

MARCIN POLAKOWSKI
Instytut Politologii UMK

O ZMIERZCHU PEWNEJ IDEI

Stwierdzenie, iż uniwersytet w dzisiejszych czasach już nie istnieje, wydać się może absurdalne. Edukacja jest wszak jedną z cech konstytutywnych współczesnych społeczeństw wiedzy, informacji, szybkiego jej przepływu i wymiany. Zgodnie z jej znaczeniem powinna być, i zasadniczo jest, jednym z podstawowych przedmiotów analiz i ocen dyskursu publicznego. Wśród owych ocen, pojawiają się również i te dotyczące najwyższego szczebla nauczania (uniwersyteckiego i innych), ujmowanego jako szkolnictwo wyższe. Wiele opinii bywa zresztą częstokroć komentarzem do rankingów próbujących policzyć, zmierzyć i sklasyfikować jakość kształcenia na poszczególnych uczelniach. Zgodnie z powszechnie powtarzanym stwierdzeniem o edukacji jako inwestycji w przyszłość i wykształceniu jako największym kapitale, suma punktów ma wymiennie określać poziom świadczonej usługi, ułatwiając przyszłym studentom dokonanie wyboru, w co zainwestować. Same rankingi wprawdzie stają się przedmiotem polemik. Spór jednak nie dotyczy zazwyczaj ich sensowności. W tej materii panuje bowiem jednomyślność, a przynajmniej konsensus sprowadzający się do stwierdzenia, iż o ile nawet nie odzwierciedlają one wiernie rzeczywistości, to przynajmniej są jednym z elementów wzmagających ożywczą konkurencję. Polemiki dotyczą więc najczęściej kryteriów, na podstawie których wszelkie klasyfikacje są układane, oraz narzędzi i metod pomiarowych, stosowanych przy ich sporządzaniu. Do najczęstszych z nich należą: infrastruktura danej jednostki edukacyjnej, ocena systemu stypendialnego, koszty kształcenia w danej miejscowości, możliwości naukowego wyjazdu zagranicznego, popyt na absolwentów poszczególnych uczelni na rynku pracy oraz enigmatycznie ujęta jakość kształcenia. Teksty publicystyczne – choć też często krytyczne – zazwyczaj w przypadku dramatycznych zdarzeń w szkołach czy przesileniach związanych z niewydolnością organizacyjną, zamykają się jednak w kręgu podobnych, ogólnikowych opinii. Należą do nich, w najlepszym razie, enigmatyczne i niewiele mówiące stwierdzenia o braku nauczania

„myślenia”, miast nadmiaru niepotrzebnej rzekomo wiedzy teoretycznej i – po raz kolejny – niedostosowania do potrzeb rynku pracy, co jest zazwyczaj argumentem najważniejszym, który łączy się z częstym narzekaniem na złe, „humanistyczne” wybory kierunków studiów przez studentów.

Próżno zatem szukać jakiegokolwiek odwołania do wielowiekowej idei uniwersytetu, wywodzącej się z klasycznego umiłowania mądrości, starożytnej Grecji, instytucji Akademii Platońskiej. Idei wykuwanej w średniowiecznej *christianitas*, która kształtowała instytucję, stanowiącą mimo pewnych różnic¹, „trzecią siłę obok władzy świeckiej i misji kapłańskiej, a więc obok *imperium* i *sacerdotium* w uniwersalnej organizacji świata”². Swoiste centrum myśli, wspólnotę *Studium Generale*, tworzącą w całej Europie jedną przestrzeń, sieć intelektualną, połączoną uniwersalnym językiem komunikacji – średniowieczną łaciną i studentami, pobierającymi naukę często w wielu ośrodkach. Ostatecznie, odwołania do idei edukacji liberalnej, w tym wypadku oznaczającej jednak brak jakichkolwiek zobowiązań, bezinteresowność w dążeniu do poszerzania wiedzy, bezkompromisowe i całkowite oddanie się poszukiwaniu Prawdy³.

Nie sposób znaleźć więc dziś, bądź to krytyki, bądź jakiegokolwiek próby reinterpretacji idei uniwersyteckiej, a nawet jej poważnego wspomnienia. W środowiskach, zajmujących się w jakikolwiek sposób dzisiejszym uniwersytetem (naukowcy, dziennikarze, studenci, pracownicy nauki), owa idea zostaje zazwyczaj przemilczana jako już niepotrzebna oraz przestarzała. Najlepiej zapomniana na zawsze, w nieprzystających do nowoczesności, niewielkich, zamkniętych, anachronicznych i komicznych kręgach.

