



Monika Jaworska-Witkowska

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

**Iskry (ze) światów możliwych
Marginesy „rozpakowanego ciemnego dzieła”
i jego literaturoznawcze przedłużenie
(wokół koncepcji „ciemnych iskier”
Krzysztofa Maliszewskiego)**

Oto pobrano wycinki i dokonano idealnej transplantacji, części różnego pochodzenia, przynależne pierwotnie do różnych światów, zostały przyswojone przez żywy organizm, nie są już osobne i nieciągłe względem siebie. [...] Związane przez dynamikę procesu życiowego są jak fale jednego nurtu, uderzenia pulsu jednego życia, nieodłączne od niego i dlatego nierozdzielne¹.

Georg Simmel

**Iskry ciemnego dzieła
(Za)światy możliwe² dla pedagogiki**

Ciemne iskry Krzysztofa Maliszewskiego to tom, jakich ciągle niewiele w przestrzeni pedagogiki akademickiej. Nasycony jest iskrami, impulsami, inspiracjami kulturowymi i... *możliwościami*. Autor sięga bowiem i zarazem zachęca do sięgania po „zapakowane ciemne dzieła” kultury, które dla pedagogiki ciągle funkcjonują *in potentia*.

Krystiana Lupy metafora „zapakowanego ciemnego dzieła” odnosi się do wielkiej obietnicy wglądu w niesamowite, przysłonięte, arche-

¹ G. Simmel: *Fragmentaryczny charakter życia. Z wstępnych studiów metafizycznych*. W: Idem: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006, s. 334. Jeżeli nie zaznaczono inaczej, wszystkie wyróżnienia ccionką pogrubioną – M.J.W.

² Dla podkreślenia wagi niektórych pojęć, kategorii, metafor jako komunikatów semiotycznych oznaczam je kursywą.

typowo nawarstwione, kulturowo wykoślawione, socjalizacyjnie naturalizowane, niemożliwe do wyrażenia w dyskursywnym porządku, dające odczucie „dziwnego stanu przed wybuchem,... eksplozją”, przed „wielkim skokiem przez ciemny rejon”³. Lupa bardziej szkicuje opis tego nieuchwytnego stanu poznawczego i twórczego niż nadaje mu kształt; przywołuje symbol „nienarodzonych embrionów”, które nie mogąc wydostać się na zewnątrz (narodzić), „na powrót rozpraszają się w osobowości, deformując i determinując jej kształt”⁴. „Zapakowane ciemne dzieło” jest dla Lupy egzemplifikacją „czystej osobowości” („czystego życia”), za pomocą której przekazywana jest tajemnica arche i rzecz pierwsza. Heurystyczna okoliczność „zapakowanego ciemnego dzieła”, którego metodę odbioru trzeba znaleźć, przywołuje w skojarzeniach metodologicznych i poznawczych również ideę skoku (umysłowego), bliższego estetyce wypowiedzi Maliszewskiego. Parafrazując pojemną i głęboką formułę Lupy i przykładając ją do książki *Ciemne iskry* Krzysztofa Maliszewskiego, przyłączam się do „intencji całości” (Karl Mannheim) jego dzieła: aby integralność pedagogiki rozwijała się w kierunku odzyskania dla nauki całego człowieka i wszystkich jego potencjalności. Realizacja postulatu integralności ontologicznej wraz z okalającą go znaną myślą (tytułem książki) Fromma „niech się stanie człowiek” będzie możliwa, kiedy humanistyka pedagogiczna otworzy się na wszystko to, co w dyskursywnej dyscyplinie metodologicznej jest wyparte przez partykulę *nie*: niesamowite, niewyrażalne, niemożliwe, niepokojące, nieogarnione, niewydarzone, niewyobrażalne. Herbert miał rację, pisząc w jednym ze swoich listów, że człowieka bardziej niż inne słowa określają słowa zaczynające się na „nie”.

Jest to ten moment, kiedy powinna zostać upowszechniona myśl ryzykowna i *podejrzana*: iskra jako metafora metodologiczna ma dać pewność niepewności, mądrość wątpienia i wartość *błądzenia* jako niezgody na narzucający (się) koncept życia i oporu wobec postawy „nie-różnicowanego reprezentanta tłumy” (Michel Foucault). *Iskra* sama siebie będzie myślała, samopotwierdzając swój status w głębokiej niedostateczności uzasadnień samej siebie.

Książka Krzysztofa Maliszewskiego jest ważnym punktem odniesienia zaawansowanej dydaktyki akademickiej na studiach doktoranckich, może też istotnie zmienić klimat badań nad tradycją myśli pedagogicznej czy jakość dyskusji nad aktualnością skojarzeń aplikacyjnych w Polsce wokół tytułowej kategorii „pedagogiki kultury”, o co zresztą w ostatnich latach w Polsce upomina się już kilku autorów. Do tego

³ K. Lupa: *Utopia 2. Penetracje*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2003, s. 82.

⁴ Ibidem.

grona Krzysztof Maliszewski dołącza z ważnym głosem. Czekają nas nasycenie przestrzeni „trudnopalnej” taką ilością iskier duchowych czy intelektualnych, że musi chyba z nich buchnąć jakiś płomień rozświetlający, rozgrzewający, jedne tropy obracający w pył (popiół?), a innym tworzący warunki niszowe do dojrzewania pomimo niesprzyjających okoliczności. A dzieje się to za sprawą pokolenia ciągle szukającego dla siebie miejsca i sposobu na nagłośnienie własnego myślenia czy rozwinięcie potencjału badawczego. Co więcej, mamy tu świadomość (dojrzałość) metodologiczną, godną uznania, a skrótowo wyrażoną tytułowym oksymoronem „ciemnej iskry”, która sama wymaga najpierw kogoś, kto ją z mroku wydobędzie, która temu komuś zajaśnieje pod wpływem wysiłku i sprzężenia z potencjałem, który tę iskrę wyzwoli. Do tego jeszcze powrócę.

Wraz z *Ciemnymi iskrami* uzyskujemy poczucie, że stopniowo dojrzewa formacja umysłowa, a z czasem zapewne i nowe środowisko, którego wpływ na świadomość w Polsce pedagogiki, jako dyscypliny społeczno-humanistycznej, jest dynamiczna i dynamizująca. I humanizująca. Gdy przywołamy (także znaną Maliszewskiemu) Lecha Witkowskiego figurę poławiacza „pereł myślowych”, to dostrzeżemy, że Maliszewski szuka takich odkryć, które dałyby mu efekt już nie tylko estetyczny, ontologiczny dla „wybrakowanego” dyskursu⁵, trawionego przez niewydolność (czytelniczą?), dającą się usunąć jedynie istotnym wysiłkiem wkraczania na pole literatury i literaturoznawstwa, filozofii akademickiej i filozoficznej refleksji nad rozmaitymi obszarami kultury.

Iskrzące hybrydy, „figury zawężłone” i „nowo odkryta wrażliwość” (Tadeusz Kantor) O (z)używaniu kodu dostępu

W dziele Krzysztofa Maliszewskiego, które udało mi się nieco „rozpakować”, szczególnie zaczepna dyskursywnie i zapalna jest metodologiczna metafora „ciemnych iskier”, niosąca obietnicę innej dynamiki oddziaływania w/z „ciemnej przestrzeni”, z wykorzystaniem koniecznego „przeskoku” i „zapłonu”, w nowym (nietypowym) miejscu rozpalającym się w stopniu niemożliwym bez pierwotnego impulsu zaiskrzenia. Dobrze wpisuje się to w rozmaite, obecne już i po części rekonstruowane z literatury przez autora idee wybuchu, przebudzenia, zasiania, etc. jako sposoby wskazywania minimum skokowego oddzia-

⁵ K. Maliszewski: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Adam Marszałek, 2013, s. 9. Kolejne cytaty z tej książki oznaczam bezpośrednio w tekście eseju.

