

**Dariusz Stępkowski**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska\*

E-mail: [d.stepkowski@uksw.edu.pl](mailto:d.stepkowski@uksw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-6855-1517

## Kłaczowanie czy *Bildung*? Dydaktyka akademicka na rozdrożu\*\*

### Summary

RHIZOMING OR *BILDUNG*? ACADEMIC TEACHING AT A CROSSROADS\*\*

Academic science education is currently in crisis, which primarily involves the transmission of thinking skills as a priority task of the university. The author sketches a picture of this crisis by contrasting two theoretical models of teaching and learning at the university which are essentially identified with the terms “*rhizoming*” and *Bildung*. The presented ways of using the models in academic practice are used to consider the possibilities of overcoming the crisis and determining the conditions.

**Keywords:** rhizoming; *Bildung*; science; academic education

red. Paulina Marchlik

### Wprowadzenie

Szkolnictwo wyższe od kilku dziesięcioleci koncentruje na sobie uwagę decydentów politycznych, ekonomistów edukacji i szerokiej opinii publicznej. Nie od dziś żąda się od uniwersytetu nie tylko podnoszenia jakości życia społecznego i modelowania indywidualnych karier, lecz również przyśpieszania postępu naukowego i cywilizacyjnego (Kwiek, 2016; Bleiklie i in., 2017). W związku

---

\* Adres: ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

z tym przed dydaktyką akademicką stoi zadanie efektywnego kształcenia młodych ekspertów. Nie chodzi przy tym wyłącznie o przyszłych akademików, lecz przede wszystkim specjalistów dla różnych sfer życia zbiorowego. Jedni i drudzy przechodzą identyczny proces edukacyjny, w którym treścią nauczania i uczenia się (studiowania) jest wybrana przez nich dyscyplina naukowa, pełniąca rolę zarazem przedmiotu interakcji pedagogicznych i środka formowania kompetencji teoretycznych i praktycznych.

Efektywność procesu edukacyjnego w uniwersytecie ocenia się zazwyczaj z perspektywy zadośćuczynienia oczekiwaniom zaangażowanych w nim pośrednio i bezpośrednio stron, przy czym pracodawcy odgrywają coraz ważniejszą rolę. Przy takim nastawieniu łatwo stracić z pola widzenia problem, który bynajmniej nie jest nowy i należy uznać go za podstawowy dla kształcenia akademickiego. Chodzi o nauczanie i uczenie się (studiowanie) przez naukę<sup>1</sup>, któremu uniwersytet służy od samego początku jako instytucja dedykowana wiedzy uznawanej za nauką. Do wyeksplikowania tego problemu posłużę się dwoma terminami. Pierwszy z nich to rzeczownik odsłowny utworzony od wyrazu „kłącze” (ang. *rhizome*) – kłączowanie. Drugi natomiast to wyraz *Bildung*, który pochodzi co prawda z języka niemieckiego, jednak niesłusznie uważany jest za jedynie możliwe ujęcie w słowa działania będącego kością procesu edukacyjnego<sup>2</sup>.

Oba zaproponowane terminy – „kłączowanie” i *Bildung* – mają swoją historię, oczywiście różnej długości i intensywności, jednak nie były do tej pory ze sobą konfrontowane. Mam nadzieję, że postawienie ich naprzeciw siebie dostarczy wskazówki odnośnie tego, w którą stronę powinno skierować się stojące na rozdrożu nowoczesne kształcenie przez naukę w uniwersytecie.

---

<sup>1</sup> W dalszych rozważaniach pomijam różnicę między naukami ścisłymi i humanistycznymi. Na przełomie XIX i XX w. fenomenologia i hermeneutyka filozoficzna przyczyniły się do zde-maskowania i odrzucenia formułowanego przez te pierwsze roszczenia do epistemologicznej obiektywności. Różnicę między podejściem scjentyistycznym (obiektywizującym), które dominuje w naukach ścisłych, a filozoficznie (fenomenologicznie) interpretowaną ideą kształcenia wyeksponował ostatnio David Rybák (2019, s. 122): „Odkryciem Platona w zakresie kształcenia jako zdolności specyficznie ludzkiej było to, że w myśleniu o nim trzeba nie tylko posługiwać się zestawem określonych założeń [...], lecz również umieć wykraczać poza te założenia. [...] Idea kształcenia jest bowiem troska o zdolność wychodzenia poza ramy ustalone przez nasze myśli i przekonania”.

<sup>2</sup> Niewłaściwe przekonanie odnośnie wyjątkowości *Bildung* wynika, moim zdaniem, ze zdominowania pedagogik uprawianych w Europie Środkowej i Wschodniej przez tzw. tradycję niemiecką. W wielu językach tej części kontynentu europejskiego uformowały się terminy konotujące w przybliżeniu ten sam sens, co niemieckie *Bildung* (kształcenie) i *Erziehung* (wychowanie), mylnie sądzi się jednak, że są one kalkami semantycznymi terminów niemieckich.

Niniejszy tekst składa się z czterech punktów. W pierwszym zostanie wyjaśniona metafora kłącza, a następnie omówione inspiracje wynikające z niej do odczytywania studiowania i badania naukowego jako kłączowanie. Drugi punkt zawiera podobną charakterystykę pojęcia *Bildung* i opartej na nim edukacji akademickiej. W trzecim punkcie przedstawiono dwa przykłady zastosowania omówionych modeli w praktyce kształcenia akademickiego. Na tej podstawie w czwartym punkcie zostanie rozważona możliwość przezwyciężenia kryzysu myślenia we współczesnej dydaktyce akademickiej.

