

Twierdza

Szkoła w metaforze militarnej
Co w zamian?

redakcja naukowa

Maria Dudzikowa, Sylwia Jaskulska



Pod patronatem:

KULTURA SZKOŁY

Redaktorki naukowe serii

Maria Dudzikowa

profesor zwyczajna doktor habilitowana nauk humanistycznych, polonistka, pedagożka; przez 20 lat kierowała Zakładem Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przewodnicząca Sekcji ds. Rozwoju Młodych Naukowców KNP PAN oraz Zespołu Badania Kultury Szkoły przy KNP PAN, w latach 1993–2015 wiceprzewodnicząca Komitetu; autorka wielu publikacji.

Ewa Bochno

doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego – Zakład Pedagogiki Szkolnej; pedagożka; członkini-specjalistka Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN; przewodnicząca Prezydium Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów oraz Zespołu ds. Współpracy ze Studenckimi Kołami Naukowymi Pedagogów przy KNP PAN; autorka wielu publikacji.

Twierdza

Szkoła w metaforze militarnej
Co w zamian?

redakcja naukowa

Maria Dudzikowa, Sylwia Jaskulska

Recenzent

Dr hab. Alina Wróbel, Uniwersytet Łódzki

Wydawca

Izabella Matecka

Redaktor prowadzący

Małgorzata Jarecka

Opracowanie redakcyjne i łamanie

Violet Design Wioletta Kowalska

Zdjęcie na okładce

shutterstock/Anette Linnea Rasmussen

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

prawolubni


SZANUJMY PRAWO I WŁASNOŚĆ
Więcej na www.legalnakultura.pl
POLSKA IZBA KSIĄŻKI

© Copyright by

Wolters Kluwer SA, 2016

ISBN: 978-83-8092-889-3

Dział Praw Autorskich

01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33

tel. 22 535 82 19

e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE DO SERII „KULTURA SZKOŁY”9

Maria Dudzikowa

WSTĘPNIIE O METAFORZE (TAKŻE MILITARNEJ).....11

Sylwia Jaskulska

GOTOWOŚĆ MOBILIZACYJNA – PRZEGLĄD ZAWARTOŚCI TOMU33

CZĘŚĆ I. PRZEDPOLE41

Maria Dudzikowa

METAFORYZACJA MILITARNA JĘZYKA (TAKŻE W/O SZKOLE).

ROZTRZĄSANIA TEORETYCZNO-EPISTEMOLOGICZNE

I EMPIRYCZNE.....43

Radosław Nawrocki

EDUKACJA JAKO POLE GRY (WALKI)137

Bogusław Śliwerski SZKOŁA MIĘDZY TERRORYZMEM A POKOJEM (NIE)NAUCZYCIELSKIM	152
Sławomir Pasikowski BLITZKRIEG I (RE)KAPITULACJA W DRODZE DO TWIERDZY. POZA WIZJĘ RADYKALNYCH ATAKÓW I REAKTYWNYCH OBRON W BUDOWANIU WIARYGODNEJ WIEDZY.....	182
CZĘŚĆ II. STRATEGIE.....	203
Renata Nowakowska-Siuta KAMIENŃ NA KAMIENIU – O ZASADZIE KOMPLETNOŚCI W PRACY SZKOŁY	205
Jacek Zbigniew Górnikiewicz SZKOŁA JAKO TWIERDZA – OSTOJA WARTOŚCI W ŚWIECIE TRUDNYCH REALIÓW.....	225
Łukasz Michalski POLE MINOWE. O GRACH POLITYKI Z EDUKACJĄ.....	246
Marek Piotrowski, Klaudia Piotrowska ŻANDARMA TRZEBA ODWOŁAĆ, CHOCIAŻ JEST ON W NAS SAMYCH.....	265
Anna M. Kola TYRANIA BIUROKRACJI	281

CZĘŚĆ III. TAKTYKI.....295

Monika Wiśniewska-Kin

KU WOLNOŚCI. O UWALNIANIU MYŚLENIA Z TWIERDZY
PODRĘCZNIKOWYCH SCHEMATÓW.....297

Urszula Markowska-Manista

WALKA ZE STEREOTYPAMI ODMIENNOŚCI KULTUROWEJ
– SZKOLNE I POZASZKOLNE POLA BITEWNE.....315

Anna Babicka-Wirkus

PRZYMUS W SZKOLE JAKO WARUNEK PODEJMOWANIA
DZIAŁAŃ BOJOWYCH PRZEZ UCZNIÓW340

Małgorzata Żytko

MOST ZWODZONY CZY GŁĘBOKA FOSA
– EDUKACYJNE PROGI W SZKOLE PODSTAWOWEJ356

CZĘŚĆ IV. MANEWRY375

Sylwia Jaskulska

OCENIANIE ZACHOWANIA UCZNIÓW NA STOPIEŃ
JAKO MANEWRY WOJSKOWE.....377

Katarzyna Szorc

WOJNA NERWÓW W SZKOLE398

Krzysztof Jaworski

NOWOCZESNE TECHNOLOGIE W OKOPACH
TRADYCYJNEJ SZKOŁY – PROGRAM „CYFROWA SZKOŁA”
W PERSPEKTYWIE UCZESTNIKÓW411

Natalia Bednarska

SZKOŁA JAKO ZAMKNIĘTA TWIERDZA DLA BADACZY.

O TRUDNOŚCIACH W PROWADZENIU BADAŃ W SZKOLE.....423

Anna Dereń

JAK WZIĄĆ TWIERDZĘ ZDUMIENIEM.....437

BIBLIOGRAFIA.....451

NOTKI O AUTORACH493

WPROWADZENIE DO SERII „KULTURA SZKOŁY”

Seria „Kultura szkoły” ukazująca się pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk jest ważna z wielu powodów. Na szkołę coraz częściej patrzy się jak na firmę i organizację usługową. Perspektywa marketingowa zdominowała zarówno kursy, szkolenia dla dyrektorów placówek edukacyjnych, jak i literaturę adresowaną do środowisk szkolnych. Do szkół wkracza niebezpieczeństwo tak zwanego korporacyjnego kulturyzmu. Szkołę (organizację) jako kulturę sprowadza się często do kultury organizacyjnej osadzonej w teorii i praktyce zarządzania instytucją, które mają czynić „świat szkolny” jak najbardziej efektywny i wydajny. Kolejne debaty nad szkołą i reformą gubią jej wymiar antropologiczny. Edukacja, dekretowana przez rozporządzenia kolejnych ministrów, staje się elementem systemu politycznego i jego narzędziem.

Zapomina się (i wielu się na to godzi), że szkoła jest środowiskiem kulturowym. Jej kulturę stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni

szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców. Swój niewątpliwý udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym. Jeśli przyjmujemy popularną definicję głoszącą, że „[Kultura organizacji to] sposób, w jaki *my to tutaj robimy*”¹, to nasuwa się pytanie o szerokość, głębokość, aktualność refleksji nad szkołą i stanowiącymi ją podmiotami (nauczycielami, uczniami, pracownikami); pytanie o to, co się kryje pod powierzchnią codziennych zjawisk, zdarzeń, procesów. Chodzi o problematyzowanie tego, co wydaje się proste oraz postrzeganie rzeczywistości szkoły w jej rozmaitych segmentach w sposób bardziej całościowy.

Nasza seria ma temu służyć. Pragniemy pogłębiać świadomość pedagogiczną praktyków edukacji, ułatwić kreowanie kultury szkoły składającej się z materialnych, niematerialnych i symbolicznych elementów. Wiedza o jej „złożoności, wielowarstwowości i wielowymiarowości pozwala podejmować działania aktywne (nie reaktywne), racjonalne (nie wynikające wyłącznie z emocji), refleksyjne (nie spontaniczne), długofalowe (nie doraźne), ukierunkowane na kształtowanie i funkcjonowanie w szkole i jej otoczeniu”².

Jakkolwiek głównym adresatem serii jest kadra pedagogiczna szkół (dyrektor, nauczyciele, pedagog, psycholog szkolny), może być ona przydatna także władzom oświatowym różnego szczebla oraz publicystom wypowiadającym się w kwestiach edukacji w Polsce. Może stać się również inspiracją krytycznej refleksji nad własnym oglądem szkoły dla badaczy z kręgów akademickich – brak publikacji z tego zakresu jest dotkliwy, zarówno dla teorii, jak i praktyki.

Maria Dudzikowa, Ewa Bochno

¹ B. Bjerke, *Kultura a style przywództwa*, przeł. B. Nawrot, Kraków 2004.

² M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna 2015, nr 3.

Maria Dudzikowa

WSTĘPNIE O METAFORZE (TAKŻE MILITARNEJ)

[...] większość ludzi sądzi, że można doskonale obyć się bez metafory. My zaś przeciwnie, odkrywamy obecność metafory w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz też w myślach i czynach. System pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w swej istocie metaforyczny.

(George Lakoff, Mark Johnson, *Metafory w naszym życiu*)

Styl militarny coraz bardziej przenika do edukacji [...] Walka jest wpisana w kulturę szkoły [...] Słownictwo militarne bardzo pasuje do szkoły, jest zrozumiałe i trafia w sedno problemu. Dlatego często po nie sięgamy.

(Dariusz Chętkowski, *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*)

Wszyscy zatem, uzbrojeni w precyzyjne przyrządy, wagą i mierzą. Wszyscy mają rację, ale za dużo tych racji. Mają tylko rację, a zatem myślą się. Każdy tworzy sobie jakieś obrazy innych, po czym strzela do nich dla wprawy.

(Antoine de Saint-Exupéry, *Twierdza*)

1. Badacze z kręgu kognitywistycznego dowiedli, że nasze myślenie ma w dużej mierze charakter metaforyczny. U jego podłoża leży właściwe dla ludzkiego sposobu percepcji postrzeganie świata w kategoriach **podobieństw**, **analogii**, uzależnione od naszej wiedzy o świecie, przekonani i kontekstów, a dotyczące nie tylko dostępnych zmysłowo właściwości obiektów, ale przede wszystkim abstrakcyjnych relacji między nimi¹. Metaforykę w niniejszej książce będziemy traktować szeroko jako „rodzinę” (według kognitywistyki liczba wspólnych cech odzwierciedla stopień podobieństwa rodzinnego elementu kategorii), do której należą podobieństwa, analogie, przysłowia itp.² Włączamy też porównania, w których obrazowość zaznacza się użyciem słów i wyrażen: *jak* lub *jako*, *jak gdyby*, *na kształt*, *niby*, *podobny do*, *na podobieństwo*³. Choć dostrzegalne są różnice między metaforą *sensu stricto*, porównaniem, analogią, to będą one drugorzędne dla moich rozważań epistemologicznych, ważniejsze są tu bowiem ich cechy wspólne⁴. Istotne jest na przykład to, że wszystkie odsłaniają tylko niektóre oblicza rzeczy lub zjawisk i z reguły ukazują swój przedmiot odniesienia w pewnej

¹ J. Maćkiewicz, *Metafora jako narzędzie rozumienia i porozumienia* (w:) *Kognitywizm i komunikatywizm – dwa bieguny współczesnego językoznawstwa. Dyskusja przy okrągłym stole*, red. W. Chłopicki, seria *Język a komunikacja* 9, Kraków 2006, s. 69–76.

² V. Evans, *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, przeł. M. Buchta i in., Kraków 2009.

