

### Pedagogika i język

*Język pedagogiki to taka odmiana języka literackiego i naukowego, która posiada zróżnicowane funkcje wyrażania operacji myślowych opartych na jednoznacznych, ścisłych oraz wieloznacznych i metaforycznych wypowiedzeniach związanych z uogólnioną i lokalną refleksją filozoficzną, historyczną i naukową nad człowiekiem i jego edukacją [...]*<sup>1</sup>.

Janusz Gnitecki

Według wielu przedstawicieli filozofii, język to jedno z ważniejszych zagadnień współczesności, a według niektórych (np. Artur Danto) to obecnie problem najistotniejszy także dla samej „królowej nauk”. Oryginalna definicja języka pedagogiki autorstwa Janusza Gniteckiego zdaje się „otwierać” ten problem także w obszarze wiedzy o edukacji. Współczesna pedagogika, szczególnie w zakresie teorii poznania, opiera się, w ślad za filozofią, na wielu niesproblematyzowanych założeniach, których znaczna część dotyczy właśnie języka. Nie bez przyczyny Teresa Hejnicka-Bezwińska określa „problem języka jako jedną z podstawowych kwestii współczesnej pedagogiki” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 260). Zadaniem niniejszego tekstu jest próba ponownego sproblematyzowania refleksji o języku w perspektywie pedagogicznej.

### Od zwrotu lingwistycznego w filozofii do zwrotu językowego w naukach humanistycznych

Znaczna część dwudziestowiecznej filozofii naznaczona jest – by nie rzec, zdominowana – refleksją o języku w ramach dominującego współcześnie, kontrowersyjnego w swych skrajnych wersjach i interpretacjach, paradygmatu lingwistycznego (Martens, Schndelbach 1995, s. 89). Dyscypliny szczegółowe, przede wszystkim te, które wiele filozofii *zawdzięczają*, w różnym stopniu rozwijają refleksję dotyczącą języka w jej metodologicznym, ale też i przedmiotowym znaczeniu. Dylematy, które towarzyszą owym refleksjom, wyznaczane są choćby przez kontrowersje wokół referencyjnych ujęć języka jako *przezroczystego* (*nieprzeszkadzającego* w wersji postulowanej) medium uprawiania wiedzy oraz ujęć niereferencyjnych, które z racji nowego statusu ontologicznego języka czynią z niego problematyczny przedmiot nauki. Pytanie zasadnicze dotyczy tego, czy pedagogika podjęła próbę namysłu nad swym językiem, choćby w ramach badań nad uwarunkowaniami dyskursu edukacyjnego, nie mówiąc już o modyfikacjach jej tradycyjnego przedmiotu zainteresowań wynikających ze śmiałych materializujących i absolutyzujących<sup>2</sup> interpretacji języka, poza którym rzekomo „nie ma niczego”? Czy wiedzy

<sup>1</sup> Tekst pochodzi z recenzji książki T. Hejnickiej-Bezwińskiej [2008], *Pedagogika ogólna*, Warszawa, s. 267.

<sup>2</sup> Mam tutaj na uwadze przede wszystkim nurty postmodernistyczne, ale także nieanalityczną, transcendentną filozofię języka.

o edukacji potrzebny jest zwrot językowy<sup>3</sup>, na kształt tego, który stał się udziałem całej filozofii dwudziestowiecznej, a także niektórych jej wybitnych przedstawicieli (np. Heideggera czy Wittgensteina)<sup>4</sup>. Sednem wspomnianego zwrotu jest znana teza filozoficzna o odwróceniu perspektywy Locke'a (Kmita 2007, s. 9–37), na tyle ważna dla współczesnej filozofii nauki, że warunkująca udział w dyskursach nie tylko filozoficznych, ale i w dyscyplinach z nią współpracujących. Jerzy Kmita zdaje się podzielać powyższą argumentację, pisząc:

Przyjąc do wiadomości rzeczone odwrócenie perspektywy jest to spełnić warunek niezbędny uczestnictwa czynnego (pisarstwo) lub biernego (rozumienie tego pisarstwa) w dzisiejszej kulturze filozoficznej. Nie widzę powodów, dla których współczesny filozof profesjonalny lub jego czytelnik (rozumiejący go) miałby warunek ów spełniać obowiązkowo. Wystarczy mi, kiedy obydwa potrafia uchwycić sedno zwrotu lingwistycznego; stwarza to bowiem szansę na stopniowe nabywanie zdolności do uchwycenia mechanizmu odwracania się perspektywy Locke'a, a w każdym razie nie uprawnia do kpin z kogokolwiek, kto występuje z pozycji filozofa współczesnego lub autentycznego (rozumiejącego) czytelnika literatury tworzonej przez owego filozofa i jego kolegów (Kmita 2007, s. 13).

