LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 4 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.3.7-23

Kazimierz Przyszczypkowski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID – 0000-0002-4862-8716

MAPA POJĘCIOWA WIEDZY AKADEMICKIEJ JAKO OBRAZ KONDYCJI UNIWERSYTETÓW

Wprowadzenie: Artykuł konfrontuje koncepcję wiedzy akademickiej, wskazując główne nakładające się i przenikające wzajemnie obszary nauki.
Cel badań: Celem artykułu jest ukazanie konsekwencji zespolenia/zderzenia odległych od siebie dyscyplin oraz konsekwencji zamykania narracji w obrębie jednowymiarowych paradygmatów. Celem tekstu jest również próba spojrzenia na problematykę konstrukcji wiedzy akademickiej.
Stan wiedzy: Budując społeczeństwo oparte na wiedzy, warto obrać drogę różnorodności poznawczej i naukowej, która pozwoli zachować równowagę w niepewnych dla nas czasach. Warto zwrócić uwagę na różnorodność, która jest podstawowym przejawem architektury wiedzy akademickiej. To jego wartość i fundament. W tym zróżnicowaniu zawarty jest też przekaz, że poznanie nienaukowe ma formę werbalną, trwa i ma swoją nieskończoność. Różnorodność i wynikającą z niej różnicę w definiowaniu konkretnych problemów w architekturze wiedzy akademickiej należy traktować jednakowo, gdyż nie jest to różnica wartości.
Podsumowanie: Mapa pojęciowa wiedzy akademickiej jest obrazem kondycji naukowej i dydaktycznej uniwersytetów. Rodzaj i charakter tych pojęć wskazują na zakres prowadzonych badań naukowych i kształcenia. Są także wyrazem stopnia autonomii uniwersytetów. Artykuł jest propozycją budowania wiedzy akademickiej z perspektywy pokoleniowej, przełamującej dotychczas funkcjonującą horyzontalną perspektywę badawczą i otwierającą się na perspektywę wertykalną, ujmującą jednocześnie różne obszary nauki.

Słowa kluczowe: mapa pojęciowa, wiedza akademicka, różnica, różnorodność, interdyscyplinarność

WPROWADZENIE

Tocząca się współcześnie dyskusja wokół roli uniwersytetów jest spowodowana wieloma czynnikami, takimi jak presja polityczna, światopoglądowa czy gospodarcza

(ekonomiczna). Innym, niezwykle istotnym czynnikiem jest dostrzegane rozbicie wspólnotowości wewnątrz uniwersytetów, wyrażające się m.in. zwiększającym się zamknięciem w obrębie dyscyplin naukowych prowadzących w konsekwencji do rozpadu wiedzy oraz jej segmentacji. Wiedza akademicka zostaje w ten sposób zamknięta w dyscyplinach. Daleko idące „dyscyplinowe uwięzienie" zagraża także realizacji głównej misji uniwersytetu, jaką jest „powrót do jedności", do prawdy, ale poprzez różnorodność. Nośnikiem owego powrotu może być wyłącznie świadomość konieczności wspólnotowości.

PROBLEM I CEL PRACY

Celem artykułu jest określenie relacyjności pomiędzy architekturą wiedzy akademickiej i jej uwarunkowaniami a kondycją poznawczą, teoretyczną i metodologiczną uniwersytetów. Celem nie jest diagnoza kondycji wszystkich uniwersytetów w Polsce, ale uniwersytetu jako jednostki naukowo-badawczej i dydaktycznej. Tak sformułowany cel znajduje współcześnie swoje uzasadnienie w sytuacji wywierania presji na uniwersytety przez partie polityczne, korporacje i związki wyznaniowe.

STAN WIEDZY

Współczesny uniwersytet jest oparty na dwóch filarach: badaniach i kształceniu. Filary te są silnie ze sobą połączone i wpływają na kształt wiedzy akademickiej. Wynikająca bowiem z bieżących badań wiedza nie tylko może, ale i powinna mieć swój wyraz w kształceniu studentów i doktorantów. Wiedza wynikająca z aktualnych badań to nie wiedza zastygła w gotowych modelach, wzorach czy schematach, ale to wiedza, jak to określa Richard Philips Feynmann, ciągle „sumowana po historiach" (Mlodinow, 2020, s. 254)[1].

„Doświadczanie wiedzy" w uniwersytecie dotyczy zarówno pracowników naukowych, jak i studentów. Pracownicy naukowi „doświadczają wiedzy" w trakcie badań naukowych, studenci zaś w procesie kształcenia. W literaturze naukowej pojawia się określenie „architektura wiedzy akademickiej". W języku łacińskim architektura (*architecture*: *archi-tector*) oznacza budować, tworzyć, sporządzać, ma więc formę czasownikową. Architektura wiedzy akademickiej jest zatem procesem

[1] Artykuł ten jest efektem projektu pt. „Architektura wiedzy akademickiej – perspektywa pokoleniowa" realizowanego przez K. Przyszczypkowskiego i I. Cytlak. Dotychczas w ramach projektu ukazały się pod redakcją K. Przyszczypkowski i I. Cytlak dwie publikacje: *Nestorzy nauki uniwersytetowi 2019* i „*Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*".

ciągłego jej tworzenia, budowania, sporządzania. Nie ma swoich granic, ale ma swoją nieskończoność (Przyszczypkowski, Cytlak, 2021).

Architektura wiedzy akademickiej jest bowiem istotnym wyrazem kondycji uniwersytetów. Owa kondycja jest warunkowana zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Do czynników wewnętrznych należy zaliczyć strukturę uniwersytetów (podział na podstawowe jednostki), kadrę naukową i dydaktyczną oraz studentów. Ważną rolę odgrywa też infrastruktura uniwersytetów. Czynniki zewnętrzne zaś to oddziaływanie instytucji państwa, partii politycznych, związków wyznaniowych i gospodarki, czyli oddziaływanie rynku. Należy podkreślić, że wszystkie te środowiska i instytucje kierują pod adresem uniwersytetu swoje oczekiwania.

