

Max Horkheimer

## Z ZAGADNIEŃ KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO<sup>1</sup>

Kiedy mówi się o tradycji akademickiej, należy mieć na uwadze nie tylko jej czcigodną długowiekowość, ale i to, że jej formy noszą znamię klerykalnych instytucji edukacyjnych średniowiecza, z których się wywodzą. W Niemczech nie jest to bezpośrednio dostrzegalne; kto jednak zna Oxford i Cambridge, te osobliwie uniwersalistyczne twory, które jawią się jako różnorodność kolegiów (wydziałów, niem. *Kollegien*) bez rzucającego się w oczy „uniwersytetu”, ten uświadamia sobie, jak wiele elementów średniowiecza przetrwało w niezmienionej postaci. Trzeba zaznać budzącej zdziwienie atmosfery takiego kolegium (wydziału, niem. *Kollegium*), która kojarzy się nam z syntezą klasztoru, klubu i placówki oświatowej, by nagle uprzytomnić sobie coś, co w niewiele mniejszym stopniu dotyczy istoty naszych własnych uniwersytetów, tyle, że nie znajduje już zewnętrznego wyrazu, lecz ujawnia się jeszcze w rzeczy samej, przede wszystkim w zajęciach akademickich.

Zajęcia akademickie są archaiczne. Ich jądro, wykład, nienadaremnie nosi to samo miano, co owe klasztorne kompleksy w Anglii, miano kolegium (*Collegium*)<sup>2</sup>. Charakterystyczną dlań formą jest ciągły, nieprzerwany wywód, stanowiący jaskrawe przeciwieństwo zajęć typowych dla szkół podstawowych i średnich. Próby nadania mu luźniejszej formy poprzez stwarzanie studentom okazji do zadawania pytań – co praktykował mój nauczyciel, Cornelius – nie przyjęły się w życiu akademickim; być może dlatego, że tylko nieliczni potrafią zdobyć się na rezygnację z uzyskanego przywileju niezakłóconej przemowy, a może też dlatego, że takie „*question periods*” w istocie częstokroć zaburzają konstrukcję toku myśli, prowadzą do dygresji a nawet wnoszą zamęt. Wspominam o tym, bo nie podzielałam powszechnej wzdąry wobec tak zwanych dygresji i jestem przekonana, że

---

<sup>1</sup> Źródło: Max Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, tom 8: *Vortraege und Aufzeichnungen 1949-1973*, red. von G. Schmid-Noerr, Fischer Taschenbuch Verlag, GmbH, Frankfurt/M. November 1985; *Fragen des Hochschulunterrichts*, s. 391–408. Prezentowany tu tekst został opublikowany w roku 1952. Tłumaczenie zostało sfinansowane ze środków grantu 11 H 12 030281.

<sup>2</sup> Występujące tu w tekście Horkheimera słowo *Collegium* jest kalką łacińskiego *collegium*, który to termin stanowi źródłosłów niemieckiego terminu *Kolleg*, będącego z kolei synonimem terminu *Vorlesung* (wykład) – od tłum.

właśnie z nich, jeśli ktoś się przy nich zatrzyma, można więcej wydobyć właściwego ducha rzeczy niż gdy zbyt pośpiesznie zmierza się do tak zwanej istoty. Uporczywe obstawanie przy formie wykładu jest dla mnie symptomem archaizmu naszych zajęć. Słowo wykład (*Vorlesung*) przywodzi na myśli czytanie (*Lesen*)<sup>3</sup>. Nie oznacza to niczego innego niż, że jeden odczytuje coś wielu; należałoby dodać: ponieważ odczytywana treść nie jest im łatwo dostępna. Wykład pojawił się przed wynalezieniem druku. Trzeba pamiętać o tym, że początki dwóch najstarszych uniwersytetów – w Bolonii i w Paryżu, z których ten pierwszy dawał przede wszystkim praktyczne wykształcenie zawodowe, drugi zaś poznanie o charakterze duchowym – łączą się z dwoma znaczącymi dziełami, które ukazały się w połowie XII wieku: z *Decretum* Franciscusa Gratiana i z *Sentencjami* ojców Piotra Lombarda, magistra *Sententiarum*.

Nim Bolonia stała się centrum studiów prawa kanonicznego, studiowano tu już pandekty. Szybki rozwój lombardzkich miast, gdzie rosły w siłę handel i rzemiosło, stwarzał zapotrzebowanie ściągające słuchaczy do ośrodków, w których można było znaleźć teksty i komentarze dotyczące prawa cywilnego. Nawet stolica apostolska, która początkowo nieufnie odnosiła się do rozwoju kształcenia świeckiego, wkrótce uświadomiła sobie konieczność wyrozumiałości i – zwłaszcza po ukazaniu się „*Decretum*” – popierała studiowanie prawa cywilnego i kanonicznego w tej samej placówce, poza kościołami i szkołami klasztorными. Przy czym o ile Bolonia była miejscem, do którego zjeżdżali się prawoznawcy nie tylko z Lombardii, lecz zewsząd, nade wszystko zaś z Niemiec, o tyle Paryż – gdzie od czasów Roscellina i Abelarda, a w szczególności po ukazaniu się „*Sentencji...*”, królowała dialektyka – przyciągał młodych studentów spragnionych samej tylko teologii i filozofii.

Jakkolwiek nieoceniona jest osoba nauczyciela, żywa obecność wielkich doktorów, jakkolwiek argumentacja i dysputa przynależą do najwcześniejszej postaci uniwersytetu, od prowadzonej w jego murach działalności dydaktycznej nieodłączne jest rzeczywiste czytanie tekstu. Rodzaj samego wykładu, specyficzny styl myślenia, wybór materiału, niuansowanie doniosłości za pomocą barwy głosu – wszystko to z pewnością już od samego początku grało dla słuchaczy i ich studiowania decydującą rolę, większą niż się powszechnie sądzi. Jeśli dziś jednak nieodzowność wykładu wiąże się w znacznie większym stopniu niż dawniej ze wspomnianymi dygresjami, to wynika to stąd, że czytanie na głos wszelkiego rodzaju, a więc i odczytywanie tekstu opracowywanego dla określonego jednorazowego celu w postaci wykładu, jest już w poważnej mierze anachronizmem.

