

Мушинська М. (Małgorzata Muszyńska)*

**ВІД ЕСТЕТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ДО КРИТИЧНОГО
Й ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДИТИНИ**

У статті обґрунтовано теоретичні аспекти естетики педагогічної діяльності як нового напрямку в педагогіці, що розвивається завдяки семіології, феноменології й психоаналізу. Показано доцільність запровадження освіти, завдяки якій в дитини, яка є суб'єктом навчання, вивільняється експресія. Акцентується увага на реалізації найскладніших процесів критичного й творчого мислення, зокрема сублимації як досягненні найвищого метального стану.

Zwykliśmy koncentrować swoje myśli wokół kategorii podmiotowości dziecka, która to kategoria jednak, jak postaram się wykazać, powinna być rozpatrywana wraz z wiążącą się z nią kategorią złożonej estetyki pedagogicznego działania nauczyciela.¹ W sytuacjach edukacyjnych nic tak bardzo nie jest pożądane, jak określanie jego ról – pozycji podmiotowości kształtujących się w przestrzeni estetyki. Mają one swojego rodzaju typologię, którą posługiwałam się, niuansując zachowania nauczycieli wyzwajające dziecięcą aktywność, zmierzającą do interpretacji poetyckich metafor przez wizualizację. Owa wizualizacja postępowała w procesie metody semiotycznej, opracowanej na podstawie drugiej trychotomii C. S. Peirce'a, polegającej na tym, że dzieci za pomocą znaku objawionego w dźwięku, geście i obrazie interpretowały metafory poetyckie. I o ile, sama metoda semiotyczna została już przeze mnie opisana, to estetyka pedagogicznego działania nastręcza wiele problemów związanych z koniecznością twórczej metamorfozy estetyki projektowania i postępowania nauczyciela, który zazwyczaj wchodzi w rolę «pierwszego», według typologii Lecha Witkowskiego, wszystkowiedzącego i decydującego o poprawności interpretacyjnej według szkolnych wykładni – kluczy rozumienia tekstów literackich.² Ten nawyk niweczy indywidualizm i indywidualucję (jako własne rozumienie symboli) podmiotów edukacyjnych, wyklucza fenomeny odbioru zjawisk literackich i artystycznych, a tym samym zniechęca do życia w kulturze i ogranicza wrażliwość, uniemożliwia sублиmację rozumianą jako przejście do lepszego stanu mentalnego, stanu naprawy.

Estetyki pedagogiczne wyzwajające ekspresję dziecka i twórcze myślenie

* © **Мушинська М. (Małgorzata Muszyńska)**

¹ Niniejszy tekst powstał na podstawie wątków z dwóch książek M. Muszyńskiej: *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Toruń 1999; *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*, Toruń 2013.

² M. Muszyńska, *Podrozdział 3.1. Estetyka odbioru tekstu jako sytuacja edukacyjna*, [w:] *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Toruń 1999, s.40-47.