Przemilczanie, brak dyskusji i refleksji skutkuje zatem powszechnym wrażeniem jakiegoś bliżej nieokreślonego, efemerycznego podążania za trendami, związanymi zapewne z modernizacją, większym dostępem do instytucji edukacyjnych, mniej sformalizowanymi relacjami wewnątrz nich, co w najlepszym razie bywa niewiele mówiącym banałem.

¹ S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy*, Otwarty Uniwersytet Izraela, 2006,

http://www.dswe.pl/fileadmin/user_upload/seminaria/Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc, 28.10.2006.

² B. Geremek, *Idea Uniwersytetu*, „Alma Mater. Numer Jubileuszowy”, 2001; Cyt. za: <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/26/01/35.html>, 28.10.2006.

³ D. Gawin, *Demokracja i instytucje*, w: *Oblicza demokracji*, pod red. R. Legutki, J. Kloczkowskiego, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków 2002, s. 130.

Ideowa dekonstrukcja uniwersytetu

W przeciągu ostatnich kilku dekad nowe, postoświeceniowe prądy myślowe w świecie zachodnim⁴ oraz zmiany w strukturze i obyczajowości społecznej, związane m. in. z ich działalnością, dotknęły wszystkich instytucji społecznych. W przypadku Ameryki i instytucji uniwersytetu, będącej przedmiotem mojego zainteresowania, doczekały się one przynajmniej kilku wnikliwych obserwacji, z których analizy i wnioski były przyczynkiem do szerokiej dyskusji. Jedną z nich, książka pt. *Umysł zamknięty* autorstwa Allana Blooma, odbiła się szerokim echem nie tylko na kontynencie amerykańskim. Autor, odnosząc się do najlepiej mu znanych realiów amerykańskich (choć jak przypuszcza, gdzie indziej, na uniwersytetach zachodzą zapewne podobne procesy) krytykuje na gruncie filozoficznym gwałtowną degradację uniwersytetu, wynikającą z ogólnego kryzysu demokracji i form późnonowożytnego życia społecznego w Stanach Zjednoczonych⁵.

Szczyt rozwoju idei uniwersytetu według Blooma przypada na okres Oświecenia. Autor utożsamia najlepsze wzorce instytucji edukacyjnych z tym okresem, jako czasem najwyższego intelektualnego wzrostu i kulminacji edukacji liberalnej. Opisując zresztą tradycję Ameryki pozytywnie, nie sposób sobie wyobrazić negatywny bądź przynajmniej nieumiarkowany w krytyce stosunek do Oświecenia, skoro same Stany Zjednoczone są projektem typowo oświeceniowym. Innym powodem jest również to, że o ile w Europie „średniowieczne uniwersytety cieszyły się większą autonomią w prowadzeniu swoich spraw akademickich w porównaniu do nowych instytucji szkolnictwa wyższego”⁶ po Rewolucji Francuskiej, o tyle system amerykański „stwarzał możliwości powszechnego dostępu do wyższej edukacji dla

⁴ Pisząc „postoświeceniowe” mam tu na myśli – za Johnem Grayem – często, lecz nie zawsze, nihilistyczne nurty, które wyzbyły się oświeceniowych cech i dążeń w rodzaju: wiary w niezakłócony postęp ludzki, możliwości racjonalnej rekonstrukcji moralności czy też prymatu autorytetu nauki w stosunku do innych form poznania, świeckiego humanizmu etc. oraz przynajmniej częściowo przyjęły do wiadomości oświeceniowe „odczarowanie świata”, uniemożliwiające powrót (a na pewno powrót łatwy i absolutny) do którejś z form tradycyjnego porządku przedoświeceniowego. Zob. J. Gray, Ślad Oświecenia, w: J. Gray, Po liberalizmie, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2001, s. 257-262.

⁵ Autor przekonuje oczywiście, iż zachodzi tu wzajemna relacja: kryzys uniwersytetu wpływa na kondycję demokracji, a mizerna kondycja demokracji na kryzys uniwersytetu.

⁶ S. Guri-Rosenblit, dz. cyt., s. 21.

wszystkich obywateli, a było to w czasach, gdy wszystkie systemy edukacji wyższej w Europie były skrajnie wybiórcze i merytokratyczne⁷. O ile w Europie uniwersytety stopniowo były wówczas podporządkowywane państwu, o tyle w Stanach tworzył się najbardziej pluralistyczny i zróżnicowany system na świecie. Dziedziczył on większość z idei uniwersytetu istniejących w Europie i adaptował je w sposób najbardziej elastyczny⁸.

