

Małgorzata Muszyńska

„Estetyka możliwości” w jej konkretyzowanym otwarciu na efekt „widzenia binokularnego” ironicznego alegoryka

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 7-8, 171-186

2012-2013

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Małgorzata Muszyńska

„ESTETYKA MOŻLIWOŚCI” W JEJ KONKRETYZOWANYM OTWARCIU NA EFEKT „WIDZENIA BINOKULARNEGO” IRONICZNEGO ALEGORYKA

Artykuł jest syntezą zaproponowanej przez Małgorzatę Muszyńską prekoncepcji teoretycznej powstającej w duchu pedagogiki krytyczno-konstruktivistycznej. Rzeczona prekoncepcja stanowi pryzmat, przez który autorka powzięła zamiar wykonania jakościowej analizy danych uzyskanych w przeprowadzonych przez nią badaniach pedagogicznych z udziałem studentów pedagogiki, występujących w roli ironicznych alegoryków. Innymi słowy jej dociekania wpisują się w „estetykę możliwości”, która jest konkretyzowana w aspekcie myślenia krytycznego pedagoga, jako otwarcia:

- na efekty empatii epistemologicznej, do której prowadzą teksty kultury o mocy dekonstrukcyjnej – na przykład dzięki figuram poetyckim o „negatywnych możliwościach”;
- na efekty znanego w psychoanalizie „widzenia binokularnego” prowadzącego przede wszystkim do sublimacji.

„Estetyka możliwości” (określenie M. Gołaszewskiej), nieograniczenie czerpiąca ze świata kultury, zmierza, w proponowanym przez mnie ujęciu, ku krytycznemu oglądowi świata społecznego, a przede wszystkim ku otwarciu podmiotu jako monady. Cele te, choć bardzo ogólnie sformułowane, wpisują się w założenia pedagogiki krytycznej, która poszukuje praktyk edukacyjnych – odmiennych od tych, które służą reprodukcji wiedzy. Tradycyjne, krytykowane praktyki utwierdzają w przekonaniu, że podmiot w myśl definicji kultury, która brzmiąca: „[k]ultura jest to społecznie przekazywanie całości zachowań oraz sztuki, wierzeń, instytucji oraz wszystkich innych produktów ludzkiej pra-

cy i myśli charakterystycznych dla danej społeczności lub populacji”¹ nie jest już biernym jej odbiorcą, pozbawionym instrumentów do jej krytyki, na tyle, by w operującym ironią stylu, nie wstrząsnąć tym, co się nie podoba, niepokoi, by zwrócić krytyczną uwagę na to, co niweczy nie tyle idealny, co potrzebny i w rezultacie powracający świat dobra w skali każdej jednostki zdolnej do sublimacji, a więc osiągnięcia lepszego punktu widzenia swojej sytuacji i zdolności do zmiany *status quo*.

Można powiedzieć, że takiemu emancypacyjnemu podejściu sprzyja obecna w pedagogice krytycznej niechęć do „wielkich narracji” oraz scjentyzmu, które w sposób ukryty działają przez program nauczania². Alternatywą jest uczestnictwo w „dyskretnej pedagogii”, którą niewątpliwie podszyty jest edukator, szukający inspiracji w otwartych przestrzeniach kultury. Tworzą ją przecież nad wyraz dyskretni, nieprzemawiający wprost, lecz wstrząsający odbiorcami artyści, literaci, reżyserzy teatralni i filmowi, o czym erudycyjnie pisze Monika Jaworska-Witkowska³. Ośmielam się wyznać, że jest w tym moim projektowanym przedsięwzięciu właśnie coś, co mogłoby świadczyć o podszyciu „Gombrowiczowską” krytyką (i przejęciu się nią) „ciała pedagogicznego”, które jednak przez wzbogacającą współpracę z artystą, czyli „Innym” może pozyskać w ten sposób odrobinę więcej sympatii i uznania, słowem odświeżenia znoszącego odium „belfra”. Tym bardziej możemy się do tych „życiodajnych” inspiracji przekonać, jak pisze Zbigniew Kwieciński, że „pedagogami stają się ci autorzy, którzy [...] wytworzyli dzieła, jakie można pośrednio za nich odczytać jako pedagogie, choć oni sami siebie za pedagogów, ani swych dzieł za pedagogię nie uznawali”⁴.

A zatem myślenie o nowej edukacji, polegające na wyjaśnieniu nauczania w możliwie szerokim kontekście kulturowym, a także społecznym i historycznym, zapowiada proces otwarcia, odmienny od tego, który wiąże się z pojęciem fuzji z instytucją czy korporacją, a więc jest pod kontrolą „dyskursu władzy”, jej języka i gry. Podobne odczytanie zadań pedagogiki krytycznej znajdujemy w rozprawach Bogusława Śliwerskiego. Autor pisze następująco:

„[n]ie ulega wątpliwości, że pedagogika krytyczna, jeśli potraktować ją zobowiązująco dla własnej praktyki oświatowej czy naukowej, staje się wyzwaniem dla pedagogów do większej refleksyjności, samoświadomości możliwej stronniczości, taktownego przekraczania granic,

1 M. Carnoy, *Education, State, Culture in American Society*, [in:] H. A. Giroux, P. McLaren, *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle Empowerment and School Reform*, State University of New York, Albany 1989, p. 10.

2 Ibidem, s. 96.

3 M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogiki – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 159–316.

4 Ibidem, s. 28.

oduczania się różnorodnych, często nieuświadomianych sobie form i stopni panowania oraz ucisku”⁵.