To, jaka jest infrastruktura i struktura uniwersytetów, nie jest obojętne zarówno dla prowadzących badania, jak i kształcenia studentów oraz doktorantów. Inny jest bowiem profil badań i kształcenia w jednostkach jednodyscyplinowych, a inny w jednostkach wielodyscyplinowych. W tych pierwszych badania i kształcenie zamykają się przede wszystkim w wąskoprofilowych dyscyplinach, w tych drugich w większym stopniu zachodzi możliwość interdyscyplinarnych badań i interdyscyplinarnego kształcenia. Należy wskazać, że badania naukowe i kształcenie mogą przybierać wąsko lub szeroko profilowy wymiar. Nie pozostaje to bez wpływu zarówno na wyniki badań, jak i na efekty kształcenia. Z kolei kadra naukowo-badawcza oraz dydaktyczna to nie tylko profil wykształcenia, ale także rodzaj biografii naukowo-badawczej, który przekształca się na sposób uprawiania nauki, a także sposób kształcenia studentów i doktorantów. Michał Heller pisząc o pracownikach naukowych i określając ich mianem uczonych, zwraca uwagę na dwa aspekty ich pracy: na metodykę, której celem jest „przenikanie do głębszych warstw psychiki" i etykę (Heller, 2009). Sama technika bez etyki może stać się niebezpiecznym, nieokiełznanym żywiołem, co znajduje swój wyraz w historii ludzkości. Wiedza, technika i etyka są wzajemnie warunkowane. Dlatego świadomość tego problemu i jego konsekwencje znalazły swój wyraz w uchwale Polskiej Akademii Nauk dotyczącej kodeksu etyki pracownika naukowego (*Kodeks etyki pracownika naukowego*, 2020).

Zdefiniowane w tym Kodeksie podstawowe, a zarazem uniwersalne zasady i wartości etyczne obejmują wszystkie dyscypliny. Akcentuje się w ten sposób integralność nauki i jej wiarygodność. W dokumencie zwraca się uwagę, że przestrzeganie tych zasad powinno dotyczyć nie tylko pracowników nauki, ale też instytucje naukowe (uniwersytety i inne uczelnie oraz jednostki naukowo-badawcze). Te uniwersalne zasady dotyczące badań naukowych i publikowanie ich wyników dotyczą sumienności, wiarygodności, obiektywności, niezależności, otwartości na inne koncepcje przejrzystości i sprawozdawczości. Zasady te są miarą etycznej

odpowiedzialności pracowników naukowych oraz instytucji naukowo-badawczych, nie tylko za rzetelność przeprowadzonych badań, ale i za konsekwencje opublikowanych wyników badań (*Kodeks etyki pracownika naukowego*, 2020).

Kodeks etyki akcentuje państwową odpowiedzialność pracowników nauki. W owej podmiotowej odpowiedzialności wyraża się wolność pracowników nauki. Wolność i odpowiedzialność stają się w ten sposób czynnikami konstytuowanymi zarówno dla pracowników, dla nauki, jak i uczelni wyższych.

Kolejnym ważnym podmiotem w przestrzeni uniwersytetów są studenci. W Deklaracji Bolońskiej wyraźnie podkreśla się, że uniwersytety to wspólnota pracowników nauki (uczonych) i studentów. We wspólnotowości akademickiej problem hierarchiczności nie staje się dominującym. Czynnikiem rozstrzygającym o istocie wspólnoty i pracowników naukowych są bowiem ich kompetencje. Z kolei studenci w przestrzeni uniwersytetów funkcjonują w dwóch perspektywach: w perspektywie „sumowania" w historii nauki (dziedziny, dyscypliny) i w perspektywie nabywania kompetencji dla funkcjonowania w swoim przyszłym, dorosłym, nie tylko zawodowym życiu.

Postrzegane w perspektywie „mistrz – uczeń" (student) relacje odwołujące się do kompetencji tych dwóch podmiotów wpisują się w model kultury, który Margaret Mead określa jako kulturę kofiguratywną. W modelu tym zawiera się „uwspólnianie znaczeń". Autorytet mistrza, nauczyciela akademickiego nie ma bowiem wówczas opresyjnego charakteru. Staje się inspiracją dla ucznia-studenta, a nie gotową receptą, wzorem, modelem, które należy bezkrytycznie akceptować.

Dominująca we współczesnym kształceniu kategoria skuteczności nie polega na byciu skutecznym z perspektywy nauczyciela akademickiego w przekazywaniu wiedzy, a studenta w jej mechanicznym przyjmowaniu i odtwarzaniu. Bycie skutecznym w kofiguratywnym modelu akademickiej kultury odnosi się do bycia skutecznym w dialogu o uwspólnianiu znaczeń.

We wspomnianym uwspólnianiu wiedzy można upatrywać także, na co zwracają uwagę rektorzy uniwersytetów w Wielkiej Karcie Uniwersytetów, prawa studentów do „wzbogacania […] swoich umysłów" i kształtowania kompetencji, do uczestnictwa w „wolnym, demokratycznym, twórczym i pluralistycznym społeczeństwie" (Brzeziński, Wallas, 2019).

Współcześnie coraz częściej zwraca się uwagę na obecność w przestrzeni uniwersytetów dwóch kultur: kultury akademickiej i kultury korporacyjnej. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że swoje aspiracje dotyczące kondycji uniwersytetów zgłaszały i nadal zgłaszają partie polityczne. Głównym ich celem z jednej strony jest „rozwijanie przemysłu wiedzy", a znaczącą rolę w tych uniwersytetach przypisuje się nie naukowcom-badaczom, a menadżerom, którzy najlepiej potrafią zarządzać „produkcją wiedzy" i dostosowaniu jej do rynku pracy (Przyszczypkowski, 2012).

Partie polityczne coraz częściej roszczą sobie prawo wprowadzania w przestrzeń uniwersytecką tzw. poprawności ideologicznej dla własnych partykularnych interesów. Rugują różnorodność i różnice, narzucając standardy kształcenia zgodne z własną ideologią (Przyszczypkowski, 2012). W korporacyjnym i politycznym systemie edukacyjnym mamy do czynienia z narzuconymi koncepcjami niepozostawiającymi „szczelin" dla koncepcji alternatywnych. W systemach tych ma miejsce standaryzacja programów kształcenia, procesów uczenia, studiowania i oceniania. Standardy stają się w ten sposób wykładnią zarządzania uniwersytetami, a więc badaniami, wiedzą i kształceniem (Potulicka, 2021).

Celem kultury korporacyjnej i partyjnej jest bycie skutecznym w systemie. Celem kultury akademickiej jest odwoływanie się do wartości odkrywania prawdy, praw uniwersalnych. W kulturze korporacyjnej i partyjnej to jedność z jedynością narzuconą przez korporacje i partie polityczne jest miarą owej skuteczności. W kulturze akademickiej miarą jest jednak świadomość dążenia do prawdy poprzez różnorodność i różnicę. Nie ulega jednak wątpliwości, że kultura korporacyjna i partyjna mogą być czynnikami rozwoju cywilizacji, wówczas gdy kultura praw uniwersalnych będzie pełniła wiodącą rolę. Mają to zapewnić przede wszystkim uniwersytety.

