

# Małgorzata Muszyńska

---

## Przestrzeń estetyczna, jej filozoficzne, psychoanalityczne wymiar, dla pedagogiki krytyczno-konstruktywistycznej

---

Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy nr 1-2, 305-319

---

2015-2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Małgorzata Muszyńska**

**Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy**

---

## **Przestrzeń estetyczna, jej filozoficzne, psychoanalityczne wymiary, dla pedagogiki krytyczno-konstruktywistycznej**

### **Wprowadzenie**

**W** tym artykule<sup>1</sup> podejmuję próbę ujęcia modalności, która wpływa z „estetyki możliwości” zaproponowanej przez Marię Gołaszewską. *Poetyka idei ogólnych*, tejże autorki, w kontekście edukacji estetycznej zaprojektowanej w przestrzeniach pedagogiki krytycznej i konstruktywistycznej przestają kojarzyć się z „patosem” lub „dekadencją” (Kwieciński, 2007), lecz zmierzają przez sublimację, a tym samym przez autopsychanalizę i autorefleksyjność jako wyrazy subiektywizmu, do podejścia antyfundamentalistycznego, sprzyjającego generowaniu nowej wiedzy twórczego, wolnego, niezależnego podmiotu. Przestrzeń estetyczną, właściwie każdej pedagogiki, bez konceptualnego jej wyodrębnienia jako osobnej, należącej do określonej typologii, a tym samym bez zawężania jej oddziaływania, może budować filozofia poststrukturalistyczna. Ukazuje ona wieloaspektowe możliwości poznawania przez doznawanie w świecie kultury jej tekstów i symboli, sprzyjających narracjom oraz indywidualnej refleksyjności, które dzięki krytycyzmowi, pozwalają przekraczać stany zastane i kierować się w stronę przyszłych, twórczych

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst jest syntezą 1 Rozdziału książki M. Muszyńskiej, *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Grado, Toruń 2013.

realizacji w życiu osobistym i społecznym. Projekty edukacyjne realizowane z tą intencją przyjmują strukturę splatających się ze sobą elementów myślenia artystycznego, pedagogicznego i badawczego, którą proponują autorki koncepcji a/r/tografii (*artist, teacher, researcher*) S. Springgay, R. L. Irwin, S. Wilson Kind (2005, s. 897–912). Na tej podstawie możemy mówić o zasadzie konwergencji, którą się kieruję, szukając podobieństw pomiędzy koncepcjami filozoficznymi, zjawiskami w kulturze i sztuce a założeniami pedagogiki krytycznej. Ponadto wypełnianie przestrzeni pedagogiki estetyką i jej powiązaniem z psychoanalitycznym (postfreudowskim) podejściem do procesu sublimacji także hermeneutyczną interpretacją jest zadaniem pedagogiki konstruktywistycznej, która zainteresowana jest tymi paradygmatami. Zakres dostrzegalnej konwergencji<sup>2</sup> (zbieżności, podobieństw i przenikania) można zatem zawrzeć w zaproponowanym przeze mnie określeniu pedagogika krytyczno-konstruktywistyczna uprawiana w duchu „[...] <humanizujących> pedagogów, integralnie widzących interes symboliczny człowieka, odzyskujących go z peryferii dotychczasowych zainteresowań pedagogów” (Jaworska-Witkowska, 2009, s.194). Potencjalnie, w trybie abdukcji czyli twórczego toru, i w zależności od potrzeb, istnieje możliwość łączenia dyskursów różnych pedagogik z estetyką, zakładając, że chcemy akcentować szczególne miejsca naszych zainteresowań bądź przyjmując, iż każda pedagogika pozostaje otwarta na estetykę, co nie oznacza, jak słusznie i dobitnie podkreśla Lech Witkowski, że zamykamy „[...] widzenie tu jedynie jakiejś marginalnej propozycji jakiegoś nieistotnego i przebrzmiałego nurtu pedagogiki kultury [...]” (Witkowski, 2013, s.699). Pojawia się przecież okoliczność „[...] zderzenia edukacji i socjalizacji, jako wytwarzających dwubiegunowość interesów. Z kolei w socjalizacji trzeba widzieć konieczność ustanawiania i przekraczania napięć i ograniczeń między rozmaicie postrzeganymi środowiskami a dostępnymi impulsami z otoczenia. Jednym słowem chodzi

---

<sup>2</sup> Pojęcie konwergencji znane jest z biologii i z kultury.

o sprzężenie rozwoju jednostki z potencjałem całej kultury” (Witkowski, 2013, s. 699). To połączenie daje szansę na wzięcie pod uwagę „[...] dwustronnego i dwubiegunowego widzenia pola działań”, które przewycięża jednoznaczność myślenia (Witkowski, 2013, s. 699).