Estetyka fenomenologiczna

Tymczasem pojawiają się inne estetyki np. estetyka «bycia drugim» polega na wypracowaniu przez nauczyciela stylu partnerskiego. Ów styl jest świadomie wykreowany przez nauczyciela w sytuacjach np. ludycznych, wydarzeniowych, paraartystycznych, gdy przełamana zostaje nuda i sztywność zachowania, a rozkwitają działania ekspresyjne i wyzwalane są w sposób naturalny emocje. A wtedy już blisko do tworzenia przedpola rozumienia, bo w sytuacjach ekspresji ciała, jak zauważył fenomenolog M. Merleau-Ponty, zmienia się stopniowo stan mentalny, od przedpojęciowego do pojęciowego. Znakalezający «według ciała» objawia sens, którego rozumienie zależy od aktu skoncentrowanej percepcji. Zarysowuje się jak gdyby zjawisko podwójnej percepcji. Konstruuje, a więc ten, który «nadaje» znak, nosi w sobie jego wewnętrzny sens. Za pośrednictwem swego ciała uzewnętrznia go właśnie w postaci znaku. A zatem to co niewidzialne i wewnętrzne, zostaje skonstruowane dzięki wyobraźni i przekazane jako dostępne percepcji innych. Z tym oto nastawieniem na odbiór «innych» uczestników sytuacji dydaktycznej, «projektowane» fenomenologiczne zachowanie wymaga równie zaangażowanej percepcji wszystkich podmiotów. Czytelnie przekazywany znak aktywizuje styl czytania z danych zmysłowych, angażuje sferę zmysłową odbiorcy i dociera do jego intelektu. Pozwala na utrzymanie pierwotnej ufności wobec swoich własnych odczuć zmysłowych, które orientują w świecie, na co, już w latach siedemdziesiątych minionego stulecia, zwrócił uwagę brytyjski uczoney Neil Bolton.³ W ten sposób w jakiejś mierze przybliżony zostaje nam sens zjawiska podwójnej percepcji. Dotyczy ona jakby wewnętrznego i zewnętrznego sensu. To, co wewnątrz, jako potencjalność sensu, może objawić się może w postaci znaku. Natomiast znak daje się odczytać w postaci danych zmysłowych zewnętrznych. W sytuacji świadomego komunikowania się ten rodzaj przekazu w postaci znaku wymaga uruchomienia wyobraźni, a zatem ekspresja ciała, jego elokwencja, stanowić będą o tym, czy podmiot zdoła przekazać to, co czuje i to, co chce, by zostało odebrane. Prezentuje więc wyobrażoną formę własnej ekspresji, czyli to, co wewnątrz jakby było widziane oczyma własnej wyobraźni «trzecie oko», czyli jakby było już percepcją, tą wewnętrzną.⁴ Ów sens tkwiący wewnątrz otrzymuje dzięki wyobraźni «widzialny kształt – znak». Maurice Merleau-Ponty powie:

«Ciało jest moim punktem widzenia na świat, nie jest rzeczą w przestrzeni, zamieszkuje rzeczy i przestrzeń, nie jest narzędziem, ani środkiem myślenia – jest podmiotem – ciałem, naszą

³ N. Bolton (1979), *Phenomenology and Education*, British Journal of Educational Studies, 27(1979)3, s. 245-258.

⁴ Por. J. Migasiński, *Merleau-Ponty*, Warszawa 1995, s. 69.

ekspresją w świecie, widzialnym kształtem naszych intencji».⁵

Nazwane przez M. Merleau-Ponty'ego ciało zjawiskowe (*corps fenomenal*) jest ośrodkiem rodzenia się sensu motorycznego (pierwotnego) po intelektualny. Funkcjonuje ono zarówno i zarazem w porządku fizycznym i intelligibilnym, w porządku natury i transcendującego ją sensu, a więc dialektycznie. Ciało tak rozumiane wpisuje się w ontologiczną strukturę bytu, nie należy zatem do obiektywnego świata skonstruowanego w wyniku abstrahowania. Byt jest dany jako nieskończony zbiór wszystkich faktycznych i możliwych pojavów, i ta jego zjawiskowość sprawia, że nie można go opisać w kategoriach obiektywności.⁶

Osoba, jej ciało, to najważniejszy model natury samego bytu. Widzące i widzialne ciało jest strukturą, bo wewnątrz samego siebie wytwarza pewien dystans, odniesienie do samego siebie, i ta struktura «przedłuża się», rozciąga się na cały zmysłowy świat. Widzialność ciała rozbrzmiewa w całym zmysłowym świecie, staje się fragmentem widzialności uniwersalnej.⁷ Innymi słowy zachowanie człowieka jest widzialne i odbierane zmysłowością innych, staje się znakiem. Ekspresja człowieka to także «pojaw» bytu. Bycie w świecie nazywa M. Merleau-Ponty «egzystencją» spełniającą się dzięki ciału⁸. Istotę ciała własnego (*corps propre*) określa stwierdzenie odmawiające mu statusu przedmiotowego:

