

# Richard Rorty

---

## Edukacja bez dogmatu

---

ER(R)GO. Teoria–Literatura–Kultura nr 1 (12), 95-105

---

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Edukacja bez dogmatu

Kiedy ludzie po prawej stronie sceny politycznej wypowiadają się o edukacji, natychmiast zaczynają mówić o prawdzie. Zazwyczaj wygląda to tak, że wyliczają wszystko, co uznają za wszem i wobec znane, oczywiste prawdy, a następnie wyrażają żal, że obecnie nie wpaja się już ich młodym. Kiedy ludzie po lewej stronie sceny politycznej wypowiadają się o edukacji, mówią w pierwszym rzędzie o wolności. Lewica zwykle postrzega stare i wszystkim znane prawdy otaczane przez prawicę kultem jako skorupę konwencji, przez którą trzeba się przebić, resztki przestarzałych sposobów myślenia, od których oswobodzić trzeba nowe pokolenie.

Kiedy to przeciwstawienie prawdy i wolności wychodzi na jaw, obie strony nadyniają się filozoficznie i produkują teorie na temat istoty prawdy i wolności. Prawica przedstawia zazwyczaj koncepcję, wedle której jeśli jest się w posiadaniu prawdy, to automatycznie idzie za nią wolność. Istoty ludzkie, twierdzi ta koncepcja, wyposażone są w swoiste „urządzenie naprowadzające na prawdę” zwane rozumem i zdolne do wykrywania przyrodzonej natury rzeczy. Gdy tylko pokonane zostaną takie przeszkody, jak pożądania cielesne czy skłonność do grzechu, naturalne światło rozumu powiedzie nas wprost do prawdy. Głęboko w naszej duszy tli się bowiem iskra, z której właściwy rodzaj kształcenia rozniecić może wielki ogień. W duszy płonącej umiłowaniem prawdy musi pojawić się wolność – gdyż wolność polega na urzeczywistnieniu swojego *prawdziwego* „ja”, to jest na aktualizacji swojego potencjału jako osoby rozumnej. Tak więc, konkluduje prawica, jedynie prawda może nas wyzwolić.

Ten platoński obraz edukacji jako przebudzenia w sobie prawdziwej jaźni daje się równie łatwo dostosować do potrzeb lewicowych. Lewica odrzuca platońską ascezę i wynosi na piedestał krytykę społeczną uprawianą na wzór Sokratesa. Przeszkody, jakie musi pokonać edukacja na drodze do wolności, utożsamia ona nie z pożądaniem ciała czy grzechem, lecz z konwencją i przesądami. To, co prawica nazywa „przewyciężaniem namiętności”, lewica zwie „tłumieniem zdrowych zwierzęcych instynktów”. O czym prawa strona myśli jako o triumfie rozumu, lewa określa jako triumf akulturacji – akulturacji, nad której przebiegiem i powodzeniem czuwają wielcy tego świata. Co orientacja prawicowa opisuje w kategoriach ucywilizowania młodych, lewicowa uznaje za alienację, oddzielenie od ich prawdziwego „ja”. Wpisując się w tradycję Rousseau, Marksa, Nietzschego i Foucaulta, lewica tworzy obraz społeczeństwa pozbawiającego ludzi młodych należytej im wolności i pełni człowieczeństwa, oraz każącego im pełnić rolę niezawodnych trybików w ramach olbrzymiego, nieludzkiego mechanizmu społeczno-ekonomicznego. A zatem dla lewicy właściwą funkcją kształcenia jest budzenie w młodych świadomości, iż nie powinni oni wyrażać zgody na ów alienujący proces socjalizacji. W lewicowej, odwróconej wersji platonizmu, jeśli zadba się o wolność – zwłaszcza wolność polityczną i ekonomiczną – to prawda zatroszczy się o siebie sama. Jest

ona bowiem tym, co pozostanie po zlikwidowaniu wszystkich czynników alienujących i represyjnych w społeczeństwie.

Zarówno w oryginalnej, prawicowej, jak i odwróconej, lewicowej wizji stanu rzeczy, istnieje naturalna więź pomiędzy prawdą i wolnością. Obie strony próbują ją uzasadnić powołując się na różnice między naturą i konwencją, oraz tym, co zasadniczo ludzkie i tym, co nieludzkie. Obie zgadzają się na utożsamienie prawdy i wolności z tym, co w istocie swej ludzkie. Różni je tylko rodzaj odpowiedzi na pytanie: czy obecna struktura społeczno-ekonomiczna pozostaje w jakimś stopniu w zgodzie z naturą? Czy jest ona, ogólnie rzecz biorąc, urzeczywistnieniem ludzkiego potencjału, czy raczej sposobem na jego zniweczenie? Czy przyswojenie norm naszego społeczeństwa poprzez akulturację jest tym, co przynosi wolność czy też tym, co alienuje?

