

Oskar Szwabowski

Uniwersytet Szczeciński

E-MAIL: o.szwabowski@gmail.com

**Przemysłać studiowanie.**  
**RECONCEPTUALIZING STUDY**  
**IN EDUCATIONAL DISCOURSE AND PRACTICE,**  
**red. Claudia W. Ruitenberg, Routledge 2017, ss. 184**

**STRESZCZENIE**

W tekście zostaje podjęta refleksja nad studiowaniem jako koncepcją i fenomenem. Zaprezentowano wielość głosów, które ujawniają się w książce RECONCEPTUALIZING STUDY IN EDUCATIONAL DISCOURSE AND PRACTICE, wskazując tym samym na niejednoznaczność studiowania oraz obszary problemowe związane z daną koncepcją i fenomenem.

SŁOWA KLUCZOWE: studiowanie, uczenie się, filozofia edukacji

W 2013 roku Lewis napisał książkę, w której przeciwstawia studiowanie paradygmatowi uczenia się (Lewis, 2013). Ten ostatni nie tylko jest prezentowany jako dominujący dyskurs i panująca praktyka w przestrzeni edukacyjnej, blokujący inne myślenie o kształceniu i wychowaniu (Biesta, 2004), ale również jako element podporządkowujący jednostki i ich działania bio-kapitalizmowi. Studiowanie zaś stanowić ma alternatywne ujęcie edukacji, wymykające się subsumcji pod kapitał. Lewis krytycznie odnosi się do wymogu aktualizowania, rozwijania pełni zdolności, wskazując między innymi, że rozwój zostaje zaprzęgnięty w maszynę akumulacji i wyzysku, tworząc z człowieka zbiór zdolności, które aktualizowane są tylko o tyle i w takiej formie, jaka potrzebna jest danemu modelowi kapitalizmu. Powołując się na myśl Agambena i Arystotelesa, podkreśla, że jakaś aktualizacja odbywa się kosztem innych możliwości, prowadzi do zredukowania wielości do jednego lub kilku umiejętności. Idąc tropem wytyczonym przez wspomnianych filozofów, Lewis postuluje kultywowanie stanu nie-potencjalności, zawieszania aktualizacji, rozwijania nie tyle „mogę”, ale również „nie mogę”, czy też zarówno „chcę/nie chcę”. Swoiste zawieszenie, dostępność wszelkich możliwości, bez konkretnego określenia, gra przypadkowością złożań, stanowią wyznaczniki stanu studiowania – studiowania, które

jest swoistym nie-działaniem, pozbawionym celu, kierowanym własnym rytmem i nastrojem melancholijnej utraty; studiowania, które odbywa się wśród równych, w ramach nieoperatywnych, słabych wspólnot (Lewis, 2013, szerzej o koncepcji Lewisa zob. Szwabowski, 2015). W tym kontekście studiowanie nie jest praktyką ograniczoną do murów uniwersytetu ani również ją zamieszkującą, ale czymś, co się zdarza gdzieś na marginesach raczej niż w samym centrum formalnej edukacji wyższej i nie tylko.

Zacząłem od przywołania myśli Lewisa nie tylko dlatego, że jego tekst otwiera recenzowany tom pod redakcją Claudii W. Ruitenberga i że sama redaktorka nawiązuje bezpośrednio do jego myśli, ale również dlatego, że Lewis jest postacią, która w mniejszym czy większym stopniu wpłynęła na sposoby myślenia znacznej części autorów. Nie wyda się więc nadużyciem, kiedy potraktujemy RECONCEPTUALIZING STUDY jako dalsze myślenie o alternatywie zarysowanej przez Lewisa. Tak też zresztą pomyślany jest recenzowany tom – jako szukanie innych sposobów myślenia i praktykowania edukacji niż dominująca praktyka i ideologia „edukacji opartej na dowodach”, która sprowadza działanie pedagogiczne do społecznej inżynierii (Ruitenberga, 2017, s. 3).

