

Małgorzata Muszyńska

Wizualne analogie w edukacji Badania przekrojowe i eksperymentalne

Wprowadzenie

Praca *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów* (M. Muszyńska, 2005) ma charakter teoretyczno-empiryczny i lokuje się w zakresie teorii wychowania estetycznego¹. Głównym przedmiotem badań uczyniłam w niej wizualne analogie. Zdolność dostrzegania ich w sztuce prawdopodobnie jest załączkiem rozwijających się kompetencji interpretacyjnych, potencjałem służącym przyszłym praktykom intertekstualnym, pozwalającym na utrzymanie ciągłości kultury, na jej odczytywanie i tworzenie w dalszym ciągu².

Część teoretyczną rozpoczyna analiza teorii *mimesis* A. Melberga (2002). Podążanie śladami analiz A. Melberga tworzy wprowadzający rys koncepcyjny. Jest nim repetetywno-temporalny charakter zjawisk w kulturze, tropionych na przestrzeni dziejów od platońskiej *mimesis* do Derridowskich „struktur iterowalnych” (struktur powtarzanych z innością), w których związki analogii pomiędzy dziełami są swoistą „*economimesis*”. Analogia jako „*economimesis*” odpiera zapomnienie, wywołuje refleksje i staje się iteracją. A zatem jest strukturą powtarzalną, wnoszącą „nowość” w życie duchowe i intelektualne podmiotu. Charakteryzują ją słowa: to samo, lecz inaczej, stare jak nowe; „inne” obecne w chwili jako forma ruchu. Analogia jako struktura iterowalna odnosi się zatem do pojęcia (*øieblikket*) S. Kierkegarda – „myśliciela chwili”, w której myśl jest zreflektowana, ponieważ:

¹ Niniejszy artykuł jest syntezą wspomnianej książki M. Muszyńskiej (projekt i książka dofinansowane z grantu KBN nr 1H0 1F 034 18).

² Podjęte przez autorkę badania wpisują się w teoretyczną perspektywę filozofii pragmatyzmu Deweya i semiotyki Peirce’a. I jeśli przyjąć za McDermottem, mogą być uznane za nowość, idea kontynuacji bowiem może się stać faktyczną nowością w swych implikacjach (zob. K. Wilkoszewska, 1999, s. 38).

[...] przeszłość ma w pewnym sensie większe znaczenie niż teraźniejszość i przyszłość [rozumiana – M. M.] jako to, co wieczne, a mimo to to, co wieczne, jest jednocześnie przyszłością i przeszłością (S. Kierkegaard, 2000, s. 96).

Ujęcie przez A. Melberga zjawisk kultury w ruchu powtórzenia, jak starałam się dowieść w dalszej części pracy, implikuje ruchy podmiotowości i pozwala je zrozumieć jako istotne w duchowym wymiarze egzystencji człowieka, którego figurą, jak określa J. Derrida, czytający G. Hegla, jest sztuka, a w szczególności pojawiające się w niej zjawisko analogii (J. Derrida, 2003, s. 33). Analogia właśnie, zdaniem J. Derridy, powstaje przeciw imitacji:

[...] wypełnia *hiatus* za pomocą powtórzenia: odchłannie opiera się otchłani zapadania się [*la mise en abyme*], przywraca ekonomię *mimesis*, która jest tym samym (*economimesis*), prawem tego samego i tego, co własne – prawem, które się zawsze reformuje (J. Derrida, 2003, s. 138).

Świadomość obecności struktur w „ruchu powtórzenia z innością” otwiera perspektywę edukacji estetycznej, zarówno w jej teoretycznym, jak i praktycznym wymiarze. Akcentuje wagę rozwijania zdolności interpretacyjnych w zakresie sztuki, w aspekcie rozpoznawania jej figur powtarzalnych w domenach historii sztuki, etnografii, psychoanalizy, antropologii kultury. Zarysowanie tego horyzontu wiąże się z ukazaniem dalszych możliwości kształcenia w celu zdobycia kompetencji do bardziej wyspecjalizowanych praktyk intertekstualnych. Natomiast subiektywna zdolność dostrzegania relacji analogicznych pomiędzy dziełami sztuki, prawdopodobnie, jak staram się dowieść w badaniach własnych, może tę aktywność pobudzić, sama jest bowiem już jej wyraźnym zaczątkiem. Jednak próba projektowania edukacji estetycznej nie sprowadza się tylko do celów instrumentalnych, by zwyczajnie kopiować świadectwa przeszłości w antykwarycznym konserwatyźmie. Dlatego w drugiej kolejności zajmuję się konstytuowaniem się podmiotowości człowieka, które charakteryzuje ruch powrotu do źródłowego prasensu, wypełniony predykatami antropologicznymi³. Ramę teoretyczną, w zakresie której poruszałam się, pisząc o podmiocie w świecie obrazowym, stanowiły w niewielkim zakresie koncepcja podmiotu J. Lacana w recepcji S. Žižka i P. Dybla i przede wszystkim koncepcje G. Bachelarda, M. Merleau-Ponty’ego, M. Heideggera, S. Kierkegarda. Oto konkluzja tego etapu analiz. Potrzebna jest pedagogika wyobraźni rozumianej jako podążanie za artystą – wielkim mistrzem kreującym obrazy dzieciństwa w ten sposób, że umożliwiają one powrót do źródeł czystych bytów. Tak rozumiana pedagogika może przyczynić się do samowprowadzania się

