

Tomasz Majewski

 <https://orcid.org/0000-0003-0048-022X>

Katedra Antropologii Literatury i Badań Kulturowych
Uniwersytet Jagielloński
tomasz.majewski@uj.edu.pl

PRZESTRZEŃ UWAGI A WSPÓŁCZESNA INŻYNIERIA EPISTEMICZNA. O PRZYSZŁOŚCI UNIWERSYTETU

Abstrakt

Artykuł stanowi głos w sprawie współczesnej kondycji uniwersytetu oraz wprowadzanej od 2018 reformy szkolnictwa wyższego (tzw. reformy 2.0). Narzucana przez reformę kultura zarządzania, nakierowana na „naukową produktywność” i bibliometrię, pozostaje w konflikcie z etosem uniwersytetu, na jaki składa się dążenie do prawdy i kultura otwartej dyskusji, konstytutywna dla wspólnoty uczących się i uczonych. Autor argumentuje, że przywiązanie do tych wartości jest nie tylko kwestią tradycji, ale szczególnym zadaniem uniwersytetu w ramach współczesnej sfery publicznej, targanej przez aksjologiczne konflikty i rozpadającej się na szereg cyfrowych „plemion”. Uniwersytet jako instytucja rozwinął się wraz z kulturą aksjologicznego pluralizmu i racjonalnego wątpienia, którą sam wspierał. Wartości tych nie da się jednak utrzymać, jeśli w ramach akademickiej doksy przyjmie się założenia radykalnego relatywizmu poznawczego. „Antyrelatywistyczne minimum poznawcze” (Steven Lukes) i założenie względnej przekładalności języków, są niezbędne, jeśli uniwersytet ma pełnić nadal społecznie istotną funkcję wspierania dyspozycji krytycznych i uczenia samodzielności myślowej.

Słowa kluczowe:

uniwersytet, antyrelatywizm poznawczy, spory aksjologiczne, kształcenie kompetencji poznawczych, reforma szkolnictwa wyższego, naukomedia

CIĄGŁOŚĆ HISTORYCZNA ZASAD UNIWERSYTETU OŚWIECENIOWEGO

Na początku rozważań chciałbym przypomnieć jeden z ważniejszych tekstów mówiących o charakterystyce i celach nowożytnego Uniwersytetu. Mam na myśli memoriał Wilhelma von Humboldta *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (*O wewnętrznej i zewnętrznej organizacji wyższych instytucji naukowych w Berlinie*), który wydaje mi się ważny m.in. dlatego, że w roku 1810 był to zaledwie zarys programu, opis rzeczywistości postulowanej, nieokręplej, instytucjonalnie nieufirmowanej. Tym klarowniej natomiast rysował się w tych okolicznościach



CC BY-NC-ND 4.0 © by the author
licensee Lodz University – Lodz University Press
Łódź, Poland

porządek celów i kościec aksjologiczny humboldtowskiego uniwersytetu. Tekst ten pomijają niestety milczeniem w ostatnich latach w Polsce tak zwolennicy, jak i przeciwnicy reformy 2.0, szermując w swoich wypowiedziach określeniem „uniwersytetu humboldtowskiego” sprowadzając całą rzecz do pustego frazesu.

Oś wywodu w przywołanym memoriale stanowi potrzeba połączenia tego, co w dawniejszym kształcie instytucjonalnym rozdzielone było pomiędzy tradycyjne uniwersytety i oświeceniowe akademie nauk, czyli przekroczenie odrębności nauczania oraz badań. Połączenie ich będzie oznaczało, jak zaznacza autor, scalenie dwóch odrębnych społeczności, a skrzyżowanie ich kolektywnych kompetencji wymagać będzie – to zasadniczy argument Humboldta – stworzenia unikalnego pola swobodnej komunikacji ludzi z wyższych instytucji naukowych, w których dialog nie będą ingerować żadne instancje zewnętrzne, w tym władza polityczna. Państwo uzyska pośrednie korzyści z takiego ustroju Akademii, choć nie stanie się to natychmiast, a w żadnym już razie nie należy do tego przeć poprzez odgórne, zewnętrzne wobec prac akademików definiowanie celów badawczych oraz zasad wychowawczych. Wyższe instytucje naukowe – jako deliberujące społeczności kształtowane przez własną organizacyjną autonomię – obejmą kiedyś docelowo swoim zakresem obserwacyjnym „wszystko, co dzieje się w sferze duchowej kultury narodu” i to urefleksyjnienie wpłynie kiedyś na mechanizmy władz państwa.

Badacze pracują z reguły w samotności, ale „wewnętrzna organizacja tych instytucji musi wydobywać i utrzymywać nieprzerwane, samo siebie wciąż na nowo aktywizujące, lecz nie wymuszone i nieumyślne zbiorowe działanie” (Humboldt, 1989, s. 240–241). Mamy tu zatem do czynienia z szerzej pomyślanym modelem społeczności komunikującej sobie idee, opartej na swobodnym stowarzyszaniu się ludzi, o których istotowych zasadach Humboldt pisze, iż są nimi „samotność oraz wolność” – to znaczy uwolnienie jednostek od presji społecznej i od przymusu dopasowania się do obiegowych opinii. Mają to być ludzie różnego wieku, stanu i temperamentu, niezbędny jest bowiem dla zdrowego ustroju Akademii konglomerat najrozmaitszych cech i stylów poznawczych. Potrzeba zarówno uczonych starszych i doświadczonych, jak też młodszych, odważnych i chętnych do ryzyka. Potrzeba w Akademii osób wykształconych wąsko i kierunkowo, jak też tych wszechstronnych i bezstronnych. Ta postulowana akademicka społeczność, aby działać musi być zarazem mocno różnorodna i gotowa do współdziałania dla podtrzymania funkcjonowania swojej unikalnej społecznie instytucji.

Kolejna zasada memoriału głosi, że właściwością nowych instytucji wiedzy ma być to, że traktuje się w nich „naukę jako nie całkiem jeszcze rozwiązany problem i dlatego wciąż znajdujący się w stadium badań, podczas gdy [typowa] szkoła ma tylko do czynienia z gotową i skończoną wiedzą i zajmuje się nauczaniem” (Humboldt, 1989, s. 241). W dzisiejszym języku powiedzieliśmy o uczeniu się adeptów Akademii zgody na działanie w warunkach

niepewności poznawczej, na kontynuowanie prac w otoczeniu „zorganizowanego sceptycyzmu” i swobodnie wyrażanej krytyki. Projektowany uniwersytet nie powinien być zatem zwykłą szkołą przekazującą „gotową i skończoną wiedzę” a wręcz oczekiwania takowej przez uczących się byłyby źle zaadresowane i sprzeczne z celami wychowania w postulowanej instytucji edukacji wyższej. „To, co zwie się zatem wyższymi instytucjami naukowymi, niezależnie od ich formy w państwie, nie jest niczym innym, jak duchowym życiem ludzi, których zewnętrzna swoboda lub wewnętrzne dążenie wiedzie ku nauce i badaniom. (...) Obrazowi temu musi także pozostać wierne państwo. (...) Musi ono być zawsze świadome, że właściwie tego ani nie powoduje, ani spowodować nie może, że raczej przeszkadza, gdy się wtrąca” (Humboldt, 1989, s. 242).

Wolność akademicka, wolność badań może być, rzecz jasna, bardzo różnie gruntowana w bardziej podstawowym i żywotnym dla danej społeczności porządku zasad, celów, wartości ogólnospołecznych – wiele tutaj będzie zależało od tego metapolitycznego, kulturowego otoczenia uniwersytetu, to znaczy od milczących założeń normatywnych społeczności i państwa. Memoriał Humboldta *implicite* zakłada na przykład usytuowanie autonomicznej sfery wyższych instytucji naukowych w obrębie liberalizującej się pruskiej monarchii absolutnej – jest on projektem nowej instytucji mającej powstać na bazie wcześniej istniejących już nad Szprewą bibliotek, kolegów i towarzystw naukowych.