Rozczaruje się ten, kto będzie szukał w RECONCEPTUALIZING jednoznacznego dookreślenia paradygmatu studiowania – w pewnym sensie z konieczności studiowanie jest anty-paradygmatyczne, wymykające się technicznemu myśleniu zawartemu w pojęciu paradygmatu. Zamiast tego otrzymujemy wielogłos, rodzaj zapisu poszukiwań, konkretnych praktyk „studiowania” studiowania, jego nieustannego przemyśliwania, właśnie re-konceptualizowania. Wielogłos, w którym partycypują takie postaci, jak chociażby Jan Masschelein, Gert Biesta czy William E. Pinar, zaś zakres poruszanych problemów obejmuje zarówno rozważania filozoficzne – czerpiące nie tylko z agambenowskich tradycji, ale sięgające do pozornie dalekich myślicieli jak Kartezjusz, jak i bardzo praktyczne, koncentrujące się na „przekładaniu” studiowania na konkretne działania.

Zamiast streszczać poszczególne rozdziały, skoncentruję się na naszkicowaniu mapy przemyśliwania studiowania, podkreślając to, co wspólne w pojedynczych wypowiedziach, jak również w niektórych momentach zaznaczając specyfikę konkretnego głosu. Traktując recenzowaną książkę jako przemyślaną strukturę, zwracam również uwagę na układ artykułów, zwłaszcza tekstu kończącego, który, w moim przekonaniu, jest istotną linią ujęcia, otwarcia na nowo debaty, nie tyle już o zaletach studiowania, co związanych z tym niebezpieczeństwach.

W najogólniejszym rysie studiowanie rozpatrywane jest w odniesieniu do miejsca, czasu, relacji oraz praktyk. Wymienione kwestie są ze sobą ściśle

powiązane, chociaż w poszczególnych rozdziałach akcenty są stawiane różnie. Podobnie jak problematyzacja wspomnianych punktów orientacyjnych.

Konieczność wycofania się z codziennego życia, ze spraw bieżących, zawieszenie tyranii chwili, wymogów społecznych, jak również nadchodzącej przyszłości, wydaje się stanowić warunek wstępny dla zaistnienia stanu studiowania. Anne M. Phelan, odwołując się do teorii Hannah Arendt, zauważa, że myśleniu, które będzie otwierać możliwości, które będzie krytyczne, potrzebne jest zatrzymanie się, dystans. Ulokowanie się w „nigdzie”, w świecie dialogu z samym sobą, czy też medytacji i studiowania książki, której to czytanie samo w sobie staje się doświadczeniem. W swoich rozważaniach odwołuje się do życia zakonnego w średniowieczu, poszukując form właściwych doświadczeniu studiowania, jak również umożliwiających wyłonienie się nowych myśli, między innymi poprzez tłumaczenie z jednego języka na inny, co wymaga „odnajdywania własnych słów wewnątrz dominujących dyskursów każdej epoki historycznej” (Phelan, 2017, s. 36), a tym samym wspiera niespokojną czujność właściwą myśleniu i studiowaniu.

Nawiązanie do świętego miejsca i czasu odnajdujemy również w tekście Alana A. Blocka, który odnosi studiowanie do czasu mesjańskiego oraz łączy je z trwogą i cudem. Samą praktykę studiowania łączy z modlitwą. „Modlitwa i studiowanie są naszą odpowiedzią na cud; modlić się i studiować to trwać w trwodze” (Block, 2017, s. 90). W trwodze, ale też w zachwycie; modlitwa i studiowanie stanowią swoistą praktykę związaną z obecnością cudu. Tą praktyką jest zaś wnikliwe obcowanie z tekstem, jego interpretowanie jako wsłuchiwanie się w głos Innego, który zawsze nas przerasta. Jako przykład podaje studiowanie TORY, które nigdy nie ma końca, jako że przekaz Boga jest nie do zrozumienia, ale mimo to, podejmuje się próby interpretacji dla nich samych, z pełną świadomością ich niepełności, błędu. Praktyki studiowania to praktyki oczekiwania na mesjasza, który już jest, ale na którego wciąż nie jesteśmy gotowi. Doświadczenie studiowania samo w sobie staje się kluczowym doświadczeniem, stanem, który odnajdujemy w świętym czasie i świętej przestrzeni. „Kluczowym jest, że średniowieczni czytelnicy nie oddzielali tego, co czytali w książkach, od swojego doświadczenia; to, co oni czytali w książce było ich doświadczeniem” (Phelan, 2017, s. 33). Ich doświadczeniem cudu, zachwyty-trwogi w studiowaniu-modlitwie.

