

ANNA WOLFF-POWĘSKA
Poznań

IDEAŁY NAUKI, WIZJE UNIwersYTETU A KRYZYS W XXI WIEKU

Żadne z pojęć, które zawładnęło w ostatnich latach zbiorową wyobraźnią Europejczyków, nie zawiera tak wielkiego ładunku znaczeń jak kryzys; kryzys demokracji, państwa, finansów, polityki, zaufania, przywództwa, integracji europejskiej, wreszcie euro. Kryzys jako kategoria społeczna wyraża kumulację konfliktów, załamanie, poważne zakłócenie. Stanowi jednak również przełom, przesilenie, które w języku medycznym oznacza dla pacjenta otwarcie nowej szansy. Kryzys może być zagrożeniem albo wstrząsem ozdrowieńczym, straszakiem w rękę decydentów, jak również stymulatorem przemysłów i zmian.

Próby zdefiniowania kryzysu, zrozumienia jego korzeni, zinterpretowania jego natury, podjęli się wybitni intelektualiści w Castel Gandolfo podczas rozmów prowadzonych w dniach od 28 sierpnia do 1 września 1985 r.¹ Leszek Kołakowski wyraził wówczas powszechne niepokoje, gdy stwierdzał, że z naszą epoką „coś nie jest w porządku”. Uczeni tej miary, co m. in. Paul Ricoeur, Reinhart Koselleck, Carl Friedrich von Weizsäcker, Krzysztof Pomian czy Józef Tischner nie dawali gotowej recepty na rozwiązanie kryzysu, potrafili jednak spojrzeć na to zjawisko z różnej, odkrywczej perspektywy. Przedmiotem refleksji były pytania, czy kryzys jest nieusuwalnym elementem kondycji ludzkiej, czy raczej stanem specyficznym nowoczesnego społeczeństwa? Czy to burzliwe przejście z jednej epoki do drugiej, czy przede wszystkim utrata fundamentalnych przekonań? Próbując wnikać w sens pojęcia, badacze chcieli zrozumieć epokę, zrozumieć „nowoczesność”.

Przyspieszenie procesów cywilizacyjnych w związku z nowymi technologiami cyfrowymi wymusza głębokie i szerokie reformy w niemal wszystkich sektorach życia państwowego i społecznego, także nauki i struktur uniwersyteckich. Potrzeba doganiania i przystosowania pracy badawczej i dydaktycznej do zmieniających się uwarunkowań otaczającej nas rzeczywistości jest oczywistym zadaniem dla całego świata akademickiego. Czy można w tym przypadku mówić bardziej o kryzysie, czy raczej o wynikającej z przyczyn obiektywnych konieczności

¹ *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp K. Michalski, t. I, Warszawa – Kraków 2010, s. 145-266.

reform? Czy nadużywanie pojęcia kryzysu i przydawanie mu apokaliptycznych wręcz wymiarów nie prowadzi do banalizacji problemów nauk humanistycznych w stechnicyzowanym świecie?

Karta Bolońska (*Magna Charta Universitatum*), ogłoszona 18 września 1988 r., w 900. rocznicę powołania do życia pierwszego uniwersytetu w Bolonii, przypomina w preambule m. in., iż przyszłość ludzkości zależy w dużej mierze od rozwoju naukowego, kulturalnego i technicznego stymulowanego przez uniwersytety, a ich zadaniem jest przekazywanie wiedzy młodym pokoleniom i służba na rzecz całego społeczeństwa. Uniwersytet ma przekazywać wiedzę i umiejętności, które nauczą poszanowania „pełnej harmonii między środowiskiem naturalnym i życiem jako takim”. Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich stawia wysoko poprzeczkę nauce:

„Odrzucając nietolerancję i będąc stale otwartym na dialog, uniwersytet jest idealnym miejscem obcowania nauczycieli, zdolnych dzielić się swą wiedzą i wyposażonych w odpowiednie narzędzia jej rozwijania przez badania i wdrożenia oraz studentów mających prawo, możliwości i chęć wzbogacania tą wiedzą swoich umysłów. Uniwersytet – jako instytucja odpowiedzialna za utrwalanie europejskiej tradycji humanistycznej – stale dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, a realizując swoje powołanie, przenika granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kultur” (www.umcs.lublin.pl/images/media//magna_charta.pdf).

Także poszczególne uniwersytety zadeklarowały wierność tradycji humanistycznej Europy. *Wizje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*, jako jeden z licznych dokumentów, zapewnia, iż poznański uniwersytet „łączy śmiało wizje rozwoju z poszanowaniem tradycyjnych wartości akademickich” i chce upowszechniać treści, które konstytuują wspólnotę dziedzictwa duchowego i kulturowego Starego Kontynentu.

Przypomnienie pokrótce najbardziej fundamentalnych wartości, pielęgnowanych w myśli humanistycznej przez stulecia, niektórych przez ponad dwa tysiące lat, będące przedmiotem niniejszej refleksji, służy próbie zrozumienia, dlaczego współczesna rzeczywistość tak bardzo rozchodzi się z ideałami starożytnych i nowożytnych marzycieli. Jak żyć ze sprzecznościami i godzić na co dzień akademicką tradycję z wyzwaniem teraźniejszości?

Mądrość i dalekowzroczność elit, które wyznaczały kierunek nauce, wspierały się na kilku filarach.

