

MARY ANN AYIM

DOMINACJA I PRZEMOC W DYSKUSJI AKADEMICKIEJ — PORTRET UCZONEGO Z CZASÓW MŁODOŚCI

I. CECHY PORTRETU

Jako przedstawiciele nauki uczestniczymy w tradycji, która ceni niezależność, obiektywność, agresję, wyraźne oddzielenie uczuć od idei i niezdolność do wyrażania emocji—krótko mówiąc, uczestniczymy w tradycji, która ceni męskość pojmowaną w sposób stereotypowy. Nie jest to dla nas żadne zaskoczenie. Akademie były zarezerwowane dla mężczyzn, a przez wieki kobiety nie miały do nich formalnego dostępu. Kiedy wreszcie ich bramy zostały dla kobiet otwarte, postawiono surowy warunek: aby zostać uczoną, kobieta musi odrzucić swą *kobiecą* naturę — subiektywność, nieśmiałość i emocje (z wyjątkiem takich słusznych uczuć, jak złość i agresja). Kobieta musiała więc nauczyć się *myśleć jak mężczyzna*, w zależności od stopnia opanowania tej umiejętności była przyjmowana do społeczności akademickiej.

Stopień, w jakim męskość postrzegana jest jako *bilet wstępu* do owej społeczności zależy od dyscypliny naukowej; zmieniał się też na przestrzeni czasu. *Twardsze* dyscypliny, takie jak nauki przyrodnicze i matematyka, są najlepszymi przykładami męskiego stereotypu. Dyscypliny *miększe*, takie jak sztuki piękne, socjologia i pedagogika, odbiegają od tych *męskich* kryteriów doskonałości.

W artykule zajmę się trzema takimi dyscyplinami: naukami przyrodniczymi, filozofią i pedagogiką. Choć wybór ten był całkowicie arbitralny, oparty na dostępie do znanej literatury, istnieje jednak racjonalne uzasadnienie takiej selekcji. W zasadzie każda z tych dyscyplin zajmuje w świecie akademickim miejsce o szczególnym znaczeniu.

Nauki przyrodnicze interesują mnie ze względu na swój znaczny prestiż i pozycję wśród innych dyscyplin; filozofia—ze względu na swój wpływ na wiedzę w ogóle — będąc *królową nauk* odegrała niezwykłą rolę w kształtowaniu pojęcia *wiedzy (knowledge)* w rozumieniu uczonych; pedagogika — gdyż jest najbardziej przydatna we wprowadzaniu zmian i reform.

W niezwyklej pracy pt. *Gender and Science (Płeć i nauka)*¹ Evelyn Fox Keller wprowadza nas w świat męskiej natury przedsięwzięć naukowych z dziedziny nauk przyrodniczych. Powołuje się ona na badania Anne Roe², która porównując cechy osobowościowe przyrodników i innych naukowców odkryła, że to właśnie przyrodnicy najlepiej pasują do męskiego stereotypu. W swych studiach poświęconych problemowi: *Jaki typ badań naukowych prowadzą określone typy ludzi i dlaczego?*³ Roe⁴ stwierdza, że fizycy i biolodzy w szczególności wykazują uczucie *niepokoju w bliskich stosunkach międzyludzkich... (i) mają skłonności do unikania napiętych sytuacji emocjonalnych*⁵. W późniejszej pracy prezentującej profile osobowościowe wielu zawodów, łącznie z nauką, Roe opisuje fizyków i biologów jako osoby, które nie cenią bliskich stosunków międzyludzkich w życiu prywatnym i skutkiem tego nie angażują się w takie związki. Z rodzicami nie łączą ich silne więzi emocjonalne i istnieje wyraźna tendencja do *jawnego lub ukrytego poniżania własnej matki (choć) prawie, zawsze okazują głęboki szacunek ojcu*⁶. Ogólnie rzecz biorąc, naukowcy ci nie interesowali się innymi ludźmi, a ich uwaga skupiała się raczej na *racjonalnej władzy*⁷. Mieli skłonności do *abstrakcji i sformalizowanego, obiektywnego myślenia, a wyraźnie powstrzymywali się od wyobrażania siebie samych w danej sytuacji. Nie potrafili wczuwać się w sytuację innych ludzi, wykazywali pasywną adaptację emocjonalną*⁸.

Interesujący jest fakt, że wśród badanych naukowców nie było wyraźnych różnic związanych z płcią, a to oznacza, że kobiety, które zdołały przebrnąć przez bramy tej nauki przyjęły wymagany styl męski⁹. W przeciwieństwie do biologów i fizyków, pielęgniarki na przykład były: ekstrawertyczne, władcze, wrażliwe na problemy innych, dobrze przystosowane i praktyczne w rozwiązywaniu problemów. Sympatię do ludzi i zaintereso-

¹ E. F. Keller: *Gender and Science. W: S. Harding, M. B. Hintikka* (eds.): *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*. Dordrecht 1983, s. 187—205.

