Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, e-mail: j.jendza@ug.edu.pl

Metafory w badaniach edukacyjnych – propozycja metodologiczna

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.014>

Metaphors in Educational Research – Methodological Proposal

Abstract

The aim of the article is to present a methodological approach of implementing metaphor analysis in educational research. Having characterised some examples of pedagogical empirical projects, including the research conducted by the author of the article, three levels of the metaphors' epistemological conceptualisation are described. The first of which is the dimension of fairly individualistic nature called the *cognitive dimension* that outlines the fact that cognitive processes are very much metaphorical in nature, as well as strengthens the difference between the cognition of literal and metaphorical phrases. The second level of metaphor analysis is connected with intersubjectivity of metaphors which are collectively shared and distributed within a given culture. They are not, however, simply something that characterise a given group of people but predefine the relations and, as a consequence, influence the acts and behaviours of social actors. Critical metaphor analysis, being the third described perspective, shows that metaphors can be treated by the researchers as a form of *tacit knowledge* redistributed and mediated culturally and therefore might be explored in the search for hidden mechanisms of social positioning and disclosing power relations in given structures.

Key words: methodologies of metaphor, critical metaphor analysis, educational research, metaphor in educational research, the levels of qualitative metaphor analysis.

Wprowadzenie

Idea zastosowania analizy metafor w badaniach empirycznych, studia nad nią oraz wszelkie ustalenia, które stanowić będą treść niniejszego artykułu narodziły się *ex post*. Zrealizowawszy projekt badawczy wykorzystujący pogłębiony wywiad jakościowy jako sposób gromadzenia danych zauważyłem, że metaforyzowanie wokół głównego tematu rozmów, który stanowiły w tym przypadku kultury akademickie uniwersytetu, okazywało się podstawową strategią informatorów na opisywanie własnych doświadczeń.

Następnie, prowadząc inne badania, stosowałem analizę metafor w nieco odmiennym kontekście, próbując pokazać jej możliwości aplikacyjne i eksplanacyjne w diagnostyce edukacyjnej (Jendza, 2013). Powiązałem wówczas kategorię wiedzy proceduralnej, albo lepiej – rozróżnienia obecnego na gruncie metodologii metody dokumentarnej na wiedzę komunikatywną, gdzie indziej określanej jako wiedza deklaratywna oraz na wiedzę koniunktywną (Krzychała, Zamorska 2008, s. 13–15).

Związek drugiego typu wiedzy z metaforą stanie się jasny po przeprowadzeniu wywodu będącego treścią niniejszego artykułu, dlatego też w tym momencie jedynie sygnalizuję możliwość analizy kultury rozmaitych społeczności z metaforą w roli głównej, choć w zasadzie badania w tym zakresie prowadzi się już w Polsce (Wiśniewska-Kin, 2009), a przydatność metafory jako cennego narzędzia epistemologicznego została opisana (Dudzikowa, 2010; Mazurkiewicz, 2007).

Zanim jednak klarownym stanie się, dlaczego uznaję metaforę – a za nią metodologię metafory ze potencjalnie płodne poznawczo, choćby ogólnikowego wyjaśnienia wymaga samo pojęcie metafory. Nie jest to zadanie bagatelne, nie tylko bowiem pedagodzy, ale i badacze reprezentujący inne rozmaite dyscypliny naukowe, w tym m.in. filozofowie (Ricoeur, 2003; Pawliszyn, 2009), lingwiści (Dobrzyńska, 1984; Limont, 1994; 2003; 2005), historycy idei (Werner, 2004), psychologowie i terapeuci (Barker, 1997; Owen, 2016), a nawet badacze penetrujący języki nauk przyrodniczych (Zawisławska, 2011) interesują się metaforą, wykorzystując ją na rozmaite sposoby, a tym samym odmiennie ją definiując, lecz co najistotniejsze i wspólne wspomnianym perspektywom w interesującym nas tu kontekście, to ukazywanie jej metodologicznej ważkości (Werner, 2004, s. 69–82).

Bodaj pierwszą próbę określenia, czym jest w istocie metafora, znajdujemy u Arystotelesa (1988, s. 63). Jak pisze Stagiryta, metafora to „(...) przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj,

z jednego rodzaju na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii”.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w powyższym ujęciu metafora ma niewiele wspólnego z definicją, zgodnie z którą należy ją traktować w kategoriach figury stylistycznej wykorzystywanej w literaturze pięknej. Filozof wskazuje tu raczej na pewną praktykę dyskursywną, która konstruuje określone realia aktów mowy, a być może – co będę próbował uprawdopodobnić dalej – także i specyficzne ramy społeczne, a w konsekwencji nieprzypadkowe, tzn. uzależnione od kontekstu kulturowego, modusy bycia i działania jednostek w świecie społecznym. W tym momencie warto przywołać monografię słynnego holenderskiego badacza historii psychologii dotyczącą pamięci człowieka (Draaisma, 2009). Autor, analizując przemiany w metaforyzowaniu pamięci (od szkatułki do hologramu), pokazuje zmiany w nauce i kulturze zarazem, i to nauce na wskroś pozytywistycznej, tym samym stawiając znak zapytania nad jej akulturową i akontestualną obiektywnością.

Stąd też twierdzę, że o metaforze jako pewnym potencjalnym tropie metodologicznym można myśleć w co najmniej trzech wymiarach, które kolejno omówię, zwracając każdorazowo uwagę na pewne możliwości aplikowalności określonej metodologii metafor w badaniach edukacyjnych.

Pierwszą z możliwości oglądu metafor jest ich wymiar kognitywny, gdzie metaforę traktuje się jako kategorię pojęciową wiążącą się ze zdolnością (część kognitywistów twierdzi, że wrodzoną) ustalania odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur. W tym kontekście należy skonstatować, iż człowiek nie tworzy metafor, a raczej używa ich jako sposobu rozumienia świata.

Należy mieć jednocześnie na uwadze, że w najogólniejszym możliwym podziale mówi się o metaforach orientacyjnych (takich jak np. wzrost płac, upadek moralny), ontologicznych (np. człowiek jako *tabula rasa*) i strukturalnych (np. awans zawodowy to drabina). Wszystkie te metafory, a także ich pojawianie się i/lub przekształcanie w metafory martwe (jako katachrezy, synekdochy bądź metonimie) nie są dziełem przypadku, ale raczej *śladem*, czy też dokumentem, jak powiedzieliby Krzychała i Zamorska (2007) – *dokumentem* kultury i jej zmian.