«Dysponuje bowiem szczególnym sposobem obecności. Jest właściwie w swym niezdyktansowaniu, w swej bezpośredniości jakby dla mnie nieobecne, a zarazem jest warunkiem wszelkiej obecności innej; warunkiem nie tyle poznawczym, co koniecznością metafizyczną».⁹

Nie jest przedmiotem, bo dysponuje podwojonymi wrażeniami (jedna ręka dotykająca drugiej ręki, dotykający staje się dotykany) zarysowującymi «wertykalną» strukturę odczuwania, co na kształt cielesnej «refleksji», samozwrotności, «kolistości», najbardziej źródłowej struktury percepcyjnej».¹⁰

Warto w tym miejscu pomyśleć o edukacji opartej na działaniach teatralnych, dramowych, czy performatywnych, w której ciało skłonne jest do takiej elokwencji dzięki wyzwolanej ekspresji, niosącej wewnętrzny ale możliwy do odkrycia sens w relacjach partnerskich uczestników. Tworzenie przedpola dialogu, od zmysłowych obustronnych doznań do werbalizowanych pojęć, jest najbardziej podmiotowym stylem poznawczym, ponieważ angażuje jestestwo, otwiera na doznania innego podmiotu podczas wymiany samozwrotnej, kolistej. Interpretacja

⁵ Cyt. za M. Maciejczak, *Świat według ciała w «Fenomenologii percepcji» M. Merleau-Ponty'ego*, Toruń 1995, s. 15.

⁶ Por. J. Migasiński, tamże, s. 79.

⁷ Por. M. Maciejczak, tamże, s. 35, 102-103.

⁸ Por. J. Migasiński, tamże, s. 34.

⁹ M. Merleau-Ponty, *Błąd intelektualizmu*, [w:] Merleau-Ponty, J. Migasiński, Warszawa 1995, s. 35.

¹⁰ Por. J. Migasiński, tamże, s. 35.

relacji osobistych pomaga w określeniu swojego miejsca, pełnionej roli, budowania strategii bycia podmiotu, który coraz bardziej uświadamia sobie, że to właśnie ciało jest widzialnym kształtem intencji. Wchodzenie w rolę pozwala ciału jakby znaleźć się w innym ciele, poznawać go, by przekraczać bariery odczuwania i rozumienia, by włączać nowe doświadczenia do zasobów wiedzy o świecie, a w ten sposób zmieniać swoje pozycje podmiotowości w stronę większej wrażliwości i zniuansowanego, a dzięki temu, twórczego myślenia. W ten sposób filozofia edukacji próbuje dołączyć doświadczenie fenomenologiczne do dydaktyki pojmo- wanej jako teoria uczenia się.

Estetyka psychoanalityczna

Do wielokontekstowego myślenia w edukacji przekonują prace jednego z wielu znanych przedstawicieli amerykańskiej pedagogiki krytycznej – Joe L. Kincheloe’a. Upomina się on o uobecnienie społecznej psychoanalizy w edukacji. Na psychoanalityczne ujęcie przeżycia estetycznego w teorii wychowania powoływali się także polscy pedagodzy – Irena Wojnar i Bogdan Suchodolski. Irena Wojnar tylko podkreśliła, że «[p]sychoanaliza, ukazując środki i metody terapii, sugerowała znaczenie ekspresji jako ważnego czynnika w przywracaniu zachwianej równowagi między jednostką a światem, wskazując również na zupełnie nową problematykę estetycznego doświadczenia».¹¹ Ta perspektywa wpływu psychoanalizy na pedagogikę była przedstawiona enigmatycznie. Autorzy odwoływali się wprawdzie do sublimacyjnego modelu Freuda, jednak czy dostrzegali związek jaki ma on z teoriami twórczego rozwoju i teoriami kultury (sztuka jako część kultury przejawia przecież konflikty); czy zauważali, że to właśnie sztuka otwarta jest na psychoanalityczne pytania, które nie są identyczne jak w krytyce sztuki; czy dostrzegali możliwości, jakie stwarza pedagogiczna perspektywa uruchomienia procesu sublimacji w odniesieniu do zdrowego człowieka? Literatura przedmiotu, przedstawiająca wyniki badań, datujących się już od lat pięćdziesiątych dwudziestego wieku wiele miejsca poświęciła tym aspektom.¹²

Psychoanaliza daje wgląd w sferę nieświadomości, irracjonalności, poddaje analizie kwestie represji, uczucia i seksualności oraz ich znaczenia w relacji do kultury, spraw społecznych i politycznych».¹³ To podejście ma kluczowe znaczenie dla badaczy jakościowych, którzy podejmują próby badawcze, wiodące do

¹¹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1976, s. 219.