### Kształcenie akademickie przez kłączowanie

Metaforę kłącza osadzili w naukach społecznych i humanistycznych, zwłaszcza tych zajmujących się sztuką nowoczesną i szeroko rozumianą komunikacją społeczną, Giles Deleuze i Félix Guattari w pracy *Tysiąc plateau* (2015). Najpierw praca ta wyszła drukiem w języku francuskim w 1980 r. Jak podano w *The Deleuze and Guattari Dictionary*, przenosię kłącza Deleuze i Guattari wypróbowali nieco wcześniej we wspólnym tekście poświęconym opowiadaniu *Schron* Franza Kafki. Z jej pomocą twierdzili, że „podobnie jak podziemnemu labiryntowi w tym opowiadaniu, tak w całym dziele [Kafki – przyp. D.S.] brakuje liniowej struktury narracyjnej; można «wejść» do niego w dowolnym momencie, żeby wytworzyć mapy mentalne połączeń istniejących z innymi punktami” (Young i in., 2013, s. 262; tłum. fragm. – D.S.).

Koncepcja kłącza została rozświetlona teoretycznie we wprowadzeniu do *Tysiacta plateau*, które nosi podtytuł właśnie *Kłacze* (Deleuze, Guattari, 2015, s. 3–30). Jednak przedstawione tam rozważania nie prowadzą do bezspornej odpowiedzi na pytanie, czym właściwie jest kłącze ani jak należy je interpretować w odniesieniu do nauki. Pewne jest natomiast, że autorzy przeciwstawiają się koncygowaniu wiedzy naukowej według hierarchicznego schematu drzewa. Ich zdaniem od rewolucji francuskiej arborystyczny system myślenia znajduje się nieprzerwanie w kryzysie i musi zostać ostatecznie zastąpiony nowym.

Drzewo wiedzy (łac. *arbor scientiarum*) symbolizuje porządek myślenia, w którym respektowana jest hierarchia typów wiedzy i dyscyplin naukowych. Jego tradycja sięga starożytności greckiej. Zgodnie z tym modelem uporządkowane są taksonomie, klasyfikacje, encyklopedie i biblioteki. Jako erzac Deleuze i Guattari proponują skierowanie uwagi na ryzomatyczne struktury roślinne i zaczerpnięcie inspiracji z występujących w nich równorzędnych układów sieciowych. Piszą na ten temat następująco:

Taki system można by nazwać kłęczem. Kłęcz jako podziemny pęd jest całkowicie odmiennie od korzeni i korzonków bocznych. Kłęczem są bulwy i cebulki. Rośliny z korzeniami i korzonkami bocznymi mogą być kłęczokształtne pod wszystkimi innymi względami [...]. Charakter ten mają nawet zwierzęta, gdy występują pod postacią sfory; kłęczami są szczury. Jak również nory we wszystkich swych funkcjach: mieszkania, zaopatrzenia, pomieszczenia, uniku i ucieczki. Samo kłęcz przybiera najróżniejsze formy... (Deleuze, Guattari, 2015, s. 7).

Jeśli by odnieść Deleuzeguattariański obraz kłęcza do nauki, wówczas tworzyłyby ją nieustannie rozgałęziające się we wszystkich kierunkach eksploracje, które nie zbiegają się w żadnym punkcie środkowym ani nie dają się podporządkować żadnej myśli przewodniej. Do konstruowania tak rozumianej nauki służy pomocą sześć zasad sformułowanych przez Deleuze'a i Guattariego w *Tysiącu plateau* (2015, s. 7–14). Syntetycznie zostały one zrekapitulowane w *The Deleuze and Guattari Dictionary*:

1. łączliwość (vs. uporządkowanie lub model);
2. heterogeniczność kodowania, dzięki której łańcuchy semiotyczne niczym bulwy gromadzą w sobie inne zbiory, łącząc się z nimi;
3. mnogość w sposobach określania, wielkościach lub wymiarach (vs. jedność podmiotu lub przedmiotu);
4. nie-znaczące zerwania w segmentacji, stratyfikacji i terytorializacji;
5. produkowanie kartografii (vs. kalkowanie), i w końcu
6. dekalkomania, w której [...] pozorna reprodukcja ustępuje miejsca asymetrii lub różnicy (Young i in., 2013, s. 262; tłum. fragm. – D.S.).

Warto podkreślić, że Deleuze'owi i Guattariemu nie chodzi o wyczerpujące i precyzyjne wyluskanie znaczeń zawartych w metaforze kłęcza. Napisali swoją książkę raczej jako manifest, który ma nakłaniać do myślenia ryzomatycznego przy analizowaniu różnorodnych, nierzadko niemających na pierwszy rzut oka ze sobą nic wspólnego stanów rzeczy. Ich interpretacje wyróżnia swobodna gra skojarzeń i zaskakujących pomysłów. Jak sami stwierdzają: „W żadnym razie nie pretendujemy do miana nauki. Nie znamy się na naukowości, podobnie jak na ideologii, znamy jedynie układy. [...] Rzecz w tym, że nauka całkowicie by oszałała, gdyby dać jej wolną rękę” (Deleuze, Guattari, 2015, s. 27–28).

Eksperyment przeprowadzony przez omawianych autorów spotkał się z na tyle dużym oddźwiękiem, że współcześnie bez ryzomatyki trudno wyobrazić sobie refleksję naukową, zwłaszcza mającą za przedmiot media elektroniczne, kulturę i sztukę nowoczesną, a także w coraz większym stopniu edukację. Przenośnia kłęcza wykroczyła poza ramy poststrukturalizmu, w którym się zrodziła, i funkcjonuje jako szeroko rozpowszechniony model nowoczesnego uprawiania

nauki. Na początku minionej dekady Jason J. Wallin (2010) odniósł się sceptycznie do swoistej kłączomanii, która jego zdaniem opanowała umysły naukowców.