### „Estetyka możliwości” według M. Gołaszewskiej

Przemieszczające się teorie coraz więcej mówią nam o estetyce możliwości, którą Maria Gołaszewska określa w kolejnych odsłonach swojej twórczości naukowej<sup>3</sup>. Autorka proponuje, aby:

*„[o]bszar estetyki możliwości [...] wstępnie określić jako tożsamy z pięknem idei ogólnych: możliwość jako odrębny sposób istnienia, niejako pośredni między rzeczywistością realną a światem idei, wyznacza sposoby strukturywania pośrednie między realizmem a idealizmem, między empiryzmem a myśleniem intuicyjnym. Istotą zadania jest określenie estetyki możliwości oraz kontaminacja nawiązań do estetyki rzeczywistości i estetyki idei ogólnych” (Gołaszewska, 2005, s. 16–17).*

Z tego względu, że istnieje, jak stwierdza M. Gołaszewska, „ogromna liczba możliwości ubierania idei ogólnych w konkretne jakości, zdarzenia”, to możemy idee ogólne „ujmować jako wartości funkcjonujące w świecie człowieka, realizowane w konkretnych sytuacjach życiowych” (Gołaszewska, 2005, s. 17). Wtedy – pisze M. Gołaszewska – odnosząc się do dzieła Romana Ingardena, zatytułowanego *Czego nie wiemy o wartościach*, możemy przyjąć za autorką, że „[s]posobem istnienia wartości jest możliwość: są one tym, co być powinno, co zatem nie jest wyznaczone koniecznością, lecz wolnym sposobem, spełnieniem

---

<sup>3</sup> W rekonstrukcji całościowej koncepcji estetyki autorstwa M. Gołaszewskiej należy wziąć pod uwagę następujące prace: M. Gołaszewska, *Estetyka możliwości. Eseje filozoficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005; M. Gołaszewska, *Poetyka idei ogólnych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1984; M. Gołaszewska (red.), *Wymiary piękna. Z badań estetyki sensu largo*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998.

się jednej z wielu możliwości” (Gołaszewska, 2005, s. 17). Rozumiejąc estetykę możliwości jako nieograniczony obszar zadań, które mogą się pojawić, M. Gołaszewska uprawia swojego rodzaju metaestetykę, wychodzącą także poza obszar sztuki ku działaniom paraartystycznym w zakresie idei ogólnych, ku estetyzacji rzeczywistości, w której dochodzi do paraartystycznego strukturyzowania sposobów istnienia – „w tym możliwości, gdzie strukturyzowane są «sytuacje możliwościowe»” (Gołaszewska, 2005, s. 43–44). Dlatego też autorka proponuje wiele modeli estetyki możliwości, dopuszczając powstanie coraz to innych i w nowych perspektywach. Jedną z nich, którą chciałabym zapowiedzieć, może być w niedalekiej przyszłości estetyka pedagogiki.

### **Zniesienie dualizmu pomiędzy dyskursami: naukowym i estetycznym według H.A. Alexander**

Sceptycyzm w sposób ukryty zakłada niewiarę w dominację któregoś z dyskursów. Hannan A. Alexander<sup>4</sup> uważa, że przynajmniej dwa spośród wielu z nich można by pogodzić. Są nimi dyskurs naukowy i estetyczny (Aleksander, 2003). Jeśli przyjmiemy, że ta perspektywa jest do przyjęcia, to krytycznie odnosimy się do dychotomii nauka/estetyka. To krytyczne podejście polega na tym, że przyjmujemy podejście konstruktywistyczne z umiarkowanym relatywizmem. W ten sposób nie przejmujemy siły władczej podejścia scjentystycznego, które wyeliminuje od razu tę perspektywę, bowiem zakłada ono, że nauka zajmuje się obiektywnym poznaniem, a estetyka emocjami. Skoro wiemy już, że nie ma poznania bez ludzkich uczuć, to podejście znoszące tę dychotomię jest uzasadnione. Zależy nam na tworzeniu nowych znaczeń, na budowaniu i rekonstruowaniu, interpretowaniu i reinterretowaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu.