³ D. Chandler, *Wprowadzenie do semiotyki*, przeł. K. Hallet, Warszawa 2011, s. 159.

⁴ Szerzej na ten temat: A. Marcos, *Filozofia nauki. Nowe wymiary*, przeł. P. Roszak, Toruń 2012, s. 282–287.

perspektywie aksjologicznej, narzucając tym samym odbiorcy określoną perspektywę wartościującą⁵.

Należy też wspomnieć, że metafora nie musi być wyrażeniem – zbudowanym z dwóch elementów; może mieć postać zdania, zestawionych ze sobą słów bądź pojedynczego wyrazu. Niekiedy metafory przybierają formy anegdoty, krótkich opowiadań, a nawet nieco dłuższych opowieści⁶. Bogumiła Kaniewska zauważa nawet: „to, że narracja może stać się metaforą, że można opisywać ją przez metaforę – wiadomo niemal od zawsze [...]. Opowieści o Ikarze, Prometeuszu czy Syzyfie, biblijna przypowieść o Hiobie stawały się znakami ludzkiego losu, naukami, przestrogi i zachętami równocześnie”⁷. Akcentuje też, że „nośnikiem sensów metaforycznych bywa nie sama narracja, ale równocześnie dyskurs i historia, forma i treść opowieści [...]. Metaforyczność staje się wówczas cechą całego utworu, nie tylko narracji: metaforyczny opis zmienia opisywany przedmiot w symbol, sposób opowiadania wydobywa nowe pokłady sensów z przedstawianych zdarzeń”⁸.

Metafora w naszej książce rozumiana jest więc w **szerszym** sensie przenośni i oznacza **wszelkie tryby** zastępowania nazwy jednej rzeczy nazwą innej rzeczy mającej jakieś podobne cechy, który to proces głęboko przenika język i znaczenie. *Stoimy tu na gruncie idei* Lakoffa i Johnsona (zwrot celowo zaznaczony kursywą – to właśnie metafora), zgodnie z którą istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy⁹. Dla kognitywistów metafora nie jest sprawą

⁵ T. Dobrzyńska, *Metafory wartościujące w publicystyce i wypowiedziach polityków* (w:) *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin 1995, s. 208–211.

⁶ P. Barker, *Metafory w psychoterapii*, przeł. J. Węgrodzka, Gdańsk 1997, s. 50–54.

⁷ B. Kaniewska, *Od metaforycznych narracji do narracyjnej metafory* (w:) *Porównani przez przenośnie. O literaturoznawczych metaforach*, red. E. Balcerzan, A. Kwiatkowska, Poznań 2007, s. 19.

⁸ Tamże, s. 20.

⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 27.

języka, lecz myślenia. Metaforyczne użycie języka to zewnętrzny przejaw metafory pojęciowej. Metafora pojęciowa uważana jest bowiem za podstawowe i nieodzowne narzędzie myśli; metafory pojęciowe są często zakorzenione w samej naturze ludzkiej interakcji ze społecznym i fizycznym światem doświadczenia ucieleśnionego¹⁰. Liczne dowody potwierdzają tezę, że „metafora jest **wszechobecna** w języku codziennym i w codziennym **myśleniu**”¹¹ oraz że „w rzeczywistości **widzieć coś poza metaforą** można **jedynie** posługując się inną metaforą”¹² (wszystkie podkreślenia w cytowanych źródłach pochodzą od autorki).

2. Już w kontekście tych wstępnych założeń nie dziwi, że literatura z zakresu szeroko pojętej edukacji, zwracając uwagę na to, że kultura szkoły (pojmowana jako materialne, niematerialne i symboliczne elementy „życia” organizacji) konstituowana jest m.in. również przez „metafory, jakie w sposób świadomy lub też nieświadomy służą za podstawę do myślenia i działania”; szkoły bywają porównywane do *klasztorów, więzień, fabryk, wojska, szczęśliwych rodzin, wolnego rynku czy oazy wolności*¹³. Ta kolejność wymienionych domen źródłowych metaforyzacji szkoły wskazuje na pewne modele jej funkcjonowania i style działania. Choć ilustruje kierunek zmiany tego stylu (od szkoły – *klasztoru* do *oazy wolności*), to nie oznacza, że kultura szkoły jako organizacji i układu społecznego rozwija się w sposób liniowy, a więc taki, który daje rezultaty przewidywalne i uporządkowane.

Można przyjąć, iż wymienione przykładowo metafory pojęciowe szkoły, w dużym stopniu skonwencjonalizowane (jako że w języku funkcjonują poprzez wyrażenia potoczne), są

¹⁰ V. Evans, *Leksykon...*, s. 67–68.

¹¹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*, s. 13.

¹² Tamże, s. 266.

¹³ H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, *Jak podnosić poziom kultury szkoły?*, przeł. A. Labus (w:) *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia*, red. D. Elsner, Warszawa 1997, s. 100–101; patrz także D. Tuohy, *Dusza szkoły*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 71.

ponadczasowe. Występują też równolegle, niekiedy w rozmaitych środowiskach, a czasem nawet w tych samych – zgodnie z tym, co mówi Jerome Bruner, iż „kanoniczne interpretacje świata są wielogłosowe lub wieloznaczne”¹⁴. Być może dlatego prof. Nalaskowski, po mistrzowsku operujący metaforą w bogato ilustrowanej, interesującej monografii pt. *Przestrzenie i miejsca szkoły*, jeden z rozdziałów opatrzył tytułem *Szkoła jako repetytorium metafor* (podkr. M.D.). Tu wtrącę, że w języku polskim „repetytorium” oznacza m.in. podręcznik, zwłaszcza dla szkół wyższych, zawierający syntetyczny przegląd wiadomości z danej dziedziny, skrót jakichś wykładów¹⁵. Nalaskowski tłumaczy to tak:

Bez wątplenia szkoła jest tworem wielowarstwowym. Można na nią patrzeć z wielu perspektyw. Można też, odsłaniając jej poszczególne warstwy, próbować dociekać źródeł jej obecnego kształtu. Zatem budynek szkolny można potraktować jako **repetytorium** różnych **funkcji** szkoły **rozumianej** zarówno jako element **kultury**, jak i namacalną, „rzeczową” **realność**¹⁶.

Profesor, przybliżając pokrótce (jeden, dwa akapity) niektóre metafory (szkoła jako... *miejsce spotkań, plac gry, teatr, świątynia, koszary, rodzina, fabryka*), dochodzi do bardzo interesującego, nośnego poznawczo wniosku (odnoszę go znacznie szerzej, nie tylko – jak czyni to autor – do jego monografii o przestrzeni i miejscach). Otóż ta wielowymiarowość szkoły (i implikowane przez nią problemy poznawcze) skłania go do posłużenia się metaforą odwołującą się do technik malarskich, mianowicie „amalgamatu”, którą obszernie wyjaśnia, korzystając z pomocy fachowców¹⁷:

¹⁴ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 36.

¹⁵ *Słownik języka polskiego*, t. III, R–Z, red. M. Szymczak, Warszawa 1981, s. 46.

¹⁶ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 7.

¹⁷ Na marginesie dodam, że pojęcie amalgamatu, jego rodzaje (w tym „amalgamat metaforyczny”) i teorie znajdujemy także w językoznawstwie kognitywnym.

Jedną z cech dawnego malarstwa [...] była technika wielowarstwowa, to znaczy taki sposób nakładania farb, aby każda następna warstwa pozwalała „brzmieć” poprzedniej [...]. Techniki badawcze pozwalają na rekonstrukcję tego procesu, odtworzenie sposobu i czasu, w jakim artysta wykonywał poszczególne czynności. Jest to więc jak gdyby demontaż czasu, jakby uruchamianie go wstecz¹⁸.

Nalaskowski, odwołując się do tego wyjaśnienia domeny źródłowej metafory (ilustrując ją nawet cyklem fotografii przedstawiających etapy zabiegów konserwatorskich zastosowanych przy odnawianiu obrazu Madonny), pisze:

Madonna na poniższym obrazie to zbiór warstw, które dopiero w oczach widza łączą się w jedną, nierozdzieloną całość. **Tak właśnie jawi mi się obraz szkoły: wielowarstwowy, obciążony różnymi funkcjami, znaczeniami i konotacjami.** A jednak jednolity, na pierwszy rzut oka sprawiający wrażenie spójni i całości. Cała głębia i realność tej instytucji to właśnie wielość jej półprzezroczystych warstw.

Przedstawiona Czytelnikowi praca jest próbą ich odkrycia, a właściwie nazwania. Przy czym jednoznacznie odnoszę się do szkoły jako miejsca istniejącego w różnych naraz przestrzeniach. Tu bowiem dochodzi do **przenikania i nakładania** się kolejnych **półprzezroczystości**, które składają się na wielowymiarowy i **prze-strzenny** obraz każdej placówki oświatowej¹⁹.

Pozwoliłam sobie na dłuższy cytat z tej inspirującej, ważnej, choć objętościowo niezbyt obszernej pracy (obfitującej w znakomite, żywe metafory, do których jeszcze powrócę w tym tomie), również i dlatego, że wielu autorów, w przeciwieństwie do Nalaskowskiego (a także do pedagogów świetnie operujących metaforą, jak np. profesorowie M. Czerepaniak-Walczak,

Nadmieniam tylko, ponieważ kwestia jest zbyt skomplikowana, aby ją tu w sposób skrótowy wyjaśniać. Zob. Y. Evans, *Leksykon...*, s. 15–18, 157–158.

¹⁸ A. Nalaskowski, *Przestrzenie...*, s. 8.

¹⁹ Tamże, s. 8–9.

D. Klus-Stańska, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, L. Witkowski), piszących o szkole posługuje się metaforami jako „ozdobnikami” tak zbanalizowanymi bądź „wymyślnymi”, że zamiast coś wyjaśniać, zaciemniają pustosłowiem, „wciskając kit”, o czym pisałam obszernie w innym miejscu²⁰. W jednym z esejów rozpatrywałam codzienność szkolną, której różne warstwy czy aspekty można odkrywać właśnie za pomocą metafory jako „instrumentu epistemologicznego” (korzystam zresztą tu z niektórych jego fragmentów).

Po tej dygresji powróćmy znowu do przywołanego wcześniej Brunera; w kontekście jego metafor o edukacji można bowiem umieścić również odniesioną przez Nałaskowskiego do szkoły metaforę amalgamatu. Otóż ten amerykański psycholog, bez którego znanej pracy *Kultura edukacji* trudno byłoby dociekać istoty współczesnej szkoły, wskazuje (za pomocą metafory!), że edukacja „nie jest odosobnioną instytucją”²¹, „nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego”. Dowodzi, że:

Interpretacje znaczenia odzwierciedlają nie tylko idiosynkratyczne historie jednostek, ale także kanoniczne dla danej kultury sposoby konstruowania rzeczy. Nic nie jest „wolne od kultury”, ale też jednostki nie funkcjonują po prostu jako jej zwierciadło. To właśnie interakcja jednego z drugim, zarówno nadaje wspólnotową formę indywidualnej myśli, jak też zapewnia nieprzewidywalne bogactwo charakterystyczne dla danej kultury stylowi życia, myślenia i uczuć²².