MAPA POJĘCIOWA WIEDZY AKADEMICKIEJ

Potrzeba wiedzy to potrzeba poznania, zrozumienia i wzbogacania obszaru zarówno Wszechświata, otaczającej rzeczywistości, jak i pojedynczych rzeczy. Nieznane, niepełne w swoim obrazie staje się w perspektywie wiedzy wyzwaniem. Wiedza może przyjmować, i przyjmuje, różną postać. Może to być wiedza potoczna, nabywana w wyniku codziennej socjalizacji i inkulturacji, ale również wiedza szkolna, wpisywana w długiej perspektywie temporalnej w nasze biografie.

Przedmiotem podjętych rozważań jest wiedza akademicka. Jest to wiedza pozostająca w ścisłym związku z badaniami naukowymi i kształceniem akademickim. Jest to związek dynamiczny, bowiem badania naukowe wpływają na rodzaj i charakter wiedzy akademickiej. To z kolei jest podstawą kształcenia, które oznacza kształtowanie kompetencji m.in. do prowadzenia badań naukowych. Kazimierz Ajdukiewicz stawiał znak równości między wiedzą naukową a wiedzą racjonalną. Autor ten posługiwał się m.in. określeniami słabej i mocnej zasady racjonalności, które pozwalają na odróżnienie wiedzy naukowej od potocznej. Wiedza potoczna według Ajdukiewicza nie jest oparta na wynikach „kontrolowanych badań naukowych" (Ajdukiewicz, 1958–1965, s. 290; Brzeziński, Oleś, 2021). Rozróżnienie to jest aktualne w sytuacji pandemii i trudno nie zauważyć, że odwoływanie się do

określonego rodzaju wiedzy nie wywołuje skrajnie różniących się konsekwencji w zachowaniach ludzi.

W architekturę wiedzy akademickiej, dzięki dynamicznej jej relacji z kształceniem i badaniami naukowymi, wpisuje się więc założenie o jej rozwoju zarówno w perspektywie zakresu, jak i rodzaju. Wiedza akademicka może mieć swoje aktualne granice, jednak jej konstytutywną cechą jest jej nieskończoność.

Podjęte rozważania dotyczą zdefiniowania oraz określenia konsekwencji obrazu wiedzy akademickiej. Konsekwencje te odnoszą się do postrzegania i zrozumienia obiektu tego postrzegania. Obraz ten z jednej strony wskazuje na możliwość odczytania cech poznawanego obrazu rzeczywistości, a z drugiej buduje model poznawanego obrazu rzeczywistości, jego generalizację. Definiowanie wiedzy akademickiej to jej przyporządkowanie do różnych modeli czy systemowych uwikłań.

Kreśląc mapę pojęciową wiedzy akademickiej, odwołano się do publikacji profesorek i profesorów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Instytutu Biochemii PAN, oddział w Poznaniu. Uczestniczyli oni w realizowanych od 2016 roku w UAM w Poznaniu projekcie „Wykłady Nestorów Nauki". Wykłady te wygłaszali przede wszystkim pracownicy naukowi – seniorzy, ale także nieco młodsze osoby zapraszane do tego projektu. Wykłady, opracowane już w formie naukowych publikacji, znalazły swój wyraz w dwóch książkach opracowanych pod redakcją naukową prof. Kazimierza Przyszczypkowskiego i dr Izabeli Cytlak. To autorzy projektu „Wykłady Nestorów Nauki". Są to książki: *Nestorzy nauki Uniwersytetowi* (Wydawnictwo Naukowe UAM, 2019) i *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (Wydawnictwo Naukowe UAM, 2021). Przedmiotem analizy problemu mapy pojęciowej wiedzy akademickiej było 35 tekstów zawartych w obu książkach. W dwóch publikacjach współautorami byli doktorzy (Izabela Cytlak i Ireneusz Stolarek). Byli to przedstawiciele następujących dyscyplin naukowych: archeologia, astronomia, biologia, biochemia, biologia molekularna, biologia-botanika, chemia, filozofia, filologia klasyczna, filologia polska, filozofia, matematyka, filmoznawstwo, fizyka, geografia, geologia, historia, historia sztuki, historia literatury, językoznawstwo, koreanistyka, politologia, prawo, pedagogika, psychologia, medioznawstwo, teologia. Autorzy tych publikacji identyfikowali w niektórych perspektywach swoją przynależność do wielu dyscyplin, np. historia i historia sztuki, teoria prawa i polityki, teologia, filozofia i matematyka, matematyka i informatyka, analiza systemów społecznych oraz filmoznawstwo, semiotyka i medioznawstwo.

W biogramach autorów analizowanych publikacji można zauważyć ich szeroki udział w projektach badawczych krajowych i zagranicznych. Autorzy tych publikacji byli też promotorami wielu prac licencjackich, magisterskich i doktorskich. Opublikowali wiele artykułów, monografii w wydawnictwach krajowych

i zagranicznych. Ich dorobek naukowy w zakresie kształcenia kadr naukowych przekonuje o ich szerokich kompetencjach. Spoglądają na problemy naukowe z szerokiej perspektywy, które za Feynmanem można określić jako „sumowanie po historiach" nauki (Przyszczypkowski, Cytlak, 2021).

Spójrzmy zatem, jakie kategorie pojęciowe kreślące mapę wiedzy akademickiej są obecne w publikacjach profesorek i profesorów seniorów (nestorów). Wyróżniając te pojęcia, nie kierowano się żadnymi kryteriami. Przyjęcie określonych kryteriów mogłoby naruszyć ramy narracyjne i kompetencyjne przedstawionych problemów. W mapę pojęciową wiedzy akademickiej celowo nie wpisano też nazw dziedzin czy dyscyplin naukowych. Są one bowiem efektem przedmiotu badań i mechanizmów zawartych i wynikających z przedstawionych pojęć. Pojęcia, które określamy i wpisujemy w mapę pojęciową wiedzy akademickiej, są postrzegane jako pierwotne wobec dziedzin i dyscyplin naukowych. Dziedziny i dyscypliny naukowe w tej perspektywie to tworzywo, które jest kształtowane przez określone pojęcia. Pojęcia te są elementami konstrukcyjnymi, tworzą wręcz architekturę wiedzy akademickiej w obszarze określonych dziedzin i dyscyplin naukowych.

