Vilnius University Press

Contents lists available at Vilnius University Press

Acta Paedagogica Vilnensia
2020, vol. 45, pp. 175–183

ISSN 1392-5016 eISSN 1648-665X
DOI: https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.11

Reflektyvus ar difraktyvus mokymas(is)? Paulo Ramsdeno ir Karen Barad požiūrių sutapimai

Karolina Rybačiauskaitė

Vilniaus universiteto Filosofijos institutas
Universiteto g. 9/1, 105 k., Vilnius
karolina.rybaciauskaite@fsf.vu.lt

Santrauka. Šiame straipsnyje teigiama, kad, vertinant įvairias pažinimo praktikas, difrakcijos optinė metafora ir kritinė praktika gali būti ne mažiau svarbi nei plačiai paplitusi refleksijos prieiga. Gretinant Paulo Ramsdeno mokymo(si) teoriją ir Karen Barad filosofijoje plėtojamą difrakcijos metodologiją, parodoma, kad reflektyviu vadinamas Ramsdeno požiūris į mokymą(si) veikiau pagrįstas difraktyvios praktikos teorinėmis prielaidomis. Tokiu būdu pasitelkus šiuolaikinės edukacijos kontekstą ir kai kurios Barad filosofinės idėjos – difrakcijos raštas, intraveiklumas, grįžtamumas ir kitos – gali įgyti naujo praktinio turinio.
Pagrindiniai žodžiai: Karen Barad, difrakcija, Donna Haraway, mokymas, mokymasis, aukštasis mokslas, refleksija, Paul Ramsden.

Reflective or Diffractive Learning/Teaching? Concurrences of Paul Ramsden And Karen Barad's Approaches

Summary. In this article it is argued that the optical metaphor and critical practice of diffraction further developed by Donna Haraway and Karen Barad might be no less significant than the widely spread notion of reflection, when the questions of various practices of knowledge are addressed. By considering Paul Ramsden's approach to learning/teaching and its underlying theory in higher education alongside Karen Barad's methodology of diffraction, it is shown that Ramsden's understanding of learning/teaching is rather based on the theoretical assumptions of diffractive practice. His notion that teaching/learning are closely related and actively shaping each other, and that learners are not disconnected from the environment and their previous experiences with the subject matter and learning process itself, adds to Barad's onto-epistemological position that knowers know the world at the same time as being the part of the world in its ongoing intra-activity. Ramsden's understanding of relation is diffractive, because it is not about predefined binary entities and their fixed identities, but about layers and entanglements of various previous experiences and reactions to the learning environment. In addition, looking at learning/teaching processes through a different perspective also leads to a different approach to teaching and other ways of problem-solving. Both Ramsden and Barad distrust homologies, analogies, and causality-based conceptions of knowledge sharing. Instead, the ability to respond to an always new learning/teaching environment is assessed, which implies a diffractive type of sensitivity to the context, iterative process of re-turning, and the creation of dangerously indeterminate relationships and commitments. In this way, some of Barad's philosophical notions, i.e., the diffraction pattern, intra-activity, re-turning, and others, also may acquire new practical content.
Keywords: Karen Barad, diffraction, Donna Haraway, higher education, learning, teaching, reflection, Paul Ramsden

Received: 02/11/2019. **Accepted:** 02/06/2020
Copyright © Karolina Rybačiauskaitė, 2020. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Paskaitose studentai paprastai būna labai pasyvūs ir priklausomi. Pasyvumas ir priklausymas nuo dėstytojo, dėmesio nusilpimas ir snaudulys, apimantis praėjus 30 minučių nuo paskaitos pradžios, tampa palankia dirva paviršutiniškam požiūriui į mokymąsi atsirasti. Mes jau matėme, kad giluminis požiūris susijęs su aktyviu ir atsakingu mokymusi, o daugelis paskaitų sukuria visiškai priešingas sąlygas.

(Paul Ramsden)