Wtedy, jak sądzę, potrzebnym instrumentem działania w codzienności mogą być strategie ironii, znane co najmniej od starożytności i przechodzące swoje odrodzenie w postmodernizmie⁶, także metafory⁷ oraz teoria nowoczesności refleksyjnej "alegorystów", "dekonstruktorów" zmierzających do subiektywizmu⁸ i jednoczesnego otwarcia podmiotu na nieskończoność⁹. Sam zaś postmodernizm ma literackie oblicze poststrukturalizmu i także może mieć w pewnym wymiarze pedagogika konstruktywistyczna, czerpiąca bez ograniczeń z jego dorobku.

Zainspirowana ideą estetycznego kształtowania rzeczywistości francuskich filozofów G. Deleuze'a i F. Guattariego oraz Briana Massumi'ego¹⁰, znajduję ważny punkt wyjścia dla „estetyki możliwości”, jej akcentowanych przeze mnie aspektów. Okazuje się on zbieżny z akcentowanymi, w mojej praktyce dydaktycznej i badawczej, działaniami paraartystycznymi w edukacji skoncentrowanej na „zjawiskach, rzeczach i sytuacjach” jako pojęciach najważniejszych w dochodzeniu do regionów podmiotowości, kojarzonych przez pedagogów krytycznych z samodzielnością myślenia i działania, prowadzącą do emancypacji w stosunku do wiedzy – władzy. Zaangażowanie człowieka w świat przetrzeni osobistej i idealnej, czyli stwarzanej przez niego w kulturze, utwierdza go w przekonaniu, że ta przestrzeń ma charakter fenomenologiczny – duchowy i jest estetyczna, przylega doń. Jest porównywana przez Emmanuela Lévinasa do obrazu alegorycznego przedstawiającego uwikłanie człowieka jego *dramatis personae* pomiędzy dwoma światami. To zdanie, jakby podzielała Maria Gołaszewska, bowiem językiem metaestetyki konstruuje koncepcję „estetyki możliwości”, w której istnieje „ogromna liczba ubierania idei ogólnych, w konkretne jakości, zdarzenia”. Z czego wynika, że możemy idee ogólne „ujmować jako wartości funkcjonujące w świecie człowieka, realizowane w konkretnych sytuacjach

5 B. Śliwerski, *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H. A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2010, s. 502–503.

6 R. Rorty, *Przygodność, ironia solidarność*, Warszawa 1996.

7 C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo U J, Kraków 2006.

8 S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash (red.), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 145–221.

9 E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przekł. P. Mrówczyński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.

10 B. Massumi, *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*, Durham, Duke University Press, New York 2002.

życiowych”¹¹. A zatem istnieją teoretyczne podstawy do tego, by przedstawić „estetykę możliwości”, a tym samym estetykę pedagogiki jako konfigurację estetyki wartości przedstawianych przez sztukę i krytycznego myślenia związanego z rzeczywistością, które jest wyrażone przez działania paraartystyczne. W mojej koncepcji polegają one na przedstawieniu alegorii przez pryzmat konstruktywnej ironii jako narzędzia krytycznego wyrazu i krytycznego myślenia połączonego z procesem sublimacji, wiodących do odzyskania poczucia ideału i próby naprawy rzeczywistości w perspektywie refleksji związanych ze świadomością potrzeby wartościowego istnienia. Tak nakreślone przedsięwzięcie badawcze wpisuje się w założenia pedagogiki krytyczno-konstruktywistycznej, ponieważ obie pedagogiki są zainteresowane takimi rodzajami doświadczeń, które zbliżają do rozumienia tożsamości pogranicznych, ekspresji o charakterze performatywnym różnych podmiotów upominających się przez swoją krytykę i kreowane postawy o swoje miejsce w społeczności rozwijającej się na podstawie demokratycznych zasad. Jest w rezultacie wieloaspektowe ujęcie estetyki, z akcentem psychoanalitycznym (estetyka psychoanalityczna, semiotyka psychoanalityczna) i jak się okazuje po analizie prac J. L. Kincheloe, powołującego się na prace C. Freda Alforda, Bertranda Russella, a także Johna Deweya, Lwa S. Wygotskiego, których dorobek wzięta pod uwagę psychoanaliza, stanowi ono jeden z kluczowych wątków pedagogiki krytycznej. Dlatego tym bardziej figura poetycka, jaką jest metafora – alegoria rozumiana przez Wygotskiego jako narzędzie psychologiczne emancypującego się, samodzielnego podmiotu – powinna znaleźć swoje ważne miejsce w estetyce pedagogiki krytycznej¹². Dalsze jej opracowanie w różnych szczegółowych aspektach wymaga skrupulatnej pracy i jest wielce prawdopodobne, że przyniesie istotne korzyści dla edukacji. Z tego powodu, moim zdaniem, pojawia się możliwość połączenia pedagogiki krytycznej, jej estetycznego wymiaru z pedagogiką konstruktywistyczną, a więc interdyscyplinarną. Do tworzenia tej ostatniej przekonuje Zbigniew Kwieciński¹³. Z rekonstrukcji krytycznej pedagogiki amerykańskiej wypływa logika konwergencji, w myśl której zachodzi okoliczność łączenia koncepcji, teorii, służących wyjaśnieniu takich samych zjawisk, procesów, zachowań z różnych perspektyw. I tym samym zmierza ona do paradygmatu konstruktywistycznego.

11 M. Gołaszewska, *Estetyka możliwości. Eseje filozoficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 17.

12 J. L. Kincheloe, *Teachers as Research Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York 2003, s. 239–240.

13 Z. Kwieciński 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, czy z [dorobku wtrącenie M. M.] B. D. Gołębnik i D. Klus-Stańskiej”. I aby się on dokonał, edukacja powinna być „totalna i konstruktywistyczna”. Zob. Z. Kwieciński, *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowskiego (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007, s. 176.