RELACJA MISTRZ – UCZEŃ

Pierwsze uniwersytety: w Bolonii (1088), Paryżu (1150), Oxfordzie (1216) powstawały wokół wybitnych nauczycieli, traktowanych jako kapłani, misjonarze wiedzy. Prawdziwe nauczycielstwo bowiem definiowane było od początku jako powołanie. Znaczenia przypisywane takim terminom, jak „mędrzec”, „kapłan”,

„duchowny” ulegały w czasach, gdy nauka oddzieliła się od religii, historycznym i etycznym przeobrażeniom. Hebrajski *rabbi* znaczy „nauczyciel”. Ten zaś, jak zakłada George Steiner, amerykański filozof i krytyk literacki, jest świadomy tajemnicy swej profesji. *Professio* znaczy bowiem zarówno „zawód”, jak i „ślub, przyrzeczenie”. Nauczyciel czuje się zobowiązany niewyartykułowaną przysięgą Hipokratesa².

Wzorem św. Augustyna wielu myślicieli powtarzało w ciągu dziejów pytanie, co upoważnia jedną osobę do nauczania drugiej? Jakie przymioty charakteru muszą wyróżniać osobę uczącą od uczącej się? Co składa się na autorytet mistrza? Jak uniknąć rutyny i uruchomić w młodym człowieku drzemiące moce i cnoty? G. Steiner jest bezwzględny w swej ocenie złego nauczyciela.

„Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie – świadomie czy nie – są w swym czysto utylitarnym zamyśle niszczycielskie. Wyrwywają nadzieję z korzeniami. Złe nauczanie jest niemal dosłownie morderstwem, a metafizycznie grzechem. Umniejsza ucznia, czyni jego osobę szarą mialkością. Poraża wrażliwość dziecka czy dorosłego najbardziej zjadliwym kwasem, nuda, duszącym gazem obojętności”³.

Historia pedagogiki nie pozostawia wątpliwości, iż przez wiele wieków mistrz-nauczyciel był posłańcem i głosicielem prawdy, uosobieniem godności i dostojności. Uczył i wychowywał poprzez własną postawę; wychowywał żyjąc, jak chciał tego Sokrates. Z uczniem wiązał go dialektyczny związek – mistrz nauczał, sam jednak brał również wiele od ucznia. W procesie nauczania zmieniał się, rozwijał swą osobowość i poszerzał horyzonty. Przekazy o przeogromnym wpływie nauczania Pitagorasa w V wieku p.n.e., który gromadził wokół siebie lokalną arystokrację, mówią o żmudnych przygotowaniach do pobierania nauk u mistrza. Obejmowały one zabiegi higieniczne, dietę, czas milczenia.

Europejska dydaktyka ma niespłacony dług wobec kultur, dla których nauczanie stanowiło centrum życia. Jest to przede wszystkim judaizm, w którego kulturze zachowała się modlitwa za syna w rodzinie, który poświęcił się nauczycielstwu. W najbardziej skrajnych warunkach wygnania, rozproszenia, czy wreszcie Zagłady studiowanie i komentowanie Tory i Talmudu pozostało codziennym rytuałem. Praktyki nauczania stanowiły również główny składnik religijnych rytuałów w chińskim konfucjanizmie.

Do pierwszych nauczycieli należeli sofisci, przygotowujący do życia publicznego poprzez nauczanie etyki, retoryki, filozofii i polityki. Ci wędrowni nauczyciele głosili wolność ducha, podnosili rangę wiedzy, przekonując, że to ona, a nie szlachectwo krwi, decyduje o wartości człowieka. Spotkali się jednak z krytyką ze strony Platona i Arystotelesa z uwagi na fakt, iż wiedzę sprzedawali. Idealizm

² G. Steiner, *Nauki Mistrzów*, przekł. J. Łoziński, Poznań 2003, s. 25.

³ Tamże, s. 25, 26.

starożytnych myślicieli nie dopuszczał łączenia powołania i objawiania wiedzy z zapłatą. Godność nauki nie dała się pogodzić z pobieraniem wynagrodzenia.

Georg Steiner zwraca uwagę, iż dwie centralne postaci naszej cywilizacji, najwięksi nauczyciele: Sokrates i Jezus z Nazaretu nie pozostawili pisemnych śladów swego nauczania. Czy dziś znaleźliby miejsce na eksponowanej uczelni, bez żadnej punktacji za publikacje mimo licznych śladów mówiących o zafascynowaniu nauką Mistrza: „Kiedy Jezus skończył tę mowę, tłumy podziwiały jego naukę. Nauczał ich bowiem jak mający władzę, a nie jak nauczyciele Prawa”⁴.

Bliskość mistrza i ucznia, nauczanie twarzą w twarz, decydowało o szczególnej interakcji między nimi. Elitarność kształcenia dawała pełne szanse na realizację postulatu ciągłego dialogu. Mimo głębokich przeobrażeń w systemie przekazywania wiedzy w ostatnim stuleciu nie brakuje idealistów, dla których nauczanie pozostało do końca źródłem nieustającej pasji i satysfakcji. Należał do nich Leszek Kołakowski, przekonany o tym, iż

„nauczycielem nieskazitelnym (...) nie jest bowiem ten, kto zostawia wielu doktrynalnie mu wiernych adeptów czy apostołów, ale ten, kto potrafi, po sokratejsku, ożywić w uczniach wolę prawdy i uruchomić ich własne zasoby wewnętrzne, by chcieli się prawdy dokopywać bez samozaślepienia i bez znuzenia”⁵.

