

Aleksander Bobko¹, Stanisław Gałkowski²

¹ Uniwersytet Rzeszowski

² Krakowska Akademia im. A. Frycza-Modrzewskiego

Uniwersytet – tradycja i współczesne wyzwania

Od kilkudziesięciu już lat coraz częściej pojawiają się głosy o końcu ery uniwersytetów. W okresie tym nastąpiły ogromne zmiany cywilizacyjne (schyłek państwa narodowego, globalizacja, gwałtowny rozwój technologii) powodujące, że okoliczności, w których przychodzi działać uniwersytetom, są radykalnie różne nie tylko od warunków charakterystycznych dla średniowiecza, gdy formowały się zręby tej instytucji, ale również od sytuacji panującej w XIX wieku, gdy powstawały kluczowe dla idei uniwersytetu dzieła Newmana czy Humboldta. Powoduje to konieczność ponownego określenia funkcji tej instytucji we współczesnym społeczeństwie, a niekiedy zdaje się nawet zachęcać do przededefiniowania jego istoty.

Należy się jednak zastanowić, czy tak jest w rzeczywistości. Wydaje się bowiem, że można dostrzec pewne analogie między dniem dzisiejszym a epoką rodzenia się uniwersytetów.

Uniwersytety powstawały jako szczytowe osiągnięcie kultury średniowiecznej w sytuacji, gdy formowały się, obowiązujące do dziś, podstawy struktury politycznej Europy. Średniowiecze było okresem, w którym po katastrofalnym załamaniu się kultury i wielkich przemianach demograficznych na przełomie starożytności i średniowiecza, zaczęła się wyłaniać nowa struktura polityczna w oparciu o państwa plemienne niepołączone w żadną nadrzędną całość. Całe średniowiecze było m.in. okresem budowy jedności kontynentu, jedności kulturowej, ale była to budowa (odbudowa) kultury wy-

sokiej, nadrzędnej, łączącej wszystkich ludzi wykształconych. Jednocześnie była to kultura stanowiąca uzupełnienie kultury lokalnej – co więcej, jak pokazuje przykład renesansu, kultura uniwersalna nie tylko nie wypierała kultur „narodowych”, lecz (być może pośrednio, ale jednak) wspierała ich rozwój. Uniwersytety jako kuźnie elit miały w tym dziele okazały udział.

W pewnym sensie z podobną sytuacją mamy o czynienia również dzisiaj; stopniowy upadek znaczenia państwa narodowego, zjednoczenie kontynentu i globalizacja stanowią wyraźną analogię.

Uniwersytet w jego bardziej współczesnej wersji z okresu oświecenia w dalszym ciągu pełnił tę podwójną rolę: z jednej strony – jak to wielokrotnie wskazywano – stanowił jeden z fundamentów właśnie tworzącego się państwa narodowego, współbudując kulturę lokalną, z drugiej nieustannie odwoływał się do tego, co uniwersalne. Było tak zarówno w kontynuowanej idei Uniwersytetu Rozumu zbudowanej wokół filozofii (jak postulował to Kant) czy Uniwersytetu Kultury von Humboldta, gdzie rolę rozumu przejęła literatura.

Aby pogłębić spojrzenie na wyzwania stojące przed współczesnym systemem szkolnictwa wyższego, spróbujemy zarysować elementy składające się na tradycyjny ideał uniwersytetu.

Ideał uniwersytetu

Nie jest naszym celem dokładne śledzenie historii powstawania i ewolucji uniwersytetu. Wskażemy jedynie te czynniki, które zdają się tworzyć istotę tego, co przez całe wieki kryło się pod pojęciem „uniwersytet”.

1. Bezinteresowność w dążeniu do prawdy. Ta przysłowiowa już charakterystyka działalności akademickiej sięga korzeniami kultury greckiej. Oparta jest ona na przekonaniu, że szczytem możliwości człowieka i najbardziej doskonałą formą ludzkiej egzystencji jest „czynność teoretycznej kontemplacji”¹. Przekonanie to, ciągle

¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1177a.

jeszcze zrozumiałe, ale coraz bardziej zamierające i mniej przekonujące, miało dla obyczajowości akademickiej i dla całej kultury kapitałne znaczenie. Marginalizowało ono – dominujące dziś – kryterium efektywności jako głównego parametru, który pozwala oceniać jakość wszelkiego działania.