³ Jednym z predykatów antropologicznych jest prawdopodobnie synestezja – zdolność do współodczuwania, łączenia i przekształcania różnych wrażeń zmysłowych; w poezji przejawia się w metaforyzowanych wyrażeniach, w których pewne doznania zmysłowe są przedstawione w kategoriach właściwych innym zmysłom, np. „słodkie wonie”, „dotyk ciszy”, „błękitna nuta”, „gęsta ciemność” (zob. *Wizualne analogie*, s. 86–87; 114–116, 201).

podmiotu w ruch odnawiania siebie i przedmiotu, na którym ów podmiot się koncentruje (J. G. Fichte, 1996). Rodzące się „pozycje” podmiotu, jak to określa J. Lacan, mają wtedy szansę kierować się ku ekumeniczności, jako najważniejszej zasady otwarcia na universum. Zadaniem pedagogiki wyobraźni jest wtedy konstruowanie metod w takiej edukacji, jaka nie będzie próbowała wrzucać podmiot w świat symboliczny uporządkowany z zewnątrz, lecz uszanuje wartość źródłowej receptywności. Chodzi zatem o pedagogikę, która według Lyotardowskiego odczytania I. Kanta otrzyma status „miejsca otwarcia podmiotu na to, co inne, miejsca jego rozpoznawania się w innym” i przejdzie ku „regulującej i określającej syntezie” (I. Lorenc, 2001, s. 148). Utrzyma się wtedy wartość wolnego Ja, podmiotu będącego w ruchu, czyli cieszącego się bogactwem odkrywanego na nowo sensu „świata intelligibilnego”, powstającego dzięki samodzielnemu działaniu podmiotu, jak powiedział J. G. Fichte; podmiotu zdolnego do ruchu powtórzenia monady dzieciństwa jako źródła energii, entuzjazmu i poczucia czystego bytu.

W swoim wywodzie zarysowałam antropologiczne tło dla interesującego mnie problemu pomocy w rozwijaniu zdolności dostrzegania i tworzenia wizualnych analogii. Prawdopodobnie źródłowa receptywność ma związek z tymi operacjami. Rozważania o ruchach podmiotowości, czyli Lacanowskich „pozycjach” podmiotu, które akcentowałam, kojarząc przede wszystkim z analizami „zniuansowanej ontologii” Bachelarda i fenomenologii percepcji Merleau-Ponty’ego, skłaniają, by nie ograniczać edukacji czy badań naukowych do celów instrumentalnych. Najważniejsze jest bowiem przyjęcie tezy Derridy, zgodnie z którą bycie – wobec przedmiotu pozostającego do dyspozycji powtórzenia – „*idealiter*” w nieskończoność, jego czasowa obecność czyni idealną formę obecności dla siebie życia transcendentnego. Możliwość obecności idealności w istocie jest niemożliwa i taką obecność J. Derrida nazywa różnią w nieskończoność. To właśnie Idea w sensie kantowskim, zauważa J. Derrida, otwiera nienaiwną „możliwość tego, co nieokreślone, nieskończoność nakazanego postępu lub nieskończoność dozwolonych powtórzeń” (J. Derrida, 1997, s. 167).

Pojęcie analogii jako interpretanta próbowałam ukształtować na podstawie semiotycznej koncepcji U. Eco i C. S. Perice’a w recepcji H. Buczyńskiej-Garewicz, W. Kalagi i T. Komendzińskiego. W proponowanym przez K. Ławniczaka sposobie interpretacji dzieła sztuki jako idealizacji doszukałam się przyzwolenia na subiektywny i wartościowy styl odbioru dzieła. Ważny dla potwierdzenia antropologicznego rysu podjętych przeze mnie badań stał się opracowany przez C. G. Junga proces symbolizacji.

