

TADEUSZ SŁAWEK*

Uniwersytet. Kilka przypomnień

1.

16 listopada 1858 roku Henry David Thoreau zanotował w swym dzienniku szczególną uwagę. Doświadczony, choć pozbawiony stałego zatrudnienia mówca, zawiera w niej krytykę nie tyle samego systemu wykładowego, co sposobu, w jaki system społeczny traktuje wykłady. Dobrze umoszczone w sieci ekonomicznych i kulturowych relacji i dzięki temu cieszące się prestiżem instytucje (Thoreau mówi o nich z przekąsem jako o instytucjach „bogaty”¹, *rich Institutes and Lyceums*) potwierdzają swój status powtarzaniem powszechnie znanych i akceptowanych prawd. Korzystający z ich usług słuchacze nie czynią tego w poszukiwaniu wzbudzenia ciekawości poznawczej i wiedzy, lecz dla rozrywki. Nie chodzi o to, by „poznawać”, lecz o to, aby być (jakby w nawiązaniu do myśli Pascala) *rozbawianym*. Wyciągnąć z tego łatwo dwa wnioski. Pierwszy jest taki, że prawdziwe poznanie musi być aktywne, a zatem nie polega na jednostronnym odsłuchiwanie wykładowcy, lecz na tym, by na owo nauczanie reagować. *Stimulated and instructed* to dla Thoreau właściwie synonimy nauki i nauczania. Wniosek drugi: rozrywka zakłada specyficzną teatralizację pedagogiki – wykładowca ma za zadanie być aktywnym o tyle tylko, o ile rozbawi biernego słuchacza. Wszelkie uaktywnienie słuchającego niesie z sobą poważne ryzyko dla obu stron, o czym za chwilę. Po jednej stronie jest więc *stimulated and instructed*, po drugiej – *entertained*.

2.

Wynika z tego, że nieodzowna dla pedagogiki szkoły (na każdym jej poziomie) jest pewna destabilizacja, wyslizgnięcie się z utrwalonych form i odżegnanie się od przyjętych jako obowiązujące prawd. Szkoła nie może być przedsiębiorstwem zarządzanym wedle niezmiennych wzorców. Te bowiem wymagają stabilizacji; edukacja natomiast wymaga ruchu i zmiany. Nie tego, który proponują jej politycy, co jakiś czas dochodzący do wniosku, że pora wprowadzić nowe prawa, na ogół bez podania jakichkolwiek istotnych przyczyn ich ustanowienia. Szkoła i uniwersytet mają zatem w tym modelu jedynie dopasować się do sposobu urządzania świata przez polityków, czyli być instytucją

* Prof. dr hab. Tadeusz Sławek, Uniwersytet Śląski, Katowice (tadeuszslawek@poczta.onet.pl)

¹ H.D. Thoreau: *Journal*. Ed. Torrey, F. Allen. Houghton and Mifflin, Boston 1949, t. 11, s. 327.

podtrzymującą *status quo*. Tymczasem istotny ruch i towarzysząca mu istotna zmiana niezbędna dla edukacji dokonuje się w otwartej formule nauczania, która nie polega na potwierdzaniu obowiązującego stanu rzeczy, lecz na jego krytycznym rozpatrywaniu prowadzącym do możliwości zmiany. Edukacja nie może *oswajać* nas ze światem, lecz uczyć krytycznej jego oceny przez samodzielne myślenie i samodzielne wyprowadzanie wniosków. Thoreau mówi o tym następująco: wykładowca nie może dać się *oswoić*, bowiem taki wykładowca jest – podobnie jak ksiądz – jedynie reprezentantem gotowych, ortodoksyjnych prawd. *The settled lecturers are as tame as the settled ministers*. Kiedy więc prezydent Andrzej Duda oznajmił w listopadzie 2016 roku na spotkaniu w Zabrze, że teraz szkoła będzie uczyć tak, żeby było jasno wiadome, kto był zdrajcą, a kto bohaterem, wpisał się dokładnie w ponurą rzeczywistość, w której jednostkę przygotowuje się wyłącznie do podpisywania się pod podawanymi jej do wierzenia prawdami. Przypomnienie pierwsze odnosi się więc do tego, bez czego wszelka edukacja niebezpiecznie zbliża się do indoktrynacji: kształcenie jest ćwiczeniem się w wolności i dlatego jest niezbywalnym i absolutnie podstawowym elementem życia społecznego i obywatelskiego. Kształcenie w duchu wolności jest kształceniem ducha obywatelskiego.