² Ibidem, s. 201.

³ A. Roe: *The Making of a Scientist*. New York 1952, s. 1.

⁴ We wstępie do rozdziału pt. *What Kinds of Stories Do They Tell?* Roe czyni interesującą uwagę na temat własnych poglądów związanych z właściwym rodzajem naukowców. Twierdzi ona: *Rozdział ten odnosi się do Thematic Apperception Test, a nie do usprawiedliwień, których słuchać muszą żony naukowców, gdy ci zostają po godzinach w laboratorium!* Ibidem, s. 171.

⁵ Ibidem, s. 192.

⁶ A. Roe: *The Psychology of Occupations*. New York 1956, s. 215.

⁷ Ibidem, s. 217.

⁸ Ibidem, s. 218.

⁹ Ibidem, s. 217.

sowanie ich problemami podawały za główny powód wyboru pielęgniarstwa jako przyszłego zawodu¹⁰.

Warto pospekulować na temat, czym byłyby historia nauki, gdyby wrażliwi, ekstrawertyczni, dobrze przystosowani badacze zastąpili ludzi o małym poczuciu empatii, nie interesujących się innymi i poniżających własne matki.

Ten krótki wstęp ilustruje sens tytułu artykułu *Portret uczonego z czasów młodości*. W dalszej części pracy portret ten zostanie uzupełniony kolejnymi szczegółami. Na początku jednak zajmę się omówieniem metafory.

II. UCZENIE SIĘ JAKO BICIE AŻ DO ULEGŁOŚCI— WSTĘP I ANEGDOTA

Anegdota, którą za chwilę przytoczę ilustruje naturę problemu, którym zamierzam się zająć. Jeden z moich kolegów postanowił włączyć pewien komponent do specjalnego języka używanego na kursie informatycznym, który prowadził. Choć sam znał ten język dość słabo, uważał, że studenci powinni się z tym włączeniem zapoznać. Decyzja ta spowodowała, że w wytężonej pracy poznał ten język na tyle dobrze, by móc go wyklądać. Po dwóch tygodniach, poświęconych wyłącznie na to zadanie, oświadczył z triumfem, że *zbił język aż do uległości*.

Trzeba dodać, że kolega ten nie jest w żaden sposób osobą gwałtowną, złośliwą czy agresywną. Jednakże będąc naukowcem, po osiągnięciach w poznaniu języka komputerowego, wykazał naturalny odruch przemocy. Przedstawiony wizerunek *bicia aż do uległości* bardzo trafnie oddaje nasze typowe postrzeganie natury sukcesu naukowego i intelektualnego.

Głównym zadaniem mojej pracy będzie identyfikacja i analiza występowania tego typu metafory w dyskusji akademickiej. Zajmę się m. in. szczegółowo językiem naukowym i naszkicuję metafory dominacji, zależności, manipulacji i kontroli. Następnie skupię się na dyskursie filozoficznym, w którym najsilniejsze metafory nasuwają pojęcia nie tylko dominacji i zależności, ale także przemocy i totalnej wojny. W ostatniej części artykułu zajmę się krótko językiem literatury oświatowej i omówię niektóre alternatywne metody uczenia się, metafory, które bardziej związane są z wychowaniem niż z uzależnieniem jednostek od siebie. Postaram się dowieść wyższości metafor wychowawczych nad metaforami przemocy, które są tak modne na naszych uczelniach.

¹⁰ Ibidem, s. 222.

III. NAUKA I POSZUKIWANIE PRAWDY — STUDIUM PRZYPADKU MANIPULACJI I KONTROLI

Nigdzie identyfikacja sukcesu z władzą, kontrolą i męskością nie rozkwitła pełniej niż w nauce. Twierdzenie to zilustruję cytując dwa głosy w tradycji naukowej—Francisa Bacona, którego prace w ogromnym stopniu przyczyniły się do określenia kształtu i kierunku myśli naukowej oraz Richarda Feynmana, współczesnego uczonego, który dostąpił najwyższych zaszczytów w świecie nauki, zdobywając nagrodę Nobla. Choć utożsamianie nauki z władzą antydatowało Francisa Bacona, zostało ono najwyraźniej przedstawione w pracach tego uczonego na temat nauki. Stąd też w swym eseju *On the Dignity and Advancement of Learning* namawiał on naukowca, by ten *śledził i niejako tropił naturę w jej wędrówkach, by móc potem doprowadzić ją znów do tego samego miejsca*¹¹.

Obraz wiedzy naukowej emanujący z kontroli i manipulacji naturą jawi się w tym fragmencie jasno i wyraźnie. Kolejny obraz wyłaniający się pośrednio z tego fragmentu dotyczy dualizmu, z określonymi granicami między znawcą a tym, co jest znane, między uczonym a naturą. Uczony poznaje naturę kontrolując ją i manipulując nią, lub jak twierdzi Bacon, kierując nią, drążąc ją i tropiąc ją.

