



Demontaż idei wolności Degeneracja dydaktyki w humanistyce?

The Disassembly of the Idea of Freedom
Are We Facing the Degeneration of Didactics in the Humanities?

Abstract: Didactics is a function of an educational system based on examination-observation of the people who participate in the process of teaching and learning. In the process of conveying knowledge this observation of a student by a teacher/master, and vice versa, every now and then builds a practice of independent thinking. On the one hand, the process enables the development of ideas, but, on the other hand, also distorts them and exposes a humanities student to the pitfall of ideology.

In my reflections about the disassembly of ideas and deteriorating education I shall make use of the concept of cognitive bias, the polemic about the contemporary university (Bill Readings), the concept of Jacques Lacan's discourses, Hannah Arendt's findings about willing and ideology, and Niklas Luhmann's assumptions of social systems theory understood as autopoietic systems of codified rules of operation.

Keywords: didactics, master, thinking, academic discourse, social systems

Pozostaje robić swoje na przekór hucpie.
L. Witkowski

Wprowadzenie w podstawowe pytania

Funkcją systemu edukacji jest dydaktyka, która polega na badaniu-śledzeniu osób biorących udział w procesie nauczania i uczenia się. W przekazywaniu wiedzy owo śledzenie ucznia przez nauczyciela/mistrza i odwrotnie umożliwi procesy samodzielnego myślenia, które z jednej strony pozwalają rozwijać idee, z drugiej jednak również je wypaczają i narażają adepta humanistyki na upadek w bezmyślność lub ideologię. Odwołując się do tytułu książki-procesu Hannah Arendt pt. *Korzenie totalitaryzmu*, możemy stwierdzić, że proces przemiany idei w ideologię jest korzeniem zła systemu edukacji. Autorka niejednokrotnie zmieniła poglądy na temat powodów narodzin systemów dyktatorskich i totalitarnych, jednak korzeń/źródło (*origin*) pozostało wspólne każdemu systemowemu złu:

jest to bezmyślność. Jak zatem badać proces nauczania? Kiedy dydaktyka prowadzi do bezmyślności?

Neutralne śledzenie związane z procesem dydaktycznym łatwo zamienić w szpiegowanie w celu pokonania szpiegowanego. Zwłaszcza na wyższym poziomie nauczania akademickiego trudno jest zachować twórczą równowagę między uczniem i nauczycielem. Jest to zawsze relacja narażona na niebezpieczeństwo przemocy (nie tylko symbolicznej) i wyzysku (nie tylko intelektualnego).

Pod wpływem takich filozofów jak Hannah Arendt krytyka dydaktyki przybiera specyficzną postać kojarzoną z polityką i władzą, ale niekoniecznie trzeba ją lokalizować od razu na tym poziomie. Ważniejsza jest aksjologia – ten zapomniany dział filozofii zawierający namysł nad wartościami, takimi jak prawda, wolność, piękno – a raczej nakreślenie przyczyn jej upadku. Arendt w *Życiu umysłu* przywołuje słowa przypisywane Sokratesowi, że “wyrządzać krzywdy to rzecz gorsza, niż je znosić”¹. Analogicznie moglibyśmy twierdzić, że źle uczyć/nauczać jest czymś gorszym, niż być źle nauczanym.

Z jednej strony, oczekujemy od nauczania uwolnienia od zdegenerowanych idei, czyli od przesądów, z drugiej, nie możemy myśleć zupełnie bezzależniowo. Arendt daje nieintuicyjną przestrożę na temat przesądów: “Im bardziej wolna od rozmaitych przesądów jest dana osoba, tym mniej będzie nadawała się do funkcjonowania w sferze czysto społecznej”². Wartości bowiem wymagają założeń, przed-sądów, a stąd tylko krok do przesądów i mitów.

Może proces degeneracji dydaktyki przebiega głębiej, u korzenia ludzkiej egzystencji, w samym sercu pragnienia, które najlepiej określają słowa Fiodora Dostojewskiego, twórcy idei nadczłowieka: “Człowiek chce tylko chcieć s a m o d z i e l n i e”³. Można to rozumieć jako pragnienie uwolnienia woli od pracy myślenia. Myślenie w końcu to dużo dłuższy i energochłonny proces, niż kierowanie się poruszeniami woli, ponadto wymagający kontaktu z innymi. Jak owo pęknięcie między pracochłonnym myśleniem i działaniem wynikającym z wolicjonalnych impulsów wpływa na proces dydaktyczny?

W swoich rozważaniach na temat demontażu idei i degeneracji nauczania posłużę się koncepcją błędów poznawczych, diagnozą Billa Readingsa (1960–1994) nt. kondycji uniwersytetu pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, koncepcją czterech podstawowych dyskursów Jacques’a Lacana (1901–1981) i ustaleniami Hannah Arendt (1906–1975) na temat myślenia oraz założeniami

1. Hannah Arendt, *Życie umysłu*, przeł. Hanna Buczyńska-Garewicz, Robert Piłat, Bogdan Baran (Warszawa: Aletheia, 2016), 170.

2. Hannah Arendt, *Polityka jako obietnica*, przeł. Wojciech Madej, Mieczysław Godyń (Warszawa: Prószyński i S-ka, 2005), 131.

3. Fiodor Dostojewski, *Notatki z Podziemia*, przeł. Władysław Broniewski, Gabriel Karski (Warszawa: Plus, 1992), 25.

teorii systemów społecznych Niklasa Luhmanna (1927–1998) rozumianych jako autopoietyczne systemy skodyfikowanych reguł funkcjonowania.

Systemy społeczne (a takim systemem jest z pewnością edukacja, ale również na przykład media, polityka, sport, sztuka itd.), mimo że wydają się (w koncepcji Luhmannowskiej) niezniszczalne, wieczne, niekoniecznie uruchamiają pesymistyczne wizje stopniowej degeneracji. Może wystarczy trochę odautomatyzować stojące za nimi idee, dokonać rekonstrukcji pewnych zależności, a da się wtedy uratować pozytywne strony uczestnictwa w systemach?

Marzenie o wolnej edukacji (*artes liberales*)

Mit wolności jest jednym z podstawowych mitów człowieka, bowiem zakłada absolut wolnej jednostki zdolnej do samodzielnego myślenia. Jak napisze Leszek Kołakowski: “być wolny jest absolutem”⁴. Nie można być trochę wolnym, a trochę zniewolonym. Jest się wolnym albo nie jest się wolnym. W swojej woli i umyśle człowiek jest według polskiego filozofa wolny w tym samym stopniu co Bóg, chociaż Bóg jest wszechmocny, a człowiek małomocny⁵. Wola oddzielona jest od sprawczości, ale to jej nie umniejsza. Wola ludzka jest założona jako wolna, zwłaszcza w obszarze myślenia, dlatego odnosimy się do drugiego człowieka jako równego nam, czyli wolnego. Człowiek wolny potrafi myśleć w sposób wolny, wyciągać prawdziwe wnioski z wiedzy, którą zdobywa, nawet jeżeli nie można owych wniosków bezpośrednio wprowadzić w życie.