Życie w kulturze, powiada Bruner, polega zatem „na współgraniu wersji świata, które ludzie formułują pod jej instytucjonalnym wpływem z wersjami stanowiącymi produkt ich

²⁰ M. Dudzikowa, *O wciskaniu kitu i rozplenianiu się banalu w pedagogicznym dyskursie* (w:) *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle. Księga jubileuszowa Profesora Wincentego Okonia*, red. A. Bogaj, H. Kwiatkowska, Radom 2009.

²¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 31.

²² Tamże, s. 27, por. s. 57.

indywidualnej historii. Życie rzadko daje się uporządkować na wzór książki kucharskiej”²³.

W to psychokulturowe podejście do edukacji sytuujące się, jak mówi ten jego czołowy przedstawiciel, „między zagadnieniami natury umysłu i natury kultury” wpisuje się właśnie przyjęta przez nas za Lakoffem i Johnsonem istota metafory. Odwołują się oni do poznawczo-doświadczeniowych procesów percepcji świata przez jednostkę dokonującą porównań, szukającą analogii i odmienności między dwiema **domenami** przez pryzmat osobistych przeżyć i światopoglądu, ujawniających jej punkt widzenia czy perspektywę²⁴. Biorąc rzecz chwilowo najogólniej – metafory wskazują na podobieństwo między domenami pojęciowymi: domeną docelową (np. SZKOŁA) i domeną źródłową (to... FABRYKA; to... TEATR; to... WOJNA itp.). Posługując się językiem kognitywistów, można powiedzieć, że domena źródłowa dostarcza **struktury** domenie docelowej, „rzutuje” na tę domenę, toteż pomiędzy nimi na poziomie pojęciowym tworzą się konwencjonalne powiązania; przy czym następuje tu zarówno „ukrywanie”, jak i „wypuklanie”, odsłanianie pewnych cech przedmiotów²⁵.

Lista **domen** źródłowych odnoszących się do domeny docelowej SZKOŁA jest ogromna. Od najbardziej już wytartych, jak: **fabryka, więzienie, wojna, choroba, poprzez gry i zabawy, teatr, sport, kosmos, marynistyczne, roślinne**, do takich, jak: **cyrk, wesołe miasteczko, ogród zoologiczny** itp. Można by ich jeszcze wiele dodać i wykazać, że większość domen źródłowych ma negatywne konotacje²⁶. O czymś to świadczy. Nie bez racji zatem w jednym z felietonów w stałej rubryce *Pełnym głosem* naczelny redaktor „Głosu Nauczycielskiego” zauważa (kursywa M.D.):

²³ Tamże, s. 30–31.

²⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory...*

²⁵ Oprac. na podstawie V. Evans, *Leksykon...*

²⁶ Patrz szerzej M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory* (w:) *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.

„Szkoła dziś rzadko kiedy kojarzy się [nauczycielom, M.D.] z uśmiechem uczniów i radością, z odkrywaniem świata. Częściej – z *bankrutującą fabryką*, do której dobijają się *akcjonariusze* wściekli, że przestała przynosić zyski. Albo z *funduszem inwestycyjnym*, w którym ma procentować jakiś *kapitał*, dajmy na to – *kapitał ludzki*. Albo – z *giełdą*, na której posypały się *kursy akcji* i która pełna jest *zestresowanych maklerów*”. Niektórzy nauczyciele mają „dostyc szkoły, bo kojarzy się ona z *torem wyścigowym* albo z *kontenerem* na teczki z dokumentami”²⁷.

W odniesieniu do tej opinii warto zacytować ogólniejsze spostrzeżenie jednego z badaczy metafor – otóż: „Metafory mają swoją historię i przenoszą mniemania i przemilczenia wcześniejszych myślicieli, którym udało się stanowić analogie, będące z czasem *ramą (interpretacyjną)* znaczenia słów”²⁸. W powyższym przykładzie taką ramę interpretacyjną szkoły stanowiła zatem metafora źródłowa WOLNY RYNEK, która jako ogólniejsza w pełnieniu funkcji heurystycznych tworzy model i system konceptualny SZKOŁY (domena celowa), obejmujące wymienione w owym cytacie takie źródłowe metafory cząstkowe, jak *akcjonariusze*, *fundusz inwestycyjny*, *kapitał ludzki*, *giełda*, *maklerzy*. Marginalnie pojawiły się tu też metafory cząstkowe dotyczące innych ram interpretacyjnych – SZKOŁA jako *tor wyścigowy* (metafora źródłowa: *sport*) oraz SZKOŁA jako *kontener na teczki z dokumentami* (metafora źródłowa: BIUROKRACJA). Dodam, że metafory rynkowe zdominowały język niektórych dyskursów edukacyjnych do takiego stopnia, że kwestia wartości, w które w toku kształcenia i wychowania szkoła ma wprowadzać ucznia, stały się drugorzędne w obliczu nakazu, że „uczeń jest klientem szkoły i należy o niego zabiegać!”. Jak zauważa nie bez goryczy socjolożka Krystyna Szafraniec: „Nie zadaje się tu pytań »po co«

²⁷ J. Rzekanowski, *Szkoła z uśmiechem*, Głos Nauczycielski 2012, nr 21.

²⁸ C. Bowers, *Why the George Lakoff and Mark Johnson Theory of Metaphor is Inadequate for Addressing Cultural Issues Related to the Ecological Crises*, cyt. za: M. Steciąg, *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Zielona Góra 2012, s. 164.

i w imię jakich wartości. Rozstrzyga o tym rynek²⁹. Pedagogka Eugenia Potulicka, wykazując w swoich badaniach, że „Metafora rynku jest wszechobecna. Rynek to sfera własnych interesów, konkurencji, podziału na zwycięzców i przegranych”³⁰, odnosi to również do dyskursów o szkole i edukacji, ponieważ od kilkunastu lat coraz powszechniej mówi się tu w kategoriach metafory rynkowej. Można zauważyć tendencję:

postrzegania edukacji jako dostarczanej usługi czy towaru, który może być sprzedany i kupiony. W tym kontekście demokracja pedagogiczna jest przedefiniowana jako demokracja konsumencka w edukacyjnym supermarkecie. Szkoły są pod presją bycia przedsiębiorczymi i produkowania »więcej za mniej«³¹.

Można przyjąć, że szkoła jako „edukacyjny supermarket” nastawiona jest na zmianę swojej kultury – poprzez tę metaforę pragnie się stwarzać „nowe realia, czynić prawomocną prowadzoną politykę. Zdefiniowana w ten sposób rzeczywistość jest podstawą do realizacji postawionych celów; pośrednio więc metafora może wpłynąć na to, jak organizujemy rzeczywistość”³².

3. Już z tego drobnego przykładu wynika, że metafory są nośnikami określonych postaw emocjonalnych (pozytywnych/negatywnych) wynikających z wyobrażeń (domeny źródłowe) związanych ze szkołą (domena docelowa), znalezionych w obrębie naszego kulturowo zakodowanego doświadczenia. Jak dowodzi Hayden White, amerykański krytyk kultury: „Metafora

²⁹ K. Szafraniec, *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna* (w:) *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 459.

³⁰ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka* (w:) E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 53.

³¹ *Taż*, *Przemiany edukacji w Australii na tle reform w krajach anglosaskich* (w:) *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001, s. 143–144.

³² U. Wiczorek, *Wartościowanie implikowane – metafora polityczna* (w:) *też*, *Wartościowanie, perswazja, język*, Kraków 1999, s. 111.

nie obrazuje przedmiotu [tu: szkoły, M.D.], do którego się odnosi, a jedynie niesie wskazówki dotyczące zespołu wyobrażeń z tym przedmiotem związanych [...] Funkcjonuje raczej jako symbol niż jako znak”³³. A skoro tak, to odczytywanie metafor, którymi się posługujemy, może stać się nieocenionym „narzędziem analizy rzeczywistości”³⁴ (także szkolnej), jako że – co z kolei w nawiązaniu do bogatej literatury przedmiotu (w tym także prac Lakoffa i Johnsona) podnosi wybitna znawczyni tej problematyki Teresa Dobrzyńska:

metafory: dostarczają sposobów, by wyrazić to, co w istocie niewyraźalne, a co można uchwycić pośrednio. Użycie metafory przetwarza obraz rzeczywistości, nadając jej kształt zależny od aktywności myślowej i przeżyć mówiącego. Różne rzeczy i zjawiska zostają ukazane z ludzkiej perspektywy – przedstawione pod jakimś kątem widzenia i wymodelowane w unikalny sposób; nasycone emocjami [...]. Świat objawia się jako sfera doświadczeń i przeżyć człowieka³⁵.

Jak informuje tytuł naszej książki, w odniesieniu do SZKOŁY (domena docelowa) będziemy się zajmować metaforą źródłową WOJNA, a więc metaforą militarną w języku i w myśleniu o szkole/w szkole. Nie ukrywam, że oprócz różnych względów (o których potem) do wykorzystania tej właśnie ramy interpretacyjnej skłoniła mnie lektura esejów pisarza, publicysty i nauczyciela Dariusza Chętkowskiego pt. *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*. Powołując się na spostrzeżenia ze swojej długoletniej praktyki w szkołach różnego typu (na marginesie wtrącając, że po ukończeniu polonistyki ja także przez dekadę byłam nauczycielką), doszedł on do następującego wniosku, z którego fragmentu uczyniłam motto:

³³ H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, przeł. M. Wilczyński, Kraków 2010, s. 95.

³⁴ T. Dobrzyńska, *Metafora jako narzędzie analizy rzeczywistości* (w:) *Literatura i wiedza*, t. XXXVII, red. W. Bolecki, E. Dąbrowska, Warszawa 2009, s. 156.

³⁵ Tamże, s. 157.

Styl militarny coraz bardziej przenika do edukacji. Uczeń bez oceny niedostatecznej to jak żołnierz bez karabinu. Rada pedagogiczna *walczy* z niską frekwencją na lekcjach, *walczy* z brakiem kultury wśród uczniów, *walczy* z coraz gorszymi wynikami na egzaminach. Także uczniowie mają za zadanie przede wszystkim *walczyć*, na przykład ze swoimi słabościami, z brakiem ambicji, z nietolerancją. **Walka jest wpisana w kulturę szkoły [...]** **Słownictwo militarne** bardzo pasuje do szkoły, jest zrozumiałe i trafia w sedno problemu. Dlatego często po nie sięgamy³⁶.

Ta wojna i wojenka szkolna to tylko metafory, ale jakże groźne w swojej wymowie, choć literalnie nie ma jeszcze w Polsce tego, co najgorsze, czyli:

[...] wojny z użyciem prawdziwej broni – karabinu, strzelby, pistoletu. Nikt jeszcze nie wtargnął do szkoły i nie urządził w niej strzelaniny. Może się więc wydawać, że skoro u nas jest lepiej niż w krajach, gdzie zabijano się naprawdę, to znaczy, iż jest dobrze. Jeszcze nie umieramy, jeszcze sobie pożyjemy. W szkole nie ma wojen, najwyżej wojenki, konflikty, spory, waśnie, kłótnie...³⁷

Mają one różną częstotliwość i nasilenie, wszakże, jak zauważa Chętkowski w eseju pt. *Kłótnia ze wszystkimi* (s. 157):

diabeł nie śpi, lecz kusi do kolejnych sprzeczek i waśni. Jeśli nie będziemy się pilnować, wojna może wybuchnąć na nowo.

