

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.07>

Małgorzata MUSZYŃSKA

<https://orcid.org/0000-0001-7375-8371>

Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu

Kontakt: rerum2012@gmail.com**Jak cytować [how to cite]:** Muszyńska, M. (2022). Czym mogłaby być tożsamość fenomenalna? Rozważania na podstawie retrospektywnego opisu realizacji własnych badań i analiz koncepcji filozofii. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 87–101.

Czym mogłaby być tożsamość fenomenalna? Rozważania na podstawie retrospektywnego opisu realizacji własnych badań i analiz koncepcji filozofii

Streszczenie

Tekst stanowi ponowne zmierzenie się z refleksjami, które wy wpływają z wcześniejszych analiz teoretycznych i własnych badań autorki. Dotyczyły one myślenia metaforycznego, dostrzegania i konstruowania wizualnych analogii oraz krytycznego myślenia alegoryka posługującego się ironią. Doświadczenia wyniesione z badań nad edukacją skłoniły badaczkę do namysłu nad tożsamością fenomenalną uczestników proponowanej przez nią alternatywy. Powstaje pytanie, czy charakterystyka tożsamości fenomenalnej może zostać wypełniona skojarzonymi kontekstami czerpanymi z koncepcji filozofii. „Epifania twarzy” E. Lévinasa i „pole fenomenalne” M. Merleau-Ponty’ego to pojęcia, które mogą, jej zdaniem, posłużyć wyjaśnieniu sensów aktów działania w „okazjach edukacyjnych” osoby zyskującej tożsamość fenomenalną (R.M. Łukaszewicz, M. Muszyńska).

Słowa kluczowe: projekty edukacji alternatywnej, epifania twarzy, pole fenomenalne, tożsamość fenomenalna, okazje edukacyjne.

Wprowadzenie

Konstrukcja tekstu stanowi nie tylko ponownie przemyślaną analizę moich teoretycznych dociekań, które stanowiły i nadal stanowią jeden z kontekstów estetyki pedagogii, dzięki której projektuję i odbywam edukacyjne podróże, ale

przedstawia ciąg dalszy rozważań na temat: czym mogłaby być tożsamość fenomenalna na podstawie opisu realizacji badań nad edukacją w kontekstach filozoficznych? Odczuwam nieodpartą potrzebę bardziej zniuansowanego opisu wzajemnego bycia wobec drugiego człowieka, które nie odbywałoby się według kanonów narzuconej retoryki, jak chciałby E. Lévinas (2002), nie byłoby sterowane usztywniającą zewnętrżnością, schematami rozumienia, obcą wykładnią sensu, a dzięki wrażliwości skupiałoby się na twarzy, na ekspresji ciała, oryginalności jego działania, na tym, co dzieje się we wspólnie tworzonej przestrzeni, czyli fenomenalnym. Przeżywanie bólu, jaki daje znać o sobie w sytuacjach (nie)zauważenia, (nie)reagowania na drugiego, skłania mnie do skupienia uwagi już nie na samych metodach edukacyjnych, do których poznania należałoby teraz włączyć refleksję o budowaniu tożsamości fenomenalnej, otwartej na spotkanie z drugą osobą. Wtedy w sukurs przychodzą oswojone wątki filozofii edukacji, na które składają się semiotyka, hermeneutyka, fenomenologia oraz pedagogia alternatywna z jej prowokującymi „okazjami edukacyjnymi” (Łukaszewicz, 2020, s. 112–297). Opis realizacji otwartości mógłby się odbywać dzięki splatającym się wątkom, które kiedyś przywoływałam, przyglądając się „okazjom edukacyjnym”, „otwartym zadaniom” projektowanym przez Ryszarda M. Łukaszewicza. Stanowiły one asumpt do łączenia filozoficznej refleksji z tym, co stało się dostępne percepcji jako znak dający do myślenia, intensywnie przeżywane i rozważane jako odkrywanie wymiarów edukacji dotychczas nieznaney. Doświadczanie owej różnorodności artystycznej i podążanie za refleksją filozoficzną skłoniło mnie do samodzielnego opracowywania metod, w których dominowały figury poetyckie: metafory, wizualne analogie i alegorie. Konstelacje znaków i znaczeń wytwarzanych przez uczestników moich zajęć eksperymentalnych wyraziście dowodziły, jakim bogactwem myśli dysponuje człowiek, jak ważne są jego ekspresje domagające się odczytywania, także przedpojęciowego – jakże ważnego w procesach refleksji hermeneutycznej, oraz interaktywnej konfrontacji z innymi współuczestnikami (Muszyńska, 1999). Wgląd w przestrzenie sztuki wypełnionej analogiami przyczynił się do odkrywania kodów sztuki, procesów semiozy, których profile mogłam potem opisać (Muszyńska, 2005). Intrygujący *performance* ironicznego alegoryka pozwolił zbliżyć się do opisu procesu sublimacji (Muszyńska, 2013). Zastanawiam się, czy doświadczenia wyniesione z opisywanych własnych badań będą sprzyjały dostrzeganiu i charakterystyce tożsamości fenomenalnej podmiotów edukacyjnych. Czy opisywane przestrzenie zaproponowanej edukacji alternatywnej umożliwią ukazanie się indywidualności człowieka, tego innego, z którym nieustannie szukamy sposobów subtelnych, dyskretnego komunikowania się oraz poszerzania jego możliwości edukacyjnych.

