

Tadeusz Gadacz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Uniwersytet w czasach marnych¹

Summary

UNIVERSITY IN POOR TIMES

In the article I show the link between the crisis of the contemporary university and the crisis of the European humanity. It is expressed by an imbalance between the material and the spiritual dimensions of life and the domination of the hedonic, utilitarian and vital value above the aesthetic, moral and intellectual values. However, in science it is expressed in the shaping for the 19th century domination of science over the humanities. Its effect is to displace the theory in Greek meaning, understood as the admiration for the truth, goodness and beauty, by the theory understood as a useful scientific hypothesis. Crowding out of education, understood as the acquisition of human competency, through the education understood as equipping entities of the work in practical competence. In the article I put a postulate that the university should again become a space of free thought, independent of the pressures of politics and the economy. It should free itself from the bureaucratic yoke and regain the confidence to be able to give a full, universal education.

Key words: university, education, humanitarianism, wisdom.

red. Paulina Marchlik

Pojęcie „czasu marnego” wprowadził do współczesnej kultury wielki niemiecki poeta Friedrich Hölderlin. Czas marnieje, pisał. Jednym z jego przejawów jest zapomnienie o różnicy między dobrem i złem, utrata ładu, duchowa dezorientacja. Żyjemy w czasie marnym, gdyż nie przerobiliśmy jeszcze lekcji

¹ Wykład inauguracyjny wygłoszony w Dniu Edukacji Narodowej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w siedemdziesiątą rocznicę powstania uczelni.

Auschwitz i Kołomy. „Czas marny”, to czas szczególnego przesilenia, czas naporu na granice Europy przez uchodźców uciekających przed konfliktami i bronią będącą produktem naszej cywilizacji technicznej. To czas, w którym islamiści porywają jazydce 3-letniego syna, a na jej błaganie zapraszają ją na obiad, by poczęstować ją mięsem ugotowanego dziecka. To czas, w którym młodzi ludzie maszerując w Gdańsku przeciw imigrantom krzyczą: „zrobimy z wami to samo, co Hitler z Żydami”, a ktoś na forum internetowym zamieszcza wpis: „zapraszamy, mamy dobre zaplecze w postaci obozów koncentracyjnych”. „Czas marny” to czas małych ludzi, w którym życie, jak pisze celnie Dubravka Ugrešić, dzięki nowym mediom, przemieniło się w permanentny karnawał. Karnawał średniowieczny, przewracający do góry nogami istniejący porządek i poddający krytyce obowiązujące hierarchie norm i wartości trwał kilka dni. Internetowy karnawał życia jest permanentny. Karnawał średniowieczny posługiwał się maską. Dzisiaj, pisze Dubravka Ugrešić, „mali ludzie rzucili się, by pozostawić po sobie ślady, rozwijając przy tym w sobie niespotykany apetyt: jedni rozbierają się do naga i pokazują pupy, drudzy genitalia; jedni śpiewają, drudzy piszą; jedni tańczą, drudzy malują; niektórzy zaś, takie multipleksy w ludzkim wydaniu, robią wszystko naraz. Mały człowiek zdobył w końcu władzę medialną, wygłasza publiczne wykłady” (Ugrešić 2015: 01.10). „Czas marny” to czas, w którym nauczyciele nie mają na tyle empatii i kulturowych kompetencji by zauważyć, że ich uczeń – przez ich podopiecznych – został zahejtowany w internecie na śmierć. „Czas marny” to czas, w którym teatralizujemy zło, a przestępcy i mordercy urastają do rangi bohaterów i celebrytów zyskując milionowe tantiemy za dzienniki, i wspomnienia, które stają się kanwą scenariuszy filmowych. „Czas marny” to czas, w którym nie ma poczucia wstydu, przyzwoitości i honoru. „Czas marny”, to czas, w którym za pomocą eufemizmów językowych usiłujemy zapomnieć, że żyjemy w strukturalnym kłamstwie. Nie ma już mordów, lecz jedynie czystki etniczne. Nie ma wojen, lecz, jak stwierdziła Angela Merkel: „Intensyfikacja obecności wrogiego wojska na pograniczu”, nie ma wyzysku, lecz jedynie ekonomizacja i outsourcing. „Czas marny”, to czas w którym profesor nie może powiedzieć studentowi, że „coś jest jego piętą Achillesową”, by nie obrazić jego umysłu, to czas, w którym, gdy na pytanie: „Kto jest twórcą Iliady” słyszy: „Horacy”, wyraża radość, że student coś kojarzy. Mając to wszystko na względzie należy dodać jeszcze i to: „czas marny” to czas, w którym coraz trudniej nie wstydzić się bycia człowiekiem.

Co stało się zatem od czasu renesansowego humanizmu z jego „Oratio de hominis dignitate” („Mową o godności człowieka”) Giovanniego Pico della Mirandoli i hasłem: „Człowiek to brzmi dumnie”.