Skaitant 1992 m. pirmą kartą išleistą edukacijos teoretiko Paulo Ramsdeno knygą „Kaip mokyti aukštojoje mokykloje“ (į lietuvių k. išversta 2000 m.), neapleidžia mintis, kad Ramsdeno skatinamas reflektyvus požiūris į mokymą(si) aukštojoje mokykloje labai artimas tam, ką filosofė ir feminizmo teoretikė Donna Haraway tais pačiais metais pavadino difrakcija – kitokio pobūdžio geometrija ir optika skirties santykiams tarp įvairių būtybių apsvarstyti[1]. Kitaip nei refleksija ir refrakcija, difrakcija nenumano „to paties“, perkelto kitur. Dėl savo santykinės struktūros difrakcijos raštas žymi vietas, kuriose pasirodo skirtumus lydintys efektai, o ne patys skirtumai (Haraway, 1992, p. 300). Turėdama galvoje Vakarų filosofijos ir mokslo tradiciją epistemologines prielaidas grįsti naudojant optines metaforas, Haraway suabejojo refleksyvumo kaip rekomenduotinos kritinės praktikos pagrįstumu. Anot filosofės, refleksyvumas kaip ir refleksija kelia nereikalingą nerimą dėl kopijos ir originalo bei verčia ieškoti autentiškumo ir tikrojo tikrumo (Haraway, 2018 [1997], p. 16). Vėliau difrakcija kaip refleksijos alternatyva ir ne iliustratyvi, bet materiali-diskursyvi kritinė praktika tapo mokslo filosofės ir feminizmo teoretikės Karen Barad formuluojamos difrakcijos metodologijos pagrindu (žr., pvz., Barad, 2003, 2007, 2014a, 2017)[2]. Barad teigimu, abu procesai yra svarbūs optiniai fenomenai, tačiau kitaip nei refleksija, susijusi su pastovaus tapatumo ir nekintamų padėčių atspindėjimu, difrakcija apibūdina persiklojančius skirties raštus (Barad, 2007, p. 71)[3]. Skirtingai nei reprezentacinė refleksijos prieiga, difrakcijos metodologija teigia performatyvų požiūrį, kurio taikymas pasireiškia ne grįžimu atgal (*returning*), bet pasikartojančiu atsigręžimu (*re-turning*) bei abipusio santykio metu sukuriama atsakomybės samprata.

Kalbant apie reflektyvų ir difraktyvų požiūrį edukacijoje, vertėtų paminėti, kad refleksyvumo samprata skirtingose mokslinėse tradicijose ir disciplinose apima gana skirtingas reikšmes, dažnai tiksliai neapibrėžiant skirtumo tarp jų – pvz., refleksijos, reflek-

[1] Šio straipsnio sumanymas kilo reaguojant į Vilniaus universiteto Filosofijos doktorantūros programos dalyko „Universitetinė didaktika“ užduotį atlikti Paulo Ramsdeno požiūrio į mokymo(si) sąlygas analizę.

[2] Daugiau apie Haraway ir Barad ryšį, plėtojant difrakcijos metodologiją, žr. „Nothing Comes Without Its World. Donna J. Haraway in Conversation with Thyrza Nichols Goodeve for 20th Anniversary of Modest_Witness“, p. xiii–xlvii. Anot Haraway, pasitelkusi kritinę difrakcijos sampratą ir pasirėmusi fizikos mokslo žiniomis, Barad nuėjo gerokai toliau ir giliau – sukūrė difrakcijos metodologiją, kurią, vartojant Barad terminus, būtų galima vadinti jųdviejų bendradarbiavimo ir Barad savarankiško darbo sunėrimu – intraveiksmu (Haraway, 2018, p. xlvi).

[3] Vertėtų paminėti, kad šioje vietoje remiamasi ne tik fizikos mokslo žiniomis, bet tiek Haraway, tiek ir Barad svarbi vietnamiečių tyrėjos Trinh Minh-ha skirties samprata. Minh-ha teigimu, daugelyje feministinių ir nevakarietiškų kontekstų skirtis nėra priešpriešinama vienodumui ir sinonimiška atskirtumui. Skirties supratimas vienu metu gali aprėpti tiek skirtumus, tiek ir panašumus (Minh-ha, 1988, in: Barad, 2014, p. 169).

syvumo ir kritinės refleksijos (Bozalek, Zembylas, 2017, p. 113). Edukacijos tyrimuose difrakcijos metodologija kaip galima alternatyva refleksijos prieigai susidomėta ne taip seniai – kartu su posthumanistine antropocentrizmo kritika ir šiuolaikiniais bandymais ieškoti alternatyvų laisvojo ugdymo paradigmai, aktyviai judant posthumanistinio ugdymo(si) link (Duoblienė, 2018, p. 82). Šiuolaikinėje edukologijoje dažniau pastebimas domėjimasis difrakcinio tyrimo metodologija, ypač Barad tekstuose aptinkamais difrakcinio skaitymo ir rašymo būdais (žr., pvz., Davies, 2014; Mazzei, 2014; Bozalek, Zembylas, 2017; Murris, Bozalek, 2019). Mažiau dėmesio skiriama difrakcijos sampratai plėtoti ar kitaip taikyti[4]. Kaip teigiama suomių tyrėjų grupės straipsnyje „Engaging with Theoretical Diffraction in Teacher Education“, diskutuojant apie dėstytojo ir studento bendravimą, difrakcijos sąvoka pasitelkiama retai (Lanas, Rautio, *et al.,* 2017).