Na micie wolności opartym na twierdzeniu “chcieć to móc” zbudowana jest koncepcja sztuk wyzwolonych (łac. *artes liberales*) – ogólnej i uniwersalnej edukacji ukształtowanej w IV wieku p.n.e., stosowanej w starożytnych Grecji i Rzymie, obejmującej nauczanie zarówno literatury, jak i matematyki oraz oczywiście filozofii.

Wiedzy i umiejętności niezbędnych dla tworzenia dzieł ludzkiego rozumu uczono pod kierunkiem nauczyciela, nazywanego mistrzem. Między XVII a XIX wiekiem zastąpiono system *liberal arts* z dominującą pozycją mistrza kolejnymi systemami edukacji, lecz system mistrzowski przetrwał, jako najbardziej zbliżony do starożytnych założeń, zwłaszcza w szkolnictwie amerykańskim, z fundamentalnym założeniem swobody intelektualnej podczas zdobywania wiedzy i kształtowania tradycyjnych cnót intelektualnych. Pierwszą instytucją *artes liberales* w Ameryce była szkoła, z której rozwinął się później Uniwersytet Harvarda. Edukacja wychodząca od koncepcji sztuk wyzwolonych przygotowuje

4. Leszek Kołakowski, *Obecność mitu* (Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994), 64.

5. Kołakowski, *Obecność mitu*, 64.

do podjęcia studiów specjalistycznych w dowolnej dziedzinie wiedzy. Naukowcy postulujący przywrócenie sztuk wyzwolonych jako systemu uniwersalnej i podstawowej edukacji są zazwyczaj zwolennikami nurtu w teorii pedagogiki zwanego perenializmem. Termin perenializm wywodzi się od angielskiego słowa *perennial* (wieczny, wieloletni, trwały) i wyraża przeświadczenie, że najważniejsze zasady wychowania są niezmiennie i nie tracą na aktualności mimo zmieniającego się świata. Jest to aksjologia oparta na idei trwałości. Skoro każdy człowiek dysponuje wolną wolą i umiejętnością wyrażania myśli za pomocą symboli, na tej podstawie ludzie stworzyli wspólne i dające się zakomunikować zasady etyczne. Program nauczania ma umożliwiać wgląd w naturę wartości. Perenialści uważają powrót do *artes liberales* za realny środek zaradczy na upadający poziom ciągle reformowanej, nowożytnej edukacji⁶.

Z założenia liberal arts mają być realizacją “prawdziwej” interdyscyplinarności i krytycznego podejścia (nie ma tutaj pytań niedozwolonych). Jak to wygląda w praktyce?

Z badań między innymi Amosa Tversky’ego i Daniela Kahnemana, które pozwalają łączyć tak odległe nauki jak ekonomia, psychologia czy neurolingwistyka, wiemy, że tzw. wykształcenie uniwersalne łatwo prowadzi do błędnej heurystyki, a marzenie o wolności jako wartości zamienia się szybko w jej mit (chcieć to móc). Wciąż szukamy idei gotowych ten mit podeprzeć, zarówno od strony indywidualum, jak i społeczeństwa, a przede wszystkim szukamy ich w edukacji, kreujemy w procesie dydaktycznym.

Edukacja trenuje umiejętność wykrywania nowych faktów oraz znajdowania związków między faktami, zwłaszcza z wykorzystaniem hipotez. Taki rodzaj wnioskowania nazywany jest heurystyką od słynnego okrzyku Archimedesesa (z gr. *heurēka* – znalazłem), lecz może warto to pojęcie odnieść do Sokratejskiego: wiem, że nic nie wiem? Wraz z tym zdaniem rozpoczyna się dydaktyka filozofii rozumianej jako edukacja do mądrości, ale już wraz ze śmiercią Sokratesa rozpoczyna się degeneracja zbyt idealnego projektu. Mistrz Sokrates nazwany został przez Martina Heideggera “najczystszy myślicielem Zachodu”, może dlatego, że nic nie napisał⁷. Wszystkie hipotezy Sokratesa znamy dzięki Platonowi, który wkłada w usta mistrza swoje przemyślenia, i – co najważniejsze – zapisuje je.

Samo zapisanie idei może powodować fałszywe uporządkowanie wiedzy i zanik wolności myślenia. Nie są to jednak na szczęście procesy natychmiastowe i nieodwracalne.

6. Glenn A. Jent, “Perennialism: or, ‘Give Me That Old Time Religion’”, http://www.ttgst.ac.kr/upload/ttgst_resources13/20123-176.pdf (2.08.2022).

7. Arendt, *Życie umysłu*, 164. W Podsumowaniu całej dłuższy cytat.

Nowe zasady akademickiej gry

Obok projektu *artes liberales*, który w Europie Zachodniej kojarzony jest z edukacją na poziomie akademickim, drugim elementem, który wciąż trzeba brać pod uwagę przy omawianiu tematu edukacji, są reformy kojarzone z nazwiskiem Wilhelma von Humboldta. Postulował on na początku XIX wieku system trzy-stopniowej, powszechnej edukacji oparty na nauczaniu podstawowym, średnim i uniwersyteckim, przy czym po każdym stopniu była przewidziana możliwość wykonywania zawodu. Kluczem miała być koncepcja *Bildung* i nowy typ obywatela, który ponosi odpowiedzialność za swój rozwój i organizację miejsca, w którym żyje i pracuje. System Humboldtowski był projektowany poza jakimkolwiek schematem klasowym, lecz czy możemy oderwać się od systemu politycznego i ekonomicznego, projektując inne systemy społeczne?

Uniwersytet według projektu Humboldta ma pozwolić studentowi zrozumieć “jedność nauki”. Ta podstawowa idea nowego humanizmu (jedność nauki) prowadzi do tego, że chociaż państwo nie stara się za wszelką cenę wyszkolić swoich obywateli dla obopólnej korzyści, nie rezygnuje z tego aspektu wpływu na kształt edukacji.

“Polskie szkolnictwo wyższe wciąż funkcjonuje zgodnie z tradycyjnymi, humboldtowskimi i, w dużej mierze, komunistycznymi zasadami gry” – pisze Marek Kwiek⁸. Ciekawym jest zestawienie nowego humanizmu w wersji Humboldta z komunizmem XX-wiecznym. Według Kwieka odtrutką na komunistyczne zasady gry ma być ekonomizacja, która z kolei według Readingsa prowadzi prostą drogą do biurokratyzacji, czyli nadmiaru administracji. Zdaniem Kwieka uzasadnieniem reform XXI-wiecznych ostatnich lat “miało być zapobieżenie katastrofie, czyli upadkowi uniwersytetów”⁹.

W tym dydaktycznym, rozciągniętym w czasie przejściu systemu edukacji uniwersyteckiej od liberal arts, przez obywatelski projekt Humboldta, idee komunistycznej gry między równymi sobie, do biurokratyzacji (nazwanej pozytywnie ekonomizacją), widać bardzo wyraźnie niebezpieczeństwo degeneracji systemu. Readings nazwie tę drogę zmianą orientacji, z uniwersalności na doskonałość.

