostkowej wyobraźni socjologicznej człowiek nią dysponujący zyskuje kilka ważnych cech sytuujących go w szerszym kontekście społecznym, historycznym, kulturowym, ekonomicznym lub politycznym. Mówiąc bardziej obrazowo – umieszcza ona jednostkę w miejscu przecięcia się osi jej własnej biografii z procesami dziejowymi bezpośrednio na nią wpływającymi.

Wychodząc z tego punktu widzenia możemy jako badacze przyjrzeć się podmiotowemu doświadczeniu historii, a uznanie tej współzależności za centralną w badaniach socjologicznych jest, zdaniem Millsa, konieczne (2007, s. 53). W efekcie w przekonaniu amerykańskiego socjologa zyskujemy odpowiedzi na trzy kategorie pytań odnoszące się odpowiednio do: (1) struktury badanego społeczeństwa, (2) umiejscowienia badanej zbiorowości na osi historii, (3) charakterystycznych dla danego społeczeństwa typów ludzi. Składają się one na sugerowaną przez tak uprawianą socjologię „obietnicę” nie tylko połączenia tych problemów w jeden bardziej zrozumiały dla podmiotu obraz, ale też zespolenia pod względem zdolności poznawczych subiektywnego oglądu właściwego sferze prywatnej oraz obiektywizującego ten ogląd i przenikającego go wpływu sfery publicznej.

Być może to właśnie osadzenie podmiotu w szerokim obszarze jego zaangażowania publicznego sprawia, że koncepcja Millsa pozostaje dziś jedną

z częściej przywoływanych wizji głęboko zaangażowanych nauk społecznych. Wyrobienie w podmiocie socjologicznego „mięśnia” nie jest bowiem wyłącznie zamysłem czysto konceptualnym, ale postulowanym przez całe zawodowe życie przez Millsa zadaniem kulturowym (Mills, 2007, s. 69). Postulat ten wynika ze stanu nauk społecznych, w którym znajdują się one w świecie zachodnim. Millsowska wizja socjologii stawiana jest bowiem w opozycji do koncepcji uprawiania nauk społecznych jako zredukowanego do metodologicznych rozstrzygnięć dyskursu, w gruncie rzeczy, biurokratycznego. Socjologia i inne nauki społeczne winne są w jego przekonaniu działać zawsze w odniesieniu do problemów umiejscowionych w sferze publicznej. Ten inspirowany tradycją pragmatyczną typ podejścia wobec miejsca i roli nauki w życiu społecznym wyrasta z założenia, że wszelkie podejścia socjologiczne, których celem jest zbudowanie wielkich narracji teoretycznych ignorują kluczowe odniesienia semantyczne badanych zjawisk, skupiając większość swojej uwagi na ich aspekcie syntaktycznym (Mills, 2007, s. 89–90). Oderwana od znaczeń przypisywanych przez ludzi badanych swoim własnemu życiu społecznemu teoria taka nie tylko staje się czysto abstrakcyjnym konstruktem pojęciowym i instrumentem typologizacji, lecz również w swej istocie pozostaje ona jałowa. Nie tłumaczy ona dlaczego niektórzy ludzie postępują zgodnie z przyjętymi zasadami społecznymi, inni zaś je ignorują lub odrzucają. Jednakże zdolność do poruszania się pomiędzy różnymi poziomami abstrakcji jest skądinąd dla Millsa oznaką wyobraźni.

Teoria społeczna musi zachować w tym świetle swoją dynamiczność i traktować przedstawiane przez uczonych rozwiązania wybranych problemów jako jeden z wymiarów procesu społecznego stawania się większych zbiorowości. To, co Mills nazywa abstrakcyjnym empiryzmem tożsame jest dziś z podejściem właściwym niektórym odłamom studiów kulturowych lub nowej etnografii organizacji. Kierunki te zdają się dziedziczyć po socjologii millsowskiej ten sam „kod genetyczny” w kwestii metodologii i zaawansowanego procesualizmu w sferze teorii. Wymóg zanurzenia wszelkich teorii społecznych w empirii nie jest zresztą w przypadku koncepcji wyobraźni socjologicznej dystynktywny wyłącznie dla niej. Dzieli go także współczesna antropologia społeczna i kulturowa idąca tą samą ścieżką jeśli chodzi o nieufność wobec wielkich teorii systemowych.