Wyróżnione pojęcia tworzące architekturę akademicką to: aktualność, analiza, autonomia, chaos, dezintegracja, doświadczenie, dysharmonia, dyskurs, dysonans ontologiczny, dysonans poznawczy, edukacja, funkcja, granica, horyzont, humanizm, ilość, inteligencja, interdyscyplinarność, jakość, jądro, jednostkowość, kompetencje, kontrola, kryzys, kultura, metodologia, modele, modyfikacja, nauka, nieodmienność, nieskończoność, normy, opis, otoczenie, paradygmat, prawa, prawidłowość, procedury, proces, przedsiębiorczość, przekształcenia, przenikanie, przestrzeń, przeszłość, przyszłość, rdzeń, relacje, rozwój, różnica, różnorodność, sens, sprzeczność, struktura, synergia, system, technologia, tendencje, teorie, teraźniejszość, tożsamość, transfer, trans graniczność, trendy, trwałość, uniwersalność, użyteczność, wartości, wnętrze, wspólnota, współpraca, wzbogacenie, względność, wzorce, zakorzenienie, zasady, zderzenie, zespolenie, zewnętrze, zgodność, złożoność, zamiana (Przyszczypkowski, Cytlak, 2021).

Postawiony na końcu tego zestawienia wielokropek oznacza otwartość mapy pojęciowej i zaproszenie do jej współtworzenia.

To, jakie pojęcia są wpisywane w obszar wiedzy akademickiej, nie pozostaje bez wpływu zarówno na jej rodzaj i charakter, jak i na badania naukowe. Celem badań jest poznawanie i wyjaśnianie rzeczywistości. Konkluzje tych badań mogą wyrażać się w „prawach trwałych", czyli modelach, wzorach czy schematach. Badania naukowe oraz ich efekty wyrażane m.in. w wiedzy akademickiej mogą modyfikować owe „prawa stałe", ale także przesuwać horyzonty poznania, otwierając nowe problemy badawcze. Nadają one wiedzy akademickiej i badaniom naukowym określoną dynamikę.

Zespolenie jako jedno z pojęć wyróżniających się w obszarze wiedzy akademickiej może odgrywać także istotną rolę w poszerzaniu horyzontów samego poznania. Zespolenie takich dyscyplin i subdyscyplin, jak: psychologia poznawcza, neurobiologia, filozofia umysłu, sztucznej inteligencji, inteligencji, logiki i fizyki przyczyniło się do powstania nauk kognitywnych (kognitywistyki). W poznawaniu historii człowieka, w budowaniu na ten temat wiedzy akademickiej mamy do czynienia ze stopniowym zespoleniem zarówno różnych dyscyplin, jak i subdyscyplin, np. genomika, biologia molekularna, archeologia, chemia, historia i demografia. Owo zespolenie doprowadziło do powstania archeogenomiki.

Takie zespolenie, postrzegane jako sprzeczne teorie, może przyczynić się do poznawania nowych obszarów i ich wyjaśniania w badaniach naukowych.

Zespolenie odległych teorii, a nawet postrzegania ich jako przeciwstawnych, może służyć do odkrywania nowego zjawiska. Stephen Hawking połączył ogólną teorię względności Alberta Einsteina z, wydawać by się mogło, sprzeczną teorią kwantową Izaaka Newtona. Posłużyło to do odkrycia i wyjaśnienia zjawiska zwanego promieniowaniem Stephena Hawkinga (Mlodinow, Hawking, 2020).

Różnorodne inne koncepcje, jakie pojawiają się w obszarach określonych problemów, nie muszą być postrzegane wyłącznie jako wykluczające. Może to dotyczyć np. nauki i metafizyki, nauki i biznesu, czy wyższych problemów, takich jak teoria względności czy mechanika kwantowa, ale także sposobu ujmowania różnych problemów. Mogą być one postrzegane ostrogranicznie, zamknięte w modelach, schematach czy wzorach, oraz w perspektywie nieskończoności, i to zarówno aktualnej, jak i potencjalnej, zarówno w perspektywie pojedynczych, jak i wielości, złożoności, interdyscyplinarności i pojedynczości. Wiedza akademicka, jak wskazują na to m.in. analizowane teksty, nie nadaje żadnej z tych perspektyw dominującego znaczenia. Wskazuje na możliwość różnorodnych ujęć przedstawionych problemów, ale także, co niezmiernie ważne, na znaczenie tych ujęć. Równoważenie różnych koncepcji powoduje, że wiedza akademicka ma swój poznawczy wymiar i jest nieskończona. Nadawanie z kolei koncepcji określonym poglądom to proces zamykania w ostrogranicznie zamkniętej perspektywie. Eliminuje w ten sposób różnorodność ujęć, rugując także różnicę.

Konsekwencje związane z wyborem określonej koncepcji, postrzegania problemów wpisujących się w obszar wiedzy akademickiej nabierają wyrazistości w sytuacji ich zderzenia, a nie tylko zespolenia. W problemach przedstawionych w analizowanych książkach[2] autorzy zwracają szczególną uwagę na konsekwencje, przeciwstawiając (zderzając) demokratyczne państwo prawa z państwem par-

[2] Zob. K. Przyszczypkowski, I. Cytlak *Nestorzy nauki uniwersytetowi. Uniwersytet Poznański (1919–2019)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019; K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

tyjnym, wielokulturowość z nacjonalizmem, „swoich" z „obcymi", graniczność z nieskończonością, politykę z historią, autonomiczność i podmiotowość z emigracją wewnętrzną.

Warto też zwrócić uwagę na dwa występujące w tych publikacjach problemy[3]. Często, szczególnie w rozważaniach dotyczących relacji nauka – gospodarka, stwierdza się, że uniwersytety mogą być zagrożone przez postrzeganie ich służebnej roli wobec gospodarki, a co szczególnie niebezpieczne, przez zdominowanie ich funkcjonowania przez gospodarkę. Pełniłyby wówczas służebną rolę wobec gospodarki, zatracając swoją tożsamość i autonomię, i marginalizując znaczenie badań podstawowych. Bogdan Marciniec wskazuje na możliwość innego ujęcia relacji tych podmiotów, wprowadzając pojęcie synergii. Rugowanie w ten sposób nabywa wymiaru zespolenia, a nie dominacji, podkreślając znaczenie zróżnicowanego rozwoju.