Nie uda się uniwersalności przywrócić instytucjonalnie. Reformy szkół wyższych w Polsce z lat 2009–2011 miały oczywiście większe cele niż tylko przemianowanie wyższych uczelni z akademii na uniwersytety – miały wprowadzać “nowe zasady

8. Marek Kwiek, “Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji”, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2, nr 50 (2017), https://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2022/03/Kwiek_Wprowadzenie_NISW_50_2017_Dehermetyzacja-i-stratyfikacja.pdf (8.08.2022).

9. Kwiek, “Wprowadzenie”.

gry akademickiej¹⁰, jednak zmiana nazw w opinii społecznej pozostała najbardziej charakterystycznym ich znakiem. Przede wszystkim, zdaniem Kwieka, potrzebna była racjonalizacja uczelnianych wydatków. Tak weszła na uczelnie na całym świecie opisana przez Readingsa jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku idea doskonałości wypierająca ideę uniwersalności, a wraz z nią zaczęły liczyć się przede wszystkim procedury parametryzacji i kategoryzacji w celu podnoszenia jakości badań naukowych i różnicowania środków na badania. W XXI wieku uczelnie wyższe zmuszone są “uwzględniać potrzeby ‘użytkowników’ funkcjonujących w gospodarce i społeczeństwie”¹¹. W całej Europie rządy redefiniują swoje stosunki z uczelniami i czynią to tym silniej, im większe środki na nie przeznaczają. Nowa, bardziej selektywna polityka naukowa grozi usunięciem części humanistyki i nauk społecznych – przestrzega Kwiek.

Coraz częściej obecnie panujący system społeczno-gospodarczy nazywany jest korposocjalizmem. Nassim Nicolas Taleb w słynnym eseju, w którym pada określenie korposocjalizm, winą za obecny stan rzeczy obarcza rządy światowe ratujące banki przez dodruk pieniądza podczas kryzysu finansowego w 2008 roku. Zyskują na tym zarządy i akcjonariusze wielkich firm (korporacji), a tracą obywatele, przede wszystkim ci, którzy pracują i płacą podatki. Dodrukowany pieniądz trafia bowiem na rynek akcji, zamiast być inwestowany w wytwarzanie dóbr¹². Procesy te wpływają również na edukację, uniwersytety muszą zarabiać, więc liczy się ilość, a nie jakość wykształcenia obywateli.

Polskie reformy z lat 2009–2011 reinstytucjonalizują szkoły wyższe, przede wszystkim w celu wprowadzenia mierzalnego (rynkowego) związku między wynikami badań – na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym (zhierarchizowane pod względem wagi obiegu naukowego publikacje, uzyskiwane w trybie konkurencyjnym granty badawcze – ujmowane szczegółowo w parametryzacji jednostek naukowych) – a ich finansowaniem¹³.

Po raz pierwszy państwo staje się “samodzielnym aktorem i rzeczywistym interesariuszem szkolnictwa wyższego”¹⁴. Lech Witkowski nazwie ten proces sztuczką polityczną polegającą na czynieniu tego, co problematyczne i niejednoznaczne, wręcz bezalternatywnym i zasługującym na poparcie przy jednoczesnym

10. Kwiek, “Wprowadzenie”.

11. Kwiek, “Wprowadzenie”.

12. Nassim Nicholas Taleb, “Corporate Socialism: The Government is Bailing Out Investors & Managers Not You”, <https://medium.com/incerto/corporate-socialism-the-government-is-bailing-out-investors-managers-not-you-3b31a67bff4a> (8.08.2022).

13. Kwiek, “Wprowadzenie”.

14. Kwiek, “Wprowadzenie”.

minimalizowaniu i marginalizowaniu oporu i eliminowaniu rzeczników odmiennego podejścia¹⁵.

Rzeczywisty udział państwa w dyktowaniu kształtu edukacji polega przede wszystkim na “politycznie celowanym rozdawnictwie”¹⁶.

Heurystyka dostępności i demontaż idei prawdy

Heurystyka pozwala na podstawie istniejącej wiedzy stawiać hipotezy, których nie trzeba udowadniać. W szerokim ujęciu heurystyka jest nazwą dziedziny wiedzy, której cel stanowi poszukiwanie i badanie optymalnych metod oraz reguł odnajdywania odpowiedzi na stawiane zapytania lub problemy, czyli bliska jest dydaktyce.

Heurystyka dostępności to określenie na wnioskowanie uproszczone, polegające na przypisywaniu większego prawdopodobieństwa zdarzeniom, które łatwiej przywołać w pamięci, bo są bardziej nacechowane emocjonalnie. Z badań Amosa Tversky’ego i Daniela Kahnemana wiemy, że przeceniamy prawdopodobieństwo kombinacji zdarzeń. Opisany przez nich błąd koniunkcji to fałszywe przekonanie, że współwystępowanie (koniunkcja) dwóch wydarzeń jest bardziej prawdopodobne niż jedno zdarzenie samo w sobie. Na przykład katastrofa lotnicza wydaje się bardziej prawdopodobna w połączeniu z zamachem terrorystycznym. Tymczasem prawdopodobieństwo wystąpienia dwóch zdarzeń razem (w “koniunkcji”) jest zawsze mniejsze od prawdopodobieństwa wystąpienia jednego z nich samodzielnie lub mu równe. Tversky i Kahneman twierdzą, że większość ludzi używa heurystycznej (łatwej do obliczenia) procedury zwanej reprezentatywnością, aby dokonać osądu, że dwa wydarzenia, o których myślimy i które analizujemy, wystąpią w łączności. Wynika to z faktu, że większość ludzi prawdopodobieństwo rozumie intuicyjnie, staje się ono dla nich “po prostu narzędziem opisującym stopień naszej wiary, że coś się wydarzy lub nie”¹⁷. Według Rafała Szrajnerta Kahnemanowi udało się udowodnić, że w świetle konkretnych opisów mamy tendencję do ignorowania wartości bazowych, na zbyt wiele rzeczy patrzymy jakby były po prostu dane, niezmiennie i oczywiste. Jest to nastawienie reprezentatywne. “Podczas gdy błąd reprezentatywności występuje, gdy nie uwzględniamy niskich wartości bazowych, błąd koniunkcji pojawia się, gdy

15. Lech Witkowski, “Dwanaście ‘grzechów głównych’ reform w nauce i na uczelniach: przed J. Gowinem i po nim”.

16. Witkowski, “Dwanaście ‘grzechów głównych’ reform”.

17. Rafał Szrajnert, “Błąd koniunkcji. Model mentalny, podejmowanie najlepszych decyzji i szybkiego rozwiązywania trudnych problemów”, <https://www.rafalszrajnert.pl/blad-koniunkcji/> (8.08.2022).

przypisujemy większe prawdopodobieństwo zdarzeniu o wyższej specyficzności. To narusza prawa rachunku prawdopodobieństwa¹⁸. Błąd reprezentatywności i koniunkcji pojawia się, ponieważ dokonujemy skrótu od postrzeganej wiarygodności scenariusza do jego prawdopodobieństwa. Najbardziej spójne historie niekoniecznie są najbardziej prawdopodobne, chociaż są wiarygodne. Pojęcia spójności, prawdopodobieństwa i wiarygodności są często mylone. Najbardziej reprezentatywne wyniki łączą się w najbardziej spójne historie, ale Kahneman ostrzega, że to, co jest ciekawe, nie zawsze jest prawdziwe¹⁹.

