

Łukasz M. Michalski

Uniwersytet Śląski w Katowicach, E-MAIL: michalskitg@gmail.com

## Milczenie owiec, czyli status metafory i wiedzy potocznej w myśleniu o wychowaniu

### STRESZCZENIE

Podstawowym twórczym dla niniejszego tekstu jest lektura twórczości Marii Dudzikowej. Zgodnie m.in. z perspektywą *unum necessarium* (K. Maliszewski) można pokusić się o wskazanie głównych kategorii tej twórczości, a także tekstu, który mógłby być reprezentatywny dla całej twórczości Dudzikowej. Rozważania toczone są zatem wokół węzłowych tematów – metafory w kontekście edukacyjnym oraz statusu wiedzy potocznej – przy udziale kontekstowym takich postaci, jak Arystoteles, S. Hessen, T. Hołówka, J. Przyboś, L. Witkowski, by w finale sformułować wniosek, że dopóki kształcenie pedagogiczne będzie dotyczyć jedynie czasu, w którym samo zachodzi, a nie faktycznej pedagogicznej pracy, nie mamy żadnych szans na przełamanie redukcji socjalizacyjnej, atrofii politycznej, kulturowej unifikacji.

SŁOWA KLUCZOWE: wiedza potoczna, metafora, myślenie pedagogiczne, *unum necessarium*, Maria Dudzikowa

*Cóż, Clarice, czy owce umilkły?* (Hannibal Lecter)

*przecież język nie jest niczym innym, jak metaforą rzeczywistości* (Przyboś, 1959, s. 111)

*Człowiek może funkcjonować jedynie w rzeczywistości, która jest dla niego zrozumiała i spójna. Aby zapewnić sobie taki świat człowiek jest w stanie zignorować swoją wiedzę naukową w takim zakresie, jaki jest potrzebny dla uzyskania spójności symbolicznego uniwersum* (Dudzikowa, 2005, s. 6)

### Preludium

Rzecz wydarzyła się o poranku, na zajęciach ze studentami dziennych studiów magisterskich, zaraz po świąteczno-noworocznej przerwie i w aurze niejakiego sylwestrowego zmęczenia. Jednym z omawianych tekstów był *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory* Marii Dudzikowej (2010), zaś konkretne zadanie dotyczyło skonstruowania metafory, która w swojej funkcji perswazyjnej byłaby hipotetycznie w stanie – nawiązując do okoliczności – przekonać prowadzącego do nieco wcześniejszego zakończenia zajęć. Odpo-

wiedzią studentów na pytanie było milczenie – szczerze, jak sądzę, wobec wzbudzonych zadaniem nadziei. Przerywa je więc prowadzący, nazywając sytuację „milczeniem owiec” i pytając o to, czy metafora byłaby do zadania adekwatna. Cóż... Skojarzeniowo blisko jest od owcy do barana, czy do motywu zagubionych owieczek i okoliczności pasterskich. Niemniej jasne jest, że nie o te skojarzenia przecież chodzi. Uruchomiony kontekst sprowadza więc do sali zajęć opowieść o agentce FBI Clarice M. Starling i doktorze Hannibalu Lecterze, psychopatycznym kanibalu, któremu ponadprzeciętna inteligencja pozwala kreować sytuacje wedle własnej wyobraźni. Zresztą, pytanie na lekcji czy zajęciach, na które klasa/grupa powinna odpowiedź znać, a odpowiada milczeniem, odtąd będące już zapowiedzią zbliżających się „krwawych” konsekwencji, to niezbyt ekscentryczny pomysł na bieg wydarzeń dydaktycznych. Niejeden akademicki doktor żywić się przecież może utrudnianiem życia studentom, niejeden nauczyciel – uczniom.

A jednocześnie jest przecież i tak, że niejeden doktor, magister, profesor żywić się może skokami rozwojowymi swoich studentów, z obrony niejednej rozprawy płyną życiodajne soki dla promotora, który, aby przetrwać lichą dietę mentalnie śpiących słuchaczy wykładów, Kalibanów negujących zasadność podjęcia jakiegokolwiek trudności lub codzienności administracyjnego przytłoczenia, smakuje się w tych mniej lub bardziej częstych ucztach z cudzych mózgow. Czasem chciałby oblać tych, którzy otrzymują z egzaminów piątki, żeby przyszli ponownie na dobrą rozmowę. Niegdyś wypytujący żywo o moje poszkolne losy nauczyciel liceum, przerwał nagle i przeproszał za – jak to określił – „wampiryzm”. I jest w tym też coś kanibalskiego.