Analizy teoretyczne oraz dane jakościowe uzyskane z badań eksperymentalnych w postaci profili analogii pozwoliły na sformułowanie następującego uogólnienia:

Analogia – jej tworzenie przez artystę oraz dostrzeżenie relacji wskaźnikowych pomiędzy dziełami przez odbiorcę jest zjawiskiem powtarzającym

się w czasie (repetetywno-temporalnym), w którym ma szansę zaistnieć zarówno odnowienie znaczenia (idei), jak i zmiana „pozycji” podmiotu, będącego w ruchu. Analogia jako porównanie metaforyczne jest wtedy figurą zmieniającą się w czasie za sprawą nie tylko przekształceń praktyki artystycznej, ale figurą „powtórzenia”, którą ów podmiot chce świadomie dostrzec i w refleksji wyłonić różnicę jako odnowienie znaczenia. Natomiast możliwości konceptualizowania analogii zarysowują się wtedy, kiedy jednostkowa percepcja będzie pomyślana jako abdukcyjny⁴ proces inferencyjno-interpreacyjny, w którym będą rozpoznane znaki ikoniczno-indeksowe.

To sformułowanie uzasadnia wartość edukacji estetycznej „zatroskanej” o rozwój człowieka, u podstaw której powinny się wyraźnie uobecnić antropologiczna wiedza i projekty edukacyjne obejmujące swym zakresem źródłowe procesy symbolizacji. Ich źródłowość prawdopodobnie wiąże się z synestezijną wrażliwością, co można wywnioskować na podstawie moich badań empirycznych (por. A. Dailey, C. Martindale, J. Borkum, 1997).

Badania przekrojowe i eksperymentalne (narzędzia badawcze)

W części empirycznej przedstawiam dwa etapy badań: pedagogiczne badania przekrojowe, obejmujące: 12-letnich uczniów, 17-letnich licealistów z toruńskich szkół, 20- i 21-letnich studentów II i III roku pedagogiki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, oraz badania eksperymentalne według schematu: badanie początkowe, eksperyment właściwy, badanie końcowe. Eksperyment pedagogiczny przeprowadziłam w grupie studentów.

Narzędziami badawczymi (w pakiecie pre-testów i post-testów) były następujące testy sporządzone przeze mnie: Test Podobieństw Znaczeniowych (TPZ) i Test Ekwiwalencji Semiotycznych (TES) oraz Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT - DP) w wersji A (jako pre-test) i B (jako post-test), w polskim opracowaniu A. Matczak, A. Jaworowskiej i J. Stańczak.

W pre-teście TPZ wykorzystano reprodukcje obrazów:

1. V. van Gogh, *Sorrow*, 1882.
2. V. van Gogh, *Studium drzewa*, 1882.
3. C. D. Friedrich, *Kreidefelsen auf Rügen*, 1818.

⁴ Tor abdukcyjny – twórczy, którym przebiega ogromna liczba procesów interpretacyjnych, kierujących się swoimi logicznymi regułami, charakteryzuje się otwartością semantyczną i wymusza kreatywność (W. Kalaga, 2001, s. 77).

4. H. Waniek, *Siedem krajobrazów według Friedricha*, 1987.
 5. W. Borowski, *Młodość*, 1932.
 6. G. Balla, *Ekspansja wiosny*, 1918.
- Natomiast w TES posłużono się reprodukcją obrazu Rembrandta van Rijna, *Żydowska narzeczona*, 1665.

W eksperymencie właściwym przedstawiono studentom reprodukcje obrazów:

1. E. Manet, *Balkon*, 1868.
2. R. Magritte, *Perspektywa „Balkonu” Maneta*, 1950.
3. P. Bruegel, *Ślepcy*, 1568.
4. A. Wróblewski, *Kolejka trwa*, 1956.
5. D. Hanson, *Supermarket Lady*, 1970.
6. D. Hanson, *Turyści*, 1970.
7. J. Heartfield, *Es Kommt derauf an wohin die Reiss geht*, 1927.
8. B. Chmielewski, *Koła IV* (realizacja oikoniczna w Lucimiu), 2000.

W post-teście TPZ wykorzystano reprodukcje obrazów:

1. C. D. Friedrich, *Ansicht eins Hafens*, 1815–1818.
 2. H. Waniek, *Łuk Triumfalny*, lata 70. XX wieku.
 3. M. Ernst, *Forest and Sun*, ok. 1927.
 4. V. van Gogh, *Still Life with Three Birds' Nests*, 1885.
 5. S. Wyspiański, *Chłopiec z wyciągniętymi ramionami* (szkic do witraża Polonia), 1884.
 6. P. Klee, *Kwitnienie*, 1934.
- Natomiast w TES posłużono się fotografią rzeźby G. Segala, *Za szybą restauracji*, 1967.