Zastępowanie prawdopodobieństwa wiarygodnością ma zgubny wpływ na sądy, zwłaszcza gdy scenariusze są używane jako narzędzia prognozowania. Oczekuje się od humanistów, żeby prognozowali, dokąd zmierza świat, jak najbardziej wieloaspektowo. Odkryty przez Tversky'ego i Kahnemana błąd koniunkcji bardzo dobrze pasuje do polityki liberal arts, czyli założenia, że większa kombinacja pól epistemologicznych wyzwala większą kreatywność. Tymczasem może ważniejszy jest tu sam kształt dyskursu, czyli sam sposób przekazywania wiedzy, dydaktyka? Może wystarczy przyrzeć się, jak proces dydaktyczny rozgrywa wiedzę, zamiast na tzw. starcie mnożyć jej rozmaite aspekty?

Czy aspekt komunikacyjny z jednoczesną możliwością ukazywania niedoskonałości komunikacji w systemie edukacji nie byłby jednak kluczowy dla myślenia i czy właśnie nie on zabezpiecza relację uczeń–nauczyciel/mistrz przed błędem koniunkcji i fałszywym wnioskowaniem w drodze do prawdy?

Idea doskonałości i jej szkodliwość

Bill Readings – brytyjski literaturoznawca, profesor komparatystyki na Uniwersytecie w Montrealu, był w trakcie wprowadzania ostatecznych poprawek do swojej słynnej książki pt. *Uniwersytet w ruinie*, kiedy zginął w katastrofie samolotu American Eagle, 31 października 1994 roku. Badając kondycję uniwersytetu u progu XXI wieku, stwierdził, że centralną postacią nie jest już w nim profesor, lecz jest nią administrator. Straciły też swoją uprzywilejowaną pozycję dyscypliny humanistyczne, co uniemożliwia realizację formuły Fichtego: “Uniwersytet nie istnieje po to, by uczyć wiedzy, lecz by wpajać zdolność krytycznego myślenia”²⁰.

18. Szrajnert, “Błąd koniunkcji”.

19. Zob. Daniel Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. Piotr Szymczak (Poznań: Media Rodzina, 2012).

20. Bill Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. Samanta Stecko (Warszawa: Naukowe Centrum Kultury, 2017), 23.

Uniwersytet dziś, zdaniem Readingsa, zamiast idei uniwersalności realizuje ideę doskonałości i ustanawia się w rzędzie korporacji zorientowanych na klientów. Główną rolę w ruinizacji uniwersytetu, rozumianej jako rozpad systemu uniwersalnej wiedzy, odgrywają studia kulturowe, ponieważ “odmawiają podania ogólnej teoretycznej definicji kultury”²¹, co skutkuje tym, że badań nie ma już na czym oprzeć. Zachodzi podporządkowanie uniwersytetu logice rozliczalności, czyli zarządzaniu ludzkim wykształconym, a raczej posiadającym tylko poświadczenie tego wykształcenia, kapitałem.

“Doskonałość jest ideą biurokracji”²², a nie uniwersytetów. Jest to według kanadyjskiego myśliciela wynik wyzwania się społeczeństwa z idei państwa narodowego, aby lepiej funkcjonować ekonomicznie. Jest to zgubne na dłuższą metę nie tylko dla uniwersytetu, zwłaszcza w połączeniu z rozrostem najbardziej upolitycznionej klasy “globalnego drobnomieszczactwa”²³ – bezideowej populacji.

Sto lat wcześniej, na przełomie XIX i XX wieku następuje przejście od kultury filozoficznej do literackiej²⁴, co ma wiele plusów, ale też niestety minusów, które wylicza Readings, zwłaszcza dla instytucji uniwersytetu. Idea rozumu zostaje zastąpiona ideą tekstualnej twórczości, która może owocować bezideowością. Pojęcie kanonu wypiera pojęcie tradycji²⁵, a narracja (skojarzona z podmiotową wolnością) wypiera interpretację (kojarzoną z dążeniem do interpretacji najlepszej, właściwej, prawdziwej). Nowe studia kulturowe prowadzą zdaniem Readingsa do instytucjonalnego “klinczu”²⁶. Ostatecznie wykształca się opór przeciwko twierdzeniu (przeświadczenie), że kultura stanowi jakąś całość, jest ekskluzywna i (przynajmniej teoretycznie) wertykalna, odnosi się do wartości. Upowszechnia się moda na szafowanie terminem partycypacja (w kulturze), który zabezpiecza przed jakąś rzeczywistą pracą i komunikacją. Uznaje się, że “wszelkie przejawy kultury są praktykami znaczącymi”, ponieważ stanowi ona “zdecentralizowaną całość tekstualną”²⁷. Nie chodzi tu o rozwój tradycji *artes liberales*, lecz raczej o jej zaprzeczenie. Homogenizacja wiedzy z różnych dziedzin nie prowadzi do Myślenia (zapisywanego wielką literą), lecz zamknięcia systemu edukacji na świat. Proces dydaktyczny staje się najlepszym przedstawieniem tego procesu zamykania się pod hasłami brzmiącymi przeciwstawnie: partycypacja, otwarcie, inność. Doświadczaliśmy tego zwłaszcza podczas pandemii COVID-19, w trakcie lockdownu i nauczania online.

21. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 35.

22. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 66.

23. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 83.

24. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 119.

25. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 134.

26. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 148.

27. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 155.

Zamkniętość systemów społecznych i zamkniętość wyobraźni

Niklas Luhmann nie jest jedynym myślicielem, który wskazuje na odrębność i zamknięcie systemów społecznych, takich jak edukacja, polityka, sport, media itp. Roland Barthes – francuski semiolog – w podobnym do Luhmanna czasie zdefiniował systemy społeczne jako zamknięte, w opozycji do tego, co Jean Piaget określił jako otwartą strukturę, podając trzy jej cechy: całości, przekształcenia i samosterowności²⁸. Trzy główne cechy systemu semantycznie doskonałego, na przykładzie mody, to zdaniem Barthes'a: zamkniętość, pustość i zwrotność²⁹. Poza językiem, który jest jednocześnie otwarty i zamknięty, struktura i system zostały rozdzielone. Język jest jednocześnie strukturalny i – jak go określił Ferdinand de Saussure – jest systemem różnic. “W języku istnieją tylko różnice”³⁰.