Znak i fenomenologia egzystencji

Pierwszy eksperyment pedagogiczny, w którym zastosowałam metodę semiotyczną opracowaną na podstawie koncepcji znaku C.S. Peirce'a, już po jego przeprowadzeniu stał się dla mnie okazją do rozmyślań nad niewykorzystanymi w pełni danymi z badań, świadczącymi o indywidualnym postrzeganiu rzeczywistości społecznej przez dzieci 9–10-letnie (Muszyńska, 1999).

Opracowana przeze mnie metoda sprzyjała idei wytwarzania znaczenia metafory jako znaku złożonego. Kolejne sekwencje zajęć wyznaczały kolejno pokazywane przez uczestników w działaniu znaki ikoniczne, indeksowe (wskaźnikowe) i symboliczne. Czytanie znaków skonstruowanych w procesie czynnego (performatywnego) odbioru dzieła sztuki z metaforyczną dominantą w wierszu jest czynnością związaną z rozumieniem ich znaczenia. Objawiona w znakach wielość sensów zaświadcza, że ich nośniki są zakorzenione w osobach (Witkowski, 1991, s. 166). Dokonuje się w ten sposób autonomiczny akt doświadczania samego siebie i jest on rozumieniem własnego bycia, jest też realizowaniem struktury bytowej samego metaforycznego dzieła i człowieka. Według Gadamera zadaniem człowieka jest uczestniczenie w tzw. momencie hermeneutycznym, który nie ogranicza się tylko do doświadczenia estetycznego, historycznego czy filologicznego, lecz rozciąga się na całość tego, co rozumne, czyli na to wszystko, co do czego można się porozumieć (Gadamer, 1977, s. 309–319). W fenomenologii percepcji M. Merleau-Ponty'ego konstruowanie i czytanie znaków można wiązać z kategorią ruchu abstrakcyjnego oraz percepcją danych zmysłowych (Merleau-Ponty, 2001). Znaki nazwane przez semiotykę i okazane w postaci danych zmysłowych angażują percepcję człowieka, który nastawiony jest na pochwycenie pojawiających się w geście, ruchu czy dźwięku. Konstruowanie znaku wiąże się, jak przypuszczam, z kategorią intencjonalnego, a więc celowego, inteligentnego zachowania. Parafrazując¹ tytuł pracy M. Maciejczaka, znak powstający „według ciała” objawia sens, którego zrozumienie zależy od aktu skoncentrowanej percepcji (cyt. za Maciejczak, 1995, s. 15). Konstruujący, a więc ten, który jest autorem znaku, nosi w sobie jego wewnętrzny sens. Za pośrednictwem swego ciała uzewnętrznia go w postaci znaku. A zatem to, co niewidzialne i wewnętrzne, zostaje skonstruowane dzięki wyobraźni i przekazywane jako dostępne percepcji innych. Z tym oto nastawieniem na odbiór innych projektowane, rozumne zachowanie wymaga również zaangażowanej intelektualnie percepcji. Czytelnie przekazywany znak aktywizuje styl czytania z danych zmysłowych. A zatem to, co zewnętrzne, objawiające się w postaci danych zmysłowych, angażuje sferę zmysłową odbiorcy i dociera do jego uczuć oraz intelektu. W ten sposób, w jakiejś mierze przybliżony zostaje sens zjawiska podwój-

¹ Użyta przeze mnie parafrazę zauważyła M. Piasecka (2018, s. 202).

nej percepcji. Dotyczy ona jakby wewnętrznego i zewnętrznego sensu. To, co wewnątrz, jako potencjalność sensu, objawić się może w postaci znaku. Natomiast znak daje się odczytać z danych zmysłowych zewnętrznych. Szczególnie w sytuacji świadomego komunikowania się ten rodzaj przekazu w postaci znaku wymaga uruchomienia wyobraźni, a zatem ekspresja mojego ciała, jego elokwencja, stanowić będą o tym, czy zdołam przekazać to, co czuję, i to, co chcę, by zostało odebrane. Prezentuję więc wyobrażoną formę mojej własnej ekspresji, czyli to, co wewnątrz jakby było widziane oczami mojej wyobraźni. To „trzecie oko” jakby było już percepcją, tą jednak wewnętrzną. Ów sens tkwiący wewnątrz otrzymuje dzięki wyobraźni „widzialny kształt” – znak. 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 przedmiotem – ciałem, naszą ekspresją w świecie, widzialnym kształtem naszych intencji (Maciejczak, 1995, s. 15).

Ciało zjawiskowe nie da się opisać w kategoriach obiektywności. Widzialne i widzące ciało staje się fragmentem widzialności uniwersalnej. Jego ekspresja to „pojawy” bytu świadczące o egzystencji. Ciało własne nie ma tylko statusu przedmiotowego, ma natomiast znamiona obecności metafizycznej i jest zdolne do ruchu abstrakcyjnego. Świat przeżywany jednostkowo i bezpośrednio nie ma zakrzepłego pojęciowego odzwierciedlenia. Konstytuuje się dzięki żywemu odczuwaniu i myśleniu, dzięki zdolności do abstrahowania, obiektywizowania i wyodrębniania tych aspektów z danych, którymi chce się aktualnie zająć.