Cele badań przekrojowych i eksperymentalnych – pytania badawcze i hipotezy

Celem badań eksperymentalnych (eksperyment właściwy) w grupie studentów było opracowanie metody semiotycznej i sprawdzenie jej wpływu na rozwój kompetencji interpretacyjnych, na które, jak przypuszczam, składają się zdolności dostrzegania analogii w sztuce oraz tworzenia semiotycznych ekwiwalencji. Obserwacje pochodzące z dydaktyki akademickiej skłoniły mnie do poszukiwań metod, które ułatwiłyby studentom interpretację dzieł. Szukałam wizualnych sposobów sprzyjających wartościowym, refleksyjnym narracjom (idealizacjom). Dlatego przeprowadziłam badania eksperymentalne z zastosowaniem metody semiotycznej. Jest ona wyrazem poszukiwań podstaw antropologicznej koncepcji rozwijania kompetencji interpretacyj-

nych. Głównym zadaniem metody jest odkrywanie relacji podobieństwa znaczeniowego dzieł sztuki. Rozumiem je 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, sugerowanej przez T. Komendzińskiego (1996). Od zauważonej cechy wskaźnikowej (pilotującej) będą zależeć możliwe treści analogizowane, a tym samym konkluzja ideowa.

Starałam się znaleźć odpowiedź na pytanie, na jakim poziomie rozwijają się w poszczególnych grupach wiekowych (dzieci, licealiści i studenci)

- kompetencje interpretacyjne w zakresie sztuki,
- twórcze myślenie.

Na podstawowe kompetencje interpretacyjne, jak przypuszczam, składają się zdolności polegające na dostrzeganiu analogii w sztuce i tworzeniu semiotycznych (rysunkowych) ekwiwalentów znaczeniowych. Interesowało mnie również znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy kompetencje interpretacyjne mają związek z myśleniem twórczym.

Celem badań przekrojowych było stwierdzenie, na jakich poziomach kształtują się owe zdolności interpretacyjne w poszczególnych grupach (uczniów, licealistów i studentów)?

W związku z wytyczonymi celami zostały sformułowane następujące pytania:

1. Czy i w jakim stopniu zdolności do rozpoznawania podobieństw znaczeniowych w sztuce wiążą się ze zdolnością do tworzenia semiotycznych ekwiwalencji (TPZ i TES)?
2. Czy i w jakim stopniu zdolności do rozpoznania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji wiążą się z myśleniem twórczym badanym Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT - DP)?
3. Czy zaistnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy wynikami badań początkowych i końcowych w grupie studentów (grupie biorącej udział w eksperymencie) w następujących zakresach:
 - a) rozpoznawania podobieństw znaczeniowych w sztuce;
 - b) tworzenia semiotycznych ekwiwalencji;
 - c) rozwoju myślenia twórczego?

Odpowiedziami na postawione pytania badawcze były następujące hipotezy robocze (odpowiadają poszczególnym pytaniom badawczym):

Hipoteza 1

Zdolność dostrzegania podobieństw w sztuce wiąże się ze zdolnością tworzenia semiotycznych ekwiwalencji.

Hipoteza 2

Zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji wiążą się ze zdolnościami twórczego myślenia badanymi Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT - DP).

Hipoteza 3

Zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji oraz twórczego myślenia mogą być skutecznie rozwijane przez metodę semiotyczną (w jej antropologicznym wymiarze), polegającą na aktualizacji dzieł w realizacjach paraartystycznych.

Wyniki badań, ich interpretacja i wnioski

Analiza statystyczna wyników badań, zamieszczona w książce będącej przedmiotem niniejszego omówienia⁵, pozwoliła na weryfikację wymienionych hipotez.

Hipotezę 1 potwierdzają wyniki badań uczniów i licealistów oraz badanie początkowe studentów. Natomiast nie daje się utrzymać w grupie studentów, na co wskazują wyniki badań końcowych. Zdolności obu typów (badanych testami TPZ i TES) różnicują się, badani na ogół na wyższym poziomie (w stosunku do wyników, które uzyskali w badaniach początkowych) tworzą semiotyczne ekwiwalencje i dostrzegają więcej podobieństw znaczeniowych, choć bywa i tak, że uzyskujący wysokie noty w TES dostrzegają np. jeden lub dwa typy podobieństw. Wspomniane zjawisko prawdopodobnie ma związek z preferowaniem określonego typu kodu w sztuce, badani wyznają np.: „nie lubię abstrakcji, ona nic nie znaczy”. Najwięcej jest natomiast osób, które - w stosunku do wyników uzyskanych w badaniach początkowych - poczyniły tylko niewielkie postępy w zakresie badanym przez TES. Są one jednak na tyle ważne dla ich myślenia znakotwórczego, że można wiązać ów fakt z wyraźnymi postępami tych osób w dostrzeganiu podobieństw znaczeniowych. Wyodrębniony typ odbiorców stanowi grupę, którą chcemy edukować i którą można scharakteryzować tymi słowami:

[...] mam pomysł na semiotyczny ekwiwalent obrazu, lecz jego realizacja, z uwagi na słaby warsztat, nie jest doskonała, mój rysunek świadczy jednak, że rozumiem sens dzieła, potrafię natomiast dostrzegać podobieństwa znaczeniowe pomiędzy dziełami sztuki; zajęcia eksperymentalne pozwoliły mi uświadomić sobie, że to, co namalowane, musi coś znaczyć (wypowiedź studenta).