WOLNOŚĆ W POSZUKIWANIU PRAWDY I AUTONOMIA UNIwersYTETU

Wolność naukowych poszukiwań stanowiła od początku elementarny składnik edukacji. Wszystkie inne, kulturalne i społeczne funkcje nauczania stanowią tylko konsekwencję tego imperatywu. Od kiedy uniwersytety stały się integralnym składnikiem cywilizacji europejskiej, ich autonomia była największą wartością. Doświadczenie dziejowe, szczególnie ostatnich dwóch stuleci, dowiodło, że im większa koncentracja władzy politycznej, tym gorsza jakość nadzorowanej przez nią wiedzy. Swoboda wymiany myśli i postęp naukowy zależą od wolności politycznej i niezależności ideologicznej.

Wielcy myśliciele nie mieli wątpliwości, że nauka jest poszukiwaniem prawdy. Metodologiczny pluralizm stwarza ku temu niezbędne ramy. To, że **poszukiwanie prawdy w świecie nauk społecznych i humanistycznych wymaga pluralistycznego podejścia**, stanowi dla badaczy podstawowy aksjomat. Zygmunt Bauman twierdził:

„Używanie słowa 'prawda' w liczbie pojedynczej w świecie polifonicznym podobne jest domaganiu się klaskania jedną ręką (...). Jedną ręką można bić po mordzie, ale nie klaskać. Jediną prawdą też można walić (w tym celu ją zresztą wymyślono...), ale nie można się z jej pomocą zabierać do

⁴ Mt 7, s. 28-29.

⁵ L. Kołakowski, *Wśród znajomych. O różnych ludziach mądrych, znanych, interesujących i o tym, jak czasy swoje urabiali*, wybór i posłowie Z. Mentzel, Kraków 2004, s. 53.

dociekania kształtów ludzkiej kondycji (dociekania, które ze swej istoty może i musi się dokonywać tylko w dialogu, czyli przy jawnym albo milczącym, ale zawsze aksjomatycznym założeniu alternatywy)⁶.

Uniwersytet jest tym cenniejszy dla państwa, im bardziej jest od niego merytorycznie niezależny. Niezależność ta stanowiła przedmiot wielu potyczek między przedstawicielami władz a podmiotami akademickimi. W 1940 r. Amerykańskie Stowarzyszenie Profesorów Uniwersyteckich opublikowało *Oświadczenie na temat zasad dotyczących wolności akademickich i tenure*, które stanowi punkt odniesienia dla wielu powojennych definicji i apeli dotyczących suwerenności nauki uniwersyteckiej. W rozdziale *Fundamentalne zasady* Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich przypomina również, iż działalność naukowa i dydaktyczna uniwersytetu musi być moralnie i intelektualnie niezależna, jeśli chce sprostać potrzebom otaczającego nas świata. Jerzy Brzeziński formułuje cztery podstawowe wartości definiujące uniwersytet, które składają się na jego wolność. Są to: autonomia, pluralizm teoretyczny i metodologiczny, komplementarność badań i nauczania oraz prawda⁷.

Poszukiwanie prawdy i wolność wydają się być nierozłączną parą, chociaż bywały okresy, kiedy postulat ten był całkowicie lekceważony zarówno przez władze, jak i przez głównych aktorów nauki. Postulat niezależności aktualny był nie tylko w relacji państwo, władza – uczelnia, ale również student a władze uniwersyteckie. Niespokojne lata 60. XX w. obfitowały w wydarzenia, w których konflikt między studentami a kadrami i biurokratyczną strukturą doszedł w sposób spektakularny do głosu. Coraz większe umasowienie edukacji musiało doprowadzić do zrutynizowania form przekazu wiedzy. Do opinii publicznej dotarł w 1964 r. konflikt na Uniwersytecie w Berkeley między Clarkiem Kerrem, prezydentem Uniwersytetu a Mario Savio, przywódcą ruchu studenckiego. Według władz uczelni uniwersytet miał być „maszyną” produkującą postęp. W tym zorganizowanym przemyśle naukowym student był produktem fabrycznym. Savio oponował, przypominając, że części tej naukowej maszyny to ludzie. Gdyby jednak przyjąć, że uniwersytet jest maszyną, to jak argumentował on, najcenniejszymi jej częściami są te, które „odmawiają posłuszeństwa”⁸.

Intelektualiści zatroskani losem nauczania i autonomii szkoły wyższej w XX w. głosili potrzebę służby obywatelskości. Chodziło im o taki rozwój edukacji i otwartości uniwersytetu, które służą wszechstronnemu wykształceniu. Efektem winna być kondycja intelektualna absolwenta, która nie ogranicza się do jednej

⁶ Z. Bauman, S. Obirek, *Politeizm i polifonia*, krytyka polityczna.pl, 7.06.2013.

⁷ J. Brzeziński, *Trwale wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” nr 1-2/1997, s. 211-218; zob. również Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 11-32.

⁸ Za T. Sławek, *Uniwersytet, jego powaga i warunki*, w: *Fenomen uniwersytetu*, red. naukowa A. Grzegorzczak, J. Sójka, Poznań 2008, s. 90-91.

wyspecjalizowanej profesji. Myśl ma przekraczać wszelkie granice; ma zmieniać świadomość człowieka i stanowić wyposażenie na całe życie. Kształcenie uniwersyteckie winno według najlepszych wzorów dopomóc młodemu człowiekowi znaleźć równowagę między życiowymi wyborami a tym, co ważne i dobre dla przyszłości człowieka.

