

Jan Szczepański

Kryzys koncepcji uniwersytetu liberalnego

Przegląd Socjologiczny Sociological Review 11, 53-92

1957

Artykuł został zdigitalizowany i 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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JAN SZCZEPAŃSKI — ŁÓDŹ

KRYZYS KONCEPCJI UNIwersYTETU LIBERALNEGO

Treść: Wstęp. — Liberalna koncepcja uniwersytetu. — Społeczne podstawy liberalnej koncepcji uniwersytetu. — Zachwianie równowagi. — Dyskusja nad liberalną koncepcją uniwersytetu.

WSTĘP

Udział uniwersytetów w rozwoju kultury nowoczesnej, ich wpływ na rozwój nauki i doktryn społeczno-politycznych, na prądy polityczne, społeczne, literackie i artystyczne oraz na kształtowanie się opinii publicznej, ich udział w wychowaniu elity społecznej, kulturalnej i kadry zawodowej — od dawna budził zainteresowanie historyków, publicystów i badaczy życia społecznego. Literatura poświęcona uniwersytetom, ich dziejom i rozwojowi, refleksji nad ich ustrojem, formami pracy, zadaniami i powołaniem zawsze była bardzo bogata. Zainteresowanie uniwersytetami i zakres poświęconej im literatury nie wynikały tylko stąd, że pisali o nich profesorowie zastanawiający się nad własnymi warsztatami pracy, lecz przede wszystkim z ważności spełnianych przez nie zadań. W tej literaturze o uniwersytetach i w ogóle szkołach wyższych można wyróżnić kilka rodzajów: dokumentacja (spisy, sprawozdania itp.), monografie uczelni, ogólne studia historyczne, rozważania o dydaktyce i pracy naukowej, ogólne dyskusje o zadaniach, projekty reform, krytyka stanu uniwersytetów, dyskusje o ich roli w społeczeństwie itd.

Dyskusje o zadaniach i społecznej roli szkół wyższych rozwijają się przede wszystkim w okresach przełomowych, kiedy tworzą się nowe formy społeczne i uniwersytety wytworzone przez określone społeczeństwo historyczne przestają odpowiadać potrzebom nowego ustroju i same ulegają reformom. Tak było w okresie przejścia od społeczeństwa feudalnego do kapitalistycznego i tak jest również dzisiaj. Uniwersytety są wytworem społeczeństwa feudalnego, rozwinęły się w okresie jego roz-

kwitu, przeszły przez kryzys wraz z jego upadkiem, zostały zreorganizowane przez zwycięską burżuazję dla jej własnych celów i wobec przekształceń, którym ulega społeczeństwo kapitalistyczne, przeżywają znowu kryzys podstaw, celów i form pracy. Społeczeństwa kapitalistyczne przechodzą przez kryzys ustroju liberalnego i odrzucając wiele jego elementów z rozpaczliwą energią szukają dróg wyjścia, dokonując częściowych reorganizacji w swej gospodarce i życiu społecznym. Te procesy przemian są przyczyną kryzysu uniwersytetów.

Uniwersytety rzadko kiedy wyprzedzały swoją epokę w tworzeniu ogólnej koncepcji życia społecznego, w tworzeniu nowych prądów społeczno-politycznych i kulturalnych, podtrzymując zazwyczaj wartości ustalone i uznane. Np. zasadnicze idee Oświecenia i wiele wybitnych teorii naukowych w XIX wieku (zwłaszcza w Anglii) powstało poza ich murami. Rewolucyjne doktryny społeczne XIX wieku z marksizmem na czele również nie powstały w uniwersytetach. Podobnie i ideologie społeczne XX wieku. Wszystkie te ruchy bez wiedzy nagromadzonej przez uniwersytety nie byłyby możliwe, jednakże rozwinęły się poza nimi. Niektórzy pisarze rozważający problemy uniwersytetów uważają, że powinny one zawsze pozostawać w tyle o krok za dążeniami życia społecznego, gdyż jednym z ich zadań jest stwarzanie kryteriów oceny nowych form i treści przez to życie stwarzanych¹. Z drugiej jednak strony wiedza przez uniwersytety tworzona i gromadzona jest istotnym, a w naszym wieku coraz ważniejszym czynnikiem postępu społecznego i technicznego, coraz głębiej sięgającym w życie każdego człowieka. Wytwarza się więc taka sytuacja, że struktura uniwersytetów, formy organizacji, tok nauczania, ideały i metody wychowawcze pozostały w tyle za potrzebami społeczeństw kapitalistycznych przekształcających się szybko dzięki — między innymi — postępowi nauki dokonującemu się w uniwersytetach.