Ciekawy kontekst porównawczy dla ustroju akademickiego postulowanego w memoriale Humboldta mogłaby stanowić reforma polskich instytucji edukacji wyższej Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1794. Ambroise Jobert analizując polski model reformy Akademii pisał: „główna cecha wyróżniająca polski system polegała na zasadzie elekcyjności i autonomiczności panującej w stanie akademickim na wszystkich jego szczeblach. Wydziały szkolne stanowiły małe rzeczpospolite rządzone przez wybranego przez siebie rektora. Te zgromadzenia szkolne były dozorowane przez Szkoły Główne, które były też obdarzone znaczną niezależnością. (...) Szkolnictwo podporządkowane było wyłącznie władzom akademickim, nie mieszały się w jego sprawy na żadnym szczeblu hierarchii ani centralne, ani lokalne władze administracyjne. W ten sposób organizacja szkolnictwa odpowiadała polskim instytucjom i tradycjom republikańskim. Tej to właśnie inspiracji republikańskiej stworzony przez Komisję Edukacyjną system (...) zawdzięczał swoją oryginalność i swe historyczne znaczenie” (1997, s. 114). Uwaga to warta zapamiętania, wskazująca, że samorządność instytucji akademickich zreformowanych przez Hugona Kołłątaja polegała na wierności regule, która silnie zakorzeniona była w aksjologii republikańskiej. Nadzór oznaczał tutaj zasadę sprawowania kontroli merytorycznej, oceny kompetencji nauczycielskich, przez Szkoły Główne nad członkami kolegów nauczycielskich szkół średnich, nie zaś ich scentralizowane kształtowanie i ukierunkowywanie administracyjne. Niemniej cały ten ideał

polityczno-obywatelski nie zasadza się na Humboldtowskiej „autonomii od domeny publicznej”, a raczej na formowaniu dyspozycji umysłowej osób, które mają być wyposażone w zdolność do poprawnego rozumowania i analizy błędów poznawczych; osób wyposażonych w wiedzę najbardziej aktualną; osób kształconych w duchu prymatu zdolności do zachowywania „autonomii” wobec dominującej opinii – co daje nam splot podstawowych kompetencji zalecanych w klasycznych tekstach filozofii politycznej dla przyszłych aktorów republikańskiego życia publicznego.

Na marginesie warto przypomnieć jeszcze jeden przypadek refleksji nad zasadami akademickimi. W bardzo odmiennym od republikańskiego otoczeniu kulturowo-politycznym, w byłym Wielkim Księstwie Litewskim wcielonym administracyjnie do absolutystycznej monarchii Imperium Rosyjskiego Józef Gołuchowski podejmuje się próby zdefiniowania w wileńskim wykładzie *O zadaniu filozofii* z 1823 roku normy akademickiej kultury w sposób o wiele bliższy optyce Humboldta, niż zasadom reformy Kołłątaja. W ramach kształcenia wyższego, pisał Gołuchowski, idee przenikają stopniowo wszystkie warstwy narodu niosąc ze sobą to, co nazywa on „polotem życiowym”, to znaczący czynnikiem dynamiki, plastyczności życia społecznego. Warunkiem jest jednak „by idee płynęły swobodnie i by państwo nie nakładało uzdy na jakikolwiek polot, uznając tenże za bezużyteczny” (cytuje za Urbankowski, 1979, s. 321). Jak wiadomo, tak zdefiniowana zasada autonomii Uniwersytetu, wyrażana publicznie podczas wykładów Gołuchowskiego, a także lektura jego rozprawy *Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zum Leben ganzer Völker und einzelner Menschen* (*Filozofia w stosunku do życia całych narodów i oddzielnych ludzi*), wydanej w 1822 roku bawarskim Erlangen – była podstawą decyzji namiestnika Nowosilcowa o wydaleniu Gołuchowskiego i o odebraniu mu prawa do nauczania (Zabieglik, 2003–2004, s. 123–125). Samoograniczenie się władzy, nawet w zakresie, jakim była swobodna komunikacja idei w wąskim kręgu Akademii, nie wchodziła dla systemu rosyjskiego samodzierżawia w grę. Warto zachować ten przypadek w pamięć...

Perspektywa moich dalszych rozważań, związana z uwrażliwieniem na kulturowo-normatywne „założenia bazowe” różnych projektów uniwersytetu, łączy się z pytaniem o nieprzekraczalne granice logiki wewnętrznej przebudowy tego, co rozumiemy jako uniwersytet. Otóż w sekwencji przekształceń „kodu źródłowego” uniwersytetu powinniśmy próbować rozpoznać, które ze współczesnych reform są wykraczającymi poza naszkicowaną aksjologię, groźnym „nowotworem”, podszywającym się nieprawomocnie pod ideę uniwersytetu, a które są kontynuacją tych samych celów i zasad; kontynuacją, która nie musi bynajmniej abstrahować od doświadczeń kolejnych dwóch stuleci transpozycji, modyfikacji i korekt historycznych form instytucjonalnych – wyrosłych z urzędzistwistnienia tych właśnie idei.

Poniżej postaram się pokazać jak współczesne modyfikacje tego uniwersyteckiego „kodu źródłowego”, lojalne wobec opisanej aksjologii, mogą nadal skutecznie odpowiadać na wyzwania ostatniej doby. Z połączonych postulatów wyprowadzę poniżej pewien model „mieszany”, który autonomię uniwersytecką od władzy politycznej w duchu Humboldta łączy z poważnie potraktowanymi zapotrzebowaniami zgłaszanymi wobec uniwersytetu ze strony demokratycznej sfery publicznej, co stanowi odświeżenie przesłanek edukacji wyższej odwołującej się do problematyki rozpoznanej w ramach tradycji republikańskiej.

UNIwersYTET – PORZĄDKOWANIE PROCESU POZNAWCZEGO

Mam świadomość, że uwagi, które poniżej przedstawię, mogą spotkać się ze sprzeciwem i oskarżeniem o anachronizm. Otóż uważam, że potrzeba nam dzisiaj przynajmniej „regionalnego” ograniczenia konsekwencji radykalnego relatywizmu poznawczego, będącego konsekwencją upowszechnienia się w naukach społecznych i humanistycznych sceptycyzmu metodologicznego (co jest efektem poststrukturalizmu)¹. Podkreślam, chodzi jedynie o korektę, a nie o powrót na utarte szlaki scjentyzmu lub neoscjentyzmu. Temat jest zbyt obszerny i zawikłany, abym mógł się nim tutaj szerzej zająć. Chodzi o zachowanie maksimum zdobytych dotychczasowej refleksji krytycznej, w tym pogłębionej świadomości wielorakich zależności naszych wglądów poznawczych od kontekstu kulturowego – przy jednoczesnej obronie pozakonwencjonalnego charakteru kryteriów ogólnoracjonalnych. Bez praw negacji, niesprzeczności, tożsamości – jako logicznej infrastruktury każdej uporządkowanej myśli nie poradzimy sobie w obecnej sytuacji, kiedy trzeba nam zarówno bronić skumulowanej, wartościowej wiedzy naukowej przed społeczną kontrofensywą negacjonistów Holocaustu, zwolenników teorii spiskowych i a-naukowego rozumienia świata, jak również bronić się na forum publicznym przed zorganizowaną dezinformacją, rozszerzającą się w internetowych bańkach „postprawdą”. Bez popadania w nowy dogmatyzm można, jak sądzę, przyjąć, że to od tej logicznej infrastruktury zależna jest w znacznej mierze sama zdolność do rozumienia cudzych argumentów, ustalania na drodze dociekań, na ile zbliżone lub oddalone od siebie są określone przekonania i wnioski. Dzięki tym kryteriom możemy dokonywać sensownych porównań zawartości przedmiotowej zarówno naukowych, jak też publicystycznych twierdzeń i odnosić się krytycznie do ich roszczeń prawdziwościowych.

Nie jest to miejsce na dłuższy wywód z teorii poznania i filozofii nauki, ale uważam, że „relatywność wszystkich pojęciowych systemów, włącznie z naszymi (...) do danego języka” (Whorf, 1964, s. 214; por. Lukes, 1992, s. 325), to znaczy przyjmowana w humanistyce po zwrocie lingwistycznym i interpre-

¹ Por. inspirującą i prowokującą wypowiedź Macieja Stroińskiego (2010, s. 193–203).

tatywnym hipoteza Sapira-Whorfa, sama wydaje się zakładać minimalną podstawę wspólną dla dokonywanych porównań systemów pojęciowych, struktur gramatycznych i kategorii klasyfikacyjnych wskazywanych jako relatywne do odmiennych języków. Nawet jeśli analiza przedmiotowej zawartości określonych twierdzeń nie prowadzi nas ku tym samym wnioskowi (bo uniwersalne kryterium prawdy bądź nie istnieje, bądź nie jest nam wszystkim bezproblemowo dostępne), to sam fakt, że analizy takiej możemy się podjąć, różne typy dociekań ze sobą porównać, wskazuje, że co najmniej analiza pojęć (treści, odniesień przedmiotowych) i ich implikacji logicznych jest wciąż możliwa.