Podsumowując niniejszy wątek fenomenologiczny, w odniesieniu do pojęcia znaku i człowieka, którego pojawy bytu odczytujemy przez znaki w jego ekspresji, możemy rzec, iż czynności związane z zaproponowaną wizualizacją metafory mają związek z intencją poznawczą o charakterze abstrakcyjnym, w wyniku której człowiek odczuwa i myśli o świecie w sytuacji umożliwiającej mu aktualizację znaczeń i organizowanie swojej egzystencji według własnych projektów. Znak jako objawiona wewnętrzna uczuciowa i intelektualna aktywność podmiotu staje się wtedy początkiem dialogów w powstającym habitusie kulturowym. Wymaga od nauczyciela troski, uważności, reaktywności oraz zdolności do obserwacji i analizy zachodzących zjawisk. To istotne kwestie w edukacji, w której powinien zaistnieć splot doświadczeń o takim właśnie charakterze. Uczestnicy projektowanych spotkań mają szansę na budowanie oblicza swojej wytrawnej ekspresji ze świadomością, że ma ona widzialny kształt i w związku z tym świadczy o intencjach, podlega analizie, (czy) ocenie (?) otoczenia, zastanawia, budzi zdziwienie, szokuje, zachwyca, zaciekawia czy intryguje. Ponadto stanowi wyzwanie do odczytania indywidualnego kodu komunikatu. W każdym razie zasługuje na uwagę, dyskusję i refleksję, która prowadzi do konstruktywnego postępowania, często wymagającego decentracji dawnego mentalnego stanowiska. Ono może odejść w wyniku okazji do koleżeńskiej konfrontacji myśli, rozważań w innych

kontekstach, które nie dałyby znać o sobie bez współdziałania i współpracy wszystkich uczestników. W tym kontekście następuje rozszerzenie pojęć pedagogicznych, jakimi są kształcenie jako otwarte poznawanie, wychowanie jako samowychowanie i współwychowanie. Zyskuje ono wymiar fenomenologiczny do wytrawnego tworzenia oblicza własnej ekspresji w interakcjach społecznych, w ruchach podmiotowości od pojawu bytu do pojawu, w otoczeniu kultury, wielu kultur, z których się czerpie i w które się wrasta w indywidualnym stylu poznawania, odczuwania, otwarcia umożliwionego brakiem skłonności do schematyzowania, ujednociania, etykietowania. Tak pojmowana ekspresja ciała to aspekt indywidualnej tożsamości fenomenalnej. I z niej, prawdopodobnie, wynika otwartość. Dotyczy samego wychowanka, jak i nauczyciela, który stwarza takie warunki metodą, którą świadomie jest zainspirowany bądź jest jej autorem.

Wizualna analogia w procesie odnowienia znaczenia i miejsca podmiotu w ruchu

Dostrzeżenie analogii w sztuce i próby tworzenia relacji analogicznych próbowałam wyjaśnić między innymi w kontekście antropologicznych procesów symbolizacji (ekosubstancjalnych) jako podstawowych doświadczeń kształtujących przyszłe nawyki inferencyjne. Mając na uwadze konieczność przygotowania podmiotów do udziału w złożonych praktykach znaczeniowych, zakładam, że będą one powiązane z horyzontami infrastruktury poznania i dyskursem kultury (Kallaga, 2001, s. 114). Z tych oto powodów dostrzeżenie analogii, tworzenie relacji analogicznych oraz aktywność znaczeniową uważam za zdolności podstawowe wiodące do czerpania z korzyści, jakie daje kultura, rozumienie istoty jej ciągłości.

Analiza jakościowa danych, którą zamieściłam w mojej pracy *Wizualne analogie...* oparta została na modelu analogii rozumianej jako porównanie metaforyczne (Muszyńska, 2005). W myśl hipotezy sformułowanej przez U. Eco, analogia pełni funkcję jakby szerszego szkieletowego kodu, za pomocą którego można porównać dzieła o różnych kodach, dzieła o różnych *forma substantialis*. Modele (profile), które skonstruowałam na podstawie pedagogicznych badań jakościowych, zawierają subiektywne sposoby identyfikacji podobieństw dostrzeganych w sztuce przez badane osoby. Ich różnorodność wynika prawdopodobnie z doświadczenia semiotycznego opisywanego przez U. Eco:

Istnieją bowiem bez wątpienia nieprzetłumaczalne doświadczenia semiotyczne, w których forma skorelowana jest (zarówno przez nadawcę, jak i dzięki odbiorcy) z m g ł a - w i c ą z n a c z e n i a, inaczej mówiąc, z serią własności odnoszących się do różnych danej formy każdy może zareagować, wypełniając ją własnościami, które odpowiadają mu najbardziej, i żadna reguła semantyczna nie jest w stanie narzucić sposobów prawidłowej interpretacji (Eco, 1999, s. 170).

Natomiast W. Kalaga, z ontologii czyniąc tło do wyjaśnienia semiozy, również zwraca uwagę na czynniki mające wpływ na aktualizację znaczenia znaku. Bez wątplenia są to, jego zdaniem, okoliczności indywidualnego użycia znaku oraz kontekst społeczny i ideologiczny, a także zakres potencjalności dopuszczający to użycie. Opracowane przeze mnie modele (profile) skojarzonych analogii pozwalają odstąpić, tylko w pewnej mierze, zakresy potencjalności aktywizowanych przez studentów kontekstów. Pełniej owa aktywizacja ujawnia się dopiero w ich narracjach eseistycznych. Potwierdza to przekonanie, że:

[...] *universum* interpretacyjne nigdy nie może osiągnąć stanu skostnienia i stabilności, nieskończona mnogość relacji między znakami oraz tworzące się hierarchie tych relacji mają charakter dynamiczny. Potencjalność jest warunkiem aktualności, ale też aktualność nieprzerwanie rekonstruuje, pobudza i przekształca potencjalność. Po drugie, ogromna liczba procesów interpretacyjnych przebiega torem abdukcyjnym [twórczym, kierującym się logicznymi regułami], którego semantyczna otwartość wymusza kreatywność użytkownika (Muszyńska, 2005, s. 77).