Skoro tak, to ich podstawa ma charakter społeczny, intersubiektywny i organizujący w tym sensie, że predeterminuje całe klasy zjawisk oraz jakości kontaktów międzyosobowych poprzez lokowanie ich w niewypowiedzianej *explicite* strukturze. Takie ujęcie dopomina się zatem analizy o interpretatywno-konstruktywistycznej proveniencji (wymiar 2).

Jednocześnie można – jak sądzę – przyglądać się dystrybucji, formie i treści metafor jako pewnych przejawów dominującego dyskursu. Jak bowiem stwierdził onegdaj Foucault (2002, s. 7) „(...) w każdym społeczeństwie wytwarzanie dyskursu jest równocześnie kontrolowane, selekcjonowane, organizowane i poddane redystrybucji przez pewną liczbę procedur, których rolą jest zaklinać moce i niebezpieczeństwa, zawładnąć przypadkowością zdarzeń, wyknąć się ciężkiej, niepokojącej materialności”.

Inaczej mówiąc, rozumiejący opis warunków możliwości wystąpienia danej metafory w określonym kontekście społeczno-kulturowym ma potencjał kwestionowania zastanego *status quo*. Stąd też demaskatorskie badania „gramatyki” dyskursu, w którym metafory odgrywają znaczącą rolę, może stać się interesującym tropem dla krytycznie zorientowanych badaczy edukacji (wymiar 3).

Jako pewną ilustrację można w tym momencie przywołać jedną z analiz Szkudlarka, w której autor wspomina o kluczowej dla tego typu badań potrzebie odwoływania się do niejawnych, niewerbalizowanych wprost praktyk skrywanych za parawanem *odwrócenia symbolicznego* (1992, s. 45), co interpretuję jako zgodne z ideą przeniesienia semantycznego pojawiającego się w arystotelejskiej definicji metafory, tu jednakowoż – przemieszczenia ukrywającego określone stosunki władzy i panowania. Stąd też metafora jawi się nam jako cenne narzędzie także w obrębie radykalnych podejść badawczych.

Zajmijmy się teraz bliżej wspomnianymi wyżej perspektywami oglądu metafory, co umożliwi wskazanie na możliwości ich zastosowania do analiz materiału badawczego. Przy tym należy zastrzec, że nie powinno się traktować owych podejść jako wzajemnie się wykluczających – przeciwnie, są to raczej trzy kolejne dopełniające się poziomy refleksji odsłaniające coraz to szersze możliwości pracy analitycznej. Należy zatem raczej powiedzieć, że w trzech kolejnych ujęciach metafory mamy do czynienia z przesunięciem punktu ciężkości uwagi badacza poczynając od jednostkowej umysłowości poprzez interakcje międzyludzkie i wymiar intersubiektywny, a skończywszy na kwestii opresyjności struktur społecznych i ukrytych w nich sił o form(at)ującym potencjale.

Metafora poznawcza w ujęciu kognitywnym

Myśląc o metaforze w ujęciu kognitywnym, a zatem odnoszącym się do procesów rozumienia i postrzegania otaczającego świata pełnego metafor i metaforyzowania, warto wyjść od ogólnej definicji kategorii metafory poznawczej,

a następnie przejść do bardziej szczegółowego opisu na poziomie neutralnych czynności kognitywnych, czyli perspektywy pojedynczych czynności kognitywnych, które bywają testowane i obserwowane choćby za pośrednictwem przepływów prądów w mózgu człowieka (Lakoff, 2008). Okazuje się bowiem, że eksperymenty psychologiczne w tym zakresie dostarczają interesujących danych. Teraz jednak zatrzymajmy się na samym pojęciu metafory poznawczej jako pewnej koncepcji dostarczającej cennych informacji – również na gruncie teorii kształcenia.

Sądzę, iż w kontekście polskiej humanistyki oraz nauk społecznych metaforę poznawczą dogłębnie i wielowątkowo opisała Limont (1994; 2003; 2005). Podążając za Lakoffem i Johnsonem (1980), badaczka ta zwraca uwagę na powszechność i ważkość metafor w codziennej egzystencji człowieka (2003, s. 167). Człowiek, funkcjonując w świecie społecznym myśli i działa, ale także doświadcza i rozumie swoją biografię właśnie w ramach struktur metaforycznych (tamże, s. 168). Jak mówi autorka: „zmiana metafory, zgodnie z naukami o poznaniu, zmienia także percepcje i rozumienie zjawiska, pozwala na zupełnie inne, w porównaniu z zastanym, rozwiązywanie zadania, a przez to umożliwia stworzenie nowej koncepcji i nowy sposób widzenia problemów” (tamże, s. 169).

Jak widzimy, koncepcja metafory poznawczej ujmuje ją jako niezbywalną kondycję ludzkiego doświadczenia świata, czyli – mówiąc nieco inaczej – nie sposób myśleć niemetaforycznie. Tak postawiona teza daje podstawy do tego, aby traktować metaforę interdyscyplinarnie i wieloaspektowo (tamże, s. 168). Podążając tym tropem, warto nieco miejsca poświęcić wybranym doniesieniom z eksperymentalnych badań psychologicznych, które eksplorują działanie metafor już na poziomie neuronalnym.

Przykładowo, w jednym z takich przedsięwzięć uczestnicy badania podłączeni do elektroencefalografu, czyli urządzenia umożliwiającego śledzenie bioelektrycznych czynności mózgu, czytali zdania o trzech odmiennych strukturach semantycznych, tzn. zdania zawierające wyrażenia literalne (1), metafory znane badanym (2) oraz metafory nieznane poddającym się eksperymentowi (3) (Pynte, Besson, Robichon, Poli, 1996). Porównując czasy reakcji mózgu na poszczególne typy wyrażen, z czym zresztą owi badacze wiązali ich rozumienie (wynoszące dla określeń literalnych czterysta milisekund), dowodząc, że można tu zaobserwować istotne statystycznie różnice, co pozwoliło im skonstruować hipotezę, zgodnie z którą – w sensie ilościowym – w mózgu dzieje się co innego, gdy spotykamy się z wyrażeniami literalnymi, i co innego, gdy mamy do czynienia z ekspozycją na wyrażenia metaforyczne (tamże).