O ile Lewis wspomina w swojej książce *ON STUDY*, że Bartleby jest idealnym studentem, to powyższy kontekst pozwala ująć go jako postać prezentującą religijne wycofanie się ze świata, jego totalne zawieszenie, ascetyczne znikanie, ascetyczną odmowę (zob. McCall, 1989).

Takie ułożenie problematyzuje ponadto relacje między sferą studiowania a sferą publiczną. Jan Masschelein stwierdził, że uniwersytet jako forma studiowania oddzielał się zarówno od władz państwowych, jak i religijnych. Oznacza to nie tylko brak bezpośredniego wpływu na praktyki, ale również profanujący charakter tychże praktyk – „Święta księga stała się świecką książką do studiowania” (Masschelein, 2017, s. 40). Świeckie poszukiwania wiedzy nabrały, poza władzą państwa i kościoła, nowej instytucjonalizacji – stały się kolektywnymi i publicznymi studiami, które produkowały wywrotową wiedzę występującą przeciwko panującej hierarchii i tworzącą utopistyczne szczeliny. Produkowanie nowej wiedzy, otwieranie możliwości, mówienie nowego, czy też myślenie właściwe studiowaniu staje się możliwe dzięki publicznemu charakterowi studiowania: jego otwarcia na wszystkich, którzy pragną poznawać oraz adresowania własnych działań do wszystkich ludzi. Trudno nie uznać, że Masschelein inaczej ujmuje wycofanie się niż wspomniani wcześniej autorzy. Jest on znacznie bliższy koncepcji Lewisa, który podkreśla kolektywny i publiczny charakter studiowania, doszukując się go między innymi w ruchu *Occupy*. Tak samo, jak w praktykach profanacji, widzi warunek wstępny studiowania, robienia użytków, tworzenia własnych konstelacji (Lewis, 2013).

To uświęcenie i profanowanie, wycofanie się i zaangażowanie – to jedna z linii, która drga i z której mogą powstać odmienne wizje i praktyki studiowania. Wydaje się, że Bartleby byłby tutaj dobrym kompasem, wskazującym, w którą stronę zarysowuje się granica, jakimi sensami zostają nasączone konkretne pojęcia. Czy melancholia studiowania nabiera cech otwarcia na kosmiczną otchłań, mroczną pustkę boga, wieczną nicość? Czy też może stanowi element rozpoznania (bez)sensu kapitalistycznej krzątaniny, niedopasowania wymaganego dopasowania, utraty związanej z aktualizacją zgodną z logiką uczenia się i tęsknoty za pełnią? Czy Bartleby staje się religijnym nihilistą, czy może świeckim rewolucjonistą? – w obu przypadkach będąc idealnym studentem.

Studiowanie jako nowy nie-paradygmat wiąże się z pewnym swoistym stanem. W związku z tym, jak zauważa Ruitenberga, pojawia się pytanie: czy studiowania można nauczyć? „Jeżeli nie możemy kogoś nauczyć zakochania się czy bycia zakochanym, tak też nie możemy nauczyć kogoś popadania w studiowanie czy studiowania?” (Ruitenberga, 2017, s. 138). Co pociąga za sobą kolejne: o rolę nauczyciela. I kolejne: o relacje.

W koncepcji Lewisa studiowanie odbywa się wśród przyjaciół, co oznacza płaską, niehierarchiczną, sieciową organizację wspólnotowego tworzenia wiedzy (Lewis, 2013). W tej koncepcji nie ma do końca miejsca dla nauczyciela – nauczycielem jest samo zgromadzenie, kolektywny byt samo-studujący.