ływania w procesie spotkania kulturowego, mającego dać efekt kształcenia, jako w istocie przekształcenia. Skokowa epistemologia daje się czytać także w perspektywie antropologii punktu albo – lepiej – antropologii dyskretniej. Również do tego powrócę w dalszej części tekstu.

Metaforę *iskry* autor częściej zestawia w rekonstrukcjach i analizach z metaforą *kropli*, punktu, znacznie rzadziej z poetyką i antropologią fragmentu. A przecież fragment, przybierając formę wycinka rzeczywistości bądź oderwanego atomu kultury, wymusza rozmaite pozycje podmiotowe (badawcze) w tropieniu polifonii głosów, którymi fragmenty przemawiają. Fragment, jako porcja (iskra?) sensu, jako dawka **swoistej energii**, przybiera funkcję innej i znaczącej ekspresji jako niezgody na świat zastany i „obrazoburcze rozbijanie jego ideologicznej spójności”⁶. Teoretyczna perspektywa badań kulturowych w postkonwencjonalnej integralności z kluczową kategorią **fragmentu**⁷ wyznacza pole badań uwikłanych w paradoksalną ontologię bycia między. Musimy zatem dopełnić obrazu elementów przestrzeni wnętrza kulturowego, tej „wieloprzestrzeni” (T. Kantor), „ruchomego agregatu” (J. Łotman), z którego ciemnego, dynamicznego wnętrza przyjdzie nam czerpać (chwytać w locie) życiodajne, energetyczne iskry. A trzeba nam pamiętać, przywołując znowu Tadeusza Kantora, że „głównym aktorem wieloprzestrzeni jest napięcie”, które **„warunkuje stosunki form”**, zatem dynamiczne struktury i iskier, i fragmentów (K. Lupa, T. Rózewicz), punktów, skrawków, maksym (J.S. Bruner), ułamków, ustępów, urywków, zszywek, skrawków, strzępków (V. Woolf), szmatek, pereł (E. Jabés), koralu, paciorków (H. Hesse), odpadków („nickolwiek”), drobin (znaczących), okrucich egzystencjalnych (J. Brach-Czaina), ułomków (W. Benjamin, L. Kołakowski), etc.⁸ Te wszystkie elementy wnętrza kulturowego, jak widzimy, mają w teorii i filozofii kultury swoje „imiona”; byty te, wcześniej traktowane jako drugorzędne, przekształciły się w „kategorię metodycznie płodną”⁹. Powtórzyć tu musimy *sobie i dla siebie*, że znaczącym tekstem kulturowym dla pedagogiki czy – mówiąc za Maliszewskim – tezą-katedrą (s. 9), ma być to między innymi, co implikować będzie poznanie literackie, czyli poznanie przy użyciu tekstu – niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z dogmatycznym uświęceniem tekstu, czy ze (z)szytą hybrydą, „pogranicznym

⁶ M. Delaperrière: *Fragment i całość czyli dylematy nowoczesności*. „Teksty Drugie” 1997, nr 3 (45), s. 33.

⁷ Por. M. Jaworska-Witkowska: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

⁸ Por. ibidem.

⁹ R. Sendyk: *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*. Kraków: Universitas, 2006, s. 262 i nast.

po-tworkiem”, czy z „sytuacją wielokrotnego nieustabilizowania”. Tego również dotyczyć będzie problematyka zapowiadanego w tytule niniejszego tekstu „przedłużenia literaturoznawczego”. Słowem: pedagogika kultury powinna aktualizować się i autentyzować także w odniesieniu do „mętnej całości” (G. Debord) opisu *gęstego* współczesnej kultury, z ruszającym się, przemieszczającym wnętrzem pełnym „figur zawężlonych”, które w opisie Kantora są dziełem jego uporu wobec „słów o dziwacznym brzmieniu” i odnoszą się do „kształtów splątanych do szaleństwa, kłębiących się, krzyżujących, zahaczających, zawężlonych, nie do rozplątania”¹⁰. Oto wnętrze formy wymagające „kompletnie nowej wrażliwości”¹¹ wobec potencjalnej dynamiki poznawczej hybrydowego wnętrza kulturowego z szansą na zaiskrzenie. „Nowy realizm” Lupy, jako wyostrenie jasności spojrzenia, odnawianie czujnej tkanki myśli, uporczywa praca odnajdowania tajemnicy, to również „realizm nowy” Kantora, który mówi tak: „będzie to patrzeć »z boku«, realizm niemal cyniczny, uchylający się od wszelkich analiz i eksplikacji, realizm nowy, który nazwałbym zewnętrznym”¹². Daje się to czytać także w perspektywie przemian metodologicznych, które zbudować możemy, jak pokazał Maliszewski, na planie metafor iskry, przeskoku, zapłonu, co można uzupełnić egzemplifikacjami „wybuchów na liniach przecięć semantycznych” (J. Łotman), „krótkich spieć” (S. Žižek), „promieniowania sensów do osobistego podjęcia” (J. Brach-Czaina) (tu wprost jest mowa o „iskrzącej prawdzie”¹³), jak również „prześlizgiwania pojęć” (K. Mannheim) czy „prześwitywania prawdy” (M. Heidegger).

Pedagogika powinna zatem **zużywać** teksty kulturowe spoza kanonu samej pedagogiki, czego Maliszewski już nie pokazał, choć wspomniał

¹⁰ „Upieram się przy tym słowie o dziwacznym brzmieniu. Zawiera ono istotę tej struktury, którą z taką pasją i z takim trudem staram się za wszelką cenę uformować. Kształty splątane do szaleństwa, kłębiące się, krzyżujące, zahaczające, zawężlone! Nie do rozplątania. [...]. Ten maniackalny upór, z jakim odkrywam i odsłaniam to – można by powiedzieć – »WNĘTRZE FORMY«, jest zrozumiały: muszę przewyciężyć dotychczasowe, szerokie, zgeometryzowane kształty, które już nic nie mogą mi dać poza swoją estetyką abstrakcji geometrycznej, uznawanej przez nas za szczyt radykalizmu awangardy. Trzeba dużo zuchwalstwa, aby się tej opinii przeciwstawić! Kompletnie nowa wrażliwość. Czuję, że wchodzę na swoją drogę! I że ta przygoda nie skończy się na tym”. T. Kantor: *Pisma*. T. 1: *Metamorfozy*. Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Cricoteka, 2005, s. 118.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 65.

¹³ Więcej w: M. Jaworska-Witkowska: *Promieniowanie sensów do osobistego podjęcia. Iskrząca prawda w drobinach znaczących, uwadze i ich spotkaniu* (J. Brach-Czaina). W: Eadem: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki...*, s. 261–265.