Systemy społeczne nie muszą być oparte na różnicach wewnętrznych, odróżniają się od siebie i w ten sposób stają się niezależne wobec prób ich odgórnego przekształcenia, ale nie tak jak język, lecz poprzez zamkniętość. Na etapie post-historycznym uniwersytety zmieniają się w edukacyjne systemy rządzone “zasadą administracji”, która “zastępuje dialektykę nauczania i badań”³¹.

Złożone systemy społeczne, takie jak edukacja, polityka, media itp., “wymagają raczej wysokiego stopnia niestabilności, aby mogły ciągle reagować na siebie oraz na swe środowisko”³². Ich trudna przekładalność (w kwestii epistemologicznej) świadczy na ich korzyść, a nie niekorzyść. To nie systemy wypaczają idee, lecz użytkownicy. Nauka wypływająca z porównania systemów społecznych kierujących się skrajnie odmiennymi funkcjami może być taka, że żaden system mimo wszystko nie może zaabsorbować zbyt wiele sprzeczności, ale też nie może mieszać się z innymi systemami, czyli środowiskiem. Aby pozostać autopoietyczny, czyli samowytwarzający, wciąż odróżnia się od środowiska, czyli wszystkiego, co nim nie jest, i od innych systemów.

Wszechpanujący mit postępu nie pozwala dostrzec pewnego rodzaju wieczności systemów, których jedną z podstawowych cech jest autopoiesis – samowytwarzanie z użyciem własnych elementów, i że jest to cecha neutralna światopoglądowo.

28. Zob. Jean Piaget, *Strukturalizm*, przeł. Stanisław Cichowicz (Warszawa: PWN, 1972).

29. Roland Barthes, *System mody*, przeł. Maciej Falski (Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005), 285.

30. Ferdinand de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. Krystyna Kasprzyk (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991), 143.

31. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 194.

32. Niklas Luhmann, *Systemy społeczne*, przeł. Michał Kaczmarczyk (Kraków: Nomos, 2007), 344.

Upadek autorytetów nie jest ani wynalazkiem współczesności, ani mediów masowych czy społecznościowych i nie ma nic wspólnego z (naturalną i tymczasową) degeneracją systemów. Dostęp do prawdy o funkcjonowaniu danego systemu jest o tyle trudny, że jako jednostki funkcjonujemy w wielu sprzecznych ze sobą systemach. Mimo wszystko, pozostajemy z wyobrażeniem wolnego podmiotu – użytkownika pojedynczego systemu, na przykład edukacji. Problem w tym, że dziś wiedza nie jest przechowywana na uniwersytetach i w bibliotekach, jest dostępna online, następuje przesyt wiedzy, która płynie z bardzo różnych systemów, nie jest już charakterystyczna dla systemu edukacji.

Przesyt wiedzy, doświadczenie jej nadmiaru, wynika nie tyle ze specyfiki współczesności, ile z pęknięcia w języku opisanego przez Jacques'a Lacana między jego aspektem symbolicznym (otwartym, ale na poziomie elementów ograniczonym) a wyobrażeniowym (zamkniętym, choć na poziomie elementów nieograniczonym). Każda ludzka wspólnota jest przede wszystkim oparta na wyobrażeniowym aspekcie języka. Funkcjonujemy w obrębie wspólnych fantazmatów. Wyobrażeniowe (I) to jedna z trzech sfer języka obok symbolicznego (S) i realnego (R) w ujęciu systemu języka Lacana³³. Psychoanalitik – definiujący się jako najwierniejszy uczeń Freuda – chyba najmocniej formułuje tezę o zamkniętym przez uczestnictwo we wspólnocie systemie wyobraźni (a właściwie wyobrażeniowego). Do czasów odkrycia psychoanalizy wyobraźnia kojarzona była z wolnością. Można było być zniewolonym fizycznie, a pozostawało się wolnym w swojej wyobraźni.

Zygmunt Freud, stawiając tezę o uwikłaniu językowym każdego aktu psychicznego, podporządkował również wyobraźnię prawu języka, nie wpisał jej jednak w całości w jego symboliczny wymiar. Po adaptacji psychoanalizy Freudowskiej przez Lacana system wyobrażeniowego stał się najbardziej podejrzany. Jego działanie można wyrazić hasłem: możesz wybrać, pod warunkiem że nie wybierzesz³⁴. Pozostawia ono złudzenie otwartości, ale chroni nas przed rzeczywistymi wyborami, które w znakomitej większości są zawsze rozczarowujące, ponieważ wybierając coś, musimy rezygnować z czegoś innego. W wyobraźni zachowujemy poczucie wpływu na rzeczywistość, czyli podmiotowość. To podmiot mimo wszystko rozgrywa dyskurs, bo "chcieć to móc".

To, co ma dziś do zrobienia uczeń/student, to dokonać selekcji wiedzy, lecz gdy selekcja następuje zbyt szybko, nie osiągnąwszy jakiegoś poziomu idealnego – poziomu idei, jest raczej redukcją, nie selekcją.

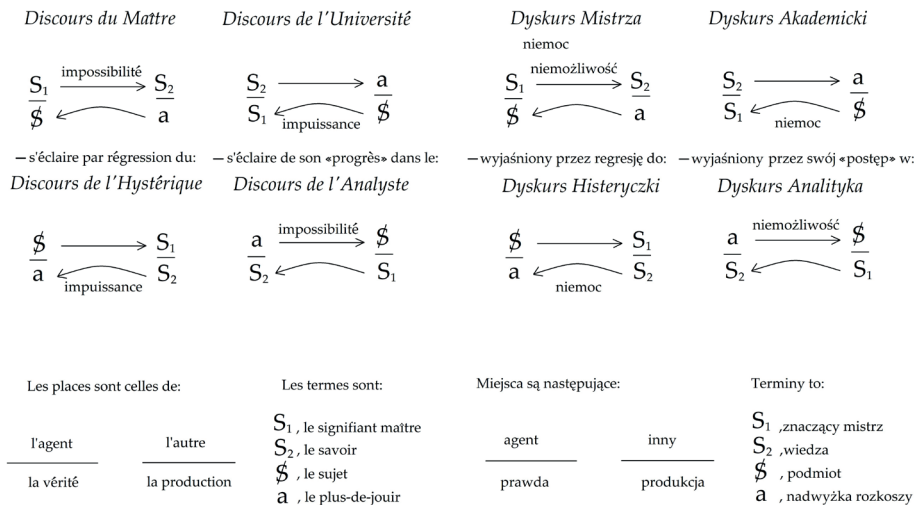
33. Przedstawienie koncepcji trzech sfer języka według Lacana wymagałoby zapewne osobnego artykułu, są to sfera symbolicznego (S) – wyobrażeniowego (I) – realnego (R): S-I-R.

34. Zob. Slavoy Žižek, *Przekleństwo fantazji*, przeł. Adam Chmielewski (Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001).