Zakres dostrzegalnej konwergencji¹⁴ (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”¹⁵. Potencjalnie, w trybie abdukcji, czyli twórczego toru, i w zależności od potrzeb, istnieje możliwość łączenia dyskursów różnych pedagogik z estetyką, zakładając, że chcemy akcentować szczególnie 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 [...]”¹⁶. Jednak, z uwagi na proponowane przeze mnie ramy teoretyczne, moje przedsięwzięcie badawcze ogranicza się do wskazanego ujęcia, wykazując jednocześnie olbrzymi potencjał otwarcia na inne „życiodajne” konteksty. Taką realną wizję edukacji roztacza, cytowany przez L. Witkowskiego, Alain Touraine, który stwierdza, że istnieje:

„<możliwość budowania własnej indywidualności> dzięki odniesieniu do kultury, a to nagle okazuje się niemal dosłownie wpisane w określenia oraz strategię pojmowania <wychowania> chociażby u Józefa Mirskiego i to jeszcze w pracach przedwojennych [...]”. Wielu „[...] analizowanych autorów, nie wyłączając Stefana Szumana, podkreślało, że funkcją wychowania i rozwoju człowieka, w tym procesów kształcenia, ma być doprowadzenie do zdolności korzystania <z dorobku umysłowego i kulturalnego całej ludzkości>”¹⁷.

Wtedy pojawia się okoliczność:

„[...] zderzenia edukacji i socjalizacji, jako wytwarzających dwubiegowość interesów. Z kolei w socjalizacji trzeba widzieć konieczność ustanawiania i przekraczania napięć i ograniczeń między rozmaicie

14 Pojęcie konwergencji znane jest a) z biologii jako podobieństwo cech w organizmów z różnych grup systemowych, wynikających nie z pokrewieństwa, lecz z przystosowania się do podobnych warunków życia; b) z kultury jako podobieństwo, zbieżność wytworów kulturowych powstałych niezależnie od siebie u różnych ludów. Zob. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, W P, Warszawa 1994, s. 278. H. Jenkins mianem kultury konwergencji określa zjawisko zależności i wzajemnego przenikania się pomiędzy treściami medialnymi i komercyjnymi oraz ich twórcami i odbiorcami. Zob. H. Jenkins, *Kultura konwergencji, zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 256.

15 M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 194. Zob. także M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogiki – naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

16 L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 699.

17 S. Szuman, 1947, s. 29, cyt. za: L. Witkowski, *Przełom...*, op. cit., s. 699.

postrzeganymi środowiskami a dostępnymi impulsami z otoczenia. Jednym słowem chodzi o sprzężenie rozwoju jednostki z potencjałem całej kultury”¹⁸.

To połączenie daje szansę na wzięcie pod uwagę „[...] dwustronnego i dwubiegunowego widzenia pola działań”, które przewyżczyła jednoznaczność myślenia¹⁹.

W kolejnych rozdziałach mojej książki zatytułowanej *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka* przedstawiam koncepcje alegorii oraz wiążącą się z nimi podmiotowość. Same koncepcje podlegają waloryzacji i mogą okazać się interesujące dla pedagogiki dopiero po ich naświetleniu w kontekstach współczesnej filozofii, psychologii, literaturoznawstwa i sztuki. W tym celu, we wspomnianej książce mojego autorstwa, akcentuję te wątki z obszarów interdyscyplinarnych, których powiązanie horyzontalne może sprzyjać wzbogacaniu praktyki edukacyjnej. I tak, po dokonaniu analizy wybranych koncepcji alegorii i ironii, których autorami są Walter Benjamin oraz Harold Bloom, Larry L. Dickson, Joel Fineman, Edwin Honing, Hans Kellner, Soren Kierkegaard, Paul de Man, Rainer Nägele, Craig Owens, Richard Rorty, Andrzej Szahaj, Azade Seyhan i Włodzimierz Szturc oraz badań socjopedagogicznych Lindy Hutcheon i Gary’ego Petersa rozpoznana zostaje przede wszystkim dekonstrukcyjna praca ironii²⁰. Służy ona poznaniu, które nie sprowadza się do współodczuwania, rezonowania z tekstem, jego autorem czy konwencją interpretacji, a wręcz przeciwnie powoduje kwestionowanie znaczeń, ukazuje ich wieloznaczność i kieruje ku nieskończoności. Z tego po-