3.

Pisze Thoreau o dwóch poważnych zagrożeniach dla wszelkiej edukacji: o uczeniu i studiowaniu tak, aby służyły one jedynie dostosowywaniu się do obowiązującego aktualnie porządku rzeczy oraz o takim profilowaniu nauczania i studiowania, by dostarczały one technik podtrzymywania wyobrażenia jednostki o sobie samej, będącego pochodną owego *status quo*. Program takiej edukacji zakłada więc, że pożądanym wykładowcą będzie ten, kto „pozostawi sprawy *in statu quo*, tak by wszyscy nadal mogli spać spokojnym snem” i utwierdzi słuchaczy w ich pożałowania godnej kondycji (*in their previous badness*). Zmiana stanu rzeczy świata i zmiana stanu ducha słuchacza są stawką wykładu. Nie oznacza to w żadnej mierze, jak utrzymują techno-biurokratyczni reformatorzy uniwersytetu, „nieprzydatności” czy „niepraktyczności” wykładu. Przydatność i praktyczność w ich wykładni opatrzone są sankcją jak najszybszej stosowalności pozyskanej wiedzy, która tym samym sprowadzona zostaje do sfery faktów i zawodowych umiejętności. Zachowując należyty szacunek dla tej strony edukacji, trzeba, jak sugeruje Thoreau, zachować sceptycyzm co do jej dalekosiężnych efektów. Pozbawione komponenty twórczej wyobraźni, będą wykazywały tendencję do przedłużania obowiązującego porządku, wykazując uderzającą bezradność, gdy przyjdzie do zmierzenia się z wielkimi i dramatycznymi problemami świata. Tak pojmowana „praktyczność” edukacji wiedzie do tego, że – znów wracam do Thoreau – „ludzie nie myślą; jak ostrzygi

trzymają się tego, czego trzymali się ich ojcowie i dziadowie”², zaś doświadczenie religijne sprowadza się do posługiwania się zbiorem „silnych uprzedzeń” (*immense prejudice*). W istocie chodzi więc o to, co autor *Waldena* nazywa „moralną dzielnością” (*moral courage*), która to postawa pozwala wyjść poza bierne dostosowywanie się do powszechnie przyjętych modeli postępowania. Ponad 130 lat później podobny ton odnajdziemy u Leszka Kołakowskiego piszącego jasno, że „przynajmniej dla części wielkich problemów ludzkości nie ma rozwiązań czysto technicznych czy organizacyjnych, że wymagają one tego, co Jan Chrzciciel nazwał metanoją, przemianą duchową. A tej przemiany nie można wywołać w sposób techniczny. Polega ona na uznaniu, że korzenie zła są w nas, w każdym z nas, zanim wrosną w instytucje i doktryny”³. Przypomnienie drugie (Marksowe w duchu): w kształceniu (także uniwersyteckim) nie chodzi o zachowywanie *status quo*, lecz o jego zmianę. Pytanie nie brzmi: jak konformistycznie kontynuować obecny model życia, lecz tak, jak proponuje tytuł najnowszej płyty Rogera Watersa: czy życie, jakie prowadzimy dzisiaj, jest takim, jakiego w istocie pragniemy?⁴

4.

Sekret zdaje się więc polegać na kształceniu zdolności do odczuwania dobra i zła jako doświadczeń osobistych, a nie jedynie na gromadzeniu faktów i informacji o dobru i złu w zewnętrznym świecie. Dobro i zło to przede wszystkim *moja* sprawa, zanim stanie się przedmiotem działań ze strony instytucji. Moralna odwaga jest więc rodzajem *wrażliwości* oddającym pierwszeństwo jednostce w stosunku do instytucji. Tak rozumiana edukacja upodmiotawia indywiduum, pozostawiając mu sferę odpowiedzialnego działania otwierającą możliwość nie tylko kontynuowania biegu spraw, ale przede wszystkim ich zmieniania. Tak pojęta pedagogika nie będzie się dobrze czuła w gorsecie sztywnych programów i do przesady rygorystycznych sylabusów wytyczających z biurokratyczną drobiazgowością tak zwane „cele nauczania”. Jej cechą jest gotowość do pójścia za głosem toczącej się w sali dyskusji, dostosowanie się do aktualnie wyłaniających się problemów, a zatem swego rodzaju dygresyjność czy może wręcz rapso-dyczność. Taka pedagogika sprzeciwia się ostro artykułowanej dominacji programów nauczania wtłaczających nauczanie w podzielone na poszczególne tygodnie dozy materiału przeznaczone do opanowania i testowego sprawdzenia. Sprzeciwia się również ustawieniu profesora w roli eksperta dysponującego pełnią wiedzy, widząc w nim raczej

² Ibidem, s. 326

³ L. Kołakowski: *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*. Przeł. D. Zańko. Znak: Kraków 2014, s. 25.