Sugeruję jedynie to, co Steven Lukes określa jako „antyrelatywistyczne minimum poznawcze” (1992, s. 324–358). Jest ono nam roboczo niezbędne zarówno wtedy, gdy chcemy prowadzić na Uniwersytecie dyskusje porównując jakość naszych argumentów, jak i wówczas, gdy przechodzimy w obszar edukacyjnych zastosowań humanistyki, przed wszystkim dydaktyki uniwersyteckiej, w ramach której powinniśmy formować racjonalne (w podanym powyżej znaczeniu), zdolne do sensownej deliberacji i poprawnej logicznie argumentacji osoby zasilające następnie sferę publiczną. Jeśli zgodzimy się co do tego, niezbędna będzie oczywiście także odwaga, by czynić z tej idei użytek i nie cofać się przed publicznym wypowiedaniem tez, które wynikają z naszych dociekań i badań. Pozostaje nadal do rozważenia, czy przyjęcie takiego stanowiska nie wspiera pośrednio normy postępowania nakazującej nam – w ramach szerzej ujętej etyki profesjonalnej – ujawniać i nagłaśniać odkryte, poważne mankamenty rozważanego przez nas stanowiska innego myśliciela, badacza, publicysty lub polityka. Jak bowiem wiadomo, idee nie oddziałują na świat społeczny same, własną siłą (w jeszcze mniejszym stopniu dałoby się to powiedzieć o poprawności logicznej). Oddziaływanie idei wymaga rozumiejących je osób, kształtowanych w nakierowanej na takie wartości kulturze umysłowej. Jak słusznie zauważa Susan George: „ci, którzy nie chcą działać w oparciu o świadomość, że wyznawane idee mają swoje konsekwencje – sami ostatecznie z tego powodu cierpią” (1997).

Teza o minimalnej wspólnej infrastrukturze, dociekającej co jest prawdą myśli, która jest ponadkulturowa, jest mi bliska także dlatego, że umożliwia jednostkom „trans-indywidualizację” (termin Bernarda Stieglera), to znaczy wspiera proces usamodzielnienia się i wyodrębnienia z pierwotnej grupy światopoglądowej przez zapytywanie i kwestionowanie tego, co jest wytworem własnej kultury (wektor wyodrębnienia myślącej i poszukującej osoby jest tutaj przeciwny do indywidualnej idiosynkrazji, zakłada on uniwersalność jako horyzont, Arendt, 2008, s. 154–159). W tym sensie minimum antyrelatywistyczne jest także przesłanką istnienia Uniwersytetu, legitymizuje ono proces uczenia się rozumiany jako „uznanie problematyczności obiegowych przekonań na temat świata umożliwia dostrzeżenie sensu w pytaniu o sprawy, które w potocznym myśleniu wydają się oczywiste” (Pobojewska, 2019, s. 81–82).

Tej przesłanki nie da się oczywiście odnieść bezproblemowo do tego, co dotyczy przedmiotowej zawartości wysuwanych przez humanistów twierdzeń jako opierających się także na kulturowo względnych opozycjach pojęciowych i na wytworzonych w toku konkretnej historii klasyfikacjach – czerpiących swoją „moc oczywistości” z kontekstu przekonań, w jakich jesteśmy zanurzeni. To jednak infrastruktura logiczna myśli jest tym, co pozwala zakres przekonań i twierdzeń podawanych przez otoczenie społeczne jako oczywistych – badać, analizować i kwestionować². Miękki antyrelatywizm poznawczy jest zatem, powtórzę, potrzebny, aby potrzymać w minimalnym zakresie racjonalność nauki – zwłaszcza tej szczególnej jej dziedziny, jaką jest humanistyka zajmująca się wartościami, waloryzacjami i w szerokim zakresie także irracjonalnymi źródłami symbolicznych ekspresji człowieczeństwa.

Przypomnienie o tej różnicy jest istotne nie tylko z powodów naukowych. Warto pamiętać, że wyrzucenie za burtę „antyrelatywizmu poznawczego” zbiegło się nieprzypadkowo z utratą społecznego autorytetu wiedzy naukowej, z utratą szacunku badaczy do samych siebie (zanikaniem poczucia konstytuującego ich badania sensu, dookreślanego z uwagą przecież w okresie kryzysu antynaturalistycznego)³, wreszcie z obniżeniem rangi profesji akademickiej profesji w otoczeniu społecznym. Ten proces dewaloryzacji działań akademicko-profesjonalnych uczynił nas jako środowisko w dużej mierze bezbronnymi w zderzeniu z technokratyczną logiką reformy szkolnictwa wyższego (ustawy 2.0), która w sposób niezgodny z aksjologią Uniwersytetu pragnie tenże „zracjonalizować” z zewnątrz – odmawiając komukolwiek prawa do kwestionowania przesłanek i wartości stanowiących zaplecze tej brutalnej „racjonalizacji”. Choćby z tego powodu należy wątpić, czy obecna „racjonalizacja Uniwersytetu” oznacza także przyrost racjonalności akademików i absolwentów Uniwersytetu jako jednostek.

² Drugi taki instrument stanowi od wczesnej nowożytności horyzont porównawczy obejmujący obyczaje innych kultur.

³ Por. „Wiara w wartość prawdy naukowej jest produktem określonych kultur, nie zaś czymś danym przez naturę (...). [Kto tej prawdy nie ceni], temu nie możemy za pomocą środków naszej nauki niczego zaoferować. Będzie on zapewne daremnie poszukiwał jakiejś innej prawdy, która zastąpiłaby mu naukę w tym, co jedynie ona może osiągnąć: pojęcia i sądy, które nie są rzeczywistością empiryczną, również jej nie odbijają, lecz pozwalają ją w sposób prawomocny uporządkować myślowo. (...). W dziedzinie empirycznych społecznych nauk o kulturze możliwość sensownego poznania tego, co dla nas istotne w nieskończonym bogactwie zdarzeń (...) związana jest z nieustannym stosowaniem specyficznie wyodrębnionych punktów widzenia, skierowanych bez wyjątku w ostatniej instancji na idee wartości, które ze swej strony są wprawdzie empirycznie stwierdzalne i przeżywane jako elementy wszelkiego ludzkiego działania, lecz nie dają się jednak na podstawie materiału empirycznego uzasadnić jako prawomocne. (...) Tkwiąca zaś w nas wszystkich w jakiejś postaci wiara w ponadempiryczną ważność ostatecznych i najwyższych idei wartości, nie wyklucza tej nieustannej zmienności punktów widzenia, dzięki którym empiryczna rzeczywistość uzyskuje znaczenie” (Weber, 1985, s. 99).

UNIwersYTET – KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI ANALIZY WARTOŚCI ORAZ ICH PRAKTYCZNYCH KONSEKWENCJI

Cofnę się o jeszcze jeden krok i zajmę się teraz Uniwersytetem jako środowiskiem kształcenia unikalnej sprawności, jaką jest zdolność do rozumnego radzenia sobie z pluralizmem niewspółmiernych, niesprowadzalnych do siebie wartości występujących w ramach jednego społeczeństwa. Najpierw jednak dwa zastrzeżenia. Po pierwsze nie podzielam poglądu, że aksjologiczna lub normatywna wielość jest dla nas w Polsce „wielkim nieszczęściem”, „kulturowym chaosem” i winna być zredukowana, jak twierdzą np. zwolennicy dyskursu spod znaku „bezpieczeństwa kulturowego” (por. Gierszewski et al., 2019) lub prawnicy z *Ordo Iuris*. Po drugie, nie podzielam przekonania, że kultury przednowoczesne lub nowoczesne, istniejące w dawnych, dobrych czasach „przed postmodernizmem”, nie znały sytuacji występowania niewspółmiernych wartości, bądź – odwoływały się do „nadrzędnych norm” religijnych lub prawnonaturalnych na tyle skutecznie – oferując partycypującym w nich jednostkom „bezpieczeństwo ontologiczne”, że nie narażały ich na podobne dylematy. Pluralizm (pogłębiona świadomość wielości wzorów życia i moralnych norm) jawi się jako unikalne zjawisko kryzysowe wyłącznie tym z nas, którzy wierzą bez zastrzeżeń w „mit integralności kulturowej” (Archer, 2019, s. 97–129), rozumiejąc wszelkie kultury (swoje i cudze) jako hiperspójne i odseparowane, czy też do wprowadzenia takiego stanu rzeczy sami dążą, widząc w nim pewien ideał.