Zaproszony na zajęcia doktor Hannibal Lecter – o ironio – ożywia studentów. Pojawiają się więc konteksty: również filmowy – „Oszukać przeznaczenie”, nawiązujący do tematu i akustycznie urokliwy „Czas na wcześniejszy wypas owiec”, czy ujmująco szczerze, acz mało stosownie: „Wyjść stąd byłoby jak rosół na kaca”. Lecter uciekał z więzień, ale wkraść się do nich jest trudniej (nadmienię, że we wspomnianych zajęciach uczestniczyli studenci resocjalizacji). Metafora nie została skonsumowana.

### *Unum necessarium*

Podstawowym tworzywem dla niniejszego tekstu jest lektura twórczości Marii Dudzikowej, która to twórczość zostaje podjęta w swojej perspektywie metodologicznej. Kilka razy słyszałem, jak Maria Dudzikowa stwierdza, że w życiu należy mieć dwie, może trzy rzeczy, o które jest się gotowym bić – pozostałe należałoby być w stanie odpuścić. Nie sądzę, bym źle te słowa zapamiętał – być może miały nieznacznie inne brzmienie, lecz z pewnością

cechowała je podobnie potoczna forma – łatwego dydaktycznego bon motu; niejako w stylu powiedzenia – by nie odchodzić od motywu uderzania – „każdy jest kowalem swojego losu”, czy że „jak kogoś coś nie zabije, to go wzmocni”. A jednak, za każdym razem okoliczności i ton wypowiedzania tych słów oraz ich kontekst dalekie były od błahości. Chcę więc docenić powagę tego wyznania i pójść jego tropem w dokonanych odczytaniach tekstów Marii Dudzikowej, nadmieniając wszelako, że chronologicznie ów trop pojawił się dopiero na samym ich końcu.

Michał P. Markowski w książce *Efekt inskrypcji: Jacques Derrida i literatura* (2003) wskazuje pewien krótki tekst i stwierdza, że można w nim znaleźć całego Derridę – pod warunkiem, że przeczytało się wszystkie inne jego teksty. Podobnie określić by można np. status artykułu *Autorytet i wartości u stóp* Lecha Witkowskiego (2013) w kontekście trzech obszernych tomów o autorytecie tego samego autora oraz – jak będę to sugerował w kolejnych akapitach – jeden z krótkich tekstów Marii Dudzikowej. Motyw ten łączę zatem z aksjologicznie żywym pytaniem o to, o co należy się bić, więc pytaniem o pole specjalnego zaangażowania, które w lekturze tekstów Dudzikowej się rodzi. Wcześniej jednak chciałbym je nasycić (kon)tekstem dodatkowym.

Idzie tu o artykuł Krzysztofa Maliszewskiego *Żądza przejrzystości. Dwuznaczny urok Komeńskiego* (2010). Autor w tym skupionym na styku przeszłości i terażniejszości wychowania tekście pyta o aktualność i współczesny potencjał pedagogiczny myśli Jana A. Komeńskiego, tworzącego w XVII wieku czeskiego pedagoga, którego zwykło się stosunkowo łatwo usadawiać w gronie pomnikowych klasyków – na polu andragogiki, może też dydaktyki. Tymczasem, Maliszewski układa swoją narrację w wyznanym w tytule swojego tekstu kluczu dwuznaczności. W konsekwencji znajdujemy tu m.in. taki oto fragment:

Nie zajmuje mnie czeski uczyony jako prekursor idei powszechności nauczania, edukacji kobiet czy *lifelong education*, bo to są dziś kwestie oczywiste, przez wszystkich przywoływane. Owszem, trzeba morawskiemu pedagogowi oddać sprawiedliwość, lecz to należy do porządku upamiętniania, celebracji, a nie do porządku myślenia – to jest Komeński „muzealny”. (...) to, co w twórczości morawskiego uczonego uważam za najcenniejsze dla własnego myślenia, to pytania, jakie z lektury jego tekstów (zwłaszcza traktatu *Unum necessarium*) można wysnuć – o nasze kompetencje dostrzegania i respektowania *ważności*, o *dystans* do aktualistów, o opór wobec *pozoru*. W tym kontekście Komeński to dla współczesności figura krytyczna. Jego horyzont pozwala nam zrelatywizować nieco przesadną presję dzisiejszych tendencji (Maliszewski 2010, s. 50).