---

<sup>3</sup> Mamy tu niemożliwą do oddania w języku polskim grę słów. Można by co prawda – dla uzyskania podobnego efektu – tłumaczyć *Vorlesung* jako odczyt, tyle że na program studiów składają się właśnie wykłady, a nie odczyty – od tłum.

Tradycyjna forma wykładu jest anachroniczna przede wszystkim w sensie technicznym, gdyż spełnia funkcję, której o wiele lepiej służy czytanie przez studentów książek drukowanych i powielanych w dowolnej ilości egzemplarzy. Mając przed sobą książkę, można czytać trudne fragmenty dowolnie często, można ponownie kartkować to, co już przeczytane, można upewnić się co do całości, tak jak nie jest to możliwe w wypadku wykładu, którego słuchacz jest stale zagrożony utratą wątku właśnie wtedy, gdy idzie o to, co rozstrzygające, myślowo wyrafinowane. Mniemanie, że zamknięty wykład najlepiej służy przekazaniu materiału, należałoby odeprzeć, wskazując, że właśnie w odniesieniu do tej funkcji zawodzi. Dobrze wiedział o tym Kant, jako że przyjął teksty Baumgartena za podstawę swego wykładu, któremu nadał formę swobodnej refleksji o tychże tekstach; to samo można powiedzieć o Heglu, który zasady filozofii prawa wydał drukiem specjalnie na „użytek swego wykładu”, by w jego ramach, posługując się bardziej przystępnym językiem ustnego przekazu, szczegółowo je rozpatrzeć i opatrzyć komentarzem. Taka praktyka, jaka była możliwa w dobie relatywnie zamkniętego systemu, włączała do rozwoju studiów postęp techniczny, podczas gdy dziś, po rozpadzie systemów, przekazanie materiału i refleksja, przede wszystkim na obszarze nauk humanistycznych, muszą w toku wykładu ze sobą korespondować. Jeśli w naukach przyrodniczych sprawy mają się inaczej, to nie ostatnią z przyczyn tego stanu rzeczy jest, jak sądzę, fakt, że nauki te w znacznej mierze zrezygnowały z aspiracji filozoficznych, jakie miały w XVII i XVIII wieku, i scedowały je na inne dyscypliny. Nawet jeśli dlatego problem stosunku potwierdzonej, rzeczowej i metodycznej wiedzy oraz spekulacji w samej praktyce dydaktycznej nauk przyrodniczych odgrywa mniejszą rolę, to przecież nauki te jako integralne elementy całości uniwersytetu pozostają w głębokim z nim związku.

Zdaję sobie sprawę z tego, że moja teza o przestarzałości zamkniętego wykładu w obliczu książki jako takiej, w szczególności zaś wobec istnienia podręczników i kompendiów, naraża się na zarzut, że podrożenie książek oraz opłakany stan bibliotek wskutek wojennych bombardowań sprawiają, że książki są dziś wielu studentom niedostępne, a w związku z tym tradycyjny wykład odzyskuje po części swe dawne prawa. Daleki jestem od tego, by obecną sytuację skwitować jako stan wyjątkowy. Postęp w społeczeństwie i w technice nie dokonuje się liniowo a zdarzające się katastrofy nie są zewnętrznymi wtargnięciami w pochod ducha świata, nieszczęśliwymi wypadkami, lecz stanowią integralny czynnik ruchu dziejowego. Tym niemniej można przecież stwierdzić, że tu, tak jak w niezliczonych innych momentach współczesnego życia, dochodzi do historycznej regresji. W obliczu ewidentnej możliwości – jaką stwarza nowożytna praktyka druku – udostępnienia każdego bez wyjątku tekstu każdemu studentowi, staje się jaskrawo widoczna absurdalność całej obecnie istniejącej sytuacji. Biorąc pod uwagę pozornie zewnętrzną okoliczność, jak trudność zaopatrzenia

studentów w książki w czasach nieokiełznanego rozwoju technicznego, można uświadomić sobie coś niecoś z niedorzecznej sprzeczności, jaka zachodzi dziś między społecznymi i politycznymi stosunkami z jednej strony, a spotęgowanymi przez technikę siłami ludzkości z drugiej. Nawiasem mówiąc, istnieją całe dziedziny badawcze, jak na przykład orientalistyka, w których wciąż jeszcze wszelka poważna praca napotyka przeszkody spowodowane niedoborem literatury.