Autor wyznaje, że oparł swoją książkę na pomyśle wojen „belfersko-belferskiej, belfersko-uczniowskiej i belfersko-rodzicielskiej”³⁸. Warto jeszcze wskazać na wojny między samymi uczniami, a także na wojny na linii szkoła – władza oświatowa różnego szczebla oraz wojny polityczne rozmaitej maści z oświatą, będące – jak zauważa Bogusław Śliwowski

³⁶ D. Chętkowski, *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*, Sopot 2010, s. 14.

³⁷ Tamże, s. 15.

³⁸ Tamże.

– „instrumentem gier politycznych partii realizujących swoje partykularne interesy [...]. Nie unikniemy »wojen czy potyczek oświatowych«, których zwycięzca będzie określał zasady i podmioty rozwiązywania najbardziej nabrzmiałych problemów”³⁹. Z tego tytułu, według spostrzeżeń Śliwerskiego, prowadzone są z udziałem edukacji tak zwane wojny programowe (np. kanon lektur szkolnych, zmiany treści kształcenia, wychowania), wojny światopoglądowe (świeckość wychowania a orientacja na wychowanie religijne, wychowanie seksualne a wychowanie prorodzinne itp.) i wojny strukturalne (finansowanie publiczne a prywatne, likwidacja placówek a możliwość ich powoływania, zmiana typów szkół itp.)⁴⁰.

Pojęcie WOJNA – stanowiąc ramę interpretacyjną w odniesieniu do SZKOŁY – będzie obejmować w naszej książce próbę odpowiedzi m.in. na takie pytania: **Kto z kim** prowadzi wojnę? **Gdzie? O co? Za pomocą czego? Z jakim skutkiem?** Odpowiedzi na te i podobne pytania uruchamiają całą serię (armię?) militarnych metafor cząstkowych, które pozwolą zobaczyć i pojąć, co dzieje się za szkolnymi drzwiami z tej właśnie wojennej perspektywy oglądu rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, jako że szkoła istnieje w określonym kontekście składającym się m.in. z polityki oświatowej, prawa oświatowego oraz rozporządzeń administracji, systemu kontroli i oceny. Wykorzystanie metaforyki militarnej (podobnie byłoby w przypadku innych domen źródłowych) pozwoli, jak sądzimy, ujawnić z całą wyrazistością wartości, uczucia, postawy, założenia i postępowanie, ponieważ

Metafora niby reflektor skierowany na bohaterów sztuki pozwala przeniknąć ich na wskroś – dyrektora szkoły, nauczyciela, rodzica, twórczą myślą wnikać w kulturę szkoły i klasy⁴¹.

³⁹ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Kraków 2013, s. 95.

⁴⁰ Tamże, s. 308.

⁴¹ D. Tuohy, *Dusza...*, s. 90.

4. Skąd takie właściwości metafory i jakie są jej funkcje – dopowiem w następnym eseju zamieszczonym w tym tomie, zajmując się szerzej domeną źródłową WOJNA. Stanowi ona ramę dla szczegółowych metafor militarnych wykorzystywaną przez nas do oglądu życia codziennego szkoły, jej kultury, odkrywania tego, co pozostaje pod powierzchnią zjawisk. Problematyzowanie zdarzeń pozornie oczywistych, dostrzeżenie problemów często jest ważniejsze niż ostateczne rozwiązanie; wszakże o ile mają rozwiązania, to one – jak dowodzi filozofka Barbara Skarga⁴² – zazwyczaj składają się na nową sytuację problemową stanowiącą podstawę do szeregu nowych pytań idących jeszcze dalej w analizie danego zagadnienia. Nas, autorów tej książki, nurtują *implicite* postawione pytania: Jaka kultura szkoły i za pomocą jakich metafor definiowana jest prorozwojowa dla wstępującego pokolenia? Co w zamian wszechogarniających kulturę szkoły metafor militarnych?

Pytania te (a raczej problemy **do rozwiązywania**, jako że życie, także szkolne, jest procesem) stawiamy przede wszystkim Czytelnikom naszego tomu, wywodzącym się zarówno ze środowisk akademickich, jak i pozaakademickich, których łączy **z troską o jakość kultury szkolnej**⁴³. Nie wchodząc w szczegóły, chcę podkreślić, że według Rudija Laermansa, belgijskiego socjologa, którego pogląd nas przekonuje:

W kulturze chodzi głównie o *nadawanie znaczenia*. Mówi nam ona, co uznajemy w życiu za wartość i jak postrzegamy świat. Nadawanie znaczenia zakłada również określoną *praktykę*. Kultura nie jest zbiorem przedmiotów – tworzą ją ludzkie działania. Ludzie podtrzymują ją przez powtarzanie, adaptację, aktualizację, interpretację i krytykę, co oznacza, że jest nieustannym procesem⁴⁴.

⁴² Zob. szerzej B. Skarga, *Problemy* (w:) tejże, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 33.

⁴³ Niniejszy tom otwiera wielotomowy cykl opracowań pt. *Kultura szkoły*, przygotowywany pod moją wspólną z Ewą Bochno redakcją.

⁴⁴ Cyt. za: P. Gielen, T. Lijster, *Kultura – podbudowa dobra wspólnego w Europie* (w:) *Koniec kultury – koniec Europy. O fundamentach polityki*, red. P. Gielen, przeł. D. Żukowski, Warszawa 2015, s. 22. Kursywa w źródle.

W kulturze chodzi też o to, według cytowanego autora, że te znaczenia muszą być „społecznie współdzielone” (określenie Laermansa). Innymi słowy, jak wyjaśniają Gielen i Lijster, z których tekstu korzystam,

pewna liczba ludzi musi nadawać im zbliżone znaczenie. Kultura żyje tylko wtedy, gdy posiada takie współdzielone sensory – gdy ma „dobra wspólne” lub poczucie wspólnoty. Jak twierdzi Bauman, kultura zawsze implikuje rozróżnienie „pośród – pomiędzy”: interakcje zachodzą nie tylko wśród ludzi, lecz także między ludźmi a przedmiotami, budynkami itp. Jeśli rozumieć kulturę jako zjawisko nadające znaczenie życiu człowieka, grupy lub całego społeczeństwa, nie jest niczym dziwnym, że obejmuje ona także domenę wartości, idei normatywnych i obyczajów. W sferze kultury znajduje się to, co ludzie we własnym mniemaniu mają ze sobą wspólnego, a zatem także i wspólnota, którą można nazwać Europą⁴⁵.

Na użytek naszego tomu zawężamy rzecz do szkoły – jako potencjalnej wspólnoty, w ramach której przebiega socjalizacja. *„Kultura uczy ludzi zastanych sposobów działania i bycia w danym społeczeństwie, a przy tym nadaje sens życiu jego członków”* – dowodzą Gielen i Lijster⁴⁶ i dodają, że kultura nie tylko obejmuje kwestie społeczne, lecz odpowiada za kształtowanie naszego wspólnego życia: „Obserwując sferę kultury widzimy także, w jaki sposób ludzie każdego dnia nadają swojemu życiu znaczenie – robią to poprzez wchodzenie w relacje z innymi ludźmi”⁴⁷.

Jeśli „walka jest wpisana w kulturę szkoły” i „szkoła jest polem niewyobrażalnie wielu konfliktów” – jak zaobserwował cytowany już nauczyciel i publicysta Dariusz Chętkowski – to czego uczą codziennie doświadczane relacje międzyludzkie?

⁴⁵ Tamże, s. 23.

⁴⁶ Tamże, s. 24, kursywa w źródle.

⁴⁷ Tamże, s. 25.

W tej – mówiąc metaforycznie – zmilitaryzowanej kulturze szkoły niejeden nauczyciel jest oskarżany przez uczniów, że zachowuje się tak, „jakby prowadził z nimi wojnę, jak istny paranoik”. Uczniowie zaś każdego dnia sprawdzają wytrzymałość nauczycieli, a nieraz „przekraczają granice wszelkiej wytrzymałości. Do szkoły trzeba chodzić niejako »pod bronią«, to znaczy należy być przygotowanym do odparcia licznych ataków”, bo każdy każdego może zaatakować⁴⁸.

Chętkowski twierdzi, że wojenne metafory narzucają szkole nauczyciele akademicy wykładający na kierunkach pedagogicznych. Ktoś na przykład porównał „wartość nauki prowadzonej przez nauczycieli do przygotowania dzisiejszych żołnierzy, aby wygrali minioną wojnę”. Przykładów rozmaitych szkolnych wojen, dużych i małych, a także tego, kto, z kim i o co walczy, jest w jego książce wiele:

Rodzice idą na wojnę z nauczycielem, który – ich zdaniem – źle uczy. Bez uprzedzenia ślą skargę do kuratorium. W szkole wybuchła bomba: nauczyciel X ma na pieńku z rodzicami klasy Y. Nie ma wątpliwości, że poleje się krew i będą ofiary. Wychowawca, zagniewany na ucznia, zarzeka się słowami: „albo ja, albo on”. Na prośbę pedagoga, aby dał dziecku szansę, odpowiada: „po moim trupie”⁴⁹.

Autor z ironią pisze, że w szkole zapanuje pokój dzięki zatrudnieniu ochroniarzy i wprowadzeniu monitoringu. I ostrzega, by konfliktów w szkole nie lekceważyć i „nie zamiatać pod dywan”, by się opinia publiczna nie dowiedziała, a szczególnie interesują ją „bardziej widowiskowe właśnie” (np. „wojna toruńska”, kiedy to uczniowie włożyli swojemu nauczycielowi kosz na głowę).

⁴⁸ D. Chętkowski, *Nauczycielskie perypetie...*, s. 14. Wszystkie cytaty pochodzą z tej książki.

⁴⁹ Tamże, s. 14.

Konflikty w szkole są nieuniknione (tak jak w każdej kulturze stanowią one czynnik zmian), choć oczywiście – jak czytamy w jednym z esejów Witolda Komara „*Wojna*” w *edukacji: stosunki nauczyciel – uczeń...* – istnieją granice, poza którymi konflikt staje się siłą niszczącą, lecz w wychowaniu nie o taki konflikt chodzi. Autor, odwołując się do idei „dysonansowo-konsonansowego” rozwiązywania konfliktów, rozwija w swoim tekście tezę, że

Uprawomocnienie konfliktu jako siły psychokreacyjnej wynika z konieczności nieuniknionego docierania się uczniów i nauczycieli w dwupokoleniowej strukturze szkoły. Człowiek z człowiekiem zawsze porozumiewa się na drodze trudu wypracowanego konsonansowym współbrzmieniem potrzeb, motywów czy wartości. Nie chodzi tu jednak o uzyskanie identyczności poglądów, lecz o ich twórczą komplementarność w dziele tworzenia wspólnoty edukacyjnej i interpersonalnej⁵⁰.

Ten trud się opłaca, ponieważ

W efekcie następuje swoista „demilitaryzacja” wychowania. Nie ma w nim wygranych i przegranych, lecz konsonansowa wspólnota interesów, oczywiście nie naruszająca autonomii ucznia i nauczyciela⁵¹.

Owa „demilitaryzacja” nigdy nie będzie następstwem tzw. zaklinania deszczu, kiedy to świadomość mityczna uruchamia myślenie życzeniowe zakładające, że życzenie jest identyczne z jego spełnieniem, a wyobrażenie rzeczy tożsamy z nią samą⁵².

Wspomniana wyżej demilitaryzacja wychowania to proces wymagający wysiłku i zaangażowania (oraz odpowiednich

⁵⁰ W. Komar, „*Wojna*” w *edukacji: stosunki nauczyciel – uczeń. Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych niż odpowiedzi)* (w:) *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 150.