Upadły Mistrz

Posłużę się w tym miejscu koncepcją czterech odmian dyskursu Jacques’a Lacana ujętą w proste schematy. Dyskursy jako więzi społeczne służące do “ustawienia” porządku komunikacji rozgrywają w dialogu wiedzę (S – od “le savoir”), również występującą w czterech wariantach: wiedza idealna, wzorzec, niezmiennie prawo natury (S₁ – tzw. znaczący Mistrz), wiedza – informacja (S₂), wiedza uruchamiająca wolę, podmiotowa (S – podmiot przekreślony) i wiedza-niewiedza, czyli wszystko to, co wymyka się językowemu ujęciu (a – tzw. *objet manqué a*, obiekt pragnienia, “nadwyżka rozkoszy”).

Analogicznie można wpisać te rodzaje wiedzy w Sokratejskie: Wiem (S), że (S₂) nic (a) nie wiem (S₁). Jestem świadomy, że (stawiam hipotezę) nie jest mi dostępna prawda w sposób bezpośredni. Należące do realnego (R) – NIC, może być usymbolizowane, ale nie może być doświadczane, “skonsumowane”.



Wykres 1. Schematy dyskursu w czterech odsłonach (J. Lacan, “Encore”, Le Séminaire, 26)

Przywołane tu schematy dyskursu w czterech odsłonach pochodzą z XX Seminarium Lacana o miłości zatytułowanym “Encore”³⁵. Propozycja jest o tyle ciekawa, że psychoanalityk francuski w seminarium o miłości rozrysowuje najbardziej wrażliwe miejsca-relacje w obrębie wiedzy w tych czterech dyskursach: relacje niemocy (*impuissance*) i niemożliwości (*impossibilité*). W każdym z tych

35. Jacques Lacan, “Encore”, Le Séminaire, Livre XX, éd. par Jean-Allan Miller (Paris: Éditions du Seuil, 1999), 26.

dyskursów miejsca dialogu (mówiący – *l'agent*, inny – *l'autre*, miejsce prawdy w nieświadomości mówiącego agenta – *la vérité*, miejsce produkcji znaczenia w nieświadomości innego – *la production*) obsadzone są innymi formami wiedzy.

W dyskursie Mistrza – historycznie pierwszym, tym, w którym wyraża się Sokrates, zawierającym największą, najczystsza motywację do komunikacji z innym, obserwujemy przede wszystkim niemożliwość opisującą przekazywanie wiedzy (S_2) przez Mistrza (S_1), niemożliwość wynikającą z prostej konstatacji, że język jest tylko narzędziem i to bardzo niedoskonałym, dlatego wiedza wyrażona w języku nie przekłada się na mądrość. Podmiot (S), który znajduje się w miejscu prawdy tego dyskursu (*la vérité*), wie, że nie posiada odpowiedniej wiedzy (S_2), aż do doświadczenia zaniku wszelkiej wiedzy (nic – a) godnej przekazania, staje się Mistrzem we właściwym tego słowa znaczeniu (S_1).

Według Sokratesa mądrość należy do cnoty (*arche*), a wiedza do *episteme* (wykształcenia). Oczywiście należy zbliżać jedną do drugiej, S_1 do S_2 , ale ich całkowite nałożenie się, nigdy się nie powiedzie, dopóki mówimy, piszemy, używamy języka – tego niedoskonałego, mnożącego sprzeczności medium. Sokrates pozostaje mistrzem milczącym w pełnym tego słowa znaczeniu, ponosi ofiarę najwyższą za bycie doskonałym nauczycielem, ofiarę z życia.

Każdy z Lacanowskich dyskursów jest neutralny, pod warunkiem że jest przekształcalny w inny. Niebezpieczne jest dopiero zatrzymanie dyskursu, na przykład instytucjonalne zabezpieczenie przed przekształceniem. Tak dzieje się w systemie edukacji z dyskursem Mistrza przekształconym w dyskurs Akademicki³⁶. Mistrz w dyskursie Akademickim zostaje zdetronizowany, ma stać się zwykłym nauczycielem, a przepływ wiedzy (S_2) odbywa się do obiektu pragnienia (a), czyli wiedza ma być dla uczącego się przede wszystkim przydatna. W ten sposób Mistrz zostaje zdetronizowany, lecz znajduje się w miejscu prawdy (*la vérité*). Edukacja bez Mistrza nigdy się nie powiedzie.

Zwróćmy uwagę, że tzw. niemoc (*impuissance*) w Lacanowskim schemacie dyskursu Akademickiego znajduje się w przejściu od podmiotu (S) do Mistrza (S_1), czyli w tym dyskursie trudniej nawiązać relację opartą na wolnym myśleniu. Uczeń nie uczy się rozpoznawać tego, co znajduje się poza informacją (S_2), czytać między wierszami, nie uczy się myśleć. Można powiedzieć, że dyskurs Akademicki wyklucza autorytet osobowy (S) *ex definitione*, autorytet ma odtąd wiedza sama

36. Te dwie nazwy (dyskurs Uniwersytetu i Akademicki) funkcjonowały w literaturze przedmiotu w polskich tłumaczeniach w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w sposób równoważny. Ja przyjąłam tłumaczenie mniej oczywiste: dyskurs Akademicki (zob. Agnieszka Doda, *Pośpiech i cynizm* (Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora, 2002)), i pragnę przy nim pozostać, m.in. z powodu nieudanej reformy przemianowania akademii na uniwersytety i przywołaną książkę Billa Readingsa *Uniwersytet w ruinie*. Wszystkie nazwy czterech dyskursów: Mistrza, Akademicki/Uniwersytetu, Analityka i Historyczki, Lacan zapisuje w seminarium XX "Encore" wielką literą.

w sobie, rozumiana jako czysta informacja, nieprzetworzona przez indywidualną sytuację, encyklopedyczna, słownikowa, statystyczna, najlepiej wiedza przekładalna na sukces polegający na zawodowym pięciu się po drabinie instytucjonalnej.

Paradoks Lacanowskich schematów dyskursu polega na tym, że tzw. miejsce produkcji znaczenia (*la production*) jest miejscem najbardziej oddalonym od podmiotu mówiącego (*l'agent*). Akademie miały w założeniu służyć kształceniu odpowiednio przygotowanych do przekazywania (reprodukcji) wiedzy (S_2) "mistrzów" (S_1), tymczasem "produkują" wykształcone podmioty (S) potrafiące zadbać co najwyżej o własny interes, czyli utrzymanie statusu, stanowiska, pozycji, a nie realizujące ideały związane z Myśleniem (tradycja *artes liberales*) czy obywatelstwem (tradycja reformy Humboldta).

Ideologia pogodzenia wszystkiego

Każdy rodzaj dyskursu z czterech może stać się ideologiczny, gdy zablokuje się możliwość ruchu czynników (wiedzy), zmiany miejsc, jakie zajmują. Nieprzypadkowo dyskurs wiedzy (w którego punkcie wyjścia znajduje się właśnie wiedza, *episteme* – S_2) został nazwany dyskursem Akademickim (*Discours de l'Université*). Podstawowe niebezpieczeństwo tego dyskursu to utrwalenie pozycji wiedzy jako sprawczej (użyteczne podejście do wiedzy), a ukryty ideał – bezosobowy mistrz – to instytucja, system społeczny. Dyskurs ten utrwała scjentyzm nakierowany na bezpośrednie wykorzystanie nauk wszelakich. Spójrzmy jeszcze raz na Lacanowski schemat, podmiot znajduje się w tzw. miejscu produkcji (*la production*) znaczenia tego dyskursu, jako kreowany z zewnątrz przez system informacji, jest ostatecznym jego produktem: użytecznym dla systemu intelektualistą.