Naturalnie tego typu badania można łatwo skrytykować, posługując się argumentem, zgodnie z którym rozumienie metafory wymaga porównania co najmniej dwóch słów (określenia docelowego oraz bazowego) pochodzących z dwóch odmiennych domen semantycznych, a zatem taki proces musi zajmować mózgowi więcej czasu niż przetworzenie określenia zawierającego słowa z jednej domeny znaczeniowej. Tym samym badanie wspomniane powyżej dowodzi oczywistości i niewiele wnosi do sprawy rozumienia istoty metafory. Okazuje się jednak, że powyższy argument (o konieczności porównywania stosunkowo odległych terminów, aby daną metaforę zrozumieć) ma również swoich przeciwników, choć paradoksalnie nie znosi logiki krytyki zarysowanej powyżej. Nie mając do tego odpowiednich kompetencji, nie wdaję się w spór o to, czy wspomniane eksperymenty są rzetelne i trafne, jednakże pragnę zwrócić uwagę na argument przeciwników logiki porównywania (rozumianego tu jako pewna operacja kognitywna, polegająca w znacznej mierze na dobieraniu cech obu części wyrażenia metaforycznego) wyrażony w hipotezie metafory jako stwierdzenia kategoryzującego (Bowdle, Gentner, 2005), zgodnie z którą mamy tu czynienia ze znacznie bardziej skomplikowanym procesem niż po prostu zestawianiem cech, ponieważ „(...) metafory ustanawiają taksonomiczne relacje pomiędzy semantycznie odległymi pojęciami” (tamże, s. 195)

Rozpatrzmy ten trop interpretacyjny z wykorzystaniem metafory: *Uniwersytet to przystań*, która pojawiała się wielokrotnie w narracjach badanych przez autora osób. Określenie bazowe *przystań* odwołuje się do miejsca, w którym jest bezpiecznie i spokojnie, z dala od niebezpieczeństwa i zawirowań, które dzieją się poza nią. Orędownicy teorii porównywania powiedzą, iż autor owej metafory posłużył się nią, zestawiając atrybuty przystani z właściwościami charakterystycznymi dla swojego miejsca pracy, mając na uwadze ich wspólne cechy, których odkrycie gwarantuje zrozumienie znaczenia użytej metafory.

A jednak definicja przystani, którą właśnie przedstawiłem, stanowi przykład typyfikacji określonego miejsca, która ujawnia prototypiczną kategorię, do której przypisywane jest określenie docelowe (tu: uniwersytet) rozumiane jako element zbioru należący do kategorii miejsc bezpiecznych i spokojnych, a nie jako obiekt podobny do przystani, jak chcieliby zwolennicy logiki porównywania i analogii. Stąd też w ramach tego ujęcia mówi się raczej o mediacji pomiędzy abstrakcyjnymi pojęciami (tamże, s. 196).

To podejście także doczekało się swojej krytyki, aby mogła pojawić się kolejna, możliwa perspektywa, która zdaje się godzić i syntetyzować oba wcześniej omówione wyjaśnienia, a wiązać ją należy z amerykańską psycholożką Gentner i jej *teorią mapowania struktur* (1983, 1988). Zgodnie z nią „(...)

metafory (...) komunikują, że system relacji utrzymywanych pośród określeń bazowych także utrzymuje się pośród określeń docelowych, bez względu na to, czy owe określenia jako takie są wewnętrznie podobne” (Bowdle, Gentner, 2005, s. 197) i stąd właśnie metafory, bardziej niż wszelkie inne wyrażenia słowne, wydają się prowokować *między-domenowe mapowanie* (Gentner 2001, s. 207), które jest podstawowym procesem poznawczym towarzyszącym metaforyzowaniu i rozumieniu metafor. W tym kontekście analiza metafory *uniwersytet to przystań* wymagałaby opisu domen znaczeniowych i ich wzajemnych powiązań, co odsłoniłoby gramatykę mapowania (Fortuna, Urban, 2014, s. 31–33). Zatem kluczowym zadaniem badacza byłaby tu dekonstrukcja pojęć o wyższym stopniu abstrakcyjności niż te, które zostały użyte w samej metaforze (Boroditsky, Ramscar 2002, s. 185–189), a zarazem próba ujawnienia połączeń międzysystemowych (Bowdle, Gentner 2005, s. 196).

Okazuje się także, że procesy kognitywne na poziomie jednostkowym mogą znacząco predefiniować jakości interakcji między poszczególnymi osobami, ale także pomiędzy całymi grupami ludzi, a w konsekwencji kształtować wzorce zachowań społecznych (Thibodeau, Boroditsky, 2011).

Przywoływani wyżej teoretycy zauważyli, że publiczny dyskurs dotyczący przestępczości w USA przepełniony jest zwrotami metaforycznymi, co skłoniło ich do pomyślenia i realizacji badań ukazujących znaczenie metafor nie tylko dla umysłowego postrzegania przestępczości, ale także dla procesów podejmowania określonych decyzji i postępowania zgodnie z nimi. Pokazali oni na przykład, iż Ronald Reagan jako prezydent, wypowiadając „wojnę przeciwko narkotekom”, sprowokował liczne działania, które doprowadziły do znacznego zaostrzenia kar orzekanych przez sądy amerykańskie (tamże).

Inni aktorzy sceny społecznej w Ameryce mówili o przestępczości, posługując się metaforą „wirusa”, co z kolei uruchomiło działania traktujące przestępczość jako rodzaj choroby, którą trzeba leczyć, zapobiegać epidemii i przenoszeniu z jednej osoby na drugą. (tamże).

Autorzy wspominają o poważnych naukowych opracowaniach z zakresu amerykańskiej pedagogiki resocjalizacyjnej, w których pedagodzy – badacze upatrują nieskuteczności działań prewencyjnych w niewłaściwie dobranych metaforach odnoszących się do zjawiska przestępczości. Ich zdaniem, źle użyta metafora powoduje nieefektywne lub nieetyczne praktyki penitencjarne i/ lub zapobiegające łamaniu prawa. Przywoływani tu autorzy badań przeprowadzili pięć eksperymentów, aby zobaczyć, czy istotnie określone metaforyzowanie powoduje specyficzne myślenie o przestępczości, a dalej, czy sankcjonuje i uprawdopodobnia specyficzne zachowania społeczne w tym zakresie.