⁵¹ Tamże, s. 148.

⁵² Szerzej na ten temat (w:) M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, wyd. 1 – 2001, wyd. 2 poszerzone – 2004.

kompetencji) nie tylko ze strony nauczycieli, ale i władz oświatowych różnego szczebla. Niszczą one – odkąd pamiętam – delikatną tkankę szkolnej demokracji i autonomii poczynaniami decyzyjno-organizacyjnymi, które powodują, że szkoła staje się „maszyną na jałowym biegu”, o czym nie tak dawno mówiłam w wywiadzie na łamach „Nowych Horyzontów Edukacji”⁵³.

Zatem nie „wychowanie konfrontacyjne”, którego podstawowym czynnikiem „jest brak porozumienia stron w kwestii uznawanych i realizowanych wartości” – pisze Komar, ale takie, które:

stwarza szansę zapobiegania stagnacyjnemu oswajaniu się nauczycieli i uczniów z zastygłym we wszelkich dziedzinach świecie chowanny. Stawia tamę specyficznemu sybarytyzmowi pedagogicznemu: szukaniu sytuacji nie konsonansowych, lecz patowych, rozmiłowaniu w wynegocjowanych „zawieszeniach broni” w edukacyjnej wojnie, które są edukacyjną jałową ciszą, przepelnione hipokryzją i udawaniem obu stron, że „tu się uczy i wychowuje”. Oczywiście na pokaz dla władz⁵⁴.

Nic dodać, nic ująć! Opinia ta, zaczerpnięta z referatu Komara wygłoszonego przed dwudziestu laty na II Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym (*Demokracja a wychowanie*, Toruń 1995) w sekcji, którą moderowałam: *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, jest ciągle aktualna i skłania do szukania pytań o to, za pomocą jakich metafor, w miejsce militarnych, można opisywać kulturę szkoły, aby nie było w niej „wygranych i przegranych, lecz konsonansowa wspólnota interesów”.

⁵³ Szkoła na „jałowym biegu” mechanizmów działań pozornych? Rozmowa Zdzisława Ratajka z prof. Marią Dudzikową, *Nowe Horyzonty Edukacji* 2015, nr 2; zob. szerzej: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. nauk. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013.

⁵⁴ W. Komar, „Wojna”..., s. 150.

5. Powyższe pytania, podobnie jak przytoczone wcześniej w tym eseju, nurtowały mnie od dość dawna, a metaforyka militarna w odniesieniu do szkoły stawała się coraz bardziej kusząca także i z tego powodu, że jej wszechobecność w tekstach publicystycznych na łamach popularnych tygodników i prasy codziennej odświeżała w pamięci perswazję i propagandę lat 50. ubiegłego wieku – teraz określających relacje między partią będącą u steru a pozostałymi. Metafora szkoły jako **twierdzy** stawała się coraz bardziej natarczywa, w miarę jak pojawiała się coraz częściej na pierwszych stronach gazet w odniesieniu do Europy, która **broni** cywilizacji przed **najazdem** uchodźców.

Do kwestii militarnych wyrażeń metaforycznych w publicystyce i ich roli powrócę w oddzielnym eseju zamieszczonym w niniejszym tomie. Teraz chcę tylko zauważyć, że ta powszechna i popularna interpretacja świata poprzez metafory wojenne przywołała mi z pamięci tytuł dzieła de Saint-Exupéry’ego *La Citadelle*, przetłumaczony na język polski jako *Twierdza*⁵⁵, nasyconego wielością metafor o zróżnicowanych domenach źródłowych. Sięgałam od czasu do czasu do tej, jak ją nazywano, „biblii człowieczej”, z której można garściami czerpać zdania – sentencje, obejmujące wszystkie chyba problemy życia⁵⁶ – aby wzmocnić siły, a to dlatego, że cała twórczość de Saint-Exupéry’ego, a szczególnie *Twierdza*, jak znakomicie określił jeden z jej znawców:

to żarliwa apologia nieustannej przemiany życia człowieka w wartości, które go przerastają. W zwycięskim podporządkowaniu sobie odpornej materii człowiek dojrzewa i zapobiega duchowej sklerozie. W przetwarzaniu siebie znajduje sens życia i jednocześnie powiększa, wzbogaca cywilizację, której jest on – jako aktywne, twórcze ogniwo – i dziedzicem, i budowniczym⁵⁷.

⁵⁵ A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa 1998.

⁵⁶ A. Bukowska, *Saint-Exupéry, czyli paradoksy humanizmu*, Warszawa 1977, s. 78.

⁵⁷ Wł. Kwiatkowski, *Saint-Exupéry. Samotność i więź*, Lublin 2003, s. 61–62.

W nawiązaniu do tytułu dzieła de Saint-Exupéry’ego, twierdza według *Leksykonu wiedzy wojskowej*⁵⁸ oznacza: „ufortyfikowany rejon, przystosowany do obrony okrężnej, mający stałą załogę (garnizon)”. Słowniki synonimów podają: inaczej cytadela, forteca, zamek warowny. Pojęcie to stało się metaforą, np. w XVI w. święta Teresa z Ávili posłużyła się tym określeniem jako metaforą życia duchowego⁵⁹. Jako metafora i symbol twierdza wewnętrzna/twierdza duchowa występuje też u innych myślicieli⁶⁰. Charakter metaforyczny ma także zwrot „syndrom oblężonej twierdzy”⁶¹.

Lotnik i pisarz Antoine de Saint-Exupéry traktuje twierdzę zarówno literalnie, jak i (przede wszystkim) metaforycznie i symbolicznie, np.:

albowiem wydawało mi się, że człowiek jest taki właśnie jak twierdza. Kruszy mury, żeby zapewnić sobie wolność, ale wtedy staje się fortecą zburzoną i wydaną gwiazdom. Wtedy rodzi się lęk nieistnienia⁶²

o cytadelo, moja siedzibo, ocalę cię przed zakusami lotnych piasków i przydam jako ozdobę trębaczy wokół twych murów, by ostrzegali przed nadejściem barbarzyńców!⁶³

Wielokroć zaglądałam i zaglądam do *Twierdzy*, choć też wielokroć odkładałam ją i odkładam zniechęcona zwrotami autora ku przeszłości, z której „czerpie wzory i która jest dla niego symbolem harmonii i doskonałości”⁶⁴, czy poirytowana moralizatorskim paternalizmem Wielkiego Kaida, któremu nie jest

⁵⁸ Oprac. zespół redakcji wydawnictw encyklopedycznych pod kier. pułk. M. Laprusa, Warszawa 1979, s. 460.

⁵⁹ Podaję za J. Le Goff, *Zamek warowny* (w:) tegoż, *Niezwykli bohaterowie i cudowne budowle średniowiecza*, przeł. K. Marczevska, Warszawa 2011, s. 263–265.

⁶⁰ P. Hadot, *Twierdza wewnętrzna. Wprowadzenie do „Rozmyślań” Marka Aureliusza*, przeł. P. Domański, Kęty 2004; E. Stein, *Twierdza duchowa*, przeł. J.I. Adamska OCD, Poznań 2006.

⁶¹ J. Ziółkowski, *Paradoksy oblężonej twierdzy w reżimach niedemokratycznych* (w:) *Paradoksy polityki*, t. 2, red. J. Ziółkowski, Warszawa 2013.

⁶² A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, s. 15.

⁶³ Tamże, s. 16.

⁶⁴ A. Bukowska, *Saint-Exupéry...*, s. 168.

obce uciekanie się do (czy też lansowanie) środków przymusu w kształtowaniu ludzi. Jak zauważa jeden z autorów opracowań o de Saint-Exupérym: „w *Cytadeli* utopijny król interweniuje arbitralnie w życie swoich poddanych, aby ich **zmuszać** do przerastania samych siebie”⁶⁵. Ale czy rzeczywiście istnieje tylko jedna metoda, styl działania? De Saint-Exupéryy wszak wyjaśnia:

[...] przede wszystkim trzeba rozróżnić zdobywanie od przymusu. Zdobywać kogoś to nawracać. Zmuszać – to więzić. Jeżeli cię zdobę – wyzwolę w tobie człowieka. Jeżeli przymuszę – zdławię go. **Zdobyc** to **zbudować** cię w tobie i **przez** cię. Przymus to równe rzędy kamieni, podobnych do siebie, z **których nic nie powstanie**⁶⁶.

Dla mnie, jako admiratorki życia i twórczości de Saint-Exupéry’ego, stanowiących – jeśli można się tak wyrazić – „**zarliwą jedność**”, najważniejsze jest budzenie czytelnika, „potrząsanie nim”⁶⁷, przekonywanie w coraz to inny sposób (za pomocą rozmaitych metafor), by „nie przywykać do własnej przeciętności”, ponieważ „[...] wiecznie trzeba budzić w człowieku to, co w nim jest wielkością, i nawracać go na jego własną wielkość”⁶⁸. Nazywa to metaforą *wzwyż-wstępowania*, która jak motyw przewodni przewija się przez całe dzieło, ciągle w nowych kontekstach, za pomocą wciąż innych metafor, którymi, jak myślę, można zastąpić metafory militarne w/o szkole. *Twierdza* jest bowiem, jak lapidarnie ujął to cytowany krytyk:

medytacją o człowieku i jego powołaniu do wielkości, o przeszkodach utrudniających mu wzrastanie i o warunkach, które decydują o jego rozwoju⁶⁹.

⁶⁵ Wł. Kwiatkowski, *Saint-Exupéry...*, s. 44.

⁶⁶ A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, s. 274.

⁶⁷ W *Ziemi, planecie ludzi* de Saint-Exupéry (przeł. W.Z. Bieńkowski, Warszawa 1963, s. 95) powiada: „Nikt nie ujął cię za ramiona, zanim jeszcze nie było za późno. Teraz glina, z której powstałeś, wyschła i stwardniała, nikt już nie dobudzi się w tobie muzyka, poety czy astronoma, którzy cię może zamieszkiwali kiedyś”.

⁶⁸ A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, s. 54.

⁶⁹ Wł. Kwiatkowski, *Saint-Exupéry...*, s. 47.

Czyż nie jest to aktualne i zarazem problematyczne dzisiaj, kiedy to właśnie metafory batalistyczne i rynkowe są wiodące w dyskursie o szkole i jej kulturze?

6. Parę lat temu wśród związanych ze mną naukowo osób rzuciłam myśl, aby spojrzeć na szkołę przez pryzmat metafory militarnej i zastanowić się: co w zamian? Zobowiązałam Autorów, by zaopatrywali teksty wybranym mottem z *Twierdzy* (oczywiście po lekturze całości). Zaprosiłam do współredagowania tej pracy zbiorowej dr Sylwię Jaskulską. Dziękuję, że podjęła wyzwanie. Dziękuję też Autorom – w międzyczasie jedni zrezygnowali, pojawili się inni, jeszcze inni zostali zaproszeni spoza mego naukowego środowiska. W oddawanym do druku tomie każdy z nas prezentuje własny punkt widzenia; **łączy nas tytuł wymyślony przeze mnie: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*** Jednak pytanie z drugiej części tytułu *Co w zamian?* zostało podjęte tylko przez niektórych Autorów. Nie dociekałam przyczyn ani nie zakładałam konieczności odpowiedzi.