Przywołanie tego fragmentu tylko w funkcji oceny dorobku Jana A. Komeńskiego jest rozrzutnym pominięciem ważniejszej jeszcze sprawy.

Wszak dość wyraźnie zostaje tutaj sformułowany postulowany przez autora program namysłu historycznego nauk o wychowaniu wraz z opisem tego, co jest jego niebezpiecznym przeciwieństwem. Zawieśmy jednak teraz ów wątek statusu namysłu diachronicznego i pozostawmy w trybie zapowiedzi rozważań dalszych, skupiając się wszelako na owym pierwiastku – *nomen omen* – odrębnym, pojedynczym, tj. *unum necessarium*. Zauważmy zatem, że Maliszewski, czytając pedagogiczno-religijny testament Komeńskiego o jedynym koniecznym – „częstce najlepszej”, dostrzega w nim ważny (najważniejszy?) pedagogiczny impuls dla **etyki wyrzeczenia i wysiłku wartościowania świata**. Owszem, towarzyszy tym rozważaniom świadomość zagrożeń – wszak ów urok Komeńskiego jest dwuznaczny. Cieniem strategii *unum necessarium* byłoby chociażby – jak wskazuje autor – popadnięcie w dogmatyczny rygoryzm czy redukującą socjalizację. Skupmy się tu jednak na możliwych zyskach. Idzie więc o poszukiwanie tego, co może ze sobą nieść **potencjał wystarczalności**, co może owocować **narzędziem do całościowego opisu**, co może pozwalać na **opór wobec pozoru**. Inaczej: coś, o co warto się bić, co nie należy do pola potencjalnego wyrzeczenia.

### **Podobieństwo w niepodobieństwie**

We wspomnianym w pierwszych zdaniach niniejszych rozważań tekście Maria Dudzikowa wskazuje na tezę, iż zmiana metafory pociąga za sobą zmianę teorii (2010). Teza ta, fortunna także przez swoją poręczną krótkość, jest jednocześnie ukazaniem związku między formą i sensem jakichkolwiek wypowiedzi – nie tylko na temat wychowania. Esej Dudzikowej jest tekstem inicjowanym teoretycznymi rozważaniami nad metaforą, by we właściwym swoim biegu i jego finale pozwolić na pracę samym metaforom. Poprzez nagromadzenie ich przykładów na kilku stronach uruchamia się więc pasaż teorii. Tekst ten – nie tylko przez podobnie intensywne mnożenie konceptów do pomyslenia – swoją kontynuację wydaje się zyskiwać w redagowanym przez Marię Dudzikową i Sylwię Jaskulską tomie *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (2016). Znajduje się tu m.in. rozdział *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne* Dudzikowej, który na niespełna 100 stronach owe „roztrząsania” realizuje. Twierdzę, że mamy tu do czynienia z kluczowym obiektem zainteresowań naukowych autorki, które osadzają się nie tylko we wspomnianych dwóch tekstach, czy też innych, bezpośrednio się do tematyki metafory odwołujących (Dudzikowa, 2012, 2015).

Dla ugruntowania tej tezy rozważmy inne tematy prac Marii Dudzikowej. Mamy więc tu takie zagadnienia, jak praca nad sobą (i wychowawcy,

i wychowanków), uczniowski śmiech, interakcje nauczyciel–uczeń, złudna mityczność wyobraźni dotyczącej rozwoju, doświadczenia szkolne, kapitał społeczny, edukacyjny pozór wszechstronnego rozwoju, banalizacja dyskursu i „wciskanie kitu”; dochodzą do tego zainteresowanie kognitywistką i kapitałem społecznym. Gdyby czynić coś wydawałoby się niemożliwego i starać się sprowadzić tak szerokie pole zainteresowań do jednego zagadnienia, mogłoby się nim okazać badanie styku akademickiego myślenia pedagogicznego i myślenia potocznego. Samowychowanie, śmiech, pozór wszechstronnego rozwoju, kapitał społeczny czy banalizacja dyskursu wychodzą z instytucjonalnych ram i odnoszą się do przestrzeni niesfornej wobec teoretyzowań, pulsującej codzienności. W tym więc sensie metafora staje się dla autorki medium transferu tego, co analitycznie rozważne na to, co potocznie samorzutne, pedagogicznie inercyjne i nieświadome. Zresztą, połączenie filologicznej i pedagogicznej wrażliwości nie mogło chyba dać innego efektu. Metafora filologicznie ujęta realizuje się w funkcjach wymienianych przez Dudzikową-polonistkę: funkcja poznawcza, nazewnicza, eksplanacyjna, perswazyjna, akumulatywna; lecz to Maria Dudzikowa-pedagog na nowo nazywa i buduje funkcję pedagogiczną metafory, której polonistyka nie wyłania lub wyłania dla formalności jako jeden z wielu aspektów.