Zależność uniwersytetu liberalnego od społeczeństwa kapitalistycznego nie wyrażała się nigdy w prostym schemacie. Według zasadniczej koncepcji uniwersytet ten był autonomiczny i trzeba stwierdzić, że w znacznej mierze autonomia ta była faktem, a nie tylko hasłem. Zależność ta skomplikowała się szczególnie w XX w., a zwłaszcza po drugiej wojnie światowej. W XIX w. klasowy charakter uniwersytetów w państwach zachodnich nie budził wątpliwości. Skupiały one mło-

¹ A. Flexner, *Universities American, English, German*, „Oxford Univ. Press”, New York — London — Toronto 1930, s. 5: „But university should not be a weather vane, responsible to every variation of popular whim. Universities must at times give society not what society wants, but what it needs”.

dzień klas zamożnych, która z domu rodzinnego wyniosła atmosferę kulturalną i ideały społeczne, którymi przesiąknięte były i uniwersytety. Jednakże już po pierwszej wojnie światowej rosnąca złożoność procesów produkcji, złożoność instytucjonalnej organizacji życia społecznego, dochodzenie do znaczenia drobnomieszczanstwa i procesy demokratyzacji zmuszają do rozszerzenia społecznej bazy rekrutacji studentów, podważają klasową strukturę młodzieży studiującej. Do szkół wyższych wchodzi masowo młodzież inna, o innym przygotowaniu, mająca inne cele i ideały życiowe. Uniwersytet nie odpowiada jej potrzebom, nie zadowala jej aspiracji. Rozbieżność między tym, co uniwersytet daje, między jego ideałami i systemem wartości a dążeniami społeczeństwa, które posyła do niego swą młodzież, pogłębia się coraz bardziej, zjawiska kryzysu uniwersytetów występują coraz ostrzej.

Nie stawiam sobie tu zadania zbadania procesu kształtowania się uniwersytetu liberalnego ani przedstawienia rozwoju refleksji towarzyszącej temu procesowi. Jest wprawdzie zjawiskiem interesującym, że wielu współczesnych pisarzy sięga do pism ideologów kształtujących oblicze uniwersytetów w początkach XIX wieku², szukając w nich bądź to wyjaśnienia procesów, które zaszły, bądź też dróg wyjścia z aktualnych trudności. Chcę zastanowić się krótko nad cechami charakterystycznymi liberalnej koncepcji uniwersytetu, omówić zjawiska kryzysu tej koncepcji, zreferować charakterystyczne głosy w dyskusji nad tym kryzysem.

LIBERALNA KONCEPCJA UNIwersYTETU

Moglibyśmy słusznie zakwestionować tezę stwierdzającą istnienie uniwersytetów liberalnych jako uczelni jednorodnych, opierających się na identycznych założeniach, jednakowej strukturze, o jednakowej organizacji nauczania, metodach wychowawczych itd. Przecież nawet w jednym kraju, jak np. w Anglii, różnice między starymi uniwersytetami w Oxford i Cambridge a nowymi, powołanymi w drugiej połowie XIX wieku, były zawsze znaczne. Znaczne były także różnice między uniwersytetami niemieckimi, francuskimi i amerykańskimi. Są to oczywiście wątpliwości uzasadnione. Lecz z drugiej strony istniał cały szereg cech wspólnych charakteryzujących wyższe uczelnie w tych krajach i prawdą jest również, że wspólna im była idea uniwersytetu, zasadnicza koncepcja jego zadań i podstawowych warunków koniecz-

² Np. O. Vössler, *Humboldts Idee der Universität*, „Historische Zeitschrift”, t. CLXXIII; 1954, z. 2, s. 251–268.

nych do ich spełnienia. O tej właśnie idei uniwersytetu liberalnego, takiej jaka została przedstawiona w pracach Paulsena³, Flexnera⁴, Jaspersa⁵, Barkera⁶, Hessena⁷, Czeżowskiego⁸ i in., chcemy tutaj pomówić, gdyż ta to właśnie idea uniwersytetu pozbawiona podstaw społecznych, na których wyrosła, załamuje się w naszych oczach.

Czym jest uniwersytet według tej koncepcji? Jest niewątpliwie szkołą o najwyższym poziomie nauczania, jednakże jego cechą zasadniczą, wyróżniającą go od szkoły średniej i podstawowej, cechą decydującą o jego charakterze jest nie praca dydaktyczna, lecz ten fakt, że nie przekazuje on gotowej wiedzy, a jest warsztatem pracy badawczej zdobywającej wiedzę i tworzącej naukę. Ten właśnie fakt, że w uniwersytecie prowadzi się pracę badawczą, jest dla koncepcji liberalnej czynnikiem podstawowym, określającym pozostałe zadania i cele, jego organizację wewnętrzną, metody nauczania i wychowania młodzieży, stosunek do państwa i społeczeństwa. Liberalna koncepcja uniwersytetu jest nierozłącznie związana z liberalnymi poglądami na naukę, jej istotę, zadania i cele. „Zadaniem uniwersytetu — pisał Jaspers — jest szukanie prawdy przez społeczność badaczy i uczniów”⁹, a „ponieważ prawdy należy szukać przez naukę, więc badanie naukowe jest podstawą uniwersytetu”¹⁰. Zatem „w uniwersytecie ludzie są skupieni w instytucji zawodowej, której celem jest szukanie prawdy przez naukę oraz jej przekazywanie”¹¹. Tę myśl z całym naciskiem podkreśla Hessen mówiąc: „Uniwersytet nie jest przeto po prostu zakładem nauczania, choćby wyższego typu, lecz ogniskiem badań naukowych i tylko w miarę rozwijania swej działalności naukowej jest także wyższą szkołą naukową”¹².