Allan Bloom stawia jednak w książce tezę, iż całość, bądź przynajmniej większa część tego dziedzictwa, została w XX wieku brutalnie zniszczona. Głównym problemem współczesnego uniwersytetu stało się całkowite rozmycie pojęcia prawdy, czy też jawnie panujący pogląd, że po prostu prawda absolutna nie istnieje. Logiczną konsekwencją tego faktu jest upadek cnoty dążenia do prawdy jako bezcelowej i bezprzedmiotowej. W kręgach akademickich i studenckich „względność prawdy nie jest (...) jakąś przesłanką teoretyczną, lecz wymogiem moralnym, koniecznym warunkiem wolności społeczeństwa”⁹. Substytutem podstawowej uniwersyteckiej cnoty prawdy i jednocześnie poszukiwania tejże prawdy stała się bezwarunkowa otwartość, dodatkowo napędzająca relatywizację wszechrzeczy. Ta bezwarunkowa otwartość, powszechnie święcąca w społeczeństwie triumfy, jest mylnie rozumiana jako idea tolerancji, sprowadzona do wyzbycia się jakiegokolwiek wartościowania i rzeczywistej akceptacji wszystkiego. Uniwersytet nie próbuje zmienić tego stanu rzeczy, zazwyczaj nie poddaje go nawet w twórczą wątpliwość. Rozpowszechnione „przekonanie, że nauka nie jest procesem poznawania prawdy, lecz zawsze jest jedynie wyrazem ideologii, a ponadto obecny sposób jej przekazywania jest opresywny, dlatego należy zredefiniować zarówno naukę, jak i nauczanie”¹⁰ sprawiło, że uniwersytet wycofał się z misji zgodnej ze swą tradycyjną ideą, co uzewnętrzniło się naocznie w programie studiów. Miejsce wszechstronności i pewnego minimum wiedzy przynależnej każdemu studentowi zastąpiono (w zgodzie z trendami gospodarczymi) specjalizacją, sprowadzającą się do skreślania jednego wymogu za drugim pod hasłami „większej otwartości”, „większej elastyczności”, „wolności

⁷ Tamże, s. 24-25.

⁸ Tamże, s. 24.

⁹ A. Bloom, *Umysł zamknięty: O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 27.

¹⁰ M. Zięba, *Kościół w ćwierćwiecze pontyfikatu Jana Pawła II*, „W drodze”, 2003, nr 12; Cyt. za: <http://www.mateusz.pl/wdrodze/nr364/05-wdr.htm>, 28.10.2006.

od autorytetu”¹¹ i w dążeniu do „wykazania, że *uniwersytet jest w kursie* i dysponuje czymś więcej niż tylko dyscyplinami tradycyjnymi”¹². Trendy te, pozbawione według amerykańskiego autora jakiegokolwiek treści i sensu, nie tylko podkopały wartość samą w sobie wykształcenia uniwersyteckiego¹³, lecz również spowodowały duże zagubienie studentów. „Gdy student dostanie w swe ręce katalog kursów, skutkiem jest przede wszystkim dezorientacja, a bardzo często zniechęcenie”¹⁴. W ogromnym bałaganie i prawdziwym nawale różnych kursów, gdzie dodatkowo większość wykładowców dalece się specjalizuje, trudno celebrować spójny program tradycyjnych studiów liberalnych, zapoznawać się z wielkimi wizjami kształcenia¹⁵, lepiej i o wiele łatwiej oportunistycznie zająć się studiami specjalistycznymi¹⁶. W istocie więc nawet jeśli znajdzie się nowicjusz, dzielący idealistyczne wyobrażenie Uniwersytetu jako instytucji niezłomnie poszukującej prawdy „jest on zmorą większości uniwersytetów, ponieważ zdaje się mówić: *Jestem zupełną istotą ludzką. Pomóżcie mi ukształtować się w tej zupełności i pozwólcie mi rozwinąć mój rzeczywisty potencjał*”¹⁷. A one nie mają mu nic do powiedzenia.