Kryzys współczesnego uniwersytetu jest pochodną kryzysu człowieczeństwa europejskiego². Jedną z przyczyn tego kryzysu jest zachwianie równowagi między materialnym a duchowym wymiarem życia. Rozwój nauk przyrodniczych na przełomie XIX i XX wieku, który przyczynił się do coraz szybszego rozwoju uzdolnień technicznych, przyniósł także negatywne skutki. Przyczynił się do rozwoju nowych form pozytywizmu, przekonania, że jedynym kryterium poznania są dające się empirycznie zweryfikować pozytywne fakty. Rodzącą się wówczas nierównowagę między naukami przyrodniczymi i mentalnością scjentystyczną a naukami humanistycznymi dostrzegł niemiecki filozof Wilhelm Dilthey. Tak jak nauki przyrodnicze zajmują się materialnym zewnętrznym światem przyrody, tak nauki humanistyczne wewnętrznym światem duchowym człowieka – stwierdził. Nauki humanistyczne nazwał *Geisteswissenschaften*, naukami o duchowych przeżyciach człowieka.

Na przełomie XIX i XX wieku pojęcie ducha było jeszcze jednym z istotniejszych pojęć. We Francji powstał filozoficzny nurt zwany filozofią ducha. Emmanuel Mounier, francuski personalista, założył jedno z najważniejszych do dziś czasopism kulturalnych Francji „L'Esprit” („Duch”). Niemiecki filozof Rudolf Eucken, prawie już całkowicie zapomniany, w 1908 roku, jako pierwszy spośród filozofów, otrzymał literacką Nagrodę Nobla za filozofię ducha. Mówiąc o doświadczeniu duchowym myśliciele ci uznawali je za to doświadczenie, z którego rodzi się wielka kultura, sztuka, doświadczenie wartości, sensów i celów. Niemniej jednak już wówczas dostrzegano zagrożenie wynikające z wypierania życia duchowego. Twórca fenomenologii Edmund Husserl, 7 maja 1935 roku, wygłosił w Wiedniu, słynny wykład *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Stwierdził w nim, że nauki przyrodnicze, które opierają się jedynie na obiektywnych faktach, nie odsłaniają człowiekowi żadnych dających oparcie życiowych powiązań, żadnych ideałów ani norm, które mogłyby dać mu orientację. Nie wystarczy nam jedynie rozum instrumentalny. Ten bowiem wie, co czym się czyni i jak osiągać techniczne cele, nie potrafi jednak wskazać człowiekowi sensu, ani dać mu egzystencjalnego oparcia. Nauka zapomniała o świecie ducha. Husserl był przekonany, że przezwyciężenie kryzysu możliwe jest tylko przez powrót do doświadczenia duchowego. Pisał: „Istnieją tylko dwa wyjścia z kryzysu europejskiego sposobu istnienia: upadek Europy przez wyobcowanie ze swego własnego racjonalnego sensu życiowego, popadnięcie we wrogość wobec ducha i barbarzyństwo, albo też odrodzenie Europy z ducha filozofii przez heroizm

² Termin wprowadzony przez Edmunda Husserla. W tej części opieram się na przeredagowanych fragmentach mojej publikacji *Kryzys człowieczeństwa europejskiego*, „Charaktery” 2012, nr 3, s. 108–113.

rozumu przewyżającego ostatecznie naturalizm. Największym niebezpieczeństwem dla Europy jest zmęczenie. Jeżeli jako „dobrzy Europejczycy” będziemy walczyć z tym niebezpieczeństwem nad niebezpieczeństwami z takim męstwem, które nie lęka się również walki nieskończonej, to wtedy z niszczącego pożaru niewiary, z wezbranego ognia zwątpienia w ogólnoludzkie posłannictwo Zachodu, z popiołów wielkiego zmęczenia powstanie feniks nowego uduchowienia i skierowania życia ku wnętrzu, jako rękojmia wielkiej i odległej przyszłości człowieka, gdyż tylko duch jest nieśmiertelny”³. Wydarzenia II wojny światowej zakwestionowały optymizm Husserla, a jego diagnoza okazała się zbyt późna.

Po wojnie, w 1952 roku, Max Horkheimer, współtwórca Szkoły frankfurckiej, gdy powrócił z amerykańskiej emigracji do kraju, stając zarówno przed problemem niemieckiej winy, jak i ówczesnego kształcenia, wygłosił na uniwersytecie we Frankfurcie wykład *Odpowiedzialność i studia*. Stwierdził w nim m.in.: „Technika bierze w posiadanie nie tylko ludzkie ciała, ale i dusze. Jak w teorii ekonomicznej mówi się czasem o zasłonie pieniądza, tak można by dzisiaj mówić o zasłonie technicznej. Marzeniem cywilizowanych nie jest już zbawiony świat, nawet nie baśniowa kraina mlekiem i miodem płynąca (...), lecz kolejne auto lub telewizor” (Horkheimer 2011: 241).