Pats Ramsdenas knygoje „Kaip mokyti aukštojoje mokykloje“ savo požiūrį į mokymo ir mokymosi ryšį vadina reflektyviu požiūriu į mokymo tobulinimą. Anot jo, reflektyvus požiūris ir aktyvus domėjimasis yra būtina mokymo tobulinimo sąlyga (Ramsden, 2000, p. 18). Viena iš pagrindinių priežasčių, kodėl nusprendžiau tirti Ramsdeno požiūrį į mokymą(si) ir suabejojau tuo, kad jis vadintinas reflektyviu, tai visoje knygoje ryški autoriaus nuostata, jog mokymas ir mokymasis yra artimai susiję – taip artimai, kad net iš esmės formuoja vienas kitą. Šis požiūris Ramsdeno knygoje pasirodo bent keliais lygmenimis. Pirma, į atsigręžimą orientuota pati knygos metodologija. Laikomasi prielaidos, kad dėstytojų mokymą galima pagerinti tik studijuojant santykio kaita pagrįstą studentų mokymosi procesą, todėl ir efektyvaus mokymo gairės pristatomos tik atidžiai ištyrus studentų mokymosi patirtį. Antra, manoma, kad dėstytojo jautrumas ir nuolatinis sugebėjimas reaguoti yra svarbi gero mokymo sąlyga. Kaip teigia Ramsdenas, gerai mokyti reiškia nuolat stengtis sužinoti kuo daugiau apie tai, kaip studentai supranta mokymo dalyką ir kaip mokymo procesas keičia šį supratimą (*ibid*., p. 19).

Šio straipsnio tikslas yra parodyti, kad Ramsdeno požiūris į sėkmingą mokymą(si) veikiau pagrįstas difraktyvios, o ne reflektyvios praktikos teorinėmis prielaidomis. Tokiu būdu siekiama parodyti Barad siūlomos difrakcijos metodologijos aktualumą šiuolaikinės edukacijos kontekste ir atverti platesnes jos tyrimų galimybes. Vertėtų paminėti, kad straipsnio tikslas yra labiau teorinis. Straipsnyje nekvestionuojamos Ramsdeno tyrimų metodologinės prieigos ir neketinama suformuluoti tokios prieigos.

Tirdama Ramsdeno poziciją laikausi nuostatos, kad difrakcija yra daugiau nei metafora ne tik fizikiniams, bet ir plataus spektro socialiniams, politiniams, kultūriniams reiškiniams apibūdinti. Aš, kaip ir Barad, negaliu nepastebėti šio proceso veikimo aplink save. Barad siūlo gilesnį požiūrį į difrakcijos raštus – kaip tokius skirties raštus, kurie sukuria skirtumą ir veikia kaip fundamentaliosios pasaulio sudedamosios (Barad, 2007, p. 72). Tad šiame straipsnyje tikiuosi trumpam apgręžti šiuolaikinio mąstymo linkmę nuo galvojimo apie tai, kaip (reflektyviai ar difraktyviai) galėtume aprašyti savo tyrimus,

[4] Paminėtini filosofijos tyrimai, siekiantys papildyti difrakcijos sampratą difrakciniu būdu. Žr., pvz., Iris van der Tuin, „A Different Starting Point, a Different Metaphysics: Reading Bergson and Barad Diffractively“, 2011, in: *Hypatia: A Journal for Feminist Philosophy,* 26(1), p. 22–42 ir Melanie Sehgal „Diffractive Propositions: Reading Alfred North Whitehead with Donna Haraway and Karen Barad“, 2014, in: *parallax*, 20(3), p. 188–201.

prie sugebėjimo pastebėti įvairius difraktyvių persiklojimų turinius pačiame edukaciniame procese. Ir visgi reflektyvus ir difraktyvus požiūriai nėra priešingi ar vienas kitą paneigiantys – jie tik leidžia pastebėti skirtingus praktikoje susipynusius dalykus.

Mokymasis kaip nestabilus santykis

Pirmiausia Ramsdeno požiūrį į mokymą(si) vertinu kaip veikiau difraktyvų nei reflektyvų dėl autoriaus akcentuojamos mokymosi proceso dinamikos teorinių prielaidų. Santykio reikšmė atsiskleidžia, kai apibūdinamas skirtingas studentų požiūris į mokymąsi. Plačiąja prasme mokymąsi Ramsdenas suvokia kaip mus supančio pasaulio konceptualizavimo keitimą, todėl, norint pagerinti studentų mokymąsi, vertėtų keisti jų supratimą apie dalyką, kurio jie mokosi (Ramsden, 2000, p. 61). Jo teigimu, studentų supratimą apie studijuojamą dalyką išreiškia jųdviejų santykis, tad kai sakome, kad studentas ar studentė supranta kokias nors idėjas ar sąvokas, turime galvoje, kad jis ar ji išsiugdo su tomis idėjomis ar sąvokomis tam tikrą santykį, paprastai būdingą tos srities specialistams (*ibid*). Šį santykį tarp žmogaus ir jo studijuojamos medžiagos Ramsdenas vadina žmogaus mokymosi būdu ir išskiria keletą su tuo susijusių aspektų, sunkiau atskiriamų praktikoje. Pirmasis aspektas vadinamas prasmės aspektu ir nurodo į tai, ar studentas ieško mokymosi užduotyje prasmės. Šiuo atžvilgiu skiriami keli būdingi požiūriai: 1) giluminis, kai aktyviai stengiamasi suprasti; akcentuojama užduoties esmė (tarkime, tikslai); 2) paviršutiniškas, kai siekiama tik įvykdyti užduoties reikalavimus, atgaminti informaciją; pasyviai atpasakojama, dažniausiai tik žodžių ir sakinių lygmeniu, t. y. pabrėžiami teksto žodžiai ar ženklai. Antrasis aspektas vadinamas struktūriniu aspektu ir daugiausia apibūdina informacijos organizavimo skirtumus – kai linkstama atpažinti ir minėti visumos santykį su dalimis ir toks informacijos organizavimo būdas, kai vien tik išvardijamos visumos dalys (*ibid*., p. 64–65). Ramsdeno teigimu, norėdami vienokia ar kitokia kryptimi formuoti studentų mokymosi procesą, turime kaip tik ir keisti šį studentų ir jų studijuojamos medžiagos santykio pobūdį. Maža to, kadangi mokydami esame nuolatiniame santykyje, toks formavimas yra neišvengiamas, todėl svarbu suvokti ir atidžiai stebėti šį procesą.