2. Wolność akademicka. Jej wyrazem jest całkowita swoboda w stawianiu pytań, doborze tematyki badawczej oraz metod służących rozwiązywaniu problemów. Uniwersytet jest zatem otwarty na wszystkie sposoby myślenia i prowadzenia badań, nie ma tutaj żadnej oficjalnej ideologii jakichś twierdzeń *a priori*, żadnych uprzedzeń, nic nie jest nakazane i nic nie jest zakazane, a może lepiej byłoby powiedzieć: nikt tu nie rządzi i nikt nie jest wykluczany². Oparta na wolności otwartość oznacza także to, iż wszyscy uczestnicy akademickiej dysputy zwracają się do uniwersalnej publiczności (w tym sensie, że wyniki ich prac nie mają charakteru ekskluzywnego, nie są zawłaszczane przez jakąś grupę)³. Można tylko nadmienić, że w akademickiej tradycji sięgającej Platona wolność jest ściśle związana z odpowiedzialnością, a także swoistym poczuciem zobowiązania do podejmowania kwestii ważnych dla szerszej społeczności.

3. Wciąganie w krąg akademicki młodych adeptów. Wyrazem tego charakterystycznego czynnika jest mariaż dwóch kluczowych zadań uniwersytetu: prowadzenia badań i kształcenia. Związek ten stwarza swoisty akademicki „klimat”, którego symboliczną konkretyzacją jest relacja wzajemnie wzbogacających się mistrza i uczniów.

4. Ideał jedności wiedzy. Działalność akademicka powinna prowadzić do wypracowania uniwersalnych kryteriów racjonalności. Uczony-ekspert stanowi rodzaj wiernego uniwersalnej prawdzie trybunału, który jest w stanie znajdować rozstrzygnięcia we wszelkich sporach (lub przynajmniej w większości przypadków). Założenie to odgrywa bardzo ważną rolę, ma istotny wpływ nie tylko na sposób uprawiania nauki, ale także na jakość życia społecznego,

² R. Barnett, P. Stendish, *Higher Education and the University* [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith and P. Stendish, Blackwell Publishing Oxford 2003, s. 223.

³ Jak by to ujął Habermas, uniwersytet stwarza idealną sytuację komunikacyjną.

chroni przed sytuacją „wieży Babel”, w której każdy prowadzi własną narrację, nie oczekując na zrozumienie ze strony innych.

Tak pojmowana idea uniwersytetu, która bardziej ceniła akademicką wolność od efektywności, a ponad zysk stawiała dążenie do doskonałości, prowadziła do naturalnego prymatu nauk humanistycznych, kładła nacisk na wychowanie (przekształcanie człowieka lub pomoc w stawianiu się w pełni człowiekiem) poprzez zdobywanie wiedzy. W tym stanie rzeczy kluczową rolę w przestrzeni akademickiej odgrywała filozofia.

Kryzys tradycyjnego ideału

Jest rzeczą oczywistą, że zarysowany powyżej ideał uniwersytetu został silnie zakwestionowany, a niektóre jego elementy wręcz odrzucone. Można powiedzieć, że tak jak na przestrzeni minionych wieków, do dziś pozostało ważne przywiązanie do wolności akademickiej oraz ścisła korelacja badań naukowych z funkcją edukacyjną. Jednoznacznie potwierdza to na przykład „Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich” przyjęta w Bolonii w 1998 roku⁴. Zasadniczo zmienił się natomiast stosunek do pozostałych elementów tradycyjnego ideału.

Początek nowożytności to czas, w którym nastąpiła swoista kulminacja odkrycia, że wiedza może być narzędziem służącym udoskonalaniu świata. Prowadziło to do stopniowego osłabiania, a ostatecznie do niemal całkowitego załamania się ideału wiedzy kontemplatywnej. Badania mają służyć wynalazkom, wiedza teoretyczna powinna być podstawą dla innowacji i praktycznej wytwórczości. Tym samym projekty badawcze zaczynają się rządzić prawami charakterystycznymi dla zorientowanych na zysk „przedsięwzięć biznesowych” – pomysły są finansowane wtedy, gdy dają szansę na dochodowe innowacje; inne zostają spychane na margines. W sposób oczywisty i bardzo istotny zmienia to reguły gry obowiązujące w przestrzeni akademickiej.