Badacze uważają, że najważniejsze zadanie nauki polega na wskazananiu tych teorii i metod działania, które sprzyjałyby porozumieniu,

---

<sup>4</sup> H.A. Alexander zajmuje się filozofią edukacji na uniwersytecie w Hajfie.

poznaniu oraz procedurom dyskursywnym, dzięki którym wspólna praca mają sens i wartość. Rozważają „model transakcyjny, w którym działalność człowieka istnieje właśnie w kontekstach” (Altman i Rogoff, 1987; Dewey i Bentley, 1948; Pepper, 1942; O’Donnell i Tharp, Wilson, 1993, s. 502–503). Działalność ta oparta jest na wzajemności i współzależności, które stają się pożądanymi i cenionymi z uwagi na udzielane wsparcie i pomoc. Dokonująca się intersubiektywna wymiana służy wtedy jako nagroda i motywacja do dalszego działania we wspólnocie.

### **Fenomenologiczny wymiar „estetyki możliwości” i jej wkład do pedagogiki krytyczno-konstruktywistycznej na podstawie koncepcji B. Massumiego i T.C. Walla interpretującego E. Lévinasa**

Odczytuję pedagogikę krytyczną i pedagogikę konstruktywistyczną jako pedagogiki nowych możliwości twórczych w przestrzeniach estetycznych, a tym samym nowych wyzwań podmiotów edukacyjnych wobec złożoności, niejednoznaczności i niestabilności teorii i praktyki, wymagających krytyki i nowych konstrukcji. Zakładam, że to filozofia poststrukturalistyczna jako ta, która w zaangażowanej emocjonalnie aktywności podmiotu upatruje jego szansę na korzystanie ze struktur poznawczych, w ten sposób, że on jako indywiduum przetwarza i przyswaja znaczenia i nie jest ograniczony logocentryzmem, na co zwracają uwagę Gilles Deleuze i Félix Guattari, czy Maurice Blanchot i Giorgio Agamben, porównywani przez Thomasa C. Walla (1999) z filozofią Emmanuela Lévinasa, może być ważnym kontekstem pedagogiki krytycznej, ponieważ mówi o nieredukcjonistycznym podejściu w stosunku do zjawisk, rzeczy i sytuacji oraz ich splotach (a więc wieloteoretycznym); nie zaznacza reprezentatywności życia w sztuce, literaturze, filmie, ale wyzwala aktywność „nietetycznego”<sup>5</sup> podmiotu.

---

<sup>5</sup> Podmiot „nietetyczny” to podmiot nieustanowiony.

Wyzwania wobec podmiotu pojawiają się w miejscach, w których chcemy budować nasze życie i życie ludzi wokół nas. Czy to rewolucja, pyta Brian Massumi (1992) czytający *Kapitalizm i schizofrenię* autorstwa G. Deleuze'a i F. Guattari'ego. Żyjemy, jak powiada, na „płaskowyżu różnych intensywności”, a one pozostawiają „powidoki dynamizmu”, które mogą być ponownie wprowadzane w jeszcze inne życie. Istnieje zatem szansa na dowolne połączenie jakby wielu państw na różnych łączących się trasach.