⁵ W rozdziale IV omawianej książki zamieszczam wyniki badań ilościowych, s. 181-197.

Dlatego warto, przełamując stereotypy, zajmować się poważnie edukacją estetyczną wszystkich osób, niezależnie od ich artystycznych zdolności objawianych w pracach plastycznych.

Hipoteza 2. Wyniki badania końcowego, jak wykazuje współczynnik korelacji na poziomie istotności, pozwalają sądzić, że istnieje prawdopodobieństwo przyjęcia hipotezy 2. Jeśli zatem zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji wiążą się ze zdolnościami twórczego myślenia, badanymi Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT – DP), to możemy zacząć myśleć o nich, jako o twórczych i związanych z myśleniem dywergencyjnym. Potwierdzenie hipotezy może otworzyć, jak sadzę, kolejne pole badań, służących praktyce edukacyjnej.

Hipoteza 3. Obliczenia statystyczne, dokonane za pomocą dwóch testów *t*-Studenta i równoważnego testu χ^2 , zastosowanych w badaniach początkowych i końcowych w grupie studentów, jednoznacznie wskazują na bardzo istotną statystycznie różnicę pomiędzy wynikami uzyskanymi na podstawie testów TPZ, TES i Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena w badaniach początkowych a wynikami uzyskanymi w badaniach końcowych, co pozwala z dużym prawdopodobieństwem przyjąć hipotezę 3.

Analiza wyników badań końcowych pozwoliła ponadto na wyodrębnienie następujących rysów kompetencji interpretacyjnych dotyczących sztuki:

1. Pełen rys kompetencji interpretacyjnych (rzadko występuje) charakteryzuje się:
 - zdolnością dostrzegania wszystkich typów podobieństw w sztuce (synestezyjnego, symbolicznego i abstrakcyjnego);
 - wysokim poziomem rysunkowego tworzenia semiotycznej ekwiwalencji oglądanego obrazu w wybranym stylu (ocena 2 pkt i 3 pkt);
 - wykorzystaniem tych zdolności w narracjach eseistycznych (w pracach pojawiają się różnorodne powinowactwa: symboliczne, abstrakcyjne i synestezyjne – badani wybierają kilka dzieł według nich podobnych znaczeniowo).
2. Wyraźny rys (złożony) kompetencji interpretacyjnych charakteryzuje się:
 - zdolnością dostrzegania w sztuce dwóch typów podobieństw spośród trzech istniejących typów;
 - zdolnością tworzenia rysunkowej semiotycznej ekwiwalencji oglądanego obrazu w skali ocenianej od 1 do 3 pkt;
 - zdolnością do wykorzystania wybranych podobieństw w narracjach eseistycznych.
3. Wyraźny rys (prosty) kompetencji interpretacyjnych charakteryzuje się:
 - zdolnością dostrzegania określonego typu podobieństwa (synestezyjnego albo symbolicznego, albo abstrakcyjnego);

- zdolnością tworzenia ekwiwalencji semiotycznej określonego typu na poziomie ocenianym w całej skali od 1 do 3 pkt;
 - zdolnością wykorzystania wybranego podobieństwa określonego typu w narracji eseistycznej.
4. Rys niewykształconych kompetencji interpretacyjnych (tylko pojedyncze przypadki) charakteryzuje się tym, że:
- badany jeszcze nie dostrzega podobieństw znaczeniowych w sztuce, dzieło sztuki interpretuje literalnie, odnosząc zawarte w nim znaki ikoniczne do zwykłego życia codziennego; pojawiają się klasyfikacje dzieł oparte na innej niż artystyczna logice, przytaczam wypowiedzi charakterystyczne dla tej grupy osób: „tu są drzewa, więc to jest tematyka przyrodnicza, tu są ludzie, więc tym się różnią te obrazy”;
 - badany nie potrafi wykonać rysunku będącego ekwiwalentem semiotycznym oglądanego dzieła – próbuje rysować coś w rodzaju kopii (reprodukuje kompozycję obrazu) albo posługuje się znakami banalnymi, np. dwa serca;
 - badany, pisząc esej, wybiera powszechnie znane podobieństwa w sztuce np. *Śniadanie na trawie* P. Picasso, będące parafrazą znanego obrazu Maneta pod tym samym tytułem, nie rozwija własnej narracji, a przytacza na granicy plagiatu obce analizy i w tym przypadku dotyczą one jakości plastycznych obrazu: barwy, waloru, światłocienia;
 - badany uzyskuje bardzo słabe wyniki w Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena.