Z drugiej strony rozwój społeczeństwa kapitalistycznego wymagał coraz większej ilości ludzi na najwyższym poziomie przygotowania zawodowego. Coraz głębiej wkraczająca w każdą dziedzinę życia społecznego nauka wymagała coraz dalej idącej specjalizacji. W tych warunkach kształtowała się idea uniwersytetu spełniającego te wszystkie zadania. Idea ta znalazła najpełniejszą realizację w uniwersytetach niemiec-

³ F. Paulsen, *Die deutschen Universitäten*, Berlin 1902.

⁴ Flexner, *op. cit.*

⁵ K. Jaspers, *Die Idee der Universität* (I wyd. 1923) II wyd., Berlin 1946.

⁶ E. Barker, *Uniwersytety brytyjskie*, London 1948.

⁷ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki* (I wyd. 1923) II wyd., Warszawa 1935.

⁸ T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń 1946.

⁹ Jaspers, *op. cit.*, wyd. 1946.

¹⁰ Tamże, s. 11.

¹¹ Tamże, s. 10.

¹² Hessen, *op. cit.*, wyd. 1935, s. 362.

kich. F. Paulsen słaWił je właŝnie za to, że stały się ogniskiem twórczych badañ naukowych, że skupiły w swych murach wybitnych uczonych, że najwybitniejsze postaci historii filozofii i nauki niemieckiej oraz wielu wybitnych pisarzy było właŝnie ich profesorami, że rozwijając naukę stworzyły właŝciwà harmonię miêdzy przekazywaniem ogólnej kultury, specjalizacji naukowej i wiedzy zawodowej, że kształtowały jednolity pogląd na ŝwiat, uznany przez klasy panujàce, i w jego duchu wychowywały młodziê. Niewàtpliwie nie we wszystkich stwierdzeniach Paulsena zawarta była racja i przesada tego hymnu pochwalnego wynikała z przynalêžności autora do tak doskonałej instytucji. Uniwersytety niemieckie wydały Kanta i Hegla, wykładał w nich Schiller i Schleiermacher, Ranke, Helmholtz i Max Weber. Nie było w Niemczech, tak jak w Anglii, wybitnych uczonych pracujàcych poza uniwersytetami. Prawdà było równieŝ, że wychowywały młodziê tych klas, które ją do uniwersytetów posyłały, w duchu ideałów przez te klasy akceptowanych i że ta zgodność miêdzy ideałami wychowawczymi i społecznymi postulowanymi przez uczelnie a realizowanymi w ŝyciu przez klasy panujàce w społeczeństwie niemieckim podnosiła niezwykle skuteczność ich oddziaływania wychowawczego.

U podstaw ideologii społecznej i filozofii uniwersyteckiej uczelni liberalnych leŝało hasło wolności. Tak jak całe społeczeństwo kapitalistyczne, tak i jego uniwersytety opierały się o swoiŝcie pojmovanà zasadę wolności. Nie brak pisarzy wskazujàcych, że dopiero realizacja tej zasady przenikajàc wszystkie dziedziny pracy uniwersyteckiej stworzyła nowoczesny uniwersytet liberalny i doprowadziła go do ŝwietności. W czym — według tych pisarzy — wyrażała się realizacja zasady wolności w ŝyciu uniwersytetu?

Podstawowym zadaniem uniwersytetu jest rozwijanie nauki i dlatego pierwszym prawem kaŝdego jego pracownika winna być wolność prowadzenia badañ naukowych. Istnieć moŝe tylko jedna forma kontroli nad tymi badaniami, a mianowicie kontrola opinii specjalistów zabierajàcych głos w dyskusji nad ogłoszonymi ich wynikami. Przekazujàc wyniki swych badañ uczoney uczynił to w oparciu o wolność nauczania, gdyŝ to, co mówił, z zasady nie miało podlegàć niczyjej kontroli. Student natomiast winien cieszyć się wolnością uczenia się, nie być krêpowany ustalonymi przepisami ani ustalonym tokiem studiów i z wykładów uniwersyteckich wybierać te, które go interesujà. Teoretycy uniwersytetu liberalnego podkreślali, że studia uniwersyteckie z istoty swej nie mogà być uregulowane ŝadnym programem. „Jeŝeli wykład kursu naukowego — pisał Hessen — jest tylko komunikowaniem wyników