Uzasadnijmy dodatkowo ów kontekst łączący metaforę z potocznością dodatkowo go problematyzując. „Metafora – pisał Arystoteles – jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii” (1983, s. 65). Ta klasyczna definicja wydaje się niezbyt problematyczna, lecz złożoność i szeroki horyzont kontekstów dla myślenia o metaforze nie ułatwia przyjęcia jakiegoś jej rozumienia. W napisanej przez Marię Dudzikową części wstępu do tomu *Twierdza* czytamy opis, choć oparty na klasycznym stanowisku George’a Lakoffa i Marka Johnsona (1980), ogólny i bliski ujęciu Stagiryty: „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” (Dudzikowa, 2016, s. 13). Podstawowa dla *Twierdzy* praca Lakoffa i Johnsona wskazuje niezliczone przykłady metafor osadzonych w potoczności – w znacznej mierze na nich zbudowana jest przedstawiona w klasycznej książce teoria. Sęk w tym, czy o łączenie metafory z potocznością chodziłoby Marii Dudzikowej. Poczytajmy jeszcze Arystotelesa: „Natomiast język, który korzysta ze słów wyszukanych staje się wzniosły i daleki od pospolitości. (...) Przez wyszukane rozumem słowa rzadkie (glossy), metaforyczne, o formach wzdłużonych i w ogóle te wszystkie,

które nie są w powszechnym użyciu” (1983, s. 70). Podobnie od potoczności odciągają będzie używanie metafory. Julian Przyboś: „za metaforę będziemy uznawali tylko taki obraz poetycki, który dostrzega związek pomiędzy dalekimi zjawiskami (»znajduje podobieństwa w niepodobieństwie«), związek przez ludzi przedtem niedostrzegany” (1959, s. 110). Tak więc i Przyboś, i Arystoteles stwierdzają, że metafora winna uchronić język od przyziemności i pospolitości. Współczesny wymiar tej myśli nadaje Lech Witkowski:

nie powinno to dziwić, że humanistyka ma swoją ścisłość, a jej język często musi być językiem obcym, przez sam fakt specjalizacji merytorycznej, którego trzeba się uczyć ze zrozumieniem dla jego potencjału wyjaśniania czy wręcz uzyskania zdolności dostrzegania zjawisk, jakie często nienazwane, nie istnieją dla tego, kto na nie patrzy niewidzącym wzrokiem. Nie darmo zwrot angielski I see oznacza zarówno: „widzę”, jak też: „rozumiem” (2015, s. 142–143).

### Interludium

Jakże jednak inaczej znaczy tytułowa fraza najsłynniejszej odsłony opowieści o Hannibalu Lecterze! Po pierwsze, tytuł w oryginale to *The Silence of the Lambs*. Dlaczego w polskim tłumaczeniu jagnięta stały się owcami? Być może przez starotestamentowo-ewangeliczne skojarzenia z owczarnią. A może po prostu „milczenie jagniąt” źle brzmi, źle się wymawia przez niefortunną miękkość i nosowość. Mniejsza o to – choć niewinność owcy różna jest od jagnięcej niewinności, o inne rozminięcie znaczeń tu chodzi. Idzie mianowicie o to, że we wspomnianej opowieści milczenie owiec nie oznacza bezgłosego prowadzenia nieświadomych ofiar na rzeź, nie jest ciszą zapowiadającą jakąś burzę, nie poprzedza krwawej kaźni. Przeciwnie, jest stanem ukojenia, nikiących koszmarów, spokoju. Agentka Starling dręczona przez sen o beczących owcach, który żywi się wspomnieniem z dzieciństwa spędzanego na farmie. Udane śledztwo i uratowanie dziewczynki ukoić ma dotąd nieprzepracowane wspomnienie wiosennego zarzynania jagniąt, któremu wówczas młoda Clarice nie potrafiła zapobiec. Milczenie owiec jest psychicznie Ziemią Obiecaną.