Ale to nie wszystko. Kolejny dualizm, podstawowy w przedstawionym przez Bacona obrazie próby naukowej, to dualizm między mężczyzną a kobietą. Oczywiście uczony jest płci męskiej, natomiast natura — żeńskiej. W kolejnym fragmencie tej samej pracy Bacon uzupełnia swe metaforyczne wytłumaczenie natury przedsięwzięć naukowych następującym zdaniem: *Człowiek nie powinien mieć żadnych skrupułów podczas poznawania i penetracji tych otworów i zakamarków, gdy jego wyłącznym celem jest badanie prawdy*¹².

Słowa te będące wyraźną aluzją do stosunku seksualnego, metaforycznie łączą badania naukowe z penetracją ciała kobiety przez mężczyznę. Wcześniejsze nawoływanie do *tropienia, kierowania i drążenia* natury sugeruje, że tam gdzie natura opornie poddaje się zabiegom uczonego, użycie przemocy lub gwałt mogą być usprawiedliwione jako środek służący pogłębianiu naszej wiedzy. Tak więc natura charakteryzowana jest jako

¹¹ F. Bacon: *The Works of Francis Bacon*. T. 4, Londyn 1860, s. 296. Fragment ten cytowany jest W: S. Harding: *The Science Question in Feminism*. Ithaca 1986, s. 237.

¹² Ibidem.

poznawalna, pasywna, kobieca i narażona na gwałt¹³, a uczony jako aktywny znawca, męski, usprawiedliwiony w popełnianiu gwałtu w imię nauki¹⁴.

Utożsamianie nauki z męskością przez Richarda Feynmana jest równie obrazowe i równie cierpkie z punktu widzenia kobiety. W swym publicznym wykładzie, w którym opisał pracę nagrodzoną nagrodą Nobla porównał on proces formułowania teorii naukowej do pierwszych kroków w miłości¹⁵. Powiedział on: *To był początek, a idea ta wydała mi się tak jasna i tak wytworna, że głęboko ją pokochałem. Podobnie pokochanie kobiety możliwe jest tylko wtedy, gdy mało się o niej wie, gdy nie widzi się jej wad. Wady te staną się później widoczne, ale wtedy miłość będzie na tyle silna, by przy tej kobiecie pozostać. Tak więc pozostałem przy tej teorii kierując się młodzieńczym entuzjazmem, wbrew wszelkim trudnościom*¹⁶,

Następnie rozwinął on swą metaforę opisując teorię (i kobietę) w wieku starszym i zakończył wystąpienie słowami: *Cóż więc stało się ze starą teorią, którą pokochałem, gdy była młoda? No cóż, powiem, że jest już starszą kobietą i nie ma w niej nic pociągającego, a gdy dziś spojrzę na nią młodzi, to serca nie zabiją im mocno. Ale o starszej kobiecie musimy mówić jak najlepiej, ponieważ była wspaniałą matką i wydała na świat wspaniałe dzieci. Dziękuję Szwedzkiej Akademii Nauk za uhonorowanie jednego z nich. Dziękuję*¹⁷.

Taka charakteryzacja postrzeganej natury przedsięwzięć naukowych nie jest pod żadnym względem oryginalna. Spotyka się ją w większości współczesnych feministycznych opracowań krytycznych dotyczących nauki i filozofii nauki. Na przykład Lloyd¹⁸, Keller¹⁹ i Harding²⁰ przytaczają wiele obfitych i wyraźnych dowodów na metaforyczne utożsamianie postępu naukowego z konfliktem, władzą, manipulacją, dominacją, męskim seksualizmem, a nawet gwałtem.

Historycznie rzecz ujmując środowisko naukowe jest rezerwatem wyłącznie dla mężczyzn. Nauka jest realistyczna, gdyż musi definiować

¹³ Ibidem, s. 237.

¹⁴ Taki wizerunek rozwinięty zostanie szczegółowo w kolejnej części artykułu, która poświęcona jest filozofii, ale warto zauważyć jego obecność również w języku nauk ścisłych.

¹⁵ R. P. Feynman: *The Development of the Space-Time View of Quantum*.

Electrodynamics. „Science” 1966, 12 sierpnia, t. 153, nr 3737, s. 699—708.

¹⁶ Ibidem, s. 700.

¹⁷ Ibidem, s. 708. Fragment ten cytowany jest także W: S. Harding: op. cit., s. 120.

¹⁸ S. Lloyd: *The Man of Reason*, „Male” and „Female” in Western Philosophy. Minneapolis 1984, s. 101—7.

¹⁹ E. F. Keller: op. cit., s. 188—190.