Co do abstrakcyjnych, filozoficznych kwestii lewa i prawa strona sceny politycznej są zatem zasadniczo zgodne. Interesujące rozbieżności pomiędzy nimi odnośnie edukacji mają naturę konkretną, polityczną. Konserwatyści sądzą, że obecny porządek, choć niedoskonały, jest przynajmniej lepszy niż jakakolwiek alternatywa proponowana przez radykalną lewicę. Są oni zdania, że przynajmniej kilka spośród tradycyjnych sloganów funkcjonujących w naszym społeczeństwie jako element konwencjonalnej mądrości stanowi nośnik „rozumu”. Dlatego też sądzą, iż edukacja winna koncentrować się na wskrzeszaniu i przywracaniu ważności tego, co określają mianem „fundamentalnych prawd, obecnie niedostrzeganych lub pogardzanych”. W przeciwieństwie do nich, radykałowie podzielają pogląd Franka Lentricchii, iż społeczeństwo, w którym żyjemy, jest „w dużej mierze nierozumne”. Stąd też uważają oni „fundamentalne prawdy” konserwatystów za element „dyskursu władzy”, jak to nazywa Foucault. Są zdania, że dalsze wpajanie uczniom konwencjonalnych mądrości byłoby wobec nich nielojalne.

W czasach nam współczesnych napięcie pomiędzy tymi dwoma nastawieniami w demokracjach liberalnych zlikwidowane zostało na drodze dosyć prostego i zadowalającego kompromisu. W większości przypadków kontrolę nad edukacją podstawową i średnią przejęła prawica, podczas gdy lewica stopniowo uzyskiwała zwierzchnictwo nad edukacją na szczeblu wyższym (z wyłączeniem szkół technicznych). Obowiązujący w Stanach Zjednoczonych system lokalnych rad nadzorujących szkoły oznacza, że poza uczelniami nauczyciele nie mogą w swojej pracy odbiegać zbyt od tego, co zostało postanowione. Z kolei sukces Amerykańskiego Stowarzyszenia Profesorów Uniwersyteckich (AAUP) w egzekwowaniu prawa do akademickiej wolności przekłada się na możliwość tworzenia przez wykładowców własnego programu. Tak więc kształcenie do wieku lat osiemnastu lub dziewiętnastu to w dużej mierze kwestia socjalizacji — przejmowania przez studentów funkcjonujących w społeczeństwie zdroworozsądkowych zasad na polu moralności i polityki. Rzecz jasna, nie tylko ich, gdyż co zyczliwsi nauczyciele szkół średnich pomagają swoim zagubionym lub ciekawym świata uczniom znaleźć dla tego zdrowego rozsądku alternatywę. Ale wyjątki nie tworzą reguły. Każde społeczeństwo ma bowiem prawo oczekiwać, iż niezależnie od przebiegu okresu dorastania

szkoły wpoją swoim wychowankom większość z tego, co stanowi przedmiot ogólnych przekonań.

Jednakże w wieku osiemnastu czy dziewiętnastu lat amerykańscy uczniowie, których zasobność rodzicielskiego portfela pozwala na posłanie do odpowiednio dobrych uczelni, trafiają do rąk nauczycieli sytuujących się zdecydowanie bardziej na lewo niż ci, których spotkali w szkole średniej. Wykładowcy ci robią, co w ich mocy, by pchnąć każdą kolejną rzeszę studentów trochę bardziej na lewo, by uczynić ją nieco bardziej świadomą elementu okrucieństwa wpisanego w funkcjonowanie naszych instytucji, a także potrzeby reformy, potrzeby bycia sceptycznym wobec istniejącego konsensusu. Oczywiście na uczelni ma miejsce nie tylko to, gdyż sporą część jej działań stanowi – bezpośrednio lub pośrednio – przyuczanie do zawodu. Ale nasza nadzieja, iż uczelnie staną się czymś więcej niż tylko szkołami dającymi zawód, opiera się w dużym stopniu na wierze, że będą one sprzyjać postawie takiego sokratejskiego sceptycyzmu. Mamy nadzieję, iż uda się przez to odebrać studentów od walki o wysoko płatne stanowiska w popularnych branżach, i że przygotowując studentów do policencyjackich studiów we własnych dyscyplinach, profesorowie nie będą *po prostu* usiłowali stworzyć wiernych kopii siebie.

Oznacza to, iż większość zatargów, do jakich dochodzi między prawicą i lewicą w sprawach kształcenia, ma miejsce na granicy pomiędzy edukacją średnią i wyższą. Nawet najzagorzalsi radykałowie, mimo swoich tyrad o „edukacji dla wolności”, skrycie wierzą, że szkoły podstawowe nauczą dzieci stać cierpliwie w kolejce, nie szprycować się w ubikacji, słuchać policjanta na skrzyżowaniu, oraz poprawnie pisać, wstawiać przecinki, mnożyć i dzielić. I tak naprawdę nie chcą, by ze szkół średnich wychodziły coraz to nowe roczniki domorosłych Zaratustrów. Z drugiej strony, tylko najbardziej skrzywieni i twardogłowi spośród konserwatystów chcieliby zatrudniania na uczelniach jedynie tych nauczycieli, którzy będą popierać status quo. Sprawa komplikuje się jednak, gdy próbujemy ustalić, gdzie powinna zakończyć się socjalizacja, a zacząć krytyka.