18 Ibidem, s. 699

19 Ibidem.

20 W. Benjamin, *The Origin of German Tragic Drama*, London 1985; H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, Universitas, Kraków 2002; L. L. Dickson, *The Modern Allegories of William Golding*, University Press of Florida, Tampa 1990; J. Fineman, *The Structure of Allegorical Desire*, [in:] *Allegory and Representation (Selected Papers from the English Institute, 1979 – 80)*, The John Hopkins University Press, Baltimore, London 1981, s. 26–60; E. Honing, *Dark Conceit. The Making of Allegory*, Published by Walker – De Berry, Inc., USA 1960; H. Kellner, *The Infatable Trope as Narrative Theory: Structure or Allegory?*, “The Johns Hopkins University Press” 1981, Vol. 11, No 1 (Spring); S. Kierkegaard, *O pojęciu ironii z nieustającym odniesieniem do Sokratesa*, Wydawnictwo K R, Warszawa 1999; P. De Man, *Alegorie czytania. Język figuralny u Rousseau, Nietzschego, Rilkego i Prousta*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2004; R. Nägele, *Constructions of Allegory/ Allegories of Construction: Rethinking History through Benjamin and Freud*, [w:] J. Whitman (ed), *Interpretation and Allegory. Antiquity to the Modern Period*, Brill Academic Publishers, INC, Boston – Leiden 2003; C. Owens, *The Allegorical Impulse: Toward a Theory of Postmodernism*, “The MIT Press” 1980, Vol. 12 (Spring), s. 67–86; C. Owens, *The Allegorical Impulse: Toward a Theory of Postmodernism*, Part 2, “The MIT Press” 1980, Vol. 13 (October), s. 58–80; R. Rorty, *Przygodność, ironia solidarność*, Warszawa 1996; A. Seyhan, *Representation in Its Discontents: The Critical Legacy of German Romanticism*, Berkeley 1992; A. Szahaj, *Ironia i młot. Neopragmatyzm Richarda Rorty’ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996; W. Szturc, *Ironia romantyczna. Pojęcie granice i poetyka*, PWN, Warszawa 1992; L. Hutcheon, *Irony’s Edge: The Theory and Politics of Irony*, Routledge & Francis Group, London – New York 2005; G. Peters, *Dissymmetry and Height: Rhetoric, Irony and Pedagogy in the Thought of Husserl, Blanchot and Levinas*, “Human Studies” 2004, 27 No 27, s. 187–206.

wodu praca obu figur przyczynia się do rozwoju empatii epistemologicznej, na którą zwrócił uwagę Alfred Margulies, zainspirowany koncepcją „negatywnych możliwości” (*negative capability*) Johna Keats’a. Dokonana przeze mnie analiza różnych koncepcji alegorii i ironii ukazuje rozmaite odmiany myślenia dekonstrukcyjnego, w których mogą rozwijać się zdolności empatyczne w aspekcie epistemologicznym. Implikacje tego inspirującego do działania przedsięwzięcia sprowadzają się do określenia dwóch kategorii, które mogą być użyte do analizy danych jakościowych. Są nimi empatia epistemologiczna oraz sublimacja jako dwa procesy dostrzegane w pracy alegorii i ironii. Otóż empatia epistemologiczna, kojarzona z krytycznym myśleniem alegorycznym i ironicznym, powoływany przez literaturę i sztukę oraz własną aktywność – nazwaną przeze mnie paraart/alegoro/grafią – może być rozumiana jako zespół zdolności do wykonywania operacji dekonstrukcyjnych odkrywanych przez wymienionych autorów i do tworzenia twórczych konfiguracji poddawanych estetycznej pracy. Dają one efekt koniecznego odroczenia w nieskończoność ostatecznego znaczenia przez krytykę, transformację, mobilność indywidualną zaangażowanych uczestników, którzy otrzymują takie wartości w swoim życiu, jakie sobie tą aktywnością będą w stanie nieprzerwanie generować²¹. Jednostkowa, niepowtarzalna „królewska droga” do empatii epistemologicznej przez pracę alegorii sugeruje też uczestnictwo w „rozdzielonej wspólnocie” (określenie Jeana-Luca Nancy’ego), na którą składają się odmienne, różniące się od siebie tożsamości, dlatego sam projekt polegający na pracy ironicznego alegoryka możemy uznać za poprawny pod względem etycznym, społecznym i politycznym. Zakłada on krytykę, bo jest ona możliwa z powodu różnic, a te właśnie ukazuje estetyka. Owa krytyka jest wyczuwalna na przykład w sztuce pop-art Andy’ego Warhola²². Zepke trafnie porównuje ją do filozofii Nietzschego w aspekcie przeświadczenia o nieosiągalnej nieskończoności, które to przeświadczenie jest osiągalne przez sztukę traktowaną jako krytyczną, transrelatywną praktykę.²³ Na jej podstawie ontologicznie przewartościowana estetyka staje się budulcem mobilnej „maszyny estetycznej”

21 Można uznać, że praca alegorii/ironii, rozumiana w aspekcie negatywnych możliwości ich obu (wątpienia i zaprzeczania), jest świadomie przyjętym stylem, strategią pozytywnego, autoagresywnego, stale podważanego myślenia w przestrzeni styku sztuki i grafii oraz w przestrzeni spotkań osób, które aktywnie mogą włączyć się w strategię żywego badania (*living inquiry*).

22 S. Zepke, *Art as Abstract Machine. Ontology and Aesthetics in Deleuze and Guattari*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2005, s. 39.

23 S. Zepke uważa, że simulakralne doświadczenie polegające na dostrzeganiu i analizowaniu kopii koegzystuje z twórczym powtórzeniem, w ten sposób, że kopia zawsze staje się czymś innym, dlatego mamy zawsze efektem różnicy, warunkującym krytykę. Sztuka Andy’ego Warhola produkuje taką perspektywę krytyki, bowiem kolejne serie, przedstawiające zmieniające się twarze postaci dają efekt odroczenia znaczenia przez radykalną transformację nierozzerwalną z instynktem śmierci i z nim współpracującą. S. Zepke, *Art as Abstract Machine. Ontology and Aesthetics in Deleuze and Guattari*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2005, s. 39. Ta Warholowska mobilna seria zróżnicowań wykonuje rodzaj dekonstrukcyjnej pracy alegorycznej, którą zauważa także Owens. Sztuka Warhola jest zaangażowana w krytykę reprezentacji i właśnie dlatego jest strategią dekonstrukcyjną. Wtedy „alegoryczny impuls” powoduje zaangażowanie w wiele systemów znaków. S. O’Sullivan, *Aesthetic Paradigm: From the Folding of the Finite Infinite Relation to Schizoanalytic Metamodelisation*, „Deleuze Studies” 2010, Vol. 4. 2, s. 93.