²⁰ S. Harding: op. cit., s. 168—169 i 237.

i opisywać rzeczywistość; nie może być fałszywa, ponieważ posiada mandat zaufania na przedstawianie prawdy. Będąc naukowcem człowiek pracuje w grupie ludzi, którzy myślą tak samo, robią to samo, czują to samo²¹. Jednolitość członków grupy zapewniają surowe kryteria wstępu. W świecie współczesnym selekcja nowych naukowców jest uważnie kontrolowana przez starą gwardię, która nadal tworzy krytyczną rzeszę w komisjach rekrutacyjnych na wydziałach uniwersyteckich, w radach redakcyjnych prestiżowych czasopism i w centralnych kolegiach przyznających stypendia²². Praktyczny język i metafory charakteryzujące tradycję, w ramach której działa ta silna i wpływowa grupa, ukazują bezsensowne i bez znaczenia alternatywne sposoby konceptualizacji rzeczywistości. Nie oznacza to oczywiście, że alternatywne sposoby konceptualizacji rzeczywistości nigdy nie występują, ale że prawdziwie radykalna percepcja musi pokonać nieprawdopodobne przeszkody, jeśli ma uzyskać choćby pozory prawdopodobieństwa w środowisku naukowym.

W parze z wizją prawdy lub rzeczywistości przedstawionej nam przez naukę idzie pojęcie obiektywnej i racjonalnej metody naukowej. Ponieważ nauka nie jest blokowana przez emocje, wytworem jej nie jest zwykłe subiektywne wyjaśnianie rzeczywistości, ale obiektywny obraz świata taki, jakim on jest. Interesujący jest fakt, że dokładnie zazębia się to z naszą wcześniejszą charakterystyką nauki jako dziedziny wyłącznie męskiej. Jedną ze standardowych ankiet dotyczącą stereotypu roli płci²³, określa następujące cechy osobowościowe jako typowo męskie: bardzo obiektywny, bardzo dominujący, bardzo logiczny, pozbawiony emocji, prawie zawsze ukrywa wzruszenie, bardzo aktywny i zdolny do oddzielenia uczuć od idei. Odpowiedniki tych cech określone jako kobiece to: bardzo subiektywna, bardzo uległa, bardzo nielogiczna, bardzo uczuciowa, nie potrafi ukryć wzruszenia, bardzo bierna i niezdolna do oddzielenia uczuć od idei.

Tak więc obraz nauki, wyobrażany przez większość z nas, jawi się jako obiektywne poszukiwanie prawdy, nieskrępowane czystym subiektywizmem i emocjami, zdążające konsekwentnie do celu. Staraliśmy się również postrzegać naukę jako sferę politycznie neutralną, nieskrępowaną i nie splamioną żadnym związkiem z określonymi ideologiami politycznymi. W pewien sposób wyobrażaliśmy sobie naukę, w jej poszukiwaniu wiedzy, jako dziedzinę czystą i nie związaną z praktycznym zastosowa-

²¹ Ch. K u r a l t : *On the Road with Charles Kural*. New York 1985.

²² K. P. Addelson: *The Man of Professional Wisdom*. W: S. Harding: M. B. Hintikka (eds.): op. cit., s. 178.

²³ I. Broverman, S. Vogel, D. Broverman, F. Clarkson, P. Rosenkranz: *Sex-role Stereotypes: A Current Appraisal*, „Journal of Social Issues” 1972, t. 28, nr 2, s. 59—78.

niem tej wiedzy. Taki wizerunek nauki w widoczny sposób związany jest z naturą naukowca opisanego przez R o e, jako kogoś, kto nie interesuje się innymi, ma małe poczucie empatii i skłonności do *obiektywnego myślenia, a wyraźnie powstrzymuje się od wyobrażania siebie samego w danej sytuacji*²⁴ i wykazuje *pasywną adaptację emocjonalną*²⁵. Bez względu na historyczne uzasadnienia takiego obrazu nauki, widać wyraźnie, że pogląd taki nie jest już możliwy do utrzymania. Obecnie jest rzeczą oczywistą, że badania naukowe dobiera się pod kątem zdobycia poparcia finansowego i późniejszego ich zastosowania do precyzyjnie określonych celów²⁶. Nie możemy dłużej ignorować natury kontekstu, w ramach którego nauka ma prawo do działania.

Jak twierdzi H a r d i n g, łączenie nauk ścisłych z męskością, dominacją i kontrolą powinno być odrzucone nie tylko dlatego, że pogląd taki jest wyrazem rywalizacji płci, ale również dlatego, że *zuboża naukę. Prowadzi on do fałszywych i uproszczonych modeli natury oraz badań*²⁷. Tak więc feministyczny krytycyzm przyczynił się nie tylko do osiągnięcia wyższego poziomu moralnego w nauce poprzez nacisk na egalitaryzm seksualny, ale również do podniesienia poziomu zainteresowań naukowych. Wraz z nastaniem feministycznego krytycyzmu nauka powinna stać się nie tylko bardziej sprawiedliwa, ale też bardziej *naukowa*. Po tym omówieniu nauk ścisłych przejdę do dyskusji nad filozofią.