Po tych wstępnych wyjaśnieniach chciałbym skierować uwagę na wyraz „kłączowanie”, którym proponuję oznaczyć czynności konstruowania kłącza, innymi słowy akty myślenia ryzomatycznego. Pomysł wykorzystania tego wyrazu podsunął mi artykuł *Rhizome Yourself* autorstwa dwóch badaczek – Racheli C. Douglas-Jones i Salli Sarioli (2009), w którym opisały one, jak najpierw oswajały się z realnym kłączem, a następnie, jak to wpłynęło na ich myślenie naukowe. Tytułowy zwrot: *rhizome yourself*, wskazuje moim zdaniem na rezultat procesu uczenia się (studiowania), który przeprowadziły autorki na sobie. W tym zwrocie moją szczególną uwagę zwraca zaimek zwrotny *yourself*, który odczytuję jako demystyfikację performatywnych aktów kłączowania. Przyswajając sobie myślenie ryzomatyczne, Douglas-Jones i Sariola doszły do wniosku, że konstruowanie Deleuzeguattariańskiego kłącza odbywa się w nich samych, a mówiąc precyzyjniej: polega na zajęciu przez podmiot specyficznej pozycji względem własnych aktów myślenia. W aktach tych podmiot wchodzi w relację z przedmiotem i dokonuje jego upodmiotowienia (ang. *subjectivization*), które paradoksalnie prowadzi do podporządkowania siebie przedmiotowi. Nowością tego podejścia jest dążenie do prowadzenia namysłu przez podmiot z miejsca zajmowanego przez przedmiot, a właściwie z transpodmiotowej relacji, która między nimi została zadziergnięta.

Dyrektywy kłączowania da się wyprowadzić z przedstawionych powyżej sześciu zasad konstytuujących naukę jako kłącze, a mianowicie: 1. połącz dowolny punkt z dowolnym innym punktem (połączenia nie muszą być między tym samym a tym samym ani podobnym i podobnym); 2. nie redukuj konstruowanego kłącza ani do jednego, ani do mnogości, ponieważ składa się ono z wymiarów, tzn. kierunków w ruchu, a nie jednostek, dlatego też żaden punkt w kłączu nie może zostać zmieniony bez modyfikacji całości; 3. rozkrzewiaj kłącze przez zmianę, ekspansję, podbój, chwytanie i odgałęzianie, a nie reprodukcję; 4. generuj nieskończenie modyfikowalną mapę myśli z wieloma wejściami i wyjściami; 5. pamiętaj, że kłącze jest pozbawione centrum i znaczenia oraz jest acefaliczne i w końcu 6. nie próbuj podporządkowywać kłącza jakimkolwiek modelem strukturalnym ani generatywnym (por. Buchanan, 2007).

Oczywiście tymi dyrektywami nie należy posługiwać się bezrefleksyjnie jak przepisem na ciasto, który z reguły prowadzi do zamierzonego celu, ale nie daje żadnej gwarancji jego osiągnięcia.

Na podstawie swoich doświadczeń z pracy z doktorantami Bryan Clarke i Jim Parsons (2013) przyznają, że opanowanie kłączowania nie jest wcale takie

łatwe, wymaga bowiem od uczących się uformowania w sobie „właściwych” nawyków i umiejętności koniecznych do prowadzenia badań ryzomatycznych. Jakie to nawyki i umiejętności?

We wskazanym tekście autorzy wyliczają sześć symptomów umożliwiających identyfikację badacza ryzomatycznego i zarazem śledzenie procesu stopniowego stawania się nim. Symptomy te to: 1. wychodzenie z punktu, w którym właśnie się znajduje; 2. słuchanie głosów powiązanych z nim/nią; 3. zanurzanie się w życie respondentów; 4. rozwijanie w sobie wrażliwości na elementy czy osoby, które nie wchodzą w zastane *status quo*; 5. poszukiwanie aspektów, które inni ignorują; 6. pragnienie raczej życia niż stawania się w tym, co widoczne (por. Clarke, Parsons 2013, s. 39–42).

Tym, co odgrywa zasadniczą rolę w uczeniu się sztuki kłączowania, a tym samym stawaniu się badaczem ryzomatycznym, jest radykalne zerwanie w myśleniu z binarnymi opozycjami, takimi jak: immanentne vs. transcendentne, wewnętrzne vs. zewnętrzne, jakościowe vs. ilościowe. Dzięki temu badacz ryzomatyczny może znaleźć się w niezdeterminowanej przestrzeni oznaczonej przez Deleuze’a i Guattariego wyrazem *intermezzo*. Termin ten określa stan umysłu podmiotu tworzącego kłącze z pomocą czynności deterytorializacji i reterytorializacji swoich własnych przeżyć i myśli. Żeby to wyjaśnić, warto ponownie sięgnąć do *The Deleuze and Guattari Dictionary*, gdzie podano, że: „Dla Deleuze’a i Guattariego człowiek znajduje się na granicy między zwierzęciem a maszyną, między ziemią a kosmosem” (Young i in., 2013, s. 306; tłum. fragm. – D.S.). To „medialne” usytuowanie uzdalnia go do wykonywania w myśleniu lotów, podczas których wytycza pewne linie. Czynność wytyczania linii stanowi istotę myślenia ryzomatycznego, a jego produktem są skojarzenia, olśnienia i migotania znaczeń.

W tym kontekście interesujące może być spojrzenie na kłączowanie przez pryzmat zasygnalizowanej już koncepcji upodmiotowienia. Żeby zobrazować, czym jest upodmiotowienie, chciałbym odwołać się do binarnej relacji człowiek–świat. Zgodnie z Deleuzeguattariańską wykładnią upodmiotowienie oznacza podporządkowanie człowieka światu. Oczywiście może się to dokonać tylko przez człowieka i w człowieku, który dzięki myśleniu jednoczy się ze światem do tego stopnia, że traktuje go jako tożsamy z sobą samym. Nieoczekiwanie jednak w koncepcji Deleuze’a i Guattariego zespolenie się człowieka ze światem powoduje w odniesieniu do tego pierwszego alarmujące skutki i to w co najmniej dwóch zakresach: po pierwsze, człowiek traci niepodległość bytową i degraduje samego siebie do rangi jednego z przedmiotów, po drugie zaś,

przez domniemaną unifikację z przedmiotem, zamiast poznawać go w jego odrębności, projektuje w niego swoje własne myśli i odczucia. Takie postępowanie toruje drogę kreowaniu się tzw. wolnej podmiotowości, która zupełnie nie liczy się z oporem świata przedmiotowego i nie jest świadoma własnych ograniczeń. W kontekście współczesnej architektury Simone Brott (2010, s. 138–149) zauważa, że kult wolnej podmiotowości objawia się w projektach architektonicznych w prześciganiu się w coraz to większej ekstrawagancji i lekceważeniu elementarnych zasad funkcjonalności. Moim zdaniem w obszarze nauki powoduje to skierowanie myślenia na gorączkowe poszukiwanie oryginalności, nierzadko za cenę rezygnacji z pogłębionego uczenia się (studiowania).