według Gillesa Deleuze'a i Felixa Guattariego, która zawsze staje się, ponieważ: „[m]aszyna abstrakcyjna nie jest niczym innym, jak tylko tym rozwinięciem złożoności inżynierii fraktalnej, niemożliwej do odseparowania od życia kwitnącej różnorodności”²⁴. Tworzenie „maszyny abstrakcyjnej” jest zawsze eksperymentalne, bowiem sztuka jest permanentnym ruchem i działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego, dlatego jej elementy jakościowo potwierdzone trzeba zatrzymać, a zaprzeczane, usunąć, by nie tkwiły jako nieproduktywne kalki. Zmieniająca się „maszyna estetyczna” generuje moc krytyczną przez sztukę, która sama jest sceną powstawania różnicy; jest ważnym elementem estetyki związanej z ontologią, wpływającą na przekonanie człowieka, że to właśnie estetyczne konstruowanie jest konstruowaniem naszej rzeczywistości²⁵. Konstruowana rzeczywistość wykracza wtedy poza terytorium człowieka, ku inności w każdej postaci, bowiem inny to nie tylko człowiek, lecz także koncepcja bądź teoria. Jeżeli poszczególne koncepcje alegorii potraktujemy jako możliwe „płaskowyzę intensywności” z *plateau* w sytuacjach konstruowania przejściowego znaczenia, to być może rozpoczynamy pracę nad eksperymentalnie działającą „maszyną estetyczną”. Dlatego warto wziąć pod uwagę nowy, protoestetyczny, jak go określają i nobilitują Simon O'Sullivan i Stephen Zepke, projekt samego Deleuze'a i Guattariego. Opiera się on na następujących założeniach:

- Sztuka jest tym, co transwersalny język realizuje nieświadomie.
- Sztuka jest transindywidualnym procesem tworzenia generatywnej zbiorowej różnorodności i złożoności.
- Sama sztuka przemieszcza się z własnej domeny, jest w ciągłej destrukcji, produkuje nowe wartości estetyczne przez nowe konfiguracje doświadczenia. Dlatego sztuka może być drogą do filozofii, ponieważ w jej przestrzeni doświadczamy, że „[n]ie chodzi bynajmniej o to, by wszystko sprowadzić do jednego pojęcia, lecz – przeciwnie – o to, by każde pojęcie odnieść do zespołu zmiennych odpowiedzialnych za jego przekształcenia”²⁶.
- Jakość życia człowieka zależy od zdolności do tworzenia twórczych konfiguracji, ich estetycznej pracy, której walor rozwija się w krytycznym myśleniu.
- Dostajemy takie prawdy i wartości w zależności od sposobu w jakim żyjemy.
- Sztuka jako doświadczenie wskazuje na doświadczenie sztuki w obserwowanym ruchu, który pozwala znaleźć się w radości doświadczania świata.

24 S. Zepke, *Art as Abstract Machine. Ontology and Aesthetics in Deleuze and Guattari*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2005, s. 39.

25 Znakomicie rozwija tę myśl A. Pawliszyn. Zob. A. Pawliszyn, *Ontologiczne studium metafory*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.

26 G. Deleuze, za: S. Zepke, *Art as Abstract Machine. Ontology and Aesthetics in Deleuze and Guattari*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2005, s. 42.

Poczyniony przeze mnie wgląd w literaturę²⁷, dotyczącą alegorii oraz ironii i ich analiza pod względem ich dekonstrukcyjnej pracy, zmierza nie tylko do swojego umiejscowienia w dyskursie o empatii epistemologicznej, o jej niepodważalnej wartości, niosącej przecież Bachtinowską mądrość²⁸ i nową protoestetykę Deleuze’a i Guattariego, ale także stanowi podstawę kolejnego procesu, procesu sublimacji, w którym powinien wziąć udział podmiot, poszukujący równowagi psychicznej i szansy naprawy. Jak można domniemywać, te dwa procesy, empatia epistemologiczna i sublimacja, są ze sobą związane i odgrywają w ważną rolę w życiu wrażliwego i myślącego krytycznie podmiotu. Być może właśnie wtedy, kiedy będą one przezeń uświadomione, to przybliżą znaczenie abstrakcyjnie pojmowanych „aktów woli i kreatywności w ekstremalnych zasobach wyobraźni”²⁹. Przecież w owych aktach mogą dokonywać się ekstremalne ruchy transgresyjne, oparte na krytycznej różnicy, przygotowujące podłoże do następnych, idących w kierunku sublimacji, pojmowanej jako ruch w kierunku naprawy.

Oto synteza dociekania badawczego, pochodzącego z części teoretycznej mojej pracy i stanowiącego prekoncepcję, przez pryzmat której można dokonać analizy danych jakościowych³⁰.