Posłużyli się oni dwiema metaforami przestępczości, tj. metaforą *wirusa* i *bestii*. Pierwsze pilotażowe badanie pokazało wyraźne różnice w propozycjach dotyczących działań minimalizujących występowanie przestępczości i pozwoliło opracować trafne narzędzie do kolejnych eksperymentów. Badaniami objęto łącznie 1519 osób, a podstawową konkluzją wszystkich pięciu eksperymentów jest stwierdzenie mówiące o tym, że „(...) metafory mogą mieć silny wpływ na to, jak ludzie próbują rozwiązywać złożone problemy i jak pozyskują oni informacje aby podejmować »dobrze ugruntowane« decyzje” (tamże, s. 10).

W tym miejscu warto także wspomnieć o jeszcze innej, kluczowej – w moim przekonaniu – obserwacji. Idzie mianowicie o to, że „(...) ludzie nie rozpoznają metafor jako wpływających na ich decyzje” (tamże), podczas gdy ich wpływ jest bardzo silny.

Metafora jest zatem czymś, co kierunkuje nasze myślenie, ale zwłaszcza kiedy jest dobrze skonwencjonalizowana, a jej wpływ jest dla użytkownika rodzajem potocznej wiedzy milczącej, czy też – jak próbowałem sygnalizować wcześniej – wiedzy koniunktywnej, proceduralnej.

Aby jednak przejść do wyłaniającego się już drugiego z epistemologiczno-metodologicznych wymiarów metafory, należy cofnąć się w czasie, to bowiem badania realizowane wiele lat wcześniej niż wspomniane wyżej eksperymenty dowiodły, że metafory są nieodzownym elementem języka, a zatem nie tyle są one czymś bardziej wyrafinowanym niż określenia literalne, ale są absolutnie konieczne do rozumienia zarówno siebie samego, jak i otaczającego świata (Otrony, 1975).

Kanoniczną pracą, która pojawiła się w tym nurcie myślenia, jest monografia Lakoffa i Johnsona *Metaphors we live by*, wydana po raz pierwszy już w 1980 roku (Lakoff, Johnson, 2003)¹, jednak ze względu na swoją treść i poglądy dotyczące metafory i związku języka z działaniem człowieka w interakcjach międzyludzkich umieszczam ją w kolejnym podpunkcie poświęconym konstruktywistyczno-interpretatywnym inspiracjom dla badań z metaforą w roli głównej.

¹ Polskie tłumaczenie książki zostało wydane nakładem m.in. Państwowego Instytutu Wydawniczego (Warszawa 1988) w przekładzie i ze wstępem Krzeszowskiego. W pracy nad tym artykułem posługiwałem się jednak oryginałem dzieła w wersji z 2003 roku.

Konstruktywistyczno-interpretatywne podejście do analizy metafor

Rozpoczynając rozważania nad drugim z wyróżnionych wymiarów metafory, warto mieć na uwadze fakt, iż Lakoff i Johnson przyznają *expressis verbis*, że pośród ich największych inspiracji znajduje się para myślicieli, których – jakkolwiek była to oddzielna działalność naukowa, nigdy niepretendująca do miana hipotezy – owoc pracy nazwano *hipotezą Sapira–Whorfa*.

Jak pamiętamy, silna wersja tej hipotezy mówi w skrócie tyle, że język definiuje nasze myślenie (Kay, Kempton, 1984, s. 65–79). Poza tym przywołują oni Geertza, którego bez wątpienia uznać można za prekursora symbolicznej antropologii oraz jakościowej etnografii (Lakoff, Johnson, 2003, s. XI–XII). Rozpoczynając swoje monumentalne dzieło, stwierdzają: „(...) większość ludzi uważa, że mogą świetnie dawać sobie radę bez metafory. W przeciwieństwie do tego poglądu, my odkryliśmy, że metafora jest wszechogarniająca w codziennym życiu, nie tylko w języku, ale w myśleniu oraz działaniu. Nasz zwykły system pojęciowy, w odniesieniu zarówno do myślenia, jak i działania, jest fundamentalnie metaforyczny w swojej naturze (tamże, s. 4)”.

W tym kontekście nie idzie zatem o to, jak mówimy o określonym fenomenie, zdarzeniu czy sytuacji społecznej. Zgodnie z tezą zacytowaną wyżej, metafory strukturyzują nasze myślenie i działanie, co ma swoje odzwierciedlenie w określonym funkcjonowaniu danej kultury. Metafory są zatem zarówno pewnego rodzaju probierzem kultury, swoistym papierkiem lakmusowym, za pośrednictwem którego badacz może dokonywać pogłębionego wglądu w daną całość społeczną.

Ujęcie to zakłada możliwość zmiany metaforyki. Co więcej, jest to w zasięgu danej wspólnoty, ale nie jest to zadanie łatwe, ponieważ metafory zazwyczaj odnoszą się do wiedzy milczącej, co sygnalizowałem już wyżej. Lakoff i Johnson na pierwszych stronach swojego *opus magnum* zadają czytelnikowi pytanie o to, jak mogłaby wyglądać kultura, w której dyskusja nie jest strukturyzowana przez metaforykę wojny, a na przykład przez metaforykę tańca.

Zdają się tym samym sugerować, że zmiana metaforyki zmieniałaby samą dyskusję, relacje między dyskutantami, gdzie nie byłoby już oponentów i adwersarzy, w której nie tyle atakowalibyśmy i bronilibyśmy swoich argumentów, co raczej mówilibyśmy w wyważony i estetycznie piękny sposób, bowiem „istotą metafory jest rozumienie i doświadczanie jednego typu rzeczy w *kategoriach* [podkr. autora] innej” (tamże, s. 6).

Co więcej, metafory stanowią systemy, co oznacza, że nie podobna myśleć i działać wbrew metaforze, ponieważ ma ona moc strukturyzowania i konwencjonalizowania (tamże, s. 14), stąd też nie będziemy w dyskusji predefiniowanej przez metaforę wojny dążyć do kooperacji. Możliwe są alianse, ale zawsze w opozycji do strony przeciwnej, zatem – pewne modyfikacje są możliwe, ale jednak muszą się one mieścić w ramie metafory.