### Kształcenie akademickie przez *Bildung*

Niemieckie słowo *Bildung* zwykło się traktować jako nazwę unikatową i nieprzekładalną na inne języki świata (Koselleck, 2002; Wiersing, 2015; Horlacher, 2016). Nazwa ta miałaby dotyczyć pojęcia obecnego wyłącznie w języku niemieckim. Coraz więcej jednak teoretyków zajmujących się historią myśli pedagogicznej uważa to za stereotyp i wskazuje na konieczność jego rewizji (Benner, Brügggen, 2004; Benner, 2017; Rucker, 2019).

Jak twierdzi niemiecki historyk idei Reinhart Koselleck (2002, s. 173), znaczenie wyrazu *Bildung* da się w pełni zrozumieć wyłącznie na gruncie języka niemieckiego. Moim zdaniem nie przekreśla to możliwości wytworzenia przez inne języki własnych terminów ujmujących fundamentalny problem myślenia pedagogicznego. Rozwiązanie tego problemu nie należy jedynie przypisywać kulturze ani pedagogice niemieckiej i dlatego zupełnym błędem wydaje mi się traktowanie *Bildung* za niemiecki „konstrukt narodowy” (Horlacher, 2016, s. 52)<sup>3</sup>.

Żeby właściwie zrozumieć pedagogiczny sens niemieckiego wyrazu *Bildung* (*sic!*) trzeba zdaniem Dietricha Bennera i Friedhelma Brügggena (2004, s. 174) odwołać się do spokrewnionego terminu, który w języku niemieckim łączy się w wieloraki sposób z *Bildung* i jego oświeceniową historią. Ten termin to *Bildsamkeit*. Na język polski przetłumaczył go Bogdan Nawroczyński jako „ukształcalność” przy okazji translacji ostatniego dzieła pedagogicznego Johanna F. Herbarta (1967, s. 24) *Zarys wykładów pedagogicznych*. W języku niemieckim

---

<sup>3</sup> W ostatnim czasie (2019) przedstawiłem rekonstrukcję analogicznego terminu w języku polskim. Jest nim wyraz „kształcenie”, który co prawda powstał w tym samym czasie co niemieckie *Bildung*, nie jest jednak jego kalką językową.

*Bildsamkeit* wywodzi się słowotwórczo od tego samego rdzenia co *Bildung*, a mianowicie *Bild*, a dokładniej jego postaci przymiotnikowej *bildsam*, którą można przetłumaczyć na polski jako ‘dający się wy/kształcić, u/kształtować’, ‘pojętny, podatny na kształcenie’, ‘giętki, plastyczny’ (Piprek, Ippoldt, 2001, s. 330).

W języku niemieckim *Bildsamkeit* powstało jako kalka francuskiego wyrazu *perfectibilité*, który ukuł w połowie XVIII w. Jean-Jacques Rousseau dla oznaczenia w człowieku jego otwartej i niczym niezdeteminowanej natury. Nie chodzi oczywiście o naturę somatyczną, psychiczną ani społeczną, które w znacznym stopniu są określone z góry, lecz o tę powstającą dzięki uczeniu się. Tworzy ona w człowieku fundament jego rozwoju przez całe życie.

Według Bennera i Brüggena (2004, s. 190) protektorzy oświecenia w Niemczech sięgnęli po *perfectibilité* i spletili je z *Bildung* po to, żeby móc deterministycznie programować i sterować „rozwijaniem ludzkich sił ukierunkowanych na [...] człowieka jako obywatela”. Ten społeczno-polityczny sposób odczytywania *Bildung* uważa się do dziś w języku niemieckim „za jedynie właściwy” (Benner, Brüggene, 2004, s. 190), mimo że stanowi jawne zaprzeczenie Roussońskiego sensu *perfectibilité* jako zdolności doskonalenia się przez uczenie się. Dostrzeżenie tego dysonansu warunkuje wniknięcie myślą w zasadniczy problem pedagogiczny, który w języku niemieckim wyraża słowo *Bildung*. W zbliżonym sensie ów problem sygnalizuje w języku polskim wyraz „kształcenie”, w czeskim *vzdělání/vzdělávání* czy w słowackim *vzdelanie/vzdelavanie*. Być może z pewnym zdumieniem przyjmujemy do wiadomości, że w języku angielskim ukazaniu omawianego problemu służy słowo *education*, które stosuje się w różnych znaczeniach, co powoduje jego wieloznaczność, a nawet wewnętrzną sprzeczność (Bass, Good, 2004; English, 2013; Benner, 2017)<sup>4</sup>. O jaki problem chodzi?

Problem ten został już wyeksplikowany w jednym ze wcześniejszych akapitów, w którym była mowa o specyficznym zakresie stawania się człowiekiem. Zakres ten nie utożsamia się ani ze sferą somatyczną, ani psychiczną, ani wreszcie społeczną. Wyłącznie człowiek posiada bowiem zdolność rozwijania zdolności przez uczenie się. Andrea R. English (2013, s. 113) zwraca jednak uwagę,

---

<sup>4</sup> Nie do przeoczenia są nieporozumienia spowodowane wieloznacznością angielskiego terminu *education*. Przykładem może być propozycja, żeby odnosić go do trzech heterogenicznych, choć powiązanych ze sobą czynności: po pierwsze, aktywności rodzica/pedagoga/nauczyciela (po czesku: *výchova*, po niemiecku: *Erziehung*, po słowacku: *výchova*, po polsku: wychowanie), po drugie, aktywności dziecka/wychowanka/ucznia (po czesku: *vzdělávání*, po niemiecku: *Bildung*, po słowacku: *vzdelavanie*, i po polsku: kształcenie) i, po trzecie, obu typów równocześnie (po czesku: *výchova a vzdělávání*, po niemiecku: *Erziehung und Bildung*, po słowacku: *výchova a vzdelavanie* i po polsku: *wychowanie i kształcenie*) (Kudláčová, Rajska, 2019, s. 8).