Wystarczy, że szeroką formułę *ważnego czytelnika literatury filozoficznej* zastąpimy, nie bez przyczyny, postacią *pedagoga*, aby wpisać język w każdy słownik kategorii pedagogicznych z adnotacją odsyłającą do wielowymiarowego jego „pulsowania”. Owo pulsowanie, w punkcie wyjścia, skojarzone z radykalnym odwróceniem perspektywy Locke'a, związane jest z traktowaniem wypowiedzi językowej nie jako ubocznego i końcowego produktu procesu percepcji przedmiotu przez platońskie idee w naszych duszach, ale jako pierwszoplanowego nośnika wiedzy, bądź wiedzy samej, bez jakichkolwiek odniesień do tego, co pozazmysłowe, esencjalne i idealne. Zdaniem J. Kmity zwrot lingwistyczny wywołał bardzo istotne zmiany w metodyce uprawiania wiedzy wielu dyscyplin naukowych oraz w ich rezultatach merytorycznych. Dla filozofii oznaczało to „gruntowną rewizję tego, co przez dwa i pół tysiąca lat uchodziło za filozofowanie” (Kmita 2007, s. 34). Wracając do pulsowania interesującej nas kategorii, warto dodać, że zarysowana powyżej perspektywa filozoficzna dała jedynie początek ewentualnej „mapie wędrówki” (określenie J. Rutkowiak) kategorii języka przez szczegółowe koncepcje filozoficzne aż do współczesnych jej ujęć. Rysując kontury owej mapy, wyznaczając tym samym ramy dyskursu o języku, musielibyśmy, wychodząc od wspomnianej już odwróconej perspektywy Locke'a, wskazać między innymi na problemy kultur przedreferyjnych z ich „słowami sklejonymi ze światem” (Burszta 1991; Pałubicka 1984), proces powstawania referencji, odklejania się słów od świata, fenomen języka cielesnego Merleau Ponty'ego (Merleau-Ponty 2001), ujęcia języka w filozofii analitycznej i nieanalitycznej, propozycje materializacji i absolutyzacji języka (Perkowska 2003), jego niedualistycznych (Mitterer 1996, 2004) i autogeneracyjnych ujęć (Chojecki 1997), aż do przygodności języka jako jedynej podstawy funkcjonowania w świecie pozbawionym jakichkolwiek podstaw (Rorty 1996). Oczywiście nie sposób omówić choćby pobieżnie wskazanych koncepcji w tak krótkim tekście, tym bardziej że każda z nich

<sup>3</sup> Zwrot lingwistyczny (językowy) datuje się zależnie od wagi przywiązywanej do określonych filozofów bądź na koniec XIX wieku (Peirce, Fregge), bądź też na początek XX wieku (Wittgenstein i jego *Tractatus*).

<sup>4</sup> Wittgenstein jest autorem dwóch wybitnych, ale przeciwstawnych sobie w wielu punktach, dzieł filozoficznych: *Traktatu logiczno-filozoficznego*, oraz *Dociekań filozoficznych*. Stąd tendencja wśród komentatorów dorobku filozofa, aby wyróżnić „wczesnego” i „późnego” Wittgensteina. Także interpretatorzy Heideggera zwracają uwagę na jego „zwrot” w poglądach, eksponujący rolę języka, jako „domostwa bycia”.

stanowić może temat odrębnej monografii o znaczących walorach także w perspektywie wiedzy o procesach edukacyjnych. Tezę powyższą wzmacnia inna sugestia, którą warto w kontekście zainteresowań pedagoga wyartykułować bardzo wyraźnie, by nie powstało wrażenie, że problem języka to dylemat wyłącznie lingwistyki bądź językoznawców. Otóż refleksja filozoficzna dotycząca języka nie dotyczy wyłącznie jego samego, warunkuje natomiast sposób rozumienia wielu kluczowych kategorii filozoficznych. Jeśli powrócimy do wyrażonej wyżej propozycji utożsamienia (choćby tylko na potrzeby niniejszych analiz) pedagoga z uważnym czytelnikiem literatury filozoficznej, to musimy dodać, że dla tego ostatniego język nie może być sprowadzony do kwestii precyzji, jasności i klarowności wypowiedzi w zasadniczym procesie zdawania relacji z rzeczywistością. Nawet pomijając skrajne propozycje utożsamiające język właśnie z rzeczywistością, której *nie ma* poza językiem, to i tak okaże się, że, mówiąc słowami Rorty'ego, przygodność języka zasadniczo związana jest z *przygodnością jaźni, przygodnością sumienia i przygodnością wspólnoty*<sup>5</sup>. Innymi słowy, określone rozumienie języka to jednocześnie określeniem tym wyznaczone rozumienie *socjalizacji i wychowania*. Przyjęta perspektywa interpretacyjna w odniesieniu do języka to związana z nią perspektywa antropologiczna, ontologiczna, epistemologiczna i aksjologiczna. Niech gadamerowskie *rozumienie*, językowe przecież (Gadamer 2003, s. 10), czy Heideggera *bycie wszystkiego co jest* jako to, co *mieszka w słowie*, posłużą za egzemplifikację powyższej tezy. Szczególny dla myślenia pedagogicznego jest problem referencji<sup>6</sup>, związana z nim *tamta strona dyskursu* i porzucenie ontologicznych rozróżnień pomiędzy opisem a przedmiotem opisu. Odrzucenie założenia o istnieniu dystansu pomiędzy językiem a światem anuluje istotność szeregu innych problemów albo wymaga ich znaczącego zredefiniowania. Dla pedagogiki jest to tym bardziej istotne, że język, intencjonalnie używany, jest tutaj postrzegany jako „narzędzie” wywoływania zmian w osobowości (tożsamości) drugiego człowieka. Podnoszone współcześnie performatywne rozumienie języka<sup>7</sup>, przy założeniu jego niereferencyjności, stawia tę tradycyjną perspektywę pedagogicznego myślenia w zupełnie nowym świetle. Pomijając złożone kwestie referencji, problem ten jest obecny w pedagogice pod postacią *aktów mowy*, rozumianych jako znaczący element kompetencji komunikacyjnych (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 275). Obok już wykorzystywanego w refleksji edukacyjnej Johna Searle'a warto wspomnieć także o koncepcji performatywów Johna L. Austina i jego pytania „*jak działać słowami?*” (Austin 1993, s. 311–334, 545–707). Autor jest przekonany, że posługując się słowem, zawsze wykonujemy określone czynności, osadzone w jakimś kontekście. Ta ostatnia uwaga znosi właściwie problem języka uniwersalnego, a takie spojrzenie znacznie modyfikuje choćby rozumienie metod wychowania, ich status powtarzalności i intencjonalny charakter. Powróćmy jeszcze do problemu referencji. Zdaniem R. Rorty'ego problemy epistemologicznego relatywizmu, sceptycyzmu czy adekwatnej reprezentacji

<sup>5</sup> Mam tutaj na uwadze kolejne rozdziały z książki R. Rorty'ego *Przygodność, ironia, solidarność*.