### Przeciążenie normatywne

Gdybym mógł pokusić się o wskazanie tekstu, w którym mieści się cała twórczość Marii Dudzikowej, wskazałbym esej *O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej* (Dudzikowa, 2004) – tekst niepozorny objętościowo, a także niewybijający się miejscem wydania, jako że ukazał się w pierwszym numerze nowego wówczas czasopisma „Psychologia w Szkole”. Tekst ten wychodzi z obserwacji, iż

dość powszechnym zjawiskiem jest żywienie przez nauczycieli zgeneralizowanej niechęci wobec pedagogiki i psychologii, od których oczekują instrumentalnej odpowiedzi na pytanie „jak postępować”, czyli, jak wyraził to przy innej okazji Alfred Schutz „wiedzy książki kucharskiej”, a kiedy nie znajdują poszukiwanego przez siebie „przepisu na placek” – odrzucają ich osiągnięcia (...) i lekceważą wyjaśnienia (...). Nauczyciele ci szkolną codzienność traktują jako coś oczywistego i rozumiało samo przez się (Dudzikowa, 2004, s. 8).

W toku analitycznej pracy Maria Dudzikowa opracowała następujące parametry wiedzy potocznej w oparciu głównie o prace Henryka Gasiuła, Teresy Hołówny, Tomasza Maruszewskiego, Marka Ziółkowskiego.

Wiedza potoczna:

1. jest zdobywana w bezpośrednich osobistych doświadczeniach lub też, takimi doświadczeniami poparta, jest więc produktem indywidualnej aktywności poznawczej jednostki (a niekiedy całych grup społecznych) oraz procesów socjalizacji;
2. jest traktowana przez jednostkę jako coś oczywistego i zrozumiałego samo przez się;
3. choć towarzyszy tej wiedzy poczucie całkowitej rzeczywistości, zawiera często zestaw luźno powiązanych ze sobą twierdzeń o rozmaitej genezie, często logicznie ze sobą sprzecznych;
4. uświadamiane i wyartykułowane przekonania przeplatają się często z gmatwaną niejasnych odczuć, intuicji, nieuświadamianych założeń;
5. weryfikowana jest ona raczej metodą poszukiwania dowodów potwierdzających niż negujących przypuszczenia;
6. nie przestrzega się zróżnicowania na elementy istotne i uboczne, każde konkretne zdarzenie, mimo że jest nieznaczące, może wpłynąć na zmianę wiedzy;
7. ma ona charakter bardziej opisowy niż wyjaśniający czy odkrywający, często zawiera bardzo ogólnikowe interpretacje zachowań;
8. wyjaśnianie zmian zachowań drugiego człowieka często jest obciążone emocjonalnym stosunkiem do niego i zniekształcone poprzez przypisywanie powodów zmian przede wszystkim jego dyspozycjom wewnętrznym, z bagatelizowaniem okoliczności, bądź też odwrotnie;
9. ujawniają się często zależności nie tyle faktycznie występujące, ile ustalone według powinności, co z czym powinno występować (Dudzikowa, 2004, s. 11–12; por. także: Dudzikowa, 2007).

W dalszej części autorka, wskazując na rozległość zagadnienia, dokonuje jeszcze jednej kondensacji, rozgrywając różnicę między wiedzą potoczną, naukową i filozoficzną na polu trzech pytań; kolejno: „co robić?”, „dlaczego?”, „czym jest to, co jest?”. W konsekwencji myślenie potoczne zostaje oznaczone jako nastawienie cechujące się utylitaryzmem, sensorycznością, antropocentrycznym punktem widzenia, dla którego obce jest – co pokazuje Hołówna – myślenie naukowe i filozoficzne jako takie, które wyrasta ponad „zwykłe doświadczenie”



i jest w stanie zakładać, że wiedza o świecie nie „rzuca się w oczy”, wymaga wysiłku odkrycia, pozwala ów świat pomyśleć innym niż w owym zmysłowo-społecznym i wąsko ludzkim kluczu percepcyjnym się jawi.