Dana organizacja, dajmy na to uniwersytet i jego kultura koherentna jest z metaforą w nim występującą (Goffman 2010, s. 21–26), nie oznacza to jednak, iż w ramach jednej kultury nie może dochodzić do konfliktów i różnic pomiędzy metaforami. Często w sytuacji współwystępowania różnorodnych kultur wewnątrz jednej organizacji mamy do czynienia także i ze zróżnicowanymi, a niekiedy opozycyjnymi metaforami, stąd też Lakoff proponuje pojęcie metafory konceptualnej, ustalającej ramy myślenia o określonym fragmencie rzeczywistości (1993, s. 202–229).

Jak na przykład pokazuje Szwabowski, metafora *fabryki* w odniesieniu do uniwersytetu wydaje się już dobrze skonwencjonalizowana, służąc zarówno głównemu nurtowi krytyki przemian w tej organizacji, i tu wydaje się pełnić przede wszystkim funkcję heurystyczną, lecz w prezentowanej przez autora wysublimowanej analizie sytuacji ludzi akademii stanowi ona ramę kategorią otwierającą możliwości pogłębionego oglądu tejże instytucji (2014), co *de facto* oznacza, że nie tylko różne metafory pozwalają odmiennie tematyzować wybrany fragment rzeczywistości społecznej, ale także może to zachodzić w obrębie jednej metafory.

Ów pogłębiony ogląd zasadza się, jak sądzę (sam autor o tym *explicite* nie wspomina), na założeniu w pełni zgodnym z poglądem Lakoffa i Johnsona. Przypomnijmy, że w ich teorii istoty ludzkiego rozumu zawiera się teza o jego metaforycznej naturze, co w tej interpretacji oznacza to tyle, że „większość pojęć jest (...) rozumianych w kategoriach innych pojęć”, które wynikają z naszego codziennego doświadczenia (2003, s. 57).

Ta obserwacja doprowadziła autorów do pytania o to, czy są pojęcia, które mogą być doświadczane jako takie, jako pojęcia czyste, niezapośredniczone metaforycznie? Wyniki ich analiz pokazują, iż bardzo trudno jest takowe znaleźć, ponieważ pojęcia zdają się niewyraźne bez odwołania się do innej domeny niż ta, do której one same należą.

Mówiąc krótko, człowiek nie może wyrazić nagich faktów, ale jednocześnie metafory konstruują społeczną rzeczywistość. W podobnym tonie wypowiada się Szkudlarek, kiedy czyni wstęp do teorii podmiotu w ujęciu Laclau. Autor pisze tak: „Metafora jest figurą heterogeniczności: łączy w sobie elemen-

ty należące do różnych porządków, niewspółmierne. W tym sensie jest niejako »zawsze błędna«, nie »dotyka« oznaczanego obiektu, a jednocześnie okazuje się być niezbędnym i **jedynie dostępnym** [podkr. autora] sposobem jego desygnacji” (2012, s. 15).

Zwróćmy uwagę, iż pogląd, zgodnie z którym ludzkie poznanie zapośredniczone jest przez biograficzne doświadczenie zakotwiczone w określonej kulturze, spójny jest z podstawowymi tezami antysejcentystycznego paradygmatu badań społecznych. W tym kontekście zadaniem badacza byłoby opisywanie kultury poprzez śledzenie i dekonstruowanie metafor wyłaniających się z ludzkich narracji, co zresztą wydaje się zasadniczą treścią i przesłaniem przywoływanego tu dzieła.

Lakoff i Johnson mówią wprost:

Nie wierzymy, że istnieje coś takiego jak *obiektywna* (absolutna i bezwarunkowa) *prawda*, choć w kulturze Zachodu przez od wieków uznaje się, że tak właśnie jest. Naprawdę wierzymy, że istnieją *prawdy*, ale uważamy, że idea prawdy nie musi być wiązana z podejściem obiektywistycznym. Wierzymy, że idea, w myśl której istnieć absolutnie obiektywna prawda jest nie tylko błędem, ale jest także społecznie i politycznie niebezpieczna. [...] Prawda jest zawsze w relacji do systemu pojęciowego, który w znacznym stopniu definiowany jest poprzez metaforę. Wiele z naszych metafor ewoluowało w naszej kulturze przez długi czas, ale wiele z nich jest nam narzucanych przez ludzi władzy – liderów politycznych, przywódców religijnych, liderów biznesu, reklamodawców, media itd. W kulturze w której mit obiektywizmu jest wciąż bardzo żywy, a prawda jest zawsze prawdą absolutną, ludzie którzy siłą narzucają ich metafory na tę kulturę tym samym narzucają to, co my uważamy za prawdę – absolutnie i obiektywnie prawdziwą (2003, s. 134).

Materiał badawczy zgromadzony przeze mnie w toku badań nad kulturami akademickimi uniwersytetu dostarcza bardzo wiele zróżnicowanych metafor, wśród których pojawiają się np. metafory przestrzenne (choć oczywiście nie tylko) lokujące określone podmioty „na górze” bądź „na dole”. Obserwacje poczynione przez Lakoffa i Johnssona (2003, s. 16) udowadniają pozytywne waloryzowanie w kulturze Zachodu tego, co wyżej, a negatywne tego, co niżej. Zgodnie z linią argumentacyjną przedstawianą powyżej, może to być interpretowane jako próba narzucenia pewnej prawdy o pożądanej strukturze ludzi Uniwersytetu, predefiniująca stosunki tychże w społeczności akademickiej, co prowadzi nieuchronnie do demistyfikowania relacji władzy i społecznego po-

zycjonowania za pośrednictwem analizy metafor, a tym samym wiedzie nasze rozważania ku problematyce dystrybucji władzy.