jako warte podjęcia w części pt. *Zagubiony styl*, odnosząc się do wielkich nauczycieli egzystencji, między innymi Szekspira i Hessego. Autorów nie do pogardzenia przez/dla pedagogów. Bez istotnego wskazania, w jakich obszarach humanistyki i sztuki, z jakiego *ciemnego światła*, z jakich dyskursywnych wielkich nieobecności można wydobywać w trybie procesualnej czujnej uważności (bo przecież nie proceduralnej metodologii) iskry dla pedagogiki, „problem aktualizacji pedagogiki kultury” pozostaje ciągle problemem, tylko ułatwiającym zawężenie tematu. Iskry Maliszewskiego to ciągle recykling pedagogiki, zresztą nawet nie do końca z „ciemnego światła”. „Uczyć się wrażliwości na sprawy zaniebane czy ukryte” (E. Canetti) proponują zatem trochę dalej od *mainstreamu* współczesnej pedagogiki czy uświęconego tradycją kanonu pedagogicznego, a nawet z dala od (bardzo) wielkich nazwisk. Ale zawartość potencjału badawczego w metaforze zarówno iskry, jak i *ciemnego światła* ciągle się broni, bo Maliszewski intuicję metodologiczną miał tu niezwykłą. Tylko czekać na ciąg dalszy i rozwinięcie tego „projektu” kulturowej pedagogiki, bo nasycenia kulturą symboliczną Maliszewskiemu z całą pewnością nie brakuje, co mieliśmy okazję niejeden raz podziwiać. Maliszewskiego znamionuje bowiem duża kultura filozoficzna i odczytanie w debatach najnowszych wokół nawet kontrowersyjnych i trudnych tropów badawczych (jak spory wokół Derridy), jednocześnie stymulujące ważne tropy dla własnego doświadczenia lektury. Słusznie autor wykorzystuje dorobek słabo czytanych w pedagogice wybitnych postaci styku literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i filozofii, jak choćby Michała Pawła Markowskiego, Tadeusza Sławka czy Andrzeja Szahaja. Jednym słowem, uznaję zamysł książki i jego przeprowadzenie za znaczące, oryginalne i z pewnością niosące istotne impulsy dla dalszych korekt dominującego nurtu w samej pedagogice i krzywdzącego dla pedagogiki, a powielanego za sprawą najsłabszych jej przejawów lekceważącego stosunku do czołowych dokonań tej dyscypliny i całego środowiska. Maliszewski pokazuje, że pedagogika ma znaczącą i żywą, a nawet życiodajną tradycję i osoby zdolne do takiego wpisywania tej dyscypliny w stan współczesnej humanistyki.

Cień i zaciemnienia

We własnych pomysłach narracyjnych Krzysztof Maliszewski dokonuje szeregu cennych zabiegów, które zostaną z pewnością wykorzystane w dalszej debacie, jak chociażby wskazanie w epilogu książki na pedagogikę jako na „pole nieświadome własnych stawek”, jakie są w grze, i to zarówno w praktyce edukacyjnej, jak i w dyskursie teoretycznym. Warto może byłoby jednak pogłębić własne diagnozy autora, aby nazwać

te stawki w kontekście toczących się dyskusji nad kulturową funkcją edukacji, a w szczególności uniwersytetów. Stawianie akcentów na tym polu zostało przez autora zapoczątkowane. Sama pedagogika kultury, a nawet cała obecna postać pedagogiki akademickiej jest wystawiona na próbę, której bez głębszej refleksji, także nad własnymi korzeniami kulturowymi, nie ma szans sprostać. Możemy więc zadać pytanie: jak pedagogika, pozostając sobą jako system (w sensie Deleuze'owskim: otwarty), może się rozwijać (w języku Maliszewskiego: aktualizować), rozszerzając teoremat dzięki komunikacji między odległymi, pozornie „nieprzyległymi” dziedzinami humanistyki i jak ma wyglądać metodologia isker problematu, który jest wspólną częścią humanistyki? Jaka hybryda powstanie w **miejscach (punktach)** przecięć semantycznych układu semiotycznego, jakim jest kultura symboliczna, które to punkty luźno (na razie) możemy tu skojarzyć z wybuchami (J. Łotman, L. Witkowski), iskrami zapalnymi, przeskokowymi (K. Maliszewski) czy krótkimi śpięciami (S. Žižek)? Można też (choć książka Maliszewskiego nie obiecuje takich rozważań) zadać pytanie: czy pedagogika korzystająca z osiągnięć metodologicznych studiów kulturowych to pedagogika kultury, pedagogika z wnętrza kultury, pedagogika kulturowa, multi-kulturowa, wielokulturowa, międzykulturowa, *humanizująca* (to analogia do *humanistyki humanizującej* – za Z. Baumanem), otwarta czy integralna? A może jeszcze jakaś *inna*? Próby tu podejmowane nie mogą być jedynie wprawkami czy ćwiczeniami, chodzi bowiem o wysiłek pedagogiczny **najwyższej próby** wobec **wystawienia humanistyki na próbę**, którego zresztą część uczestników debaty kulturowej i rzekomych depozytariuszy czy samozwańczych spadkobierców tradycji nie jest świadoma. Sam Bogdan Suchodolski, jak pokazał to w swojej książce L. Witkowski¹⁴, nie był tej próby świadom, gdy wikłał się w meandry tradycji i stosował wobec niej uniki; chodzi o tradycję, którą usiłował przezwyciężyć, a w istocie zdegradować.

Jurij Łotman dostarczył jeszcze innych kategorii analitycznych, które opisują specyfikę wnętrza kulturowego; komunikacja językowa w owym wnętrzu kulturowym rysuje się nam jako **napięte przecięcie się** adekwatnych i nieadekwatnych aktów językowych¹⁵. Wynika z tego, że wewnętrzne napięcie wartości kultury „ciągnie” człowieka ze sfery logiki w stronę **innej episteme** lub/i „nieprzewidywalnej **twórczości**”¹⁶. Przypomina się technika pracy Deleuze'a, który sam

¹⁴ L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

¹⁵ J. Łotman: *Kultura i eksplozje*. Tłum. B. Żyłko. Warszawa: PIW, 1999, s. 34.

¹⁶ Ibidem, s. 50.

o sobie mówi, że wciąż szuka szansy i „atakuje”, by znaleźć „linię ujęcia”. Maliszewski wpisuje się tutaj ze swoim pomysłem w koncepcję pracy umysłowej na planie przeskoku (iskry) zamiast kumulowania się dyskursywnego.

W odniesieniu do *innej episteme* nie do pogardzenia jest w publikacji Maliszewskiego także sama metafora *Cienia* i *ciemnego światła*, choć motyw ten, w moim przekonaniu całkiem niewyzyskany życiodajnie dla pedagogiki, zaczyna tu serię (krótką) punktów czy napiętych przecięć domagających się szerszego (głębszego) potraktowania i próby ugruntowania, jeśli mają one wejść w kanon pojęć i kategorii pedagogicznych.

Psychologia głębi i dynamiczny rozwój współczesnej psychoanalizy umożliwiają wejście pedagogiki w obszar własnego Cienia, czyli także w mroki *ciemnego światła* funkcjonowania człowieka. Rekonstrukcja i rozszerzenie dopełnionego (własnym) Cieniem przedmiotu (podmiotu) badań pedagogiki może przywrócić jej znaczące, strategiczne miejsce w kompozycji „niedoskonałych nauk o duszy”. Włączenie nieposłusznego naukowcom, niewygodnego nauczycielom, ale obiecującego obszaru Cienia do pedagogiki mogłoby ją nobilitować jako naukę o stawaniu się pełnym człowiekiem, wpływ nieświadomości bowiem, będący przyczyną wielu krytycznych zderzeń w sytuacjach edukacyjnych, jest nieusuwalny.

Jest w książce Maliszewskiego także kilka miejsc *nienasycenia*. Samo nasuwa się skojarzenie z sugestią Hessego, że prawdziwa lektura jest osobista, a dusza zwykle jest naładowana tym, co... nieosobiste, archetypowe, ponadczasowe, pozaczasowe. Sam Hesse jest przywołany bez szerszej wizji jego przydatności do zamierzonej aktualizacji, co raczej dowodzi zbyt szczątkowego jeszcze zdania sprawy z etapu, na który problem aktualizacji pedagogiki kultury może dziś wejść. Autor wielokrotnie przywołuje kategorię przebudzenia, ale – znowu – nie wydaje się, aby w pełni odczytał jej strategiczne znaczenie dla wszelkiej żywej czy życiodajnej (przywracającej życie) próby aktualizacji pedagogiki kultury. Książka Maliszewskiego zyskałaby, gdyby autor zadał sobie trud pełniejszego referowania kontrowersji i znacznie bardziej czytelnego zajmowania stanowiska własnego. Oczywiście nie namawiam autora do większych rekonstrukcji, których postanowił on uniknąć i miał do tego prawo, zwłaszcza że chciał pokazać własne inspiracje wynikające z rozmaitych „iskrzeń”, z których sam korzysta.