⁴ Zob. <http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/statut/katra/>

Jeszcze gorzej potraktowany został ideał jedności wiedzy. Wraz z rozwojem gospodarki wytwórczej i odkryciem praw rządzących rynkiem człowiek zaczął sobie coraz bardziej uświadamiać „moc specjalizacji”. Mechanizm coraz węższego wyspecjalizowania jest ważnym, a być może najważniejszym, warunkiem postępu. Przekłada się to także na powstawanie coraz węższych obszarów badawczych i narastanie trudności z komunikacją pomiędzy naukowcami pracującymi w swoich specjalistycznych dyscyplinach. Taki dialog potrzebny jest zresztą tylko wtedy, gdy daje nadzieję na zwiększenie efektów – oczekiwanie jakiejś teoretycznej syntezy wiedzy zdobytej w różnych obszarach jest raczej znikome. Ideał jedności wiedzy został także zakwestionowany teoretycznie. Z jednej strony twierdzenie Goedla wskazało na formalne trudności związane z możliwością budowania spójnych teorii. Z drugiej strony, po nieszczęściach systemów totalitarnych XX wieku wielu filozofów – od Poppera po Lévinasa – ostrzega wręcz przed politycznymi zagrożeniami, których źródłem może być „jedna, prawdziwa teoria” (albo raczej czyjeś przekonanie, że taką teorię udało mu się wypracować). W tej perspektywie idea jedności wiedzy stała się teoretycznie wątpliwa, praktycznie nieefektywna, a estetycznie mało pociągająca.

W rezultacie tych przemian, które zostały powyżej tylko zarysowane, we współczesnej kulturze coraz silniej daje o sobie znać „prymat cywilizacji technicznej”. Temu trendowi poddały się także uniwersytety. Najbardziej wyraźnym tego przejawem jest postępująca marginalizacja humanistyki (w szczególności filozofii) oraz daleko idące modyfikacje całego modelu uniwersytetu.

Uniwersytet w tej perspektywie to raczej „projekt globalny niż uniwersalny”⁵, muszą uczestniczyć w nim wszystkie kraje i społeczności chcące w jakimś sensie przynależeć do globalnej gospodarki rynkowej, jednak projekt ten nie wymaga żadnej uniwersalnej wizji całościowego oglądu rzeczywistości. Uniwersytety (jak i wszystkie inne szkoły) są tu pojmowane jako swego rodzaju „banki danych i umiejętności”, z których młodzi ludzie wybierają sobie to, co im

⁵ R. Barnett, P. Stendish, *Higher Education and the University*, s. 223.

jest potrzebne. Sytuację taką bardzo dobitnie wyraził sto lat temu Max Weber: „O profesorze, który stoi naprzeciw na katedrze, nasz Amerykanin ma następujące wyobrażenie; sprzedaje mi on swoją wiedzę i metody za pieniądze mojego ojca, tak samo jak straganiarka sprzedaje kapustę mojej matce. I to wszystko. Oczywiście: jeśli nauczyciel jest futbolowym mistrzem, uważa on go wówczas za swojego przywódcę w tej dyscyplinie. Jeśli jednak nim nie jest (albo kimś w tym rodzaju w innej dyscyplinie sportowej) wtedy jest on dla niego tylko profesorem i nikiem więcej – i żadnemu młodemu Amerykaninowi nie przyjdzie na myśl kupować u niego «światopoglądu» lub odpowiednich reguł mających normować jego sposób życia”⁶.

Współcześnie teoretyczną podstawą tych przemian jest postmodernizm. Przyjęcie tej perspektywy oznacza konieczność nowego spojrzenia na istotę i funkcje uniwersytetu. Tradycyjna autodefinicja uniwersytetu brzmiałaby zapewne tak: „Uniwersytet jako instytucja nastawiony jest na promowanie uniwersalnego rozumu w służbie ludzkości”. Zauważmy, że postmodernizm nie tylko kwestionuje tę definicję, ale przede wszystkim podważa sensowność właściwie wszystkich zawartych w niej terminów. Odrzucając pojęcie prawdy jako kryterium poznawcze, nie tylko zaprzecza uniwersalnym roszczeniom rozumu, ale i nie wierzy nawet w sam rozum, odrzuca pojęcie postępu, bo brak powszechnych standardów czyni to pojęcie niejasnym. Co więcej, zakwestionowanie pojęcia natury ludzkiej powoduje, iż nie wiadomo również, na czym by miało polegać samo człowieczeństwo.