Jednakże archaizm zajęć akademickich nie ogranicza się do owej zewnętrznej okoliczności, lecz dotyczy *meritum* samej metody. Prototyp zamkniętego akademickiego wykładu jest doktryną, więcej ma wspólnego z teologią niż z nauką w sensie Bacona i Kartezjusza. Tylko wtedy, gdy treść ustanowiona jest dogmatycznie i bezdyskusyjnie, da się ją komunikować nieprzerwanie, niejako niezależnie od „jak” – sposobu – jej prezentowania. Można powiedzieć, że wykład akademicki jest niefortunną sekularyzacją kazania. Forma akademickiego wykładu zakłada zastąpienie autorytetu doktryną, czyli świętego tekstu i jego egzegezy tym, co nazywa się autorytetem personalnym. Tryb akademickich zajęć zmusza nas do takiego zachowania, jak gdybyśmy byli wprawdzie nie kaznodziejami, ale przecież mędrkami. Ponieważ jednak w świecie, który nie toleruje już ciągłości ani wszechstronności doświadczenia, mądrość ma się niewiele lepiej niż doktryna w źródłowym sensie, to stale – zwłaszcza skutkiem władzy, jaką sprawujemy jako egzaminatorzy nad przyszłością powierzonych nam młodych ludzi – jesteśmy wystawiani na pokusę nadużywania własnego autorytetu, którego substancja jest anachroniczna. Nikt nie uświadamiał sobie tej groźby lepiej niż Max Weber. Pojmując wewnętrzne związki między wykładem i kazaniem, stał się tak czujny wobec apologetycznych elementów akademickiego wykładu, że w swoich ostatnich wykładach ograniczał się właściwie do prezentacji pewnej liczby możliwych definicji oraz opcji normatywnych w odniesieniu do zjawisk, przy czym wystrzegał się faworyzowania którejkolwiek z nich. Rozgraniczanie przezeń – z myślą o socjologii – wiedzy i wartości, jego, jak sądzę, charakterologicznie godny szacunku, lecz z rzeczowego punktu widzenia mocno problematyczny, pesymizm w stosunku do nauki ma prawdopodobnie źródło w tym samym poczuciu przeciwieństwa między doktryną i nowoczesną nauką, które nadaje dziś wykładowi charakter wstecnictwa. Weber opowiedział się przeciwko doktrynie. Dziś jednak, bogatsi o doświadczenia z metodami „progresywnej edukacji” i innymi eksperymentami wychowawczymi, wiemy, że upraszczał sprawę. Gdy nie zostaje nic z wymogu autorytetu nauczyciela akademickiego, gdy student od początku traktuje profesora jako nisko opłacanego specjalistę, który sprzedaje mu towar w postaci określonych umiejętności, a poza tym nie ma mu nic do powiedzenia, jest zarazem zagrożony ów humanistyczny pierwiastek – inspirujący dzięki identyfikacji z człowiekiem doświadczonym – który w naszym systemie akademickim mimo wszystko

jeszcze niekiedy daje o sobie znać. Zwracam tu tym samym uwagę na to, że archaizm naszych zajęć i humanizm są ze sobą w szczególnie sposób splecione. Mówiąc Wam coś niecoś o wewnętrznych sprzecznościach zajęć akademickich, mam na celu nie tylko poddanie krytyce tego, co przestarzałe, ale i wskazanie bardziej złożonej relacji między tym, co właściwe i opaczne.

By uwyraźnić problem, o który mi chodzi, posłużę się naocznym przykładem. Aż po wiek XIX malarstwo pełniło między innymi także funkcje, które później przypadły w udziale fotografii, czyli: zachowanie rysów ludzi dla tych, którym byli bliscy, sporządzanie wiernych portretów a czasami też utrwalanie zdarzeń godnych upamiętnienia. Po wynalezieniu fotografii w coraz większym stopniu za malarstwo w istotnym znaczeniu tego słowa uchodziło tylko takie malarstwo, które zrezygnowało z funkcji spełnianych lepiej – czy też tylko taniej – przez fotografię. Wielkie malarstwo od czasów impresjonizmu rozwijało się poprzez odkrywanie zadań, którym fotografia nie mogła sprostać. Jednak wszelkie malarstwo, które pozostało wierne jej zadaniom, w konkurencji między wierniejszym fotograficznym odzwierciedleniem z jednej strony i malarstwem autonomicznym, respektującym prawo własnej formy z drugiej, bezapelacyjnie uległo. Wydaje mi się, że cała nasza akademicka edukacja funkcjonuje trochę tak, jak gdybyśmy w epoce rozwiniętej fotografii chcieli osiągnąć to, co ona oferuje, za pomocą płótna i pędzla, ceremonialnie, pretensjonalnie a przy tym bez szczerej ufności we własne siły. Żeby dowieść swej żywotności, edukacja akademicka musiałaby przede wszystkim zważać zarówno na swą własną formę, jak i na społeczne warunki jej funkcjonowania. To oczywiście oznacza, że nie można poprzestać na kontynuowaniu dotychczasowego trybu działania.

Wydaje się, że pierwszym i najbardziej oczywistym postulatem jest rezygnacja z wszystkich takich celów, które można skuteczniej osiągnąć dzięki prasie drukarskiej, a więc – odstępnie od zwykłego przekazywania materiału. Należałoby więc wymagać od studentów, żeby to, co określa się mianem niezbędnych wiadomości, przyswoili sobie za pośrednictwem domowych lektur; należałoby zakładać posiadanie tychże wiadomości i oddawać się duchowej wolności rozumianej jako refleksja, objaśniająca interpretacja, krytyka, produktywnie rozwijanie idei. Nie zaprzeczę, że dla mnie – czyli z perspektywy katedry – taka metoda jest najbardziej pociągająca. Jeszcze trzydzieści lat temu, gdy problem edukacji akademickiej był już tak jak dziś nabrzmiały, ale dotyczył ludzi o niewątpliwej kulturze, można było rzeczywiście tak postępować. Dzisiaj jednak trudno zamknąć oczy na fakt, że w ten sposób postępując, nic się nie wskóra. Pojęcie regresu, które mam na myśli, należy traktować bardzo poważnie. Wyniki badań dotyczących psychologicznej dyspozycji do czytania są niepokojące. Słabnięcie podmiotowości, zanikanie zdolności do koncentracji, bycie za pan brat ze zmysłowym zjawiskiem w odróżnieniu od autonomicznej pracy duchowej, o czym świadczy dziś radiomania, ustawicznie ze wszystkich stron

podgryzają zdolność do odpowiedzialnego czytania a tym samym i ten typ myślenia – konsekwentnego, dalekosiężnego – którego modelem jest właśnie czytanie. Dla wielu nieznośna jest już sama samotność, która stanowi wstępny warunek wszelkiego owocnego zatopienia się w myślach. Paradoks polega na tym, że gdy technologia dystansuje tak zwaną żywą mowę jako formę przekazu, zarazem właśnie mowa staje się – jako odciążenie – wymogiem subiektywnych warunków percepcji.