że ten rodzaj uczenia się popadł współcześnie w zapomnienie. Mianem „zapomniane uczenie się” English (2013, s. 115) opatruje przedstawiony przez Platona w metaforze jaskini proces, w którym uczenie się nie polega na transferze wiedzy i poprawianiu swoich ewentualnych błędów w jego trakcie, lecz na „transformacji siebie samego i świata”. Na czym polega owa transformacja, wyjaśnia omawiana autorka następująco:

W alegorii [jaskini – przyp. D.S.] czytelnik proszony jest o wyobrażenie sobie, co znaczy dla więźnia, który przyzwyczaił się do światła słonecznego, zostać nagle pozbawionym tego światła i wracać do ciemnej jaskini. Po powrocie nie odnajduje już wspólnego języka ze współwięźniami, którzy nigdy nie opuścili jaskini. Podczas gdy oni wciąż wierzą w prawdziwość cieni ukazujących się na ścianie, ten wyzwolony więzień patrzy na nie teraz inaczej. Powrót do jaskini ma na celu uzmysłowienie, że ucząc się, zapomina się o frustracji i bólu, które towarzyszyły wychodzeniu z jaskini – zapomina się o przebytej drodze nauki i konstytuującej ją negatywności [doświadczenia – przyp. D.S.]. To przekonuje, że w trakcie uczenia się to, co niegdyś było znajome, staje się obce, a to, co niegdyś było nowe i obce, staje się znajome (English, 2013, s. 116).

Na podstawie przywołanego cytatu chciałbym zwrócić uwagę na transformacyjny potencjał uczenia się i jego powiązanie z podmiotem. Dzięki temu następują wielorakie zmiany zarówno w uczącym się, jak i w świecie go otaczającym. Do określenia tego właśnie procesu powstał w czasach nowożytnych osobny wyraz – w języku niemieckim *Bildung*, w polskim „kształcenie”, w czeskim *vzdělávání*, a w słowackim *vzdelávanie*. Pomijając w tym miejscu powiązania historyczne i semantyczne między tymi terminami, należy zauważyć, że priorytetową funkcją nowego wyrazu było w każdym z tych języków połączenie w jedno czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych. Te pierwsze są podejmowane przez osoby dorosłe wobec dzieci/dorastających. W zależności od potrzeb mogą one przybierać formę opieki, wsparcia lub nauczania. Drugi rodzaj czynności polega na stawaniu się przez odbiorcę pod wpływem oddziaływań edukacyjnych. Ze względu na specyficznie osobisty charakter tego stawania się wykonywane przez dziecko/wychowanka/ucznia czynności należy uznać za nieedukacyjne. Głównym punktem odniesienia nie jest w nich bowiem rodzic/wychowawca/nauczyciel ani realizowane przez niego aktywności edukacyjne, lecz świat przedmiotowy. Wspierać transformacyjne procesy uczenia się oznacza pomagać podmiotowi, który się uczy, w „oswajaniu” tego świata.

Mam nadzieję, że udało mi się przekonać czytelnika, że pedagogiczny problem, który w jednakowym stopniu denotuje niemieckie słowo *Bildung*, co polskie „kształcenie”, czeskie *vzdělávání* czy słowackie *vzdelávanie*, ma charakter uniwersalny, a nie partykularny czy narodowy. Pozostaje jeszcze omówić

rolę nauki w procesie edukacyjnym widzianym przez pryzmat *Bildung*. Rozważę to, odnosząc się do najnowszej publikacji Bennera (2019) poświęconej dydaktyce akademickiej.

Zdaniem niemieckiego pedagoga ogólnego w dwóch ostatnich stuleciach rozpowszechnił się pogląd, że myślenie naukowe jest właściwym przedmiotem edukacji nie tylko na poziomie wyższym, lecz już od samego początku uczenia się, czyli od szkoły podstawowej. Nie chodzi bynajmniej o treści kształcenia, które wymagają doboru adekwatnego do poziomu rozwoju uczących się, lecz o pewien sposób myślenia, który edukacja szkolna ma zaszczeniać i rozwijać. W kontekście wyjaśnionego już tu terminu *Bildung* oznacza to umożliwienie poznawczego kontaktu uczącego się z różnymi stanami rzeczy, celem wywołania w nim transformacyjnego uczenia się, którego przedmiotem jest z jednej strony on sam, z drugiej zaś świat otaczający, a w szczególności sposób jego rozumienia.

Nie oznacza to jednak, że edukacja elementarna i wyższa są identyczne. Między nimi da się zdaniem Bennera zauważyć tak podobieństwa, jak i różnice. Tym, co z perspektywy wiedzy naukowej łączy nauczanie i studiowanie akademickie z niższymi poziomami uczenia się jest to, że w przypadku tego pierwszego da się nauczać (wykładać) tylko tego, co inni już wiedzą, a więc co zostało zbadane i poznane oraz co przechowują odpowiednie dziedziny nauki, traktując jako swój dorobek. Przykładowo wykładanie teorii grawitacji przed wymyśleniem jej było tak samo niemożliwe, jak studiowanie. Warunkiem nauczania i studiowania jest bowiem wiedza już istniejąca. Dla całkowicie niezbadanych i niepoznanych jeszcze zjawisk nie ma nauczycieli, którzy by wspierali uczniów (studentów) w ich uczeniu się (studiowaniu), ani lekcji szkolnych czy wykładów, podczas których można byłoby zgłębiać nieistniejące fakty naukowe.