¹² O koncepcjach zdroworozwojowych piszę w Rozdziale 7 mojej książki pt. *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*, Toruń 2013.

¹³ J. L. Kincheloe, *Teachers as Research Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, London and New York 2003, s. 239. Posługiwanie się przez J. Kincheloe’a terminem psychoanaliza, bez wskazania na jej identyfikację, akcentuje ideę jej zastosowania w pedagogice. Autor w sposób bardzo ogólny zaledwie nakreśla pola jej zastosowań i przewidywanych pożytków w praktyce pedagogicznej.

zrozumienia codziennego życia. J. L. Kincheloe, zauważa, że etnograf, który rozumie semiotyczną psychoanalizę jest lepiej przygotowany do «analizy zachowań społecznych i ekspresji kulturalnej».¹⁴ 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 (perspektywa postfreudowska), jej spostrzeżenia, są wykorzystywane do badań kulturowych, 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. J. L. Kincheloe, powołując się na liczne badania, podkreśla,¹⁵ że psychoanaliza uwzględniła także dorobek Deweya i teorie poznawcze Lwa S. Wygotskiego.¹⁶ W tym miejscu należy podkreślić wkład Wygotskiego¹⁷ 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».¹⁸ Według wybitnego psychologa, którego dorobek jest obecnie rekonstruowany, korzystanie właśnie z metafor i powstających dzięki nim metateorii gwarantuje wyższy poziom rozumienia. Same 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

¹⁴ J. L. Kincheloe, tamże, s.239.

¹⁵ C. Alford, *Introduction to the Special Issue on Political Psychology and Political Theory*, Political Psychology, 14, 1993, 2, s.199-208; J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn, V. Walkerdine, *Changing the Subject*, Methuen, New York 1984, D. Russell, *Vygotsky, Dewey, and Externalism: Beyond the Student/Discipline Dichotomy*, *Journal of Advanced Composition*, 13, 1993, 1, s. 173-97.

¹⁶ J. L. Kincheloe, tamże, s.239.

¹⁷ Amerykańscy uczeni nawiązali kontakt z rodziną L. S. Wygotskiego i pozyskali dzieła dotychczas niepublikowane. Znany jest im los wybitnego psychologa postponowanego przez władze radzieckie. W Polsce spotkałam się z mylnym kojarzeniem dorobku psychologa, który miałby rzekomo powstawać w duchu ideologii komunistycznej.

¹⁸ D. Robbins, *Vygotsky's Non – Classical Dialectical Matapsychology*, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33, 2003, 3, s. 306.

podstawie dorobku współczesnej nauki, estetyka ma istotne znaczenie w psychologii głębi i psychoanalizie, ich odmianach.

Wracając do wątku J. L. Kincheloe – to mówi on, że nie można ignorować psychologii głębi Junga, nawet jeśli ten termin wydaje się staroświecki, w analizach aspektu np. politycznego sztuki, nauk humanistycznych i społecznych. Psychologia głębi odnosi się do rozwoju osobowości, która daje się poznać np. przez twórczość artystyczną, estetyczny wysiłek i postawy moralne. Inne koncepcje psychoanalityczne również powinny służyć wyjaśnianiu procesów uczenia się i nauczania, motywacji, pracy szkół. Psychoanaliza, czerpiąca z epistemologii złożoności może motywować do rozwijania zainteresowań pedagogów w zakresach mało dotychczas penetrowanych, które wiążą się z subiektywnymi, indywidualnymi doświadczeniami społecznymi, kulturowymi, politycznymi i edukacyjnymi. Kincheloe nie dokonuje jednak głębszych analiz prac Junga. Formułuje jednak ważne postulaty dla pedagogiki i uświadamia konieczność interdyscyplinarnego jej ujęcia.