Toks abipusės dinamikos išryškinimas kalbant apie pažinimo procesą labai artimas Barad aptariamai ontoepistemologinei pozicijai ir jos formuluojamai difrakcijos metodologijai. Barad teigia, kad nėra jokio išorinio stebėjimo taško ir suvokėjas nestovi absoliučioje išorėje. Mes nesame išoriniai pasaulio stebėtojai, išsidėstę tam tikrose pasaulio vietose, bet esame pasaulio dalis jo nepaliaujamame intraveiklume (žr. Barad, 2003, p. 829 ir 2007, p. 341)[5]. Žinojimas apie pasaulį atsiranda ne stovint ir stebint jį iš šalies, bet esant to pasaulio dalimi jo skirtuminiame tapsme. Tuo metu, kai įvairūs subjektai kartu su objektais dalyvauja įvairiose mokslinėse ir kitokiose pažinimo praktikose, jie tai daro būdami platesnio materialaus pasaulio išsidėstymo dalimi jo nepaliaujamoje nuolat atviroje artikuliacijoje

[5] Šioje vietoje reikėtų paminėti, kad Barad mąstymui būdinga posthumanistinė subjektyvumo samprata. Jos teorijoje suvokėjas nėra savipakankamas racionalus žmogiškas subjektas, išoriškai stebintis kitą subjektą ar objektą, bet subjektai kartu su objektais susidaro per specifinius intraveiksmus. Šie subjektai peržengia tradiciškai suvokiamų ar savaime suprantamų ir nekvestionuojamų subjektų ribas (tarp žmogaus ir ne žmogaus, savęs ir kito ir kt.) (žr. Barad, 2007, p. 340–342 ir 8 skyrių).

(Barad, 2007, p. 342). Kaip matome, Barad teorijoje ontologija neatsiejama nuo epistemologijos. Tirdami pažinimo, o kartu ir mokymo(si), praktikas, turėtume atsižvelgti į tai, kad patys esame to pasaulio, kurį stengiamės suprasti, dalimi. Metodologiniu lygmeniu šios nuostatos įgyvendinimas dera su Ramsdeno teigiamu atidumu studentų ir jų studijuojamos medžiagos santykio keitimuisi. Kaip rašo Barad, įsitraukti į šį dinamišką kismą reiškia būti dėmesingam besikartojančiam ribų kūrimui (Barad, 2007, p. 93).

Kitas aspektas, per kurį atsiskleidžia Ramsdeno požiūrio į mokymą(si) difraktyvumas, – minėto studentų ir jų studijuojamos medžiagos santykio kintamas pobūdis arba nestabilumas. Reflektyviam požiūriui būdinga jau iš anksto numanyti tam tikrus binarinius narius, apibrėžtas tapatybes ir pozicijas, o difraktyvus požiūris yra labai jautrus įvairioms riboms ir ribojimams. Ramsdeno sampratoje galima pastebėti bent keletą tokio kritiškumo atvejų. Pirma, jis nepriskiria studentams minėtų giluminio ir paviršutiniško požiūrių į mokymąsi kaip nekintamų tam tikroms asmenybėms būdingų savybių, tačiau suvokia šiuos požiūrius kaip tendencingas nuostatas, kuriomis gali būti naudojamasi skirtingose situacijose netgi ir tų pačių asmenybių vis kitaip. Kaip rašo pats Ramsdenas: „Jo ar jos [studento ar studentės] santykis su užduotimi kinta priklausomai nuo situacijos. Kiekvienas studentas vienoje situacijoje taiko giluminį požiūrį, kitoje – paviršutinišką. Matome, jog besimokantysis negali būti gilus ar paviršutiniškas; jis tik gali mokytis konkretų turinį giliai arba paviršutiniškai“ (Ramsden, 2000, p. 72). Antra, Ramsdenas pabrėžia, kad giluminis ir paviršutiniškas požiūriai į mokymąsi apibūdina studento reakciją į aplinką, kurioje jis mokosi (*ibid*., p. 89). Viena vertus, tai reiškia, kad, nepaisant bendrų tendencijų taikyti vieną ar kitą konkretų požiūrį, jų pasirinkimas labai priklauso nuo skirtingų įvairių kursų reikalavimų ir ankstesnių mokymosi patirčių, t. y. anksčiau patirto ir mokymosi metu nuolat patiriamo studijuojamo dalyko turinio ir konteksto. Antra vertus, tai nurodo, kad santykio kaita yra įmanoma būtent keičiant mokymosi aplinką, kurią, anot Ramsdeno, sudaro taip pat ir „studento patirtos mūsų mokymo programos, dėstymo metodai ir vertinimo procedūros“ (*ibid*).