Być może Czytelnicy naszego tomu, szukając jej, podchwycą trop zawarty w metaforze ukutej przez de Saint-Exupéry’ego:

Toteż zgromadziłem nauczycieli mego królestwa i powiedziałem im: „Musimy się **dobrze zrozumieć**. Powierzyłem wam ludzkie dzieci nie po to, żeby kiedyś ocenić, ile wiedzy zdołaliście im przekazać, ale po to, żeby **radować się, widząc, jak wstępują wzwyż**”⁷⁰.

Naszą książkę kierujemy nie tylko do nauczycieli i dyrektorów szkół różnego szczebla, ale i do urzędników oraz publicystów wypowiadających się w kwestiach edukacji. Może stać się również inspiracją do krytycznej refleksji nad własnym oglądem kultury szkoły dla jej badaczy z kręgów akademickich.

⁷⁰ A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, s. 119.

Sylwia Jaskulska

GOTOWOŚĆ MOBILIZACYJNA – PRZEGLĄD ZAWARTOŚCI TOMU

Gotowość mobilizacyjna, zgodnie z definicją słownikową, to „stopień przygotowania organizacji wojskowej (jednostki, związku, wojsk, sztabu, instytucji) do terminowego rozpoczęcia i efektywnego wykonania zadań przewidzianych dla niej w planie mobilizacyjnym”¹. Mobilizacja dotyczy co prawda przejścia ze stanu pokoju w stan wojny, a nasza książka nie ma bojowego charakteru, nie wkraczamy na jej kartach na wojenną ścieżkę, jest jednak wyrazem czujności wobec problemów edukacji, wyrazem niezgody i obaw, co pozwala sięgnąć po metafory militarne mobilizacji i gotowości. Książka składa się z czterech części, które nazwałyśmy: *Przedpolem*, *Strategiami*, *Taktykami* i *Manewrami*. Poprzedza je tekst Marii Dudzikowej *Wstępnie*

¹ *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, red. W. Łepkowski, Warszawa 2002.

o metaforze (także militarnej). Dopelnieniem wstępu, który stanowi właściwie kolejny samodzielny tekst, jest *Przedpole*, szeroko wprowadzające w tematykę tomu. Autorzy i autorki poruszają się w dwóch obszarach problemowych, odpowiadając na kluczowe dla naszej koncepcji pytania: (1) dlaczego metafora? (2) dlaczego militarna perspektywa oglądu szkoły? I tak, **Maria Dudzikowa** kontynuuje rozpoczęte we wprowadzeniu rozważania o metaforze i metaforyzacji języka szkoły i o szkole, ze szczególnym uwzględnieniem metafor militarnych. Autorka i redaktorka tomu kieruje czytelnika w stronę wyakcentowanego w tytule książki pytania: co w zamian?, ukazując mechanizmy rządzące procesami nadawania poprzez metaforę różnych znaczeń rzeczywistości.

Teksty Radosława Nawrockiego, Bogusława Śliwerskiego i Sławomira Pasikowskiego ukazują szkołę jako pole i stronę walk, które toczą się w szkole/o szkołę/ze szkołą. **Radosław Nawrocki** pyta, czy możliwa jest demokratyzacja procesów edukacyjnych, tak by nie stawały się one elementem gry politycznej, ale były wyrazem rzeczywistej troski o dobro wspólne. **Sławomir Pasikowski** przygląda się szkołom naukowym, które także są pewnym polem gry o edukację, wojen, w których – jak pisze autor – wygrana i przegrana oparte są na uproszczonych wyobrażeniach ataków i obron. Wyniszczające edukację procesy **Bogusław Śliwerski** ogląda przez pryzmat metafor terroryzmu i „zbójceckiej rzeczywistości” odnoszących się do toksycznych osób i środowisk, które są obszarem niewidoczności prześladowców i ofiar, pseudowychowawców czy pseudodecydentów i uzależnionych od nich podwładnych (wychowanków, ale i ich wychowawców w relacjach z władzami oświatowymi).

Lektura *Przedpola* wyjaśnia tytuł książki i zamiary zaangażowanych w ten projekt Autorów. W pokojowych zamiarach wchodzimy na pole minowe, podnoszone przez nas kwestie są bowiem nie tylko gorące i aktualne, ale bywają trudne i niewygodne.

Porządek następnych części książki i kolejność zebranych w niej tekstów inspirowany jest nomenklaturą wojskową, w której działania strategiczne (długofalowe plany, koncepcje teoretyczne) przekuwane są w praktyki zawiadywania wojskiem (taktyki). Manewry w tym ujęciu to konkretne działania wojenne. Taktyki i manewry zawsze wiążą się z jakąś strategią, są jej wyrazem czy praktyczną realizacją. Stąd pomysł, żeby uporządkować teksty od tych najbardziej ogólnych lub dotyczących nadrzędnych wobec pozostałych zagadnień (strategie), jak na przykład polityka oświatowa, do bardzo konkretnych ilustracji pokazujących pewne wycinki szkolnej codzienności (taktyki i manewry). Wszystkie one składają się na jeden obraz, którego nadrzędną ideą jest odczytywanie problemów edukacji przez pryzmat metafor militarnych. Metafory te, dynamizujące rozważania i odkrywające zupełnie nowe kierunki analiz i interpretacji znanych problemów, znajdzie Czytelnik w każdym z tekstów.

Część *Strategie* otwiera tekst **Renaty Nowakowskiej-Siuty** pt. *Kamień na kamieniu – o zasadzie kompletności w pracy szkoły*. Metafora kamienia na kamieniu odnosi się do jednej z cech twierdzy, mianowicie jest trwałości. Zarówno budowle, jak i systemy budowane na trwałym fundamencie, w sposób logiczny i uporządkowany, mają szansę stać się twierdzą/ostoją wartości, które reprezentują. Renata Nowakowska-Siuta otwiera cały wachlarz metafor – pytań o kondycję budowniczych edukacji, o stosowane tworzywo, o czas i nadzór nad procesem budowania, ponieważ postrzega wiedzę, kompetencje, wartości, szczególnie zdolność krytycznego pojmowania świata i emancypacji, jako kamienie składające się na edukacyjną twierdzę. **Jacek Górnikiewicz** w tekście pt. *Szkoła jako twierdza – ostoja wartości w świecie trudnych realiów* także pyta, co w szkole jest ważne i warte obrony, skoro od wieków ma ona swoich zaangażowanych obrońców i nieprzejednanych wrogów. Łukasz Michalski, odwołując się do pojęcia „kryzys”, wskazuje, dlaczego edukacja jest dla polityki jak pole minowe. Jeśli uznamy, że notoryczne reformowanie edukacji jest spektakularnym działaniem

populistycznym, możemy sądzić, że kryzys edukacji jest polityce potrzebny. Co więcej, na efekty zmian wprowadzanych w tym obszarze trzeba czekać znacznie dłużej, niż trwa kadencja jakiegokolwiek polityka, można więc napędzać kryzys na wysokich rejestrach i naprawiać go, co przypomina poruszanie się po polu minowym.

Kolejną odsłoną strategicznych rozważań o mechanizmach rządzących szkołą jest tekst **Marka i Klaudii Piotrowskich** *Żandarma trzeba odwołać, chociaż jest on w nas samych*. Tytułowy żandarm to figura obecna w szkołach i w myśleniu o nich. Jest to osoba posłusznie wykonująca rozkazy, bierna, konformistycznie nastawiona do obowiązków, mało twórcza. Autorzy pokazują nie tylko, dlaczego żandarmskie relacje nauczyciele – uczniowie, nauczyciele – władze oświatowe są szkodliwe, ale też dają przykłady dobrych praktyk, w ramach których żandarm jest wypierany, zastępowany innymi, służącymi rozwojowi ucznia i szkoły, figurami. *Strategie* domyka literacka antyutopia pt. *Tyrania biurokracji* autorstwa **Anny M. Koli**. Narracja ta ośmiesza wszelkie systemy niedemokratyczne, opierające się na tyranii, wskazując na mechanizmy, które uruchamiają one w systemie edukacji.

W części *Taktyki* przechodzimy na poziom realizacyjny strategii. Taktyki rozpoznajemy w sposobach organizacji drogi edukacyjnej uczniów, w treściach podręczników, w stosowanych w szkołach sposobach sprawowania kontroli nad uczniami.

W Polsce, cytując autorkę tekstu pt. *Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej*, „wykopuje się głębokie doły między etapami kształcenia, poczynając od przejścia dzieci z przedszkola do szkoły i intensyfikując ten proces wewnątrz szkoły podstawowej między I i II etapem kształcenia”. **Małgorzata Żytka**, kreśląc problem progów szkolnych, używa więc metafory głębokiej fosy. Druga z wyakcentowanych w tytule metafor – most zwodzony, pozwala na ukazanie silnego związku obecności progów edukacyjnych w systemie edukacji i pogłębiających się podziałów oraz zewnętrznego sterowania

tym procesem – most zwodzony ma wszak to do siebie, że ktoś decyduje, kiedy jest opuszczony, a przed kim się go zamyka. Rozpatrując dyskurs podręcznikowy przez pryzmat metafory twierdzy i jej znaczeń, **Monika Wiśniewska-Kin** stawia postulaty pod adresem praktyki edukacyjnej o odinfantyilizowanie edukacji wczesnoszkolnej i przełamanie schematycznej roli kształcenia zinstytucjonalizowanego przez poszerzenie przestrzeni semantycznej w podręcznikach o te wartości, które czynią edukację doświadczeniem istotnym i doniosłym w procesie stawania się pełnym człowiekiem. Za sprawą utartych schematów podręczniki są bowiem odrealnione, ich treści odbiegają od rzeczywistości uczniowskiej i są ostoją potocznej pedagogii. W narracji **Urszuli Markowskiej-Manisty** szkoła to pole bitewne, na którym ścierają się stereotypy i uprzedzenia, także te związane z odmiennością kulturową. Powstającym realnym zasiękom, okopom i barykadom oddzielającym świat „lepszego” od „gorszego” towarzyszą wojna symboliczna i praktyki izolacyjne na poziomie systemowym, praktycznym, lingwistycznym, religijnym i mentalnym w środowiskach konstruujących szkołę i edukację. Z kolei przedmiotem rozważań **Anny Babickiej-Wirkus** są ujarzmiające praktyki szkoły, w których główną figurą jest, jak za de Saint-Exupérym piszą w tym tomie Klaudia i Marek Piotrowscy, żandarm, a nie kreator czy partner rozwoju. Praktyki te wywołują określone reakcje uczniów. Anna Babicka-Wirkus pokazuje w swoim tekście potencjał szkolnego przymusu, który pobudza uczniów do podejmowania działań o charakterze oporowym (zaczepnych) i obronnym.

Pięć tekstów zamykających tom, ze względu na ich badawczy charakter, nazwałyśmy *Manewrami*, rozumianymi jako najbardziej praktyczny wyraz celów strategicznych. I tak, **Sylwia Jaskulska** wybrała na obszar analiz ocenianie zachowania uczniów na stopień. Ocenianie to autorka postrzega jako manewry, w których poszczególni uczniowie nie są ważni, liczy się realizowanie strategii, którą w tym przypadku są wychowawcze cele szkoły.