W życiu musimy raczej nawigować wybierając na własną odpowiedzialność, jaką regułę uznać za nadrzędną oraz kiedy i w jakim przypadku. Co więcej jako humaniści opisujemy oraz analizujemy „zarchiwizowane kulturowo” bardzo ważne przypadki takich aksjotycznych dylematów (por. spór starożytników i nowożytników, klasyków i romantyków, pisma i polemiki różnowierców). Poza znaczeniem erudycyjnym udostępnianie tej przeanalizowanej „wielości norm” ma ogromne znaczenie edukacyjne – szczególnie gdy rozpatrujemy wpływ Uniwersytetu na otoczenie społeczne (*social impact* – trzecie kryterium naszej ewaluacji, jeżeli rozumiemy je szerzej niż „technokratycznie”). Znajomość owych dylematów uczy nas pośrednio takiej „komparatystyki norm i wartości”, która nie musi odbywać się według reguł współczesnej wojny kulturowej. To ostatnie pokazuje, że autonomia Uniwersytetu nie polega także na tym, iż jest on odizolowany od otoczenia w tym sensie, że społeczne spory światopoglądowe o wartości mogły go po prostu omijać. Może Uniwersytet ustanawiać wzorce cywilizowanej dyskusji w tym zakresie – i kształtować nimi swoje otoczenie. Z doświadczenia wiemy jednak, że częściej dochodzi do czegoś wręcz przeciwnego – to walka światopoglądów przenosi się na Uniwersytet w takiej postaci, która osłabia mediacyjny charakter uniwersyteckiej „komparatystyki”, czyniąc z badań humanistycznych kolejną scenę powszechnej walki o kulturową hegemonię.

Potrzebne jest tutaj jeszcze doprecyzowanie o kluczowym znaczeniu dla humanistów, które poczyniła Ruth Chang a rozwinął Steven Lukes (2012, s. 108–109). Otóż nieporównywalność wartości ujawnia się częściej, gdy porównanie nie jest dokonywane w abstrakcji intelektualnej, ale „pomiędzy «konkretnymi nosicielami wartości» – między dobrami, działaniami, zdarzeniami, obiektami i stanami rzeczy, które konkretyzują lub mają wartość (też wartość negatywną)” (Lukes, 2012, s. 109), a także wówczas, kiedy uświadamiamy sobie dopiero w trakcie dokonywanych porównań szczególnie racje związane dla nas (lub dla naszych oponentów) z sytuacją, kiedy pewne porównania wydają się nam całkowicie niewłaściwe lub niestosowne. Niewspółmierność taka ujawnia się w akcie aksjotyczno-mierniczej pracy, w trakcie poszukiwania uniwersalnej skali gradacji wartości, której uzyskać przecież nie możemy. Jest to możliwe jedynie, jak wskazuje Will Kymlicki (2001), dla nas prywatnie jako wyznawców pewnego światopoglądu, to znaczy w obrębie partykularnej logiki aksjologicznej, jaką dana perspektywa filozoficzna, polityczna lub religijna nam oferuje. Przeskok pomiędzy jednym i drugim to przejście od „publicznego” do „prywatnego użytku z rozumu”.

Pamiętając o tym, że jako prywatne jednostki jesteśmy wyznawcami określonych światopoglądów, musimy umieć się dystansować, kształcąc akademicko i badając symboliczny wyraz aksjologii niewspółmiernych. Steven Lukes dodaje, że sama metafora „ważenia dóbr, równoważenia racji” towarzyszy nam, kiedy mówimy „o kompromisach, które muszą być wypracowane, gdy dochodzi do zderzenia wartości” (2012, s. 113). „Dzieje się tak w sytuacjach, gdy trzeba dokonać wyboru między alternatywnymi opcjami (...), które konkretyzują różne i niezgodne wartości. W istocie, wszelki sposób myślenia o tego typu kwestiach – który opiera się na lub pozostaje pod wpływem myślenia ekonomicznego – zwykle przyjmuje za daną z góry ideę (nigdy niepoddaną analizie), że **kompromis** jest (jedyną) adekwatną charakterystyką tego, na czym polega dokonywanie wyborów między alternatywnymi opcjami wartościującymi” (Lukes, 2012, s. 113)⁴. Tymczasem handlowej metaforze „kompromisu” (wymiany czegoś wartościowego na coś innego, po oszacowaniu i uzyskaniu godziwej ceny) przeciwstawia się metafora **poświęcenia** (z porządku wyobrażeń religijnych) (Lukes, 2012, s. 109). Ta zmiana semantyczna sygnalizuje zupełnie inny poziom waloryzacji, gdy mówimy, że nie możemy bądź „nie wolno nam” czegoś „poświęcić” (Lukes, 2012, s. 113–134)⁵. Każdy

⁴ Można zarysowaną tutaj perspektywę „ujęcia kompromisu” u Lukesa zestawić np. z opisami napięć normatywnych w duchu kontynuacji teorii „ambiwalencji socjologicznej” Roberta Merona, por. propozycję Sjöberg, 2010.

⁵ Na tej to zasadzie, jak przypominiana Steven Lukes, Émile Durkheim „argumentował, że prawo Dreyfusa do uczciwego procesu nie powinno być (...) stawiane na [jednej] szali z tym, co przeciwnicy rzekomego zdrajcy uważali za wymogi związane z utrzymaniem pokoju społecznego czy istniejącego porządku”.

światopogląd – niezależnie, religijny czy świecki – ma taki poziom ostatecznej waloryzacji, gdzie pewien rodzaj dóbr, wartości „zwornikowych” uznaje za niezbywalny. Sprzedać takie dobra oznaczałoby „sprzedać się”⁶. Należałoby dodać, że odkrywanie tego, co dla kogo jest rzeczywiście jego „nadrzędną wartością światopoglądową”, jest długim procesem zachodzącym w obecności konkurencyjnych norm. Uniwersytet nie jest zatem obszarem indyferentnym wobec norm, pozwala natomiast uczestnikom debaty oddzielić w ich własnych światopoglądach rzeczy istotne od drugorzędnych.

Uniwersytet nie staje się przez wyćwiczenie w nas kompetencji z komparatystryki wartości „obszarem indyferentnym”⁷. Jasne jest też, przez analogię do poprzedniego zagadnienia, że normatywny relatywizm moralny nie może być „wartością zwornikową” Uniwersytetu, ponieważ wiąże się on z założeniem o „nieporównywalności” wszelkich norm i ich konsekwencji. A to czyniłoby niemożliwym lub bezcelowym prowadzenie debaty. Analogicznie zresztą kompetencja związana z rozważeniem moralnie odmiennych racji staje się nieosiągalna dla np. fundamentalisty odrzucającego *en globe* pluralizm wartości. Innymi słowy, trening w radzeniu sobie z niepewnością poznawczą, przygodnością norm i odwołujących się do nich ocen – to dar Uniwersytetu dla dojrzałych, to znaczy mających odwagę samodzielnie myśleć ludzi. To zasób kompetencji rzadkich, wręcz deficytowych w naszym targanym przez gorące konflikty, atakowanym przez dezinformację i zarządzanym przez populistyczne narracje społeczeństwie.

REFORMA EDUKACJI I USTAWA 2.0: KSZTAŁTOWANIE WIEDZY I APARATU KSZTAŁCENIA (PRELUDIUM ENTROPIJNE)

Prof. Dorota Klus-Stańska wraz z Zespołem ds. Dydaktyki Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN⁸ w swojej ocenie nowej podstawy programowej szkoły średniej pisała, że „siła inercji programocentryzmu wynika tu z tęsknoty za edukacją zapewniającą absolwenta, który samodzielnie nie myśli, lecz ślepo podąża tropem wyznaczonym przez zwierzchnika (nauczyciela), nie umie stawiać pytań ani kwestionować narzucanego mu obrazu świata” (Sadura, 2017, s. 252). Zespół Klus-Stańskiej wspomina również o przyuczaniu do jednej (jedynie słusznej) interpretacji świata w oparciu o zawężoną transmisję leksykalno-semantyczną oraz o faworyzowanie jako celu nauki wyłącznie „osiągnięć formalno-poprawnościowych” (Sadura, 2017, s. 252). Edukacja szkolna nie jest zatem funkcjonalna wobec zadania obniżania lęku związanego

⁶ Por. ujęcie „nadrzędnej wartości światopoglądowej” w optyce społeczno-regulatywnej teorii kultury: Zeidler-Janiszewska, 2019, s. 14–22.