Wyjaśnienia wymaga pojawienie się w badaniu końcowym, wprawdzie tylko nielicznie występujących, rysów niewykształconych kompetencji interpretacyjnych. Są one uwarunkowane prawdopodobnie typem inteligencji „zimnej” – aleksytymicznej, skrajnie odmiennej od „gorącej” – symbolektycznej, którą wykorzystują ludzie twórczy w różnych dziedzinach nauki i sztuki (C. G. Jung, 2002; C. Nosal, 2002).

Przeprowadzone badania eksperymentalne oraz konteksty teoretyczne upoważniają mnie do tego, aby uznać, że kompetencje interpretacyjne w zakresie sztuki kształtują się na podstawie zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych dzieł (analogii) oraz zdolności tworzenia semiotycznych ekwiwalencji. Mają związek z myśleniem twórczym. Ich rys staje się widoczny dopiero w narracjach eseistycznych, które obok ujawniania preferencji typów podobieństw wykazują silne zaangażowanie intelektualne studentów w rozwijaniu refleksji wokół bytów wyłonionych dzięki sztuce.

Należy przypuszczać, że metoda semiotyczna, wprowadzona jako czynnik eksperymentalny, jeśli przyjąć statystyczne wyniki badań, na wysokim poziomie istotności wpłynęła na rozwój:

- zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych (analogii),
- zdolności tworzenia semiotycznych ekwiwalencji,
- twórczego myślenia badanych studentów.

Interpretacja dzieł sztuki, rozumiana jako proces polegający na wniesieniu intertekstualności, jest uwarunkowana wizualną wyobraźnią, łączącą się z myśleniem refleksyjnym (idealizacja). W bardziej szczegółowym sensie na tym etapie badań można powiedzieć, że proces interpretacji dzieł sztuki jest uwarunkowany zdolnościami dostrzegania wizualnych analogii pomiędzy dziełami o różnych kodach. Zdolności te mają związek z wyobraźnią wizualną – indywidualną, złożoną pod względem budujących ją sprawności. Można próbować je rozwijać, tworząc semiotyczne ekwiwalenty – transformacje obrazowe, które prowadzą do rozumienia różnych kodów sztuki.

Doświadczenia rozpoczęte drogą badań eksperymentalnych miały (co jest oczywiste w badaniach eksperymentalnych) nieco sztuczny charakter, nie wiemy bowiem, czy i w jakiej mierze wywarły one wpływ na życie uczestników, choć, co należy podkreślić, pozostały wyraźne świadectwa zaangażowania w postaci dobrze napisanych esejów. Jednak w życiu człowieka wiele jest takich rozpoczętych wątków, które nie znalazły się w późniejszym rytmie życia (także zawodowego), nie nabrały takiej dynamiki w rozwoju, by mogły stanowić o jego satysfakcjonującej jakości.

Intencja uświadomienia potrzeby rozwijania koncepcji wychowania estetycznego jest w tej pracy wyraźna, u jej podstaw bowiem znajdują się te wątki teoretyczne, które silnie akcentują *quasi*-początek doświadczeń estetycznych, próbują wyjaśnić złożone procesy odbioru sztuki od bricoleura do świadomego odbiorcy sztuki i podnieść je do rangi **istotnych** w rozwoju człowieka, w jego podmiotowym „ruchu powtórzenia z innością”.

Wyniki badań przekrojowych (do których użyto tych samych narzędzi badawczych co w badaniu początkowym studentów) w zakresie badanym przez TPZ wykazują, że zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych (rozumianych jako wizualne analogie) przez dzieci, licealistów i studentów nie kształtują się na wyraźnie zróżnicowanych poziomach, co należy wiązać z brakiem uświadamiania potrzeby tworzenia nawyku czytania znaczeń dzieł sztuki w polskiej edukacji. W zakresie mierzonym przez TES należałoby się spodziewać, że różnice pomiędzy wynikami studentów a wynikami 12-letnich uczniów będą na wyższym poziomie istotności, i wynik ten niepokoi. Lepiej w tym zakresie wypadają wyniki licealistów jako bardziej sprawnych w niebanalnych działaniach znakotwórczych. Wyniki trzech testów (TPZ, TES i Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego K. K. Urbana i H. G. Jellena), które uzyskali studenci pedagogiki, w stosunku do dzieci należy ocenić raczej jako słabe i pozwalające przypuszczać, że tego rodzaju zdolności nie są rozwijane w ramach polskiej edukacji.