Trudności te potęguje fakt, iż tak konserwatyści, jak i radykałowie mają problem ze zrozumieniem, że edukacja nie jest procesem ciągłym, trwającym od wieku lat pięciu do dwudziestu dwóch. Obie strony zazwyczaj ignorują to, iż słowo „edukacja” obejmuje dwa całkowicie odmienne, ale równie konieczne procesy – uspołecznienie oraz indywidualizację. Obie wpadają w tę samą pułapkę sądząc, że zarówno szkole średniej, jak i kształceniu akademickiemu służy za podstawę jeden zespół idei. Dlatego obie miały trudności w uchwyceniu różnic pomiędzy *The Closing of the American Mind* Allana Blooma a *Cultural Literacy* E.D. Hirscha. Lewicowe elity kulturalne w Ameryce postrzegają Blooma i Hirscha jako przykład zmasowanego ataku na wolność, dwa identyczne symptomy bezmyślnej reganowskiej reakcji. Konserwatyści z kolei przeocząją różnice pomiędzy straussowskimi wątpliwościami Blooma co do demokracji oraz deweyowską nadzieją Hirscha na lepiej wykształcony demokratyczny elektorat. W obu książkach widzą zachętę do kształcenia dla prawdy i do odsunięcia na dalszy plan wolności.

Nadszedł czas, by wyłożyć na stół własne karty. Sądzę, że Hirsch ma dużo racji, gdy mówi o szkołach średnich, i że Bloom zasadniczo myli się co do wyższych uczelni. Uważam, że błędne jest przekonanie konserwatystów, iż posiadamy zdolność dochodzenia do prawdy albo też prawdziwe „ja”, które dochodzi do świadomości w trakcie edukacji. Myślę, że radykałowie mają słuszość, gdy mówią, że jeśli zadba się o wolność polityczną, ekonomiczną, kulturową i akademicką, to prawda zatroszczy się o siebie sama. Ale moim zdaniem są oni w błędzie sądząc, iż istnieje prawdziwa jaźń, która dojdzie do głosu po zlikwidowaniu represyjnego wpływu społeczeństwa. Nie ma czegoś takiego jak natura ludzka w głębokim sensie, w jakim posługują się tym terminem Platon i Strauss. Nie ma też czegoś takiego jak oddzielenie od treści swojego człowieczeństwa wskutek społecznego ucisku, alienacja w rozumieniu Rousseau i marksistów. Można jedynie mówić o kształtowaniu i uczłowieczaniu zwierzęcia w procesie socjalizacji, po którym (przy odrobinie szczęścia) następuje zindywidualizowanie i autokreacja tej istoty ludzkiej na drodze buntu przeciwko wcześniejszemu przystosowaniu. Hirsch ma świętą rację twierdząc, że my Amerykanie nie jesteśmy już zdolni zapewnić naszym dzieciom takiego średniego wykształcenia, które pozwoliłoby im funkcjonować jako obywatelom w demokratycznym państwie. Z kolei Bloom jest w całkowitym błędzie, gdy głosi, iż wyższa edukacja ma przede wszystkim pomóc studentom dostrzec „naturalną” wyższość ludzi poświęcających życie sprawom teorii. Studia na kierunku nietechnicznym winny raczej uświadomić możliwość samorozwoju na drodze kształtowania siebie – przekształcenia obrazu własnego „ja”, tego niegdyś narzuconego i pozwalającego na bycie kompetentnym obywatelem w nowy obraz, który samodzielnie powołało się do istnienia.

Wyrażając tego rodzaju opinie, jestem, jak sądzą, wiernym uczniem Johna Deweya. Wielki wkład Deweya w teorię edukacji polegał na ukazaniu wszem i wobec niedorzeczności poglądu, iż kształcenie to kwestia wydobywania lub asystowania przy odkrywaniu prawdy. Edukacja na szczeblu podstawowym i średnim będzie zawsze zapoznawaniem młodych ludzi z tym, co starszeństwo uważa za prawdę, niezależnie od faktycznej tego prawdziwości. Nie jest i nigdy nie będzie rolą kształcenia na tym poziomie kwestionowanie powszechnego konsensusu w odniesieniu do tego, co prawdziwe. Socjalizacja musi poprzedzać indywidualizację; kształcenie przygotowujące do wolności nie może się rozpocząć, dopóki nie zostaną ustalone pewne ograniczenia. Jednakże, i to z zupełnie innych powodów, również edukacja wyższa nie może oznaczać wydobywania na jaw prawdy. Jest ona raczej związana z zasiewaniem w umysłach wątpliwości oraz stymulowaniem wyobraźni, a tym samym podminowywaniem istniejącego konsensusu. Jeśli edukacja przeduniwersytecka produkuje zastępy piśmiennych obywateli, a edukacja wyższa tworzy jednostki zdolne do samokreacji, to pytanie, czy w szkołach naucza się prawdy, można spokojnie pozostawić bez odpowiedzi.