Bić się więc trzeba ostatecznie o odejście od potoczności – oto czemu służy troszczenie się o myślenie metaforyczne (w/o edukacji). Jestem zdania, że to także mniej lub bardziej ukryty program tekstów Marii Dudzikowej. Wszak pedagogika, jeżeli nie jest najbardziej obciążonym potocznością kierunkiem badań i studiów, to z pewnością jednym z pierwszych pretendentów do tego miana. Inicjacyjne doświadczenie adeptów nauk o wychowaniu właściwie wyrazić można trawestacją słów Gastona Bachelarda: aby myśleć pedagogicznie, tak wielu rzeczy najpierw trzeba się oduczyć. Złudzenie posiadania wiedzy o wychowaniu przez jej obiegowy charakter jest jednocześnie trudno wykrywalne przez autoimmunologiczne organy mentalne. Nie wie się, że to, co się wie, jest potocznym, płytkim, pozornym, bo opartym na dziurawej w sumie wiedzy doraźnej i zwykle nieodpornej na zagrożenie analfabetyzmu mentalnego postawy, która:

- postponuje Sokratejski stosunek do posiadanej wiedzy,
- ignoruje Kartezjański postulat rewizji nabytych wcześniej przekonań,
- uznaje zasadę zawieszania dostatecznej racji przed takim czy innym tabu,
- nie zna mechanizmów obronnych, fałszujących automatycznie jej samowiedzę,
- jest bezrefleksyjna, nie ma zwyczaju rozważania spraw w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji,
- nie zna i nie uprawia autorefleksji,
- nie ma dystansu do siebie (autodystansu), w wyniku czego nie przyjmuje do wiadomości ani nie przewyżcza wymienionych wyżej mankamentów swego wyposażenia umysłowego (por. Śliwerski, 2010).

Jednym z wytłumaczeń powstawania zagrożenia analfabetyzmem mentalnym mogłyby być badania Zdzisława Kawki przytaczane przez Marię Dudzikową, w których odnaleźć można kategorię „przeciążenia normatywnego” (Dudzikowa, 2004, s. 5). Chodzi tu mianowicie o sytuację, w której silnie normatywne określenie roli nauczyciela doprowadza do sytuacji, w której nauczyciel wierzy w to, co deklaruje, nawet jeśli nie ma to pokrycia z rzeczywistością.

Jest więc teraz miejsce na dodatkowe jeszcze, podsumowujące uściślenie. Oczywiście w owym programie wprowadzania myślenia o wychowaniu



z potoczności nie idzie o pewnego rodzaju naiwność, która oddzielić każe zły język potoczny od dobrego języka metafory – także Arystoteles domaga się wzniosłości w odpowiednim nasileniu, bo używanie wyłącznie metaforycznego języka wywoła wyłącznie zagadkę lub barbaryzm i pozbawi zysku płynącego ze słów obiegowych, które budują jasność komunikatu. Idzie raczej o potoczność na poziomie nadawania znaczeń, co w następujący sposób ujął Lech Witkowski: „Stosowanie kategorii z języka potocznego nie zawsze musi przynosić szkodę teorii, gorzej jednak, gdy za tym idą zbyt potoczne skojarzenia semantyczne, nie dość wyraźnie skorygowane niezbędnymi zastrzeżeniami i postulatami” (2015, s. 46). Julian Przyboś ująłby to w terminach „struktur wyobraźni” (1959).