Światy możliwe stworzone przez tekst Fikcja literacka źródłem iskrzeń?

Przechodzimy w analizie książki Maliszewskiego do próby skonstruowania jej przedłużeń, czy raczej projektowania jej możliwych przesunięć badawczych. Pytanie (również do autora) byłoby takie: jak uprawomocnić naukowo obszar „ciemnego światła”, którego iskry chcemy dla pedagogiki wyzyskiwać? W jakie „zapakowane ciemne dzieła” wolno i warto dokonywać „wypraw inspiracyjno-analitycznych” (K. Lupa)? Które teksty kulturowe warto dla pedagogiki wybierać do pasożytniczego trawienia¹⁷?

Semantyka *możliwych światów*¹⁸ i teoria fikcyjnych tekstów posłużą w tej części mojego wywodu do pogłębiania rozważań na temat wartości tekstów kulturowych (szczególnie fikcji literackiej) dla pedagogiki. Teksty te bowiem, same będąc wieloprzestrzenią przeżycia (egzystencjalnego), generują nie tylko iskry, lecz także wszystkie ich zbliżone metafory (krople, perły, punkty, miejsca, nie-miejsca, fragmenty brzemienne w znaczenia etc.). Teoria *światów możliwych* jako obszar współczesnych badań filozoficzno-literaturoznawczych to sfera wielu inspiracji, również metodologicznych, nie tylko dla teorii literatury, sztuki, metafizyki analitycznej, filozofii języka i nauki, lecz także – co bliższe jest pragmatyce pedagogicznej – dla etyki, epistemologii i **teorii egzystencji**¹⁹. Przesuwamy zatem nasze rozważania w tym miejscu z *Ciemnych iskr* K. Maliszewskiego do obszaru metateoretycznego, aby przekonać się, czy metodologia iskry, poetyka fragmentu czy antropologia dyskretna oparta na topologii punktów dają się uzasadnić/uprawomocnić jako symbol przejścia czy energetyzującego przeskoku iskr między pedagogiką i resztą humanistyki. Tu przechodzimy do zapowiadanego w tytule przedłużenia literaturoznawczego, z mojej perspektywy teoretycznej niezbędnego do intensyfikowania badań nad znaczeniem tekstów kulturowych dla pedagogiki (i ich iskrzącego wnętrza) oraz realizacji postulatu integralności epistemologicznej.

Rekonstruując rozważania Lubomíra Doležela²⁰ z zakresu filozofii języka, opierając się na teorii semantyki logicznych modalności, prze-

¹⁷ Z lekcji Lupy trzeba pamiętać, że pokawałkowany świat, który dociera do nas w postaci wizji, figur, ma fragmenty, które są przeznaczone na materię do trawienia. K. Lupa: *Utopia 2. Penetracje...*, s. 369.

¹⁸ Pojęcie „możliwego świata” pojawia się w teorii literatury od późnych lat siedemdziesiątych.

¹⁹ Por. L. Doležel: *Jak dotrzeć do fikcyjnych światów?* Przeł. I. Mroczek. „Er(r)go” 2015, nr 1, s. 9–21.

²⁰ Por. ibidem.

myśleć można dla pedagogiki zagadnienia związane z tworzeniem fikcji (literackiej, narracyjnej) i konstruowaniem *światów możliwych*²¹, które są w zasięgu ustanawiania niemal większości gatunków artystycznych, między innymi: literatury, poezji, dramatu, filmu, gatunków telewizyjnych, baletu, malarstwa, rzeźby. Za pomocą specyficznych środków i zabiegów semiotycznych, charakterystycznych dla wewnętrznej estetyki poszczególnych gatunków i dziedzin sztuki, możemy poznawać i analizować światy pochodzące z porządku wyobraźni ich twórców. Doležel buduje swoją teorię *światów możliwych* na tezie, że tekst fikcyjny odnosi się do świata fikcyjnego – czyli **tekst ustosunkowuje się do tego, co sam wytworzył** i co pozostaje autonomią rzeczywistości literackiej²² – i proponuje szczególne ujęcie tekstu narracyjnego: „Autor pisze tekst narracyjny, żeby stworzyć świat fikcyjny; czytelnik za pośrednictwem tekstu narracyjnego odkrywa ten świat. W komunikacji narracyjnej [...] tekst narracyjny zostaje więc zastosowany jako środek konstrukcji i rekonstrukcji świata fikcyjnego. Narracyjny świat fikcyjny jest wielowymiarową strukturą znaczeniową, której podstawowymi składnikami są akcja, postacie i środowisko (naturalne i kulturowe)”²³.

Światy możliwe są zatem stworzone – w świetle teorii Doleżela – przez tekst. „Fikcyjny świat” jest więc pojęciem semantycznym, choć zawiera aspekty pragmatyczne, szczególnie w zakresie komunikacji, gdy oscyluje wokół pojęć: „znak” – „użytkownik” (pragmatyczna koncepcja fikcji i zasada fikcji jako własności określonych aktów mowy). Przestrzeń heurystyczna konstytuująca nasze myślenie wokół relacji znak – świat, czyli relacji semantycznej, będzie tu jednak dominującą perspektywą analityczną.

Analizy w obszarze teorii fikcji, a co za tym idzie, możliwości darcia do *światów możliwych* w ramach semantyki, dotyczą także rozstrzygnięcia, czy przyjmujemy koncepcję **jednego, aktualnego świata** (na przykład koncepcja B. Russella czy doktryna *mimesis*, gdzie fikcja jest imitacją lub reprezentacją/obrazowaniem), czy **wielości możliwych światów** (semantyka modalna). Epistemologicznie i ontologicznie trudno zgodzić się z sugestią koncepcji wyłącznie jednego, realnego świata, dającą i takie rozpoznanie, że *Hamlet nie ma żadnych własności, bo nie istnieje*. Zatem rekonstruowana tu idea fikcyjnego świata

²¹ Por. pojęcia: Vodički – „świat fikcji”, Jungmanna – „światy wymyślone”. O. Słádek: *Pojęcie „świata” w koncepcjach Szkoły Praskiej i w teorii narracji fikcjonalnej Doleżela*. Przeł. M. Kalita. „Er(r)go” 2015, nr 1, s. 107–123.

²² Por. ibidem, s. 116.

²³ L. Doležel – za: ibidem.

(semantyki fikcji) jako specyficznego świata *możliwego*²⁴, nawiązując do Leibnizowskiej wizji wielości światów, korzysta także z dokonań aktualizmu (J. Hintikka, S.A. Kripke, L. Doležel). Koncepcja możliwych światów była zaproponowana jako modelowa rama semantyki modalnej²⁵. Tu znajdujemy próby precyzyjnych ujęć granicy i relacji między fikcją a rzeczywistością i dookreślenie, że aktualny świat jest „pozycją wewnątrz systemu możliwych światów”, czyli świat aktualny jest wyłączony ze zbioru światów, ma odrębny status²⁶. Pozwala to na oddzielenie, konieczne, zdaniem niektórych, obszaru świata fikcji i aktualnej (realnej) egzystencji. Warto podkreślić i pamiętać, że propozycja semantyki światów *możliwych*, w rozumieniu Doležela, dotyczy konstruowania i interpretacji konkretnych dzieł literackich. Ile dzieł, tyle światów, bo pojęcie „świat fikcyjny” odnosi się do ontologicznego charakteru świata skonstruowanego przez dzieło fikcji literackiej i poprzez fikcje innych mediów. Na tym miałyby polegać autonomia dzieła, którego interpretacja „nie jest zanieczyszczona okolicznościami zewnątrzliterackimi” – aby „nie dopuścić interpretacji mimetycznych” i uwolnić dzieło spod „jarzma świata aktualnego”²⁷. Warto jednak rozważyć tezę, w której podkreśla się, że „kontekst świata zewnętrznego jest w utworze narracyjnym zawsze obecny”²⁸. Precyzyjną definicję kluczowej kategorii analitycznej teorii światów *możliwych* Doležel wyklada w dziele *Heterocosmica*: „Fikcyjne światy literatury [...] są szczególnym rodzajem możliwych światów; są to **estetyczne artefakty** stworzone, przechowywane i krążące w medium fikcyjnych tekstów. [...] Światy fikcyjne i ich elementy zyskują w pełni sprecyzowany status ontologiczny, **status niezaktualizowanych możliwości**”²⁹.