Readings opisuje paradoksy dydaktyki humanistyki, które zbiorczo podsumowuje hasłem totalnego wykluczenia. Każdy może dzisiaj z dowolnego powodu zostać wykluczonym z dowolnego systemu społecznego, w tym również z edukacji, ponieważ nie potrafi zredukować wiedzy do ściśle określonego, a potem reprodukowanego S_2 (*le savoir*). Następuje zanik podmiotu Myślącego, nawet na poziomie akademickim. W to miejsce wchodzi zwrot w kierunku osobliwości i podkreślania heterogeniczności jednostek³⁷.

Podobnie o wykluczeniach jako porządkowaniu sfery publicznej, które mogą stać się źródłem totalitaryzmu, pisze Hannah Arendt, w podobnie czarnych barwach widząc zwłaszcza biurokrację jako główny czynnik (korzeń) totalitaryzmu. W swojej teorii totalitaryzmu autorka odrzuca przede wszystkim interpretację kategorii klas społecznych, zastępując ją wyizolowaniem, w tym dobrowolnym

37. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 176.

wyalienowaniem jednostki, które to zjawiska obserwujemy coraz częściej we współczesnym świecie. Ta kiedyś dobrowolna ucieczka od świata zamienia się dziś w odmowę uczestnictwa w świecie, często pod hasłami obrony słabszych, inności, marginesów. Absolutny despotyzm, zdaniem niemieckiej filozof, pojawia się wtedy, gdy społeczeństwo nie ma już wspólnych norm zbiorowych. Człowiek jako istota społeczna jest ciągle zmuszony do pozostania w interakcjach ze społeczeństwem, jednak systemy coraz silniej zacierają więzi międzyludzkie na rzecz ideologii, które są wygodne dla funkcjonowania systemów, bo użytkownicy systemów (takich jak np. edukacja) zachowują się dzięki odpowiednio zdemontowanym ideom (zamienionym w określoną S_2) przewidywalnie.

Inspiracją zbiorczej ideologii godzenia systemów – tzw. goszyzmu od francuskiego *la gauche* (lewica), ale niekoniecznie chodzi tu o polityczne pozycjonowanie mitu jedności – jest dążenie do pogodzenia tego, czego pogodzić się nie da, i próba utrzymania tego wszystkiego w obrębie jakiejś wiedzy (znawstwa). Goszyzm, ruch społeczny powstały w krajach Europy Zachodniej w latach sześćdziesiątych XX wieku, krytykuje elity władzy i porządku prawnego, propaguje rewolucję proletariacką, egalitaryzm, kolektywizm. Najkrócej podsumowuje przekonanie podpierające ideologię goszyzmu polski filozof Leszek Kołakowski: “zbiorowość obowiązana jest znaleźć każdemu miejsce w ogólnospołecznym systemie produkcji”³⁸.

Określenie goszyzm spopularyzowały wydarzenia maja 1968 roku, kiedy doszło do sojuszu trockistów, anarchistów i maoistów oraz przejściowego wzrostu ich wpływu na środowiska studenckie i inteligenckie. Readings, analizując bunt studentki z 1968 roku, stwierdza, że “łączyły się w serie i nie miały hierarchicznej struktury, przez co ich wspólny mianownik nigdy nie został ostatecznie określony”³⁹. Miały paradoksalny charakter i ostatecznie zwyciężyło pasywne (konsumenckie) nastawienie studentów do instytucji uniwersytetu.

Współczesne zbiorowości złożone są z jednostek pozbawionych pamięci jak zmieniają się systemy, w których funkcjonują. Charakterystyczne dla buntu 1968 jest to, że “studenci zbuntowali się jako studenci, a nie jako przyszli profesoria”⁴⁰. Pragnienie pozostania na zawsze młodym utrwaliło upadek autorytetów niejako “w naturze”. Ideologia rozczarowanych zarówno komunizmem, jak i kapitalizmem szerzycieli idei nonkonformistycznej kultury zakorzeniła się w społeczeństwie na tak głębokim poziomie, że nawet trudno ją wyłuskać. Ma to ogromny wpływ na proces dydaktyczny, powoduje problemy z przyswajaniem wiedzy, zwłaszcza historycznej.

38. Kołakowski, *Obecność mitu*, 98.

39. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 209.

40. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 218.

“Rok 1968 to rozpoznanie, że student nie jest i nigdy właściwie nie był nowoczesnym podmiotem”⁴¹. Odpowiedzią uniwersytetu jest dyskurs doskonałości przeliczający wartość nauczania na konsumpcję, odwzorowujący “doskonałość kapitalistyczno-biurokratycznego zarządzania i księgowości”⁴². Paradoksalnie rewolucja końca lat sześćdziesiątych XX wieku przynosi całkowity demontaż idei wolności, zwłaszcza wolności na uniwersytecie. Proces degradacji dydaktyki zachodzi teraz pod prymatem mediów masowych i Big-Techu, które to systemy narzucają tzw. kariery tematyczne⁴³, również na idee uniwersytetu. L. Witkowski nazwie te procesy degeneracyjne związane z ujednolicaniem kadry nauczycielskiej “grzechem iluzorycznej gwarancji”⁴⁴, jaką otrzymują wykształcone po roku 1968 elity.

Podsumowanie i odrobina optymizmu

Odrutką na ruinizację uniwersytetu wciąż jest Myślenie przez duże “M” w odróżnieniu od zwykłego przyswajania wiedzy. “Myślenie różni się od doskonałości tym, że nie bierze w nawias kwestii wartości”⁴⁵ – napisze Readings. Również Arendt będzie zachęcać do Myślenia, przywołując Heideggerowską metaforę wiatru, który odkurza wartości i odmraża to, co zamroził język:

W naszych czasach Heidegger niekiedy mówi o “wichrze myśli” i używa tej metafory explicite w jednym miejscu swych dzieł, w którym mówi bezpośrednio o Sokratesie: “Sokrates przez całe życie, aż do śmierci, nie robił nic innego poza tym, że stawał w przeciągu tego ciągu i w nim się utrzymywał. Dlatego jest najczystszy myślicielem Zachodu. Dlatego nic nie napisał. Ten bowiem, kto zaczyna pisać na gruncie myślenia, nieuchronnie musi upodobniać się do ludzi, którzy przed zbyt silnymi przeciągami uciekają na odwietrzną. [...] wszyscy myśliciele Zachodu po Sokratesie, nic nie ujmując ich wielkości, musieli być takimi uciekinierami. Myślenie przeszło w literaturę. [...]