Dzięki Deweyowi nowego znaczenia nabrał pogląd, iż jeśli zadba się o wolność, to prawda zatroszczy się o siebie sama. Tak dla prawicy, z jej prawowiernym platonizmem, jak i dla lewicy, z jej platonizmem odwróconym, myśl ta oznacza, że

wyzwolenie prawdziwego „ja” z rozmaitych ograniczeń automatycznie pozwoli mu dojrzeć prawdę. Dewey pokazał nam, w jaki sposób zrezygnować z pojęcia prawdziwej jaźni i odstąpić od rozróżnienia natury i konwencji. Nauczył nas nazywać prawdziwym wszelkie przekonanie, które wynika z wolnej i otwartej konfrontacji poglądów, bez pytania o to, czy rezultat jest zgodny z czymś wobec niej zewnętrznym. Dla Deweya wolność, która daje gwarancję prawdy, nie jest wolnością od namiętności czy grzechu. Nie jest to także wolność od tradycji czy też władzy w rozumieniu Foucaulta. To po prostu wolność społeczno-polityczna, w rodzaju tej, którą znaleźć można w demokracjach mieszczańskich. Zamiast uzasadniać demokratyczne swobody przez odwołanie do koncepcji natury ludzkiej i natury rozumu, Dewey za punkt wyjścia przyjmuje chęć zachowania i rozszerzenia tych swobód, uznając, że nie trzeba sięgać głębiej. Miast utrzymywać, iż poprzez wolne i otwarte konfrontacje poglądów można dotrzeć do prawdy, pozwalając mitycznej władzy rozumu na nieskrępowane funkcjonowanie, mówi jedynie, że nie posiadamy lepszego kryterium prawdy niż to, co wynika z tych wspólnych dociekań.

Taka wizja prawdy – niedawno przypomniana przez Jürgena Habermasa – sprzawadza się do zarzucenia koncepcji prawdy jako adekwacji. Mówiąc bardziej ogólnie, zarzucona zostaje idea, iż celem dociekań jest wiernie odtwarzanie tego, co znajduje się poza ludzkim umysłem (czy jest to ujmowane jako wola Boża, hierarchia Platońskiego świata idei, czy układ atomów w próżni). Tym samym rezygnuje się z idei „oparcia” społeczno-politycznych instytucji na tego rodzaju zewnętrznych fundamentach.

Wedle Deweya, podobnie jak i Habermasa, w miejsce chęci wiernego przedstawienia rzeczywistości pojawia się pragnienie dojścia do wolnego porozumienia z innymi ludźmi – pełnego uczestnictwa w wolnej społeczności badaczy. Dewey nie proponował ani typowego dla konserwatystów filozoficznego uzasadnienia demokracji poprzez odwołanie do wartości wiecznych, ani też uzasadnienia radykałów, odnoszącego się do zmniejszania alienacji. Wcale nie zamierzał uzasadniać demokracji. Widział ją bowiem nie tyle jako ufundowaną na naturze człowieka, rozumu czy rzeczywistości, ile jako obiecujący eksperyment, w którym udział bierze pewna szczególna grupa przedstawicieli pewnego gatunku zwierząt – a jest to nasz gatunek i nasza społeczność. Do niej to zwracał się z apelem, by pokładała wiarę w sobie samej – w utopijnej nadziei typowej dla demokracji – miast szukać pomocy czy wsparcia z zewnątrz.

Właśnie ta wizja grupy zwierząt jednego gatunku stopniowo zyskującej kontrolę nad własną ewolucją poprzez zmianę warunków otoczenia kazała Deweyowi powiedzieć w starym Darwinowskim żargonie, iż „celem moralnym jest sam rozwój” oraz że „ochrona, podtrzymywanie i ukierunkowywanie rozwoju stanowi podstawowy *ideal* edukacji”. Konserwatywni krytycy Deweya uznali tę argumentację za zbyt mglistą, gdyż nie podawała ona kryterium owego rozwoju. Jednakże, jak słusznie przewidywał Dewey, wszelkie jego określenie równałoby się próbie włożenia przyszłości w ramy teraźniejszości. Żądanie sformułowania takiego kryterium jest jak żądanie od dinozaura, by opisał w szczegółach organizm ssaka, lub też od

Ateńczyka z IV wieku, by zaprojektował modele życia dla obywateli dwudziestowiecznej demokracji industrialnej.