Rozumiem istotną rolę kategorii niezaktualizowanych możliwości, podkreślić i powtórzyć zatem należy to dopowiedzenie statusu ontycznego fikcji jako ważne dla pedagogicznych rozważań i odczytań potencjału (archiwum) literackiego. Doležel przywołuje za Kripkem

²⁴ Niektórzy teoretycy literatury uważają, że fikcyjnych światów nie można uważać za światy możliwe; natomiast Doležel podaje warunki, po których spełnieniu świat możliwy staje się światem fikcyjnym. L. Doležel: *Jak dobrać do fikcyjnych światów?...*, s. 19–20.

²⁵ Ibidem, s. 16.

²⁶ Inaczej rzecz się przedstawia w posybilizmie, w którym świat aktualny w zestawie światów możliwych nie ma odrębnego statusu.

²⁷ J. Češka: *Proliferacyjne efekty fikcji. Naśladowanie literatury jako zasada motywacji postępowania człowieka*. Przeł. I. Mroczek. „Er(r)go” 2015, nr 1, s. 33.

²⁸ O. Sládek: *Pojęcie „świata” w koncepcjach Szkoły Praskiej i w teorii narracji fikcjonalnej Doležela...*, s. 113.

²⁹ L. Doležel – cyt. za: ibidem, s. 117.

jeszcze jedną interesującą okoliczność: w semantyce logicznych modalności możliwe są światy „totalne”, „maksymalnie komprehensywne” stany rzeczy, „maksymalnie spójne mereologiczne **zbiory możliwości**”. Zatem możliwe światy logiki modalnej są nieskończone i pełne zbiorów składających się z abstrakcyjnych bytów³⁰. Wobec tego „możliwy świat to mała, mereologiczna struktura zorganizowana przez pewien globalny porządek”³¹. Są to kluczowe, ukierunkowujące przywołania, które muszą być uzupełnione o kwestię performatywności mowy konstruujących/ustanawiających fikcję. Otóż możliwy świat staje się fikcyjnym światem, jeśli jest **autentyfikowany skutecznymi performatywami**³², które przejmują swoje zadania wykonania określonej akcji. Jak dalej przekonuje Doležel, performatyw aktu mowy (na przykład modlitwa, inwokacja) **nie jest powiązany warunkami prawdziwości**, ale warunkami powodzenia, nie podlega warunkom logicznym, ale założeniom retoryki. Zatem performatyw jest ważny, kiedy wymówiony jest w specyficznych, określonych warunkach, do których należy również autorytet wymawiającego³³. Do czego potrzebujemy tu teorii autentyfikacji przez performatyw? Do ponownego przemyślenia pojęcia i teorii egzystencji, ponieważ figury literackie istnieją jako **tekstowo autentyfikowane możliwości**. Można zatem wykorzystywać je do egzystencjalnych rozważań bytów czy osób fikcyjnych (na przykład Mały Książę, Alicja z Krainy Czarów), a także **bytów realnie istniejących**, z aktualnego świata. Byty, mające atrybuty i własności, w których się rozpoznamy, byty, które myślą, dyskutują, podejmują decyzje, reprezentują wszystkie możliwe znaki. Ale to nie wszystko. **Autentyfikowane możliwości** (figury językowe, akty mowy, byty fikcyjne) są fikcyjnymi artefaktami, których **istnienie nie jest jednolite**, z uwagi na zastosowanie różnej siły i środków performatywnych autentyfikujących. Oznacza to, że analizując światy możliwe, nie tylko światy fikcyjne, wkraczamy w pole rozważań filozofii egzystencji. I choć zastanawiające jest pytanie Zofii Mitosek, czy *fakt może być głupi?*, musimy tu zadać pytanie analogiczne: jak bardzo istnieje Alicja³⁴? Co istnieje, co nie istnieje, co istnieje trochę, a czego trochę nie ma? To pytania przebudowujące pole rozważań nad istotą egzystencji i wartością metodologicznej iskry, którą chcemy wykorzystać i transplantować z fikcji (na przykład powieści) do pedagogiki. Dobitnie, inspirująco i heury-

³⁰ Por. L. Doležel: *Jak dotrzeć do fikcyjnych światów?...*, s. 17.

³¹ Ibidem, s. 18.

³² Ibidem, s. 20.

³³ Ibidem.

³⁴ Chodzi oczywiście o symboliczną, uniwersalną postać Alicji z powieści *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla.

stycznie dla samej pedagogiki zauważa to Doležel: „teoria fikcji oparta na semantyce *możliwych światów* i na teorii fikcyjnych tekstów nie jest jedynie wkładem do studiów nad różnymi fikcjami, ale posiada też ogólniejszy zasięg: jest wstępem do w najwyższym stopniu pożądaney debaty o samej istocie egzystencji”³⁵.

Mechanizmy generowania możliwych egzystencji podsuwają kolejny obszar do pilnego przemyślenia dla pedagogiki, mianowicie: jak tworzą się fikcyjne światy? Jakimi mediami są konstruowane możliwe światy? Jak wzajemnie wzmacniają się możliwe światy z perspektywą narratologiczną? Jakie odnajdziemy merytoryczne związki możliwych światów z pojęciem wirtualnego świata i fikcyjnych bytów? Odbiorcami i twórcami światów możliwych są również nasi uczniowie. Warto szukać możliwych dróg poznania tych światów, nawet jeśli miałyby to oznaczać, że pedagogika będzie musiała ustanowić pojęcie symbolicznych interfejsów poznania czy przejść epistemologicznych między światami możliwymi jako swój ścisły problemat.

Autonomia vs normatywność dzieła literackiego

Jak (pod)dać się iluzji literackiej i ulec efektowi fikcji?

Z problemem światów możliwych, wyobrażonych, inaczej ponazywanych, w których lokowany jest problem referencjalności literatury według tego stanowiska teoretycznego, związana jest także kwestia autonomii i normatywności literatury. Jakub Češka wręcz postrzega literaturę z perspektywy tych dwóch biegunowych pozycji, strukturę autonomii vs normatywność przyjmując za podstawę swoich analiz³⁶. Potrzebna zatem byłaby tu pogłębiona dyskusja na temat rozumienia istoty normatywności i logiki jej wewnętrznych sprzeczności oraz dwuznaczności wpisanej w dyskurs normatywności. Mimo że jest to znaczące zagadnienie, które ma swoje osobne opracowania, zarówno w teorii literatury, jak i w filozofii analitycznej, w tej publikacji uważam za ważne tylko zaznaczenie (przypomnienie) pewnej okoliczności poznawczej, dającej wyprowadzić się z mechanizmów konstruowania (się) normatywności. Normatywność w przekrojach humanistyki i kultury łączę w dynamicznym, poznawczym napięciu z egzystencją, która sama pozostając wymowną, ekspresywną wielością, daje się normatywnie opisywać, ale też subiektywnie wartościować. **Wieloznaczność, ambiwalencja postaw, sprzeczność w zgodności, zróżnicowa-**

³⁵ Ibidem, s. 21, wyróżnienie kursywą – M.J.W.