Difraktyvaus požiūrio kritiškumą įvairioms riboms ir ribojimams Barad argumentuoja pasitelkdama kvantinėje fizikoje analizuojamą bangos ir dalelės dualumo paradoksą. Kvantinės fizikos dvigubo plyšio (angl. *double-slit*) eksperimentai Barad leidžia pademonstruoti, kad difrakcija būdinga ne tik bangoms, kaip įprasta manyti klasikinėje Niutono fizikoje, bet ir dalelėms – kitaip tariant, pačiai materijai. Barad teigia, kad vienas iš šio paradokso tyrėjų, danų fizikas ir filosofas Nielsas Bohr’as (1885–1962) paaiškino, kaip vienomis eksperimentinėmis aplinkybėmis elektronai gali atlikti savo *daleliškumą*, o kitomis – *bangiškumą*. Pagal Bohr’o papildomumo principą, teigiantį, kad vienu metu galima nustatyti tik dalelių padėtį arba greitį, buvo parodyta, jog *bangiškumas* ir *daleliškumas* nėra nepajudinamos atomų savybės. Intraveikaudami su matavimo prietaisu, kuris yra neatskiriama suvokiamo reiškinio dalis, atomai atlieka arba bangos, arba dalelės vaidmenį (Barad, 2014a, p. 180). Tai leidžia filosofei teigti, kad tapatybė – tai ne pastovi duotybė, bet nepaliaujamai performatyvios materijos dalis – darinys, sustingusi veikmė (Barad, 2003, p. 828). Vertinant difraktyvų požiūrį, būtų netikslu sakyti, kad jis apibūdina visišką ribų išnykimą ar postmodernistinį išsklidimą. Ribos yra suvokiamos

kaip turinčios svarbų neapibrėžtumo elementą, kuris nors ir pasunkina įvairių difrakcinių raiškų analizę, bet neatleidžia nuo neatidumo. Barad teigia, kad toks neapibrėžtas judėjimas[6] suardo binarinę savęs ir kito opoziciją bei vieningos tapatybės idėją, nes tapatybė pati savaime yra daugybė – tai ir būtybių, ir tapsmų, ir visų „čia“ ir „ten“, „dabar“ ir „tada“ persiklojimas (Barad, 2014a, p. 176). Kaip ir Ramsdeno mokymo(si) dinamikos suvokimo atveju, Barad siūlomas difraktyvus požiūris kreipia dėmesį į įvairių ankstesnių patirčių ir reakcijų į aplinką persiklojimus arba superpozicijas, o ne pastovių tapatybių prieštaravimus arba opozicijas.

Pavojingai neapibrėžtas mokymas

Ramsdeno požiūrį į mokymą(si) vadinčiau difraktyviu, o ne reflektyviu atsižvelgdama ir į tai, kaip jis vertina mokymo, t. y. mokančiojo ir besimokančiojo santykio, suvokimo teorijas. Knygoje „Kaip mokyti aukštojoje mokykloje“ jis išskiria tris dėstymo aukštojoje mokykloje suvokimo teorijas ir pabrėžia, kad dėstymui aukštosiose mokyklose patobulinti ypač reikšminga yra trečioji teorija, mokymo veiklą suprantanti kaip neapibrėžtą ir nuo specifinio konteksto neatsiejamą procesą. Atitinkamai, pastebėtini Ramsdeno kritikos pirmoms dviem mokymo teorijoms ir Barad kritikos refleksijos metodologijos teorinėms prielaidoms panašumai.