Należałoby zatem podjąć próbę rozwijania obrazowego myślenia twórczego oraz kompetencji interpretacyjnych, których podstawą byłyby zdolności dostrzegania relacji analogicznych w dziełach sztuki oraz zdolności tworzenia semiotycznych ekwiwalencji. Ich brak w dużej mierze może się przyczynić do zubożenia kondycji kulturowej przyszłych pedagogów i ich uczniów.

Badania przekrojowe dają zatem asumpt do tego, by zająć się omawianym problemem, np. rozpoczynając od układania taksonomii celów wychowania estetycznego. Przypomnijmy, opracował ją R. Goodman (H. Gardner, 2002, s. 197-201). Punktem wyjścia do opracowania rodzimej taksonomii byłoby zatem zjawisko synestezji, wyraźnie dominujące w grupie dzieci obserwowanych podczas badań. Wiemy bowiem, że ta dominująca pierwotna, naturalna skłonność dostrzegania podobieństw pomiędzy zjawiskami naturalnymi (G. Domino, 1989; A. Dailey, C. Martindale, H. Borkum, 1997), co należy dobitnie podkreślić, stanowi – w świetle antropologicznych koncepcji symbolizacji – podstawową dyspozycję do zdobywania kompetencji wyższego rodzaju, do których trzeba zaliczyć czytanie kodu abstrakcyjnego i symbolicznego. Istnieje zatem potencjał, który należy uruchomić ku rozwojowi.

Wyniki badań dotyczących myślenia twórczego, do których zastosowałam Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena, i tym razem niepokoją. Można by się spodziewać, że różnice wyników pomiędzy studentami a uczniami wypadną na wyższym poziomie istotności.

Wyniki trzech testów, które uzyskali studenci, w porównaniu z uczniami, można uznać za słabe. Optymizmem i nadzieją napawają natomiast postępy studentów udowodnione w pedagogicznych badaniach z zastosowaniem metody eksperymentu.

Najogólniej mówiąc, wyniki badań przekrojowych są symptomem istniejącego kryzysu kultury ponowoczesnej społeczeństwa konsumpcyjnego, przejawem nieskutecznie wprowadzanej reformy polskiej edukacji. Ów problem dotyczy nie tylko Polski, jest żywy także w Ameryce, czego wyraźnie dowodzą M. Csikszentmihalyi i E. Rochberg-Halton (2002). Klęska spowodowana wygnaniem *mimesis*, jako najbardziej negatywny i niepożądany ruch „powtórzenia” tej praktyki w kulturze, dotyka także współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Bachelard, G. (1988). *Poetyka marzenia*. L. Brogowski (tłum.). Gdańsk.
- Biela, A. (1981). *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*. Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1994). *Semiotyka Peirce'a*. Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1997). Interpretacje interpretacji: semiotyka a dekonstrukcja. *Toruński Przegląd Filozoficzny*, 1.
- Eco, U. (1996). *Nieobecna struktura*. A. Weinsberg (tłum.). Warszawa.
- Csikszentmihalyi, M., Rochberg-Halton, E. (2002). *The Meaning of Things. Domestic Symbols and the Self*. Cambridge.
- Dailey, A., Martindale, C., Borkum, J. (1997). Creativity, Synesthesia, and Physiognomic Perception. *Creativity Research Journal*, 10.