³⁶ Podążam tu tropem analiz Jakuba Češky, rekonstruując wątki jego interesującego artykułu: *Proliferacyjne efekty fikcji...*, s. 23–50.

ne stanowiska, „wartości konkretnego świata życia codziennego” – słowem: moralność powieści, którą Milan Kundera ubrał w formułę mądrości powieści/mądrości niepewności – to istotne znaki (*iskry?*) badawcze (*zapalne?*). Do czego odnoszą się te znaki i ku czemu kierują uwagę czytelnika? Z jednej strony są to sygnały umacniające nie tylko status poznawczy tekstu literackiego, a tego tu poszukujemy dla umocnienia statusu poznania literackiego w pedagogice, lecz także status antropologii codzienności egzystencji. Z drugiej strony te znaki z porządku różnorodnej wielości to rysy, a nawet ryty praktyk artystycznych, reprezentujących i ilustrujących opór wobec dyskursów uprawnionych przez władzę: dyskursów poprawności politycznej, reprodukcji kulturowej, stanowienia wartości społecznych, udostępniania i upowszechniania nauki. Wieloznaczna, polifoniczna i otwarta na negocjacje normatywne fikcja nie daje się bowiem łatwo profilować ideologicznie. Mówi wieloma zróżnicowanymi głosami, jest polifonicznie wymowna. Fikcja literacka, będąc uwikłaną w procesy konstruowania ideologicznych dyskursów normotwórczych, przybierać może jednak w swoich egzemplifikacjach wykoślawioną postać tzw. pożądanych wzorów zachowań, które nie są przeznaczone do refleksyjnego opracowania, jakby tego chciała postawa zaangażowana w *mądrość powieści*, ale do bezkrytycznego przyswojenia jako właściwego, prawidłowego, niepodlegającego dyskusjom i oczywiście uwewnętrznionego wzoru jako swojego. Dokonują się tu: proces naturalizacji, zamiana arbitraryzmów kulturowych w fenomeny naturalne. Stąd, spotykany w teorii humanistyki, sprzeciw wobec pozornej wartości schematycznego, redukcjonistycznego, naiwnego „dydaktyzmu” powieści ilustrujących „przykłady godne naśladowania”, ale nawet spotykany sprzeciw wobec domagania się, jak najbardziej urealnionej, fikcji tekstu literackiego jako warunku dopuszczenia do udziału w metodologii pozornie racjonalnej, bo proceduralnej. Tymczasem literatura jest kształcącym medium niezależnie od kryteriów logicznych, rozstrzygających o prawdziwości wieloznacznych i złożonych zdarzeń krytycznych i wartości poznawczej zderzeń egzystencjalnych stanowisk. Wiarę w realność fikcji i jej wartość poznawczą przyjdzie nam jeszcze wielokrotnie w debatach metodologicznych weryfikować.

Tak czy inaczej, miarą literatury nie może być ideologicznie profilowany, zredukowany do jednoznacznego wzoru „przykład kształcący”, promowanie tych czy innych postaw społecznych i kulturowych, wpisujących się w ustanowiony, powszechny, praktykowany i sankcjonowany politycznie kanon normatywności. Reguły twórczej dwoistości, dezintegracji poznawczej, dyslokacji sensu, synchroniczności, oksymoroniczności, poznawczej ambiwalencji, wprowadzającej w stan czujności intelektualnej i wrażliwości egzystencjalno-społecznej to wartość

poznawcza literatury, którą wyzyskać chcemy dla pedagogiki. Teoria fikcyjnych tekstów i światów możliwych daje szansę takiego badawczego wyzyskania literatury. Ale staniemy tu wobec strukturalnego napięcia między autonomią literatury a jej normatywnością, czyli inaczej rzecz ujmując: między teorią fikcyjnych światów a tradycyjnym konceptem *mimesis*³⁷.

Krytyka *mimesis*, najogólniej rzecz biorąc, dotyczy upowszechnionej specyfikacji tekstu literackiego: że jednostka fikcyjna reprezentuje jednostkę realną, że świat fikcji jest reprezentacją świata aktualnego (realnego). Nie tylko przywołujemy tu skojarzenia z najbardziej jednoznaczną wykładnią normatywności zachowań i postaw realnego świata prezentowanego w tekście literackim, ale niechcący wchodzimy też w obszar dyskusji o tym, czy literatura naśladuje życie czy przeciwnie: życie jest na miarę literatury (M.P. Markowski). Kierunek imitacji jest tu istotny, bo dynamizuje ruch myśli między biegunami aktualny świat – możliwe światy, fikcja – imitacja (*mimesis*), autonomia literatury – normatywność. Dlatego do tego powrócę w dalszej części tekstu. Teraz pozostajemy w sferze rozważań wokół wzajemnej relacji światów możliwych i *mimesis*. W semantyce fikcji Doleżela nie są możliwe światy „odkrywane w jakichś oddalonych, niewidzialnych lub transparentnych sferach, ale możliwe są te konstruowane rękoma i myślami człowieka. [...] teksty opisowe są reprezentacjami rzeczywistego świata: świata, który istnieje przed każdą czynnością tekstową. Ci, którzy teksty konstruują – przeciwnie – są wobec światów, które tworzą, **uprzedni; fikcyjne światy są zależne od konstruujących teksty i to przez nich są określane**”³⁸.

Czy nie mamy do czynienia ze specyficzną postacią *mimesis*? – pyta Češka. Skoro „[j]ednostki fikcyjne reprezentują rzeczywiste uniwersalia – typy psychologiczne, grupy społeczne, warunki życiowe lub historyczne”³⁹, to krytyka wobec *mimesis* słabnie, a krytyczna myśl oscyluje między biegunami struktury „światy możliwe” vs „*mimesis*” i poszukuje jakiegoś uzgodnienia. Tymczasem kategoria *pseudomimesis* przynosi skłaniającą do wysiłku intelektualnego i trochę ukierunkowującą myślenie tezę: „Realne źródło Z(a) reprezentuje (tj. stanowi źródło reprezentacji) fikcyjnej jednostki J(f)”⁴⁰. I tu zwolennicy teorii światów możliwych upatrują kolejnego źródła niewystarczalności teorii

³⁷ Por. ibidem, s. 24–28.

³⁸ Ibidem, s. 29.

³⁹ L. Doležel – za: ibidem, s. 28.

⁴⁰ L. Doležel – za: ibidem. Cytat jest przywołany poprawnie, choć fragment ten jest lepiej zrozumiały, gdy czyta się go bez nawiasów, które zachowują zgodnie z oryginalnym zapisem.

mimesis do zadań, jakich podjęła się literatura jako wielka nauczycielka różnorodności, wieloznaczności, różnicy. Kierunek wektora: od życia (realnego źródła idei czy obrazu) do literackiego faktu, jest ważny i inspirujący (por. literatura jako trop rzeczywistości), nie docenia się tu jednak wagi inspiracji wektora przeciwnego: od literatury do życia. Między faktami literackimi, fikcją, technikami narracyjnymi i partycyipującą świadomością czytelnika zachodzi bowiem sprzężenie zwrotne, które z całego poznania za pomocą tekstu literackiego czyni dyskurs *zmącony, gęsty*, o detalach teoretycznych i osiągnięciach poznawczych niełatwych do wyizolowania na drodze jakiejś metodologicznej procedury oraz trudnych do określenia ich proveniencji i konkretnego źródła. Czytamy literaturę, bo lubimy życie? Czy lubimy literaturę, bo uczestniczymy (jesteśmy) w życiu, które bywa źródłem pierwowzorów literackich? Nie wymierzmy aptekarsko zasług poznawczych ani życia, ani literatury. Trzeba tu założyć integralność wpływów i przeploty mocy badawczych. Tak jak nie ma „żadnej różnicy między tym, czy »opisywanie«, »ukazywanie« czy »badanie« bytów fikcyjnych jest przydzielone jako zadanie dla autora, pośrednika tekstowego czy narratora” – przywołuje J. Češka konstatację L. Doležela⁴¹.