Wobec tego można rzec, że w *universum* znakowym mamy do czynienia z interpretacją jako wydarzeniem o charakterze „ontologicznym”, które według J. Derridy ma naturę pisma, „zaś jednostkowy, aktualny akt interpretacji nosi nazwę g ł o s u: wydarza się i znika, ale zawsze pozostawia ś l a d przeobrażający choćby w najmniejszym stopniu to, co napisane” (Kalaga, 2001, s. 77–79). I w tym sensie także możemy traktować działanie interpretacyjne badanych osób. Na podstawie przytoczonych kontekstów dokonano się rozszerzenie pojęć: interpretacja i analogia.

1. Możliwości konceptualizowania analogii zarysowują się wtedy, gdy jednostkowa percepcja pomyślana będzie jako abdukcyjny proces inferencyjno-interpretacyjny, w którym rozpoznane będą znaki ikoniczno-indeksowe.
2. W drugiej perspektywie teoretycznej, dotyczącej teorii *mimesis* jako reprezentacji w ujęciu Arne Melberga (2002) oraz ruchu podmiotowości, można pokusić się o próbę sformułowania następującego uogólnienia:

Analogia – jej tworzenie przez artystę oraz dostrzeżenie relacji wskaźnikowych pomiędzy dziełami przez odbiorcę – jest strukturą repetytywno-temporalną, w której ma szansę zaistnieć zarówno odnowienie znaczenia (idei), jak i zmiana „pozycji” podmiotu, będącego w ruchu. Zjawisko analogizowania można potraktować jako figurę zmieniającą się w czasie za sprawą nie tylko przekształceń praktyki artystycznej, ale jako figurę „powtórzenia”, którą świadomie chce ów podmiot dostrzec i w refleksji wyłonić różnicę jako odnowienie znaczenia.

Uogólnienie to jest w tej mierze prawomocne w stosunku do dzieła stworzonego przez artystę w relacji z innym dziełem, o ile potrafimy udowodnić kontekst percepcyjny dzieła, jak to można wyjaśnić podając przykład twórczości malarskiej i pisarskiej Henryka Wańka korespondującej

z twórczością Caspara D. Fridricha (Waniek, 2004). Powyższe uogólnienie jest uzasadnione wobec subiektywnie kojarzonych dzieł, do czego przekazuje kontekst semiotyczny.

Poznanie psychoanalitycznego i antropologicznego wymiaru procesów symbolizacji jest kolejnym horyzontem, w którym mamy do czynienia z żywymi symbolami brzemiennymi w znaczenia jako wytworami psychicznymi, co do których jesteśmy w stanie założyć, że ich forma ma oznaczać „także to, co było przeżywane, z czego nie zdawano sobie dotychczas sprawy” (Jung, 1997, s. 526). Jung uważa, że

[s]ymbol żywy ujmuje istotną część nieświadomości, im bardziej ogólny charakter ma ta część, tym bardziej powszechne jest też oddziaływanie symboli, albowiem porusza on wtedy w każdym tę samą nutę (Jung, 1997, s. 527).

Obrazowość znaków archetypowych (czyli konkretyzowanych archetypów), co jest istotne do wyjaśnienia różnorodności skojarzeń dzieł uznawanych przez uczestników eksperymentu za analogiczne pod względem znaczenia:

[...] odnosząca się do różnych standardowych cech otoczenia, będzie prowadzić do ich przechodzenia w znaki analogizujące nabyte (np. kompleksu archetypowego wroga w formie węzowatego pokroju gada, wielkiego zwierzęcia kotowatego, czy wzorca postaciowego człowieka w stanie agresji), które stanowią pośrednią kategorię symboli między archetypami a symbolami arbitralnymi (Wierciński, 1987, s. 178).

Znaki analogizujące nabyte, które są wieloznaczne, ale uzyskują wyrazność semantyczną przez powtarzalność w informacyjnym oddziaływaniu tego samego symbolu na różnych osobników, zdaniem Andrzeja Wiercińskiego:

mogą odgrywać podobną rolę w kulturze jak archetypy, ale mogą być wykorzystywane w kodowaniu konkretnej, zracjonalizowanej wiedzy o otoczeniu lub samym człowieku, przechodząc w stan znaku arbitralnego, jeśli ulegną pełnej konwencjonalizacji (Wierciński, 1987, s. 179).

Z moich badań wynika, że użytkownik znaków dowolnie korzysta ze swoich zasobów wyobrazeniowych i wybiera taką ich formę, która wydobywa treści analogizowane stosownie do cechy wskaźnikowej – pilotującej. Ważne są bowiem te obiekty, o których sądzimy, że mają szczególne właściwości w naszej wyobraźni. Wyjaśnianie znaczeń odbywa się w wielu różnych modalnościach, które możemy zidentyfikować pod postaciami kodów: synestezyjnych, symbolicznych i abstrakcyjnych. Według Pierre’a Bourdieu w dużej mierze odbiorcę kształtuje „pole” artystyczne i społeczne wypełnione pewną świadomością. Jednak nie o obronę martwej kultury należy się tu upominać, ale

[...] o kulturę jako instrument wymagający wolności jako *modus operandi*, pozwalający na nieustanne przekraczanie *opus operatum*, kultury urzeczowionej i zamkniętej (Bourdieu, 2001, s. 508).