W miejsce kryteriów zwolennicy Deweya oferują inspirujące narracje i mgliste utopie. Dewey miał własną wizję naszego postępu: od Platona przez Bacona do Milla, od religii przez racjonalizm po eksperymentalizm, od tyranii przez feudalizm do demokracji. W opisie tych ostatnich stadiów, jego pomysły były bliskie śmiałym demokratycznym wizjom Emersona i Whitmana – w których Ameryka jawi się jako miejsce, gdzie ludzie istnieć będą jako istoty niewyobrażalnie wspaniałe, zróżnicowane i wolne. Według Deweya Emerson zasłużył się dla swojego kraju głównie tym, iż głosił nadzieję nie obarczoną jakimikolwiek kryteriami. Jak pisał Dewey w 1903 roku: „Nadchodzące stulecie objawi nam z całą oczywistością to, co tu i teraz ledwie się majaczy: iż Emerson jest nie tylko filozofem, ale że jest on Filozofem Demokracji”. W pojęciu Deweya Emerson nie oferował zatem prawdy, a jedynie nadzieję. To nadzieja – mocna wiara w to, że przyszłość będzie w pewien nieokreślony sposób inna od przeszłości, w tym także bardziej wolna – stanowi warunek rozwoju. I to tego rodzaju nadzieję miał nam do zaoferowania sam Dewey, a oferując ją stał się Filozofem Demokracji naszego stulecia.

Przejdźmy teraz do rozważenia kwestii, jak zwolennik Deweya ujmować będzie relację pomiędzy kształceniem przeduniwersyteckim a uniwersyteckim, pomiędzy potrzebą socjalizacji a koniecznością usunięcia barier, nieuchronnych w procesie uspołecznienia. W karykaturalnym przedstawieniu poglądów Deweya, na które nierzadko można się natknąć, dzieci miałyby uczyć się w szkole tabliczki mnożenia czy zasady posłuszeństwa wobec policjanta na skrzyżowaniu tylko wówczas, gdyby same demokratycznie wybrały taki temat lekcji, lub gdyby tego rodzaju treść dydaktyczna wychodziła akurat naprzeciw ich własnym, prywatnym potrzebom. Nie o takiej absurdalnej liberalizacji myślał Dewey. Prawdą jest – jak twierdzi Hirsch – że Dewey „zbyt pośpiesznie odrzucił [ideę] ‘składowania informacji’”. Wątpię jednak, czy Deweyowi kiedykolwiek przeszło przez myśl, że nadejdzie dzień, kiedy to absolwenci amerykańskiej szkoły średniej nie będą mieli pojęcia, kto żył wcześniej: Platon czy Szekspir, Napoleon czy Lincoln, Frederick Douglass czy Martin Luther King. Błędem Deweya było zbyt pośpieszne założenie, że nie ma takiej siły, która mogłaby powstrzymać szkoły od dalszego składowania informacji, i że jedynym problemem jest to, jak zmusić je do wypełniania jeszcze innych funkcji.

Dewey nie miał w tym względzie racji. Ale nie mógł on przewidzieć, przeciwko jakiemu edukacyjnemu establishmentowi przyjdzie toczyć batalię ludziom pokroju Hirscha. Nie był w stanie przewidzieć, że Stany Zjednoczone zdecydują się płacić nauczycielom szkół podstawowych i średnich jedną piątą tego, czym nagradzają swoich lekarzy. Nie przewidział też, że działania amerykańskiej klasy średniej, coraz bardziej zachłannej i bezduszej, będą zmierzać do tego, by jakoś edukacji, jaką otrzymuje młody człowiek, była proporcjonalna do wartości posiadanego przez jego rodziców majątku. I w końcu, nie spodziewał się chyba, że większość dzieci będzie spędzać trzydzieści godzin tygodniowo na oglądaniu ekranizowanych fanta-

zji, ani że cynizm tych, którzy te fantazje produkują, przeniesie się na rozwijany przez nasze dzieci system rozróżnień moralnych.

Jednakże brak dalekowzroczności Deweya w niektórych sprawach nie stanowi kontr-argumentu dla jego wizji prawdy i wolności. Nie powinien też stać się przeszkodą dla zaakceptowania jego koncepcji procesu socjalizacji, jakiemu podlegać mają dzieci Amerykanów. Dla Deweya socjalizacja ta polegała na wytworzeniu obrazu siebie jako spadkobiercy tradycji definiowanej przez ciągle poszerzanie wolności i wzrost nadziei. Aktualizując nieco te przemyślenia, możemy przypisać Deweyowi pragnienie, by amerykańskie dzieci zaczęły czuć się dumnymi i lojalnymi obywatelami państwa, które powoli i z trudem zrzuciło jarzmo obcego panowania, wyzwoliło niewolników, nadało prawa wyborcze kobietom, skutecznie powstrzymało zapędy wyzyskiwaczy, zalegalizowało związki zawodowe, zliberalizowało praktyki religijne, poszerzyło granice swojej moralnej i światopoglądowej tolerancji, oraz stworzyło uczelnie dostępne dla 50 procent ludności — państwa, które może poszczycić się takimi obywatelami jak Jefferson, Thoreau, Susan B. Anthony, Eugene Debs, Woodrow Wilson, Walter Reuther, Franklin Delano Roosevelt, Rosa Parks i James Baldwin. Dewey pragnął więc, by utrwalenie tej narracji wolności i nadziei stało się sednem procesu uspołecznienia.