W świątecznym tekście o ideale swobodnego wychowania Sergiusz Hessen analizuje m.in. pedagogiczne koncepcje i działania Lwa Tołstoja (pisarza, ale też, przypomnijmy, założyciela słynnej szkoły eksperymentalnej w Jasnej Polanie). Tak oto charakteryzuje Tołstoja Hessen: „Gdy Rousseau głosi hasła swobody i przyrody, hasłami Tołstoja stają się swoboda i życie”, i dalej: „dochodzi do wniosku, że wychowawcze znaczenie współczesnej [Tołstojowi – Ł.M.] szkoły jest nader niewielkie. Szkoła jest oderwana od życia” (1935, s. 41). Podążając w ślad za projektem autora *Wojny i pokoju* Hessen zauważa, że idzie tu nie tyle o korespondencję czy jakieś napięcie, lecz relację ściślejszą, wręcz bagatelizującą granice pomiędzy obydwoma przestrzeniami: „Jeżeli w ten sposób szkoła chce być rzeczywiście czynnikiem oświaty [u Tołstoja termin związany także z oświecaniem – Ł.M.], musi się stopić z życiem. Nie izolować od życia, lecz ściśle z życiem wiązać” (1935, s. 41). To samo, acz w innym zupełnie czasie, na zupełnie innym gruncie teoretycznym i z innymi pobudkami, pisał w latach 80. XX wieku Bruno Latour: „Jeśli posługując się obserwacją uczestniczącą, nie będziemy w stanie objąć naszymi badaniami zewnątrz laboratorium, grozi nam ryzyko ponownego popadnięcia w tak zwaną »internalistyczną« wizję nauki (2009, s. 163); i dalej: „W istocie, mam nadzieję przekonać czytelnika, iż laboratoria są stworzone po to, by naruszać bądź demontować samo rozróżnienie między »wnętrzem« i »zewnętrzem«, jak również pomiędzy skalą »mikro« a »makro«” (s. 165). W wypowiedziach Tołstoja i Latoura podobieństwo sprowadza się więc do wskazania koniecznej dezaktualizacji granic pomiędzy instytucją pedagogiczną a światem; jest tu jednak też różnica podstawowa – u Tołstoja życie kształtuje szkołę, zaś w trawestacji Latoura to szkoła porusza życie. Gdy czytam Hessena, mam wrażenie, że oto jest dylemat historycznie nieredukowalny – każdy pociągnięty do odpowiedzi współczesny może wszelako rozeznawać się w przeszłych wariantach nań reakcji.

Natomiast Maria Dudzikowa wydaje się być po stronie Latoura. Dopóki kształcenie pedagogiczne (zwłaszcza w kontekście nauczycielskim) będzie dotyczyć jedynie czasu ich kształcenia i nie wyjdzie w czas i przestrzeń faktycznej pedagogicznej roboty, nie mamy żadnych szans na przełamanie redukcji socjalizacyjnej, atrofii politycznej, kulturowej unifikacji. Owszem, są lepsze i gorsze akademicko czasy – choćby w kontekście poziomu studentów różnych kierunków. Każde przynoszą dobrych i gorszych adeptów – wszystko sprowadza się do udziału jednych w grupie drugich i odwrotnie. Wydaje się jednak, że w kontekście pedagogicznym nikt, kto wystawia ocenę bardzo dobrą ze swojego przedmiotu, nie jest pewien, czy rzeczywiście ma do czynienia z choćby potencjalnie dobrym pedagogiem, a nawet jeśli pojawia się tu jakieś potwierdzające przypuszczenie, to nie wskaże ono, czy jest to zasługa studiów pedagogicznych, czy innych czynników.

### Postludium

W finale niniejszych rozważań chcę zaznaczyć jeszcze trzy kwestie. Po pierwsze, ponownie wskazać na dramatycznie znaczącą dla myślenia pedagogicznego potoczność, z którym to zagadnieniem wiąże się pytanie o skalę i jakość przełożenia wysiłków akademii w ramach nauk o wychowaniu na samo wychowanie. I choć podstawowym medium owego transferu byłaby tu metafora i jego nie można przyjąć bezkrytycznie. Arystoteles stwierdza, że „najważniejszą rzeczą jest właściwe użycie metafory. Tego jednego nie można się od nikogo nauczyć, gdyż jest to sprawa wrodzonego talentu” (1983, s. 72). Julian Przyboś dopowiada: „Dobra metafora jest więc rezultatem odkrywczej pracy umysłu, przykładem, krótko mówiąc, tworzenia, tj. takiej umiejętności, której nie można się nauczyć od nikogo” (1959, s. 110). Obydwaj teoretycy w swoich wypowiedziach mierzą w naturę tworzenia genialnej poezji – trudno z takich aspiracji uczynić założenia dydaktycznie programowe. Niemniej, ową powszechną niemożność wychodzenia z pospolitości wyraża także Maria Dudzikowa:

w nawiązaniu do tego przykładu [idzie o badanie udziału wiedzy potocznej w opisie sytuacji wychowawczej przez nauczycieli – Ł.M.], na wstępie naszych rozważań o wiedzy potocznej zauważmy, że realizacja idei praktycznego wykorzystania przez nauczycieli wiedzy naukowej dotyczącej rozwoju człowieka, z którą to wiedzą spotykają się w toku kształcenia (...), będzie raczej zawsze budzącym nadzieję postulatem aniżeli codziennością (2004, s. 4).