Idealistów pozostaje jednak stosunkowo niewiele. Pomimo tego, że same ruchy kontrkulturowe lat 60., miały wpisane w swój byt pewien rodzaj ideowości¹⁸, a wiele idei kontestatorskich zakorzeniło się w życiu społecznym Ameryki, sam idealizm nie przetrwał. Sprzeciw wobec dotychczasowych wartości, idei, konwencji i instytucji społecznych był stosunkowo skuteczny, lecz takie nie były proponowane alternatywy. Były bezradne wobec supremacji demokracji liberalnej i globalnej ideologii rynkowej w świecie zachodnim. Po zniszczeniu wielu przyczółków starego porządku, owa pustka do dziś nie została niczym wypełniona. Bunt studentów lat 60. nie wywołują u dzisiejszych młodych entuzjazmu, ich idealizm jest postawą dziwną i zupełnie niezrozumiałą, pozostał tylko sam nihilizm¹⁹. Dzisiejsi 20-kilkulatkowie

¹¹ A. Bloom, dz. cyt., s. 382.

¹² Tamże, s. 407.

¹³ Tamże, s. 382.

¹⁴ Tamże, s. 405.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 402-403.

¹⁷ Tamże, s. 405.

¹⁸ Koniecznym jednak wydaje się tu poczynienie spostrzeżenia, iż obok ideowości skrajnie lewicowej, bardzo często był to swoisty ideowy nihilizm.

¹⁹ John Gray przekonuje z kolei, iż nihilizm jest formą odreagowania na zmarginalizowanie znaczenia religii w życiu społecznym przez Oświecenie z jednej strony oraz rzeczywistą autodestrukcyjną samą projektów oświeceniowych z drugiej. Jako, że obie te tożsamości pozostają w USA jeszcze wyjątkowo silne (radykalne

nie podzielają idealizmu swoich rodziców, biorących udział w uniwersyteckich rewoltach, lecz jednocześnie nie powracają do wartości tradycyjnych, zastępując je konsumpcjonizmem, atomizmem społecznym i pragmatyzmem. „Problemy życia codziennego rzadko zahaczają o sprawy szerszej zbiorowości, tak aby to, co publiczne i to, co prywatne, stopiło się w jedną myśl (...) chodzi tu o coś więcej niż swoboda zaangażowania bądź niezaangażowania, niż brak potrzeby zaangażowania; chodzi o to, że wszystko się zaangażowaniu sprzeciwia”²⁰. Całkowite wykorzenienie człowieka w czasie, przekształcenie jego życia w puste i beztreściowe, „nieokreślona przyszłość bez wytkniętych celów i brak więzi z przeszłością pod względem duchowym upodabniają młodzież do człowieka pierwotnego, żyjącego w stanie natury – duchowa nagość, izolacja, brak odziedziczonej lub bezwarunkowej zależności wobec czegokolwiek lub kogokolwiek”²¹. Ayn Rand nazwała to „rewoltą bezgłowych ciał”²².

To właśnie w dwóch okresach wieku XX: latach 30. z dużym wpływem filozofii niemieckiej na amerykańskie środowiska akademickie oraz latach 60. z niszczycielskimi rewoltami studenckimi, upatruje Bloom głównych źródeł uniwersyteckiego i społecznego rozkładu. „Uniwersytet amerykański przeżywał w latach sześćdziesiątych ten sam demontaż struktury racjonalnych dociekań co uniwersytet niemiecki w latach trzydziestych”²³. Jak dowodzi zresztą autor oba ruchy – niemiecki i amerykański – karmiły się tą samą myślą filozoficzną – nietzscheańsko-heideggerowską²⁴. W obu ruchach „uważano, że zaangażowanie przewyższa głębią naukę, uczucie przewyższa rozum, młodość – starość, a historia – naturę”²⁵. „Poczęli zupełnie odrzucać rozum, głosząc jego niemoc, buntując się przeciw temu, że *zawiódł*, nawołując do powrotu do rzeczywistości, do problemów ludzkiej egzystencji, do wartości i do

protestanckie formy religijności oraz Oświecenie, mające cały czas statut religii społecznej, mimo jego rzeczywistej porażki w rzeczywistości, wynikającej z wewnętrznej sprzeczności jego podstaw) towarzyszy im niespotykana w świecie zachodnim skala nihilizmu antycypowana chociażby przez sztukę, literaturę i kulturę masową. Kiedy dojdzie do upadku tych dwóch „fundamentalizmów” – religijnego i oświeceniowego, erupcja nihilizmu będzie zapewne większa niż gdziekolwiek i kiedykolwiek wcześniej. Zob. J. Gray, dz. cyt., s. 259.

²⁰ A. Bloom, dz. cyt., s. 98.

²¹ Tamże, s. 101.

²² A. Rand, *Profity: studencka "rebelia"*, w: *taż, Powrót człowieka pierwotnego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 31.

²³ A. Bloom, dz. cyt., s. 373.

²⁴ Tamże, s. 375.