Radykalno-krytyczne studia dyskursu z metaforą w roli głównej

Wspomniane przeze mnie wyżej użycie metafory orientacyjnej może ukrywać określone intencje mówcy, intencje odnoszące się do nieprzypadkowej, nieprzeźroczystej i nie niewinnej ideologicznie, zakładanej struktury organizacji uniwersytetu. Za pośrednictwem metafor można zatem kreować daną rzeczywistość, stąd też powinna być ona jednym z wartościowych narzędzi krytycznych badań społecznych. Jak mówi Charteris-Black (2004): „Metafora jest [...] kluczowa dla krytycznej analizy dyskursu, ponieważ jest ona związana z formowaniem spójnej wizji rzeczywistości. Krytyczna analiza kontekstów metafor w obszernym zbiorze tekstów może ujawnić ukryte intencje twórcy tekstu i dlatego służy do identyfikowania natury określonych ideologii”. Wydaje się jednocześnie, że przedstawione podejście można traktować jako zarówno integrujące perspektywy wcześniejsze, ale także jako krytyczną i demaskatorską w swoim nastawieniu strategię badania tekstu przy użyciu metafor.

Jeszcze raz pragnę podkreślić, iż w świetle tezy postawionej wyżej metafory, a ściślej mówiąc ich wybór, nie jest przypadkowy, nie pełnią one ilustratywnej roli, nie stanowią barwnych ozdobników tekstu, nie stanowią też po prostu zwykłych analogii, co raczej są śladem określonej wizji świata, stosunków międzyludzkich i kultury.

Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) z reguły nakłada na badacza obowiązek wzięcia pod uwagę pokaznej i reprezentatywnej próbki tekstów z określonej domeny życia społecznego (np. mediów), zwłaszcza w ilościowej wersji tych projektów empirycznych, które niekiedy uważa się także za badania właściwe w tej tradycji, jakościowe zaś pełnią rolę początkową, stanowią swego rodzaju rozpoznanie badawcze (tamże).

Wydaje się także, że istnieje podzielana zgoda co do tego, że owego korpusu tekstów nie powinny stanowić takie głosy, które powstały w wyniku intencji badacza. Inaczej mówiąc, KAD bazuje na danych zastanych, a nie na wytwarzanych w procesie badania. Niemniej, jak pokazują zarówno metodolodzy zajmujący się KAD, ale również badacze wykorzystujący tę taktykę badawczą, nie jest to reguła obowiązująca bezwarunkowo, a samo to podejście ma interdyscyplinarny charakter i czerpie z różnych paradygmatów badań (Duszak, Fairclough, 2008).

Przykładowo zespół badaczy skupiony wokół kwestii dyskursywnego konstruowania podmiotu w kulturze, który podstawowym celem swojego projektu uczynił odkrycie wiedzy odnoszącej się do realnie zachodzących praktyk kultu-

rowej konstrukcji podmiotu, wykorzystał analizę dyskursu, posługując się materiałem empirycznym gromadzonym m.in. w toku wywiadów jakościowych z celowo dobraną próbą informatorów (Cackowska, Kopciewicz, Patalon, Stańczyk, Starego, Szkudlarek, 2012).

Zastosowanie połączenia strategii badań jakościowych, w tym głównie procedury fenomenografii oraz badań biograficznych, z KAD ma zresztą bogatą tradycję; choćby w Gdańskim Ośrodku Pedagogiki realizowano szereg projektów, w których takie – jak mówi Jurgiel-Aleksander – „metodologiczne majsterkowanie” (2013) miało swoje daleko idące uzasadnienie, oraz niejednokrotnie okazywało się użyteczną strategią realizacji badań (Kopciewicz, 2007; Stańczyk, 2013; Starego, 2012).

Na mocy tych doświadczeń badawczych przyjmuję, że Krytyczna Analiza Metafor (KAM) może przynieść wartościowe poznawczo, a jednocześnie uprawomocnione metodologicznie rezultaty, także wtedy, gdy wykorzystujemy intencjonalnie zgromadzony materiał badawczy.

W tak pomyślanej metodologii metafory proponuję przyjęcie trójetapowej procedury postępowania zgodnie z ustaleniami Cameron i Lowa, tj. identyfikacja, interpretacja, wyjaśnienie w kontekście społecznym (1999).

Identyfikacja metafory rozpoczyna się kilkukrotnym przeczytaniem całości zgromadzonego materiału badawczego ukierunkowanego na wyłonienie *metafor kandydujących* [*candidate metaphors*] (Charteris-Black, 2004, s. 35). Następnie należy sprawdzić, czy wyszczególnione wstępnie *metafory kandydujące* spełniają warunki do tego, aby nazwać je (w konkretnym kontekście) metaforami. Odbywa się to na mocy kryteriów nieodpowiedniości czy też nieokreśloności [*incongruity*] lub semantycznego napięcia. Przy tym należy mieć na uwadze, iż „napięcie semantyczne pomiędzy słowami w tekście – jest napięciem wewnętrznym, nie niweczy ramy, przeciwnie: potęguje ją konstytuując jedyny w swoim rodzaju (...) »świat«”.

Innymi słowy, dochodzi tu do napięcia pomiędzy domeną źródłową a docelową wyrażenia metaforycznego. Intersująco ową propozycję identyfikacji metafor na gruncie badań dyskursu publicznego zaprezentował Rutkowski (2007, 2012, BDW).

W kontekście prezentowanego tu zamysłu metodologicznego nadzwyczaj inspirujący jest artykuł poświęcony amalgamatom pojęciowym (tworom zupełnie nowych jakości pojęciowych) w kontekście dyskursu jednego z prominentnych polityków są inne badania tego samego autora (Rutkowski, 2012, 2015).

Owo napięcie może mieć charakter językowy, pragmatyczny albo kognitywny (Charteris-Black 2004). Dekonstrukcja tego napięcia może polegać na

identyfikacji domeny źródłowej i wskazania na możliwe „literalne” znaczenia tej części wyrażenia metaforycznego ze szczególnym uwzględnieniem jego atrybutów i jakości.

Technicznie, zwłaszcza w badaniach, w których KAM jest podstawową procedurą postępowania badawczego, przebiega to w systematyczny sposób, co zazwyczaj oznacza dokonywanie pogłębionych i rozległych studiów korpusu słownikowego domeny źródłowej, wykorzystując wyrafinowane narzędzia komputerowe i wysublimowane analizy statystyczne (tamże).