Pagal pirmąją Ramsdeno išskirtą dėstymo suvokimo teoriją, aukštųjų mokyklų dėstytojų mokymas tiesiogiai ar netiesiogiai siejamas su pasakojimu arba autoritetingu mokomojo turinio perteikimu. Ramsdenas teigia, kad šios teorijos požiūrio besilaikantys dėstytojai mokymosi nesėkmes dažniausiai grindžia studentų trūkumais, o pats dėstytojo ir studento santykis jiems atrodo kaip iš esmės neproblemiškas perduodamos medžiagos gavimo procesas (Ramsden, 2000, p. 149). Pagal šią teoriją, studentai tarsi aiškiai apibrėžtos ir nekintančios asmenybės skirstomi į gerus ir blogus, o jų mokymasis vertinamas pagal jų gebėjimą atgaminti gautą informaciją. Ramsdeno vertinimu, būtent toks požiūris į mokymą(si) skatina paviršutinišką studentų požiūrį į studijuojamą medžiagą. Norėčiau pažymėti, kad Barad, taip pat kaip ir Ramsdenas, nepasitiki homologijomis ir analogijomis pagrįstu žinojimo dalijimosi suvokimu. Jos teigimu, kitaip nei refleksijos praktikai, pasirengusiai ieškoti homologijų ir analogijų tarp atskirų būtybių, difrakcijos metodologijai rūpi specifiniai materialūs supynimai (Barad, 2007, p. 88).[7] Užuot kūrus analogijas, Barad siūlo tirti skirties raštus (*patterns of difference/différance*) arba kitaip – skyrimąsi ir pynimąsi (*differentiatingentangling*). Šie raštai atsiranda ir lieka supinti specifinėmis materialiomis sąlygomis intraveiklaus persiformavimo metu ir yra taip veikiami pynimosi proceso, kad tai neišvengiamai trikdo binarines makro/mikro, gamta/kultūra, centras/periferija, bendras/specifinis opozicijas, maitinančias analogijomis grįstas analizes (Barad, 2017, p. 64–65).

[6] Skirtinguose Barad tekstuose neapibrėžtumas įvardijamas nevienodai – kaip *indeterminacy* ir kaip *in/determinacy*. Šiame straipsnyje pasirinkta šių terminų neatskirti, nes lietuviška priesaga *-ne*, kitaip nei angliškoji *-in*, nežymi filosofei svarbaus veiksmo krypties į vidų. Kita terminų atskyrimo priežastis galėtų būti norėjimas pabrėžti nuolatinį judėjimą tarp neapibrėžtumo ir apibrėžtumo būsenų.

[7] Kvantinėje fizikoje vartojamas terminas „supynimai“ (angl. *entanglements*) verčiamas atsižvelgiant į lietuvišką fizikos mokslo terminiją.

Pagal antrąją dėstymo aukštojoje mokykloje suvokimo teoriją, daugiau dėmesio skiriama jau ne dėstytojui, o studentui, mokymą suvokiant kaip studentų veiklos organizavimą ir užimtumo palaikymą. Mokymo procesas kontroliuojamas pasitelkiant specialias aktyvumo skatinimo technikas, kurios, anot Ramsdeno, turėtų padėti „sukurti tinkamą psichologinę būseną nuobodžiai medžiagai išmokti“ (Ramsden, 2000, p. 150). Mokymosi nesėkmės suvokiamos kaip studentų vidinių ar išorinių trūkumų pasekmė (*ibid*., p. 151). Pagal šią mokymo teoriją laikomasi nuostatos, kad sėkmingai atliekant iš anksto apibrėžtus veiksmus pasiekiamas tam tikras norimas rezultatas, tačiau ir Ramsdenas, ir Barad sutiktų, kad dėl nuolatinio neapibrėžto judėjimo tikrovėje tokia logika dažnai neveikia. Antrasis požiūris į dėstymą išreiškia pasitikėjimą refleksijos praktikoje numanomu nepriekaištingu priežastingumo – priežasties ir pasekmės ryšio veikimu, kuris Barad kelia nemažai abejonių. Ji teigia, kad priežastingumas dažniausiai reiškia santykį tarp atskirų būtybių – pvz., sąveikaujant dviem atskiroms būtybėms, toji, kuri keičia, t. y. palieka žymę kitoje būtybėje, yra laikoma pasekmės, likusios kitoje būtybėje, priežastimi, tačiau toks dviejų būtybių santykio suvokimas nėra tikslus, nes atskirai apibrėžtos būtybės atsiranda ne anksčiau nei per pačius intraveiksmus[8]. Tai reiškia, kad žymės pasilieka kūnuose, kai kūnai santykyje su kitais ar tarp savęs materializuojasi ir tik tada tampa tam tikrais pasaulio raštais (Barad, 2007, p. 175–176). Barad teorijoje priežastingumas turi ir kitokį laiko registrą. Kadangi intraveiksmai neatsiranda tarp apibrėžtų esinių, bet per reikšmingus skirtumus sluoksniuojamasi su kitais ar tarp savęs, reikėtų kalbėti ir apie visai kitokio pobūdžio vaiduoklišką priežastingumą (Barad, 2014a, p. 179).

