

ZNAM

M I E S I Ę C Z N I K

UNIwersytety

PRACA BADAWCZA, KSZTAŁCENIE, NAUCZANIE

John Henry Newman	IDEA UNIwersYTETU
José Ortega y Gasset	MISJA UNIwersYTETU
Karl Jaspers	PRACA BADAWCZA, KSZTAŁCENIE I NAUCZANIE
Jerzy Fijaś	S P Ó R O C E L E UNIwersYTETU
Georges Wierusz-Kowalski	S K U T E C Z N O Ś Ć I B E Z I N T E R E S O W N O Ś Ć
Witold J. Kapuściński	HUMANIZACJA KSZTAŁCENIA M E D Y C Z N E G O
Michał Heller	G E O G R A F I A LUDZKIEGO POZNANIA

ROZMOWY O UNIwersYTETACH:

M. A. KRĄPIEC OP, R. REMOND, M. JANSSENS

XXI TYDZIEŃ FILOZOFICZNY KUL:

AKTUALNOŚĆ PROBLEMATYKI WARTOŚCI

Jedenasta wieczorem...
ALDOUS HUXLEY: BÓG I MIŁOŚĆ

KRAKÓW

ROK XXX

CZERWIEC (6)

1978

288

W NUMERZE:

Kryzys uniwersytetu, reforma szkolnictwa, paradoks specjalizacji — oto hasła, które często pojawiają się na łamach prasy, w dyskusjach organizatorów i uczestników szkolnictwa wyższego. W tej sytuacji warto wrócić do klasycznych tekstów myślicieli, którzy sformułowali wizję idei i misji współczesnego uniwersytetu.

— Czym jest wiedza „wyzwolona”, której siedliskiem winien być uniwersytet, i w jakim sensie otwiera ona dostęp do prawdy — oto problemy, jakie porusza John Henry Newman w dziele „The Idea of the University”, którego fragmenty otwierają bieżący numer.

— José Ortega y Gasset szuka odpowiedzi na pytanie, jak pogodzić trzy podstawowe zadania wyższej uczelni: wychowanie do kultury, badania naukowe i naukę zawodu.

— Karl Jaspers wywodzi swoją wizję uniwersytetu z przekonania o wrodzonej człowiekowi woli poznania i dążenia do prawdy, kładąc nacisk na jedność badań naukowych i nauczania oraz na „sokratejski” — w odróżnieniu od „scholastycznego” i „czeladniczego” charakter kształcenia uniwersyteckiego.



Georges Wierusz-Kowalski pisze o motywach wpływających na decyzję pozostania naukowcem, o fascynacjach naukowej „gry ze światem”. Rozważa także charakter konfliktów właściwych środowisku naukowemu, oraz pyta o cechy postawy chrześcijańskiej wobec nauki.



W jaki sposób charakter związków pomiędzy uczącym i nauczonym w szkołach medycznych oraz rodzaj organizacji tych szkół wpływa na postawę przyszłego lekarza wobec chorego? Takie zagadnienia porusza Witold Juliusz Kapuściński, poszukując modelu uczelni, który sprzyjałby formowaniu prawdziwych lekarzy — humanistów.



Jakie problemy i trudności szkolnictwa wyższego d z i s należą do najistotniejszych i jakie są próby ich przewyższania — informują o tym rozmowy z trzema profesorami trzech europejskich uczelni.

TREŚĆ ZESZYTU

- 696 ● John.Henry Newman
IDEA UNIWERSYTETU
tłum. i wybór Jerzy Fijaś
- 712 ● José Ortega y Gasset
MISJA UNIWERSYTETU
tłum. Henryk Woźniakowski
- 732 ● Karl Jaspers
PRACA BADAWCZA, KSZTAŁCENIE, NAUCZANIE
tłum. hm
- 750 ● Jerzy Fijaś
SPÓR O CELE I ZADANIA UNIWERSYTETU
- 759 ● Georges Wierusz-Kowalski
SKUTECZNOŚĆ I BEZINTERESOWNOŚĆ
PERSPEKTYWY BADAŃ NAUKOWYCH
tłum. Irena Felska
- 770 ● Witold Juliusz Kapuściński
O HUMANIZACJI KSZTAŁCENIA MEDYCZNEGO
- 778 ● Michał Heller
ODKRYWANIE CZWARTEGO ŚWIATA
CZYLI GEOGRAFIA LUDZKIEGO POZNANIA

DYSKUSJE

- 786 ● Michał Wojciechowski
PORÓWNANIE TEOLOGII DO FIZYKI

- 796 ● Jan Bolesław OŻÓG
POSPOLITY DZIEŃ ● CIEKAWOŚĆ
ROZMOWY O UNIWERSYTETACH
- 798 ● 1. Z ojcem profesorem Mieczysławem A. Krąpcem,
rektorem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
rozmawia Jacek Woźniakowski
- 803 ● 2. Z profesorem René Remondem (Paryż) rozmawia
Henryk Woźniakowski
- 817 ● 3. Z profesorem Marcel Janssenssem (Leuven)
rozmawia Henryk Woźniakowski

ZDARZENIA — KSIĄŻKI — LUDZIE

- 824 ● Wojciech Chudy
AKTUALNOŚĆ PROBLEMATYKI WARTOŚCI
(XXI TYDZIEŃ FILOZOFICZNY KUL,
LUBLIN 20—30 LUTEGO 1978 R.)
- 830 ● Adam Zagajewski
POBŁAŻLIWY KLASYCYZM
Michał Strzemiński
- 836 ● Z ZAGADNIEŃ PSEUDOFILOZOFII
NIEPROFESJONALISTÓW
W CIENIU SZATANA

JEDENASTA WIECZOREM

- 838 ● Aldous Huxley
BÓG I MIŁOŚĆ
tłum. i wybór Zofia Cierniakowa
- 840 ● Dans ce numéro

Sitque ibi scienciarum prevalencium margarita, ut viros producat consilii maturitate conspicuos, virtutum ornatibus redimitos, ac diversarum facultatum eruditos: fiatque ibi fons doctrinarum irriguus, de cuius plenitudine hauriant universi literalibus cupientes imbui documentis. Ad quam scilicet Cracoviam universi non solum regni nostri et regionum circumiacencium incole, sed alii ex diversis mundi partibus libere et secure confluant civitatem perclaram huiusmodi sciencie margaritam assequi affectantes.

Niechże więc tam będzie nauk przemożnych perła, aby wydawała męże dojrzałością rady znakomite, ozdobą cnót świetne i w różnych umiejętnościach biegłe. Niechaj otworzy się orzeźwiające źródło a z jego pełności niech czerpią wszyscy naukami napoić się pragnący. Do tego to miasta Krakowa niechaj zjeżdżają się swobodnie i bezpiecznie wszyscy mieszkańcy nie tylko królestwa naszego i krajów przyległych, ale i inni z różnych części świata, którzy pragną nabyć tę prześwietną perłę wiedzy.

Akt erekcyjny Uniwersytetu Krakowskiego Kazimierza Wielkiego
z 12.V.1364.

IDEA UNIWERSYTETU

WIEDZA SAMA SOBIE CELEM

1

...wszystkie gałęzie wiedzy łączą się ze sobą, ponieważ przedmiot wiedzy jest wewnętrznie zjednoczony w sobie będąc czynem i dziełem Stwórcy. Stąd też nauki, w których nasza wiedza jak gdyby znajduje kształt, pomnożyły wzajemne powiązania i wpływy, a także wewnętrzną sympatię; dopuszczają więc porównywanie i uzgadnianie, a nawet się go domagają. Nauki uzupełniają się, poprawiają i równoważą nawzajem. To spostrzeżenie — jeśli jest uzasadnione — musi być brane pod uwagę nie tylko w kwestii osiągnięcia prawdy — co jest celem wspólnym wszystkich nauk — lecz także gdy chodzi o wpływ, jaki nauki wywierają na tych, których kształcenie polega na ich studiowaniu. Powiedziałem już, że przyznawanie niewspółmiernego znaczenia jednej z nauk jest niesprawiedliwością wobec innych; zaniedbać lub usunąć pewne nauki to zarazem odwrócić pozostałe od ich właściwego przedmiotu. Oznaczałoby to naruszenie linii granicznych wytyczających zakres poszczególnych nauk, zakłócenie ich działania, zniszczenie harmonii, jaka je spaja. Postępowanie takie będzie miało analogiczne skutki, gdy wprowadzi się je w miejscu, gdzie pobiera się wykształcenie. Nie ma nauki, która widziana jako część większej całości nie mówiłaby czegoś innego niż wzięta sama w sobie, bez osłony, jaką jej inne dają.

Użyjmy ilustracji. Otóż różne wyniki kombinacji kolorów zależą od różnic w ich doborze i wzajemnym położeniu: czerwień, zieleń i biel zmieniają odcienie zależnie od kontrastu, jakiemu są poddane. W podobny sposób zmienia się ukierunkowanie i znaczenie pewnej gałęzi wiedzy w zależności od połączenia z innymi dyscyplinami, w otoczeniu których przedstawia się ją studentowi. Jeżeli jego stu-

John Henry Newman, *The Idea of a University Defined and Illustrated. In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin in Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University* by John Henry Cardinal Newman. Edited, with an Introduction and Notes, by Marin J. Svaglic. New York 1968. Holt, Rinehard and Winston, s. XLVIII, 438. Wybrane fragmenty z rozdz. V i VI.

dia ograniczają się po prostu do jednego przedmiotu, taki podział pracy może niewątpliwie sprzyjać postępowi w dążeniu ku pewnemu określönemu celowi (w co tutaj nie zamierzam wchodzić), lecz zarazem często powoduje zacieśnienie umysłu. Gdy natomiast studium jednego przedmiotu prowadzone jest w łączności z innymi przedmiotami, sposób, w jaki na studenta wpływa, uzależniony jest od tych innych nauk. Tak więc klasycy, którzy w Anglii są środkiem doskonalenia smaku, we Francji służyli szerzeniu doktryn rewolucyjnych i deizmu. W metafizyce zaś *Analogy of Religion* Butlera, dzieło, które tak znacznie przyczyniło się do nawrócenia pewnych członków Uniwersytetu Oksfordzkiego na katolicyzm, Pittowi i innym posiadającym odmienną formację wydawało się być lekturą, która może skłaniać tylko do niedowiarstwa. [...]

Rozszerzanie zasięgu studiów ma więc ogromny sens również dla studentów. Chociaż nie mogą oni podjąć wszystkich kierunków, jakie są dostępne, skorzystają już na tym, że będą żyć wśród osób reprezentujących pełny krąg wiedzy i pod ich kierownictwem. W tym też widzę zaletę siedziby wszechnauk jako miejsca pobierania edukacji.

Środowisko uczonych, pełnych zapału dla swoich nauk i rywalizujących w tym między sobą, we wzajemnym codziennym obcowaniu dążąc do intelektualnego pokoju dochodzi z konieczności do uzgodnienia pretensji różnych przedmiotów badań i wyjaśnienia ich wzajemnego stosunku. Badacze uczą się szanować się wzajemnie, radzić się jeden drugiego i udzielać sobie pomocy. Tak powstaje czysta, nieskażona atmosfera myśli, którą student także oddycha, choć sam osobiście zgłębia tylko kilka nauk spośród wielu. Korzysta on też z intelektualnej tradycji niezależnej od poszczególnych nauczycieli. Ta tradycja jest mu przewodniczką w wyborze przedmiotów pozwalając należycie rozumieć ich znaczenie. Dzięki tradycji student dostrzega wielkie zarysy wiedzy, zasady, na których się ona wspiera, proporcje jej części, światła i oienie, mocne i słabe strony. Pozostawiony sam sobie nie byłby do tego zdolny. Z tych wszystkich racji kształcenie uniwersyteckie zwie się „wyzwolonym” (liberal). Rozwija ono nastawienie umysłu trwające przez całe życie, nastawienie, którego przymiotami są wolność, poczucie tego, co słuszne i sprawiedliwe, spokój, umiarkowanie i mądrość. To właśnie nastawienie postanowiłem w pierwszym wykładzie nazwać filozoficznym. Widzę w nim szczególnie owoc edukacji uniwersyteckiej w przeciwstawieniu do innych miejsc i sposobów nauczania. To jest głównym zadaniem Uniwersytetu w stosunku do studentów.

Teraz zapytacie mnie: jaki jest z tego pożytek — na co się to przyda? Odpowiedź na to pytanie będzie głównym przedmiotem moich rozważań.

Ostrożni i praktyczni myśliciele zapytają mnie, jak sądzę, co w końcu daje człowiekowi ta filozofia, którą tak wychwalam, po której tak wiele sobie obiecuje. Nawet przyjąwszy, że daje nam ona zdolność pokładania zaufania w każdej z nauk dokładnie w takim stopniu, na jaki ona zasługuje, a także zdolność precyzyjnego oceniania wartości każdej prawdy, gdziekolwiek ją znajdziemy — to w czym owo wysławiane przeze mnie spojrzenie z góry na rzeczy poprawia nasz los? Czy nie sprzeciwia się ono zasadzie podziału pracy? Czy jego kultywowanie wpłynie na lepszą czy gorszą realizację praktycznych celów? Gdzie nas to nastawienie prowadzi? Dokąd z nim zmierzamy? Co ono z nami czyni? Jaką przynosi korzyść? Co obiecuje?

Poszczególne nauki są podstawą określonych umiejętności, które niosą uchwytne rezultaty i nadają cechę dobroczynności prawdom, które osiągają zdobywający wiedzę. Jaka zaś umiejętność wspiera się na tej nauce nauk? Jaki jest owoc tak pojętej Filozofii? Co chcemy zdziałać, jakie motywy zachęty ukazujemy katolickiej wspólnocie rozpoczynając pracę nad założeniem Uniwersytetu?

Zapytany, jaki jest cel uniwersyteckiej edukacji i wyzwolonej czyli filozoficznej wiedzy, której w moim przekonaniu ta edukacja udziela, odpowiem, że to, co już powiedziałem wyżej, wystarczy, by wykazać, że ta wiedza ma cel bardzo uchwytny, realny i wystarczający, chociaż tego celu nie można od niej samej oddzielić. Wiedza jest zdolna sama być swoim celem. Taka jest konstytucja ludzkiego umysłu, że każdy rodzaj wiedzy, jeśli jest rzeczywiście wiedzą, sam jest swoją zapłatą. Skoro to jest prawdziwe w odniesieniu do wszelkiej wiedzy, to zgodnie z prawdą możemy to także orzec o tej specjalnej filozofii, która w moim ujęciu polega na wszechobejmującym oglądzie prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy, na widzeniu relacji pomiędzy jedną nauką a drugą, na ogarnianiu ich wzajemnych wpływów i rzutowań oraz ocenianiu wartości każdej z osobna. Nie będę tu bliżej określał, co warte jest nabycie takiego oglądu prawdy w porównaniu z innymi rzeczami, o które zabiegamy, w porównaniu z bogactwem, władzą i zaszczytami czy też udogodnieniami i przyjemnościami życia — ale twierdzę i mam zamiar wykazać, że jest to cel ze swej natury tak rzeczywiście i niewątpliwie dobry, że jego osiągnięcie wynagradza zarówno wielki wysiłek myśli konieczny dla uchwycenia tego celu, jak i wielki trud dążenia do niego.

Mówiąc, że wiedza jest nie tylko środkiem do czegoś poza nią samą, czy też wstępem do nabycia umiejętności, do których z natury prowadzi, lecz także celem, przy którym możemy się zatrzymać i do którego dążymy ze względu na to, czym on jest, z pewnością nie

głoszę paradoksu, ponieważ stwierdzam coś, co jest samo przez się zrozumiałe i było zawsze powszechną opinią filozofów zgodną ze zwyczajnym odczuciem całej ludzkości. Dzisiejsza opinia publiczna powinna wstrzymać się co najmniej od zaprzeczania temu, co tu głoszę, skoro w ostatnich latach tyle się słyszy o rozwijaniu interesującej i urozmaiconej wiedzy, którą przeciwstawia się religii. [...]

Wiedza [...] jest wartościowa ze względu na to, co jej obecność w nas sprawia, wytwarzając swego rodzaju habitus, nawet jeśli owa wiedza nie znajduje żadnego innego zastosowania i nie służy żadnemu bezpośredniemu celowi. [...]

4

Rzeczy, które mogą znieść oderwanie od wszelkich innych i trwać nadal przy życiu, muszą mieć owo życie w sobie; przedsięwzięcia, które do niczego nie prowadzą, a jednak utrzymują się przez wieki — uważane za godne podziwu, choć dotąd nie dowiodły swej użyteczności — takie przedsięwzięcia muszą mieć wystarczający cel same w sobie, czymkolwiek on się okaże. Do tego samego wniosku prowadzi nas rozważanie treści epitetu, którym ogólnie się obdarza interesującą nas tu wiedzę. Pospolicie mówi się o „wiedzy wyzwolonej” o „wyzwolonych” sztukach i studiach, a także o „edukacji wyzwolonej” (liberal education) jako o specjalnej prerogatywie Uniwersytetu i gentlemana. Cóż słowo to oznacza? A więc po pierwsze w swym gramatycznym sensie termin „wyzwolony” przeciwstawia się „służebnemu”; przez „pracę służebną” rozumie się wedle naszego katechizmu trud cielesny, zajęcia mechaniczne i podobne, w których umysł ma udział niewielki lub żaden. [...] W tej mierze, w jakiej to przeciwstawienie może wprowadzić w sens terminu musimy przyjąć, że kształcenie wyzwolone i także dociekania są rzeczą umysłu, wymagają posługiwania się rozumem i refleksją. Lecz to jeszcze nie wystarczy dla wyjaśnienia sprawy. Są bowiem czynności cielesne wyzwolone i czynności umysłowe, które takimi nie są. Na przykład w dawnych czasach medycy zwykle bywali niewolnikami, jednakże ich sztuka była tak intelektualna w swej naturze, jak niebiańskim był jej cel, mimo poniżających ją tak w on czas jak i dzisiaj pretensji, oszustw i znachorskich sztuczek. W podobny sposób przeciwstawiamy kształcenie wyzwolone wykształceniu handlowemu czy zawodowemu, choć nikt nie może zaprzeczyć, że handel i wolne zawody dają pole do działania najwyższym i najbardziej zróżnicowanym władzom umysłu. Jest więc wiele rozmaitych czynności intelektualnych, których nie nazywamy „wyzwolonymi” w sensie technicznym, a z drugiej strony, jak powiedziałem, istnieją czynności cielesne otrzymujące to miano. Przykładem

może być palestra dawnych wieków czy igrzyska olimpijskie, w których nagrodę zdobywała sprawność ciała i umysłu. U Ksenofonta czytamy, że młodzież szlachecka Persji była ćwiczona w jeździe konnej i mówieniu prawdy; jedno i drugie należy do przymiotów gentlemana. Wojna także, choć jest twardym fachem, zawsze była uznawana za wyzwoloną, wyjąwszy przypadki, gdy wymagała heroizmu, co już należy do innego tematu.

Porównując te wszystkie przykłady, bez trudności ustalimy podstawę tej pozornej zmienności w używaniu słowa, którego sens usiłujemy zbadać. Gry męskie, czyli gry wymagające umiejętności, a także sprawność bojowa, choć cielesne, są zarazem uznawane za wyzwolone, a z drugiej strony to, co jest tylko zawodowstwem, choć ma charakter wysoce intelektualny, choć jest wyzwolone w porównaniu rzemiosłem i pracą rąk, nie bywa jednak wprost nazywane wyzwolonym, a zajęć podejmowanych dla zysku wcale się do wyzwolonych nie zalicza. Skąd to zróżnicowanie? Otóż tylko to jest wiedzą wyzwoloną, co może się ostać na własny rachunek, i co się nam narzuca jako przedmiot kontemplacji niezależnie od następstw, nie oczekując dopełnienia, odmawiając bycia kształtowanym w podporządkowaniu takiemu czy innemu celowi, nie dając się wchłonąć tej czy innej sztuce. Najzwyklejsze zajęcia i przedsięwzięcia mogą mieć ten specyficzny charakter, jeśli same sobie wystarczają, same się dopełniają, a zarazem najwznioślejsze czyny ten charakter tracą, jeśli służą czemuś innemu poza sobą. Z punktu widzenia wartości i ważności nonsensem byłoby zrównywanie traktatu o nastawianiu złamań z grą w krykieta czy polowaniem na lisa, a jednak z tej pary czynności czynność cielesna ma cechę bycia „wyzwoloną”, a czynność intelektualna cechy tej nie posiada. Podobnie i wolne zawody, rozważane wyłącznie jako zawody, choć któryś z nich może być jak najbardziej dobroczynny dla ogółu, a inny bardzo doniosły politycznie — wielkość ich celów, jak zdrowie ciała albo społeczeństwa czy też duszy zamiast zwiększać, pomniejsza ich prawo do miana wyzwolonych, tym bardziej, jeśli uprawia się je ściśle w granicach owym celem wytyczonych. Weźmy za przykład teologię: gdyby, zamiast być uprawiana w sposób kontemplacyjny, ograniczyła się do zadań kaznodziejskich i sprowadzała się do katechizmu, tym samym nie straciłaby ani swej użyteczności, ani boskiego charakteru i zasługującej wartości (bowiem w tych wszystkich aspektach mogłaby tylko zyskać na miłosiernym skłonieniu się ku ludzkim potrzebom) — a jednak przestałby jej wtedy przysługiwać ów szczególny atrybut, który staram się zilustrować. Podobnie twarz zniszczona łzami i postem traci swe piękno, a ręka robotnika traci delikatność. Teologia tak uprawiana nie byłaby już prostą wiedzą, lecz raczej stałaby się sztuką, względnie przedsięwzięciem używającym

teologii. I tak okazuje się, że nawet to, co nadprzyrodzone, nie musi być wyzwolone, podobnie jak bohater nie musi być gentlemanem — z tej prostej racji, że jedna idea nie jest inną ideą. W podobny sposób filozofia szkoły Bacona, wykorzystując nauki fizyczne w służbie człowieka, tym samym przenosi je z porządku nauk wyzwolonych do nie powiem niższej, lecz w każdym razie osobnej klasy tego, co użyteczne. By powołać się na inny jeszcze przykład — oczywistym jest, że ilekroć zysk osobisty staje się motywem, fakt ten wpływa na charakter danego przedsięwzięcia jeszcze bardziej decydująco: i tak wyścigi, które były czynnością wyzwoloną w Grecji, w czasach takich, jak nasze tracą tę godność, ponieważ są okazją do hazardu. [...]

6

Teraz wybaczenie Panowie, jeśli to, co powiem na pierwszy rzut oka wyda się wam nieco dziwaczne. A więc filozofia ustosunkowana jest do wiedzy w następujący sposób: wiedzy przysługuje miano nauki lub filozofii wtedy, gdy podlega ona działaniu rozumu, gdy rozum nadaje jej formę, lub — jeśli wolno użyć mocnego porównania — gdy ją rozum zapładnia. Rozum jest zasadą wewnętrznej płodności wiedzy. Właśnie ta płodność jest specjalną wartością cenną dla posiadających wiedzę, usuwa bowiem konieczność szukania w sferze zewnętrznej celu, do którego należałoby zmierzać. Wyniesiona do naukowej postaci wiedza staje się potęgą. Nie tylko sama w sobie jest czymś znakomitym, lecz ponadto owa jej znakomitość przynosi skutki wykraczające poza daną naukę. To rzecz niewątpliwa, lecz to już inna sprawa, którą się tu nie zamierzam zajmować. Tu stwierdzam jedynie, że nim się stanie potęgą, wiedza jest już pewnym dobrem, a to znaczy, że wiedza jest nie tylko narzędziem, lecz także celem. Wiem dobrze, że wiedza może przechodzić w umiejętność — aż w końcu mamy tylko mechaniczny proces i jego namacalny owoc. Lecz z drugiej strony wiedza może też ponownie odwołać się do rozumu, który ją kształtuje i przejść w filozofię. W pierwszym wypadku będzie zwana wiedzą stosowaną, w drugim — wyzwoloną. Ta sama osoba może jednocześnie uprawiać wiedzę na obydwa sposoby, lecz to znów sprawa wykraczająca poza nasze obecne rozważania. Tu mogę tylko stwierdzić, że są dwa sposoby używania wiedzy i że de facto ci, którzy używają jej w jeden sposób, prawdopodobnie nie będą jej używać w inny, lub co najwyżej w bardzo ograniczonym stopniu. Są więc, jak widzicie, dwie metody kształcenia; celem jednej z nich jest ufilozoficznienie, drugiej natomiast — zmechanizowanie. Jedna wznosi się ku ogólnym ideom, druga wyczerpuje swe siły w tym, co szczegółowe i zewnętrzne. Proszę mi nie przypisywać

przekonania, że to, czego wymagają sztuki użytkowe i nauki stosowane, a mianowicie przywiązywanie wagi do rzeczy szczegółowych i praktycznych nie jest konieczne i nie przynosi pożytku. Przecież bez tych umiejętności życie nie mogłoby płynąć dalej. Zawdzięczamy im powszedni dobrobyt, a uprawianie ich jest obowiązkiem ludzkiej rzeszy, wobec której mamy dług wdzięczności za wypełnianie tego obowiązku. Mówię tylko, że wiedza w miarę jak coraz bardziej i bardziej zmierza ku temu, co szczegółowe, przestaje być wiedzą. Zachodzi pytanie, czy można w jakimś właściwym sensie mówić o wiedzy nierozumnych stworzeń. Nie pretendując do metafizycznej ścisłości wypowiedzi — ścisłości nie licującej z taką jak ta okazją — twierdzę, że moim zdaniem niewłaściwym byłoby nazywanie wiedzą owego biernego odczuwania czy postrzegania rzeczy, które zdaje się przysługiwać bydłom. Gdy mówię o wiedzy, mam na myśli coś intelektualnego; coś, co pojmuje to, co postrzega przez zmysły; coś, co ma pogląd na rzeczy; co widzi więcej niż zmysły przekazują; coś, co widząc wnioskuje w oparciu o to, co widzi i wprowadza w to pewną ideę. Wiedza znajduje wyraz nie w zwykłej wypowiedzi, lecz w entymemacie; od początku leżało to w naturze nauki i na tym polega jej godność. Podstawą rzeczywistej godności wiedzy, dzięki której jest godna pożądania, i to niezależnie od skutków, jakie przynosi, jest właśnie ów tkwiący w niej załazek naukowego lub filozoficznego procesu. Ten właśnie załazek sprawia, że wiedza sama jest dla siebie celem i dlatego właśnie dopuszczalne jest nazywanie jej wyzwołą. Nie znać wzajemnych stosunków i powiązań między rzeczami, to stan niewolników i dzieci, natomiast chwała, a co najmniej już ambicją Filozofii, jest ogarnięcie zarysów Wszechświata.

Co więcej, taka wiedza nie jest zwykłym, zewnętrznym, przypadkowym przywilejem, który dziś przysługuje nam, a jutro komuś innemu. Nie może być zaczerpnięta z jakiejś książki, a potem znów łatwo zapomniana; na zawołanie nie staje do naszej dyspozycji, ani nie może być dowolnie komuś przekazana. Nie możemy jej wypożyczyć na daną okazję, mieć pod ręką, czy rzucać na rynek. Taka wiedza jest nabytym oświeceniem, trwałą właściwością, osobistą własnością, wewnętrznym wyposażeniem człowieka. Dlatego też bardziej poprawnym, jak też i bardziej przyjemnym jest mówić o Uniwersytecie jako o miejscu edukacji, kształcenia a nie nauczania, choć na pierwszy rzut oka „nauczanie” wydawałoby się bardziej stosownym słowem. Można kogoś nauczyć takich czy innych robót ręcznych, sztuk pięknych i użytecznych, rzemiosła czy kupieckiego kunsztu — tam bowiem w grę wchodzi metody, które mało lub wcale nie wpływają na umysł a zamykają się w regułach powierzanych pamięci i tradycji — by były stosowane i służyły celowi w stosunku do nich zewnętrznemu. Natomiast kształcenie jest wznioślejszym słowem,

zakłada oddziaływanie na umysł i formowanie charakteru. Jest to coś indywidualnego i trwałego; o kształceniu mówi się zwykle w związku z religią i cnotą. Kiedy więc mówimy o przekazywaniu wiedzy jako o kształceniu, to w rzeczywistości zakładamy, że wiedza jest stanem umysłu. Skoro zaś doskonalenie umysłu jest z pewnością godne zabiegów jako cel sam w sobie, jeszcze raz dochodzimy do wniosku, który nasuwały już określenia „wyzwolony” i „Filozofia” — a mianowicie, że istnieje Wiedza godna pożądania, choć do niczego nie prowadzi, będąc sama w sobie skarbem i dostateczną zapłatą za lata pracy. [...]

9

Przyznaję, że wiedza użyteczna dokonała swego dzieła — a wiedza wyzwolona z pewnością go nie dokonała, to znaczy gdyby przyjąć, jak to czynią stawiający ów zarzut, że bezpośrednim celem wiedzy wyzwolonej, podobnie jak wiedzy religijnej, jest czynić ludzi lepszymi. Z tym się jednak ani na chwilę nie zgodzę, a skoro tak, to zarzut jest bezpodstawny. Przyznaję, a raczej sam twierdzę to, o co się upominają przeciwnicy, ponieważ jestem zdania, że Wiedza ma swój cel sama w sobie. Nie zważając na opinie przyjaciół czy też wrogów wiedzy wyzwolonej z naciskiem głoszę, że takim samym błędem jest obciążać wiedzę cnotą czy religią, jak narzucać jej rozwijanie mechanicznych umiejętności. Bezpośrednim celem wiedzy nie jest uzbrajanie duszy przeciw pokusom czy pocieszanie jej w smutku, podobnie jak nie jest jej rzeczą puszczać w ruch krosna czy prowadzić parowóz.

Chociaż wiedza przyczynia się zarówno do materialnego jak i do moralnego postępu, jednakże wzięta sama w sobie w równie małej mierze naprawia serca, jak ulepsza nasz doczesny los. Jeśli jej chwalcy przypisują wiedzy taką władzę, to popełniają wykroczenie wchodząc w obcą im dziedzinę, podobnie jak wykraczałby specjalista z zakresu ekonomii politycznej, gdyby sądził, że ta nauka wykształciła go na prawnika lub dyplomatę. Wiedza jest jedną sprawą, cnota inną. Zdrowy rozsądek nie jest sumieniem; ogląda nie jest pokorą; szerokość poglądów i ich słuszność nie jest wiarą. Filozofia, nawet najbardziej oświecona i głęboka, nie daje ani panowania nad namiętnościami, ani silnej i skutecznej do tego motywacji, ani ożywiających zasad. Wyzwolona edukacja nie czyni ani chrześcijanina, ani katolika lecz tylko gentlemana.

Dobrze jest być gentlemanem, dobrze jest mieć wyrobiony intelekt, delikatny smak, szczery, sprawiedliwy, beznamiętny umysł, szlachetny i uprzejmy sposób bycia — wszystkie te przymioty są wspólnotne z szeroką wiedzą, a więc Uniwersytet ma je na celu.

Zalecam je, zilustruję je jeszcze, przywiązuję do nich wagę, lecz jednak, powtarzam, nie są one gwarancją świętości, czy choćby sumiennosci. Przymioty te mogą cechować człowieka światowego, rozpustnika, osobę bez serca i — niestety — ludzie tacy wydadzą się przyjemni i pociągający, gdy ukażą się ozdobieni tymi zaletami. Same w sobie właściwości te tylko wydają się być tym, czym w istocie nie są, z daleka robią wrażenie cnót, lecz gdy śledzą je wnikliwi obserwatorzy i to przez czas dłuższy, zdradzają, czym są naprawdę. Dlatego właśnie tak powszechnie pomawia się je o fałszywe pretensje i obłudę — co nie jest, powtarzam, ich winą, lecz płynie z tego, że ich wyznawcy i czciciele uparcie biorą te zalety za coś, czym one nie są i gorliwie przypisują im zasługi, do których one nie pretendują. Ciosaj granitową skałę brzytwą, próbuj przycumować statek jedwabną nicią — z równą nadzieją możesz walczyć delikatnym narzędziem ludzkiej wiedzy i rozumu z dwoma gigantami: namiętnościami i pychą człowieka.

Z całą pewnością nie musimy uciekać się do zawiłych teorii, aby oddać sprawiedliwość wartości i godności wiedzy wyzwolonej. Oczywiście prawdziwe podstawy, na których się opierają jej roszczenia, nie są tak bardzo subtelne i niedocieczone, tak dziwne czy nieprawdopodobne. Z pewnością całkiem zrozumiałym jest twierdzenie — które tu stawiam — że kształcenie wyzwolone, widziane samo w sobie, jest po prostu rozwijaniem intelektu jako takiego, a jego celem jest ni mniej ni więcej tylko doskonałość intelektualna.

Każda rzecz ma swą własną doskonałość, wyższą lub niższą w hierarchii rzeczy. Doskonałość jednego nie jest doskonałością drugiego. Rzeczy żywe i nieożywione, widzialne i niewidzialne — wszystkie są dobre, każda z nich w swoim rodzaju, i mają też każda własną „najlepszość”, do której dążą. Dlaczego zadajecie sobie tyle trudu pielęgnując swój ogród czy też park? Troszczycie się o ścieżki, o trawniki, o zarośla, o drzewa i dróżki, nie zamierzając przerabiać ogrodu na sad, a parku na pola uprawne lub pastwiska. Jest specjalne piękno we wszystkim, co jest udatne i dobre; w lesie, wodach, równinie i stokach, które sztuka spaja i łączy w jedną całość. Wasze miasta są piękne, piękne są budynki publiczne, dwory i kościoły. A przecież ich piękność nie prowadzi do niczego innego poza sobą. Jest piękno fizyczne i piękno moralne, jest piękno osoby, piękno naszego moralnego bytowania, będącego naturalną cnotą. I podobnie istnieje też piękno i doskonałość intelektualna. [...]

Otworzyć umysł, naprawić go, wysubtelnić, uzdolnić do poznania, do przetrwania i opanowania wiedzy, do kierowania nią i używania jej, dać mu zwierzchnictwo nad wszystkimi jego władzami, pilność, elastyczność, metodę, krytyczną ścisłość, dociekliwość, bogate zasoby, zręczność, wymowność, oto zadania równie zrozumiałe [...]

jak doskonalenie cnoty, choć zarazem absolutnie od tegoż doskonalenia różne.

WIEDZA W USTOSUNKOWANIU DO UCZONOŚCI

1

Byłoby dobrze, gdyby język angielski wzorem greki posiadał jakieś określone słowo dla wyrażenia prosto i ogólnie sprawności, albo doskonałości umysłu, tak jak mamy słowo „zdrowie” używane w odniesieniu do naszej zwierzęcej struktury i „cnota” w zastosowaniu do moralnej natury. [...] Z braku innego terminu określam doskonałość czyli cnotę intelektu mianem Filozofii, wiedzy filozoficznej, rozszerzenia umysłu, czy też jego oświecenia (illumination). Terminów tych nierzadko używają współcześni pisarze.

Jakiegokolwiek damy jej miano, sądzę, że z racji historycznych sprawą Uniwersytetu jest czynić tę intelektualną kulturę swym bezpośrednim zadaniem, czyli trudnić się kształceniem intelektu — tak, jak praca szpitala polega na uzdrawianiu chorych i rannych, a szkoła jeździecka czy szermiercza względnie gimnazjon ma ćwiczyć członki cielesne, przytułek ma dawać wspomnienie i pociechę starcom, sierociniec strzec niewinności, a zakład poprawczy przywracać ją upadłym. Mówię, że Uniwersytet wzięty jako czysta idea, zanim spojrzymy nań jako na narzędzie Kościoła, ma właśnie ten cel i misję. Nie ma on na uwadze ani wszczepiania moralności, ani mechanicznej produkcji. Przyznaje, że nie ćwiczy umysłu ani w sztuce ani w pełnieniu obowiązków. Jego funkcją jest kultura intelektualna. Gdy to jest osiągnięte, praca jest wykonana, a nauczyciele mogą spocząć. Uniwersytet kształci umysł, aby dobrze rozumował we wszystkich dziedzinach, by zawsze sięgał po prawdę i ją pojmował. [...]

5

[...] przekazywanie wiedzy z pewnością jest albo warunkiem, albo środkiem zmierzającym ku poczuciu rozszerzenia czy oświecenia (enlightenment) umysłu, o którym dziś tak wiele w pewnych kołach słyszymy. Nie można temu zaprzeczyć. Lecz z drugiej strony jest równie jasne, że cały proces nie polega jedynie na przekazywaniu. Rozszerzanie umysłu nie sprowadza się do biernego przyjęcia pewnej ilości idei przedtem nieznanych. Chodzi o to, by umysł wychodził naprzeciw owym ideom, energicznie działał na wiele z nich jednocześnie i swobodnie się wśród nich obracał. Jest w tym

działanie siły porządkującej ustalającej znaczenie tego, co nabywamy — dzięki temu przedmioty naszej wiedzy stają się subiektywnie naszymi. By użyć znanego terminu: jest to proces trawienia tego, co przyjmujemy, co wprowadzamy w kontekst naszych poprzednich stanów myślowych. Twierdzę, że bez tego nie może nastąpić rozszerzenie umysłu. Nie przychodzi ono, jeśli brak porównywania jednej idei z drugą i systematyzowania ich w miarę, jak jawią się naszemu umysłowi. Czujemy, że nasze umysły rosną i rozszerzają się wtedy, gdy nie tylko uczymy się czegoś, lecz gdy przy tym wiążemy to, czego się teraz uczymy z tym, co już wiemy. Oświecenie (*illumination*) to nie proste dorzucenie czegoś do naszej wiedzy, lecz poruszenie, przesunięcie naprzód tego ośrodka umysłu, wokół którego obraca się zarówno to, co już wiemy, jak i to, czego się dowiadujemy, cała gromadząca się masa naszych intelektualnych nabytków. A więc prawdziwie wielki umysł, uznawany za taki w opinii ludzkości — jak intelekt Arystotelesa, Św. Tomasza i Newtona czy Goethego (zastanawiając się nad sprawami intelektu jako takiego świadomie czerpię przykłady z domeny katolickiej i spoza niej) — to umysł, który widzi łączność dawnego z nowym, przeszłości i terażniejszości, tego, co dalekie z tym, co bliskie, a także ma wgląd we wzajemne wpływy, bez których nie ma całości i nie ma centrum. Wielki umysł posiada wiedzę nie tylko o rzeczach samych, lecz także o ich prawdziwych wzajemnych relacjach; wiedzę, która nie powinna być uważana tylko za coś nabytego, lecz za filozofię. I odwrotnie — gdy ustanie ten proces analizy, porządkowania i harmonizowania, umysł nie doznaje rozszerzenia i nie uznajemy go ani za oświecony, ani za wszechstronny, choćby swą wiedzę dalej pomnażał. Sama pojemna pamięć nie czyni filozofa — podobnie jak słownik nie może być nazwany gramatyką. [...]

6

[...] Posiadłszy prawdziwe oświecenie umysł nigdy nie rozpatruje żadnej z części rozległego przedmiotu wiedzy bez myśli o tym, że jest to tylko część i bez wypływających z tej myśli skojarzeń. To sprawia, że każda rzecz w pewnym sensie prowadzi do wszelkich innych rzeczy — obraz całości jak gdyby udziela się każdej z osobnych części, aż całość zaczyna przedstawiać się wyobraźni jak duch przenikający i nasycający części składowe i nadający im jedno określone znaczenie. Jak wspomnienie o narządach ciała przypomina ich funkcję w ciele, jak słowo „stworzenie” nasuwa myśl o Stworzycielu, a słowo „poddani” — myśl o władcy, tak w umyśle filozofa (którego tu sobie abstrakcyjnie wykoncypowałem) elementy świata fizycznego i moralnego, nauki, sztuki, przedsięwzięcia i dą-

żenia, godności, urzędy, wydarzenia, opinie i osobistości — wszystko to widziane jest jako coś jednego, funkcje są korelatywne i stopniowo poprzez następujące kolejno kombinacje dążą do prawdziwego Centrum. [...]

Doskonałość intelektu, która jest wynikiem kształcenia i jego *beau ideal*, doskonałość, którą powinno się udostępniać jednostkom na miarę ich możliwości, ta doskonałość jest jasnym, spokojnym, dokładnym widzeniem i rozumieniem wszystkich rzeczy o tyle, o ile skończony umysł może je ogarnąć, każdą na jej miejscu i z zachowaniem cech dla niej charakterystycznych. To widzenie jest niemal prorocze z racji znajomości historii i prawie pokorne z racji znajomości ludzkiej natury; jest w nim niemal nadprzyrodzona miłość, płynąca z wolności od ciasnoty i uprzedzeń, jest też prawie że ten spoczynek, jaki zwykle daje wiara, ponieważ nic nie może zaskoczyć umysłu wzbogaconego tym widzeniem. Jest też wreszcie w tym widzeniu niemalże piękno i harmonia niebiańskiej kontemplacji, tak blisko jest się tu zżytym z wiecznym porządkiem rzeczy i muzyką sfer.

7

A teraz, jeśli wolno już uznać za oczywiste, że prawdziwym celem ćwiczenia intelektu i celem Uniwersytetu nie jest uczenie czy nabywanie wiedzy, lecz raczej myślenie lub rozum wdrożony we wiedzę, czyli to, co można nazwać Filozofią, będę już w stanie wyjaśnić i sprostować najrozmaitsze błędne poglądy na temat kształcenia uniwersyteckiego, szerzące się w dzisiejszych czasach. Stwierdzam zatem, że chcąc doskonalic intelekt musimy przede wszystkim wznosić się coraz wyżej, nie można bowiem osiągnąć prawdziwej wiedzy poprzestając na jednym i tym samym poziomie. Musimy uogólniać, ograniczać się do wskazywania metody, mieć jakiś wgląd w zasady, by stosując je, układać i porządkować kolejne nabytki. Czy nasze pole działania jest szerokie, czy ograniczone — to rzecz bez znaczenia, tak czy owak panować nad nim, to wzniesić się wyżej, ponad owo własne pole. Któż nie doświadczył podrażnienia umysłu i zaniepokojenia, jakie wywołuje pierwsza wizyta w rozległej, urozmaiconej okolicy, wędrówka krętymi drogami wśród wysokich żywopłotów, zielonych zboczy i gęstych lasów — wszystko zdaje się uśmiechać, lecz dla nas jest labiryntem. Podobne uczucie nadochodzi nas w nieznanym mieście, gdy nie mamy planu jego ulic. Słyszałem, że doświadczeni podróżnicy, przybywając w nieznaną stronę, wspinają się najpierw na jakieś wysokie wzgórze czy kościelną wieżę, by zapoznać się z całą okolicą. Podobnie trzeba stanąć ponad swoją wiedzą, a nie padać pod nią — bo zacznie nas

przygniatać; im więcej jej zgromadzicie, tym większy będzie ciężar. [...]

8

Nie sądzę, by istniało — przynajmniej dziś — wielkie niebezpieczeństwo nadmiaru wykształcenia, zagraża raczej już coś przeciwnego. Powiem wam, Panowie, co było praktycznym błędem ostatnich lat dwudziestu. Otóż bynajmniej nie załadowanie pamięci studenta mnóstwem nieprzetrawionej wiedzy, lecz wmuszanie w niego takiego mnóstwa rzeczy, że odrzucił wszystko. Był to błąd rozproszczenia i osłabienia umysłu przez podsuwanie nic nie znaczącej obfitości przedmiotów. Zakładano, że otrząskanie się z tuzinem gałęzi nauki jest rozszerzaniem umysłu, a nie, jak jest w rzeczywistości, jego spływaniem. Uważano, że zapoznanie się z uczonymi nazwami rzeczy i osób, zmyślne władanie duodecimos, chodzenie na wykłady co wymowniejszych profesorów, należenie do towarzystw naukowych oraz oglądanie doświadczeń na katedrze i okazów w muzeum nie jest rozpraszaniem, lecz postępowaniem. Uczyć się trzeba teraz wszystkiego naraz, zamiast najpierw jednej rzeczy a potem innej; niczego nie uczy się dobrze, lecz wielu rzeczy byle jak. Nauka ma przychodzić bez wysiłku, bez skupienia uwagi, bez trudu, bez założenia fundamentów, bez postępu i bez wykończenia. I nic w tym nie ma być indywidualnego — to właśnie ma być cudem naszej epoki!... Tym, czym jest maszyna parowa dla materii, tym ma być prasa drukarska dla umysłu — ma on działać mechanicznie, oświecenie ludności ma być urzeczywistnione biernie, prawie nieświadomie, przez samo mnożenie i rozpowszechnianie tomów.

Chłopiec czy dziewczyna w szkole, młody człowiek w college'u mechanik w mieście, polityk w senacie — wszyscy w ten czy inny sposób stali się ofiarami tego najbardziej niedorzecznego i szkodliwego złudzenia. Mądrzy ludzie zrazu podnieśli protest, ale na próżno, a stopniowo i oni poczuili się zobowiązani do zaspokajania żądań tego ducha, któremu nie potrafili stawiać oporu. Szli więc na ustępstwa o tyle, o ile pozwalało im sumienie, pod naciskiem przekonania, że inaczej ich własne instytucje straciłyby na sławie, zaćmione przez inne. A więc starali się zyskać na czasie, godząc się na posunięcia, które w głębi serca musieli traktować z politowaniem.

Nie należy przypuszczać, że skoro tak mówię, to widocznie żywię jakiś lęk przed dostępnością kształcenia dla ludu. Jest całkiem przeciwnie, jestem przeświadczony, że im więcej ludzie mają wykształcenia — byle tylko naprawdę byli kształceni — tym lepiej.

Ani też nie jestem wrogiem tanich wydań dzieł naukowych i literackich, które są teraz modne. Przeciwnie — widzę w nich wielką korzyść, wygodę i pożytek — ale dla tych tylko, którym kształcenie dało zdolność korzystania z książek.

[...] Mówię jedynie, że trzeba nazywać rzeczy po imieniu. Głęboka wiedza w zakresie jednej nauki i powierzchowne zapoznanie się z wieloma naukami to nie to samo; otrząskanie ze stoma przedmiotami czy zdolność zapamiętywania niezliczonych szczegółów to nie to samo co filozoficzne, czyli wszechstronne spojrzenie na rzeczy. Rozrywki nie są kształceniem, poler i ogląda też nim nie są. [...] Kształcenie to słowo wzniosłe — kształcenie jest przygotowywaniem do wiedzy i udzielaniem wiedzy na miarę przygotowania. Potrzebujemy oczu intelektu, aby wiedzieć, tak jak potrzebujemy oczu cielesnych, aby widzieć. Potrzebujemy tak celów, jak i organów intelektualnych — nie pozyskamy ich bez starania, przez sen czy przypadkiem. Najlepszy teleskop nie zastąpi oczu. Prasa drukarska i sala wykładowa bardzo nam pomogą, ale musimy być szczerzy: to my musimy wziąć na siebie pracę. Zgodnie z popularnym określeniem Uniwersytet to Alma Mater znająca swe dzieci, każde z osobna, a nie odlewnia, mennica czy kariat.

9

Zapewniam was, Panowie, że gdybym miał wybierać pomiędzy tak zwanym „Uniwersytetem”, który porzucił system rezydowania w college’ach i indywidualne kierowanie pracą studentów i nadawał stopnie akademickie każdej osobie, która by zdała egzamin z szeregu różnych przedmiotów, a Uniwersytetem, który by wcale nie miał profesorów i egzaminów, lecz tylko zgromadził razem pewną liczbę młodych ludzi na trzy czy cztery lata, a potem posyłał ich z powrotem w świat, jak miał to czynić Uniwersytet Oksfordzki sześćdziesiąt lat temu — otóż gdyby mnie zapytano, która z tych metod lepiej służy dyscyplinie intelektu, bez wahania dałbym pierwszeństwo temu Uniwersytetowi, który nic nie robi, nad tym, który by wymagał od swych adeptów zapoznawania się z wszelkimi naukami pod słońcem. Zważcie, że nie mówię tu o wyższości moralnej, bo jest jasne, że obowiązek uczenia się jest czymś dobrym, a nieróbstwo niedopuszczalnym występkiem — ja jednak mam tu ustalić, który ze sposobów postępowania jest bardziej skuteczny, gdy chodzi o ćwiczenie, kształtowanie i poszerzanie umysłu; który pozwala wysyłać w świat ludzi lepiej przygotowanych do pełnienia obowiązków zawodowych i obowiązków obywatelskich, ludzi obytych w świecie, ludzi, których imiona przejdą do potomności? Choć może to się wydawać paradoksem, jednak — skoro wyniki są sprawdzia-

nem systemu — wpływ szkół publicznych i kolegów angielskich na przestrzeni ostatniego wieku przechyli szalę na korzyść jednego z przedstawionych wyżej rozwiązań. Z drugiej strony można dyskutować, co by się stało, gdyby idealne systemy kształcenia, fascynujące wyobrażnię ludzi naszej epoki, mogły rzeczywiście wejść w życie — czy nie wyprodukowałyby one pokolenia ludzi ciasnych, lekkomyślnych i ubogich z punktu widzenia intelektu? Jak dotąd pewne jest, że Uniwersytety i inne szkoły, o których tu mówiłem, nie czyniąc wiele ponad zgromadzenie w wielkiej liczbie najpierw chłopców a potem młodych ludzi, choć obciążone żalosnymi niekształceniami moralnymi, głoszące chrześcijaństwo bez pokrycia i pogański kodeks moralny — jednak mogą się chlubić, że bez przestanku wydawały bohaterów, mężów stanu, pisarzy, filozofów — ludzi znanych z wielkich cnót naturalnych, słynących umiejętnościami handlowymi, znajomością życia, zdrowym sądem, wyrobionym smakiem i innymi zaletami. Ci ludzie uczynili Anglię tym, czym jest, zdolną do poddania sobie ziemi i zdolną do przewagi nad katolikami.

Jak to wytłumaczyć? Przypuszczam, że w następujący sposób: kiedy rzesza młodych ludzi, pełnych zapału, sympatycznych, szczerzych, i spostrzegawczych — a takimi są młodzi — schodzi się razem i wszyscy swobodnie stykają się między sobą w codziennym obcowaniu, z pewnością jeden student będzie się uczyć od drugiego, nawet jeśli wcale nie mieliby innych nauczycieli. Rozmowa jest przecież serią wykładów — tak właśnie z dnia na dzień zdobywa się nowe idee i poglądy, nowy materiał do myślenia, oraz zasady oceniania i postępowania. Dziecko musi się uczyć znaczenia informacji dostarczanych mu przez zmysły — to właśnie wydaje się być jego głównym zajęciem. Dziecko ma wrażenie, że wszystko, co widzi, jest blisko, póki nie nauczy się, że jest przeciwnie i dzięki praktyce nie dowie się, jak się rzeczy mają i jak używać pierwszych elementów wiedzy koniecznych dla zwierzęcego bytowania. Podobne uczenie się jest konieczne dla naszego społecznego bytowania, a zapewnia je duża szkoła czy kolegium. Ten efekt słusznie możemy nazwać rozszerzeniem umysłu w pewnej określonej dziedzinie. Tu bez nazbyt wielkiego trudu ogląda się cały świat na małym jego wycinku, bo uczniowie czy studenci pochodzą z różnych miejsc i mają bardzo różne pojęcia — wiele więc trzeba uogólnić, uzgodnić, wyeliminować; liczne są współzależności do ustalenia i reguły do ustanowienia. Wszystko to następuje w toku procesu prowadzącego do spojenia całego zbiorowiska, które pomалу nabiera jednolitego charakteru i tonu.

Proszę mnie dobrze zrozumieć, powtarzam, że nie biorę tu pod uwagę względów moralnych i religijnych; mówię tylko, że młoda

społeczność stanie się całością, będzie wcielać pewną specyficzną ideę, reprezentować doktrynę, stosować kodeks postępowania, dawać swym członkom zasady myślenia i działania. Zrodzi się w niej nauczanie żywe, które przyjmie postać samowyzwalającej się tradycji, czyli genius loci, jak to się zwie czasem. Ów duch nawiedza dom, w którym się zrodził, przenika i formuje kolejną jedną po drugiej osoby, które wprowadzimy w jego cień. Tak to się dzieje, że niezależnie od bezpośredniego instruowania przez przełożonych, w akademickich instytucjach protestanckiej Anglii odbywa się pewien proces samokształcenia: znajdujemy w nich pewne charakterystyczne zabarwienie myśli, pewien ton i uznany standard myślenia. Rozwija się on w jednostce, którą poddano jego wpływowi i w miarę narastania tego wpływu staje się podwójnym źródłem siły; raz dlatego, że wyciska na umyśle swe piętno, a ponadto ponieważ łączy między sobą ludzi. To działanie dotyczy również władz miejscowych, ponieważ także ci ludzie zostali w tym duchu wykształceni i wciąż są wystawieni na wpływ tej etycznej atmosfery. To jest rzeczywiste nauczanie, niezależnie od jakości jego norm i zasad prawdziwych czy fałszywych, dąży ono co najmniej do rozwijania intelektu, uznaje co najmniej, że wiedza jest czymś więcej niż biernym wchłonięciem okruchów i szczegółów. Wiedza jest czymś — i do czegoś prowadzi — do czegoś takiego, co nigdy nie zrodzi się nawet z najbardziej gorliwych wysiłków zbiorowiska nauczycieli, których nie łączą wzajemne sympatie ani głębsza wzajemna wspólnota, zbiorowiska egzaminatorów nie posiadających opinii, które mieliby odwagę głosić, ani wspólnych zasad — ludzi uczących gromadę młodzieży, która ich nie zna i nie zna siebie nawzajem; przepytujących z wielkiej liczby istotowo różnych przedmiotów nie powiązanych żadną szerszą filozofią. Niewiele w tym zmieni fakt, czy owo przepytywanie będzie miało miejsce trzy razy w tygodniu, trzy razy na rok, czy raz na trzy lata w przejmujących chłodem salach wykładowych lub z okazji popmatycznego jubileuszu.