- Derrida, J. (1997). *Głos i fenomen. Wprowadzenie do problematyki znaku w fenomenologii Husserla*. B. Banasiak (tłum.). Warszawa.
- Derrida, J. (2003). *Prawda w malarstwie*. M. Kwietniewska (tłum.). Gdańsk.
- Domino, G. (1989). Synesthesia and Creativity in Fine Arts Students: An Empirical Look. *Creativity Research Journal*, 2.
- Dybel, P. (2000). *Urwane ścieżki. Przybyszewski – Freud – Lacan*. Kraków.
- Fichte, J. G. (1996). *Teoria wiedzy. Wybór pism*. T. I. M. Siemek (tłum.). Warszawa.
- Gardner, H. (1988). Creativity: An Interdisciplinary Perspective. *Creativity Research Journal*, 1.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Grant, M. A. (1988). The Wisdom of Merlan. W: P. O'Callaghan (red.). *A Clashing of Symbols. Method and Meaning in Liberal Studiem*. Washington.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Jung, C. G. (2002). *Man and His Symbols. Carl G. Jung and M.-L. Von Franz, Joseph L. Henderson, Jolande Jacobi, Aniela Jaffé*. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland.
- Kalaga, W. (2001). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków.
- Kierkegaard, S. (1992). *Powtórzenie. Próba psychologii eksperymentalnej przez Constantina Constantinus*. B. Świdorski (tłum.). Warszawa.
- Kierkegaard, S. (2000). *Pojęcie lęku. Proste rozważania o charakterze psychologicznym odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierwotnego autorstwa Vigiliusa Haufniensisa*. A. Szwed (tłum.). Kęty.
- Komendziński, T. (1996). *Znak i jego ciągłość. Semiotyka C. S. Peirce' między percepcją a recepcją*. Toruń.
- Lorenc, I. (2001). *Świadomość i obraz. Studia z filozofii przedstawienia*. Warszawa.
- Maczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy test twórczego myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena*. Warszawa.
- Melberg, A. (2002). *Teorie mimesis. Repetycja*. J. Balbierz (tłum.). Kraków.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Migasiński, J. (1995). *Merleau-Ponty*. S. Cichowicz, M. Kowalska, J. Migasiński i in. (tłum.). Warszawa.
- Nosal, C. S. (2002). *Jung jako prekursor gorącego i zimnego przetwarzania informacji, Albo albo. Problemy psychologii i kultury, 1, Czucie*. Warszawa.
- Nycz, R. (2000). *Tekstowy świat, Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Kraków.
- Stafford, B. A. (1999). *Visual Analogy. Consciousness as the Art of Connecting*. London.
- Tweney, R. D. (1996). Presymbolic Process in Scientific Creativity. *Creativity Research Journal*, 9.
- Wilkoszewska, K. (1999). *Filozofia amerykańska w Ameryce. Oczami outsidera*. W: T. Komendziński, A. Szahaj (red.). *Filozofia amerykańska dziś*. Toruń.
- Żegleń, U. (2000). *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i do semiotyki kultury*. Toruń.
- Žižek, S. (2001a). *Przekleństwo fantazji*. A. Chmielewski (tłum.). Wrocław.
- Žižek, S. (2001b). *Wzniosły obiekt ideologii*. J. Dybel, P. Dybel (tłum.). Wrocław.

Streszczenie

Praca zatytułowana *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów* (M. Muszyńska, 2005) ma charakter teoretyczno-empiryczny i lokuje się w zakresie teorii wychowania estetycznego. Głównym przedmiotem badań są w niej wizualne analogie. Zdolność dostrzegania ich w sztuce prawdopodobnie jest załączkiem rozwijających się kompetencji interpretacyjnych, potencjałem służącym przyszłym praktykom intertekstualnym.

Analizy kontekstów teoretycznych (G. Bachelard, J. Derrida, M. Heidegger, M. Eliade, C. G. Jung, I. Kant, J. Lacan, A. Melberg, S. Kierkegaard, S. Žižek) oraz dane jakościowe uzyskane z badań eksperymentalnych w postaci profili analogii pozwoliły na sformułowanie następującego uogólnienia:

Analogia – jej tworzenie przez artystę oraz dostrzeganie relacji wskaźnikowych pomiędzy dziełami przez odbiorcę jest zjawiskiem powtarzającym się w czasie (repetetywno-temporalnym), w którym ma szansę zaistnieć zarówno odnowienie znaczenia (idei), jak i zmiana „pozycji” podmiotu, będącego w ruchu. Analogia jako porównanie metaforyczne jest wtedy figurą zmieniającą się w czasie za sprawą nie tylko przekształceń praktyki artystycznej, ale figurą „powtórzenia”, którą ów podmiot chce świadomie dostrzec i w refleksji wyłonić różnicę jako odnowienie znaczenia. Natomiast możliwości konceptualizowania analogii zarysowują się wtedy, kiedy jednostkowa percepcja będzie pomyślana jako abdukcyjny proces inferencyjno-interpretacyjny, w którym będą rozpoznane znaki ikoniczno-indeksowe.

Summary

The work introduced under the title: *Visual Analogies in Education. At the Basis of Anthropological Idea of Students' Training* (M. Muszyńska, 2005) has theoretical-empirical character and belongs to the domain of aesthetical education. The visual analogies are the main subject of study. Capability of their apprehension in art is, probably, the origin of developing interpretation qualifications, the potential serving for future intertextual practices.

Theoretical analyses (G. Bachelard, J. Derrida, M. Heidegger, M. Eliade, C. G. Jung, I. Kant, J. Lacan, A. Melberg, S. Kierkegaard, S. Žižek) and quality data obtained from experimental studies in the form of analogy profiles, allowed to express the following general statement: Analogy – its creating by an artist and observing the indicative relations between creations by the recipient, is the phenomenon repeatable in time (repetitive - temporal), in which renewal of meaning (idea) as well as changing „position” of the subject being in motion has a chance to occur. Analogy as metaphorical comparison is then a figure changing in time by cause not only of transformation of artistic practice, but the figure of „repetition”, which the subject wants to notice consciously and in

reflection enlighten the difference as renewing the meaning. Whereas opportunities for conceptualization of analogy outline when individual perception will be projected as abductive inferential-interpretative process, in which iconic-index symbols will be recognized.