W naturze tego niewidzialnego żywiołu tkwi wyzwalanie, niejako odmrażanie tego, co język, narzędzie myślenia, zamroził w myśl – w słowa (pojęcia, zdania, definicje, doktryny), których “słabość” i nieelastyczność tak świetnie Platon pokazał w *Liście siódmym*. W konsekwencji myślenie nieuchronnie wywiera destrukcyjny, subwersywny wpływ

41. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 222.

42. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 230.

43. Zob. Niklas Luhmann, *Realność mediów masowych*, przeł. Joanna Barbacka (Wrocław: Wyd. GAJT, 2009).

44. Witkowski, “Dwanaście ‘grzechów głównych’ reform”.

45. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 239.

na wszelkie ustalone kryteria, wartości, miary dobra i zła, jednym słowem, na zwyczajne i reguły postępowania, o których mówimy w moralności i etyce⁴⁶.

Myślenie niszczy swoje poprzednie przejawy i nie może na stałe zakotwiczyć idei (S_1) w języku (S_2), co nie świadczy o jego słabości. Literatura nie zastąpi Myślenia, ale również nie zagwarantuje go filozofia goniąca za efektem sprawności funkcjonowania na akademickim rynku idei. Zamrożona w słowa myśl (w pojęcia, zdania, definicje lub doktryny) zawsze warta jest przepracowania, dekontekstualizacji, żeby sam proces dydaktyki humanistyki nie uległ biurokratycznemu udoskonaleniu i całkowitej degeneracji.

Readings widzi wyjście z kryzysowej sytuacji uniwersytetów w spełnieniu zwłaszcza dwóch postulatów dotyczących dydaktyki. Pierwszy postulat to projekty krótkoterminowe⁴⁷, aby uchronić je przed zagarnięciem przez inne systemy społeczne. Zwłaszcza dzisiaj, gdy dominujący nad pozostałymi system mediów masowych zagarnia każdą ideę jak swoją, ważne jest, aby nie dać się zwieść chwytliwym hasłom, zdemontowanym do haseł ideom odnowy, naprawy, uzdrowienia, itd., które obudowują problemy, oddalając od rzeczywistej pracy nad ich rozwiązaniem.

Drugi postulat Readingsa to zmiana oczekiwań w stosunku do komunikacji wewnątrzuczelnianej i śmiała dekontekstualizacja. Nauka Myślenia nakierowana na konflikt i problem, na ich rozwiązanie, nie patrzy na pokrewieństwo czy przeciwieństwo instytucjonalne.

Do dziś pamiętam dwoje profesorów z innego kierunku, którzy niemalże zabraniali mi podczas konferencji używać pojęć charakterystycznych dla ich pola przedmiotowego. Po lekturze *Uniwersytetu w ruinie* śmiem podejrzewać, że byli ofiarami systemu doskonałości i "grzechu szufladkowania kompetencji"⁴⁸. Myślenie nakierowane na rozwiązanie konfliktu i problemu powinno być wolne od wewnątrzuczelnianej polityki, podkreśla Readings, nie dążąc do bezpośredniego ich rozwiązania, zwłaszcza za pomocą jakichś instytucjonalnych rozporządzeń i znajdowania źródeł finansowania, włączania zbyt wielu zewnętrznych interesariuszy itd.

Dyskurs Akademicki – wyróżniony przez Lacana dyskurs nastawiony na wiedzę (S_2), zwłaszcza w naukach humanistycznych i społecznych, powinien służyć nie do bezpośredniego rozwiązywania problemów społecznych, lecz raczej, idąc za radami Readingsa, do ich dekontekstualizacji, przesuwania w inne miejsce, które

46. Arendt, *Życie umysłu*, 164.

47. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 264.

48. Witkowski, "Dwanaście 'grzechów głównych' reform".

może generować nowe, nieoczekiwane rozwiązania⁴⁹. Możemy wciąż wrócić do wolności Myślenia.

Bibliografia

- Arendt, Hannah. *Polityka jako obietnica*, przeł. Wojciech Madej, Mieczysław Godyń. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2005.
- Arendt, Hannah. *Życie umysłu*, przeł. Hanna Buczyńska-Garewicz, Robert Piłat, Bogdan Baran. Warszawa: Aletheia, 2016.
- Arendt, Hannah. *Korzenie totalitaryzmu*, przeł. Daniel Grinberg, Mariola Szawiel, Warszawa: Świat Książki, 2021.
- Barthes, Roland. *System mody*, przeł. Maciej Falski. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- Doda, Agnieszka. *Pośpiech i cynizm*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora, 2002.
- Dostojewski, Fiodor. *Notatki z Podziemia*, przeł. Władysław Broniewski, Gabriel Karski. Warszawa: Plus 1992.
- Jent, Glenn A. "Perennialism: or, 'give me that old time religion'". http://www.ttgst.ac.kr/upload/ttgst_resources13/20123-176.pdf (2.08.2022).
- Kahneman, Daniel. *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. Piotr Szymczak. Poznań: Media Rodzina, 2012.
- Kołąkowski, Leszek. *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994.
- Kwiek, Marek. "Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji". *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2, nr 50 (2017), 9–38. https://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2022/03/Kwiek_Wprowadzenie_NISW_50_2017_Dehermetyzacja-i-stratyfikacja.pdf, (08.08.2022).
- Lacan, Jacques. "Encore". *Le Séminaire, Livre XX, ét. par Jean-Allan Miller*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- Luhmann, Niklas. *Systemy społeczne*, przeł. Michał Kaczmarczyk. Kraków: Nomos, 2007.
- Luhmann, Niklas. *Realność mediów masowych*, przeł. Joanna Barbacka. Wrocław: Wydawnictwo GAJT, 2009.
- Piaget, Jean. *Strukturalizm*, przeł. Stanisław Cichowicz. Warszawa: PWN, 1972.
- Readings, Bill. *Uniwersytet w ruinie*, przeł. Samanta Stecko. Warszawa: Naukowe Centrum Kultury, 2017.
- Saussure, Ferdinand. *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. Krystyna Kasprzyk. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991.
- Szrajnert, Rafał. "Błąd koniunkcji. Model mentalny, podejmowanie najlepszych decyzji i szybkiego rozwiązywania trudnych problemów". <https://www.rafałszrajnert.pl/blad-koniunkcji/> (8.08.2022).

49. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, 277.

- Taleb, Nassim Nicholas. "Corporate Socialism: The Government is Bailing Out Investors & Managers Not You". <https://medium.com/incerto/corporate-socialism-the-government-is-bailing-out-investors-managers-not-you-3b31a67bff4a> (8.08.2022).
- Witkowski, Lech. "Dwanaście 'grzechów głównych' reform w nauce i na uczelniach (przed J. Gowinem i po nim)". *Zdanie. Pismo Stowarzyszenia "Kuźnica"* 3, 194 (2022), 42–50.
- Žižek, Slavoy. *Przekleństwo fantazji*, przeł. Adam Chmielewski. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001.