Drugi, po identyfikacji, etap analiz metafor stanowi interpretacja, którą należy rozumieć jako poszukiwanie conceptualnego klucza metafory (tamże). Liczne przykłady takich kluczy conceptualnych znajdujemy m.in. w omawianym wcześniej dziele Lakoffa i Johnsona, np. wtedy, gdy pokazują oni, że: *dyskusja to wojna, góra to dobrze, więcej to lepiej* itd. Na tym poziomie analiz trzeba rozważyć, w jakim kierunku konstytuowania tożsamości (organizacyjnej) popychają nas zidentyfikowane wcześniej metafory.

Ostatnim etapem analizy metafor jest ich wyjaśnianie w kontekście społecznym, co właściwie oznacza „identyfikowanie podmiotu społecznego [*social agency*], który jest zaangażowany w ich [metafor – dop. autora] wytwarzanie i jego rolę społeczną w narzucaniu [znanie za ich pośrednictwem – dop. autora]” (Chateris-Black 2004).

Idzie mi tu zatem o próbę demaskowania ideologicznych podstaw funkcjonowania poszczególnych grup aktorów społecznych w ramach choćby instytucji Uniwersytetu, co może stać się podstawą do *uegzotycznienia* tego, co dobrze *udomowione* (Bourdieu, 1988), tego, co – chciałoby się w tym momencie raczej powiedzieć – metaforycznie skonwencjonalizowane, tego, co katachretyczne ze względu na działanie określonej jawnej bądź ukrytej hegemonii przetapiającej metaforyczne na teraz-już-literalne.

Przykładowo, nie zauważamy już metaforyczności *szyjki* butelki, *nogi* stołu, *oka* cyklonu. Odwołując się do tradycyjnych kategorii retorycznych, Laclau (2009, s. 66) pisze:

W klasycznej retoryce figuralne określenie, które nie może [już – dop. autora] być zastąpione przez literalne, było nazywane katachrezą (...) Jeżeli uświadomimy sobie, że każde zniekształcenie znaczenia ma źródło w potrzebie wyrażenia czegoś, czemu brakuje literalnego odpowiednika, możemy to zjawisko rozciągnąć na cały obszar doświadczenia językowego. W tym sensie katachreza jest czymś więcej niż figurą retoryczną – jest wspólnym mianownikiem praktyk retorycznych jako takich.

Ruch od amalgamatów konceptualnych, przez metafory, ku katachrezom wyznacza bieg praktyk dyskursywnych, poprzez które określone podmioty konstytuują nasz wspólny świat życia. Idea badania jednego z ich elementów ma za zadanie demaskować owe mechanizmy dyskursywnego konstruowania kultury.

Przykładem tego typu analiz są badania realizowane przeze mnie od 2010 roku w jednym z polskich uniwersytetów. Eksplorując narracje ludzi Akademii, staram się także zadawać sobie pytanie o znaczenie określonych metaforyk, za pośrednictwem których kadra naukowo-dydaktyczna tematyzuje swoje bycie w szkole wyższej. Jako że empiryczna praca nad tym zagadaniem jest wciąż w toku, Czytelnik jej wyniki znajdzie w kolejnych moich publikacjach.

W badaniach z roku 2013 odwoływałem się swoich analizach przede wszystkim do pierwszego i drugiego ujęcia metafory, kiedy to zadałem sobie pytanie o to, jak uczniowie na różnych etapach kształcenia rozumieją instytucję szkoły i jej główne zadania (Jendza 2013). Pełen raport z tego przedsięwzięcia badawczego wymaga odrębnego opracowania, dlatego też ograniczę się wyłącznie do sygnalnego wskazania na pewne interesujące wyniki.

Pierwsza z badanych grup uczniów szkoły podstawowej (klas pierwszych) do opisu tej instytucji używała takich atrybutów jak: nauczyciel (szkoła to nauczyciele), książka, rzędy ławek. Badanie zrealizowano w pierwszym tygodniu września, a dzieci już charakteryzowały się skonwencjonalizowanymi metaforami budującymi wizerunek szkoły jako pedeutocentrycznej instytucji z silnym rysem rygoru i bardzo precyzyjną organizacją czasu.

Kolejna grupa badanych (klasa szósta) wykorzystywała przede wszystkim metafory z pola semantycznego sportu (szkoła to wyścig, gonitwa, bieg, konkurencja, rywalizacja). Być może wizja sprawdzianu szóstoklasisty albo zinternalizowanej konieczności wyboru „dobrego gimnazjum”, wzmacniana przez ciągłe przypominanie o tym przez ich nauczycieli konstruuje takie właśnie rozumienie instytucji, w której spędzili ostatnie sześć lat.

Trzecią grupę badanych uczniów stanowili gimnazjaliści (druga klasa), których metaforyzacje można celnie opisać inną metaforą szkoły, której onegdaj użył Kwieciński, analizując studium przypadku stu lekcji szkolnych, pisząc o niej jako o „zorganizowanej stracie czasu i zorganizowanej blokadzie rozwoju” (Kwieciński 1995, s. 97).

Ostatnią grupą badanych byli licealiści klasy tuż przed egzaminem dojrzałości, których metaforyzacje dotyczyły siłowego przetrzymywania człowieka w opresywnej instytucji (szkoła to więzienie, areszt, kibel, karniak, miejsce odosobnienia). Poczucie krzywdy, braku wpływu na jakikolwiek aspekt funkcyj-

nowania życia szkoły oraz łamania prawa wolności człowieka to rysy tematy-
zacji tej grupy badanych.

Kończąc refleksję wokół możliwości wykorzystania i sposobów traktowania metafor w metodologii badań pedagogicznych, pragnę podkreślić, iż obok rozległych badań realizowanych w losowo dobieranych, reprezentatywnych grupach, wykorzystując zaawansowaną statystykę, warto także poważnie i uważnie przyglądać się metaforom edukacji bowiem mogą one nas niekiedy doprowadzić do wyników, które zadzwonią niczym krakowski Dzwon Zygmunta.