Jak całkiem słusznie twierdzi Hirsch, narracja ta nie stanie się dla uczniów przejrzysta i zrozumiała, dopóki w ich głowach nie znajdzie się miejsce dla szeregu innych informacji. Mocno krytyczna ocena książek Hirscha przez niektórych recenzentów oparta była na przekonaniu, że chce on wprowadzić jako podstawę edukacji zapamiętywanie długich list nazwisk i faktów w miejsce interesującej lektury. Nie to jednak wynika ze słów Hirscha; jego zdaniem wiedzę uczących należy sprawdzać pod kątem znajomości osób, rzeczy i wydarzeń zawartych w owej lekturze. Opinia krytyków Hirscha byłaby bardziej wiarygodna, gdyby została poparta konkretnymi propozycjami na temat tego, jak wpoić uczniom wspomnianą narrację bez uciekania się do egzaminów opartych na listach faktów i nazwisk, lub też jak osiemnastolatki, których przerasta lektura „Newsweeka”, mają dokonać wyboru między poszczególnymi kandydatami politycznymi.

Zalóżmy na chwilę, że marzenia Hirscha stały się rzeczywistością. Zalóżmy, że udało nam się nie tylko wpoić większości naszych uczniów ową narrację narodowej nadziei, ale i osadzić ją w szerszym kontekście historii i literatury powszechnej, a wszystko to na tle obrazu świata, jaki oferuje współczesna nauka. Zalóżmy zatem, że po zainwestowaniu odpowiednich funduszy w edukację przeduniwersytecką, zwolnieniu specjalistów od programu nauczania, zlikwidowaniu wymogów stawianych tymże programom, zbudowaniu zupełnie nowych, fantastycznie wyposażonych szkół w centrach miast i wprowadzeniu egzaminów końcowych wedle zaleceń Hirscha, okazało się, że możliwe jest zdobycie przez większość amerykańskich dziesiętnastolatków takiego poziomu kulturowej kompetencji, o jakim marzyli dla nich Hirsch i Dewey. Jaka byłaby edukacyjna rola amerykańskich uczelni w takiej utopii? O co mieliby troszczyć się decydenci w kwestii kształcenia na szczelbu wyższym?



Moim zdaniem, musieliby wówczas troszczyć się jedynie o znalezienie wykładowców, których obchodzi coś więcej niż przygotowanie osób im powierzonych do obrony dyplomu w wybranej specjalności, a następnie upewnić się, że wykładowcom tym zapewniona została swoboda nauczania przedmiotów, jakie im się żywnie podobają. Nadal musieliby troszczyć się o to, by edukacja uczelniana nie miała charakteru czysto technicznego – by nie była jedynie kwestią spełniania wymagań, jakie stawia się szkołom przyuczającym do zawodu, lub powielania istniejących w każdej dyscyplinie matryc. Nie musieliby się za to martwić o integralność programu nauczania czy spójność treści dydaktycznych – w każdym razie nie bardziej niż czynią to rektorzy francuskich czy niemieckich uniwersytetów. Takie zmartwienia byłyby na głowie dyrektorów szkół średnich. Gdyby marzenia Hirscha kiedykolwiek się urzeczywistniły, uczelnie mogłyby spokojnie zająć się tym, co do nich naprawdę należy. A należy do nich zapewnienie możliwości wyspecjalizowanego kształcenia zawodowego wespół ze stymulowaniem autokreacji.

Takich bodźców stymulujących o dużym znaczeniu społecznym dostarczać będą ci spośród wykładowców, którzy konkretnie i bez niedomówień ukażą niepowodzenie kraju, którego jesteście lojalnymi obywatelami, w realizacji jego własnych ideałów — w byciu tym, czym Ameryka wedle własnego rozumienia stać się powinna. Jest to rola tradycyjnie przypisywana liberalno-reformatorskiemu skrzydłu lewicy, w odróżnieniu od jej nurtu radykalno-rewolucyjnego. W ostatnich dekadach była to podstawowa funkcja naukowców wykładających humanistykę i nauki społeczne w amerykańskich uczelniach. Pełnienie tej funkcji nie może jednak stać się przedmiotem bezpośredniej polityki instytucjonalnej; w swoim najlepszym wydaniu jest ono bowiem zbyt zawikłane, tendencyjne i kontrowersyjne, by zyskać uznanie ze strony całej kadry akademickiej. Nie jest ono również czymś, co łatwo wytłumaczyć rządzącym czy organom odpowiedzialnym za finansowanie. Zadanie to należy pozostawić w gestii poszczególnych wykładowców, decydujących samodzielnie, czy mają podejmować się jego wykonania, w zgodzie z własnym poczuciem odpowiedzialności wobec studentów i społeczeństwa. Mówiąc tutaj, iż – pomimo wszelkich niedociągnięć ich funkcjonowania – amerykańskie uczelnie pozostają bastionami akademickiej wolności, mamy na myśli to, że typowa administracja tych instytucji nie śmiałaby nawet próbować wpłynąć na sposób, w jaki wykładowca wypełnia tego rodzaju zobowiązania.