Studia akademickie różnią się od przygotowującej do nich edukacji na niższych poziomach tym, że w tej ostatniej to, co nowe i nieznanne jest takie tylko dla uczących się, natomiast w edukacji akademickiej i związanych z nią badaniach może powstać rzeczywiście coś całkowicie nowego. W tym sensie uczeniu się akademickiemu przysługuje charakter odkrywcy.

Gabriele Reinmann (2018) podkreśla, że możliwość zrozumienia, w jaki sposób edukacja akademicka może przyczyniać się realnie do rozwoju osobowości, zależy od uwzględnienia kategorii *Bildung*. Jej zdaniem powszechnie głoszone hasła: *constructive alignment* i *shift from teaching to learning*, prowadzą do skutków wręcz odwrotnych od zamierzonych. W ich imię eliminowane jest nauczanie, za które odpowiada konkretny nauczyciel (wykładowca) i powierza

się je anonimowej instytucji. Wskutek tego uczenie się (studiowanie) ogranicza się do przygotowania do egzaminów, które potwierdzą osiągnięcie kompetencji określonych przez system. Kształcenie przez naukę przybiera postać treningu, podczas którego wykładowcy i studenci traktują się wzajemnie przedmiotowo. W tych warunkach nauka przestaje pełnić funkcję przestrzeni dla rozwoju indywidualnego i staje się przedmiotem wymiany handlowej między nauczającymi i uczącymi się (studiującymi).

### Praktyka kształcenia akademickiego – dwa przykłady

Rozważania teoretyczne przedstawione w poprzednich dwóch punktach zobrazuję poniżej przykładami pochodzącymi z edukacji akademickiej. Pierwszy z nich ilustruje myślenie ryzomatyczne, drugi natomiast myślenie odwołujące się do kategorii *Bildung*.

Wspomniane już tandem młodych badaczek, Douglas-Jones i Sariola (2009), sięgnęły po koncepcję kłącza w nadziei, że dzięki niej zdobędą inspiracje do opracowania materiału badawczego zgromadzonego podczas projektu, w którego realizacji współdziałały. Co prawda autorki nie wyjawiały w artykule, jakich konkretnie pomysłów badawczych dostarczyło im kłączowanie, jednak w szczególności opisały sam proces uczenia się myślenia ryzomatycznego.

Żeby przyswoić sztukę kłączowania, Douglas-Jones i Sariola postanowiły sięgnąć po książkę Deleuze'a i Guattariego *Tysiąc plateau*. Ponieważ z pewną trudnością przychodziło im zrozumienie przedstawionych w niej koncepcji, pewnego razu przyniosły z ogrodu roślinę kłączową – irysa i umieściły w słoju z wodą, który ustawiły na stole w pokoju dziennym swojego mieszkania. Od tego momentu podczas lektury fragmentów *Tysiąca plateau* miały przed oczyma rzeczywiste kłącze i mogły nie tylko je obserwować, lecz również porównywać z opisami Deleuze'a i Guattariego.

Jak wyjaśniono powyżej jedną z głównych czynności myślenia ryzomatycznego jest upodmiotawianie (*subjectivization*). W artykule, który został opracowany przez obie badaczki jako autoetnograficzny zapis ich doświadczeń, da się wyraziście prześledzić ewolucję w tym właśnie zakresie. Najpierw kłącze otrzymuje imię – BLAD. Jest to akronim utworzony od pierwszych liter wyrażenia *Double Articulated Lobster Body* (podwójny przegubowy korpus homara), ułożonych od końca. BLAD był jednak nie tylko przedmiotem obserwacji Douglas-Jones i Sarioli w trakcie lektury kolejnych fragmentów *Tysiąca plateau*, lecz zyskał

również własną „osobowość”. Otóż autorki założyły mu bloga na Facebooku. Na bieżąco informowały na nim o tym, co słychać u BLAD-a.

Douglas-Jones i Sariola opisały efekt swojego uczenia się myślenia ryzomatycznego następująco:

Połączyłyśmy się z kłaczem botanicznym przez kłacze Deleuzeguattariańskie, i odwrotnie: kłacze jako pojęcie zostało przez nas skomunikowane z kłaczem-korzeniem. Każde użycie koncepcji kłacza wywołuje metamorfozę tego zapożyczonego narzędzia, utrzymując system (definicja kłacza!) w otwartości. [...] Zgodnie z metaforą kłacza nie jesteśmy w stanie rozdzielić tych różnych poziomów, lecz w celu zachowania przejrzystości i ujawnienia ruchu myślenia związanego z zastosowaniem tej koncepcji zrobiliśmy to tutaj [tzn. w niniejszym artykule – przyp. D.S.]. Ruch ten przekształca metaforę w metamorfozę (2006, s. 6).

Jak widać, autorkom udało się osiągnąć stan *intermezzo*, o którym była mowa w pierwszym punkcie niniejszego artykułu. Odkryły punkt, z którego mogły stwierdzić, że „wszystko łączy się ze wszystkim «w jednym procesie»” (Douglas-Jones, Sariola, 2009, s. 7). Ta konstatacja oznaczała w odniesieniu do prowadzonych przez nie badań, że muszą porzucić w myśleniu zasady arborescencyjne i kierować się wyłącznie ryzomatycznymi.

W międzyczasie BLAD został ponownie wysadzony do ogrodu. Jednak jego blog na Facebooku nie przestał istnieć (przynajmniej jeszcze przez jakiś czas). Autorki uczyniły go platformą wymiany doświadczeń z innymi osobami zainteresowanymi koncepcją kłacza Deleuze'a i Guattariego i stosującymi ją w praktyce.