Kolejny przywołany kontekst rozszerza pojęcie relacji analogicznych pomiędzy dziełami. Można go określić następująco: relacje podobieństwa dwóch dzieł

sztuki, które są identyfikowane na podstawie porównania cech wskaźnikowych, tworzą związek, który można odnieść do porównania metaforycznego. Z semiotycznego punktu widzenia dzieło np. drugie staje się interpretantem pierwszego. Należy dodać, że w procesie semiozy powstaną następne interpretanty, które mają moc aktualizowania znaku, jego poszerzania, a tym samym wzrostu wiedzy – w myśl idei ciągłości znaku (Komendziński, 1996). Od zauważonej cechy wskaźnikowej (pilotującej) zależęć będą treści analogizowane, a tym samym konkluzja ideowa. Tak oto następne konteksty pozwoliły na ujście nowych aspektów relacji pomiędzy dziełami. Do nich należą znaki żywe symbole, znaki analogizowane nabyte, kody sztuki. Jest to istotne w edukacji jako animacji, która stwarza nowe okazje nie tylko do twórczego myślenia i działania oraz projektowania badań, nie wystarczy bowiem tylko do twórczości ograniczyć dociekania badawcze. Warto podkreślić, że dowolne, niezakłócone obcą wykładnią, odbywające się w wolności kojarzenie dzieł o różnych kodach oraz tworzenie własnych analogii stwarza okazję nie tylko do wartościowej poznawczo otwartej interpretacji dzieł, lecz zbliża do człowieka, jego tajemnic, jego zjawiskowych fenomenów egzystencji w jego środowisku, które domagają się otwartej recepcji dzięki współuczestniczeniu i współbyciu z nim, wobec niego – odkrywaniu tejże jakości. To niezaprzeczalnie istotna dla rozwoju tożsamości fenomenalnej praktyka skupiona na podmiotach w ruchu, w ich zmiennych pozycjach uczuciowych, mentalnych, środowiskowych i kulturowych.

„Widzenie binokularne” ironicznego alegoryka

Opracowany przeze mnie koncept „widzenia binokularnego” dotyczy jednoczesnego spostrzegania dwu światów: świata zewnętrznego krytykowanego i świata idei (ich iluzji), z którymi ma do czynienia uczestnik badań, posługujący się ironicznie skonstruowaną przez siebie alegorią jako narzędziem dekonstrukcji². Koncept ten opracowałam jako paraart/alegoro/grafię (połączenie ekspresji paraartystycznej, czyli nie-sztuki, z ekspresją tekstową-grafią) na podstawie modelu, który skonstruowałam na bazie eklektycznie połączonych podobnych koncepcji H.W. Loewalda (Loewald, 1988) i J.D. Millera (Miller, 2008) oraz A. Marguliesa (Margulies, 1984) i J. Keatsa (Keats, 1958). Uczyniłam to z intencją wykazania jego przydatności jako narzędzia służącego do analizy myślenia krytycznego wyzwolonego przez wykreowaną estetyzację uczestników badań studentów drugiego roku pedagogiki. Polega ona na ekspozycji wizualno-tekstualno-ewokatywnej ironicznego alegoryka, w której akcentuje on ważny dla niego ideał oraz anomijne sytuacje z rzeczywistości, zniekształcające dążenie do niego.

² Koncepcja autorki niniejszego tekstu jest przedstawiona w jej książce – zob.: Muszyńska, 2013.

Oto główne pojęcia, które opracowałam, wypełniając rys „widzenia binokularnego”.

Ironia, w moim ujęciu, służąca zdejmowaniu masek fałszywym alegoriom, które powstają w proteście przeciw ukrytej wymianie symbolicznej, wytwarza pożądane napięcie pomiędzy ideałem a krytykowaną rzeczywistością w momencie, gdy ironicznie mówimy – oto alegoria sprawiedliwości. Wtedy sprzyja ona niedogmatycznemu podejściu, demystyfikuje, obnaża i atakuje w celu naprawczym. Ironia wraz z alegorią stanowią narzędzia empatii epistemologicznej dzięki temu, że wykonują pracę polegającą na dekonstrukcji – podważaniu znaczeń. W ten sposób obie figury sprzyjają rozwojowi podmiotów zdolnych do samodzielnego myślenia i podejmowania wyzwań w życiu społecznym, w którym łączą się ich wewnętrzny świat z zewnętrznym.