- Praca alegorii i ironii ujęta przeze mnie jako „królewska droga do empatii” nie prowadzi do rozwinięcia samej zdolności do współodczuwania, lecz do rozwoju zdolności do autoagresywnego (pozytywnego) wątpienia, podważania, negowania, skupienia na niejednoznacznych wydarzeniach

27 Zob. M. Muszyńska, *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka*, Wydawnictwo Naukowe Grado, Toruń 2013.

28 L. Witkowski podkreśla w spuściznie Bachtina walor pozaempatycznego podejścia do rozumienia człowieka i tekstu kultury. Słusznie wykazuje w swoim wywodzie, że ma ono większą wartość psychologiczną i kulturową, bowiem rozumienie człowieka wiąże się nie tylko ze współczującym byciem wobec niego, ale aktywnym i dodającym mu otuchy współbyciem; zaś rozumienie tekstu kultury zawsze o nieskończonym sensie jest uwikłane w polisemię i nieświadomość. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 148–155. U. Ostrowska dostrzega wagę współodczuwania w dialogu edukacyjnym. Podkreśla jego wyższy walor, ponieważ istotne jest takie doświadczenie współodczuwania oraz poznawania „Innego” poza pułapem własnej czy cudzej wrażliwości, emocjonalności i wiedzy w kierunku „wyższej ogólności, która przewyższa nie tylko własną szczególność, ale też szczególność innego” (H. G. Gadamer, cyt. za: U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 130. Natomiast M. L. Hoffman – psycholog – czyni empatię spójną, choć uwikłaną w błędy, z troską i zasadami sprawiedliwości. Podkreśla rolę kultury, jej tekstów w rozwoju moralnym. Zob. M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006. Zatem w podejściach Bachtina, Gadamera, Margulies’a i Keat’sa oraz Hoffmana znajdujemy wspólną nić łączącą empatię ze strategiami poznawczymi stosowanymi wobec tekstów kultury i sytuacji w życiu człowieka.

29 A. Margulies, *Toward Empathy: The Uses of Wonder*, “The American Journal of Psychiatry” 1984, No 141: 9, s. 1032.

30 Sądzę, że jest to postępowanie, które według K. Rubachy, „[n]ależy raczej utożsamiać z gromadzeniem wstępnej wiedzy oraz reguł działania, które wyznaczają zakres i głębokość zbieranych danych”. Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012, s. 24.

- i pojęciach, czyli „negatywnych możliwościach” zauważonych przez poetę J. Keats’a, na których rolę w zjawisku empatii wskazuje Alfred Margulies.
- Praca alegorii i ironii traktowana jako trening kulturowy i zarazem autoterapeutyczny w aktach woli i kreatywności podczas tzw. „dobrej godziny estetycznej” według J. D. Millera, odczytującego na nowo koncepcję sublimacji H. W. Loewalda, pozwala na interpretację złożonego świata, który domaga się wieloperspektywicznego podejścia poznawczego. Tylko ono wraz z aktami negacji i podważania oraz wątpienia daje szansę na sublimację – jako drugiego procesu dostrzeganego w pracy alegorii i ironii.
 - Sublimacja definiowana na wiele sposobów jest przede wszystkim podniesieniem na wyższy poziom do stanu wyższego.
 - Kluczem do rozumienia pojęcia sublimacji (rozumianej kiedyś jako sublimin – na przemian, bądź poniżej progu świadomości) jest myślenie Kanta, polegające na tym, iż łączy ono wzniosłe z pojęciem straszne i bolesne, przypisując stanom niezadowolenia bardziej emocjonalny i pozytywny stosunek, ponieważ wtedy podmiot dąży do doskonałości³¹.
 - Wielu psychoanalityków zajmujących się formami wizualnymi w terapii zwraca uwagę na to, że to właśnie wylewająca się brzydota, ironiczne komunikaty artystyczne mówią o tym, czego chcemy się pozbyć. Hans W. Loewald uważa, że to właśnie sublimacja łączy to, co zostało rozdzielone i dlatego odgrywa decydującą rolę w „opanowywaniu rzeczywistości³²”. Wagę tej kwestii podkreśla również J. D. Miller odczytujący „widzenie binokularne” w kontekście nieklinicznym, a właśnie estetycznym.

W moim ujęciu „widzenie binokularne” w procesie sublimacji według H. W. Loewald’a, które polega na jednoczesnym widzeniu brzydoty (prawe oko) i piękna (lewe oko) jest teoretycznym pryzmatem, przez który możemy patrzeć na działania ironicznego alegoryka³³. Dlatego też przeprowadzona przeze mnie analiza prac wizualnych i tekstowych oraz otwartych wywiadów jako danych do badań jakościowych pozwoliła na następujące uogólnienia, które dotyczą obu procesów (empatii epistemologicznej i sublimacji) zaobserwowanych w działaniach ironicznego alegoryka. Brzmiały one następująco:

„Sublimacja to proces następujący po empatii epistemologicznej, do której droga wiedzie przez dekonstrukcyjną pracę alegorii i ironii. Proces empatii epistemologicznej jako ciągły ruch myśli dekonstrukcyjnej zostaje przerwany i w ten sposób chwilowo opanowany – jak chce Harold Bloom – w momencie, kiedy dochodzi do przejścia podmiotu

31 J. Cohn, T. H. Miles, *The Sublime: In Alchemy, Aesthetics and Psychoanalysis*, „Modern Philology” 1977, Vol. 74, No. 3 (Feb.), s. 289–304.

32 H. W. Loewald, *Sublimation, Inquiries into Theoretical Psychoanalysis*, Yale University Press, New Haven – London 1988.

33 Vide diagram „Widzenia binokularnego” zamieszczony w niniejszym artykule.

owładniętego niezadowolaniem, a nawet obrzydzeniem i wstrętem w inny, lepszy stan, w ruchu powrotu do ideału, jego iluzji. Akt zdjęcia maski fałszywej alegorii (w świecie, w którym dokonała się wymiana symboliczna) i próba odzyskania iluzji odgrywa w tym procesie rolę atraktora, czyli wyzwalacza ukrytej i niełatwej krytyki dokonanej przez nie zawsze otwarty podmiot oraz refleksji skłaniającej go do naprawy. A zatem oba procesy charakteryzują myślenie krytyczne.”