Katarzyna Szorc przedstawia wyniki badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli, w których poszukiwała odpowiedzi na pytanie: „co denerwuje w szkolnej rzeczywistości jej uczestników?”. Szkicuje w ten sposób obraz przestrzeni szkoły, w której ma miejsce międzyludzka, emocjonalna wojna nerwów. Opisując założenia i realizację programu „Cyfrowa Szkoła”, którego celem było m.in. rozwijanie kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, Krzysztof Jaworski używa metafory „nowoczesne technologie w okopach tradycyjnej szkoły”. Do tych okopów sprowadził uczestników programu fakt, że nie byli przygotowani na jego przyjęcie. I choć z recenzji programu przedstawionej przez Ministerstwo Edukacji wynika, że założenia stawiane przed Cyfrową Szkołą zostały zrealizowane, opinie uczestników programu wskazują na co innego.

Metafora zamkniętej twierdzy pozwala Natalii Bednarskiej zmierzyć się z problemem dystansu dzielącego badaczy i środowisko szkolne. Tom zamyka tekst **Anny Dereń** pt. *Jak wziąć twierdzę zdumieniem*, który jest zapisem dobrych praktyk szkolnych. Jak bowiem pisze autorka, „poza wikłaniem się w często absurdalne przepisy, prawa, rytuały, poddawaniem się niejasnym procedurom, całe szczęście jest w nauczycielach niezwyklej potencjał, oddanie ważnym sprawom i uczniom. Dlatego tak ważne jest tworzenie warunków pozwalających ponownie odkryć sens szkoły, edukacji, znaczenie środowiska wychowawczego. **Zdobyć twierdzę przez zdumienie**”.

Autorki i autorzy zebranych w tomie artykułów prezentują różne punkty widzenia, teksty nie są wolne od ich osobistych przekonań na temat edukacji. Naszym redaktorskim zamysłem, co wyakcentowała i uzasadniła Pani Profesor Dudzikowa w eseju wprowadzającym, było pokazanie szkoły w metaforze militarnej przy świadomości zarówno wielości perspektyw, bogactwa znaczeniowego hasła „twierdza” (coś nie do zdobycia, synonim zamknięcia, na zmianę ostoja, bezpieczne schronienie, oaza, atrakcyjny łup wojenny itd.), jak i całej panoramy możliwych

odczytań/krytycznych dekonstrukcji treści książki Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Bywa ona dla autorów i autorek mottem, bywa punktem zapalnym, bywa „dostarczycielką” metafor. Projekt *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej* nie był ani przez chwilę twierdzą zamkniętą na jakiegokolwiek poglądy i takim pozostał. To forum wymiany myśli i mobilizowanie się w problematyzowaniu pytań o szkołę, nie zaś „obóz jednej frakcji”.

Pragnę serdecznie podziękować Pani Profesor Marii Dudzikowej za zaproszenie mnie do wspólnej pracy nad tym tomem. Z zachwytem przyglądałam się, jak Pani Profesor łączy w tym projekcie po pierwsze, swoje pedagogiczne i filologiczne wykształcenie i pasje, a po drugie, ważniejsze nawet, ludzi. Dziękuję też wszystkim Autorom i Autorkom za troskę nad ostatecznym kształtem książki.

CZEŚĆ I

PRZEDPOLE

Maria Dudzikowa

METAFORYZACJA MILITARNA JĘZYKA (TAKŻE W/O SZKOLE). ROZTRZĄSANIA TEORETYCZNO- -EPISTEMOLOGICZNE I EMPIRYCZNE

Nie słów ich nauczaj, ale jak się mają nimi posługiwać! Bo z tego straszliwego zamętu słów niesionych wichurą mowy, oni wyciągnęli wniosek o konieczności tortur. Narodziły się słowa – nieporadne, mylące, niepotrzebne, jakże natomiast przydatne jako narzędzia tortury.

(Antoine de Saint-Exupéry, *Twierdza*)

W rzeczywistości widzieć coś poza metaforą można jedynie posługując się inną metaforą.

(George Lakoff, Mark Johnson, *Metafory w naszym życiu*)

Esej ten jest dopełnieniem poprzedniego, otwierającego (*nomen omen*) naszą *Twierdzę*... Oba łączą się w całość, wszakże daleką od wyczerpania tematu nie tylko z racji ograniczonej objętości tomu, ale i dlatego, że jak się dość powszechnie uważa, analiza metafory jest „prawdopodobnie najbardziej zdumiewającą, kłopotliwą i trudną do rozwiązania kwestią w całej filozofii języka”¹.

1. KOLEJNA PRÓBA

Ci, którzy podejmują problematykę metafor, tytułem usprawiedliwienia, rytualnie – co i ja teraz czynię – niekiedy zastrzegają:

Rozprawami o metaforze zadrukowano w naszych czasach tony papieru, tony, nad którymi nie sposób zapanować – nawet gdyby całe życie poświęciło się na lekturę tych publikacji. Każdy więc, kto podejmuje **kolejną próbę** wypowiedzenia czegoś na temat metafory, znajduje się w sytuacji szczególnej: nie znając z oczywistych powodów rozległej literatury przedmiotu, może jedynie powtarzać nieświadomie to, co stwierdzono przed nim, a więc działać w sferze już powiedzianego i już widzianego² (wszystkie podkreślenia w cytowanych źródłach pochodzą od autorki).

Moim skromnym zamiarem nie jest ani systematyczne wprowadzenie do teorii metafory³, ani dokonanie przeglądu prekursorów jej kognitywnej teorii, na której gruncie stoję. Referuję jedynie pewne tezy wysunięte głównie przez orientację

¹ J. Edie, *Speaking and Learning: The Phenomenology of Language*, cyt. za: B. Walczak, *Antropolog jako inny*, Warszawa 2009, s. 83.

² M. Głowiński, *Metafora, demetaforyzacja, konteksty* (w:) *Studia o metaforze II*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Warszawa 1980, s. 89.

³ Np. Eckard Rolf w swojej na polę encyklopedycznej pracy wyróżnił ogółem 26 teorii metafory i listę tę można by – jego zdaniem – wydłużyć [przytaczam za R. Kawczyńskim, *Metafora a historia kultury* (w:) *Język i przedstawienie*, red. A. Pałubicka, A. Dominiak, Bydgoszcz 2008, s. 219].

kognitywistyczną w humanistyce, niezbędne do oglądu (analizy i interpretacji) szkoły w perspektywie metaforyki militarnej. Dociekania kategoriałne z eseju *Wstępnie o metaforze (także militarnej)* spróbuję teraz dopełnić, ograniczając się wszakże do niezbędnych założeń, by w miarę potrzeb dopowiadać w rozmaitych jego miejscach. Nazywa się to „namysłem wielokrotnym” – taka *strategia* (metafora militarna!) jest *pewniejsza* i *bezpieczniejsza*, niż (i tu znowu posłużę się metaforą konwencjonalną) *porywać się z motyką na słońce*, co w polskiej frazeologii oznacza: podejmować zadania niemożliwe do wykonania, przerastające czyjeś siły i możliwości⁴.

Nie bez intencji w powyższym zdaniu z nutką autoironii posłużyłam się metaforami (*strategia*; *z motyką na słońce*), których kontekst użycia *implicite* nawiązuje do ich funkcji (a właśnie o nich będzie dalej mowa). Lakoff i Johnson, przedstawiciele tzw. realizmu doświadczeniowego w językoznawstwie kognitywnym, zajmujący się badaniami metafory w życiu codziennym, co znalazło odzwierciedlenie w tytule ich znanej książki *Metafory w naszym życiu*, z której tu korzystamy, piszą tak:

Metafora jest naszym **podstawowym narzędziem** do częściowego rozumienia tego, co nie może być rozumiane całkowicie, tj. naszych uczuć, doznań estetycznych, rozterek moralnych i świadomości duchowej⁵.

⁴ Na wszelki wypadek (młodym czytelnikom) przypominam: *motyka* – »narzędzie ręczne w postaci kawałka żelaznej płytki, niekiedy wygiętej w trzy płaskie zęby, osadzonej na długiej, drewnianej ręczce, służy do spulchniania ziemi, sadzenia i kopania ziemniaków, niszczenia chwastów itp. (dawniej również z kamienia, rogu itp.)« [...] *Słownik języka polskiego*, red. nauk. M. Szymczak, t. II, Warszawa 1979, s. 218.

⁵ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 22. Na marginesie warto przytoczyć merytoryczne zastrzeżenie Jolanty Kozak (w: *Przekład literacki jako metafora. Między logos a lexis*, Warszawa 2009, s. 72–73) co do trafności przetłumaczenia tytułu książki, której tytuł w oryginale brzmi następująco: *Metaphors We Live By* (1980). Zdaniem tej tłumaczki literatury angielskiej i wykładowczyni w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW dosłowny tytuł powinien brzmieć *Metafory, którymi żyjemy*, zaproponowany zaś przez T.P. Krzeszowskiego strywializował go w postaci *Metafory w naszym życiu*, jako że oryginalna wersja stwierdza „organiczną niezbywalność metafor w naszym

Znawczyni zagadnienia Teresa Dobrzyńska, podejmując wątek funkcji metafory w komunikacji, wyjaśnia:

Nadawca chce coś sensownie zakomunikować; podmiot wypowiedzi jest znany; nadawca chce przekazać informację na temat pewnej jakości przedmiotu swojej wypowiedzi, nie znajduje w kodzie językowym gotowych środków na wyrażenie tej jakości i swojego do niej stosunku; stara się tę jakość wyrazić w sposób pośredni, wykorzystując fakt, że **podobne jakości przypisywane są** – o czym powszechnie wiadomo – **pewnym innym przedmiotom**⁶.

Te właśnie zasygnalizowane teoretyczno-epistemologiczne kwestie metafor będziemy **roztrząsać** w niniejszym eseju. Na marginesie zauważę, że w słowniku synonimów języka polskiego⁷ dla słowa **roztrząsać** znaleźć można 233 synonimy (podzielone na 50 grup znaczeniowych)! Dla ilustracji wybierzmy kilka, których znaczenie można metaforycznie odnieść do istoty zapowiadanych w tytule eseju roztrząsań:

roztrząsać to *poddawać analizie, brać coś pod lupę, prześwietlać, dociekać, zgłębiać, głowić się, bić się z myślami, wgrzyzać się itp.*

Oczywiście, czytelnik (mniej zycliwy) z tego repertuaru ponad 200 synonimów może wybrać w stosunku do moich **roztrząsań** zwroty o innym zabarwieniu, np. **roztrząsać** – *dzielić włos na czworo, rozdmuchiwać, międlić, przelewać z pustego w próżne, spekulować itp.*

Gdyby wszakże padło np. określenie *międlić* (które z kolei ma około 120 synonimów), rzadziej spotykane współcześnie,

życiu; stosuje ponadto formę czynną: to my żyjemy metaforami, karmimy się nimi, jak powietrzem, jadem, miłością”. Poprzez zwrot „metafory w naszym życiu” – „my” straciliśmy w nim rolę aktora: już nie żyjemy metaforami, a tylko napotykamy je w naszym życiu.

⁶ T. Dobrzyńska, *Warunki i interpretacje wypowiedzi metaforycznych* (w:) *Teorie tekstu*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1986, s. 57.