Niebezpieczeństwem konceptu *pseudomimesis*, podkreślanym przez zwolenników teorii światów możliwych, tkwiącym w podstępności samej oferty retorycznej tekstu, jest mechanizm zamiany performatywu w konstatyw, który może doprowadzić do ułudy perspektywy czytania i rozumienia fikcji⁴². Zagrożenie może tu polegać na tym, że wskazówka, inspiracja, intelektualny impuls mogą zmienić się w normatywną instrukcję, opartą na iluzji literackiej (bo retoryka udaje logikę), która z kolei prowokuje do racjonalnych interpretacyjnych zachowań czytelnika. Szczególnie jeśli wypowiedź literacka jest autentyfikowana performatywem ustanawianym w tekście przez autorytet, powołany w dowolnym porządku emocjonalnym czy intelektualnym. Powodzenie (sukces) wypowiedzi, która będąc performatywem, podlega prawom i kryteriom retoryki, spowodować zatem może, że intelektualnie oswajamy to, czego (trochę) ontologicznie nie ma, choć retorycznie jest reprezentowane i istnieje w sprawnych technikach narracyjnych i chwytach autentyzujących performatyw, tj. czyniących go skutecznym. I mimo że ćwiczymy tu wyobraźnię i płynność interpretacyjną na materiale „znaczącym”, bo narzucającym się percepcji (choć iluzyjnym), problem kryje się w mechanizmach interpretacji, która ulega iluzji fikcji i skuteczności retorycznej wypowiedzi fikcyjnych. Dlatego też możemy mówić o „czytelniku jako o zniewolonym podmiocie, który

⁴¹ Por. *ibidem*, s. 29.

⁴² Por. *ibidem*, s. 31.

przyczynia się do swojej niewoli właśnie w ten sposób, że oddaje swoje ciało i myśli na usługi literatury”⁴³.

Pozornie niezupełnie o taką formułę epistemiczną i umysłową procesualność dynamicznego napięcia wobec wieloznaczności tekstu literackiego tu chodzi. Przyjęliśmy bowiem za Kunderę, że wartością normatywną powieści i innych fikcyjnych tekstów jest zdystansowana intelektualnie mądrość generowana przez niepewność, a nie „pseudo-konstatacja” jako odpowiedź na *pseudomimesis*, z jego niebezpiecznym mechanizmem inwersji performatywu w konstatyw. Zaufanie do fikcji, a nawet zawierzenie wartości iluzji literackiej zdradza jednak wielu autorów. Podstawą tego zaufania w **realność fikcji** jest właśnie... zamiana performatywu w konstatyw. Zagrożenie niebezpieczeństwem poddania się iluzji fikcji literackiej staje się zatem ważnym jej atutem, intensyfikującym czytanie w kierunku myślenia o różnych potencjalnościach, które są *możliwe* i subiektywnie, i zbiorowo, i egzystencjalnie. *Pseudomimesis* staje się „zindywidualizowaną postacią fikcji rozumianą jako specyficzna”⁴⁴.

Analiza kierunku naśladowania (imitacji) na linii literatura – życie także wiele wnosi do naszych rozważań o realności fikcji i jej wartości w mechanizmach *mimesis*. Inwersji fikcji literackiej w rzeczywistość dokonuje bowiem czytelnik. Poddajmy analizie taki oto cytat: „Fikcja imituje [...] życie wewnętrzne innych ludzi i jednocześnie **podkreśla jego niedostępność**. [...] Dlaczego jednak mielibyśmy wierzyć, że dostęp do myśli kogoś innego jest koniecznie fikcyjny? I dlaczego fikcja miałaby mieć prawo wyłączności do konstruowania życia innych ludzi?”⁴⁵.

Imitacja (naśladowanie) wskazuje, że mamy do czynienia z koncepcją *mimesis*, która, przypomnijmy, uwypukla wartość aktualnego (realnego) świata w literackich figurach egzystencjalnych, co w skrócie oznacza, że fikcja reprezentuje/obrazuje/naśladuje/imituje egzystencję w dziele literackim. Podkreśla „niedostępność życia wewnętrznego ludzi”, a co za tym idzie, otwiera dyskusję na temat możliwości wysłownienia w akcie literackim egzystencji i doświadczenia. Powtórzmy za Kunderą i Mitosek, powieść mówi to, czego inaczej nie da się powiedzieć. To jest jeden kierunek na linii życie – literatura. Drugi, opisujący życie jako reprezentację literatury, jako jej subiektywne projekcje, zależy od aktywności i kompetencji czytelnika. To czytelnik tworzy przestrzeń „życia na miarę literatury”, czyli życia motywowanego literacko, życia jako realizacji gestu fikcyjnego, subiektywnego, pod-

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem, s. 40.

⁴⁵ T. Pavel – za: ibidem, s. 26.

miotowego, *możliwego*, wieloznacznego, *ważnego*. Dwubiegunowość struktury: imitacja – światy możliwe, z jednej strony pozwala nam coraz swobodniej oscylować myślą, bo oto posługujemy się kategoriami teorii *światów możliwych*, także w nawiązaniu do estetyki *mądrości niepewności* i moralności poznania literackiego sankcjonowanej przez wieloznaczność i polifoniczność, a z drugiej, przypomnijmy, pozostajemy w rozważaniach teoretycznych koncepcji *mimesis* (imitacja fikcji w egzystencji, doświadczenie autoreferencyjne). Przesuwają się także granice analizy (teorematu) kategorii normatywności literatury – od prostych normotwórczych pokus ideologicznych, którym czasami ulega literatura, po wieloznaczne, złożone, pełne wewnętrznych sprzeczności wykładnie normatywne literacko rozważane w paradygmacie dwoistości. I tu literatura staje się inscenizowanym sensem, prawdą sytuacji, a ogólniej: przewodnikiem człowieka w jego samopoznaniu i dokonaniach egzystencjalnych.

Projektowanie zysków dla pedagogiki w miejscach pozornie niepedagogicznych?

Książka Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry* niewątpliwie samym swoim zamysłem i ukierunkowaniem autorskiej „próby” ukazuje oryginalność podejścia, śmiałość ataku z wnętrza erudycyjnie rozbudowanej znajomości współczesnej humanistyki. Takiego podejścia w pedagogice polskiej dotąd brakowało, choć wcześniejsze prace Maliszewskiego ujawniały już jego wysiłek określenia w tę stronę zorientowanej pedagogiki kulturowej. Z całą pewnością książka jest ważnym głosem w coraz głośniejszej debacie o zyskach dla pedagogiki z przeszukiwania światów humanistyki i sztuki, debacie, której nie da się już na szczęście zatrzymać ani zlekceważyć. Głos Maliszewskiego jest w tej debacie istotny, niesie ważne akcenty i dyskursywne obietnice. Autor w *Ciemnych iskrach* zdobył się na wysiłek integralnego traktowania pedagogiki, a ponadto książka wyrasta z humanistyki jako całości niepozwalającej na wygodne alibi osadzenia w jakimś jej zaułku, „nurtie” czy parcjalnym interesie w zakresie gustu. Zapakowane ciemne dzieło, jak przeczuwał Lupa, to zadanie twórcze i poznawcze, które obarcza odpowiedzialnością za jakość badań nad człowiekiem. Rozpraszając (się) i ponownie reintegrując swoje fragmenty, drobiny znaczące, okruchy egzystencjalne, krople, perły, punkty i miejsca skazują nas na zawierzenie fenomenowi, który Krzysztof Maliszewski przywołał jako *iskry*, i słusznie kierują nas ku postawie wyczekiwania na te „żywe, drgające stany”, które, przy przychylności prześwitu (M. Heidegger) mogą „pogmatwać nam duszę” (B. Leśmian). Maliszewski jest w tym

tekście otoczony gronem klasyków. Będzie jeszcze jeden. Autor *Ciemnych iskier* wybrał na motto swojej książki słowa Leśmiana: „O, nazbyt jest łatwa Dusza w tobie! **Zaczekaj, aż ci się pogmatwa**”. Dokładałam zatem motto na koniec tego tekstu, maksymę Ciorana, jeszcze jednego sprzymierzeńca myślenia, które tu zaprezentowałam: „**Najgorsze pilnie wyczekiwane**”. Jeśli pedagogika zrozumie to przesłanie, wówczas może zacząć czerpać zyski z przeszukiwania *światów możliwych* humanistyki – tropić życiodajne iskry nie tylko w ciemnym świetle, lecz także w zapakowanym ciemnym dziele.