10

Otóż tak — samouctwo w każdej postaci, w najściślejszym nawet sensie należy przełożyć nad taki system nauczania, który obiecując tak wiele, w rzeczywistości tak mało umysłowi daje. Zamknijcie bramy waszych kolegów przed szukającym wiedzy, zmusicie go przez to, by polegał na własnych badaniach i wysiłku a skorzysta na tym, bo będzie mu oszczędzone wejście na waszą wieżę Babel. [...]

John Henry Newman
tłum. i wybór: Jerzy Fijał
i Halina Bortnowska

MISJA UNIWERSYTETU

Reforma uniwersytecka nie może polegać przede wszystkim na usuwaniu wypaczeń, zniekształceń, ani też do tego się ograniczać.* Reforma jest zawsze tworzeniem nowych kształtów. Wypaczenia z reguły nie są istotnie ważne. Bowiem jedno z dwojga: albo są one odstępstwami od normy w najbardziej potocznym znaczeniu tego określenia, to znaczy odosobnionymi, rzadkimi przypadkami, albo weszły w nawyk i są tak częste, utrwalone i tolerowane, że nie ma sensu nazywać ich nadużyciami. W pierwszym przypadku pewne jest, że zostaną wyeliminowane automatycznie, w drugim próżne byłoby usiłowanie poprawy, bowiem częstość i zwykłość ich występowania wskazuje, że nie są to anomalie, a nieunikniony skutek fałszywych form. A więc przeciwko nim należałoby się skierować, nie przeciw nadużyciom.

Wszelka próba reformy ograniczona do poprawy trywialnych wypaczeń, jakie nastąpiły na naszym Uniwersytecie, poprowadzi nieodwołalnie do równie trywialnej reformy.

Ważna jest zwyczajna praktyka. Więcej: wyraźnym objawem, po którym poznać można, że kształty danej instytucji są właściwe, będzie fakt, iż wytrzyma ona bez wyraźnego załamania pewną dozę deformacji, podobnie jak zdrowy człowiek wytrzymuje ekscesy, które zwaliłyby z nóg słabego. Jednakże instytucja nie może wypracować sobie należytych form, dopóki precyzyjnie nie określi się jej misji.

Każda instytucja jest rodzajem maszyny; cała jej struktura i działanie winny być określone ze względu na funkcję, jakich spełnienia oczekuje się po niej. Innymi słowy: istota reformy uniwersytetu polega na właściwym określeniu jego misji. Wszelkie zmiany, poprawki i retusze, które nie wychodzą od uprzedniego przebadania jej z energiczną przenikliwością, w zdecydowanym dążeniu do prawdy, będą jedynie próżnym trudem.

Ponieważ tak nie czyniono, liczne próby poprawy, niekiedy kierowane najlepszymi chęciami, nie posłużyły ani nie posłużą do ni-

* José Ortega y Gasset, *Mision de la Universidad*, w: *Obras completas*, t. IV, Madrid 1969. Tekst rozprawy pierwszy raz opublikowany został w 1930 r.

czego, nie doprowadzą do spełnienia warunku, który jest konieczny i wystarczający do tego, aby jakikolwiek byt, indywidualny czy zbiorowy, zaistniał w całej swojej pełni. Chodzi mianowicie o to, by go umieścić w jego prawdzie, przywrócić mu własną autentyczność, a nie wysilać się, aby się stał tym, czym nie jest, fałszując jego nieuniknione przeznaczenie naszym arbitralnym pragnieniem.

Pośród autorów tych prób z ostatnich piętnastu lat — a nie mówmy o najgorszych — najlepsi, zamiast postawić sobie wprost i bez żadnych uników pytanie: „w jakim celu istnieje, po co tutaj jest i musi być Uniwersytet?” czynili rzecz najwygodniejszą i najbardziej bezpłodną, to znaczy podpatrywali to, co się dzieje na uniwersytetach narodów traktowanych jako źródło wzorów.

Nie potępiam informowania się na podstawie obserwacji szacownych bliźnich, ale to nie uwalnia nas od konieczności oryginalnego rozstrzygnięcia własnego losu. [...]

Błędne rozumowanie najlepszych: życie społeczne w Anglii było i jest jeszcze wspaniałe; a zatem angielskie szkoły średnie muszą być znakomite, ponieważ z nich życie to wyrosło. Niezwykła jest nauka niemiecka, a zatem Uniwersytet niemiecki jest instytucją modelową, bo w nim owa nauka się rodzi. Naśladujemy więc angielskie szkoły średnie i niemieckie szkolnictwo wyższe.

Błąd ten wywodzi się z całego zeszłego stulecia. Anglicy zwyciężają Napoleona I: „Bitwa pod Waterloo została wygrana przez boiska w Eton”. Bismarck miażdży Napoleona III: „Wojna 70 roku jest zwycięstwem pruskiego nauczyciela i niemieckiego profesora”.

Sądy takie wywodzą się z podstawowego błędu, który trzeba wykorzenić z głów, a polegającego na przekonaniu, że narody są wielkie, ponieważ mają dobre szkoły — podstawowe, średnie czy wyższe. Jest to pozostałość „idealistycznej” bigoterii ubiegłego wieku. Przypisuje ona szkole historyczną moc twórczą, której szkoła nie ma, ani mieć nie może. Zeszły wiek, aby odczuć entuzjazm, aby głęboko coś cenić, musiał to przesadzić, zmitologizować. Z całą pewnością naród, kiedy osiąga wielkość, ma także dobrą szkołę. Nie ma wielkiego narodu, jeśli jego szkoły są liche. Ale to samo można powiedzieć o jego religii, polityce, ekonomii i jeszcze o tysiącu innych rzeczy.

Siła danej nacji powstaje jako pewna całość. Jeśli w kraju panuje polityczne znikczemnienie, na nic zda się oczekiwać czegośkolwiek po najlepszej nawet szkole. Można sobie najwyżej wyobrazić szkołę kształcącą mniejszość, która żyje na uboczu i w stanie sprzeciwu wobec panującego stanu rzeczy. Być może pewnego dnia ludzie w niej wykształceni zyskają wpływ na życie swojego kraju

i poprzez jego całość osiągną rzeczywiste podniesienie poziomu szkoły narodowej (a nie tylko kształcącej mniejszość).

Zasada szkolnictwa: szkoła, jako jedna z głównych instytucji danego kraju, w znacznie większym stopniu zależy od atmosfery publicznej, jaką jest nasycona, niż od atmosfery pedagogicznej, sztucznie wytworzonej w obrębie jej murów. Szkoła jest dobra tylko wtedy, kiedy ciśnienia obu tych atmosfer są sobie równe.

Wniosek: choćby angielska szkoła średnia i niemiecki Uniwersytet były doskonałe, to jednak nie da się ich przenieść, bowiem jako takie są one jedynie częstką samych siebie. Pełnię ich rzeczywistości stanowi kraj, który je stworzył i utrzymuje.

Ponadto owo fałszywe rozumowanie, wpadające w błędne koło, przeszkodziło ludziom uwikłanym w nie spojrzeć wprost na same szkoły i dostrzec, czym są one wyłącznie jako instytucje. Mieszano je z tym, co w nich, siłą rzeczy, pochodziło z charakteru angielskiego życia społecznego czy niemieckiej myśli. Ponieważ jednak nie możemy przenieść tutaj ani angielskiego życia, ani myśli niemieckiej, a najwyżej nagie instytucje pedagogiczne, jest rzeczą wielkiej wagi, aby widzieć, czym są one same przez się, pomijając towarzyszące im ogólne zalety owych krajów.

I wtedy widać, że Uniwersytet niemiecki jako instytucja jest rzeczą raczej żalosną. Jeśli nauka niemiecka miałaby rodzić się wyłącznie z instytucjonalnych cnót Uniwersytetu, bardzo byłaby mierna. Na szczęście swobodny wiatr, który owiewa duszę niemiecką, niesie mnóstwo bodźców dla nauki, co uzupełnia poniekąd ogromne defekty tamtejszego Uniwersytetu. Niewiele wiem o angielskim szkolnictwie średnim, ale to, co dostrzegam, także skłania mnie do sądu, iż jest ono pełne braków w swoich formach instytucjonalnych.

Ponieważ nasi najlepsi profesorowie zadowolają się naśladownictwem, uchylając się od imperatywu przemyślenia problemów na własną odpowiedzialność, przeto są duchowo opóźnieni o piętnaście czy dwadzieścia lat, choćby nawet w szczegółach swoich nauk byli na bieżąco. Jest to tragiczne opóźnienie wszystkich, co pragną uniknąć wysiłku autentyczności, wysiłku tworzenia własnych przekonań. Podana liczba lat nie jest przypadkowa. Wszelki wytwór historyczny — nauka, polityka — pochodzi z ducha danego czasu, czy też z pewnej formacji umysłu ludzkiego. Formacja ta pojawia się w stałym rytmie — wraz z każdym nowym pokoleniem. Emanacje ducha danego pokolenia tworzą zespół idei, ocen itd. Ten, kto naśladuje owe wytwory, musi czekać, aż będą one gotowe — to znaczy do czasu, kiedy poprzednie pokolenie zakończy swoją robotę — i przyjmuje jego zasady, kiedy chyli się ono ku

schyłkowi, a następna młoda generacja rozpoczyna już swoją reformę, królowanie nowego ducha. Każde pokolenie walczy przez piętnaście lat, aby zwyciężyć, a stworzone przezeń wzorce trwają kolejnych lat piętnaście. Nieubłagany jest anachronizm narodów naśladowczych lub nieautentycznych.

Za granicą trzeba szukać informacji, ale nie wzorów.

Nie ma zatem sposobu, aby uniknąć kluczowego pytania: jaka jest misja Uniwersytetu?

[...]

Wyższe nauczanie polega na nauce zawodu i badaniach naukowych. Nie podejmując chwilowo tego tematu, mimochodem tylko dajmy wyraz naszemu zaskoczeniu na widok połączenia i zespolenia dwóch zadań tak bardzo odmiennych. Nie ma bowiem wątpliwości, że adwokat, sędzia, lekarz, aptekarz, gimnazjalny nauczyciel łaciny czy historii to zupełnie co innego niż teoretyk prawa, fizjolog, biochemik, filolog itp. Pierwsze z wymienionych terminów to nazwy zawodów praktycznych, następne — to nazwy zajęć czysto naukowych. Z drugiej strony, społeczeństwo potrzebuje wielu lekarzy, aptekarzy i pedagogów, a tylko ograniczonej liczby naukowców.¹ Gdyby potrzebowało ich naprawdę wielu, byłoby to katastrofą, bowiem powołanie naukowe jest i rzadkie, i bardzo szczególnego rodzaju. Zdumiewa więc, że nauczanie zawodu, przeznaczone dla wszystkich, i badanie naukowe, przeznaczone dla nielicznych, występują w ścisłej łączności. Ale pozostawmy jeszcze chwilę ten problem bez odpowiedzi. Czy zatem nauczanie wyższe to wyłącznie nauka zawodu i badania? Na pierwszy rzut oka nie dostrzegamy niczego więcej. Tym niemniej, jeśli weźmiemy do ręki lupę i szczegółowo wejrzymy w programy nauczania, stwierdzimy, że poza nauką przedmiotów zawodowych i badaniami naukowymi, prawie zawsze wymaga się od studenta uczestnictwa w jakimś kursie o charakterze ogólnym — historii czy filozofii.

Nie potrzeba szczególnie wyteżać wzroku, aby rozpoznać w tym wymogu ostatni i smętny szczytek czegoś znacznie większego i ważniejszego. Pozostałość szczytkową — zarówno w biologii jak w historii — rozpoznajemy po tym, że nie sposób zrozumieć, po co ona jest. W postaci, w jakiej się jawi, nie służy niczemu i trzeba cofnąć się do wcześniejszego okresu ewolucji, w którym to, co dziś jest jedynie resztką, kikutem, okazuje się kompletne i skutecznie funkcjonujące.² Usprawiedliwienie, jakie dziś daje się tej zasadzie uni-

¹ Liczba ta winna być wyższa niż obecnie, ale i tak znacznie niższa niż ilość zatrudnionych w innych zawodach.

² Proszę sobie wyobrazić życie w czasach pierwotnych. Jedną z jego głównych cech jest brak bezpieczeństwa osobistego. Zbliżenie się dwóch osób jest zawsze

wersyteckiej, jest bardzo nieprecyzyjne. Wypada — powiada się — aby student otrzymał coś z zakresu „kultury ogólnej”.

„Kultura ogólna”. Absurd tego określenia odsłania jego nieszczerść. Kultura — w odniesieniu do ducha ludzkiego — a nie do bytów czy zbóż — może być wyłącznie ogólna. Nie jest się „kulturalnym” w fizyce czy matematyce. W tych dziedzinach można być wykształconym. Używając określenia „kultura ogólna” stwierdza się zamiar udzielenia studentowi pewnej wiedzy ozdabiającej i z grubsza kształcącej jego charakter albo inteligencję. Dla tak nieokreślonego celu wszystko jedno, czy użyjemy tej czy tamtej dyscypliny spośród tych, które są traktowane jako najmniej techniczne i najbardziej nieścisłe: niechże więc będzie to filozofia, historia albo socjologia!

Ale oto jeśli cofniemy się do epoki, w której Uniwersytet został stworzony — do średniowiecza — zobaczymy, że obecna pozostałość jest jedynie skromnym przeżytkiem tego, co podówczas stanowiło zasadniczy trzon wyższego wykształcenia.

Uniwersytet średniowieczny nie prowadzi badań;³ niewiele zajmuje się kształceniem zawodowym; wszystko w nim jest... „kulturą ogólną” — teologia, filozofia, „sztuki”.

Ale to, co dziś nazywa się „kulturą ogólną” nie było nią dla średniowiecza; nie było ozdobą umysłu ani dyscypliną charakteru, a przeciwnie, stanowiło system idei dotyczących świata i ludzkości, jakie posiadał człowiek owych czasów. Był to zatem repertuar przekonań, które winny były skutecznie wyznaczać kierunek jego egzystencji.

Życie jest chaosem, dziką puszcza, płataniną. Człowiek gubi się w nim. Ale jego umysł reaguje wobec tego poczucia tonięcia i zagubienia: pracuje, aby znaleźć w puszczy „drogi”, „szlaki”,⁴ to znaczy jasne i trwałe idee na temat Uniwersum, pozytywne przekonania dotyczące tego, czym są rzeczy i świat. Ich zespół, ich system stanowi kulturę w prawdziwym sensie tego słowa; a zatem coś wręcz przeciwnego niż ozdoba. Kultura jest tym, co ratuje z życiowej topieli, ona pozwala człowiekowi żyć w ten sposób, iż

niebezpieczne, bowiem wszyscy chodzą uzbrojeni. Należy zatem ubezpieczyć to zbliżenie za pośrednictwem norm i ceremonii, w których daje się do zrozumienia, że broń została odłożona i że dłoń nie sięgnie ragle po jakiś ukryty oręż. W tym celu najlepiej, zbliżając się, uchwycić rękę drugiego, tę, co służy do zabijania, to jest na ogół prawicę. Oto pochodzenie i cel powitania przez uścisk dłoni, które dziś, oderwane od życia pierwotnego, jest niezrozumiałe, a zatem stanowi szczątkową pozostałość.

³ Co nie znaczy, że w średniowieczu nie prowadzono badań naukowych.

⁴ Dlatego właśnie z początkiem wielkich kultur pojawia się termin oznaczający „drogę” — *hodós* i *methodos* Greków, *tao* i *te* Chińczyków, „ścieżka prawdy” Hindusów.

życie jego nie staje się bezsensowną tragedią albo dogłębnym znikczemnieniem.

Nie możemy żyć *po ludzku* bez idei. Od nich zależy to, co czynimy, a żyć, to nade wszystko czynić. Prastara indyjska księga powiada: „Nasze postęпки idą za naszymi myślami, podobnie jak koło wozu toczy się za ralicą wołu”. W tym sensie — który nie ma nic wspólnego z intelektualizmem⁵ — *jesteśmy* swoimi ideami.

[...] Człowiek zawsze rodzi się w jakiejś epoce. To znaczy, że jest powołany do spełniania swojego życia na określonym poziomie ewolucji ludzkich przeznaczeń. Człowiek należy współsubstancjalnie do pewnego pokolenia, a każde pokolenie umieszcza się nie gdziekolwiek bądź, ale — ściśle i dokładnie — powyżej poprzedniego. Znaczy to, że musi się żyć na poziomie swoich czasów⁶, a przede wszystkim na poziomie idei swojego czasu.

Kultura stanowi żywotny system idei każdego czasu. Nie chodzi bynajmniej o to, by te idee czy przekonania miały charakter naukowy. Kultura nie jest nauką. Dla naszej obecnej kultury jest charakterystyczne, że znaczna część jej zawartości wywodzi się z nauki; ale w innych kulturach tak nie było, ani też nie jest powiedziane, że w naszej będzie to miało miejsce zawsze w tej samej mierze co teraz.

W porównaniu z Uniwersytetem średniowiecznym dzisiejsza uczelnia niepomierne skomplikowała nauczanie zawodowe, w załączku udzielane w tamtej epoce, i dodała badania naukowe, natomiast zrezygnowała niemal całkowicie z nauczania czy przekazywania kultury.

Była to, rzecz jasna, okropność. Dzisiaj Europa ponosi zgubne konsekwencje tego stanu rzeczy. Katastrofalny charakter obecnej sytuacji europejskiej należy zawdzięczać temu, że przeciętny Anglik, Francuz czy Niemiec są niekulturalni, nie dysponują żywotnym systemem idei na temat człowieka i świata, odpowiednim do współczesności. Ów przeciętny osobnik jest nowym barbarzyńcą, zacofanym wobec swojej epoki, prymitywnym i archaicznym w porównaniu z przerażającą aktualnością stojących przed nim problemów⁷. Ten nowy barbarzyńca jest z reguły bardziej wykształcony zawodowo niż dawniej, ale też bardziej niekulturalny — niezależnie od tego, czy jest inżynierem, lekarzem, adwokatem czy naukowcem.

Za to nieoczekiwane barbarzyństwo, za ów głęboki i tragiczny anachronizm ponoszą winę przede wszystkim pretensjonalne XIX-

⁵ Nasze idee i przekonania mogą być z powodzeniem antyintelektualistyczne. Tak, jak moje i, ogólnie rzecz biorąc, naszej epoki.

⁶ Na temat pojęcia „poziomu czasów” patrz mój *Bunt mas*.

⁷ W poprzednio cytowanej książce analizuję wyczerpująco te niewesołe fakty.

wieczne Uniwersytety, i gdyby fala wspomnianego barbarzyństwa zmiotła je w gorące rewolucji, to skarżąc się, nie miałyby racji. Jeśli dobrze się nad tym zastanowić, to trzeba przyznać, że niezwykły, fantastyczny rozwój nauki, będący ich zasługą, nie okupuje ich winy. Nie bądźmy niewolnikami nauki. Nauka jest największym cudem w ludzkim ręku; ale ponad nią znajduje się ludzkie życie, które ją umożliwia. A przeto nie może ona okupić zbrodni przeciwko elementarnym warunkom życia.

[...]

W księdze *Czuang - cy* autorstwa chińskiego myśliciela, który żył w IV wieku przed naszą erą, wypowiadają się postacie symboliczne i jedna z nich — Bóstwo Morza Północnego — mówi: „Jakże mógłbym rozmawiać o morzu z żabą, skoro nie wyszła ona ze swej kałuży? Jakże mógłbym rozmawiać o lodzie z ptakiem letnim, skoro żyje on zawsze w jednej porze roku? Jakże mógłbym rozmawiać z uczonym o Życiu, skoro jest on więźniem swojej doktryny?”



[...]

Trzeba było czekać do początków XX wieku, aby zobaczyć ów niezwykły spektakl: specyficzną brutalność i agresywną głupotę w zachowaniu człowieka, który wie dużo o jednej rzeczy, a we wszystkich innych jest kompletnym ignorantem⁸. Profesjonalizacja i specjalizacja nie będąc należycie zrównoważone rozbiły na kawałki człowieka Europy, który z tej racji jest nieobecny wszędzie tam, gdzie być usiłuje i powinien. Inżynier ma w sobie inżynierię; jest tylko strzępem i fragmentem Europejczyka, który będąc pewnym integralum, nie może się odnaleźć w swoim fragmencie określonym mianem „inżynier”. Podobnie we wszystkich innych przypadkach. Kiedy w przekonaniu, że to jedynie barokowy i przesadny chwyt retoryczny mówimy, że „Europa się rozpada”, wypowiadamy zdanie bliższe prawdy, niż się zwykle sądzi. Istotnie: osuwanie się w ruiny naszej Europy, dzisiaj widoczne, stanowi rezultat niedostrzegalnej parcelacji, jakiej ofiarą padał stopniowo mieszkaniowiec Europy⁹.

Wielkie zadanie, jakie natychmiast trzeba podjąć, ma w sobie coś z lamigłówni — powiedzmy tak bez zbędnych aluzji. Należy zrekonstruować z rozproszonych kawałków — disiecta membra — żywotną jedność człowieka Europy. Należałoby osiągnąć

⁸ Patrz w *Buncie mas* rozdział zatytułowany „Barbarzyństwo specjalizacji”.

⁹ Ow fakt jest bez wątpienia prawdziwy; można go potwierdzić nie tylko w sposób ogólnikowy i przybliżony, ale da się z całą ścisłością określić etapy i sposoby owej postępującej parcelacji w trzech pokoleniach ubiegłego wieku i w pierwszym pokoleniu obecnego.

to, aby wszyscy, albo — unikając utopijności — wiele osób doszło, każda własną drogą, do wspomnianej jedności. Cóż może do tego doprowadzić, jeśli nie Uniwersytet?

Nie ma zatem innego sposobu, jak dodać do funkcji, które dziś już usiłuje spełniać Uniwersytet, jeszcze i tę jedną, ogromną i niezbywalną.

Dlatego też, poza Hiszpanią, energicznie zaznacza się ruch, dla którego wyższe nauczanie oznacza przede wszystkim nauczanie kultury, czyli przekazywanie młodemu pokoleniu tego systemu idei na temat świata i człowieka, jaki dojrzał w poprzedniej generacji.

Nauczanie wyższe pojawia się nam przeto jako zintegrowane przez te oto trzy funkcje:

I. Przekazywanie kultury.

II. Nauczanie zawodu.

III. Badanie naukowe i kształcenie nowych naukowców.

Czy w ten sposób odpowiedzieliśmy na nasze pytanie, jaka jest misja Uniwersytetu?

Bynajmniej; zgromadziliśmy jedynie na bezładny stos wszystko to, czym Uniwersytet, wedle własnej opinii, winien się zajmować, i coś jeszcze, czego naszym zdaniem nie robi, a co koniecznie robić powinien. W ten sposób przygotowaliśmy jedynie pytanie, nic więcej.

[...]

Nauczanie, nawet ograniczone tak jak dotąd do uczenia zawodu i badań, obejmuje bajeczną obfitość materiału. Niemożliwe jest, aby przeciętnemu niezłemu studentowi udało się przyswoić choćby z grubsza to, czego Uniwersytet ma z zamiar go wyuczyć. Otóż: dane instytucje istnieją — są potrzebne i sensowne — dlatego, że istnieje człowiek przeciętny. Gdyby istniały jedynie istoty wyjątkowe, to bardzo prawdopodobne, że nie byłoby ani zakładów pedagogicznych ani instytucji władzy.¹⁰ Trzeba więc koniecznie odnosić każdą instytucję do człowieka o średnich uzdolnieniach; jest ona stworzona dla niego i on winien być dla niej jednostką miary.

Przypuśćmy przez chwilę, że na obecnym Uniwersytecie nie zachodzi nic, co można by określić jako wypaczenie. Wszystko toczy się tak, jak powinno, wedle własnych roszczeń Uniwersytetu. A jednak nawet wtedy, zapewniam, obecny Uniwersytet byłby czystym i zgodnym ze swą konstytucją wypaczeniem; byłby bowiem fałszem.

Efektywne ogarnięcie przez przeciętnego studenta tego, czego usi-

¹⁰ Anarchizm jest logiczny, kiedy broni twierdzenia o zbędności, a zatem o szkodliwości wszelkich instytucji, bowiem wychodzi z założenia, iż każdy człowiek jest wyjątkowy a natywnie — dobry, roztropny, inteligentny i sprawiedliwy.

luje się go nauczyć, jest tak gruntownie niemożliwe, że zgoda na tę klęskę stała się konstytutywną cechą życia uniwersyteckiego. To znaczy, faktycznie z góry uważa się dziś powszechnie za nierealne to, za co Uniwersytet się podaje. Akceptuje się zatem fałsz w samym życiu instytucji. Z tego zafałszowania czyni się samą istotę instytucji. To właśnie jest źródło wszelkiego zła — jak zawsze w życiu, indywidualnym czy zbiorowym. Grzech pierworodny sprowadza się do tego, że nie jest się naprawdę tym, kim się jest. Możemy starać się być czym się nam podoba, ale nie wolno udawać, że jesteśmy tym, czym nie jesteśmy, zgadzać się na oszukiwanie siebie samych, przywykać do kłamstwa co do samej naszej istoty. Jeśli normalny ustrój człowieka czy instytucji jest fikcyjny, płynie stąd wszechogarniająca demoralizacja. Powoduje ona na koniec spodlenie, bo nie sposób przywyknąć do fałszowania samego siebie, nie tracąc dla siebie szacunku.

Dlatego powiedział Leonardo: „*Chi non puo quel che vuol, quel che puo voglia*”. (Kto nie może czego chce, niech chce to, co może). [...] Instytucja, która pozoruje dawanie i wymaganie tego, czego nie może ani dać, ani wymagać, jest instytucją fałszywą i zdemoralizowaną. A mimo to owa zasada fikcji inspiruje wszelkie projekty i strukturę dzisiejszego Uniwersytetu.

Dlatego sądzę, że nieuniknione jest wywrócenie na nice całego Uniwersytetu, albo, co jest tym samym, jego gruntowna reforma, wychodząca od przeciwnej zasady. Zamiast uczyć tego, czego wedle utopijnego pragnienia, uczyć się powinno, trzeba uczyć tylko tego, czego można uczyć, to jest czego można się nauczyć.

[...]

CZYM UNIWERSYTET WINIEN BYĆ „PRZED WSZYSTKIM”. UNIWERSYTET, ZAWÓD, NAUKA.

Stosując te zasady dochodzimy do następujących twierdzeń:

A) Uniwersytet polega najprzód — i na razie — na wyższym wykształceniu, jakie powinien otrzymywać przeciętny człowiek.

B) Z przeciętnego człowieka trzeba zrobić przede wszystkim człowieka kulturalnego — tj. umieścić go na poziomie czasów. Zatem podstawową i centralną funkcją Uniwersytetu jest nauczanie wielkich dyscyplin kultury.

Są one następujące:

1. Fizyczny obraz świata (Fizyka).
2. Najważniejsze zagadnienia życia organicznego (Biologia).
3. Proces historyczny rodzaju ludzkiego (Historia).

4. Struktura i funkcjonowanie życia społecznego (Socjologia).
5. Plan Uniwersum (Filozofia).

C) Przeciętnego człowieka należy dobrze wykształcić zawodowo. Obok nauczania kultury Uniwersytet wykształci go, przy pomocy zabiegów intelektualnie najbardziej powściągliwych, bezpośrednich i skutecznych, na dobrego lekarza, prawnika, profesora matematyki czy historii w gimnazjum. Specyficzny charakter nauki zawodu wyjaśni się nam dopiero wtedy, gdy poddamy to twierdzenie pod dyskusję.

D) Nie widać żadnej przekonującej racji, dla jakiej przeciętny człowiek potrzebowałby albo powinien być uczonym. Wniosek jest gorszący: nauka w swym właściwym sensie, tj. badanie naukowe, nie należy w sposób bezpośredni i konstytutywny do podstawowych funkcji Uniwersytetu, ani też nie towarzyszy im po prostu. Wszelako w jakimś sensie Uniwersytet jest nieodłączny od nauki, a zatem muszą być w nim obecne także czy też ponadto badania naukowe — to sprawa, którą wkrótce wyjaśnimy.

Bardzo możliwe, że ta heretycka opinia ściągnie na siebie potop idiotycznych sprzeczności, które zawsze zagrażają każdej sprawie, wisząc na horyzoncie jak nabrzmiałe brzuszysko chmury burzowej. Nie wątpię, że mogą istnieć poważne zastrzeżenia wobec mojej tezy; ale zanim się one pojawią, nastąpi zwyczajny wybuch wulkanu pełnego banałów, jakim jest każdy człowiek mówiący o czymś bez uprzedniego przemyślenia danej sprawy.

Zarysowany wyżej plan Uniwersytetu zakłada u czytelnika życzyliwy zamiar nie mieszania trzech rzeczy, które są aż nadto różne: kultury, nauki i profesji intelektualnej. Unikajmy tego, by wszystkie koty wydawały nam się czarne, bowiem dostarczyłoby to podstaw do oskarżenia nas o nieumiarkowaną skłonność do nocnych mroków.

Przed wszystkim odróżnijmy naukę od zawodu. Nauka nie jest byle czym. Nie jest nauką kupno mikroskopu albo zmiatanie laboratorium, ale nie jest nią też wykładanie albo uczenie się treści zawartych w nauce. W swym właściwym i ścisłym sensie nauka oznacza badania: stawianie problemów, prace nad ich rozwiązaniem, osiąganie wyników. Kiedy się już do nich dojdzie, wszystko, co z nimi się czyni¹¹, nie należy już do nauki. Dlatego nie jest nauką przyswajanie sobie treści danej nauki ani ich wykładanie, podobnie jak używanie ich i stosowanie. Być może trzeba — zobaczmy, z jakimi zastrzeżeniami — aby człowiek wykładający daną dyscyplinę sam był naukowcem. Ale ściśle rzecz biorąc nie jest to

¹¹ Z wyjątkiem ponownego ich zakwestionowania i przekształcenia w problemy (poddania krytyce), a zatem powtórzenia całego procesu badawczego.

konieczne, i w rzeczy samej byli i są wybitni nauczyciele, którzy sami nie są badaczami, to znaczy naukowcami. Wystarczy, iż znają swoją naukę. Ale znać, to nie znaczy badać. Badanie jest odkrywaniem prawdy lub przeciwnie: wykazywaniem błędu. Znać — to po prostu pojmować dobrze tę prawdę, posiadać ją gotową już, osiągniętą.

U początków nauki, w Grecji, kiedy prawie nie było jeszcze gotowej nauki, nie istniało dzisiejsze ryzyko pomylenia jej z tym, czym ona nie jest. Do tego stopnia, że określające ją słowa ukazywały swój ścisły sens zawarty w czystym poszukiwaniu, w pracy twórczej, badaniu. Jeszcze współcześni Platona i nawet Arystotelesa nie dysponowali terminem odpowiadającym dokładnie — wraz z całą jego wieloznacznością — naszemu wyrazowi „nauka”. Powiadali „historia”, „exetaxis”, „filozofia”, co znaczy — z tym czy innym odcieniem — zajęcie, ćwiczenie, zapytywanie, dążenie, ale nie — posiadanie. Sama nazwa „filo-sofia” zrodziła się z uśłowiania, aby nie mylić zwyczajnej wiedzy z owym rodzajem nowej aktywności, którą, w przeciwieństwie do bycia wiedzącym, stanowi poszukiwanie wiedzy¹².

Nauka jest jednym z największych dzieł człowieka. Oczywiście jest czymś większym niż Uniwersytet jako instytucja kształcąca. Bowiem nauka jest twórczością, a działania pedagogiczne stawiają sobie za cel jedynie nauczyć owej twórczości, przekazać ją, zarazić nią, dać jej wyniki do przemyślenia. Nauka jest rzeczą wielką i bardzo delikatną — chcąc nie chcąc, wyklucza przeciętnego człowieka. Wymaga ona bardzo szczególnego i niezmiernie rzadkiego typu powołania. Uczony staje się współczesnym mnichem.

Roszczenie, aby zwyczajny student był naukowcem, jest więc śmieszne; mogło ono powstać jedynie na podłożu nałogowo utopijnego myślenia, tak charakterystycznego dla pokoleń poprzedzających nasze. Ponadto nie jest to wcale pożądany stan idealny. Nauka jest jedną z największych rzeczy, ale bynajmniej nie jedyną. Istnieją obok niej inne, równie wzniosłe i nie ma powodu, aby właśnie ona, wypierając je, stała się głównym zajęciem ludzkości. A przede wszystkim — nauka to coś wielkiego, owszem, ale uczeni wcale tacy nie są. Być człowiekiem nauki, to pewien sposób ludzkiej egzystencji równie, a nawet bardziej ograniczony niż pewne inne możliwe i wyobrażalne sposoby. Nie chcę ani nie mogę teraz analizować tego, co to znaczy być człowiekiem nauki. [...] Streszczam tylko sprawy najpilniejsze i zwracam uwagę, że jak powszechnie wiadomo, prawdziwi uczeni bywają nieraz jako ludzie, przynaj-

¹² Termin *episteme* odpowiada raczej zbiorowi znaczeń, jakie ogarnia termin *poznanie*. Na temat zdziwienia nowością określenia *filosofia* proszę sobie przypomnieć Cyncerona w *Tusculanae disputationes*, V, 3.

mniej do tej pory, potworami, maniakami, jeśli nie zupełnymi szaleńcami. Wartościowe i wspaniałe są treści, jakie wydzielają te niezmiernie ograniczone istoty: perła, a nie skorupa. Nie warto „idealizować” i przedstawiać sobie jako idealny taki stan, w którym wszyscy byliby uczonymi, nie zdawszy sobie najpierw dokładnie sprawy z wszelkich warunków — z których jedno są niezwykle, inne zaś na wpół chorobliwe — jakie zazwyczaj umożliwiają bycie naukowcem¹³.

[...]

Trzeba także otrząsnąć śmiało drzewo zawodów z nauki, w tym celu, aby pozostało na nim jedynie to, co koniecznie potrzebne dla samych zawodów, których nauczanie znajduje się dziś w stanie całkowicie surowym. Wszystko tu należy dopiero rozpocząć¹⁴. Inteligentna racjonalizacja pedagogiczna pozwoliłaby uczyć zawodu znacznie skuteczniej i pełniej, w krótszym czasie i z mniejszym wysiłkiem.

Teraz jednak zwróćmy się ku innemu rozróżnieniu, mianowicie pomiędzy nauką a kulturą.

KULTURA I NAUKA

[...]

Kultura jest systemem żywych idei, jakimi dysponują każde czasy. Albo lepiej: jest systemem idei, od których wychodząc, żyją dane czasy. Nie ma bowiem rady, nie ma tu możliwości ucieczki: człowiek żyje zawsze wychodząc od określonych idei, stanowiących podłoże, na którym wspiera się jego egzystencja. Owe, jak je nazywam, „idee żywe albo idee, którymi się żyje” są po prostu repertuarem naszych efektywnych przekonań dotyczących tego, czym jest świat i nasi bliźni, dotyczących hierarchii wartości rzeczy i działań.

Posiadanie czy nie posiadanie takiego repertuaru nie zależy od naszego wyboru. Chodzi tu o nieuniknioną konieczność, konstytutywną dla każdego ludzkiego życia, jakiejkolwiek by ono było. Rzeczywistość, jaką zwykliśmy określać mianem „życie ludzkie”, nasze życie czy cudze, nie ma nic wspólnego z biologią — nauką o organizmach. Biologia, jak każda inna nauka, jest jedynie określonym zajęciem, któremu pewni ludzie poświęcają swoje „życie”.

¹³ Powszechnie znana jest na przykład łatwość, z jaką uczeni zawsze oddawali się na usługi tyranii. Nie jest to przypadek ani fałszywe poczucie odpowiedzialności. Ma to swoją głęboką, a nawet godną szacunku przyczynę.

¹⁴ Sama idea lub idealny prototyp każdego zawodu — co to znaczy być lekarzem, sędzią, adwokatem, profesorem gimnazjalnym — nie jest obecnie nawet zarysowana w zbiorowych wyobrażeniach, nikt też nie zajmuje się tym, aby ją przestudiować i określić.

Podstawowy i prawdziwy sens słowa „życie” nie jest więc biologiczny ale biograficzny, czyli taki, jaki od zawsze posiada ono w języku potocznym. Oznacza ogół tego, co robimy i czym jesteśmy, ów niezmierny trud — jaki każdy musi ponosić na własny rachunek — aby utrzymać się w świecie, aby wędrować czy też kierować sobą pośród rzeczy i istot obecnych wokół. „Życie, to znaczy mieć do czynienia ze światem, kierować się ku niemu, działać w nim, zajmować się nim”¹⁵. Gdyby owe akty i działania, na których polega nasze życie, powstawały w nas mechanicznie, nie byłyby życiem, ludzkim życiem. Działania automatu nie są przejawem życia. Powaga sprawy bierze się stąd, iż życie nie jest nam dane gotowe, ale że chcąc nie chcąc musimy sami decydować o nim stale, chwila za chwilą. W każdej minucie stajemy wobec konieczności odpowiedzi na pytanie, co będziemy robić w najbliższej przyszłości, a to oznacza, że życie stanowi dla człowieka nieustający problem. Aby teraz zadecydować, co robi i czym będzie za moment, musi, chcąc nie chcąc, nakreślić sobie plan, choćby miał on być prosty i dziecinny. Nie w tym rzecz, że powinien go nakreślić, ale w tym, że niemożliwe jest życie, wzniosłe czy nędzne, roztropne czy głupie, które z istoty swej nie polegałoby na postępowaniu wedle planu¹⁶. Nawet zdanie swego życia na przypadek w godzinie rozpacz jest przyjęciem pewnego planu. Wszelkie życie, siłą rzeczy, „planuje” samo siebie. Albo, co wychodzi na jedno: decydując o każdym swoim akcie podejmujemy decyzję, ponieważ wydaje się on nam tym, który w danych okolicznościach ma najwięcej sensu. Znaczy to, że wszelkie życie wymaga — czy chcemy tego, czy nie — uzasadnienia we własnych oczach. Uzasadnienie wobec samego siebie stanowi niezbywalny składnik naszego życia. Powiedzenie, że życie jest postępowaniem wedle określonego planu znaczy to samo, co stwierdzenie, iż jest ono nieustannym uzasadnianiem siebie samego. Ale ów plan i owo uzasadnienie prowadzą do wniosku, że wyrobiliśmy sobie „ideę” tego, czym jest świat, rzeczy i nasze możliwe akty w świecie. W sumie: człowiek nie jest w stanie żyć nie reagując na bezpośrednio dany aspekt swego otoczenia, swego świata, nie wypracowując sobie jego intelektualnej interpretacji i swoich możliwych zachowań w nim. Interpretacja ta jest repertuarem przekonań

¹⁵ Zaczepnąłem tę formułę z mojego eseju pt. *Państwo, młodzież i karnawał* opublikowanego w *La Nación*, Buenos Aires, grudzień 1924 i przedrukowanym w *El Espectador*, t. VII, 1930 pt.: *Sportowe pochodzenie Państwa*.

¹⁶ Tym, co w życiu jest wzniosłe czy nędzne, roztropne czy głupie, jest właśnie jego plan. Oczywiście nasz plan nie ma być jeden na całe życie; często może się zmieniać. Ważne jest jednak, aby go nigdy nie brakowało.

albo „idei” na temat Uniwersum i samego siebie, o którym wyżej wspomniałem, i którego — teraz jasno to widać — nie może zabraknąć w żadnym życiu¹⁷.

Niemal wszystkie owe przekonania czy „idee” jednostka otrzymuje od swego środowiska historycznego, od swego czasu, a nie wytwarza ich w samotnym trudzie na modłę Robinsona. W danym czasie, rzecz jasna, występują najrozmaitsze systemy przekonań. Niektóre są przeżartymi rdzą i niezgrabnymi przeżytkami innych epok. Ale zawsze istnieje system idei żywych, reprezentujący najwyższy poziom swojego czasu, system, który jest w pełni aktualny. System ów to właśnie kultura. Ten, kto pozostaje na niższym poziomie, kto żyje ideami archaicznymi, skazuje się na życie mizerne, trudniejsze, przykre i prymitywne. To przypadek niekulturalnego człowieka czy narodu. Jego życie posuwa się naprzód bryczką, którą obok wyprzedzają potężne automobile. Posiada ono idee świata mniej wyraźną, uboższą i mniej przenikliwą niż inne. Człowiek pozostając poniżej żywotnego poziomu swoich czasów przekształca się — relatywnie — w podczłowieka.

W naszej epoce większa część treści kultury wywodzi się z nauki. Ale to, co zostało powiedziane wystarczy by spostrzec, że kultura i nauka to dwie różne rzeczy. To, że dziś bardziej niż w cokolwiek innego wierzy się w naukę, nie jest ze swej strony faktem naukowym, lecz żywotną wiarą — a więc przekonaniem charakterystycznym dla naszej kultury. Pięćset lat temu wierzono w Sobory i zawartość kultury w znacznej mierze z nich się wywodziła.

Kultura czyni więc z nauką to samo, co przygotowanie do uprawiania zawodu. Zdejmuje z niej ową piankę, będącą żywotnie konieczną dla interpretacji naszej egzystencji. Rozległe obszary nauki nie są kulturą, a tylko czystą techniką naukową. I vice versa — czy się tego chce czy nie, kultura musi dysponować całościową ideą świata i człowieka, nie dane jest jej, jak nauce, zatrzymywać się tam, gdzie akurat przypadkowo kończą się metody oparte na absolutnej teoretycznej ścisłości. Życie nie może czekać, aż nauki wytłumaczą naukowo Uniwersum. Nie da się żyć *ad calendas graecas*. Najistotniejszym atrybutem naszej egzystencji jest jej nieodwołalność: życie zawsze jest naglące. Żyje się tu i teraz, bez możliwego odroczenia ani zwłoki. Życie zostało nam rzucone prosto w twarz. I kultura, będąca właśnie jego interpretacją, także nie może czekać.

[...]

¹⁷ Rozumie się, że gdy tak istotny składnik naszego życia, jakim jest sposób jego uzasadniania wobec samego siebie, funkcjonuje nienormalnie, choroba jest bardzo poważna. To właśnie dzieje się z nowym typem człowieka, jakl analizuję w swojej książce *Bunt mas*.

Wewnętrzny ustrój działań naukowych nie ma charakteru żywotnego; z kulturą jest inaczej. Dlatego nauka może nie zważać na to, co dla nas pilne, i postępować według własnych swoich potrzeb. Dlatego nieskończenie się specjalizuje i różnicuje; dlatego nigdy się nie kończy. Ale kulturą rządzi życie jako takie i musi ona być w każdym momencie systemem pełnym, integralnym i wyraźnie zarysowanym. Jest ona planem dla życia, mapą ścieżek w puszczy naszego istnienia.

[...]

Znajdujemy się dzisiaj — choć pewne domniemania i pozory wskazują na co innego — w epoce przerażającego braku kultury. Nigdy może przeciętny człowiek nie znajdował się tak głęboko poniżej swojego czasu, poniżej jego wymogów. Dlatego też nigdy nie było takiej obfitości istnień zafałszowanych, oszukańczych. Nikt prawie nie znajduje się na swoim miejscu, nie boryka się ze swym autentycznym przeznaczeniem. Dzisiejszy człowiek żyje wykrętami, z pomocą których okłamuje samego siebie, udając, że otaczający go świat jest bardzo prosty i poddający się arbitralnemu opisowi, choć jego żywotna świadomość głośno każe mu stwierdzać, że prawdziwy świat, odpowiadający całej pełni współczesności, jest niezmiernie skomplikowany, złożony i wymagający. On jednak boi się — przeciętny człowiek jest dzisiaj bardzo słaby, pomimo swoich gestów zabijaki — boi się otworzyć na ów prawdziwy świat, który wiele by od niego wymagał i woli fałszować swoje życie zamykając je w hermetycznym kokonie uproszczonej, fikcyjnej rzeczywistości.

Dlatego właśnie ma historyczną wagę przywrócenie Uniwersytetowi jego podstawowego zadania, jakim jest „oświecenie” człowieka, wpajanie mu pełni kultury danego czasu, jasne i precyzyjne odsłanianie przed nim współczesnego świata w całym jego ogromie, świata, w którym życie ludzkie musi się zakorzenić, aby zyskać swą autentyczność.

Z „Wydziału” Kultury uczyniłbym jądro Uniwersytetu i całego szkolnictwa wyższego. Powyżej ramowo zarysowałem zestaw jego dyscyplin. Każda z nich posiada dwie nazwy. Np.: „Fizyczny obraz świata, (Fizyka)”. Podwójność ta pragnie wskazać na różnicę występującą pomiędzy dyscypliną kulturową, tj. niezbędną dla życia, i odpowiednią nauką, z której tamta czerpie soki. Na „Wydziale” Kultury nie będzie się wyklądać fizyki w takim kształcie, w jakim jawi się ona badaczowi poświęcającemu swe życie na badania matematyczno-fizyczne. Fizyka Kultury jest ścisłą syntezą poglądów na temat struktury i funkcjonowania materialnego kosmosu, jaka wyłania się z badań dokonanych do tej pory. Ponadto dyscyplina ta powinna wyjaśniać, na czym polega metoda poznawcza, jaką sto-

suje fizyk dla osiągnięcia swojej niezwyklej konstrukcji, co wymaga dokonania eksplikacji i analizy zasad Fizyki i krótkiego, lecz bardzo precyzyjnego streszczenia jej ewolucji historycznej. To ostatnie pozwoli studentowi zdać sobie jasno sprawę z tego, jakim był „świat”, w którym człowiek żył wczoraj, przedwczoraj czy tysiąc lat temu, i przez kontrast zyskać pełną świadomość szczególności naszego obecnego „świata”.

[...]

Przeczę również stanowczo twierdzeniu, iż podstawowe idee — zasady, metody poznawcze i ostateczne konkluzje — jakiegokolwiek rzeczywistej nauki wymagają koniecznie dla ich zrozumienia formalnego przygotowania technicznego. Prawdą jest coś wręcz przeciwnego: w miarę jak w obrębie danej nauki dochodzi się do zagadnień wymagających nieodwołalnie umiejętności technicznych, zagadnienia te wprost proporcjonalnie tracą swój fundamentalny charakter, stając się problemami wewnątrznaukowymi, czyli instrumentalnymi.¹⁸ Znajomość wyższej matematyki niezbędna jest, aby uprawiać fizykę, ale nie po to, by rozumieć ją w tym, co dla człowieka istotne.

[...]

Konieczność tworzenia zwartych syntez i systematyzacji wiedzy, na użytek „Wydziału” Kultury będzie rozwijać pewien rodzaj talentu naukowego, który dotąd tworzył się jedynie przez przypadek: talentu integrującego. Ściśle rzecz biorąc oznacza on — jak zresztą z konieczności wszelka forma wysiłku twórczego — kolejną specjalizację; tu jednak człowiek specjalizuje się właśnie w budowaniu całości. Ruch prowadzący badania naukowe ku niekończącemu się rozdrobnieniu, rozpyleniu na problemy szczegółowe, wymaga kompensacji — tak, jak dzieje się to w każdym zdrowym organizmie — która za pośrednictwem ruchu o kierunku przeciwnym zahamuje i zatrzyma w ramach zwartego systemu odśrodkowy pęd nauki.

Ludzie wyposażeni w ów naturalny talent mają więcej szans, aby być dobrymi profesorami niż ci, co tkwią pogrążeni w zwykłych badaniach. Bowiem jednym z fatalnych skutków splątania nauki z Uniwersytetem było powierzanie katedr, zgodnie z manią tego czasu, badaczom, którzy niemal zawsze są jak najgorszymi profesorami, którzy traktują nauczanie jako złodzieja czasu przeznaczonego na ich pracę w archiwach czy laboratoriach. To właśnie mnie się zdarzyło podczas studiów w Niemczech: spotkałem się z szeregiem najwybitniejszych uczonych owej epoki, ale nie natknąłem się na żad-

¹⁸ Ściśle rzecz biorąc, matematyka ma w całości ów charakter instrumentalny, nie zaś fundamentalny czy „realny”, tak jak nauka, posługująca się w swych badaniach mikroskopem.

nego dobrego nauczyciela¹⁹. I niech mi nikt nie wmawia, że Uniwersytet niemiecki jest, jako instytucja, modelowy!
[...]

CZYM UNIWERSYTET MUSI BYĆ „PONADTO”

„Zasada ekonomii”, która jest zarazem chęcią traktowania rzeczy zgodnie z ich rzeczywistością, nie zaś utopijnie, zaprowadziła nas do określenia podstawowych zadań Uniwersytetu jak następuje:

1. Przez Uniwersytet *stricto sensu* będziemy rozumieć instytucję, w której przeciętnego studenta uczy się być człowiekiem kulturalnym i dobrym fachowcem.
2. Uniwersytet w swoich działaniach nie będzie tolerował żadnej farsy, to znaczy, że będzie żądał od studenta jedynie tego, czego praktycznie może od niego wymagać.
3. W konsekwencji będzie się unikać tego, aby przeciętny student tracił część swojego czasu udając, że będzie uczonym. W tym celu wyeliminuje się z korpusu uniwersyteckiego — czyli z jego „minimalnej” struktury — badania naukowe jako takie.
4. Dyscypliny kulturowe i studia zawodu będą nauczane w formie pedagogicznie zracjonalizowanej — systematycznej i pełnej — nie zaś w tej formie, jaką najchętniej przybiera nauka pozostawiona samej sobie: problemów szczegółowych, „wycinków” nauki, prób badawczych.
5. O wyborze wykładowców nie będzie decydowała wartość kandydata jako uczonego, a natomiast jego zdolności syntezy i talent pedagogiczny.
6. Zredukowawszy w ten sposób nauczanie do minimum, tak pod względem ilościowym jak i jakościowym, Uniwersytet będzie bezwzględny w swoich wymaganiach wobec studentów.

Owa asceza roszczeń i szorstka nieco prostota, z jaką granice tego co osiągalne zostały rozpoznane, pozwoli, mam nadzieję, uzyskać to, co w życiu uniwersyteckim najważniejsze, to znaczy osadzić je w obrębie jego prawdy, jego własnych ograniczeń i wewnętrznej bezwarunkowej szczerości. Nowe życie, jak wyżej wspomniałem, musi się reformować obierając za punkt wyjścia zwyczajną akceptację swojego przeznaczenia — zarówno w wypadku indywidualnym jak i instytucji. Wszystko, o co chcielibyśmy wzbogacić siebie samych, poszczególne instytucje czy Państwo — zakiełkuje i wyda owoce jedynie wtedy, jeśli owo ziarno wrzucimy w glebę wstępnej zgody na własne przeznaczenie, na własne minimum. Europa jest chora dlatego, że wciąż usiłuje być w niej dziesiątką to, co nigdy wcześniej

¹⁹ Co nie znaczy, jakoby ich w ogóle nie było; ale nie ma ich w stopniu odpowiadającym najskromniejszym nawet wymaganiom.

nie starało się być jedynką, dwójką czy trójką. Przeznaczenie jest jedyną glebą, na której życie ludzkie z wszelkimi swymi aspiracjami może zapuścić korzenie. Jeśli tego nie uczyni, będzie życiem zafałszowanym, zawieszonym w powietrzu, pozbawionym autentyczności i indygenatu.

A teraz możemy, bez zastrzeżeń i rezerwy, rozważyć to wszystko, czym Uniwersytet winien być „ponadto”.

Oczywiście: Uniwersytet nie może być wyłącznie tym, cośmy dotąd kreślili. Nadchodzi właściwy moment, aby uznać całą rozległość i istotę roli nauki w fizjologii ciała uniwersyteckiego, ciała, które właściwie jest duchem.

Po pierwsze, widzieliśmy, że kultura i profesje umysłowe nie są nauką, ale przede wszystkim z niej czerpią pożywienie. Bez nauki nie mógłby się spełniać los mieszkańca Europy. On bowiem — jeśli widzieć go w rozległej perspektywie historii — oznacza istotę postanawiającą żyć ze swego intelektu, nauka jest zaś właśnie intelektem obłożonym w formę. Byłbyż to przypadek, że tylko Europa, choć tak wiele narodów zaludnia świat, posiadała Uniwersytety? Uniwersytet to intelekt — a więc nauka — jako instytucja, a fakt, że z intelektu uczyniono instytucję, wykonał się ze specyficznej wobec innych ras, ziem i czasów woli Europy; oznacza on tajemnicze postanowienie, które podjął Europejczyk, aby żyć z swojej inteligencji i w oparciu o nią. Inni woleli żyć z odmiennych umiejętności i władz. Przypomnijmy sobie wszystkie skróty, w jakich Hegel streszcza historię powszechną, niczym alchemik redukujący całe tony węgla do kilku diamentów. Persja, czyli światło! — to znaczy magiczna religia. Grecja, czyli wdzięk! Indie, czyli marzenie! Rzym, czyli władza!²⁰

Europa to inteligencja. Zdolność cudowna, tak, cudowna, bowiem jedyna, która dostrzega swoje własne ograniczenia, i w ten sposób dowodzi, do jakiego stopnia inteligencja jest istotnie inteligentna! Owa władza, będąca zarazem własnym hamulcem, realizuje się w nauce.