Jeżeli studiowanie jest stanem bycia, związanym z określonymi nastawieniami emocjonalnymi – miłością, pasją – oraz wymaga niehierarchicznych, wspólnotowych relacji, to czy automatycznie oznacza to, że nie ma miejsca dla nauczyciela? Kiedy studiowanie to podążanie za przedmiotem, gubienie się w bibliotekach i lekturach, działanie pozbawione celu, właściwego zakończenia, to po co nauczyciel?

Oczywiście nauczyciel rozumiany w paradygmacie dydaktyki technologicznej (Malewski, 2010) nie znajdzie miejsca wśród studiujących. Osoba przekazującą gotową wiedzę, narzucającą cele i sprawdzająca ich realizację, jest kimś, kto skutecznie studiowanie uniemożliwi. Również „tylko” organizator środowiska kształcenia działający w logice uczenia się – facylitator podporządkowania – nie jest kimś, kto może stanowić wzór dla studiującego.

Florelle D’Hoest, testując pojęcie praktyk w kontekście studiowania, wskazuje, że praktyka związana z rzemieślniczą biegłością, z czynieniem „dobrej pracy”, wiąże się z koniecznością obecności mistrza. Mistrza, który nie tyle narzuca, kieruje postępowaniem, co uosabia i prezentuje mistrzostwo działania, inspirując poczynania niedoświadczonego. Podobnym tropem podąża Ruitenberga, wskazując na kluczową rolę mistrza studiowania jako figury, wzoru – czy precyzyjniej: wzorów różnych przejawów studiowania, różnych stylów. Praktykowanie – preformans – studiowania, w wydaniu mistrza jest lekcją ukazującą „możliwość studiowania”, która zachęca do własnego studiowania (Ruitenberga, 2017, s. 142).

Pojawia się jednak problem: kiedy nauczyciel staje się wzorem, mistrzem, inspiratorem, kimś, kto prezentuje swoją zdolność studiowania, aby zachęcić innych, to czy tym samym nie staje się kimś spoza wspólnoty studiujących? Jakie jest jego ulokowanie we wspólnocie studiujących? Ruitenberga zauważa, że mistrz studiowania staje się obiektem studiowania. Czy nie oznacza to, ustanowienia podziału na aktora i widzów? Mówiąc inaczej, czy stają się, on czy ona, uczestnikami badań, czy też przedmiotem badania lub wzorem badania? Ponadto, czy obecność mistrza studiowania czy mistrza w ramach nie stanowi raczej wzoru niż inspiracji? Gdzie przebiega cienka granica między inspirowaniem, zachęcaniem a zarządzaniem?

Niezależnie od wielości ujęć nowego nie-paradygmatu studiowania, warto zwrócić uwagę na jego istotną problematyczność: znaczna część piszących ignoruje warunki społeczne, w jakich ten paradygmat ma funkcjonować, przede wszystkim nie rozpatrując ekonomiczno-społecznych warunków możliwości. Wycofanie się, czy to w przestrzeń świętą, czy to w przestrzeń radosnej profanacji wymaga określonych warunków egzystencji. Nawet jeśli Lewis rozpatruje studiowanie w ramach ruchów społecznych, takich jak *Occupy* (Lewis, 2013),

to i tam ujawniają się materialne różnice dotyczące możliwości swobodnego studiowania czy, mówiąc innym językiem, uczestniczenia w zgromadzeniach, wielogodzinnego debatowania, bycia poza i razem, które jest przywilejem „zawodowych” działaczy, często niedostępnym dla pracowników i osób muszących troszczyć się o rodziny (Gould-Wartofsky, 2015).