<sup>6</sup> Najogólniej rzecz ujmując, pojęcie referencji dotyczy określania funkcji odnoszenia się wyrażen do czegoś poza nimi. Referencja jest relacją pomiędzy np. nazwą a osobą lub przedmiotem, deskrypcją a przedmiotem opisu itp. Relacja referencji dotyczy wyrażen, a więc tego, co językowe.

<sup>7</sup> W związku z pracami takich filozofów, jak J.R Searle, W.Q. Quine czy J.L Austin, powstały wątpliwości, czy język służy wyłącznie do rozpoznawania, a następnie przekazywania rozumowo kształtowanych treści. W ramach teorii „aktów mowy” panuje przekonanie, że podstawową funkcją języka jest organizowanie działania komunikacyjnego i wpływanie na interlokutorów. Język nie jest tu nośnikiem treści, ale bodźcem kierującym społeczne zachowania. Performatywność języka bywa interpretowana także jako jego zdolność do „czynienia słowami”, zmiany rzeczywistości.

przestają być interesujące, ponieważ pozwalają się sformułować tylko w ramach ujęcia zakładającego tradycyjnie interpretowaną referencyjność (Rorty 1996). W pedagogice tradycyjne myślenie oparte na dychotomiach wyznacza sposób rozumienia takich kategorii, jak *prawda*, *tożsamość* czy *obiektywność*. Zakwestionowanie tej dualnej zasady postrzegania rzeczywistości za Latourem, Mittererem, Fishem może wnieść sporo interesujących kwestii dla wiedzy o edukacji, ale też sporo zamieszania.

## W stronę estetyzacji języka humanistyki

Gdybyśmy chcieli wskazywać na kolejne uzasadnienia obecności refleksji dotyczącej języka w pedagogice, to niewątpliwie trzeba by wspomnieć o problematyce *estetyzacji* rzeczywistości i nauki oraz *tekstualizacji* przestrzeni i środowiska. O pierwszej z tych perspektyw w kontekście edukacji pisał wiele Lech Witkowski, jako o „cesze ontologicznej zjawisk kultury i wyzwania kulturoznawczego we współczesnej humanistyce” (Witkowski 2007, s. 87). Dodajmy, że jest to wyzwanie także dla języka owej humanistyki. Geneza procesu estetyzacji sięga połowy XIX wieku, jednak dopiero w naszych czasach stała się ona konstytutywno-funkcjonalną regułą kulturotwórczą. Nie bez przyczyny Rorty postuluje, aby modernistycznych i *uczonych*, *kapłanów teologów* zastąpić *poetami* i *pisarzami*, a filozofię potraktować jako *rodzaj pisarstwa*. Tylko nowy opis jest w stanie wprowadzić nowe idee, które mogą mieć szanse na urzeczywistnienie w społeczeństwie. Tylko nowy opis samego siebie może być mechanizmem konstytuującym tożsamość jednostkową. Zdaniem wielu teoretyków, współcześnie proces estetyzacji obejmuje także dziedzinę nauki. Przypomnijmy, że już Khun, opisując nieprzewidywalny, więc częściowo przygodny i irracjonalny proces twórczy, ujmował w ten sposób zmiany paradygmatów naukowych. Według Lyotarda, nauka ponowoczesna dzięki elektronicznym środkom przekazu i dystrybucji informacji traci swój dawny opozycyjny charakter względem innych form wiedzy i dziedzin kultury, a w szczególności wobec sztuki. Ogólnie, w epoce ponowoczesnej ulega zatarciu różnica między nauką a „perswazyjno-pragmatyczno-performatywnymi narracjami” (Perkowska 2003, s. 101). Opozycyjna wobec sugestii Lyotyarda, tradycyjna wiedza naukowa wymagała, mówiąc językiem Wittgensteina, jednej „gry językowej” – denotacyjnej. Za kryterium poprawności tekstów naukowych uznawano ich wartość prawdziwościową oraz podatność na intersubiektywną weryfikowalność bądź popperowską falsyfikowalność. Za założeniami tymi kryły się określone metafizyczne przesądzenia. Wobec rezygnacji z „metafizycznej pociechy”, legitymacja wiedzy naukowej stała się problematyczna i straciła swoją dominującą pozycję, tym bardziej że zakwestionowano także jej drugi, obok prawdy, wyróżnik – skuteczność (Lyotard 1997 s. 149–161).