Ktoś, kto chciałby rzeczywiście postawić na tę pociągającą i – z abstrakcyjnego punktu widzenia – jedynie aktualną metodę, tj. poświęcić wykład w całości refleksyjnej interpretacji materiału, musiałby liczyć się z tym, że z jednej strony materiał pozostanie studentom nieznanym, z drugiej zaś – nie pojmą oni owej refleksji właściwie. Wnioskiem, jaki wynika z tego, że zamknięty wykład akademicki zgodnie ze swym sensem jest doktryną, oraz, że ten sens jest już dzisiaj martwy i tylko z pomocą oszukańczej celebry można go reanimować, byłaby rezygnacja z wykładu jako takiego i zastąpienie go pracą zespołową, czyli – jak chętnie bym to ujął, odwołując się do naszego starego terminu – seminarium. Ale i to rozwiązanie nie jest wolne od trudności. Otóż studenci wcale nie lubią przejawiać aktywności w trakcie wykładu. Nie ulega jednak wątpliwości, że seminaria z prawdziwego zdarzenia zakładają znajomość pewnego materiału, którego nie są w stanie przekazać: kto na przykład prowadzi seminarium poświęcone Heglowskiej *Fenomenologii ducha* nie powinien – o ile seminarium nie ciągnie się przez wiele semestrów – mieć nadziei na to, że zapozna swych studentów z całym dziełem a zarazem podda je szczegółowej interpretacji. Powinien być zadowolony, jeśli zdoła w oparciu o tekst nauczyć w ogóle czytać Hegla. Wciąż stajemy w obliczu aporii. Jeśli w ramach takiego seminarium damy całość, to siłą rzeczy stworzymy zbyt duży dystans wobec konkretnego poglądu i argumentacji, i zamiast rozważać konkretnie określoną myśl, zwekslujemy na tor ogólnego stanowiska. Jeśli z kolei wdamy się w analizy zbyt drobiazgowo, to studenci stracą z oczu ogład całości, którego nigdzie nie uzyskają, chyba że właśnie na zamkniętym wykładzie lub w toku owej lektury, która przysparza nam dzisiaj tak dużych trudności wewnętrznych i zewnętrznych. Stąd w działaniach seminaryjnych w tych dziedzinach, w których nie wchodzi w grę praktyki, nieuniknione jest rozwiązanie kompromisowe, jak łączenie panoramicznych referatów ze szczegółowymi objaśnieniami pojedynczych passusów.

Jednakże zapotrzebowanie studentów na zamknięty wykład ma jeszcze głębszą podstawę socjologiczną. W warunkach naszego współczesnego – na wskroś uspołecznionego i uprzedmiotowionego życia – studenci oczekują czegoś na kształt doktryny. W żadnym razie nie sądzę, by miało to wyłącznie negatywny wydźwięk. W tym zapotrzebowaniu dochodzi do głosu bólączka dezorientacji, zwątpienie w możliwość uporania się z zawilocią i nieprzejrzystością dzisiejszego życia dzięki własnej autonomii, mocą własnej wiedzy

i myślenia; ale i przecucie, że prawda nie pokrywa się w pełni z naszą zweryfikowaną wiedzą o rzeczach, z dobrze uzasadnioną adekwatnością naszych sądów do ich przedmiotów. W każdym razie w warunkach nowoczesnego życia zaczynają ulegać degeneracji te właśnie zdolności, których wymaga idea nauki jako kwintesencji żywych duchowych dokonań. Także ten, kto do wszelkiego dogmatyzmu odnosi się tak sceptycznie jak nauczyciel akademicki, wciąż doświadcza tego, że przedmiot wykładu, niezależnie od tego, co nim jest, nawet krytyka dogmatu, w odbiorze studentów podlega tendencji do kostnienia w hasło. Nade wszystko starają się oni dociec, czy ktoś jest „za” czy „przeciw” czemuś. O wiele bardziej za sprawą tego formalnego momentu niż wskutek jakiegoś rzeczowo-ideologicznego, nasi studenci pozostają w dalszym ciągu – i to całkiem nieświadomie – zauroczeni wodzostwem; w gruncie rzeczy wciąż oczekują tego, co w Trzeciej Rzeszy nazywano „szkoleniem” i „wykonaniem”. W tej potrzebie czegoś ustalonego, co zwolni ich od własnego intelektualnego wysiłku, ujawnia się nader niepokojąca społeczna gotowość do tego, by ponownie okazać uległość wobec heteronomicznych porządków, mimo iż dyktatura, przynajmniej narodowosocjalistyczna, militarnie i politycznie została pokonana. Lecz wraz z klęską Hitlera nie zostały unicestwione społeczne i antropologiczne przesłanki totalnego panowania i żaden namysł nad edukacją akademicką, który tej okoliczności nie bierze pod uwagę, nie ocenia trafnie rzeczywistości. Nie muszę specjalnie podkreślać, że potrzeba czegoś stałego, czego można się trzymać, potrzeba, w której założenie o obiektywności prawdy i rezygnacja z własnego rozumu są awersem i rewersem, wiąże się z typowym dla kształcenia zawodowego, nastawionego na zdobycie fachu, zainteresowaniem tym, czego oczekuje się od trwałych, wypróbowanych instrumentów dających się stosować we wszelkich możliwych obszarach bytu. Upragnione światopoglądy to takie, które są bezproblemowe i poręczne, które dają dyspensę od zbędnych wysiłków.