Szczególną rolę ma do spełnienia humanistyka. Jacques Derrida traktuje ją jako znak sprzeciwu. Jest to taka humanistyka, która nie tylko wykracza poza granice danej dyscypliny naukowej, ale zmienia również struktury uniwersytetu. Dla uniwersytetu jako szczególnego miejsca poszukiwano często metafory, która oddawałaby w sposób najbardziej wyrazisty jego sens. Filozof Kazimierz Twardowski, który w 1933 r. uzyskał na Uniwersytecie Poznańskim honorowy doktorat, cenił ponad wszystko duchową niezależność uczelni, „albowiem badania naukowe rozwijać się i owoce nieść mogą tylko wtedy, gdy nie są niczem krępowane ani zagrożone”⁹. Dla Twardowskiego uniwersytet miał być jak latarnia morska, niewzruszony mimo groźnych prądów morskich, która winna wskazywać swym światłem drogę. Światła nie zanurza się jednak w falach, wówczas bowiem okręty zostałyby pozbawione swej przewodniczki.

Kazimierz Twardowski akcentował poprzez zaproponowaną metaforę dystans uniwersytetu wobec otaczającej rzeczywistości. Latarnia stojąca zbyt blisko może być niebezpieczna, sprowadzając okręty na skały. Tadeusz Sławek podaje inne porównanie. W jego ocenie zaproponowana przez Twardowskiego metafora ukazuje dostojęstwo uczelni jako instytucji, która oddziałuje na otoczenie społeczne z opóźnionym skutkiem. Uniwersytet ma być odizolowany, by w powadze realizować swe zadania, a jego skuteczność wyraża się *post factum*. Student uświadomi sobie, czym był dla niego uniwersytet, jak wyposażył go na dalsze życie dopiero wtedy, gdy opuści mury uczelni.

Tadeusz Sławek, wzorując się na naukach Friedricha Wilhelma Schellinga, który akcentował potrzebę ciągłego, samodzielnego poszukiwania dróg do poszerzania wiedzy przez studenta, ukazuje uniwersytet jako metaforę miasta i labiryntu. Struktura organizacyjna, ze swą biurokracją odpowiada przejrzyście rozplanowanej przestrzeni miejskiej. Natomiast pracę naukową jako wyraz sprzeciwu wobec logiki najmniejszego wysiłku ilustrować ma labirynt¹⁰. Labirynt ma wskazywać na wielość dróg i sposobów działania. Uniwersytet jako labirynt winien stanowić „przestrzeń namysłu”; nie można nikomu narzucić jednej, obowiązującej drogi. Współczesna metafora labiryntu, bliższa horyzontalnej strukturze uniwersytetu, lepiej oddaje usytuowanie uczelni we współczesnym świecie aniżeli idealistyczna wizja Twardowskiego, który niezawisłość uniwersytetu postrzegał również w pewnym odgródnieniu uczelni od zgiełku otaczającego świata, odgródnieniu od wszystkiego, co zakłóca proces zdobywania wiedzy i wydobywania prawdy naukowej.

⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, w: *Fenomen uniwersytetu...*, s. 14.

¹⁰ T. Sławek, *op. cit.*, s. 98-99.

JEDNOŚĆ BADAWCZO-DYDAKTYCZNA

Model uniwersytetu i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o stosunek władzy stanowią przedmiot nieustających dociekań filozofów i strategów nauki. Zmieniające się permanentnie i w zawrotnym tempie warunki otoczenia zewnętrznego sprawiają, że wolność akademicka „przestaje być wartością samą w sobie”. Staje ona m.in. wobec wyzwań postmodernizmu, którego reprezentanci podkreślają, iż prawda i wiedza stanowią konstrukcję społeczną, zależną od miejsca i czasu¹¹.

Uniwersytet jako placówka powołana do zdobywania i przekazywania wiedzy staje dziś przed piętrzącymi się trudnościami. Integralność powiązań badawczo-dydaktycznych stanowi jednak istotną, pielęgnowaną przez stulecia i niezbywalną wartość, która współdecyduje o autorytecie uniwersytetu. *Universitas* znaczy nie tylko powszechność, ale również wspólność. Wizjonerzy nauki podkreślali od początku, że wszystkie dziedziny wiedzy winny się równoważyć. John Henry Newman, autor wydanej w 1852 r. *Ideji uniwersytetu*, jeden z najbardziej liczących się intelektualistów, który całe swe zawodowe życie poświęcił kształtowaniu wizji uniwersytetu, podkreślał, iż kultura umysłowa absolwentów uniwersytetu polega na zwrotności umysłu, czyli umiejętności ogarniania „wielu rzeczy jednocześnie”. Horyzonty myślowe poszerza w jego przekonaniu wówczas, gdy „istnieje możliwość ogarnięcia jakby spojrzeniem właściwego miejsca w powszechnym systemie zrozumienia ich odnośnych wartości i określenia ich wzajemnej zależności”¹².

Dzisiejsza atomizacja wiedzy i fragmentyzacja nauki zmusza do daleko idącej modyfikacji nauk mistrzów. Czy jednak czasy, gdy humaniści kształcili przyrodników, a przyrodnicy przekazywali swe nauki reprezentantom nauk humanistycznych i społecznych, minęły bezpowrotnie? Żadnej nauki nie można uprawiać w izolacji. Utalitaryzm i potrzeba służby społecznej jest wymogiem, którego nie da się zlekceważyć. Już w założonej w IV wieku p.n.e. Akademii Platonskiej odbywały się zajęcia egzoteryczne i ezoteryczne; odrębnie na poziomie ogólnym i odrębnie dla kręgu przygotowanych i wtajemniczonych. Relacja mistrz–uczeń ulegała ewolucji poprzez realizację idei wzrastającego partnerstwa, zakładającej uczestnictwo uczniów we współkształtowaniu procesu poznawania i pogłębiania nauki.