Pagal trečiąjį dėstymo suvokimą, kurį savo knygoje skatina Ramsdenas ir kuris man atrodo ypač artimas difrakcinei logikai, mokymo veikla laikoma labai glaudžiai susijusi su kontekstu, neapibrėžta ir nuolat tobulintina. Kaip pažymi ir pats Ramsdenas, šios teorijos šalininkai remiasi visiškai kitokia epistemologine sistema nei ankstesniųjų teorijų dėstytojai. Jie suvokia, kad informacijos perteikimas gali būti tik dalis mokymosi proceso, nes visos žinios, su kuriomis studentas nebuvo susidūręs anksčiau, yra naujos, nepriklausomai nuo pakopos ir siekiamo laipsnio, ir joms atkoduoti visada reikalinga vaizduotė. Be to, jie sutinka, kad yra tam tikros mokymuisi palankios sąlygos, tačiau jas reikia kaskart naujai interpretuoti ir pritaikyti prie konkrečių aplinkybių, studentų ir dėstomosios medžiagos, nes ankstesni sprendimai kitomis sąlygomis gali būti nebeefektyvūs (Ramsden, 2000, p. 151–154). Šis požiūris teigia glaudų mokymo ir mokymosi susietumą ir nuolatinę abipusę kaitą tarp šių procesų. Kitaip tariant, autoriaus apibūdinamam dėstytojui ar dėstytojai neužtektų vienąkart atsigręžti ir pasidomėti, ką besimokydami jo ar jos paskaitose patiria studentai. Toks pedagogas siekia sudaryti tinkamas mokymosi aplinkybes, todėl ir patį mokymą suvokia kaip nenutrūkstamą mokymąsi iš studentų ir gebėjimą reaguoti į jų veiklą ir komentarus. Remiantis šia ir iš dalies antrąja

[8] Barad teorijoje terminas „intraveiksmas“ (*intra-action*) vartojamas kaip alternatyva „sąveikai“ arba „interakcijai“ (*interaction*), žyminčiai atskirų kūnų sąveiką. Intraveiksmas apibūdina santykį tarp kelių kūnų kaip tokį procesą, kurio metu ne du atskiri kūnai tampa vienu, bet vienas kūnas tampa dviem. Kitaip tariant, kūnai nuolatos santykiauja taip greitai ir nepaliaujamai, kad galima teigti, jog santykio metu jie kaskart susiliesdami atsiskiria ir vėl susiliečia, ir vėl atsiskiria ir t. t., taip tapdami savimi.

teorija, kitaip nei pagal pirmąją, dėstytojai ir studentai dalijasi atsakomybe už sėkmingą mokymosi proceso įgyvendinimą. Kaip rašo Ramsdenas, „geri dėstytojai nesuverčia studentams visos atsakomybės už mokymąsi“ (*ibid.*, p. 154).

Kalbant apie efektyvaus mokymosi strategijas, trečiosios teorijos šalininkai stengiasi nukreipti studentus nuo paviršutiniško požiūrio į mokymąsi taikymo ir skatinti giluminį – aktyviai ir atsakingai įtraukti juos į mokomąją veiklą. Tai reiškia sugebėjimą aktyviai reaguoti į studentų suvokimo problemas ir kylančius klausimus ir sukurti kuo palankesnes sąlygas įvairioms dialogo galimybėms atsirasti (žr. *ibid*., p. 195–196), net jei kartais tai galėtų reikšti ir mokymo turinio keitimo būtinybę. Remiantis šiuo požiūriu, nebijoma ir nevengiama netikėtumų, nes suvokiama, kad būtent jie yra aktyvaus mokymosi pagrindas. Prisimenant pradžios citatoje aptariamą problemišką paskaitos formatą, net ir jo rėmuose būtų galima skatinti giluminį požiūrį, jei dėstytojas nusimestų nuo savęs saugią nejudinamo galios centro poziciją ir įsitrauktų į kur kas pavojingesnį neapibrėžtą abipusį ryšį.

Trečiasis požiūris į mokymą(si) vertina difrakcijos metodologijai būdingus neapibrėžtumo ir grįžtamumo aspektus, o atsakomybę pripažįsta esant abipusiu kiekviename santykyje egzistuojančiu elementu. Apie neapibrėžtumo ir apibrėžtumo būsenų judėjimą difrakcijos praktikoje jau rašiau anksčiau (žr. 7 išnašą), tačiau dar galima pridurti, kad difrakcijos raštas susidaro susiduriant su kliuviniu netikėtu būdu (žr., pvz., Barad, 2014a, p. 178–179). Pats kliuvinys, o mokymo atveju tai būtų studentų mokymosi patirtys arba pati mokymo medžiaga, nėra suvokiamas neigiamai – kliuvinys leidžia materializuotis difrakcijos raštui, o mokymo(si) veikloje – vykti giluminiam mokymosi procesui. Difrakcijos procese, kitaip nei refleksijos, kur grįžimas suvokiamas kaip grįžimas į ankstesnį tašką, pabrėžiamas nuolatinis atsigręžimas arba besikartojantis intraveikimas, perdifraktavimas, difraktavimas iš naujo[9], reikalingas naujiems laikiškumams ir difrakcijos raštams kurti (Barad, 2014a, p. 168). Etinis dalijimasis atsakomybe taip pat yra vienas iš svarbesnių difrakcijos praktikos bruožų. Minėta, kad difrakcijos metodologijai rūpi skirtuminiai priežastiniai supynimai, tačiau ne atskirų būtybių susipynimai, o pats pirminis jų neatskiriamumas. Daugybėje skirtingų tekstų Barad kartoja, kad: „Skyrimasis (*differentiating*) yra ne apie atskyrimą (*othering/separating*). Tai reiškia ryšių ir įsipareigojimų kūrimą“ (pvz., Barad, 2007, p. 392; 2014a, p. 184; 2014b, p. 234). Kitaip tariant, difrakcinėje skyrimosi ir pynimosi dinamikoje nėra vietos individuacijai. Etinis veikimas pasireiškia ne vieno individo teise reaguoti į kitą individą, bet atsakomybe ir atskaitomybe grįstais gyvais santykiais (Barad, 2014b, p. 234).