IV. PRZEMOC W AKADEMII —FILOZOFIA JAKO PARADYGMAT

Jeżeli istnieje choć jeden spójny obraz, jaki nasz racjonalny *mężczyzna* nakreślił w całej historii filozofii, to jest to wizerunek przemocy. Literatura filozoficzna pełna jest metafor walki, konfrontacji, pojedynków, zmagania, pchnięć nożem, walk byków, tortur, trucia a nawet analiz pozostawionych zwłok, przeprowadzanych z zimną krwią. Z licznych przykładów wybierzmy cztery: *Arsenał wspierający analizę logiczną i odwoływanie się do rozumu nie jest groźniejszy od ostrza niekonsekwencji*²⁸. Kiedy się z czymś nie zgadzasz, *logicznie najwłaściwszą reakcją jest skierowanie strzału krytyki na samo twierdzenie*²⁹. Metafora walki pojawia się nawet w kontekście porady udzielonej studentowi logiki, w jaki sposób skutecznie odpowiadać na argumenty: *Kiedy zrobieś już wszystko, aby zaatakować*

²⁴ A. Roe: *The Psychology of...*, op. cit., s. 218.

²⁵ Ibidem.

²⁶ S. Harding: op. cit., s. 16.

²⁷ Ibidem, s. 121.

²⁸ M. S e r i v e n: *Reasoning*. New York 1976, s. 34.

²⁹ R. H. J o h n s o n, J. A. Blair: *Logical Self-Defence*. Toronto 1977, s. 42

wać dany argument, musisz teraz obrocić się i zrobić wszystko, by być gotowym do obrony³⁰. A autor książki o filozofii nauk społecznych oświadcza, że jego celem było zaatakowanie współczesnej koncepcji związków między filozofią i naukami społecznymi³¹.

W ten sposób uczymy naszych studentów sztuki argumentacji³² i przedstawiamy im kolejne modele doskonałości. Prezentujemy szkicowe argumenty historycznych tytanów, aby je potem surowo krytykować. Staramy się, aby nasi studenci nie dowiedzieli się, jaki obraz świata jest nam najbliższy, gdyż pragniemy, aby poznali i ocenili nie określone teorie metafizyczne, ale raczej filozoficzny *modus operandi*. Tak więc uczymy ich, jak obnażyć argument, jak rozpoznawać najbardziej krytyczne przesłanki i zaatakować sedno argumentu, który mają skrytykować. Chcemy aby poznali, w jaki sposób precyzyjnie określać i odrzucać jedynie to, co nieznanne i skrajne.

Cenimy naszych sprytnych studentów, których otwarcie możemy pochwalić za dociekliwość. Od czasu do czasu spotykamy na naszych kursach studentów o przenikliwej inteligencji, jednego lub dwóch o niezwykle chłonnych umysłach. Studenci tacy są bardzo ważni, ponieważ potrzebni są nam uparci przeciwnicy, z którymi możemy zmierzyć się w sali wykładowej, aby pokazać innym na czym polega siła argumentacji filozoficznej. Jednakże szermierka słowna jest nieco ryzykowna, zatem musimy uważać, aby zawsze utrzymywać przewagę, pobić przeciwnika i nie wpaść we własne sidła. Jeżeli pod koniec wykładu okaże się, że zostaliśmy przyćśnięci do muru, lub mówiąc bardziej obrazowo, że znaleźliśmy się między młotem a kowadłem, powinniśmy zastosować taktykę *silnej ręki*, uszczypliwe uwagi, atak frontalny, zrównać ich argumenty z ziemią i użyć własnych dział lub ciężkiej artylerii. Jeśli znajdziemy się w rzeczywistości trudnym położeniu, musimy chwycić byka za rogi albo zaproponować kontrdylemat³³. Jednak takie postępowanie możemy usprawiedliwić, gdyż angażując się w nie, dostarczamy studentom ziarna na młyn rozumu, pokazujemy im ostrze badań filozoficznych. W razie konieczności, możemy wyjaśnić wszystko w czasie następnego wykładu dokonując ostrożnej sekcji zwłok zakończonej bitwy o idee. Warto zauważyć, że znaczna część użytego słownictwa (np. *przenikliwy*, *dogłębny*), ma wyraźne konotacje seksualne związane z wyobrażeniem gwałtownego pojedynku.

³⁰ D. Hitschcock: *Critical Thinking: A Guide to Evaluating Information*. Toronto 1983, s. 215.

³¹ P. Winch: *The Idea of Social Science and its Relation to Philosophy*. Londyn 1958, s. 2.

³² Dla pełniejszego wyjaśnienia metafory *dyskusja jest wojną*. Zob. S. L a k o f f i M. Johnson: *Metaphors We Live By*. Chicago 1980.