Drugi przykład pochodzi ze wspomnianej już książki Bennera (2019, s. 307–311). Niemiecki pedagog ogólny podaje go do zilustrowania współczesnego uprawiania dydaktyki akademickiej, w którym uwzględnia się kategorię *Bildung* jako zasadę regulującą zależności między nauczaniem i uczeniem się (studiowaniem). W przykładzie tym chodzi o zmagania studentów z tekstami naukowymi (pedagogicznymi) i transformację ich myślenia, która dokonuje się w trakcie studiowania.

Autor relacjonuje swoje doświadczenia związane z seminarium, które prowadził przez kilka lat na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie w dość nietypowej formie. Zamiast spotykać się co tydzień, wykładowca i studenci udawali się pod koniec semestru do niewielkiej miejscowości położonej na prowincji i tam od poniedziałku do piątku odbywali zajęcia w sesjach tematycznych. Każda z tych sesji składała się z dwóch części: najpierw ustalona osoba prezentowała przygotowany przez siebie w trakcie semestru referat, a następnie odbywała się dyskusja. Było to możliwe dlatego, że wszyscy uczestnicy mieli za zadanie zapoznać się z całością materiałów.

Benner podkreśla, że dając wskazówki do przygotowania referatów i nadzorując ich prezentację na spotkaniach sesyjnych, zwracał uwagę osobom referującym, żeby koncentrowały się na ukazaniu problemów opracowanych w danym tekście i unikały tonu mentorskiego, tzn. nie pouczały słuchaczy, co mają myśleć czy notować. Gdy mimo wszystko to się przytrafiało, prowadzący seminarium przerywał referującemu i sprowadzał go na właściwe tory. Patrząc bowiem z perspektywy *Bildung*, czynności nauczania nie mogą pozbawiać uczącego się przestrzeni na własne działanie. Tylko wówczas można mieć nadzieję na to, że edukacja akademicka spełni swoją rolę, tzn. będzie transformacją siebie samego i świata.

Zajęcia prowadzone w opisany tutaj sposób przyczyniły się zdaniem Bennera do rozwinięcia przez studentów swoich kompetencji naukowych w trojakim sensie. Po pierwsze nauczyli się czytać teksty naukowe z ukierunkowaniem na śledzenie zawartych w nich problemów. Po drugie znaleźli się w sytuacji nauczającego (wykładowcy), którego funkcją nie jest narzucanie uczącym się, co mają wiedzieć czy pamiętać, lecz analizowanie problemów w taki sposób, żeby uczący się je zrozumieli i potrafili wskazać rozwiązanie na miarę swoich aktualnych możliwości. W końcu, po trzecie, uczestnicy seminarium dzięki całotygodniowej pracy zdobyli szersze rozumienie problematyki, którą poznali wycinkowo w przestudiowanym przez siebie tekście i dopiero dzięki wystąpieniom innych mogli przemyśleć z różnych perspektyw. W tych efektach wyraża się podwójna transformacja – siebie samego i świata, do której ma prowadzić nauczanie akademickie przez *Bildung*.

## W poszukiwaniu wyjścia z dylematu

Przytoczone w poprzednim punkcie przykłady jednoznacznie przekonują, że nie może być zgody między kłączeniem a *Bildung*. Patrząc z perspektywy myślenia ryzomatycznego, dydaktyka akademicka przez *Bildung* przedłuża tylko istnienie systemu arborystycznego, który należy jak najszybciej przełamać jako obskuranci i hamujący postęp w myśleniu transpodmiotowym. Analogiczny werdykt musi paść ze strony kształcenia akademickiego uwzględniającego kategorię *Bildung*, gdyż z tej perspektywy nauczanie i uczenie się oparte na Deleuzeguattariańskim kłączeniu pozbawione jest merytorycznych podstaw w dotychczasowej wiedzy naukowej i może służyć co najwyżej za strategię heurystyczną do generowania pomysłów badawczych. Czy ten stan „albo-albo” da się przewyciężyć?

Odpowiadając na to pytanie, proponuję sięgnąć do książki Billa Readingsa *Uniwersytet w ruinie* (2017). W obliczu sytuacji bez wyjścia, w jakiej jego zdaniem znalazło się myślenie we współczesnym uniwersytecie posthistorycznym, postuluje on sięgnięcie po „pewien pragmatyzm” (Readings, 2017, s. 255). Wyjaśnia go następująco: „Musimy zrozumieć, że Uniwersytet jest instytucją z r u j n o w a n ą i zastanowić się, co to znaczy zamieszkiwać w tych ruinach bez popadania w romantyczną nostalgię” (tamże, s. 256).

Autor zachęca do konstruktywnego działania w związku z kondycją uniwersytetu, którą sugestywnie oddaje słowo „ruina”. Nie chodzi mu jednak o to, żeby jak Don Kichot zahamować czy nawet odwrócić procesy wywołujące ten stan, lecz właśnie pragmatycznie szukać możliwości rozwijania myślenia w warunkach takich, jakie są, innymi słowy: nauczyć się zamieszkiwać ruiny.

W odniesieniu do dylematu między kłączowaniem i *Bildung* romantyczną nostalgią byłoby moim zdaniem zakładanie, że tylko jeden z tych sposobów nauczania i uczenia się myślenia nadaje się do kształcenia akademickiego. Potwierdzeniem tego są słowa Readingsa:

Wyzwanie dla Uniwersytetu nie polega [...] dziś na tym, by przekształcić się w świątynię Myślenia<sup>5</sup>, lecz na tym, by myśleć wewnątrz instytucji, której rozwój czyni Myślenie coraz trudniejszym i coraz mniej koniecznym (2017, s. 263).

Jeżeli przyjmie się obronę myślenia za nadrzędne zadanie dydaktyki akademickiej, wówczas traci nieco na ostrości dysonans między kłączowaniem i *Bildung*. Poszukiwanie jednak ewentualnych punktów stycznych wykracza poza ramy niniejszego opracowania.