Mapa pojęciowa wiedzy akademickiej wskazuje nie tylko na różnorodność problemów wpisujących się w obszar tej wiedzy, ale także na różnorodność prezentacji w obszarze konkretnych problemów. Jest to efekt wolności, jak ma to miejsce, mimo wielu prób jej ograniczenia, w obszarze badań naukowych i kształcenia. W wolności wyraża się odpowiedzialność środowiska akademickiego za podejmowane działania. Taka wolność to obecność w przestrzeni akademickiej zarówno badań podstawowych, jak i badań stosowanych. Jak już wcześniej stwierdzono, wolność w obszarze badań naukowych i konstruowania wiedzy akademickiej to także odpowiedzialność. Jednym z kryteriów tej odpowiedzialności jest poprawność metodologiczna, jaka winna mieć miejsce w owych wymiarach. Problem tej odpowiedzialności należy więc łączyć z etycznością pracownika naukowego. Przesłania te znajdują swój wyraz m.in. w różnych koncepcjach badań zespołowych (interdyscyplinarnych), a także badaniach w obszarze wszystkich dyscyplin. Jedną z propozycji jest koncepcja metodologiczna Beaty Pokorskiej (obecnie B. Polak) i Tomasza Węcławskiego (obecnie T. Polak) dotycząca badań zespołowych (Pokorska, Węcławski, 2007).

Pokorska (obecnie Polak) i Węcławski (obecnie Polak) proponują schemat cyklu „proceduralnego" składającego się z etapu wstępnego, fazy rozpoznawczej, fazy krytycznej, fazy „zerwań", fazy prób konsolidacji i fazy „względnych podsumowań i nowego punktu wyjścia" (Pokorska, Węcławski, 2007). Jednym z ważnych elementów tej koncepcji metodologicznej jest zdefiniowanie kwestii granicznej (inter- i transdyscyplinarnej) umożliwiającej przesunięcie horyzontu badań i to niezależnie, czy istnieją, czy też nie istnieją takie możliwości teoretyczne czy praktyczne.

[3] Problemy te zwracają swoją szerszą prezentację w dalszej części artykułu.

Działanie takie ma z kolei doprowadzić do „ustalenia statusu i powiązań możliwych zagadnień granicznych", aby móc krytycznie wzajemnie ustosunkować się do możliwości badawczych z perspektywy własnych dyscyplinarnych wzajemnych kompetencji. Ten etap ma z kolei umożliwić wskazanie kierunku dalszych badań i zastosowanych procedur. Można na tym etapie badań, na poziomie identyfikacji i opisu pojawiającego się problemu, dążyć do jego analizy opartej na „metodologii równoważenia kompetencji". Faza końcowa całego cyklu „metodologii równoważenia kompetencji" może być punktem wyjścia dla nieokreślonego „granicznego" horyzontu problemu badawczego.

Taką procedurę badawczą należy uznać za ważną zarówno dla inter-, jak i transdyscyplinarnego ujęcia problemu oraz jego ujęcia w perspektywie pojedynczej dyscypliny. W perspektywie „metodologii równoważenia kompetencji" nie ma więc miejsca na deprecjonowanie żadnej z tych wyjściowych, dyscyplinarnych perspektyw.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej koncepcji „równoważenia kompetencji" w sytuacji różnorodności i różnicy, jak ma miejsce w obszarze badań naukowych i wiedzy akademickiej.

(RE)PREZENTACJE MAPY POJĘCIOWEJ WIEDZY AKADEMICKIEJ

Pojęcia, które są opisywane w obszarze wiedzy akademickiej, zmieniają pola znaczeniowe podejmowanych problemów. Zmiana znaczeniowa jest z kolei wyrazem dynamiki i procesualności tych badań naukowych oraz samej wiedzy akademickiej. To, co było dotychczas postrzegane jako oczywiste, stało się tylko aktualnie lub potencjalnie oczywiste. Wiedza akademicka w swojej uniwersalności zmieniła obraz rzeczywistości i nadaje obrazowi temu wymiar nieskończoności. Przywołane wcześniej pojęcia wpisujące się w obszar wiedzy akademickiej przedstawiają jej różnorodność. W przedstawionych niżej przykładach nie koncentrowano się wyłącznie na poznaniu różnych obszarów tej wiedzy akademickiej, ale także na odpowiedzialności, jaka na niej ciąży. Wiedza akademicka spełnia nie tylko swoją funkcję poznawczą, ale i etyczną.

Jak już wspomniano, we współczesnej nauce mamy do czynienia z zespoleniem różnorodności i wynikającej z niej różnicy z nieskończonością. Zespolenie to kolejny konstrukt w architekturze wiedzy akademickiej. Każde „różne – inne" w badaniach naukowych może wchodzić w relacje z każdym „różnym – innym". W tej perspektywie relacyjności czy zespolenia każdy jej element (konstrukt) jest postrzegany jako „różny – inny". W ten sposób jest eliminowana dominacja któregokolwiek z tych elementów (konstruktów). Każdemu z nich nie odmawia

się jednak prawa do autonomii. Z taką perspektywą postrzegania relacyjności (zespolenia) „różnego – innego" z „różnym – innym" spotykamy się w załączonych w niniejszej książce tekstach. Andrzej Legocki w swoich rozważaniach dotyczących postrzegania życia na ziemi jako równoważne postrzega też „różne – inne" koncepcje: samoistną koncepcję pojawiania się życia na ziemi, wieloetapową; koncepcję teorii panspermii opartą na hipotetycznych scenariuszach egzobiologii i koncepcję o metafizycznym charakterze, zakładającą, że podstawą pojawiania się fenomenu życia był nadprzyrodzony akt Stwórcy, którego nie da się opisać za pomocą znanych praw fizyki i chemii (Legocki, 2021).

W rozważaniach Legockiego dotyczących problemu powstawania życia na ziemi pojawiają się m.in. takie określenia, jak: rozmaitość, wielopoziomowość, pluralizm, bogactwo, wielotorowość, odmienność, inność, wyjątkowość, sprzeczność, anormatywność, anormalność, rozbieżność, dysharmonia, ale i takie, jak: jednakowość, podobieństwo, nieodmienność i tożsamość. Dominujące są więc takie kategorie, jak: różnorodność, różnica, zmienność i tożsamość. Tożsamość odnosi się tutaj zarówno do zmiany, jak i niezmienności. Legocki zwraca także uwagę na możliwość połączenia ze sobą dwóch wydawałoby się odległych koncepcji: naukowej i metafizycznej. Przywołując słowa Darwina, którego trudno zaliczyć do zwolenników nie naukowych, lecz metafizycznych koncepcji, który stwierdził, że „Stwórca natchnął życiem kilka form lub jedną tylko […] i tak z prostego początku wciąż jeszcze się rozwija […] szereg form najpiękniejszych i najbardziej godnych podziwu" (Legocki, 2021, s. 67).