⁷ Por. inne ujęcie problemu tworzenia „formalnych ram ocen” niewspółmiernych systemów wartości: Znaniecki, 1987, s. 258–296.

⁸ Wszystkie dalsze cytaty z tego raportu podaję za: Sadura, 2017, s. 250–252.

z wyeksponowaniem na wielość systemów wartości, na wielość światopoglądów w jednym społeczeństwie i na narastające wraz z globalnym obiegiem informacyjnym doświadczenie wielokulturowości. Mimo tego deficytu pojawił się pomysł pokierowania procesem edukacyjnym tak, aby jego efektem była jeszcze większa jednorodność normatywna jako wychowawczy ideał. W takim świetle należy bowiem widzieć określenie gimnazjów, już w toku ich likwidacji, przez jednego z naszych kolegów, typowanego przez pewien czas na przyszłego Ministra Edukacji, mianem „bastionów postmodernizmu”⁹.

Młode osoby tak kompetencyjnie uformowane przed wstąpieniem na Uniwersytet mogą sobie gorzej radzić z sytuacją „dysonansu poznawczego” opisanego przez psychologa Leona Festingera. Górę u nich bierze dążenie do redukcji niepewności, domagają się oni wiedzy i ustaleń jednoznacznych. Jak opisuje rzecz Peter Berger, działające tu mechanizmy na poziome społeczno-behawioralnym „oznaczają unikanie źródeł rozbieżnych informacji” i rozwój umysłowych mechanizmów obronnych na rzecz „preferencji dla wyznawanych poglądów” (Berger i Zijderveld, 2009, s. 43–47). Jednym z najczęściej występujących przystosowań obronnych tego rodzaju jest podważenie przekazu zaburzającego dotychczasowy obraz świata przez dyskredytowanie głoszącej dany pogląd osoby (Berger i Zijderveld, 2009, s. 48) (rzecz to w naszej kulturze politycznej, ale także niestety akademickiej, łatwa do zaobserwowania). Można ten wątek wstępnie podsumować mówiąc, że ostatnia reforma oświaty, dokonana przez rząd wskazuje na swoje rzeczywiste cele. Jak zauważa Mikołaj Herbst: „Z punktu widzenia edukacji nastawionej na ujawnienie indywidualnego potencjału uczniów i stwarzanie im szans rozwojowych, zmiana strukturalna zaproponowana przez rząd jest niespójna i nielogiczna. Natomiast z punktu widzenia realizacji wizji konserwatywnego społeczeństwa – ma ona głęboki sens” (Sadura, 2017, s. 253).

Proponuję teraz rozpatrywać na jednej płaszczyźnie „przefunkcjonowanie” systemu edukacji (wyplukiwanie tego, co się wiąże z „niepewnością poznawczą”) oraz mechanizm kwantyfikowania efektów nauki wymuszany bibliometrycznymi zasadami ewaluacji. Jedno i drugie opiera się na filozofii redukcji złożoności i waloryzacji jednego systemu norm. Obraz badań uniwersyteckich po takim dopasowaniu do logiki obliczeniowych algorytmów wcale nie jest bardziej racjonalny. Na dodatek pozostaje zależny od przygodnych kryteriów partykularnej kultury gospodarczej mijającego okresu, poddanego dominacji zasad neoliberalizmu i regulacji narzucanych nauce jako „uniwersalne”, modelowe, „preferowane przez OECD”. Zacytuję tu Andrzeja Mencwela, otóż ministerialni „decydenci przestali w ogóle rozumieć różnice pomiędzy kwantyfikacją a waloryzacją. Ocena wartości nauki musi być zawsze jako-

⁹ Emblematyczna wypowiedź ustna z roku 2016 pracownika naukowego UJ o przekonaniach konserwatywnych, którego personaliów nie widzę potrzeby ujawniać.

ściowa, nigdy ilościowa i jest procesem tak złożonym, że nie mieści się on w obecnych procedurach” (cyt. za Tarnowski, 2014). Racjonalna treść regulacji oraz norm, możliwe ich konsekwencje w odmiennym instytucjonalnym kontekście polskiego Uniwersytetu nie są w ogóle rozważane – pozostają „podane nam do wierzenia”. Właściwa humanistyce niejednoznaczność efektów badań, odrębne optyki teoretyczne różnych dyscyplin (niektórych likwidowanych pod pretekstem „łączenia”) potraktowane zostają jako „balast”.

Wymuszana przez to zmiana etosu Uniwersytetu¹⁰ – przez odgórną legislacyjną funkcjonalizację aktorów, „pomijającą” ich systemy wartości – jaka dokonuje się obecnie pod znakiem funkcjonalizmu naukometrycznego, może zostać uznana za najważniejszy efekt reformy 2.0. Jeśli poszukać jej interesariuszy, to widać, że dobrze służy ona przede wszystkim korporacjom dokonującym komercjalizacji całych obszarów wiedzy (zob. Elsevier i WoS oraz ich globalny podział stref wpływów), co tworzy dodatkowe zagrożenia dla autonomii humanistyki. Nie jest to wcale jedna z pomniejszych konsekwencji reformy szkolnictwa wyższego. Czytelne są przecież powiązania stojących za reformą ekspertów od polityk publicznych, odwołujących się do New Public Management (Kwiek, 2017), kopiujących szereg przepisów tworzonych np. przez brytyjski The Research Excellence Framework (a więc w innych warunkach, lecz pod te same podmioty komercyjne jak Elsevier)¹¹. Bibliometryczne algorytmy platform potentatów wydawniczych, waloryzacje SCI (narzędzia należące do firmy Clarivate Analytics, przejętej przez Thomson and Reuters) – zdaniem polskich bibliometrów miał wymusić zmianę polskiej „kultury cytowań” (określenie Emanuela Kulczyckiego) i doprowadzić do rezygnacji z rozwijanego do 2014 roku projektu PWW (Polskiego Współczynnika Wpływu), słowem oddziaływać na pole akademickie tak, aby „dyscyplinowanie akademików” i „stratyfikacja uczelni” pomogły skierować strumień finansowe przeznaczone na ten system zupełnie gdzie indziej – finalnie do korporacji wymuszających na uczelniach publicznych zasadę „podwójnej płatności za dostęp” do opublikowanych u nich wyników badań (Tennant, 2018). W szerszym planie zmiany te oznaczają bezwolne poddanie się hegemonicznym zabiegom odgórnego kształtowania „geografii wiedzy”, w której komercyjny system indeksacji tekstów naukowych „uniewidocznia” całe segmenty globalnej sieci naukowej, gdzie poza nawias wypadają kraje, regiony a nawet całe kontynenty (np. etnopsychiatra Mongolii lub Ameryka Łacińska i jej nauki społeczne, myśl dependystyczna, etnografia miasta – niewidoczna dla systemu, bo rozbudowywana poza hubami publikacyjnymi wpiętymi w anglosaski system cyfryzacji).

¹⁰ Jest ona postulowana wprost przez socjologów pracujących w zespole skupionym wokół Marka Kwieka, twórcy koncepcji reformy szkolnictwa wyższego skonkretyzowanej w Ustawie 2.0., zob. Sułkowski, 2016, s. 107–120.

¹¹ Wcześniej (RAE), czyli *Research Assessment Exercise*.

Jeżeli spojrzeć na ostatnie przemiany polskiego Uniwersytetu wymuszane przez rządowe projekty to fakt, że mający pozory racjonalności technokratyczny projekt sterowania nauką – sam jest bezwolnym narzędziem w stosunku do celu, jakim jest przejmowanie zasobów refleksyjnego społecznego podsystemu nauki na rzecz, niekoniecznie zawsze racjonalnego, podsystemu rynkowego (opatrnościowa „niewidzialna ręka” jest raczej artykułem wiary, niż dowiedzioną tezą), nabiera cech dziejowej ironii obiektywnej.