Po drugie, opisane na wstępie błahe wydarzenie z zajęć teraz powinno odnaleźć swój teoretyczny finał. Źródłowy kontekst powieści *Milczenie owiec*

Thomasa Harrisa i filmu na jej podstawie w reżyserii Jonathana Demme'a, ze zjawiskową rolą Anthony'ego Hopkinsa z czasem zaciera się. Na miejsce utraconych metafor pojawiają się lekkie spacery po ścieżkach naszych skojarzeń – tkanych pospolitą wyobraźnią nieświadomą pozorów. Kiedy Krzysztof Maliszewski chce dla Komeńskiego porządku myślenia, a nie upamiętniania i celebracji, wydaje się także w ten sposób protestować przeciw potoczności. „W każdej epoce – jak pisał Walter Benjamin – trzeba od nowa starać się wyrzucić tradycję konformizmowi, który pragnie nad nią zapanować” (2012, s. 314) lub też Fernand Braudel: „Umysł historyczny nie może nie być krytyczny u swych podstaw” (1971, s. 25). Bliskie są mi te intuicje; także ta, która w myślącym czytaniu przeszłości upatruje zysku w postaci kompetencji respektowania *ważności*, budowania *dystansu* wobec aktualności, opierania się działaniom pozornym, aż po sięganie etyki wyrzeczenia i wysiłku wartościowania świata.

Po trzecie wreszcie, wskazane przez Marię Dudzikową cechy myślenia potocznego z powodzeniem mogłyby stać się matrycą dla opracowań strategii oporu przez specjalny stosunek do przeszłości. Niejedno już zresztą o tym napisano – pozostawmy to jednak w statusie innej opowieści. Zresztą, niech tytuł niniejszych rozważań będzie wiążący: skoro milczenie owiec to metafora tymczasowego ukojenia – zakończmy tekst nieco wcześniej.

#### BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (1983). *Poetyka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Benjamin, W. (2012). *Konstelacje – wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Braudel, F. (1971). *Historia i trwanie*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (2004). O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej. *Psychologia w Szkole*, 1, 3–15.
- Dudzikowa, M. (2007). Uczyc się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 2, s. 217–276). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2010). Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 5, s. 203–246). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2012). W kwestii metaforyki w nauce. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. 1: *Księga dedykowana prof. Tadeuszowi Lewowickiemu*. Toruń: Adam Marszałek.
- Dudzikowa, M. (2015). Uniwersytet jako... (co?) Wojna metafor o jego tożsamość. W: E.J. Kryńska, M. Głóskowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Kultura edukacji szkoły wyższej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.

- Dudzikowa, M. (2016). Wstępnie o metaforze (także militarnej). W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 11–32). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Hessen, S. (1935). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Johnson, M., Lakoff, G. (2010). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Aletheia.
- Latour, B. (2009). Dajcie mi laboratorium a poruszę świat. *Teksty Drugie*, 12, 163–192.
- Maliszewski, K. (2010). Żądza przejrzyści. Dwuznaczny urok Komeńskiego. *Edukacja Dorosłych*, 2, 35–53.
- Markowski, M.P. (2003). *Efekt inskrypcji: Jacques Derrida i literatura*. Kraków: Homini.
- Przyboś, J. (1959). O metaforze. *Twórczość*, 3, 105–116.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Witkowski, L. (2013). Autorytet i wartości u stóp. ER(R)GO. *Teoria – Literatura – Kultura*, 1 (26), 44–69.

## SUMMARY

### “The Silence of the Lambs”, that is, the Status of Metaphor and Common Knowledge in Thinking about Education

The core problem of this article stems from reading of works by Maria Dudzikowa. According to, among others, the perspective of *unum necessarium* (K. Maliszewski) main categories of these texts were pointed and key article suggested. The considerations taken concern nodal topics of Dudzikowa’s thought – that are: metaphor in educational use and pedagogical status of common knowledge – with the contextual contribution of texts of such figures as Aristotle, S. Hessen, T. Hołówka, J. Przyboś, L. Witkowski. The conclusion reached is that as long as the pedagogical education concerns only the time in which it occurs (that is time of studying instead of actual educational work), there is no chance to overcome too restrictive socialization, political atrophy, cultural unification, ect.

KEY WORDS: common knowledge, metaphor, pedagogical thinking, *unum necessarium*, Maria Dudzikowa