²⁵ Tamże.

działania – subiektywnych wartości i bezmyślnego działania. W imię rzeczywistości ogłosili moralną wyższość *instynktów*, popędów i uczuć oraz poznawczą moc żołądków, mięśni, nerek, serc i krwi²⁶. Wystąpili z irracjonalną krytyką Oświecenia, która jednak z pewnością nie była bardziej udana niż sam cel ich ataku. W zamian proponowała mgliste koncepcje kolejnych emancypacji (np. seksualnej), transgresji, autokreacji czy obrony autonomii ludzkiej. Rozbijała więc stare struktury, ale sama niewiele miała do zaoferowania.

„Powody upadku kondycji humanistyki znowu kierują uwagę na lata sześćdziesiąte, kiedy to znalazła się ona w dawno upragnionym centrum zdarzeń”²⁷. Wówczas to właśnie profesorowie humanistyki najbardziej ochoczo poparli demonstrantów. „Aby znaleźć historycznych zwolenników rewolucji, należało się udać, rzecz jasna, do humanistów. (...) Działali jednak na własną zgubę, ponieważ rewolucja z lat 60. najwięcej szkód wyrządziła humanistyce”²⁸. To właśnie wydziały filozoficzne – jak pisze Ayn Rand – stały się główną areną walki podczas rebelii, która zresztą według autorki trwa do dzisiaj²⁹. Zaś to przecież właśnie „filozofia ustala epistemologiczne standardy i metody nauczania we wszystkich dyscyplinach”³⁰. Filozofia była dla rebelii dziedziną dalece reakcyjną. Już od czasów greckich wszak zajmowała się poszukiwaniem wartości absolutnych – prawdy i dobra. Od nikogo innego jak właśnie od Sokratesa pochodzi idea etyki jako dyscypliny zajmującej się wartościami wykraczającymi poza przypadkowość, które mogą w jakiś sposób wziąć górę nad każdą stratą lub nieszczęściem. To on wynalazł „moralność”³¹. Sprzeciw wobec filozofii wpisywał się więc w ideologię ruchów rewolucji kulturowej, a efektem walki z nią stał się bałagan, intelektualne zamieszanie, by nie powiedzieć intelektualna dezintegracja. Kolejna przyczyna upadku idei uniwersytetu, której humanistyka była naturalnym domem.

²⁶ A. Rand, dz. cyt., s. 31.

²⁷ J. Emilewicz, *Allana Blooma próby otwierania umysłów*, „Pressje, Teka pierwsza Klubu Jagiellońskiego”, zima 2002, s. 138.

²⁸ A. Bloom, dz. cyt., s. 420.

²⁹ A. Rand, dz. cyt., s. 28-31.

³⁰ Tamże, s. 35.

³¹ J. Gray, *Słomiane psy. Myśli o ludziach i innych zwierzętach*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 2003, s. 97.

Uniwersytet we współczesnej demokracji

Procesy opisywane przez krytyków przemian uniwersyteckich ostatnich dekad, nie znajdują oparcia w demokratycznym ustroju społecznym i procesach swoistych dla współczesności. Wręcz przeciwnie, w wielu przypadkach właśnie w nich odnajdują dodatkowy bodziec.

Wewnętrzna racjonalność rynku redefiniuje stosunki w obrębie samego uniwersytetu. Dostosowanie się do wymogów konkurencji wymaga przejścia od wewnętrznej relacji mistrz – uczeń, czy nawet nauczyciel – student, na przypominające pospolite, rynkowe producent (usługodawca) – konsument. Jak podkreśla Dariusz Gawin, odnosząc się do idei Michaela Oakeshotta, można tu, już na obecnym etapie rozwoju, mówić o socjalizacji, a nie edukacji, albowiem celem jest wyposażenie jednostek w odpowiednie umiejętności, pozwalające na sprawne funkcjonowanie w „społeczeństwie”, czyli w zasadzie w „gospodarce”. „Społeczeństwo” bowiem staje się z „gospodarką” tożsame. Socjalizacja jest tu swoistą produkcją sprawnych elementów, zapewniających systemowi stabilność, trwanie w dobrej kondycji i podstawową samosterowność. Życie w tym systemie nie ma być dobre, lecz funkcjonalne. Ludzie i ich socjalizacja jest w nich zatem traktowana jako środek do celu, a nie cel sam w sobie, co jest zasadniczo sprzeczne z misją edukacji uniwersyteckiej, jak i działalności filozoficznej jako takiej. Dążenie do Prawdy jest bowiem celem autotelicznym, nie służy żadnej konkretnej rzeczy czy korzyści i jako aktywność ma wartość samą w sobie, prowadzącą do dobrego życia³².