W próbie odczytania pracy francuskich autorów pojęciami najważniejszym w dochodzeniu do regionu podmiotowości wydają się być wtedy „zjawiska, rzeczy i sytuacje” (Massumi, 1992, s.24). Zjawisko jest znakiem – symptomem, który znajduje swój sens w obecnym życiu (Massumi, 1992, s. 10). Rzecz ma tyle znaczeń, ile tylko jesteśmy w stanie ich wytworzyć i obejmuje drogi, które nie zostały wykorzystane. Znaczenie powstaje w wyniku spotkania wielu sił, z którego wyłaniają się kompleksy innych sił splatających się w węzeł wieloznaczności. W rezultacie w tym punkcie skupienia można jedynie przeprowadzić gruntowną analizę, zważając, że nie będzie ona wyczerpująca z powodu nieskończonego długiego procesu selekcji. Każda sytuacja jest nowa i wymaga specjalnie dostosowanego repertuaru pojęć (Massumi, 1992, s. 24). I ta wyjątkowość sytuacji, zjawiskowo-wydarzeniowy świat jest wyzwaniem dla myślenia, szansą dowiedzenia się czegoś ważnego, by podjąć próbę komunikowania się.

Jednak sam język nie jest przejrzystym medium komunikacji i nie ma tzw. stałych znaczeń w języku. Jesteśmy przeświadczeni, że język zmienia się wraz z podmiotem, który aktualizuje swoje doświadczenie, wiedzę o nim. Pojęcia wirtualność i aktualizacja jako powtórzenie z różnicą pozwalają myśleć o czasach dawnych i obecnych oraz samym podmiocie.

Autorzy rozważają, czy człowieczeństwo można rozumieć w wymiarze fraktalnym. Każde rozwidlenie na nowy poziom ma zasadniczy element losowości – zapewnia rozbieżną symetrię fraktali. I „nie

*ma odpowiedniego równania dla naszego życia*” (Massumi, 1992, s. 56).

Już w tych kontekstach Massumi może zapytać: jaka jest szkoła? A my pedagodzy pytajmy: co jest przedmiotem procesu ekspresji szkoły? Dlaczego są to tylko treści, umiejętności? Dlaczego oczekiwana jest uległość, jeżeli wiemy, że człowiek – uczeń, student to uosobienie sił obecnych i potencjalnych i bezcenna jest jego wyjątkowość? Dlaczego ustalamy znaczenia pojęć, a nie potrafimy stworzyć spotkania pomiędzy polami życia, w których one – znaczenia – są przetwarzane? Przecież poczucie własnej przestrzeni, im bardziej wiąże się z tym, co fenomenologiczne i duchowe, tym bardziej odczuwane jest w wymiarze estetycznym, odrębnym od naiwnego realizmu.

Trudno, myśląc o podmiotowości, nie zgodzić się z Thomasem Carlem Wallem (1999), który analizując koncepcje trzech filozofów: Marice’a Blanchota (w odniesieniu do obrazu), Emmanuela Lévinasa (w odniesieniu do Innego), Giorgio Agambena (bycia-w-języku) dopatruje się wspólnego ich zaabsorbowania kwestią „radykalnej bierności wpływającej na podmiotowość przed jakkolwiek pamięcią”. Wall uważa, że: „[...] bierność w sensie radykalnym, zanim po prostu przeciwstawi się ją aktywności, jest pasywna w stosunku do siebie, i w ten sposób poddaje się sobie samej, jak gdyby była siłą zewnętrzną. Stąd radykalna bierność skrywa się, znajduje przestrzeń w sobie lub komunikuje się; jakaś potencja jest zawsze na zewnątrz siebie i jest swym własnym innym. Bierne w odniesieniu do siebie, istotna bierność podmiotu musi siebie przejść, z-nieść i poczuć siebie jako innego [bierność i aktywność tworzą całość, wtrącenie M.M.] (Wall, 1999, s. 2).

Tylko radykalna bierność produkuje coś w rodzaju fikcji, bo w istocie nawet w obrazowości panuje tylko nieprzedstawialność – niereprezentatywność (*nonpresence itselfness*). Sztuka i poezja w pewnym stopniu wytworzyły specyfikę nieprzedstawialności (jest ona także tylko możliwością), na którą składają się: „intymność, intensywność