## Tekst wobec przestrzeni i środowiska

Kontrowersje wokół tradycyjnych dystynkcji: estetyczne – etyczne, „potęga smaku” i jego rola w idiosynkratycznych biografiach ludzkich, wreszcie rewolucyjne (w rozumieniu Khuna) przejście od *teorii do narracji* egzemplifikowane kunderowską *mądrością powieści* to tylko niektóre powody, dla których warto rozważyć język, w którym pojawia się na przykład rortiańska i davidsonowska metafora, i odpowiedzieć na pyta-

nie: „dlaczego Platon wykluczył poetów z państwa” (Gawroński 1984), a Rorty sprowadził ich z powrotem? O ile estetyzacja nauki stanowić może argument na rzecz obecności swoiście pojętej metafory w języku, o tyle proces *tekstualizacji* przestrzeni mógłby być potraktowany jako tło dla mechanizmu *autogeneracji* pojęć. Uprzedzając nieco dalszy tok analiz, powiedzmy tylko, iż obydwie wątki (metaforyzacja, autogeneracja) mogą stanowić swoisty mechanizm konstytuowania się *kategorii* w języku w opozycji do tradycyjnie określanych *pojęć*. To dystynkcja w pedagogice już powszechnie znana, podobnie jak znane są wysiłki chociażby J. Rutkowiak czy L. Witkowskiego dotyczące kreślenia map i profili semantycznych nowych *kategorii* w językach i słownikach pedagogicznych. Wspomniana powyżej *tekstualizacja* przestrzeni jest dlatego ważna dla dyskursów o edukacji, że samą kategorię środowiska, tak powszechnie eksploatowaną w pedagogice w jej wymiarze społecznym, fizycznym, indywidualnym, z punktu widzenia wielu nurtów współczesnej filozofii postrzega się jako wypełnioną praktykami językowymi prowadzącymi do przeformułowania statusu przestrzeni ludzkiego świata (Rewers 1996, s. 12). To nic innego jak właśnie postępująca, a nawet przyśpieszająca na początku XXI wieku *tekstualizacja* (związana także z *wirtualizacją*) (Ostrowski 2008) środowiska życia człowieka, domagająca się odzwierciedlenia w języku współczesnej pedagogiki, tradycyjnie zainteresowanej środowiskiem (wychowawczym, edukacyjnym itp.). To uwikłanie przestrzeni w problemy języka związane w filozofii z przejściem od platońskiego logosu do bachtinowskiej *logosfery* wyznacza także problem *uprzestrzenienia* dyskursu. Nową przestrzeń *logosfery* wypełnia, za sugestiami Bachtina, rytm, zgiełk, oraz to co niewypowiedziane – *niewspółobecne*, i to, co *milczące*. Dodajmy, iż współczesna pedagogika w ostatnich dwudziestu latach przeszła znaczące przewartościowania w swych poznawczych eksploracjach, przechodząc między innymi właśnie od dyskursów *nieobecnych* do tych *milczących*. Dzięki L. Witkowskiemu znamy intrygującą filozofię Bachtina z jego postulatami „otwierania narracji na pograniczu języków”, która wskazuje na różne wymiary estetyzacji świata (Witkowski 2007a, s. 74–99) oraz na nowy status tekstu prowadzący do *tekstualizacji* rzeczywistości (Witkowski 2007a, s. 81). Łatwo skojarzyć tezy Bachtina z koncepcją Derridy, dla którego tak jak dla wszystkich innych przedstawicieli ponowoczesnych koncepcji języka tradycyjne trójelementowe pojmowanie znaku językowego jest nie do przyjęcia. Przypomnijmy, że w tradycyjnych ujęciach znak (słowo zdanie, tekst) traktowany był jako konstytuowany przez relację łączącą „znaczące”<sup>8</sup> ze „znaczonymi”<sup>9</sup> w odniesieniu do trzeciego elementu – obiektu jako rzeczywistego odnośnika. W perspektywie, którą analizujemy, wszystkie odnośniki znaku pozostają nadal znakami, czyli odesłaniami do innych odesłań w stronę *intertekstualności* i „pleniących się śladów”. Zdaniem A. Chojeckiego, w języku współczesnej humanistyki można zaobserwować zjawisko *semantycznego rozrostu* (jako swoistej kontynuacji *nadwyżki semantycznej*), które określa się mianem *autogeneracji słowa*. Ciekawe, że także w graficznym sposobie istnienia języka pojawiają się zmiany indywidualizujące język (np. cudzysłowy, sylabizacje, różne kroje czcionki, przypisy do przypisów, oryginalne delimitacje tekstu, puste miejsca, kompozycje graficzne, wprowadzenie rysunków itp.), które łamią wszelkie dotychczasowe konwencje, wskazując na iluzyjność i hybrydową formułę zapisu. Jak pisze Chojecki: „konwencja jest nękana konsekwentnie łącznie z jej bastionami i fortecami takimi jak rodzaj i gatunki (dyskurs naukowy, artystyczny, potoczny)” (Chojecki 1997, s. 8). Czy pedagogika może być,

<sup>8</sup> Dźwięki lub obrazy jako konkretne, zmysłowe elementy słyszalne bądź widzialne.

<sup>9</sup> Treści „pomyślane” konwencjonalnie łączonych z określonymi elementami „znaczącymi”.