Zespolenie teorii i praktyki nie jest jedynym ważnym wyróżnikiem wyobraźni socjologicznej rozumianej jako zdolność poznawczo-intelektualna. Mills był przede wszystkim socjologiem zaangażowanym społecznie i politycznie,

czym zyskał sobie opinię niepokornego intelektualisty, co ciekawe blisko związanym też ze środowiskiem bitników. Posługiwanie się w praktyce wyobraźnią socjologiczną nie jest dla niego jedynie działaniem podmiotu społecznego nacechowanego wysokim stopniem kapitału kognitywnego. Jest też zadaniem związanym z zaangażowaniem tegoż podmiotu w życie publiczne i systematyczne moralne doskonalenie modelu społecznego, w którym ów podmiot funkcjonuje. W tym sensie omawiany typ wyobraźni jest jednocześnie własnością umysłu, jak i etyką pracy (Schulenberg, 2003, s. 48). Stawia takie ujęcie sprawy w centrum rozważań pytanie o miejsce jednostki w społeczeństwie, charakter i zakres relacji łączących jednostkę z innymi ludźmi, typy jej społecznego zaangażowania itd. Z drugiej strony sam badacz staje się autorefleksyjnym uczestnikiem procesu analizy socjologicznej podejmującej powyższe zagadnienia.

W tym względzie posługiwanie się wyobraźnią socjologiczną jako instrumentem wymagającym umiejętności dostrzeżenia tego, jak doświadczenie życiowe badacza może zostać wykorzystane w pracy intelektualnej, a przez to dalej reinterpretowane i analizowane w celu uchwycenia i wyodrębnienia tego, co doświadczamy (Mills, 2007, s. 302). Ten specyficzny rodzaj „rzemiosła intelektualnego” jak nazywa taką działalność Mills w odniesieniu do Thorstena Veblena, pozwala na sporządzenie szerokiego planu badań składającego się z wielu różnych badań empirycznych prowadzących nieuchronnie do zaobserwowania zasadniczych punktów tożsamości uprawianej dyscypliny. To zorientowanie na empirię i niechęć wobec czysto konceptualno-teoretycznych sposobów uprawiania socjologii skłania Millsa do uznania, iż forma pytań nurtujących jego i innych uczonych społecznych powinna przede wszystkim odświeżać miejsca, w których ludzkie doświadczenie splata się z głębszymi procesami transformującymi je i osadzającymi w kontekście historycznym. Ten splot wymiaru subiektywnego i obiektywnego oraz mikro- i makroanalizy socjologicznej w jeden ciąg wywodu (aczkolwiek wynikający z bogatego podłoża intelektualnych inspiracji odnajdowanych nierzadko poza własną dyscypliną) otwiera rozmaite metodologiczne możliwości dla dalszych projektów i zamysłów konceptualnych.

Wyobraźnia historyczna

Trzecim, wartym w tym miejscu wspomnienia, rodzajem wyobraźni prowadzącej do zbliżonych konsekwencji jest wyobraźnia historyczna. Podobnie

jak jej etnografia i socjologia, współczesna historiografia coraz częściej zmuszona jest, w celu ukazania bezpośrednich przyczyn lub niedostrzeganych dotąd skutków historycznych, posługiwać się kategorią doświadczenia. Jej wpłcenie w opis procesów dziejowych przyczynia się do ukazania perspektywy oddolnego przeżywania historii przez ludzi będących zazwyczaj ujmowanymi jako tło procesów i wydarzeń pozostających poza ich kontrolą i możliwościami rozumienia ich znaczenia. Takie bliskie kulturologicznie nastawionej socjologii spod znaku szkoły chicagowskiej podejście do uprawiania historiografii upodmiotawiającej opisywanych przez siebie bohaterów odnajdujemy u Robina George'a Colingwooda (1994).