Uniwersytet miał uczyć i wprowadzać w życie prawdę, dobro i piękno, sprzyjać kontemplacji, budzić niepokój ucznia, którego świeże spojrzenie wzbogacało i wprowadzać miało proces nauczania na nowe tory. To uczestnictwo w królestwie wartości było wzajemnym wychowywaniem się poprzez świadome zwrócenie się ku sprawom, którym uczelnie miały służyć. Tak kształtowała się postawa ludzi uniwersytetu, a wspólnota uczących i uczonych pracowała na autorytet uniwersytetu.

¹¹ Zob. m.in. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 11-32.

¹² J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, przekł. P. Mroczkowski, Warszawa 1990, s. 213.

Autorytetem, który ma przywracać wiarę w człowieka, jest uniwersytet dla otoczenia zewnętrznego. Autorytet winien być przez kogoś uznany. Jest on jednak kruchą rośliną. Uniwersytet bowiem nie wychowuje już młodego człowieka, co stanowiło przez wieki o sile jego autorytetu. Wychowywanie człowieka w człowieku (grecka *paideia* oznaczała współmyślenie z innymi, przyjaźnie wychowywać człowieka, humanizm, harmonię), wychowanie poprzez prawdę stanowiło odwieczny ideał uniwersytetu. Najstarsze uczelnie w Europie budują swój autorytet m.in. poprzez odwoływanie się do historycznej tradycji. Niezależnie jednak od zmieniających się warunków współzależność procesu badawczego i dydaktycznego pozostaje istotnym wyróżnikiem uniwersytetów i czynnikiem współdecydującym o ich pozycji. Do tego niezbędne są zaufanie i więź wspólnotowa, właściwości trudne do realizacji w czasach przyspieszenia, konkurencji i nowych mediów.

POKORA

Platon pisał, iż filozofa od bogów różni to, że nie posiada pełnej wiedzy, a od głupców, że jest tego świadom. Mimo iż pokora nie jest eksponowana *in extenso* w ideach i wizjach nauki jako niezbędny warunek rozwoju uniwersytetu, to jednak przejawia się ona w niezliczonych analizach mistrzów wskazujących na niemożność ostatecznego dotarcia do wszelkich źródeł poznania. Dążenie do prawdy bowiem wymaga pokory. Nieustanny wysiłek interpretacyjny i poszukiwanie harmonii między tym, czego uczą nauczyciele a tym, co najlepsze dla życiowych wyborów, towarzyszy humaniście od początków dziejów.

Odpowiedź na pytanie humanisty nie jest nigdy skończona. Na tym polega ciągle napięcie między polityką i światem nauki, gdyż badacz poszukuje, polityka oczekuje zaś produktu końcowego. Nauka wyznacza zawsze początek drogi. Także twórcy podstaw nauczania podkreślali walory uczelni jako podróży, która zachęca do wspólnego poszukiwania prawdy. Nauka występowała w filozofii wiedzy jako obietnica. Myśliciel tej miary jak Friedrich Schelling zakładał, że nauczyciel w wykładzie nie daje gotowego materiału. Oczekuje od studenta „zdziwienia”, ciekawości, współtworzenia; wykład bowiem niczego nie kończy. Miało to być spotkanie o charakterze performatywnym¹³. Kiedy F. Schelling mówił: „moje idee będą rozwijały się w trakcie wykładów”, miał na myśli zachętę do wspólnego podróżowania po krainie wiedzy razem ze studentem, który winien mieć swój udział w rozwijaniu tych idei. Uniwersytet miał wymagać od swych studentów nie tylko zaangażowania, ale również własnych idei. Relacja mistrz-uczeń nie może bowiem prowadzić do zniewolenia, lecz do wyzwolenia.

¹³ Patrz interesująca interpretacja nauki Friedricha Schellinga (zawartej w: F. Schelling, *Filozofia objawienia*, przekł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2002); T. Sławek, *op. cit.*

Pokorę w procesie poznawania najbardziej lapidarnie wyraził Sokrates: „Wiem, że prawie nic nie wiem albo wcale nic”. W nauce rozwiązanie jednego problemu rodzi następne, a każda odpowiedź nosi w sobie zarodek kolejnych pytań. Interpretując *Obronę Sokratesa* Platona Karl Raimund Popper zwraca uwagę na odmiennosc poglądów dwóch wielkich myślicieli. I Platon, i Sokrates wymagali, by polityk był mądry. Ale dla Sokratesa znaczyło to, że polityk winien być świadom swej niewiedzy. Sokrates opowiedział się za intelektualną skromnością. Postulat filozofa, by człowiek najpierw poznał sam siebie, oznaczał świadomość ograniczoności własnych możliwości¹⁴. Świadomość omylności wiedzy, twierdzeń naukowych, potrzeba ciągłej weryfikacji jest warunkiem *sine qua non* naukowych poczynąń. Każda wiedza jest hipotetyczna; nie znamy bowiem ostatecznych źródeł poznania. Jesteśmy stałymi poszukiwaczami; w drodze. Popper wyraża prawdę, iż „głównym źródłem naszej niewiedzy jest to, że nasza wiedza może być tylko ograniczona, podczas gdy nasza niewiedza z konieczności jest bezgraniczna”¹⁵.