Bibliografia

- Arystoteles (1988), *Retoryka; Poetyka*, tłum i komentarz H. Podbielski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Balcerzan E. (2013), *Literackość: modele, gradacje, eksperymenty*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Barker P. (1997), *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka. Część pierwsza*, tłum. J. Węgrodzka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Boroditsky L., Ramscar M. (2002), *The Roles of Body and Mind in Abstract Thought*, „Psychological Science”, t. 13, nr 2, s. 185–189.
- Bourdieu P. (1988), *Homo Academicus*, tłum. P. Collier, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Bowdle F.B., D. Gentner (2005), *The Career of Metaphor*, „Psychological Review”, t. 112, nr 1, s. 193–216.
- Cackowska M., L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek (2012), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Cameron L., G. Law (1999), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Charteris-Black J. (2004), *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, New York.
- Dobrzyńska T. (1984), *Metafora*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Draaisma D. (2009), *Machina metafor – Historia pamięci*, tłum. R. Pucek, Aletheia, Warszawa.
- Dudzikowa M. (2010), *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*.

- Interdyscyplinarne ujęcie*, T. 5: *Codziennosc w szkole, szkoła w codziennosci*, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk, s. 203–246.
- Duszak A., N. Fairclough (2008), *Krytyczna Analiza Dyskursu – interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Fortuna P., M. Urban (2014), *Metafory i analogie w szkoleniach*, , Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Sopot.
- Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, tłum. M. Kozłowski, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
- Gentner D. (1983), *Structure-mapping: A Theoretical Framework for Analogy*, „Cognitive Science”, nr 7, s. 155–173.
- Gentner D. (1988), *Metaphor as Structure Mapping: The Relational Shift*, „Child Development”, nr 59, s. 47–59.
- Gentner D. (2001), *Spatial Metaphors in Temporal Reasoning*, w: M. Gattis (red.), *Spatial Schemas in Abstract Thought*, s. 203–222, MIT Press, Cambridge, MA.
- Goffman E. (2010), *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, tłum. S. Burdziej, Nomos, Kraków.
- Jendza J. (2013), *Metafora jako narzędzie diagnozy i ewaluacji w szkole*, Referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego – Diagnoza i ewaluacja – spotkania w szkole, Gdańsk.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Kay P., W. Kempton (1984), *What Is the Sapir-Whorf Hypothesis?*, „American Anthropologist”, t. 86, nr 1 (Marzec), s. 65–79.
- Kopciewicz L. (2007), *Rodzaj i edukacja: studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, DSW, Wrocław.
- Kövecses Z. (2010), *The Universality of Conceptual Metaphors*, w: Z. Kövecses (red.), *Metaphor – A Practical Introduction*, Oxford University Press, New York, s. 195–214.
- Krzychała S., B. Zamorska (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, DSW, Wrocław.
- Kwieciński Z. (1995), *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, w: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Wyd. 2 poprawione, MWN, Olecko.
- Laclau E. (2009), *Rozum populistyczny*, tłum. zespół pod kierownictwem T. Szkudlarka, DSW, Wrocław.

- Lakoff G. (1993), *The contemporary Theory of Metaphor*, w: A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lakoff G. (2008), *The neural theory of metaphor*, w: R.W. Gibbs, JR. (red.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, New York, s. 17–38.
- Lakoff G., M. Johnson (2003), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- Limont W. (1994), *Myślenie metaforyczne i myślenie przez analogię w nauczaniu*, „Ojczyzna Polaszczyszna – kwartalnik dla nauczycieli”, nr 4(47), s. 35–39.
- Limont W. (2003), *Poznawcze funkcje metafory*, w: M. Dudzikowa (red.), *Filozofia pedagogice – Pedagogika filozofii*, „Colloquia Communia” numer specjalny, Adam Marszałek, Toruń, s. 167–178.
- Limont W. (2005), *Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości*, w: A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, UJ, Kraków 2005, s. 93–124.
- Mazurkiewicz G. (2007), *Szkolne metafory. Jak nauczyciele widzą szkołę?*, „Ruch Pedagogiczny 1–2”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Ortony A. (1975), *Why Metaphors are Necessary and not just Nice*, „Educational Theory”, nr 25, s. 45–53.
- Owen N. (2016), *Magia metafory – 77 opowieści dla trenerów, nauczycieli i myślicieli*, tłum. K. Najderek, METAmorfoza, Wrocław.
- Pawliszyn A. (2009), *Ontologiczne studium metafory*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Pynte J., M. Besson, F.H. Robichon, J. Poli (1996), *The Time-Course of Metaphor Comprehension: An Event Related Potential Study*, „Brain and Language”, nr 55(3), s. 293–316.
- Ricoeur P. (2003), *The Rule of Metaphor*, tłum. R. Czerny, K. McLaughlin, J. Costello, London – New York.
- Rutkowski M. (2007), *Nazwy własne w strukturze metafory i metonimii. Proces deonimizacji*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- Rutkowski M. (2012), *Od Goebbelsa do Balcerowicza. Performatywne aspekty użycia nazw własnych w dyskursie publicznym*, w: K. Skowronek, K. Leszczyńska (red.), *Performatywne wymiary kultury*, Libron, Kraków, s. 61–72.
- Rutkowski M. (2015), *Rozmowa urzędowa. Analiza konwersacyjno-dyskursywna*, NCK, Warszawa.
- Rutkowski M. (BDW), „*Oni są tam, gdzie stało ZOMO...*” *Retoryka Jarosława Kaczyńskiego w świetle teorii amalgamatów pojęciowych*, uwm.edu.pl/polonistyka/pliki/article/177/ZOMO_Krakow.pdf (dostęp: 10.06.2016).

- Stańczyk P. (2013), *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, UG, Gdańsk.
- Starego K. (2012), *Obywatelstwo*, w: M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, UG, Gdańsk.
- Szkudlarek T. (1992), McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy część II*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Szwabowski O. (2014), *Uniwersytet Fabryka Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Thibodeau P.H., L. Boroditsky, *Metaphors We Think With: The Role of Metaphor in Reasoning*, „PloS ONE” 6(2): e16782., DOI: 10.1371/journal.pone.0016782 (dostęp: 10.06.2016).
- Werner W. (2004), *Wokół metafory wojny*, „Pro Libris – Lubuskie Pismo Literacko-Kulturalne”, nr 1(6), s. 69–82.
- Wiśniewska-Kin M. (2009), *Miłość jest jak wiatrak – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, UŁ, Łódź.
- Zawisławska M. (2011), *Metafora w języku nauki: na przykładzie nauk przyrodniczych*, UP UW, Warszawa.