Im bardziej kurczy się baza ekonomicznej niezależności naszych studentów, im bardziej już w czasie studiów – które niekiedy, jako studenci pracujący, muszą finansować za pośrednictwem własnej pracy – są oni nastawieni na osiągnięcie praktycznych celów, tym bardziej kurczy się także realna baza tego autonomicznego myślenia, które zwykliśmy utożsamiać z duchem nauki. Dla tego, kto nie ma dość wolnego czasu, by uczyć się i myśleć bez troski o byt, słowo autonomia brzmi nierzadko jak szyderstwo. Z jednej strony szuka on bowiem wiadomości i umiejętności, które przysposobią go do zawodu, z drugiej zaś – światopoglądowych haseł, które odciążą go od duchowych zmagania ze sprawami, co do których jest w ogólności przekonany, że ich zmiana nie jest w jego mocy. Nowy dogmatyzm, a nawet nowy przesąd, i technicyzacja są zjawiskami komplementarnymi, chociaż wydaje się, że się wykluczają. Dotykamy tu granicy wszelkich starań o zreformowanie studiów akademickich: zależą one od rozwiązania

problemów społeczeństwa, z którego wszelka nauka i wszelki duch wyrastają.

Przeszkody piętrzące się na drodze zreformowania zajęć akademickich, uwolnienia ich od archaizmów, w żadnym razie nie wynikają wyłącznie z subiektywnego, psychologicznego nastawienia studentów, ani też z ekonomicznej presji, która je wywołuje. Chodzi raczej o ogólnospołeczne przemiany, które w owych ekonomicznych interesach i psychologicznych predyspozycjach znajdują wyraz. W tym samym momencie, gdy ujawniają się archaiczne rysy zajęć akademickich jako takie, w całym społeczeństwie uwydatniają się tendencje sprzeczne z reformą, wobec których reforma jawi się jako w pewnym sensie przestarzała.

Nie chciałbym teraz wnikać w szczegóły społecznych przemian samych w sobie, w kwestie odrotu od wolnej konkurencji i gospodarki rynkowej, uniwersalności planowania, przechodzenia do „świata administrowanego”, krótko mówiąc – kryzysu liberalizmu, który daje o sobie znać także tam, gdzie jego polityczne formy pozostają nienaruszone. Wszyscy jakoś odczuliście te przemiany, które sięgają w głąb struktury społecznej, niezależnie od tego, za pomocą jakich teoretycznych pojęć jesteście skłonni je określać. Ostatnio, tak doświadczony akademicki pedagog jak Theodor Litt zwrócił uwagę na to, w jaki sposób przemiany te godzą właśnie w zajęcia akademickie. „To, co dziś się praktykuje w instytucjach szkół wyższych i to w nie mniejszym stopniu humanistycznych niż przyrodznawczych” – twierdzi – „nie jest niczym innym niż odpryskiem wszechwładnej techniki. Mam na myśli, rzecz jasna, uprzedmiotowienie pracy naukowej, do którego dochodzi wszędzie tam, gdzie poszczególne nauki, czy nawet cząstkowe dyscypliny wewnątrz poszczególnych nauk, tak się usamodzielniają, jakby miały funkcjonować w pełnej samowystarczalności i kompletnej obojętności na to, co się dzieje gdzieś indziej w obszarze nauki, niczym samosterujący i zamknięty w sobie zakład pracy. Gdzie tak się sprawy mają, tam w istocie zbliżenie do formy produkcji fabrycznej zaszło niebezpiecznie daleko”<sup>4</sup>. Nie chodzi tu jednak, należy dodać, o grzech pierworodny ducha, lecz o konieczność uświadomienia sobie ogólnospołecznej tendencji, jeśli uniwersytet nie chce skazać się na izolację, zaniedbać swego najważniejszego zadania, jakim jest przygotowanie studentów do zawodu i szczerząc jako bezsilna ideologia.

Sytuacja nasza jest paradoksalna. Z jednej strony – by sprostać akademickim wymogom uniwersytetu – musimy asymilować współczesny stan wiedzy; z drugiej jednak strony, współczesny stan wiedzy oznacza nieprzezwycięzalną nieomal przeszkodę w humanistycznym wychowaniu. Nawet jeśli kształcenie funkcjonariusza, partykularnego i skarłowaciałego

---

<sup>4</sup> *Der Bildungsauftrag der Deutschen Hochschule*, piśmiennictwo związkowe szkolnictwa wyższego, Getynga 1952, s. 26.



człowieka, jakiego żąda świat administrowany, ma po swojej stronie naj-silniejsze bataliony biegu dziejów, nawet jeśli ideał wykształcenia Wilhelma von Humboldta nie jest już – zarówno z punktu widzenia rozwoju gospo-darczego, jak i naukowego – klasyczny, lecz romantyczny, nie można proklamować urzędnika celem wychowania, jeśli nie chcemy Hegłowskiego twierdzenia o rozumności rzeczywistości obrócić w szyderstwo i ugiąć się ślepo przed fatalnością *status quo*. Ponadto, nie możemy wyprowadzić celu wychowania z abstrakcyjnego wyobrażenia lepszego, nie istniejącego społeczeństwa, lecz z konkretnych warunków współczesności. Niedawno zmarły, wielki amerykański pedagog John Dewey słusznie obstawał właśnie przy tym, że postępowe wychowanie – w prawdziwym znaczeniu tego słowa – nie powinno przychodzić do ludzi z zewnątrz, lecz powinno brać za punkt wyjścia daną, konkretną sytuację uczniów. Kryzys uniwersytetów nie jest stanem wrzenia – mamy doprawdy niewiele oznak stanu wrzenia – lecz aporią. Nie widać dróg wyjścia, i tylko świąteczni mówcy mogą mniemać, że mimo to rozwiązanie się znajdzie. Jesteśmy zmuszeni w coraz większym stopniu „administrować” zajęciami uniwersyteckimi i w ten sposób wzmac-niać administrowanie ludźmi. Administracyjny ład – czy nieład – niczym pajęczyna oplata zajęcia i nie pozostawia miejsca dla elementu duchowej wolności, suwerenności myśli – której niemieckie uniwersytety przed 150 laty zawdzięczały swój wielki dziejowy moment – a tylko kryjówkę, czyni go luksusem dla tych, którzy mają wypoczęte głowy, duchowy lub inny spadek i mało trosk. Immanentną cechą rozwoju nauki jest przecież to, że im bardziej się ona rozwija i różnicuje, tym więcej zapełnia białych plam na mapie noetycznego świata; już prawie nie ma dziedziny, w której myśl – jak jeszcze 150 lat temu – może się poruszać swobodnie, pojmując, objaśniając, bez narażania się natychmiast na zakwestionowanie przez jakiegoś fachowca pod zarzutem bezzasadności, pochopności, dyletantyzmu, i na odesłanie do nieprzejrzystego zbioru nagromadzonych faktów. Intelktualny rozwój nauki, przede wszystkim jednak przeniknięcie jej na wskroś organizacją, zmierzają do likwidacji intelektu, spekulatywnego elementu myślenia, bez którego nie da się niczego zbadać, a zakładać dlań rezerwatów nie sposób.