Problem pokory w nauce wyraża się w akceptacji pluralizmu poszukiwań. Skoro nie ma jednego powszechnego metajęzyka nauki, należy szukać rozwiązania w wielu dyscyplinach, metodach i teoriach. Pluralizm metodologiczny służy bez wątpienia postępowi wiedzy, a postęp w nauce to ciągła dialektyka, krytyczna weryfikacja, porównywanie. Ma to jednak swą cenę. Powstaje bowiem pytanie, kto i kiedy ma prawo rozstrzygać o wyższości jednego modelu naukowego nad drugim? Mark Blyth, amerykański profesor ekonomii politycznej, wyraził ten dylemat *explicite*:

„zakładanie a priori, że jedno ujęcie jest z konieczności lepsze niż inne, stanowi przejaw intelektualnego imperializmu, który ogranicza wiedzę zamiast ją pomnażać. Tak więc porównywanie i kwestionowanie różnych podejść (...) pozwala na osiągnięcie celu wszystkich naszych wysiłków – możemy lepiej zrozumieć politykę niż ci, którzy poprzestali na lekturze gazety”¹⁶.

KULTURA JAKO ŹRÓDŁO NAUKI

Rozwój społeczeństwa związany był z trzema rewolucjami: przemysłową, demokratyczną i edukacyjną. Europa osiągnęła u progu XV w. dominację nad światem dzięki kilku wyróżniającym ją dokonaniom, z których konkurencja, własność i osiągnięcia nauki odegrały największą rolę. Niall Ferguson mówi o „zachodniej wiedzy naukowej”¹⁷. Czynniki, które sprawiły, że mały kontynent

¹⁴ K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, przełożył z niemieckiego i angielskiego oraz przypisami opatrzył A. Malinowski, Warszawa 1997, s. 49.

¹⁵ K. R. Popper, *op. cit.*, s. 68.

¹⁶ M. Blyth, *Instytucje i idee*, w: *Teorie i metody w naukach politycznych*, (red.) D. Marsh, G. Stoker, przekł. J. Tegnerowicz, Kraków 2006, s. 296.

¹⁷ N. Ferguson, *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*, przekł. P. Szymor, Kraków 2013, s. 130.

europejski, bynajmniej nie najbogatszy w surowce, nie najludniejszy, najbardziej jednak zniszczony przez wędrowki ludów i rozliczne wojny, zdobył władzę nad światem, miały wieloraką naturę. Kultura odegrała w tej długiej i trudnej drodze do oświecenia i rewolucji naukowej niekwestionowaną wiodącą rolę. Ogrom literatury dokumentującej pozycję cywilizacji i kultury europejskiej nie przekłada się jednak na możliwości wykorzystania osiągnięć kultury w edukacji w ogóle, a edukacji uniwersyteckiej w szczególności.

Roger Scruton, amerykański teoretyk konserwatyizmu, w swych publikacjach poświęconych cywilizacji zachodniej broni „kultury wysokiej” i potrzeby kultywowania jej na uczelniach. Oznacza ona dla niego „spuściznę literacką, artystyczną i filozoficzną nauczaną na wydziałach humanistycznych w Europie i Ameryce”¹⁸. Upomina się o nią jako o uprawniony przedmiot badań i narzędzie oceny rzeczywistości, ale jednocześnie wskazuje warunki niezbędne do realizacji tego zadania; a jest to „możliwość rozpoznawania miejsc, ludzi i praktyk, wśród których ona żyje”. Scruton nie jest bynajmniej odosobniony w swej krytyce konsekwencji współczesnych przeobrażeń, uznając pesymistycznie, że jesteśmy „pogrobowcami kultury wysokiej” i niemal straciliśmy wiarę w kulturę, skoro nie była ona w stanie przeciwstawić się największym zbrodniom. Analizując aktualne warunki nauczania kultury przypomina, że uczniowie, którzy zafascynują się greką czy łaciną, muzyką klasyczną, literaturą baroku, nie odniosą doraźnych korzyści; korzyść odniesie jednak sama kultura. Uniwersytety, ważny wyróżnik cywilizacji europejskiej, mają dzisiaj problemy z nauczaniem humanistycznych przedmiotów. Rynek pracy konsekwentnie je eliminuje. Odeszliśmy dziś daleko od nauk starożytnych filozofów, według których wychowanie przez rozbudzanie wrażliwości, wyobraźni i sztukę stanowiło o pozycji człowieka. Uniwersytet przygotowywał przez wieki człowieka wykształconego. Ten zaś tym różni się od człowieka tylko wykwalifikowanego, że uczy się więcej aniżeli jest to konieczne do zdobycia określonego zawodu, zdobywa wiadomości, których w danym momencie nie potrzebuje. Jest to wiedza, która wyposaża na życie. To pochwała wiedzy niepraktycznej. Stawianie ciągłych pytań, nieustanna ciekawość świata była i pozostaje warunkiem rozwoju cywilizacji i kultury, dla których uniwersytet powinien być drogowskazem.

WYZWANIA I SPRZECZNOŚCI

Ludzkość znalazła się w XXI w. na takim etapie rozwoju, w którym umasowienie nauki i kultury, demokratyzacja obok ewidentnych efektów pozytywnych niesie uboczne skutki, będące wyzwaniem dla kultywowanych przez wieki ideałów wiedzy i nauki. Gołym okiem można dostrzec, że skończył się złoty wiek prestiżu

¹⁸ Patrz m.in. R. Scruton, *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, przekł. T. Bieroń, Poznań 2007, s. 10.