Innymi słowy, gdyby szkoły wyższe wykonywały zadania, do jakich są powołane przy zapewnieniu odpowiednich środków i odpowiedniej determinacji, nie musiano by się martwić o wykształcenie ogólne, brak ciągłości czy o to, co stanie się z Wielkimi Dziełami literatury. Kadra mogłaby po prostu zająć się nauczaniem tego, co zdaje się jej słuszne, podczas gdy administracja mogłaby zupełnie dobrze funkcjonować bez większej świadomości tego, co jest nauczane. Zadowoliliby się wówczas zapewnieniem swobody działania tych wykładowców, którzy pragną nauczać przedmiotów nigdy jeszcze dotąd nienauczanych, lub też posługiwać się zupełnie nowymi materiałami, lub w jakikolwiek inny sposób wyłamywać się z matrycy dys-

cypliny, której strzeże autorytet danego wydziału – zarazem pilnując tego, by nauczyciele podejmujący takie wyzwania mieli otwartą drogę awansu zawodowego.

Jednakże w rzeczywistości sprawy mają się nieco inaczej: dziewiętnastolatkwie pukający do drzwi uniwersytetów nie znają wielu spośród słów i pojęć na liście Hirscha. Mają przed sobą wciąż do zapamiętania sporo konwencjonalnej wiedzy, która ich rówieśnikom w innych krajach została wbita do głowy dużo wcześniej. Uczelnie muszą zatem pełnić rolę szkół uzupełniających, o czym zmuszona jest czasem przypominać swoim niechętnym pracownikom administracja. Sprawy niestety – miejmy nadzieję, że tylko chwilowo – mają się tak, że to uczelnie muszą doprowadzić do końca dzieło socjalizacji. Co gorsza, muszą tego dokonać w czasie, gdy jest już nań za późno, a uczniowie zaczynają się buntować przeciwko tego rodzaju procesom. Z punktu widzenia szkół wyższych warto byłoby więc przypomnieć wszystkim, że dziewiętnaście lat to wiek, kiedy młody człowiek winien zakończyć przyswajanie wszelakich mądrości i zacząć mieć w stosunku do nich podejrzania. Warto byłoby także wskazać, że edukacyjne działania wyrównawcze, do których podejmowania zmusza obecnie nauczycieli akademickich społeczeństwo – i którym służyć mają programy nauczania typu ‘Arcydzieła literatury’ – to jedynie dodatkowy, uciążliwy obowiązek, analogiczny do wychowawczych funkcji, jakie narzucane są nauczycielom szkół średnich. Takie kursy mogą być oczywiście dla studentów niezwykle cenne – tak jak to było w przypadku moim i Allana Blooma, kiedy braliśmy w nich udział na Uniwersytecie Chicago czterdzieści lat temu. Nie zmienia to jednak faktu, że pełnienie tego rodzaju wyrównawczych funkcji nie mieści się w społecznej roli uniwersytetów i innych uczelni.

My, zwolennicy Deweya, jesteśmy zdania, że amerykańskie szkoły wyższe w ramach swojej społecznej funkcji mają pomóc studentom dostrzec, iż narodowa narracja, wokół której skoncentrowany był proces ich uspołecznienia, ma charakter otwarty. Zadaniem uczelni jest zachęcić studentów, by stali się ludźmi, którzy wobec swojej przeszłości zajmują takie stanowisko, jak Emerson i Anthony, czy Debs i Baldwin wobec swojej. Można to uczynić, uświadamiając studentom, że pomimo dokonującego się stale postępu i rosnącej przewagi teraźniejszości nad przeszłością, to, co dobre, jest wciąż wrogiem tego, co lepsze. Przy niewielkiej pomocy studiujący zaczną zauważać w swoim otoczeniu wszystko, co jest w nim mierne, niskie i bezwolne. Przy odrobinie szczęścia, najlepszym z nich uda się wpłynąć na stan konwencjonalnej mądrości, tak iż następne pokolenie zostanie poddane socjalizacji w nieco inny sposób niż oni sami. Mówiąc, iż odbędzie się to tylko trochę inaczej, chcemy wyrazić nadzieję, że społeczeństwo pozostanie demokratyczne i skłonne do reform, nie będzie zaś wstrząsane rewolucjami. Wyrażając nadzieję, że zmiana ta będzie jednak dobrze widoczna, chcemy przypomnieć, że wzrost jest istotnie jedynym celem, jakiemu służyć może wyższa edukacja w demokratycznym państwie i że kierunek tego wzrostu jest trudny do przewidzenia.