Ten brytyjski historyk wpisuje się specyficzny nurt filozofii historii, czyniącej z faktów historycznych żywą materię, na której tworzy się oś narracji, łączącej życie jednostek z zewnętrznymi wobec nich czynnikami. Collingwood stwierdza, że wytworzenie znaczącej relacji z przeszłością wymaga użycia wyobraźni historycznej w takim samym sensie, jak używamy innych form wyobraźni do nakreślenia obrazu rzeczywistości znajdującej się poza naszym bezpośrednim zasięgiem zmysłowym (Collingwood, 1994, s. 241). Wyobraźnia historyczna jest w tym układzie narzędziem poznania tego, co leży w sferze poznania niedostępnego innym instrumentom rekonstruującymi minione wydarzenia. Łączy ona bowiem przeżywanie teraźniejszości i przeszłości w sposób holistyczny, jak też pozwala na dokonanie swoistej fenomenologii faktów historycznych. Pojęcie wyobraźni nie jest zatem w przekonaniu Collingwooda wyłącznie zastrzeżone dla budowania fikcji, ale to faktyczna natura wyobraźni historycznej zezwala na odróżnienie historiografii od literatury. Rola tekstu w przypadku wyobraźni historycznej nie ogranicza się jedynie do tekstualnego produktu namysłu nad epokami, których już nie da się przeżywać w sposób niezapośredniczony. Uważne badania źródeł historycznych, spisanych wspomnień czy autorskich opowieści poświęconych czymś doświadczeniom życiowym również przyczynia się do trwałego zakorzenia obecności tekstu w pracy historyka. Krytyczna analiza tych źródeł sprawia, że wytworzone zostają dzięki takiemu nastawieniu „sieci konstrukcji wyobrażeniowych” (Collingwood, 1994, s. 242). Historiografia staje się w tym względzie swoistą rekonstrukcją przeszłości – czytelną i bliską współczesnym narracją o realiach dawnych epok.

Wszystkie trzy przytoczone tu pokrótce typy wyobraźni – etnograficzna, socjologiczna i historyczna – pozostają bezspornie w bliskim związku ze sobą w kilku kardynalnych aspektach. Wszystkie one wskazują bowiem na rolę doświadczenia i operacjonalizują to pojęcie jako istotny czynnik dla zrozumienia omawianych problemów. Formowane dzięki takiemu podejściu twierdzenia

zyskują potencjał pozwalający na podjęcie wysiłku spojrzenia na świat oczami ludzi przez nas opisywanych. Dążenie do emicznego wglądu w sposoby życia podmiotów badanych sprawia, że we wszystkich omawianych rodzajach wyobraźni ujawnia się rys metodologiczny właściwy szeroko pojmowanej antropologii, tj. nauce, która rozpatruje człowieka jako istotę uczestniczącą w rzeczywistości w sposób aktywny i twórczy.