W myśl wymagań metodologicznych, dotyczących badań jakościowych, mamy do czynienia z hipotezami, które podlegają kolejnym dalszym weryfikacjom w nadarzających się kontekstach powiązanej ze sobą teorii i praktyki. Wymaga tego sformułowana przeze mnie hipoteza końcowa, brzmiąca następująco:

„[N]a myślenie krytyczne w estetycznej przestrzeni pedagogiki wypełnionej poesis składają się procesy pracy alegorii i ironii: jeden wiedzie do empatii epistemologicznej, zaś drugi, po nim następujący, prowadzi do sublimacji – jej efektem jest dwoistość rozumienia idei, pojęć, uczuć, o czym piszę osobno w dużej mierze zainspirowana ostatnim dziełem Lecha Witkowskiego *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, dostrzegając ów efekt sublimacji w badaniach jakościowych, którym poświęciłam drugą część wspomnianej w tym artykule książki mojego autorstwa”.

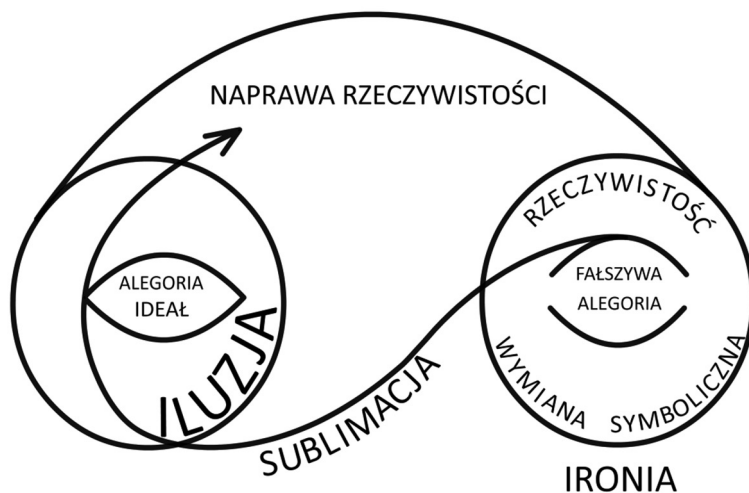


Diagram. „Widzenie binokularne” ironicznego alegoryka w procesie sublimacji na podstawie koncepcji H. W. Loewalda/J. D. Millera – nowe opracowanie (teoretyczne i graficzne) M. Muszyńskiej.

Na zakończenie chciałabym podkreślić, że sublimacja o charakterze binokularnym według H. W. Loewalda/J. D. Millera, która – przypomnijmy – charakteryzuje się tym, że jednostka, będąca w stanie żałoby po utracie ideału celebruje jednocześnie odzyskaną z nim jedność przez twórcze działania, dotyczące zarówno zdemaskowania fałszywej alegorii przez ironię, jak i naprawienia mikrosystemów istniejących w środowisku jej życia. Ten powrót do iluzji ideału tylko, jest na miarę człowieka, jego zdolności do krytycznego i konstruktywnego myślenia i działania. Człowiek ten posługuje się estetyką, która jak u Brechta, nie ma służyć bezpośredniej krytyce ideologii, lecz pośrednio kontrideologicznie wślizguje się pod postać ironicznej alegorii, jak to powiedział R. Barthes, „fikcji – nie realistycznej, lecz słusznej”³⁴. Jeśli Barthes przeczuwał, że być może to właśnie na tym może polegać rola estetyki w naszym społeczeństwie, by dostarczała ona „reguł pośredniego i przechodniego dyskursu (który może przekształcać język, lecz nie okazuje swej dominacji, swojego dobrego samopoczucia). Parafrazując francuskiego filozofa, popadnięcie pedagogiki w estetykę nie będzie katastrofą. Wręcz przeciwnie, katastrofa dokonuje się właśnie, gdy pedagogika w nią nie popada, bowiem nie dostarcza okazji do wćwiczania się w kulturowe style myślenia i działania sprzężone z figurami poetyckimi, ową retorykę obrazu, ugruntowaną w pismach Panofsky’ego, badaniach Lakoffa i Johnesa, zauważoną ostatnio przez M. Rusinka, i która czeka na właściwą uwagę kognitywistów, zauważających przecież zmieszaną przestrzeń nie tylko dyskursów, ale i miejsc ich powstawania.

LITERATURA

- » Barthes R., *Roland Barthes*, przekł. T. Swoboda, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.
- » Benjamin W., *The Origin of German Tragic Drama*, London 1985.
- » Bloom H., *Lęk przed wpływem*, Universitas, Kraków 2002.
- » Carnoy M., *Education, State, Culture in American Society*, [in:] Giroux H.A., McLaren P., *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle Empowerment and School Reform*, State University of New York, Albany 1989.
- » Cohn J., Miles T. H., *The Sublime: In Alchemy, Aesthetics and Psychoanalysis*, „Modern Philology” 1977, Vol. 74, No. 3 (Feb.).
- » De Man P., *Alegorie czytania, Język figuralny u Rousseau, Nietzschego, Rilkego i Prousta*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2004.
- » Dickson L. L., *The Modern Allegories of William Golding*, University Press of Florida, Tampa 1990.
- » Fineman J., *The Structure of Allegorical Desire*, [in:] *Allegory and Repre-*