Według Alberta Margulies, zainspirowanego poezją Johna Keatsa, empatia epistemologiczna jest aktem woli i kreatywności wychodzącym poza bycie w rezonansie z innymi (Margulies, 1984, s. 1029–1033). Oznacza to, że człowiek jest wtedy otwarty na najgłębsze poruszenia serca, gdy dochodzi do napięcia pomiędzy poznaniem a niewiedzą. Wtedy próbuje zobaczyć świat na nowo, by uniknąć stagnacji, tyranii idei, redukcji stereotypów i sztuczek. Freud podkreśla przecież, że „empatia odgrywa największą rolę w rozumieniu tego, co jest z natury obce dla naszego ego” i jest środkiem, na mocy którego „jesteśmy zdolni do innego życia umysłowego” (cyt. za Margulies, 1984, s. 1025) Zatem kluczowe dla empatii są metody samoodnawiania obserwacji i analizy, prowadzące do negacji tego, co znane, które Margulies nazywa, za Keatsem, aktami woli i agresji. Na tym polega cena ciągłego rozwoju wyobraźni twórczej, która jest aktem autoagresji przez negację. Jednym z przykładów takiego postępowania, wpisującego się w koncepcję „negatywnych możliwości” (*negative capability*) Keatsa, jest proces twórczy Pissarro, który konsekwentnie tworzy dzieła, będące – jak on sam określił – „sumą zniszczeń”, ponieważ „każdy akt kreacji jest aktem destrukcji” (Margulies, 1984, s. 1029–1033). Margulies wraz z Keatsem odkrywają w ten sposób „królewską drogę” do empatii. Margulies widzi oświetloną drogę do empatii, która wiedzie przez wyobraźnię. Empatia epistemologiczna i wyobraźniowa, nazwijmy ją tak właśnie, jest terminem, który powstaje na polu dociekań interdyscyplinarnych, w których biorą udział estetyka, psychoanaliza i filozofia. Przestrzenią dla rozwoju empatii epistemologicznej może być edukacja, jej przestrzenie estetyczne. Sztuka i literatura jest doskonałym miejscem kondensacji owych „negatywnych możliwości”. Empatia epistemologiczna, kojarzona przeze mnie z krytycznym myśleniem alegorycznym i ironicznym powoływanym przez literaturę i sztukę, może być rozumiana jako zespół zdolności do wykonywania operacji dekonstrukcyjnych, potrzebnych do tworzenia twórczych konfiguracji poddawanych estetycznej pracy. Dają one efekt koniecznego odroczenia w nieskończoność ostatecznego znaczenia przez krytykę, transformację, mobilność indywidualną zaangażowanych uczestni-

ków, którzy otrzymują takie wartości w swoim życiu, jakie sobie tą aktywnością będą w stanie nieprzerwanie generować. Jednostkowa, niepowtarzalna „królewska droga do empatii epistemologicznej” przez pracę alegorii sugeruje też uczestnictwo w „rozdzielonej wspólności” (Nancy, 2010). To określenie J.-L. Nancy’ego, na które składają się odmienne, różniące się od siebie tożsamości, dlatego sam projekt edukacji estetycznej zaangażowanej w dekonstrukcyjną pracę alegorii i ironii 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.

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 H. Bloom (2002), w momencie, kiedy dochodzi do przejścia podmiotu owładniętego niezadowolaniem, a nawet obrzydzeniem i wstrętem, w inny, lepszy stan – jest w nim podmiot znajdujący się w ruchu powrotu do ideału, jego iluzji. Akt zdjęcia maski fałszywej alegorii – ideału i próba odzyskania iluzji odgrywa w tym procesie rolę atraktora, czyli wyzwalacza ukrytej i niełatwej krytyki oraz refleksji skłaniającej do naprawy. Wynikiem pracy alegorii i ironii w obu procesach (skojarzonych z płynnym myśleniem) jest spostrzegana dwoistość pojęć – idei, która skłania do oscylacji pomiędzy dwubiegunową ich strukturą i obrania nowej strategii działania. Innymi słowy dwoistość pojęć samodzielnie odkrywana przez ironicznych alegoryków podczas dwu procesów uruchamianych w „widzeniu binokularnym” (empatii epistemologicznej i sublimacji) umożliwia utworzenie nowej zasady aksjologicznej, która może uchronić od fanatyzmu bądź destrukcji, a przede wszystkim może przyswiecać konstruktywnemu zaangażowaniu w działalność podmiotu nieuchronnie uwikłaną w świat zewnętrzny. Uczestniczący w obu procesach ironiczny alegoryk przenosi stopniowo swoje myślenie krytyczne w kierunku różnicy, lokuje je bowiem w coraz to innych perspektywach poznawczych, które stawiają wymagania co do realnego postępowania, radzenia sobie nawet z opresywnym światem zewnętrznym. Także i on przestaje być obcy i zagrażający, stanowi wyzwanie do konstruktywnego działania. Ironiczny alegoryk, przeszedłszy proces krytycznej analizy, jest zdolny do wykrycia anomii objawiającej się w znakach, daje dowód swoich zdolności fenomenologicznych, gdy krytycznej obserwacji poddaje otaczający go świat i samego siebie weń uwikłanego, wytycza drogi do naprawy.

„Epifania” twarzy a tożsamość fenomenalna

Określenie „epifania” twarzy u E. Lévinasa, jak zauważa Barbara Skarga, jest jedną z metafor, która nie odsyła do fundamentu wiedzy, ani do potocznego oglądu świata (Skarga, 2002, s. XV). Czym zatem jest?

Według filozofa spotkanie z Innym, z jego twarzą, jest wyjściem z separacji (jako miejsca mającego jednak szczelinę na świat) ku jego obcości. Jest próbą zetknięcia się z jego wolnością i nagością. W innym miejscu Lévinas powie:

To [d]oświadczenie absolutne nie jest odsłonięciem, ale objawieniem: zbieżnością wyrażanego i tego, kto wyraża, szczególnym ukazywaniem się innego człowieka, uobecnieniem się twarzy ponad formą. Forma, która nieustannie zdradza to, co ukazuje, która zastęga w kształt plastyczny adekwatny do Toż-samego, znosi zewnętrzność Innego. Twarz jest żywą obecnością, ekspresją. Życie ekspresji polega na rozbijaniu formy, w jakiej byt, pokazując się jako temat, jest właśnie dlatego ukryty. Twarz mówi. Ukazanie twarzy jest już mową. Ten, kto się ukazuje, idzie, jak mówił Platon, w sukurs sobie samemu. W każdej chwili rozbija formę, którą pokazuje (Lévinas, 2002, s. 62).