³³ L. Ruby: *Logic: An Introduction*. Chicago 1950, s. 295—297.

Uważamy, że najsilniejszy argument to taki, który jest w stanie obalić naszego przeciwnika. Innymi słowy, jak podkreśla Janice M o u l t o n, nasza uwaga filozoficzna koncentruje się na próbach podważania autorytetu kogoś, kto prezentuje całkowicie odmienny punkt widzenia i niewiele mamy czasu na *pozytywne uzasadnienie własnych wniosków* (lub) *na ukazanie, jak umioski te mają się do innych poglądów*³⁴.

Jednocześnie kiedy ostrzegamy naszych studentów przed niebezpieczeństwem korzystania z niegodziwych wzorców wyciągania wniosków, takich jak ocena prawdziwości danego stwierdzenia wyłącznie na podstawie statusu jego twórcy, nasz własny wykład pełen jest niezbyt delikatnych przypomnień na czym rzeczywiście opiera się siła władzy³⁵. Słowa takie, jak *z pewnością* i *wyraźnie* pojawiają się częściej niż w zwykłej dyskusji. Podczas moich pierwszych zajęć z filozofii grupa studentów uchroniła mnie przed takim zachowaniem. Studenci ci nagrali kilka moich wykładów i z wesołością stwierdzili, że im bardziej wykład stawał się pogmatwany i chaotyczny, tym częściej używałam słów *z pewnością* i *wyraźnie*. Kiedy to, co mówiłam stawało się mętne, *z pewnością* i *wyraźnie* stanowiły około 50 procent całego wywodu. Świadoma tego niepochlebnego odkrycia zaczęłam twierdzić, że poszczególne wypowiedzi były *dość oczywiste* i że pewne stany rzeczy *wydawały mi się prawdziwe*. Obecnie, po 10 latach doświadczeń pedagogicznych, jestem bardziej skłonna mówić *o rzeczach, które wydają mi się dość oczywiste*.

Metafory, które zarówno opisują, jak i nakazują określone interakcje podczas typowych zajęć z filozofii, nie rozwinęły się z czystego przypadku. Jak twierdzą Lakoff i Johnson: *Ludzie u władzy zaczynają narzucać swoje metafory*³⁶, a my operujemy wizerunkami konfrontacji, pojedynku³⁷, agresywności — krótko mówiąc, przykładowe zajęcia z filozofii przybierają postać pola walki. Pojęcie to jest zakorzenione tak głęboko, że kiedy podczas zajęć mówię o rozwijaniu krytycznej analizy sądu na temat danej tezy, która to analiza sądu ten wspomaga, studenci moi nie potrafią mnie zrozumieć. Pojęcie analizy krytycznej jest w ich umysłach tak silnie związane z reakcją czysto negatywną i destrukcyjną, że kategorie *krytyczny* i *popierający* są dla nich przeciwstawne.

Nadszedł czas, abyśmy przestali zajmować się wyłącznie udowadnia-

³⁴ J. Moulton: *A Paradigm of Philosophy: The Adversary Method*. W: S.

Harding, M. B. Hintikka (eds.): op. cit., s. 161.

³⁵ G. Lakoff, M. Johnson: op. cit., s. 87.

³⁶ Ibidem, s. 157.

³⁷ J. M o u l t o n: *Duelism in Philosophy*. 1980, t. 3, nr 4, s. 419—133. Paradygmat ten rozwija S. R. P e t e r s o n: *Are You Teaching Philosophy or Playing the Dozens?* „Teaching Philosophy” 1980, t. 3, nr 4, s. 433—442.

niem, że tezy przeciwstawne naszym tezom są błędne. Musimy podjąć bardziej zintegrowane działania, mające na celu wyjaśnienie, w jaki sposób tezy te zazębiają się z różnymi zbiorami doświadczeń, różnymi systemami przekonań, różnymi kodami wartości, a nawet różnymi stylami rozumowania³⁸. Niebezpieczeństwo pierwszego podejścia (udowadnianie, że kontrtezy są błędne) polega na tym, że umożliwi nam wyodrębnienie drobnych okrucich rozumowania i nic poza tym; podejście drugie zmusza nas do przebadania szerszego kontekstu naukowego.

O ile w pierwszym przypadku możliwe, a nawet zalecane, jest wąskie, segmentaryczne podejście, to w przypadku drugim poleca się takie podejście do filozofii, które przewiduje skutki społeczne. Podejście to włączy filozofię do szerszych zagadnień społecznych, takich jak walka płci, rasizm, wyścig zbrojeń nuklearnych, podczas gdy podejście pierwsze pozwoli nam skoncentrować się całkowicie na tworzeniu coraz silniejszych kontrargumentów przeciwko naszym rywalom, tak, że nie zdołamy spostrzec dezintegracji wszechświata. Wyodrębnienie podejścia pierwszego myłone jest często z obiektywnością, a niepokój o krytyczne zagadnienia społeczne, ściśle związane z podejściem drugim, może być odrzucony, gdyż postrzegany jest jako zbyt uczuciowy, a więc jako pozbawiony rozsądku.