Wymogi współczesnej gospodarki stały się dodatkowym argumentem za zmianami, obniżającymi w rzeczywistości poziom kształcenia czy wręcz wynaturzającymi jego tradycyjną ideę. Mają one wymuszać techniczność i specjalistyczność wiedzy jako receptę na sprawne funkcjonowanie na rynku pracy po skończeniu studiów. Sensu nie ma mieć rzekome zaśmiecanie sobie umysłu niepotrzebnymi informacjami, stanowiącymi onegdaj sens edukacji uniwersyteckiej, skoro i tak każdy skazany jest na ciągle dostosowywanie się do potrzeb wolnego rynku. Tradycyjne kanony są zatem zupełnie nieużyteczne, a poszczególne kierunki studiów powinny być właściwie w dużej mierze zbiorami kursów zawodowych, płynnymi i gotowymi na częste modyfikacje.

³² D. Gawin, dz. cyt., s. 133-134.

Argumenty te, negujące ideę uniwersytetu – świątyni wiedzy, nie są jednak oczywiste nawet z punktu widzenia użyteczności. W rzeczywistości ciągle zmieniane i dostosowywane do wymogów niezwykle dynamicznego rynku kryteria i tak nigdy nie dość odpowiadają wymaganiom nieustannie mutującego się świata³³. Pogląd, zakładający możliwość dostosowania jakichkolwiek instytucji do wolnego rynku, *ex definitione* niekontrolowalnego i nieprzewidywalnego, jest więc iluzją.³⁴ Kiedy więc umiejętności i informacje uzyskane na uniwersytecie się zdezaktualizują, a w przypadku współczesnej gospodarki jest to nieuniknione, człowiek zostaje z niczym. Choć więc permanentne przystosowywanie się do rynku pracy jest koniecznością na dzisiejszym rynku pracy, wątpliwym jest czy powinno być ono sensem uniwersyteckiej edukacji. Człowiek, którego umiejętności stają się niepotrzebne na rynku pracy zostaje bowiem z niczym, posiada zawód, ale nie ma wykształcenia. Owe umiejętności szybko stają się równie bezużyteczne jak tradycyjna uniwersytecka edukacja, według zwolenników ciąglego unowocześniania uniwersytetu.

Praktykowaniu idei uniwersytetu nie służy ogromna szybkość życia w obecnych społeczeństwach. Wymaga ona wzrostu mobilności fizycznej i umysłowej, koniecznej do selekcji napływających zewsząd informacji. Wielość celów, wynikająca ze zmienności świata społecznego i chęci zrealizowania osobistych ambicji w społeczeństwie, zmusza do prowadzenia bardzo wielu aktywności życiowych naraz. Tymczasem humanistyka wymaga dużej ilości czasu ze względu na to, iż „wiedza w humanistyce kumuluje się, a nie – jak w naukach ścisłych – dezaktualizuje”³⁵. Michael Oakeshott opisuje ideał edukacji liberalnej jako wyzwolenie się spod „tyrании chwili” na uniwersytecie, gdzie nie powinno być konieczności poszukiwania wolnych sił i wolnych chwil.³⁶ Mądrość domaga się erudycji, poznawania dorobku poprzedników, operowania w sferze żywej tradycji. Inteligencja w przypadku humanistyki nie wystarczy, przedmiot badań nie jest bowiem poznawalny

³³ M. Szuldrzyński, *Czy można uczyć nieprawdy, czyli dlaczego uniwersytet powinien być konserwatywny*, „Pressje”, dz. cyt., s. 19.

³⁴ Gdyby bowiem uznać taki pogląd za trafny, należałoby wcześniej przyjąć, iż człowiek potrafi w jakimś stopniu odczytywać lub przewidywać spontaniczne procesy rynkowe, a jeśli by tak było, nie stałoby na przeszkodzie ich skutecznej modyfikacji lub przynajmniej częściowej kontroli. Jednoczesne przyjmowanie skrajnej wersji ideologii wolnorynkowej i poglądu, przekonującego o możliwości fundamentalnego przystosowania instytucji uniwersyteckich do wymagań wolnego rynku, wydaje się więc być wewnętrznie sprzeczne.

³⁵ M. Szuldrzyński, dz. cyt., s. 11.

³⁶ D. Gawin, dz. cyt., s. 131.

natychmiast, empirycznie. Potrzebna jest solidna, czasochłonna refleksja.