Podobną do koncepcji Legockiego, choć jeszcze wyraźniej akcentującą nie tylko możliwość, ale i konieczność łączenia „różnych – innych" koncepcji zastosowali w swoich badaniach Marek Figlerowicz i Ireneusz Stolarek. Zwracają oni uwagę, że wraz „z upływem czasu kolejne dziedziny nauki zaczęły włączać się w badania przeszłości człowieka" (Figlerowicz, Stolarek, 2021). Przykładem jest archeogenomika. Daje ona coraz pełniejszy obraz historii człowieka poprzez wprowadzenie w jej obszar dotychczas nieobecnych technik biologii molekularnej (m.in. sekwencjonowanie genów). Cechą charakterystyczną badań archeogenomicznych, według Figlerowicza i Stolarka, jest ich wyjątkowa interdyscyplinarność. Wymaga to tworzenia dużych zespołów badawczych „[…] obejmujących swoją kompetencją takie dziedziny, jak: historia, archeologia, antropologia, biologia molekularna, genomika i bioinformatyka. Takie interdyscyplinarne podejście wymaga od każdego biorącego udział w tych badaniach nie tylko wyjątkowej znajomości własnej dyscypliny, ale także posiadania minimum wiedzy niezbędnej do zrozumienia podstawowych zasad i reguł funkcjonowania pozostałych dziedzin" (Figlerowicz, Stolarek, 2021, s. 100). Problemem staje się zespolenie badań pochodzących z tych różnych dziedzin w celu całościowego opisu historii biolo-

gicznej człowieka. Takie podejście badawcze wskazuje zarówno na konieczność uwzględnienia zmian w obszarze każdej z tych dziedzin, jak i wpływu tych zmian na całościowy (choć aktualny, a więc możliwie zmieniany) obraz badanego problemu. Pokazuje to, że mimo iż w wyniku owego zespolenia w obraz analizowanego problemu mogą wpisywać się coraz bardziej uniwersalne prawa, to obraz ten ma jednak swoją czasową aktualność. Nie jest to obraz kompletny, skończony, bowiem pozna(wa)nie naukowe jest nieskończone.

W rozważaniach o „doświadczaniu wiedzy" Stanisław Filipowicz przywołuje jakże ważne stwierdzenia Immanuela Kanta i Hilarego Putnama. Pierwszy z nich stwierdził, że „w naszym poznaniu nigdy nie dowiemy się rzeczy samych w sobie", a drugi, że „świat nie jest wyrobem gotowym". Świat w rozumieniu tych dwóch myślicieli ciągle otwiera się przed nami, ale winniśmy mieć przekonanie, że nigdy go do końca nie poznamy (Filipowicz, 2020). Ta świadomość nieskończoności ma nie tylko swój wymiar intelektualny, ale i etyczny. Wskazuje na nieetyczność narzucania jakichkolwiek poglądów.

Autorzy propozycji „równoważenia kompetencji" zdają sobie także sprawę, że owo „równoważenie kompetencji" w sytuacji zderzenia różnych „materialnie odległych" dyscyplin nie zawsze jest możliwe. Tomasz Polak, w swoich rozważaniach przedstawionych w przywołanej już wcześniej książce, pokazuje na błędne założenie, że Szoa może być wyjaśnione z perspektywy religijnej. Polak polemizuje z tezą Ernesta Weiricha teologa, ewangelickiego pastora o „możliwości mówienia o religijnym sensie ludzkiej egzystencji po katastrofie człowieczeństwa, która dokonała się za pomocą niemieckiego systemu nazistowskiego", mimo jego przekonania o niewystarczalności tradycyjnego języka religijnego. Weirich uważa, że nawet w takich doświadczeniach religijnych (niekompletnego języka religijnego czy wyznaniowego systemu znaków) „obecne są doświadczenia sensu w swoim sednie niezniszczalne, czyli religijne". Taka religijna perspektywa – według Weiricha – odczuwa pokusę bezrefleksyjnej autotranscedencji. Według niego człowiek prymarnie jest zakorzeniony w podstawowym „pra-zaufaniu", a więc w Bogu, który nie tyle staje się, co „jest podstawowym zaufaniem". Według Polaka w takiej perspektywie „nasze własne istnienie pozostaje wtórne i musi się wciąż na nowo określać" (Polak, 2021). Określać wobec czegoś lub kogoś, co jest pierwotne i w tej perspektywie staje się wzorem. Problem według Polaka dotyczy horyzontu autotranscendencji. Nie jest tym horyzontem „coś bezwarunkowego ponad bezpośrednio doświadczanym ludzkim życiem", ale jest nim „coś", co jest „wewnętrznie oczekiwane". Owo „coś" staje się wówczas, a raczej już jest, podmiotowe i autentyczne.

Na inny, ważny problem związany z wiedzą akademicką zwracają uwagę w swoich rozważaniach Sławomira Wronkowska i Anna Wolff-Powęska. Autorki problemy etyczne w wiedzy akademickiej wpisują w obszarze relacji państwo

i prawo. Wronkowska (Wronkowska, 2021) kategorie dobra wyraża w „państwie demokratycznym rządzącym się prawem". Akcent kładzie na proceduralność, w której jednym z podmiotów ogranicza się władzę, a innym podmiotom, obywatelom czy społeczeństwu tej władzy się przydaje. Przydawanie władzy obywatelom czy społeczeństwu nie jest bezpośrednim gwarantem funkcjonowania państwa demokratycznego. Pojawia się bowiem w tym miejscu problem nabywania kompetencji do efektywnego „bycia" w państwie demokratycznym. W tym przypadku mamy do czynienia z dwoma perspektywami dotyczącymi fundamentu państwa demokratycznego. Pierwszą z nich jest płaszczyzna, którą Wronkowska określa jako zasadę konstytucyjną państwa prawa. Wskazuje jednak uwagę na jeszcze jedną, ważną płaszczyznę funkcjonowania demokratycznego państwa prawa: nie może ono być prowadzone (realizowane) „dowolnymi metodami". Pojawia się w tym miejscu problem różnorodności i relacyjności oraz praworządności w obszarze owej różnorodności. Istotną rolę w tym procesie odgrywa edukacja (Potulicka, 2021). Edukacja, która wpisuje się w perspektywę historii przyszłości. Perspektywa, która z jednej strony uwzględnia początek procesu kształtowania się kompetencji państwa prawa, którą jest, jak stwierdza Wronkowska, Wielka Karta Swobód. Późniejsza ewolucja angielskich instytucji ustrojowych doprowadziła z kolei do wykształcenia się trzech cech *rule of law*, a mianowicie: „wszyscy są równi wobec tego samego prawa", „gwarantem ochrony praw i wolności jednostki są niezawisłe sądy, orzekające na podstawie *common law*", że „warunkiem stosowania przemocy wobec obywatela jest jedynie złamanie przez niego prawa". Perspektywa teraźniejszości z kolei to edukacja dla demokratycznego państwa prawa, jak i edukacja w demokratycznym państwie prawa (Przyszczypkowski, 1993; 2019). Demokratyczne państwo prawa nie jest więc propozycją daną, ale propozycją zadaną. Istotą tej propozycji jest aktywność wszystkich podmiotów demokratycznego państwa, którego fundamentem dla tych podmiotów jest prawo. Mamy w konsekwencji do czynienia z podwójnym usytuowaniem prawa. Jest ono fundamentem dla wszystkich podmiotów demokratycznego państwa, ale i rdzeniem dla samego państwa demokratycznego. Ludzie, społeczności i instytucje winny kierować się w swoim działaniu prawem, a państwo winno być gwarantem tego prawa. To, co ważne, to zespolenie państwa i jego podmiotów poprzez prawo przy jednoczesnym zachowaniu autonomii tych podmiotów, a nie ich rugowania. W tej koncepcji demokratycznego państwa prawa zwraca się uwagę na różnorodność jego konstruktów, na relacyjność między tymi konstruktami. Wronkowska stwierdza, że demokratyczne państwo prawa „ewoluuje, jest modyfikowane i wzbogacane w swoistym dialogu społeczeństwa, instytucji i myślicieli" (Wronkowska, 2021). W demokratycznym państwie prawa mamy do czynienia z równością w różnorodności. Zasady zespolenia w ramach tej różnorodności są

jednak określone przez prawo. Prawo w ten sposób, jak wcześniej wskazaliśmy, jest regulatorem i rdzeniem państwa demokratycznego. To ono decyduje, jakie są relacje pomiędzy zróżnicowanymi podmiotami w tym państwie, czyli państwie prawa. Prawo to swoiste DNA państwa demokratycznego.

Z kolei zagrożenia dla demokratycznego państwa prawa upatruje się w jego upartyjnieniu. Mamy wówczas do czynienia, jak stwierdza Wolff-Powęska, z „pełzającym procesem wydrążania demokracji z jej fundamentalnych treści i wartości". Prawo jako rdzeń państwa demokratycznego zostaje zastąpione przez doraźny interes partyjny, który odbiera autonomię innym podmiotom tego państwa, wpływając w ten sposób na język komunikacji między nimi (tymi podmiotami). Państwo partyjne w ten sposób hierarchizuje społeczeństwo i instytucje w imię interesu partyjnego. Powszechność prawa zostaje zastąpiona powszechnością partii. Charakterystyczne dla tego partyjnego państwa były hasła „Naród z partią" i „Partia z narodem". Zostaje uruchomiona wówczas jedynie obowiązująca narracja, w której powszechne stają się takie mechanizmy, jak ożywienie i mitologizacja przeszłości, nacjonalizm, populizm, rugowanie różnicy, a w konsekwencji wykluczenie. Wolff-Powęska zwraca uwagę na szczególną intensyfikację tych procesów w XX wieku, nazywając go „wiekiem nienawiści swoich wobec obcych".

Partyjna propozycja kierowana do społeczeństwa ma być przez nie postrzegana jako „dobro". W rzeczywistości kształtuje to społeczeństwo wyuczonej bezradności, w którym nie rozpoznaje się nowych znaczeń, a problemy graniczne czy wyboru wywołują negatywne emocje. Mechanizmy uruchamiane przez państwo partyjne, jak pisze Wolff-Powęska, mogą w konsekwencji „sugerować odbudowanie więzi, lojalność wobec władzy, stworzyć pozory budowania wspólnoty narodowej skierowanej przeciw obecnym elitom" (Wolff-Powęska, 2021, s. 241). Działania takie w rzeczywistości nie tylko stabilizują, ale też pogłębiają dysonans poznawczy i dyskomfort ontologiczny. Dobro jednostki zostaje bowiem zastąpione interesem partyjnym. Mamy wówczas do czynienia nie z socjalizacją opartą na uniwersalnych wartościach, a socjalizacją „cudzym dobrem" (B i T. Polakowie). Socjalizacja „cudzym dobrem" ma z jednej strony neutralizować podmiotowe zniekształcenie rzeczywistości, z drugiej neutralizować konflikt na linii władza, system i ludzie, którzy powinni do owego systemu przynależeć i to niezależnie czy tego chcą, czy nie chcą, „by definiować kategoriami tego systemu" (Pokorska, Węcławski, 2007).

Cechą charakterystyczną powyższych analiz jest nie tylko opis, prezentacja podejmowanych problemów, ale ich usytuowanie w systemie praw i wartości uniwersalnych, w systemie „dobra i zła". W tych analizach zwraca się uwagę na zagrożenia, jakie pojawiają się w sytuacji zastąpienia tych uniwersalnych praw i wartości przez doraźne interesy partii politycznych. W konsekwencji prowadzi to do autorytarnych rządów eliminujących różnorodność i różnicę. Autoryta-

tywnie, jak to pokazuje Tomasz Schramm w swoich rozważaniach, ruguje się obywatelskość.

Przesłaniem wiedzy akademickiej nie jest „kolonizacja cudzego świata", ale otwieranie tego świata i wskazywanie na jego różnorodność.

PODSUMOWANIE

Wiedza akademicka może być obrazem kondycji naukowej i dydaktycznej uniwersytetów. Rodzaj i charakter tych pojęć wskazują na zakres prowadzonych badań naukowych i procesu kształcenia. Są także wyrazem stopnia autonomii uniwersytetów. Autonomia ta to sytuowanie uniwersytetów w swojej działalności pomiędzy wolnością i poszukiwaniem prawdy a zależnością i użytecznością. Wiedza akademicka to historia przyszłości. Jest „sumowaniem po historiach" (R.P. Feynman; za: Mlodinow, Hawking, 2020). Akcentuje także ujęcia jej zmienności i nieskończoności.

Wiedza akademicka swoją użyteczność ukierunkowuje na poszukiwanie prawdy, a nie wyłącznie wyjaśnianie i rozwiązywanie problemów różnych zewnętrznych instytucji. Etyczność w tym drugim przypadku staje się (winna być) kategorią nadrzędną. W ten sposób wiedza akademicka uwalnia się z jednej strony od zamknięcia „w klatce rozumu", z drugiej zaś od jej doraźnego, instrumentalnego postrzegania. Wpisuje się w szeroką perspektywę różnorodności i różnicy. Wychodzi ona także poza samą naukę, w obszar metafizyki czy kultury. Uniwersalność wiedzy akademickiej staje się w ten sposób podstawowym wymiarem i przesłaniem.

WNIOSKI

Artykuł jest jednym z wielu możliwych ujęć relacji pomiędzy architekturą wiedzy akademickiej a szeroko rozumianą kondycją uniwersytetów. Z prezentowanego tekstu wynika, że problem architektury wiedzy akademickiej powinien i może być prezentowany z perspektywy relacji uniwersytetów z różnymi podmiotami zewnętrznymi. Relacje te mogą być budowane na zasadzie autonomii uniwersytetów, ale również podmiotów zewnętrznych, w których np. to kategorie synergii, a nie dominacji będą obowiązujące. Z drugiej strony relacje te mogą przebiegać na zasadzie podporządkowania jednych podmiotów drugim. Niektóre z analiz wskazują, że te zewnętrzne podmioty ingerują w procesy badawcze, dążąc do realizacji własnych interesów, a nie do odkrywania prawdy, co jest celem działania uniwersytetów. W niniejszym artykule problem relacji pomiędzy architekturą wiedzy akademickiej

a kondycją poznawczą, teoretyczną i metodologiczną został oparty został na analizie tekstów. Źródłem inspiracji mogą być m.in. publikacje Kazimierza Ajdukiewicza, Jerzego Brzezińskiego, Stanisława Filipowicza, Bogdana Marcińca i Tomasza Polaka.

Analiza wykazała, że w architekturze wiedzy akademickiej są ważne zarówno badania ukazujące problem z perspektywy określonych dyscyplin naukowych, w których coraz częściej odwołuje się do modeli matematycznych i nowych technologii, jak i badania zespołowe odwołujące się do praw uniwersalnych i filozofii. To, co bardziej uniwersalne, może być jednak inspiracją do tego, co jednostkowe. Zespolenie tych dwóch perspektyw staje się w tej perspektywie ważnym wymiarem kondycji uniwersytetów.

BIBLIOGRAFIA

Ajdukiewicz, K. (1958/1965). *Zagadnienie racjonalności zawodnych sposobów wnioskowania*. W: K. Ajdukiewicz. *Język i poznanie. Wybór pism*, T. 2. Warszawa: PWN.

Ajdukiewicz, K. (1985). *Wybór pism* (1945–1963). Warszawa: PWN.

Brzeziński, J., Wallas, T. (2019). Wprowadzenie. W: J. Brzeziński. T. Wallas (red.). *Uniwersytet XXI. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym* (s. 7–19). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Brzeziński, J., Oleś, K. (2021). *O psychologii i psychologach. Między uniwersytetem a praktyką społeczną*. Warszawa: PWN.

Drozdowicz, Z. (2019). Korporacyjny i świątynny typ kultury akademickiej. W: J. Brzeziński. T. Wallas (red.). *Uniwersytet XXI. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym* (s. 65–77). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Figlerowicz, M., Stolarek, I. (2021). Genomika w poznawaniu naszej przeszłości. W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.). *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 9–124). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Filipowicz, S. (2020). Kultywując fikcję w żelaznej klatce rozumu i kilka uwag dotyczących wiedzy, władzy i demokracji. *Nauka*, 3, 17–48.

Heller, M. (2009). *Jak być uczonym*. Kraków: Znak.

Kodeks etyki pracownika naukowego (2020). Pobrano 28, Czerwca, 2021 z: Kodeks_Etyki_Pracownika_Naukowego_Wydanie_III_na_stronę.pdf (pan.pl)

Legocki, A. (2021). Czy tak się właśnie zaczęło? Hipotezy i dylematy wokół pojawiania się życia. W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.) *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 65–76). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Marciniec, B. (2021). Synergia nauki i biznesu. W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.). *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 197–220). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Mlodinow, L., Hawking, S. (2020). *O przyjaźni i fizyce*. Poznań: Zysk i Spółka.
Pokorska, B., Węcławski, T. (2007). Pracownia Pytań Granicznych UAM. Idea i pierwsze doświadczenia, *Nauka*, 4, 61–78.
Pokorska, B. (obecnie Polak). T. Węcławski (obecnie Polak) (2007). Kolonizacja cudzego świata, *Tygodnik Powszechny*, 4.
Polak, T. (2021). Krytyka religijnego poszukiwania sensu wobec Szoa. W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.). *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 183–194). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
Potulicka, E. (2021). Uniwersytet neoliberalny. W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.). *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 37–64). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
Przyszczypkowski, K., Cytlak, I. (2021). Architektura wiedzy akademickiej. Otwarte przestrzenie dyskursu. W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.). *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 13–35). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
Przyszczypkowski, K. (2012). *Polityczność (w:) edukacji*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
Sztompka, P. (2019). Misja uniwersytetu dzisiaj. W: J. Brzeziński. T. Wallas (red.). *Uniwersytet XXI. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym* (s. 23–31). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
Wolff-Powęska, A. (2021). Tak umierają demokracje. W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.). *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 233–244). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
Wronkowska, S. (2021). Czy prawo jest zdolne obronić demokratyczne państwo prawa? W: K. Przyszczypkowski. I. Cytlak (red.). *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy* (s. 221–232). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

A CONCEPTUAL MAP OF ACADEMIC KNOWLEDGE AS AN IMAGE OF THE CONDITION OF UNIVERSITIES

Introduction: The article confronts the concept of academic knowledge, pointing to the main overlapping and interpenetrating areas of science.
Research Aim: The aim of the article is to show the consequences of the fusion / clash of distant disciplines and the consequences of closing the narrative within one-dimensional paradigms. The aim of the text is also an attempt to look at the problems of the construction of academic knowledge.
Evidence-based Facts: When building a knowledge-based society, it is worth taking the path of cognitive and scientific diversity that will allow us to maintain a balance in times that are uncertain for us. it is worth paying attention to diversity, which is the basic manifestation of the architecture of academic knowledge. This is its value and foundation. This differentiation

also contains the message that non-scientific cognition (a) has a verbal form, lasts and has its infinity. Diversity and the resulting difference in defining specific problems in the architecture of academic knowledge should be treated equally, as it is not a difference in value.
Summary: A conceptual map of academic knowledge reflects the scientific and didactic condition of universities. The type and nature of these concepts indicate the scope of research and education. They are also an expression of the degree of autonomy of universities. The article is a proposal to build academic knowledge from the perspective of a generation, breaking the existing horizontal research perspective and opening up to a vertical perspective, simultaneously embracing various areas of science.

Keywords: concept map, academic knowledge, diversity, different, interdisciplinarity