W kontekście spraw publicznych można dopatrzeć się modernistycznego podziału porządku na: polityczny (zewnątrzny) i osobisty (wewnętrzny), z którego wynikają obawy o tożsamość wobec dominacji władzy. I są to również domeny psychologii głębi.¹⁹ Psychoanaliza poststrukturalistyczna (jak ją określa Kincheloe), czerpiąca z bogatego kompleksu epistemologicznego, ujawnia problemy osadzone w strukturach redukcjonistycznych i kwestionuje redukcjonistyczny portret psychologiczny.²⁰ Próbuje na nowo przemyśleć budowę świadomości, a w związku z tym zastanawia się nad opozycjami racjonalności i irracjonalności, męskości i kobiecości, cywilizacji i prymitywizmu, logiki i emocji gry i pracy. Psychoanaliza poststrukturalistyczna, czerpiąca z wielu odmian wiedzy psychoanalitycznej, stanowi niezrównany wgląd w ukryte treści symboliczne, pozwalające rozumieć znaczenia wyrażonej w historii represji. Najistotniejsze jest to, że pedagogika konstruktywistyczna, korzystając z wiedzy psychoanalitycznej, będzie potrafiła przez symbolikę doprowadzić do udanej interpretacji, pozwalającej wykryć nieświadome treści. Opanowanie tego zakresu badań pozwoli – zdaniem J. L. Kincheloe'a – «na przejście badań humanistycznych, społecznych, pedagogiki i psychoanalizy poza ich tendencję do dostosowania jednostek do istniejących struktur władzy».²¹

Analitycy pedagogiki są zaproszeni do badań dotyczących nieświadomości społecznej i tożsamości w procesie uczenia się. W ten sposób uzyskują nową wiedzę na temat sposobów kształcenia i dokonują selekcji wiedzy. Zdaniem J. L. Kincheloe'a psychoanaliza i psychologia głębi posiadają progresywne funkcje, które mogą być wykorzystane przez naukowców krytycznych

¹⁹ Por. J. L. Kincheloe, tamże, s. 240.

²⁰ Por. J. L. Kincheloe, tamże, s. 240.

²¹ Tamże, s. 240.

i nauczycieli konstruktywistów w celu tworzenia warunków dla lepszego wykształcenia społeczeństwa. Wartością będą wyjątkowe umiejętności społeczne, indywidualne i trudne do oszacowania talenty.²²

Psychoanaliza społeczna, jak ją określa, lecz nie pisuje, i o nią się upomina J. L. Kincheloe, dotyczy zarówno jednostki, i społeczeństwa. Naukowiec – nauczyciel analizuje sytuacje jednostki w kontekście ogólnej patologii społecznej, np. seksizmu, rasizmu i uprzedzeń klasowych. Bardzo ważną funkcją psychoanalizy społecznej są wtedy starania o rozpoznanie skomplikowanej relacji jednostki w społecznym otoczeniu w celu uniknięcia stereotypów, które pojawiają się w podejściu izolującym ją od kontekstu szerszej egzystencji. Tym bardziej należy zwrócić na to uwagę w wielokulturowej Europie. Z tych oto powodów warto upominać się o pedagogikę radykalnie psychoanalityczną, u której podstaw leży estetyka-etyka, jeśli zależy nam na emancypacji i ocaleniu własnej wyjątkowości, a także na rozwoju. Możemy zatem sformułować następujące tezy dla pedagogiki i podjąć w przyszłości związane z nimi próby badawcze:

- Podmioty edukacyjne są kształtowane społecznymi, politycznymi, naukowymi, estetycznymi i literackimi doświadczeniami.

- Nauczyciel – badacz kieruje się zasadą konwergencji (podobieństwa), dając wyraz jednoczesnemu rozumieniu powiązań interdyscyplinarnych i myśleniu nieredukcjonistycznemu (także w obrębie samej wiedzy psychoanalitycznej).