W recenzowanej książce David Romero podejmuje się rozpatrzenia uprzywilejowania wpisanego w stan studiowania. Odwołując się między innymi do postaci *flâneura*, ujawnia jego klasowe, rasowe i genderowe usytuowanie. Ponadto osoba taka jest osobą „normalną”, to znaczy ma możliwość poruszania się i patrzenia. Studentem nie jest więc czarny, kobieta ani bezdomny, tak samo jak osoba niepełnosprawna. Uprzywilejowanie oznacza również marginalizowanie innych doświadczeń oraz ekskluzywność niektórych spojrzeń czy samej władzy spojrzenia i mówienia. Co więcej, Romero podkreśla, że praktyki studiowania reprodukują klasowe, genderowe i rasowe nierówności (Romero, 2017, s. 169).

Uprzywilejowanie studiowania i jego praktyk stawia duże wyzwanie dla nowego nie-paradygmatu, który w swoich założeniach ma mieć charakter emancypacyjny, równościowy, publiczny. Wydarzanie się i możliwość praktykowania okazuje się nie tylko ograniczona przez dominujące ideologie i praktyki edukacyjne, określoną politykę państwową czy bezpośrednio wymogi kapitału odnośnie dydaktyki, ale szerzej: przez kapitalizm i związane z nim struktury społecznej nierówności. W tym kontekście pojawia się pytanie: czy wystarczy praca mająca rozszerzyć przywilej, uczynić go powszechnym, realnie, a nie tylko formalnie, publicznym? Pomijając kwestię, że takie upowszechnienie wymagałoby przekształcenia całości życia społecznego, głębokiej rewolucji poza murami uniwersytetów, to należałoby się zastanowić, czy praktyki studiowania oparte na przywileju nie wymagałyby przemyślenia, przekształcenia, aby uległy realnemu upublicznieniu? Czy nie należałoby przemyśleć studiowania właśnie z perspektywy nieuprzywilejowanych, a nie z perspektywy filozoficzno-arytokratycznego wycofania się z kapitalistycznego porządku społecznego – dość łatwego dla profesorów na uniwersytetach? I może w ten sposób wyjdzie się poza mroczną melancholię w stronę wypartego życia?

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, nr 1.
- Block, A.A. (2017). Study as Scared. W: C.W. Ruitenberg (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York, London: Routledge.

- D'Hoest, F. (2017). *Apprenticeship Under Study: Toward an Educational Dimension of Apprenticeship*. W: C. W. Ruitenberg (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York, London: Routledge.
- Gould-Wartofsky, M.A. (2015). *The Occupiers. The Making of The 99 Percent Movement*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, T.E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. New York, London: Routledge.
- Masschelein, J. (2017). Some Notes on the Univeristy as Studium: A Place of Collective Public Study. W: C. W. Ruitenberg (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York, London: Routledge.
- McCall, D. (1989). *The Silence of Bartleby*. New York: Cornell University Press.
- Phelan, A.M. (2017). Unlearning with Hannah: Study as a Curriculum of Second Thoughts. W: C.W. Ruitenberg (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York, London: Routledge.
- Romero, D. (2017). Studying as Privilege: Latin American Traveles, the German Painter, and the Flâneur. W: C.W. Ruitenberg (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York, London: Routledge.
- Ruitenberg, C.W. (2017). Introduction: Retrieving and Recognizing Study. W: C.W. Ruitenberg (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York, London: Routledge.
- Ruitenberg, C.W. (2017). Teaching Throught the Performance od Ftudy: The Maître à Étudier. W: C.W. Ruitenberg (red.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*. New York, London: Routledge.
- Szwabowski, O. (2015). Agambenowska szczelina edukacyjna. [Recenzja Lewis, T.E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. New York: Routledge]. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 121–134.

## SUMMARY

### Reflection of Studying.

**The review of RECONCEPTUALIZING STUDY IN EDUCATIONAL DISCOURSE AND PRACTICE, red. Claudia W. Ruitenberg, Routledge 2017, 184 pages**

The text is a reflection on studying as a concept and a phenomenon. It shows the diverse opinions included in the book RECONCEPTUALIZING STUDY IN EDUCATIONAL DISCOURSE AND PRACTICE, pointing to the ambiguity of studying and the problem areas associated with each concept and phenomenon.

KEY WORDS: studying, learning, the philosophy of education