## Podsumowanie

Zaprezentowana analiza dwóch modeli uprawiania dydaktyki akademickiej – przez kłączowanie i przez *Bildung*, wykazała ich biegunowe przeciwieństwo. Różnice dotyczą w szczególności: 1. koncepcji wiedzy naukowej, 2. strategii

---

<sup>5</sup> Readings wyjaśnia swoją pisownię słowa „myślenie” w następujący sposób: „Używam słowa «imię» i piszę «Myślenie» wielką literą nie po to, by wskazać na jakąś mistyczną transcendencję, lecz aby nie pomylić tego odniesienia z żadnym z pośród konkretnych znaczeń. Imię «Myślenie» jest imieniem właśnie dlatego, że nie posiada ono wewnętrznego znaczenia. Pod tym względem przypomina doskonałość. Myślenie różni się jednak od doskonałości tym, że nie bierze w nawias kwestii wartości” (2017, s. 239).

nauczania i uczenia się myślenia przez naukę i 3. podmiotowych skutków procesu edukacyjnego.

W modelu opartym na Deleuzeguattariańskiej metaforze kłącza pomija się milczeniem naukowy status wiedzy i głosi egalitaryzm wszystkich wytworów myślenia upodmiotawiającego. W tym kontekście kłączowanie polega na konstruowaniu indywidualnych znaczeń przez podmiot zajmujący w myśleniu pozycję *intermezzo*, a nie uczenie się od kogoś lub z czegoś. Tak prowadzony proces edukacyjny stwarza indywiduum o silnie rozwiniętym poczuciu własnej oryginalności.

W odróżnieniu od kłączowania – w akademickiej edukacji naukowej przez *Bildung* afirmuje się zróżnicowanie wytworów ludzkiego poznania co do ich statusu (ważności) i wyodrębnia szeroko rozumianą wiedzę naukową, która stanowi główny przedmiot procesu uczenia się transformacyjnego. Proces ten polega na skorelowaniu czynności pedagogicznych w sposób umożliwiający realizację podwójnej zmiany w podmiocie uczącym się – siebie samego i świata, co wyraża się w terminie *Bildung*. W tak pojmowanej edukacji akademickiej chodzi o odkrycie przez podmiot nauki jako przestrzeni rozwoju osobowego.

Pytanie o to, który z przenalizowanych dwóch kierunków obierze dydaktyka akademicka, musi pozostać nierozstrzygnięte.

## References

- Bass, V. R., Good, J. W. (2004). Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System? *The Educational Forum*, 2, 161–168. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131720408984623>.
- Benner, D. (2017). John Dewey. A modern thinker: On Education (as *Bildung* and *Erziehung*) and Democracy (as a political system and a mode of associated living). W: L. J. Waks, A. R. English, *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook* (s. 262–278). Cambridge: University Press.
- Benner, D. (2019). *Umriss einer Allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Benner, D., Brügggen, F. (2004). *Bildsamkeit/Bildung*. W: D. Benner, J. Olkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (s. 174–215). Weinheim–Basel: Beltz.
- Bleiklie, I. Enders, J., Lepori, B. (red.) (2017). *Managing Universities. Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective*. [b.m.w.]: Palgrave Macmillan.
- Brott, S. (2011). *Architecture for a Free Subjectivity: Deleuze and Guattari at the Horizon of the Real*. London: Ashgate Publishing Limited.
- Buchanan, I. (2007). Deleuze and the Internet, *Australian Humanities Review*, 43. Pobrane z: <http://australianhumanitiesreview.org/2008/12/20/deleuze-and-the-internet/> (otwarty 4.11.2019).

- Clarke, B., Parsons, J. (2013). Becoming Rhizome Researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1, 35–43. DOI: <https://doi.org/10.7577/term.685>. Pobrane z: <https://journals.hioa.no/index.php/term/article/view/685/633> (otwarty 4.11.2019).
- Deleuze, G., Guattari, F. (2015). *Tysiąc plateau*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Douglas-Jones, R. C., Sariola, S. (2009). Rhizome Yourself: Experiencing Deleuze and Guattari from Theory to Practice, *Rhizomes*, 19. Pobrano z: <http://www.rhizomes.net/issue19/sariola.html> (otwarty 4.11.2019).
- English, A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Herbart, J. F. (1967). Zarys wykładów pedagogicznych, tłum. B. Nawroczyński. W: tenże, *Pisma pedagogiczne* (s. 23–182). Wrocław; Warszawa; Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Instytut Wydawniczy PAN.
- Horlacher, R. (2016). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*. New York; London: Routledge.
- Koselleck, R. (2009). O antropologicznej i semantycznej strukturze kształcenia, tłum. W. Kunicki. W: tenże, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego* (s. 111–170). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kudláčová, B., Rajsý, A. (red.). (2019). *Education and “Pädagogik” – Philosophical and Historical Reflection (Central, Southern and South-Eastern Europe)*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Kwiek, M. (2016). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piprek, J., Ippoldt, J. (2001). *Wielki słownik niemiecko-polski*, t. 1. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*, tłum. S. Stecko. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand, *Impact free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 14, 1–11. Pobrano z: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf> (otwarty 4.11.2019).
- Rucker, Th. (2019). Teaching and the Claim of Bildung: The View from General Didactics, *Studies in Philosophy and Education*. Pobrano z: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09673-0> (otwarty 4.11.2019).
- Rybák, D. (2019). The Idea of Education, or What is Not Visible for the Approach of Objectifying Science? W: B. Kudláčová, A. Rajsý (red.), *Education and “Pädagogik” – Philosophical and Historical Reflection (Central, Southern and South-Eastern Europe)* (s. 119–124). Berlin: Peter Lang Verlag.
- Stępkowski, D. (2019). (Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia. W: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (s. 13–72). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wallin, J. J. (2010). Rhizomania: Five Provocations on a Concept. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2, 83–89.
- Wiersing, E. (2015). *Theorie der Bildung. Eine humanwissenschaftliche Grundlegung*. Paderborn: Verlag Schöningh.
- Young, E. B., Genosko, G., Watson, J. (2013). *The Deleuze and Guattari Dictionary*. London; New Delhi; New York; Sydney: Bloomsbury.