W tym oto akcie spotkania ukazywanie się wiąże się z mową, obecnością zewnętrzności jako źródłową relacją z zewnętrznym bytem. Tak powstaje sens, który nie jest oczywisty, zależy od obecności Innego, panującą nad tym, kto ją przyjmuje. Twarz w relacji otwartej jest zawsze odsłonięta i przez nią przebija się szczerość, nawet wtedy, gdy korzysta z alternatyw prawdy i kłamstwa, szczerości i udawania. Oczy tę prawdę zawsze wyrażają (Lévinas, 2002, s. 62–63). I nawet nie chodzi tu tylko o to, że w rozmowie z Innym dokonuje się wnikliwa analiza przekazywanych komunikatów, których nie sposób zafałszować z powodu otwartości relacji, ale o świadomość, że nie mogą kłamać, a jeśli nie, to co mogą sobie samemu i Innemu zaproponować? Może właśnie w tym momencie rozwinię się głębsza refleksja na temat tego, co czynię, a potem nastąpi zwrot w kierunku poprawy bądź zmiany jakości relacji. To zapewne wymaga radykalnej przemiany. W edukacji należałoby tę kwestię poddać dyskusji, co wiąże się z analizą ograniczonego repertuaru sposobów komunikowania się, wynikającego z metod nauczania w szkołach systemowych.

Rozważania Lévinasa dotyczą również człowieczego bytu, który stanowi dobro. Człowiek spotyka się z Innym bytem, ale też sam stanowi byt, służy mu, jest dobrem. Jest to możliwe w sytuacjach uwolnienia podmiotu od władzy mistrza, który ocenia, daje przyzwolenie i posiada ograniczenia spowodowane reprezentatywnością przedstawień. Ta zewnątrzsterowność krępuje ruch podmiotu, jego rozwój, przyczynia się do uległości i podporządkowania, hamuje samodzielność i kreatywność, niweczy podróż, jaką może być edukacja (Sławek, 2021). Natomiast byt, który jest dobrem, ujawnia się w aktach wrażliwości, troski i gestach (Korzeniewski, 2000). Wtedy „epifania” twarzy nabiera znaczeń w niekończącym się procesie poszukiwań tego, co dobre. Twarz nawet w swojej fizyczności budzi wtedy ufność, bo wyraża to, ku czemu się zwraca i co jest upragnione, pożądane, oczekiwane, jest autoteliczną wartością. Dlatego tak ważne jest w edukacji wytworzenie pola fenomenologicznego dla spotykających się odrębnych bytów. Coombs i Snygg – jak podaje Amadeo Giorgi – twierdzą, że:

[t]ermin pole fenomenologiczne wywodzi się ze szkoły filozoficznej znanej jako fenomenologia, która utrzymuje, że rzeczywistość nie lokuje się w wydarzeniu, ale w fenomenie, to znaczy w indywidualnym przeżyciu zdarzenia. Przynajmniej, że istotnie takie przyjęliśmy stanowisko – że zachowanie nie jest funkcją zewnętrznego wydarzenia, ale indywidualnej jego percepcji. Jako że jest bliskie pogładowi wczesnych fenomenologów, psychologia percepcyjna jest czasami nazwana psychologią fenomenologiczną, a pole spostrzeżeniowe jest czasami nazwane polem fenomenalnym (Giorgi, 2003, s. 215–216).

Autorzy stosują zatem termin „pole fenomenalne” jako synonim terminu „pole spostrzeżeniowe”. Pole fenomenalne jest wobec tego miejscem indywidualnej percepcji, zdziwienia, przeżywania, ale i samodzielnego działania, poszukiwania, stawiania pytań, dociekania, prowadzi do własnej narracji, podjęcia prób rozumienia świata i swojego własnego, sensownego w nim istnienia. Niezwykła koncepcja edukacji alternatywnej R.M. Łukaszewicza pełna jest misternie zaprojektowanych zadań otwartych, które takie pole fenomenalne nieustannie tworzą. Dzięki nim możliwe jest zaistnienie prawdy odkrywanej indywidualnie, a nie kontemplacja danych uznanych za obligującą obiektywność. Można rzec, że właśnie o taką wolność upominał się Lévinas (2002, s. 70). Aktywność uczestników odbywa się w relacjach społecznych, budujących wspólnotę, składającą się z szanowanych przez nauczycieli indywidualności. Właśnie w żywym kontekście realizowanych projektów przybliżony zostaje głębszy sens pola fenomenalnego, bowiem:

[p]rzez pole fenomenalne rozumiemy całość uniwersum łącznie z osobą, tak jak jest przeżywane przez osobę w chwili działania. Jest to niepowtarzalne osobiste pole świadomości każdej osoby, pole spostrzeżeniowe odpowiedzialne za jego każde zachowanie (Snygg, cyt. za Giorgi, 2003, s. 218).

Poznanie innego, jego ekspresji, znaczonego i znaczącego, wymaga delikatności, subtelności zachowań oraz języka służącego opisowi owego uniwersum. O konteksty kultury i filozofii sprzyjające konstruowaniu pojęć w pedagogice upomina się M. Piasecka, dając temu wyraz w swoim dziele (Piasecka, 2018).

Znaczone i znaczące mogą być zaskakujące, bo wynikają z idiosynkrazji, wiodą do układania indywidualnej drogi poznawania świata, objawiania jego rozumienia i czytania ze środków wyrazu osób biorących udział w wydarzeniu, ale i też ukazują odmienne drogi Innego, który ma swoją podmiotową rację bytu, jest bytem odmiennym, różniącym się, niezależnym, bo uwolnionym od nacisku zewnętrznego.