Uniwersytet przyszłości, jeśli proces ten nie zostanie przez nas wyhamowany lub powstrzymany, upodobni się do korporacji, której zwornikową wartością jest optymalizacja zysku. Zacytuję socjologa bliskiego grupie koncepcyjnej tworzącej założenia do projektu Ustawy 2.0. „W działalności akademickiej miarami efektywności ekonomicznej będą: produktywność naukowa [w bibliometrycznym rozumieniu – przyp. aut.], rentowność działalności, skuteczność rynkowa kształcenia. Rdzeniem organizacji staną się skuteczne rozwiązania nadzorcze obejmujące: system controllingu, nadzór i sprawozdawczość. W sferze normatywnej będą dominowały regulacje formalne, którym towarzyszy system skodyfikowanych sankcji. Kodeksy zachowań, regulaminy, standardy i procedury będą szczegółowo regulowały działania pracowników uczelni. Rdzeniem systemu będzie władza menadżersko-korporacyjna z kluczową rolą biurokracji (...). Rytualizm i ceremonialność organizacji ulegną ograniczeniu i pozostaną jedynie w sferze archaicznych uroczystości uniwersyteckich, które będą mogły spełniać funkcje integracyjne lub marketingowe” (Sułkowski, 2016, s. 186).

Ten opis aksjologicznej i normatywnej treści „nowej kultury Uniwersytetu” z 2017 roku mógłbym zostawić bez komentarza, widać bowiem, że jest on całkowitym przewrotem w ramach akademickiego etosu streszczonego sześćdziesiąt lat wcześniej przez Stanisława Ossowskiego w zdaniu, że naczelnym obowiązkiem akademika jest „nieposłuszeństwo w myśleniu”. Dodam dwie uwagi: po pierwsze analiza zapisów i regulacji ustawy, a także podobnych konceptualizacji „kultury Uniwersytetu” wywierają na mnie przemożne wrażenie, że nadrzędne wartości światopoglądowe przez nie się wyrażające są całkowicie zbieżne ideałami „społeczeństwa audytu”. Michael Power widzi w tym ideale nowość w stosunku do Foucaultowskiego społeczeństwa nadzoru (Power, 1999), bo jego zdaniem nowe techniki kontroli sięgają na tyle głęboko w konstytucję umysłową jednostek, że kształtują „od wewnątrz” kryteria racjonalności, podnosząc je z poziomu instrumentalno-operacyjnego na normatywny.

I uwaga druga, którą opieram na rozmowie z jednym z ważnych polskich polityków. Usłyszałem od niego, że celowość reformy szkolnictwa wyższego nie sprowadza się wcale do celów zadeklarowanych. Dużo ważniejszym jej efektem ma być stopniowe ograniczenie liczby absolwentów kierunków humanistycznych i społecznych, które wskutek uzyskanych tam kompetencji

najczęściej „odnoszą się krytycznie do tradycyjnych wartości narodowych i religijnych”, którym rządzący chcą zapewnić kulturową hegemonię, stopniowo usuwając z pola widzenia alternatywne wzorce w imię „kulturowej spójności”. Absolwenci studiów wyższych na kierunkach społeczno-humanistycznych „przejawiają także aspiracje, których nasze społeczeństwo nie jest w stanie spełnić”, przez co – jako grupy kontestujące ustalony porządek i dysponujące wyobrażeniem odmiennego stanu rzeczy – mogą stać się załącznikiem rzeczywistej zmiany społecznej. I na koniec skierowanie części zainteresowanych ku szkołom zawodowym nie tylko skraca ich czas nauki (zmniejsza koszty), ale i szybciej pozwala opodatkować ich pracę. Ten ostatni argument współgra dobrze z wizją Uniwersytetu, którego „zwornikową wartością jest optymalizacja zysku” a autonomię (która powinna być wyzyskana jako możliwość dana studiującym na formowanie postawy uważności i na badanie przekonań normatywnych m.in. własnej społeczności) zastępuje funkcjonalizacja badań pod kątem „współpracy z biznesem”.

I uwaga trzecia: powierzchowna korekta neokonserwatywna opisanego porządku, której już jesteśmy poddawani, wprowadza do życia akademickiego jedynie dodatkowy chaos i wywołuje wiele wzajemnej podejrzliwości oraz złych emocji. Ministerstwo poprzez demonstrowanie arbitralności swoich „korygujących decyzji” dotyczących podnoszenia punktacji zbliżonym do prawicy światopoglądowo, lecz słabo rozpoznawalnym naukowo periodykom – wzmacnia jedynie w Akademii linię podziału przebiegające według najbardziej trywialnych kryteriów politycznych. Działania te będą przeciwnie skuteczne, bo pozbawione legitymizacji, gdy idzie o uzyskanie dla nich szerszej akceptacji; nie przybliżają one krystalizacji u wspólnionych reguł oceny dokonań naukowych. Najlepsze co członkowie wspólnoty akademickiej mogą w chwili obecnej zrobić to chronić poczucie dyskomfortu, jakie wywołuje ta sytuacja i zarazem zachować wstrzemięźliwość wobec rozwiązań prawnych, które za chwilę będą prezentowane jako panaceum na dzisiejszą sytuację „ideologicznej ofensywy”. Wedle wszelkich znaków będzie to bowiem następna odsłona neoliberalnej kastracji uniwersytetu. „Neokonserwatywna korekta” i opór jaki ona budzi tworzą tu warunki odzyskania legitymizacji – w oczach części aktorów pola akademickiego – dla reguł technokratycznego zarządzania, rankingów, ratingów i ogólnie rozumianej korporacyjnej „racjonalności zarządczej”. W ten sposób zantagonizowane grupy z różnych stron spektrum ideologicznego, mimo woli współpracują solidarnie w dziele demontażu Uniwersytetu – co wspomaga niewątpliwie zmęczenie, apatia i dezorientacja dużej części środowiska akademickiego.

KSZTAŁTOWANIE UWAGI, ALGORYTMY, CYFROWY POPULIZM JAKO „OTOCZENIE NOETYCZNE” UNIWERSYTETU

Rytm rewolucji technologicznych i upowszechniania się mediów komunikacyjnych – co można pokazać na przykładzie historycznej sekwencji oralności, piśmienności, druku, powszechnej szkolnej alfabetyzacji, masowych mediów – pociągały za sobą konsekwencje w postaci „cięć epistemicznych” w porządku ustabilizowanego korpusu wiedzy oraz rywalizacji odmiennych logik poznawczych. Wyłonienie się nowożytnej wiedzy naukowej w XVII wieku wymagało mocnego odgraniczenia tej domeny od tego, co miało status wiedzy potocznej i posiadało moc ewidencji w porządku doświadczenia codziennego. Rozważania Bernarda Stieglera na temat „uniwersytetu uwarunkowanego” dotyczą już etapu kolejnego: usytuowania współczesnego Uniwersytetu w sieci krzyżujących się transferów informacji i technologii, mających implikacje dla obrazu świata tworzonego na użytek zarówno grup, jak i jednostek – w ramach narastającej kontroli algorytmicznej i wymuszanej „dezindywidualizacji” jako formy uspołecznienia – w czym należy widzieć rodzaj amalgamatu procesów poza-intencjonalnych, bezwiednych i preferowanej przez ducha kapitalizm „inżynierii epistemicznej”, wyrastającej z idei kognitywnego zarządzania konsumentem (Boltański i Chiapello, 2015, s. 33–70).

Dla dalszych rozważań podstawowe znaczenie ma to, że ostatnie dwa aspekty łączą się dzisiaj w tym, co Stiegler nazywa „otoczeniem noetycznym” dla procesu myślenia. To otoczenie ma obecnie wektor przeciwny do potrzeby, na jaką odpowiada struktura Uniwersytetu. Wytwarza ono po pierwsze u odbiorców treści cyfrowych „uwagę pointylistyczną”, ponieważ czas poświęcony określonym treściom i uwaga są „kapitałem”, o który się stale zabiega i rywalizuje na internetowej agorze. Po drugie, skoro nie można już „wypierać roli techniki w konstytuowaniu się «duszy noetycznej» w sensie ogólniejszym oraz w formowaniu wiedzy” (Stiegler, 2017, s. 28), to technologii tej nie można także rozpatrywać jako „zewnętrznej” instancji wobec pracy naukowej.