- Psychoanaliza społeczna może rozwijać się na podstawach doświadczeń estetyczno – etycznych osób, przybierze wtedy w przyszłości kierunek opisu psychobiografii jako psychohistorii ich własnego rozwoju.

- Pedagogika krytyczna i konstruktywistyczna mogą być wzmocnione psychoanalizą społeczną oraz wiedzą o kreatywności w kontekście (psycho)biografii jako (psycho) historii.

Wymienione przyszłe próby badawcze powinny być przeprowadzone w celu uświadamiania powodów zmian w edukacji, których sprawcami będą nauczyciele wyczuleni na kwestie, które spostrzegali jako własne, przeżyte problemy w psycho(biografii) i (psycho)historii.

Sublimacja

Doświadczenie estetyczne, wywodzące się ze sztuki i – dodam – z kontaktu z przyrodą, wprowadzające w stan ekstazy i nowo zorganizowanej rzeczywistości, jawnie przekracza zwykłe poznanie.²³ Jest dobrym doświadczeniem estetycznym porównywalnym

²² Por. J. L. Kincheloe, tamże, s. 240.

²³ Wiele osób doznawało ekstazy, gdy dało się „pochłoniąć” łagodnemu, pastelowemu kolorytowi nenufarów, które z taką pasją powtarzał w swych pracach malarskich Claude Monet. Dodam, że szczególnie wielkogabarytowe realizacje skłaniały mnie do kolejnych «kapieli», polegających na rozkoszonym zanurzeniu się i wynurzeniu na powierzchnię, by uniknąć poczucia destrukcyjnego rozplynięcia się i wrócić w odświeżonej postaci do codzienności. Podobne uczucia wywoływała pustynia, gdy u jej wrót stawałam

do dobrej godziny psychoanalitycznej, którą tak określa J. D. Miller, autor pomysłu na paralelę sztuki i psychoanalizy. A zatem doświadczenie estetyczne można opisać także z klinicznego punktu widzenia, jeśli sztukę wykorzysta się do celu psychoanalitycznego, jak tego dokonał J. D. Miller w relacji z pacjentem – panem «B». Pomogła mu w tym koncepcja widzenia binocularnego H. Loewalda.

Obie strony «widzenia binokularnego» Miller opisuje następująco: «[j]edna strona widzenia binokularnego, którą Loewald nazywa dziecięcą «iluzją» jedności z matką koresponduje z przeniesieniem, odrodzeniem wczesnego dziecięcego przywiązania modyfikowanego przez następne relacje z obiektem i towarzyszące im konflikty, obroną, projekcjami i wyobrażeniami. Ten wczesny związek nie wywołuje stanu błogiej jedności, a może nawet generować ból emocjonalny, pozostaje jednak domyślną sytuacją, «bazą domową» znaną i przewidywalną. Jako taka, jest często kojarzona z uwolnieniem od napięcia. Druga strona widzenia binokularnego, typowa rzeczywistość dająca poczucie odrębności od matki, odpowiada temu, co analityk lub analizowany widzą, gdy się cofają i spostrzegają drugiego bardziej obiektywnie lub z perspektywy podmiotowości innej osoby. Podobnie jak przeniesienie, ta percepcja drugiego jako jednostki odrębnej wywoła zróżnicowane reakcje emocjonalne; czasami może przynieść ulgę, często jednak wywołuje niepokojące poczucie straty, izolacji i niepokoju wobec nieznanego».²⁴

J. D. Miller interpretuje «widzenie binokularne», czyli percepcję dziecięcej podwójnej rzeczywistości, jako odpowiednik w dialektyce psychoanalizy. Powołuje się na wcześniejsze i późniejsze stwierdzenia Loewalda. To wcześniejsze, (publikowane w 1960 roku), mówi o tym, że terapeutycznie działająca psychoanaliza jest «procesem twórczym, dążącym do zinternalizowanego (przyswojonego) doświadczenia, które może wystąpić poza świadomością», zaś późniejsze, (publikowane w 1988 roku) podkreśla poznanie świadome.²⁵