⁷ Internetowy słownik synonimów języka polskiego online Synonim. NET© Loca-Host; <http://synonim.net./synonim/roztrzc4%85sa%87>, dostęp: 6.07.2016.

czy bardziej popularny w potocznym języku zwrot *dzielenie włosów na czworo*, należałoby w stosunku do tej metaforyki źródłowej postawić pytanie: pod jakim względem?, aby móc ustalić, jaka jest relacja między domeną źródłową *międlenie czy dzielenie włosów na czworo* a metaforą docelową **roztrząsanie** (przeze mnie tytułowej kwestii), co ułatwiłoby dotarcie do kolejnych metafor⁸ oceniających wartość poznawczą mego eseju.

Ten drobny przykład wskazuje (o czym będzie mowa dalej), że rozumienie czyjejs metafory uwarunkowane jest m.in. znajomością jej kontekstu (także sytuacyjnego) oraz posiadaniem pewnych kompetencji kulturowych: „Od znajomości kontekstu zależy identyfikacja danej wypowiedzi jako przenośnej oraz ustalenie jej podmiotu” – podkreśla cytowana już Teresa Dobrzyńska⁹. Kontekstem mogą być zarówno zdania, jak i określone zdarzenia, działania czy sytuacje, o których w wypowiedziach mowa, ale to „ludzkie doświadczenie stanowi podstawowy układ odniesienia dla wszelkich sfer poznania”, zaś **postrzeganie świata ze sferą doświadczeń** (w szczególności ze sferą doświadczeń cielesnych człowieka) – łączy przede wszystkim kognitywizm¹⁰. Rozważmy to zagadnienie w pierwszej kolejności.

2. PODSTAWY „DOŚWIADCZENIOWE” METAFORY POJĘCIOWEJ I ICH IMPLIKACJE

Duże zasługi w przybliżeniu istoty metafory ma wspomniana teoria kognitywna (kognitywizm – nauka o procesach poznawczych człowieka), która „chce zrozumieć takie ludzkie działania umysłowe, jak: rozpoznawanie, rozumienie,

⁸ Patrz szerzej A. Ogonowska, *Twórcze metafory medialne*, Kraków 2010, s. 11.

⁹ T. Dobrzyńska, *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*, Warszawa 1994, s. 24.

¹⁰ Tamże oraz T. Dobrzyńska, *Dwudziestowieczne teorie języka wobec problemu metafory* (w:) tejże, *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*, Warszawa 2012, s. 141.

wnioskowanie, interpretowanie, wydawanie sądów, zapamiętywanie i fantazjowanie”¹¹. Nie miejsce tu na roztrząsanie teorii skupiającej kilka nurtów, którymi nie będziemy się zajmować tym bardziej, że istnieje bogata literatura przedmiotu. Autor jednej z prac, omawiając kognitywną koncepcję człowieka, dowodzi, że w świetle badań antropologów kognitywnych człowiek to przede wszystkim *homo agens et interpretans* – człowiek działający i interpretujący¹². A nawet, jak akcentują niektórzy, kognitywiści „w twórcy i użytkowniku języka widzą [...] kwintesencję jego człowieczeństwa: niepowtarzalność osobowości, nieprzewidywalność reakcji, oryginalność spojrzenia na świat, słowem wszystko to, co w połączeniu z uwarunkowaniami kulturowymi i społecznymi decyduje o sposobie, w jaki człowiek używa swojego języka”¹³. Badacze z tego kręgu odrzucają behawiorystyczne interpretacje ludzkich zachowań i „zakładają konstrukcjonizm”, a podejście konstrukcjonistyczne ma tę przewagę nad innymi, że szuka sposobów łączenia procesów fizycznych, fizjologicznych, psychicznych i społecznych¹⁴. W rozumieniu kognitywistów oznacza to, że aktywność percepcyjna i poznawcza wychodzi zawsze „poza dostarczone informacje”, jak głosi tytuł jednej z najbardziej znanych książek Jerome S. Brunera¹⁵ (nawiązującej do wypracowanego przez Piageta pojęcia podmiotu epistemicznego, zapożyczonego następnie przez psychologię kulturową, której Bruner jest najwybitniejszym przedstawicielem). Kognitywiści zakładają zatem, że każdy podmiot epistemiczny jest nośnikiem określonego schematu interpretacyjnego.

¹¹ D. Bordwell, *Pochwała kognitywizmu*, przeł. A. Helman (w:) *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*, red. J. Ostaszewski, Kraków 1999, s. 34.

¹² M. Rajewski, *Koncepcja człowieka w antropologii kognitywnej* (w:) *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Kognitywistyka 2005, nr 1, s. 107.

¹³ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 5.

¹⁴ D. Bordwell, *Pochwała...*, s. 42.

¹⁵ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, przeł. B. Mroziak, Warszawa 1978.

Główna teza kognitywistów, przybliżona przez Andrzeja Pawelca, brzmi następująco:

procesy mentalne (a więc orientacja w świecie, komunikacja, badanie świata, systemy etyczne, ideologie, koncepcje filozoficzne itd.) są o wiele bardziej zakotwiczone w naszej cielesności i wspólnotowości, niż zwykle się dotąd sądzić (przez „cielesność” należy rozumieć sferę motoryczno-percepcyjną człowieka i fizjologię przetwarzania danych, przez „wspólnotowość” zaś swoiście ludzką formę egzystencji, bycia w świecie)¹⁶.

George Lakoff i Mark Johnson powiedzą zaś krótko i dobitnie:

Umysł jest z natury **ucieleśniony**. Myślenie jest w **przeważającej części nieświadome**. Pojęcia abstrakcyjne są najczęściej **metaforyczne**. Oto trzy główne odkrycia, których pod koniec XX wieku dokonał kognitywizm¹⁷.

Nauki kognitywne „umieściły metafory w centrum języka i myśli”¹⁸, wykazując, że są one podstawowym narzędziem działania naszego umysłu. Dowodzą, że rozum, podobnie jak percepcja, uczucie, przekonania i intuicja, jest „w sensie dosłownym ucieleśniony – nierozzerwalnie związany z naszymi cielesnymi interakcjami ze światem”, czy też mówiąc inaczej: to „poznanie ucieleśnione” osadzone jest w kontekście zachowań społeczno-kulturowych, a ujawnia się w języku w postaci struktury semantycznej¹⁹ (chodzi o to, że „język nie odnosi się bezpośrednio do obiektów należących do rzeczywistego świata zewnętrznego, lecz do pojęć w umyśle użytkownika języka”)²⁰.

¹⁶ A. Pawelec, *Dusza zakotwiczona*, Znak 1999, nr 11, s. 59.

¹⁷ G. Lakoff, M. Johnson, *Co kognitywizm wnosi do filozofii?*, przeł. A. Pawelec, Znak 1999, nr 11.

¹⁸ P. Stockwell, *Poetyka kognitywna. Wprowadzenie*, przeł. A. Skucińska, Kraków 2006, s. 149.

¹⁹ Tamże, s. 37.

²⁰ V. Evans, *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 2009, s. 106 i 167.

Toteż „doświadczenie jest fundamentem kognitywnej teorii języka” – co wyakcentowała w tytule rozprawki na ten temat Renata Przybylska, dostarczając dowodów, że kognitywiści twierdzą, iż:

język odsyła przede wszystkim do ustrukturyzowanego pojęciowo codziennego ludzkiego **doświadczenia**. Tym samym kognitywna teoria języka jednoznacznie staje się teorią **doświadczeniową**, w **doświadczeniu** zakorzoną czy wręcz na **doświadczeniu** ufundowaną²¹.

Lakoff i Johnson deklarują się zatem jako przedstawiciele „realizmu doświadczeniowego”, którego jedno z podstawowych założeń głosi, że „myśl ludzka jest ucieleśniona”. Oznacza to, iż „Jądro systemu konceptualnego jest bezpośrednio związane z percepcją, ruchem ciała, doświadczeniem fizycznym i społecznym”²². Mamy więc do czynienia z odcięciem się od założeń teoretyków sztucznej inteligencji i psycholingwistów o zachodzeniu analogii funkcjonalnej między umysłem a komputerem; założeniem, z którego wynika „prymat badania myśli »odcieleśnionej«”²³. Obaj dowodzą bowiem, że „Wszystko, co wiemy, odczuwamy, a nawet myślimy, pochodzi z ciała, mózgu oraz naszych interakcji z otoczeniem. **Nie jesteśmy w stanie porzucić ucieleśnionych systemów pojęciowych**, nie istnieje żaden neutralny bądź arbitralny system pojęciowy, w którego kategoriach potrafilibyśmy myśleć”²⁴. Znaczna część naszej wiedzy polega zatem na konceptualizacji świata wokół nas w relacji ze światem, jako że „nasze ciała są związane z otoczeniem: nierozdzielnie, twórczo, emocjonalnie, społecznie i zmysłowo. Rozum jest uzależniony od tych związków; właściwe rozwinięcie naszych zdolności racjonalnych wymaga kształcenia we wszystkich

²¹ R. Przybylska, *Doświadczenie jako fundament kognitywnej teorii języka* (w:) *Nowoczesność jako doświadczenie: dyscypliny – paradygmaty – dyskursy*, red. A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz, Warszawa 2003, s. 103.

²² Tamże, s. 102.

²³ G. Lakoff, M. Johnson, *Co kognitywizm...*, s. 29.

²⁴ Tamże.

sferach: w sferze wyobraźni, emocji, kontaktów międzyludzkich i zmysłów”²⁵. Zgodnie z tym poglądem – jak zauważył w niedawno wydanym w Polsce studium Mark Johnson – metafory są oparte na „korelacjach doświadczeniowych”, podobieństwa są „rezultatem doświadczanych wzajemnych odniesień”²⁶.

Jest to zatem „podejście doświadczeniowe”, czyli założenie, że na skutek „ucieleśnionego i aktywnego charakteru ludzkiej myśli znajdujemy się w »sytuacji doświadczającego«”²⁷. A należy podkreślić, iż właśnie kategoria „sytuacji doświadczającego” jest kategorią centralną zarówno w dziedzinie kognitywizmu, jak i na gruncie rozległej tradycji hermeneutyki i fenomenologii²⁸, przede wszystkim zaś dla antropologii doświadczenia, ponieważ zajmuje się ona tym, „jak jednostki przeżywają własną kulturę, czyli tym, jak wydarzenia są odbierane przez świadomość”²⁹.

Pora teraz sięgnąć do *Metafor w naszym życiu*, aby przyjąć rozumienie metafory za autorami tej głośnej pracy. Otóż przez pojęcie metafory obaj autorzy, jak lapidarnie to ujął znawca i interpretator ich naukowej twórczości Olaf Jäkel, rozumieją „odzwierciedloną w języku podstawową strukturę myślową, która pozwala nam zrozumieć daną domenę pojęciową poprzez odwołanie się do innego obszaru doświadczenia”³⁰. W ujęciu tej kognitywnej teorii metafory Lakoffa i Johnsona, jak streszcza Olaf Jäkel:

Metafory pojęciowe powstają jako skutek systematycznego powiązania dwóch różnych domen pojęciowych, z których jedna (X) funkcjonuje jako domena docelowa (*target domain*), zaś druga (Y),

²⁵ Tamże.

²⁶ M. Johnson, *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*, przeł. J. Pluciennik, Łódź 2015, s. 219–220.

²⁷ G. Lakoff, M. Johnson, *Co kognitywizm...*, s. 29.

²⁸ Tamże, s. 8.

²⁹ J. Ślósarska, *Studia z poetyki antropologicznej*, Warszawa 2003, s. 7.

³⁰ O Jäkel, *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu: kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*, przeł. M. Banaś, B. Drąg, Kraków 2003, s. 12.