⁴ R. Waters: *Is This the Life We Really Want?* Columbia Records, 2017.

współtowarzysza podróży poznawczej. Protestując przeciwko „trzeźwym próbom nadania edukacji wartości ekonomicznej”, Lindsay Waters ubolewał, że „wyrzucono przez okno” ideę, że „niewykształceni jeszcze studenci mogą nauczyć czegoś swoich nauczycieli, jako że ich zmagania z dziełami sztuki, wobec których stają po raz pierwszy, wznecają jakieś iskry”⁵.

5.

Wiedza kształtująca się w wyniku takiego procesu jawi się jako aforemna, metamorficzna, niedająca się sprawnie poukładać w gotowe całości, a zatem w potocznym, „biznesowym” sensie tego słowa może nasuwać podejrzenie, że jest *nieprzydatna* i *nieużyteczna*. Co gorsza, nie daje się ująć karby drukowanej publikacji, a jeśli podejmie się próbę jej zapisania, luźniejsza, „rapsodyczna”, eseistyczna forma odejmie jej wszelką szansę uzyskania punktów przypisanych do „naukowej” formy wypowiedzi związanej z wydawnictwami pomieszczonymi na listach rankingowych. Jacek Bocheński w tych właśnie domenach „nieużyteczności” dopatrywał się obrony przed coraz poważniejszym (jak widzimy ostatnio w Polsce) zagrożeniem jednowymiarowością świata. To „nieużyteczna” łacina pozwala dostrzec „tę elementarność rzeczy pierwszych, zaklętych w słowie, te pierwotne związki słów z myślami, te perspektywy znaczeniowe”, co w konsekwencji wiedzie do zrozumienia, że „świat jest wielowymiarowy i wielopostaciowy”⁶.

W wydanej w 2008 roku książce o znamienym tytule *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities* Frank Donoghue odsyła czytelnika zainteresowanego przemianami wyższej edukacji do przenikliwych uwag sformułowanych w 1916 roku przez Thorsteina Veblena w głośnej rozprawie *The Higher Learning of America*. Już wówczas Veblen diagnozował nieuchronne, acz przynoszące wątpliwe konsekwencje przenikanie korporacyjnych obyczajów i sposobów zarządzania do uniwersytetów. Wynikają one z przeświadczenia, że wartość wiedzy przyjmującej w środowisku biznesu postać określaną przez Veblena mianem „mądrości aforystycznej” (*the aphoristic wisdom*) sprowadza się w gruncie rzeczy do aplikowalnych w praktyce formuł. „Podstawą tej mądrości jest bezwarunkowy hołd złożony praktyczności i użyteczności. Konsekwencje tego stanu rzeczy są rozległe, a najdonioślejszą z nich jest zredefiniowanie procesu kształcenia jako pewnego rodzaju wykwalifikowanej pracy, której dysponent zostanie zatrudniony w warunkach konkurencji płacowej po to, aby wytworzyć największą możliwą ilość sprzedażnych dóbr”⁷. Stąd przypomnienie trzecie: uniwer-

⁵ L. Waters: *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*. Przeł. T. Bilczewski. Homini: Kraków 2009, s. 89.

⁶ J. Bocheński: *Dobra zmiana łaciny nie lubi*. [W:] *Gazeta Wyborcza*, 30 czerwca 2017, s. 17.

⁷ F. Donoghue: *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*. Fordham University Press: New York 2008, s. 12.

sytet, który dał sobie odebrać kilka istotnych pojęć (takich jak „użyteczność” czy „praktyczność”) i pozwolił techno-biurokracji na ich zawłaszczenie, powinien podjąć wysiłek ponownego zdefiniowania tych kategorii, wybawiając je z oparów banału, w jaki sponiła je zarządzająca w duchu rynkowym techno-biurokracja.

6.