Co najważniejsze, Loewald uważa, że wszystkie formy sublimacji oraz sama psychoanaliza mogą prowadzić «do podwyższonej świadomości <widzenia obucznego>: jednoczesnej świadomości zarówno iluzji, jak i rzeczywistości».²⁶ Najważniejszym osiągnięciem «widzenia binokularnego» jest utrzymanie przeniesienia na

dosłownie. Zdawała się pochłaniać przestrzeń, wiatrem i zasypującym piaskiem jakby rozpylające się w powietrzu ciało. Wystarczyło tylko zostać, nie ruszać się, by w ten sposób poddać się unicestwieniu...., jednak silna chęć powrotu do świata, w którym z radością pokonujemy opór materii zwycięża, dominuje, a doświadczenie w swej dwuznaczności daje poczucie odświeżenia siebie w na nowo pojmowanej egzystencji, w jej odkrywanej ponownie jakości.

²⁴ J. D. Miller, *Loewald's « Binocular Vision» and the Art of Analysis*, Journal of the of the American Psychoanalytic Association 56, 2008,4, s. 1147.

²⁵ Tamże, s. 1147.

²⁶ Tamże, s. 1147.

równi z rzeczywistością obiektywną. I nawet wtedy, gdy przeniesienie może być kłopotliwe i anachroniczne, to «jest jednocześnie źródłem witalności i pojmowania».²⁷ Iluzja przeniesienia, jak zauważa Loewald, nie jest oznaką «niedojrzałości», lecz faktycznie wzbogaca świadomość jednostki zdolnej do objęcia «dziecięcych sposobów doświadczenia życia połączonych z rzeczywistością codzienną».²⁸ Widzenie starej rzeczywistości i pojmowanie nowej wprowadza w stan radowania się, poczucia panowania nad sobą, wzbudza entuzjazm, a co najważniejsze, powoduje, że obie rzeczywistości nie zagrażają. Są źródłami obfitości i możliwości. To rodzaj udanej sublimacji w działaniu.²⁹

Warto te sposoby doświadczenia wywoływać w każdym wieku, ponieważ mogą stanowić podstawę do uruchomienia mechanizmów regulujących zachowania coraz bardziej kontrolowanych w procesie sublimacji jako przejścia od jednego stanu mentalnego w inny i - lepszy. Najważniejsze spostrzeżenie J. D. Millera, znajdujące potwierdzenie w jego badaniach, przekonuje nas, że «widzenie binokularne» dotyczy reakcji widza na sztukę – ma ono swoje źródło w psychoanalizie. Koncepcja H. W. Loewalda w opracowaniu J. D. Millera może w przyszłości wiele wyjaśnić w kwestii odbioru sztuki, gdy zaczniemy badać procesy zachodzące w dobrych godzinach doświadczeń estetycznych. Podobna perspektywa może dotyczyć badań w obszarze innych dziedzin twórczości, które mogą być rozpoczęte «od ich połączonego źródła w sublimacji do obszaru badań interdyscyplinarnych».³⁰

Ogromne znaczenie w pedagogicznym rozumieniu podmiotowości człowieka może mieć właśnie «widzenie binokularne», które pozwala nam wyobrazić sobie «wyjątkową dwuznaczność psychiczną każdej pojedynczej osoby» i uznać tę dwuznaczność za stan normalny i nie niepokojący.³¹ W obliczu koncepcji widzenia

²⁷ Tamże, s. 1147.

²⁸ Cyt. za: J. D. Miller, tamże, s. 1147.