Koncepcja współczesnej edukacji, jakże różnej od idei uniwersytetu, choć ma w zamysłach służyć społeczeństwu demokratyczno-rynkowemu, w istocie bywa często źródłem jego problemów. Wykształcenie stało się bowiem swoistym fetyszem we współczesnych stosunkach międzyludzkich. Koncepcja społeczeństwa obywatelskiego zakorzeniona głęboko w dzisiejszych demokracjach, nawet jeśli ograniczyć ją do najbardziej prymitywnych form uczestnictwa, z zasady domaga się wzrostu wiedzy wśród obywateli. Postęp ów ma mieć charakter ilościowy tj. maksymalnego upowszechnienia edukacji przy zachowaniu jej możliwie wysokiego poziomu. Problemem pozostaje jednak wyznaczenie relacji pomiędzy wzrostem ilościowym a spadkiem jakościowym, granicy, kiedy przyrost ilościowy zbyt obniża jakość kształcenia³⁷. Jak wiadomo, wiedza wysoka jest zasobem ograniczonym, z natury niedostępnym wszystkim. Wzrost ilościowy musi więc oznaczać obniżenie jakościowe, szczególnie w sytuacjach, gdy możliwe do pokonania bariery ekonomiczne i społeczne zostały już pokonane, a wzrost na tym polu nie jest już możliwy do dokonania. Pozostaje więc tylko obniżenie wymagań, dla pokonania ostatniej bariery – zdolności intelektualnych i chęci do pracy, dla dalszego wzrostu ilościowego, ale i znaczącej obniżki poziomu³⁸.

Postulaty przywrócenia uniwersytetom ich pierwotnego statusu – centrum poszukiwania mądrości, w praktyce dostępnego nie wszystkim, z natury zróżnicowania w zdolnościach intelektualnych, stoją więc w immanentnej sprzeczności z ideą społeczeństwa obywatelskiego, a być może z samą współczesną demokracją. Paradoksem jest jednak, że dla samego ustroju sytuacja jest niekoniecznie korzystna. „Do istnienia i rozwoju demokracji konieczne jest pewne fundamentalne kwantum

³⁷ Leo Strauss zauważa, iż masowość i liberalna edukacja są immanentnie sprzeczne: „liberalne wykształcenie jest drabiną, po której próbujemy wspiąć się od demokracji masowej ku temu, co demokracja oznaczała pierwotnie. Wykształcenie liberalne jest koniecznym wysiłkiem stworzenia arystokracji demokratycznego społeczeństwa masowego”. Zob. L. Strauss, *Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność*, w: tenże, *Sokratejskie pytania*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998, s. 258-259.

³⁸ Profesor Urszula Kalina-Prasznic zauważa, że: „Można już dzisiaj stwierdzić, że na tzw. studiach *masonych* obserwuje się wśród studentów większe zróżnicowanie predyspozycji intelektualnych i preferencji w wyborze kierunku niż na studiach *elitarnych*”. Zob. *Uniwersytet w ruinie, uniwersytet marzeń: redakcyjna debata o idei uniwersytetu*, „Uniwersytet Wrocławski. Pismo społeczności akademickiej Uniwersytetu Wrocławskiego”, 2003, nr 1(10); Cyt za: <http://www.uw.uni.wroc.pl/numer16/page16.php>, 28.10.2006.

wiedzy. Osłabienie autorytetu i zdemokratyzowanie uniwersytetów doprowadzi do upadku poziomu wykształcenia i do jego zbanalizowania³⁹, mimo iż formalnie liczba osób z wyższym poziomem wykształcenia będzie rosła.

Otwieranie umysłu

Faktyczne, intelektualne zerwanie z przeszłością, poddanie się zgubnym prądom późnej nowoczesności, niekorzystne przemiany społeczne, przenikające jego wszelkie instytucje jest motywem dzieł wielu krytyków współczesności. Część z nich, jak choćby Alasdair MacIntyre, krytycznie diagnozuje podstawy epoki oświeceniowej, jako abstrakcyjne, zubożające i wewnętrznie sprzeczne, *ergo* konstytutywnie autodestrukcyjne. Inni, do których należy sam Allan Bloom, widzą w projekcie Oświecenia pewne wpisane weń problemy, które może nawet musiały doprowadzić do jego upadku. Bronią jednak wielu wytworów myśli tego okresu, jak choćby idei praw naturalnych czy demokracji liberalnej. Nie wpływa to jednak na ich ogląd obecnego stanu rzeczy.