W ten sposób misja uniwersytetu jako instytucji społecznej zostaje podwójnie zakłócona. Z jednej strony deformuje ją silna presja administracji państwowej, dla której główną, jeśli nie jedyną, drogą ewolucji szkół wyższych jest zastosowanie wobec nich logiki przemysłu streszczającej się w trzech postulatach. 1. Uniwersytet winien rządzić się prawami liczbowo wymiernych osiągnięć wskazujących na stopień jego „produktywności”; 2. Jakość nauczania pozostaje w tym schemacie niedoceniana, nie mieści się bowiem w żadnych punktowo określanych wskaźnikach. Pedagogika uniwersytetu jako kształtowanie relacji i postaw etycznych i społecznych w ogóle nie interesuje technokratyczno-korporacyjnego systemu mającego zarządzać uczelnią. Poszczególne uczelnie mogą ustanawiać własne metody wyróżniania wybitnych dydaktyków, ale pozostaje to bez istotnego wpływu na ogólną ocenę szkoły przez administrację państwa. 3. Uniwersytet jest więc w istocie przygotowaniem do zawodu, a jego pedagogika coraz bardziej zbliża się do poziomu instruktazu zawodowego. Z drugiej strony najmłodsza kadra, skazana na wędrówkę od grantu do grantu, obawiając się zawodowych konsekwencji, przystaje na tego rodzaju warunki gry. Pisał Waters, że „w świecie akademickim szerzy się jakaś lekliwość. Zdrowy rozsądek podpowiada, by nie zadawać fundamentalnych pytań, nie interesować się tym, dlaczego jest, jak jest”⁸. Przypomnienie czwarte, którego nie możemy opuścić: uniwersytet, który nie zadaje fundamentalnych pytań i nie stwarza atmosfery sprzyjającej ich zadawaniu, zdradza swoje powołanie, przestając być uniwersytetem.

7.

Dlaczego jest, jak jest? – to pytanie leży u początku Uniwersytetu, lecz okazuje się dzisiaj pytaniem niewygodnym. Powody są przynajmniej trzy. Pierwszym jest szczególnie pojmowanie czasu w procesie uniwersyteckiego kształcenia. Zamknięty w rygorystycznych ramach trzyletniego licencjatu czas jawi się jako dobro ściśle reglamentowane, przetłumaczalne na konkretne efekty i zyski. To zaś nie pozwala na jakiegokolwiek odstępstwa od przewidzianego biegu nauczania, w którym jego cele (określone mniej lub bardziej biurokratycznym językiem) muszą zostać osiągnięte i skwantyfikowane. Natomiast pytanie „Dlaczego jest, jak jest?” wyłania się dopiero na marginesach

⁸ L. Waters: *Zmierzch wiedzy...*, s. 59.

i pograniczach zajęć i przewidzianych dla nich tematów, nie podlega ocenie i spełnia się w indywidualnym namyśle jednostki nad stanem świata. Z punktu widzenia uniwersyteckiej techno-biurokracji jest to czas „stracony”, bowiem nie zostaje potwierdzony i zweryfikowany przez odpowiednie procedury sprawdzające.

8.

Drugi powód to stechnicyzowanie języka, jakim posługuje się Uniwersytet, w którego dyskursie coraz mniej zrozumienia dla mowy zdolnej dotknąć źródła niepokojów i obaw. Student o władnięty ideologią „użyteczności” podejrzliwie lub zgoła wrogo przyjmie próby zwrócenia go w stronę jego nieuchronnych zmagania z losem; w efekcie staje się przedstawicielem dominującej grupy tych, którzy „(...) nieomal bezbronię stali wobec śmierci, lęku przed bólem i głodem, nie pocieszani już przez Kościół ani nie wspierani radami rozumu. Oni, którzy czytali tak wiele artykułów i tylu słuchali wykładów, nie umieli zdobyć się na wysiłek i znalezienie czasu, by uodpornić się na lęki, zwalczyć w sobie strach przed śmiercią; żyli z dnia na dzień, wśród drgawek, bez wiary w jakiegokolwiek jutro”⁹. Nie bez racji Jan Patočka przypomina definicję Platona, wedle której edukacja jest „troską o duszę”, której wynikiem jest stan nieprzyległości do obowiązującego porządku rzeczy, określanej przez czeskiego filozofa mianem „zachwiania”. Dopiero ci, którzy doświadczyli owego zachwiania, mogą się zdobyć na prawdziwą solidarność przewyciężającą stan powszechnej wojny i konkurencji: „Środkiem do przewyciężenia tego stanu jest *solidarność zachwianych*. Solidarność tych, którzy potrafią zrozumieć, o co chodzi w życiu i śmierci, a tym samym w dziejach”¹⁰. Odnoszę wrażenie, że dzisiejszy uniwersytet nie chce niczym *zachwiać*, a jedynie najlepiej dostosować się do obowiązującego porządku rzeczy.

9.

Trzeci powód, dla którego pytanie „Dlaczego jest, jak jest?” nie cieszy się uznaniem techno-biurokracji jest przeświadczenie, że celem ostatecznym kształcenia to *wyprodukcowanie* (bo coraz bardziej otwarcie mówi się o kształceniu w kategoriach produkcji) profesjonalistów, których pojmuję się jako ludzi niejako wolnych od losu i jego zawyłych komplikacji, ludzi jakby *wykupionych* zawodowymi umiejętnościami przed wszelkimi wstrząsami jednostkowymi i społecznymi. Wpisując studenta już w szkole średniej w zakłętę koło wyspecjalizowania, dodatkowo opatrzone świętym słowem *użyteczność*, które zbanalizowano doraźnym dostosowywaniem się do kaprysów rynku, odbieramy

⁹ H. Hesse: *Gra szklanych paciorków*. Przeł. M. Kurecka. Oficyna Wydawnicza Jednorożec: Poznań 1992, s. 14.

¹⁰ J. Patočka: *Wojny XX wieku i wiek XX jako wojna*. Przeł. J. Zychowicz. [W:] Idem: *Eseje hereetyckie z filozofii dziejów*. Aletheia: Warszawa 1998, s. 185.

mu możliwość radzenia sobie w sytuacjach egzystencjalnie trudnych, w których wymagane jest spojrzenie daleko wykraczające poza ramy profesjonalnych umiejętności. Cytowany już Hermann Hesse dostrzegał to zagrożenie już przed osiemdziesięciu laty. O studentach, których system kształcenia złożył fałszywą obietnicę *wykupienia* od losu pod warunkiem dostosowania się do rynkowej gry specjalności pisał: „Ludzie ci (...) tkwili, zalęknieni, pośród politycznych, gospodarczych i moralnych wstrząsów (...), wiedli sporo straszliwych wojen (...), a ich niewymyślne gry dydaktyczne były nie tylko wdzięczną, bezmyślną dziecinadą, lecz odpowiadały głębokiej potrzebie przymknięcia oczu i ucieczki przed nierozwiązanymi problemami (...) w nieszkodliwy ślad pozorów”¹¹. O tym, że sytuacja nie zmieniała się, a wręcz nabrała dramatycznego wyrazu świadczy choćby przygotowywany obecnie numer specjalny cenionego pisma „Educational Philosophy and Theory”, którego redaktorzy prowadzący zapraszają autorów, by odnieśli się do rzeczywistości skorporatyzowanego, techno-biurokratycznego uniwersytetu, w którym narasta procent studentów nieradzących sobie z własnymi kryzysami psychicznymi wywołanymi przez osłabienie więzi społecznych, osamotnienie (intensyfikowane poczuciem daremności pozornych kontaktów w sieci), słabnie odporność na frustracje, nieumiejętność reagowania na sytuacje kryzysowe inaczej niż agresją. Jak ujmują to redaktorzy tomu, profesorowie Joff P.N Bradley (Teikyo University, Tokyo) i Gerald Argenton (Tamagawa University, Tokyo), celem publikacji jest poszukiwanie miejsca i sposobów oporu oraz twórczego działania zdolnych do utworzenia w kręgu edukacji ośrodków siły i myśli zdolnych przeciwstawić się (*counter-power, counter-thought*) narastającym tendencjom konformistycznym w kształceniu. Chodzi więc – ni mniej, ni więcej – o wypracowanie nowych modeli i nowych możliwości dobrego życia (w sensie greckiego *eu dzen*) w sytuacji, w której rynek pracy od dawna przestał pełnić funkcję nieomylnego i pewnego regulatora ludzkich wyborów (wspomnijmy tylko dynamikę pojawiających się i zanikających zawodów, coraz widocześniejszą możliwość, i to nie tylko w przypadku pracy manualnej, zastępowania ludzi automatami). Przypomnienie piąte: kształcenie uniwersyteckie ma dostarczyć pola manewru, w którym człowiek zdolny będzie nadawać sens swojemu życiu *pomimo* niesprzyjających, nierzadko dramatycznych, okoliczności. W obecnej chwili tego nie czyni, zadowolając się ćwiczeniem umiejętności zawodowych. Kto doświadczy kryzysu wyuczonego zawodu (bezrobocie, radykalna zmiana charakteru i materii profesji), pozostanie bezradny, nie widząc dla siebie możliwości ruchu.

10.

Przejmowanie zarządzania w uniwersytecie przez „rady nadzorcze” czy też „konwenty” (mające także odpowiadać za przedstawianie kandydatów do stanowiska rektora)

¹¹ H. Hesse: *Gra szklanych paciorków...*, s. 14.

rów) oraz wskazanie na dorobek grantowy (szerzej – punktowy) jako główne narzędzie oceny przydatności pracownika uniwersytetu skutecznie osłabi zainteresowanie sprawami publicznymi. Skoro „rada nadzorcza” dostarczy kandydata na rektora, po co angażować się w dyskusje prowadzące do wyłonienia kandydatów spośród grona cieszących się zaufaniem profesorów. Już w 1996 roku Carol Twigg ubolewała nad stopniowym przejmowaniem przez wyspecjalizowane instytucje mocy decyzyjnych w zakresie spraw dotyczących życia uniwersytetu, które to decyzje dotychczas podejmowane były przez samych członków wspólnoty akademickiej¹². Skoro należy „dopasować” projekt grantowy do tematycznych zakresów podanych przez instytucje administracyjne, stawką nie jest rozwijanie własnych zainteresowań i pasji, lecz ich dostosowanie do określonych z góry tematów. W konsekwencji osłabnie społeczna rola uniwersytetu, o czym pisze w ostatnim numerze biuletynu Modern Language Association, najpoważniejszej organizacji skupiającej humanistów uniwersyteckich, Diana Taylor, prezydent tejże instytucji: „Trwająca od dłuższego czasu praktyka odrywania uczonych od sfery publicznej, na którą oddziałują ich odkrycia, nie prowadzi do niczego dobrego”¹³. Logika przemysłu wymaga mierzalnych osiągnięć przynoszących zyski, co uniwersytet – doskonale rozumiejąc prawa ekonomii i rynku – pragnie uszanować, ale na co nie może przystać jako na ostateczne kryterium oceny jego służby społecznej. Stąd sprzeciw amerykańskich środowisk uniwersyteckich wobec takich opinii, jak ta wyrażona przez Betsy de Vos, sekretarza do spraw edukacji w administracji Donalda Trumpa, która jasno wyłożyła swoje preferencje programowe w dwóch punktach. Po pierwsze, wszelkie kształcenie jest w istocie „przemysłem”: „Musimy uczynić przemysł edukacyjny bardziej otwartym, i nie oszukujmy się, że nie jest to przemysł, to zaś oznacza, że powinno być w nim więcej miejsca dla ducha innowacyjności i przedsiębiorczości”. Po drugie, myślenie o edukacji jako o kształceniu osobowości odkrywającej nowe możliwości życia i relacji jest ewidentnie przestarzałe, bowiem – zdaniem sekretarza de Vos, należy dążyć głównie do tego, aby w sferze edukacji pojawiły się odpowiedniki Google’a, Facebooka, Amazona, Paypala, Ubera i innych tego typu przedsięwzięć (za „Washington Post” z 7 lutego 2017 r.). Przypomnienie szóste: edukacja, na żadnym poziomie, a tym bardziej uniwersyteckim, nie może być traktowana jako *przemysł*. Kto tak czyni, pozbawia uniwersytet właściwego mu języka, a tym samym ubezwłasnowolnia go i pozbawia podmiotowości.

11.

Wracam raz jeszcze, zbliżając się do końca, do niezwykłego tekstu Leszka Kołakowskiego. Pozwala on nie tylko na dokonanie korekty wielu dzisiejszych złudzeń,

¹² C. Twigg: *Academic Productivity: The Case for Instructional Software*. [W:] F. Donoghue: *The Last Professors...*, s. 108.

¹³ D. Taylor: *Becoming WE*. [W:] *MLA Newsletter*, Summer 2017.

choćby takich, jak wiara w kwantyfikowalne mierniki i listy rankingowe mające stanowić niezachwiany azymut przyszłości. Sąd filozofa o chrześcijaństwie godny jest przytoczenia. Reformator religijny, którego nauka zmieniła świat, wywodził się „z małego, ciemnego plemienia, pogardzanego przez wielkich i uczonych, żyjącego na peryferiach cesarstwa rzymskiego”¹⁴. Nie umniejszając wagi wielkich centrów, mocarnych instytucji dysponujących ogromnym budżetem, ośrodków, w których dokonuje się epokowych odkryć i eksperymentów, Kołakowski ostrzega przed lekceważeniem, tego co małe, skromne i marginesowe. Ważne to memento w czasach, w których demonizuje się wszelkiego rodzaju rankingi, myśli się o uniwersytetach flagowych, lekceważąc ośrodki regionalne, a ilość administracyjnie obliczonych punktów wydaje się ważniejsza niż merytoryczna zawartość obdarzonych nimi artykułów, publikacji i konferencji. Stąd przypomnienie siódme: uniwersytet ceni to, co małe, peryferyjne i kruche, bowiem jego duch jest nieufny wobec tego, co z racji swej administracyjnej czy ekonomicznej mocy łatwo może ulec skłonnościom do totalizacji i symplifikujących uogólnień.

12.

Kto wie, czy nie ważniejsza jest inna nauka płynąca z eseju Kołakowskiego. Mówi ona o tym, że wiedza, o ile ma przynieść zmianę panującego stanu rzeczy, nie może pozostać na poziomie faktów, lecz musi odnaleźć szerszy horyzont, który pozwoli z jednej strony na personalizację wiedzy, z drugiej zaś narzuci jej istotne ograniczenia, których źródłem nie będą autorytarne zapędy władzy, lecz troska o przyszłość tego-co-ludzkie w świecie, który dalece nie ogranicza się do tego, co ludzkie. Kołakowski wie-dzie uczonego w stronę refleksji nad dobrem i złem, przy czym „nie chodzi tu – podkreślmy to wyraźnie – o konceptualną i abstrakcyjną wiedzę o różnicy między dobrem a złem”, bowiem wiedza ta okaże się „mało pożyteczna, jeśli nie jesteśmy zdolni do odczuwania dobra i zła w nas samych”¹⁵. Pozostawiając na boku wątek przyszłości chrześcijaństwa, który zaprzęta uwagę filozofa, spróbujmy powiedzieć, że w owym spersonalizowanym doświadczeniu dobra i zła kryje się to, co Patočka zwał wiedzą o tym, o co chodzi w życiu i śmierci, lecz aby jedno i drugie doznanie było możliwe, musi otworzyć się przestrzeń szczególnej wrażliwości. Zatem przypomnienie ósme dopominałoby się o wrażliwość jako istotny żywioł wszelkiego kształcenia. Uniwersytet bez troski o ową wrażliwość będzie uniwersytetem bez dobra i zła, a zatem będzie należał do świata morderczej konkurencyjności, który Jan Patočka określił mianem „wojny”.

¹⁴ L. Kołakowski: *Jezus ośmieszony...*, s. 107.

¹⁵ *Ibidem*, s. 31.

13.

Posłuchajmy teraz Johanna Gottlieba Fichtego, który w 1794 roku wygłaszał w Jenie cykl wykładów opatrzony zbiorczym tytułem *Kilka wykładów o powołaniu uczonego*. Rozpoznawszy popęd społeczny jako właściwy egzystencjalny żywioł człowieka, Fichte przestrzega przed utożsamieniem społeczeństwa z państwem. Zacytujmy: „Widzicie, moi Panowie, jak ważne jest, aby społeczeństwa w ogólności nie mylić, ze szczególnym empirycznie uwarunkowanym rodzajem społeczeństwa, nazywanym państwem”¹⁶. W dalszym wywodzie Fichte, niejako wbrew Kantowi, wyraźnie zaznaczy swoje stanowisko jako tego, który przypisuje uniwersytet sferze społeczeństwa, a nie państwa. Owa misja polega na czynieniu wiedzy społecznie „pożyteczną”, co filozof przypisuje dwóm dążeniom: do wiedzy pojmowanej „klasycznie” jako zbiór faktów, ale także niezbędnemu drugiemu dążeniu: „trzeba dowiedzieć się na jakim stopniu kultury znajduje się społeczeństwo, którego częścią jesteśmy oraz na jaki konkretny szczebel może się ono wznieść z tego miejsca, a także jakimi środkami należy się przy tym posłużyć”¹⁷. Nie ulega więc wątpliwości, że powołaniem uniwersytetu jest zmiana, a nie podtrzymywanie obowiązującego *status quo*, ale aby zmiana tak była do pomyślenia, uniwersytet winien rozwijać w sobie społeczne dyspozycje, których Fichte wymienia trzy, wszystkie niepośledniej wagi: „zdolność do doznawania”, „zdolność do udzielania” oraz kultywowanie szczególnej „wrażliwości”. Ta ostatnia jest jednocześnie ukoronowaniem i warunkiem uczenia się i nauczania. Warunkiem – bowiem bez niej pozostajemy zamknięci w sferze wyłącznie własnych (osobistych lub właściwych dyscyplinie) zamięłowań; ukoronowaniem – gdyż wrażliwość czyni nas społecznie lepszymi i otwartymi na to, co przychodzi. Pisze Fichte: „Ucząc się wciąż czegoś nowego, powinien [uczony – T.S.] tę wrażliwość zachować i starać się zabezpieczyć przed często spotykanym, czasami także u znakomitych, samodzielnych myślicieli zupełnym zamknięciem na cudze poglądy i sposoby ich prezentacji...”¹⁸. Płynie stąd przypomnienie dziewięci: doznawanie – udzielanie – wrażliwość – oto triada wartości, którym służy uniwersytet. Żadna z nich nie podlega technobiurokratycznym miernikom, ale to dzięki nim uniwersytet przetrwa jako uniwersytet, a nie jedynie jako przemysłowy zakład pracy. Staje się coraz bardziej widoczne, że bez kształcenia w duchu (znów oddaję głos Fichtemu) „umiejętności dawania” i „wrażliwości przyjmowania” opuszczający mury uniwersytetu będą, być może, sprawnymi dysponentami faktów i przepisów dostarczanych im przez innych, lecz w ten sposób nie przysłużą się społeczeństwu, stając się jedynie narzędziem obowiązującego porządku

¹⁶ J.G. Fichte: *Kilka wykładów o powołaniu uczonego*. Przeł. T. Kupś. Wydawnictwo Naukowe: Toruń 2012, s. 44.

¹⁷ Ibidem, s. 66.

¹⁸ Ibidem, s. 70.

rzeczy. Widział to wyraźnie Fichte, tak diagnozując sytuację kształcenia uniwersyteckiego: „Pragniemy mieć część społeczeństwa, a uzyskujemy narzędzie (...). Pragniemy wolnego współpracownika (...), a uzyskujemy podlegający przymusowi, cierpiący instrument społeczeństwa. Zabijamy w nim człowieka, ponieważ tak wiele zależy od nas, i dopuszczamy się przestępstwa na nim i na społeczeństwie”¹⁹. Bez owej triady będziemy mieli nie tyle członków społeczeństwa, co potulnych i bezrefleksyjnych urzędników, wykonawców litery prawa i woli rządzących. Niedawna debata poświęcona niszczeniu praworządności w Polsce zorganizowana na Uniwersytecie Warszawskim jasno wykazała, że sędzia nie może być urzędnikiem w Ministerstwie Sprawiedliwości i nie może obawiać się podejmowania samodzielnych decyzji. Jak dowiódł profesor Piotr Kardas „sędzia w praworządnej demokracji liberalnej powinien być *empatycznym* i spolegliwym rozjemcą wyposażonym we władztwo wiążącego rozstrzygnięcia sporów między ludźmi i instytucjami, szukającym tego, co słuszne i sprawiedliwe”²⁰. Trudno o jaśniejsze wyłożenie korelacji między kształceniem uniwersyteckim a demokracją. Uniwersytety mają tu wielką rolę do spełnienia

University. A few reminders

The essay critically approaches the current state and directions of changes in the university education. We see the critical point in the unconditioned endorsement by the university of the market values of intense competitiveness of global economy and the cult of the pro-market education which is its inevitable result. We would like to argue that although the university must respect economic conditions and limitations, nevertheless we fear that the ongoing process of corporatization of the university with its management strategies such as cutting costs, scanning environments for competitive purposes, re-engineering highly competitive efficiency criteria for the staff will bring about a neglect of the humanist values rooted in intellectual and social sensibility and hence undermine the social mission of the university which, apart from professional skills and research, must cultivate intellectual pluralism by providing space for intelligent conversation, sharing critical views of the present state of things thus fostering social criticism and the spirit of responsible dissent.

Key words: University, market, corporation, social space, sharing, sensibility

¹⁹ Ibidem, s. 60.

²⁰ Cytuję za M. Stasiński: *Polskę czeka czas próby*. [W:] Gazeta Wyborcza, 1-2 lipca 2017, s. 20.