34 R. Barthes, *Roland Barthes*, przekł. T. Swoboda, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011, s. 116.

- sensation, Selected Papers from the English Institute, 1979–80, The John Hopkins University Press, Baltimore and London 1981.
- » Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo U J, Kraków 2006.
 - » Gołaszewska M., *Estetyka możliwości. Eseje filozoficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
 - » Hoffman M. L., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
 - » Honing E., *Dark Conceit. The Making of Allegory*, Published by Walker – De Berry, Inc., USA 1960.
 - » Hutcheon L., *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony*, Routledge & Francis Group, London – New York 2005.
 - » Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
 - » Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogiki – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
 - » Jenkins H., *Kultura konwergencji, zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
 - » Keats J., *The Letters of John Keats*, vol. 1. Edited by Rollins H E. Cambridge, Harvard University Press 1958.
 - » Kellner H., *The Infatable Trope as Narrative Theory: Structure or Allegory?*, “The Johns Hopkins University Press” 1981, Vol. 11, No 1 (Spring).
 - » Kierkegaard S., *O pojęciu ironii z nieustającym odniesieniem do Sokratesa*, Wydawnictwo K R, Warszawa 1999.
 - » Kincheloe J. L., *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*, Open University Press, London – New York 2004.
 - » Kincheloe J. L., *Teachers as Research Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, Routledge, Tylor& Francis Group, London and New York 2003.
 - » Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, W P, Warszawa 1994.
 - » Kwieciński Z., *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, [w:] Rutkowiak J., Kubinowskiego D. (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.
 - » Lakoff G., Johnson M., *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago 1980.
 - » Lakoff G., Johnson M., *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York 1999.

- » Lash S., *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, U. Beck, A. Giddens, S. Lash, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- » Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- » Lévinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przekł. P. Mrówczyński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000.
- » Loewald H. W., *Sublimation, Inquiries into Theoretical Psychoanalysis*, Yale University Press, New Haven – London 1988.
- » Margulies A., *Toward Empathy: The Uses of Wonder*, "The American Journal of Psychiatry" 1984, No 141: 9.
- » Massumi B., *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*, Durham, Duke University Press, New York 2002.
- » Miller J. D., *Loewald's "Binocular Vision" and the Art of Analysis*, "Journal of the American Psychoanalytic Association" 2008, 56/4.
- » Muszyńska M., *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka*, Wydawnictwo Naukowe Grado, Toruń 2013.
- » Nägele R., *Constructions of Allegory/ Allegories of Construction: Rethinking History through Benjamin and Freud*, [w:] Whitman J. (ed.), *Interpretation and Allegory. Antiquity to the Modern Period*, Brill Academic Publishers, INC, Boston – Leiden 2003.
- » Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- » O’Sullivan S., *Aesthetic Paradigm: From the Folding of the Finite Infinite Relation to Schizoanalytic Metamodelisation*, "Deleuze Studies" 2010, Vol. 4. 2.
- » Owens C., *The Allegorical Impulse: Toward a Theory of Postmodernism*, "The MIT Press" 1980, Vol. 12 (Spring).
- » Owens C., *The Allegorical Impulse: Toward a Theory of Postmodernism*, Part 2, "The MIT Press" 1980, Vol. 13 (October).
- » Panofsky E., *Gothic Architecture and Scholasticism*, Meridian Books, New York 1957.
- » Pawliszyn A., *Ontologiczne studium metafory*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.
- » Peters G., *Dissymmetry and Height: Rhetoric, Irony and Pedagogy in the Thought of Husserl, Blanchot and Levinas*, "Human Studies" 2004, No 27.

- » Rorty R., *Przygodność, ironia solidarność*, Warszawa 1996.
- » Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
- » Seyhan A., *Representation in Its Discontents: The Critical Legacy of German Romanticism*, Berkeley 1992.
- » Szahaj A., *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty’ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
- » Szturc W., *Ironia romantyczna. Pojęcie granice i poetyka*, PWN, Warszawa 1992.
- » Śliwerski B., *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H. A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza” Impuls”, Kraków 2010.
- » Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- » Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- » Zepke S., *Art as Abstract Machine. Ontology and Aesthetics in Deleuze and Guattari*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2005.

STRESZCZENIE

Artykuł jest syntezą założeń, które ustanawiają pryzmat, przez który autorka zamierza przeprowadzić analizę jakościową danych uzyskanych w jej badaniach edukacyjnych nad studentami pedagogiki, którzy występowali jako ironiczni alegorycy. Innymi słowy, badania te wpisują się w „estetykę możliwości”, konkretyzowaną w terminach krytycznego myślenia edukatora, jako otwarcie na: (1) efekty epistemologicznej empatii, do której prowadzą teksty kulturowe mające moc dekonstrukcyjną, czyli poetyckie figury dotyczące „negatywnych możliwości” (2) efekt znany w psychoanalizie jako „widzenie binokularne”, które głównie prowadzi do sublimacji.

Słowa kluczowe: założenia, ironiczny alegoryk, estetyczne możliwości, empatia epistemologiczna, sublimacja „binokularne widzenie”.

„AESTHETICS OF POTENTIALITY” IN ITS INSTANTIATED
OPENING TO THE EFFECT
OF „BINOCULAR VISION” OF AN IRONIC ALLEGORIST
SUMMARY

The article is a synthesis of preconceptions, which constitute the prism through which the author intended to perform a qualitative analysis of data obtained in her educational research studies with students of pedagogy, who acted as ironic allegorists. In other words, these investigations fit in the „aesthetics of potentiality” which is instantiated in terms of critical thinking of an educator, as the opening to: (i) the effects of epistemological empathy, to which lead cultural texts having the deconstructive power - i.e., the poetic figures about the „negative possibilities”; (ii) the effect known in the psychoanalysis as the „binocular vision” which leads primarily to the sublimation.

Key words: preconception, ironic allegorist, aesthetics capabilities, binocular vision, epistemological empathy, sublimation.