profesji nauczyciela, profesora wyższej uczelni. Wymogi rynku, komercjalizacja, urynkowanie nauki wszystko to powoduje, że badania naukowe w coraz większym stopniu prowadzone są na zamówienie, a nauczanie ma charakter produkcji absolwentów zgodnie z potrzebami rynku pracy. W tym sensie uniwersytet nie jest już postrzegany jako wartość sama w sobie. Już nie rozwój jednostki i jej emancypacja stoją na straży, lecz szuka się szybkich i bezpośrednich korzyści. Niektórzy badacze przeobrażeń uważają, że uniwersytet nie jest już instytucją społeczną, tylko ekonomiczną. Już nie kontynuacja historii i tradycji, kształtowanie cnót i postaw obywatelskich, poszanowanie wartości humanistycznych określają kondycję uniwersytetu, lecz tylko „produktowanie siły roboczej”, jak skrajnie określa nową sytuację Patricia J. Gumpert. Krytycy wpływów komercjalizacji i globalizacji na życie uniwersyteckie zwracają uwagę na fakt, iż kryzys wiąże się również z degradacją znaczenia badań podstawowych w stosunku do badań stosowanych. Podstawowe badania były znakiem markowym, dowodziły prestiżu i niezależności uniwersytetu od czynników zewnętrznych, choć przecież państwowe uczelnie były i pozostają zależne finansowo. Dzisiaj bezpośrednia użyteczność jest decydującym czynnikiem warunkującym finansowanie nauki i przyznawania różnych grantów. Nauki humanistyczne są mniej konkurencyjne dla państwa, różnych grup społecznych i lobby finansujących naukę. Badacze zwracają uwagę, iż w sytuacji, gdy nauki społeczne i humanistyczne określa się jako „bezużyteczne” (trudno uznać rozważania na temat sensu życia za zyskowne), może dojść w przyszłości do całkowitego wyrugowania tych nauk¹⁹.

Nowa cywilizacja informatyczna niesie rewolucyjne zmiany. Raport sporządzony w drugiej połowie lat 90. dotyczący wiedzy w najbardziej rozwiniętych krajach, przedstawiony Radzie Uniwersytetów przy rządzie w Quebecu, nie pozostawia wątpliwości co do przyszłości strategii uniwersyteckiej. Autor, filozof, poddał pod dyskusję hipotezę roboczą, która głosi, że wiedza zmienia swój status równocześnie z wkraczaniem społeczeństwa w epokę postindustrialną, a kultura w epokę ponowoczesną²⁰.

Fundamentalnym przeobrażeniom podlegają formy zdobywania wiedzy, jej klasyfikacji oraz wykorzystania informacji. J.-F. Lyotard przewiduje, że skutki technologicznych przekształceń sprawią, iż „związki dostarczycieli i użytkowników poznania” zbliżą się do form związków „producentów i konsumentów towarów”. Raport przewidział słusznie, iż szkolnictwo, by sprostać konkurencji światowej, będzie musiało „sprzedawać specjalności”. Uniwersytet utracił monopol na wiedzę i tworzenie elit. Świat potrzebuje *think tanków*, a nie mędrców.

¹⁹ Szeroką debatę zachodnich badaczy na temat kondycji uniwersytetu cytuje Zbyszek Melosik w rozdziale *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*, patrz Z. Melosik, *op. cit.*, s. 81-96.

²⁰ J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, przekł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.

Największe zapotrzebowanie będzie na zawody teleinformatyczne (informatycy, cybernetycy, lingwiści, matematycy, logicy). Zwiększenie liczby ekspertów w tych dziedzinach ma przyspieszyć postęp w innych dyscyplinach wiedzy. Uzyskanie dyplomu nie daje jednak biletu wstępu do „klasy” elit. Rośnie potrzeba wiedzy specjalistycznej i kształcenia „elit strategicznych”. Oczekiwać się więc będzie, że uniwersytety kształtować będą kompetencje, a nie ideały. „Celem przekazywania wiedzy nie jest już kształcenie elity mogącej prowadzić naród w procesie emancypacji; ma ono dostarczać systemowi graczy potrafiących dobrze wypełnić swoją rolę na pragmatycznych stanowiskach, niezbędnych w różnych instytucjach”²¹. Zmienia się system uczenia, nauczyciel i sam student. Jednym z głównych wyzwań nadchodzącej epoki będzie sprostanie zadaniu budowy sieci połączeń, które umożliwią postęp w zakresie organizacji i dystrybucji informacji. Encyklopedię jutra mają tworzyć banki danych. Ten nowy skomplikowany system uzależnień wymaga nowego języka i systemu pojęć. Prymat kryterium skuteczności, jak wynika z raportu, wymusza docenienie pracy zespołowej w pracy naukowej.

Nauka szuka dróg wyjścia z kryzysu. Uczni prowadzą debatę na temat systemu otwartego. Oznacza on, że w nauce nie ma ogólnego metajęzyka. Dlatego w ostateczności podział na decydentów i wykonawców w nauce rodzi zawsze problemy i ta rozbieżność między wspólnotą naukową a systemem społeczno-ekonomicznym stanowi jedną z przeszkód w rozwoju wyobraźni naukowej. Czy w tych warunkach nauczanie „twarz w twarz”, relacja mistrz–uczeń mają jakiegokolwiek szanse na realizację? W warunkach umasowienia nauczania poziom przekazywania wiedzy został z konieczności dostosowany do przeciętności. Powstają wątpliwości, jak w warunkach wieloletowości, tempa życia, e-learningu budować więzi? Kiedy i gdzie w schemacie usług naukowej maszynierii, na linii: klient – sprzedawca, jest miejsce na namysł dla dobra wspólnego?

Idea wspólnego poszukiwania prawdy przez nauczyciela i ucznia została zakwestionowana zarówno przez system finansowania jak i kryterium wydajności. Profesor Tadeusz Gadacz postrzega uniwersytet dzisiejszy jako pasaż handlowy, przez który się przebiega, a nie jako świątynię, w której mamy się zatrzymać. Zwycięża idea producenta wiedzy, który szybko i skutecznie spełnia zamówienia firm i instytucji. Przy kulcie sukcesu trudno szukać prawdy. Kiedy ideał nauki jest wypracowany przez siły rynkowe, a wiedza funkcjonuje jako produkt do nabycia, niezbędna jest refleksja, jak zorganizować „produkcję” wiedzy? Rosną wątpliwości, co wyniknie ze zderzenia dwóch kultur: akademickiej i komercyjnej.

Obiektywny przyrost wiedzy wymusza specjalizację. Dyscypliny naukowe, wymysł XVIII/XIX w., oznaczały jednostkę porządkowania wiedzy stworzoną w celach dydaktycznych. To także wewnętrzny system komunikowania się środowiska naukowego. Zauważono, że granice wiedzy przesuwają się w miarę badań i że nie jest to już zamknięta całość. Mamy więc do czynienia ze stałym procesem

²¹ Tamże, s. 136, 137.

integracji i fragmentyzacji nauki. Wąska specjalizacja to skupienie i głębia; nikną jednak z pola widzenia wielkie problemy. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, by przekraczać granice naukowych dyscyplin.

Poza prowadzeniem badań i kształceniem uniwersytet pełni służbę publiczną. Odwaga do szukania i głoszenia prawdy, uczestniczenie środowiska akademickiego w kształtowaniu postaw społecznych stanowią wyznaczniki etosu nauki, kształtowanego od wieków. Jeśli przyjąć za prof. Ewą Chmielecką, iż etos akademicki to „zbiór wartości przyjętych jako aksjologiczne uzasadnienie postaw i działań w środowisku akademickim”, to należy przyznać, iż jesteśmy świadkami jego erozji²². Wyraża się ona w zaniku myślenia wedle wartości. Poznawcze i moralne wartości nie zawsze stanowią priorytet. Destrukcję etosu wyraża zanik więzi akademickich, troski o dobro wspólne, przyzwolenie na plagiaty, handel pracami, dyplomami i inne przejawy degradacji nauki i dydaktyki.

*

Przyszłość nauki i uniwersytetu to kwestia odpowiedzialności za nasze życie, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy. Nie brakuje osób zaangażowanych w działania, mające zapobiec spełnieniu proroctwa Friedricha Nietzschego, dla którego uniwersytety stanowiły miejsce, gdzie „łęgnie się rodzaj zmizernienia instynktów ducha”. Struktura, wartości, nowe zadania, ideały ulegają zmianom, dostosowując się do wymagań otoczenia. Nie wierne trwanie przy tradycji, lecz ciągła weryfikacja, nowe wybory oraz otwieranie się na nowy świat stanowią o miejscu i funkcji uniwersytetu. Funkcjonowanie w demokracji oznacza ciągłe godzenie sprzeczności i poszukiwanie porozumienia. Dotyczy to również nauki. Można szukać prawdy i służyć społeczeństwu. Trzeba być wolnym od nacisków polityki i ideologii, ale nie uchylać się przed konstruowaniem teorii, służących życiu politycznemu. Nauka musi być ponadczasowa w swych dążeniach, a jednocześnie dotrzymywać kroku teraźniejszości. **Zaniedbania w obszarze nauk humanistycznych, ich permanentne niedofinansowanie może mieć jednak w dalekiej perspektywie destrukcyjne konsekwencje.** Uniwersytet ma być autonomiczny i suwerenny, a jego finansowanie jest powinnością państwa i społeczeństwa. Cyfrowe technologie unieważniają bariery czasu i przestrzeni. Niosą one dzisiaj możliwości, jakich nie miała przed nami żadna cywilizacja. Dysponują rezerwami, dającymi szansę na komunikowanie się z całym światem, tym samym na nieograniczone możliwości kooperacji badawczej.

Aby naprawiać świat, trzeba tworzyć więzi obywatelskie. Czy uda się, jak chciał tego Kazimierz Twardowski, stworzyć wielką republikę uczonych, zależy od

²² E. Chmielecka, *Etos akademicki a kultura instytucjonalna uczelni*, w: *Idealy nauki i konflikty wartości*. Studia złożone w darze Profesorowi Stefanowi Amsterdamskiemu, pod red. E. Chmieleckiej, J. Jedlickiego i A. Rychara, Warszawa 2005, s. 196.

głównych aktorów nauki i jej adeptów. Uczciwość intelektualna, pasja i poczucie odpowiedzialności to wartości ponadczasowe, których nie mogą zniszczyć ani nowe media, ani nowa cywilizacja cyfrowa. Ilość w demokracji ogranicza wprawdzie jakość, a uczony w świecie celebryckim nie przebije mistrza futbolu lub muzyki popularnej. Może warto jednak podążyć za G. Steinerem, który wprawdzie ubolewa nad tym, że wielkie ideały intelektu pokryły graffiti, wierzy jednak, że pragnienie wiedzy, potrzeba zrozumienia świata jest odwieczna w „najlepszych duszach”. Liczy na nieporównywalną z niczym satysfakcję nauczyciela, gdyż jest on pomocnikiem, „zwiastunem rzeczy istotnych”, przekonany, że „społeczeństwo, które zważa tylko na niepoahamowane mnożenie zysków, które nie szanuje swych nauczycieli, jest głęboko skażone”²³.

ABSTRACT

The text contains reflection on the causes of crisis in scholarship and the system of instruction. Conceptions and visions of the university across history are reviewed. Their recollection serves the purpose of confronting the present circumstances at a time of transformation and globalization with the ideals of past times. It does not suggest any ready prescriptions how to overcome the crisis. Rather, it is a pretext to pose new questions and seek answers to the fundamental doubts of the 21st century.

²³ G. Steiner, *op. cit.*, s. 193.