Opisane przez Blooma przemiany społeczne nie sprzyjają według niego tradycyjnemu rozumieniu doświadczenia wiedzy, lecz zgubnym zmianom. Zjawiska takie, jak upadek rodziny, będącej przetrwalnikiem postaw społecznych, zapoznanie tradycyjnego rozumienia uczuć międzyludzkich, powszechna wynaturzona tolerancja, zamiast wzajemnego zrozumienia różnic są w prawdzie jednak tylko elementami zmian. Towarzyszy im kult fachowości, użyteczności i skuteczności eksperckiej, prowadzący do traktowania ludzi, a więc również ich rozwoju intelektualnego, jako środków do celu, a nie celów samych w sobie⁴⁰.

W przypadku uniwersytetu krytyczna konstatacja mogłaby zatem brzmieć, iż idea uniwersytetu, jak każda idea, czyli bezpośredni przedmiot poznania filozoficznego, identyfikująca go jako instytucję mającą na celu „przekazywanie – bez względu na kierunek studiów – pewnej *całościowej* wizji świata, która nie mieści się w programie wąsko zarysowanej specjalizacji (...), zaszczepianie miłości do wiedzy (...), namiętności do rzeczy ludzkich – w myśl sokratejskiej zasady, iż życie nieprzemysłane jest życiem niepełnym⁴¹ została poważnie nadwątlona. Centrum tej idei, filozofia czy też szerzej pojęta humanistyka, ucierpiało

³⁹ M. Szuldrzyński, dz. cyt., s. 16.

⁴⁰ A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 146-148.

⁴¹ J. Emilewicz, A. Rzegocki, *Od redakcji Presji kilka*, „Presje”, dz. cyt., s. 7.

najbardziej w trakcie niszczycielskiej pożogi. Czy jednak powrót do przeszłości jest w tym wypadku możliwy?

Alasdair MacIntyre pisząc o kondycji współczesnej etyki, jej zerwaniu z tradycją przeszłości, fragmentaryzacji dyskursu moralnego, posługiwaniu się pojęciami o podobnym brzmieniu, lecz innej treści, co powoduje wielki chaos i niemożliwość porozumienia na gruncie obecnej filozofii moralnej, ilustruje ten stan wyobrażeniem katastrofy, w której cały dorobek naukowy został zniszczony, spłonęły biblioteki, laboratoria, zginęli naukowcy itp. Zniknął cały kontekst zgromadzonej wcześniej wiedzy, niemożliwa do odtworzenia ze strzępków informacji siatka pojęciowa, terminologia naukowa, metodologia badań⁴².

Idea uniwersytetu jest w obecnych czasach niszczone w sposób podobny. Niewielu ją kultuwuje, a ci, którzy tak czynią, uważani są za marginalnych, niedzisiejszych szaleńców. W samych uniwersytetach powszechnie kwestionowane są podstawowe dla tej instytucji, w kształcie tradycyjnym intuicje: Prawda, Dobro, Piękno⁴³. Same te pojęcia nic dzisiaj nie znaczą, są co najwyżej wyrazami preferencji w relatywistycznym paradygmacie. Przeciętny student zazwyczaj niewiele wie o idei uniwersytetu. Nawet, jeśli coś o tym słyszał, nie potrafi podać jej wyznaczników, traktuje zresztą uniwersytet instrumentalnie, tak samo, jak uniwersytet dzisiaj traktuje wiedzę i nauczanie.

Podtytuł *Umysłu zamkniętego: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów* sugeruje, iż negatywne zmiany na uniwersytetach, miały miejsce w ustrojowej próżni i to one zawiodły demokrację, w której nie miały dostatecznie silnego oparcia. W rzeczywistości jednak również dzisiejszy charakter demokracji i ustroju gospodarczego, zmiany te wspólnapędza i wzmacnia, a przynajmniej niektórym z nich sprzyja. Nie tylko „zawodzi uniwersytet”, ale wręcz jest współwinny niszczeniu go do cna. Wina jest więc wzajemna i obopólna, co starałem się wykazać. Można więc zaryzykować konstatację, iż w przypadku procesów degradacji uniwersytetu, wszystko zmierza do stanu – analogicznego, jak u MacIntyre’a – braku możliwości odtworzenia, w tym przypadku zapoznanej, tradycyjnej idei uniwersytetu. Być może zniszczenia dokonywane w humanistyce, w filozofii, stają się powoli, acz systematycznie, zbyt wielkie. Na skutek, których idea uniwersytetu stanie się w niedługim czasie zupełnie niezrozumiała. I niemożliwa do zrozumienia.

⁴² A. MacIntyre, dz. cyt.

⁴³ J. Emilewicz, A. Rzegocki, dz. cyt., s. 7.