Gdyby kultura i profesje umysłowe pozostawały na Uniwersytecie odseparowane, pozbawione kontaktu z nieustannym fermentem naukowym, badawczym, bardzo prędko zastygłyby w bezcielesną scholastykę. Jest rzeczą absolutnie konieczną, aby wokół Uniwersytetu — minimum rozłożyły się obozem nauki — laboratoria, seminaria, centra dyskusyjne. Winny one stanowić *humus*, w którym nauczanie wyższe pograży swoje żarłoczne korzenie. Ma więc ono być otwarte dla wszelkiego rodzaju laboratoriów i samo musi w nich pracować. Wszyscy studenci lepsi od przeciętnej średniej będą krą-

²⁰ Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów*.

żyć tam i z powrotem pomiędzy Uniwersytetem a obozowiskiem nauki. Tam będą się odbywać kursy nastawione wyłącznie z naukowego punktu widzenia na wszystko co boskie i co ludzkie. Spośród profesorów jedni, o bardziej wszechstronnych zdolnościach, będą równocześnie badaczami, inni, będący tylko nauczycielami, żyć będą wciąż pod działaniem bodźców dostarczanych przez naukę, znajdującą się w stanie ciągłego fermentu. Niedopuszczalne natomiast jest, aby centrum Uniwersytetu mieszało się z ową okreśną strefą badań, jaka winna go otaczać. Obie rzeczy — Uniwersytet i laboratorium — są dwoma odrębnymi i wzajemnie się uzupełniającymi organami całościowej fizjologii. Tyle tylko, że charakter instytucjonalny przysługuje wyłącznie Uniwersytetowi. Nauka jest działalnością nazbyt subtelną i delikatną, aby można ją było zinstytucjonalizować. Nauki nie można ograniczać i reglamentować. Dlatego szkolnictwo wyższe i badania naukowe czynią sobie wzajemnie krzywdę, kiedy usiłuje się stopić je w jedno, zamiast pozostawić jedno obok drugiego, w stanie intensywnej lecz swobodnej, trwałej lecz spontanicznej wymiany wpływów.

Proszę więc zauważyć: Uniwersytet jest różny od nauki, ale od niej nieodłączny. Powiedziałbym, że Uniwersytet jest ponadto nauką.

Ale nie jakim bądź ponadto, na sposób zwyczajnego dodatku i zewnętrznego zestawienia, ale — teraz możemy głosić to bez obaw o pomieszanie obu spraw — Uniwersytet zanim stanie się Uniwersytetem, musi być nauką. Atmosfera naładowana entuzjazmem i wysiłkiem naukowym jest podstawowym warunkiem istnienia Uniwersytetu. Właśnie dlatego, że on sam nie jest nauką — wielorakim tworzeniem ścisłej wiedzy — musi z niej czerpać życie. Bez tego warunku wszystko, co powyżej zostało powiedziane, byłoby pozbawione sensu. Nauka jest godnością Uniwersytetu, więcej jeszcze — ponieważ trafiają się bądź co bądź ludzie żyjący bez godności — jest duszą Uniwersytetu, podstawową zasadą, z której czerpie on życie i która nie pozwala mu być jedynie marnym mechanizmem. Wszystko to zostało powiedziane dla potwierdzenia, że Uniwersytet jest ponadto nauką.

Ale jest ponadto jeszcze czymś²¹. Nie tylko, pod groźbą paraliżu, potrzebuje on nieustannego kontaktu z nauką. Potrzebuje również kontaktu z życiem publicznym, z rzeczywistością historyczną, ze współczesnością, która zawsze jest pewnym integralnym i może być ujmowana jedynie w całości, bez amputacji ad usum

²¹ Świadomie i celowo nie chciałem w tym szkicu wspominać tematu wykształcenia uniwersyteckiego, zatrzymując się ascetycznie na problemie nauczania.

delphini. Uniwersytet musi być także otwarty na aktualność, więcej: musi się w niej znajdować, być w niej pogrążony.

I nie mówię tego jedynie z tej przyczyny, że ożywczy i podniecający powiew wiatru historii sprzyja Uniwersytetowi, ale także, ponieważ życie zbiorowe pilnie potrzebuje udziału w nim Uniwersytetu jako takiego.

[...]

Wtedy Uniwersytet znów stanie się tym, czym był w swych najlepszych czasach: jedną z naczelných zasad europejskiej historii.

José Ortega y Gasset

tlum. **Henryk Woźniakowski**

PRACA BADAWCZA, KSZTAŁCENIE, NAUCZANIE

Student wstępuje na uniwersytet, aby studiować nauki humanistyczne czy przyrodnicze i przygotować się do zawodu.* Pozornie zadanie to i sytuacja studenta są jasne, a mimo to bywa on często zbity z tropu i niepewny drogi. Przygnieciony samym ogromem proponowanej mu wiedzy, chciałby się zorientować, co z tego jest najważniejsze. Wstępne wykłady informacyjne i praktyczne zajęcia wprowadzające tylko w części pozwalają mu przezwyciężyć trudności. Koniec końców sam musi znaleźć własną drogę w świecie wykładów, laboratoriów i seminariów.

Ale student spodziewa się od uniwersytetu jeszcze czegoś więcej. Podjął studia, rzecz jasna, w wyodrębnionej dziedzinie i ma na oku określony zawód. Uniwersytet jednak, ze swoją aurą tradycji, reprezentuje dla niego jedność wszystkich gałęzi wiedzy. Szanuje tę jedność i ma nadzieję poznać ją doświadczalnie a przez to dojść do ugruntowanego światopoglądu. Chce dotrzeć do prawdy, zdobyć jasny obraz świata i ludzi. Pragnie spotkać się z pełnią, z bezgranicznym ładem kosmicznym. Taki jest duch wiedzy i kształcenia się: dąży do związków z całokształtem wszystkiego, co może być poznane.

Ale nawet i to nie zadowala jeszcze młodości. Młody ma zaostrome poczucie powagi życia, bo jest świadomy wagi decyzji, jakie go czekają. Czuje się podatny na zmiany, pełen możliwości. Zdaje sobie sprawę, że to, czym się stanie, w wielkiej mierze zależy od niego samego. Czuje, że największą wagę ma jego codzienne życie, każda godzina, każdy żywy impuls. Młody chce nabywać wiedzę albo przez „terminowanie” u mistrza, przy pomocy samodyscypliny, albo przez szczerą dyskusję w gronie przyjaciół podobnie nastawionych.

Takie nadzieje rzadko tylko spełniają się na uniwersytecie. Pierwszy poryw entuzjazmu nie trwa długo. Może zresztą student w ogóle nie zdawał sobie jasno sprawy, czego chciał i do czego się zabierał. W każdym razie rozczarowuje się i popada w rozterkę. Traci

* Rozdział z książki *The Idea of the University*, Beacon Press 1959, Boston.

impet i gubi się w ślepych zaułkach. Uczy się po to tylko, żeby zdać egzamin i wszystko osądza według tego, w jakim stopniu to potrzebne do egzaminów. Widzi okres studiów jako uciążliwy etap, który musi przeżyć, zanim zacznie życie zawodowe. To ostatnie jest teraz dla niego zbawczą obietnicą. Powiada, że widocznie jest za głupi, żeby pojmować to, co najistotniejsze i ogranicza się z rezygnacją do własnej specjalności. A z drugiej strony jego pierwotnie twórcze entuzjazmy same mogą wygasać i degenerować się w pustą deklaratywność. Zaniedbuje pracę, chce pochwycić ideę, jedność, głębię bezpośrednio, bez żadnego przykrego wysiłku, który w jego pojęciu nie osiąga nic prócz błahych banałów. Sądzi, że przeczytać parę dobrych książek to już praca naukowa. Wreszcie tak spłaczają się pojęcia, że ubiega się o satysfakcję moralną a nie o wiedzę i nie odróżnia auli wykładowej od kazalnicy.

Jeśli któremuś ze studentów dopisze szczęście, znajdzie własną drogę powodowany wyłącznie osobistą intuicją, drogę do rozwoju i do celu. Ostatecznie ten, kto nie wie, dokąd idzie, zachodzi najdalej. Roztrząsanie wszelkich implikacji zamierzonej pracy nikomu nie pomoże bezpośrednio w wyborze właściwej orientacji. Ale pośrednio będzie pożytecznym uświadomieniem własnych możliwości i ograniczeń, a więc zapobiegnie błądanom się. Kandydat na uczonego zastanowi się nad szerszymi zagadnieniami kierunku, porządku i celów swojej pracy. Gdyż wola poznawania zakłada chęć jasnego rozumienia, co się robi. Niniejsze roztrząsania mają dopomóc w tym poszukiwaniu jasności intelektualnej jako stylu życia, jako formy ludzkiej egzystencji.

Od uniwersytetu wymagamy trzech rzeczy: przygotowania do zawodu, kształcenia pełni człowieczeństwa oraz badań naukowych. Bo uniwersytet jest równocześnie szkołą zawodową, centrum kulturalnym i instytutem badawczym. Próbowano zmusić uniwersytet do wyboru między tymi trzema możliwościami. Stawiano pytanie, czego rzeczywiście oczekujemy od uniwersytetu. Ponieważ — tak się twierdzi — nie może on robić wszystkiego, powinien się zdecydować na jedną z tych trzech dróg. Pojawiły się nawet sugestie, żeby rozwiązać uniwersytet jako uniwersytet i zastąpić go trzema wyspecjalizowanymi typami szkół: instytutami przygotowującymi do zawodu, instytutami poświęconymi kształceniu ogólnemu, może ze specjalnym doбором wykładowców, i instytutami badawczymi. A jednak w samej idei uniwersytetu te trzy rzeczy są nierozzerwalnie połączone. Nie można jednej odciąć od innych nie niszcząc zarazem samej substancji intelektualnej uniwersytetu i nie okaleczając przy tym tego jednego wyodrębnionego kierunku. Wszystkie te trzy sprawy tworzą żywą całość. Izolując je zabilibyśmy ducha uniwersytetu.

PRACA BADAWCZA

W obrębie żywego uniwersytetu nauczyciele i studenci powodują się jednym wspólnym dążeniem, podstawowym ludzkim szukaniem wiedzy. Ale każdy krok naprzód w dziedzinie wiedzy domaga się upartej, niezmordowanej pracy. Składają się na nią trzy czynniki:

1. Praca w węższym sensie polega na uczeniu się i ćwiczeniach praktycznych, wzbogacaniu zasobu wiadomości i opanowaniu metod. Praca ta jest podstawą wszystkiego. Bardziej niż cegogokolwiek innego wymaga ona dyscypliny i porządku. Jest mocno czasochłonna, a można się do niej zabrać w każdej chwili. Tylko taka ciężka praca może założyć niezbędne podwaliny, ukształtować nasze narzędzia i dostarczyć metody koniecznej dla sformułowania i sprawdzenia każdego nowego odkrycia, jak również skutecznego kontrolowania tego, co pozostaje hipotetyczne. Każdy musi szanować czysty walor dyscypliny i wytrwałości w niezmordowanym wysiłku. Student powinien z miejsca zabrać się do takiej pracy tak, jak go uczono w szkole. „Im prędzej zrozumiemy, powiada Goethe, że istnieje systematyczny sposób — czy nazwiemy go rzemiosłem czy sztuką — pomnażania naszych naturalnych uzdolnień, tym będziemy szczęśliwsi”. Ale ktokolwiek chlubi się swoją rzemieślniczą kompetencją i sądzi, że sama ona zapewnia wartościowy wkład, ugrzęźnie w materiałach i technice. Tego rodzaju czysto rzemieślnicza sprawność pótrafi nawet rodzić zawistną wrogość wobec prawdziwie intelektualnej rangi osiągnąć o daleko szerszym zakresie.

2. Jeżeli praca nie ma być po prostu wieczną orką, jeśli ma mieć sens, potrzebuje czegoś, do czego sama dobra wola nie wystarcza. Idee czysto intuicyjne, nie racjonalne, bywają pierwszym impulsem w wiedzy przyrodniczej, źródłem ważnych odkryć. Idee rosną i poruszają się. Nie poddają się samej tylko woli. Rosną jednakże tylko dla tych ludzi, którzy nie ustają w pracy. „Hipotezy” są nieprzewidywane i nieobliczalne. To coś, dzięki czemu rozkwita poznanie — coś niejasnego, nieprzenikliwego dla rozumu i czym nie można manipulować — to coś właśnie domaga się najczujniejszej troski. Człowiek twórczy na polu intelektu należy do tej kategorii ludzi, którzy muszą „zawsze myśleć o swoim temacie”, którzy są przepojeni na wskroś własną pracą. Nie może on podzielić życia między pracę i zabawę. Styl życia jest warunkiem wylegania się idei, zwłaszcza jeśli mają być one brane serio. Niemało ludzi wpadło na dobry pomysł, ideę, lecz przez niedbalstwo prędko o niej zapomnieli.

3. Poza granicami i ponad poziomem sprawności uczony, humanista czy przyrodnik ma sumienie naukowe. Chociaż widzi, że wszędzie musi się spuszczać na szczęście i trafny instynkt, jednocześnie

dąży do świadomej i uczciwej kontroli swoich twórczych impulsów. Jego sumienie sprzeciwia się zarówno bezmyślnej sprawności bez dalszych celów, jak uleganiu uczuciom i wierzeniom, konformizmowi i moralnemu samozadowoleniu, które by nie popychały go na własny tor twórczości. Uczony stara się powiązać szczęśliwe przypadki i odosobnione zbiegi okoliczności w całość. Ubiega się o ciągłość, przeciwstawia się nieuzasadnionemu przerywaniu toku myśli. Ale przerywa ten tok, kiedy sumienie zmusza go do pójścia za ideą, która go może dalej zaprowadzić. Wtedy w tym nowym kierunku draży żarliwie. Jest równie nieufny wobec częstych reorientacji, jak uporczywego trzymania się jednego tropu myślowego. Ponieważ poszukuje ostatecznych implikacji swoich idei i chce je wyprowadzić na światło w swoim dziele, mało się troszczy o to, co jest tylko modą czy akceptowaną opinią. Ale jest bardzo zaangażowany w teraźniejszość, w chwilę bieżącą, jako wcielenie wieczności. Umie zdobyć sobie odosobnienie. Wie, że nikt z zewnątrz nie zdoła osądzić, czy kierunek, w jakim idzie, jest właściwy czy też nie. O tym rozstrzyga jego intelektualne sumienie. Żadna rada postronna nie może umniejszyć ciężaru jego odpowiedzialności.

A na uniwersytecie spoczywa odpowiedzialność popierania pracy intelektualnej, opartej na tych trzech elementach.

Proces uczenia się wiąże się z określonym przedmiotem studiów. A żadna dziedzina nie jest wyłączona z tej niepowstrzymanej pogoni za wiedzą. Cokolwiek istnieje na świecie winno znaleźć się w zasięgu studiów uniwersyteckich. Wiedzy nie może stwarzać sam tylko umysł. Jedynie matematyk i logik są samowystarczalni w tym sensie i nie potrzebują wychodzić poza własne codzienne doświadczenie. Student potrzebuje nieustannie materiału do empirycznej obserwacji. Uniwersytet, rozumiejąc to, dostarcza mu dodatkowych pomocy w postaci zbiorów, bibliotek, klinik. Udostępnia także aparaturę, materiały, wyposażenie potrzebne do badań eksperymentalnych.

Ale same martwe przedmioty nie są wystarczającą bazą poznania. Umysł jest żywy z samej swojej natury. Pewien okres historyczny, pewna cywilizacja mogą osiągnąć autentyczną samoświadomość. Dzieje się tak, gdy ich myślący przedstawiciele są związani z własnym czasem na zasadzie „daję i biorę” kiedy obcują z ludźmi intelektualnie twórczymi. Uniwersytet egzystuje w nie dającej się zdefiniować aurze ludzkiego „daję i biorę”, a tego ludzkiego zaplecza nie można powołać do życia samą wolą czy organizacją — jest ono albo go nie ma. Tworzą się grupy i stosunki międzyludzkie o formach nie do przewidzenia. Uniwersytet ubożeje, jeśli przestaje tętnić w jego żyłach ta ludzko-intelektualna krew, albo jeśli tylko pedanci i filistrzy pochylają się nad żywym materiałem, który jako osobowościom ludzkim jest im obcy. Ubożeje, jeśli uprawia tylko

filologię, a nie filozofię, tylko technologię ale bez teorii, zajmuje się morzem faktów ale bez idei.

Zamknięty w sobie świat uniwersytecki rozszerza się przez podróże, przez zapraszanie wykładowców z zewnątrz, przez szerokie i głęboko przeżywane stosunki międzyludzkie, przez związki z zagranicą, a także jeśli uniwersytet użycza swego personelu do zadań praktycznych, którymi kto inny — jak np. lekarze — zajmują się stale. Wszelka taka praktyczna aktywność może umocnić ideę uniwersytetu, byleby była zespołowa, rodziła idee oraz budziła odzew w całej wspólnocie uczonych.

Jeśli zadaniem uniwersytetu ma być praca badawcza, takie zadanie mogłoby być wykonalne tylko w obliczu konfliktów z wielu innymi zobowiązaniami. Stąd niektórzy wyciągają wniosek, że lepiej powoływać instytuty wyłącznie poświęcone czysto badawczej pracy, nie obciążone innymi obowiązkami. Takie instytuty zorganizowano istotnie i praca ich jest dobra. Ale zasadniczo są one odgałęzieniami uniwersytetu. Na długą metę mogą rozwijać się pomyślnie tylko w powiązaniu z uniwersytetem. Stąd mogą otrzymywać dopływ nowych talentów. A ponadto sama praca badawcza zależy od dostępu do całokształtu wiedzy i możliwości wymiany myśli z wszelkiego rodzaju specjalistami. Jeżeli sama natura badań nie wiąże instytutu z jakąś określoną lokalizacją, korzystnie jest, jeśli powstaje on w mieście uniwersyteckim. Przez pewien czas specjalistyczny projekt może przynosić zdumiewające sukcesy, zwłaszcza w naukach przyrodniczych. Ale sens i trwała płodność poszukiwań utrzymuje się tylko przy żywej wymianie z całokształtem wiedzy. Poszczególni uczeni mogą z pożytkiem spędzić pewien czas, albo nawet całą resztę życia w instytucie badawczym, uwolnieni od innych obowiązków uniwersyteckich. Ale to, do czego badacz doszedł, dokonało się w żywej wymianie ze wspólnotą naukową, do której może on pewnego dnia powrócić. A ponadto samo nauczanie bywa często — a nawet jest najczęściej — pobudzające dla myśli badawczej.

Przede wszystkim zaś nauczaniu konieczna jest ożywcza substancja, jakiej dostarczyć może tylko praca badawcza. I stąd połączenie badań z nauczaniem jest chlubną i niezbędną podstawową zasadą uniwersytetu. Takie połączenie jest słuszne i pożyteczne nie ze względu na oszczędność, nie z tego powodu, że ono właśnie daje uczonym środki pieniężne umożliwiające pracę badawczą, ale dlatego, że zasadniczo najwybitniejszy badacz jest też najlepszym i jedynym nauczycielem. Badacz może być nieudolnym pedagogiem, to znaczy źle radzić sobie z przekazywaniem nagich faktów. Lecz jedynie on potrafi zapoznać studenta z rzeczywistym procesem odkrywczym, a więc z tym, co jest samym duchem wiedzy, a nie z martwymi rezultatami, których się można nauczyć na pamięć. Jest on wcieloną duszą po-

szukiwań naukowych; przez kontakt z nim można zobaczyć wiedzę taką, jaką ona naprawdę jest. I budzi on w studentach takie same impulsy. Skierowuje ich do źródeł wiedzy. Tylko ten, kto sam prowadzi twórcze badania, może naprawdę uczyć. Inni podają tylko dalej zespół pedagogicznie uporządkowanych faktów. Uniwersytet nie jest szkołą średnią, ale instytucją nauczającą wyższego rzędu.

Uniwersytet prowadzi też szkolenie zawodowe, przygotowujące absolwentów do takich zadań, które spełniać mogą tylko ludzie wdrożeni w myślenie naukowe. To wymaga oswojenia się z pracą badawczą i metodą różną od specjalistycznego wyszkolenia w węższym sensie. Najlepszym przygotowaniem do tych specjalnych zawodów jest nie wkucie pamięciowe pewnego zamkniętego kanonu wiedzy, ale wdrożenie do naukowego i ścisłego myślenia, rozwijanie tych właśnie zdolności. Tylko to zakłada fundament pod dalszy całościowy rozwój intelektualny i naukowy. Uniwersytet ma dać podstawę do wdrożenia się w zawód; tylko praktyka potem doprowadza do mistrzostwa. Uniwersytet powinien zapewnić możliwie najlepsze warunki do tego dalszego i ciągłego rozwoju poprzez praktykę.

Młody musi się nauczyć, jak ma stawiać pytania. Powinien studiować coś systematycznie, przestudiować do gruntu. Ale nie potrzebuje nosić całej sumy swojej wiedzy o faktach w głowie. Nie ma to trwałej wartości. Po egzaminach zapomina się szybko. Później czynnikiem podstawowym jest nie zespół wyuczonych faktów, ale umiejętność oceny. A więc potrzebna jest przede wszystkim nie wiedza o faktach sama w sobie, ale zdolność ich wyszukiwania i własna inicjatywa w tym kierunku, przemyślenie faktów, umiejętność stawiania pytań. A to przychodzi nie przez zapamiętywanie, ale przez kontakt z żywą pracą badawczą. Techniczne szczegóły, ćwiczenia, opracowania mają swoje miejsce, ale w studium podręcznikowym. Przed pięćdziesięciu zaledwie laty mawiało się: „Wyższa uczelnia nie jest po prostu wyższym szczeblem szkoły”. Oczywiście dobrze jest, jeśli teoretyczne studium obejmie tak wiele użytecznych w praktyce materiałów jak się da. Ale zawsze najważniejszymi czynnikami pozostają: aktywność intelektualna, zdolność trafnego ujmowania problemów i stawiania pytań, opanowanie metody.

Już sama nazwa uniwersytetu mówi, że to „universum”.¹ Praca odkrywczą i badawczą stanowią niepodzielną całość — mimo podziału na fakultety. Uniwersytet ulega degradacji, jeśli staje się zespołem wyspecjalizowanych szkół plus tolerowana przez nie tak zwana „edukacja ogólna” — po prostu jako fasada i mętne mówienie

¹ Pierwotnie oznaczało to zespół nauczycieli i studentów, ale od dawna już zmieniło swoje znaczenie na wskazane powyżej.

o ogólnikach. Warunkiem uczoności jest jej powiązanie z pełnią. Poszczególne dyscypliny tracą sens, jeżeli się je oddzieli od całości wiedzy. Cały proces szkolenia, opanowania rutyny i zespołu faktów staje się czymś szkodliwym, jeśli gubi poczucie związku z ideałem wiedzy albo nawet przeszkadza faktycznie studentom w osiągnięciu tego ideału.

Zawodom, do których przygotowuje uniwersytet, musi on więc zapewnić dwojaki fundament. Musi wpoić rosnące, całościowe zaangażowanie w rzetelność naukową w każdej dziedzinie, jak również w poszukiwanie jedności wiedzy. Te dwie rzeczy potrzebne są w każdym zawodzie intelektualnym, wymagającym czegoś więcej niż praktyczna rutyna w wyspecjalizowanych technikach. Doktor, nauczyciel, administrator, sędzia, duchowny, architekt — każdy z nich na własny sposób zajmować się musi zawodowo człowiekiem jako całością i warunkami ludzkiego życia w jego całokształcie. Przygotowanie do tych zawodów jest bezmyślne i nieludzkie, jeśli nie nawiązuje więzi między nami a całością, nie rozwija w nas bystrości zdolnej dostrzegać szeroki horyzont wiedzy i nie uczy nas myśleć filozoficznie. Niedostatki w rutynie profesjonalnej, nieuchronne u młodego absolwenta, może wyeliminować doświadczenie praktyczne. Ale braki podstawowe w przygotowaniu naukowym są czymś nie do odrobienia.

Każdy przedstawiciel intelektualnego zawodu musi myśleć w kategoriach naukowych. Ale prawdziwy uczony, humanista czy przyrodnik, to ten, który kontynuuje wysiłek umysłowy i nie traci przy tym z oczu całości. I stąd najlepszym praktycznym sposobem szkolenia naukowego jest rozbudzenie nawyku pracy badawczej.

Skierowanie ku pełni jest tym, co nazywamy „filozoficznym” punktem widzenia. Każda wiedza jest „filozoficzna” w tym sensie, o ile środki nie przesłonią jej celu, o ile nie zagubi się i nie straci z oczu swego ideału w trosce o skatalogowanie słów i faktów, o swój aparat, zbiory, techniki czy odosobnione zjawiska. Według Kanta godność i absolutny walor filozofii stanowią o walorze wszystkich innych gałęzi wiedzy. Nie znaczy to, żeby każdy miał studiować filozofię. Wielu ludzi dało wyraz swemu popędowi filozoficznemu nie tylko w nowatorskim sposobie stawiania pytań, ale nawet w swoich atakach na „filozofię w ogóle”. Ale filozofia, o którą tu chodzi, przenika do wnętrza wiedzy i samo nawet ludzkie życie — w przeciwieństwie do werbalizmu i żargonu filozoficznego, który zazwyczaj stanowi cel ataków wrogów filozofii. Ważny jest filozoficzny impuls, z którego wypływa poszukiwanie, idea kierująca pracą badawczą i sens, dzięki któremu ma ona swój walor i własne cele. Ten typ myśli filozoficznej ma wartość kształtującą uczonego i dostarczającą mu właściwej motywacji; to właśnie jest, krótko mówiąc,

filozofia, która przenika całość uniwersytetu. Istnienie specjalnych katedr i specjalnego fakultetu filozoficznego, gdzie filozofia może kwitnąć bez widocznego kontaktu z całością, daje się usprawiedliwić tylko na czysto administracyjnej i pedagogicznej zasadzie.

EDUKACJA JAKO KSZTAŁTOWANIE MENTALNOŚCI

Zorganizowana edukacja, podobnie jak tradycja, na ogół wykazuje zawisłość od określonych form struktur społecznych. Pogląd na kształcenie zmienia się równoległe do przemian, jakim państwo ulega w biegu historii. To, co wiąże edukację w pewną całość, każdorazowo stanowi odbicie przewagi jednego czynnika w strukturach społecznych, np. kościoła, klasy, narodu. Kształcenie młodzieży można określić jako sposób, dzięki któremu te ciała społeczne zapewniają sobie trwanie z pokolenia w pokolenie. Stąd też edukacja przekształca się, gdy następują rewolucje społeczne. A co więcej, wysiłki zmierzające do reform społecznych kierują się przede wszystkim ku sprawom pedagogicznym. Z tego też powodu rozstrząsanie sensu i metod edukacji nieuchronnie obejmuje szeroką problematykę państwa i społeczeństwa. Kompletnie projekty wymarzonego społeczeństwa, takie jak *Rzeczpospolita* Platona, traktują strukturę polityczną i edukacyjną jako nierozłączne. Kształcenie przysposabia każdą jednostkę na członka społeczności, jak z drugiej strony społeczeństwo samo jest szkołą dla jednostki.

Przyjrzyjmy się pewnym aspektom kształcenia z punktu widzenia przemian historycznych, jakim ulegały. Społeczne zapotrzebowanie epoki przesądza o programie nauczania. Dla duchowieństwa konieczne jest przygotowanie teologiczne; dla humanistów wiedza i sprawności lingwistyczne. Wykształcony Grek musiał znać mity i legendy. Dziś podkreśla się wagę socjologii, ekonomii, technologii, wiedzy przyrodniczej, geografii. Zmiana ideałów kulturowych zmienia program edukacyjny. Organizacja szkolnictwa odbija strukturę społeczną. W przeszłości próbowano rozmaitych systemów, takich jak szkoły stanowe, akademie dla stanu szlacheckiego, prywatne nauczanie dla arystokratów i patrycjuszów. Wszystkie demokracje wymagają wspólnego dla wszystkich publicznego szkolnictwa, ponieważ nie tak ludzi do siebie nie upodabnia jak ta sama edukacja.

Niezależnie od aspektów socjologicznych i historycznych możemy wyróżnić trzy podstawowe formy kształcenia:

1. Nauczanie scholastyczne. Ta forma ogranicza się do prostego przekazywania tradycji. Nauczyciel tylko powtarza, sam nie oddaje się własnym twórczym badaniom. Cała wiedza jest usystematyzowana. Pewnych autorów i książki uznano za autorytety. Rola nauczyciela jest nieosobista; to reprezentant, którego można zastąpić

kimkolwiek innym o podobnych kwalifikacjach. Cały materiał zredukowano do formuły. Średniowieczny nauczyciel dyktował tekst studentom i komentował go. Gdy stały się dostępne podręczniki, dyktowanie odpadło. Ale samo pojęcie leżące u podstaw nauczania średniowiecznego bynajmniej nie należy dziś do martwej przeszłości. Student podporządkowuje się pewnemu systemowi myślowemu, który go zabezpiecza, ale jednocześnie nie oddaje go pod wpływ żadnej żywej osobowości. Wiedza zakrzepła na wieki w uporządkowany obraz świata. A student w takim wypadku interesuje się tylko tym, co ustalone i trwałe, chce przyswoić sobie rezultaty i jak uczeń w *Fauście* Goethego zabrać do domu te rezultaty uwidocznione „czarno na białym”. Podejście scholastyczne nadal zdaje się niezbędne dla zachodniego racjonalizmu.

2. „Terminowanie” u mistrza. Tu największą wagę ma nie bezosobista tradycja, ale czyjaś osobowość, odczuwana jako jedyna, niepowtarzalna. Szacunek i miłość dla osoby mistrza mają w sobie element czci. Dystans między mistrzem a uczniem zasadza się nie tylko na ilościowej różnicy (wiek, inne pokolenie), ale ponadto jest natury jakościowej. Osoba mistrza ma zadziwiającą moc autorytetu. Gra tu rolę szeroka skala motywów. Potrzeba podporządkowania się, chęć uniknięcia odpowiedzialności, ulga, jaką przynosi przeżywanie więz z wielkością, połączona ze wzrostem samoafirmacji oraz z potrzebą dyscypliny mocniejszej niż ta, jaką sami jesteśmy zdolni sobie nałożyć.

3. W edukacji sokratejskiej nauczyciel i uczeń kontaktują się na tym samym poziomie. Obaj mają być swobodni. Tu nie ma żadnego twardo ustalonego i pospiesznego systemu nauczania, raczej niekończący się ciąg pytań i ostateczna niewiedza w obliczu absolutu. Najwyższy stopień osobistej odpowiedzialności i nic, co by miało od niej odciążyć. Takie kształcenie to „położnictwo”, pomagające studentowi urodzić własne swoje zdolności i siły. Budzi go do uświadomienia sobie własnych możliwości, nie popędza go z zewnątrz. To, co wchodzi w rachubę, to nie przypadkowa, empiryczna jednostkowość, ale nasze prawdziwe ja, które odsłania się w procesie samo-realizacji. Sokratejski nauczyciel opiera się naciskowi studentów, którzy chcieliby z niego zrobić swój autorytet i mistrza. To jest największa pokusa uczniów. Nauczyciel jednak nie dopuszcza, by się na nim koncentrowali, ale zwraca ich na powrót ku nim samym; kryje się w paradoksach, staje się niedostępny. Głęboki związek między studentem a nauczycielem to w tym wypadku nie podporządkowanie, ale rywalizacja we współubieganiu się o prawdę. Nauczyciel wie, że jest tylko człowiekiem, domaga się, żeby studenci rozróżniali między tym, co ludzkie, a tym, co boskie.

We wszystkich trzech typach edukacji szacunek stanowi czynnik

dominujący. W scholastycznej ognisku się on na tradycji, uwidocznionej już w samej strukturze hierarchii społecznej. W zaprawie „czeladniczej” skupia się na osobowości mistrza; w wychowaniu sokratejskim — na transcendentnym stanie umysłu, który na ludzkie życie nakłada ciężar przebywania równocześnie w dwóch światach.

Szacunek jest niezbędny dla wychowania. Bez niego pozostaje w najlepszym razie praktyczna sprawność. Szacunek stanowi sam rdzeń edukacji. Nasze człowieczeństwo domaga się od nas otwarcia na absolut. Bez tego nic nie miałoby znaczenia.

W obrębie świata ten absolut może się odzwierciedlać na trzech poziomach: wspólnotowym, a więc w grupie społecznej, do której nas przysposobiono, w państwie, w zinstytucjonalizowanej formie religii; na poziomie indywidualnym; albo na obu równocześnie.

W tej mierze, w jakiej sama treść wychowania staje się problematyczna, sztywnieje ona i twardnieje. Utrzymuje się respekt sztucznie przez świadomą skrytość rządzących. Utrzymuje się go także żądając dla nich ślepego posłuszeństwa i przez podsycanie ludzkiej skłonności do podporządkowania się. Samo „spełnianie obowiązku” staje się namiastką pracy poświęconej temu, co w kształceniu zasadnicze. Zamiast dążyć do najcenniejszych osiągnięć, na jakie ich stać, ludzie będą ubiegać się o zaspokojenie próżnych ambicji, o uznanie, o stanowisko. Zamiast przekształcać całego człowieka, edukacja ogranicza się do wbijania mu w pamięć rzekomo użytecznych danych. Zamiast stawiać się żywym wcieleniem pewnego ideału wychowawczego tacy ludzie interesują się tylko przyswajaniem sobie materiału faktycznego (który im prędko ucieknie z głowy) do egzaminów, mających im nadać stempel ludzi wykształconych.

Każde zorganizowane kształcenie może wybrać jedną z tych trzech metod omówionych powyżej. Ale założyć sobie musi istotny walor przekazywanych treści edukacyjnych. Bez wiary w ich wartość nie istnieje żadne prawdziwe wychowanie, tylko technika pedagogiczna.

Z chwilą, gdy treść stanie się problematyczna, a wiara w nią słabnie, nasuwa się pytanie o same cele edukacji. Beznadziejne byłoby jednak szukać tych idealnych celów przy jednoczesnym ignorowaniu sytuacji historycznej w danym momencie i naszych własnych realnych celów, słowem szukać ich w izolacji od naszego własnego życia. Oto jest powód, dlaczego niewiele znaczą edukacyjne slogany takie, jak: rozwój właściwych postaw, poprawa moralna, rozszerzenie światopoglądu, kształcenie charakteru, duma narodowa, siła i niezależność, umiejętność wyrażania siebie, rozwój osobowości, zrozumienie jednoczącego sensu wspólnej tradycji kulturalnej, etc.

Kształcenie uniwersyteckie jest sokratejskie z samej swej natury. Nie wyczerpuje ono całości działań edukacyjnych, ani nie przypomina instruktażu, jaki otrzymuje się w szkole średniej. Studenci to ludzie dorośli, nie dzieci. Są dojrzałi, ponoszą za siebie pełną odpowiedzialność. Profesorowie nie dają im zadań do wypełnienia, ani nie udzielają osobistego kierownictwa. Wolność, czynnik ważny ponad wszystko, nie daje się pogodzić nawet z tak skuteczną wychowawczą zaprawą, jaką tradycyjnie utożsamialiśmy ze zgromadzeniami zakonnymi i z akademiami wojskowymi. Ten typ podporządkowania się surowej dyscyplinie i władzy nie pozwala jednostce doświadczyć prawdziwej, osobistej woli poznawania. Blokuje rozwój ludzkiej niezawisłości nie uznającej innego źródła ani więzi niż sam Bóg.

Kształcenie uniwersyteckie to proces formacyjny zmierzający do rozumnej wolności. Dokonuje się on poprzez uczestnictwo w intelektualnym życiu uniwersytetu.

Edukacja nie jest zadaniem, które by można wykonywać w izolacji. Dlatego to, zaraz po pierwszej zasadzie, że praca badawcza i nauczanie są nierozłączne, wymienimy drugą zasadę, stwierdzającą, że badanie i nauczanie w istocie są nieodłączne od całego procesu edukacyjnego. Praca badawcza i szkolenie zawodowe mają efekty wychowawcze właśnie dlatego, że nie przekazują jedynie faktów i wiedzy, ale budzą zrozumienie dla jednności i rozwijają postawę naukową. Oczywiście, tego rodzaju rozwój czynnej inteligencji jeszcze nie jest tym samym, co kształtowanie pełni ludzkiej. To kształtowanie wymaga czegoś więcej. Niemniej edukacja uniwersytecka stanowi jego integralny czynnik.

Uniwersytet tak pojmowany kształci w sposób, który nie jest ani nieuchwytny, nieokreślony, ani też określony definitywnie. Kształci angażując racjonalny i filozoficzny popęd, tak niezbędny dla pełni człowieczeństwa, w duchu niepowstrzymanego dążenia do jasności poznania. W tej mierze, w jakiej zaangażuje całego człowieka, wzbogaca w nim człowieczeństwo, to, co Rzymianie określali jako *humanitas*: wysłuchiwanie argumentów, zrozumienie, zdolność do myślowej akceptacji cudzego punktu widzenia, uczciwość, dyscyplinę i rzetelną konsekwencję. Ale tego typu osobowość to spontaniczny „produkt uboczny”, a nie świadomy cel. Gdyby wychowanie nastawiło się na ten cel w izolacji od zaprawy naukowej, zagubiłoby ten właśnie intelektualny rozwój, do którego zmierzało. Czy chcemy rozwodnionej „humanistycznej” edukacji, która zamiast filologicznego, metodycznego szkolenia uczy rezultatów, ofiarowuje piękne obiekty do obserwacji, delektowania się nimi i omawiania ich? Czy pragniemy procesu edukacyjnego sięgającego w głąb duszy, apelującego do potrzeb religijnych? Uniwersytet to nie kościół

ani zakon, to nie misterium, ani miejsce dla proroków i apostołów. Jego podstawowa zasada to dostarczyć wszelkich narzędzi i ofiarować wszelkie możliwości w dziedzinie intelektu, to kierować jednostkę ku najdalszym granicom, to odsyłać uczącego się na powrót do własnego wnętrza, gdy chodzi o podejmowanie wszelkich decyzji, konfrontować go z własnym jego poczuciem odpowiedzialności. Owo poczucie odpowiedzialności zbudziło się dzięki studiom, własnym studiom i doszło tą drogą do najwyższego możliwie poziomu i najjaśniejszego uświadomienia. Uniwersytet domaga się bezwzględnej woli poznawania. Skoro nabywanie wiedzy i osobista inicjatywa idą ręką w rękę, uniwersytet zmierza do najszerzego możliwie rozwoju niezależności i osobistej odpowiedzialności. We własnej sferze nie uznaje żadnego autorytetu innego niż prawda w jej nieskończonej różnorodności, prawda, której wszyscy szukają, a jednak nikt nie może twierdzić, że posiadał ją w ostatecznej i całkowitej postaci.

Idea uniwersytetu czerpie swoją siłę edukacyjną z wrodzonej ludzkiej woli poznania. Daje człowiekowi wykształconemu zarazem pewność jego celu i — równocześnie — wielką pokorę. Sama sprawność umysłu nie może decydować o kierunku i ostatecznym celu ludzkiej egzystencji. Jedyną jasną i nieodmienną wytyczną jest w każdym razie to, że świat chce być zrozumiany. Praca badawcza przynależy do uniwersytetu nie tylko dlatego, że stanowi podstawę szkolenia zawodowego, ale dlatego, że sam uniwersytet istnieje dla badań, wypełnia swoje przeznaczenie przez pracę badawczą. Student jest przyszłym naukowcem. Pozostanie filozoficznie i intelektualnie ukierunkowany na całe życie, jeśli potrafi wzrastać razem z rozwojem swego myślenia, nawet gdy jego droga kształtowania rzeczywistości jest raczej praktyczna niż teoretyczna — droga nie mniej produktywna niż osiągnięcia w naukach przyrodniczych czy humanistycznych mierzone opublikowanym dorobkiem.

Życie swobodnie w świecie idei to sprawa na pierwszy rzut oka niebezpieczna dla studenta. Skazuje go na czerpanie z własnych zasobów, skoro taki sposób życia zakorzenia się we własnej tylko odpowiedzialności. Ze swobody nauczania wypływa swoboda uczenia się. Żaden autorytet, żadne reguły i przepisy, żaden nadzór nad studiami, jak to jest w szkołach średnich, nie powinny krępować studenta uniwersytetu. Wolno mu „zejść na psy”. Niejednokrotnie stwierdzano, że trzeba nam ryzykować naszą młodzieżą, jeżeli chcemy się dochować pokolenia dojrzałych ludzi. Oczywiście jest miejsce dla scholastycznego nauczania, dla uczenia się w węższym sensie tego słowa i dla praktykowania metod. Ale student może swobodnie decydować, w jakiej mierze chce korzystać z tych form na-

uczania, a kiedy będą mu już wystarczać książki bez pomocy nauczycieli.

Idealne stosunki między profesorem a studentem zakładają sokratejskie spotkanie na równej stopie przy równoczesnym skupieniu się na sprawie jakości, poziomu, a nie autorytetu. Intelktualna świetność a nie przeciętność powinna nadawać ton. Żyjemy i pracujemy razem wzajemnie się zobowiązując i wzywając do najwyższego standardu myśli i osiągnięć. Nasi wrogowie to kołtuńskie zadowolenie z siebie i postawa filistra. Jest w nas wrodzone pragnienie, żeby zbliżyć się do tych, których podziwiamy. Miłość do wielkiego człowieka — którego samo istnienie stawia nam najwyższe wymagania — uskrzydla nas. Ale stosunki wzajemne jednak pozostają sokratejskie. Nikt nie staje się wcieleniem autorytetu. Ziarnko piasku pozostaje wolne i niezawisłe u podnóża potężnej skały. Bo nawet ziarnko piasku to substancja. Uznawanie arystokracji intelektualnej nam tylko samym ma stawiać żądania, a nigdy nie uprawnia do wynoszenia się nad innych, albo żądania czegoś od nich. Dwie rzeczy wiążą zasadniczo w jedność członków uniwersytetu, czy to nauczycieli czy studentów; wspólne powołania i wysiłek ku najwyższym osiągnięciom i jednocześnie ciągły bodziec, by osobiście sprostać temu powołaniu i móc tego dowieść. W tej sytuacji lepiej jest nie analizować samego siebie zanadto, ale też z drugiej strony nie ubiegać się o uznanie z zewnątrz.

Mawiano, że studenci powinni się stać przywódcami narodu. Powstał nawet dziwny pomysł szkoły dla przyszłych przywódców. Takie pojęcia stanowią pogwałcenie idei uniwersytetu. Przywódcy wywodzą się z wszelkich klas i zawodów. Eksperci mogą zdobyć przygotowanie nie tylko na uniwersytecie. Studia akademickie nie mają monopolu na wiedzę fachową. Można sobie wyobrazić, że przywódca ma być intelektualistą. W rzeczywistości jednak formacja przywódców jest często zupełnie inna. Świat nie jest Platońską Rzeczpospolitą rządzoną przez filozofów. Właściwości przywódców to raczej wola władzy, śmiałość w decyzjach, rozważa, bystre rozpoznanie rzeczywistości w danym momencie, doświadczenie i sukcesy w sprawach praktycznych, połączone ze szczególnymi cechami charakteru. Owszem, przywódcy mogą wywodzić się z kół akademickich. Ale na ogół nie wśród ludzi ukształtowanych przez uniwersytet trafiają się typy przywódcze. Duchowny, doktor, nauczyciel to oczywiście „przywódcy” w pewnym węższym sensie. Może to wpływać z formalnego autorytetu (nie mającego nic wspólnego z ideałem uniwersyteckim), o ile ten autorytet jest uznawany przez społeczeństwo, w którym żyją; albo mogą być „przywódcami” mocą własnego człowieczeństwa i duchowych walorów, objawiających się w ich osobowości. Te wciąż na nowo wystawiane

są na próbę i nigdy nie stają się jakimś osobistym przywilejem. Wreszcie mogą być oni przywódcami dzięki specjalistycznej wiedzy, wykazującej swą użyteczność w określonej dziedzinie.

NAUCZANIE

Mechanizm nauczania kojarzy wykłady, seminaria i prace laboratoryjne w małych zamkniętych grupach oraz dyskusje w cztery osoby.

Wykłady miały rolę naczelną w nauczaniu przez całe wieki. Przedstawiają materiały do opanowania dla studentów w taki sposób, że słuchacz uświadamia sobie, jak i z jakich powodów zostały one zebrane. Gołe fakty można zaczerpnąć z książek. Na wykładzie słuchacz notuje i musi myśleć o jego treści. Przygotowuje się do wykładów robiąc doświadczenia, wertując książki i rozszerzając swoją wiedzę.

Nie można ustalić przepisu na dobre wykłady. Jeśli są dobre, mają swoją szczególną jakość nie do naśladowania. Ich zamierzony sens, bardzo różny w zależności od osoby wykładowcy, zawsze ma swoją wartość. Są wykłady, które mają kształcić i angażować osobie słuchacza, przykuwać jego intelekt; i są takie, gdzie mówca, całkowicie nie pamiętając o audytorium, zapuszcza się w monolog o postępie swoich badań, a jednak przez to właśnie budzi w słuchaczach poczucie prawdziwego współuczestnictwa w prawdziwej pracy naukowej. Odrębną kategorię stanowią wykłady syntetyzujące całość jakiegoś przedmiotu. Są one niezbędne, bo stanowią bodziec do obejmowania całości, byle tylko towarzyszyła im równoległa praca nad szczegółowymi zagadnieniami. Takich wykładów powinni się podejmować tylko najbardziej dojrzały spośród profesorów, czerpiący z pełni swego całozyciowego dorobku. Każdy więc podstawowy przedmiot powinien być objęty cyklem syntetycznych wykładów najwybitniejszych profesorów.

Dyscypliny fundamentalne to te, których specyficzna treść ma znaczenie uniwersalne. W przeciwieństwie do dyscyplin pomocniczych i technik specjalnych, każdy ich składnik nie jest celem dla siebie, ale symbolizuje proces poznawczy jako całość. Takie nauki, w których nawet specjalistyczny szczegół odzwierciedla całość, mają dzięki temu charakter uniwersalny. Istnieją podręczniki, których autorom udaje się dać pojęcie o uniwersalności tych dyscyplin. Proces badawczy, właściwy poszczególnym naukom, odsłania, w jakiej mierze są one dyscyplinami fundamentalnymi.

W ubiegłych dekadach wykłady były atakowane przez krytykę. Twierdzono, że ich jednostronność wytwarza pasywną, bierną po-

stawę u słuchaczy, że brak tu jakiegokolwiek odzewu świadczącego, czy słuchacz zrozumiał i przyswoił sobie wykład, że temat wykładu zwykle lepiej jest przedstawiony w książkach i można go sobie z nich prędzej przyswoić. Te zarzuty są słuszne w stosunku do marnych wykładów, powtarzających bez zmian rok po roku matrycy kanon wiedzy, albo takich, które są tylko łatwą nieformalną pogawędką. Wykłady wtedy są wartościowe, kiedy stanowią istotny element życia profesora, kiedy są troskliwie przygotowywane i zarazem odbijają w swoisty, nie do naśladowania sposób aurę współczesnego życia intelektualnego.

Takie wykłady stanowią element tradycji, którego niczym nie da się zastąpić. Całe życie towarzyszy nam pamięć wykładów znakomitych uczonych. Wykład wydrukowany, choćby nawet dosłownie, to tylko blada odbitka. To prawda, że druk zachowuje całą wartościową treść wykładu. Ale sam wykładowca w taki sposób przekazuje tę treść, że sugeruje przy tym pełny kontekst i uzasadnienie własnej wiedzy. Tonem, gestem, żywą obecnością swojej myśli wykładowca może nieświadomie wpajać „czucie” przedmiotu. Niewątpliwie udziela się to tylko przez słowo mówione i właśnie przez wykład, a nie rozmowę czy dyskusję. Na katedrze wydobywa się z wykładowcy coś, co inaczej pozostałoby ukryte. Nie ma nic sztucznego w jego toku myślowym, powadze, pytaniach, niepokojach. Dopuszcza on nas do uczestnictwa we własnym najgłębszym intelektualnym wnętrzu. Ten wielki walor ginie natychmiast, gdy staje się czymś wysiłonym, sztucznym. Niezwłoczny skutek to afektacja, retoryka, patos, sztuczne formułki i efekty, demagogia, bezwstyd. Dlatego nie ma reguły na przygotowanie dobrego wykładu. Potrzebne jest tylko jedno: brać rzecz poważnie; widzieć wykład na górnej granicy własnej zawodowej odpowiedzialności i osiągnięć — i odrzucić wszelką sztuczność. W ciągu półtora wieku ważkich wykładów od Kanta do Maxa Webera stało się oczywiste, że nawet jeśli mówca potyka się i zacina, jeśli popełnia błędy gramatyczne czy nie kończy zdań, jeśli nie ma dobrego głosu — nic z tych rzeczy nie może zniszczyć głębokiego wrażenia i efektu wykładu, jeśli jego substancja intelektualna dotarła do słuchaczy. Notatki z wykładów są tylko słabym ich echem. Ale nawet jeśli ich nie pamiętamy sami, wyobrażając sobie, jakie te wykłady były, czujemy się głęboko pobudzeni wewnątrz.

W seminariach i w pracy laboratoryjnej metody kształtują się przez kontakt z materiałami, aparaturą oraz pojęciami, które studiujemy na konkretnym przykładzie. Student z własnej inicjatywy może rozszerzyć swoje pojmowanie tych spraw. Opanowanie technik pochłaniania najwięcej wysiłku. Nie będziemy rozpatrywać metod nauczania właściwych poszczególnym dziedzinom z ich różnorod-

nymi pomocami technicznymi. W wielu istnieje mocno utrwalona tradycja pedagogiczna, stanowiąca niejako kręgosłup szkolenia.

Seminaria i laboratoria mają nas zapoznawać bezpośrednio z tematyką i elementami składowymi studiów. Różnią się zasadniczo od kursów przekazujących tylko informację, takich kursów, które mają skompensować brak inicjatywy intelektualnej ze strony studentów, niezdolnych lepiej i prędzej uczyć się samodzielnie. Tak jest, ponieważ w każdym szczególe zawiera się *implicite* i pośrednio — całość. Wiedza podręcznikowa tylko po krótkce i przy okazji wspominana bywa w aulach uniwersyteckich po to, by wskazać studentom, skąd w razie potrzeby zaczerpnąć materiał do wypełnienia luk. Czynnikiem zasadniczym to wdrożyć do posługiwania się własną inteligencją we wspólnej pracy, poszerzającej granice wiedzy. Najlepszym bodźcem do samodzielności jest taki rodzaj pracy, w której — znając już materiał podręcznikowy — zgłębiamy do samego rdzenia jakiś problem szczegółowy. Same podręczniki ogólne są nudne. A znów związanie się z tematem szczegółowym zawęża. Jedno powinno ożywiać i uzupełniać drugie.

Wreszcie edukacja może przybierać formę dyskusji. Małe grupy zajmują się zagadnieniami podstawowej wagi, a wszyscy uczestnicy mają być aktywni. To zaś z kolei pobudzi niektórych studentów do kontynuowania i zamknięcia dyskusji sam na sam z nauczycielem w żywej wzajemnej wymianie. Tu student i nauczyciel spotykają się na tym samym poziomie, co stwarza warunki idealne. Wspólnie starają się sformułować problem z taką jasnością i precyzją, by budziło to potem każdego z nich do solidnego własnego wkładu.

Nauczanie uniwersyteckie nie powinno nigdy wpadać w utarte koleiny. Aktualnie żywe nauczanie siłą rzeczy przybiera formę osobistą: paradoksalnie właśnie wtedy tylko, gdy profesor ma prawdziwie obiektywny stosunek do idei, jego nauczanie ma piętno prawdziwie osobiste. Jest ono świeże i żywe, zwłaszcza kiedy dygresje zarazem obiektywne i osobiste odpowiadają każdorazowo potrzebom chwili.

Nauczanie jest całkiem inne, gdy zwraca się do przeciętnych studentów, niż gdy kieruje się do grupki szczególnie uzdolnionych. Podstawową różnicę między szkołą średnią a uniwersytetem stanowi fakt, że w szkole nauczyciel musi uczyć wszystkich powierzonych sobie uczniów. Na uniwersytecie nie obowiązuje go to. Edukacja uniwersytecka przeznaczona jest dla pewnej elity, ożywionej zupełnie szczególną żarliwością intelektualną i dostatecznie uzdolnionej do tej pracy. A faktycznie studenci wstępujący na studia to przeciętna grupa ludzka, która potrafiła uzyskać konieczne

przygotowanie. Proces przesiewania i pielenia przypada samemu uniwersytetowi.

Kandydat na studenta powinien mieć następujące cechy: pragnienie obiektywizmu i niepowstrzymany, ofiarny pęd do osiągnięć intelektualnych. Z góry nie da się przewidzieć ściśle tych walorów. Posiada je nieliczna mniejszość, a ponadto są one rozsiiane wśród ludzi w sposób całkowicie nie do przewidzenia. Kultuwować je można i uaktywniać tylko drogą pośrednią. A jednak uniwersytet musi zwracać się do tej właśnie mniejszości, jeżeli ma utrzymać się na wysokości swego ideału. Prawdziwy student na pewno utoruje sobie drogę wśród trudności i pomyłek nieuchronnych i koniecznych dla wzrostu intelektualnego i nie wprawi go w rozterkę mnóstwo proponowanych mu tematów uniwersyteckich. Kieruje się w studiach dyscypliną i świadomym wyborem. Musimy być przygotowani na pogodzenie się, a może nawet chętną akceptację faktu, że reszta studentów, nie umiejąca sobie radzić bez kierownictwa, nie nauczy się prawie nic. Sztuczne przewodniki, takie jak konspekty programowe, curricula i tym podobne techniczne zabiegi, które zmieniają wyższą uczelnię w szkołę średnią, sprzeczne są z ideałem uniwersyteckim. Wytworzyły się one przez przystosowanie uniwersytetu do potrzeb przeciętnego studenta, na zasadzie, że wielkiej masy studentów trzeba umożliwić nauczanie się przynajmniej tego, co konieczne do egzaminu. Takie rozumowanie, słuszne na poziomie gimnazjalnym, przynosi szkodę uniwersytetowi, którego studentenci są dorośli (biorąc pod uwagę choćby tylko ich wiek).

Niemniej nauczanie uniwersyteckie nie może ogniskować się wokół garstki niezwykle uzdolnionych. Rhode, historyk religii greckiej, był zdania, że na stu studentów dziewięćdziesięciu dziewięciu nie rozumie nauczyciela, a jeden go nie potrzebuje. Jeśli to prawda, byłaby ona zniechęcająca. Edukacja uniwersytecka nie zwraca się ani do paru geniuszy, ani do słabej przeciętnej, ale do tej mniejszości, która, choć zdolna do doskonalenia się i do inicjatywy, potrzebuje jednak nauczania.

Pewien typ szkolenia przystosowany do mniej zdolnych i leniwych studentów, czyli do przeciętnego poziomu, jest zapewne nieuchronnie konieczny. Ale, ogólnie biorąc, kształcenie uniwersyteckie to coś innego. Wykłady i seminaria nieco „ponad głową” studenta, pobudzające do wzmózonego wysiłku, to lepsza alternatywa niż osiągać pełne zrozumienie za cenę upraszczania. Od samego początku formalny model uczenia się winna uzupełniać samodzielna lektura, studia w laboratoriach i zbiorach, podróże. Tam, gdzie nauczanie stosuje się do „tempa” najzdolniejszych spośród obiecującej mniejszości, o której była mowa, przeciętna większość studentów musi zdobywać się na wysiłki. Wszyscy zmierzają do standar-

du, którego nikt nie jest w stanie osiągnąć w pełni. Poszanowanie dla intelektów pierwszej jakości ma dla wszystkich stanowić bodziec, by dawać z siebie najlepsze, na co ich stać.

Wykłady następują po sobie według pewnego ustalonego ogólnego porządku. Ich kolejność jest nie bez znaczenia dla początku słuchacza. Stąd zrodziły się obowiązkowe programy studiów. Na tej drodze jednak edukacja uniwersytecka ulega w końcu dotkliwemu skrepowaniu. Uniwersytet zamienia się w szkołę średnią po to, by osiągnąć zadowalającą przeciętną ze statystyczną niezawodnością. To prowadzi uniwersytet do ruiny. Gdy studentowi nie pozwala się pracować, studiować tak, jak uważa za właściwe, dławi się życie umysłu. Życie umysłu to zawsze tylko pewna szczytowa szansa pośród morza porażek i frustracji. To coś z reguły wykraczającego poza i ponad przeciętne osiągnięcia. I student i nauczyciel są nieszczęśliwi, gdy przykuwa się ich do przepisanej ściśle programu, testów i niewysokich wymagań. Atmosfera przyziemnego i nie inspirującego zdrowego rozsądku może oczywiście produkować zadowalające opanowanie technik i dających się sprawdzić testami informacji o faktach. Ale taka atmosfera dławi prawdziwe zrozumienie i ducha przygody w pracy badawczej.

Karl Jaspers

tłum. hm

SPÓR O CELE I ZADANIA UNIwersYTETU

Szkolnictwo wyższe należy do tych obszarów rzeczywistości, nad którymi nie prowadzono systematycznych i regularnych badań do końca II wojny światowej. Dziś natomiast, jak zauważa m. in. Clark Kerr¹, były rektor uniwersytetu w Berkeley, bada się szczegółowo wszystkie aspekty wyższego wykształcenia, co świadczy o uznaniu wzrastającej wciąż roli uczelni w życiu społecznym, gospodarczym i w polityce. Jednakże, choć dawniej takich badań nie prowadzono, wielu wybitnych uczonych i organizatorów oświaty wypowiadało się na temat zadań uniwersytetów oraz ich struktury.

Jak wiadomo, w XV i XVI w. uniwersytety popadły w stagnację i na długi czas przestały odgrywać twórczą rolę w życiu umysłowym Europy. Dopiero w II połowie XVII w. zaczęły się odzywać pierwsze głosy żądające ograniczenia nadzoru władz kościelnych i państwowych nad uniwersytetami oraz swobody badań i wolności myśli, wyprzedzając o ponad sto lat rzeczywistą zmianę w tej dziedzinie.

Jednym z pierwszych otwartych rzeczników wolności intelektualnej był Benedykt Spinoza. Tytuł ostatniego rozdziału *Traktatu teologiczno-politycznego* (1670) dobitnie świadczący o jego stanowisku. Brzmi on: „W wolnym państwie człowiekowi wolno myśleć to, co chce i mówić to, co myśli”.

Odrodzenie i modernizacja XVIII-wiecznych uniwersytetów dokonały się przede wszystkim w Niemczech. Uniwersytety kolejno postępowały za przykładem Halle, gdzie w 1693 r. zezwolono na prowadzenie wykładów w języku niemieckim (a nie tylko po łacinie). W 1736 r. uniwersytet w Getyndze wprowadził do swego programu nową dyscyplinę — historię.

Polska także miała swój udział w procesie odrodzenia uniwersytetów: trzeba pamiętać o wielkich dziełach, jakimi były Kołłątajowska reforma Akademii Krakowskiej (1777) oraz reforma Akademii Wileńskiej, dokonana przez Michała Poczobuta-Odlanickiego.

¹ Clark Kerr, *The Uses of the University*, Cambridge Mass., 1964.

Jednym z wybitnych obrońców wolności nauczania był Immanuel Kant, który w napisanym pod koniec życia traktacie *Der Streit der Fakultäten* (1798) mocno podkreślał, że zasadniczym zadaniem społeczności uniwersyteckiej jest służba prawdzie i jej strzeżenie. W podobnym duchu wypowiadał się Friedrich D. E. Schleiermacher — który nota bene został później kapelanem słynnego uniwersytetu Berlińskiego — w swojej rozprawie pt.: *Gegentliche Gedanken über Universitäten* (1808).

Przełomową datę w dziejach uniwersytetu stanowi rok 1809, kiedy Wilhelm von Humboldt, pełniący ówczesnie funkcje ministra oświaty w rządzie pruskim, zakłada uniwersytet w Berlinie. W tej uczelni zrodziły się pojęcia przyswojone później powszechnie: *Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit* — wolności nauczania i wolności uczenia się. Humboldt organizuje uczelnię na nowy sposób wprowadzając jej podział na wydziały i katedry. Model ten wkrótce zostaje przyjęty w całych Niemczech, a także poza ich granicami.

Odmienna, „funkcjonalna” koncepcja uniwersytetu doczekała się realizacji we Francji za czasów Napoleona. Uczynił on z uniwersytetów część ogólnopaństwowego systemu oświaty i włączył je w obręb ogromnie scentralizowanej administracji, ograniczając mocno zakres ich prac przez stworzenie specjalnych szkół pedagogicznych, politechnicznych, instytutów badawczych. Dopiero w II połowie XIX w. dzięki wysiłkom Victora Cousin i Ernesta Renana powrócono we Francji do koncepcji wielości dyscyplin i przywrócono swobody akademickie.

W tym samym mniej więcej czasie pewne zmiany zaszły w Zjednoczonym Królestwie, gdzie mniejszości wyznaniowe domagały się coraz gwałtowniej otwarcia im dostępu do wyższych uczelni. (Jak wiadomo angielskie uniwersytety nie przyjmowały tych, którzy nie podpisali słynnych „Trzydziestu dziewięciu artykułów” Kościoła Anglikańskiego).

Pragnąc uniknąć niekorzystnych napięć politycznych, szczególnie silnych w Irlandii, gdzie katolicy stanowili większość, a w Dublińskim Trinity College podlegali krzywdzącym restrykcjom, premier brytyjski Robert Peel przeforsował ustawę o założeniu tam trzech kolegiów królewskich (Queen's Colleges), które miały mieć charakter świecki i bezwyznaniowy. Plan Peela ściągnął na siebie ataki tak ze strony anglikańskiej („monstrualny plan bezbożnego wychowania”, jak określił go jeden z posłów), jak i katolickiej, został bowiem potępiony przez episkopat irlandzki oraz Piusa IX, który zachęcił hierarchię irlandzką do stworzenia własnej, katolickiej uczelni. Jej organizacyjnym „spiritus movens” miał być ksiądz John Henry Newman.

W kwietniu 1851 r. Paul Cullen, prymas Irlandii, zaproponował

Newmanowi wygłoszenie cyklu wykładów wymierzonych przeciwko „mixed education” — jak określano projekt Peela — a w jesieni tegoż roku przedstawiono mu propozycję objęcia stanowiska rektora na nowym uniwersytecie. Zajęcie to miało pochłoniąć większość sił i energii Newmana w ciągu najbliższych siedmiu lat.

Zamierzenia Newmana sięgały daleko poza chęć założenia katolickiej uczelni. „Chodziło mu — pisze Christopher Hollis — aby nie tylko stworzyć katolicką instytucję, ale zarazem taką, której ustrój mógłby stawiać czoło konfliktom nowoczesnego świata”.² Los sprawił jednakże, iż w Dublinie nie powstał wielki uniwersytet: wysiłki Newmana dały w efekcie początek Dublińskiej Akademii Medycznej oraz pierwszej katedrze badań celtyckich.³

Zapewne najważniejszym rezultatem uniwersyteckich prac Newmana pozostała jego fundamentalna książka *The Idea of the University*, biorąca początek we wspomnianym cyklu wykładów⁴, drukowanym później kilkakrotnie w kolejno udoskonalanych wersjach. Warto przypomnieć tu część zasadniczych wątków tego dzieła.

Podstawowe pytanie, jakie zadawał sobie Newman, brzmiało: w jaki sposób postawa religijna i praca intelektualna mogą współdziałać w tworzeniu jednolitej kultury? Sytuacja człowieka przedstawiała się Newmanowi następująco: ogromny postęp w dziedzinie nauk przyrodniczych i ścisłych, jakiemu dał początek Francis Bacon, udzielał ludziom rosnącego poczucia siły. Odsuwało ono na dalszy plan Opatrzność Bożą, czyniąc ją zarazem czymś tajemniczym, niepojętym. Religia stała się sprawą „uczucia”, a nie poznania rozumowego. Katolicy podporządkowywali się duchowi epoki (nazwanej później wiekiem pary i elektryczności), pozostając zarazem lojalnie i bezrefleksyjnie w obrębie Kościoła ze względu na zbawienie; oznaczało to rosnącą przepaść między rzeczywistością wiary a rzeczywistością świata. Newman przewidział z niezwykłą przenikliwością stan rzeczy, jaki w niedalekiej przyszłości zapanuje w kulturze, określony przez Ericha Hellera mianem „wydziedziczonego umysłu” (*Disinherited Mind*); klimat, w którym wobec dominacji nauk ścisłych i przyrodniczych korzenie ducha ludzkiego będą wysychać, bo wyjałowuje żywiąca je dotąd gleba.

The Idea of the University składa się z dziewięciu zasadniczych wykładów, uzupełnionych kilkoma przemówieniami i esejami zawartymi w części drugiej. Trzy pierwsze wykłady dotyczą teologii jako nauki i jej miejsca zarówno w całym „kręgu wiedzy”, jak i w strukturze uniwersytetu. Newman dowodzi konieczności

² Christopher Hollis, *Newman a świat współczesny*, Warszawa 1970.

³ Z przedmowy George N. Shustera do J. H. Newman, *The Idea of the University*, New York 1959.

⁴ Za J. M. Cameron, *John Henry Newman*, London 1956.

włączenia teologii pomiędzy inne dyscypliny uniwersyteckie, choć bynajmniej nie ma ona być gwarantem doskonalenia człowieka — temu służą praktyki religijne, wola i Łaska — ale stanowi niezbywalny składnik liberalnego wykształcenia. Newman gwałtownie zwalczał pogląd czyniący z religii domenę jedynie „sentymentalnej” strony osoby ludzkiej i negujący możliwość teologii jako nauki, przekazującej drogą rozumową treść Objawienia i określającą najgłębszy sens ludzkiego losu. Odrzucenie teologii jako nauki zagroziłoby innym gałęziom wiedzy, które są splecione z nią w nierozzerwalną całość.

Następnych sześć wykładów dotyczy wiedzy „liberalnej”, („wyzwolonej”). Newman zwalcza w nich utylitaryzm w podejściu do wiedzy, a także te prądy w Kościele, które dążyły do ograniczenia swobody dociekań naukowych w interesie fałszywie pojmowanej ortodoksji. Autor nawoływał do powrotu do zarówno chrześcijańskiej jak i greckiej wielkiej tradycji wyższego wykształcenia. Zgodnie ze swoją wizją uniwersytetu jako miejsca kształcenia do kultury ogólnej pragnął uwzględniać zarówno pierwiastki judeo-chrześcijańskie jak i hellenistyczno-rzymskie, stopione w kulturze europejskiej.

Swoboda dociekań naukowych i niezależne myślenie nie stanowią zagrożenia dla wiary, bowiem istnieje tylko jedna prawda, ku której prowadzą wszystkie drogi, nawet kręte i okrężne. Sprzeczności pomiędzy wynikami poszczególnych nauk są czasowe i zostaną przezwyciężone. Liberalne wykształcenie to nabywanie wiedzy dla niej samej — a nie ze względu na jakiejkolwiek korzyści — oraz ćwiczenie intelektu. Uniwersytet ma kształceniu ogólnemu nadawać pewien kierunek, jednakże nie ma on kształcić fachowców, a gentlemanów w pełnym tego słowa znaczeniu. Uniwersytet ma więc zaspokajać naturalną u człowieka potrzebę wiedzy, a jego zadania pedagogiczne stawia Newman na pierwszym miejscu przed badawczymi.

Dziś niektóre sformułowania Newmana wydają się nam dobrze znane choćbyśmy nigdy nie czytali *The Idea...*, niekiedy oczywiste (niezależnie od stopnia ich adekwatności wobec rzeczywistego stanu rzeczy na obecnych uczelniach). Ten fakt dobrze tłumaczy sformułowanie J. M. Camerona: „...jeśli można bez zbytniej przesady powiedzieć, że europejska filozofia stanowi właściwie szereg przypisów do Platona, to równie dobrze można stwierdzić, że współczesne badania nad kształceniem uniwersyteckim są w istocie szeregiem gloss do wykładów Newmana”⁵.

W następnych latach, od połowy ubiegłego stulecia do końca

⁵ Op. cit.

pierwszej wojny światowej w koncepcjach ustrojowych i programowych uniwersytetów nie zachodziły żadne większe zmiany. Rozpowszechniał się Humboldtowski model uczelni, w oparciu o który poza niemieckimi organizowały się także uniwersytety środkowo-europejskie.

Po 1850 r. zaczęła się gwałtownie zwiększać ilość tzw. „Brotstudenten”, studiujących kierunki przygotowujące do konkretnych zawodów. Zaczęto wówczas na niektórych uniwersytetach i wydziałach wprowadzać „numerus clausus”.

Całkowitą autonomią cieszyły się nie tylko całe uczelnie, również poszczególni profesorowie dysponowali zupełną swobodą w zakresie treści wykładanych w swojej dyscyplinie.

Już w tych latach zaczęto wyraźnie dostrzegać niebezpieczeństwa płynące z nadmiernej specjalizacji. Jeden z niemieckich urzędników pisał w niepublikowanym memorandum: „Specjalizacja, która dąży tylko do wykształcenia fachowego, oszałamia i oślepia niemieckiego studenta. Jest to sprawa dotycząca wszystkich wydziałów, ponieważ ani celem, ani zadaniem uniwersytetu nie jest wprowadzanie studenta we wszystkie szczegóły i drobnostki jego przyszłego zawodu, ale kształcenie go w rzeczach zasadniczych i fundamentalnych tak, aby później sam potrafił rozwiązać trudności, jakie napotyka w życiu zawodowym”.⁶

W okresie po pierwszej wojnie światowej Niemcy pozostały tym krajem, w którym najwięcej dyskutowano nad strukturą wewnętrzną i zadaniami uniwersytetu. Najważniejszymi głosami w owej dyskusji były: broszurka Karla Heinricha Beckera, dwukrotnego ministra oświaty, pt. *Gedanken zur Hochschulreform*⁷ (1919), w której kładł on nacisk na konieczność zachowania ponadpolitycznego charakteru wyższej uczelni, praca Maxa Schelera z tego samego roku pt. *Innere Widersprüche der deutschen Universitäten*⁸ oraz niewielka rozmiarami ale ważka treściowo książeczka Karla Jaspersa pt. *Die Idee der Universität* (1923). Kolejną wersję tej pracy napisał Jaspers podczas wojny, drukiem wydano ją w przekładzie angielskim w 1946, fragmenty zaczerpnięte z niej znajdzie czytelnik w obecnym numerze *Znaku*.

Na gruncie międzynarodowym ważną datę w dziejach dyskusji o uniwersytetach stanowi rok 1930. Pojawiły się wtedy dwie wybitne publikacje: znana książka Amerykanina Abrahama Flexnera pt. *Universities: American, English, German*, oraz krótka praca hiszpańskiego filozofa, polityka i publicysty José Ortega y Gasset

⁶ Cytowane za: Abraham Flexner, *Universities: American, English, German*, New York 1930.

⁷ Karl H. Becker, *Gedanken zur Hochschulreform*, Leipzig 1919.

⁸ Drukowane w *Westdeutsche Wochenschrift* 1919 (vol. I) Nr 32–36.

pt. *Misión de la universidad*⁹, która również — skrócona — znalazła się w obecnym numerze *Znaku*.

Ortegańska koncepcja uniwersytetu łączy się ściśle z misją wyższej uczelni, którą stanowi przede wszystkim wychowywanie studentów do kultury. Kultura natomiast w prawdziwym sensie tego słowa jest zespołem idei dotyczących świata i człowieka, wypracowanym przez ludzkość i wciąż aktualizowanym, znajdującym się — jak powiada autor *Buntu mas* — „na poziomie czasów”. Dając człowiekowi możliwość uzyskania jasnych pojęć, kultura stanowi jakby zespół ścieżek, dróg prowadzących przez splątana gęstwinę życia. Zatem kultura jest tym, co pozwala człowiekowi żyć świadomie, zgodnie z planem życiowym i wymogami czasu. Tej oto misji uniwersytetu (oraz kształceniu zawodowemu, którego znaczenia Ortega nie zapoznaje w przeciwieństwie do niektórych klasyków liberalnego wykształcenia) podporządkowany winien być kształt i funkcjonowanie uczelni, zgodnie z projektem, jaki zarysowuje autor w swojej rozprawie.

Myśląc o wyższych szkołach lat trzydziestych trudno nie zadać sobie pytania, jak to się stało, że uniwersytety kilku krajów europejskich mimo posiadania tak wspaniałych tradycji i ideałów względnie łatwo skapitulowały wobec faszyzmu? Co stało się z ich moralną autonomią? Pytania te dotyczą osobnego i bardzo obszernego tematu¹⁰, którego nie będziemy tu próbowali podejmować. Jednym spośród stosunkowo nielicznych uczonych, którzy mimo ostatecznych zagrożeń potrafili zachować wierność głoszonym ideom i oprzeć się zniewolonemu myśleniu był Karl Jaspers.

Jaspers jest autorem aż trzech książek o „idei” uniwersytetu¹¹, będących kolejnymi rozwinięciami tych samych tematów. Główne wątki jego uniwersyteckich rozważań rysują się następująco. Ludzkość — jak powiada — poszukuje prawdy, która nigdy nie jest ostatecznie osiągalna i nieustannie trzeba ją tropić. Ludzkość posiada prawo do tego, aby istniało takie miejsce, gdzie poszukiwanie to odbywa się bez żadnych przeszkód. Tym miejscem ma być

* Znana mi w przekładzie angielskim: J. Ortega y Gasset, *The Mission of the University*, London 1946.

¹⁰ Zainteresowanym polecam: Arnold S. Nash: *The University and the Modern World. An Essay in the Social Philosophy of University Education*, London 1945, tam r. IV: *The Fascist Synthesis and the Nazi University*, oraz: M. Weinreich, *Hitlers Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes against the Jewish People*, New York 1946.

¹¹ *Die Idee der Universität*, Berlin 1923, 1926 oraz wraz z K. Rossmanem, *Die Idee der Universität, für die gegenwärtige Situation entworfen von Karl Jaspers und Kurt Rossman*, Berlin 1961.

uniwersytet, społeczność złożona z badaczy i studentów, zmierzająca ku wspólnemu celowi — prawdzie. Aby nauka mogła służyć odkrywaniu prawdy, muszą zostać spełnione dwa warunki: winna być ona traktowana jako całość, jako jedność, w której poszczególne dyscypliny mają swe określone miejsca; wyrazem tego faktu ma być struktura uniwersytetu. Drugi warunek stanowi jedność poszukiwań naukowych i nauczania; dla postępu nauki niezbędne jest nie tylko przekazywanie gotowej wiedzy, ale także postawa naukowej. Zatem tylko autentyczni badacze mogą być nauczycielami; postawa naukowa jest konieczna nie tylko dla przyszłych uczonych, ale także dla ludzi uprawiających zawody wymagające uniwersyteckiego wykształcenia — winni oni bowiem przez całe życie bogacić swą wiedzę. Osoby prawdziwie i bezinteresownie zaangażowane po stronie nauki i prawdy stanowią pewną wąską elitę, „arystokrację intelektualną”, i do nich przede wszystkim winien zwracać się uniwersytet; Jaspers sugeruje stworzenie pewnej sieci instytucji, luźno związanych z uniwersytetem, które zaspokajałyby masową potrzebę wyższego wykształcenia, ale same nie prowadziłyby badań naukowych.

Ta wizja zadań uniwersytetu narzuca projekt określonego kształtu wyższej uczelni, a także każe położyć wielki nacisk na wolności akademickie, polegające na braku jakiegokolwiek cenzury intelektualnej, na pełnej swobodzie uczenia się — wyboru kursów, wykładów przez studenta, na swobodzie formy i treści nauczania zagwarantowanej profesorom i na autonomii administracyjnej uniwersytetu.

Choć nie ma zapewne na świecie uczelni, która spełniałaby w pełni postulaty Jaspersa, choć wiele mówi się i pisze o kryzysie koncepcji uniwersytetu, trzeba jeszcze raz wsłuchać się w głosy teoretyków liberalnego wykształcenia. Oby pomogło to przywrócić uniwersytetom ich „dostojeństwo”, o którym tak pięknie pisał niedługo Kazimierz Twardowski.¹²

Po drugiej wojnie światowej na całym świecie zwiększyło się znacznie zainteresowanie szkolnictwem wyższym, zwłaszcza strukturą i programami uniwersytetów. Trwa bowiem wciąż — a może zwiększa się — udział uniwersytetów w procesie postępu naukowego i technicznego, a więc pośrednio i bezpośrednio w zmianach ekonomicznych i politycznych. Uniwersytety funkcjonują jako czynnik procesów uwspółcześniania, zwłaszcza w krajach rozwijających się; w społeczeństwach wkraczających w okres postindustrialny zyskują rolę polityczną przede wszystkim w związku ze wzrastającą

¹² K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.

masowością studiów.¹³ Uniwersytety tamtejsze nie są dziś placówkami, skąd społeczność uczonych i studentów chłodnym okiem spoglądałaby na namiętności szarpiące ulicę. Przeciwnie — wraz ze wzrostem masowości studiów problemy ulicy wdzierają się coraz szerszą strugą w obręb dostojnych murów, gdzie nieraz uzyskują intelektualną oraz ideologiczną sankcję.

Charakterystyczne zjawisko, jakie daje się spostrzec wśród uczelnianych społeczności w okresie powojennym stanowi swoisty kosmopolityzm uniwersytecki. Liczne kongresy i zjazdy, ogromne przyspieszenie krążenia idei sprawia, iż wspólnota uniwersytecka coraz szybciej przekształca się w pierwszą międzynarodową społeczność współczesnego świata.

Zadania uniwersytetu — tak, jak widziane są one dzisiaj — dają się drogą uogólnienia sprowadzić do trzech, w istocie nienowych. Są to:

1) przekazywanie prawd ogólnych, należących do trwałego dorobku ludzkości,

2) przekazywanie wiedzy praktycznej,

3) tworzenie projektu społeczeństwa przyszłości, budowanie drogi do „lepszego jutra”.¹⁴ Wiąże się z nimi szereg postulatów, których spełnienie stanowi warunek realizacji powyższych celów. A więc: w programach uniwersyteckich winno się zawrzeć troskę o rozwój osobowości studentów, któremu służyć ma przekazywanie kultury, ale także zasad moralnych. Ważne miejsce winny posiadać w nich nauki polityczne, zaznajamiające z podstawowymi zasadami demokracji, funkcjonowania Państwa i międzynarodowej koegzystencji. Szereg szczegółowych postulatów dotyczy studiów zawodowych i wykształcenia wysokiego morale zawodowego, rozwiązania czy złagodzenia przynajmniej konfliktów pomiędzy kontrolą uczelni i jej niezbędną autonomią, między jej funkcją nauko-twórczą a użytkową, pomiędzy masowością studiów a możliwościami oferowania wybitnie zdolnym jak najlepszych warunków rozwoju, przeciwdziałania skutkom nadmiernej specjalizacji, zapobiegania nazbyt administracyjnemu charakterowi zarządzania uczelnią, skupiającemu się głównie na czynnikach kwantytatywnych, nie zaś na „duchu uniwersytetu”.¹⁵

Robert P. Wolff¹⁶ stwierdza, że dają się wyróżnić cztery zasadnicze koncepcje uniwersytetu, przy czym dwie mają charakter

¹³ *Accès à l'enseignement supérieur en Europe. Etudes et documents comparatifs. Rapport de la conférence*, Paris 1968.

¹⁴ Za: Jack Embling, *A Fresh Look at Higher Education*, Amsterdam 1974.

¹⁵ Por. np. *Carnegie Rapport*, Washington 1973, także Herbert Butterfield, *The Universities and Education Today*, London 1962.

¹⁶ Robert P. Wolff *The Ideal of the University*, Boston 1969.

historyczny, a kolejne dwie — aktualny. Pierwsza — to Newmowska koncepcja uniwersytetu jako sanktuarium wznieśli wiedzy doskonalącej człowieka przez sam z nią kontakt w oderwaniu od wieży z kości słoniowej, w oderwaniu od wszelkich utylitarnych celów; druga — to również dziewiętnastowieczna koncepcja uczelni będącej niejako „obozem szkoleniowym” przygotowującym specjalistów, kandydatów do tzw. wolnych zawodów. Współcześnie natomiast o pierwszeństwo walczą dwie inne koncepcje uniwersytetu: pierwsza, traktująca go jako „zakład świadczący usługi społeczeństwu” i druga — jako „taśmę produkcyjną wypuszczającą masowo ludzi establishmentu”. Oba powyższe modele, a zwłaszcza ostatni, są przedmiotem ostrej krytyki ze strony studentów i stanowią jedną z ważnych przyczyn ruchów kontestacji młodzieżowej,¹⁷ — które największe natężenie przybrały z końcem lat sześćdziesiątych, niemniej do tej pory sporadycznie wybuchają w różnych krajach.

I nie należy się temu dziwić, bowiem uniwersytet musi pozostać rozdarty, dopóki uczestnicząca w nim zbiorowość nie postawi sobie jako głównego zadania stworzenia pewnego porządku intelektualnego z chaosu ludzkich doświadczeń i namiętności. Wydaje się, że wprowadzanie ładu w człowieczy świat myśli, ocen i przekonań jest właściwym celem, ku któremu w ostatecznym rachunku powinny zmierzać wszelkie próby zmian szkolnictwa wyższego.

Kryzys w koncepcji uniwersytetu oraz w jego praktyce trwa jednak nadal. Zdając sobie sprawę, że w sytuacji tak złożonej i trudnej nie sposób dać jednorazowych i powszechnie obowiązujących rozwiązań sądzę, że niezbędne jest ciągle przemyślanie celów, zadań, „idei” tej niezmiennie ważnej instytucji społecznej, jaką jest uniwersytet. A w naszym myśleniu — choć jest ono w znacznej mierze określone przez inne współrzędne historyczne, geograficzne i polityczne, stale powinniśmy się odwoływać do pomocy najwybitniejszych spośród tych umysłów, które problemom wyższego kształcenia poświęcały uwagę. Znajdziemy u nich przenikliwe spostrzeżenia, które nieraz są nadal aktualne, a nade wszystko autentycznie przemysłaną i opartą na trwałym fundamencie hierarchię wartości, niezbędny warunek prawdziwie ludzkiego działania i widzenia rzeczy.

Jerzy Fijaś

¹⁷ Zagadnienie kontestacji młodzieżowej posiada bardzo obfitą literaturę, tu podaję przykładowo trzy interesujące tytuły: Colin Crouch, *The Student Revolt*, Bodley Head 1970, S. M. Lipset, P. Altbach, *Students in Revolt*, Boston 1969, Alfred Sauvy, *La révolte des jeunes*, Paris 1970.

SKUTECZNOŚĆ I BEZINTERESOWNOŚĆ

PERSPEKTYWY BADAŃ NAUKOWYCH *

W latach pięćdziesiątych badania naukowe jawiły się przede mną, młodym naukowcem, w sposób fascynujący, ale zarazem frustrujący. To sprawiło, że je porzuciłem, by wstąpić do seminarium, zostać księdzem, a później teologiem. Jak wytłumaczyć to zainteresowanie, tę fascynację, która nie opuściła mnie nigdy? Aby odpowiedzieć i na to pytanie podjąłem z okazji „roku szabatowego” pracę w laboratorium biologicznym. Wspólnie z grupą uczonych amerykańskich, sam będąc badaczem, próbowałem zanalizować wewnętrzny dynamizm i warunki, w jakich laboratorium kształtuje w mniejszym czy większym stopniu grupę społeczną. Oto kilka spośród perspektyw, które otwarło przede mną to doświadczenie.

MOTYWACJE I NIEBEZPIECZEŃSTWA FASCYNUJĄCEJ GRY

Przedmiot naukowy, niczym wąż, który oczarowując ofiarę uniemożliwia jej szukanie ucieczki, zniewala badacza i w pewnym sensie przesłania mu resztę świata. Przystępując do zbadania tego, co dzieje się w pewnym zakątku rzeczywistości, badacz traktuje część jako całość. Jest zafascynowany.

To utożsamianie części z całością wywodzi się z postawy magicznej, a polegającej na traktowaniu wszechświata jako pewnego rodzaju żywego organizmu, na który można działać przez dotknięcie określonego punktu. Czy przypadkiem w tej samej perspektywie nie mieszczą się przesadne mniemania niektórych naukowców, którzy z racji fachowości w jednej dziedzinie wyobrażają sobie, że mogą być ekspertami zarówno w filozofii, jak w psychologii czy w polityce? Ale najczęściej naukowiec sam stara się być krytyczny i wystrzega się mieszania pojęcia części z pojęciem całości. Nie ufa żadnym ogólnikom. Jak więc wyjaśnić trwałość elementu fascynacji, towarzyszącej pracy badawczej? Proponuję w tym celu zastosować analogię analizy nieskończoności w ujęciu matematyków XIX w.

* *Efficacité et gratuité, Perspectives sur la recherche scientifique, Etudes, novembre 1977.*

Bez zagłębiania się w szczegóły, powiedzmy, że dany zbiór jest nieskończony, kiedy może być reprezentowany przez jedną ze swych części. Na przykład, trójwymiarowa przestrzeń ciągła jest nieskończona: można znaleźć relację odpowiedniości każdego jej punktu z określonymi punktami wewnątrz danej sfery. Według tej analogii, kuli reprezentującej całość przestrzeni odpowiadać będzie przedmiot naukowy reprezentujący całość wszechświata. Uzyskane w ten sposób rozumienie nieskończoności nigdy nie może być całkowicie zaktualizowane, niemożliwe jest bowiem sprawdzenie tej odpowiedniości punkt po punkcie. Możemy uchwycić jedynie bogactwo pola możliwości.

Podobnie pasję badacza budzi przecucie, że przy okazji własnych doświadczeń odkryje powszechne prawa, których osiągnięcie nie jest wynikiem procedury dogłębnej weryfikacji, lecz ewokacją niezliczonej ilości możliwości.

Ten opis ciągle jeszcze jest zbyt teoretyczny. Oto dwa konteksty, w których dane mi było doświadczyć podobnej fascynacji.

Pierwszy, to laboratoryjna obserwacja żyjącego organizmu: badacz, obserwujący pod dwuokularowym mikroskopem (oddającym wypukłość) wewnątrz spreparowanego zwierzęcia, nie widzi nic innego, ma wrażenie, że osobiście wnika w żywy organizm i toruje sobie drogę pincetą i nożyczkami. Znamienny obraz — to, co obserwuje, wydaje mu się „drgającym sercem samego życia”, całością, w którą wkracza dzięki swej sprawności eksperymentatora. W tym kontekście nieskończoność matematyczna, o której mówiłem wyżej, staje się konkretnie nieskończonością przeciwnych pasji: z jednej strony, by pojąć przyrodę, z drugiej, by nie zadać jej ciosu; trzeba unikać niszczenia tego, co chcemy obserwować (szacunek), ale obserwacja wymaga także sekcji (gwałt).

Drugi kontekst stanowi tworzenie sztucznego modelu częściowego, za pomocą którego teoretyk odwzorowuje całość obserwowanej przyrody. Zafascynowanie poszukiwaniami, konstruowaniem programów komputerowych i innym tego typu majsterkowaniem jest zjawiskiem dobrze znanym... „Całością” jest tutaj zbiór danych teoretycznych, dostępnych badaczowi, „częścią” — tworzony przez niego model. Naukowiec przeżywa tu fakt, że potrafi rozłożyć świat na elementy proste i ponownie go złożyć konstruując model.

Znowu natrafiamy na mieszaninę poszanowania i gwałtu. Gwałt wiąże się z uruchomieniem potężnych środków technicznych, służących rozłożeniu tego, co dane na czynniki składowe. Szacunek wyraża się w uznaniu, że modelowanie ma swoje granice i w liczeniu się z faktem, iż metoda daje tylko wyniki przybliżone. Zarówno uciekanie się do użycia siły, jak i poszanowanie wiążą się z poczuciem twórczej mocy.

Taka analiza, jak przypuszczam, ujawnia prawdziwe niebezpieczeństwo „fascynacji” uczonego: sprowadzania wszechświata do jednej skończonej całości. Na szczęście uczeni przywykli do mierzenia rozmiarów własnej ignorancji; unikają najczęściej zamykania wszystkiego w jeden ostateczny system. Dzięki temu ziarnku sceptycyzmu są zdolni do spojrzenia z pewnym dystansem na własną pracę, w której zaczynają widzieć grę, bo właśnie gra jednocześnie przyciąga i nie rości sobie pretensji do idealnego odzwierciedlania rzeczywistości. Respektując reguły gry, twórca modelu w pewnym sensie bawi się z przyrodą i, by ją pojąć, poszukuje najlepszej z możliwych strategii.

Według tego nowego obrazu niebezpieczeństwo nie polega już na identyfikowaniu świata z całością jednego systemu, ale na traktowaniu przyrody jako obiektu, czy partnera; ma tu więc miejsce projekcja własnej subiektywności badacza na to, co badane. Można tego uniknąć, jeśli spojrzeć na pracę badawczą jako na wynik aktywności wspólnoty naukowej, a nie jak na dzieło izolowanych jednostek. Wypada mi teraz przedstawić liczne oblicza tej wspólnoty.

WSPÓLNOTA NAUKOWA OŻYWIANA WEWNĘTRZNYMI NAPIĘCIAMI...

Socjologiczna analiza wspólnoty mogłaby ujawnić całą serię konfliktów, w których ścierają się interesy różnych grup tworzących „ciało naukowe”. Rezultaty pracy badawczej mogłyby wydawać się w niej jedynie, w mniejszym czy większym stopniu racjonalnym, produktem tych zderzeń. Nie zaprzeczając przypadkowości odkryć, trzeba stwierdzić, że wśród licznych napięć, jeśli nie konfliktów, daje się zaobserwować także efekt innej troski, tej, którą zespół reguluje pracę badawczą i uniemożliwia jej stanie się czystą grą. Zilustruję to trzema przykładami.

Pierwszy typ konfliktów rozwija się między grą *obserwacji* a dość odmienną grą *konstruowania* modeli teoretycznych w informatyce. Na przykład w amerykańskim laboratorium zauważyłem, że ci, którzy cały czas obserwowali system nerwowy, zarzucali pracującym na komputerach brak zmysłu rzeczywistości, którą ci drudzy rzekomo mają wyjaśniać. Na to padała odpowiedź: nie można zrozumieć skrzydła, jeśli się nie wie, na czym polega lot; model teoretyczny jest niezbędny, by właściwie ukierunkować obserwację i wykręcać istotne fakty.

Oczywiście idzie tu o postawy badawcze uzupełniające się nawzajem; ale w sposobie wyrażania się, w zręczności manualnej i intelektualnej reprezentujący je ludzie wykazywali sporą odmien-

ność. Zresztą prowokowało to napięcia — czytają: przejawy agresywności — znak, że nie tylko interesy materialne, ale i uczuciowe w ten sposób się ścierały.

Drugi typ konfliktów, być może głębszych, wynika z dualizmu stylów, zanalizowanego przez Kuhna w jego książce o rewolucjach naukowych. Kuhn odróżnia *inwencję* od tego, co nazywa „*paradygmatem*” — przykłady wzorcowe, które ukierunkowują poszukiwanie — i „*rozwiązywaniem łamigłówek*” — wysilek adaptacji teorii do zebranych danych. Na przykład, „paradygmatem” dawnej astronomii jest krążenie niebios wokół ziemi. „Rozwiązywanie łamigłówek” odpowiadałoby teorii epicykli Ptolomeusza, poszukującej w ramach tej hipotezy wyjaśnienia ruchu planet. Wraz z Kopernikiem został zaproponowany nowy paradygmat, zapoczątkowujący nowe zagadki, na których rozwiązanie porwie się astronomia i mechanika klasyczna. Krótko mówiąc, jedni rzucają mniej czy bardziej rewolucyjne hipotezy, inni je podejmują i ściśle przeformułują, konfrontując je z danymi obserwacji.

Konflikt wynika tu z faktu, iż przyjęcie nowego „paradygmatu” nigdy nie jest absolutnie konieczne, bo wystarczy przysposobić i uzupełnić stary, by wyjaśnić zjawiska dotychczas budzące wątpliwości. Można przytoczyć tu przykład systemu Newtonowskiego, który wystarczyło zmodyfikować i wzbogacić, a nie porzucić, by zrobić miejsce teorii względności.

Ten rodzaj konfliktów występuje też na poziomie laboratorium. Jednych interesują problemy epistemologiczne, krytyka założeń podstawowych, nowe pomysły (mimo że wspólnocie naukowej wydają się marginalne), inni uprawiają efektywną pracę, mają swoje przyzwyczajenia, wypróbowaną metodę i nie życzą sobie ich zmiany. Czasami sytuację komplikuje konflikt pokoleń (młodzi mogą być równie dobrze pomiędzy nowatorami, jak i pomiędzy tymi, którzy obstają przy zastanych i ogólnie przyjętych metodach).

Myślę, że odkrywamy tutaj jedną z opozycji, które pozwalają pogłębić naukę. Konflikt uniemożliwia proponowanie pierwszego lepszego „paradygmatu”. Dziwna hipoteza — nowa moda — nie przyciągnie uwagi tego, któremu stary wzorzec wystarczy do rozwiązywania problemów, z którymi ma do czynienia na co dzień. I na odwrót, kontestacja zwyczajnych metod pracy w imię nowego „paradygmatu” pozwala uniknąć kręcenia się w kółko, zmusza do refleksji epistemologicznej, rozszerzającej horyzonty badań i otwiera na nieoczekiwane.

Wreszcie trzeci typ konfliktów przeciwstawia wzajemnie *przyjemność* i *odpowiedzialność*. Fascynacja młodego badacza, pochłoniętego obserwacją lub modelowaniem, często z wiekiem traci na mocy. Nowe pole dla pasji otwiera się w grze odpowiedzialności

społecznych: organizować badania, precyzować ich cele, dbać o finansowanie, przekazywać otrzymane rezultaty, aby wspólnota naukowa rozwijała się we wszystkich wymiarach.

Mówiąc ogólniej, zauważa się zainteresowanie licznych naukowców „politycznym aspektem nauki” i jej przydatnością społeczną. Nie jest to pozbawione pewnej dwuznaczności: powołując się na społeczną rolę nauki można niekiedy usprawiedliwiać własną bez troskę i zabawę, którą się w niej znajduje. W taki sposób mówiła mi pewna specjalistka od systemu nerwowego myszy: „Kiedy byłam pielęgniarką, musiałam się zajmować chorymi ludźmi i ta odpowiedzialność była dla mnie nieznośna; dziś wyżywam się zabawiając się myszami i szczurami. Jeśli pozostał we mnie ślad poczucia winy, zniknął zupełnie; wiedząc tyle o ludzkim cierpieniu, ile ja wiem, uważam, że opłaca się wszystko, co mogę odkryć, by ulżyć temu cierpieniu”.

Te dwa bieguny odpowiedzialności i przyjemności można często obserwować oddzielnie: pierwszy wśród kadry kierowniczej, bardziej otwartej na zagadnienia polityczne; drugi w zespołach, rzucających się na złamanie karku w pracę badawczą. Tym ostatnim przyjemność poszukiwań pomaga znieść trudności ekonomiczne, surowe wymogi pracy i nieuniknioną zależność od zwierzchnika.

Jedno spostrzeżenie pozwoli mi streścić, co powiedziałem wyżej: konieczne jest zniuansowanie bardzo idealistycznej wizji krytyki naukowej, którą zostawił nam w spadku wiek XVIII. Głosiła ona, że postęp nauki wymaga przestrzegania „kanonicznej procedury”. Oczywiście nauka rozwija się z rozwojem metody, ale metoda nie jest tworem czysto teoretycznym, jest sposobem, w jaki wspólnota opanowuje i rozgrywa pewne konflikty: niekończące się dyskusje pomiędzy tym, kto obserwuje i tym, kto „modeluje”, pomiędzy krytycznym wynalazcą nowego „paradygmatu” i cierpliwym pracownikiem, który poszukuje „rozwiązań łamigłówek”, przystosowując teorię do posiadanych danych, wreszcie pomiędzy zarządzającym, który określa kierunki badań, ocenia wyniki i rozdziela fundusze oraz człowiekiem przyjemności, którego, przynajmniej przez pewien czas, nie interesuje nic poza pracą badawczą w ścisłym znaczeniu.

...FUNKCJONUJĄCA W OKREŚLONYM SPOŁECZEŃSTWIE...

Wspólnota naukowa nie żyje obok świata: poszukiwane i analizowane przez naukowca modele, pozwalające zrozumieć rzeczywistość, nie są obce modelom kulturowym społeczeństwa, w którym pracuje.

Aby zilustrować tę interferencję (a nie tylko wzajemne wpływy), posłużę się dobrze znanym przykładem sposobu, w jaki teoria ewolucji w biologii związana jest z ufnością w postęp społeczny. W pewnym sensie można powiedzieć, że dynamizm postępu jest modelem służącym rozumieniu całej historii życia na ziemi. I odwrotnie: biologiczna teoria ewolucji, przyjęta jako pewnik naukowy, podtrzymuje ideę społeczeństwa postępu, podczas gdy w społeczeństwie, które wątpi w swą przyszłość, biologia będzie się bardziej zajmować „przypadkowością i koniecznością” niż wznoszeniem się materii ku wyżynom humanizacji.

Inny przykład będzie dotyczył współczesnego społeczeństwa, coraz bardziej świadomego własnych mechanizmów i opanowanego wolą kierowania nimi: cybernetyczne struktury, autokontroli stają się tu ulubionym wzorcem. Co było wcześniej: model naukowy, czy model kulturowy dostarczony przez społeczeństwo? Stwierdzenie tego jest niemożliwe. Mówiłem o interferencji: model naukowy właśnie dzięki swej naukowości niesie z sobą oczywistość, ale by mógł być przyjęty i zrozumiany musi się na początku wesprzeć oczywistością (modelu kulturowego), pochodzącą skądinąd.

Wzajemne oddziaływanie wspólnoty naukowej i ogółu społeczeństwa nie występuje wyłącznie na płaszczyźnie oczywistości kulturowych. Wszystkie spory, poruszające całe społeczeństwo, odnajdujemy także wewnątrz samej wspólnoty naukowej. Dla przypomnienia przytoczę te z dziedziny ekonomii: z jednej strony badania naukowe kosztują, zależą więc od wyborów ekonomicznych, z drugiej strony są pracą opłacalną, więc podatną na konflikty społeczne obserwowane w każdym przedsiębiorstwie.

To przypomnienie aspektów ekonomicznych prowadzi nas do zagadnienia fundamentalnego: gra, jaką prowadzi naukowiec, niesie społeczny koszt zarazem ekonomiczny i ludzki (aby umożliwić tę grę, konieczne są inwestycje i pewna struktura społeczeństwa z jego wahaniem, sprzecznościami i alienacjami). Równocześnie, szczególnie w badaniach podstawowych, ta gra nie zmierza do osiągnięcia bezpośrednich społecznych korzyści, jest w pewnym sensie bezinteresowna. Gdy zdamy sobie sprawę z kosztów, musimy zapytać, czy gra ta zawsze jest warta świeczki? Odpowiedź utrudnia dwuznaczny obraz, jaki nauka przedstawia dla reszty społeczeństwa.

... PODEJRZEWANA...

Pierwsza podstawa tej dwuznaczności wynika z potęgi panowania nad przyrodą, jaką daje nauka zbudowana w oparciu o ścisłą metodę. Ale, aby uzyskać dostęp do tej potęgi konieczna jest praca:

szkolna praca wtajemniczenia, mozolna praca nad formacją zarówno intelektualną jak fizyczną (np. sprawność rąk, ćwiczenie wzroku) i wreszcie ćwiczenia w pracowniach, podczas których traci się często nadzieję dojścia do jakiegokolwiek rezultatu. O ile zdobycie potęgi pociąga, o tyle perspektywa trudu odpycha. Zapominając — co się często zdarza — o sumie pracy włożonej w zdobycie wiedzy, nie widzi się już w nauce nic prócz obecności quasi-magicznej potęgi, której się zazdrośnie pożąda i nieraz próbuje uwieść.

Dotykamy tu następnej dwuznaczności: nauka, rzekomo otwarta dla wszystkich, wydaje się być zastrzeżona dla elity. Świat naukowy, posiadający, zdawałoby się, uniwersalne środki komunikacji, równocześnie posługuje się językiem bardzo trudnym do zrozumienia dla reszty społeczeństwa. W ten sposób szerzy się podejrzenie, że społeczeństwem włada potężny, znajdujący się w rękach nielicznych, blok militarno-przemysłowo-naukowy. Ale równocześnie czyż dobra wola i skuteczność pracy naukowców nie jest ostatecznym ratunkiem przed takim „monstrum”?

Czy, aby nadać sens poszukiwaniu takiego ratunku, nie należałoby spojrzeć na wspólnotę naukową w świetle tradycji anarchistycznej? Chodzi tu nie o tradycję terroryzmu, lecz nadziei na realizację społeczeństwa, w którym nie ma innego autorytetu niż prawda, gdzie wszyscy byłiby wobec niej równi, gdzie każdy wykonywałby pracę, która mu się podoba. W takiej perspektywie naukowiec byłby kimś w rodzaju świadka wolności zaangażowanej w służbę prawdzie, kimś, kto roztoczy przed społeczeństwem horyzont doskonałego porozumienia i bezinteresowności, do której wszyscy tęsknią. Okazałoby się, że wielu członków wspólnoty naukowej przyznaje się do tego ideału. Jednak nie taki jest ich popularny obraz. Naukowiec uchodzi za wzór sumiennego i wydajnego pracownika, pożytecznego dla społeczeństwa. Nawet w najbardziej bezinteresownych badaniach podstawowych czujemy się zobowiązani do tłumaczenia: chociaż nie wiemy na razie do czego to posłuży, ale później na pewno okaże się, jaki z tego będzie pożytek...

Lecz czy ostatecznie właśnie to współprzenikanie się troski o pożyteczność i ideału bezinteresowności nie stanowi jednego z tajemniczych uroków nauki uzasadniających jej cenę?

WSPÓŁBRZMIENIE Z CHRZEŚCIJAŃSTWEM

Jak w tym złożonym zbiorze stosunków i postaw powinien się znaleźć chrześcijanin? Oto próba mojej odpowiedzi.

Wydaje się, że na wstępie warto wspomnieć sytuację lat pięćdziesiątych. W owym czasie dwoma zasadniczymi obszarami refleksji nad wzajemnym stosunkiem naukowców i chrześcijan był z jed-

nej strony problem uczestniczenia w tworzeniu, a z drugiej — poszukiwanie prawdy. Dziś te dwa punkty zdają się nasuwać pewne trudności.

DWUZNACZNOŚĆ STOSUNKÓW MIĘDZY NAUKĄ A TWÓRCZOŚCIĄ I PRAWDĄ

„Naukowiec kontynuuje dzieło stworzenia zapoczątkowane w Bogu”. To ujęcie zostało rozwinięte poprzez identyfikację twórczości z ewolucją biologiczną i kulturalną: postęp naukowy jest pierwszym motorem ewolucji kulturalnej, kontynuującej ewolucję biologiczną. Badacz jest więc *par excellence* przedstawicielem „stwórczości ewolucyjnej”.

Jako teolog dostrzegam tu pewną dwuznaczność: czy nie nazbyt szybko i nazbyt łatwo dopatrujemy się zbieżności aktu naukowego i stwórczego? Jak powiedziałem, ewolucja jest tworem ducha nauki, która usiłuje wyjaśnić rozwój życia w czasie, opierając się na wzorcu społeczeństwa postępu. Można więc sobie wyobrazić Boga na obraz człowieka jako motor ewolucji, analogicznej do naukowej, posuwającej naprzód rozwój społeczeństwa. Stawianie hipotezy o uczestnictwie uczonego w dziele stwórczym wymaga zapomnienia o drodze dochodzenia do teorii. Punktem wyjścia jest, uznana za oczywistość, koncepcja „Boga-Ewolucjonisty”, którą wykorzystuje się w celu sakralizacji wyobrażenia o twórczości naukowej.

Tymczasem stwarzania nie powinno się sprowadzać do obrazu ewolucji; trzeba najpierw zanalizować typ specyficznej twórczości naukowej, porównać ją z innymi: twórczością w sztuce, literaturze, w społeczeństwie jako takim etc., a dopiero później próbować zrozumieć, co może nam ona powiedzieć o stwórczym akcie Boga. Należy też pamiętać, że tak mgliście odkrywająca się przed nami tajemnica nie może być punktem wyjścia dedukcji, uzasadniającym zachowania indywidualne czy społeczne.

Druga perspektywa opierała się na pojęciu jedności prawdy: według niej, pracować dla prawdy oznaczałoby być chrześcijaninem choćby nieświadomie; jeśli jednak występowały widoczne różnice między prawdą uczonego i prawdą chrześcijanina, zadaniem naukowca wierzącego było wykazanie, iż te sprzeczności są złudne.

Pierwsza trudność wynika z faktu, że pojęcie jedności prawdy jest tu zbyt monolityczne; różne prawdy na różnych poziomach współbrzmia i odzywają się echem, ale nie znaczy to, że można je wprost utożsamiać z całością, która byłaby prawdą. Stąd twierdzenie, że naukowiec, z racji służenia prawdzie, automatycznie, choć nieświadomie, staje się chrześcijaninem, jest rozumowaniem odnoszącym się w równym stopniu do każdej działalności profesjonalnej, wystrzegającej się hipokryzji i zakłamania...

Druga trudność ma źródło w samym naukowcu, który zagłębiając się w pracy dąży raczej do wyzwiania pewnej siły i kontrolowania jej niż do widzenia prawdy... I tu znowu siły, z którą się igra, nie można nazywać mocą Bożą.

Nie wolno wreszcie lekceważyć społecznego kosztu nauki. Prawdą człowieka jest także miarkowanie własnej wiedzy, aby była po ludzku do zniesienia; krótko mówiąc, poszukiwanie prawdy wymaga od naukowca oceniania konsekwencji nauki... Bo prawda bez wymogu uczciwości jest niczym. Ale mniej lub bardziej jawne, wymuszone czy nieuniknione powiązania nauki z siłami politycznymi są zbyt silne, by można było naiwnie wyrokować o uczciwości badań naukowych, pomijając ten ich kolektywny aspekt.

POSTACI WIARY I NADZIEI

Wróćmy do sprawy nasuwającej się dzisiaj. Pierwszą cechą postawy chrześcijańskiej wobec nauki powinna być jasność widzenia. Wymaga ona refleksji, dostrzegania w działalności naukowej różnych pokus, fascynacji, gier, konfliktów, hipokryzji i wartości. By pójść jeszcze dalej, zaryzykuję twierdzenie; wspólnocie naukowej jako takiej nie jest obca pewnego rodzaju wiara i pewna nadzieja; chodzi o to, by wypowiedziały się w nich wiara i nadzieja specyficznie chrześcijańskie. Rozwinę ten problem na zakończenie.

Naukowiec wierzy, że jego działalność, a szczególnie konstruowanie modeli teoretycznych, ma prawdziwy związek z rzeczywistością. Jeśli się w to wgłębić, oczywiście jest, że zakłada się tu wiarę, iż przyroda ma co najmniej sens gry kosmicznej, która nie jest nieludzka, lecz otwarta na człowieka jako partnera. Sformułowanie dyskusyjne, ale sugerujące pozytywne otwarcie na świat. Uczony wierzy także, że gra pracy badawczej, którą uprawia, nie jest nieuchronnie zła; wydaje mu się konkretnie możliwe znalezienie form pracy, komunikacji, obecności w społeczeństwie, dzięki którym nauka może stać się dobrem powszechnym.

Ta wiara i nadzieja opierają się na odkryciu pewnej „bezinteresowności niosącej pożytek”, o której mówiłem wyżej. W nauce ujawnia się bezinteresowność czynu ludzkiego i bezinteresowność przyrody, a ich wartość jest dostateczna, by zaangażować w nie życie indywidualne i społeczeństwo — oczywiście na pewnych warunkach.

Cóż teraz w tym kontekście można powiedzieć o wierze i nadziei chrześcijańskiej? Prawdę mówiąc, obraz wiary i nadziei naukowca, który przedstawiłem, jest już owocem myśli chrześcijańskiej uwrażliwionej na „współbrzmienia” między doświadczeniem naukowym, bezinteresownością Bożej miłości i bezinteresownością, do

której zdolna jest ludzka wolność. Chrześcijanin wierzy w miłość, która pozwala rozpoznać w każdej bezinteresowności jej prawdziwą wartość, w miłość nie odrzucającą nikogo, zdolną docenić najmniejszego, poznać każdego w jego ograniczoności i potencjalności. Nie ma rzeczy tak małej, by nie mogła być kochana. W tym sensie wierzyć w miłość chrześcijańską, to także uczestniczyć w zainteresowaniu naukowca tym, co najbardziej dziwne, obce, nie-ludzkie, i wierzyć z nim, że w tym wszystkim jest coś, co dotyczy człowieka. Wyrażając się inaczej, powiedziałbym, że chrześcijanin dzieli ufność naukowca w możliwość zhumanizowania przyrody bez zdradzania jej (i bez zdehumanizowania człowieka), i jego zainteresowanie każdą rzeczą, nawet pozornie nieważną.

PYTANIA I WYMAGANIA

Wszystko, co powiedziałem wyżej, przeżyłem w atmosferze wzajemnej krytyki. Nauka krytykuje chrześcijaństwo co najmniej na dwóch płaszczyznach. Zarzuca chrześcijaństwu, że głosiło bezinteresowność zbyt wcześnie. Oczywiście znak bezinteresownego daru przyjmujemy przez akt ufności a priori, ale ta ufność musi się następnie wyrazić w cierpliwej pracy, by można było w pełni docenić to, cośmy otrzymali. Naukowiec jest bardzo świadomy, ile trudu kosztuje najmniejsze odkrycie. Chcąc uniknąć trudu łatwo popada się w postawę ideologiczną, która neguje samą sensowność bezinteresowności, bo zamiast być otwarciem na rzeczywistość, broni interesów, walczy o sprawę.

Drugi rodzaj krytyki, bardziej fundamentalny, mocno jeszcze rozpowszechniony, zarzuca chrześcijanom, że akcentowali głównie transcendencję Boga i że uprzywilejowali teksty, które uświęcały ustalone raz na zawsze pewniki, odpowiadające danemu typowi społeczeństwa religijnego. Natomiast naukowiec jest wyczulony na immanentną nieskończoność natury i przyzwyczajony do rewidowania hipotez... Chrześcijaństwo jest w pewnym sensie zgodne z tym punktem widzenia, o ile u podstaw wiary tkwi rozpoznanie obecności Ducha Świętego w świecie. Przyznać jednak trzeba, że krytyka uczonego zobowiązuje chrześcijanina do przeformułowania swej wiary w tej perspektywie, tym gruntowniej skoro zawsze istnieje pokusa, by poszukiwanie Boga w rzeczywistości świata zastąpić przyłgnięciem do rezultatów poprzednio osiągniętych, by widzieć Go poprzez idee a priori.

Chrześcijanin także krytycznie spogląda na naukę. Głosi konieczność utrzymania napięcia między bezinteresownością i pożytecznością. Być może doskonała intuicja, jaką żyje chrześcijaństwo — bezinteresowność (miłość) jest zbawieniem (pożytkiem doskona-

łym) — ułatwi wierzącemu docenianie obu biegunów, bezinteresowności i pożytku, a także da odpowiedź na pytanie, w jaki sposób skuteczne panowanie nad przyrodą (a więc praca) umożliwia komunikację (a więc przyjemność)? W jaki sposób lepsza komunikacja przyczyni się może do realizacji nowego rodzaju panowania nad przyrodą i nowego rodzaju wolności?

Ponadto naukowiec pod groźbą nie zrobienia niczego, nie może ustawicznie zadawać sobie pytań dotyczących wszystkich płaszczyzn, na których przebiega jego działalność — politycznej, filozoficznej, kulturalnej, epistemologicznej. Dyscyplina metody naukowej wręcz wymaga abstrahowania w czasie pracy od tych różnych ludzkich i religijnych powiązań i solidarności. Z drugiej strony w tym „metodologicznym oderwaniu” zawiera się ryzyko — postawa ta może stać się drugą naturą. Stąd biorą się naiwni, wyalienowani naukowcy. To również jedna z przyczyn faktu, że sama wspólnota naukowa nie wie już zbyt dobrze, w co wierzy i z trudem ustala warunki swej kulturalnej i społecznej prawdziwości. Ale chrześcijanin wezwany do dawania świadectwa uniwersalnej nadziei, z której nikt nie jest wyłączony, musi być szczególnie wyczulony na to wszystko, co wiedzie do zapomnienia o świecie ludzi, z którymi żyjemy. Tę wrażliwość może on wprzęgnąć w służbę nauce. Jeśli zechce to robić bez triumfalizmu, napotka liczne problemy (np. jak pogodzić „ateizm metodologiczny” badań naukowych z uznaniem Boga żywego?).

Na zakończenie, chciałbym powiedzieć, że badania naukowe zakładają lepsze poznanie, co to znaczy miłować to, co skończone. Jeśli Bóg stworzył i ukochał skończoność, to znaczy, że jest godna miłości. Istnieje pokusa kochania jej w sposób teoretyczny, ponieważ trzeba to robić, podczas gdy miłość prawdziwa wymaga poznania wartości tego, co godne miłości. Zadanie paradoksalne, ponieważ chodzi o odkrycie tego, co godne miłowania nawet w śmierci — jest to warunek otwarcia na tajemnicę Wcielenia, w której Bóg-Człowiek ukochał świat aż do śmierci.

Georges Wierusz-Kowalski
tłumaczyła Irena Felska

O HUMANIZACJI KSZTAŁCENIA MEDYCZNEGO

Niewiele znajdziemy w historii przykładów humanizmu jako obowiązującego stylu epoki i ideologii państwowej, narodowej i społecznej. W Polsce humanizm był ideologią dość powszechną w końcu XV wieku i w wieku XVI, oraz w epoce Oświecenia. Najczęściej jednak światopogląd humanistyczny jest indywidualnym wyrazem struktury i etyki osobowości niezależnie od panującej ideologii.

Życie współczesne w Europie, indywidualne i zbiorowe, przebiega pod znakiem dwu rewolucji, w których każdy człowiek odpowiedzialny za postęp społeczny, a więc również i lekarz, musi wziąć udział, jeśli nie chce zostać tylko biernym wykonawcą zawodu. Pierwsze — to rewolucja naukowo-techniczna, niezbędna w Polsce dla szybkiego wyrównania niewielkiego już dystansu dzielącego nas od krajów najbardziej rozwiniętych. Zniesienie tego dystansu jest warunkiem psychologicznym dobrego samopoczucia narodowego bez kompleksu cywilizacyjnej niższości. Rewolucja naukowo-techniczna wymaga od lekarza czynnego współudziału w unowocześnianiu metod badania i leczenia, dotrzymania kroku epoce biofizyki, cybernetyki, komputerów, niezbędnych dla współczesnej medycyny, opartej na parametrach wiedzy ścisłej. Nauczanie medycyny z przewagą techniki, biochemii, biofizyki, zawiera w sobie niebezpieczeństwo niedocenywania przez nauczających i nauczanych wartości humanistycznych w stosunku lekarz — człowiek chory. Dlatego rewolucja naukowo-techniczna, niezbędna dla postępu, wywołuje jednakże prawem reakcji drugą rewolucję: naukowo-humanistyczną, która nie powinna być negatywna, lecz ukazywać równoległe wartości ogólnoludzkie stałe, etyczne i estetyczne, i wprowadzać humanistyczny sposób życia, myślenia i odczuwania w naszą epokę rozwijającej się techniki i coraz bardziej pogłębiających się specjalizacji.*

O postulatach humanizmu pisałem kilka lat temu w esejach pu-

* *Rewolucja naukowo-humanistyczna*. Omega. Wiedza Powszechna 1974. Red. prof. J. Aleksandrowicz.

blikowanych w *Twórczości*, w *Znaku*, w *Wiedzy Powszechnej*. Przedstawię więc tylko w skrócie trzy podstawowe kierunki tego światopoglądu, który powinien być głównym elementem każdej dojrzałej kultury.

Pierwszy — to przyswojenie sobie wartości kulturalnych bezinteresownych w szerszym zakresie niż wymaga tego wąska specjalizacja. Literatura, filozofia, muzyka, sztuki plastyczne — nie powinny być tylko marginesem życia, nawet uczonego specjalisty. Wartości niematerialne powinny przeważać w kształtowaniu psychiki sumienia nad utylitarnymi obietnicami techniki. Głównym jednakże warunkiem humanizmu jest pielęgnowanie etyki powszechnej, ogólnoludzkiej, a więc niezależnej. Aprioryczna życzliwość wobec ludzi bez względu na ich przynależność narodową, społeczną i religijną. Brak fanatyzmu — tolerancja, oczywiście wobec idei, ale nie wobec systemu przemocy, rasizmu — tej struktury zbiorowości, którą nazywamy w skrócie faszyzmem. Etyka humanistyczna jest bez sankcji, może lecz nie musi być laicką, tak jak może lecz nie musi być etyką określonej religii. Z innego punktu widzenia — etyka chrześcijańska na przykład, w ekumenicznym pojęciu, spełnia również wszystkie tolerancyjne postulaty humanizmu.

Humanizm wreszcie, to możliwość czynnego i biernego udziału w twórczości, zdolność kontemplacji nad dziełem sztuki, lecz również nad światem myśli i pojęć. Umiejętność wyłączenia się chwilowego z codzienności, ażeby znaleźć się jakby w „wawozie wieczności” między dwiema ścianami ludzkiego czasu. Lekarz powinien z racji swego zawodu i powołania nie tylko brać udział w rewolucji naukowo-humanistycznej, ale być jednym z jej promotorów. Obowiązkiem lekarza bowiem jest humanistyczny, nie tylko humanitarny stosunek do chorego. Dzisiaj kontakt lekarza z chorym, właśnie z powodu postępu technicznego, staje się coraz bardziej zrutynizowany i ograniczony do wąskiego zakresu specjalizacji. Skąd jednakże początkujący student, mimo świadectwa dojrzałości, niedojrzały intelektualnie i moralnie ma czerpać wiedzę pozautylitarną i kto ma kształtować humanistycznie jego psychikę? Oczywiście, że przede wszystkim jego nauczyciele: profesorowie, docenci i asystenci wydziałów lekarskich akademii medycznych. Ażeby to się stało, muszą istnieć warunki umożliwiające powstanie wzajemnej relacji nauczyciel — uczeń. Nauczyciel powinien sobie zdawać sprawę z odpowiedzialności wobec swych uczniów nie tylko w zakresie przekazywanej im wiedzy fachowej, lecz również z tych wartości, które ma wynieść ze szkoły wyższej, a które ogólnie nazywamy humanistycznymi.

Powstanie relacji nauczyciel — uczeń i uczeń — nauczyciel jest warunkiem skuteczności nauczania. W zdaniu tym nie użyłem wy-

rażenia „sprzężenie zwrotne”, narzucającego się prawem przyzwyczajenia, dlatego, ażeby nie łączyć ściśle pojęć z zakresu cybernetyki ze zjawiskami, które powinny mieć cechy humanistyczne.

Zjawiska „feed-back” w układach fizycznych mogą być dokładnie oznaczone znanymi parametrami.

W układach biologicznych ilość parametrów wzrasta proporcjonalnie do złożoności układu, a oznaczenie zakresu sprzężenia zwrotnego wobec czynników neurowegetatywnych, hormonalnych i innych może mieć tylko charakter prawdopodobieństwa. Sprawdza się stochastycznie, lecz niekoniecznie indywidualnie.

W stosunkach natomiast międzyludzkich, takich jak nauczyciel $\Rightarrow$ uczeń sprzężenie zwrotne istnieje niewątpliwie, lecz oznaczenie warunkujących je parametrów psychicznych wobec cybernetyki jako nauki ścisłej ma jedynie wartość alegorii lub metafory.

Określenia pozornie bardziej ściśle grożą uwięzieniem zjawisk psychicznych czyli duszy człowieka w sieci sztywnej struktury technicznej i administracyjnej.

Przyjmuję dla uproszczenia, jako hipotezę roboczą, trzy schematy relacji zwrotnej nauczyciel $\Rightarrow$ uczeń, odpowiadające jakby trzem stopniom wtajemniczenia w wiedzę, również w wiedzę medyczną, i wtajemniczenia tego w skutki praktyczne, indywidualne i społeczne.

Schemat pierwszy to przekazywanie wiadomości w zakresie ściśle wyznaczonym programem nauczania, ustalonym przez władze nadrzędne. Jest to schemat szkolno-utilitytarny. Tzw. „nauczyciele akademicki” są zobowiązani do ścisłego przestrzegania tematyki i czasu programu, tak przy organizowaniu ćwiczeń praktycznych, jak i wykładów teoretycznych w wyższych latach medycyny nieobowiązkowych. Relacja zwrotna odbywa się przy kolokwiah i egzaminie, którego ideałem w tym schemacie jest system testowo-komputerowy. Nauczany stał się układem prawie mechanicznym, z którego uzyskać należy z powrotem jakąś część włożonych weń informacji, przynajmniej tę średnią dostateczną, lub stracić go w pozauczelnianą nicość. Ta relacja zwrotna jest dla rozwoju osobowości nauczyciela prawie obojętna. Czasem zmusza go do korektury lub uzupełnienia nowymi faktami schematów programu, do ulepszania przyrządów audiowizualnych i dydaktycznych, lecz nierzad rutynizuje jego psychikę poprzez nudę nietwórczego powtarzania i zubożnienia. A relacja zwrotna studenta, nauczanego, według tego schematu w stosunku do społeczeństwa, do swego zawodu, do kultury indywidualnej, narodowej i powszechnej? Wielka niewiadoma. Na pewno znajdują się tacy, którzy potrafią nagromadzony materiał informacyjny zamienić w wiedzę o człowieku i jego cierpieniach i w wiedzę dla człowieka, ażeby tym cierpieniom ulżyć;

i którzy potrafią swoją osobowość wzbogacić przez tę wiedzę kształtować według zasad humanistycznej etyki i kultury. Większość jednakże zadowoli się tą legalnie potwierdzoną średnią, a ich relacja zwrotna ku swym nauczycielom i swemu społeczeństwu będzie relacją mniej lub więcej poprawnie profesjonalną.

Drugi schemat na dużo wyższym poziomie, to relacja zwrotna nauczyciel $\rightleftharpoons$ uczeń, oparta na wiedzy, autorytecie i humanizmie. To już nie „nauczyciel akademicki” (deprecjonujący uczonego, administracyjny nowotwór pojęciowy), lecz „profesor” przekazuje w tym złożonym układzie ludzkim nie tylko sumę informacji, lecz również treść swej wiedzy, część swojej naukowej, etycznej i humanistycznej osobowości.

Przekazuje ją w sposobie organizowania ćwiczeń przez swych docentów i asystentów, i osobistym sprawdzaniem tych ćwiczeń, zachowaniem się wobec chorego, w laboratoriach, na seminariach i wykładach, w których (szczegółowo pozostawiając podręcznikom) przedstawia podstawy wiedzy danej dyscypliny, główne linie jej rozwoju i współczesne teorie naznaczone piętnem subiektywnego wartościowania, do którego ma prawo jako uczony. W takiej relacji profesor $\rightarrow$ student zazwyczaj nie bywają pominięte zagadnienia etyczne, filozoficzne, a nawet artystyczne. Nieraz krótka wzmianka, jedno zdanie w wykładzie ze ścisłej dyscypliny medycznej o filozofii, muzyce, cytaty z literatury, bywa większym katalizatorem wrażliwości humanistycznej słuchaczy, niż jakakolwiek prelekcja specjalistyczna, zwłaszcza przymusowa. Warunkiem — prawdziwy autorytet wykładającego.

Jest rzeczą oczywistą, że taki stosunek nauczyciela do uczniów wykracza poza ścisły program, (którego zawsze powinni przestrzegać asystenci, prowadzący ćwiczenia w grupach).

Ten drugi schemat — humanistyczny, jest bardzo trudny do zrealizowania w specjalnościach, w których od kilku lat zostały zniesione wykłady i egzaminy. Profesor, uczony, może wtedy urzeczywistniać ten model przekazu tylko wobec asystentów specjalizujących się w jego katedrze, wobec słuchaczy kursów podyplomowych, ale ze względu na małą liczbę słuchaczy nie może mieć tak szerokiego wpływu jak na studentów.

Jaka jednakże może być, w układzie modelowanym według schematu drugiego, relacja zwrotna student $\rightleftharpoons$ profesor, lub ogólniej — nauczany $\rightleftharpoons$ nauczający i nauczany $\rightleftharpoons$ społeczeństwo? Ten symboliczny feed-back w drugim schemacie jest niewątpliwie pozytywny, choć zakresu jego nie da się przewidzieć. Żywa reakcja słuchaczy jest dla wykładowcy profesora jak okłaski widowni dla artysty, satysfakcją i podniecią. Rozmowy ze słuchaczami, ich zainteresowania i pytania rozszerzają widnokrąg dydaktyczny wykład-

dającego, są jakby kontrolą jego umiejętności nauczania, a nieraz bodźcem do pogłębienia problematyki naukowej wykładanego przedmiotu, a nawet do modyfikacji i rozszerzenia badań własnych. Taka konfrontacja ze słuchaczami-uczniami jest dla pobudzenia twórczości naukowej wykładającego nieraz nie mniej ważna od zjazdu specjalistycznego. Relacją zwrotną o dużym znaczeniu psychologicznym dla obu stron jest też egzamin — ostatnia nieraz rozmowa ucznia z nauczającym, którą niekiedy pamięta się do końca życia. Warunkiem — kontakt osobisty, a nie testowo-komputerowy. Test z komputerem, o ile w ogóle jest potrzebny, powinien być tylko eliminacją wstępną, lecz nie decydującą. Zniesienie egzaminu z kilku ostatnich ważnych dyscyplin obniżyło nie tylko ogólny poziom lekarskiego wykształcenia, lecz również wbrew pozorom mogło zmniejszyć jego udział w kulturze powszechnej. A ten udział jest niezmiernie ważnym czynnikiem, wyzwolonym przede wszystkim przez relację zwrotną w drugim schemacie — humanistycznym: nauczany, lub może lepiej, nauczony $\Rightarrow$ społeczeństwo, czyli w naukach medycznych — lekarz $\Rightarrow$ człowiek cierpiący.

Humanistyczny stosunek lekarza do chorego jest nie tylko wyrazem ogólnej kultury, nie tylko obowiązkiem etyki lekarskiej, ale również jednym z warunków skuteczności leczenia i zmniejszania cierpień fizycznych i psychicznych. Powszechna służba zdrowia ma u nas olbrzymie osiągnięcia. Eliminacja chorób zakaźnych i gruźlicy, obniżenie śmiertelności niemowląt do 90 promille jak we Francji, prawie skandynawskie przedłużenie średniej długości życia, to osiągnięcia stawiające Polskę w czołówce świata. Lecz mimo to, a może właśnie dlatego, system organizacyjny służby zdrowia przeciążając ilościowo, indywidualnie i jakościowo nie spełnia pokładanych w nim nadziei. Człowiek chory jest często pozbawiony, z powodu braku czasu lekarzy, możliwości tak ważnej psychologicznie „spowiedzi” ze swych lęków i subiektywnych odczuwań. Również niezmiernie ograniczone jest, z powodu systemu organizacyjnego, humanistyczne prawo każdego chorego do wolnego wyboru swego lekarza. Młody lekarz, wykształcony jedynie według schematu pierwszego, szkolno-utylitarnego, będzie miał ogromne trudności w kierowaniu tej relacji zwrotnej również ku walorom humanistycznym swego zawodu. Może nawet nie zdawać sobie sprawy, że to jest jego moralnym obowiązkiem.

Lekarz, którego nauczyciele kierowali się schematem drugim, może wykształcić w sobie relację zwrotną, jak odruch warunkowy, a priori ukierunkowaną również humanistycznie. Praca jego będzie tym cięższa, gdyż z całą świadomością będzie szukał różnych rozwiązań, ażeby poprzez sztywniejącą się administracyjną strukturę dojrzeć twarz człowieka chorego, a z głębi specjalistycznej stud-

ni — widnokreśli kultury, sztuki i filozofii. Jeśli tego nie uczyni będzie miał uczucie braku pełni swej osobowości, uczucie, które może być adekwatnym bodźcem dla przezwycięzania oporów, lub też przy braku sił, lub nadmiernym obciążeniu obowiązkami codziennymi może prowadzić do tragicznych nieraz frustracji. Taka jest cena humanistycznej świadomości i wrażliwego sumienia.

Schemat trzeci, bardzo rzadki, lecz dla postępu wiedzy i rozwoju kultury niezmiernie ważny powstaje wtedy, gdy informacje nauczającego stają się katalizatorem procesu narastającego lawinowo, gdy feed-back uczeń→nauczyciel→społeczństwo objawia się jako erupcja geniuszu, obojętnie czy zaraz czy po latach, burząca stare, wydawało się że nienaruszalne, zespoły intelektualnych i materialnych konstrukcji, otwierająca nowe możliwości poznawcze, które mogą wpływać na światopogląd i na kształtowanie się nowej epoki w życiu społecznym i w sztuce. Nauczający może nawet nie być świadomy potęgi tej relacji zwrotnej, której stał się przyczyną. Kopernik — jego nauczyciele krakowscy i włoscy; Chopin — Żywny i Elsner; Słowacki — Jan Śniadecki i inni profesorowie wileńscy; Maria Skłodowska — jej warszawski nauczyciel fizyki; Einstein — któryś z profesorów jego młodości, itp.

Trudno sobie wyobrazić, ażeby relacja zwrotna, zmieniająca w naszym wyobrażeniu pojęcia o wymiarach świata i sztuki, mogła być wyzwolona zespołem informacji szkolno-uitylitarnych schematu pierwszego. W polskich naukach medycznych trzeci schemat urzeczywistniał się w mniejszej skali; nie było dotąd w historii polskiej medycyny nagrody Nobla.

Schematy relacji zwrotnej pierwszy i drugi nie występują prawie nigdy w stanie czystym. Zazwyczaj mieszają się ze sobą w różnych dyscyplinach i zmieniają w ciągu 6-letnich studiów lekarskich i dalszych wieloletnich specjalizacyjnych. Trudno też porównywać reakcje studentów pierwszego roku, prawie dzieci po maturze, podatnych na słowo i przykład, z reakcjami ludzi dojrzałych, absolwentów i lekarzy, których wiedzę i postawy etyczne kształtuje przede wszystkim ich osobowość, praca zawodowa, społeczeństwo, a w dużo mniejszym stopniu najświetniejszy nawet „nauczyciel”.

Przewaga pierwszego lub drugiego schematu zależy w wielkiej mierze od struktury uczelni. Dwie są zasadniczo przeciwstawne sobie struktury systemów wyższego nauczania w Europie i w Polsce, zmieniające się zależnie od koniunktury, niekiedy w ciągu paru lat, przy czym zmiany te mają charakter krzywej sinusoidalnej.

Struktura pierwsza jest nieautonomiczna o przewadze czynnika administracyjnego. Jej najpełniejszym wyrazem jest model wielodyscyplinarnego instytutu, którego poszczególne zakłady są związane ze sobą administracyjnie i przez osobę dyrektora, a nie meryto-

rycznie. W tym typie uczelni realizuje się przede wszystkim pierwszy schemat szkolno-utilitytarny relacji nauczyciel $\rightleftharpoons$ nauczany. W niektórych instytucjach np. zalecono przygotowanie dokładnie opracowanej tematyki każdego ćwiczenia i wykładu. W ten sposób zagwarantowana jest identyczność informacji przekazywanych w ciągu lat różnym grupom studentów. W razie nieobecności wykładowcy tekst może przeczytać każdy zastępca; można też teksty odtworzyć z taśmy. Niewątpliwie system taki niezmiernie ułatwia organizację dydaktyki, zwłaszcza w tzw. wąskich specjalnościach i przy dużej liczbie studentów.

Drugi typ uczelni jest oparty na samodzielnych katedrach i elekcyjny. W tym modelu struktura administracji nie wpływa na skład personelu nauczającego. Ten typ struktury uczelni warunkuje, choć nie bezwzględnie, relację zwrotną profesor $\rightleftharpoons$ uczeń według schematu drugiego — humanistycznego. Obie struktury wyższych uczelni mają zalety i wady oceniane zależnie od punktu widzenia oceniającego.

Czynnikiem pozytywnym typu nieautonomicznego jest zmniejszenie obowiązków formalnych profesorów i szybszy dopływ młodych kadr naukowych. Nominacje są okresowe, mogące być odnawiane co kilka lat. Odbiera to zwłaszcza starszym poczucie stabilizacji osłabiające aktywność i zmusza do wzmożonego wysiłku, a w dziedzinie naukowej postuluje włączenie prac do programu państwowego i resortowego oraz do kontaktów z przemysłem, który dla celów nauki użytkowej może sprowadzić potrzebną aparaturę. W dydaktyce system ten dąży do ujednolicenia programu w skali państwowej i do pożądanej tzw. integracji poziomej dydaktyki pokrewnych sobie dyscyplin. Dąży również do szybkiego, intensywnego wyrównania niedoboru młodych lekarzy, choć pod względem ich liczby w stosunku do ludności zbliżamy się do górnej granicy statystyki europejskiej.

Negatywną stroną tego obowiązującego w zasadzie modelu struktury wyższej uczelni to (również subiektywnie oceniana) sprawa zmniejszenia autorytetu samej uczelni i autorytetu uczonego, profesora.

Dawniej w samych nazwach kryła się może fikcyjna, nieraz daleka od rzeczywistości, lecz przemawiająca do wyobraźni zbiorowej powaga: Uniwersytet Jagielloński, Polska Akademia Umiejętności, Heidelberg, Oxford, Cambridge, Sorbona, Padwa, Bolonia, Montpellier; to znaczyło więcej niż Poznań, Lipsk, Edynburg, a nawet Londyn, Madryt, Mediolan. Genius loci, tradycja, lecz i zbiorowe zobowiązanie. A autorytet uczonych, profesorów, dziekanów, rektorów? Obniżył się znacznie nie tylko w opinii społecznej, lecz przede wszystkim studiujących od czasu, gdy ci pracownicy nauki

nie są elekcyjni, lecz mianowani nie tylko według kryteriów zasług naukowych. Studenci poznają nieraz nazwiska swych nauczycieli dopiero ze spisu wykładów. Byłoby to obojętne, gdyby nie obniżało humanistycznej relacji zwrotnej nauczający $\rightleftharpoons$ nauczany.

Przewód habilitacyjny jest także ostatnią już relacją zwrotną, w której nauczany ma stać się nauczającym. Dawniej nazywało się to uzyskanie „veniam legendi”. Habilitacja to jeden z przywilejów autonomiczno-elekcyjnych rad wydziałowych. Przywilej ten bywa praktycznie anulowany przez rewizję przewodów przez instancje wyższe.

Nie ma organizacji o strukturze tak sztywnej, ażeby nie ugięła się i nie rozluźniła pod naporem życia, żeby przez rozszerzone oka sieci nie przeniknęło tchnienie humanizmu w tej relacji zwrotnej, która jest jedynym sprawdzianem skuteczności naszej dydaktyki.

Tak więc pytanie, co by się stało, gdyby wziął górę wyłącznie pierwszy schemat relacji — szkolno-utylitarny, jest pytaniem retorycznym. Idąc po linii sztywnej konsekwencji można by sobie wyobrazić lekarza, dla którego chory człowiek to zagadnienie statystyczne, a wspaniała współczesna technika diagnostyki i terapii, komputeryzacja wykresów i badań laboratoryjnych to sztuka dla sztuki, z której posiadania jest się dumnym, a nawet zawistnym, lecz którą się traktuje jak szczebel do kariery. Tylko że zabrakłoby miejsca na ostatnią relację zwrotną w procesie nauczania, ważniejszą od relacji profesor $\rightleftharpoons$ uczeń, relację lekarz $\rightleftharpoons$ człowiek. Byłaby to, lecz na szczęście nie ma jej i nie będzie, eskalacja dehumanizacji.

Główną zaletą struktury drugiego typu wyższej uczelni — autonomiczno-elekcyjnego, jest brak zasadniczych wad struktury administracyjnej nieautonomicznej. Niepodważalny autorytet nauczających i możliwość przewagi humanistycznej relacji zwrotnej nad szkolno-utylitarną. A wady tej struktury? Znamy je dobrze my, profesorowie pokolenia przedwojennego. Po cóż mam o nich mówić, gdy ta struktura obecnie nie istnieje? Jeżeli powróci kiedyś na sinusoidalnej fali reform, będzie czas przypomnieć sobie o jej wadach.

Witold Juliusz Kapuściński

ODKRYWANIE CZWARTEGO ŚWIATA

CZYLI

GEOGRAFIA LUDZKIEGO POZNANIA

1. KULIG I FILOZOFIA

Są lektury — olśnienia. Nagle zapomina się o Bożym świecie. Wciąga. Wchłania. I już nie widzi się liter, nie czyta tekstu. Jest się w środku, wewnątrz. Jeśli to jest powieść, biorę udział w akcji, przeżywam, doznaję. Jeśli to jest dzieło naukowe lub filozoficzne — takie też mogą być olśnieniami — pozwalam się prowadzić autorowi, ale często wybiegam naprzód — zawsze we właściwą stronę, zawsze w dobrym kierunku, bo odbierane myśli są moimi myślami, może nie domyślane, nie w pełni uświadomione, ale własne, przeżute, zaakceptowane. To już nie czytanie, to rozmowa, przeniknięcie dwóch intymnych światów — autora i mego.

Nieczęsto zdarzają się takie lektury. A jeśli są, to zwykle nie cała książka, jeden rozdział, może tylko kilka stron. A bywa to tak...

Zaczynam czytać i ... ogary poszły w las. Wbrew wszystkim znawcom literatury nie lubię Żeromskiego, ale — to było dawno, przed laty — właśnie w ten sposób oczarował mnie pierwszy rozdział *Popiołów*. Nie cała książka, lecz jej początek. Potem, gdy pijany kulig dopalił się w porannym kacu i mój nastrój minął. Bezpowrotnie, aż do ostatniej strony.

To jest coś na kształt przeżycia artystycznego. Jak ekstaza wobec nagle odkrytego dzieła sztuki. Nagle odkrytego, choć może się go już widziało sto razy.

Dzieło naukowe lub filozoficzne¹ też może być dziełem sztuki. Jeśli tylko zawiera iskrę geniuszu. Nieważne tworzywo, lecz kształt

¹ Niech filozofowie nie biorą mi za złe, że rozróżniam filozofię i naukę. Jest to konwencja terminologiczna, powszechnie dziś przyjmowana (wywodząca się bez wątpienia ze znaczenia angielskiego „science”), za którą nie kryje się — przynajmniej w moich intencjach — chęć degradowania filozofii. Sztuka też nie nazywa się nauką a bynajmniej się o to nie obraża.

z niego wysnuty. Zresztą nie wykluczone, że każde tworzywo jest tylko jakimś kształtem.

Ostatnio przeczytałem kilka rzeczy Poppera. Przedtem (teraz mi wstyd się przyznać) znałem go z drugiej ręki. Jego wywody są na ogół suche i zawsze bardzo staranne (*native English* nie liczyłby się tak bardzo z regułami angielskiej składni!). Są mądre i bardzo krytyczne. Oczywiście nie na wszystko się zgadzam, ale wiele stronic dało mi głęboką satysfakcję, a kilka razy miałem przeżycia podobne do tych, jakie gimnazjalny uczeń przed laty zawdzięczał Żeromskiemu. Świetną zabawę w kulig zastąpiła teraz radość z odkrywania nieznanego świata.

2. NAJWIĘKSZY CUD WSZECHŚWIATA

„Fenomen ludzkiej wiedzy jest bez wątpienia największym cudem w naszym Wszechświecie” — są to pierwsze słowa przedmowy Karla R. Poppera do jego dzieła *Objective Knowledge — An Evolutionary Approach*.² Dyskusja na temat tego cudu trwa i jest ciągle daleka od ostatecznych wniosków. Popper nie ludzi się, że uczynił choćby mały krok przybliżający do jakichkolwiek konkluzji, wyraża jednak nadzieję, iż udało mu się popchnąć (re-start) dyskusję, która od trzech wieków drepce w prolegomenach.

Począwszy od Kartezjusza, Hobbesa, Locka i Hume'a teoria ludzkiej wiedzy była teorią wiedzy subiektywnej: wiedzę traktowano jako zbiór szczególnie dobrze uzasadnionych, w pewnym sensie zabezpieczonych, przekonań człowieka. Taki punkt widzenia wywodzi się od Arystotelesa i ciąży na całej historii myśli europejskiej. Popper chce stworzyć teorię wiedzy obiektywnej ale hipotetycznej (*conjectural*); właśnie dlatego obiektywnej, że hipotetycznej. To, że wiedza ludzka jest otwarta na zakwestionowanie, podważenie ze strony empirii, rewizję, a więc postęp i rozwój, gwarantuje jej obiektywność czyli pewną autonomię w stosunku do przekonań (choćby subiektywnie najlepiej uzasadnionych) poszczególnych ludzi.

² Książka ta po raz pierwszy została wydana w 1972 r. (Oxford, At the Clarendon Press). Ja posługuję się wydaniem z r. 1975, uzupełnionym i rozszerzonym przez autora. Na książkę składają się artykuły i odczyty uprzednio opublikowane lub wygłoszone przez Poppera. Jednakże całość — mimo nie dających się uniknąć w takich wypadkach powtórzeń — przedstawia w spójny sposób poglądy autora na naturę ludzkiej wiedzy, a w szczególności na naturę stworzonej przez człowieka nauki. Poglądy te znacznie różnią się od wyrażonych w *Logice odkrycia naukowego* (przeł. U. Niklas, PWN, Warszawa 1977), nie są jednak ich zaprzeczeniem lecz raczej rozwinięciem. Obecne poglądy Poppera na naukę stanowią, w pewnym sensie, odpowiedź na modne współcześnie koncepcje Kuhna, Feyerbenda i innych.

I tu właśnie rodzą się moje pytania. Nie zostały one postawione przez Poppera, ale wydaje się, że leżą w prostej linii na przedłużeniu jego rozwiązań.

Popper buduje przede wszystkim teorię nauki. Ale oprócz pytań naukowych ludzie stawiają pytania filozoficzne. Zdroworozsądkowa intuicja (wywodząca się także od Arystotelesa!) podpowiada, że są to nawet pytania donioślejsze od dociekań czysto naukowych, bo dotyczą one spraw tak bezpośrednio bliskich, jak dobro i zło ludzkiego życia, cel i sens ludzkiej egzystencji. Wielu filozofów sądziło w dodatku, że potrafią wnikać w istoty rzeczy, pozostawiając naukom ślizganie się po powierzchni zjawisk, i wyniki ich dociekań były dla nich — subiektywnie — wyjątkowo dobrze uzasadnione i zabezpieczone przed wszelkimi możliwymi zarzutami. Filozofia więc, a ściślej jakiś konkretny system filozoficzny, jako zbiór szczególnie dobrze uzasadnionych przekonań jakiegoś filozofa (lub grupy filozofów — ale chyba nigdy się nie zdarzyło, by przedstawiciele jakiegś szkoły filozoficznej zgadzali się we wszystkim), byłaby — stosując schemat klasyfikacyjny Poppera — wiedzą subiektywną. I to — chciałoby się powiedzieć — bardzo czystym jej wydaniem.

Czy ta subiektywność jest nieodłączną właściwością filozofowania? Czy w filozofii nie ma w ogóle elementów obiektywnych, tzn. takich, które nie są tylko własnością poszczególnych ludzi? Innymi słowy: czy w filozofii nie ma takich elementów (lub takich działań), które są, lub które mogłyby się stać, wiedzą obiektywną, w sensie podobnym do Popperowskiego?

Pragnę zastanowić się nad tymi pytaniami. Wykorzystam w tym celu niektóre poglądy Poppera. Nie poprzestanę na ich zreferowaniu lecz wykorzystam jako punkt wyjścia do własnych refleksji. Jeżeli nawet będę je referować, uczynię to bardzo wybiórczo i bardzo z punktu widzenia „moich interesów”. Proszę więc Czytelnika, by na podstawie tego, co napiszę, nie urabiał sobie sądu na temat poglądów autora *Objective Knowledge*.

3. TEORIA TRZECH ŚWIATÓW

Podstawą Popperowskiej teorii „wiedzy obiektywnej” jest jego koncepcja trzech światów. „Świat 1” jest to rzeczywiście istniejący (Popper stoi na stanowisku realizmu) fizyczny świat. „Światem 2” jest wiedza zdobywana przez danego człowieka w ciągu jego życia o otaczającej go rzeczywistości; innymi słowy jest to „świat naszych świadomych doświadczeń (experiences)”. „Świat 3” to właśnie wiedza w sensie obiektywnym, to nauka (zarówno jej wyniki, jak i me-

tody) stworzona przez ludzi w długim procesie rozwoju, prób i błędów, osiągnięć i poprawek. „Przykładem wiedzy obiektywnej są teorie opublikowane w czasopismach i książkach zmagazynowanych w bibliotekach; dyskusje nad tymi teoriami, trudności oraz problemy, jakie rodzą się w związku z takimi teoriami, itd.”³

Odnosnie „świata 3” Popper wysuwa trzy następujące tezy⁴:

(1) Możemy odkrywać nowe zagadnienia w „świecie 3”, które „znajdowały się” w nim zanim zostały przez nas odkryte, tzn. zanim posiadliśmy jakąkolwiek ich świadomość, czyli zanim odpowiadająca im wiedza znalazła się w „świecie 2”. Na przykład: w „świecie 3” znajduje się ciąg liczb pierwszych i ciąg ten jest albo skończony albo nieskończony uprzednio i niezależnie od naszej wiedzy o tym.

(2) A zatem „świat 3” jest w pewnym sensie autonomiczny: możemy w nim czynić teoretyczne odkrycia, podobnie jak geograficzne odkrycia w „świecie 1”.

(3) „Świat 2” zależy od „świata 3”: prawie wszystkie fakty naszego subiektywnego doświadczenia są prześiknięte jakąś teorią („theory impregnated”), a „zawartość teorii” należy do „świata 3”. Na przykład: nasze „doświadczenie samego siebie” w dużym stopniu zależy od teorii dotyczących ludzkiego ciała, jego nieprzerwanej egzystencji podczas snu lub utraty świadomości, teorii „liniowego” upływu czasu itp. Wszystkie tego rodzaju teorie należą do „świata 3”.

Za odkrywcę „świata 3” Popper uznaje Platona, dostrzega jednak istotne różnice pomiędzy swoim „trzecim światem” a Platonskim światem wiecznych idei. Tak na przykład świat Platona jest boski i niezmienny, świat Poppera — stworzony przez człowieka, a więc niedoskonały, i podlegający nieustannym zmianom; zawiera on teorie lepsze i gorsze, prawdziwe i fałszywe, zagadnienia otwarte, hipotezy i wyniki doświadczeń, które je obalają.⁵ „Metoda nauki polega na grubych przypuszczeniach i na bardzo subtelnych próbach ich obalenia.”⁶

„Trzeci świat”, który można badać jak nieznane lądy, wysyłając

³ *Objective Knowledge*, s. 73.

⁴ Tamże, s. 74.

⁵ Obszerniej por. tamże, s. 122—125. — Idee u Hegla podlegały zmianom, ewolucji, ale z kolei były związane z pewną świadomością, rodzajem umysłu lub „Duchem”, co je drastycznie różni od Popperowskiego „Świata 3” (por. tamże s. 125—126). — Za bezpośrednich swoich poprzedników Popper uważa Bolzana i Fregego. Bolzanowskie „prawdy w sobie” są bez wątplenia mieszkańcami „świata 3”; Frege zaś jasno rozróżniał wiedzę w sensie subiektywnym („świat 2”) i myśl obiektywną, czyli zawartość myśli („świat 3”) (por. tamże, s. 126—127). Podobne do Popperowskich idee rozwinął niezależnie F. R. Leavis w 1962 r.; nawet nazwy są zbliżone: „światu 3” Poppera odpowiada „trzecie królestwo” (third realm) Leavisa (por. tamże, przypis na s. 73).

⁶ Tamże, s. 81.

w ich głąb badawcze wyprawy, jest urzeczywistnieniem wiedzy obiektywnej, jest „wiedzą bez wiedzącego podmiotu”.⁷

4. CZY ISTNIEJE „CZWARTY ŚWIAT”?

Czy Popperowską teorię trzech światów da się zastosować do filozofii? Oto pytanie, które mnie nurtuje. Jeśli to jest niemożliwe, filozofia musi pozostać wiedzą subiektywną, zbiorem prywatnych przekonań oddzielnych ludzi, przekonań, które jeśli są uzasadnione, to są uzasadnione tylko dla każdego z tych ludzi z osobna; a więc w filozofii nie ma postępu, nie może stać się ona wspólnym dorobkiem ludzkości, tak jak wspólnym dorobkiem ludzkości stał się „trzeci świat” Poppera.

Ataki na filozofię nie są czymś oryginalnym, ale „wieloświatowa” argumentacja Poppera za istnieniem obiektywnej wiedzy jest wysoce oryginalna i warto zastosować ją do odwiecznego problemu — być albo nie być filozofii.

A więc założmy roboczo, że istnieje „czwarty świat” („świat 4”), filozoficzny odpowiednik Popperowskiego „świata 3”. Nie chcę od razu na początku zaplątywać się w dyskusję, czy świat „obiektywnej filozofii” jest światem istniejącym rozłącznie ze „światem 3”, przecina się z nim, czy też stanowi jego podzbiór i dlatego „na wszelki wypadek” wybieram dla niego odrębną nazwę — „świat 4”; nie należy z tą nazwą łączyć żadnych ontologicznych skojarzeń.

A może należałoby tu zastosować uogólnioną brzytwę Ockhama: „nie mnożyć światów bez potrzeby”? Wydaje się jednak, że właśnie jest potrzeba, i to paląca. Prawomocność wielu doniosłych dla człowieka pytań i zagadnień zależy od istnienia „świata 4”.

Mamy zatem „świat 1”⁸, który jakiś tam sobie jest, Kantowskie „rzeczy w sobie”; „świat 2” — zbiór prywatnych przekonań naukowych i filozoficznych (ale interesujemy się teraz tylko tymi ostatnimi) danego człowieka i problematyczny „świat 4”.

A jednak problematyczny. I to nawet tylko przy roboczym jego założeniu. Wydaje się bowiem, że gdyby tylko „świat 4” zaistniał, natychmiast zostałby rozzerwany swoimi wewnętrznymi sprzecznościami. Wszystkie wykluczające się wzajemnie poglądy: realizmy

⁷ Wyrażenie w cudzysłowie jest parafrazą tytułu odczytu wygłoszonego przez Poppera 25 sierpnia 1967 r. na Trzecim Międzynarodowym Kongresie Logiki, Metodologii i Filozofii Nauki. Tytuł odczytu brzmiał *Epistemologia bez poznającego podmiotu* (*Epistemology without a Knowing Subject*). Odczyt ten wszedł jako trzeci rozdział do *Objective Knowledge*, s. 106–152.

⁸ W każdym razie o ile słuszna jest któraś z wersji realizmu. Przyjęcie idealizmu teoriopoznawczego z definicji niszczy wszystkie światy za wyjątkiem „świata 2”. W tym ujęciu jaskrawo widać destrukcyjną rolę postawy anty-realistycznej w teorii poznania.

i idealizmu, monizmu i pluralizmu, spirytualizmu i materializmu... miałyby w nim jednakowe prawo do istnienia, a ponieważ są to poglądy sprzeczne ze sobą, żaden z nich prawa do istnienia by nie posiadał. Wszystkie znane systemy, szkoły, kierunki filozoficzne i wszystkie możliwe, głoszone kiedykolwiek przez kogokolwiek kryteria wyboru pomiędzy nimi musiałyby się stać mieszkańcami „świata 4”. Bardziej skłócone społeczeństwo trudno by sobie wyobrazić. Istnienie oparte na takich podstawach musiałoby być niezmiernie kruche.

Ale otóż mamy i pociechę: nie jest jeszcze tak całkiem źle, skoro sąsiadowi też nie jest dobrze. Przecież i w „świecie 3” mają prawo bytu niezgodne, a nawet sprzeczne ze sobą, teorie, pytania otwarte, spory i polemiki. Tak, ale w „świecie 3” obowiązują swoiste prawa, którym jego mieszkańcy muszą podlegać. Są to prawa pewnej „logiki rozwoju”. Historia pokazuje, że odkąd kontrolę nad przestrzeganiem tych praw przejęły kryteria empiryczne⁹, „świat 3” rozwija się nader pomyślnie. Owszem, napięcia w „świecie 3” istnieją, ale są bardziej podobne do dialektycznych przeciwieństw niż prawdziwych sprzeczności; podobnie jak u Hegla: napięcie między „tezą” i „anty-tezą” prowadzi do czegoś twórczo nowego — do „syntezy”.

A więc odwołanie się do „pluralizmu” teorii i przekonań „świata 3” nie uratowało zagrożonego istnienia „świata 4”. Nie ma rady, w imię ocalenia „świata 4” od samozagłady musimy skazać na banicję wszystkie systemy, szkoły, prądy i kierunki filozoficzne; ta „polityczna emigracja” musi szukać schronienia w „świecie 2”, znajdzie je tam z łatwością, „świat 2” jest bardzo gościnny i niewymagający.

Ale czy w wyniku tego drastycznego posunięcia „świat 4” nie wyludnił się całkowicie? Co w nim pozostało?

Stawiam tezę: po wyrzuceniu wszystkich poszczególnych systemów, kierunków, szkół i prądów filozoficznych w „świecie 4” pozostaje historia filozofii, którą można traktować jako jeden „super-system” filozoficzny odznaczający się pewną logiką rozwoju i stopniowym postępem; w dużej mierze (aczkolwiek nie wyłącznie) jest to postęp w stawianiu pytań.

5. WYJAŚNIENIE TEZY

Uzasadnieniem tej tezy jest każdy, dobrze napisany podręcznik historii filozofii.¹⁰ Ponieważ przepisywanie podręcznika byłoby nonsensem, ograniczę się do kilku uwag tytułem komentarza.

⁹ Mam na myśli te obszary „świata 3”, które są zamieszkane przez nauki przyrodnicze. Nauki formalne są tak lojalnymi obywatelami „świata 3”, że nie wymagają żadnej „zewnętrznej” kontroli.

¹⁰ Myśl, że historia filozofii może być rozumiana jako jeden „super-system”

A więc po pierwsze, każdy system filozoficzny z osobna i wszystkie razem, ale rozpatrywane jako luźny, niepowiązany wewnętrznie zbiór zaliczam do „świata 2”. Dany filozof (czy dana grupa filozofów) może być najgłębiej przekonana o słuszności wyznawanego przez siebie systemu, może opierać swoje przekonania na argumentach, które uważa za całkowicie przekonujące, niemniej jednak właśnie historia filozofii jest — niejako empirycznym — dowodem na to, że żadnemu filozofowi nie udało się dotychczas przekonać wszystkich innych lub bodaj większości filozofów o słuszności swego systemu. Systemy filozoficzne, rozważane oddzielnie, mogą być mieszkańcami tylko „świata 2”. Natomiast rozważane jako ogniwa pewnego rozwijającego się w czasie łańcucha lub też jako „punkty” pewnej siatki logicznych powiązań należą do „świata 4”.

I dlatego, po drugie, do istoty „świata 4” należy historyczność czy też ewolucyjność. Kierunek tej ewolucji jest określony powolnym, ale wytrwale narastającym, filozoficznym dorobkiem ludzkości. Nie jest to żaden historycyzm (w sensie Poppera). Nie twierdzę, że filozoficzną myślą rządzą jakieś super-prawa, zapewniające jej — niejako odgórnie — postęp i rozwój. Twierdzę natomiast, że doświadczenie historyczne uczy, iż dotychczas rzeczywiście tak było: myśl filozoficzna rozwijała się w kierunku postępu i gromadzonych przez ludzkość „filozoficznych doświadczeń”.

Po trzecie, rozwój filozoficzny decydujący o istnieniu „świata 4” jest odmienny od rozwoju, jaki odbywa się w „świecie 3”. Ale i w „świecie 4” rozwój dokonuje się rzeczywiście. On to przecież, stopniowym dojrzwaniem pytań i metod szukania na nie odpowiedzi, doprowadził do powstania nauk a wraz z nimi do powstania „świata 3”. W pewnym sensie można więc powiedzieć, że rozwój odbywający się w „świecie 3” jest przedłużeniem (lub odgałęzieniem) rozwoju zachodzącego w „świecie 4”.¹¹

Postęp „świata 4” jest „nieliniowy”, na przykład: niewątpliwie potrafimy dziś formułować pytania znacznie precyzyjniej niż to czynił Heraklit czy Parmenides z Elei, co wcale jednak nie oznacza, że każdy dzisiejszy filozof dokonujący analiz „czystej świadomości

filozoficzny dojrzwiała we mnie powoli, przede wszystkim dzięki kontaktowi, jaki nawiązałem z historią filozofii przez fakt jej wykładania w ciągu szeregu lat. Ideę tę zawdzięcam również świetnemu podręcznikowi historii filozofii napisanemu przez prof. Władysława Tatarkiewicza (nie znam innego, który by był napisany z tak wielką kulturą), którym posługiwałem się w moich wykładach. Podręcznik ten w bardzo przejrzysty sposób ukazuje pewną logiczną nić przewijającą się przez całe dzieje rozwoju ludzkiej myśli i sprawiającą, że można mówić o czymś, co za Gilsonem nazwałbym „jednością filozoficznego doświadczenia” ludzkości.

„Stąd właśnie zasygnalizowane powyżej wątpliwości o wzajemnym stosunku światów 3 i 4. Nie będę jednak rozważać tego zagadnienia.

mości" musi powiedzieć więcej i lepiej od Kartezjańskiego „Cogito ergo sum”.

Postęp filozoficzny często odbywa się „metodą sita”: najpierw po mozolnie wznoszącej się linii: gromadzi się materiał filozoficzny, kształtuje odpowiedni język, formułuje pytania; potem powstają zwykle tzw. wielkie syntezy, które polegają przeważnie na poklasyfikowaniu pytań, uchwyceniu logicznych związków między nimi i próbie udzielenia na nie odpowiedzi; ale wtedy z reguły przychodzi reakcja, następuje okres krytyki, zaczyna działać „sito”: odsiewa się źle postawione pytania i pseudoodpowiedzi. A to, co pozostaje, liczy się na konto postępu. Podobnego schematu (lecz nie o schemat tu idzie, ale o metodę) można się dopatrzeć w prawie wszystkich okresach i podokresach wyróżnianych w dziejach ludzkiej myśli przez historyków filozofii.

Po czwarte, rozwój w filozofii jest bardziej widoczny w stawianiu pytań niż w znajdowaniu na nie odpowiedzi.

Po piąte, nie występuje przeciwko systemom, szkołom, kierunkom, prądom filozoficznym (ani przeciwko pojedynczym filozofom-samotnikom), gdyby nie one, nie byłoby historii filozofii, a wraz z nią „świata 4”.

Po szóste, ...wniosek ten — choć wcale nie odkrywczy — uważam za tak doniosły, że wydzielę go w postaci oddzielnego rozdziału, a więc

6. PO SZÓSTE, NIEPOKÓJ METAFIZYCZNY

Historia filozofii jest przejawem „metafizycznego niepokoju” człowieka. Stwierdzenie tego niepokoju jest jednym z najdonioślejszych doświadczeń filozoficznych ludzkości i jako takie należy do „świata 4”.

„Świat 2” — zbiór prywatnych przekonań danego człowieka — zależy od „świata 4” w takim samym stopniu jak i od „świata 3”. Oznacza to, że nie ma prywatnej „czystej” świadomości, czy czysto prywatnych pytań lub wyłącznie osobistych doświadczeń filozoficznych, choćby przeżywanych w najgłębszych pokładach mojego ja. Wszystkie te „dane” są przeziąknięte „światem 4” („theory impregnated” — jak mawiał Popper). Nie ma w tym nic dziwnego ani ubliżającego. „Czwarty świat” jest obiektywną filozofią, filozofią bez filozofującego podmiotu, filozoficznym dorobkiem ludzkości. My jesteśmy tego dorobku spadkobiercami.

Michał Heller

MICHAŁ WOJCIECHOWSKI

PORÓWNANIE TEOLOGII DO FIZYKI

Zamiar zestawienia teologii z fizyką zdziwi prawie każdego, a już szczególnie fizyków i teologów. Przy porównywaniu tych dwóch gałęzi wiedzy uświadamiamy sobie przede wszystkim różnice między nimi. Tu martwa materia — tam Bóg, ludzie i ich wiara. Już przedtem można by poszukiwać związków fizyki z filozofią Boga, która może w naukach ścisłych szukać sobie argumentów. Wiary nie da się jednak trwale oprzeć na wynikach nauki, które nie raz się jeszcze zmieniają. Wiadomo poza tym, że co dla jednych świadczy o Bogu, innych skłania do niewiary. Filozoficzna dyskusja o Bogu daje wynik remisowy. Problem wiary nie leży zresztą w samym przyjęciu istnienia Boga, Stwórcy czy Absolutu, ale w przyjęciu lub nieprzyjęciu Objawienia, uznaniu lub nieuznaniu ludzkiego świadectwa o życiu i zmartwychwstaniu Chrystusa, którego osoba jest lepszym obrazem Boga niż konstrukcje myślicieli. Wiara i teologia opierają się na interwencji Boga w historię, a nie w fizykę. Ważniejsze jest dla nas to, że Bóg patrzy z miłością ku temu znikomemu fragmentowi czasu i przestrzeni, w którym „żyjemy, poruszamy się i jesteśmy”, niż to, że uruchomił świat przed miliardami lat.

Jeśli więc chcemy porównywać teologię z fizyką, szukać możemy nie podobieństwa przedmiotów czy tez, ale wspólnych dla obydwu metod, reguł myślenia i poznawania, wspólnego elementu ludzkiego, właściwego każdej nauce. Możemy porównywać teologię jako rozumową refleksję nad danymi Objawienia z fizyką jako rozumową refleksją nad wynikami doświadczeń dotyczących materii. Chciałbym tu uniknąć popularnego zestawiania nauki i wiary. Wywodzą się one bowiem z różnych klas zjawisk (eksperymenty powtarzalne — interwencja w historię), a w dodatku należą do różnych szczebli działalności umysłowej (analiza faktu — afirmacja faktu). Porównywać je trzeba nie dlatego, że zachodzi między nimi rzeczy-

wisty konflikt, ale że w praktyce są zestawiane — choć i to pozornie (wiara w Boga contra wiara w wyłączność nauki). „Ale to już całkiem inna historia”.

Przy zapowiedzianym porównywaniu spróbuję posłużyć się językiem fizyki i wnioskami teoriopoznawczymi nasuwanymi przez nią, aby wyjaśnić lepiej, czym jest poznanie teologiczne. Fizyka nadaje się dobrze do tego celu, ponieważ jest najściślej i najbardziej elementarną z nauk przyrodniczych, a jej metody badawcze okazały się skuteczne.

I. RZECZYWISTOŚĆ I JEJ MODELE

1. (Teologia a filozofia). Można porównać związek teologii z filozofią ze związkiem fizyki z matematyką. Fizyk przeprowadza doświadczenia, opisując osiągnięte rezultaty przy pomocy pojęć, będących wysubtelnionymi pojęciami języka potocznego (czas, położenie itp.). Gdy chce powiązać ze sobą wyniki doświadczeń, szuka modelu matematycznego, który najlepiej przystaje do tych wyników. Matematyka jest tu źródłem systemów pojęciowych, które przymierza się do rzeczywistości. Fakty zbiera się w modelu matematycznym, a wnioski wypływające z niego znów sprawdza się doświadczalnie.

Filozofie są, podobnie jak teorie matematyczne, pewnymi wyspecjalizowanymi systemami pojęciowymi, doskonalszymi niż język potoczny. Chcą one zazwyczaj uchodzić za adekwatne opisy rzeczywistości, ale z perspektywy historii widać, że żaden system nie zasługuje na taką ocenę, choć zarazem każdy chwyta ze świata coś godnego uwagi. Można więc traktować filozofię jako zbiór wyidealizowanych, cząstkowych modeli świata, jako zbiór języków, którymi można mówić o świecie, jako „matematykę teologii”.

Teologia, jak fizyka, wychodzi od pewnej zastanej rzeczywistości. Jej danymi wyjściowymi są pewne fakty zaobserwowane (mówiąc szerzej: doświadczone i przeżyte, czym różnią się od czysto historycznych informacji). Teologia zajmuje się Bogiem, jako źródłem tych faktów, ale dla teologii Bóg jest Panem raczej niż Absolutem, istnieje jako Ten, który objawił się w wydarzeniach najzupełniej ziemskich. Opisy tych wydarzeń składających się na Objawienie, ujęte zostały w języku obrazowym. Teologia zaś była od początku próbą syntezy tych opisów w języku filozoficznym. Pewne filozofie okazały się tutaj szczególnie przydatne. Są to jednak tylko języki, zagrożone wewnętrznymi sprzecznościami i założeniami ukrytymi, nie zawsze zgodnymi z potrzebami teologii (np. dychotomiczny podział na ciało i duszę u Platona, sprzeczny wręcz z poglądami biblijnymi). Trudności te nie powinny wpływać na ocenę teologii jako

wiedzy o rzeczywistości. Jak w fizyce, wychodząc od faktów, budujemy model i weryfikujemy go przez sprawdzenie, czy wnioski z modelu zgadzają się ze znanymi faktami. Niezgodność świadczy tylko o wadach użytego modelu filozoficznego.

Proponowane zestawienie teologii z fizyką jest czymś więcej niż obrazem, choć może nie aż formalną analogią. Zbieżność nie jest tu przypadkowa, wynika ona z tego, że poznanie jest w ogólności zestawianiem (świadomym lub nie) obserwacji zjawisk z modelami stworzonymi w umyśle. Podobnie można wyjaśniać analogie wymienione w dalszych częściach tego szkicu — wszystkie one dotyczą powszechnych właściwości poznania ludzkiego.

2. (Wartość filozofii). Możemy zastosować w teologii wiele systemów filozoficznych. Są one jej potrzebne jako systemy pojęciowe — teolog zajmuje się filozofią podobnie jak fizyk matematyką, poszukuje najlepszego systemu myślowego dla tego, co chce wyrazić („*philosophia ancilla theologiae*”). Dlatego nie musi się ograniczać do jednej filozofii! W przeciwnym wypadku grozi pomieszczenie prawd o rzeczywistości z założeniami filozoficznymi. Skłonni do tego są zwłaszcza ci, którzy urzeczeni pięknem i trwałością konstrukcji myślowych zaczynają cenić je wyżej niż ulotne, zmienne wydarzenia historyczne. Tymczasem matematyki i filozofie są tylko naukami o bytach możliwych i o prawdach względnych, i o nich tylko orzekają w sposób konieczny. Prawdziwe poznanie świata musi pogodzić się ze swoją niedoskonałością, wynikłą z oparcia się na doświadczeniu.

Obok mieszania teologii z filozofią można obserwować także łączenie ich obu z twórczością literacką. Na sformułowania użyte przez teologów wpływ wywierają nie tylko używane przez nich pojęcia, ale także osobiste uczucia religijne i potrzeby estetyczne. Prowadzą one do twierdzeń, które z pierwotnych źródeł teologii wyprowadzić się nie dadzą, choć wydać się mogą piękne i interesujące. Taka literatura teologiczna powinna być od teologii oddzielona, ponieważ jej źródłem jest sfera emocjonalna, a nie intelektualna. Daje ona wgląd w ludzki sposób wierzenia, a nie w Objawienie, będące istotną podstawą tej wiary.

3. (Źródła teologii). Porównywałem dotychczas parę „Objawienie (zbiór danych) — zbiór systemów filozoficznych” z parą „fizyka (czyli doświadczenia) — zbiór teorii matematycznych”, zwracając uwagę na relację między doświadczeniem a teorią oraz na cechy samej teorii, a pomijając pytanie, skąd biorą się wyjściowe dane obu nauk, teologii i fizyki. Obie one szukają prawdy o rzeczywistości, wspólny jest im szacunek dla źródeł i zachwyt nad odkryciem, obie wychodzą z jakichś danych doświadczalnych domagających się zrozumienia. Teologia wymaga jednak wiary, która jest,

intelektualnie biorąc, przyjęciem za prawdziwy pewnego zbioru faktów. Fizyka też wymaga afirmacji faktów, ale dlatego, że opiera się na danych pochodzących z doświadczeń, które można powtórzyć i uzupełnić nowymi. Fakty teologiczne są natomiast obserwacjami niepowtarzalnymi i stanowią zbiór już zamknięty.

Zauważmy jednak, że w teologii nie poznajemy bezpośrednio faktów, ale świadectwo Pisma Świętego i Kościoła. Dopiero przez język opisów, przez coraz lepsze poznawanie kontekstu literackiego i historycznego posiadanych źródeł, osiągamy coraz lepsze poznanie ich treści. W ten sposób otrzymujemy kolejne przybliżenia rzeczywistości działań Boga w historii — analogicznie do aproksymacji rzeczywistości uzyskiwanych w doświadczeniach fizyków.

Te działania Boga w historii to nie tylko czyny, ale również przekazane ludziom prawdy, pouczenia, normy moralne. Oprócz Pisma Świętego uwzględnić trzeba doświadczenie społeczne czytania go w Kościele, w którym objawia się działanie Ducha Świętego. Znajdziemy je w modlitwie Kościoła („lex orandi — lex credendi”), oraz w orzeczeniach dogmatycznych, które łącznie przyczyniają się do doskonalszego pojmowania depozytu wiary. Tak, jak w każdej nauce, odwołujemy się więc do dorobku dotychczasowego.

4. (Wiara i Objawienie). Podobnie jak pojedyncze zdarzenia fizyczne, fakty Objawienia, nie ulegając zmianie, podlegają badaniu i hierarchizowaniu. Wiara nie polega na biernym przyjmowaniu tych faktów za „aksjomaty”. Wiara jest poszukiwaniem prawdy o faktach, które dopiero w umysłach naszych mogą być użyte jako założenia systemu. Wiara jest możliwa pod warunkiem pojmowania jej na wzór wiedzy o rzeczywistości, a nie na wzór wiedzy formalnej przyjmowanej a priori. Systemów pojęciowych można zbudować dowolnie wiele, rzeczywistość zaś jest jedna. W tej rzeczywistości Bóg objawił się w sposób uchwytne, jako Stwórca świata i jego Zbawiciel-Chrystus. Wiara przestaje być aksjomatyczno-filozoficzna i staje się wiarą konkretną, umożliwiającą osobiste przeżycie i zaangażowanie. Możliwa staje się teologia jako wiedza o Bogu objawiającym się, w odróżnieniu od nauki filozoficznej o pojęciu transcendentnego Boga między innymi pojęciami. Teologię można więc sprawdzać, sprawdzając jej źródło (Objawienie). A chrześcijaństwo broni swoich źródłowych faktów przed krytyką w sposób zupełnie zadowalający, uzasadniając twierdzenie, że są one wyłumaczalne tylko przez przyjęcie działania kogoś, kto w zupełności panuje nad naszym światem. Jego obecność głosi oczywiście wiele religii. Nie mogą one być przez Kościół przyjęte jako równoważne nie dlatego, że każą wierzyć w co innego, ale ponieważ czerpią ze zbyt ubogiego zasobu doświadczeń i ich wnioski są niewystarczające. Natomiast subiektywnie, dla ludzi w innych religiach, ta, którą

znają, jest jedyna, a tym samym dobra. Nie może też być nazwana fałszywą, ale tylko niedoskonałą. Już w II w. św. Justyn pisał o „Słowie rozszanym po świecie” jednocześnie mniemając, że „Dobra Nowina jest najdoskonalszą mądrością”.

5. (Teorie i twierdzenia teologiczne). Od „teologii doświadczalnej”, czyli badania faktów Objawienia, przejdźmy do „teologii teoretycznej” (od egzegezy do dogmatyki). W fizyce do danych doświadczalnych można dopasowywać wiele systemów teoretycznych, szukając optymalnego. Szukamy jak najzwięźlejszego zbioru praw-aksjomatów, z których wynikają dopiero, jako twierdzenia teorii, między innymi wszystkie wyniki doświadczeń.

Podobnie w teologii — dopuszcza się każdy system filozoficznych założeń („aksjomatów”), który zbierając dane Objawienia (twierdzenia), nie implikuje negacji żadnego z nich. W ten sposób można by zbudować wiele systemów teologicznych, ortodoksyjnych i logicznie poprawnych. Mnogość hipotez możliwych nie zwalnia od poszukiwania najlepszej, ale póki co, nie ma nic złego w historycznej zmienności albo współistnieniu tych systemów.

Wśród hipotez teologicznych są jednak takie, które Kościół odrzucił — herezje. Są to teorie, które biorąc część danych Objawienia, zaprzeczają innym (Chrystus jest tylko Bogiem, do zbawienia potrzebna jest tylko wiara itp.) — odpowiednikiem w fizyce jest teoria niezgodna z doświadczeniem. Herezje pochodzą zwykle z postawienia interpretacji przed Objawieniem, a ściślej z przyjęcia za przesłankę systemu filozoficznego z możliwością selekcjonowania i odrzucania danych Objawienia według wymagań tego systemu.

Wykluczenie herezji rodzi dogmat. Pojmuje się go jako stwierdzenie, które odrzuca pewne niezgodne z Objawieniem możliwości, pozostawiając jednak obszerne pole dla ortodoksyjnych wyjaśnień. Sformułowania dogmatyczne nie miały dodawać czegoś do Objawienia, ale bronić go i lepiej je wyjaśniać. Zwykle posługują się przy tym pojęciami właściwymi epoce. Są uogólnionym przekładem danych źródłowych teologii na pewien język filozoficzny. Można je reinterpretować, próbując użyć do wyrażenia tej samej prawdy innego języka filozoficznego. Dogmaty jako prawdy o rzeczywistości objawionej nie krępują więc umysłu bardziej niż prawa fizyki, będące przecież wykładem pewnych poznanych faktów w języku matematycznym. Są one przejawem osiągnięcia jakiegoś etapu w rozwoju wiedzy. Jako takie są dla umysłu oparciem i punktem wyjścia dla dalszych badań.

Odpowiednikami dogmatów są więc w nauce nie pewniki matematyczne, ale raczej owe prawa fizyki, np. prawo grawitacji Newtona. W określonych warunkach musi być ono uznane za prawdziwe, bo nie można zaprzeczyć jego pochodzeniu empirycznemu. Jest

ono jednak prawdziwe tylko z pewną dokładnością, przy większej okazuje się ono przejawem ogólniejszego prawa, które je modyfikuje i rozszerza. Podobny proces rozwoju dogmatu jest możliwy w teologii. Przypomnieć jednak trzeba, że nie należy w niej (w odróżnieniu od fizyki) oczekiwać powiększenia zasobu faktów źródłowych. Najważniejsze rzeczy już wiemy. Dlatego nie ma możliwości odrzucenia na podstawie nowych danych twierdzeń ustalonych poprzednio. Można i trzeba natomiast poznać już fakty coraz lepiej rozumieć i łączyć w systemy. Jakie własności będą miały te systemy?

II. KOMPLEMENTARNOŚĆ

W księgach Pisma Świętego napotykamy różne teologie, różne sposoby ujęcia znanego autorom Objawienia, korzystające z ówczesnego języka religijnego i filozoficznego. W teologii dogmatycznej używano wielu filozofii, od neoplatonizmu po fenomenologię i egzystencjalizm, a obecnie oczekuje się jeszcze uwzględnienia filozofii z kultur pozaeuropejskich. Również w teologii moralnej mamy wpływ mnóstwa systemów etycznych, zalecenia moralne rozsiane po Objawieniu próbuje się porządkować według różnych schematów, wyprowadzać je z różnych norm naczelných. Każdy z tych systemów wniósł coś do wiedzy teologicznej — ale też każdy ma braki. Teologia posługuje się równocześnie wieloma językami. Nie widać możliwości zastąpienia ich jednym i nadrzędnym, chociaż przedstawiciele różnych szkół filozoficznych walczą na terenie teologii, próbując dowieść przewagi swoich propozycji. Czy możliwość ich uzgodnienia kiedykolwiek może zaistnieć?

Idealem neopozytywizmu było zredukowanie mówienia o świecie do jednego języka. Fizyka XIX w. zdawała się prowadzić do takiej możliwości, widząc w świecie coś w rodzaju jednolitego mechanizmu. Taka wizja świata dotychczas wpływa na umysły, chociaż fizyka będąca jej podstawą zmieniła się zasadniczo (potoczna filozofia jakoś nie może nadążyć za nauką). Według fizyki współczesnej, pojęcia zaczerpnięte z mechaniki nie wystarczają do opisu świata, nawet najprostszych cegiełek materii. Objaśnię to na najbardziej zrozumiałym i znanym przykładzie tzw. dualizmu korpuskularno-falowego, korzystając z interpretacji tego zjawiska u N. Bohra i W. Heisenberga.

Cząstka i fala (przejaw pola) są pojęciami zaczerpniętymi ze świata wrażeń zmysłowych; uogólniają one doświadczenie potoczne. Są to pojęcia najzupełniej odmienne, różnią się od siebie tak, jak punkt i przestrzeń ciągła. Tymczasem okazuje się, że i światło, i „zwykłą” materię w pewnych warunkach trzeba traktować jak zbiór cząstek,

a w innych, jak fale. Nie da się mówić równocześnie o tych dwóch przejawach rzeczywistości. Nawet jeśli ująć je w jednolitym aparacie matematycznym, falowość i cząsteczkowość pojawiają się osobno, przejście wymaga przekształcenia wzorów. Zastosowany przy tym schemat matematyczny służy jedynie określeniu prawdopodobieństwa różnych następstw badanego zdarzenia. Użyte w nim pojęcia i operacje nie muszą mieć sensu fizycznego. Świadczy to o ograniczonej stosowalności pojęć fizycznych. Nie umiemy jednak zastąpić pojęć klasycznych innymi, więc dalej ich używamy, dla nadrobienia braków komplikując aparat matematyczny. Rzeczywistość przewyższa naszą wyobraźnię. Przyroda nie jest stworzona na wzór naszego umysłu, chwytny tylko niektóre aspekty świata, nie umiemy ich należycie połączyć ze sobą. Zestawione obok siebie wydają się one sprzeczne — chociaż sprzeczne nie są, pochodząc od jednej rzeczywistości. Opis wymaga różnych uzupełniających się, „komplementarnych” pojęć i języków — ich suma dopiero tworzy wiedzę o całości, wolną od zbyt jednostronnego ujmowania rzeczy.

Jeśli nasze pojęcia nie wystarczą do opisu zjawisk fizycznych, to tym bardziej do mówienia o Bogu. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby dopuścić w teologii analogiczną do fizycznej komplementarność (proponuje L. Morrena). Mamy wtedy wielość pojęć i interpretacji, ale jedność Objawienia, które je wprowadza.

Wprowadzając komplementarność do teologii, wprowadza się właściwie nową nazwę dla problemu już znanego. Na wykrzywie, że nasze pojęcia nie wystarczą do opisu materii, trzeba było czekać długo. Natomiast ich nieadekwatność w mówieniu o Bogu wiadoma jest od dawna. Powołanie się na przykład z fizyki służy głównie wskazaniu, że paradoksy języka teologicznego znane są również w naukach ścisłych. Nie mogą być więc uznane za błędy, ale za naturalne cechy wszelkiego mówienia o świecie językiem ludzkim.

Najprostszym przykładem komplementarności w teologii jest napięcie między nazywaniem Boga Jednością i Trójcą. Wynika ono z ujmowania Boga w kategoriach ilości. Jak to jednak jest widoczne w odpowiednim sformułowaniu dogmatycznym, jedność i troistość pojawiają się w pewnych wybranych aspektach mówienia o Bogu. Trudność wynika z naszego języka, a nie z natury Boga. Dogmat Trójcy Świętej jest syntezą dwóch rozłącznych sposobów myślenia.

Komplementarność jest widoczna w mówieniu o Bogu — ale również w teologicznym opisie człowieka. Jawi się on raz jako ciało podległe prawom materii, a raz jako duch — istota nieśmiertelna, zdolna do wolności, odpowiedzialności i przyjaźni z Bogiem. A przy tym jest jednością, a nie sumą dwóch elementów. Duch i ciało, wolność i zdeterminowanie, to niesprowadzalne do siebie aspekty człowieczeństwa.

Teologia korzysta z powszechnie czynionego podziału sądów na opisowe i powinnościowe. Dotyczą one dwóch naturalnych, równoległych porządków myślenia, w których człowiek jawi się bądź jako odbiorca wrażeń, bądź jako źródło swoich działań. Można próbować te dwa porządki zestawiać, np. mówiąc, że opis wynika z poznania działania przyczynowego przedmiotu na podmiot poznający (od zjawisk do idealnej struktury pojęciowej), powinność zaś z wartościowania działania celowego podmiotu na przedmiot (od struktury idealnej do zjawisk). Te dwa procesy nie dadzą się do siebie sprowadzić, ale też nie można ich odseparować. Wiedza i moralność są więc różne a nierozłączne — czyli komplementarne.

Nie należy oczywiście nazywać wszelkich pojęć nieuzgodnionych pojęciami komplementarnymi. Nie są wcale komplementarne do siebie różne opinie subiektywne. Są one częściej po prostu błędne lub sprzeczne. O komplementarności można mówić tam, gdzie wiedza intersubiektywna zmusza do uznania wielu aspektów w jednej rzeczy. Dzieje się tak wtedy, gdy różne pojęcia zostały niezależnie od siebie wyprowadzone z jednego zjawiska. Ale i wtedy mogą one pomieścić się na tej samej skali np. łaska — i natura, którą też mamy od Boga; dobro — i zło, które jest brakiem dobra, a nie osobnym bytem. Słowo „zło” jest zrozumiałe tylko względem dobra (podczas gdy duch i materia, wspomniane poprzednio, nie są dla siebie nawzajem konieczne). Gdyby dobro i zło były komplementarne, musielibyśmy realnie traktować Boga jako źródło zła!

Oprócz komplementarności pojęć czy teorii (różnych systemów teologicznych) możemy mówić, w szerszym nieco znaczeniu, o komplementarności jako relacji między różnymi naukami, przeciwstawiając ją pozytywistycznemu redukcjonizmowi, który sprowadzał wszystkie nauki do jednej. A tymczasem dopiero różne dziedziny wiedzy, o różnych metodach i językach, każda z własnymi pojęciami i systemami, tworzą łącznie wiedzę całościową.

III. NIEOZNACZONOŚĆ

Zasada nieoznaczoności w mechanice kwantowej pozostaje w związku z komplementarnością, choć nie da się do niej sprowadzić. Problem polega na tym, że przypisywane cząstkom elementarnym położenie i pęd nie dadzą się równocześnie dokładnie określić. Bezpośrednio wynika to z faktu, że doświadczenie wymaga zawsze jakiejś interwencji materialnej w przedmiot badany. Nie chodzi jednak o to, że tylko my nie wiemy dokładnie, jak cząstka się porusza, ale o to, że w ogóle nie da się jej przypisać ściśle określonego toru między dwoma obserwacjami. Użyty aparat matematyczny doprowadza wtedy do sprzeczności. Obiektywnie można po-

dać jedynie funkcję opisującą możliwość zajęcia poszczególnych położeń przez cząstkę, czyli schemat umożliwiający statystyczne przewidywanie. Nie można uniknąć czynnika subiektywnego wprowadzonego przez zastosowanie jakiegoś języka. Kategorie użyte przy postawieniu problemu (zawarte już w sposobie relacjonowania wyników doświadczeń), normują możliwości jego rozwiązania.

Nie da się więc od całości odciąć jednego aspektu i badając go, osiągnąć dowolną dokładność. Nasz język jest nie tylko złożony z niespójnych części, ale co więcej, jest nieprecyzyjny: ta „wrodzona” niedokładność poznania jest najwyraźniej uchwytna w fizyce, gdy bada się najprostsze ilościowe związki między elementami materii. Jednak wpływ języka na poznanie przedmiotu badań jak i komplementarność ujęć poznawczych dają się dostrzec także w innych naukach — można więc wszędzie oczekiwać nieoznaczoności i statystycznego charakteru wszelkich jednostkowych przewidywań. Postuluje się więc nieoznaczoność w biologii — zjawisko życia wymaga opisu komplementarnego, wszelkie badanie żywej struktury zakłóca jej funkcjonowanie (swoista reakcja łańcuchowa od słabego bodźca), a wreszcie nie da się zaniedbać efektów kwantowych w organizmach żywych.

Innego rodzaju przykładem mogą być badania psychologiczne i socjologiczne, zwłaszcza dotyczące postaw i poglądów, trudnych bardzo do uchwycenia, ponieważ kategorie użyte w pytaniu zawsze jakoś normują, ograniczają i sugerują możliwe odpowiedzi (pytania „otwarte” oczywiście też). W ten sposób pytania wpływają na osoby badane, tak że nie można osiągnąć obiektywnej wiedzy o ich niezależnych od badacza procesach myślowych. Dokładnie można relacjonować tylko to, jak badani ludzie (względnie grupy) reagują na pewne bodźce, jakie poglądy deklarują, a nie jakie wyznają. W sumie zamyka to drogę do pełnego przewidywania — nie da się określić z góry, jak człowiek (społeczność) postąpi w pewnej sytuacji, choć można podać prawdopodobieństwo poszczególnych zachowań.

Wydaje się, że nieoznaczoność jest cechą każdego postępowania poznawczego. Dostrzegali to ci filozofowie, którzy uważali, że nie znamy „czystych faktów”, że kategorie poznawcze formują obraz rzeczywistości w naszych umysłach, że czynnik subiektywny nie da się z poznania wyeliminować. Pojęcia tworzymy wprawdzie w kontakcie z rzeczą, ale gdy na powrót stosujemy je do konkretnych zjawisk, okazują się niewystarczające, zmuszają do uproszczeń i podziałów. Częściowo tylko i niedokładnie ujmują rzeczywistość. Skoro ją uproszczyli, nie da się ona zamknąć w nich z powrotem.

Teologia posługując się jakimś językiem filozoficznym (który jest jej narzędziem badawczym) przejmując niedoskonałość właściwą aparatowi pojęciowemu w jego konfrontacji z rzeczywistością. I nie

jest to niedoskonałość przejściowa, której usunięcie można sobie wyobrazić. Tak więc wszystkie rozważania nad sensem słów Pisma Świętego, sformułowania prawd wiary, oceny moralne czynów, pozostaną niedopracowane, niedoskonałe, rozmyte jakby na brzegach — tak, jak użyte w nich pojęcia. Te trudności nie upoważniają jednak do sceptycyzmu, bo nie zamykają drogi ku prawdzie, choć czynią ją trudniejszą. Poznajemy z ograniczoną dokładnością — ale przecież poznajemy.

„Teraz widzimy (...) niejasno,
Wtedy zobaczymy twarzą w twarz.
Teraz poznaję po części,
Wtedy zaś poznam tak, jak i zostałem poznany.”

Michał Wojciechowski

POSPOLITY DZIEŃ

Trwał
czas
zwykły jak chleb z zimną kawą.

Dyszała ciężko huta.
Las czerniał od dymów.
Tartak tylko pachniał w nim i bez.

Z kominów,
z czarnej sadzy
jak szpak z żółtym dziobem
wzlatywała osmolona jeszcze jedna darmowa godzina.

Wszystko mnie to uderzało rogiem jak byk rozwścieczony.

Niebo poranione krwią broczyło na zachodzie,
chmury płynęły od miasta na kształt desek wypróchniałych.
W lecie przez bez pod remizą wilga flet zgubiła.

Rano mój chłopak twardy zsunął się z tapczanu
i w teksasy wskoczył,
do szkoły bez śniadania zbiegł.

Ktoś inny w innym miejscu pod południe
zdejmował długo mundur w saloniku u nauczycielki,
i mundur orderami dzwonił o oparcie krzesła.

W pałacu dyrektora huty
sekretnarz w garniturze z gabardyny
pachniał pod wieczór kawą czarną i różami z włosów pani domu.
Płyta z symfonią Mozarta
smakowała jej przy stole z adonisem
jak najlepsze wino z Eger i Grenady.
Rżał pod bramą fiat cisawy,
kozy leżały napasione w trawie parku, przeżuwały dzień pochmurny.

Gdzie źródło nocy? — pytałem zmęczony i chory.
Kończy się czas
uczuc zbył gwałtownych — powtarzałem raz za razem,

jakbym śmiał się do nauczycielki —
i w telewizorze się zaczynał
czas gwałtownych mkótów
i parowych pługów w pegeerze.

Sączyłem w fotelu sok pomarańczowy wprost z konserwy.
Nie interesował mnie spór o principia nominalistyczne w „Odrze”.
Mój dzień wbrew filozofowi schodził z wolna do tej samej rzeki.

To — być może — było bardzo dobrze.
To na pewno było proste i autentyczne.

CIEKAWOŚĆ

Poznawał, przeżywał, doświadczał.
Wyprzedzał w poznawaniu węża na jabłoni rajskiej.

Co prędzej wyprzedzić — piał pośród docentów.
Co prędzej to poznać — gnał, gonił, pędził.

Jeździł, poszukiwał i odkrywał.
Pociągami, samochodem, marszem na piechotę.
Tratował po drodze
fiołki, lilie i rumianki,
żabi skrzek deptał butami i nożem, i kwasem,
przewracał do góry nogami doliny i góry zielone.

Zabijał zające i wodę, i wiary, i gwałcił niewinność białego spokoju.

Uciekał świat przed nim jak kino, ale ścigał i rozbierał
nawet płęć azotu i wodoru.
Ścigał ciągle tajemnicę
w nieopanowanej ciekawości.

Kontynenty poznawał i morza,
zrzucone bez koszul na łąkę jak młode panienki liliowe.
Nie dojechał tylko do zwykłego celu:
Jego wehikuł
spadł w przepaść na drodze z Monaco do domu.
Z uduszonym właśnie wężem świadomości.

ROZMOWY O UNIwersYTETACH

I

Z OJCEM PROFESOREM ALBERTEM KRĄPCEM OP, REKTOREM KUL-u ROZMAWIA JACEK WOŹNIAKOWSKI

JACEK WOŹNIAKOWSKI: Mówi się dzisiaj dużo o kryzysie uniwersytetów na całym świecie, kryzysie spowodowanym wieloma przyczynami, m. in. masowością studiów wyższych, centralizacją dyspozycji ekonomicznych, co dotyka także uniwersytetów, a więc zmniejsza w jakimś sensie ich autonomię, wreszcie o tym, że dzisiejsza bardzo wysoka specjalizacja powoduje jak gdyby zanikanie elementu humanistycznego, to znaczy szerokiego widzenia sytuacji człowieka w świecie — dawniej takiego widzenia ludzie się na uniwersytetach uczyli. Czy Ojciec widzi jakieś możliwości zaradzenia temu stanowi rzeczy i czy Ojciec w ogóle w ten sposób ocenia całą sytuację?

O. REKTOR ALBERT KRĄPIEC OP: Sprawy te są ciągle przedmiotem konferencji rektorów uniwersytetów, a zwłaszcza uniwersytetów katolickich. Najbliższe nasze zebranie w Porto Alegre w Brazylii będzie poświęcone wielokulturowości i roli uniwersytetów we współczesnym, wielokulturowym świecie. Przygotowałem na tę konferencję wypowiedź na tematy, które Pan Kolega poruszył. Sprawa pierwsza: chodzi o to, że uniwersytety są niekiedy zbyt związane z gospodarką społeczną, społeczną czy narodową; po drugie są związane przede wszystkim z produkcją i coraz bardziej intensywnymi pracami nad doskonaleniem narzędzi mających służyć podniesieniu jakości ludzkiego życia; i sprawa trzecia: klimat, jaki panuje na uniwersytetach jest w gruncie rzeczy w dużej mierze kontynuacją klimatu XIX-wiecznego pozytywizmu naukowego, ograniczającego się do pytania: to know how, do wypracowywania reguł przekształcania przyrody i dyrektyw przekształcania społeczeństw. Wobec tej sytuacji stawiane są postulaty otwartości ze strony uniwersytetów katolickich, ze strony tych rektorów, którzy widzą te właśnie problemy i zagrożenia współczesnego uniwersytetu. Rozlega się wielkie wołanie o humanizację uniwersytetów. Owa humanizacja

musi pójść kilkoma torami: z jednej strony poprzez poszerzenie samej koncepcji nauki, następnie poprzez pewną alternatywę w stosunku do zaprogramowania uniwersytetów, ich usługowości doraźnej, głównie zaś gospodarczej czy nawet politycznej. I sprawa czwarta, zwińczająca — trzeba wreszcie zająć się człowiekiem, bo dzisiaj człowiek jest wyalienowany, na skutek własnej działalności znalazł się w warunkach niekiedy gorszych, aniżeli były one dawniej. W rezultacie niekiedy i rozwoju techniki, gospodarki, rozwoju form życia społecznego, działań politycznych, człowiek się zagubił, jest sfrustrowany bardziej niż dawniej.

J. WOŹNIAKOWSKI: A co by oznaczało poszerzenie koncepcji nauki?

O. REKTOR: Otóż zasadniczo wydaje mi się, że w pewnej mierze stara Platońsko-Arystotelesowska koncepcja nauki była bliższa zagadnień humanistycznych aniżeli koncepcja Comte'owska, kierująca się tym głównym naukotwórczym pytaniem „jak”, „to know how”, zmierzająca ku temu, by poznać reguły czy dyrektywy przekształcania społecznego. Chodzi bowiem o poznanie czynników, które decydują o strukturze człowieka, o życiu ludzkim, o sensie życia, o działaniu człowieka. Znajomość tych czynników, nacechowanych naukotwórczym pytaniem *dia ti* — a co nasi górale zawierają w pytaniu „panie, a bez co?” — właśnie znajomość owego „bez co?”, czynników, które w jakiś sposób decydują o strukturze bytu ludzkiego, o życiu ludzkim, jest to potrzeba stara i zawsze aktualna, zresztą nigdy nie wyparowała z nauki, jest nawet obecna w Kantowskiej i Comte'owskiej koncepcji nauki, tyle że tak zdominowana przez doraźne potrzeby, akcentując inne problemy, że nie zwraca się na nią należytej uwagi.

J. WOŹNIAKOWSKI: O ile rozumiem, Ojciec Rektor nawołując do humanizacji uniwersytetów jednocześnie chciałby widzieć uniwersytet jako instytucję otwartą i pluralistyczną. Czy tutaj niektórzy nie dostrzegaliby dylematu istotnego dla uniwersytetów katolickich? To znaczy, jak ten pluralizm i ta otwartość z katolicyścią uniwersytetów by się miały godzić?

O. REKTOR: Dzisiaj monizm kulturowy wydaje się być jednym z największych niebezpieczeństw, (obok doraźności, niejako usługowości uniwersytetu dla celów gospodarki) dlatego, że powstaje on w oparciu o pewną absolutyzację danego poglądu czy ideologii. A właśnie rzeczą uniwersytetu jest odróżnić, oddzielić ważne sfery życia ludzkiego, nie mieszać ich, bo w mętnej wodzie najlepiej się ryby łowi; nie mieszać wiary z nauką, nauki z ideologią, ideologii z filozofią, filozofii z teologią, a tego wszystkiego z poglądem na świat, który jest dorobkiem płynącym z osobistego doświadczenia elementów nauki, wiary, filozofii, składających się na światopogląd.

Ale światopogląd nie może być narzucony i ideologia nie może być narzucona, ona musi być wynikiem wyborczego działania człowieka, który ma wolność wyboru i wiedząc czym jest nauka, czym filozofia i wiara, potrafi te elementy zintegrować, jakoś zsyntetyzować na własny użytek. W przeciwnym razie powstają pojęcia niezborne, a właśnie rzeczą uniwersytetów jest przestrzegać tych rozróżnień, które nie mają tylko charakteru metodologicznego, ale są ściśle związane z życiem. Już św. Tomasz pierwszy odróżnił filozofię od teologii.

J. WOŹNIAKOWSKI: Tylko czy te cele da się utrzymać przy ogromnej masowości studiów dzisiaj, tzn. przy tej produkcji magistrantów, którzy właściwie są produkowani dla dalszej ich produkcji?

O. REKTOR: To jest problem w skali światowej. Poziom ogólny uniwersytetów się obniżył i dzisiaj ambitnymi uniwersytetami są te, które zasadniczo stawiają na studia podyplomowe. Studia, które się kończą normalnym dyplomem, dzisiaj są już niemal studiami średnimi; przygotowują one specjalistów dla gospodarki społecznej, dla działania społecznego, podczas gdy rzeczą uniwersytetów jest właściwie kształcenie i rozwój człowieka od strony nauki, a to może dokonywać się dopiero w tym okresie studiów, który Amerykanie określają jako „post graduated”.

J. WOŹNIAKOWSKI: Czy Ojciec Rektor sądzi, że większość rektorów czy też personelu nauczającego uniwersytetów katolickich na świecie dzieliłaby te mniej więcej poglądy, czy też istnieją tu jakieś rzeczywiste kontrowersje?

O. REKTOR: Istnieją kontrowersje bardzo duże; mianowicie w krajach rozwijających się — a tych jest najwięcej — działa wiele uniwersytetów katolickich, które chcą wprzęgnąć się w służbę rozwoju kraju, zgodnie z tym, co ostatni Sobór mówił o usługowości, służebności. Chcą więc one także służebności prac uniwersytetu. My musimy ich rozumieć ze względu na to, że to jest rzeczywista potrzeba dla tych krajów. Zbyt wiele majątku narodowego nie może tam być nieproduktywnie wydatkowanego, więc jeśli uniwersytety są wspomagane także przez rząd, to zwłaszcza w Indiach, w krajach Afryki i Ameryki Południowej muszą być wprzęgnięte w gospodarkę narodową. Ale równocześnie widzimy takie uniwersytety, jak np. Katolicki Uniwersytet Portugalski, który, chociaż istnieje dopiero dziesięć lat, utrzymuje najwyższy poziom. Na ten uniwersytet zdaje się po skończeniu innej uczelni. Co ciekawe, różne wydziały tego uniwersytetu są w różnych miastach — np. wydział prawny i teologiczny w Lizbonie, filozoficzny w Bradze itp. Zapewnia to podobno wyższy poziom i jest też dla innych uniwersytetów, mieszczących się w tych miastach, pewną alternatywą, podciąga je naukowo.

J. WOŹNIAKOWSKI: Można by w takim razie powiedzieć, że usługowość jest jak gdyby pierwszym szczeblem w krajach, które tego potrzebują ze względu na swoją sytuację, a właściwie powinno się dążyć do tego, żeby...

O. REKTOR: ...żeby uniwersytety katolickie miały przede wszystkim jeden cel: naukę. Jednak może ona być traktowana wybiórczo. Wracam do tego, co już mówiłem i co zawsze postulowałem dla uniwersytetów katolickich: zajęcie się człowiekiem, to jest dzisiaj niezmiernie ważne. Przy tym ogromnym rozwoju narzędzi, jaki widzimy — tymi narzędziami są miasta, drogi, ulice, środki transportu, komputery, fabryki — wytworzyła się kultura konsumpcyjna, natomiast zagubił się sens życia ludzkiego. Zna się pewne katechizmowe sformułowania, wedle których człowiek jest stworzony na życie wieczne, ale tu zawiera się mnóstwo problemów z dziedziny teologii i filozofii, nad którymi trzeba pracować, opierając się na znajomości struktury bytu ludzkiego, na znajomości najważniejszych form działania człowieka, pewnych twórczych sił i warunków tworzenia człowieka, to wszystko pozostaje do poznania: kim jest człowiek. Dzisiejszą sytuację nadal określa tytuł przedwojennej książki pana Alexis Carrela *Człowiek istota nieznana*.

J. WOŹNIAKOWSKI: A całkiem ostatnio wyszła książka Edgara Morina pt. *Zagubiony paradygmat — natura ludzka*, której teza zawiera się w tytule...

O. REKTOR: Tak, wydaje mi się, że dzisiaj bez poczucia sensu życia, sensu ludzkiej pracy, bez znajomości warunków ludzkiej twórczości, kultura staje się tylko i wyłącznie kulturą konsumpcyjną, co niesie groźbę dla nas wszystkich.

J. WOŹNIAKOWSKI: I właśnie uniwersytety mają szansę, aby jej pomóc w powrocie do swoich źródeł, jeśli tak można powiedzieć.

O. REKTOR: Oczywiście; zawsze tak było. Chociaż się mówi nieraz: nauka w służbie ludu, nauka służebna, to jednak nauka zawsze musi być celem samym w sobie.

J. WOŹNIAKOWSKI: Tylko że nauka na uniwersytecie łączy się z dydaktyką, to chyba są rzeczy nierozdzielne.

O. REKTOR: Oczywiście, i nie można twórczo pracować naukowo nie pracując dydaktycznie, może w innych dziedzinach — w matematyce, fizyce, chemii, przy jakichś instytutach przemysłowych, ale w dziedzinach humanistycznych bez kontaktów z drugim człowiekiem, bez dyskusji, bez wykładów nie ma możliwości rozwoju, także dla profesora.

J. WOŹNIAKOWSKI: A czy specyfika uniwersytetu katolickiego w Polsce, w naszej sytuacji, narzucałaby zdaniem Ojca Rektora jakieś dodatkowe, odmienne postulaty od tych ogólnych, które dotyczą wszystkich uniwersytetów katolickich?

O. REKTOR: Mnie się wydaje, że nasz Uniwersytet siłą rzeczy był i jest pewną alternatywą w stosunku do wszystkich innych uniwersytetów państwowych. Po pierwsze my nie jesteśmy włączeni pod ogólne planowanie Ministerstwa, a więc mamy wolną rękę w zakresie wyboru przedmiotów przynajmniej na trzech wydziałach. Na wydziale nauk humanistycznych realizujemy plany Ministerstwa, ale uzupełniamy je bliskimi nam zagadnieniami. Po wtóre: my nie jesteśmy zobowiązani do realizowania metodologii marksistowskiej w dziedzinie nauk humanistycznych, społecznych, a więc już przez to samo jesteśmy pewną alternatywą. Nasz Uniwersytet jest ponadto uniwersytetem typowo humanistycznym, w przeciwieństwie do innych, pozbawionych tej specyfiki. Jesteśmy w tej, można powiedzieć, szczęśliwej sytuacji, że w tym miejscu realizujemy nasz program i nasz sposób nauczania.

J. WOŹNIAKOWSKI: I ostatnie pytanie, jeśli wolno tak dużo czasu zajmować. Jak w tym świetle wygląda sprawa autonomii uniwersytetów, tzn. czy dla rozwoju nauki i skuteczności dydaktyki zarazem to jest element konieczny, czy też uniwersytet może funkcjonować także w jakichś innych układach?

O. REKTOR: Problem autonomii wiąże się ściśle ze sprawą planowania. Naukę trudno szczegółowo zaplanować, to dziedzina ducha i twórczości. Jest tu miejsce na pewien kompromis, którego charakter muszą określić konkretne okoliczności, czy konkretne potrzeby. Z punktu widzenia uniwersytetu humanistycznego mogę powiedzieć, że autonomia była największa w średniowieczu. W Salerno napis na uniwersytecie głosił „absque adiutamento papae et caesaris”, bez wtrącania się i bez pomocy i papieża i cesarza do nauki. Ten średniowieczny ideał uniwersytetu nie wtrącania się żadnej władzy do nauki podkreśla cel samego uniwersytetu — prawdę. Po raz pierwszy cenzurę w Kościele wprowadzono za papieża Aleksandra VI Borgii, który sobie nie mógł poradzić z Savonarolą. Cenzura upadła. Następny papież, który wprowadził ją, również był nienajlepszy — Innocenty VIII — też upadła. Dopiero Leon XIII na dobre wprowadził cenzurę, nakazał przy tym ujawniać imiona i nazwiska cenzorów, żeby była publiczna i ograniczył ją do spraw wiary i obyczajów — ale rzecz dziwna, że właśnie od chwili wprowadzenia cenzury do Kościoła i utraty pewnej autonomii w nauce, nie było ani jednego wielkiego teologa na miarę Augustyna, Tomasza... J. WOŹNIAKOWSKI: ... to pouczająca historia...

O. REKTOR: ...Myśl teologów w Kościele właściwie od chwili wprowadzenia cenzury upadła, aczkolwiek na pewno Kościół ustrzegł się wielu nieprzyjemnych spraw. Ale kiedy nie było cenzury, to powstawały takie wielkie systemy, jak Tomasza, Dunsza Szkota, Bonawentury, powstawały wielkie spory, były korektoria, były ko-

rektorii korupcji. Wszystko to się albo skończyło, albo zwerbali-
zowało, zeschematyzowało, aż dopiero Sobór Watykański II doko-
nał pewnego poszerzenia. Pojawiły się natychmiast nowe tendencje,
nowe pomysły, nie zawsze najlepsze, ale sądzę, że myśl ma to do
siebie, że potrafi się obronić. Trzeba mieć zaufanie do Boga i do
prawdy, że prawda jednak człowieka wyswobodzi — i temu celowi
mają służyć uniwersytety: aby człowiek był wyswobodzony
z wszelkich determinacji, a otwarty ostatecznie na Boga.

II.

Z PROF. RENÉ RÉMONDEM (PARYŻ) ROZMAWIA HENRYK WOŹNIAKOWSKI

HENRYK WOŹNIAKOWSKI: Panie Profesorze, obok swej pracy naukowej i dydaktycznej poświęca Pan wiele refleksji problemom uniwersytetu jako instytucji. Co Pana do tego skłania?

RENÉ RÉMOND: Jestem z zawodu historykiem, wykładam historię od trzydziestu lat a także pełniłem i nadal pełnię szereg odpowiedzialnych funkcji na uniwersytecie, poczynając od roku 1968, szczytowego okresu studenckiej kontestacji we Francji. Pracuję, od czasu jego powstania, na Wydziale w Nanterre, założonym w wyniku podziału dawnej Sorbony w 1964. W 69 roku zostałem prodziekanem u boku dziekana Ricoeura, w 1970 objąłem kierownictwo naszego wydziału, w 71 założyłem nowy uniwersytet i byłem jego prezydentem aż do wygaśnięcia mego pięcioletniego mandatu. Moje doświadczenia nie ograniczają się jednakże do jednej tylko uczelni, bowiem w trakcie tych pięciu lat brałem udział w konferencjach, na które co dwa tygodnie zjeżdżają się prezydenci wszystkich francuskich uniwersytetów. Ponadto zostałem wybrany przewodniczącym komisji badającej programy i przez dwa lata kierowałem pracami mającymi na celu reformę całego szeregu cyklów nauczania, a wreszcie w ciągu roku pełniłem funkcje przewodniczącego konferencji prezydentów uniwersytetów. W trakcie tych pięciu lat miałem też bardzo często okazję porównywać doświadczenia uniwersytetów zagranicznych z naszymi, dużo podróżowałem, obserwowałem i porównywałem, i w ten sposób doszedłem do całego szeregu przekonań, opartych o empiryczne podstawy, a dotyczących sytuacji uniwersytetów w świecie — bowiem te same problemy, z jakimi mamy do czynienia u siebie, pojawiają się w większości krajów, choć w różnych formach. Chodzi o zagadnienia misji

uniwersytetów, ich celów, stosunku do społeczeństwa, stosunku pomiędzy nauczaniem i badaniami naukowymi, grup społecznych, do jakich winien zwracać się uniwersytet, przyjmowania innych słuchaczy poza klasycznymi studentami, odpowiedzialności uniwersytetu wobec kultury i swobody poszukiwań intelektualnych.

H. WOŹNIAKOWSKI: Ponieważ chcielibyśmy poznać Pana bliżej nie tylko jako — powiedzmy — organizatora nauki, lecz także jako uczonego — może zechciałby Pan powiedzieć, jakie jest pole Pańskich szczególnych zainteresowań jako historyka?

R. RÉMOND: Jestem specjalistą w dziedzinie współczesnej historii Francji. Interesuję się przede wszystkim zjawiskiem opinii, a więc historią polityczną, ale w szerokim sensie, to znaczy nie tylko dziejami instytucji, ale także zachowaniami i opiniami politycznymi, również historią religii w aspekcie przeświadczeń, formacji i wrażliwości intelektualnej, jednym słowem całym zespołem zjawisk należących do sfery intelektu i mentalności, w XIX i XX wieku. Napisałem około dwudziestu książek — traktujących o Francji tego czasu, większość z nich obejmuje koniec XIX w. i szybko przechodzi do XX, niektóre jednak dotyczą całego wspomnianego okresu, jak na przykład pierwsza moja książka, będąca historią prawicy francuskiej — *La droite en France de 1815 à la V^e République* — jest to bardziej historia idei i filozofii politycznej prawicy niż politycznych wydarzeń. Podobnie jedna z ostatnich, obejmująca ten sam okres, będąca historią antyklerykalizmu — *L'anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*. Obie te książki, choć zatytułowane są w liczbie pojedynczej: „prawica” i „antyklerykalizm”, zmierzają do wykazania, że istnieje wiele pravic i wiele różnych antyklerykalizmów, jestem bowiem osobiście głęboko przekonany, że nie ma jednej historii ani jednej rzeczywistości społecznej, ale wielość. Moja koncepcja historii jest głęboko pluralistyczna, jestem ogromnie ostrożny wobec wszelkiej monistycznej filozofii i dualistycznej eksplikacji dziejów. Ponadto napisałem studium dotyczące opinii — była to moja praca doktorska: jak opinia francuska widziała i rozumiała Stany Zjednoczone pomiędzy 1815 rokiem a połową XIX stulecia. Wydałem szereg książek dotyczących dziejów religii i religijności, studiowałem zagadnienia kościelne związane z soborem i synodami końca XIX w; na temat katolicyzmu francuskiego w okresie ostatnich pięćdziesięciu lat napisałem kilka książek i wiele artykułów; ostatnio wydałem trzypięciową *Introduction à l'histoire de notre temps* w serii Livres de poche, stanowiącą skrótową syntezę historii powszechnej ostatnich dwóch stuleci. Staram się tam pokazać przede wszystkim ów fakt, że naszą teraźniejszość możemy jedynie znając nieźle dzień wczorajszy i jako tako przedwczorajszy.

H. WOŹNIAKOWSKI: Jakie jest, Pańskim zdaniem, znaczenie historii dla kultury religijnej?

R. RÉMOND: Uważam — i nie dlatego, że to jest mój zawód — iż pewne minimum refleksji historycznej jest dziś koniecznym elementem kultury religijnej. Kościół trwa, trwanie w czasie jest istotną cechą jego egzystencji. Historia nadaje sens trwaniu, a więc zarazem i koniecznej kontynuacji, i zmianom. Większość trudności wspólnych bardzo różnym ludziom, to nie problemy wiary — mówię tu o Francji — ale kwestia akceptacji Kościoła. Wielu Francuzom trudniej przychodzi zgodzić się na istnienie zorganizowanej społeczności eklezjalnej niż uwierzyć w Objawienie. Otóż nie można inaczej przezwyciężyć tych trudności, niż poprzez refleksję w perspektywie historycznej.

H. WOŹNIAKOWSKI: A czy ta ostra polaryzacja — tak charakterystyczna dla Francji, najlepiej widoczna w sferze wyborów politycznych, ale obecna również i gdzie indziej — nie pochodzi w jakiejś mierze z braków formacji historycznej?

R. RÉMOND: Owszem — ponieważ uogólnia się doświadczenie jednostkowe, podczas gdy historia uczy tego właśnie, iż dzieje składają się z doświadczeń, z których żadne nie wyczerpuje całej rzeczywistości. Na tym polega błąd wszelkich schizm i sekt, że przywiązują się one do jednego aspektu i przyjmują go, jak gdyby stanowił on całość. Otóż nawet minimum znajomości historii Kościoła pozwala zauważyć, że Kościół jako określona zbiorowość w pewnym sensie doświadczał i sprawdzał w trakcie swojego istnienia prawdy częściowe — i nie ma sensu twierdzenie, że np. jest się przywiązaniem do Kościoła takiego, jakim był on w wieku III czy powiedzmy XVI, że wtedy był on „najprawdziwszy”. Trzeba przyjąć Kościół jako całość, zdając sobie sprawę, że nie jest ona bynajmniej zamknięta — być może przyszłość Kościoła ma więcej do objawienia niż jego przeszłość. Formacja historyczna jest przeto niezmiernie pożyteczna ze względu na to, że pomaga rozeznaczyć pomiędzy tym, co absolutne i tym, co względne. Większość trudności pochodzi stąd, że albo relatywizuje się to, co jest absolutne, albo też — przeciwnie — rzecz względną przekształca się w absolut, i to właśnie jest casus osób przeceniających wagę wyborów politycznych. Nie zdają sobie sprawy z tego, że ich wybór jest może uprawniony, ale przypadkowy, uwarunkowany daną sytuacją, i nie istnieją żadne racje przemawiające za tym, by nadawać mu charakter prawa, które miałyby obowiązywać ich współobywateli czy też mieszkańców innych krajów, albo nawet czasów. Obecnie jednym z najpoważniejszych niedostatków, jakie odbijają się na charakterze francuskiego katolicyzmu, jest utrata rozumienia historii Kościoła. Mówiąc to, myślę o tych na przykład, którzy chcieliby wziąć w nawias całe wieki

historii Kościoła, traktując je jako stulecia błędów i wypaczeń. Albo o temacie, z ochotą podejmowanym przez wielu księży czy laików: oto nareszcie koniec ery konstantyńskiej. Dla tych ludzi wszystko, co działo się od 313 r. do naszych czasów, jest jedynie nagromadzeniem błędów. Jest to spojrzenie upraszczające. Przede wszystkim — nie istnieje tak rozumiana era konstantyńska; kto choć trochę rozumie historię, wie, że w ciągu szesnastu wieków sprawy uległy niejakiej zmianie! Że fałszywe jest przeświadczenie, jakoby Kościół siedł zawsze ręka w rękę z władzą — częściej bowiem był jej przeciwnikiem, itd. itp. A zatem pewna elementarna znajomość — a może nie tyle znajomość, ile zmysł historyczny — wydają mi się dzisiaj niezbędne, w szczególności dla formacji kleru.

H. WOŹNIAKOWSKI: Czy sądzi Pan, że Pańska formacja historyczna wpływa na Pańskie poglądy dotyczące kształcenia uniwersyteckiego i czy pomogła ona Panu kierować uniwersytetem w okresie kryzysu 68 r.?

R. RÉMOND: Są to dwa odrębne pytania, z których łatwiej mi odpowiedzieć na drugie: tak, niewątpliwie moje wykształcenie historyczne pomagało mi w spełnianiu moich funkcji w okresie kryzysu — pomagało mi rozumieć sytuację, analizować i nie tyle może przewidywać je, co unikać szeregu błędów. Historykowi łatwiej chyba kierować zbiorowością w trudnych czasach niż naukowcom z innych dziedzin, łatwiej mu widzieć rzeczy we właściwych proporcjach i relatywizować. Intelktualiści mają przeważnie kłopoty z relatywizowaniem, chyba że pomaga im ich specjalność. Oczywiście ważna jest ta okoliczność, że jestem specjalistą od zjawisk politycznych — gdybym był historykiem gospodarczym na przykład, nie sprzyjałoby mi to szczególnie. Ale ponieważ od dwudziestu lat obserwuję i interesuję się funkcjonowaniem systemów politycznych, z pewnością pomogło mi to w kierowaniu mikrospołecznością polityczną, w której występują w małym wymiarze wszystkie te problemy, jakie rodzą się i w wielkich zbiorowościach. Było to dla mnie przy tym niezwykle cenne doświadczenie — bowiem podejmowanie praktycznych decyzji w sytuacjach, na temat których się teoretyzuje, daje nowy punkt widzenia. Choć wcale to nie znaczy, żebym wszystkim teoretykom życzył praktycznych sprawdzianów, zwłaszcza tego rodzaju. Natomiast co do pierwszego pytania — czy fakt, że jestem historykiem, wpłynął jakoś szczególnie na moje poglądy dotyczące uniwersytetu — to sądzę, że większe znaczenie miało tu moje doświadczenie administracyjne: nie sposób kierować dużym uniwersytetem przez pięć czy sześć lat, nie sposób próbując codziennie znaleźć odpowiedzi na problemy nurtujące uczelnię całego kraju, nie wyrobić sobie pewnych opinii — przede wszystkim

dotyczących przemian, jakim podlegają uniwersytety różnych krajów.

H. WOŹNIAKOWSKI: Jaki jest, Pańskim zdaniem, charakter i kierunek tych przemian i jak mają się one do Pańskiej idei uniwersytetu?

R. RÉMOND: Sądę, iż można stwierdzić, że w większości krajów nauczanie uniwersyteckie znajduje się w stanie kryzysu. Należałoby oczywiście dodać, o jaki rodzaj kryzysu chodzi; istnieją bowiem kryzysy wynikłe z zastoju oraz takie, które towarzyszą przekształceniom. W większości krajów uniwersytety przeszły przez okres wewnętrznych wstrząsów, które stały się bezpośrednim bodźcem wywołującym refleksję nad racjami ich istnienia, nad ich funkcjami i celami. Otóż ten rodzaj kryzysu świadomości, będący zjawiskiem dość powszechnym, wydaje mi się czymś względnie nowym, zadając sobie pytanie, czy minione pokolenia spotkały się z podobnym zjawiskiem. Niewątpliwie trzeba się cofnąć bardzo głęboko w przeszłość — może aż do czasów kryzysu, jaki był udziałem średniowiecznych uniwersytetów z początkiem renesansu. Ale tamtego kryzysu nie udało im się przezwyciężyć. Zastanawiając się nad problemami uniwersytetu zadałem sobie pytanie, z jakiej właściwie epoki pochodzą te uczelnie, z którymi dziś mamy do czynienia. W istocie nie są one tak stare, jak to zwykliśmy sądzić. Co prawda wiele spośród nich zostało założonych w średniowieczu i posiada wielowiekową przeszłość — ale przecież przechodziły one długie okresy schyłku i ciemności. Średniowieczne uniwersytety bardzo źle przystosowały się do renesansu i ta epoka oznacza początek ich schyłku. Taki przynajmniej był los uniwersytetów francuskich, angielskich czy niemieckich. Przestały być żywymi i aktywnymi ośrodkami. Nadal kształciły zawodowo, np. medyków czy pracowników, ale już odkrycia w dziedzinie medycyny czy postęp w dziedzinie filozofii i nauki dokonywały się gdzie indziej, poza uniwersytetami, w nowych instytucjach: akademiach królewskich, towarzystwach naukowych, niekiedy w instytucjach kościelnych, ale nie w uniwersytetach. W gruncie rzeczy uniwersytety podjęły znów aktywną rolę dopiero po rewolucji francuskiej. Być może Polska stanowi tu wyjątek ze swą wielką reformą oświaty z końca XVIII stulecia — nie jestem dostatecznie biegły w historii Polski, ale np. w przypadku Niemiec trzeba czekać do roku 1810, do Humboldta i uniwersytetu Berlińskiego, we Francji w gruncie rzeczy trzeba czekać jeszcze dłużej, jako że odnowa uniwersytetów nastąpiła dopiero z końcem XIX wieku. To, co powiedziałem jest ważne o tyle, że dowodzi, iż postępy w nauce nie dokonują się z konieczności w obrębie uniwersytetów, i jeśli obecnie nie będą się one potrafiły przystosować do nowych potrzeb społecznych i nowych możliwości,

rozwój wiedzy wymienie uniwersytety i znajdzie sobie inne łożysko. A zatem dzisiejszy kryzys uniwersytetów jest czymś w istocie nowym. Na czym on polega? Należy chyba zacząć od kwestii gwałtownego wzrostu liczby studentów. Niektóre kraje bronią się przed nim ustanawiając pewne bariery ograniczające napływ uczniów. To rozległe upowszechnienie nauczania jest, najogólniej rzecz biorąc, wynikiem demokratyzacji. Jednakże ów czynnik statystyczny, ilościowy, jest raczej miejscem ujawniania się kryzysu niż jego przyczyną — w tym sensie, że ze względu na niego uniwersytet stanął wobec konieczności zadania sobie pytania o swoje istotne funkcje, o charakter swojej użyteczności: czy ma być przede wszystkim laboratorium badawczym i miejscem postępu naukowego, czy instytucją służącą utrwalaniu umiejętności nabytych, czy też miejscem kształcenia kadry fachowców. Otóż funkcje te nie pokrywają się całkowicie. Nie jest wcale konieczne dla funkcjonowania kraju i jego gospodarki, żeby wszyscy specjaliści pobierali wyższe wykształcenie; zapewne nie jest to nawet możliwe. Większa część trudności współczesnego uniwersytetu pochodzi stąd, że jest on zmuszony do równoczesnego spełniania całego szeregu bardzo różnych funkcji, do czego bynajmniej nie przywykł. Uniwersytet wciąż jest poddany pokusie, żeby albo wrócić do swoich funkcji tradycyjnych i zamknąć się w ich obrębie, albo poświęcić część spośród nich na rzecz nowych zadań. Otóż uważam, że tak w jednym, jak i w drugim przypadku uniwersytet nie czyniłby zadość swojej misji — i choć może jest to pogląd zbyt optymistyczny czy stawiający wygórowane wymagania, to jednak sądzę, że uniwersytet, jeśli chce pozostać sobą i dochować wierności swojej misji, musi znaleźć sposób, aby pełnić swoje dawne i nowe funkcje. Wyższa uczelnia stała się wobec konieczności przyjmowania wciąż wzrastającej liczby studentów, którzy nie oczekują od niej, by udzielała im tej samej co niegdyś kultury, natomiast spodziewają się przede wszystkim, że uformuje ich w taki sposób, by mogli uzyskać odpowiednie zatrudnienie w społeczeństwie. Pomimo to jednak Uniwersytet nie może zrezygnować z tego, co zdaje mi się być jego najistotniejszym zadaniem i racją bytu, to jest z udzielania pewnej formacji duchowej, kształcenia umiejętności osądu i ćwiczenia zdolności do własnej, swobodnej i niezależnej refleksji. W społeczeństwie bowiem nie ma wielu instytucji, które mogłyby spełniać takie zadania. A społeczeństwo, które jest ich pozbawione, staje się całkowicie bezpłodne. Uniwersytet nie może istnieć poza społeczeństwem, w oderwaniu od niego, ale też nie może być jego zwykłym odbiciem — konsekwencją takiego stanu rzeczy byłoby ustanie dopływu ludzi podtrzymujących krążenie i ewolucję idei. A zatem uniwersytet musi kształcić coraz większą ilość średnich i wyższych kadr, zapewniać

kontynuację formacji duchowej i wreszcie dokonywać badań naukowych — w szerokim rozumieniu.

H. WOŹNIAKOWSKI: Czy oznacza to, iż Pańskim zdaniem należałoby w obrębie instytucji uniwersyteckiej oddzielić badania naukowe od procesu nauczania?

R. RÉMOND: Muszę powiedzieć, że osobiście jestem ogromnie przywiązany do ich połączenia — z przyczyn zasadniczych oraz praktycznych. Jeśli idzie o zasady, to wydaje mi się, że w nauczaniu wyższym jest niezbędne, by wszyscy uczący mieli osobiste doświadczenia badawcze. Bowiem nauczanie wyższe, które nie jest ożywiane osobistym zaangażowaniem w badania, szybko staje się mechaniczne, pełne powtórek, scholastyczne i zatracą swoją fundamentalną cechę, którą jest zdolność budzenia, zapraszania do własnej refleksji. Zatem nauczanie potrzebuje związku z badaniami. Miałbym ochotę stwierdzić, że badanie naukowe w równym stopniu potrzebuje nauczania. Ale zdaję sobie sprawę, że przemawia tu przeze mnie moje ograniczone doświadczenie — jestem historykiem, kierowałem uniwersytetem humanistycznym i nie znam dostatecznie dobrze problemów nauk ścisłych, zapewne bardzo odmiennych. W każdym razie w zakresie nauk humanistycznych stwierdziłem wielokrotnie, że badanie naukowe oderwane od nauczania szybko staje się bezpłodne — z przyczyny, która ma charakter socjologiczny raczej niż epistemologiczny; otóż istnieje coś takiego, jak potrzeba kontaktu, i badacz odczuwa ją ze szczególną siłą. Życie duchowe wymaga komunikacji; badacz, który prowadzi swoje prace w samotności, szybko zamyka się w szczególnego rodzaju izolacji. Nauczanie pozwala mu na zaczerpnięcie oddechu, konieczność częstego formułowania i wyrażania swoich idei stanowi dla niego poligon intelektualny, konieczny bodziec. Jest regułą, że badacze, którzy prowadzą jedynie działalność naukową, mają gorsze wyniki niż ci, którzy parają się również dydaktyką. Przypuszczam, że w dziedzinie nauk przyrodniczych sprawy te wyglądają inaczej z tego względu, iż badania mają tam na ogół charakter laboratoryjny i kolektywny, i w swoim laboratorium badacze znajdują, być może, ekwiwalent tego, co uczący znajduje w nauczaniu, to znaczy ów niezbędny kontakt, konfrontację, weryfikację, wymianę idei.

H. WOŹNIAKOWSKI: Kierował Pan uniwersytetem humanistycznym — czy przy takim wyłączeniu zespołu dyscyplin w ramy osobnej uczelni nie odczuwa się braku tego wyzwania, jakie stawiają humanistyce nauki ścisłe?

R. RÉMOND: Trzeba by zadać sobie pytanie, czy w przypadku, gdy wszystkie dyscypliny znajdują się w obrębie jednego uniwersytetu, istnieje pomiędzy nimi autentyczny kontakt. Osobiście jestem ogrom-

nie przywiązany do idei związków interdyscyplinarnych i to, co powiedziałem przed chwilą na temat zgubnych skutków izolacji między badaniami i nauczaniem, można by przenieść na zjawiska wynikające ze ścisłego rozdziału poszczególnych dyscyplin. Uważam, że należy mieć jakąś orientację w tym, co dzieje się przynajmniej w dyscyplinach sąsiednich. To rzecz bardzo trudna. Niejednokrotnie doświadczyłem faktu, że specjaliści z jednej dyscypliny bardzo rzadko pragną spotkań ze specjalistami z innych dziedzin, i że znacznie trudniej uprawiać działalność ekumeniczną pomiędzy naukowcami z różnych dyscyplin niż między ludźmi o odmiennych opiniach. Różnice między nimi obejmują struktury mentalne, sposoby postępowania naukowego, techniki badawcze, słownik... krótko mówiąc, niemal wszystko. Oczywiście trzeba się starać przezwyciężać te trudności. Istnieje jednakże pewien rodzaj bezwładności ogromnie trudny do przełamania. Pytanie, czy rozmaite zabiegi administracyjne, takie czy inne grupowanie wydziałów i kierunków, może tu coś zmienić. Czy na przykład sensowne jest tworzenie uniwersytetów wyłącznie humanistycznych. Mamy we Francji bogate doświadczenia w tym zakresie, bowiem nowe uczelnie realizują ogromnie zróżnicowaną grę kombinacji. W jednym miejscu mamy np. medyków pożenionych z prawnikami, gdzie indziej z naukowcami ścisłymi — jednakże widać teraz, że bywają pośród nich małżeństwa całkowicie bezpłodne i często pomiędzy tymi dyscyplinami nie ma żadnej wymiany intelektualnej. Należałoby koniecznie określić, jaka właściwie jest gama dyscyplin, które naprawdę potrzebują siebie wzajemnie. Dla mnie jako historyka ważne jest np. sąsiedztwo geografów, ekonomistów, psychologów, socjologów, historyków sztuki i literatury. Poza tym można mieć ze specjalistami z innych dyscyplin przyjacielskie stosunki osobiste, ale nie widzę kontaktów naukowych, jakie miałyby dać szczególne korzyści. Z drugiej strony uważam, że uczelnia powinna być swego rodzaju rodziną, gdzie istnieją bliższe i dalsze stopnie pokrewieństwa i powinowactwa. Owszem, zdaję sobie sprawę z pewnych braków uniwersytetu humanistycznego. Na przykład u nas psychologom wyraźnie brakuje towarzystwa lekarzy, filozofom, zwłaszcza metodologom i logikom — naukowców z dziedzin ścisłych, trudno też byłoby się zajmować historią nauki w takim układzie. Tym niemniej trudności można ominąć drogą wszelkiego rodzaju porozumień międzyuczelnianych.

H. WOŹNIAKOWSKI: Kilkakrotnie dotykaliśmy już w naszej rozmowie problemu stosunku uniwersytetu do społeczeństwa — proszę nam powiedzieć, jakie są Pańskim zdaniem najważniejsze problemy w tym zakresie, co dzisiaj oznacza termin „autonomia uniwersytetu”, autonomia wobec Państwa i wobec społeczeństwa?

R. RÉMOND: To jest problem kluczowy, rozwiązywany bywa on bardzo rozmaicie, w zależności od systemu politycznego i tradycji historycznej, która w przypadku uniwersytetów odgrywa zasadniczą rolę — są one bowiem wtopione w tradycję kulturalną. Moja odpowiedź będzie więc mieszaniną faktów i uogólnień opisowych i wartościujących. Wychodząc od doświadczeń francuskich: do tradycji naszych uniwersytetów należy ich życie niejako na uboczu społeczeństwa; uniwersytety często umieszczały się we własnym mniemaniu ponad społeczeństwem, w charakterze jakby pewnej przeciwwagi. Taką sytuację traktują one jako warunek niezależności myśli, co często prowadzi je do postawy krytycznej rezerwy wobec społeczeństwa. Tradycyjnie była to może raczej postawa obojętności i dystansu, która ujawniła się na przykład w przekonaniu, że naukowcy nie muszą zajmować się tym, jakie miejsce w społeczeństwie przypadnie uczniom. Uniwersytet proponował pewną wiedzę i formację umysłową, a reszta, to jest znalezienie zawodu i start w życiu społecznym, należała już do studenta. Doradzanie czy orientowanie studentów nie należało do uniwersytetu, przyjmował on postawę swego rodzaju wyniosłej rezerwy wobec tego rodzaju konkretnych zagadnień.

Druga sprawa — otóż w ostatnich czasach pojawiło się, zwłaszcza wśród studentów, przekonanie, które ze szczególną siłą wybuchło w 1968 r., że mianowicie uniwersytet winien być instytucją krytyczną. Krytyczną — w szczególnym sensie, to znaczy — kontestującą. A zatem jego zadaniem jest ukazanie zła tkwiącego w podstawach ładu społecznego, jego demystyfikacja, i w konsekwencji staniecie w postawie opozycyjnej wobec porządku społecznego, wobec władzy i wobec Państwa. Oto jak — najkrócej — wygląda ten problem we Francji. Jeżeli chodzi o istotę zagadnienia, to uważam, iż uniwersytet nie może nie brać pod uwagę ram społecznych, w jakie jest wpisany. W istocie uniwersytet nie jest w stanie być przeciwwagą i sporo iluzji zawierało się w tradycji liberalnego uniwersytetu francuskiego, kiedy wyobrażano sobie, iż znajduje się on poza i ponad społeczeństwem, bowiem był przeważnie — nie zdając sobie z tego sprawy — bardzo silnie uzależniony od panującej ideologii, która przy tym wcale nie była jego wytworem. Z drugiej strony — i tu mamy do czynienia ze zjawiskiem względnie nowym — dopóki uniwersytet przyjmował niewielką liczbę studentów, mógł on nie zajmować się ich zawodową przyszłością. Dziś jednak mamy do czynienia z powszechnym zjawiskiem, że oto uczelnia stała się odpowiedzialna za znaczną część młodego pokolenia. We Francji studiuje obecnie ponad 100 tys. osób, czyli 15—20% młodzieży w wieku uniwersyteckim. Nie można być obojętnym wobec tego, co się z nimi stanie. Trzeba sobie z tego zdawać sprawę i or-

ganizować studia mając na uwadze możliwości startu życiowego młodzieży. A zatem uniwersytety już w swoich programach i procesie nauczania są zmuszone brać pod uwagę sprawy innego rzędu niż te, którymi zajmowały się tradycyjnie. Nie mogą ograniczać się tylko do przekazywania wiedzy, muszą przygotować też do życia zawodowego. Stąd konieczność zacieśnienia związków ze społeczeństwem — bowiem uniwersytet winien zdobywać orientację na temat tego, jakie są oczekiwania środowisk zawodowych, w przedsiębiorstwach, ekonomii, administracji. Jest to konieczność — ale wiąże się z nią ryzyko przekształcenia uniwersytetu w wyższą szkołę zawodową. Otóż gdyby uczelnie stały się wyłącznie szkołami zawodowymi, oznaczałoby to, iż zniknęła pewna instytucja, która winna być miejscem, gdzie możliwe jest nabranie dystansu i refleksja na temat życia społecznego. Oznaczałoby to, że ideałem uniwersytetu jest wypuszczać ze swych murów pewien produkt ludzki, doskonale przystosowany do danych potrzeb i warunków porządku społecznego czy politycznego. Nie chodzi o wychowanie zawodowych opozycjonistów czy kontestatorów, ale o wykształcenie ludzi, którzy będą dysponować pewną duchową niezależnością i potrafią zdobyć się na pewien dystans wobec swego zawodu i miejsca zajmowanego w społeczeństwie. Zawsze istniała różnica pomiędzy uniwersytetem a szkołą zawodową. Dzisiaj uniwersytet musi spełniać także funkcje szkoły zawodowej, ale nie może ograniczać się wyłącznie do tych funkcji. A zatem nie wolno mu ignorować społeczeństwa, musi brać pod uwagę jego potrzeby. Znajduje się on w niełatwej sytuacji, z jednej strony bowiem jego związki ze społeczeństwem są bliższe niż dawniej, a z drugiej, ich charakter winien pozwalać na osąd i ocenę krytyczną tego społeczeństwa. Równocześnie musi się strzec, by nie wpaść w systematyczną kontestację, która zresztą często bywa poważnym błędem wywodzącym się z gruntownej nieznamośności rzeczywistości, a zarazem nie może stawiać sobie za cel formowania wytwórców szczęśliwych z tego, że są wytwórcami, obywateli całkowicie uległych nakazom władzy.

H. WOŹNIAKOWSKI: Czy scentralizowany organizacyjnie charakter francuskich szkół wyższych wpływa w jakiś sposób na możliwości wyboru takich czy innych kierunków badań naukowych przez uniwersytety?

R. RÉMOND: Przykład uniwersytetów francuskich jest w tej dziedzinie nietypowy i trudny do zrozumienia, bowiem łączą się w nim aspekty z pozoru sprzeczne. Istotnie, szkolnictwo wyższe jest u nas tradycyjnie — to znaczy od XIX wieku — najbardziej chyba scentralizowane w całym zachodnim świecie, bowiem stosuje się w nim jednolity, scentralizowany i zhierarchizowany system administracyjny, który utrwaliła we Francji wielowiekowa praktyka, od czasów

monarchii absolutnej poczynszy. Szkolnictwo nie stanowi tu wyjątku. Kierowane jest przez ministerstwo, nauczający są funkcjonariuszami państwowymi, których kariera podobna jest wyraźnie do kariery urzędników państwowych poszczególnych działów administracji, a jego budżet jest zatwierdzany przez Parlament i rozdzielany pomiędzy poszczególne szkoły. Sądząc wedle tego, co powiedziałem, można by dojść do wniosku, że uniwersytet francuski jest w najwyższym stopniu podporządkowany Państwu. A tymczasem cieszy się on ogromną swobodą — w tym sensie, że Państwo nigdy nie wtrącało się do treści nauczania i że zawsze w jego obrębie mogły współistnieć wszelkie opinie, dysponując pełną swobodą wyrazu. Z tego więc punktu widzenia autonomia uniwersytecka była i pozostaje nienaruszona. Tłumaczy się to tyleż przez pewną tradycyjną mentalność, co przez mądrość władzy państwowej, która nigdy nie usiłowała interweniować w sprawy wewnątrz uczelnień, wiąże się to również z rozległymi gwarancjami, jakie przysługują profesorom uniwersytetu. Fakt, iż są oni funkcjonariuszami na służbie państwowej, nie stanowi bynajmniej o ich uzależnieniu, a przeciwnie, jest dla nich znakomitą gwarancją niezależności. Nie można ich odwoływać ani przenosić, a rekrutacja nowych nauczycieli akademickich dokonuje się drogą dokooptowywania do grona nauczającego i Państwo włącza się tu jedynie po to, by zarejestrować rezultat wyboru dokonanego przez profesorów. Jest to więc system z tego punktu widzenia dosyć złożony. Uniwersytet francuski nie znajduje się zatem w sytuacji zależności politycznej — jest to raczej zależność administracyjna, będąca czymś zupełnie innym. Pozostawia ona niczym nienaruszoną wolność myśli, ale zarazem redukuje wydatnie swobodę inicjatywy administracyjnej. Jednakże w tej dziedzinie mamy już za sobą pewne nowe doświadczenia, a to na skutek kryzysu z maja 68 roku oraz dzięki „loi d'orientation”, które przyznaje uczelniom pewną autonomię organizacyjną, co jest nowością w stosunku do dawnego porządku rzeczy i całkowitym wyjątkiem w obrębie systemu administracji francuskiej jako całości. Autonomia ta jest zresztą ograniczona, bowiem uniwersytety nadal czerpią od Państwa znaczną większość potrzebnych im funduszy. Na czym jednak ona polega? Otóż dawniej wszystkie uczelnie realizowały jednolity program nauczania; dziś natomiast mogą swobodnie tworzyć czy likwidować poszczególne przedmioty lub wydziały, mogą we własnym zakresie stwarzać warunki wyjściowe do określonych rodzajów kariery zawodowej. Z własnych doświadczeń czerpię przekonanie co do tego, że autonomia tego rodzaju jest korzystna i że należy poszerzać jej zakres, nie ze względu na swobodę badań czy refleksji naukowej — bo tą uniwersytet francuski dysponuje niezależnie od swego charakteru admini-

stracyjnego — ale dlatego, że autonomia stanowi pewien bodziec. Sądzę, że wracamy tu do spraw poruszonych z początkiem naszej rozmowy. Uniwersytety stoją dziś wobec szeregu trudnych i nowych problemów — dla których właściwych rozwiązań z pewnością nie znajdzie się na wierzchołku hierarchii, a natomiast lokalnie, drogą własnej inicjatywy i wielości doświadczeń. Na szczycie opracowano by jedynie rozwiązanie globalne, które byłoby jedno jedyne, nie wiadomo czy dobre a w każdym razie czy najlepsze, czy nadałoby się do zastosowania wszędzie. Natomiast jeśli zdecentralizuje się inicjatywę, tym samym uwalnia się imaginację i bada poszczególne możliwości, w istocie znacznie liczniejsze niż te, które umiałby sobie wyobrazić prawodawca, i tak pomału spośród wielu realizacji wyłaniają się najlepsze. I wtedy można ewentualnie myśleć o zatrzymaniu jednego rozwiązania. Inicjatywa nie powinna pochodzić z góry, zwłaszcza, że „góra” jest jej przeważnie pozbawiona, natomiast najpewniejszym środkiem — stymulatorem lokalnym — jest decentralizacja odpowiedzialności. Kiedy ludzie czują się odpowiedzialni, znacznie bardziej przykładają się do swoich działań, starają się wyjaśniać problemy, przekraczać zastane ograniczenia i znajdować nowe rozwiązania. Jako historyk, jestem szczególnie zainteresowany tymi doświadczeniami, mają one bowiem zasięg wykraczający znacznie poza zagadnienia szkolnictwa. Nasze społeczeństwa cierpią między innymi z tej przyczyny, że są wielkimi zbiorowiskami. To jest fakt nieodwracalny, nie podzielimy ich przecież — ale trzeba znaleźć sposób na to, by w obrębie wielkich zbiorowisk ponownie zrodziła się inicjatywa małych wspólnot. W tym punkcie dzisiejsza opinia francuska jest na ogół zgodna — choć może się to wydać zaskakujące, jeśli się pomyśli o długiej tradycji centralistycznej i o francuskim jakobinizmie. Zgodna jest z tym, że jak najwięcej inicjatywy i odpowiedzialności trzeba dziś zdecentralizować, przenieść na peryferie.

H. WOŹNIAKOWSKI: Jakie jest konkretne znaczenie i przejawy tej autonomii administracyjnej?

R. RÉMOND: Pozostają pewne instytucjonalne ramy, które uniwersytet winien wypełnić własną inicjatywą. Np. w dziedzinie budżetowej, zgodnie z „loi d'orientation” finanse uniwersyteckie są kontrolowane jedynie a posteriori, uczelnia ponosi całą odpowiedzialność za użycie pieniędzy, jakimi dysponuje. To wymaga zmiany wielu nawyków, nie można już biernie oczekiwać decyzji, która spłynie z góry. Inne zagadnienie szczegółowe: Francuzi są przywiązani do zasady tak zwanych dyplomów państwowych, a zatem posiadających niejako państwową sankcję. Konsekwencję państwowego charakteru dyplomów stanowił fakt, iż Państwo określało ich zawartość, ponieważ to ono było ich gwarantem. Określało

więc do najdrobniejszych szczegółów nie tylko czas trwania studiów czy nawet poszczególnych przedmiotów, ale liczbę godzin, którą należy poświęcić danemu przedmiotowi w tygodniu, ilość i charakter egzaminów — uniwersytetowi pozostawało zaś jedynie realizowanie programu drobiazgowo opracowanego przez biura. Ostatnio w tym zakresie sporo się zmieniło. Utrzymuje się co prawda państwowy charakter dyplomów, ale dziś jest on znakiem pewnych ram, w obrębie których uniwersytety mają rozległe, choć nie nieograniczone pole manewru, możliwości realizacji własnych koncepcji i doświadczeń pedagogicznych. Uniwersytety mają także możliwości samodzielnego zawierania umów z przedsiębiorstwami, dotyczących np. przeprowadzenia na zamówienie określonych badań, dokształcania kadr.

H. WOŹNIAKOWSKI: Dotykamy tu ważnej sprawy, mianowicie edukacji dorosłych na uniwersytecie. Jaka jest, Pańskim zdaniem, przyszłość tych nowych form nauczania?

R. RÉMOND: To jest sprawa zasadnicza i przynajmniej we Francji — zaledwie zapoczątkowana. Oznacza ona jednak głęboką zmianę charakteru wyższych uczelni. Na dobrą sprawę uniwersytety służą obecnie tylko pewnej grupie wiekowej, młodym ludziom w okresie zdobywania zawodu. Tymczasem jeśli się nad tym zastanowić — nie jest to oczywiście wyłącznie mój pomysł — jest absurdem, żeby wielka instytucja społeczna, na rzecz której zbiorowość ponosi spore koszty, dysponująca znacznymi środkami, służyła jedynie ludziom pomiędzy 18 i 24 rokiem życia. Uniwersytet zatem winien się przystosować do tego, by przyjmować coraz więcej dorosłych, czy to takich, którzy uzupełniają swoje dawne studia, czy też takich, co podejmują je po raz pierwszy. Wyobrażam sobie zatem, że z końcem naszego wieku uniwersytet będzie kształcił tyle samo mniej więcej dorosłych co młodzieży. Taka wspólnota będzie ogromnie ważna dla kontaktów międzypokoleniowych. Jakże to zmieni klimat uniwersytetu, kiedy połowa spośród jego klientów będzie posiadała doświadczenie życiowe! Jedną z wielkich trudności uniwersytetu jest charakter jego publiczności, nie posiadającej żadnego doświadczenia życiowego. A ponieważ nauczający też zwykle go nie posiadają — jako że przeważnie wprost z ławy studenckiej wędrują na katedrę — dialog pomiędzy nimi w pewnych dziedzinach bywa mało pouczający. Obecność dorosłych na uniwersytecie zapewne wydatnie zmieni stosunek uniwersytetu do społeczeństwa. Zmieni się także rodzaj metod pedagogicznych oraz charakter uniwersyteckiej dyskusji. Zróżnicowana publiczność będzie dla nauczających kapitalnym bodźcem. Większość bowiem zawodowych deformacji nauczycieli uniwersyteckich wywodzi się z asymetrii stosunku pomiędzy nimi a studentami. Ich sytuację charakteryzuje

dwojaka dominacja w stosunku do studentów — określona przez wiek oraz posiadaną wiedzę. Zwracając się do dorosłych, którzy mogliby być ich ojcami, będą musieli zmienić niejedno, co pozwoli na bardziej autentyczny stosunek do uczniów. W obecnej sytuacji edukacja dorosłych leży praktycznie w gestii uniwersytetów i jest tym obszarem, na jakim może się konkretyzować ich autonomia, a zarazem na jakim przełamuje się ich marginesowa sytuacja odcięcia od innych organizmów społecznych. Wydaje mi się zresztą, iż przekonanie co do tego, że absolwenci muszą ponownie wracać do studiów po pewnym okresie pracy zawodowej, coraz bardziej się utwierdza i rozpowszechnia. Przekonanie, towarzyszące uniwersytetowi od czasów jego powstania, iż jest on miejscem, gdzie w ciągu kilku lat człowiek zbiera i gromadzi wiedzę mającą mu służyć w ciągu całego życia, jest dziś stanowczo przebrzmiałe. Wiedza ewoluje dziś zbyt szybko, nie sposób wypuszczać dziś ludzi na czterdzieści lat aktywnego życia zawodowego nie dając im możliwości ponownego z nią spotkania. A zatem wraz z organizowaniem kształcenia dorosłych należy przeorganizować uniwersyteckie kształcenie początkowe w ten sposób, by stanowiło ono wstęp do serii powrotów na uczelnię. Należałoby więc jak sądzę jeszcze raz zrewidować programy i wyrzucić z nich wszystko, co nie jest niezbędne oraz położyć szczególnie nacisk na umiejętność uczenia się i aktualizacji wiedzy nabytej. Kolejne „segmenty” procesu nabywania wiedzy byłyby uzależnione od praktyki i doświadczeń zawodowych, służyłyby weryfikacji i krytyce tej praktyki. To wszystko zmieni dogłębnie sens uniwersytetu, jego tradycyjny schemat i stosunki z otoczeniem społecznym, ale także wymagać będzie głębokiej transformacji samej uczelni.

III

Z PROF. MARCEL JANSSEM (LEUVEN) ROZMAWIA HENRYK WOŹNIAKOWSKI

HENRYK WOŹNIAKOWSKI: Panie Profesorze, chciałbym porozmawiać z Panem na temat uniwersytetu, wyższych uczelni jako takich oraz ich problemów we współczesnym świecie. Ciekaw byłbym również informacji dotyczących pańskiego uniwersytetu, Leuven, najstarszego i największego uniwersytetu w Belgii, mającego sze-

rokie kontakty naukowe z Polską. Może zechciałby Pan rozpocząć od powiedzenia kilku słów o sobie i swojej pracy?

MARCEL JANSSENS: Jestem profesorem zwyczajnym Katolickiego Uniwersytetu w Leuven, zajmuję się literaturą współczesną, holenderską i europejską. Prowadzę liczne wykłady monograficzne z zakresu literatury języka holenderskiego oraz kursowe, ogólne, z zakresu literatury europejskiej. Opublikowałem szereg rozpraw i artykułów w periodykach naukowych i innych czasopismach, jestem także autorem kilku książek o współczesnej literaturze holenderskiej. Niezależnie od tej pracy dydaktycznej i naukowej przez cztery lata byłem dziekanem Wydziału Filozofii i Literatury, od 1972 do 1976, a w 76 roku zostałem przewodniczącym grupy nauk humanistycznych (president du groupe de sciences humaines), dawniej stanowisko to nosiło nazwę „prorektor do spraw nauk humanistycznych”. A zatem od zeszłego roku jestem bezpośrednim współpracownikiem naszego rektora. Usiłuję wciąż pracować naukowo, ale liczne obowiązki administracyjne bardzo mnie ograniczają. Dodam jeszcze, że jestem żonaty — ze swoją była studentką z filologii germańskiej — i mamy czworo dzieci w wieku od 10 do 17 lat.

H. WOŹNIAKOWSKI: Jaki jest cel Pańskiego przyjazdu do Polski?

M. JANSSENS: Jest to mój pierwszy przyjazd do Polski; a także do Europy Wschodniej — chociaż mówiąc tak nie zapominam, że Polska należy do kręgu zachodniej wspólnoty chrześcijańskiej — w celu uczestniczenia w dniach polsko-belgijskich, zorganizowanych przez KUL z okazji wizyty króla i królowej Belgii w waszym kraju. Jak państwo wiedzą, pomiędzy trzema uniwersytetami katolickimi, tj. Katholieke Universiteit Leuven, Université Catholique de Louvain i Katolickim Uniwersytetem Lubelskim istnieje bliska i ożywiona współpraca. Zaczęła się ona w 1961 r. najpierw w dziedzinie mediewistyki; z czasem została podpisana oficjalna umowa pomiędzy tymi uniwersytetami, a kontakty i wymiana pomiędzy nimi poszerzyły się na dziedzinę całej historii, literatury, filologii, filozofii, teologii, historii sztuki. A więc sprowadziła mnie tu wspomniana konferencja — która zresztą była ogromnie udana — a teraz zostają jeszcze kilka dni, aby odwiedzić ośrodki posiadające lektorat holenderski i wygłosić w nich wykład na temat współczesnej literatury holenderskojęzycznej. Będzie to Wrocław, Toruń i Warszawa. Bardzo się cieszę, że do ośrodków tych dołączy się Lublin, gdzie na KUL-u powstało dopiero co centrum kultury holenderskiej, nastawione na szeroką działalność i nauczanie nie tylko języka — choć oczywiście to jest sprawa podstawowa i najważniejsza — ale także historii i historii sztuki. Otóż nasz uniwersytet wyasygnował sumę 500 tys. fr. belg., na cel utworzenia podstawowej biblioteki dla Centrum; ponadto wysyłamy książki, wysyła je także nasze ministerstwo kultury, np. te

książki, które są zakupywane w celu pomocy dla ich autorów, nastąpią również dary pochodzące od osób oraz instytucji prywatnych na rzecz lubelskiego centrum. A zatem inicjatywa współpracy wykracza poza sam Uniwersytet, podejmuje ją państwo i instytucje prywatne. Jeśli idzie o współpracę z innymi uczelniami — to stworzyliśmy ostatnio dwa stypendia rocznie, które są przeznaczone dla młodych filologów holenderskich, przygotowujących się do doktoratu. Oczywiście studenci lubelscy, jeśli centrum holenderskie rozkręci się i będzie dysponowało zdolnymi uczniami, także będą mogli z tego korzystać.

H. WOŹNIAKOWSKI: Czy wielu zagranicznych studentów uczy się w Leuven?

M. JANSSENS: Nie ma ich zbyt wielu, przede wszystkim z powodów językowych — chociaż prowadzimy pewne kursy po angielsku — a także dlatego, że nasz rząd postawił pewne ograniczenia; otóż ilość zagranicznych studentów z krajów uprzemysłowionych studiujących na koszt państwa nie może przekraczać 20% liczby studentów belgijskich. Zaznaczam, że ograniczenie to nie dotyczy studentów z tzw. krajów Trzeciego Świata oraz tych wszystkich, którzy uzyskali stypendia z innych źródeł prywatnych lub państwowych. Istnieją np. stypendia państwowe dla studentów z Polski, przyznawane w ramach umowy kulturalnej polsko-belgijskiej, podpisanej w latach 70. Studentów, którym je przyznano, także nie dotyczy to ograniczenie. Wspomniane limity są zrozumiałe, bowiem przybywają do nas np. na medycynę liczni studenci ze Szwecji, z RFN czy z Holandii, którzy nie dostali się u siebie na studia z powodu istnienia tam numerus clausus — i nie ma powodu, dla którego miałoby płacić za nich Państwo Belgijskie. A zatem — przede wszystkim na medycynie i naukach inżynierskich — prowadzi się politykę ogromnie selektywną, tak, aby te 20% mogły znaleźć się w pierwszym rzędzie na naukach humanistycznych. Obecnie rozszerzamy nasze kursy filozofii, teologii i ekonomii w języku angielskim, dzięki czemu możemy przyjmować sporą ilość studentów z Ameryki Łacińskiej, Malajzji, Kuala Lumpur czy z innych jeszcze stron. Rozdział obu uniwersytetów* nie umniejszył więc liczby studentów obco-krajowców, przeciwnie, właśnie dzięki temu, że powiększyliśmy ilość naszych kursów anglojęzycznych, liczba ich systematycznie wzrasta.

H. WOŹNIAKOWSKI: Jaki spośród problemów stojących dziś przed uniwersytetami uważa Pan za najpoważniejszy?

* W ostatnich latach został dokonany podział Katolickiego Uniwersytetu Lozańskiego na dwie niezależne uczelnie: flamandzką Katholieke Universiteit Leuven, która pozostała na starym miejscu, i na walońską Université de Louvain, założoną w Louvain la Neuve.

M. JANSSENS: Wydaje mi się, że dziś, kiedy okres gwałtownej kontestacji młodzieżowej należy do przeszłości, na pierwszy plan wysuwa się problem finansowania uniwersytetów. To jest trudność odczuwana powszechnie w Europie, a nawet w Ameryce. Ponieważ większość uniwersytetów jest finansowana przez Państwo, prawdziwie trudny problem stanowi wiążąca się z tym najczęściej ingerencja w wewnętrzne sprawy obu podstawowych funkcji uniwersytetu: w sprawę nauczania i badań naukowych. Oczywiście, w pewnym zakresie ma to swoje uzasadnienie — uniwersytet stanowi część społeczeństwa, nasza uczelnia, podobnie jak Université de Louvain i Université Libre de Bruxelles jest w stu procentach utrzymywana przez społeczeństwo, przez obywateli, którzy muszą mieć prawo wglądu i kontroli. Uniwersytety nie mogą sobie pozwalać na całkowicie dowolne dysponowanie pieniądzem społecznym. A zatem uczelnie powinny przywyknąć do zwiększonego nieco stopnia kontroli społecznej i uważam, że należy się z tym zgodzić. Ale jestem głęboko przeciwny narzucaniu nam przez Państwo przepisów, ograniczeń, zbyt szczegółowych instrukcji, bowiem jeśli proces ten będzie się wzmacniał, życie uniwersyteckie stanie się niemożliwe. Niezbędny jest pewien pułap swobody intelektualnej, swobody badań naukowych, swobody w zakresie układania programów, mianowania właściwych, kompetentnych ludzi na odpowiednie stanowiska; jeśli to zostanie nam odebrane, przekształcimy się w rodzaj szkoły kierowanej przez Państwo i rząd, przestaniemy być uniwersytetem. Stawką w tej grze jest przetrwanie uniwersytetu jako uniwersytetu. Autonomia uniwersytetu polega przede wszystkim na swobodzie dokonywania krytyki w każdym momencie i w dowolnej dziedzinie: naukowej, ideologicznej, filozoficznej, moralnej, religijnej — oto czym jest dla mnie uniwersytet. Uniwersytet jest bastionem wolności intelektualnej i ducha krytyki. Jeśli te jego cechy miałyby zaniknąć — czym stalibyśmy się wówczas? — jedynie współpracownikami systemu politycznego i ideologii, która została nam narzucona; a tymczasem duch uniwersytecki to właśnie ta zdolność do podejmowania krytyki w każdej dziedzinie, poczynając od samych siebie.

H. WOŹNIAKOWSKI: Pański uniwersytet jest uniwersytetem katolickim, a więc znajduje się poniekąd pomiędzy dwiema władzami, świecką i duchowną — jak funkcjonuje ta druga władza?

M. JANSSENS: Sprawa ma się nieco inaczej. Biskupi belgijscy, a ściślej mówiąc, biskupi flamandzcy są jeszcze — w ostatecznej instancji — naszymi przełożonymi, są ostateczną instancją zatwierdzającą nominacje; oni też, w ostatecznej instancji, mają wgląd w życie naszego uniwersytetu. Ale, podkreślam, jest to *ostateczna* instancja. Gdzieś tam w górze ponad nami unosi się owa władza, ale w istocie, w codziennym życiu uczelni, jej obecność jest niezauważalna. Nasz

rektor raz do roku spotyka się w sprawach uniwersytetu z kardynałem, biskupami i innymi członkami komitetu, aby złożyć im raport z ubiegłorocznej działalności i powiadomić ich o nowych nominacjach. I to wszystko. Oczywiście istnieje z naszej strony pewien rodzaj odpowiedzialności moralnej i intelektualnej wobec znacznej części ludności flamandzkiej, która w większości jest katolicka i chce, aby uniwersytet pozostał katolicki. A więc charakter konfesyjny naszego uniwersytetu wyraża się bardziej w tej odpowiedzialności moralnej niż w odpowiedzialności prawnej wobec określonej władzy. Jednakże biskupi nie kierują uniwersytetem. To już należy do przeszłości.

H. WOŹNIAKOWSKI: Tu się wyłania bardzo istotny problem. — prosilibyśmy o szersze określenie, w czym ujawnia się katolicki charakter uniwersytetu lowańskiego, wzmiankowany bądź co bądź w jego nazwie.

M. JANSSENS: Spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, choć trafia ono w punkt delikatny. W drugiej połowie lat 60-tych, w okresie wzmożonej kontestacji studenckiej powstał pośród studentów — progresistów ruch zmierzający do usunięcia słowa „katolicki” z nazwy naszego uniwersytetu. W ramach kwestionowania wszystkiego zakwestionowano również i „katolickość”, a więc podstawę, ideowy fundament naszej uczelni, a pamiętajmy, że katolicyzm jest wyznaniem większości flamandzkiej ludności. Ale później kontestacja straciła na impet; dziś, prawdę rzekłszy, wśród studentów panuje absolutny spokój, to wręcz niepokojące! O tych dwóch — trzech strajkach rocznie nie warto wspominać, to nic nie znaczący drobiazgi w porównaniu z przeszłością. A więc nastał spokój i podjęto nową refleksję nad „katolickością” uniwersytetu; mam wrażenie, że w ostatnich czasach wraca przekonanie co do jej wartości, utwierdza się świadomość, że Katolicki Uniwersytet w Leuven ma do spełnienia pewną misję, albo raczej, jak wspominałem, że ponosi odpowiedzialność wobec flamandzkiej ludności. Kilka lat temu biskup Brugii Smedt wygłosił na uniwersytecie lowańskim przemówienie, które odbiło się szerokim echem. Biskup dał w nim wyraz peregrynacjom duchowym, jakie przeżywa dziś katolicka inteligencja. A zatem, podsumowując, obecnie usiłuje się ponownie zjednoczyć życie uniwersyteckie w szerokim kontekście katolicyzmu, rodzi się także pewna odnowa życia religijnego pośród studentów — nie twierdzą bynajmniej, że jest to ruch masowy, znaczna część studentów nie chodzi do kościoła. Ale można chyba przypuszczać, że świadomość religijna i poczucie moralnej odpowiedzialności znów pojawia się pomału wśród studentów, a może także asystentów i profesorów. Niedawno nasi koledzy socjologowie przeprowadzili ankietę na temat „katolickości” uniwersytetu pośród kadry naukowej, otóż jak

należało się spodziewać, pośród młodych więcej było odpowiedzi negatywnych albo wahających się, niż pośród starszych profesorów. Niemniej wyniki ankiety świadczą o tym, że młodzi zadają sobie w ogóle pytanie co do sensu „katolicyzmu”. Najogólniej można powiedzieć, że Katolicki Uniwersytet w Leuven jest uniwersytetem katolickiej części flamandzkiej ludności. W przeciwieństwie do innych uczelni, których ilość ostatnio poważnie wzrosła, zwłaszcza w latach 60-tych, i które mają zasięg raczej regionalny, my rekrutujemy studentów z całego flamandzkiego obszaru kraju. Oznacza to po pierwsze, że jesteśmy wysoko cenieni jako wyższa uczelnia i że dyplom z Leuven ma swoją wagę, ale także, że — choć proces ten słabnie — flamandzka ludność katolicka lubi do nas właśnie wysyłać swoje dzieci.

H. WOŹNIAKOWSKI: Ilu studentów liczy uniwersytet?

M. JANSSENS: Około 20 tysięcy. W Louvain la Neuve studiuje około 16 tysięcy. Jesteśmy nie tylko najstarszym, ale i największym uniwersytetem belgijskim. A także najlepszym — choć pewnie nie wypada mi tak mówić. Wracając jeszcze do problemu „katolicyzmu”, chciałbym dodać, że pomimo niej prowadzi się u nas krytykę — czasem nawet pełną gwałtowności — różnych aspektów katolicyzmu. Mamy teologów, którzy nie są dobrze widziani w Rzymie, mamy teologów, czy przede wszystkim filozofów, którzy nie są dobrze widziani przez naszych biskupów, parafia uniwersytecka zajmuje niekiedy takie stanowisko, które nie odpowiada episkopatowi, nie mówiąc już o Rzymie. A zatem życie religijne jest przeniknięte krytyką i refleksją, niekiedy ofensywną czy nawet agresywną wobec oficjalnego stanowiska Kościoła.

H. WOŹNIAKOWSKI: Czy w Pańskiej dziedzinie, w nauce o literaturze na Uniwersytecie w Leuven poświęca się szczególną uwagę sprawom literatury chrześcijańskiej, katolickiej, czy też problemom obecności religii w literaturze?

M. JANSSENS: Owszem, na przykład jeden z moich asystentów interesuje się poważnie literaturą katolicką, ja także opublikowałem szereg artykułów o pisarzach flamandzkich z tego nurtu, nie ma jednak u nas ośrodka takiego jak w Lublinie, który zajmuje się tropieniem archetypów, symboliki, czy obrazowania religijnego w literaturze nie będącej koniecznością literaturą religijną sensu stricto.

H. WOŹNIAKOWSKI: Czy zechciałby Pan scharakteryzować pokrótce holenderskojęzyczną literaturę katolicką?

M. JANSSENS: Tuż po wojnie, w latach czterdziestych i pięćdziesiątych, mieliśmy wielką eksplozję literatury, zwłaszcza powieści katolickiej. Było to zjawisko ogólnoeuropejskie. We Francji pisali Bernanos, Julien Green, François Mauriac, sztuki Claudela nie schodziły ze sceny. W Niemczech: młody Heinrich Böll, Elizabeth

Langgässer, Gertuda von Le Fort, Stephen Andres. W Anglii mamy do czynienia z konwersją Grahama Greene'a i z tak zwanymi powieściami katolickimi tego pisarza. Otóż u nas, naśladowując poniekąd tę powszechną tendencję — kilku wybitnych pisarzy podjęło podobną tematykę. Najbardziej znaną autorką tego okresu jest Maria Rosseels, której dwie powieści zostały ostatnio przetłumaczone na język polski: *Ja, chrześcijanin*, *zabiłem* i *Obietnica Sabiny*. Większość jej książek to powieści historyczne. Tuż przed Soborem wydała *Obietnicę Sabiny*, która dobrze wyraża to, co przeżywały koła inteligencji katolickiej w Belgii, ducha — może nie sprzeciwu, ale krytyki wobec katolickiego tradycjonalizmu, zwłaszcza w dziedzinie życia zakonnego, ale także w szerszym wymiarze — wiary, kwestii dogmatycznych, odpowiedzialności moralnej katolików. Ta książka odniosła ogromny sukces, między innymi zapewne dlatego, że pisząc w czasopiśmie katolickim M. Rosseels miała nieco wcześniej głośnie trudności z cenzurą kościelną, dotyczące serii artykułów o zakonach żeńskich. Inni pisarze nurtu katolickiego to P. Lebeau, A. Demedts, B. Kemp — a zatem mieliśmy grupę autorów interesujących, także z artystycznego punktu widzenia, którzy podejmowali w literaturze pięknej problemy życia religijnego. Otóż po Soborze zainteresowanie tym typem literatury zmniejszyło się znacznie — nie tylko u nas zresztą. M. Rosseels na przykład opublikowała kilka lat temu swoją kolejną powieść, która moim zdaniem artystycznie bynajmniej nie ustępuje poprzednim — a jednak nie odniosła podobnego sukcesu. Katolicy stali się jakby bardziej letni. Podobnie ma się rzecz we Francji, w RFN. Dziś już nurt katolicki nie należy do znaczących w literaturze flamandzkiej. Zainteresowanie pisarzy i czytelników przeniosło się gdzie indziej.

H. WOŹNIAKOWSKI: Dokąd mianowicie?

M. JANSSENS: W rozmaite miejsca. W dzisiejszej literaturze, zwłaszcza pisanej przez młodych, bardzo żywy jest nurt zaangażowany o tendencji marksistowskiej, ten ruch kontestatorski, który w latach 60-tych przejawiał się czynnie, dziś kwitnie w literaturze, jako krytyka zachodniego społeczeństwa konsumpcyjnego z marksistowskiego punktu widzenia. Z drugiej strony istnieje nurt bardziej nastawiony na formę, bardziej abstrakcyjny, estetyzujący, który nie podejmuje bezpośrednio tych idei co literatura zaangażowana, ale być może poprzez działania czysto artystyczne zmierza ku podobnym konkluzjom. To są dziś dwa najważniejsze nurty w naszej literaturze — a więc z jednej strony mamy kontestację, drapieżny, zaangażowany w problemy polityczne i ekonomiczne realizm, często z pogranicza fikcji literackiej i reportażu, z drugiej zaś ascetów, anachoretów uprawiających, nieraz pod wpływem francuskiej noweli powieści, niejako sztukę czystą, abstrakcyjną. Istnieje wreszcie

trzeci nurt, najmniej liczny, który określiłbym mianem neoromantycznego eskapizmu, wywodzący się z grupy dawnych provosów. Niektórzy z nich, doszedłszy do wniosku, że kontestacja jest pozbawiona celu i sensu, że burżuazyjny porządek wciąż trwa, złagodnieli, przekształcili się jakby w hipisów, zajmują się zen-buddyzmem, wyłączają się ze społeczeństwa i jego problemów, przenoszą się na wieś, ćwiczą jogę.

H. WOŹNIAKOWSKI: Ta panorama wskazuje, że literatura języka holenderskiego uczestniczy w prądach i modach literackich obejmujących mniej więcej całą Europę Zachodnią. Ciekawiloby nas jednak, co z literatury światowej jest najlepiej, najchętniej przyjmowane i czytane.

M. JANSSENS: Trudno odpowiedzieć na to pytanie, bo w gruncie rzeczy przyjmujemy wszystko. Wydaje mi się, że jedną z cech charakterystycznych naszego życia intelektualnego jest jego otwartość. Niderlandy, przez które przechodziło wiele niezmiernie ważnych szlaków handlowych, położone na pograniczu dwóch kultur, romańskiej i germańskiej, zawsze były otwarte na wszystkie prądy kulturalne. W moim przekonaniu przyswajamy sobie wiele różnych wpływów, wiele słuchamy — musimy słuchać, bowiem naszym językiem mówi zaledwie siedemnaście milionów ludzi. Zresztą przy współczesnej internacjonalizacji i wzajemnym przenikaniu, przy tej kulturalnej osmozie, jaka charakteryzuje świat współczesny, trzeba umieć należycie przyswajać obce wpływy. Co do szczegółów dotyczących literatury, to silny jest wpływ francuski, zwłaszcza francuskiej nowej powieści, poza tym z RFN i z krajów skandynawskich oddziałują na nas mocno tamtejsze tendencje neorealistyczne. Z krajów wschodniej Europy dociera do nas niewiele. Spośród współczesnych pisarzy polskich znany i czytany jest Gombrowicz i Mrozek, silny rezonans miały u nas eksperymenty teatralne Grotowskiego. Z literatury rosyjskiej czytany jest nurt neorealistyczny, literatura faktu. Trudno powiedzieć, co najbardziej u nas „chwyta”. Żyjemy dziś w tempie tak przyspieszonym, jesteśmy atakowani ze wszystkich stron i bez przerwy; książka, która dziś wychodzi w Nowym Jorku, Mediolanie czy w Paryżu, za kilka dni będzie leżała w naszych księgarniach; najogólniej można powiedzieć, że książki z literatur obcych, czytane u nas, są zwykle w jakiś sposób bliskie jednemu ze wspomnianych przeze mnie nurtów.

AKTUALNOŚĆ PROBLEMATYKI WARTOŚCI

(XXI TYDZIEŃ FILOZOFICZNY KUL
LUBLIN, 20–30 LUTEGO 1978 ROKU

Aktualność filozofii — pojęcie to używane najczęściej w atmosferze kontrowersji i sporu bywa rozumiane zasadniczo na dwa sposoby. Pierwszy odnosi do współczesnej dziedziny problemów i trosk trapiących człowieka, do nowych obszarów, które wyłoniły się w świetle ludzkiej myśli i ukazały swój filozoficzny wymiar. Znaczenie to wiąże się z funkcją światopoglądową i egzystencjalną filozofii w życiu człowieka, z tą „stroną” filozofii, która w konkretnej epoce podbudowuje system przekonań konkretnego człowieka, stymulując jego zainteresowania i motywacje oraz ukierunkowując jego wybór; ale ten sens „aktualności filozofii” odsyła także do tego aspektu, który stanowi, iż filozofia jest swoistą odpowiedzią na najbardziej dręczące pytania człowieka i jego czasu, iż filozofia przychodzi z pomocą człowiekowi uwikłanemu w sieć potrzeb, lęków i nacisków. Drugi sposób rozumienia aktualności filozofii odnosi się do sapiencjalnego wymiaru filozofowania i wiąże się z ponadczasowością podstawowych problemów bytu ludzkiego. Filozofowie opowiadający się za tym znaczeniem aktualnościowego momentu filozofii wskazują na „wieczny” charakter pewnych pytań stawianych już przez presokratyków: pytania o sens i cel życia, pytania o dobro i zło, o istnienie i o śmierć. Philosophia perennis to filozofia zawsze aktualna i żywa dla człowieka pytającego o sprawy prawdziwie istotne.

Pierwszy nurt interpretacji aktualności filozoficznej akcentuje pomocną obecność filozofii w życiu codziennym człowieka, jej usensowniający doraźność wpływ, jej walor praktyczny, pozwalający przezwyciężyć tragedię omyłek grożącą człowiekowi podczas szukania formuły, która byłaby odpowiedzią na codzienny problem: jak

żyć? Drugi nurt kładzie nacisk na przynależność człowieka do „rodziny bytu”, w której byt ludzki zajmuje określone w hierarchii miejsce i w której istnienie, będąc aktem treści istniejącej i doskonałością bytu, jest zarówno zasadą ontyczną metafizyki jak i antropologii filozoficznej.

Pierwszy nurt wiąże się z filozofią Kierkegaarda, Bubera, Heideggera i Levinasa; drugi odsyła do takich nazwisk jak Tomasz z Akwinu, Maritain, Gilson i Fabro.

Aktualność filozoficzna w sensie sapiencjalnym — twierdzą rzecznicy pierwszego nurtu — jest zasadniczo niewystarczająca w dzisiejszym świecie; jest aktualnością formuł ogólnych i niezmiennych, tez tak abstrakcyjnych i uwikłanych w konteksty języka technicznego, iż mogą one zalsnąć żywym walorem tylko dla specjalistów. Filozofia dążąca do oddziaływania nie „na zawsze”, ale „na dziś” — zarzucają drudzy — zatracą się w kokieterii mody filozoficznej, gubi swój cel i rangę w poszukiwaniu odpowiedzi zaspokajających doraźne potrzeby i wartości.

Filozofii Hegla, a ściślej: teorii ducha obiektywnego, zawdzięczamy pojęcie ducha epoki. Hegelianizm jest nurtem sprawdzającym się jak rzadko który kierunek filozoficzny przy budowaniu filozofii społecznej i filozofii kultury; pojęcie ducha epoki występuje na tych właśnie obszarach i jest swoistym punktem odniesienia ustaleń aktualnościowego waloru konkretnych fenomenów kulturowych. Pojęcie i problem ducha epoki czyli całościowego charakteru zjawisk i relacji kulturowych oraz napięć między nimi występujących w określonym momencie historycznym — współcześnie zostają podjęte przez H.-G. Gadamera i innych hermeneutyków. Nie są to, jak się wydaje, rozważania filozoficzne bezpodstawne i bezpłodne. Istnieją bowiem zjawiska, zagadnienia lub dzieła myśli, które szczególnie celnie „trafiają” w rys współczesności, szczególnie konkretnie „współbrzmia” z ogólnym charakterem epoki historycznej. Zgodnym z duchem epoki XII wieku był filozoficzny problem uniwersaliów, aktualnie brzmiał w Renesansie metodologiczny spór o wyższość i pierwszeństwo prawa przed medycyną, w wieku XVIII zagadnienie postępu, zaś w XIX i na początku naszego wieku problem naukowej wiedzy i jej wykorzystania. Były to często problemy aktualne nie tylko dla filozofów i specjalistów; poruszały one umysły szerszych warstw społeczeństwa, miały swoje ważne konsekwencje teologiczne, światopoglądowe i polityczne.

Sprawą aktualną naszych czasów jest problem wartości. Wiek XX w ostatnim pięćdziesięcioleciu charakteryzuje się znacznym rozchwianiem hierarchii wartości; rozmycie pojęcia wartości albo dogmatyczne zacieśnienie zakresu tego terminu w celu uczynienia go sprawnym instrumentem oddziaływania społecznego nie jest

dziś problemem lokalnym, lecz sprawą ogólnoludzką. Głośno o konieczności powrotu do problematyki wartości i sensu życia mówią nie tylko filozofowie. Igor Strawiński: „Człowiek współczesny zatracą rozumienie wartości i zmysł stosunków, [...] straciwszy zmysł i smak ontologii, czuje się przerażony samym sobą i swoim losem”.¹ Międzynarodowy działacz katolicki Marek Skwarnicki: „W pewnych miejscach świata ludzie więdną i umierają z prostego głodu, gdzie indziej z głodu sensu życia, jeszcze gdzie indziej z głodu wolności”.² Rozbrajająco i cynicznie szczerzy publicysta Stefan Koziński: „W społeczeństwie nowoczesnym mało kogo obchodzi (i słusznie!) jacy jesteśmy, jakie wartości — np. moralne — reprezentujemy. Oceniani jesteśmy głównie (i słusznie!) według obiektywnie sprawdzalnych wyników pracy”.³ Amerykański profesor prawa, analityk i pragmatyk: Philip H. Rhinelander: „Obawiam się, że niemal zapomnieliśmy, jak myśleć o wartościach [...]. Od lat żyjemy w ślepej wierze we wzrost i ekspansję technologiczną. [...] Obym się nie mylił myśląc, że kryzys ten jest naturalną reakcją na pogwałcenie jednej z podstawowych potrzeb ludzkich — potrzeby stawiania pytań o sens życia. Czyli inaczej mówiąc — potrzeby filozofowania”.⁴

Te wypowiedzi ludzi różnych zawodów i różnych światopoglądów posiadają wspólny mianownik. Są to wypowiedzi ludzi z wieku XX, którzy w różny sposób — pozytywnie bądź negatywnie — wskazują na aktualność i potrzebę tego zwrotu w myśleniu ludzkim, który, trawestując Husserla, nazwać by można: „Zurück zu Wert”.

Powrót do wartości musi być zawsze powrotem do filozofowania. Sposób istnienia i przeżywania wartości, ich odniesienie do i związek z człowiekiem, hierarchia wartości — są to wszystko problemy aksjologicznie zakorzenione w życiu codziennym oraz w życiu posiadające swoje odbicie. To swoiste spotkanie się życia w jego codziennym wymiarze z filozofią, i walor tego spotkania w postaci praktycznych konsekwencji w płaszczyźnie egzystencji jednostki i społeczeństwa — potwierdzają na nowo stare wyznanie Descartesa w liście do księdza Picot, iż „żyć i nie filozofować, to po prostu mieć oczy zamknięte i nie próbować nigdy ich otworzyć”.



W Lublinie w dniach 20—23 lutego 1978 roku trwał pod hasłem „Wartości i ich poznawalność” XXI Tydzień Filozoficzny Studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Tradycyj-

¹ Igor Strawiński, *Poetyka muzyczna*. 1939.

² *Tygodnik Powszechny* 8 (1517).

³ *Kultura* 29/1977.

⁴ W. Osiatyński, *Zrozumieć świat*. Warszawa 1977 s. 295.

na doroczną imprezę KUL-owska okazała się przez podjęcie tematyki aksjologicznej ważną i aktualną w dobrym tego słowa sensie. Uwidoczniło się to w trakcie jej trwania. Przeszło stu gości przybyłych do Lublina z większości ośrodków akademickich i seminaryjnych Polski oraz wielu miejscowych pracowników nauki, studentów, czy po prostu zainteresowanych problematyką wartości wypełniało aulę uniwersytecką podczas odczytów Tygodnia żywo reagując na większość poruszanych zagadnień. Dyskusje toczone po kolejnych wykładach trwałyby o wiele dłużej, gdyby nie to, że trzeba je było kończyć ze względu na surowy harmonogram uniwersytetu.

Układ i zawartość rzeczowa referatów wygłoszonych na Tygodniu Filozoficznym okazały się zbieżne z ogólną sytuacją filozofii wartości w jej ewolucyjnym przebiegu. Filozoficzne ujęcie wartości aż do XVIII wieku wiąże się nierozzerwalnie z ujęciem i interpretacją bytu. Klasyczna koncepcja filozofii problematykę aksjologiczną rozpatruje w ramach metafizyki jako problematykę tzw. relacyjnych transcendentaliów (czyli *verum*, *bonum* i *pulchrum*); wartość pojawia się na tle bytu i od bytu pochodzi: bądź jako cecha transcendentálna, której określenie jest zamiennikiem pojęciowym bytu, bądź jako typ Arystotelesowskiej przypadłości określonej jako kategoria jakości. Zburzył tę sytuację Immanuel Kant. Jego rozgraniczenie epistemologiczne dwu płaszczyzn przedmiotowych: *Sein* i *Sollen* nie jest jeszcze dystynkcją dychotomiczną i opozycyjną, jeszcze wartość pozostaje w związku ontycznym z bytem, ale sam byt znajduje się już w sferze niepoznawalności: jest *noumenem*. *Sollen* jest zaś dla Kanta sferą dostępną przez bezpośrednie przeżycie moralne i fundamentem budowy metafizyki. Ten epistemologiczny prymat *Sollen* oraz częściowa autonomia nadana płaszczyźnie aksjologicznej stanowiły prawdziwą rewolucję w dziedzinie filozofii wartości. Stały się także podstawą do oderwania już w XIX wieku sfery wartości od sfery bytu i uczynienia jej przedmiotem odrębnej od metafizyki nauki — aksjologii. Rzecznikami tej nowej dziedziny, związanej silnie z analizami prowadzonymi na płaszczyźnie intencjonalnej, a przez to zyskującej niewątpliwie na operatywności badań aksjologicznych i na efektywności ich rezultatów — byli kantyści oraz brentaniści: Ch. von Ehrenfels, A. Meinong, N. Hartmann, P. Lapie, E. von Hartmann⁵; w naszym wieku zaś fenomenolodzy, neokantyści i analitycy, później egzystencjaliści i hermeneutycy.

Obydwa sposoby podejścia do zagadnień aksjologicznych: klasyczny i postkantowski zostały zaprezentowane na XXI Tygodniu Filozoficznym KUL. Ks. prof. dr Mieczysław Krą-

⁵ Dwaj ostatni wprowadzili jako pierwsi termin „aksjologia”: P. Lapie w 1902, a E. von Hartmann w 1903 roku. Jako pierwszy traktat aksjologiczny wymienia się *System der Werttheorie* Ch. von Ehrenfelsa z 1893 roku.

piec, rektor KUL, w odczycie *Kultura i wartości* przedstawił na szerokim tle historycznym swoją związaną z nurtem tomistycznym koncepcję kultury i wartości. Koncepcję Krapca charakteryzuje silny intelektualizm i obiektywizm; zarówno wartości jak i kultura są w niej zrelatywizowane do bytu i jego poznania. Wartość jest jakością (transcendentalną lub kategorialną) bytu, decydującą o jego „pożądalności” dla podmiotu poznającego; kultura jest natomiast intelektualizacją bytu: odpoznaniem go i poddaniem swoistej rekonstrukcji i modyfikacji myślowej. Wykład *Wartości religijne* s. doc. dr. hab. Zofii J. Zdybickiej był teoretyczną eksplikacją pojęcia *sacrum* realizowaną na obszarze filozofii religii nadbudowanej na zrębach tomizmu egzystencjalnego. Świętość została tu określona jako relacja miłości pomiędzy Absolutem osobowym a człowiekiem; wymiarem ludzkim tego związku jest stan doskonały osoby ludzkiej, do którego człowiek dochodzi poprzez proces uduchowienia (sakralizacja tutaj, to: spirytualizacja).

O ile w powyższych odczytach reprezentujących nurt klasyczny filozofii struktury ontyczne uznawane były za pierwsze i decydujące o strukturach aksjologicznych zarówno w perspektywie bytu jak i poznania, to w wykładzie ks. dra hab. Józefa Tischnera *Fenomenologia spotkania* porządek ten został odwrócony. Autor, prezentując nastawienie filozoficzne typowe dla tradycji fenomenologiczno-egzystencjalistyczno-hermeneutycznej, uczynił swoim punktem wyjścia pierwotną, pre-przedmiotową sytuację aksjologiczną: sytuację człowieka odkrywającego wartość. Bardzo wnikliwa i wyrażona językiem o niezwyklej sile ekspresji analiza przeżyć związanych z tym faktem macierzystym aksjologii wykazała, iż fundamentalnym źródłem percepcji odsłaniającej wartość jest przeżycie spotkania z drugim człowiekiem. Spotkanie Drugiego jest płaszczyzną nieprzedmiotowego doświadczenia o wielkiej intensywności aksjologicznej, w którym człowiek odsłania „przestrzeń agatoniczną” („agaton” — „dobro”), będącą sferą przedaksjologicznych doznań. Doświadczenie i sfera agatoniczna, stojące u podstaw zarówno ontologii jak i aksjologii, a zachodzące i odkrywane w obliczu Drugiego, w obecności „Ty”, są głębokimi warunkami dialogu, moralności i więzi społecznej odsłanianymi w penetracji fenomenologicznej. Wykład Tischnera podnoszący oprócz ważkiej problematyki filozoficznej nurtu podmiotowego treści istotne dla dzisiejszego wymiaru związków międzyludzkich oraz wypowiedziany w bardzo nowoczesnym języku — wzbudził najszybszy oddźwięk na XXI Tygodniu Filozoficznym.

Tendencję filozofowania współczesnego — fenomenologii z elementami kantyzmu — nie odcinającego się jednak od problematyki klasycznej zaprezentował doc. dr hab. Władysław Stróżew-

ski w odczycie *Transcendentalia i wartości*. W wykładzie tym, dbałym z jednej strony o aktualność, precyzyjność i elegancję języka, a z drugiej o oparcie problematyki otwartej na współczesność na podstawach *philosophia perennis*, dokonana została analiza historyczna genezy odrzucenia przez myślenie filozoficzne teorii transcendentaliów i zastąpienie jej teorią wartości, i przeprowadzona próba pozytywnej odpowiedzi na pytanie: czy teoria transcendentaliów może dopełnić i ubogacić teorię wartości? W sprawie pierwszej konkludujące wydaje się być twierdzenie o ogólnej tendencji myślenia ludzkiego w płaszczyźnie filozofii: już od Parmenidesa i Protagorasa w kulturze filozoficznej rysuje się dualizm dotyczący podejścia do wartości już to akcentującego byt, już to preferującego ludzki podmiot wartościujący. Problem drugi uzyskuje odpowiedź w pozytywnej propozycji Stróżewskiego, wedle której transcendentalia aksjologiczne są ontycznymi, realnie istniejącymi (nie ma transcendentaliów negatywnych, tak jak nie ma nicości!) w a r u n k a m i r e a l i z a c j i wartości. Swoiste „roszczenie faktyczności” współwystępujące w przeżyciu każdej pozytywnej wartości, a będące momentem dążenia wartości do jej realizacji — wskazuje na konieczne ugruntowanie wartości w bycie, zaś teorii wartości w teorii transcendentaliów.

Specyficzną dla filozofowania szkoły lubelskiej „ramę” Tygodnia Filozoficznego stanowiły odczyty metaprzmiotowe, starające się uporządkować dziedzinę aksjologiczną w nastawieniu metodologicznym. Prof. dr hab. Antoni B. Stępień w wykładzie *Zagadnienie doświadczenia wartości* omówił zespół podstawowych problemów związanych z poznaniem wartości moralnych i estetycznych. Prof. dr Zygmunt Ziembicki przedstawił referat *Zagadnienie wartości logicznej wypowiedzi o wartościach*⁶, w którym przedstawiony został w sposób systematyzująco-porządkujący aspekt semiotyczny aksjologii. Tydzień zakończył odczyt *O wartości logicznej ocen*, w którym ks. prof. dr Stanisław Kamiński daleko i w dobrym znaczeniu tego słowa wykraczając poza obszar wyznaczony ściśle sformułowanym tematem zaprezentował szerokie a jednocześnie merytorycznie wnikliwe spojrzenie na problem współczesnego pluralizmu aksjologicznego.



XXI Tydzień Filozoficzny KUL oprócz funkcji poznawczej, systematycznej i formalno-porządkującej posiadał swój wymiar społeczny i był swego rodzaju zdarzeniem kulturowym. Problematyka war-

⁶ Z powodu niemożności przybycia na XXI Tydzień Filozoficzny KUL prof. Ziembickiego referat został odczytany przez dra St. Kiczuka.

tości, której był poświęcony, sprawiła, iż płaszczyzna akademicko-informacyjna rozważań i dyskusji była szczególnie mocno sprzęgnięta z płaszczyzną światopoglądowo-praktyczną. Zagadnienia podstawowe i zasadnicze uzyskiwały żywy i silnie zakorzeniony w teraźniejszości oddźwięk.

Impreza KUL-owska pozwala nam powrócić w sposób konkludujący do dotychczasowego znaczenia słowa *aktualność*, zasygnalizowanego na początku tego sprawozdania. Pozwala nam, jak się zdaje, tę dychotomię usunąć. Istnieją bowiem problemy (resp. spory, dzieła czy wydarzenia), które zarówno wychodzą naprzeciw panującej współcześnie atmosferze społecznej i zgodne są z „duchem epoki”, jak i wiążą się z sapiencjalnymi podstawami filozofii. Aktualność teraźniejszości łączy, z aktualnością ponadczasową. Do problemów takich należy w XX wieku zagadnienie wartości. Wartość i jej kryzys to sprawa spędzająca sen z powiek myślicieli naszych czasów, sprawa paląca i ważna dla teraźniejszości i przyszłości świata. Jednakowoż dopiero ostateczne ugruntowanie i uzasadnienie filozoficzne wartości pozwala na powołanie i uznanie ich spójnej hierarchii istotnej dla wymiaru światopoglądowego i społecznego. Tylko taka aksjologia, przemawiająca żywym językiem do człowieka otwartego na wartość i jednocześnie ufundowana w sposób ostateczny filozoficznie, może przyczyniać się dynamicznie do rozwoju kultury osób ludzkich. Kultury nawiązującej swoim sensem i nazwą do starożytnego pojęcia uprawy (*agri cultura*, *animi cultura*, *christi cultura*), a będącej — jak to zostało sformułowane w trakcie dyskusji Tygodnia — „realizacją życia osobowego i międzyosobowego”.⁷ Będącej uprawą osoby.

Wojciech Chudy

POBŁAŻLIWY KLASYCYZM

W tomie *Świat i dom*¹ Paweł Hertz zebrał swoje znane już eseje. Wcześniej wchodziły one w skład *Domeny polskiej* oraz *Ładu i nieładu*. Już same tytuły objaśniają zamiar pisarski Hertza. Nie wiemy i nie możemy wiedzieć, od kiedy sam autor tych prac zaczął żywić podobne poglądy, łatwo natomiast prześledzić daty publikacji po-

⁷ Autorem tej propozycji był ks. Andrzej Wawrzyniak.

¹ Paweł Hertz, *Świat i dom*. Warszawa 1977, PWN.

szczególnych szkiców i felietonów. Niektóre z nich ukazywały się — naprzód w czasopismach — już pod koniec lat pięćdziesiątych. Od razu pojawił się w nich i ton i światopogląd, utrzymany konsekwentnie do dzisiaj i potwierdzony raz jeszcze przez ponowną kompozycję z dawniejszych prac tomu *Świat i dom*.

Jaki to ton, jaki światopogląd? Musiało wymagać nie lada samozaparcia podjęcie się pod koniec lat pięćdziesiątych obrony polskiej tradycji literackiej, głównie dziewiętnastowiecznej i to nie tylko w osobach Mickiewicza, Krasińskiego, Słowackiego i Norwida, lecz także poetów mniejszych, zapomnianych lub zlekceważonych. W drugiej połowie lat pięćdziesiątych otworzyły się bowiem możliwości tłumaczenia i publikowania najciekawszych dzieł światowej literatury dwudziestowiecznej. Tuż obok siebie, jak w jakimś dziwnym, karnawałowym pochodzie, wędrowali Kafka, Hemingway, Saganka, Apollinaire i surrealiści, Ionesco, Beckett i Sartre. Przyjmowano ich wszystkich z entuzjazmem, jak heroldów swobody życia artystycznego. Pełną parą pracowały wydawnictwa i czasopisma. Nowości te, często zresztą w wymiarze chronologicznym wcale nie tak bezwzględnie nowe, zaabsorbowały uwagę i wyobraźnię nie tylko szerokiego stosunkowo grona czytelników, ale i pisarzy, literatów młodszych zwłaszcza pokoleń.

To właśnie przeciwko temu upojeniu cudzoziemszczyzną wystąpił w swych szkicach Hertz. Nie wiem zresztą, czy można tak wysuwać na pierwszy plan element sprzeciwu. Psychologicznie, a także strategicznie, w sensie walki o określone rozumienie kultury jest to jednak uzasadnione. Kształtuje też, prawem kontrastu i prawem przesady, radykalizm tradycjonalistycznej postawy Hertza. Postawa ta ma też swe wyraźne oblicze pozytywne, dobitnie choć lakonicznie zarysowane. Powołuje się więc autor *Świata i domu* na trójskładnikową tradycję, wyznaczoną przez spadek po Grecji, Rzymie i chrześcijaństwie, a w historii polskiej kultury widzi dwa wielkie plejadę innych autorów, którzy tamtej, wielkiej linii tradycji są posłuszni, raz szczęśliwiej, innym razem mniej fortunnie wierność swą potwierdzając.

Może jeszcze bardziej niż te fundamentalne deklaracje charakteryzują postawę Hertza styl, zabarwienie emocjonalne, a także inna niż przyjmowana powszechnie hierarchia gatunków, nurtów i za trudnień literackich. Oto, w związku z inną niż aktualnie aprobowana filozofią literatury, na pierwszy plan we współczesności wysuwa się tłumacz (jest to, jak pisze Hertz, stary choć nie najstarszy zawód). Hertz nisko bardzo szacuje całą prawie twórczość powstającą dzisiaj, podkreśla nie jeden raz wtórność wydawanych obecnie powieści, błahość wierszy i opowiadań. Ile tymczasem szumu wy-

twarza się wokół tych śmieci, ileż tu pychy, zadęcia, mody i snobizmu. Tymczasem tłumacz, ten w każdym razie, który w pełni rozumiejąc doniosłość swego powołania przyswaja polszczyźnie arcydzieła przeszłości, jest postacią o wiele bardziej centralną i niezbędną niż owi artyści z bożej łaski.

Parokrotnie opowiada się Hertz po stronie klasycyzmu: „Klasycyzm bowiem, w moim przekonaniu, zmusza do samodzielności, każe wybrać wspólnotę, stwarza reguły nie tyle pisania, co myślenia. Koncepcja klasyczna zakłada niejako, że poezja nie jest autonomiczna, że za jej pośrednictwem nie można świata kreować, można go tylko rozumieć, przenikać, porządkować, utrwać”. I, parę linii dalej: „Główną zaporą przeciw tak pojętemu klasycyzmowi jest przede wszystkim pseudoklasycyzm”. Pseudoklasycyzmem naszych czasów jest — zdaniem Herta — „poezja nowoczesna”, pełna „przepisów i ograniczeń”. „Poezja nowoczesna” — czyli poezja awangardowa, spod znaku Juliana Przybosa.

Hertz przytacza też zdanie Goethego („Poddaję się spokojnie działaniu okoliczności, obserwuję następnie owo działanie i usiłuję wiernie i dokładnie je przekazać”), aby przybliżyć czytelnikowi własne rozumienie klasycyzmu. Powołuje się przy tym na dojrzałą twórczość Mickiewicza, na *Pana Tadeusza*, jako dzieło przynależne do tradycji klasycyzmu.

Także jednak i w definiowaniu klasycyzmu wyczuwa się u Herta silny akcent „przeciwko”, przeciwko modernizmowi mianowicie, przeciw zwrotowi, jaki dokonał się w literaturze polskiej w okresie międzywojennego dwudziestolecia, a także przeciw najróżniejszym zjawiskom teraźniejszości kulturalnej. Jest również silny akcent „za”, mianowicie nie jeden raz opowiada się Hertz za powrotem do łożyska tradycyjnej polskiej problematyki literackiej. Niekiedy odnosi się nawet wrażenie, że nie tak bardzo idzie mu o klasycyzm, bardziej już o ową linię narodowej tradycji, w której mieści się i klasyczne, i romantyczne pojmowanie kultury. Niechć do modernizmu łatwo się więc tłumaczy jako odrzucenie kierunku, który, choć bardzo ambiwalentnie, niezdecydowanie — pisze słusznie Hertz, że modernści dwie mieli dusze, jedną nowoczesną, drugą narodową — odtrącał jednak tematykę polską, próbował wycofać się z historii, z obiektywności, schronić się zaś w czystym subiektywizmie, bądź w jakościowym estetyzmie.

Hasło autonomizacji sztuki, wysunięte przez modernistów, budzi u Herta odruch sprzeciwu. Rozumie on sztukę, literaturę jako stałe czuwanie, stałe podejmowanie tematyki wspólnej dla całej społecznej zbiorowości, jako działalność poznawczą, angażującą myśl, a zwracającą się tyleż do historii, co do realnego, widzialnego świata.

Przeciwstawia się odrywaniu literatury od filozofii, od myślenia,

od zwyczajnych i wciąż trwających w świecie walk ideowych, starć i konfliktów. Jest wrogiem takiej postawy, która chciałaby upatrywać w tym rozerwaniu związków między filozofią a poezją wynik nieuniknionego rozwoju, znamię wyższej konieczności. Widzi poszczególne dzieła literackie w ścisłym splocie z epoką, która je wydała, z zadaniami, jakim usiłował sprostać poeta. Właśnie to podkreślanie, iż dzieło sztuki, poemat czy dramat, należą do realnego świata, a jeśli się odeń wyzwolą, to tylko klęska je czeka, należy do głównego nurtu rozważań Hertza, nurtu najważniejszego i zadziwiająco aktualnego. Szkice Hertza przecież były pisane już przed jakimś czasem, tymczasem ich aktualność raczej się wzmacnia, niż maleje.

Wiąże się z tym także ujęcie konfliktu między swojskością a cudzoziemszczyzną w polskiej kulturze. Nie jest tak, by Hertz był przeciwnikiem wszelkiej cudzoziemszczyzny; ktoś, kto tak wysoko ceni zawód tłumacza — i sam tłumaczeniem się zajmuje — nie mógłby zajmować w tym względzie radykalnego stanowiska. Uważa on jednak, zgodnie ze swą filozofią i estetyką, że potrzebne są nam lekarstwa proste i pożywne, a więc dzieła przepojone duchem klasycznym.

Właśnie modernizm ogląda Hertz jako epokę mało dla naszej literatury szczęśliwą, gdyż poddającą się wpływowi zewnętrznemu, przy innej zupełnie polskiej sytuacji, innej przez los historyczny. Dwudziestolecie międzywojennemu zarzuca natomiast lekkomyślne trochę i przedwczesne uwolnienie się od ciężaru tradycji dziewiętnastowiecznej. Tylko kontynuacja tej tradycji — nie trzeba przecież dodawać, że kontynuacja twórcza — może okazać się płodna.

A co z poetami mniejszymi? Dlaczego Hertz tak chętnie powraca do tych wszystkich poetów niższego lotu, niekiedy do autorów doszczętnie zapomnianych, których chyba już on tylko jeden pamięta? Hertz podkreśla, że tradycja, to nie tylko wieszczowie, ale i owi mniej utalentowani pisarze, którzy nie tak decydująco i ważko, ale na swój sposób także zabarwili naszą literaturę. Uważa, zapewne nie bez racji, że nawet narody bogatsze od nas kulturalnie opiekują się poetami mniejszymi i choć w tym powinniśmy je naśladować.

Zdaje się, że wyraża się w tym również i swego rodzaju przekora, pewne „przeciwko”, ale i pewne „za”. „Przeciwko” kieruje się przeciw historii literatury rozumianej jakby po heglowsku, gdzie są główne linie rozwoju i zjawiska typowe, a cała reszta niknie gdzieś, gubi się całkowicie. Dla Hertza historia literatury nie ma charakteru nomotetycznego, tylko zdecydowanie idiograficzny, dlatego właśnie lubi pisać o mniejszych poetach. A co jest owym „za”? Hertz to czytelnik starych pamiętników, trochę archiwista, miłośnik konkretnego, szpargału, i pasja ta niewątpliwie waży na światopoglądzie estetycznym szkiców.

Ktoś, kto kocha się w aktualności i podziwia nowoczesną literaturę, nie mógłby zapewne dobrać do końca książki Hertza. Cisnąć ją w kąt, podeptać i o wszystkim zapomnieć. Bo eseje te są tak „przeciwko”, jak to tylko możliwe. Przeciwno gustowi współczesnemu, gustowi nie zjadaczy chleba, lecz dyktatorów mody artystycznej. Prowokacyjny tradycjonalizm Hertza zrodził się z przekornej i bezwzględnej opozycji wobec tego, co się teraz jada, co się chwali, co się nosi. Zwłaszcza kilkanaście lat temu, wtedy, gdy szkice te powstawały, bohaterstwo ich było nadzwyczajne. Dziś już może trochę spowszedniało, bo tu i ówdzie modny bywa teraz konserwatyzm. Choć liczebnie zwolennicy Becketta przeważają wciąż w stołówkach literackich, to jednak nie są tam już sami. Dlatego aktualne jest wciąż meritum zarzutów i postulatów Hertza, przybliżył zaś trochę ich strój stylistyczny. Bo Hertz był tak bardzo „przeciwko”, że aż kreował się na jakiegoś Rzewuskiego i o wielu rzeczach mówił z wielką pobłażliwością. Parę razy mówi o książce czy słowniku, że „pocziwy”. Ten ton oddalenia, dystansu i pobłażliwości odbiera jego wywodom wszelki niemal dramatyzm i spłaszcza odrobinę ideał klasycyzmu, przyświecający książce. Przecież klasycyzm tak zupełnie pogodny nie był, tak całkiem bez walki i dramatyzmu się nie obywat. Goethe co prawda „poddawał się spokojnie działaniu okoliczności”, lecz i w jego myśli nie brak konfliktów, a w życiu dramatów.

Może nakładają się na siebie dwie rzeczy, filozoficzny ideał i estetyczne upodobanie, może sympatia dla poetów mniejszych mści się, objawiając się spłaszczeniem skali dramatu? Hertz powołuje się często na Mochnackiego i Brzozowskiego, tym zaś pisarzom pasji nie brakowało. Odrzuca całą prawie literaturę dziś powstającą. Może historia przyzna mu rację, może nie. Jeśli nawet przyzna, jeśli nie ocali choćby pięciu procent książek, którymi zachwycają się nasi współcześni, to przecież będzie to jednak tragiczne, bo krew nasza i nasze życie zniknie, ulotni się jak kamfora.

Hertz chciałby występować trochę jak duch ojca Hamleta, mówić spoza sceny, nieraz podkreśla, że jest kimś, kogo właściwie nie ma, kto się wycofał, kto tylko doradza. A przecież kto mówi, i to rzeczy tak zasadnicze i ważne, jak Hertz właśnie, nie może udawać, że go nie ma. Są tu dwie rzeczy: z jednej strony nowoczesność, zwłaszcza w sferze koncepcji, mód i uzasadnień, jest okropna po prostu, wciąż poddaje się modernistycznym złudzeniom, nastawia ucha na wszelkie nowinki zagraniczne, a ślepa bywa na swój własny byt. Z drugiej strony jednak, jakby pomimo to, niezależnie od tego, pojawia się czasem dzieło, o którym marzymy. Zrodzone wbrew wszelkiemu prawdopodobieństwu, urągające zdrowemu rozsądkowi, nie w klasycznym poczucie nastroju, a jednak jest. Zdarzają się niespo-

dzianki, dramatyczność życia owocuje nieraz i w sztuce zadziwiającym blaskiem talentu i przeżycia.

A Hertz, który właściwie ma rację, wypowiada ją w sposób tak dydaktyczny i pedantyczny, że można podejrzewać, iż hodowani na jego esejach poeci staliby się raczej pseudoklasykami, choć w bibliotece trzymaliby wyłącznie klasyków.

Dwa są przecież niebezpieczeństwa, nie jedno: utożsamić się bezkrytycznie ze współczesnością, lub potępić ją absolutnie, przekreślić i nie brać za nią odpowiedzialności, puścić ją samopas.

Wreszcie, co zresztą zdarza się dość często w obrębie krytyki artystycznej, zjawia się tu taki oto paradoks: Hertz występuje przeciwko autonomizacji literatury, przeciw jałowemu estetyzmowi, chciałby, najśluszej, żeby poezja zrosła się z myśleniem i z historią („Myślenie bowiem jest źródłem poezji”). Ale sam właściwie ma temperament estety i przypomina trochę smakosza, który powiada „zabierzcie ode mnie ten talerz”. Wypowiada się przeciw literaturze bez idei, powołuje jako przykład wielką tradycję polską, ale czy sam optuje za jakąś ideą? Klasycyzm, tak, Grecja, Rzym i chrześcijaństwo, tak, ale konkretnie? Warto tę książkę czytać, choć nie zaspokaja ona rozbudzonych przez siebie apetytów.

Adam Zagajewski

MICHAŁ STRZEMSKI

Z ZAGADNIEŃ PSEUDOFILOZOFII NIEPROFESJONALISTÓW

W CIENIU SZATANA

„Tako rzecze Zaratustra...”
(ale wcale nie Nietzsche).

Wydana przed laty (1962 r.) książka ks. prof. M. A. Krapca *Dla czego zło?* wywołała gwałtowne sprzeciwy w sferach filozoficznych, nie mających nic wspólnego z profesjonalną filozofią bądź teologią.

Sprawokowane przez tę książkę dyskusje na temat zła wywiązywały się przy najrozmaitszych okazjach, m.in. na zebraniach towarzyskich treści uroczystościowo-rozrywkowej lub brydżowej, a nawet na niektórych ubawach.

Kiedyś pewna tzw. „gospodyni domowa” (bardzo inteligentna i wykształcona), obecna na jednej z licznych imprez imieninowych, oświadczyła bezapelacyjnie, że redukowanie zła do braku dobra jest jej zdaniem szczytem herezji uderzającej w podstawy chrześcijaństwa, nakazującego wiarę w diabła.

A oto jej własne wypowiedzi (ujęcie słowne w przybliżeniu wierne):

„Moi państwo! Jeżeli ja się spieszę dokądś i przechodzę obojętnie obok człowieka umierającego, którego — według mojego własnego przeświadczenia — mogłabym uratować, to dopuszczam ostatecznie, że moje postępowanie będzie potraktowane tylko jako brak dobra. Jeśli ja kogoś krzywdzę dla własnego zysku, to także może wchodzić w grę tylko brak dobra. Ale jeśli ja wkładam umyślny wysiłek w pokrzywdzenie kogoś bez osiągania własnej korzyści, to już nie jest tylko brak dobra. To jest samoistne zło, stanowiące jaskrawe przeciwstawienie dobra. To jest zło mające swój własny wymiar moralny, podobnie jak dobro. Tylko, że ujemny. Zresztą — według mojego przekonania — zło czynione dla korzyści osobistej, bądź dla osiągnięcia najszlachetniejszych nawet celów, także miewa swój własny, ujemny wymiar moralny. Przyjmując natomiast, że zło jest po prostu zawsze tylko brakiem dobra, musimy przyjąć

konsekwentnie, że Szatan — o którym przecież naucza Pismo Święte — jest tylko brakiem anioła”.

Wywody elokwentnej „gospodyni domowej” przypomniały mi zaśnysane przed wielu laty rozważania jednego z moich licznych żydowskich znajomych, niejakiego Izaaka Wołkowa.

Rodzina Wołkowych należała do jakiegoś uprzywilejowanego klanu bankierskiego, którego członkowie mieszkali przeważnie w Odesie i używali rosyjskich nazwisk. Po rewolucji rozproszyli się po całej Europie. Dawid Abramowicz Wołkow, ojciec Isaakija Dawidowicza osiedlił się w Polsce, chyba jako wspólnik któregoś z lubelskich przedsiębiorstw żydowskich. Isaakij Dawidowicz, czyli po prostu Izaak, pełnił — zdaje się — funkcje radcy prawnego kilku firm. W każdym razie nie siedział nigdzie kamieniem i łatwo go było zastać przy kawie u Rutkowskiego lub u Semadeniego (znane kawiarnie i cukiernie lubelskie).

Przez Odesę, rodzinne miasto Izaaka, przepływały obficie narkotyki i złoto oraz idee. Ojciec Izaaka zdobył tam złoto, a sam Izaak przyswoił tam sobie zoroastryzm. Przy stolikach lubelskich kawiarni zajmował się Izaak nie tylko załatwianiem spraw prawnych i finansowych, ale i głoszeniem dualizmu dobra i zła.

Według Izaaka współczesny konkretyzm¹ wyklucza bezpośrednio poznanie Boga, który ukrywa swą twarz. Boga możemy natomiast poznawać pośrednio, wpatrując się w twarz Szatana, który postanowił zbudować na ziemi swoje królestwo w dwudziestym stuleciu naszej ery.

Szatan nie jest istotą doskonałą i nie potrafi ukryć swojego oblicza, ujawniającego się nie tylko w słowach i czynach, ale także bezpośrednio w samych twarzach ludzi będących jego wcieleniem i kształtujących się na jego obraz i podobieństwo. Jeśli chrześcijanie będą odmawiać złu cech istnienia, to spowodują tylko opóźnienie w ujrzeniu twarzy Szatana, co pociągnie za sobą pasmo nieszczęść, które dla współczesnego (Izaakowi) społeczeństwa są jeszcze nawet niewyobrażalne.

Jedyna droga do odrodzenia religijnego świata prowadzi, zdaniem Izaaka, przez oglądanie (sic!) twarzy Szatana. Bo tylko wiara w namacalne źródło zła umożliwi niezłomną wiarę w trudno uchwytnie źródło dobra.

Michał Strzemski

¹ Pojęcie może trochę zbliżone do podobnie określanego pojęcia T. Kotarbińskiego, ale Izaak nie znał żadnych prac wymienionego filozofa.

ALDOUS HUXLEY

BÓG I MIŁOŚĆ

1

Myśleć o Bogu, jako Potędze, a nie jako o Prawdzie, Mądrości i Miłości zarazem — to rzecz całkiem naturalna dla zwykłego, nie-odrodzonego umysłu ludzkiego. Jedynie ci, którzy zdołali całkowicie wyrzec się siebie, jednak są w stanie poznać doświadczeni- „wszystko będzie dobrze”, a nawet w pewnym sensie — już jest dobrze. „Filozof, który przeczy opatrności Bożej, jest — jak twierdzi Rumi — „człowiekiem, któremu całkiem obce są przeżycia świętych.” Tylko ci, których udziałem stały się takie przeżycia, mogą stale dzięki swemu bezpośredniemu doświadczeniu wiedzieć, że Rzeczywistość Boża objawia się jako Potęga miłująca, współczująca i mądra. My, wszyscy inni, jesteśmy dotąd w tym duchowym położeniu, że nie możemy zrobić nic więcej, jak tylko im uwierzyć i przyjąć ich odkrycia. Gdyby nie wspomnienia przeżyć, które po sobie zostawili, byłibyśmy raczej skłonni zgodzić się z Hiobem i ludźmi pierwotnymi.

2

Nie, „z Boga nie można szydzić” (św. Paweł do Gal. 5/6), ale również z a w s z e powinniśmy pamiętać, że „Boga nie można pojąć”.

„Bo oczom Waszym Sprawiedliwość Bożą
Tak płytko właśnie odsłoniąca bywa,
jak płytko sięgną w głębokości morza.
Dno widzą z brzegu, tam gdzie fala spływa,
lecz go nie widzą na morzu szerokiem,
a przecież dno jest, lecz je głębia zakrywa.”

Dante, *Boska Komedia*, Raj XIX, 57—62
wg tłum. E. Porębowicza

Miłość jest tym narzędziem, tą sondą Bożych tajemnic i ludzie „czystego serca” mogą tak daleko sięgnąć w głębię bożej Sprawiedliwości, uchwycić przeblisk, oczywiście nie szczegółów kosmicznego procesu, lecz przynajmniej ich istoty i natury. To wglądnienie po-

zwala im powiedzieć z Julianą z Norwich¹, że „wszystko będzie dobrze” i że bez względu na naszą rzeczywistość ograniczoną czasem, wszystko jest dobrze, a problem zła ma swe rozwiązanie w wieczności. Ludzie, jeśli tego pragną, mogą tego doświadczyć, lecz opisać nie zdołają.

Z książki *The Perennial Philosophy*

Ze wszystkich nadużytych i zbrukanych słów w naszym słowniku „miłość” jest chyba słowem najbardziej brudnym, wprost cuchnącym i obleśnym. Wykrzykuje się je z miliona ambon, cieknie z setek milionów głośników tak, że obraża ludzki dobry smak i przyzwoite uczucia. Staje się słowem sprośnym, które człowiek wprost waha się wymówić. A jednak — trzeba by tutaj wypowiedzieć, bo mimo wszystko Miłość jest słowem ostatnim.

Z książki *Knowledge and Understanding*

ANDRÉ MAUROIS:

Z POŚMIERTNEGO WSPOMNIENIA O A. HUXLEYU

(...) Ten człowiek niepospolicie wielkiej i szerokiej wiedzy doszedł do tego, że zaczął się zastanawiać, czy pragmatyczna wartość racjonalizmu jest wyższa od wartości wierzeń irracjonalnych. W swej antologii *Filozofia wieczysta* wykazał, że mistycyzm zdaje się być stałą potrzebą duszy ludzkiej i że we wszystkich krajach i we wszystkich religiach mistycy mieli prawie że takiego samego rodzaju wizje i ekstazy.

Był to u niego zadziwiający zwrot myślowy, który dla mnie, człowieka bliskiego od dawna Aldousowi, stał się przedmiotem głębokich refleksji. A może jeszcze bardziej zadziwiającym jest fakt, że nawet wtedy, kiedy myśl jego przechyliła się ku mistycyzmowi, promieniejąca jasność jego umysłu pozostała nietknięta.

Przed trzema laty, przejeżdżając przez Paryż, chciał się widzieć ze mną. Poprosiłem go na śniadanie. Nie wiedziałem, że czuł już wówczas początki tej choroby, która nam go miała zabrać: raka gardła. Wiedział o tym, ale nie dawał tego po sobie poznać. Spoza grubych szkielec oczy jego wydawały się przygaszone, ale myśl zachowywała swą niezłomną żywotność. Mówił o poetach i muzykach. „Prawdziwa filozofia jest religią — rzekł — albo sztuką, co jest także pewnym rodzajem religii.”

wybrała i tłumaczyła
Zofia Cierniakowa

¹ Juliana of Norwich OSB, sławna średniowieczna mistyczka. Napisała m. in. szesnaście traktatów o miłości Bożej.

Vous trouverez des textes classiques sur le concept d'université écrits par JOHN H. NEWMAN, *The Idea of the University* p. 696, JOSÉ ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, p. 712, KARL JASPERS, *The Idea of the University*, p. 732 et ss.

p. 750 ● JERZY FIJAŚ trace les principales étapes des discussions et des réformes engagées dans les universités à partir du XVII-e siècle (La controverse sur les buts et les tâches de l'Université).

p. 759 ● GEORGES WIERUSZ-KOWALSKI, théologien et homme de science, décrit le milieu scientifique, ses fascinations et ses conflits; il tente de définir une attitude chrétienne envers la science (*Efficacité et gratuité, Perspectives sur la recherche scientifique*, Etudes, novembre 1977).

p. 770 ● WITOLD J. KAPUŚCIŃSKI, professeur à l'Académie de Médecine, analyse les différents types d'éducation et les relations entre étudiants et enseignants, tout en essayant de dégager un modèle d'éducation susceptible de former des médecins-humanistes (Sur l'humanisation des études médicales).

p. 798 ● Trois professeurs: Mieczysław A. KRAPIEC OP, (Université Catholique de Lublin), RENÉ RÉMOND (Paris), MARCEL JANSSENS (Leuven), répondent aux questions concernant les problèmes actuels et les difficultés existant dans les universités, ainsi que les solutions envisagées.

p. 778 ● MICHAŁ HELLER, astronome et philosophe, médite sur les trois mondes de la connaissance humaine — selon Karl Popper — en essayant de définir le quatrième, celui de la philosophie objective (La découverte du quatrième monde).

p. 786 ● MICHAŁ WOJCIECHOWSKI tente une comparaison entre la physique et la théologie, en prenant en considération la construction des modèles de la réalité dans ces deux types de connaissance, la complémentarité des modèles différents et l'indétermination dans la physique et la théologie.

p. 825 ● WOJCIECH CHUDY donne le compte-rendu du XXI-ème Semaine de philosophie organisée à Lublin par les étudiants de l'Université Catholique, semaine consacrée cette année à la problématique des valeurs.

p. 831 ● ADAM ZAGAJEWSKI analyse le livre de PAWEŁ HERTZ (*Le monde et la maison*) dans lequel celui-ci émet de sérieuses réserves sur des courants modernes en faveur dans la littérature polonaise en se présentant comme un partisan résolu d'un certain classicisme lié avec les grandes traditions littéraires.

ZESPÓŁ ● HANNA MALEWSKA, STEFAN SWIEŻAWSKI, STANISŁAW STOMMA, JERZY TUROWICZ, STEFAN WILKANOWICZ, JACEK WOŹNIAKOWSKI, HALINA BORTNOWSKA, STANISŁAW GRYGIEL, MAREK SKWARNICKI, BOHDAN CYWIŃSKI

REDAKCJA ● FRANCISZEK BLAJDA, HALINA BORTNOWSKA, BOHDAN CYWIŃSKI, STANISŁAW GRYGIEL, STEFAN WILKANOWICZ (redaktor naczelny)

**adres
redakcji** ● Kraków, Sienna 5, I p., tel. 271-84

**adres
administracji** ● Kraków, Wiślna 12, I p., tel. 501-62

prenumerata ● krajowa: kwartalnie zł 45.—; półrocznie zł 90.—; rocznie zł 180.— Wpłaty na konto Administracji „Znaku”, Kraków, Wiślna 12 PKO 4-14-831 lub „Ruch”, Kraków, Al. Pokoju 5. PKO nr 4-6-777 albo przez urzędy pocztowe i listonoszy,
zagraniczna: kwartalnie zł 63.—; półrocznie zł 126.—; rocznie zł 252.— Prenumerata przez wpłaty na konto BKWZ „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23, PKO nr 1-6-100024

Egzemplarze archiwalne „Znaku” nabywać można w Administracji miesięcznika „Znak”, Kraków, ul. Wiślna 12 oraz w następujących księgarniach: Katowice: Księgarnia św. Jacka, ul. 3 Maja 18; Kraków: Księgarnia św. Wojciecha, Pl. Wolności 1; Warszawa: Księgarnia św. Wojciecha, ul. Freta 48; Wrocław: Księgarnia Archidiecezjalna, ul. Katedralna 6.

cena zeszytu zł 25.—

Drukarnia Wydawnicza, Kraków, ul. Wadowicka 8. Nakład 7000+350+100 egz. Ark. druk. 10. Papier sat. kl. V 61×65 80 g. Zam. Nr 868/78. Indeks 38371 E-6

W POPRZEDNICH NUMERACH:

Max Jacob: Rady dla studenta 42 ● Albert Krąpiec OP: Le Saulchoir 42 ● Etienne Gilson: Szkoła na rozdrożu 54 ● Andrzej Malewski: O współczesnienie edukacji 54 ● Emmanuel Mounier: Odpowiedzialność myśli chrześcijańskiej 63 ● Stanisław Brzozowski: John Henry Newman 88 ● Ralph Barton Perry: Edukacja wolności 100 ● Stefan Świeżawski: Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej 100 ● Przemysław Mroczkowski: Humanistyczne studia a humanizm 101 ● Karl R. Popper: Krytycyzm i tradycja 109-110 ● Ks. Marian Rechowicz: Struktura a problem integracji na uniwersytecie katolickim 180 ● Julian Aleksandrowicz i Regina Knapik: Futurologiczne aspekty wychowania i nauczania młodzieży uniwersyteckiej a problemy zdrowia społecznego 173

W NAJBLIŻSZYCH NUMERACH:

Paweł Jewdokimow: Kościół domowy ■ Jacek Salij OP: Przymioty małżeństwa chrześcijańskiego ■ Czesław Drązek SJ: Małżeństwo we wspólnocie Ludu Bożego ■ Stefan Wilkanowicz: Życie religijne rodziny ■ Maria Galkowska-Braun: Rozwój miłości w małżeństwie ■ Józef Tischner: Myślenie według wartości ■ Kenneth E. Boulding: Etyka i byznes ■ Ewa Bieńkowska: Powieść i teza

ZNAK

M I E S I Ę C Z N I K