To odrzucenie emocjonalnej sfery uczuć w imię rozsądku jest jedną z podstaw odrzucenia kobiecości w dziedzinie filozofii. Odrzucenie to nie jest w tradycji żadną niespodzianką, gdyż określiła ona płęć kobiecą w *pewnym stopniu jako kalectwo*³⁹ i *słodką śluzowatość, ... nieprzyzwoitość ... we wszystkim co „stoi otworem”*⁴⁰.

Kiedy taka mizoginia całkowicie zniknie ze sfery nauki, w języku filozofii może nastąpić radykalna zmiana. Być może podczas zajęć z filozofii w przyszłości słowa takie, jak *brzemienny w skutki (seminal)*, obecnie zarezerwowane dla wyrażania pochwały wnikliwości czy idei, występować będą w towarzystwie takich słów, jak *jajnikowy czy piersiowy*. Jednak przed osiągnięciem tego poziomu trzeba będzie wykonać wiele pracy. Czy możemy oczekiwać, że edukacja dostarczy nam środków, które wspierać będą taką reformę?

³⁸ J. Moulton: *A Paradigm of...*, op. cit., s. 161—162.

³⁹ A r i s t o t l e: *Generation of Animals*. Londyn 1953, księga IV, rozdz. VI. s. 461.

⁴⁰ J. P. Sartre: *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*. Londyn 1957, s. 609, 613. Fragment ten cytowany jest również W: A. R. Mill e s, G. Finn (eds.): *Feminism in Canada: From Pressure to Politics*. Montreal 1982, s. 160.

V. EDUKACJA — ŚRODEK DO REFORMY?

Choć gwałtowne, regulujące, agresywne metafory mogą być szczególnie widoczne w sferze nauki i filozofii, to w żaden sposób nie są one do tej sfery ograniczone. Żyjemy w świecie nasyconym przemocą. Nawet medyczna metafora⁴¹ opisująca reakcję ciała na chorobę to metafora pola walki, na którym wojownicze komórki krwi atakują wkraczające wirusy. Nasz język potoczny opisuje mężczyznę, który kaleczy się podczas golenia, że *krwawi jak zarzynana Świnia*; osoby niezwykle zajęte, że *biegają jak kurczak z obciętą głową*; człowieka sprawnego, który potrafi robić dwie rzeczy na raz, że *piecze dwie pieczenie przy jednym ogniu*. Uniwersytety, które potrafią ściągnąć znane nazwiska dla danego wydziału uzyskują pożądane wyniki naukowe. Kiedy słabsi członkowie wydziału nie wyróżniają się żadnymi osiągnięciami, rozsądek nakazuje⁴², aby ci, którzy są lepsi torpedowali ich idee i poglądy. Bajki dla dzieci i dziecięce wyliczanki pełne są leśniczych, którzy odcinają głowę wilkowi, czarownic palonych w piecu, czy zniechędzonych macoch okrutnie karanych za swą chciwość i niemowląt wypadających z kołyski zawieszanej na czubku drzewa. Nasze dzieci zapoznają się już w wieku niemowlęcym poprzez czytane im tradycyjne opowieści z językiem pełnym przemocy. Nieco później *pałeczkę* przejmują telewizyjne filmy rysunkowe. We wczesnej młodości dzieci nasze korzystają z gier *video* i z materiałów oświatowych przeznaczonych do gier komputerowych, w których jedynym celem, a tym samym nagrodą, jest *zestrzelenie* lub *zniszczenie wroga*⁴³. Nie trzeba dodawać, że gdy młodzież ta dorasta otwiera się przed nią szeroki dostęp do czasopism pornograficznych i ogromnej liczby programów gloryfikujących przemoc, pokazywanych na ekranie rodzinnego telewizora. Debaty w parlamencie kanadyjskim, obecnie transmitowane przez radio, są niemal karykaturą konfrontacyjnego stylu. Nic zatem dziwnego, że edukacja powinna być odbiciem tej tradycji, a podręczniki instruktażowe dla nauczycieli powinny opisywać fonetyczną i strukturalną analizę, poprzedzającą naukę ortografii przez dzieci, która pomogłaby im *rozpoznawać i atakować nowe słowa*⁴⁴. Specjaliści od nauki czytania sugerują nauczycielom, że *korzystanie z fonetyki jest tylko jednym z środków do atakowania nieznanych*

⁴¹ Na metaforę tę zwrócił moją uwagę Colm O'Sullivan.

⁴² Przykład ten podsunął mi Andy Blair.

⁴³ U wagę na to zwróciła Jackie Emerson, koordynator szkolnictwa dla dorosłych w Hutton House, London, Ontario.