Spojrzenie „oczami tubylca” pozostaje do dziś zresztą niespełnionym celem wielu nurtów teoretycznych w badaniach nad różnorodnością kulturową, relacjami interkulturowymi i ogólną teorią kultury. Inspiracja antropologiczna posiada, jak zauważa Andrzej Mencwel, wyraźny wpływ na historiografię, współdzieląc podobny dla obu dyscyplin model badawczy. Tym samym „historyk pracuje metodą krytycznego czytania źródeł pisanych (roczników, kronik, dokumentów itd.), podczas gdy antropolog pracuje metodą empatycznego słuchania głosów żywych (pieśni, baśnie, mity itd.) (Mencwel, 2006, s. 64). Ujawniająca się w tych słowach rola tekstu i jego rozmaitych kulturowych form, stanowi zaś kolejny ważny wspólny mianownik wyobraźni właściwej naukom humanistycznym i społecznym. Tekstualizm, ujęcie procesualne, teoretyczno-metodologiczna interdyscyplinarność, czy wreszcie autorefleksyjna świadomość złożonego wpływu, jaki wywiera sam badacz na przedmiot swoich analiz – wszystkie te cechy są dystynktywne dla nurtów nauk wyróżniających się wrażliwością i wyczuleniem na rolę oraz zakres, jaki aktorzy społeczni przypisują swojej sprawczości w społecznych interakcjach, uczestnictwu w różnego rodzaju instytucjach lub procesach zwykle identyfikowanych z pozajednostkową i zobiektywizowaną *force majeure*. Spoglądając na te wskaźniki możemy się zastanowić, czy rozpatrywanie zależności jednostka-społeczeństwo nie wymaga przypadkiem coraz częściej zmiany w zakresie optyki badawczej nie tylko na poziomie metodologicznym, ale także w kontekście samej koncepcji formowania jednostek według określonej logiki społeczno-kulturowej (Archer, 2019).

Perspektywa, w której analiza procesów historycznych prowadzić może do tego typu zmiany wymaga poruszania się badacza na poziomie metanarracyjnym, a więc takim, w którym zdarzenia i ciągi przyczynowo-skutkowe wiążą się z określonymi pojęciami definiującymi historiograficzne konwencje opisu przeszłości. Kluczowa staje się tym samym zdolność do autorefleksyjności tak w obrębie samej dyscypliny, jak i badacza poszukującego przyczyn i reguł procesów dziejowych. Idąc tym tropem Hayden White wskazuje na rodzące się jednocześnie pytanie „co to znaczy myśleć historycznie oraz co stanowi o unikalnych cechach refleksji historycznej?” (White, 1973, s. 1). Szukając na nie odpowiedzi dochodzi on do wniosku, iż ujęcie formalne (które sam przyjmuje

w rozważaniach na temat poszczególnych form opisu historiograficznego) jest krokiem zezwalającym nie tylko na naświetlenie owych cech dystynktywnych warsztatu pracy historyka, lecz również na odsłonięcie pewnej wewnętrznej dla opisywanych społeczności logiki rządzącej podejmowanymi przez ich członków decyzjami i stojącej za motywami działania jednostek.

Myślenie historyczne stanowi dla White'a rodzaj reprezentacji przeszłości, a jako takie mieści się w określonych modelach (lub poziomach) opisu historycznego. Należy do nich: (1) kronika, (2) opowiadanie, (3) tryby wątków, (4) tryby argumentacji i (5) tryby implikacji ideologicznej (White, 1973, s. 5). Każdy z rozpatrywanych modeli prowadzić może do ustanowienia pewnego stopnia subiektywizacji opisu, a co za tym idzie ostatecznie do różnorodnej ideologizacji narracji historycznych. Zadaniem historyka, jakie wyłania się z tych rozważań, nie jest niemniej ich „oczyszczenie” z elementów ideologicznych, lecz zrozumienie, jak poszczególne ideologie kształtowały racjonalność dziejów i społeczeństw poddanych procesom dziejowym.

Świadomość, iż określone wytwarzane na drodze narracji historycznych mity wpływają także na współczesne debaty toczone w polu historiografii pozostaje dla White'a składową postulowanej przez siebie metahistorii. Jak sam konstatuje: „historiograficzne dysputy dotyczące stopnia «interpretacji» są w rzeczywistości dysputami na temat 'prawdziwej' natury przedsięwzięcia historycznego” (White, 1973, s. 13). Takie podejście metodologiczne zbliża skądinąd nauki o przeszłości do etnografii, gdzie w obu obszarach ludzie badani przedstawiani są zazwyczaj z pewnego „oddalenia” (czasowego w przypadku historii, a w przypadku etnografii kulturowego i geograficznego). W obu naukach toczone są zatem zbliżone spory o możliwość jak najbardziej autentycznego wglądu w sposób życia społeczności i jednostek nie będących częścią naszego własnego świata. Warto nadmienić, że podejście metahistoryczne znajduje swoje zastosowanie również w obrębie pedagogiki, a przykładem tego może być praca Sławomira Sztobryna poświęcona polskiej myśli pedagogicznej początku XX w. (Sztobryn, 2000).

Zbliżoną analogię zauważają zresztą Joan i Jean Comaroff (1992). Uznają oni, że metanarracyjność stanowi cechę typową dla współczesnych badań etnograficznych, co oznacza, że postulat obiektywizmu epistemologicznego ulega unieważnieniu na rzecz empiryzmu wypływającego z zanurzenia etnografii w swym terenie badawczym. Może rodzić to skądinąd przekonanie o obiektywnym charakterze danych płynących z badań terenowych, gdyż „bycie tam” w przekonaniu wielu stanowi wystarczający argument zaświadczający o niezapośrednionej naturze opisu kulturowego. Z drugiej jednak strony „dyscyplina

ta tak właściwie nigdy nie wykształciła zbrojowni instrumentów obiektywizujących, strategii standaryzacyjnych i formuł kwantyfikowalności” (Comaroff, Comaroff, 1992, s. 8). Zdaniem obu autorów etnografię i historiografię łączy bliskość narracji literackiej, nadającej ludzki wymiar opisywanym precyzyjnie rytuałom lub okolicznościom historycznym. Refleksja o niemożności oddzielenia wiedzy od źródła ją wytwarzającego jest dla obu dyscyplin znacząca, choć rodzi niemałe problemy w kwestii uznania użyteczności takich danych przez reprezentantów innych dyscyplin. Obie perspektywy łączy zatem nieustanne zwątpienie i autokrytyczne podejście wobec własnych narzędzi, metod i teorii, co z kolei zbliża wielu współczesnych autorów identyfikujących się z omawianymi perspektywami do formuły filozofii ponowoczesnej.

Wyobraźnia pedagogiczna – zarys koncepcji

Powyższe dylematy stają się zauważalne także dziś w obszarze badań nad edukacją, jak i wszelkimi procesami angażującymi jednostkę w związku z jej społecznym sprawstwem. Problem ten zyskuje na znaczeniu, gdy przyjrzymy się bliżej różnym systemom szkolnictwa z perspektywy tak uczniowskiej, jak i nauczycielskiej podmiotowości. Przestrzeń szkolna staje się w ten sposób polem ścierania się różnych wizji, jak dalece podmiotowość ta może zostać ograniczona, a z drugiej strony, jak należy ją wspierać i umacniać. Te dwie sprzeczne ze sobą tendencje filozofii edukacji mogą niemniej zostać połączone poprzez koncepcję wyobraźni pedagogicznej. Koncepcja ta odwołuje się do kilku zasadniczych punktów ciężkości w dyskusji nad stanem szkolnictwa, np. w Polsce, oraz potencjalnymi kierunkami reform edukacyjnych. W tym względzie koncepcja ta odwołuje się bezpośrednio do swojego odpowiednika w polu socjologii w znaczeniu millsowskim. Także tutaj mamy bowiem do czynienia z postulatywnym, choć w opartym na głębokim poczuciu konieczności zastosowania szkolnej wersji *Realpolitik*, twierdzeniem, iż wszystkie obszary życia publicznego (a więc także szkoły, instytucje i polityka edukacyjna) poddane są czynnikom zmiany płynącym z wielu źródeł (ekonomia, polityka, kultura itd.), a przy tym kształtują one bezpośrednio biografie i życiowe doświadczenie wszystkich aktorów zaangażowanych w procesy kształcenia.

To doświadczenie szkolne w szerokim ujęciu (a dokładniej doświadczenie systemu szkolnego) formuje partykularne strategie poruszania się w tym

systemie refleksyjnych podmiotów wchodzących w interakcje między sobą nawzajem, jak i instytucją szkoły. Badanie tego doświadczenia wymaga typowego dla etnografii oddolnego przyjrzenia się praktykom szkolnym i znaczeniom, jakie przypisywane są przez podmiot badany wszystkim elementom swojego otoczenia. Taka swoista nowa etnografia szkoły wymaga jednak spełnienia warunku wejścia badacza w świat ludzi przez siebie opisywanych, zachowując jednak przy tym świadomość, iż to ostatecznie tekst będzie testimonialnym i autonomicznym zaświadczeniem opisywanych w nim faktów. Poruszamy się wówczas pomiędzy interakcjonizmem a etnometodologią, co już samo w sobie może budzić kontrowersje ze strony metodologicznych purystów (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 224). Z oczywistych powodów narracja pedagogiczna jest w tym względzie zależna również wobec języka dyscypliny, z której wyrasta. Wiąże się niemniej z tożsamością pedagoga nie tylko jako badacza edukacji, ale też praktyka edukacyjnego. Mając na względzie swoje uczestnictwo w opisywanej rzeczywistości i współkształtowanie dyskursu edukacyjnego w danym kontekście lokalnym zmuszeni jesteśmy coraz częściej uznać fakt współodpowiedzialności za kreowane na poziomie tekstu idee i propozycje reform.

Takie refleksyjne zanurzenie pedagogów w praktyce edukacyjnej wymaga nie tylko dobrze rozwiniętego zmysłu wyobraźni. Jak wskazuje Andrzej Nowicki również istotną rolę odgrywają tu cechy takie jak osobowość, talent, ale też aktywność w różnych dziedzinach kultury (Nowicki, 1991, s. 201–205). Splot tych cech zezwala na poruszanie się pomiędzy wieloma płaszczyznami, na których rozgrywane są sytuacje o znaczeniu edukacyjnym. Ich wieloznaczność, powiązanie z intersubiektywnymi perspektywami ich odczytywania przez poszczególnych aktorów, czy wreszcie dynamika przekształceń form kulturowych jakie w rozmaitych kontekstach te znaczenia przyjmują, stanowią wyzwania pedagogiczne ujawniające się najpełniej w trakcie badań wykraczających poza aspekt czysto deskryptywny i syntetyzujący. To w etnograficznym szczególe odzwierciedlone są ludzkie motywacje kryjące się za podejmowanymi strategiami uczenia się i konkretnymi praktykami szkolnymi. Stąd też ujęcie jakościowe i analityczne wiąże się z koniecznością wypracowania zmysłu wyobraźni pedagogicznej, dzięki której jesteśmy w stanie dostrzec subtelne nici powiązań między poszczególnymi czynnościami, przedmiotami i symbolami.

Wyobraźnia pedagogiczna stanowi w tym układzie głęboki rodzaj kompetencji poznawczej, która jako narzędzie zachowuje swoją wartość tylko wtedy, gdy zostanie powiązana z kategorią doświadczenia. Tak jak w przypadku Willisa, Millsa i Collingwooda także tutaj dostrzeżenie wagi jaką posiada ona

dla praktykowania tego typu zdolności stanowi warunek przedwstępny wszelkich prób analizy pedagogicznej, w których ich autorzy za nadrzędny cel obierają naświetlenie realnych przyczyn, przebiegu i skutków procesu edukacyjnego. Przelewając opisywaną tu wrażliwość w tekst, analiza spełniająca ten warunek dostarczyć może nie tylko bardziej zniuansowanego wglądu w przeżywanie przez ludzi doświadczenia edukacyjnego (lub szerzej społeczno-kulturowego), lecz również może odsłonić niedostrzegane dotychczas związki zachodzące między elementami znaczącymi (podobnie jak między językowymi *signifié*) wielu sytuacji edukacyjnych.

Wyobraźnia pedagogiczna, poruszając się w sferze semiotyki edukacji, jednocześnie nie tylko służy odczytywaniu znaczeń, ale stanowi podstawę dokonania pewnego przededefiniowania tożsamości samej dyscypliny w obliczu transformacji wybranych jej przedmiotów. Łączy ona tym samym badacza edukacji z ludźmi przez siebie badanymi, gdzie rozpatrywani oni są nie jako zasoby instytucji edukacyjnych czy pasywni uczestnicy rozmaitych procesów, ale jako żywe podmioty zachowujące wpływ na to, co ich dotyczy. W takim sensie wyobraźnia pedagogiczna jest też zdolnością empatycznego przeniesienia własnego sposobu rozumienia czym jest edukacja na inne podmioty, nie zawsze pozostające w oczywistym stosunku władzy wobec kontekstu w jakim same funkcjonują. Takie ujęcie sprawy uwalnia omawianie pojęcie z rygoru metodologii opartej na wymogu maksymalnej obiektywizacji opisywanych zjawisk. Wspomniana empatia zezwala na wzór antropologicznego wczucia się w tubylczy świat, na włączenie do tekstu pedagogicznego głosów płynących ze strony wszystkich bohaterów edukacyjnej opowieści. Rodząca się w ten sposób performatywność takiego tekstu przenoszona zostaje na partykularne idee i koncepcje pedagogiczne wyrażane w dialogicznej narracji otwierającej nowe możliwości interpretacji problemów artykułowanych nie tylko przez akademicko osadzonych badaczy, lecz także płynących ze społeczności stanowiących dotąd nieme pole działania nauki akademickiej.

References

- Archer, M. S. (2019). *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*, tłum. P. Tomanek. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Atkinson, P. (1990). *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- de Certeau, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Clifford, J. (2000). *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, tłum. E. Dżurak i in. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Collingwood, R. G. (1994). *The Idea of History*. New York: Oxford University Press.
- Comaroff, J., Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, tłum. M. M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hann, Ch. (2008). *Antropologia społeczna*, tłum. S. Szymański. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Latour, B., Woolgar, S. (2020). *Życie laboratoryjne. Konstruowanie faktów naukowych*, tłum. K. Abriszewski, P. Gąska, M. Smoczyński, A. Zabielski. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Antropologia strukturalna II*, tłum. M. Falski. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Mencwel, A. (2006). *Wyobrażenia antropologiczne. Próby i studia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mills, C. W. (2007). *Wyobrażenia socjologiczne*, tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowicki, A. (1991). *Spotkania w rzeczach*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pierce, C. S. (1977). *Semiotics and Signifcs*. Bloomington: Indiana University Press.
- Sachs, L. (2014). *The Pedagogical Imagination: The Republican Legacy in Twenty-First-Century French Literature and Film*. Lincoln: Nebraska Press.
- Sieradzka-Basiur, B. (2016). Wyobrażenia jako pojęcie. W: A. Królikowska, M. Łątkowski, B. Topij-Stempińska (red.), *Dzieło chwali mistrza. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr hab. Irenie Popiołek z okazji 50-lecia pracy artystycznej oraz pracy pedagogicznej* (s. 197–209). Kraków: Akademia Ignatianum.
- Schulenberg, U. (2003). John Dewey and the moral imagination. W: U. Schulenberg (red.), *Romanticism and Pragmatism* (s. 145–153). London: Palgrave and MacMillan.
- Sztobryn, S. (2000). *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1936 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Taylor, C. (1992). The Politics of Recognition. W: A. Gutman (red.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition* (s. 25–73). Princeton: Princeton University Press.
- White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press.
- Willis, P. (2005). *Wyobrażenia etnograficzne*, tłum. E. Klekot. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.