Jeżeli pomimo znamion kryzysu pojęcie ducha dominowało jeszcze w pierwszych dekadach XX wieku, obecnie zniknęło zupełnie z naszego myślenia i języka. Nie mówimy już o duchu ani o doświadczeniu duchowym. Wraz z zanikiem wewnętrznej duchowej refleksji zaczęły znikać istotne dotąd pojęcia: szczęście, które zostało zastąpione przez sukces; mądrość, wyparta przez cywilizację wiedzy; teoria, w źródłowym rozumieniu greckim, jako kontemplacja i zachwyt nad prawdą, dobrem i pięknem, usunięta została przez teorię rozumianą jako dającą się zweryfikować, sprawnie działającą hipotezę, przynoszącą wymierne technologiczne i ekonomiczne skutki.

Zobaczmy dla przykładu jak zmieniło się pojęcie teorii. Od początków nowożytnego rozwoju nauk przez teorię rozumiemy śmiałą hipotezę badawczą, dającą się doświadczalnie zweryfikować i mającą istotne pragmatyczne skutki. Dlatego badacze składający wnioski grantowe do Narodowego Centrum Nauki muszą zadeklarować, jakie patenty, nowe technologie, lub przynajmniej rozwiązania problemów społecznych wynikną z ich badań. Tymczasem dla Platona *theoros* to dusza, która zanim znalazła się w ciele, żyła w świecie idealnym i za boskimi duszami zmierzała do miejsca prawdziwego i pięknego bytu, który był

³ Tamże, s. 51.

jej pokarmem. A kiedy nakarmiła się nim wpadała w zachwyty, czyli *theoria*. Teoria to dla Platona zachwyty widokiem. W nastawieniu teoretycznym znajduje się zatem ten, kto słuchając muzyki Pergolesiego lub Mozarta, czytając wiersze Celana lub Herberta, kontemplując obrazy Rembrandta, wpada w zachwyty. Dlatego humaniści, składając granty do Narodowego Centrum Nauki powinni raczej odpowiadać na pytanie: W jaki rodzaj zachwyty zamierzają wpaść w trakcie badań? Jak zmieni on ich duszę? Kto jednak da im na to pieniądze, szczególnie, gdy nie będą w stanie wykazać pragmatycznych korzyści zachwyty?

Podobnie stało się z pojęciem kształcenia. Obecnie oznacza ono wyposażenie człowieka w wiedzę, umiejętności i kompetencje konieczne do sprawnego funkcjonowania na rynku pracy. Człowiek nie jest jednak tylko podmiotem na rynku pracy. Dlatego język niemiecki, w którym wykształciła się współczesna pedagogika, wyprowadził pojęcie kształcenia *Bildung* od słowa *Bild*, czyli obraz. Kształcić się i być kształconym, to dorastać do obrazu człowieczeństwa. Wiedział już o tym słynny Diogenes z Synopy, który w samo południe chodził z latarnią po Atenach, a gdy spytano go co robi, odpowiedział: „Szukam człowieka”. Dziś, współczesny Diogenes, a raczej fachowiec od poszukiwania tzw. zasobów ludzkich odpowiedziałby raczej: szukam specjalisty. Nie da się kształcić bez odpowiedzi na pytanie o to: Kim jest człowiek? Tymczasem jest to jedno z najrzadziej współcześnie stawianych pytań.

Kiedyś Immanuel Kant postawił cztery słynne pytania: Co mogę wiedzieć? Co powinienem czynić? Czego mogę się spodziewać? Kim jest człowiek? Na pierwsze z nich odpowiadała zawsze wiedza techniczna. Jej celem jest dominacja nad przyrodą i społeczeństwem. Na pytanie drugie odpowiadała wiedza metafizyczna, etyka i aksjologia. Jej celem jest określenie sfery prawd i wartości, do których człowiek powinien dążyć. Natomiast na pytanie trzecie odpowiada wiedza religijna. Jej zadaniem jest poszukiwanie sensu i ocalenia poprzez relację z Bytem Najwyższym. Przejawem obecnego kryzysu kształcenia uniwersyteckiego jest absolutyzacja pierwszego typu wiedzy, a więc wiedzy technicznej. Żyjemy w stanie radykalnej nierównowagi. Stare pytania zostały wyparte przez nowe: Czemu służy wiedza? Jak być sprawnym i skutecznym? Jak zmienić przeszłość? A wraz z zanikiem pytania: Kim jest człowiek?, zniknęło także pytanie o dobro człowieka.

Kryzys ducha został obecnie wzmocniony przez prymat wartości materialnych (hedonistycznych, utylitarnych) i witalnych nad wyższymi od nich wartościami etycznymi, intelektualnymi i estetycznymi. Prymat tych pierwszych związany jest z rozwojem cywilizacji. Wyzwała ona bowiem, pod postacią dążenia do przyjemności, chęci zysku i posiadania, awansu, wygody, długiego i sprawnego życia,

energie twórcze konieczne do coraz szybszego i sprawniejszego jej rozwoju. Jeśli jednak te dążenia nie są podporządkowane wartościom wyższym, estetycznym, intelektualnym, przede wszystkim moralnym, tendencje do realizacji jedynie niższych wartości mogą doprowadzić do radykalnego egoizmu jednostkowego i społecznego, a także do zahamowania pełnego rozwoju człowieka. Współczesne oblicze „czasów marnych” polega na przyćmieniu wartości wyższych przez wartości niższe, tak jakby życie człowieka sprowadzało się jedynie do sfery przyjemności, użyteczności i witalności.

Uniwersytet był zawsze miejscem kształcenia. Tymczasem także kształcenie przybrało obecnie technologiczną postać. Zostało zredukowane do nabywania wymiernych kompetencji, umiejętności i kwalifikacji. Trudno podważać znaczenia tych umiejętności, kompetencji i kwalifikacji koniecznych do życia we współczesnej cywilizacji technicznej. Tak rozumiane kształcenie musi być jednak równoważone przez wymiar egzystencjalny, ludzki, rozumiany jeszcze przez starych pedagogów. Celem kształcenia nie może być jedynie przygotowywanie podmiotów na rynek pracy. Dlatego Horkheimer stwierdził w swym wykładzie: Kształcenie „powinno być poznaniem tego, co obchodzi nas jako ludzi, a nie tylko jako członków społeczeństwa przemysłowego” (Horkheimer 2011: 240). Kształcenie musi polegać na wyposażeniu w wiedzę, ale także w moralne wartości, egzystencjalne sensy jako punkty oparcia, estetyczne przeżycia, które mają wystarczyć człowiekowi na całe życie. Ma ono zatem charakter harmonijny i całościowy. Nie może ograniczać się jedynie do umiejętności porozumiewania się w języku angielskim i obsługiwanian komputerów czy tabletów. Musi dokonywać się poprzez przekaz kulturowy, gdyż to wielkie dzieła kultury europejskiej, wielkie wzorce moralne odsłaniają sens człowieczeństwa i sens życia. Dlatego L.A. Seneka napisał kiedyś do swego ucznia prokuratora Lucyliusza: „Wiesz co jest potrzebne by być dobrym prokuratorem, ponieważ kształciłeś się u mnie: *littere*” (literatura, sztuka, filozofia). Bez nich nie można być człowiekiem kulturalnym, a bez kultury nie można być dobrym prokuratorem. Kształcenie jest zatem wewnętrzną formacją, kształtowaniem humanitaryzmu. Szczególnie na ten ostatni zwrócił uwagę Horkheimer mając na myśli grozę wojny: „Po tej grozie, która się niedawno wydarzyła, i na przekór jej, nie mogę porzucić nadziei, że nie tylko w pierwszym okresie po katastrofie, ale i w nadchodzących dziesięcioleciach owa zapomniana już postawa stanie się znów celem kształcenia uniwersyteckiego. Ograniczenie studiów do nabywania umiejętności (...) nie wystarczy. Sędzia pozbawiony empatii oznacza śmierć sprawiedliwości” (Horkheimer 2011: 245). Wykształcenie jest zatem stanem ducha, który pozostaje nawet wówczas, gdy człowiek zapomni o wszystkich nabytych kompetencjach i sprawnościach,

nawet wówczas gdy rozpadną się wszystkie formy życia społecznego. Zachowa godność i przyzwoitość w najbardziej ekstremalnych warunkach.

Uniwersytet, nie zdradzając swego posłannictwa, nie może być jedynie miejscem przygotowywania specjalistów na rynek pracy. Musi powrócić do pełnego i uniwersalnego kształcenia, nie tylko intelektu, lecz przede wszystkim rozumu. Dla zdobycia jedynie umiejętności zawodowych i dostosowania się do rynku pracy, uniwersytet jest zbędny. Niezbędny jednak jest dla wykształcenia, osiągnięcia przez człowieka kompetencji ludzkich, Ich brak jest szczególnie widoczny w Krajowych Ramach Kwalifikacji.

Dwie przeszkody stają jednak na drodze do tak rozumianego kształcenia. Kształcenie, jak była o tym mowa, jest procesem przyswajania, uwewnętrzniania. Takim sensem kształcenia kierowali się, jak sądzę, dawni nauczyciele, którzy nakłaniali nas do pamięciowego opanowywania poematów. Nie dlatego, że nie było wówczas jeszcze twardej pamięci. Jeden z moich studentów na egzaminie z historii filozofii zapytał mnie pełen oburzenia: Dlaczego pan żąda ode mnie tej wiedzy, przecież mam ją do dyspozycji w twardej pamięci? Wiedza w twardej pamięci nie jest jednak moją wiedzą, wiedzą przeze mnie przemyślaną, przyswojoną, nie stanowi części mnie. To nie komputery mają być wyposażone w wiedzę, lecz my jako ludzie, mamy być wykształceni. Mam starszego znajomego, który ukończył przed wojną klasę o profilu klasycznym w Liceum Nowodworskiego. Do dzisiaj recytuje z pamięci fragmenty Homera w oryginale. Na pytanie: Po co to robi? Odpowiada wzruszając ramionami, że poprawia mu to samopoczucie i daje poczucie godności.

Druga trudność wynika z faktu, że wciąż trudno jest osiągnąć przekonanie, że byt ludzki jest czymś więcej niż tylko zestawem sprawności. Trudność ta wynika także z coraz silniejszego napięcia między światem ducha, który wymaga pracy i wysiłku a światem techniki, których nas z tego wysiłku i pracy zwalania. Współczesna cywilizacja techniczna, która jest cywilizacją ułatwień przyczynia się także do duchowego lenistwa. W świecie techniki wszystko jest skuteczne. Wystarczy szybko poruszać prawym kciukiem. Naciskamy i wszystko działa. W sferze ducha nic tak nie działa. Przeczytanie książek, przemyślenie myśli, przyswojenie wiedzy, refleksja, wymaga dużego wysiłku i nakładu pracy. Jeszcze w okresie międzywojennym 16-latkowie czytali w polskich liceach klasycznych Platona po grecku. Dzisiaj jest to niewyobrażalne nawet dla 20-latków, choć dysponujemy tak wielkimi zdobyczami techniki. A może właśnie dlatego jest to niewyobrażalne.

Tak, jak wyparliśmy źródłową koncepcję teorii, podobnie wyparliśmy źródłową koncepcję kształcenia. Dla Greków była nią „troska o siebie”, a nie, jak

sądzimy obecnie, nabywanie wiedzy i kompetencji. Kształcić się, to troszczyć się o siebie i jednocześnie o innych. Nauczycielem, wychowawcą, profesorem, może i powinien być jedynie ten, kto troszcząc się o siebie, potrafi uzdolnić uczniów, studentów do tego, by tę troskę potrafili przejąć na siebie. Nam znana jest bardziej inna formuła, wypisana na frontonie delfijskiej wyroczni: „Poznaj samego siebie”. Poznanie samego siebie, jak wszelkie poznanie i wiedza, jest ważne o tyle, o ile ma służyć trosce o siebie. Za dominację tej drugiej formuły odpowiedzialna jest nowożytność, szczególnie Kartezjusz, współtwórca nowożytnej nauki, i Francis Bacon („Tyle możemy, ile wiemy”), który odkrył w wiedzy źródło mocy. W ten sposób antyczna tradycja kształcenia, obecna jeszcze w średniowieczu i odbijająca się jeszcze gdzieś niegdzie echem w późniejszych wiekach, została wyparta przez tradycję nowożytną. Dlatego *educare* rozumiemy obecnie jako przekazywanie wiedzy, a nie jak starożytni Grecy, którzy wyprowadzali je od słowa *educere*, czyli podawać rękę. Nauczyciel nie jest tym, który ma jedynie przekazywać wiedzę, lecz tym, który ma podawać rękę i pozwolić uczniowi-studentowi dokonać zmiany. Zaczynając pierwsze wykłady mówimy studentom, czego podczas studiów powinni się nauczyć i jakie zdobyć kompetencje. Tymczasem, wracając do źródłowej idei kształcenia, powinniśmy im powiedzieć jak mają zmienić swoje życie, jak powinni troszczyć się o siebie i jakimi stać się ludźmi.

Dominacja drugiego typu kształcenia nad pierwszym powoduje dominację kształcenia intelektu kosztem rozumu. Często intelekt i rozum utożsamiamy ze sobą. Warto je jednak od siebie oddzielić, jak czyni to Otto Friedrich Bollnow. Intelekt jest neutralną w stosunku do wartości i zasad moralnych, w tym odpowiedzialności, władzą poznania. Intelekt pozwala nam zapoznać się z zasadami matematycznej racjonalności, uwolnić energię jądrową, rozszyfrować ludzki genom. Czy jednak wiedzę o genomie ludzkim zastosujemy do odkrycia nowych procedur i lekarstw leczących najtrudniejsze choroby cywilizacji, czy do eugeniki, tego intelekt nie rozstrzygnie. Tutaj potrzebujemy rozumu, który otwarty jest na wartości, wrażliwy na dobro i zło. Intelekt bez rozumu ma skłonność do łączenia się z namiętnościami. Pisał Bollnow: „Intelekt już z góry kryje w sobie autentyczne niebezpieczeństwo, wydając w połączeniu z namiętnością krańcowy fanatyzm”. (Bollnow 1979: 1203) Słowo rozum wyprowadzam od słowa „rozumienie”. Być człowiekiem rozumnym, to rozumieć innych i siebie. Rozum jest bliski słowa mądrość, a jak wiemy, wiedza i mądrość nie idą ze sobą w parze. Ideologie XX wieku były pod względem intelektualnym sprawnie wprowadzane i zarządzane. Adolf Eichmann, gdyby dożył współczesnych nam czasów, z pewnością zostałby wykorzystany przez jakąś wielką korporację jako wybitny specjalista od

logistyki, wszak transporty Żydów do Auschwitz organizował bardzo sprawnie. Tego jednak, czego mu brakło, to rozumu, umiejętności myślenia z perspektywy innego. Niemieckie kształcenie gdzieś zagubiło ten fundamentalny wymiar. Kształcenie rozumu, jego uwrażliwianie na empatię, jest to o tyle istotne, że obecnie dysponujemy coraz większymi, wręcz niewyobrażalnymi możliwościami intelektualnymi. Jednocześnie jednak rugujemy z kształcenia nauki humanistyczne i społeczne.

Paradoksalnie rozwój techniki nie wspiera naszej odpowiedzialności, a wręcz z niej zwalnia. W średniowieczu, gdy przepisywano księgi ręcznie całymi latami na kosztownym pergaminie, przepisywano jedynie arcydzieła. Od wynalezienia czcionki przez Gutenberga było już coraz gorzej. Kto pisał jeszcze na maszynie do pisania czuł odpowiedzialność za słowo na swoich palcach. Wiedział co się stanie, gdy źle sformułuje myśl. Dzisiaj, gdy piszemy na komputerach metodą „wytnij”, „wklej” spadł radykalnie poziom naszego myślenia, a półki biblioteczne i Internet zalane są chłłamem. Za odkrycie kopernikańskie zaczyna uchodzić wpis na Facebooku: „Dzisiaj o 7.00 wypiałam kawę”.

Kształcić, oznacza „podać rękę”, wyprowadzić. Z czego jednak? Grecy mówili: ze *stultitia*. Słowo równie zapomniane dzisiaj, jak mądrość. *Stultitia*, to głupota. Ostatnim, który głupocie poświęcił traktat był Erazm z Rotterdamu. Dzisiaj nie ma już głupich, są najwyżej mądrzy inaczej.

Współczesnym przejawem głupoty jest przeciętność. Jej diagnostą był hiszpański filozof i pisarz José Ortega y Gasset. Pisał w *Buncie mas*: „Być może myślę się, ale wydaje mi się, że obecnie pisarz, kiedy bierze do ręki pióro, by napisać coś na znany mu gruntownie temat, powinien pamiętać o tym, że przeciętny czytelnik, dotąd tym problemem nie zainteresowany, nie będzie czytał dla poszerzenia własnej wiedzy, lecz odwrotnie – po to, by wydać na autora wyrok skazujący, jeśli treść jego dzieła nie będzie zbieżna z banalną przeciętnością umysłu owego czytelnika. Jeśli składające się na masę jednostki uważają się za szczególnie uzdolnione, to mamy wówczas do czynienia tylko z błędem jednostkowym, nie z socjologicznym przewrotem. **Dla chwili obecnej charakterystyczne jest to, że umysły przeciętne i banalne, wiedząc o swej przeciętności i banalności, mają czelność domagać się prawa do bycia przeciętnymi i banalnymi i do narzucania tych cech – wszystkim innym.** W Ameryce Północnej powiada się: być innym, to być nieprzyzwoitym. Masa miażdży na swojej drodze wszystko to, co jest inne, indywidualne, szczególne i wybrane. Kto nie jest taki sam jak wszyscy, kto nie myśli tak samo jak wszyscy, naraża się na ryzyko eliminacji. Oczywiście „wszyscy” to wcale nie „wszyscy”. Normalnie rzecz biorąc „wszyscy” to całość, na którą składają się masy i wyróżniające się pewnymi

szczególnymi cechami mniejszości. Obecnie wszyscy to tylko masa” (Ortega y Gasset 1982: 13). „To właśnie uznałem (...), za cechę charakterystyczną dla naszych czasów: nie to, że człowiek pospolity wierzy, iż jest jednostką nieprzećiętną, a nie pospolitą, lecz to, że żąda praw dla pospolitości, czy wręcz domaga się tego, by pospolitość stała się prawem” (Ortega y Gasset 1982: 78–79).

Zjawisko to jest konsekwencją oświeceniowej idei równości rozumu. To oświecenie wprowadziło do kultury europejskiej ideę wykształcenia powszechnego i ogólnego. Ta oświeceniowa idea jest oczywiście fundamentalną wartością europejskiej kultury. Ale każda wartość ma swoją cenę. Jaka?

Diagnostami zjawiska tyranii przeciętności był także Georg Simmel i Maks Scheler. Według Simmela źródłem tyranii przeciętności jest brak rozróżnienia między równorzędnością a równością. „Nawet gdy tendencje demokratyczne lub socjalistyczne planują lub częściowo wprowadzają „równość”, zawsze chodzi o równorzędność osób, osiągnięć, pozycji – o jednakowości ludzi pod względem właściwości, treści życiowych i losów nie może być mowy” (Simmel 2008: 433). To, że jesteśmy równi w godności ludzkiej i szansach kształcenia oraz rozwoju nie oznacza, że rektor Akademii Muzycznej ma obowiązek przyjąć na studia wszystkich głuchych na dźwięki. Natomiast Max Scheler dopatrywał się tyranii przeciętności w równości opartej na resentymencie. „[N]owożytna nauka o równości – czy jako konstatacja faktu, czy jako „postulat” moralny, czy jako jedno i drugie – jest oczywiście w ogóle dziełem resentymentu. Bo któż nie dojrzy, że za tak niewinnym na pozór postulatem równości – obojętne, o jaką chodzi równość: moralną, majątkową, społeczną, polityczną czy religijną – kryje się zawsze i wszędzie tylko pragnienie poniżenia ludzi, którzy zgodnie z jakimś miernikiem wartości stoją wyżej i są bardziej wartościowi, oraz sprowadzenia ich do poziomu stojących niżej? (...) Postulat równości jest zawsze spekulacją na niżkę!” (Scheler 1977: 172–173). Przeszkodą na drodze do pełnego kształcenia jest zatem tyrania głupoty (przeciętności) ukryta pod maską społecznej równości. Ta właśnie społeczna równość stanowi jedną z przyczyn, z powodu których zniknęło obecnie pojęcie mądrości. Zniknęło także z Krajowych Ram Kwalifikacji, jakby celem kształcenia uniwersyteckiego nie było kształcenie ludzi mądrych, a jeden z naszych kolegów napisał we Wprowadzeniu do KRK na zlecenie ministerstwa, że stawiane przez studia wymagania powinny być dostosowane do najmniej zdolnego studenta.

Jak jednak realizować takie zadanie kształcenia w sytuacji, w której uniwersytety będące zawsze miejscem niezależnego myślenia i poszukiwania prawdy stały się częścią światowej przedsiębiorczości. Przewidział to uczeń Husserla,

Hans-Georg Gadamer: „Zinstytucjonalizowanie nauki i doprowadzenie jej do postaci pewnego przedsięwzięcia produkcyjnego (*Betrieb*) należy do związku życia ekonomicznego i społecznego w epoce industrializacji. Nauka jest nie tylko przedsięwzięciem produkcyjnym, ale ponadto wszystkie elementy sprawcze nowoczesnego życia są zorganizowane jak przedsiębiorstwo produkcyjne. Jednostka z jej określoną efektywnością jest wpasowana w większą przedsiębiorczą całość, która z kolei ma w wysoce wyspecjalizowanej organizacji nowoczesnej pracy dokładnie przewidzianą funkcję, pełnioną jednak bez osobistego zainteresowania całością” (Gadamer 2008: 55). Diagnozy te okazały się dalekowzroczne. Na naszych oczach uniwersytet przekształca się w korporację, w fabrykę wiedzy, w której wiedza staje się formą akumulacji kapitału, a większość studentów prekariuszami zmuszonymi często przez sytuację ekonomiczną do traktowania uniwersytetu jak pasażu.

Uniwersytet przemienia się na naszych oczach w sprawnie funkcjonującą korporację, nie tylko nowocześnie zarządzaną i podporządkowaną ekonomicznemu rachunkowi, ale całkowicie dostosowaną do potrzeb światowej przedsiębiorczości. Uniwersytet-korporacja staje się Benthamowskim Panoptikonem, miejscem permanentnego biurokratycznego nadzoru, wypierającego zaufanie, na którym opierała się dotąd wspólnota akademicka. „Uniwersytet Panoptikon” oparty jest na założeniu, że da się zmierzyć efekty myślenia i zaplanować to, o czym się będzie myślało w najbliższej przyszłości, tak jakby dało się z góry określić, co przyjdzie nam na myśl i co będzie godne myślenia. „Uniwersytet Panoptikon” realizuje marzenia biurokratów, których dotąd nie udało się nikomu zrealizować: w jaki sposób posadzić myślicieli i pisarzy do biurka i rozliczać ich z wierszówki? Ostatnie lata wprowadziły na uczelnie nie tylko system boloński, ale także nowe procedury: grantowe, krajowych ram kwalifikacji, rekrutacji, jakości kształcenia, analizy karier absolwentów, ochrony danych osobowych, etc. etc. Powoduje to wrażenie zawężającej się w coraz większym stopniu szczeliny między nieustannym planowaniem i sprawozdawczością. Nie tylko wciąż planujemy i sprawozdajemy, ale planujemy sprawozdania i sprawozdajemy plany. Pamiętam przed laty jak ks. prof. Józef Tischner w czasie stanu wojennego przyszedł na początku października na pierwsze seminarium z książką. Otworzył ją i stwierdził, że jest to *Fenomenologia ducha* Hegla, i że w tym semestrze właśnie to dzieło będziemy czytać i interpretować. Dyskusja była głęboka i ożywiona. Dzisiaj nie przeprowadziłby tego seminarium. Najpierw musiałby określić, czy będzie to w formie konwersatoryjnej, czy ćwiczeniowej, na żywo, czy na platformie cyfrowej. Musiałby rozpisać zajęcia detalicznie na godziny, przewidując,

które rozdziały, w jakim tygodniu będą czytane. Musiałby określić wiedzę, kompetencje i umiejętności studenta, opisać profil absolwenta, przydzielić punkty ECTS. Uzyskać zatwierdzenie Komisji Jakości Instytutu, Komisji Jakości Wydziału, Rady Naukowej Instytutu, Rady Naukowej Wydziału, pozyskać grupę 25 studentów. Czy wykształcenie było wtedy mniej efektywne? Nie sędzę. Było więcej czasu na myślenie, rozmowę i nauczanie. „Uniwersytet Panoptikon” wypiera skutecznie uniwersytet oparty na wspólnocie akademickiej i zaufaniu. W Uniwersytecie-Panoptikonie jest coraz mniej miejsca na autentyczne i wolne myślenie, na bezpośrednią relację mistrza i ucznia, a najbardziej twórcze i najciekawsze inicjatywy wyprowadzane są do pozauniwersyteckich fundacji i organizacji pozarządowych.

„Uniwersytet-Korporacja” stał się podmiotem gry rynkowej, prawa popytu i podaży. Zważywszy na tyranię przeciętności stawia nas to przed dramatycznym pytaniem: Czy należy usunąć humanistykę i kulturę z uniwersytetu tylko dlatego, że nie znajduje odpowiednio dojrzałych nabywców? Czy zatem uniwersytet powinien służyć prawdzie, czy społeczeństwu? Czy alternatywa jest fałszywa? Na czym powinna zatem polegać ta służba? Czy na uleganiu najniższemu gustom, demokracji bezpośredniej narzucającej swe przekonania i zasady na internetowych forach i ulicach, czy też na wychowywaniu społeczeństwa? Czy uniwersytet ma pełnić funkcję autorytetu, czy ma godzić się na coraz dalej idące obniżanie wymogów kształcenia, by zrealizować ideał równości? Czy ma bronić wzorców, kanonów kultury języka, czy też poddać się społecznej presji. Odpowiedzi na tą alternatywę związane są z odpowiedzią na pytanie kim jest człowiek i na czym polega jego dobro? Czy ma ono być określane przez społeczne i kulturowe mody, zapotrzebowania rynku pracy, ekonomiczne możliwości, politykę? Czy też jego określenie powinno wymagać namysłu nad europejską tradycją kultury i myśli? Rzecz w tym, że aktualnie uniwersytet w coraz mniejszym stopniu stwarza warunki by takie pytania stawiać i usiłować na nie odpowiadać.

Uniwersytet-Korporacja przestał być też „uniwersytetem świątynią”, miejscem zatrzymania, refleksji. Stał się „Uniwersytetem Pasażem”, miejscem spiesznego przejścia z domu do pracy i z pracy do domu, z pracy bądź domu na inną uczelnię lub inny kierunek studiów, na kurs i z kursów, na wolontariat i z wolontariatu. Uniwersytet Pasaż przestaje być miejscem kształcenia, a staje się miejscem zaliczania punktów koniecznych do uzyskania dyplomu i budowy CV pod kątem rynku pracy. Wypełnia się ów pasaż jedynie podczas okresu rekrutacji i sesji egzaminacyjnej. Uniwersytet Pasaż pływa w „płynnej nowoczesności”. Wszystko jest w nim chwilowe, zmienne i płytkie: ustawy, rozporządzenia, systemy ocen, autorytety, a nawet notatki studenckie krążące w Internecie.

Jaka czeka nas przyszłość? Uniwersytet powinien na nowo stać się przestrzenią wolnej myśli, niezależnej od nacisków polityki i gospodarki. Powinien wyzwolić się spod biurokratycznego jarzma i odzyskać zaufanie, by mógł oddać się pełnemu, uniwersalnemu kształceniu. Jakość życia społecznego, a przede wszystkim to, czy będziemy się chlubić człowieczeństwem, czy go wstydzić, będzie w dużej mierze zależna od kształcenia. Znajdujemy się na Uniwersytecie obchodzącym 70-lecie swego istnienia, którego rola była, jest i będzie wyjątkowa. Jest to uczelnia kształcąca kształcących, nauczycieli, edukatorów i wychowawców i nikt w tej roli jej nie zastąpi. Dlatego chciałbym na koniec wprowadzić pewną korektę do znanej sentencji Jana Zamoyskiego: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” – „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich nauczycieli kształcenie”.

Bibliografia

- Bollnow O.F. 1979. *Rozum a siły irracjonalne*, tłum. E. Paczkowska-Ładowska, „Znak”, nr 11 (305), s. 1188–1204.
- Gadamer H.-G. 2008. *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, tłum. zbiorowe, Warszawa.
- Horkheimer M. 2011. *Odpowiedzialność i studia*, przekł. translatoryjny pod kier. H. Walentynowicz, „Kronos”, nr 2, s. 237–248.
- Ortega y Gasset J. 1982. *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, tłum. P. Niklewicz, H. Woźniakowski, Warszawa.
- Scheler M. 1977. *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa.
- Simmel G. 2008. *Pisma socjologiczne*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa.
- Ugrešić D. 2015. *Karnawał małego człowieka*, tłum. D.J. Ćirlić, „Gazeta Wyborcza”, Warszawa.