Zdaniem postmodernistów z przyczyn socjo-politycznych, jak i filozoficznych nie jest możliwy powrót do idei Newmana. Postmodernizm uniemożliwił jakikolwiek projekt oparty na całościowej wizji czy teorii ludzkiego życia. Jeśli więc uniwersytet jest wcieleнием idei uniwersalności, to postmodernizm jest jego dokładnym zaprzeczeniem. Tradycyjnie uniwersytety miały dwie funkcje: postęp (przyrost wiedzy oraz większą doskonałość jednostki ludzkiej)

⁶ M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, przeł. P. Dybel [w:] Z. Krasnodębski, *M. Weber*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1999, s. 213.

i uniwersalność. Projekt uniwersalności implikował postęp. Postmodernizm kwestionuje oba te pojęcia.

Pomimo krytyki idei uniwersytetu w dalszym ciągu potrzebujemy uniwersytetów ze względu na ich funkcje społeczne. Potrzebujemy go zarówno gospodarka, jak i społeczeństwo całkowicie uzależnione od technologii – potrzebny jest ośrodek kształcenia specjalistów umożliwiający sprawne funkcjonowanie w ramach gospodarki wolnorynkowej. Z drugiej strony, szkolnictwo wyższe nie tylko jest istotnym elementem umożliwiającym istnienie gospodarki rynkowej, ale samo stało się jej częścią, proponując swoje „usługi i towary” każdemu, kto gotów jest ponieść koszty ich nabycia.

Jak wyglądają zatem współczesne realia? Spróbujmy wskazać kilka konkretnych zjawisk i mechanizmów, które już zmieniły i nadal zmieniają oblicze uniwersytetu.

Pierwszym z nich jest niewątpliwie masowość. Jej wyznacznikiem jest liczba studiującej młodzieży – dziś w Europie studiować może, a nawet powinien, każdy młody człowiek. Ambicją rządów jest usuwanie barier ekonomicznych dla uboższej młodzieży, a system centralnego finansowania zachęca szkoły wyższe do przyjmowania każdego chętnego, co marginalizuje także znaczenie naturalnych predyspozycji kandydata na studenta. W ten sposób wygenerowany został egalitarny system szkolnictwa wyższego, w którym naczelnym hasłem staje się „inkluzywność”: system jest otwarty i zaprasza wszystkich, drastycznie obniżając na wstępie poziom wymagań. Punkt ciężkości tego systemu przesuwają się coraz bardziej w stronę funkcji socjalnej: dawanie zajęcia młodym ludziom, co zmniejsza skalę bezrobocia. Co gorsze, uniwersytety coraz mniej odróżniają się od innych rodzajów szkół wyższych; klasyczne dyscypliny akademickie (filozofia, fizyka, matematyka, filologia) mają formalnie ten sam status, co kierunki czysto zawodowe (towożnawstwo, wychowanie fizyczne, turystyka). W walce o przyciągnięcie studenta (czyli finansowanego przez rządy „klienta”) następuje klasyczne wypieranie „dobrego pieniądza przez zły”. Chciałoby się powiedzieć, że figura przysłowiowego „Janka Muzykanta” uległa

radykałnemu odwróceniu: kiedyś ofiarą elitarnego systemu był zdolny młody człowiek, któremu bieda nie pozwalała na rozwijanie zdolności; dzisiaj w system edukacji włączane są często takie osoby, które nie mają wystarczających predyspozycji, albo których nauka wcale nie interesuje. Efekty (najintensywniej uwidaczniają się niestety dopiero na seminariach dyplomowych) są także przykre – zmarnowane kilka najbardziej twórczych lat życia.

Autonomia uniwersytetu pozostaje podstawowym pryncypium. Jednak, co było już kilkakrotnie podkreślane, uniwersytety działają dziś w ramach systemu, który jest coraz bardziej sterowany centralnie: z jednej strony przez mechanizm finansowania, z drugiej przez państwowe regulacje prawne. Nie ma chyba zbytnej przesady w twierdzeniu, że szkoła wyższa stała się wielkim przedsięwzięciem rządzonym rachunkiem ekonomicznym i pożerany przez „biurokratycznego Leviatana”. Do zapisania Dekalogu wystarczyły dwie kamienne tablice, Amerykańska Deklaracja Niepodległości zajmuje cztery strony; ustawy sejmowe, rozporządzenia rządowe i wewnętrzne statuty dotyczące nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce to tysiące stron tekstu, których tak naprawdę nikt już w całości nie ogarnia. Dochodzi do tego lawinowy rozrost biurokratycznych instytucji „okołouniwersyteckich”, które rozdzielają fundusze, kontrolują, wyznaczają standardy pracy, żądają sprawozdań i wreszcie oceniają. Oceny te, zwłaszcza gdy dokonywane są przez agendy ministerstwa, mają charakter głównie ilościowy i nie są w stanie uchwycić tego, co stanowi o istocie nauki⁷. Nieco większy sens wydają się mieć różnorakie rankingi, które mogą wprowadzać w przestrzeń akademicką element sportowej rywalizacji. Ale przecież dążenie do odkrywania tajników otaczającej nas rzeczywistości jest z natury rzeczy czymś innym niż mecz piłkarski czy kolarski wyścig.

⁷ Spektakularnym tego przykładem jest jedno z ostatnich zarządzeń, które pozwala wliczać do dorobku humanistów jedynie artykuły liczące powyżej 40 tysięcy znaków. Przy zastosowaniu tego kryterium wiele epokowych tekstów europejskiej tradycji zostałoby wyeliminowanych z pola zainteresowania instytucji dokonujących ewaluacji.

Oprócz przemian o charakterze społeczno-politycznym współczesny uniwersytet działa w radykalnie innym środowisku technologicznym. Dlatego warto się także zastanawiać nad tym, jak nowoczesne technologie informatyczne zmieniają życie akademickie.

Można by zaryzykować postawienie hipotezy, że w tradycji europejskiej istnieje istotny związek pomiędzy książką a uniwersyte-tem. Książka była przez wieki swoistym produktem akademickiej aktywności, a równocześnie tworzywem, w którym wykonywana była bieżąca, codzienna praca. W tym stanie rzeczy sercem uniwersytetu była biblioteka i czytelnia. W dobie Internetu takim sercem są centra komputerowe, a do ich zasobów użytkownicy mogą mieć dostęp z dowolnego miejsca.

Kolejny problem wiąże się z tym, iż materiały zawarte w przestrzeni wirtualnej, do których sięgają nasi studenci, posługują się przede wszystkim obrazem jako głównym środkiem przekazu. A jak pisał McLuhan, środek komunikowania sam jest komunikatem⁸. Natura przekazników, którymi posługujemy się podczas prowadzonych sporów, w znacznej mierze determinuje nie tylko ich przebieg, ale nawet wyniki. Oznacza to jednak, iż treści, które domagają się innych środków przekazu niż obraz, mają coraz mniejsze szanse na przebicie się do świadomości społecznej. Dotyczy to przede wszystkim treści o charakterze abstrakcyjnym, które nie poddają się wizualizacji, a w ich przekazie obraz może pełnić rolę jedynie ilustracji. Pełna refleksja nad społeczną rolą uniwersytetu musi uwzględniać również to zagadnienie.

Czym staje się zatem „uniwersytecka przestrzeń”? Jaki wpływ opisane powyżej zjawiska mają na relacje pomiędzy członkami akademickiej wspólnoty? Na te pytania brak na razie jednoznacznej odpowiedzi.

Jedno wydaje się pewne: w ostatnim dwudziestoleciu nastąpiła radykalna zmiana modelu uniwersytetu; końca tego procesu nie wi-

⁸ M. McLuhan, *Środki komunikowania – przedłużeniem człowieka*, przeł. E. Życieńska [w:] *Technika a społeczeństwo. Antologia*, wyboru dokonał i wstępem opatrzył A. Siciński, PIW, Warszawa 1974, s. 77.

dać, a skutki i rodzące się nowe możliwości są trudne do przewidzenia. Na razie można stwierdzić, że autonomiczny uniwersytet oparty na fundamencie jedności badań naukowych i kształcenia wszedł dzisiaj w nowy etap. Stał się mianowicie elementem bardzo złożonego systemu nauki i szkolnictwa wyższego, który ma do spełnienia następujące funkcje: badania naukowe – innowacje (wprowadzane do gospodarczego i społecznego obiegu przez centra transferu technologii) – nauczanie – funkcja socjalna (zagospodarowywanie wolnego czasu młodzieży, co prowadzi do zmniejszania bezrobocia).

Edukacja akademicka. Rola filozofii

By uniwersytet mógł spełniać właściwe sobie funkcje, w procesie edukacji musi być zachowana równowaga między myśleniem instrumentalnym a myśleniem celowościowym; nie wystarczy doskonalic narzędzi, trzeba jeszcze wiedzieć, po co i do czego ich używać.

Równowagę taką może zapewnić tylko uniwersalność edukacji – nie powinno się przedwcześnie przypisywać młodemu człowiekowi jakiejś konkretnej funkcji, zawodu czy pozycji społecznej i kształcić go tylko w tym kierunku. Specjalizacja zawodowa powinna być wprowadzana możliwie późno, zaś „edukacja liberalna” (od *artes liberales*, nie liberalizmu) powinna mieć miejsce nawet podczas studiów specjalistycznych. Specjalizacja w jakiejś wąskiej dziedzinie naukowej czy technicznej bez ugruntowania jej w edukacji humanistycznej, dającej szerszy punkt widzenia, prowadzi do kształtowania technokraty – człowieka nieposiadającego własnych opinii ani własnego punktu widzenia, mającego jedynie wiele umiejętności nadających się na sprzedaż⁹. Edukacja taka, nie wyposażając w kompetencje do wydawania sądów dotyczących czegoś więcej niż wąska specjalizacja zawodowa, mogłaby doprowadzić do zaniku kultury oby-

⁹ Por. N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalic naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001; oraz tegoż, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, PWN, Warszawa 1995.

watelskiej, byłaby więc czymś groźnym nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale i społecznym.

Podstawą edukacji muszą być przedmioty humanistyczne, gdyż to właśnie one – pozwalając zapoznać się człowiekowi z jego korzeniami, z jego kulturą – są prawdziwą podstawą jego tożsamości, wspomagają w nim to, co specyficznie ludzkie. Tylko one mogą pomóc „zrozumieć uczniom, że wiedza jest poszukiwaniem, a nie towarem”¹⁰. Jak pisał Alan Bloom: „humanistyka jest niejako ucieczką człowieka czy ludzkości, wyspą, ku której znowu się zwracamy, by odnaleźć siebie – w czasach, gdy wszyscy inni zaprzestali poszukiwań”¹¹.

W tak pojętej edukacji humanistycznej na szczęblu uniwersyteckim szczególna rola przypada filozofii. Tylko ona może zaproponować język przydatny do dyskusji nad wyznaczaniem oraz waloryzacją celów, do których zmierzamy. Filozofia daje również podstawy do drugiej istotnej funkcji uniwersytetu – pomocy w budowaniu własnej tożsamości osób wstępujących w jego mury. Dzieje się tak, bowiem – wbrew wielu stereotypom – istnieje wyraźny związek między poznaniem teoretycznym a procesem przekształcania się, autokreacji człowieka.

Związek ten wyraźniej można pokazać na przykładzie starożytnej filozofii greckiej. Podstawowym celem filozofii była wtedy niewątpliwie kontemplacja bytu. Niemniej grecka ‘kontemplacja’ strukturalnie zawiera w sobie określoną postawę praktyczną w stosunku do życia. Znaczy to, że grecka *theoria* nie jest jedynie wiedzą o charakterze intelektualnym i abstrakcyjnym, lecz jest także wiedzą życiową, albo – by wyrazić się inaczej – jest wiedzą, która strukturalnie domaga się wprowadzenia w życie i zazwyczaj idzie z nim w parze¹².

Filozofia jest umiłowaniem mądrości, jest więc również jej szukaniem, jest przejściem (a przynajmniej próbą takiego przejścia) od

¹⁰ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, s. 182.

¹¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiadło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne S. Bellow, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 444.

¹² G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, przeł. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin 1994, s. 485.

stanu, gdzie tej mądrości nie ma, a więc życia w pewnej mierze nieprawdziwego i nieautentycznego, do nowego – lepszego – stanu, gdzie ta mądrość nam przysługuje, a więc gdzie możemy osiągnąć wyższy stopień bytu poprzez swą samoświadomość, widzenie świata takim, jaki on jest naprawdę, wewnętrzny spokój i autentyczną wolność. W tej perspektywie „filozofia ukazała się jako ćwiczenie myśli, woli, całego bytu, podjęte w staraniu o osiągnięcie pewnego stanu – mądrości, zresztą prawie niedostępnej człowiekowi. Filozofia stanowiła metodę duchowego postępu wymagającą radykalnego zwrotu, dogłębnej zmiany sposobu bycia. Była sposobem życia przez trud jej ćwiczeń uprawianych dla zdobycia mądrości. Lecz była nim także przez swój cel: mądrość samą. Bo mądrość nie tylko pozwala poznawać; pozwala «być» inaczej”¹³. W ten właśnie sposób Pierre Hadot interpretuje całą filozofię starożytną. Uważa on jednocześnie, że od średniowiecza zaprzestano pojmować filozofię jako „pracę nad sobą”, a ograniczono jej zakres do poznania czysto teoretycznego. Filozofia przestała być stylem życia, a stała się tylko próbą opisu rzeczywistości. Doszło do tego – zdaniem Hadota – z chwilą, gdy filozofia zaczęła być traktowana jako wstęp do teologii, a ćwiczenia duchowe były uprawiane w ramach życia chrześcijańskiego i uniezależniono je od życia filozoficznego¹⁴. Wydaje się jednak, biorąc pod uwagę sapiencjalną tradycję filozofii średniowiecznej, że stało się to znacznie później. Moment, kiedy filozofia zerwała ze swoją funkcją terapeutyczną, stając się czystą teorią, można przesunąć np. aż do czasu Kartezjusza, a równie dobrze można wskazywać dopiero na Hume’a i filozofię anglosaską.

Przekonanie, iż filozofia zawiera zawsze w sobie pierwiastek „pracy nad sobą”, można z pewnymi zastrzeżeniami rozciągnąć na całą filozofię, aż do czasów najnowszych. Problem leży ostatecznie

¹³ P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, przeł. P. Domański, Aletheia, Warszawa 2003, s. 288; por. również m.in. W. Jaeger, *Paideia*, t. 1, tłum. M. Plezia, IW Pax, Warszawa 1962, s. 17–32; oraz M. Kurdziałek, *Jaką rolę pełniła filozofia w różnych epokach historycznych?*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1997, nr 3–4 (159–160), s. 64–65.

¹⁴ P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, s. 297–313.

w definicji filozofii. Pojęcie filozofii wychowującej jest niewątpliwie bardziej do przyjęcia w ramach np. hermeneutyki Gadamera niż jakiejś wersji filozofii scholastycznej¹⁵. Jeżeli przyjmiemy definicję tej nauki jako czysto teoretycznej kontemplacji świata – *scire propter ipsum scire*, to teza o związku filozofii i wychowania wydawać się może nie do przyjęcia. Jednak nawet przy tak określonej filozofii trzeba pamiętać, iż oprócz swoich funkcji istotnych ma ona również „skutki uboczne”. I takim „skutkiem ubocznym” uprawiania filozofii jest przekształcanie podmiotu filozofującego. A więc, choć nie jest to jej główną funkcją, filozofia ma również znaczenie wychowawcze. Teoretyczna kontemplacja i praktyka przekształceń duchowych postępują tutaj równolegle i choć niemożliwe jest utożsamienie ich ze sobą, ani nawet sprowadzenie jednej do drugiej, to bezpośredni wpływ teorii na sferę praktyki jest niewątpliwym. Poza tym samo uprawianie filozofii jest procesem wyrabiającym w podmiocie pewne umiejętności, przede wszystkim sprawność krytycznego myślenia, będącego podstawą wszelkich umiejętności nabywanych w uniwersytecie¹⁶.

Zadania stojące przed uniwersytetem

Na koniec spróbujmy sformułować konkretne zadania, które w nowej sytuacji powinny podjąć uniwersytety, aby zmieniając się i kreując nową rzeczywistość, nie utracić więzi z tym, co złożyło się na ich wielowiekową tradycję. Wyliczenie to jest z pewnością selektywne i nie pretenduje do postawienia pełnej diagnozy omawianego problemu. Większość z proponowanych działań nie jest specjalnie nowatorska i ma już obecnie swoje miejsce, kwestionowana jest natomiast sensowność ich kontynuowania.

¹⁵ Por. P. Hogan, R. Smith, *Philosophy and Practice of Education* [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford 2003, s. 172–174.

¹⁶ Por. S. Baillin, H. Sinegel, *Critical Thinking* [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford 2003, s. 181–193.

1. Kultywowanie tradycji humanistycznej. Powinno się to odbywać po prostu na zajęciach, w czasie których czytane i dyskutowane są systemem seminaryjnym przynajmniej wybrane klasyczne lektury zapisane w książkach. Zajęcia takie (zapewne w mniejszym wymiarze czasu) powinny mieć także miejsce na kierunkach (i uczelniach) technicznych.

2. Poszukiwanie właściwej proporcji pomiędzy specjalnością a uniwersalnością. Bezcelowe i bezzasadne jest negowanie walorów (nawet wąskiej) specjalizacji. Jednak naukowiec tym różni się od rzemieślnika, że powinien rozumieć szerszy kontekst prowadzonych przez siebie badań i potrafić zdać relację ze swoich osiągnięć specjalistom z innych dziedzin. W ramach uniwersytetu powinny zatem istnieć i być instytucjonalizowane żywe kontakty pomiędzy różnymi fakultetami.

3. Znalezienie „złotego środka” w świecie zdominowanym przez ekonomię. Rygory ekonomiczne są oczywiście bardzo ważne i właściwie realizowane mają pozytywny wpływ na każdą instytucję. Jednak naczelnym zadaniem uniwersytetu nie jest przynoszenie zysku zwłaszcza w prostym, komercyjnym tego słowa znaczeniu. Dlatego powinien istnieć mechanizm finansowania pewnych „segmentów” uniwersytetu – osób, które osiągnęły określony akademicki status, oraz instytutów, które z natury rzeczy są niedochodowe i nieinnowacyjne, ale są ważne z innych powodów – niezależnie od rachunku ekonomicznego. Oczywiście, wypracowanie takiego mechanizmu jest sprawą bardzo trudną i z reguły tylko doraźną.

4. Rzecz najważniejsza: troska o własną autonomię i wolność w przestrzeni publicznej. Wolności nie sposób zabezpieczyć raz na zawsze, trzeba się o nią nieustannie troszczyć. Najważniejszym instrumentem służącym sprawie wolności jest właściwe kształtowanie postaw ludzi, zwłaszcza młodych: J. Tischner określał to zadanie mianem „wychowywania do wolności”, Platon pisał o kształceniu „natury Ignącej do mądrości”. To właśnie wydaje się także dzisiaj najważniejszym wyzwaniem stojącym przed uniwersytetami. Tworzywo (książka, komputer, sieć; świat w wymiarze „makro” i „nano”), w którym pracują naukowcy, może się nawet radykalnie zmie-

niać; tym, co niezmiennie – ostatecznym „produktem” działalności uniwersytetu – pozostaje człowiek (absolwent).

Podsumowując, sięgnijmy do Platona, którego tekst mówiący o tym, kiedy objawia się w człowieku wolna natura miłująca mądrość, pomimo upływu czasu nie stracił chyba na aktualności. Kształtowanie takiej natury zarówno w starożytnej Grecji, jak i dziś pozostaje głównym zadaniem uniwersytetu: „kiedy się tłum zbiera i zasiada wspólnie na zgromadzeniach, na sądach, w teatrach, w obozach czy na innych zebraniach pospólstwa, i w hałasie wielkim jedno chwałą, a drugie ganią z tego co się mówi albo co się robi, a jedno i drugie z przesadą, pośród okrzyków i oklasków. A oprócz nich jeszcze i skały, i otoczenie, w którym są, echem odbija i podwaja hałas pochwał i nagan. W takich warunkach, to jak myślisz, co się, jak to mówią, dzieje w sercu młodego człowieka? Jaką on osobistą kulturę potrafi temu przeciwstawić, której by nie zmyły fale takich nagan i pochwał i która by nie poszła z prądem, gdziekolwiek ją prąd poniesie? Potem młody człowiek dobrem i złem nazywa to samo, co oni, i robi to samo, co oni i będzie taki sam, jak oni”¹⁷.

THE UNIVERSITY – TRADITION AND THE CONTEMPORARY CHALLENGES

Summary

The time-honoured classical idea of the university comes under attack from two quarters: philosophical (post-modernist) and practical as new functions linked to civilisational developments enforce a turn towards instrumental thinking. The authors analyse the tasks of the university in the post-industrial society and highlight, inter alia, an important role which is played by philosophy in academic teaching in general, and not only in the humanities.

¹⁷ Platon, *Państwo*, 492.