Pozwólcie, że na konkretnym przykładzie – do którego każdy z Was mógłby dorzucić inne – wyjaśnię, jak duch administracji bierze górę nad wolnością akademicką. Nikt nie ma wątpliwości, że we współczesnych Niemczech kształcenie studentów w zakresie nauk społecznych należy do najważniejszych zadań. Ze względu na rosnące znaczenie naukowego planowania we wszyst-kich sektorach życia społecznego, rośnie wszędzie popyt na specjalistów z dziedziny nauk społecznych. W gruncie rzeczy nikt już dzisiaj nie powinien sądzić, że dysponuje liczącym się poznaniem, kto nie jest gruntownie i wia-rygodnie poinformowany o niezliczonych aspektach życia społecznego. Posiadającemu wykształcenie w zakresie nauk społecznych w Niemczech przypadnie wkrótce taka sama rola jak w Ameryce. Tradycyjna struktura

dzisiejszego niemieckiego uniwersytetu wskazuje niestety na brak należytej dbałości o tego typu studia. Brakuje katedr, programów studiów i egzaminów, które byłyby uznawane przez instancje, gdzie jest zapotrzebowanie na ludzi wykształconych w zakresie nauk społecznych. Funkcjonujące obecnie studia ekonomii politycznej nie uwzględniają wymogów nowych dziedzin przedmiotowych, jak psychologia społeczna, socjologia przemysłu, badanie rynku i opinii oraz zarządzanie. Trzeba wypracować program studiów i zestaw egzaminów dla nauk społecznych jako ekwiwalent tego, co w dziedzinie ekonomii prowadzi do uzyskania stopnia dyplomowanego ekonomisty i uprawnia do doktoryzowania się.

Aby student uporał się z takim kursem, trzeba bardzo szczegółowo określić, jakie wiadomości ma sobie przyswoić. A nawet minimum tych wiadomości ujęte w ramy sześciu semestrów jest tego rodzaju, że absorbuje każdą minutę studiującego. Należy ustalić nie tylko „czego” ma się on uczyć, ale i „jak” oraz „kiedy”. Apelowanie o wolność akademicką oznacza w takiej sytuacji krzywdzenie studenta; jeśli trybu kształcenia nie upodobni się do trybu szkolnego, czyli odmówi się uczestnictwa w tym regresywnym zwrocie, który zagraża studiowaniu jako takiemu, to naraża się studenta na porażkę na egzaminie ze wszystkimi konsekwencjami, jakie ma to dzisiaj dla całego jego życia. Jednak same te przedmioty, z którymi musi się on zmagać, są – właśnie z tego względu, że będzie on musiał spełniać techniczne funkcje w świecie administrowanym – w poważnej mierze technicznego rodzaju, poczynając od poznawania statystycznych metod prób losowych poprzez rozeznanie w technikach wywiadu, psychologiczną orientację w „społecznych interakcjach” w biznesie, aż po takie specjalności, jak opieka społeczna i higiena. Okazuje się więc, że akurat studia mające za przedmiot społeczeństwo, których najważniejszym celem byłoby przecież poznanie tej właśnie całości, w którą jesteśmy uwikłani, pod presją tejże całości jej poznanie blokują.

Byłoby bowiem iluzją oczekiwanie, że tego typu detaliczne wiadomości, jak wskazane wyżej, ułożą się harmonijnie w totalność społecznego procesu. Kto zajmuje się nimi tak usilnie, jak to dziś jest konieczne, na wszystkie spusty zamyka sobie drogę do takiego myślenia o całości, o jakie jedynie chodziłoby. Któż jednak mógłby naprawdę uwierzyć w to, że przyswoiwszy sobie wszystkie te informacje i metody postępowania wzniesie się do wolności pojęcia! Wśród antropologicznych tendencji epoki nie najmniej ważną jest zamiana środków w cele. Ludzie, którzy przeszli studia w ten sposób regulowane, są bez reszty nastawieni na środki, muszą ukształtować w sobie prawie zawsze pozytywistyczno-pragmatyczne nastawienie, jeśli nie otwartą wrogość wobec myślenia, a na domiar złego – utożsamić się z tym, co skutkiem urzeczowienia ducha im wyrządzono.

Rozwój, o którym tu wspomniałem, jest zazwyczaj dyskutowany pod kątem mylnego aspektu „umasowienia”, jak gdyby chodziło w pierwszym

rzędzie o przemiany w ludziach, a nie o tendencje wywodzące się z warunków ich egzystowania. To, co nazywa się umasowieniem, jest tylko epifenomenem mechanizmów urzeczowienia, które rozciągają się na całość społecznego procesu życiowego przy aplauzie mas. Człowiek masowy – tak bardzo sponiewierany – nie jest niczym innym niż produktem takiej organizacji życia, która podmioty wyzuwa z ich podmiotowości, o ile chcą utrzymać się przy życiu. Dlatego też samo apelowanie do niewyczerpanych sił osobowości, wzywianie do kształcenia, krótko mówiąc, wszystko, co miałyby zmienić ludzi w procesie akademickiego kształcenia bez dotykania rzeczywistości, która uczyniła ich tym, czym są, jest daremne. Kto ma do czynienia ze studentami, wie, że nie w nich tkwi problem; że są oni potencjalnie bez porównania lepsi niż to, co z nich zrobił świat.