Umysły jednostek, które były zawsze kształtowaną kulturowo formą łączącą sprawność intelektu wychylonego poznawczo ku światu i elastyczność wyobraźni wykraczającą poza dany świat (której deficyt dziś każdy odczuwa), formuje się obecnie na innej zasadzie, niż w przypadku wyuczonej i wytrenowanej dyscypliny myślenia, obserwowalnej w ramach ćwiczeń służących uzyskaniu biegłości w myśleniu, pisaniu, analizowaniu. Stiegler rozumie Uniwersytet jako aparat zbiorowej uwagi, który w nowoczesnym układzie społecznym decyduje komu lub czemu warto poświęcić najwięcej uwagi, wobec jakiego rodzaju wartości spośród wielu konkurujących należy być pełnym uwagi (por. Stiegler, 2017, s. 373). Dyscyplina logosu i dziedzictwo logosu formującego się w potencjalnie rozumnych umysłach oznacza koncentrację

uwagi na żywotnych zagadnieniach do których trzeba mieć cierpliwość, by do nich powracać. Ten proces Stiegler nazywa „powtórą retencją” (2017, s. 33), wzbudzany celowo przypomnieniem, pożyczając termin od Husserla. Rzecz jasna, taka „ekonomia uwagi” (Stiegler zwraca uwagę na paradoksalność metafory, w której zatarło się rynkowe odniesienie) jest czymś odwrotnym do dominujących reguł epoki, którą określa mianem czasu rozpraszania oraz niszczenia uwagi (Stiegler, 2017, s. 372–373) – słowem charakteryzuje ją jako **dyzekonomię uwagi**. Ta dyzekonomia powoduje, że szkole coraz trudniej zabiegać o uwagę uczniów (Stiegler, 2017, s. 373–374), bo uwaga ta jest podstawowym paliwem nowego sektora gospodarki (jej pasy transmisyjne każdy ma na wyciągnięcie ręki na ekranie swojego smartfona). Ta sama dyzekonomia uwagi stanowi także podłoże dla rozkwitu neotrybalnego populizmu cyfrowego, dla „rzeźbiących dezorganizację umysłu” mediów tożsamościowych oraz polityki wyrażającej się w udostępnianiu niezweryfikowanych wiadomości (wiodącej do anarchizującej „postprawdy” oraz eliminacji profesjonalnych zasad przekazu zweryfikowanych informacji).

Jak słusznie zauważa Stiegler: „Myślenie polega na uczestnictwie w wytwarzaniu form wymagających uwagi, przekazywaniu jej bądź wymyślaniu takiej formy. Tym, co trzeba nam dzisiaj pomyśleć i co jest cechą charakterystyczną naszych czasów, jest natomiast fakt, że uwaga stała się główną stawką światowej wojny ekonomicznej” (2017, s. 374). Francuski filozof stawia w tym kontekście rozważań o konsekwencjach przepływu treści cyfrowych ponownie z całą dobitnością problem „myśli racjonalnej jako specyficznej formy wymagającej stałej uwagi” (Stiegler, 2017, s. 375), a następnie łączy ten odwieczny problem z nauką instytucjonalną rozumianą w kategoriach przypomnień, „powtórnych retencji”. O ile bowiem pismo i druk były technologiami, które „utrwały efekty myślenia” pozwalając w ponawianych aktach refleksji do nich wielokrotnie powracać, nie zaczynać zatem myślącym jednostkom stale od nowa (co tworzyło warunki możliwości cierpliwego studium i zbudowanego wokół technik interpretacji Uniwersytetu), o tyle obecne transformacje statusu wiedzy powodowane przez technologie cyfrowe dają efekt umysłowy zgoła odwrotny.

ZAKOŃCZENIE

Proces „opracowywania i przekazywania wiedzy racjonalnej”, transmisji wiedzy gotowej nie wymaga już dziś w tym stopniu co kiedyś obecności samego Uniwersytetu. Jak pisze słusznie Michał Krzykowski: „ponowne odczytanie przez [Bernarda] Stieglera Kantowskiego *Sporu fakultetów* i odniesienie go [m.in. do tego, co jest dziś prywatnym a co publicznym użytkiem z rozumu – przyp. aut.] do naszej cyfrowej rzeczywistości – obejmującej anonimową społeczność Wikipedii, twórców wolnego oprogramowania, internetowych

czasopism *open access*, *whistle blowers* i tych wszystkich, którzy «pozostają poniekąd w naturalnym stanie uczoneści i każdy z nich sam, bez publicznych przepisów i reguł, jako miłośnik trudni się rozwojem i upowszechnianiem nauk» – (...) słowem wskazuje uniwersytetowi obszar jeszcze-nie-pomyślanego” (Krzykowski, 2011, s. 201). Oto obszar zdecydowanie istotniejszy w zakresie współdziałania z otoczeniem niż obowiązkowo dziś traktowana przez neoliberalów „współpraca z gospodarką”. Obok zadania jakim jest przekazywanie gotowej, wartościowej i zweryfikowanej wiedzy, może jeszcze bardziej pilnym zadaniem jest „przechwycenie infrastruktury cyfrowej” na użytek noosfery – przestrzeni racjonalnego myślenia i jego społecznego upowszechnienia. Bardzo możliwe, że zaczątkiem tego będą niedługo, obok istniejących repozytoriów, bibliotek cyfrowych i mniej formalnych instytucji „dzielenia się tekstami i cyfrowymi zasobami” udostępniających wiedzę wypracowaną w okresie analogowym – sprzężone z nimi – algorytmy sprawdzające wstępnie zależności źródłowe konkretnych tekstów, wypowiedzi i kolportowanych informacji.

Potrzebne będą te nowe narzędzia informatyczne do filtrowania i agregacji rozproszonej w obiegu cyfrowym wiedzy. Jednak przede wszystkim, by nie powtarzać stale tych samych błędów, powinniśmy myśleć o tych nowych narzędziach w ramach naszkicowanego powyżej rozpoznania, że Uniwersytet jako potencjalna wspólnota wiedzy nie jest jedynym środowiskiem dla samych akademików. Nauczyciele i badacze uczestniczą z konieczności w wielu rozmaitych obiegach wiedzy społecznej (pozaakademickiej) i następnie do nich ze swoją wiedzą, profesjonalnymi formami treningu uwagi i standardami rozumowania, stale powracają. To skrzyżowanie wielu pól można potraktować nie tylko jako zagrożenie, ale i szansę. Kluczowym zadaniem dla Uniwersytetu będzie w tym kontekście formowanie racjonalnych, uważnych i empatycznych osób działających w wielu odmiennych co do reguł obiegach wiedzy, w odmiennych sieciach intelektualnych w tej niejasnej jeszcze sytuacji kulturowej. Aby stanąć na wysokości zadania – skutecznie zademonstrować i włączyć w układ świata społecznego własny zespół reguł „kierowania umysłem” oraz wzory kooperacji jednostek przy tworzeniu wartościowej wiedzy, nie możemy pozwolić, aby Uniwersytet, podobnie jak my sami, został uprzednio wewnętrznie skolonizowany przez normy „społeczeństwa audytu” i podporządkowany opisywanej wyżej „dyzekonomii uwagi”. Ogół zjawisk i procesów, o których pisałem w poprzednich akapitach, które, jakkolwiek różne co do genezy, pospołu pracują na rzecz struktur ubezwłasnowolnienia umysłów, nazywam tutaj inżynierią epistemiczną; uważam także, że przejście od transmisji treści i wartości, poprzez zarządzanie kolektywem przez sentymenty, do kształtowania umysłowych „dysfunkcji” form uwagi – jest procesem o zasadniczym znaczeniu.

Jeśli już na nic nie ma czasu i niczemu nie można poświęcić uwagi – to być może jest to najważniejszy moment, aby rozważyć jako jedną z załączkowych strategii oporu powrót do studium: *Science needs time (The Slow Science Manifesto, 2010)*. Nie może to jednak być już wyłącznie profesjonalizm oparty o kompetencje tradycyjnego Uniwersytetu, który poza obszarem uwagi pozostawia metadane kształtujące umysły jako „infrastrukturę myślenia”; nie może to być także Uniwersytet, który pomija milczeniem społeczne oraz jednostkowe procesy sterowania uwagą i fabrykowania kategorii w jakich ujmujemy świat. Nie od dziś przecież wiadomo, że za promocją załagoritmizowanych – pozornie samoczynnie zachodzących, anonimowych procesów, o których celowość nie pytamy – stać mogą wcale nie bezinteresowne siły polityczne, które życzą sobie silnie spolaryzowanego, zarządzanego emocjonalnie, niezdolnego do racjonalnej autoanalizy społeczeństwa „internetowych neoplemion”. Tendencje te są szczególnie niepokojące w sytuacji, kiedy wojna informacyjna i demontaż zasad aksjologicznych otwartego demokratycznego społeczeństwa (prowadzona według reguł *maskirowki*) napotyka coraz częściej na umysły niezdolne do samodzielnego utrzymywania się o własnych siłach.