parafrazując Rorty'ego, *rodzajem pisarstwa* łamiącym tradycyjne dystynkcje językowe i konwencje modernistycznej nauki? Przytoczona na wstępie niniejszego tekstu definicja języka pedagogiki autorstwa Janusza Gniteckiego sugeruje, że pytanie jest przynajmniej warte rozważenia. Zwróćmy jednocześnie uwagę na fakt, iż wewnętrzna dynamika słowa, o której wspomina Chojecki w ramach opisu autogeneracji, może być zinterpretowana jako jeden z mechanizmów funkcjonowania *kategorii* w języku. W opozycji do statycznych, zamkniętych, nieproblematicznych pojęć, pojawia się polisemantyczna, problematyczna kategoria z jej wewnętrzną, heglowską dynamiką i teoriiotwórczą perspektywą. Autogeneracja języka nie jest tylko jednym z kontrowersyjnych pomysłów ponowoczesności. Pojęcia, które ujawniały swą wewnętrzną dynamikę, funkcjonowały w języku od zawsze, jakkolwiek różny był ich stopień aktywności. Świadczą o tym teksty Arystotelesa czy Diogenesa (Chojecki 1997, s. 9). Nie sposób w tym miejscu nie przypomnieć kapitalnych wątków dotyczących *kategorialnych* podróży w czasie i w interdyscyplinarnych przestrzeniach, zaproponowanych przez B. Skargę, świadomą, że każdy intelektualny wysiłek, którego tworzywem i produktem zarazem jest język, wymaga „przełamywania skostnienia chemicznie czystych pojęć” (Skarga 2005, s. 116). Podążając tropami Hegla i jego idei dialektyzacji pojęć, Autorka podkreśla w szczególności znaczenie dialektyki ogólności i szczególności, identyczności i różnicy, określności i nieokreślności. Podkreślmy ogromne znaczenie owej semantycznej dynamiki wielu kategorii funkcjonujących w teoriach i koncepcjach wychowania dla współczesnej komparatyki. Podkreślmy wreszcie ambiwalentny charakter wielu centralnych kategorii wiedzy o edukacji, możliwy do ukazania właśnie w świetle owej dialektyzacji. *Autogeneratywność* języka wydaje się jedną z prób odpowiedzi na coraz bardziej złożony przedmiot zainteresowań pedagoga nie tylko „teoretycznie zorientowanego”. Przypomnijmy, że współczesne ujęcia encyklopedyczne ujmują w przedmiocie badań pedagogiki obok szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, także uwarunkowania dyskursu edukacyjnego. Obydwa człony przedmiotu badań są ze sobą ściśle związane. Zwróćmy uwagę, że podstawą dyskursu jest zawsze język. Projektowanie i realizacja badań empirycznych są zatem warunkowane procesami wyjaśniania, rozpoznawania i nazywania, które zawsze dokonywane są w jakimś języku. Jeśli jakość społecznej praktyki wychowania zależy także od jakości badań realizowanych w pedagogice, to język okazuje się tutaj niezmiernie ważny także dla pedagogów „praktycznie zorientowanych”.

## Metafory w języku pedagogiki

Jak już wspomniałem, obok *autotegenracji* w języku jako odpowiedzi na tezę o *tekstualizacji* przestrzeni, pojawiła się perspektywa estetyzacji świata z postulatem obecności metafory w języku. Zarysujmy szersze tło problemu. Zdaniem Rorty'ego członkowie przyszłego społeczeństwa odrzucą *stary* język i związany z nim tradycyjny model racjonalności, który generuje liczne demarkacje i domaga się klarownej, logicznej argumentacji i jasnych kryteriów. Pojawi się język *nowy* – będący z pozycji tradycjonalisty – wcieleniem antydemarkacjonizmu, antyfundamentalizmu i antyreferencyjności. Postęp intelektualny i moralny dokonywać się będzie dzięki kreowaniu nowych metafor w przygodnym języku. W tę utopijną wizję wpisana jest właśnie rola metafory interpretowanej przez Rorty'ego za Davidsonem, a w opozycji wobec wielu jej klasycznych in-

terpretacji. W duchu platońskim<sup>10</sup> i pozytywistycznym metafora miała postać wyrażenia bezwartościowego, bądź takiego, które da się sparafrazować w języku niemetaforycznym. To stanowisko przyjmowane jest także i dzisiaj w kręgach naukowych, degradujących metaforę do roli poetyckiego ozdobnika, niegodnego roli tekstu naukowego. Rorty wraz z Davidsonem reprezentują pogląd, według którego metafora jest nowym elementem języka, przesądającym o jego pragmatycznej skuteczności i potencjalnej innowacyjności. Według Rorty'ego istnieją trzy sposoby, dzięki którym nowe przekonania mogą zostać wprowadzone do języka: przez percepcję, wnioskowanie oraz metaforę. W dwóch pierwszych przypadkach język nie ulega zmianom, a ewentualne modyfikacje mogą dotyczyć jedynie naszej oceny prawdziwości jego niektórych zdań. „Język jest w tym przypadku postrzegany jako *constans*, czyli wszystko to, co może być nam kiedykolwiek potrzebne do poznawania i opisywania świata. Jedyne, co można czynić, będąc intelektualistą, to czuwanie nad coraz bardziej *przezroczystym* jego charakterem oraz wydobywanie jak największej liczby konsekwencji z aktualnych przekonań w ramach zamkniętej przestrzeni logicznej<sup>11</sup>. Natomiast dzięki metaforze język, przestrzeń logiczna i zakres możliwości są nieskończone” (Rorty 1995, s. 18). Metafora jest raczej głosem *spoza przestrzeni logicznej*. „Stanowi wezwanie do zmiany własnego języka i życia, a nie propozycję ich usystematyzowania” (tamże). Nowe metafory zakładają pewien wysiłek semantyzacyjny ze strony odbiorcy, uczestnika dyskursu, który musi przełamać swoisty opór wynikający z własnych nawyków językowych. Metafory zdaniem autora *Przygodności, ironii i solidarności* są najistotniejszym elementem rewolucji naukowych (i nie tylko), które zawsze zaczynają się od słów, wyrażających nowe idee „Umiejętność mówienia inaczej, a nie dobrego argumentowania stanowi główne narzędzie zmiany kulturowej” (Rorty 1996, s. 24).

## *Jak słowa łączą się ze światem w perspektywie ponowoczesnych dyskursów edukacyjnych*

Podobnie jak autogeneracja języka nie jest tylko wymysłem XX-wiecznej filozofii, a metafora, mimo ewolucji swoich interpretacji i zaplecza filozoficznego, nie stanowi żadnego novum w języku ponowoczesnym, tak też niereferencyjność języka nie została wymyślona przez XX-wiecznych filozofów. W kulturach przedreferencyjnych, w których nie było jeszcze nauki o wychowaniu, ale zapewne istniały problemy wychowawcze i język, słowa „łączyły się ze światem”, to co symboliczne było sklejone z tym co praktyczne. Tezy takie pojawiły się w tekstach A. Pałubickiej w ramach jej idei synkretyzmu kultur archaicznych i mowy magicznej (Pałubicka 1984). Proces odklejania słów od świata trwał wiele lat, by w drugiej połowie XX wieku zostać ponownie zakwestionowany, i w ramach teorii niereferencyjnych, nieesencjalistycznych i relacjonistycznych zaproponować bardzo interesujące także z punktu widzenia dyskursu o edukacji tezy. Josef Mitterer w swojej propozycji „niedualizującego sposobu mówienia” wychodzi od stwierdzenia, że u początku filozofii tkwią niesproblematyzowane założenia dotyczące dychotomicznych rozróżnień typu: język – świat, sąd – przedmiot, byt – świadomość,

<sup>10</sup> Nieco inne podejście do metafory u Platona prezentuje P. Ricoeur.

<sup>11</sup> W pewnym uproszczeniu są to poglądy reprezentowane np. przez Husserla oraz filozofów analitycznych.

podmiot – przedmiot i inne. Nie trzeba dodawać, że założenia te, poprzez filozofię, stały się fundamentalne także dla dyscyplin, które, tak jak pedagogika, wyłoniły się z „królowej nauk”, o czym była już mowa na wstępie tekstu. Zdaniem Autora *Tamtej strony filozofii* dualizacje są efektem zinstytucjonalizowania się konkretnych technik argumentacji odwołujących się do pozajęzykowej, właśnie tej drugiej strony dyskursu jako instancji rozstrzygającej w sporach. W ramach swojej propozycji *nie-dualizującego sposobu mówienia*, Mitterer proponuje rozumieć dyskurs jako kontynuację poprzedniego opisu, negując kontrowersyjnie, istnienie różnicy kategoryjnej pomiędzy opisem a jego przedmiotem. Istotą dyskursu byłoby zatem ciągle kontynuowanie opisu rzeczywistości pojętej jako *ostatnio zachodzący stan rzeczy*. Ważna wydaje się przy tym uwaga, że dla pedagogiki (i nie tylko dla niej) nie są obecnie pierwszoplanowe rozważania i dywagacje dotyczące ontologicznych tez o rzeczywistości złożonej „wyłącznie z opisów”. Także i dla samego Mitterera poszukiwania odpowiedzi na fundamentalne filozoficzne pytania o to, co istnieje, nie są najważniejsze (Mitterer 1996, s. 4). Autorowi *Ucieczki z dowolności* chodzi raczej o ujawnienie mechanizmów i trików dualizujących technik argumentacji, jako dominujących we współczesnych dyskursach. Dla refleksji o edukacji ma to istotne znaczenie, ponieważ także i tutaj ważniejszy (bardziej efektywny) wydaje się krytyczny dialog z tradycją niż jej jednorazowe obalenie na mocy ontologicznych i epistemologicznych rozstrzygnięć. Mitterer występuje przeciwko dualizmowi z racji czysto praktycznych, sądzi bowiem, że technika argumentacji oparta na dychotomicznych rozróżnieniach „obydwu stron dyskursu”, przy założeniu esencjonalności jednej z nich, prowadzi nieuchronnie do sytuacji bez wyjścia, a na to pedagogika nie może sobie pozwolić. Powtórzmy raz jeszcze: *nie-dualizujący* sposób mówienia nie ma być rewolucyjnym paradygmatem, znoszącym poprzednie techniki prowadzenia dyskursów. Jest raczej wyrazem pewnej „myśli słabej”, eksperymentem, który pokazując słabe strony tradycyjnych relacji językowych, pozwoli zrekonstruować powstawanie dychotomii pomiędzy opisem a przedmiotem, a jednocześnie przez swą funkcję „dydaktyczną” obnaży chwyt retoryczny stosowane w ramach dualizmu. Lektura tekstów Mitterera, nie tylko poprzez sugerowane powyżej dydaktyczne walory, może być przydatna dla pedagogów. Autor *Tamtej strony filozofii* wskazuje reguły i przykłady wzajemnego przypisywania sobie etykietek przez oponentów sporów naukowych. To praktyka wciąż obecna także wśród dyskursów o edukacji, podobnie jak i inne „metody” – personalizowania stanowiska oponenta oraz depersonalizowania i obiektywizowania własnego stanowiska, dzięki czemu pojawia się swoiste roszczenie do „jedynej słuszności” (Mitterer 2004, s. 104). Owo roszczenie wiąże się zazwyczaj ze wskazywaniem na konkurencyjny osąd jako na ten, który niesie z sobą niebezpieczeństwa natury etycznej. To także częsty problem w ramach dyskursów i badań porównawczych w zakresie różnych ideologii i teorii wychowania. I tak powracamy do znanej tezy, utożsamiającej spory epistemologiczne z zakamuflowanymi sporami aksjologicznymi, a te często prowadzą do wykluczenia oponenta i odmówienia mu prawa do uczestniczenia w dyskursie z racji wyróżnionego (przez określone, preferowane wartości) statusu aksjologicznego. Równie interesujące, a także realizowane w duchu sprzeciwu wobec esencjalizmu, referencji i różnych przesądzeń natury metafizycznej, są koncepcje „późnego” Wittgensteina<sup>12</sup> czy S. Fisha

<sup>12</sup> Ponieważ filozofia Wittgensteina i jej „dwa etapy” rozwoju są powszechnie znane, nie referuję ich w całości. Warto natomiast w kontekście rozważań o antyesencjalizmie Autora *Dociekań filozoficznych* przytoczyć wymowny tytuł eseju M.S. Hackera (komentatora filozofii Wittgensteina): *Metafizyka jako cień gramatyki*, który trafnie oddaje poglądy Wittgensteina na idee reprezentacjonizmu i referencji.



z jego oryginalnymi pomysłami autonomicznej interpretacji czy teorii wspólnot interpretacyjnych (Fish 2002, s. 178). Wszystkie te ujęcia mogą wnieść bardzo wiele istotnych rekontekstualizacji w zakresie języka i dyskursu o edukacji. Szczególnie ciekawa wydaje się teoria S. Fisha, jeśli potraktujemy pedagogikę w jej różnych układach instytucjonalnych bądź merytorycznych (instytuty, katedry, uniwersytety, ale też „szkoły”, grupy badawcze itp.). W takich wspólnotach obowiązują pewne strategie interpretacyjne, kategorie rozumienia i wspólne normy języka, pojmowane jako produkty socjalizacji, także tej wtórnej. W obrębie wspólnoty redefiniuje się cały czas to co akceptowalne, ważne i dopuszczalne, a żadna „ostateczna” czy „jedynie trafna” interpretacja nie jest możliwa. Konieczność namysłu nad własnym językiem w takim kontekście wydaje się oczywista, choćby ze względu na wymóg kontynuowania dyskursu jako warunku trwania wspólnoty.

## Karnawał w języku – nowe konteksty w pedagogice

Możliwe, że sugerowany na początku niniejszego tekstu „zwrot językowy” w pedagogice wymaga swoistego odreagowania, na kształt tego, jaki stał się udziałem przełomu średniowiecza i renesansu (Heers 1995). Wtedy to bowiem karnawał, jakiego dziś nie znamy, dawał ludziom krępowanym przez cały rok nakazami kościoła i państwa okazje do odwrócenia sankcjonowanego na co dzień porządku rzeczy, zmieniając także płaszczyznę komunikowania się i języka. Być może po latach ortodoksji i heterodoksji przyszedł czas na karnawalizację języka w ramach myślenia (pisanie, mówienie) heterogenicznego w obszarze wiedzy o edukacji. Przywołuję tym samym Bachtina teorię karnawalizacji kultury, w obrębie której można zrekonstruować wątki dotyczące języka<sup>13</sup>. Początków skarnawalizowanej literatury upatruje Bachtin, śladem starożytnych, już w Antyku, w gatunkach zaliczanych do tak zwanej „domeny powagi-śmiechu” (Bachtin 1970, s. 164–186). Zasadniczą cechą owych gatunków łączących w jedno wielość tonacji wzniosłych i prześmiewczych było „karnawałowe światoodczucie”, na które składają się cztery kategorie: *familiarność*, *ekstrawagancje*, *mezalianse* i *profanacje*. Spróbujmy odczytać je w perspektywie języka i komunikowania się, powtarzając ryzykowną tezę o „zwrocie językowym” w pedagogice choćby w jego terapeutycznej (kompensacyjnej) funkcji<sup>14</sup>. *Familiarność* w zamyśle Bachtina pozwalała „przekraczać istniejące w rzeczywistości pozakarnawałowo-biesiadnej podziały, zrównując ludzi o biegunowo odległym statusie społecznym. Język tracił swoje tabu, uprzywilejowane konstrukty, etykiety i wyznaczniki kompetencji językowych na rzecz porozumienia w duchu „nieskrępowanej gestykulacji i wyzwolonej mowy karnawałowej” (Bachtin 1970, s. 188.) Mimo odmiennej perspektywy teoretycznej warto przypomnieć w tym miejscu kategorię (teorię) wspólnot interpretacyjnych autorstwa S. Fisha i zasugerować jej swoistą, karnawałową odmianę. *Mezalianse*, zresztą blisko związane z *familiarnością*, pozwalały w trybie karnawałowych prowokacji łączyć najbardziej odległe pojęcia, wartości i przekonania,

<sup>13</sup> Bachtin nie poświęcił odrębnej części swoich prac tematyce języka. Podporządkował swoje analizy problematyce struktury i funkcji obrazów o rodowodzie karnawałowym w omawianych przez siebie utworach literackich Dostojewskiego i Rabelais’go.

<sup>14</sup> Odwołuję się tutaj do funkcji karnawału opisanych przez L. Witkowskiego, który oprócz wspomnianej funkcji kompensacyjnej wymienia też: konserwującą, opozycyjną oraz egzystencjalną (Witkowski 2000, s. 186–188).

które w „mentalności pozakarnawałowej” nie miały racji bytu. „Klasyczne” łączenie sfery sacrum i profanum jest tu najlepszym przykładem, przypominającym o zbawiennej (przynajmniej dla zawodu pedagoga, wychowawcy) cesze ambiwalencji wpisanej w procesy edukacyjne. Podobna, ambiwalentna wykładnia dotyczy także *profanacji*, „parodiowania uświęconych tekstów i sentencji” (Bachtin 1970, s. 189). Kategoria ta służyła detronizacji każdej formuły czy tekstu, roszczonego sobie pretensje do powagi i niezmienności. Przypomina także i dzisiaj o „powadze śmiechu” w wielu kontekstach edukacyjnych, od klasy lekcyjnej zaczynając, przez „nieobecne” kategorie socjalizacji, na tekstach naukowych kończąc. Wszystkie omówione dotąd kategorie łączy bachtinowska *ekscentryczność*, obalająca ogólnie przyjęte formuły, naruszająca wszystko to, co stosowne, kanoniczne i obowiązkowe w imię tego, co peryferyjne, marginalne i (do) wolne.

## O typach języka w pedagogice

Poszukiwanie języka właściwego dla współczesnej pedagogiki nie jest zadaniem prostym. Gdybyśmy wzięli pod uwagę historię rozwoju i przemian dyscypliny zajmującej się edukacją od czasów powojennych aż po współczesne, to moglibyśmy zaproponować swoistą „wertikalną” typologię<sup>15</sup> języków: od języka *jedyne* („jedynie słusznej” ideologii), przez języki *opozycyjne* (np. traktujące wychowanie jako „fakt” bądź „zadanie” w ujęciu K. Konarzewskiego), języki *komplementarne* (pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana według S. Palki), aż po *multijęzyki* (koncepcja R. Schulza) i *uniwersum językowe* (Bieszczad 2009, s. 23–39). Możliwa jest też druga, otwarta „typologia” o charakterze „horyzontalnym”, sugerująca pewien sposób rozpisania wspomnianego powyżej uniwersum językowego w innym planie teoretycznym, takim, którego wybrane elementy osadzone we współczesnej filozofii ponowoczesnej przedstawiliśmy w niniejszym tekście. Wskazalibyśmy tutaj na język *potoczny* uwikłany w niełatwy proces komunikacji pomiędzy społeczną praktyką wychowania, pedagogią a naukowym opisem procesów edukacyjnych. Uwzględnilibyśmy także język *metaforyczny* w perspektywie metodologicznych sporów wokół przechodzenia „od teorii do narracji” w naukach humanistycznych (w pedagogice). Wyodrębnilibyśmy także język *kategorii* (obok języka *pojęć*) oraz języki, których zakres stosowania i rozumienia zależy od problematyki filozoficznej poruszanej w artykule (np. problem referencji, reprezentacji, relacjonizmu itp.), a które trudno jednoznacznie sklasyfikować i nazwać. Problem języka wiedzy o edukacji to nie tylko refleksja dotycząca statusu dyscypliny naukowej samej pedagogiki. To także jeden z zasadniczych elementów kompetencji kulturowych każdego pedagoga wyznaczający poprzez szeroko rozumiane kompetencje językowe możliwość uczestnictwa w kulturze i rozumienie tekstów współczesnej humanistyki. Pamiętajmy przy tym, że sukces każdego wychowawcy w jego własnym procesie językowej akulturacji jest warunkiem adekwatnego wobec przemian społeczno-kulturowych uczestnictwa wychowanka w świecie kultury symbolicznej.

<sup>15</sup> Oczywiście sugerowany podział na języki pedagogiki nie rości sobie pretensji do spełnienia kryteriów typologicznych, jest autorską propozycją mającą na celu zaproszenie do dyskusji.

## LITERATURA

- Austin J.L. [1993] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa
- Bachtin M. [1970] *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa
- Bieszczad B. [2009] *O typach języka we współczesnej pedagogice – w poszukiwaniu nowej genezy dyskursów edukacyjnych*, [w:] A. Guzik, R. Sigva (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, Kraków
- Burszta W. [1991] *Mowa magiczna jako przejaw synkretyzmu kultury*, [w:] J. Bartmiński, R. Grzegorzyczkowa (red.), *Język a kultura*, t. IV, Wrocław
- Chojecki A. [1997] *Mowa mowy. O języku współczesnej humanistyki*, Gdańsk
- Fish S. [2002] *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Kraków
- Gadamer H-G. [2003] *Język i rozumienie*, Warszawa
- Gawroński A. [1984] *Dlaczego Platon wykluczył poetów z Państwa*, Warszawa
- Heers J. [1995] *Święta głupców i karnawały*, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. [2008] *Pedagogika ogólna*, Warszawa
- Kmita J. [1998] *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*, Poznań
- Kmita J. [2007] *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*, Poznań
- Lyotard J.-F. [1997] *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa
- Martens E., Schnadelbach H. (red.) [1995] *Filozofia. Podstawowe pytania*, Warszawa
- Merleau-Ponty M. [2001] *Fenomenologia percepcji*, Warszawa
- Mitterer J. [1996] *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*, Warszawa
- Mitterer J. [2004] *Ucieczka z dowolności*, Warszawa
- Ostrowicki M. [2008] *Wirtualne realis*, Kraków
- Pałubicka A. [1984] *Przedteoretyczne postacie historyzmu*, Warszawa
- Perkowska H. [2003] *Postmodernizm a metafizyka*, Warszawa
- Rewers E. [1996] *Język i przestrzeń w poststrukturalistycznej filozofii kultury*, Poznań
- Rorty R. [1995] *Filozofia jako nauka, jako metafora i jako polityka*, [w:] A. Szahaj (red.), *Między pragmatyzmem a postmodernizmem*, Toruń
- Rorty R. [1996] *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa
- Skarga B. [2005] *Granice historyczności*, Warszawa
- Witkowski L. [2000] *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń
- Witkowski L. [2007] *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa
- Witkowski L. [2007a] *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa