

PRAKTYKI ANTYPIŚMIENNICZE
JAKO CZYNNIK PRZEMIAN WIEDZY KULTUROWEJ
(UWAGI ANTROPOLOGA MEDIÓW
NA MARGINESIE *SPOŁECZNEJ HISTORII WIEDZY*
PETERA BURKE’A)

MICHAŁ RYDLEWSKI

Cenię książki Petera Burke’a. Ma to swoje uzasadnienie w kilku umiejętnościach o charakterze syntetycznym, które posiadał emerytowany profesor historii kulturowej z Cambridge. Wszystkie one są, mniej lub bardziej, widoczne w jego książce pt. *Społeczna historia wiedzy* (Burke 2016). To ona będzie punktem wyjścia dla podjętych przeze mnie w niniejszym artykule recenzyjnym refleksji. Sygnalizuję od razu charakter niniejszego artykułu, aby czytelnik nie został zaskoczony ukierunkowanym przez moje zainteresowania omówieniem książki, które stanowi jego dużą część.

Pierwsza umiejętność Burke’a to połączenie refleksji teoretycznej i metodologicznej z zakresu historii kulturowej i antropologii wiedzy z opisami realiów czasów nowożytnej Europy. Refleksja teoretyczna i metodologiczna omawiająca m.in. zmiany paradygmatów w uprawianiu historii kulturowej i metod badań historyków jest dobrze widoczna w dwóch jego książkach, tj. *Historii kulturowej* (Burke 2012a) oraz *Naoczności* (Burke 2012b). W tej pierwszej autor opisuje dzieje historii kulturowej w krajach anglosaskich, ale uwzględnienia również sposoby jej uprawiania na kontynentach Azji oraz Ameryki Południowej. W drugiej zaś autor wyklada zbiór dyrektyw krytyki źródeł wizualnych, realizując je na konkretnych przykładach, co jest niewątpliwie dobrym przykładem współ-

pracy między historykiem a subdyscypliną antropologii społeczno-kulturowej, którą jest antropologia wizualna.

Druga umiejętność, związana z refleksją z zakresu relacji między historią nauki a socjologią wiedzy i antropologią wiedzy, polega na pokazaniu powinowactwa między XX-wieczną socjologią wiedzy a nowożytnymi postawami wobec wiedzy i rodzącej się wtedy nauki oraz tworzenia przedmiotu naukowego poznania.

Trzecia umiejętność to połączenie rozległej wiedzy historycznej – a specjalizacją Burke’a jest wczesna nowożytność – ze współczesnymi kwestiami rozwoju wiedzy, w których kluczowe wydają się powstałe instytucje oraz sposoby komunikacji między nimi dzięki zmieniającym się mediom. Połączenie to nie pozwala zapomnieć, na co Burke zwraca uwagę, że istnieją wyraźne „powiązania rodzinne” między współczesnymi praktykami kulturowymi rozpowszechniającymi się dzięki nowym mediom, np. czytelnictwem, a dawnymi, ukształtowanymi w epoce nowożytnej. Zagadnienie to będzie przedmiotem mojej uwagi oraz swojego rodzaju pretekstem do namysłu nad zmianami w zdobywaniu wiedzy przez część młodych ludzi, które przyniósł Internet.

Czwarta umiejętność to łączenie w swojej narracji, by użyć terminologii Brunona Latoura, czynników ludzkich i pozaludzkich, tego, co społeczne, z tym, co materialne, szczególnie jeśli chodzi o rozwój wiedzy naukowej związany z odpowiednią infrastrukturą materialną.

Piąta umiejętność, by ująć ją w jednym punkcie, to udana próba łączenia w swojej narracji różnych sposobów pisania społecznej historii wiedzy, by wymienić tylko zespalanie perspektyw historii wybitnych jednostek oraz tych zupełnie nieznanymi bohaterów historii (np. anonimowych drukarzy), wiedzy uczonych oraz wiedzy rzemieślników, wiedzy akademickiej oraz wiedzy alternatywnej. Przykładowo, w *Społecznej historii wiedzy* Burke znajduje w swojej opowieści równowagę między opisem tendencji i struktur a osobami, łączeniem teorii rewolucji z teorią ciągłości rozwoju wiedzy naukowej, przy czym unika grafocentryzmu, omawiając również wiedzę oralną, a nawet logocentryzmu na rzecz docenienia materiałów wizualnych (np. map¹). Uwzględnia, jaka wiedza powstawała w centrach naukowych, a jaka na peryferiach, zarówno

¹ W tym miejscu nie mógłbym nie wspomnieć o znakomitym referacie Igora Piotrowskiego pt. „Czasem wszystkich oszuka, najczęściej nikogo nie zmyli”. *Mapy klimatu i pogody a polska codzienność i geopolityka*, który był rozbudowaną refleksją na temat kartograficznych przedstawień klimatu i pogody Polski w kontekście upowszechnienia oraz naturalizacji tych wizerunków w XX wieku. Referat został wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji naukowej *Antropologia, media, komunikacja*, która odbyła się w Łądku-Zdroju 28–29 maja 2018 roku.

w samej Europie, jak i w świecie pozaeuropejskim, głównie w świecie islamu oraz Chinach.

Dodając do tej syntetycznej umiejętności prowadzenia narracji dodatkową, charakterystyczną dla antropologii społeczno-kulturowej, tj. umiejętność zobaczenia we fragmencie całości, w szczególności ogółu, nie pozostaje nic innego jak stwierdzenie, że wspomniana próba, oceniona przeze mnie jako udana, przekłada się na znakomity styl pisania autora. Bez wątplenia Burke posiadał umiejętność prezentowania swojej rozległej wiedzy historycznej w sposób jasny i przejrzysty, co w połączeniu z różnymi sposobami narracji daje czytelnikowi poczucie podróży w wymiarze synchronicznym i diachronicznym, przenoszenia go w różne miejsca wytwarzania lub gromadzenia wiedzy. Opowiadana społeczna historia wiedzy naświetlana jest z wielu perspektyw, co pokazuje, jak skomplikowana jest to historia, którą – co więcej – należy opowiadać w stylu to skomplikowanie oddającym, tj. uwzględniającym wielość aktorów biorących udział w wytwarzaniu, gromadzeniu i przekazywaniu wiedzy.

Moim zdaniem ta wieloaspektowość narracji Burke'a to jedna z największych zalet *Społecznej historii wiedzy*, ale nie tylko jej, by wspomnieć chociażby *Języki i społeczności w Europie wczesnonowożytnej* (Burke 2009). Ta druga książka, analogicznie do pierwszej, w moim przekonaniu, nie odkrywa czegoś radykalnie nowego, lecz jest znakomitą kompilacją prac już istniejących, przy czym o ile druga porusza stosunkowo mało znaną problematykę, o tyle pierwsza wręcz przeciwnie. Nie jest to w żadnej mierze zarzut w stosunku do Petera Burke'a, wręcz przeciwnie, gdyż szeroko pojęty kolektyw naukowy humanistów potrzebuje również dobrych rzemieślników (tezę taką dałoby się udowodnić, sięgając do pism Ludwika Flecka oraz Michela Foucaulta). Burke nie jest może badaczem, który otwierałby zupełnie nowe horyzonty poznawcze, ale jego prace, dążące do pewnej syntezy, mają swoją wartość poznawczą, szczególnie że niewielu badaczy w ogóle dąży do owych syntez.

Jak przedstawia się perspektywa teoretyczna w *Społecznej historii wiedzy*? Która dyscyplina zajmująca się wiedzą jest najbliższa jej autorowi? Generalnie rzecz biorąc, to perspektywa klasycznej socjologii wiedzy uzupełnianej ujęciami nieklasycznymi, „starej” i nowej” socjologii wiedzy, jak mówi Burke, czy też – w innym miejscu – pierwszej i drugiej fali tej socjologii. Oba te ujęcia podzielają fundamentalne przekonanie o społecznym charakterze wiedzy, gdzie indziej jednak kierują swoją uwagę poznawczą, inaczej rozkładają akcenty. Burke wyróżnia cztery takie akcenty, które należy wymienić, gdyż są realizowane w opisie *Społecznej historii wiedzy*. Pierwszy akcent przesuwał się ze zdobywania i przekazywania wiedzy na jej wytwarzanie, drugi wskazywał, że posiadacze wiedzy to środowisko znacznie bardziej zróżnicowane, co było związane z dostrzeżeniem i uznaniem faktu, że różni ludzie dysponują różnymi wiedzami,

a każda z nich jest warta analizy. Trzeci aspekt, odróżniający nową socjologię wiedzy od tej starszej, polegał na większym skupieniu się mikrosocjologii obejmującej badania codziennego życia intelektualnego małych grup, kręgów, sieci czy „wspólnot poznawczych”, postrzeganych jako fundamentalne jednostki konstruujące wiedzę i kierujące jej dyfuzją przez odpowiednie kanały (Burke 2016, 19). Czwarty przesuwą zainteresowanie z posiadaczy wiedzy w sensie klasowym na ich swoistą geografię kulturową oraz płęć.

Burke, budując swoją perspektywę, wychodzi od tak klasycznych autorów, jak: Auguste Comte i Karol Marks przez Emila Durkheima i Marcela Maussa po Maxa Schelera i Karla Mannheima. Przy okazji przypomnienia tych autorów przywołuje pojęcia kategoryzowania i klasyfikowania wiedzy oraz interesu poznawczego regulowanego społecznie. Wymienia także z jednej strony Maxa Webera oraz Thorsteina Veblena z drugiej, lokując ich ustalenia dotyczące – odpowiednio – teorii biurokracji, narodzin kapitalizmu oraz ostentacyjnej konsumpcji, „klasy próżniaczej” i socjologii prawdy w perspektywie socjologii wiedzy, z którymi uczeni ci nie są powszechnie kojarzeni. Wspomina również Polaków, Florianą Znanieckiego i jego *Społeczne role uczonych* oraz Ludwika Flecka. Tego pierwszego jedynie w kontekście szybkiego porzucenia problematyki socjologii wiedzy, drugiego zaś w kontekście „mikroskopowego” praktykowania socjologii wiedzy. Wymieniając te postaci i uzupełniając swoją narrację o Roberta Mertona czy Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, wskazuje, że godne uwagi początki socjologii wiedzy w zasadzie zamarły, co było spowodowane zarówno różnymi czynnikami profesjonalnymi, jak i nieprofesjonalnymi.

Zdaniem Burke’a impuls do odrodzenia socjologii wiedzy, czyli jej przesunięcia z peryferii do centrum namysłu nauk społecznych oraz dostarczenia tej subdyscyplinie socjologii odpowiednich narzędzi poznawczych i słownika, przyszedł spoza socjologii, zwłaszcza ze strony antropologii społeczno-kulturowej (Claude Lévi-Strauss, Clifford Geertz, Jack Goody, Ernst Gellner, Pierre Bourdieu), historii nauki (Thomas Kuhn) i filozofii (Michel Foucault). Zarówno Lévi-Strauss, Foucault, jak i Bourdieu zaciągnęli dług u Durkheima i jego zainteresowań kategoryzacjami i klasyfikacjami wiedzy, choć w swojej twórczości te oryginalne umysły na różne sposoby dystansowały się od twórcy francuskiej szkoły socjologicznej. Jak wiadomo, Foucault stworzył cały słownik zdolny analizować relacje między wiedzą a władzą, i to na różnych poziomach: od mikroskali rodziny po makroskalę instytucji totalnych. Bourdieu umieścił wiedzę w centrum socjologii w serii swoich studiów o „teoretycznej praktyce”, „kapitale kulturowym” i „[...] władzy definiowania przez instytucje w rodzaju uniwersytetów, co stanowi prawomocną wiedzę, a co nie” (Burke 2016, 18). Z kolei Goody analizował różnice w typach wiedzy w społecznościach oralnych i piśmiennych, Geertz badał kategorię zdrowego rozsądku i jego lokalnego

kontekstu, Gellner interesował się zmiennymi relacjami między sferą ekonomiczną, polityczną i intelektualną, które opisywał jako systemy produkcji, przymusu i poznania.

Wszystkie wymienione postaci i ich koncepcje (a nie jest to ich pełna lista) uważny czytelnik odnajdzie w czasie lektury *Spółecznej historii wiedzy*.

Autor ma rzecz jasna świadomość stworzenia niezwykle heterogenicznej perspektywy socjologii wiedzy, gdyż jak sam zauważa, jego książka podejmuje próbę napisania historii społecznej inspirowanej klasycznymi teoriami Durkheim'a i Webera w nie mniejszym stopniu niż ideami Foucaulta i Bourdieu, a sam tytuł jest hołdem dla Mannheima (Burke 2016, 22). Wybór takiej perspektywy, czerpiącej z wielu sposobów podejścia do tworzenia i rozpowszechniania wiedzy, jest podyktowany sprzeciwem wobec specjalizacji w opisie społecznej historii wiedzy, która spowodowała fragmentaryzację naszego świata wiedzy o wiedzy (Burke 2016, 20). Ponadto Burke, jako historyk, zauważa, że historycy, poza kilkoma wyjątkami uczonych marksistowskich, Jamesa H. Robinsona oraz Josepha Needhama, nie brali socjologii wiedzy na poważanie. Ci, którzy próbowali pisać społeczne historie wiedzy, byli odrzucani przez czołowych historyków nauki. Dopiero w latach 60. XX wieku takie próby weszły w obszar nauki normalnej w sensie Kuhnowskim (Burke 2016, 21). Ta niechęć do specjalizacji, intelektualna sympatia autora historyka do socjologii wiedzy oraz „czułość” autora na instytucjonalne – i nierzadko polityczne – usytuowanie wiedzy sprawia, że nazywa on swoje dzieło „historyczną socjologią wiedzy”, podając przy tym inne możliwe tytuły, takie jak „polityczna historia wiedzy” lub „kulturowa historia wiedzy” (Burke 2016, 262–263).

W tak zarysowanej perspektywie poznawczej historycznej socjologii wiedzy celem książki jest „[...] próba precyzyjniejszego zdefiniowania specyfiki współczesności dzięki przyjrzeniu się jej w kontekście długotrwałych trendów” (Burke 2016, 12). Zwrócenie uwagi z jednej strony na okres nowożytny, z drugiej zaś na współczesność wiedzy społecznej jest cechą wyróżniającą książkę Burke’a, gdyż społeczne historie wiedzy, jakie do tej pory napisano, skupiały się na XIX i XX wieku, natomiast angielski historyk pokazuje rozwój wiedzy oraz praktyk z nią związanych od nowożytności po najnowszą współczesność, co wyraża tytuł drugiego tomu *Spółecznej historii wiedzy: Od Encyklopedie do Wikipedii*². Generalnie rzecz biorąc, książka Burke’a jest, jak sygnalizowałem wcześniej,

² *Spółeczna historia wiedzy* podzielona jest na dwa tomy. Pierwszy to *Od Gutenberga do Diderota*, drugi właśnie *Od Encyklopedie do Wikipedii*. Pierwszy tom jest tekstem opartym na cyklu wykładów wygłoszonych na Uniwersytecie w Groningen, z kolei drugi tom powstawał w bardziej heterogeniczny sposób, co – nawiasem mówiąc – pokazuje współczesną praktykę wytwarzania wiedzy akademickiej, gdyż jest połączeniem wykładów wygła-

śledzeniem powinowactwa między nowożytnymi postawami wobec wiedzy a XX-wieczną socjologią wiedzy, które można ująć jako rozpięte na biegunach ufności i nieufności wobec wiedzy, o czym autor wspomina w zakończeniu, epilogu pierwszego tomu.

Peter Burke ma rację, pisząc, że: „Wiarygodności wiedzy nie należy uważać za rzecz oczywistą. W różnych kulturach i w różnych okresach kryteria wiarygodności różnią się i zmieniają. Jedną z najważniejszych tendencji intelektualnych w nowożytnej Europie był rozkwit rozmaitego typu sceptycyzmu wobec uproszczeń wiedzy” (Burke 2016, 237). W takiej perspektywie warto podkreślić dwie kwestie. Pierwsza dotyczy klasyfikowania i kategoryzowania wiedzy oraz określania jej statusu: czy jest on obiektywny, czy relatywny? W takim ujęciu Burke przywołuje nie tylko wspomnianych już francuskich etnologów i socjologów, ale i Ludwika Flecka, którego zdaniem: „Cokolwiek wiadomo, zawsze wydaje się to systematyczne, sprawdzone, stosowne i oczywiste dla wiedzącego. Podobnie każdy obcy system wiedzy wydaje się sprzeczny, niesprawdzony, niestosowny, urojony lub mistyczny” (cyt. za: Burke 2016, s. 12). Burke pokazuje w swojej książce, jak klasyfikowanie wiedzy oraz przyznawany jej status jest relatywny kulturowo. Druga kwestia wskazuje, że ów sceptycyzm wobec wiedzy, zarówno naukowej, jak i tej codziennej, ma swoje korzenie właśnie w nowożytności, że toczony tam spory oraz kontrowersje są zadziwiająco bliskie czasom nam współczesnym.

Burke opisuje dwa typy sceptycyzmu: „wysoki”, filozoficzny, odnoszący się do wiedzy naukowej, oraz „niski”, o charakterze raczej praktycznym. W tym pierwszym typie mamy do czynienia m.in. z zarzutem, który można określić mianem „bycia Tam”, co przekłada się na wzajemną krytykę poszczególnych uczonych tamtego czasu. Dotyczy ona, jak łatwo się domyślić, tego, czy dany uczyony odwiedził miejsce, o którym pisze, czy przywołuje informacje dotyczącego tego obszaru, czy też „wierzy w plotki”, w to, co zasłyszane. „Innym problemem niepokojącym uczonych było rozróżnienie tekstów oryginalnych i tekstów podrobionych w przeszłości” (Burke 2016, 239) – informuje Burke. Co to znaczy „autentyczne”? Dlaczego, jeśli prace historyków różnią się w opisach w zależności od społecznych interesów czy przynależności narodowej opisującego autora, mamy im ufać? I którym opisom? Jak je oceniać? Pojawiają się zatem istotne, także przecież współcześnie, pytania, mniej lub bardziej wprost formułowane, choć rzecz jasna w nieco innym słowniku, o procedury wytwarzania wiedzy, autorytetu tego, kto zaświadcza, kategorie kulturowe tych, którzy ową wiedzę tworzą. Burke wskazuje, że takie problemy, jak: autorstwo jakiegoś

szanych na różnych uniwersytetach, pobytów w odpowiednich instytucjach akademickich oraz warsztatów.

dzieła, a nawet jego „plagiat” czy „przepisanie” (z dzisiejszego punktu widzenia), istniały już wcześniej, choć nie były prześwietlane z taką (samo)wiedzą kulturową, jaką dysponujemy dzisiaj (nie istniała wtedy wiedza o konwencjach pisarskich, historii książki etc.). Zaświadczenie dotyczące tego, co się widziało i czego było się „naocznym świadkiem”, było problemem już za czasów „rewolucji naukowej” (Shapin 2000), czego przykładem może być przywołana, a szeroko przecież opisana sprawa „pompy powietrznej” (Shapin 1993, 332–371). To są na ogół sprawy dobrze znane, szczególnie dla zainteresowanych rozwojem wiedzy naukowej. Równie ciekawy, a może nawet ciekawszy jest ten sceptycyzm „oddolny”, formułowany względem pewnych doniesień, ale *de facto* niemający narzędzi poradzenia sobie z wielością sprzecznych niekiedy informacji i stojących za nimi autorytetów. Widać to na przykładzie doniesień z biuletynów w XVII wieku oraz „uczciwości pierwszych gazet”. Jak zauważa Burke: „Rozbieżności między różnymi sprawozdaniami z tych samych wydarzeń już po tym, jak do nich doszło, zapewne uczyniły jeszcze więcej nowożytnych czytelników praktycznymi sceptykami. Jak w 1569 roku komentował pewien Anglik: »Codziennie mamy kilka wiadomości, czasami sprzecznych, ale wszystkie publikuje się jako prawdziwe«. Rozwój biuletynów w XVII wieku uświadomił niewiarygodność doniesień o »faktach« większej liczbie osób niż kiedykolwiek wcześniej, ponieważ konkurencyjne i rozbieżne relacje o tych samych wydarzeniach, na przykład o bitwach, docierały do głównych miast tego samego dnia i dawały się bez trudu porównywać i zestawiać. Sama uczciwość pierwszych gazet, które w późniejszych numerach korygowały błędy pospiesznych raportów z numerów uprzednich, prawdopodobnie nauczyła wielu czytelników patrzenia na wiadomości krytycznym okiem” (Burke 2016, 243).

Dwa typy sceptycyzmu są odpowiedzialne za ówczesny „kryzys wiedzy” czy – mówiąc precyzyjniej – utratę wiary w rodzącą się wiedzę naukową, która wymaga precyzyjnego sformułowania odpowiedniej metody naukowej. Jedną z nich była metoda geometryczna, sformułowana w *Rozprawie o metodzie* przez Kartezjusza, który wyprowadzał swój system intelektualny z minimum aksjomatów. Cieszyła się ona uznaniem nie tylko we Francji, zyskała uznanie np. u Spinozy, a w pewnym aspekcie akceptował ją Leibniz (uniwersalność matematyki zdolnej pogodzić rozbieżności wśród filozofów). Inną, rodzącą się metodą był – choć może wydać się to nieco paradoksalne – empiryzm, zawdzięczający wiele zasadzie „verum-factum” Vica oraz praktykom eksperymentalnym m.in. Boyle’a. Choć jak zaznacza Burke, systematyczny eksperyment nie stanowił wynalazku XVII wieku, to od tego czasu datuje się początek procesu jego upowszechniania i coraz większej dopuszczalności jako „wiedzotwórczej” praktyki. Zdaniem Burke’a w nowożytności mamy do czynienia z połączeniem dwóch spośród czterech powodów uznania twierdzeń za prawdziwe. Są nimi:

przeświadczenie, autorytet, rozum i poznanie zmysłowe, a nowożytność dokonuje syntezy dwóch ostatnich (Burke 2016, 246), co znajduje swój dojrzawy wyraz w filozofii Kanta. Warto zauważyć, że łączenie rozumu z percepcją zmysłową odbywało się również za pomocą narzędzi, takich jak teleskop i mikroskop, które były jednocześnie materialną infrastrukturą oraz pewnego rodzaju metaforami poznania, gdyż pozwalały postrzegać dalej i głębiej. Ponadto stosowanie narzędzi naukowych, obok coraz systematyczniejszego gromadzenia faktów i praktycznych podręczników, stawało się wyznacznikiem metody naukowej. Owa metoda, dążąca do precyzji oraz zgromadzenia powtarzalnych dyrektyw i jednocześnie pragnąca uchronić się przed sceptycyzmem, wykorzystuje coraz większe zaufanie do liczb, które miały gwarantować ideał wiedzy bezstronnej i bezosobowej. Co ciekawe, owo zainteresowanie ideałem wiedzy wyłożonej w porządku liczbowym było charakterystyczne nie tylko dla filozofów czy badaczy przyrody, ale także urzędników państwowych, których działalność jest szczegółowo opisana m.in. pod kątem tego, jakie informacje zbierano, jak je gromadzono i jak archiwizowano. W *Społecznej historii wiedzy* istnieje kilka interesujących analogii pod względem tworzenia wiedzy naukowej i innych przestrzeni z wiedzą kojarzonych czy też opartych na jej zdobywaniu. Oprócz urzędników gromadzących wiedzę o funkcjonowaniu państwa i społeczeństwa, wiedzy zdobywanej przez dyplomatów oraz szpiegów interesująca jest praktyka sądowa. Do tej ostatniej wprost odwoływał się m.in. Boyle, który porównywał świadectwa z eksperymentów ze świadkami w procesach o morderstwo, z kolei niektórzy historycy utrzymywali, że piszą o faktach z bezstronnością sędziego.

Bez wątpienia powstały sceptycyzm oraz próby uporania się z nim wzmagały zainteresowanie epistemologią (za najoryginalniejsze z dzisiejszego punktu widzenia uznaje Burke refleksje Bacona i Vica), co było znakomitym podglebieniem dla tworzenia historii wiedzy i narodzin socjologii wiedzy, co po raz kolejny pokazuje *idee fixe* Burke'a, że jeśli chce się zrozumieć współczesność, nie można pominąć okresu nowożytnego.

Nie sposób odnotować w tym miejscu faktu, że wspomniany „kryzys wiedzy” oraz zazębiająca się z nim potrzeba stworzenia nowej metodologii pisania o nauce, w szczególności o kontrowersjach naukowych, występują z całą mocą także i dzisiaj. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że są to kwestie kluczowe, którym wielu badaczy związanych z kręgiem postkonstruktywistycznym poświęca należytą uwagę. W tym kontekście warto przywołać znakomitą książkę Michała Wróblewskiego pt. *Medykalizacja nadpobudliwości: od globalnego standardu do peryferyjnych praktyk* (Wróblewski 2018). Dotyczy ona konstruowania jednostki psychiatrycznej, jaką jest ADHD, ale jest ponadto niezwykle pomocna w analizie kontrowersji naukowych, refleksji nad społeczeństwem ryzyka, tworząc przy okazji ciekawą aparaturę pojęciową. Autor przywołuje

m.in. kontrowersję wokół ruchów antyszczepionkowych, i za Andrzejem W. Nowakiem zwraca uwagę na rolę Internetu w stworzeniu przesyty informacyjnego oraz niemożności rozpoznania statusu zawartych tam informacji na temat szczepionek i ich działania (Wróblewski 2018, 78). Powoduje to swoisty, współczesny kryzys wiedzy, a co za tym idzie – promowanie odpowiednich działań.

Z punktu widzenia antropologa mediów i komunikacji szczególnie zainteresowały mnie w pierwszej części *Społecznej historii wiedzy*, zatytułowanej *Od Gutenberga do Diderota*, różnego rodzaju praktyki zdobywania wiedzy związane z „udziałem czytelnika”, jak określa to Burke, który trafnie zauważa: „Zdobywanie wiedzy w sposób oczywisty zależy nie tylko od możliwości dostępu do magazynów informacji, lecz także od osobistej inteligencji, założeń i praktyk. Historia sposobów słuchania, a nawet sposób widzenia, nie została głębiej zbadana, za to historia czytania skupiła na sobie przez kilka ostatnich dziesięcioleci sporo uwagi i zrodziła na przykład nowe podejście do historii nauki. Nowe podejście wzbudziło też wiele dyskusji, zwłaszcza dyskusję o rozwoju tzw. czytania ekstensywnego, czyli przeglądania, przebiegania wzrokiem czy kartkowania. Pewien historyk utrzymywał, że »czytelnicza rewolucja« nastąpiła w Niemczech pod koniec XVIII wieku w sensie zwrotu od intensywnego do ekstensywnego czytania. Inny opisywał bardziej stopniowy i ogólniejszy zwrot »od intensywnego i skupionego czytania do bardziej ekstensywnego, nonszalanckiego stylu« – efekt upowszechnienia książki, który poskutkował jej »desakralizacją«. W połowie XVIII wieku doktor Johnson zapytał rozmówcę z właściwą sobie swadą: »Sir, czy czyta pan książki w całości?«” (Burke 2016, 215–216)³. Do intensywnego czytania zachęcano szczególnie w szkołach i na uniwersytetach, na których wymagano od studentów drobiazgowej znajomości tekstów klasycznych. Studenci ćwiczyli umiejętność „sztucznej pamięci”, tj. podejmowali wysiłek kojarzenia wszystkiego, co chcieli zapamiętać, z żywymi i dramatycznymi obrazami zaczerpniętymi z teatru czy kościoła. Ponadto studenci mogli robić notatki w tekstach przez m.in. podkreślanie fragmentów czy zapisywanie na marginesie nagłówków, a niekiedy nawet obrazów wskazującego palca. Istniały osobne notatniki, a nawet fiszki (*fiches*), które pozwalały się przetasowywać w rozmaite kombinacje, ilekroć zaszła taka potrzeba. Funkcjonowały notatki (*notes*) i streszczenia (*digest*), których sporządzania uczono w szkołach, a jeszcze wcześniej, tj. przed XVI wiekiem, posługiwano się „książką komunałów” zorganizowaną w systematyczną formę,

³ Owymi historykami są wymienieni przez Burke’a w przypisie R. Engelsing oraz R. Chartier.

opartą nierzadko na porządku alfabetycznym owych komunałów. Wszystko to pomagało przyswajając wiedzę studentowi-czytelnikowi przy minimum wysiłku. Zdaniem Burke'a historia robienia notatek wniosłaby znaczący wkład w historię intelektualną; zauważa on jednocześnie, że trwanie tej praktyki nie jest ani oczywiste, ani niezmienne.

Część druga *Społecznej historii wiedzy* jest próbą odpowiedzi na pytanie: „[...] jakimi drogami osiągnęliśmy nasz obecny stan wiedzy zbiorowej?” (Burke 2016, 260). Głównymi procesami, jakie śledzi Burke w rozrastaniu się „społeczeństwa wiedzy”, są: kwantyfikacja, sekularyzacja, profesjonalizacja, specjalizacja, demokratyzacja, globalizacja i technologizacja. Oprócz tego ostatniego, który „wydaje się maszerować naprzód bez napotykania poważnych przeszkód”, wcześniejsze są naznaczone wewnętrznymi antagonizmami, sprzecznymi tendencjami i brakiem równowagi między nimi, np. sekularyzacja z antysekularyzacją, profesjonalizacja z amatorstwem etc. Jak pisze Burke: „Moim celem jest przeciwstawienie rozległego obrazu, często niewidocznego dla specjalistów, obrazu, który zawiera ogólny opis specjalizacji jako takiej. Obraz ów dla okresu ok. 1750–2000 będzie definiowany przez kontrast z okresem nowożytnym, tj. epoką 1450–1750” (Burke 2016, 261). Podkreśla jednocześnie, o czym pisałem wcześniej, że nie można zapomnieć o ciągłości wiedzy między okresem nowożytnym a współczesnością, słowem – zachęca do dialogu tych, którzy rzadko ze sobą rozmawiają: historyków okresu nowożytnego i okresu współczesnego.

Tak zarysowany pomysł na drugą część *Społecznej historii wiedzy* przekłada się na interesujący układ rozdziałów, będących w zasadzie rozległymi esejami, które są przypisane do trzech części. I tak w części pierwszej – *Praktyki wiedzy* – mamy do czynienia z omówieniem poszczególnych praktyk gromadzenia wiedzy (w tym etnograficznych badań terenowych oraz dziennikarstwa), analizowaniem wiedzy, rozpowszechnianiem jej oraz zastosowaniem. Część druga to *Cena postępu*, w której Burke analizuje rachunek zysków i strat poznawczych oraz relacje między specjalizacją, pracą zespołową, interdyscyplinarnością a powstawaniem nowych katedr oraz instytucji badawczych, towarzystw naukowych, kongresów etc. Część trzecia – *Społeczna historia w trzech wymiarach* – dzieli się na trzy rozdziały dotyczące geografii wiedzy, socjologii wiedzy (socjologii w liczbie mnogiej) oraz chronologii wiedzy.

Jako że nie sposób omówić bogactwa faktograficznego *Społecznej historii wiedzy*, przejdę teraz do skrótego zarysowania sposobu, w jaki można przeczytać tę książkę. Będzie to spojrzenie antropologa mediów i antropologa komunikacji, który jest pod znaczącym wpływem innej książki Burke'a, a mianowicie *Społecznej historii mediów* (Burke 2010). Ten sposób wynika w ogromnej mierze z obserwowania sposobów zdobywania wiedzy o świecie przez moich studentów (prowadzę zajęcia ze studentami dziennikarstwa oraz komunikacji

wizerunkowej na Uniwersytecie Wrocławskim), a także sposobów prezentowania wiedzy przez młodszą część wykładowców, spełniających ich oczekiwania w tym zakresie. Zdaję sobie sprawę z subiektywności przedstawionych poniżej refleksji, są one jedynie zapisem moich obserwacji, nie wiem, na ile powszechnych i na ile charakterystycznych dla studentów tych kierunków w ogóle (w Polsce). Nawet gdyby jednak miały się one ograniczyć do nich właśnie, niosą ze sobą jakiś opis „wiedzy lokalnej” społeczności studentów dziennikarstwa i komunikacji wizerunkowej, których traktuję jako przedmiot moich nieprofesjonalnych „badań terenowych”.

Moje refleksje są inspirowane rozdziałem *Společnej historii wiedzy* poświęconym traceniu wiedzy. Wpisuje się on w socjologiczny namysł nad relacją wiedzy i niewiedzy (zob. np. Sojak i Wincenty 2005), który – jak zauważa Burke – przeżywa renesans.

Z moich kilkuletnich obserwacji oraz rozmów wynika, że wiedza moich studentów, zarówno profesjonalna, dotycząca kierunku studiów, jak i wiedza o świecie, w którym żyją, w zdecydowanej mierze pochodzi z Internetu. Jawi się on im, po pierwsze, jako przestrzeń wolności i bezproblemowego dobra, po drugie, jako przestrzeń gromadząca całą wiedzę ludzkości. „W Internecie jest wszystko” – twierdzą zgodnie. Na kilkadziesiąt osób tylko jedna ma założoną kartę biblioteczną, niewiele osób w ogóle kiedykolwiek odwiedziło bibliotekę. Jest ona – ich zdaniem – przeżytkiem. Niewiele osób czyta książki, nie tylko naukowe z zakresu ich studiów, ale także z zakresu literatury pięknej, gdyż żyją one w kulturze, którą określiłbym mianem „Kultury Netflixa”. Studenci mają trudności ze zrozumieniem nawet stosunkowo łatwo przyswajalnego tekstu naukowo-medioznawczego, nie potrafią często wskazać głównych tez artykułu. Ponadto mało kto ogląda telewizję (wybrane programy ogląda się w Internecie), właściwie nikt nie czyta gazet w wersji papierowej, a i w dużej mierze nie czyni tego w wersji elektronicznej, co jest zaskakujące w kontekście ich studiów. W pracach licencjackich występują odwołania do Wikipedii (choć jest to praktyka wręcz karana przez wykładowców), to stamtąd czerpie się nawet definicje wizerunku czy komunikacji. Warto dodać w tym kontekście dwa zastrzeżenia. Pierwsze to takie, że nie dotyczy to wszystkich studentów, choć zdecydowanej ich większości, a po drugie w większej mierze studentów dziennych niż zaocznych (stacjonarnych niż niestacjonarnych), którzy są (zazwyczaj) nieco starsi, niekiedy studiowali inne kierunki oraz pracują zawodowo.

Taki obraz ma swoje konsekwencje, które zauważam na kilku obszarach zdobywania przez nich wiedzy oraz jej prezentowania, np. w pracach licencjackich. Chociaż oceniam owe konsekwencje negatywnie, gdyż tworzą one „płytki umysł” (Carr 2013), to jest oczywiste, że nie należy odczytywać moich uwag jako krytyki studentów w trybie zindywidualizowanym bądź psychologizującym,

a na pewno nie oceniających ich jako osób, co byłoby niesprawiedliwe, gdyż ich praktyki są regulowane przez siły, których nie rozumieją i nad którymi nie panują. Chodzi mi raczej o opis kilku zjawisk, które mogą być użyteczne dla szerszej refleksji nad społeczną historią wiedzy. W tym sensie studenci są po prostu dziećmi swoich czasów, tak jak ja jestem swoich, czy – mówiąc językiem bardziej naukowym – podmiotami kultury regulowanej odpowiednimi przekonaniami mającymi wpływ na podejmowane przez nich działania.

Po pierwsze, jako że moi studenci zostali ukształtowani przez lekturę tekstów internetowych, przenoszą ich wygląd (interfejs) na tekst naukowy. Prace, szczególnie tworzone na początkowym etapie, wyglądają czasami jak teksty blogów wraz z podkreśleniami lub/i wytłuszczeniami, sporymi odstępami pomiędzy akapitami, a nawet emotikonami. Nie było przypadku, aby student poprawnie wykonał stronę tytułową, przestrzegał reguł zapisywania przypisów, stworzenia bibliografii zgodnie z podanym wzorem. Początkowo miałem podejrzenia, że to po prostu ich niedbalstwo (sam nie przykładam do tego wielkiej wagi), ale zapewniali mnie, że bardzo się starali, a nie miałem powodów, aby nie wierzyć. Kiedy wskazywałem na konkretne różnice, na zasadzie gry w „znajdź różnice”, dopiero wtedy zaczynali dostrzegać swoje błędy (np. różne czcionki, brak wyrównania do prawej strony etc.). Wcześniej pisząc swoje prace i konfrontując je ze wzorem, nie tyle uważali różnice za nieznaczące, ile ich w ogóle nie dostrzegali. Jest to przykład zmian percepcyjnych, jakie zachodzą pod wpływem socjalizacji w przestrzeni Internetu.

Po drugie, coraz powszechniejsze staje się plagiatowanie tego, co znalezione w Internecie. Część studentów nie robi tego świadomie, oni po prostu nie widzą w tym problemu, gdyż to, co znalezione w Internecie, nie ma swojego autora, należy do wszystkich, co jest przejawem wspomianej przez Burke'a demokracji wiedzy (Burke 2016, 586). Kłopot w tym, że część studentów nie widzi problemu w nieprzywołaniu autora cytowanego przez nich tekstu, a niekiedy nawet artykułu naukowego, gdyż należy on do Internetu, a nie do autora, bo tam został znaleziony (takie wyjaśnienie zostało mi kiedyś podane). Przypomina to jako żywo tasowanie fiszek, kłopot w tym, że te fiszki mają autora. Ponadto mają problem z rozpoznaniem, co jest ich własną myślą, a co myślą zapożyczoną, zdarza się zatem tak, że niekiedy student mówi o płynnej ponowoczesności, jakby to była jego oryginalna koncepcja, nie widząc potrzeby zrobienia przypisu do Zygmunta Baumana.

Po trzecie, w nikłym stopniu istnieje nawyk sprawdzania informacji, co jest – moim zdaniem – związane ze stopniem stopienia sceptycyzmu. Wierzy się w to, co napisane, choć przecież nawet laik może stworzyć hasło w Wikipedii. Przykładowo, jedna z moich dyskusji, zainicjowana niezwykle częstym przywoływaniem przez studentów ustaleń psychologii ewolucyjnej (choć bez

wiedzy o tej dziedzinie), dotyczyła ich twierdzenia, że ludzie dobierają się w pary/zakochują w sobie poprzez zapach. Twierdzenie takie jest kontrowersyjne nawet z punktu widzenia profesjonalnej wiedzy w tej dziedzinie (Pawłowski, Ulanowski 2016, 195–197). Pytani o źródło swojej wiedzy wskazywali na Internet, przy czym były to teksty nawet nie tyle popularnonaukowe, ile „popnaukowe”, spłycone do tego stopnia, że nie miały żadnego związku z przywoływanymi tam laboratoryjnymi badaniami. Nikt nie przeprowadził dziennikarskiego śledztwa, czy jest tak, jak głoszą to naukowcy.

W owym stopniu sceptycyzmu ma swój udział proces, który określiłbym mianem „memoizacji rzeczywistości”. Oznacza on umiejętność, skądinąd dla badacza kultury bardzo ciekawą, „przerobienia” wybranych zachowań, wydarzeń, zjawisk w mem, czyli komunikat, mówiąc językiem semiotyki, łączący w sobie kod wizualny z kodem werbalnym wchodzącymi ze sobą w interakcję (zazwyczaj kod werbalny „naświetla” kod wizualny)⁴. Memoizacja rzeczywistości ma jednak swoje dwie konsekwencje. Pierwsza to taka, że mem ma raczej wywołać odpowiednie emocje, np. ma rozśmieszyć, być „dla beki” (choć zdarzają się i takie, które poruszają istotne problemy). Druga dotyczy braku chęci do wyjaśnienia „jak jest”, tj. pozostawania na etapie określonej emocji, np. rozbawienia, ale nie dochodzenia do prawdy. Sporo osób zadowolona się po prostu emocją, nie interesuje ich to, czy mem jest prawdziwy, np. jego wizualna strona. Ten brak sceptycyzmu wynika też po części, tak widzę tę kwestię, z akceptacji sporej części studentów w życiu w świecie postprawdy, których użytecznym narzędziem są fake newsy (swoją udział mają w tym memy, co mógłbym wykazać na kilku przykładach). Oznacza to, że spora część młodych ludzi godzi się na to, że nie potrafi odróżnić prawdy od kłamstwa, oraz ma świadomość, że nie ma ku temu narzędzi, nie mówiąc już o tym, że ufa tylko sobie.

Po czwarte, wspomniana „popnauka”, uznawana za naukę, przejawia się w zaufaniu części studentów do rozpoznawalnych i widzialnych różnego rodzaju trenerów mentalnych oraz coachów, którzy są autorytetami w wyjaśnianiu rzeczywistości, podobnie zresztą jak inne osoby, np. podróżnicy i celebryci. Nie liczy się w dużej mierze to, co jest mówione, ale jak jest mówione. Obraz zastępuje treść. Jeśli nie przyciągasz uwagi, znaczy, że nie masz nic interesującego do powiedzenia.

I na koniec tych uwag, które mógłbym mnożyć, kwestia, która zasługuje na osobną refleksję. Jak zauważa Burke, niektórzy antropolodzy długo interesowali się tzw. strukturalną amnezją, czyli procesem, na mocy którego w kulturach oralnych nieużyteczna w danym momencie wiedza jest powszechnie zapomniana

⁴ Upraszczam tę kwestię, bo rodzajów memów może być kilka.

(Burke 2016, 426). W napisanym niedawno artykule pt. „Wtórna oralność a myślenie magiczno-metamorficzne” (Rydlewski w druku) zarysowałem pewien teoretyczno-kulturowy sposób myślenia o wtórnej oralności jako definiującej obecną sytuację czy stan kultury współczesnej uzupełniony o jej wymiar magiczny, bez uwzględnienia którego porównania między oralnością pierwotną a oralnością wtórną nie są wyczerpujące. Jeśli „powracamy” do oralności, przypominającej i nieprzypominającej jednocześnie tej pierwotnej, to można słusznie wnosić, że zachodzi proces strukturalnej amnezji. Ale moim zdaniem znacznie ciekawsze jest przyjrzenie się nie tyle traconej wiedzy (tę jednak można odzyskać, gdyż istnieje, jak na razie, na odpowiednich nośnikach), ile utrata pewnych umiejętności wykształconych przez pismo, tj. abstrahowania oraz dystansu, przyjęcia postawy zdystansowanej w rozumieniu Anny Pałubickiej (Pałubicka 2013) na rzecz umiejętności przypominających magiczne myślenie-działanie. Obserwuję na przykładzie swoich studentów proces utraty zdolności analitycznych, nie mówiąc już o tym, że zdobywana i gromadzona przez studentów wiedza, aby została zapamiętana, musi być nacechowana emocjonalnie, np. musi zawierać pewien element ludyczny lub/i element *show*.

Proces odchodzenia od kultury pisma może spowodować powolne zatracanie umiejętności myślowych wypracowanych przez pismo czy też tych, które pismu zawdzięczamy. Banałem będzie przypomnienie, o czym znakomicie pisali badacze oralności-piśmienności, że pismu zawdzięczamy wzrost działalności krytycznej, racjonalności, sceptycyzmu i logiki. Jak trafnie zauważa Wojciech J. Burszta, przez fakt przeniesienia języka ze sfery audialnej do wizualnej pismo umożliwia zastosowanie wobec aktów werbalnych i ich treści odmiennych sposobów badania. Pismo nadaje komunikacji ustnej ustaloną formę materialną, powodując tym samym, że człowiek osiąga dystans wobec swoich aktów werbalnych (Burszta 1986, 89). Wpływ umiejętności czytania i pisania spowodował także rozwój podstawy nowoczesnego myślenia, jaką są systemy klasyfikacyjne. Dopiero coś, co zostało zapisane, stawia przed użytkownikiem języka konieczność określania zasad i metod dokonanej klasyfikacji. Język mówiony „maskuje” brak spójności, dwuznaczności i sprzeczności, które ujawniają się, gdy możemy spojrzeć na dokonaną klasyfikację (Burszta 1986, 89–90). Ponadto pismo znacznie lepiej niż mowa umożliwia komunikowanie wiedzy abstrakcyjnej, co stwarza warunki do zajmowania się nią szerszej publiczności (Burszta 1986, 89).

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię, a mianowicie rozplecenie, dzięki pismu właśnie, magicznego związku słowa i działania, co z kolei tworzy dystans, umożliwiając zajęcie postawy zdystansowanej kosztem zaangażowanej. Jak zauważa Burszta: „[...] słowo utrwalone na piśmie przestaje być bezpośrednio związane z rzeczywistością działania (z »kontekstem sytuacji« w sensie

Malinowskiego) – samo staje się obiektem takiego działania” (Burszta 1986, 89). W efekcie: „Dekontekstualizacja mowy za pomocą pisma zmienia nie tylko sam środek komunikacji (pismo zastępuje komunikowanie werbalne), ale i powoduje zmianę komunikatu (tekst staje się obiektem refleksji bez konieczności konfrontowania go z działaniem)” (Burszta 1986, 89). Kultura, w której pismo traci na znaczeniu, niejako powraca do magicznego związku słowa i działania, z tego względu wielu studentów komunikacji wizerunkowej znakomicie odnajduje się w skutecznym działaniu, które – jak mam niekiedy możliwość obserwować – jest splotem myślenia i działania. Studenci myślą, działając, w tym sensie są majsterkowiczami, przy czym trudność sprawia im rozwiązanie jakiegoś problemu teoretycznego, nie mówiąc już o tym, że słabo dostrzegają procesy i konteksty, które mają charakter antyjednostkowy (myślą konkretem, np. daną jednostką, co jest zapewne też naleciałością myślenia neoliberalnego).

Ponadto, co niezwykle istotne, moi studenci w ogóle nie robią notatek (zarówno na wykładach, jak i na ćwiczeniach czy warsztatach), gdyż nie mają na czym i czym ich robić. Nie przynoszą ze sobą wydrukowanych tekstów na zajęcia, w związku z czym nie mają ich gdzie zapisywać, nie mają także notatników (czasami zdarza się, że studentka ma jakiś kolorowy zeszyt-gadżet) oraz długopisów. Coś się zmieniło w sferze przekonań czy świadomości społecznej, gdyż inaczej mieliby ze sobą materialną infrastrukturę (warto odnotować, że ich urzędnicy, głównie telefony czy smartfony, dają możliwości robienia notatek, a nawet podkreśleń, nie korzystają z nich jednak). Tym czymś, co reguluje stosunek do owej infrastruktury, jest kulturowo uregulowany ekstensywny sposób lektury, co dobrze obrazuje metafora skanowania tekstu, której użył jeden ze studentów zapytany, czy przeczytał artykuł. Poza tym w większości przypadków teksty, które powinny być przeczytane na zajęcia, są studentom wysyłane na grupowe maile, gdyż w przeciwnym razie nikt go nie przeczyta (poza kilkoma wyjątkami). Teksty kopiowane w instytucyjnym ksero prawie nigdy nie noszą śladów podkreśleń.

Na koniec warto też zastanowić się nad przekształceniami w zdobywaniu, gromadzeniu i – szczególnie – przekazywaniu wiedzy w łonie instytucji do tego powołanej, czyli uniwersytetu. Banalem będzie powiedzenie, że coraz bardziej przestaje on realizować swoją działalność sensotwórczą na rzecz komercjalizacji wiedzy, w tym wysokiej oceny wiedzy instrumentalnej, co z resztą, jak pokazuje Burke, nie jest czymś zupełnie nowym w historii tej instytucji. Ciekawszy jest jednak proces przechodzenia z kultury pisma w kulturę obrazu, czego widowym znakiem jest popularność, i w pewnym sensie zawodowa konieczność, robienia studentom prezentacji, gdyż tego oni od nas, wykładowców, właściwie wymagają. Ponadto zdarza się, że te wymagania są uzasadniane jakoby naturalnymi skłonnościami ludzkiego umysłu do lepszego zapamiętywania obrazów niż słów, co

nieradko jest wspierane przez dyskurs psychologiczny i dyskurs pedagogiczny, które przekonują nas, że postawa zaangażowana i aktywna forma uczestnictwa są jakoby bardziej naturalne i pomocne w rozwoju wiedzy niż postawa teoretyczna. Świadczy to o tym, że oba dyskursy bezrefleksyjnie realizują odpowiednie wartości kulturowe. Wynika to – moim zdaniem – z faktu, że psychologia jest w dużej mierze „ślepa” na kulturę, nie widzi tego, że jednostka funkcjonuje w świecie kulturowo konstruowanym i regulowanym, w którym odczuwanie swojego ciała, doświadczeń psychicznych jest uprzednio uregulowane kulturowo, a przez to potencjalnie zmienne. Co najmniej od kilku dobrych lat obserwuję, że nie do pomyslenia jest zrobienie referatu w innej formie niż prezentacja. Niekiedy proszę studentów, aby przełożyć formę prezentacji na tekst (ich referaty są często niezwykle interesujące i mogłyby stać się artykułem naukowym). Z moich obserwacji wynika, że młodym ludziom, którzy wychowali się już na prezentacjach, znacznie trudniej jest napisać tekst, mają większe kłopoty z prowadzeniem narracji, nie panują nad całością tekstu, tworzą kilkudzaniowe akapity, jakby nie potrafili rozwinąć myśli, co jest efektem wychowania na krótkich formach piśmienniczych. Z tego powodu mają problemy z napisaniem pracy licencjackiej, która zapewne kiedyś zostanie zmieniona na formę prezentacji, a następnie, mówiąc pół żartem, pół serio, w formę quizu bądź krzyżówki. Dopiero etap pisania pracy licencjackiej jest momentem nabierania przez nich pełnych kompetencji piśmienniczych, a co za tym idzie – myślowo-analitycznych.

Nawiasem mówiąc, na dzisiejszych konferencjach naukowych trudno spotkać się z klasycznym referatem. Przypuszczam, że jest to jeden z czynników (nie najważniejszy, ale istotny, obok „zakochania” w punktach) skutkujący nienadśyłaniem artykułów do druku w publikacjach pokonferencyjnych, co może wynikać z faktu, że kiedy ktoś zaczyna pisać tekst, często nie układa się on w spójną całość, gdyż pisanie zakłada znacznie większy poziom refleksyjności względem tego, co mówione oraz obrazowane.

Zmiany w sposobie zdobywania i gromadzenia wiedzy, jej klasyfikowania i kategoryzowania, dokonują się (nieradko) przez zmiany mediów, a zmiany wiedzy to zawsze zmiany nas samych. *Spoleczna historia wiedzy* Petera Burke’a czytana przez antropologa mediów i komunikacji znakomicie prezentuje tę idee.

BIBLIOGRAFIA

- Burke, Peter. 2009. *Języki i społeczności w Europie wczesnonowożytnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Burke, Peter. 2010. *Spoleczna historia mediów: od Gutenberga do Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Burke, Peter. 2012a. *Historia kulturowa: wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Burke, Peter. 2012b. *Naoczność: materiały wizualne jako świadectwo historyczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Burke, Peter. 2016. *Spółeczna historia wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Carr, Nicholas. 2013. *Płytki umysł: jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Pałubicka, Anna. 2013. *Gramatyka kultury europejskiej*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Epigram.
- Pawłowski, Bogusław, i Tomasz Ulanowski. 2016. *Nagi umysł. Dlaczego jesteśmy jacy jesteśmy. Ludzka natura bez złudzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Książkowe Agora.
- Rydlewski, Michał. „Wtórna oralność a myślenie magiczno-metamorficzne.” W *Rewolucje, zmiany, metamorfozy*, red. M. Czapiga i K. Konarska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, tekst w druku.
- Shapin, Steven. 1993. „Pompa i okoliczności: literacka technika Roberta Boyle’a.” W *Mocny program socjologii wiedzy*, red. B. Barnes i D. Bloor, 332–371. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Shapin, Steven. 2000. *Rewolucja naukowa*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Sojak, Radosław, i Daniel Wincenty. 2005. *Zagubiona rzeczywistość. O społecznym konstruowaniu niewiedzy*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wróblewski, Michał. 2018. *Medykalizacja nadpobudliwości: od globalnego standardu do peryferyjnych praktyk*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

ANTI-LITERACY PRACTICES AS A FACTOR OF CHANGING CULTURAL
KNOWLEDGE (ANTHROPOLOGIST'S OF MEDIA REMARKS
ON THE PETER BURKE' S *A SOCIAL HISTORY OF KNOWLEDGE*)

SUMMARY

The author of this paper describes ideas of Peter Burke contained in his book by the title *A Social History of Knowledge*. An English Professor of cultural history believes, that they are resemblances between modern (since Gutenberg's Age) and contemporary attitude to the genesis, growing, accumulate and to pass the knowledge. Author discuss readers practices, modern student's methods of accumulate knowledge and its memorization. He shows that some of them still exist in contemporary student's methods, but some burn out what is connected with process of substitute written culture by visual culture. That process is changing student's knowledge and their intellectual ability.

Keywords: anti-literacy practices, written culture, social history of knowledge, anthropology of media, Peter Burke