⁴⁴ M. E. Cross, J. Hullah: *Teacher's Guidebook for Starting Points in Reading (C), With Notes on Starting Points in Language (C)*. Kanada 1975, s. XII. Przykład ten podała Ruth Mattingley, nauczycielka czytania z *University of Western Ontario*.

wzorów graficznych⁴⁵. Radzą oni nauczycielom, by kładli szczególny nacisk na *ustalenie, czy uczeń atakuje nieznanne słowa wykorzystując poznawane umiejętności*⁴⁶.

Niemniej jednak, edukacja daje podstawy do optymizmu. Nawet w samej literaturze dotyczącej nauki czytania nastąpiło radykalne odejście od mechanistycznych modeli nauczania tej czynności, w których szczególnie rozwijały się metafory związane z przemocą. Modele te rozkwitały ponad dziesięć lat temu, a obie prace cytowane powyżej pochodzą z tego okresu. Ostatnie trendy w nauce czytania skupione są na całościowym podejściu do języka, a wraz z tą zmianą zanikły metafory związane z przemocą. Jest rzeczą interesującą, że w całościowym podejściu do języka, język postrzegany jest jako sztuka społeczna, w której występuje zintegrowany kontekst ucznia, nauczyciela i tekstu. Model behawiorystyczny, który rozbijał czytanie na małe niezależne subumiejętności, został odrzucony⁴⁷.

Bieżące zalecenia określone przez Ministerstwo Edukacji w Ontario są wyraźnie pozbawione języka przemocy charakterystycznego dla walki płci. Podstawowe cele szkolnictwa średniego i wyższego łączą się z uczeniem dynamicznym, twórczym myśleniem, umiejętnościami rozwiązywania problemów, osobistą odpowiedzialnością w kontekście społecznym⁴⁸. Język kontroli zauważyć można jedynie w zaleceniach ministerstwa dotyczących szkolnictwa⁴⁹, które obejmują *opanowanie zbioru liczb jako cel arytmetyki, opanowanie słownictwa, które ułatwi uczniowi nazywanie, opisywanie, rozumowanie, wyjaśnianie i używanie wyrazów jakościowych podczas zabawy, obserwacji, manipulacji tworzenia i eksperymentowania z odpowiednim materiałem*⁵⁰ jako cel mówienia oraz *opanowanie słów, fraz i wyrażen*⁵¹ jako cel pisania.

Choć stwarza to pewne uzasadnione nadzieje, że uniwersytety mogą zrezygnować z manipulacyjnych metafor związanych z przemocą, optymizm nasz powinien ostudzić się, gdyż szkoły wyższe rozczarowane są systemami nauczania w szkołach podstawowych i średnich w Kanadzie.

⁴⁵ W. T. Petty, D. C. Petty, M. F. Becking: *Experiences in Language: Tools and Techniques for Language Arts Methods*. Boston 1976.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 329.

⁴⁷ Tę dyskusję na temat języka prowadziłam z Colmem O'Sullivanem.

⁴⁸ *Ontario Ministry of Education, Ontario Schools, Intermediate and Senior Divisions (Grades 7—12): Program and Diploma Requirements*. Ontario Ministry of Education 1984, s. 3.

⁴⁹ *Ontario Ministry of Education, The Formative Years, Circular P111, Provincial Curriculum Policy for the Primary and Junior Divisions of the Public and Separate Schools of Ontario*. Ontario Ministry of Education 1975, s. 6.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 8.

⁵¹ *Ibidem*, s. 10.

Wykładnikiem tego rozczarowania jest fakt, że uniwersytety przyjmować będą studentów na podstawie zdanego egzaminu wstępnego, a nie ocen na świadectwie ukończenia szkoły średniej. Tak długo, jak instytucje szkolnictwa wyższego cenić będą przemoc jako model uczenia, tak długo, jak w edukacji będzie się kładło nacisk na myślenie analityczne i tak długo, jak doskonałość w tym myśleniu okaże się być pozytywnie skorelowaną z:

- a) *niechęcią studentów do zależności od rodziny i przyjaciół,*
- b) *ich walką o uznanie społeczne,*
- c) *troską o zdolności intelektualne* ⁵²,

odejście w słownictwie szkół podstawowych i średnich od przemocy, kontroli i manipulacji nie daje nam większych nadziei na łatwe i szybkie zmiany w kołach oświatowych.

Tłumaczyła:
Małgorzata Pacyna

⁵² J. K a g a n, H. A. M o s s, I. E. Sigel: *Psychological Significance of Styles of Conceptualization*. W: J. C. Wrigt (eds.): *Basic Cognitive Processes in Children: Report of the Second Conference Sponsored by the Committee on the Intellectual Process Research of the Social Science Research Council*. s. 73—124, J. Kagan: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. T. 28, nr 2, s. 77.