i dwuznaczność” (Wall, 1999, s. 1). Artyści nieskończenie delikatnie starają się stworzyć przestrzeń nieprzekraczalną i wyjętą spod władzy. Doznawanie, określone jako bierne, staje się potencjalnością, natchnieniem, czyli innością – w tożsamości” (Wall, 1999, s. 114). Jaki jest zatem podmiot, jeśli przyjmiemy, że nikt nie rodzi się w świecie z własnego „ja”, z własnej wewnętrzności. I choć cechami podmiotu jest jego słabość, to jego zależność wobec zewnętrżności jest rehabilitowana jako siedlisko potencjału, bo pojawiają się w związku z tą sytuacją możliwości uzupełniania – suplementu oraz eksterioryzacji, tego, co wypożyczamy i wchłaniamy jako to, co jest identyfikowane z przednim, wcześniej utworzonym fragmentem słabej sieci.

Nieskończoność, abstrakcyjne miejsce pasji, widziałabym tak jak Lévinas, w poetyckiej, estetycznej przestrzeni, wypełnianej figurami, bo w niej dokonuje się doświadczenie czasu nieciągłego czyli przyszłościowego – *futurity*; w przyszłości nie tej odległej, czy tej „za rogiem”, ale przyjscia/nadejścia. Ta przestrzeń, według Blanchota, zapowiada „tam”.

Pasja zaangażowania pociąga za sobą bliskość i człowiek może porównać świat realny ze światem wyobraźni. Taki obraz jest wtedy alegorią – powiada Lévinas i dopowiedzmy, że człowiek jest wtedy uwikłany w *dramatis personae*, pomiędzy dwoma światami, dodajmy w przestrzeni osobistej, w której im bardziej odczuwalny jest wymiar estetyczny, tym bardziej poczucie owej przestrzeni, w rozumieniu M. Merleau Ponty’ego jest fenomenologiczne. Dlatego myśląc o przestrzeniach estetycznych człowieka możemy mieć na myśli jego własną przestrzeń egzystencjalną, zmieszana, jak to określają kognitywiści, przenikniętą zarówno naturalnymi scenami z życia, jak i z dzieł sztuki, które dają sposobność do poczucia zgłębiania duchowych przeżyć podmiotu w ontologii, w ramach której nie jest on w stanie całkowicie siebie zrozumieć (Wall, 1999, s. 55).

Zadaniem pedagogiki jest wtedy uświadomienie potrzeby wypełniania przestrzeni edukacyjnej estetyką na każdym etapie życia

człowieka skłonnego do wznoszenia się „ponad istotą”, w dążeniu do nieskończoności. Wtedy aksjologia staje się poznaniem wartości lub tego, co powinno być, co jest do zrobienia i co jest użyteczne, dodajmy, co jest zmienne, zaktualizowane, jest „innością w-tożsamości” (Lévinas, 2000, s. 112).

### **Sztuka jako wyraz tożsamości pogranicznej według S. Springgay**

Włączenie rozmaitych dyskursów z życia podmiotów w estetyczną przestrzeń pedagogiki jest okazją dla uwolnienia ich wypowiedzi zazwyczaj „zdławionej”, w innych warunkach niemającej szans do wyrazistej artykulacji, by objawić tabu i wyjść spod ucisku wiedzy – władzy. Dobrym, nie tylko ze względu na oryginalność, jest a/r/tograficzny projekt Stephanie Springgay, w którym dotyka ona intymnej cielesności, znajdującej się na pograniczu wnętrza i zewnątrz. Jest to sensowne przedstawianie ciała w postaci *the object*, a więc czegoś nieokreślonego, płynnego w swym znaczeniu, budzącego *abjection*, czyli wstręt, ale jednocześnie będącego wyrazem odrzucenia, upodlenia, jednym słowem czegoś, co zakłóca „tożsamość, system i porządek” i mówi, a raczej obrazowo zaświadcza o „niemożliwości czystych granic, demarkacji i podziałów”. Wydawałoby się, że to właśnie powstające w wyniku wydzielanych *the abject* linie demarkacyjne istotnie: „oddzielają i zasłaniają, zarówno maskują, jak i zaznaczają tożsamości. [...] I choć granice muszą być rozpoznawane jako przesuwające się, to nie możemy i nie powinniśmy usuwać szwu lecz powinniśmy obserwować i honorować „uszytą”, „zszytą” przestrzeń istnienia” – przestrzeń pograniczny, pomimo demarkacji. Artysta, badacz, nauczyciel łącząc wielorakie role, sugeruje częściowość i fragmentację. Wygląd w to, co widzimy i przyjmujemy musi przemieścić się poza powierzchniowe opisy w taki sposób, aby zbadać, co on może znaczyć dla kwestii tożsamości, zgodności i oporu poprzez zaangażowanie się w doświadczenia i wspomnienia naszego własnego ciała” (Springgay, 2004, s. 68).

Zauważane przez artystkę elastyczne procesy rozłączania się i przemieszczania (czasowego, przestrzennego, fizycznego) podmiotu, mogą „tymczasowo reprezentować doświadczenie lecz nigdy je podsumowywać” (Springgay, 2004, s. 67). Doświadczające ciało obrazuje strój jako kreacja artystyczna wykonana z przezroczystego, papierowego wykroju z ozdobami ze szpilek, ludzkich włosów, różnych znaków pożądania, fetyszyzmu i upominków. W ten sposób powstają statyczne metafory i (jak) żywe przedstawienia „ja” (*self*) i innego. Ciało zatem nieuchronnie porusza się w przestrzeniach, a jego doświadczenia są niejasne. Zmieniające się przestrzenie nieuchronnie wywołują poczucie przejścia i dezorganizacji, właśnie rozczepienia tożsamości i nerwowej eksploracji (Warwick i Cavallaro, za: Springgay, 2004, s. 67). W tych przestrzeniach nie ma oczywistego przejścia od materialnego do metaforycznego, czy też odwrotnie. Nie dokonuje się gładkie przejście „pasażem transcendencji (w kierunku od cielesności do odcieleśnienia) albo empirycznego przyswojenia podstaw (w kierunku od abstrakcji do inkarnacji)” (Warwick i Cavallaro, za: Springgay, 2004, s. 67). Nie jest też oczywiste, że w złożonych, pogranicznych przestrzeniach będą zgodnie ze sobą prosperować złożone podmioty. Pogranicza można pojmować jako linie demarkacyjne każdego wyjątkowego przecież podmiotu, a pojawiające się w przestrzeniach nowe wątki jako części całości. Teoretyczne dociekanie przenosi się także „poza tradycyjną relację istniejącą w planie dwuwymiarowym w stronę zrozumienia fragmentów i przestrzeni wielowymiarowej” (Warwick i Cavallaro, za: Springgay, 2004, s. 67). Zawsze tymczasowa jakość rozumienia części, a tym samym podmiotu, będzie zależna od możliwości poruszania się w wielowymiarowej przestrzeni. Ta perspektywa poznania wyjątkowego podmiotu w rzeczonych przestrzeniach (subiektywnych i znanych tylko podmiotowi), w których zacierają się linie demarkacyjne jego tożsamości i środowiska uświadamia nam, że stany psychiczne i mentalne oraz wszelkie zmiany dokonujące się w podmiotach nie są proste do zaobserwowania i opisanego, tak jak nie

istnieje proste przejście pasażem transcendencji, którym chcielibyśmy „puścić” uprzywilejowany podmiot.

Wobec tego pozostaje nam sięgnąć po inne, uzupełniające instrumentaria pedagogiczne, które mogłyby intensywniej wywoływać emocje i dzięki temu wyprowadzać podmiot ze stanu *the abject*.

### **Psychoanalityczno-estetyczne ścieżki pedagogiki krytycznej i konstruktywistycznej według J.L. Kincheloe'a**

Do wielokontekstowego myślenia w pedagogice przekonują prace jednego z wielu znanych przedstawicieli amerykańskiej pedagogiki krytycznej – Joe L. Kincheloe'a. Upomina się on o uobecnienie społecznej psychoanalizy w edukacji.

Psychoanaliza<sup>6</sup> daje wgląd w sferę nieświadomości, irracjonalności, poddaje analizie kwestie represji „uczucia i seksualności oraz ich znaczenia w relacji do kultury, spraw społecznych i politycznych” (Kincheloe, 2003, s. 239). To podejście ma kluczowe znaczenie dla badaczy jakościowych, którzy podejmują próby badawcze, wiodące do zrozumienia codziennego życia. J.L. Kincheloe, zauważa, że etnograf, który rozumie semiotyczną psychoanalizę jest lepiej przygotowany do „analizy zachowań społecznych i ekspresji kulturalnej” (Kincheloe, 2003, s. 239). Można śmiało dopowiedzieć, że warstwa estetyczna, jej epifenomeny, które opisuje także fenomenologia percepcji oraz hermeneutyka mogą stanowić podstawę psychoanalizy społecznej. Odczytywanie kodów znakowych, o których pisał też Dewey, jako składających się na kumulowane doświadczenie życiowe, jest sposobem wrażliwego, a więc etycznie zaangażowanego komunikowania się. Psychoanaliza (w tej pracy dominuje perspektywa postfreudowska), jej spostrzeżenia, są wykorzystywane do badań kul-

---

<sup>6</sup> Posługiwanie się przez J.L. Kincheloe'a terminem psychoanaliza, bez wskazania na jej identyfikację, akcentuje ideę jej zastosowania w pedagogice. Autor w sposób bardzo ogólny nakreśla pola jej zastosowań i przewidywanych pożytków w praktyce pedagogicznej.

turowych, politycznych, psychologicznych i naukach społecznych. Pozwala ona osiągnąć takie punkty widzenia, które nie są osiągalne za pomocą innych metod. Rozpoznawanie nieświadomych procesów, pozwala badaczom jakościowym, wyjaśnić np. odporność na stopniowe zmiany i skłonności destrukcyjne, a tym samym przeprowadzić głębszą społeczną analizę oraz badanie potencjału ludzkich możliwości. W tym miejscu należy podkreślić wkład Wygotskiego jako wzmocnienie tezy o istnieniu przestrzeni zmieszanej, bowiem uważał on, że aby „zrozumieć naturę i znaczenie kryzysu w nauce, to należy koniecznie przekroczyć granice wzajemnych relacji między teoriami i faktami w rozwoju wiedzy naukowej” (Robbins, 2003, s. 306). Według wybitnego psychologa to właśnie metafory są przetwarzane na narzędzia psychologiczne służące samoregulacji. Ostatecznie dochodzi wtedy do wzmocnienia relacji społecznych. Metafory zbudowane przez dwie heterogeniczne sfery, przekształcają je w nową, trzecią. Ilustrują relacje, wpływają na refleksje, poznanie, myślenie oraz intuicję. Stwierdzenie, że figura poetycka, jako narzędzie psychologiczne służące samoregulacji, jest wobec tego bardzo bliskie mojej perspektywie badawczej. I jak możemy wnosić na podstawie dorobku współczesnej nauki, estetyka ma istotne znaczenie w psychologii głębi i psychoanalizie, ich odmianach.

### **Zakończenie**

Zmierzając do zakończenia artykułu, którego zadaniem było określenie pedagogicznej opcji, w którą wpisują się moje dociekania badawcze, mogę stwierdzić, że to nieredukcjonistyczne podejście do nauki, także pedagogiki, sprzyjać może konwergencyjnemu myśleniu, które wychwytuje podobieństwa, intertekstualne powiązania pomiędzy koncepcjami, teoriami, pozwala im żyć w przestrzeniach zmieszanych. W nich na przykład realizacje artystyczne i paraartystyczne prowadzić mogą do sublimacji, tylko wtedy, kiedy będziemy uczestnikami, jak chce J.D. Miller „dobrej godziny estetycznej”

porównywalnej z „dobrą godziną psychoanalityczną” (Miller, 2008, s. 1139–1159). Stosowne będzie zacytowanie słów Zbigniewa Kwiecińskiego, który uznał, że istnieją „solidne podstawy do przewrotu edukacyjnego”, które płyną ze „strumieni” pedagogik: „J. Deweya, T. Bramelda, J. Brunera, L. Kohlberga, E. Eriksona, S. Hessena, K. Sośnickiego, J. Kozielskiego [...]” (Kwieciński, 2007, s. 176). I aby się on dokonał, edukacja powinna być „totalna i konstruktywistyczna” (Kwieciński, 2007 s. 178).

Wiemy choćby od Deweya, że bez otwartości samej pedagogiki na złożoność, wielość, a tym samym wieloznaczność nie zaistnieją szanse na ludzkie, zaawansowane etycznie, współbytovanie i konstruktywne współdziałanie obywateli świata. Jest to podejście uzasadnione, ponieważ estetyka ma sięgającą starożytności tradycję w pełnieniu służebnej roli wobec etyki i aksjologii. Czy pomogą w tym np. figury poetyckie jako narzędzia przemiany w aspektach filozoficznym i psychologicznym? Czy próba nakreślenia estetycznych wymiarów pedagogiki będzie próbą myślenia o pedagogice konstruktywistycznej? Poszukując odpowiedzi na te pytania zwracamy się do Johna Deweya – ojca estetyki, który zbliżając sztukę do życia widział w niej środowisko dla rozwoju „inteligencji społecznej” i „moralnej wyobraźni”. Wtedy, jak sądził, etyka staje się dziedziną dochodzenia, eksperymentu, analizy zachowań poszczególnych ludzi, często w nieprzewidywalnych okolicznościach. Walorem nauczania etyki jest zatem samodzielna praca analityczna, a nie dyrektywne narzucanie cnót etycznych. Inteligentny uczestnik, wykorzystując doświadczenia z przeszłości, a więc swoje obserwacje i wnioski, może w nowych warunkach formułować hipotezy i wkraczać na nowe drogi doświadczeń. Podmiot przekonany o ciągłości doświadczenia, bowiem każde poprzednie doświadczenie żyje w następnym, czyni swój umysł plastycznym i otwartym, a zatem jest skłonny do poszukiwania okazji do ekspresji. W ten sposób Dewey formułuje dwa kryteria edukacyjnego doświadczenia: pierwsze dotyczy jego ciągłości zaś drugie

możliwości jego integrowania i konfigurowania z innymi doświadczeniami. Zaznacza, że otwartość, oryginalność, aktywna ciekawość, niedogmatyczne podejście poznawcze w celu rozwiązywania problemów wymaga od podmiotu ostrożności, koncentracji, samokontroli i odpowiedzialności. Podkreśla, że główną intelektualną wadą źle edukowanych jest: „brak elastyczności, brak zdolności do kolejnych pomysłów, lub brak do odnalezienia światła w starych” (Dewey, 2009, s. 81).

### Bibliografia

- Alexander H.A. (2003), *Aesthetic Inquiry in Education: Community, Transcendence, at the Meaning of Pedagogy*. „Journal of Aesthetic Education”, 37 (2).
- Deleuze G., Guattari F. (1992), MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Deleuze G., Guattari F. (2005), *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London.
- Fairfield P. (2009), *Education After Dewey*. London–New York.
- Gołaszewska M. (2005), *Estetyka możliwości. Eseje filozoficzne*. Kraków.
- Gołaszewska M. (1984), *Poetyka idei ogólnych*. Kraków.
- Jaworska-Witkowska M. (2009), *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków.
- Kincheloe J.L. (2003), *Teachers as Research Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London and New York 2003.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław.
- Kwieciński Z. (2007), *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*. [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowskiego (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin.

- Lévinas E. (2000), *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Warszawa.
- Massumi B. (1992), *A User's Guide to Capitalism and Schizophrenia: Deviations From*.
- Miller J.D. (2008), *Loewald's "Binocular Vision" and the Art of Analysis*, „Journal of the of the American Psychoanalytic Association”, 56 (4).
- Robbins D. (2003), *Vygotsky's Non – Classical Dialectical Matapsychology*. „Journal for the Theory of Social Behaviour”, 33 (3).
- Springgay S. (2004), *Body as a Fragment. Art Making, Researching, and Teaching As a Boundary Shift*. [in:] R.L. Irwin, A. de Cosson (eds), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living*. Vancouver, British Columbia.
- Springgay S., Irwin R.L., Wilson Kind S. (2005), *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*. „Qualitative Inquiry”, 11 (6).
- Wall T.C. (1999), *Radical Passivity: Lévinas, Blanchot, Agamben*. State University of New York.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków.