

Dominik Kubicki

Europejska idea uniwersytetu. Na ile pozostaje wzorcem dla reformy nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce 2012 roku?

Pozwolimy sobie rozpocząć wyrażenie niniejszej refleksji w sprawie reformy szkolnictwa wyższego i stopni naukowych, która w pewnym sensie została już sfinalizowana przyjęciem ustawy o szkolnictwie wyższym (w uproszczeniu) i naznaczoną datą jej obowiązywalności (początkiem roku akademickiego 2011/2012), od przypomnienia (rozpoznanych najbardziej podstawowych elementów) charakterystyki cywilizacji Zachodu¹. Zazwyczaj rozpoznaje się, że charakteryzują ją trzy podstawowe cechy: grecki stosunek do czystej formy (uwidaczniającej się w nauce i sztuce), rzymski stosunek do zagadnień społecznych (*Ius Romanum*) oraz judeochrześcijańskie podejście do zagadnień egzystencjalnych. Podnosi się, że równoczesne osadzenie rozwoju cywilizacyjnego ludzkich wspólnot i społeczności frankijskiego Zachodu (w uproszczeniu) na tymże potrójnym fundamencie pozwoliło wykształcić duchowy kształt cywilizacji europejskiego Zachodu – współcześnie rozciągającej się od Wilna (i Lwowa²)

¹ Niniejszym pragniemy zaznaczyć pomniejszoną treściowo wersję anglojęzyczną tekstu. Zob. D. Kubicki, *European idea of the University. To what extent is it a model for the Polish Higher Education Act of 2011?*, „Sensus Historiae” 2011, vol. III, nr 2, s. 121–137.

² Podnosimy przez powyższe unicestwioną w pewnym sensie agresją hitlerowskiej Trzeciej Rzeszy i stalinowskiego Związku Sowieckiego na II Rzeczypospolitą we wrześniu 1939 r. tzw. szkołę lwowsko-warszawską – chodzi o formację intelektualną, wyznaczoną przez zasób wspólnych idei, zainicjowanych przez działalność (filozoficzną) nauczycielską K. Twardowskiego i jego uczniów w ośrodkach uniwersyteckich Warszawy i Lwowa od końca XIX stulecia. Chociaż wojna przerwała normalną działalność naukową i dydaktyczną w Polsce, to jednak nie zakończyła dziejów intelektualnych szkoły. Filozofowie szkoły lwowsko-warszawskiej brali udział w tajnym nauczaniu, które przyczyniło się do powstania niejednego opublikowanego wówczas dzieła. Po zakończeniu militarnych działań II wojny światowej w 1945 r. jego intelektualne grono uległo rozproszeniu niemal po całym świecie, przyczyniając się do wzmocnienia silnych ośrodków naukowych w najbardziej racjonalnej dziedzinie, jaką jest logika, np. w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (por. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; idem, *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*, Warszawa 1997). I chociaż zdaniem jednego

do San Francisco (i Melbourne). I chociaż cywilizacja Zachodu wznosi się na chrześcijaństwie i naukach ścisłych, głęboko wpuszczonych w metafizyczny grunt rzeczywistości – z natury rzeczy niedostrzegalnych i zazwyczaj niezauważalnych w funkcjonowaniu europejskich społeczności, to jednak globalnie rozpoznawalna pozostaje przez demokrację (czyli poszanowanie osoby ludzkiej i jej praw obywatelskich) i przez technologię (czyli technikę opartą na naukowym rozpoznawaniu praw przyrody – *physis* w sensie Arystotelesa)³. Zapewne – w kwestii, jaką podnosimy – nie jest konieczne zauważenie, przywołując José Ortegę y Gasset (1883–1955), że chociaż wiele cywilizacyjnych wspólnot i narodów zaludnia ziemski glob – cywilizacyjny świat i że wszystkie pozostałe kontynenty poza Europą pozostawały zaludnione przez wykształcające się społeczności, to jedynie Europa wykształciła Uniwersytety i posiadała je w swych dziejach⁴, instytucjonalizując w nich wartość człowieczej inteligencji i intelektu, który jednocześnie dostrzega swe własne ograniczenia⁵.

Czy konieczne jest równoległe przypomnienie, że nie można nie uwzględniać faktu, że podstawowe elementy kultury, zawarte w tradycji antycznej stanowią fundament tożsamości Europy Środkowej i Wschodniej? Że grecko-rzymskie dziedzictwo pozostaje wspólnym mianownikiem zarówno wschodniej, jak i zachodniej tradycji, które na tymże obszarze spłoty się, tworząc jedyną w swoim rodzaju dialektyczną jedność kulturowej wielości? Że, wreszcie, specyfika Słowiańszczyzny – zazwyczaj dzielonej na *Slavia Latina* i *Slavia Orthodoxa* – charakteryzuje się nie tyle na jej wewnętrznym rozdzieleniu, lecz na synoptycznym [w sensie dającego się przyrównać i odnieść jedną

z nieżyjących już filozofów tej szkoły Polska nie jest już tym mocarstwem filozoficznym, jakim była pomiędzy wojnami w pierwszej połowie XX w., to jednak „stoi stosunkowo wysoko, wyżej niż niejeden inny szczęśliwszy naród. (...) współczesna filozofia polska jest lepsza, może nawet znacznie lepsza od francuskiej” (J.M. Bocheński, *Między logiką a wiarą*, Montricher (Suisse) 1992, s. 308).

³ W powyższym nie sposób nie uściślić, że technologię nie należy utożsamiać z np. Boeingami, lecz z umiejętnością ich konstruowania bądź wytwarzania, np., graffenu; demokrację nie należy zrównywać z parlamentem, lecz z duchem obywatelskim, który je przenika; nauki (w sensie nauk ścisłych) nie można mylić z laboratoriami i gmachami uczelnianymi, skoro nieprzerwanie od Arystotelesa (i jego intelektualnego zamysłu) wyznacza ją zmysł badawczy i stuprocentowa rzetelność tego zmysłu (aby uzyskać i realizować miano obiektywnego), zaś chrześcijaństwo nie stanowią świątynie i procesje wiernych wokół nich, lecz ciągłość wiary chrześcijańskiej w następujących po sobie pokoleniach i jednocześnie stanowiąca ją sukcesja tradycji chrześcijańskiej i obyczaju, która gromadzeniu się wiernych na eucharystii w świątyniach i procesjom daje żywotność i sens.

⁴ Por. J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, tłum. H. Woźniakowski, Poznań 1980, s. 729.

⁵ W powyższym należy wyartykułować także rolę *intellectus fidei* – a w przestrzeni intelektualnej zachodnioeuropejskiego XIII stulecia wraz z przedsięwzięciem św. Tomasza z Akwinu – zastosowania kategorii naukowości w badaniu objawienia chrześcijańskiego, również rolę teologii jako wiary *in statu scientia*, ukonstytuowującej obok filozofii nauki uniwersalne, które odróżniono od innych nauk, określonych naukami szczegółowymi (realnymi). Por. np. D. Kubicki, *Poszukiwania projektu teologii katolickiej opartej na realizmie Słowa objawionego w dziejach*, Poznań 2004, s. 70 i n.

część do drugiej] zróżnicowaniu⁶? Zatem, jak nie można zapoznać świadomości, że przez Europę Środkową przebiega *limes* rozdzielający łaćński Zachód od grecko-bizantyjskiego Wschodu, pozostający nadal kamieniem węgielnym ich złożonej cywilizacyjnej tożsamości, tak – w konsekwencji do powyższego – nie sposób nie uwzględnić fundamentalnego rozpoznania, że zachodniość podstawowych składników kultury Polski klasycznej (stulecia: XV–XVII – w uproszczeniu) wyklucza nie tylko „przestawienie się” na Wschód, ale także pojmowanie roli Polski jako kulturowego pomostu między Zachodem a Wschodem⁷.

W powyższe nierozzerwalnie wpisuje się niepowtarzalność dziedzictwa kulturowo-narodowego, które kształtowało tożsamość następujących po sobie pokoleń Polaków w dziejach. Wydaje się, że nie sposób nie podnieść tychże walorów niepowtarzalności pod groźbą zapoznania tożsamości polskiej tradycji kulturowej. Bowiem, czy podstawowe prawa Polski klasycznej nie należy rozpoznać nie tylko jako zachodnioeuropejskie, ale także jako wyraz zasad, które gdzie indziej w Europie zostały przyjęte dopiero później – niekoniecznie w ich następstwie, lecz najpewniej niezależnie, ale pomimo tego czasowo później⁸? Czyż Polska nie przeżyła przed Anglią wydarzenia stanowiącego punkt zwrotny w dziejach Zachodu, a mianowicie wydarzenie – spór o inwesturę, w którym zachodni Europejczycy zdali sobie po raz pierwszy sprawę, że istnieje coś niezależnego od władzy państwowej? Czyż można nie przyznawać się do faktu rozpoznawania polskiego parlamentu jako jednego z najstarszych w Europie? W sumie więc, czyż wykształconą przynależnością do Zachodu polską tożsamość narodową i kulturową można nie docenić w jakiegokolwiek inicjatywie współcześnie podejmowanych czy przedsięwziętych transformacji? Jednocześnie, czy nie należałoby dowartościowywać społeczności polskiej jej chwalebną przeszłością dziejów i twórczym duchem przodków, niekiedy wyprzedzającym inicjatywę innych nacji i społeczności etnicznych, gdy zachodzi współcześnie potrzeba uwierzenia w siebie w dobie wciąż trwających transformacji? A tymczasem, z niezrozumiałego powodu propaguje się zapomnienie o dziejach i bliżej nieokreślone koncentrowanie się na wydarzającej się chwili. Skutek zdaje się być natychmiastowy. Brak pamięci o rodzimej historii przyczynia się do postaw narodu zmarginalizowanego we współczesnej Europie, błą-

⁶ Por. A. W. Mikołajczak, *Antyczne dziedzictwo Europy Środkowej i Wschodniej*, [w:] *Narodowy i ponadnarodowy model kultury. Europa Środkowa i Półwysep Bałkański*, red. B. Zieliński, Poznań 2002, s. 18.

⁷ Dopowiedzmy, Polska okresu saskiego przestała być wówczas „przedmurzem” Zachodu, przybierając rolę forpocztę Wschodu. Por. J.M. Bocheński, *Polski Testament. Ojczyzna. Europa. Cywilizacja*, Komorów 1999, s. 58–78.

⁸ Nie sposób nie uznać, że najzupełniej zachodnioeuropejska jest zasada praworządności (*neminem captivabimus*) i zasada równości („szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie”). Nadto w Polsce jagiellońskiej panowała nieznaną praktycznie nigdzie wolność prasy, jaką nie sposób nie rozpoznać w znanej odpowiedzi kanclerza Zamoyskiego do posłów moskiewskich: „w tej Rzeczypospolitej ksiąg drukować ani nakazujem, ani zakazujem”.

kującego się i poszukującego wsparcia u innych. Któż bowiem – oprócz historyków – współcześnie podnosi chlubne wydarzenia z kart historii Polski i dramatyizmu dziejów społeczności Obojga Narodów (w uproszczeniu)⁹!

Niewątpliwie zatem, zasadniczym problemem pozostaje uzyskanie spojrzenia z perspektywy tożsamości Polski – niezamazanego jakąkolwiek ideologicznością¹⁰. Ostatnie stulecia uświadamiają *nagą* prawdę, że zarówno państwa zaborcze, jak i agresorzy-okupanci uczynili z Polski i jej społeczności nie tylko kraj „w drodze rozwoju” i „ciągłego dochodzenia do poziomu cywilizacyjnego” innych społeczeństw, ale także narodową wspólnotę (o dominującym etnicznie polskim elemencie) – przeżywaną jako „wielki-zbiorowy-obowiązek” (w Norwidowym rozpoznaniu) – systematycznie pozbawianą elit społecznych, łącznie z całym ich rodzinami – fizycznie eksterminowanych bądź przymuszanych do emigracji europejskiej i zaatlantyckiej.

Na powyższym, czyli rozpoznaniu osadzania się cywilizacji Zachodu i wtapiania się w nią Polski z jej walorem twórczych przedsięwzięć (prototypów zasad i praw społecznościowo-wspólnotowych¹¹) w sferze społecznego uorganizowania bądź funkcjonowania, chcielibyśmy podnieść wagę co najmniej czterech [wymiarów] konsekwencji, zawartych w europejskiej idei uniwersytetu i jednocześnie z niej wynikających. Dla pochylających się w 2011 r. nad ustawą o szkolnictwie wyższym powinno być zrozumiałe, że problematyka uniwersytetu wymaga w niektórych momentach dziejowych przemyślenia na nowo, czym jest i czym powinien pozostać uniwersytet w swej istocie. Powinno być także zrozumiałe, że brak uprzytomnienia sobie waloru europejskiej idei uniwersytetu i takiegoż odniesienia w ustawodawczym działaniu i próbie reformy szkolnictwa wyższego¹², najpewniej powodowane zbytnim zaślepieniem spo-

⁹ Retoryczne więc pytanie stanowi – dlaczego mamy zapomnieć o historii Polski – Rzeczypospolitej Obojga Narodów – i rodzimych dziejach, skoro czerpać możemy z niej wiarę we własne twórcze umiejętności – w twórczego ducha Polaków i społeczności narodu, jaką wykształcali, a której pozostajemy dziedzicami – tak bardzo potrzebne w realizowanych transformacjach państwa postkomunistycznego i państwa członkowskiego Unii Europejskiej?

¹⁰ Niewątpliwie sytuacja i realia społeczności postkomunistycznej bądź posttotalitarnej (czy postkolonialnej), które to określenia nie wydają się zadowalająco adekwatne w opisie tworu, jaki jest udziałem Polski w 2011 r., nie pozwalają na uzyskanie w miarę obiektywnego oglądu polskiej tożsamości w perspektywie dziejów przez większość (polityczną i inną) decydujących o jej współczesnym losie i najbliższej przyszłości.

¹¹ Konieczne jest przywołanie profesorów: Pawła Włodkowica z jego koncepcjami: koncyliaryzmu i wojny obronnej, Mateusza z Krakowa – autora pierwszej średniowiecznej teodycei: *Racionale operum divinorum sive quod Deus omnia bene fecit* czy kard. Stanisława Hozjusza – przewodniczącego końcowych obrad soboru trydenckiego i realizatora jego postanowień oraz autora rozpraw teologicznych i traktatów znanych ówczesznie w całej Europie, wielokrotnie wznawianych i tłumaczonych na języki narodowe, m.in. *Confessio fidei catholicae Christiana*.

¹² Czyli nieuwzględniającym istoty zinstytucjonalizowanej myśli krytycznej, osadzonej na Arystotelesowej koncepcji nauki i kategoriach naukowości wyznaczających przestrzeń badań intelektualnych w poszukiwaniu prawdy o *physis* rzeczywistości świata i człowieka (w uproszczeniu).

wodowania zaspokojenia doraźnych interesów polityczno-ekonomicznych (w uproszczeniu) pozauniwersyteckich środowisk, nie spowoduje bliżej nieokreślonego wypaczenia idei uniwersytetu, gdyż niewątpliwie zachowa się ona w świadectwie przeszłości – nie tylko niewymazywalnym z dziejów wydarzeniu renesansu XIII stulecia, ale także zawartym w dziełach podnoszących dostojeństwo uniwersytetu¹³. Próba doraźnego przyporządkowania idei uniwersytetu określonym potrzebom wydarzającej się chwili – wyznaczanych chociażby kondycją biznesu czy przemysłu bądź aktualnym stanem gospodarki państwa polskiego i państwowych finansów, skali długu publicznego itd. – bądź podporządkowania jej ideologii politycznej spowoduje wyłącznie dezintegrację spójności moralnej społeczności i wyznaczy jej dekompozycję cywilizacyjną (w uproszczeniu) – zależną, oczywiście, od stopnia przyporządkowania ideologicznego.

Zatem, uwarunkowanie przeszłością – twórczym dziedzictwem cywilizacji Zachodu – nakłada konieczność jej uwzględnienia w polskim przemyślowaniu na nowo, począwszy od 1989 r., idei uniwersytetu – inspirującego ducha idei zinstytucjonalizowanego zdobywania i przekazywania prawdy naukowej¹⁴.

1. Odsyłając do licznie wyrażonych refleksji dotyczących idei uniwersytetu¹⁵ – niewątpliwie pominiętych i nieuwzględnionych w polskiej reformie szkolnictwa wyższego w 2011 r. – nie sposób nie zauważyć, że podejmowane konstruktywne i twórcze głosy w debacie, jaka stawała się udziałem różnych społeczności europejskich w minionym XX stuleciu, proponowały przekształcenia, które powinny mieć miejsce, aby uniwersytety mogły wypełniać swe zadanie kształcenia nowych pokoleń w nowo wydarzających się sytuacjach duchowych czasu. Przedsięwzięcia te unikały usuwania wypaczeń bądź zniekształceń czy podejmowania reformy, lecz stanowiły niemal wyłącznie próbę odczytania na nowo w realiach społecznych i kulturowych wydarzającej się współczesności istoty uniwersytetu – w jego czystej, wydestylowanej przez historię idei¹⁶. Z kolei takie odczytanie idei uniwersytetu nie może nie pozostawać skorelowane z programem etapów przekształceń i postulowanych transformacji na danym etapie rozwoju społeczności i jej edukacyjnych potrzeb wobec nowych cywilizacyj-

¹³ Zob. m.in.: K. Twardowski, *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933.

¹⁴ Por. J.H. Newman, *The Idea of a University Defined and Illustrated. In Nine Discourses Delivered to the Catholics in Dublin in Occasional Lectures and Essays Adressed to the Membres of the Catholic University*, New York 1968.

¹⁵ Zob. m.in.: J. Bocheński, *Autonomia uniwersytetu*, „Znaki Czasu” 1987, nr 6/2, s. 47–56; *Edukaacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Toruń 1994; H. Buczyńska-Garewicz, *Dwa wykłady o Jaspersie*, Warszawa 2005; *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1997; *O idei uniwersytetu*, [w:] *W kręgu wartości*, red. W. Stróżewski, Kraków 1992.

¹⁶ Por. K. Jaspers, *Die Idee der Universität*, Berlin 1946; idem, *The European Spirit*, London 1948; idem, *Die geistige Situation der Zeit*, Berlin 1931; idem, *Erneuerung der Universität. Reden und Schriften 1945–1946*, Heidelberg 1986.

nych wyzwań. Czyż europejskie dzieje nie przekonują, że siła danej nacji powstaje jako pewna całość? Jeśli bowiem w określonej społeczności narodowej lub kraju dominuje polityczne znikczemnienie – czyli promowanie politycznie poprawnych lub „oddanych” partyjnie – na nic zda się uzyskiwanie dyplomu nawet najlepszej szkoły lub uczelni, a twórcze zdolności i prawość moralna, jaka im współtowarzyszy, stają się wyłącznie powodem życiowego stresu wobec awansu społecznego przeciętnych – wąskiej grupy *ludzi sukcesu*, którym w społeczności o zaniżonych kryteriach moralnych się powiodło. Szkoła i uczelnia – jako jedna z głównych instytucji danego kraju – zależy w znacznie większym stopniu od atmosfery publicznej, jaką społeczność określonego państwa jest nasycona, niż od atmosfery pedagogicznej, wykształcanej w obrębie jej murów i środowiska szkolnego lub uczelnianego.

Chociażby więc obce modele edukacyjne były nad wyraz doskonałe, to jednak nigdy nie uda się ich przenieść i odwzorować w odmiennej etniczności, gdyż w tychże obcych kulturach narodowych i społecznościach żyjących nimi stanowią wyłącznie cząstkę rzeczywistości kulturowej, jaką stworzyła i utrzymuje owa społeczność. Nadto taki zabieg – przeniesienia najlepszych wzorów edukacyjno-dydaktycznych i wzorców uprawiania nauki – zdaje się w pewnym sensie oznaczać jakoby istniała absolutna wartość takiego wzorca i jego twórców – filozofów bądź naukowców. Ale dlaczego więc obce reżimy nie wykazały się stosowną atencją w stosunku do mocarstwowego – w porównaniu do ich własnych środowisk intelektualnych – filozoficznego dorobku logicznego polskiej szkoły lwowsko-warszawskiej? Dlaczego unicestwiły kadrę profesorską Uniwersytetu Jagiellońskiego w 1939 r. nie zważając na ich twórczy dorobek naukowy na światowym poziomie? Dlaczego także wykazano wolę unicestwienia elit wojskowo-urzędniczych, duchowieństwa, nauczycieli i kadry uniwersyteckiej – i chociaż zrealizowano ją w niepełnym wymiarze, to jednak usiłowano całkowicie ją wypełnić podczas długich lat okupacji Drugiej Rzeczypospolitej? Poniekąd retorycznym wydaje się zatem pytanie: dlaczego ówczesne wielkomocarstwowe państwa agresorów (nazistowskiego i sowieckiego) nie próbowały przenieść bądź odwzorować w swych społecznościach polskich wzorców edukacyjno-dydaktycznych, skoro doprowadziły one do tak świetnych rezultatów, czego wyraz stanowiła filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska? Dlaczego próbowały unicestwić zarówno jej przedstawicieli – profesorów i ich naukowych uczniów, jak i jej dorobek naukowy – pozostający przecież cennym dla nauki jako takiej w jej wymiarze absolutnym?

Są to niewątpliwie retoryczne pytania, które dość jasno uświadamiają, iż względna wartość posiadają wzorce edukacyjno-dydaktyczne – pozbawione osadzenia w strukturze określonej społeczności, jaka wykształciła je na bazie własnego kulturowego dorobku swych etnicznych pokoleń w dziejowej przeszłości. Za każdym razem stanowią integralną część w określonej etnicznej kulturze, wykształconej w dziejach. Dlatego konieczne wydaje się odniesienie do własnego kulturowego dziedzictwa w prze-

myśliwaniu na nowo odworowania europejskiej idei Uniwersytetu, aby na nowo stanowiła wzorzec doskonałości dla danej społeczności.

Zatem, czy nie należy ofiarnie – i chociażby z odniesienia do pełnego sensu postawy patriotycznej – wspierać rodzimej kultury intelektualnej oraz z niej czerpać moralną siłę i duchową kulturę rozwoju społeczności, inspirując się ideą Uniwersytetu na każdym etapie rozwoju w następstwie pokoleń polskiej społeczności, a nigdy zaś nie nastawiać się pod sankcją autodestrukcji kulturowej na naśladowanie obcych wzorców myśli – obcych i nie spójnych z rodzimym dziedzictwem kultury narodu?

Oczywiście, w globalnej społeczności wystąpi – i już występuje – z pewnością problem języka naukowego. Czyż zmiennym przykładem nie byłoby przechodzące prawie bez echa w ówczesności międzywojennej wydanie po polsku w 1933 r. *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych* Alfreda Tarskiego, którego losu nie zmieniła nawet publikacja po niemiecku, a dopiero wydanie angielskie pozwoliło udostępnić je gremiom uczonych z zaatlantyckich ośrodków? Ale czy całkiem obojętnie i niewzruszenie można przejść nad problemem używania prawie wyłącznie języka angielskiego – zarówno jako narzędzia twórczego wyartykułowywania naukowych kwestii (w danej dziedzinie nauki) i jako sposobu komunikowania wyników badań naukowych danego uczonego? Bowiem, czy nie posiada język polski dużego bogactwa wyrazów, które oddają różne subtelności znaczeniowe, zanikające w innych językach wskutek względnego ubóstwa słownictwa¹⁷? Wydaje się, że bez dogłębniejszego zastanowienia się nad kwestią wyboru języka naukowych publikacji nie można przejść arbitralnie¹⁸. Jednak bez najmniejszego wątpienia – prowincjonalizm zdradza każdy brak poczucia własnej wartości. Czyż Arystoteles nie podnosił tej kwestii już przed dwudziestoma pięćmi stuleciami? Nazwał takąż postawę *megalopsychią*.

Powyższe pozwala nam przejść do kolejnej konsekwencji, wynikającej z idei uniwersytetu, odczytywanej na nowo przez polską wspólnotę narodową i społeczność państwa członkowskiego Unii Europejskiej.

¹⁷ Czyż takim cennym bogactwem języka polskiego nie są wyrazy: „tworzyć” i „stwarzać” oraz wszystkie czasownikowe i rzeczownikowe pochodne tych wyrazów? (por. S. Swieżawski, *Człowiek jako twórca kultury*, [w:] idem, *Prawda i tajemnica*, Warszawa 2007, s. 185). Dlaczego zapomina się o jednym z podstawowych rozpoznań w dziejach rozwoju języków – językowej specjalizacji? Czyż niemiecki nie posiadał w sposób znakomity wyrażania teoretycznych treści prawodawstwa, łański i francuski treści refleksji teologicznej, angielski treści handlowych i ogólnego porozumiewania się itd.? Czyżbyśmy w ustawie zapomnieli o pozostawieniu należnego miejsca na język sąsiadujących społeczności narodowych, które zazwyczaj przyswajała sobie polska społeczność?

¹⁸ Najlepsze publikacje mogłyby być tłumaczone na angielski bądź francuski ze środków np. założonej fundacji na rzecz nauki europejskiej, skoro problem prędzej czy później pojawi się na płaszczyźnie państw członkowskich UE. Dlaczego bowiem jedynie społeczność polska miałyby ubogacać własnym dorobkiem naukowym inne społeczności – i to jeszcze z własnych środków? Dlaczego nadto miałyby to czynić kosztem kolapsu w rozwoju nauki i badań we własnym języku? Dlaczego miałyby zaprzestać jego rozwoju? A przecież każdy zastój jest już zapóźnieniem, a przynajmniej pewną jego formą.

2. W dziejach europejskich społeczności zauważalne pozostają przedsięwzięcia lub próby naśladowania rozwiązań, jakie są i stały się udziałem społeczności tzw. centrum cywilizacyjnego. Zazwyczaj pozostają ono udziałem społeczności, które rozpoznają siebie jako przynależącej do cywilizacyjnych peryferii. Lecz wbrew mniemaniu tychże uchylających się od imperatywu czynienia dogłębniejszej refleksji na własną odpowiedzialność „elit” krajów półperyferii cywilizacyjnych naśladownictwo rozwiązań bądź praktycznych wzorców nie pozwala i nigdy nie pozwoli na dorównanie do przodujących wspólnot społecznych w postępie cywilizacyjnym (w uproszczeniu). Czy nie wiadomo o prawidłowości upowszechniania się wykształcanych twórczo jakichkolwiek idei z opóźnieniem jednego pokolenia? Każde więc duchowe naśladownictwo obcych etnicznie rozwiązań skazuje na tragiczne opóźnienie własnej społeczności, choćby nawet ich najlepsi profesorowie w szczególach swoich dyscyplin naukowych pozostawali na bieżąco z naukowymi osiągnięciami światowej czołówki uczonych¹⁹. Jednak utrwalanie opóźnienia kulturowego własnej społeczności narodo-wo-państwowej w wyniku naśladownictwa obcych wzorców nie wydaje się jedynym tragizmem tego rodzaju przedsięwzięć. Obok anachronizmu narodów naśladowczych o wiele bardziej dramatyczne wydaje się być sprzeniewierzenie dziedzictwa kulturowego i osadzającej się na nim tożsamości, jaka pozostaje twórczym odniesieniem w dalszym kształtowaniu niepowtarzalnej odrębności własnych pokoleń w ich nieustannym następstwie.

Podnieśliśmy na wstępie niepowtarzalną tożsamość polskiej społeczności w dziejach Europy, w które wносиła własny wysiłek intelektualny i wzorzec niepowtarzalnego własnego społecznego uorganizowania²⁰. Retorycznym zatem wydaje się pytanie:

¹⁹ „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 nowe pokolenie walczy przez piętnaście lat, aby zwyciężyć, a stworzone przezeń wzorce trwają kolejnych lat piętnaście. Nieubłagany jest anachronizm narodów naśladowczych lub grup nieautentycznych” [tłum. Z. Lebiecka] (J. Ortega y Gasset, *Misja Uniwersytetu*, s. 714–715).

²⁰ Dopowiedzmy od razu, państwa powstawały w Europie pomiędzy stuleciem XIV a XVI w wyniku rozpadu *Res Publica Christiana* (w uproszczeniu), który to proces zakończył tzw. pokój westfalski w 1648 r. Ówczesne nowożytne państwa zcentralizowały władzę, dokonały monopolizacji środków przemocy i zlikwidowały instytucje i wszelkie organizmy pośrednie, zniosły autonomię miast, a także wyzwoliły się spod moralnego autorytetu Kościoła – dotychczasowej kościelnej jedności, rozerwanej przez reformę luterzańską Kościoła, a w wyznaniach protestanckich (w uproszczeniu) przyporządkowane woli określonego terytorialnego władcy. O ile pierwszymi państwami w powyższym sensie były: Francja, Hiszpania, Portugalia, Wielka Brytania i Niderlandy, o tyle Rzeczypospolita nigdy nie przyjęła podobnego modelu – polska szlachta długo nie zamierzała imitować kogokolwiek, a tym bardziej zmieniać Rzeczypospolitej w monarchię absolutną. Czy powyższe zostało rozważone w perspektywie wspólczesności państwa posttotalitarnego (postkomunistycznego czy „postkolonialnego”) po 1989 r. (w uproszczeniu). Nadto, czy nie należałoby ująć bardziej adekwatnym terminem stan Polski po 1989 r. – w świetle

czy obecna próba wdrożenia bądź odwzorowania obcych rozwiązań struktury uczelnianej i funkcjonowania systemu naukowo-dydaktycznego uwzględnia polskie dziedzictwo intelektualne i kulturowe? Wydaje się bowiem, że podstawowym problemem pozostaje fakt, iż po 1989 r. nastąpiło jedynie radykalne powiększenie zakresu indywidualnych wolności, które było najpewniej nie tyle skutkiem odzyskania suwerenności, co demontażu państwa totalitarnego. Stąd być może wynika przemożny nacisk określonych środowisk – zazwyczaj ponomenklaturowych Polski ludowej (w uproszczeniu) – na prywatyzowanie szkół i uczelni. Niestety, podobnie jak prywatyzowanie przedsiębiorstw państwowych²¹, ogranicza się ono, najczęściej, do zawłaszczania dóbr przynależnych wspólnocie narodowej i czerpania korzyści z odpłatności studiów przez właścicieli uczelni, zamiast stanowić pożądany środek „wpompowywania” finansowego kapitału do struktur uczelnianych przez zakładających uczelnie prywatne i inwestujących w projekty badań naukowych podejmowane przez uczelnie niepubliczne.

3. Podnosząc i rozwijając trzecią konsekwencję idei uniwersytetu pozwolimy sobie przypomnieć uwagę przywoływanego już hiszpańskiego filozofa kultury i socjologa oraz profesora uniwersytetu w Madrycie – J. Ortegi y Gasset, wobec absurdu upowszechnienia pojęcia „kultury ogólnej”. Zauważa on bowiem, że kultura może być wyłącznie ogólna – że np. nie jest się „kulturalnym” w fizyce lub matematyce; w tychże dyscyplinach można być jedynie wykształconym. Podnosząc fakt, że współczesne, ponowożyte uniwersytety stanowią jedynie skromne pozostałości i przeżytki tego, co w epoce wykształcanego w niezwykle twórczym fermentie społeczności Zachodu stanowiło kształtowany w jego strukturze i społecznej potrzebie uniwersytet (w sensie *universitas magistrorum et scholarum*). Chociaż uniwersytet mediewalny nie prowadził badań (w sensie specjalistycznych badań naukowych), to jednak wypełniony był wyłącznie „kulturą ogólną”. Nie stanowił ani ozdoby umysłu, ani sposobu dyscyplinowania charakteru. Pozostawał miejscem poszukiwania prawdy i jednoczesnego wykształcania systemu idei dotyczących świata i ludzkości, jakie powinny sku-

najnowszej wiedzy historycznej o przejściu ze struktury państwa „demokracji ludowej” do Trzeciej Rzeczypospolitej, lecz jakże różnej od Rzeczypospolitej [przedsiębiorczej] czy Drugiej Rzeczypospolitej? Bowiem, czy nie należałoby rozstrzygnąć najbardziej podstawowej kwestii – złożoności pojęcia narodu i jego tradycji kulturowo-ideologicznej (por. J.M. Bocheński, *Co to znaczy być Polakiem?*, [w:] idem, *Polski Testament. Ojczyzna. Europa. Cywilizacja*, s. 58–78)?

²¹ Po ponad dwóch dekadach nie można oprzeć się wyrażeniu krytyki wobec błędnie pojmowanej lub błędnie realizowanej prywatyzacji. Otóż, zamiast wykorzystania socjalistycznego przemysłu jako bazy do stworzenia nowoczesnego kapitalizmu, dokonano wyprzedaży i roztrwonienia znacznej części tego majątku. Jednym z wielu przykładów może być fabryka materiałów ściernych i narzędzi, którą za niewielką kwotę sprzedano kapitaliście zachodniemu. Zamiast logicznie oczekiwanego „zastrzyku finansowego”, dokonał on klasycznie „destrukcyjnego” przejęcia inwestycji – zamienił całkiem nowoczesną fabrykę w magazyn swoich wyrobów, hale produkcyjne zaorał i posiał trawę, a zatrudnienie z 2 tys. pracowników zredukował do 300 i nie tworzy nowych miejsc pracy.

tecznie wyznaczać i jakie twórczo wyznaczały kierunek egzystencji chrześcijańskich społeczności europejskiego Zachodu.

Czyżby w porównaniu z uniwersytetem średniowiecznym – z renesansu XIII stulecia – współczesna uczelnia niepomrotnie skomplikowała nauczanie zawodowe, udzielane jedynie w załączku przez mediewalnych mistrzów, rezygnując niemal całkowicie z wprowadzania w kulturę [intelektualną] i jej przekazywania w postaci idei bądź światopoglądu, wypracowywanego na bazie poziomu uzyskanej prawdy o rzeczywistości *physis*, *Universum*? Czyżby nie tyle współczesność zglobalizowanego świata integrujących się w pewnym sensie społeczeństw kontynentalnych, co sama cywilizacja Zachodu, zapoznała mediewalny ideał, a nawet odwróciła jego bieguny? Okazuje się bowiem, że wyższe nauczanie polega niemal wyłącznie na nauce zawodu. Czyż adwokat czy radca prawny, lekarz ogólny czy aptekarz, chirurg czy stomatolog, psychiatra czy psycholog społeczny, inżynier budowlany czy technologii metali, nauczyciel łaciny czy historii, urzędnik administracji czy ekonomista, a nawet duchowny – nie stanowią zawodów praktycznych? I, czy jednocześnie można zaprzeczyć, że społeczeństwo potrzebuje wielu specjalistów w zawodzie, a jedynie ograniczonej liczby naukowców? Czy powyższe nie pozostaje także wyznaczone prawidłowością, że powołanie naukowe jest niezwykle rzadkie i szczególnego rodzaju? Że opiera się na prawidłowości naturalnej selekcji – bezwzględnej pod względem uzdolnień intelektu i naukowej intuicji?

Skąd więc owe niezwykle zapotrzebowanie polskiej współczesności na wzrastającą liczbę doktorów i samodzielnych pracowników nauki²²? Czyżbyśmy prywatyzacyjną współczesnością pozostawali zmuszeni do uzupełnienia nieprzewidywalnej luki strat – dramatycznych eksterminacji polskich elit naukowych w niedawnej przeszłości dziejowej²³? Niestety nie da się tego uzyskać produkując doktorów w błyskawicznym czasie²⁴. Nie da się tego uzyskać bez powierzenia ich naukowych losów i dojrzewania, rozciągającemu się na długie lata, w cieniu sław profesorskich. Czyż przykładem nie pozostaje wspomniany prof. Kazimierz Twardowski czy prof. Henryk

²² Czyż pojawiające się w ustawie obniżenie minimów kadrowych, czyli minimalnej obsady kadry naukowej potrzebnej do prowadzenia danego kierunku studiów, wyrażające się słynnym równaniem: jeden doktor habilitowany = dwóch doktorów i jeden doktor – dwóch magistrantów, podnoszą poziom kształcenia? Czy raczej nie wzbudzają skojarzenia z dość popularnymi w przeszłości sprzed 1989 r. dowcipami o dwóch funkcjonariuszach, z których jeden umiał czytać, a drugi jedynie pisać? Niestety, nauka nie zna takiego fenomenu lub przelicznika osobowego. Jednemu mądrymu profesorowi nie dorówna nawet cały sztab specjalistów – każdy w swej dziedzinie. Jednak nie można nie mieć poczucia absurdu, jeśli traktuje się w sposób poważny elementy zaproponowanej reformy.

²³ Można by retorycznie zapytać – czy można podejmować próbę prywatyzowania tego, co stanowi wspólne dziedzictwo kulturowe i cywilizacyjne? Czy można uzurpować wyłączność na uprawianie tego czegoś, co nosi znamiona kultury całego narodu?

²⁴ Niestety powyższe stało się udziałem sporej części postnomenklaturowych środowisk sprzed 1989 r.

Elzenberg bądź prof. Roman Ingarden i wielu innych, którzy zakończyli swój żywot w ostatnich dekadach XX stulecia²⁵?

Niestety, tracimy jedyną szansę w społecznościach Unii Europejskiej niepowtarzalnej możliwości przywrócenia idei uniwersytetu, jej kulturowego promieniowania i twórczego oddziaływania na europejskie społeczności. Bowiem można byłoby odwrócić katastrofalny charakter obecnej sytuacji europejskiej integracji państw członkowskich UE – statystycznych Europejczyków niedysponujących żywotnym systemem idei na temat człowieka i świata, adekwatnym do wydarzającej się współczesności²⁶. Niestety, zdajemy się zadowalać konsumpcyjną postawą – a w niej oczekiwaniem, aż nauki wytłumaczą w sposób metodyczny i obiektywny (naukowy) *Universum*. Pozostajemy w pewnym sensie niewolnikami nauki, nie będąc zdolnymi rozpoznać, że ponad nią znajduje się ludzkie życie, które ją umożliwia – a więc odwrotnie niż sądzimy i niż mniema większość europejskich społeczności.

Nadto, czy nie jest tak, że kultura musi dysponować całościową ideą świata i człowieka? Że nie dane jest jej, jak nauce, zatrzymywać się tam, gdzie akurat przypadkowo kończą się metody oparte na absolutnej teoretycznej ścisłości? Wytłumaczenie powyższej prawidłowości pozostaje dość proste. Człowiecze życie i wydarzanie się teraźniejszości ludzkich społeczności nie może wyczekiwać, aż nauki zdołają na sposób naukowy wytłumaczyć *Universum*. W sumie, czy wszyscy pojmujący naukę na sposób *bożka* nie skazują siebie na życie prymitywne i mizerne? Czy nie żyją nadto ideami archaicznymi, przedawnionymi z naśladowania wzorca obcych narodowościowo społeczeństw? Zatem najbardziej podstawowe pytanie, jakie w powyższej kwestii należałoby postawić przedłożonej ustawie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce w 2011 r. dotyczyłoby miejsca kultury (intelektualnej i naukowej – w sensie dysponowania całościową ideą świata i człowieka) w strukturze uczelni i jej kształtowania w pierwszej kolejności, zanim pokolenia studentów nabędą podstawowe umiejętności zawodowe, a w pewnej ich części przejmą uprawianie nauki i pogłębianie współczesnego stanu badań.

W powyższej kwestii uniwersytetu jako instytucji nauki i nauczania nie sposób konsekwentnie nie podnieść problemu relacji zwrotnej pomiędzy wykształcaniem elit

²⁵ Cóż nam po naukowych karierowiczach, którzy wyłącznie próbują uzyskać naukowy tytuł do pobierania dodatkowego wynagrodzenia? Lecz problem sięga głębiej. Bowiem, czy zachodzi relacja pomiędzy tym, co się proponuje, a ideą uniwersytetu, czy też ona nie zachodzi? Inaczej, czy usilnie forsowane zmiany wpisują się w perspektywę idei uniwersytetu i etosu badacza-naukowca, czy też nie są osadzone na niej? A nie respektując idei uniwersytetu i etosu uprawiającego myśl naukową czy nie unicestwiają z kolei możliwości rozwoju polskiej kultury naukowej?

²⁶ Por. D. Kubicki, *Wokół niewiary w zmartwychwstanie w społecznościach europejskiego Zachodu*, „Ateneum Kapłańskie” 2010, t. 155, z. 2 (609), s. 350–361; idem, *Prognozowany kryzys społeczno-ekologiczny XXI w. jako konsekwencja procesów globalizacyjnych końca XX w.?*, „Studia Gdańskie” 2010, t. XXVII, s. 285–303.

dla polskiej społeczności (czy społeczności określonego kraju) a hierarchicznie selektywnym rozwojem kadry naukowej uniwersytetu – po prostu surową selekcją na każdym poziomie uzyskiwania stopnia naukowego. Czyż w prawidłowo funkcjonującym środowisku naukowym dominanty mechanizmu samooczyszczającego środowisko z punktu widzenia celów nauki osób przypadkowych i niepowołanych nie stanowi gremialny głos – kolektywnie podejmowany i wyrażany – tych, którzy byli skłonni promować raczej tylko nie gorszych od siebie? Czyż wielokrotnie po 1989 r., kiedy zainicjowane zostały transformacje ustrojowo polityczne i inne, nie był niemal powszechnie formułowany postulat, aby przewyciężyć degradujący uniwersytecką naukę i nauczanie proces obniżania poziomu wymagań naukowych²⁷? Czyż właśnie wówczas nie zostało już wychwycone niebezpieczne dla etosu uniwersytetu zjawisko wzrastającej masowości współczesnego szkolnictwa wyższego i stojącego za tą masowością ideologią współczesnego egalitaryzmu? Zamiast ówczesnie odpowiedniej reakcji odpowiedzialnych za edukację, a więc wzmocnienia rzetelnej oceny studenta bądź ucznia z nabytych przez niego treści nauczania i umiejętności intelektualnych – z sankcją nieuzyskiwania promocji, czyż nierozregulowujące ten mechanizm stało się „administracyjne” zaprowadzenie statystyk wydajności nauczania – lecz nie studentów, ale nauczających – i adekwatnego do wyników przyznawania środków finansowych²⁸? Czy z kolei powodowanie się dobrą statystyką nauczania nie wymogło promocji uczniów i studentów – nawet, jeśli nie byli tego godni? W sumie, czyż słaba jakość większości polskich uczelni nie wynika współcześnie z wielokrotnego w wielu małych reformach powielenia tego kardynalnego błędu idei szkolnictwa – już od poziomu edukacji w szkole podstawowej, w stosunku do którego odgórnie [i na sposób ideologiczny] ustalono, że uczeń nie może nie przejść do kolejnej klasy i nie może nie być pozytywnie promowany – nawet, kiedy na promocję nie zasługuje pod względem nabytych umiejętności czy braku kultury [destruktywnego zachowania lub sposobu bycia]²⁹? Czy powyższe nie przekłada się z kolei na sytuację w prywatnych szkołach

²⁷ Por. J. Brzeziński, *Doświadczenia uniwersytetu europejskiego a przyszła organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, red. H. Żytkowicz, Warszawa 1997, s. 89–104; St. Salmonowicz, *Między hierarchiczności, feudalizmem a brakiem dobrych obyczajów w nauce*, [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, s. 53–61; B. Wolniewicz, *Krytyka naukowa i kryteria naukowości* red. H. Żytkowicz, „Nauka” 1996, nr 3 (także: idem, *Krytyka naukowa i kryteria naukowości*, [w:] idem, *Filozofia i Wartości II*, Warszawa 1998, s. 266–274).

²⁸ Zob. B. Wolniewicz, *Brońmy szkoły*, [w:] idem, *Filozofia i Wartości II*, s. 275–283.

²⁹ Nie można nie zadać pytania o powody dominacji takiego destrukcyjnego przekonania, wypaczającego samą ideę wychowania, jaka powinna wyznaczać kryteria edukacyjne. Mogłoby się wydawać, że mamy do czynienia z ideologicznym marginalizowaniem znaczenia pokolenia starszych na korzyść młodych – działaniem ewidentnie destrukcyjnym dla funkcjonowania społeczności, w której nie może zabraknąć miejsca, a także postaw szacunku dla ludzi starszych wiekiem – z natury rzeczy wykazujących w większości życiową dojrzałość. Nie sposób zatem nie doceniać roli szacownych profesorów, a w sposób nieuprawniony i aprioryczny „hołubić” młodych. W dziejach europejskiego uniwersytetu pokolenie

wyższych, gdzie przy odpłatności studiów każde uszczuplanie grona studenckiego przez autentyczną egzaminacyjną selekcję przekładałoby się na pomniejszanie wielkości środków finansowych – pożądaných nie tylko na opłacenie wykładowców, ale także stanowiących oczekiwany zysk dla „właścicieli” uczelni?

Tymczasem w ferworze – niekiedy mało rozsądnej i mało rozropnej – prywatyzacji wszystkiego, co się da w Polsce po 1989 r., czy nie zapomnieliśmy o fakcie, iż funkcjonowanie zachodnich uniwersytetów prywatnych osadza się na środkach czerpanych z fundacji (w uproszczeniu), a środki studenckich opłat za studia nie wazą na funkcjonowaniu tychże uczelni?

Nadto, niewątpliwie ideę uniwersytetu wypacza, jeśli nie niszczy jej całkowicie, zdominowanie aparatu politycznego czy etatycznego (czyli administracji ministerialnych) w ustalaniu treści tego, co uczoney ma mówić bądź tego, co badacz powinien odkrywać. Jest to, oczywiście, szerszy problem autonomii uniwersytetu i prowadzenia badań, który należałoby potraktować osobno, a który stanowi podstawową cechę uniwersytetu medialnego³⁰. Natomiast niepochylenie się polityków nad próbą uwzględnienia chociażby najdrobniejszych postulatów ze strony uniwersyteckich bądź uczelnianych środowisk rodzi zasadne podejrzenie, że każde przeforsowywanie reform uczelni i trybów uzyskiwania stopni naukowych osadza się wyłącznie na wyznaczonym na sposób ideologiczny celu, który jest sprzeczny z ideałem nauki jako badania naukowego, a w konsekwencji do przyczynia się do niweczenia idei uniwersytetu. W sumie należałoby rozważyć, czy poniekąd ideologiczna postawa wobec reformy szkolnictwa wyższego w 2011 r. nie jest skutkiem postępującego rozkładu społecznego, nad którym nie sposób zapanować i który degraduje polską społeczność³¹?

młodych badaczy i naukowców wzrastało zawsze w bliskości swych uniwersyteckich mistrzów. Jednocześnie, jak uwyraźniają najnowsze dzieje nazistowskich Niemiec (z reformą uczelni Trzeciej Rzeszy powierzoną M. Heideggerowi po 1933 r.) czy realizacji ambicji młodszych, a niekoniecznie dobrych pracowników nauki, wykazujących wpływy w uczelnianych komitetach PZPR (por. St. Salmonowicz, *Między hierarchicznością, feudalizmem a brakiem dobrych obyczajów w nauce*, s. 54), każde nieuzasadnione wyróżnianie młodych rodziło podejrzenia prób ideologicznego kształtowania rzekomych „elit”, a poprzez nie całej społeczności. W sumie, ideologicznie współcześnie forsowane rządy *pajdokracji* nigdy nie były elementem idei uniwersytetu. Dodajmy, za każdym razem degradowało społeczność, utrwalając w niej elementy rozkładu, a ją samą skazując na pozostawanie cywilizacyjnym obrzeżem bądź peryferiami.

³⁰ Czyż autonomia wyższych uczelni, przełamywanie nawyków biurokracji epoki komunistycznej, a także tworzenie właściwych ram finansowych nie powinny służyć właściwemu kształtowaniu kariery profesora i optymalnemu w skali kraju wykorzystaniu jego twórczych zdolności i umiejętności? (por. St. Salmonowicz, *Między hierarchicznością, feudalizmem a brakiem dobrych obyczajów w nauce*, s. 61).

³¹ Nietrudno zauważyć, że w podjętej reformie nie zostały liczne i cenne głosy postulatów wyrażone chociażby w cytowanej już publikacji: *Idea uniwersytetu u schyłku Tysiąclecia*, będącej zwieńczeniem konferencji zorganizowanej przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej w 1996 r. Zauważmy, że podczas tejsze debaty sygnalizowane było odejście około 2000 r. wielu szacownych profesorów, którzy niewątpliwie zdobyliby się na konstruktywny sprzeciw wobec ideologicznych manipulacji szkolnictwem, gdyby dane im było pozostawać w gronie żyjących. Wielu ich następców próbuje podejmować zmaganie, ale ich sprzeciw zdaje się być marginalizowany. A przecież wydawałoby się, że polityka – pozostając sprawą

Spoločności cywilizacyjnego Zachodu funkcjonowały i żyły w dobie kultury masowej, zanim społeczność polska stanęła na ścieżce wielopoziomowych transformacji, podjętych i podejmowanych od 1989 r. Transformacyjny brak stabilności i niefinalizowanie projektów przemian niewątpliwie wykształcił postawy bezceremonialności, braku oglądy³² i przejawy agresji, a nawet prymitywizmu form współżycia – tym bardziej, że ponad dwie dekady nowego porządku społecznego po 1989 r. doprowadziły do wykształcenia się bardzo wąskiej grupy ludzi zamożnych – *ludzi sukcesu* – i ogromnej rzeszy ludzi bez szans na normalne życie we własnym kraju. Ważne okazuje się zatem zaniepokojenie, wyrażone zapytaniem – czy uniwersytet w kształcie „jaki naukowemu środowisku „narzuca” się w ustawach o szkolnictwie wyższym, może w warunkach masowej kultury pozostać oazą dobrych manier i dobrych obyczajów³³?

Niestety, powyższe pytanie otwiera przepastną przestrzeń pojawiających się wątpliwości co do pozornych odkryć w nauce (czyli w pogoni za efektem ewaluacji), mozolnych kompilacji lub przywłaszczaniu sobie cudzych treści prac i opracowań, wyników badawczych, plagiatów (nagminnych w uczelni prywatnej w zaliczaniu przedmiotu). Czyż nie wynika powyższe z pożądanego szybkiego wzbogacenia się? Dla studentów nabyciem dyplomu, który uprawnia do wyższego uposażenia, a dla wykładowców prywatnych uczelni dodatkowego zatrudnienia i także uposażenia, kiedy w stosunku do promowanych standardów życia Zachodu niewystarczające pozostaje uposażenie uniwersyteckie? Czy więc nie koncentruje się w powyższym kardynalny błąd koncepcyjny prywatyzacji „za wszelką cenę”? A pośród wielu innych pomniejszych błędów, także zapoznanie waloru kultury i wychowania dziecka w rodzinie?; oraz niedoceny twórców kultury uniwersyteckiej i pracowników nauki w pierwszej kolejności, a wraz z nimi wszystkich przyczyniających się do kształtowania twórczej myśli, zanim zacznie się hołubić sprawiaczy kultury *pop* i odwoływać do rzekomego autorytetu *celebrytów*?

Bez całościowego rozwiązania tychże problemów polskiej współczesności od strony przemyslenia europejskiej idei uniwersytetu na nowo w sytuacji polskiego dziedzictwa kulturowego i dramatyzmu polskich dziejów polskie uczelnie i ośrodki naukowe pozostają niewątpliwie bez większych szans na bliskie ulokowanie się w światowej

kompromisu – powinna skrzętnie wykorzystać każdy twórczy i konstruktywny głos w tak ważnej dla narodu sprawie! Skoro polityka pozostaje sprawą kompromisu, więc konsekwentnie powinna być daleka od postaw przeforsowywania doraźnych „wizjonów” ideologów partyjnych, gdyż chodzi o przyszłość społeczności narodowej i państwa, którego siłę moralną i potencjał naukowy kształtuje się mozolnie przez lata – tak samo, jak poszczególny uczyony i badacz wypracowuje niemal przez połowę swego życia w trudzie cierpliwej lektury wielu prac i publikacji naukowych oraz własnego dojrzewającego myślenia naukowego i spisywanej refleksji badawczej.

³² Dopowiedzmy – niesłusznie i bezzasadnie identyfikowanej ze swobodą bycia, zachowania itd.

³³ Podobne pytanie dotyczy szkolnictwa na poziomie podstawowym i średnim.

czołowiec – nie tyle tego wąskiego, co nawet dość szerokiego grona – centrów naukowych.

4. Zazwyczaj filozofowie i socjologowie obserwujący społeczeństwo w perspektywie przemian, jakie się w nim wydarzają pod wpływem funkcjonowania różnych idei, zauważają i rozpoznają, że rozkładające się pod względem duchowym (w sensie Platona) społeczeństwo wykształca ludzi, którzy nie wierzą w prawdę (w sensie koncepcji intelektualnej – w uproszczeniu)³⁴. A skoro nauka i technika zakłada taki rodzaj „wiary”, więc konsekwentnie należałoby się spodziewać w takimże społeczeństwie nieodległego nastania nieprzewidywalnego kryzysu pod względem braku moralnej woli i braku poczucia sensu uprawiania nauki ze strony uzdolnionych ku temu członków społeczności.

Wiadomo, że celem nauki jest samo poznanie i nic innego poza nim. Jest również zrozumiałe, że tego poznania można użyć w następstwie aktu poznawczego na różny sposób. Jednak najważniejsze okazuje się zrozumienie, że istnieje poznanie *czyste*, zanim się zacznie wartościować. Należałoby w tym względzie podnieść raz jeszcze, że źródło europejskiego zdobywania świata (rozpoznawalnego jako *physis*) tkwi w greckim elemencie, który wykorzystując na bazie uniwersyteckiej kultury scholastycznej (w uproszczeniu), wykształconej przez utworzone w przełomowym renesansie XIII stulecia struktury Uniwersytetu, Europejczycy zdołali stworzyć nowożytną naukę, a konsekwentnie w następstwie umatematycznienia przyrody (natury w sensie *physis*) – technikę. I chociaż postęp naukowy podążył w stronę głęboko penetrujących fizykalną rzeczywistość *mikro-* i *makrokosmosu* (w uproszczeniu) badawczych specjalizacji, to jednak nie sposób utrzymać stabilności koncepcji nauki i jej integralnej struktury bez osadzenia jej na tzw. nauce „czystej” (w sensie Platona i Arystotelesa).

Powyższe rodzi nieprzewidywalny problem nieustannej interakcji między nauką *czystą* i nauką specjalistyczną w jej postępującym pluralizmie. Oprócz rozwoju coraz dogłębniej badań specjalistycznych i równoległych im opracowań zawężającego się w nich stanu wiedzy, konieczne okazuje się tworzenie zwartych syntez i systematyzacji wiedzy. Będzie on wymagał i już wymaga od uczonego wykazania się rzadkim rodzajem talentu naukowego – talentem integrującym. Oczywiście, chodziłoby w tym względzie także o szczególny rodzaj specjalizacji, czyli zdolność budowania całości i zwieńczenia uzyskanej przez innych wiedzy, „prawdy” (intelektualnej prawdy o rzeczywistości; *physis*, zawartej w *Physis*) – jak to powyższe trafnie zauważa J. Ortega y Gasset³⁵?

³⁴ Por. J.M. Bocheński, *Jedyna żywa cywilizacja – cywilizacja europejska*, [w:] idem, *Polski testament. Ojczyzna. Europa. Cywilizacja*, Warszawa 2006, s. 91.

³⁵ Por. J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, s. 727.

Nie wydaje się, że możliwe byłoby zaniechanie uprawiania dyscyplin, wchodzących w skład tzw. nauki „czystej”? Bowiem, czy nauczanie wyższe miałoby wyłącznie ograniczyć się do nauki (specjalistycznego) zawodu i badania (prowadzonego w wąskich dyscyplinach nauk stosowanych)? Czyżby miały okazywać się mało przydatne dyscypliny nauki teoretycznej – nauki „czystej”? Czyżby kryterium ich przydatności miałyby okazywać się efekty finansowe, jakie przynoszą badania nad nowymi technologiami, zastosowanymi bądź stosowanymi w przemyśle?

Niewątpliwie, bez dyscyplin nauki teoretycznej (w sensie Arystotelesowego *theoria*) krótki okaże się ich żywot. Najwyżej jedno pokolenie uczonych i badaczy specjalistów w wąskich dyscyplinach technologicznych może bowiem funkcjonować w takiej próżni – bez nauki w sensie Arystotelesowego *theoria*. Wolno sądzić, odwołując się jedynie do jego idei nauki – która pozostaje także naszą, że ich następcy nie wykażą się już twórczą zdolnością w pogłębieniu stanu tychże badań, na jakim to poziomie pozostawią je współcześni specjaliści³⁶.

Pomysł związania wysoko specjalistycznych dyscyplin technologicznych nauk praktycznych z aktualnie rozwijanym przemysłem w celu uzyskania środków na dalsze badania naukowe i rozwój nauki wydaje się jedynie przydatny, kiedy przewidywany byłby harmonijny podział środków – zarówno na dyscypliny nauki „czystej”, jak i nauk specjalistycznych. Nauki nie stanowią przecież jedynie dyscypliny nauk specjalistycznych (w uproszczeniu). Nauką nie są jedynie nauki realne (specjalistyczne). Stanowią ją współzależne od siebie – nauka uniwersalna i nauka specjalistyczna. I nie sposób ignorować tego faktu. Każde więc działanie reformujące, skłaniające się do preferencji którejkolwiek z tych obu dopełniających się sfer tego, co integralnie stanowi naukę w sensie Arystotelesa, przyczynia się jednocześnie do destrukcji całości, a więc nauka jako takiej.

W powyższej kwestii nie sposób nie podnieść dość sporej dysproporcji finansowego zysku pomiędzy produktem tzw. kultury *pop* a twórczą myślą czy odkryciami i drobnymi przyczynkami nauki. Można domniemywać, że stanowią konsekwencję cywilizacji konsumpcji i związanego z nią modelu ekonomicznego. Nie sposób nie zauważyć, że w podobny stosunek układa się finansowy zysk nauki specjalistycznej i nauki „czystej”. Lecz, czy w zapoznaniu powyżej wyartykułowanej koncepcji nauki Arystotelesa nie przejawia się sprzeczna z ideą Uniwersytetu postawa umysłowej

³⁶ W tym miejscu konieczne okazuje się podniesienie bardzo aktualnej kwestii następstwa kadr naukowych i ich intelektualnej formacji w ramach idei Uniwersytetu. Otóż, młodszy pracownicy, zajęci pisaniem doktoratu, przygotowaniem habilitacji lub kończeniem kolejnego grantu, nie mają wystarczająco sił lub nawet chęci na żadne szersze zainteresowania intelektualne. W sposób naturalny do wskaźnika prawidłowości specjalizacji naukowej – wyznaczanego wykształcaniem się coraz bardziej specjalistycznych dyscyplin – ich horyzont umysłowy ulega nieuniknieniu zawężeniu, zacieśnieniu. Jednak, aby przełamać tę złą tendencję, edukacja specjalistyczna uczonego musi się wiązać także z edukacją filozoficzną lub naukoznawczą.

ideologiczności, kiedy spogląda się przychylniejszym okiem na naukę specjalistyczną – najpewniej poprzez fakt, że rezultaty ich badań (zwłaszcza technologiczne) znajdują zastosowanie w przemyśle i gospodarce, przynoszą wymierny dochód – i niesmakiem na naukę uniwersalną i kulturę (intelektualną), jaką ona tworzy, bo nie dość, że nie dostarczają zysku, to zdają się wymagać jeszcze większych nakładów?

Proponowalibyśmy dość łatwe rozwiązanie, skoro wiadomym jest – jak podnieśliśmy powyżej – współdopełnianie się nauki czystej i nauki realnej (w uproszczeniu), wykluczające mylenie rozległych obszarów nauki z kulturą, gdy stanowią one jedynie czystą technikę naukową, oraz gdy zachodzi praktyczna użyteczność kultury, zanim nauka wytłumaczy naukowo *Universum*. Czy w kulturze masowej Zachodu moralne jest pozyskiwanie przez *celebrytów* olbrzymich środków za wszelkiego rodzaju produkcje *pop* typu masowego, kiedy podstawie tejeż kultury masowej, czyli dyscyplinom nauki „czystej” – jeszcze bardziej upowszechniającym swe rezultaty badawcze we współczesnej społeczności cywilizacyjnej Zachodu – nie przysługuje pobieranie odpowiednich honorariów – oczywiście, stosownych do rangi i jakości odkryć? Można by dokonywać podziału zysków, lecz w odwrotnej kolejności – począwszy od nauki czystej.

Wydaje się, że współczesność komercyjna pozostaje co najmniej niemoralna wobec istoty cywilizacyjnej kultury Zachodu, a więc jednego z podstawowych składników europejskiej cywilizacji, jaki stanowi nauka – osadzona w idei Uniwersytetu.

Czyniąc konkluzję powyższej całości wypadałoby podnieść na sposób retoryczny – czy należy przypominać, że dziejowy los historycznie ukształtowanych wspólnot narodowych, ugruntowanych w wykształconej i wytworzonej kulturze, rozgrywa się i decyduje zarówno na płaszczyźnie politycznej jako zmagania, a niekiedy wręcz walki o niepodległość, jak i płaszczyźnie kulturowej jako starania o utrzymanie tożsamości i obronę zakotwiczonej w tradycji zdolności do odróżniania dobrego od moralnie złego przekazu kulturowego dziedzictwa rodzącym się i wzrastającym pokoleniom narodowej wspólnoty?

Otóż, niekiedy wydaje się, że we współcześnie realizowanej polityce po 1989 r. – nie tylko w III Rzeczypospolitej, ale także w innych krajach postsocjalistycznych (w uproszczeniu) Europy Środkowej i Wschodniej – przemogła i przeważała postawa programowo-ideologicznego lekceważenia tychże fundamentalnych prawidłowości dziejowego trwania tych społeczności w ich zmienności rozwoju i następstwie pokoleniowym, pomimo kulturowej tożsamości.

Niewątpliwie, wydające się dominować poprzez większość parlamentarną w 2011 r. poglądy na potraktowanie idei Uniwersytetu i poglądy na naukę muszą zostać prze-myślane na nowo – w odniesieniu do co najmniej powyższych elementów refleksji nad ideą uniwersytetu wobec współczesnej polskiej rzeczywistości – doby niestety wytracanych dwoma dekadami moralnych energii chwiejnością transformacyjnego

procesu wykształcania społeczeństwa obywatelskiego i społeczności doby informacyjnej. Nie może współczesne przemyślenie na nowo idei uniwersytetu – aby także przewyciężyć balast kraju cywilizacyjnego obrzeża lub półperyferii Zachodu – pomijać nieuwzględnionego w uchwalonej reformie waloru polskiej tożsamości, uwyraźnionego niepowtarzalnymi w dziejach moralnymi przedsięwzięciami i działaniami w stosunku do społeczności zachodniej części europejskiego kontynentu.