Dlatego też w idei, w której tak wielu z nas szuka dziś ocalenia – idei *Studium Generale*<sup>5</sup> nie mogę dostrzec nic takiego, co miałyby przełomowe znaczenie w pozytywnym sensie. Wykształcenie jako samoświadomość ducha naukowego, jako wyraz jego samozrozumienia, nie jest czymś, co pozostaje w takim stosunku do studiów zawodowych jak to, co ogólne do tego, co szczegółowe. Wobec poszczególnych dziedzin wiedzy nie jest to nadrzędna organizacja skupiająca je w sobie jako organizacje podrzędne. Pojmując wykształcenie w ten sposób, robi się z niego przez to właśnie kolejną specjalność, która wobec poszczególnych nauk pełni funkcję koordynacyjną. W samej duchowej działalności wykształcenie było substancjalnie obecne jako jej niewyraźne odniesienie do całości. Nie sposób wywołać go z zewnątrz za pomocą jakichś dodatkowych środków, kiedy w poszczególnych dyscyplinach nie żyje już siła całości. Studentów, którzy *Studium Generale* uznają za obciążającą ich czas nieszczęsną hipotekę i traktują tak jak zajęcia fakultatywne, nie należy ganić za ograniczoność umysłową. Ich sceptycyzm wobec wstrzykiwania im duchowych witamin przynosi więcej zaszczytu idei kształcenia, niż ci, którzy chcieliby zmniejszyć wpływ wszechobecnego organizowania za pomocą kolejnego posunięcia organizatorskiego. Czasy, w których na uniwersytetach niemieckich rzeczywiście koncentrował się duch narodu – a trwało to doprawdy krótko, niewiele dłużej niż pięćdziesiąt lat, mniej więcej od roku 1780 do 1830 – charakteryzowały się tym, że na działalność naukową w obrębie poszczególnych dyscyplin, łącznie z naukami przyrodniczymi, oddziaływał rozwój idealistycznej filozofii. Cokolwiek owe umysły klasycystycznego

---

<sup>5</sup> Termin ten, który dosłownie należałoby tłumaczyć jako studia generalne, pozostawiam w oryginale, gdyż w strukturze organizacyjnej polskiego systemu kształcenia akademickiego nie istnieje nic takiego, co można by określić tym mianem. W Niemczech *Studium Generale* (nazywane też *Studium Fundamentale*, *Studium Universale*) to zajęcia o charakterze ogólnokształcącym dla studentów wszystkich fakultetów licznych uniwersytetów i innych szkół wyższych. Stanowią one część składową programu studiów kierunkowych, bądź – jako zazwyczaj dwusemestralna faza wstępna – poprzedzają właściwe studia i mają za zadanie przygotowanie początkujących studentów do pracy naukowej oraz ułatwienie im wyboru kierunku dalszego kształcenia (od tłum.).

i wczesnoromantycznego okresu, którym zawdzięczamy pojęcie akademickiego kształcenia – a więc: Ritterowie i Novalis, Niebuhr i Savigny, Schlegel i Wackenroder – na polu nauk szczegółowych, podlegało tendencji, by to, co rzeczowe, przeciwstawiające się początkowo podmiotowi jako coś obcego, pojąć jako coś mu równego, jako tego samego ducha. Sam ten klimat, *a priori* identyczności rzeczy i ducha, przenikający – świadomie czy nieświadomie – wszystkie ich dążenia, konstytuował pojęcie kształcenia w Niemczech, które panowało do początków lat 50. i którego zorza wieczorna opromienia pisarstwo Bachofena, Hermana Grimma, Nietzschego i Buckharda. Posunę się do mocnego stwierdzenia, że gdy owo *a priori* identyczności przeminęło – i to bezpowrotnie, historia uwydatniła moment jego nieprawdy – tym samym został przerwany życiowy nerw pojęcia kształcenia w niemieckim sensie, a wszelkie próby jego wskrzeszenia cierpią na tę samą powierzchowność, którą zarzucają innym. W obliczu zagrożenia instytucjonalnie zapośredniczonym barbarzyństwem nie pomoże rekonstrukcja kształcenia, a już najmniej – bezowocne starania o tak zwane syntezy. Na czasie byłaby edukacja, która pozytywnie wykracza ponad pojęcie kształcenia, jak również ponad abstrakcyjny rozwój technicznych umiejętności, gromadzenie uprzedmiotowionych informacji, które dzisiaj już w poważnej mierze zastępuje kulturę.

Jestem w kłopotliwym położeniu, w jakie popada się dziś stale w obliczu wymogu podania formuły tej wielbionej pozytywności. Być może winę ponosi nie tylko bezradność kogoś, komu rzeczywistość narzuca poznanie tego, co negatywne, nie stawiając przed oczami, tego, co pozytywne, jak to bywało w innych kryzysowych sytuacjach w historii. Ponadto w pytaniu o to, co pozytywne, tkwi pragnienie uzyskania recept, środków zaradczych, haseł – pragnienie, które przynależy do tej właśnie sfery kulturowej regresji, przeciwko której te środki są obmyślane. Programy odnoszące się do kultury w ogólności, a zwłaszcza te o charakterze pedagogicznym, są o tyle poronionym pomysłem, że kultura różni się od wytwórczości właśnie tym, że nie daje się sprowadzić do tego, co instytucjonalne i pozytywne. Przenikając duchowo to, co pozytywne, dane, odpowiedzialna świadomość zarazem je unieważnia. Wreszcie można byłoby powiedzieć, że negatywność stanu, który jest naszym utrapieniem i do poznania którego w naszym węższym kręgu usiłuję się przyczynić, polega na nadmiarze pozytywności. Byłoby lepiej, gdyby ludzie zawierzyli bardziej elementowi negatywności, krytyki, nie żądając natychmiast od każdej myśli instrukcji, jak nadać jej instytucjonalną formę. Stąd wyprowadzę może najpilniejszy, jak mi się zdaje, postulat dotyczący edukacji akademickiej, a mianowicie: budzenie ducha krytyki w odniesieniu do każdego obszaru problemowego i w ten sposób ożywianie ducha własnej dyscypliny; skłanianie studentów, by niczego nie akceptowali po prostu dlatego, że tak to już jest, lecz poddawali badaniu to, co mają sobie przyswoić pod kątem możliwości [zmiany]; rozpatrywanie