Odpowiedzi na to zagrożenie musimy wymyślać na bieżąco, pobudzani odpowiedzialnością za kształt świata, którego jesteśmy częścią, bez gwarancji, że upowszechnienie wypracowywanych teraz rozwiązań nam się ostatecznie powiedzie. Cokolwiek jednak o tych przyszłych rozwiązaniach można powiedzieć, powinny one być modyfikacją zachowującą logikę normatywną wyjściowego „kodu źródłowego” Uniwersytetu w nowym kulturowo-technologicznym otoczeniu – to zaś wymaga wrażliwości aksjologicznej na te zasady i „diachronicznej sprawiedliwości” wobec rozwiązań już urzeczywistnionych.

Reguły „zakonu pracy naukowej” (Skwarczyńska, 1953, s. 78) wciąż obowiązują. Co więcej, to właśnie one służą pośrednio sprawie kształtowania sprawnego umysłu: zdolnego do poprawnego rozumowania, do podtrzymywania „napięcia kierunkowego uwagi” i budowania pojęć, które nie przesłaniają rzeczywistych zjawisk, kłopotliwych z punktu widzenia wypracowanych już rozwiązań (Skwarczyńska, 1953, s. 78–80). Te wszystkie elementy umysłowej techniki badacza-akademika nie przedawniły się, przeciwnie, są one potrzebne bardziej niż kiedykolwiek – i powinny być upowszechnione także poza Akademią. Moje zaufanie do dynamiki tych zasad opiera się również na doświadczeniu myślenia, które prowadziło mnie w tym tekście do stawiania pytań wykraczających poza dyscyplinarne specjalizacje. Przy „nie dość ostro zarysowujących się granicach żywotnej całości rzeczywistości, która jest przedmiotem badania – bezpieczniej jest ze względu na prawdę zakreślić zbyt szerokie niż zbyt wąskie granice przedmiotu. Zgodne z uczciwością jest przyznanie, że się do poznania pewnych dziedzin przedmiotu nie ma klucza, więc się je zostawia z konieczności na boku, nie przecząc ich istnieniu, nie

odrzucając ich jako nieważnych (...) wysuwając [raczej] ostrożne «nie wiem» zamiast zarożumiałego «nie ma»” (Skwarczyńska, 1953, s. 73). Przyznając, że niewiadomych jest wiele, chcę jednocześnie podtrzymać tezę podstawową tekstu: kultura zarządzania akademią przez bibliometrię nie tworzy warunków do kształcenia umysłów „zdolnych stać o własnych siłach”, a jej zasady prowadzą do likwidacji norm nowożytnego uniwersytetu.

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M. (2019). *Kultura i sprawczość*. Przełożył P. Tomanek. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Arendt, H. (2008). *Salon berliński i inne eseje*. Wybór P. Nowak, przełożyli M. Godyń, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Berger, P. i Zijderfeld A. (2009). *Pochwała wątpliwości*. Przełożył S. Baranowski, Warszawa: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda.
- Boltanski, L. i Chiapello È. (2015). Nowy duch kapitalizmu. Przełożył B. Kuźniarz. *Kronos*, 2, s. 5–92.
- George, S. (1997). How to Win the War of Ideas: Lessons from the Gramscian Right. *Dissent*, 44, s. 47–53.
- Gierszewski, J., Drabik, K. i Pieczywok A. (2019). *Bezpieczeństwo kulturowe w trakcie zmian społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Humboldt W. von (1989). *Organizacja instytucji naukowych*. Przełożył B. Andrzejewski. W: Andrzejewski, B., *Wilhelm von Humboldt*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Jobert, A. (1997). *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*. Przełożyła M. Chamcówna. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo Ossolineum.
- Kwiek, M. (2017). Wprowadzenie: reforma szkolnictwa wyższego jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (50), s. 9–38. <https://doi.org/10.14746/nisw.2017.2.0>
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. New York: Oxford University Press.
- Lukes, S. (1992). *Relatywizm: poznawczy i moralny*. W: Mokrzycki, E. (red.), *Racjonalność i styl myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN, s. 324–359.
- Lukes, S. (2012). *Liberalowie i kanibale. O konsekwencjach różnorodności*. Przełożyli A. Dominiak, Ł. Dominiak. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Power, M. (1999). *The Audit Society. The Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Sadura, P. (2017). *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Sjöberg, O. (2010). Ambivalent Attitudes, Contradictory Institutions. Ambivalence in Gender Role Attitudes in Comparative Perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 51 (1–2), s. 33–57. <https://doi.org/10.1177/0020715209347064>
- Skwarczyńska, S. (1953). *Etos badacza*. W *Studia i szkice literackie*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- The Slow Science Manifesto* (2010). Online: <http://slow-science.org/> [dostęp: 12.08.2021].
- Stiegler, B. (2017). *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*. Przełożył M. Krzykawski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Stroiński, M. (2010). Hegel bez głowy: pluralizm w humanistyce i jak go przezwyciężyć. *Przegląd Kulturoznawczy*, 1, s. 193–203.
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarnowski, K. (2014). *Kilka słów w bardzo ważnej sprawie*. Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej. Online: <http://kkhp.pl/dokumenty/dyskusje/dyskusja-o-stanie-nauki-uniwersytetu-i-spoleczenstwa-w-polsce/k-tarnowski-kilka-slow-w-bardzo-waznej-sprawie/> [dostęp: 12.08.2021].
- Tennant, J. (2018). Elsevier are corrupting open science in Europe. *The Guardian*, 29 czerwca. Online: <https://www.theguardian.com/science/political-science/2018/jun/29/elsevier-are-corrupting-open-science-in-europe> [dostęp: 12.08.2021].
- Urbankowski, B. (1979). *Myśl romantyczna*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Weber, M. (1985). „Obiektywność” poznania w naukach społecznych. Przetłumaczył M. Skwieceński. W: Weber M., *Problemy socjologii wiedzy*. Wybór A. Chmielecki i inni. Warszawa: PWN.
- Whorf, B. L. (1964). *Language, Thought and Reality*. Redakcja J. B. Carroll. Cambridge MA: MIT Press.
- Zabieglik, S. (2003–2004). Józef Gołuchowski – profesor filozofii w Wilnie. *Principia*, XXXV–XXXVI, s. 123–149.
- Zeidler-Janiszewska, A. (2019). *Bezinteresowna ciekawość...* Humanistyka, kultura, sztuka, Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN.
- Znaniecki, F. (1987). Zasada względności jako podstawa filozofii. W: Znaniecki, F., *Pisma filozoficzne*, t. 1: „Myśl i rzeczywistość” i inne pisma filozoficzne. Warszawa: PWN, s. 258–296.

REALM OF ATTENTION AND CONTEMPORARY EPISTEMIC ENGINEERING ON THE FUTURE OF UNIVERSITY

The article is a critical comment on the contemporary condition of the university and the reform of higher education introduced in Poland in 2018 (the so-called reform 2.0). The management culture imposed by the reform, focused on “scientific productivity” and bibliometrics, is in conflict with the university’s ethos of striving for truth and open discussion, constitutive for the community of learners and scientists. The author argues that attachment to these values is not only a matter of tradition, but a special task of the university within the contemporary public sphere, torn by axiological conflicts, and disintegrating into a number of digital “tribes”. The university as an institution developed along with the culture of axiological pluralism and rational doubt, which is supported itself. However, these values cannot be maintained if the academic doxa adopts the assumptions of radical cognitive relativism. “Anti-relativistic cognitive minimum” (Steven Lukes) and the assumption of relative translatability of languages are necessary if the university is to continue to play the socially important function of supporting critical dispositions and intellectual independence.

Keywords:

University, cognitive anti-relativism, axiological disputes, training cognitive competences, reform of higher education, scienceometry