Bibliografia

- Češka J.: *Proliferacyjne efekty fikcji. Naśladowanie literatury jako zasada motywacji postępowania człowieka*. Przeł. I. Mroczek. „Er(r)go” 2015, nr 1.
- Delaperrière M.: *Fragment i całość czyli dylematy nowoczesności*. „Teksty Drugie” 1997, nr 3 (45).
- Deleuze G.: *Negocjacje*. 1972–1990. Tłum. M. Herer. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007.
- Doležel L.: *Jak dotrzeć do fikcyjnych światów?* Przeł. I. Mroczek. „Er(r)go” 2015, nr 1.
- Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Kantor T.: *Pisma*. T. 1: *Metamorfozy*. Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Cricoteka, 2005.
- Kundera M.: *Sztuka powieści. Esej*. Tłum. M. Bieńczyk. Warszawa: PIW, 2004.
- Lupa K.: *Utopia 2. Penetracje*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2003.
- Łotman J.: *Kultura i eksplozje*. Tłum. B. Żyłko. Warszawa: PIW, 1999.
- Maliszewski K.: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Adam Marszałek, 2013.
- Mannheim K.: *Ideologia i utopia*. Tłum. J. Miziński. Warszawa: Aletheia, 2008.
- Markowski M.P.: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa: Sic!, 2001.
- Markowski M.P.: *Życie na miarę literatury*. Kraków: Homini, 2009.
- Mitosek Z.: *Poznanie w powieści*. Kraków: Universitas, 2003.
- Sendyka R.: *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*. Kraków: Universitas, 2006.

- Simmel S.: *Fragmentaryczny charakter życia. Z wstępnych studiów metafizycznych*. W: Idem: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.
- Sládek O.: *Pojęcie „świata” w koncepcjach Szkoły Praskiej i w teorii narracji fikcjonalnej Doležela*. Przeł. M. Kalita. „Er(r)go” 2015, nr 1.
- Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

Monika Jaworska-Witkowska

**Sparks (of/from) the Possible Worlds
Marigins of the “Unpacked Dark Master Piece”
and the Prolongation Thereof in Literary Studies
(Around “dark sparks” concept by Karol Maliszewski)**

Summary: The present study undertakes the issue of justification of cultural texts as a valid source of impulses for pedagogy – debating the approach and its marigins represented by the book by Krzysztof Maliszewski *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* [*Dark Sparks. The Problem of Actualization of Pedagogy of Culture*] (2013). I am interested in a methodological debate for the pedagogy of culture. My intention is to prolong the Maliszewski's point of view within an overall relationship: pedagogy versus culture in search for new sources of inspiration. There is an urgent need of legitimization in methodological terms of this extended vision of pedagogical influence towards pedagogical discourse, overpassing the limits of a narrow scienticism or academic research rigour.

The key suggestions stem from literary studies and from cultural anthropology. The basic “sparks” within the title should be taken out from the culture together with other metaphores describing this methodological situation, as the fragment poetics and anthropology, both becoming in my approach essential for post-conventional integrity of discourse. The fragment poetica seems more suitable to represent specificity of the humanistic cognition than the spark metaphor itself. Similarly useful seem to be: gliding of concepts as in K. Mannheim, glimmering of senses following J. Brach-Czaina, truth clearance as in M. Heidegger, explosions and the lines of semantic intersection as analyzed in J. Lotman.

I have chosen for pedagogical legitimizing the texts possibly remote from the status of truth in pedagogy, since they are dealing with literary fiction within the literary conception of possible worlds. The main idea of my paper brings a suggestion that if we are able to confirm the status of possible worlds for pedagogy, i.e. make the literature stable and legitimate source of pedagogical knowledge (experience), then the metaphors of sparks, points of condensation, density of meanings, allothopy, will gain cognitive value of enriching and endeeptening pedagogical discourse as such. While K. Maliszewski has chosen his fragments from the culture, he suggested them to be just missing to be

restituted but it seems to me not enough in order to bring an essential transformation of pedagogy. I indicate the need of actualization of the overall relationship of pedagogy *versus* culture.

Key words: fragment, cultural interior, pedagogical profit from various places, possibile worlds, literary fiction, sparks as a pedagogical metaphor, margins, cultural explosions, jumps of impulses, ontological and epistemological integrity, "newly discovered sensitivity", dark space, ontology "in-between", frontiers in culture, symbolic profits, "sparkling truth", impulses for pedagogy, shadow as a pedagogical metaphor, another episteme

Monika Jaworska-Witkowska

Funken (aus) möglichen Welten

Die Ränder eines „ausgepackten, dunklen Werkes“ und dessen literaturwissenschaftliche Verlängerung (zu Karol Maliszewskis Ideen von „dunklen Funken“)

Zusammenfassung: Die Diskussion mit dem Buch *Ciemne iskry* (dt.: *Dunkle Funken*) von Krzysztof Maliszewski und am Rande dessen einzuleiten, befasst sich die Verfasserin in vorliegender Studie mit dem Problem, die auf Gewinnung von „Funken“ orientierten Kulturtexte als Impulse für die Pädagogik zu billigen. Sie versucht, die von Maliszewski vertretene Meinung um neue Betrachtung des Verhältnisses: Pädagogik vs. Kultur zu verlängern, um neue Inspirationsquellen zu erwerben. Die Verfasserin beweist, dass man die verstärkte Einwirkung auf pädagogischen Diskurs, als einen über den zu engen Szientismus oder theoretischen Forschungsrigorismus hinausgehenden Diskurs, methodologisch dringend genehmigen muss.

Die in dem Titel erscheinenden Funken sollten aus der Kultur gewonnen werden, obwohl es auch andere, die methodologische Situation zu beschreibenden Metaphern, wie z.B.: Poetik und Anthropologie des Fragmentes gibt, welche – so die Verfasserin – die wichtigste Perspektive der postkonventionellen Diskursintegrität seien. Die Hauptidee des Beitrags lautet: wird man imstande sein, den Status von den für Pädagogik möglichen Welten zu billigen, also die Literatur zur vollberechtigten Quelle des pädagogischen Wissens zu machen, werden die Metaphern für Funken, dichte Punkte, Bedeutungskohärenz und Allotopie an Bedeutung gewinnen, als zu den den pädagogischen Diskurs anreichernden und vertiefenden, kognitiven Elementen werden.

Schlüsselwörter: Fragment, Kulturinneres, pädagogische Nutzen aus Orten, mögliche Welten, literarische Fiktion, Funken als pädagogische Metapher, Ränder, Explosionen in der Kultur, Impulssprünge, ontologische und epistemologische Integrität, „neu entdeckte“ Empfindlichkeit, dunkler Raum, Ontologie von „zwischen“, Kulturgrenzen, symbolische Nutzen, „funkelnde Wahrheit“, Impulse für Pädagogik, Schatten als pädagogische Metapher, andere Episteme