Išvados

Šiame straipsnyje buvo mėginama parodyti, kad, vertinant mokymo(si) procesą, difrakcijos metafora ir kritinė praktika yra ne mažiau svarbi nei refleksijos. Sugretinus Ramsdeno mokymo(si) teoriją ir Barad filosofijoje plėtojamą difrakcijos metodologiją, buvo parodyta, kad tai, kas Ramsdenui yra reflektyvus požiūris, tiksliau būtų vadinti difraktyviu

[9] Žodis „difraktuoti“ sudarytas panašiu principu kaip ir lietuvių kalboje paplitęs žodis „reflektuoti“.

mokymo(si) suvokimu. Jo nuostata, kad mokymas ir mokymasis yra artimai susiję ir aktyviai formuoja vienas kitą, o besimokantieji nėra atsieti nuo aplinkos ir savo ankstesnių patirčių apie mokomo dalyko medžiagą bei patį mokymąsi, papildo Barad ontoepistemologinę poziciją, kad suvokėjai pažįsta pasaulį kartu būdami pasaulio dalimi jo nepaliaujamame intraveiklume. Santykio samprata difraktyvi, nes kalbama ne apie iš anksto apibrėžtus binarinius narius ir jų numatytas tapatybes, bet apie įvairių ankstesnių patirčių ir reakcijų į aplinką sluoksnius ir supynimus. Šalia to skirtinga žiūros į mokymo(si) procesus optika taip pat lemia kitokį požiūrį į dėstymą ir mokymo problemų sprendimo pasirinkimą. Tiek Ramsdenas, tiek ir Barad nepasitiki homologijomis, analogijomis ir priežastingumo principu pagrįstais žinojimo dalijimosi suvokimais. Vertinamas gebėjimas reaguoti į kiekvieną kartą naujas mokymo(si) sąlygas, o tai reiškia ir difrakcinei logikai būdingą jautrumą kontekstui, grįžtamumą, pavojingai neapibrėžtų ryšių ir įsipareigojimų kūrimą.

Literatūra

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801–831.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.

Barad, K. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, Spacetime Enfoldings, and Justice-To-Come. *Derrida Today*, *3*(2), 240–268.

Barad, K. (2014a). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, *20*(3), 168–187.

Barad, K. (2014b). Invertebrate Visions: Difractions of the Bittlestar. In: *The Multispecies Salon* (ed. E. Kirksey). (pp. 221–241). Durham: Duke University Press.

Barad, K. (2017). Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-turning, Re-membering, and Facing the Incalculable. *New Formations: Posthuman Temporalities*, *92,* 56–86.

Bozalek, V., Zembylas, M. (2017). Diffraction or Reflection? Sketching the Contours of Two Methodologies in Educational Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *30*(2), 111–127.

Davies, B. (2014). Reading Anger in Early Childhood Intra-actions: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry, 20*, 731–741.

Duoblienė, L. (2018). *Posthumanistinis ugdymas*. *Dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Haraway, J. D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inapproporiate/d Others. *Cultural Studies* (eds. L. Grossberg, C. Nelson, P. A. Treichler). (pp. 295–337). New York: Routledge.

Haraway, J. D. (2018) [1997]. *Modest-Witness@Second-Millennium.FemaleMan-Meets-OncoMouse: Feminism and Technoscience*. 2nd edition. New York: Routledge.

Lanas, M., Rautio, P., Koskela A., Kinnunen, S. (2017). Engaging with Theoretical Diffraction in Teacher Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38*(4), 530–541.

Mazzei, L. A. (2014). Beyond an Easy Sense: A Diffractive. *Qualitative Inquiry, 20*, 742–746.

Minh-ha, T. T. (1988). 'Not You/Like You: Post-Colonial Women and the Interlocking Question of Identity and Difference'*, Inscriptions, Special Issues 'Feminism and the Critique of Colonial Discourse'*, 3–4.

Murris, K., Bozalek, V. (2019). Diffracting Diffractive Readings of Texts as Methodology: Some Propositions. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(2), 1–14.

Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.

Sehgal, M. (2014). Diffractive Propositions: Reading Alfred North Whitehead with Donna Haraway and Karen Barad. *Parallax*, 20(3), 188–201.

van der Tuin, I. (2011). A Different Starting Point, a Different Metaphysics: Reading Bergson and Barad diffractively. *Hypatia: A Journal for Feminist Philosophy*, *26*(1), 22–42.