Dlatego właśnie my, zwolennicy Deweya sądzymy, iż – jakkolwiek rację ma Hirsch, pytając „Co uczniowie winni wiedzieć po ukończeniu szkoły średniej?” oraz „Jakich działań w ramach edukacji wyrównawczej winny podjąć się w obec-

nym stanie rzeczy wyższe uczelnie?” – lepiej jednak nie zadawać pytania „Czego powinni nauczyć się na studiach?” Tego rodzaju pytania sugerują, że społeczność akademicka to narzędzie, którym można się posłużyć do realizacji konkretnego celu. Pokusa, by ulec takiej sugestii, przydarza się od czasu do czasu administracji uczelnianej, podobnie jak poczucie, że kwestie edukacji wyższej są zbyt istotne, by zajmowali się nimi profesorowie. Z administracyjnego punktu widzenia, kadra profesorska zdaje się często zadufana w sobie i zajęta własnymi sprawami. Profesorowie sprawiają wrażenie krnąbrnych indywiduów, ludzi, których trzeba nieco hamować w ich zapędach do tworzenia własnych programów. Ale urzędnicy uczelniani często zapominają, że to sami studenci ogromnie potrzebują znaleźć się w miejscu, gdzie ludzie nie służą realizacji określonych celów, i gdzie wszelkie krnąbrne jednostki mają pole do działania. Jedynym powodem, dla którego zachowuje się na uczelniach prawdziwych, żywych profesorów zamiast wprowadzić terminale komputerowe, projekcje wideo i odbitki notatek z wykładów, jest potrzeba namacalnego doświadczenia przez studentów wolności tak, jak jest ona demonstrowana przez konkretne jednostki. To dlatego gwarancja stałego zatrudnienia i wolności akademickiej jest czymś więcej niż tylko postulatem związków zawodowych. Wykładowcy tworzący własne przedmioty i programy – przedkładający swoje osobiste, uprawiane z zamiłowaniem poletka badawcze pod uwagę zainteresowanym, bez konieczności uwzględniania jakiegokolwiek wyższego celu, a tym bardziej instytucjonalnego schematu – oto jak powinna wyglądać wszelka nietechniczna edukacja wyższa.

Takie doświadczenie wolności jest pierwszym warunkiem sprzyjającym zawiązaniu się pomiędzy nauczycielem i uczniem miłosnej więzi, którą opiewał Sokrates (oraz Allan Bloom), i którą Platon w niefortunny sposób usiłował wpisać w koncepcję natury ludzkiej jak również program sztuk wyzwolonych. Miłość jednakże nie poddaje się teoretyzacji. Takie erotyczne więzi są momentami wzmożonego wzrostu, a ich powstanie i rozwój jest równie nieprzewidywalne, jak sam wzrost. Ale bez nich nie może mieć miejsca nic, co w edukacji wyższej istotne. Większość z tych więzi odnosi się do nauczycieli już nieżyjących, autorów lektur, które zadawane są studentom; część jednak dotyczy żywych, fizycznie obecnych na sali wykładowców. W każdym przypadku to, co zaiskrzy pomiędzy uczącym i nauczanym, łącząc ich więzią, która niewiele ma wspólnego z procesem uspołecznienia, a za to sporo z autokreacją, stanowi podstawę możliwości przeprowadzenia zmian w instytucjach liberalnego społeczeństwa. Jeśli nie dojdzie do powstania takich więzi, uczący się nigdy nie zrozumieją, do czego właściwie służą demokratyczne instytucje: mianowicie do stwarzania warunków dla odkrywania nowych form ludzkiej wolności, dla wydeptywania ścieżek, które dotąd nie zostały jeszcze przetarte.

Na zakończenie chciałbym powrócić do przeciwstawienia konserwatyizmu i lewicowego radykalizmu, od którego rozpocząłem. Próbowałem tu dokonać rozdziału tak teorii konserwatywnych, koncentrujących się na społeczności, jak i radykalnych, akcentujących jednostkowość, od filozoficznych koncepcji natury ludzkiej

i fundamentów demokratycznego społeczeństwa. Zarówno platonizm, jak i jego odwrócona, nietzscheańska wersja wydawały mi się prowadzić do nikąd w myśleniu o edukacji. Jako alternatywę zaproponowałem deweyowską pochwałę demokracji dla niej samej oraz zachętę do wzrostu dla samego wzrostu – tyleż obiecującą, co mglistą.

Owa mglistość jest tym, co denerwuje konserwatystów, gdyż w ich mniemaniu nie dostarcza konkretnych wskazówek i wystarczających ograniczeń. W takim samym stopniu denerwuje ona radykałów, nie stanowi bowiem pożywki dla resentymentu, ani też nie daje nadziei na nagłe, rewolucyjne zmiany. Ale owa mglistość, wspólna dla Deweya i Emersona, jest przynależna temu, co Wallace Stevens i Harold Bloom nazywają „amerykańską wzniosłością”. Wzniosłość ta nadal niesie pokrzepienie pewnej niewielkiej części każdego pokolenia studentów. I oby nikomu z reformatorów szkolnictwa nie przyszło na myśl tego zmieniać.

*Przełożyła Alina Mitek-Dziemba*