Nauczyciel budujący swoją tożsamość fenomenalną daje znaki uczniowi, nie narzuca rozumienia sensów, pozostawia czas do wytwarzania znaczeń i nowych celów, sposobów ich realizacji według jawiących się potrzeb. Nie kieruje się ograniczającymi reprezentacjami zachowań społecznych i in. Buduje więzi przez ekspresje i język, co ma znaczenie etyczne.

Podmioty działają niczym Paul Cézanne malujący kolejny wizerunek Góry Świętej Wiktorii. Niestrudzenie dociekając, zostawiają w pamięci nadal surowy i nieodgadniony i zmienny obraz przeżywanej codziennie rzeczywistości. Wszystko pozostaje otwarte w procesie wartościowego działania podmiotu w biegu życia.

Zakończenie

Podjęte starania mogą nazwać tylko wyobrazeniowym konstruktem filozoficznym, w którym pojawiły się ważne pytania. Jedno z nich brzmi następująco: czy wobec poczynionych rozważań pole spostrzeżeniowe, rozumiane jako pole fenomenalne, może stać się podstawą do uchwycenia rysu indywidualnego bycia, ujawniającego się w różnych jego przejawach? Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie: w jakich kontekstach i za pomocą jakich narzędzi można będzie przybliżyć pojęcie tożsamości fenomenalnej w postaci charakterystyki niepowtarzalnych osobowości? Jakiego typu procedury badawcze należałoby przygotować, kierując się tą ideą w nauce?

W moim przekonaniu projekty M. Piaseckiej, R.M. Łukaszewicza oraz te mojego autorstwa (wytwarzanie znaczeń metaforycznych, dostrzeganie analogii oraz projekty ironicznego alegoryka) stanowią odpowiedni zasób doświadczeń, na podstawie których warto podjąć badania służące opisowi pola fenomenalnego w różnych jego aspektach, dotąd marginalizowanych bądź jeszcze niezauważonych.

Bibliografia

- Bloom, H., (2002). *Lęk przed wpływem* (tłum. A. Bielik-Robson, M. Szuster). Kraków: Universitas.
- Bourdieu, P. (2001). *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego* (tłum. A. Zawadzki). Kraków: Universitas.
- Eco, U. (1999). *Czytanie świata* (tłum. M. Woźniak). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadamer, H.G. (1977). Uniwersalność problemu hermeneutycznego (tłum. M. Łukasiewicz). *Pamiętnik Literacki*, 4, 309–319.
- Giorgi, A. (red.) (2003). *Fenomenologia i badania psychologiczne* (tłum. S. Zabielski). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Jung, C.G. (1997), *Typy psychologiczne* (tłum. R. Reszke). Warszawa: Wydawnictwo Wrota KR.
- Kalaga, W. (2001). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków: Universitas.

- Keats, J. (1958), *The letters of John Keats*. Vol. 1 (red. H.E. Rollins). Cambridge Harvard University Press.
- Komendiński, T. (1996). *Znak i jego ciągłość. Semiotyka C.S. Peirce'a między percepcją*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Korzeniewski, B. (2000). Lévinasa podróż po krainie wrażliwości. W: P. Orlik (red.), *Rozdroża i ścieżki wrażliwości* (s. 11–31). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci* (tłum. M. Kowalska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Loewald, H.W. (1988). *Sublimation, Inquiries into Theoretical Psychoanalysis*. New Haven – London: Yale University Press.
- Łukaszewicz, R.M. (2020). *Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Maciejczak, M. (1995). *Świat według ciała w „Filozofii M. Merleau-Ponty’go”*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Margulies, A. (1984). Toward empathy: The Uses of Wonder. *The American Journal of Psychiatry*, 141 (9), 1025–1033.
- Melberg, A. (2002), *Teorie mimesis. Repetycja* (tłum. J. Balbierz). Kraków: Universitas.
- Miller, J.D. (2009), Loewald’s „Binocular Vision” and the Art of Analysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56 (4), 1139–1159.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji* (tłum. J. Migasiński, M. Kowalska). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Muszyńska, M. (1999). *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Muszyńska, M. (2005). *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Muszyńska, M. (2013). *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado.
- Nancy, J.-L. (2010). *Rozdzielona wspólnota* (tłum. M. Gusin, T. Załuski). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Piasecka, M. (2018). *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza.
- Skarga, B. (2002), Wstęp. W: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci* (s. IX–XXX). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Waniek, H. (2004). *Martwa natura z niczym. Szkice z lat 1990–2004*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wierciński, A. (1987). Antropologiczna koncepcja procesów symbolizacji. W: T. Kostyrko (red.), *Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej* (s. 175–204). Warszawa: PWN.
- Witkowski, L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

What could the phenomenal identity be? Considerations on the basis of retrospective description of my own research and analyses of the concepts of philosophy

Abstract

The text is a re-examination of the reflections that result from theoretical analyses of my earlier research. They concerned metaphorical thinking, seeing and constructing visual analogies and the critical thinking of an allegorist using irony. My experience in education research prompted me to reflect on the phenomenal identity of the participants of the alternative proposed in my studies. The question is whether the characterization of the phenomenal identity can be fulfilled in associated contexts drawn from the concepts of philosophy. “The epiphany of the face” by E. Lévinas and M. Merleau-Ponty’s “the phenomenal field” are concepts that, in my opinion, can be used to explain the meaning of acts of action in the “educational opportunities” of the person gaining phenomenal identity (R.M. Łukaszewicz; M. Muszyńska).

Keywords: alternative education projects, epiphany of face, phenomenal field, phenomenal identity, educational opportunities.