zagadnień, którymi się zajmują, z punktu widzenia ich wewnętrznej koherencji lub sprzeczności. Żadnego problemu nie można nazwać zasadnie naukowym, jeśli nie nasuwa tego typu kwestii. Jakkolwiek zabrzmiałoby to zaskakująco, właśnie tu nauki humanistyczne i społeczne mogłyby najwięcej nauczyć się od nauk przyrodniczych. W naukach tych, o ile mi wiadomo, doniosłe pojedyncze osiągnięcia – jak ostatnio odnośnie do skoków kwantów energii – zmuszają wciąż uczonych do rozważenia, czy takie osiągnięcia włączają się do zastanego stanu wiedzy, do całościowego systemu, czy też stawiają wymóg zmiany całej aparatury kategoryjnej, a tym samym koncepcji rzeczywistości. Chodzi o to, by w procesie poznania na każdym kroku okazywało się, że wszelka partykularna zmiana pozostaje bezowocna i nieefektywna, jeśli nie oddziałuje na całość. Zatopienie się bez reszty w szczegółach, którego musimy wymagać jako specjaliści, jest nieodłączne od świadomości ułomności partykularyzacji i tego, że owe szczegóły są do głębi określone przez całość. Jako nauczyciele mamy obowiązek niestrudzenie obstawiać przy poznaniu, ażeby rozsądziło ono ograniczoność szczegółu i skierowało myśl na zmianę *status quo*. Nie widzę lepszego miana dla takiego postępowania niż filozofia. Ze wszystkich archaizmów naszej akademickiej edukacji ona jest najstarszym; filozofia jest starsza niż nauka i teologia. Ona jedna umożliwia stawienie oporu rzeczywistości w jej teraźniejszej postaci i temu, co nieuchronnie nadejdzie, nie skazując człowieka na to, by jako admirator przeszłości stał się bezsilnym wstecznikiem. Filozofia może ocalić pamięć egzystencji zdeintegrowanej w zorganizowanej formie bytowania, bez której człowiek jako istota duchowa zginie, nawet jeśli fizycznie przeżyje w społeczeństwie, o którym można rzec, że szybko postępuje jego ucłowieczenie, skoro dziś wszystko się dzieje w imię człowieka.

Żeby jednak przejść od wszechwładnego, lecz nie panującego nad sobą samym, nieświadomego oświecenia – które właśnie dlatego wciąż wykazuje tendencję do regresji w drugą mitologię – do jego filozoficznej postaci, potrzeba chyba właśnie owych anachronicznych momentów naszej edukacji, o których mówiłem Wam na początku – że zachowują w sobie zacytnego, co ludzkie [*das Ferment des Humanen*]. Stosunki takie, jak przykładowo niewytłumaczalne zaufanie studentów do ich nauczyciela, oczekiwanie, że uzyskają od niego ową naukę, owo tajemne słowo, które sprawi, że pierzchnie ta cała opaczność, są pożywką dla tego, czego nie zmoże instytucja. Wewnętrzna niewspółczesność momentów, które w takich strukturach jak uniwersytecka się łączą, nie sprowadza się do tego, co złe, co wymaga reformy. Stanowi ona także refugium lepszej przyszłości. Jest w naszej mocy wykorzystać to, co w formach nauczania jest jeszcze współczesnego w taki sposób, żeby świadomość tych, za których ponosimy odpowiedzialność, wykraczała poza stosunki, które chcą nas wszystkich zamienić w funkcyjnariuszy.

W niezawodności, z jaką wprowadzamy ich w przedmiot badań, musi wyrażać się to, że przedmiot i prawda nie są tylko środkami do celu, lecz czymś obiektywnie zobowiązującym, co stawia im przed oczyma – jakkolwiek milcząco – ideę dobrego życia. To, co możemy przekazać naszym studentom po to, by nie zdradzili oni rozumu, nie jest w żadnym razie czymś tylko racjonalnym. Nie potrafimy podać niepodważalnych racji, dla których nie powinni dać się przerobić na urzędników, gdy wszystko, jak się zdaje, sprzysięga się na rzecz ich inkorporacji. Ale możemy zobrazować im życie ludzi, którzy od tego, co inne, co nie da się nazwać abstrakcyjnie, nie odstępują, takich ludzi, którzy nie stają się coraz bardziej przebiegli, by na koniec wreszcie zgłupieć. Same wiadomości, tak jak i debaty socjologiczne czy wspólnoty pracy, nie wystarczą. Ale za pośrednictwem żywej i niewyrażalnej różnicy możemy wyrazić to, że sataniczna konieczność, która nas pęta, jest koniecznością tylko na pozór, a naprawdę – ludzkim tworem, którego ludzie mogą się pozbyć, dopóki nie zaczną siebie samych traktować jak dodatku do maszynierii, która nimi steruje.

Zauważono, że transformacja prowadząca do świata administrowanego unieważnia przysłowia, i to spostrzeżenie jest z pewnością słuszne. Aliści w przysłowiach z dawien dawna znajdowała wyraz niezłomna świadomość tych, którzy musieli złożyć daninę historii powszechnej, nie uznając jej za Sąd Ostateczny. Tym powinniśmy dochować wierności. Nie dajmy się zastraszyć.

Przekład *Halina Walentowicz*