²⁹ J. D. Miller opisuje efekt psychoanalizy pana B., który, przypomnijmy, korzystał z prac W. de Koeninga oraz sam rysował. „Zbliżając się do końca psychoanalizy, kiedy pan B. znacząco przedarł się przez kwestie współzawodnictwa edypowego i biernych tęsknot w moim kierunku, był już w stanie wyrazić swoje uczucia na temat tego, czego dokonaliśmy. Opowiedział mi, że posiadał teraz całkowicie nowy sposób opisywania i radzenia sobie z przeciwstawnymi realiami swego świata wewnętrznego. Czuł się głęboko wdzięczny, że stworzyliśmy tę zdolność zrozumienia razem. Biorąc pod uwagę pogląd Loewald'a, że psychoanaliza jest «sublimacją w działaniu», to owocne połączenie ze mną samo stało się dla niego źródłem oczywistej przyjemności, spełnieniem jego wysublimowanych popędów. Wydawało się jednak jasne, że wielka część przyjemności odczuwanej przez pana B. pochodzi z jego nowego zrozumienia, zdolności obserwowania jego zmieniających kierunek stanów psychicznych z wewnątrz układu obuoczego widzenia. Podobnie jak freudowski małe bawiący się w fort/da, radował się on możliwością wyboru pomiędzy byciem ze starym obiektem lub pozwoleniem mu na odejście» (J. tamże, s.1154).

³⁰ Tamże, s.1156-1157.

³¹ Tamże, s. 1156–1157.

binokularnego, za pomocą której reakcję widza na sztukę uznamy za wartościową i przydatną w procesach edukacyjnych, poszerzamy zakres wysoko sytuujących się wymagań w kształceniu pedagogów. W edukacji dzieci mogą oni obserwować mechanizmy regulujące postrzeganie dwuznaczności w świecie, w którym ideał jest iluzją, do którego można odnieść przejawy zachowań nieprawidłowych – anomijnych. One, pozostawione bez krytyki, przyjmowane są za normę i to powinno nas niepokoić i skłaniać do szukania skutecznych, przeciwdziałających tym stanom mentalnym, metod edukacyjnych, służących etyce.

Podsumowanie. Nakreślenie pól teoretycznych estetyki pedagogicznej skłania do wzięcia pod uwagę nowych możliwości poznawczych jakie niesie semiologia, fenomenologia i psychoanaliza. Podpowiadają one, jak można wyzwolić ekspresję wyrażającą podmiotowy sens, który staje się znaczącą myślą w przejściach do nowych stanów mentalnych. Od wczesnego dzieciństwa doświadczenia tego rodzaju oparte na mechanizmie regulującym świadomość etyczną mogą służyć budowaniu własnej psychobiografii i psychohistorii, która powstaje w refleksji, dzięki pobudzonemu krytycznemu myśleniu o sobie i świecie. Wtedy myślenie krytyczne może mieć charakter twórczy, wprowadzający zmiany w kierunku głębszego rozumienia i naprawy, tego co zauważone, przeżyte i na nowo przemyślane.

Bibliografia:

1. Alford C. Introduction to the Special Issue on Political Psychology and Political Theory Political Psychology, 14. – 1993. – 2. – S. 199–208.
2. Bolton N. Phenomenology and Education // British Journal of Educational Studies, 27. – 1979. – 3,– S. 245–258.
3. Henriques J., Hollway W., Urwin C., Venn C., Walkerdine V. Changing the Subject. – Methuen, New York, 1984.
4. Kincheloe J. L. Teachers as Research Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment. – London and New York, 2003.
5. Maciejczak M., Świat według ciała w «Fenomenologii percepcji» M. Merleau-Ponty'ego. – Toruń, 1995. – S.15.
6. Migasiński J. Merleau-Ponty. – Warszawa, 1995. – S. 69.
7. Miller J.D. Loewald's «Binocular Vision» and the Art of Analysis // Journal of the of the American Psychoanalytic Association 56. – 2008. – 4. – S. 1139–1159.
8. Muszyńska M. Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe. – Toruń, 2013.
9. Muszyńska M., Metafor w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich. Toruń, 1999.
10. Robbins D. Vygotsky's Non – Classical Dialectical Matapsychology // Journal for the Theory of Social Behaviour, 33. – 2003. – 3
11. Russell D. Vygotsky, Dewey, and Externalism: Beyond the Student/Discipline Dichotomy // Journal of Advanced Composition, 13. – 1993. –1. – S. 173–97.
12. Wojnar I. Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki. – Warszawa, 1976.