badania naukowego, to oczywiście nie powinien być niczym krępowany oprócz wymagań wypływających z samej istoty pracy badawczej. Żadne programy i żadne przepisy nie zdołają przewidzieć, dokąd właśnie doprowadzi uczonego wewnętrzna logika jego pracy naukowej. Nie ma też dla ducha nauczania uniwersyteckiego nic zgubniejszego nad cechujący szkoły specjalny zwyczaj wykładania przez profesorów z roku na rok tego samego kursu, prowadzenia ciągle tych samych zajęć w pracowni i seminarium. Nauczanie uniwersyteckie nie jest sumą jednakowych, powtarzanych z roku na rok zajęć stałego typu, lecz spójnią najróżnorodniejszych kursów i zajęć, odbijających w swej różnolitości, której przewidzieć nie zdoła żaden program, w swej ruchomej płynności najdrobniejsze wahania myśli naukowej, odpływy i przyływy zmieniającego wciąż swój poziom i łożysko potoku twórczości naukowej”¹³.

Taka koncepcja nauczania zakładała, że student uniwersytetu jest człowiekiem w pełni dojrzałym, umiejącym korzystać z całokształtu wiedzy podawanej w uniwersytecie. Uniwersytet w odróżnieniu od innych szkół specjalnych i zawodowych oddziałuje na ucznia całością swojej nauki, pełnią wiedzy reprezentowanej przez wszystkie wydziały i katedry; „uniwersytet ma na względzie nie tylko zespół uczniów i uczących (*universitas scholarium et doctorum*), lecz organiczną spójnię samej nauki (*universitas scientiarum*). Tylko tam, gdzie reprezentowane są wszystkie nauki, gdzie ich pełnia zabezpiecza możliwość ścisłego ich współdziałania i współpracy, wykład może mieć rzeczywiście charakter naukowy”¹⁴. Jedność uniwersytetu, jedność wszystkich nauk w nim reprezentowanych jest zasadniczym momentem liberalnej koncepcji uniwersytetu, gdyż zapewnia ona spełnienie podstawowych zadań naukowych i pedagogicznych. Ta właśnie całość nauki jest podstawą wychowawczego oddziaływania na studentów.

„Zgodnie z tą ideą — pisał Jaspers — uczniowie są samodzielnymi, w pełni za siebie odpowiedzialnymi myślicielami, idącymi krytycznie za swoimi nauczycielami”¹⁵, a „wychowanie w uniwersytecie jest — zgodnie ze swoją istotą — wychowaniem sokratycznym. Studenci nie są dziećmi, lecz dorosłymi. Posiadają oni dojrzałość pełnej odpowiedzialności za siebie. Nauczyciele nie dają im żadnych wskazówek i żadnego kierownictwa osobistego. Wolność — wysokie dobro, które może być zdobyte przez samowychowanie jednostki w atmosferze uniwersy-

¹³ Tamże, s. 366.

¹⁴ Tamże, s. 365.

¹⁵ Jaspers, *op. cit.*, s. 9.

tetu — zginie, jeżeli wprowadzimy do uniwersytetów ten typ wychowania, który przejawiał się w zakonach, szkołach kadetów, w wychowaniu janczarów¹⁶. Liberalna koncepcja uniwersytetu wymagała od studentów wysokich zdolności, gdyż — jak pisał Jaspers — „niezdolna masa studentów wepchnęłaby najlepszych profesorów w nieskuteczne zajęcia szkolne”¹⁷.

Specjalna była rola profesorów według tej idei uniwersytetu. Ideał profesora mogącego sprostać swoim obowiązkom określił Paulsen następująco: „Ideałem wykładowcy uniwersyteckiego [...] byłby człowiek z jednej strony władający przedmiotem jak samodzielny myśliciel i badacz, z drugiej strony jak nauczyciel umiejący zaszczerpić swoim uczniom ducha badań naukowych i przyciągnąć najbardziej uzdolnionych z nich do uczestnictwa w pracy naukowej. Do spełnienia tych warunków konieczne są: erudycja, czyli bogaty zasób wiedzy naukowej, i doskonale opanowanie metod naukowych oraz zdolność patrzenia na rzeczy z właściwego punktu widzenia i wnoszenia w pracę naukową własnych idei. Ten tylko będzie doskonałym wykładowcą uniwersyteckim, kto w wysokim stopniu posiada obie te cechy. Lecz jeszcze jedno trzeba założyć. Zgodnie ze znanym określeniem Katona: orator est vir bonus dicendi peritus — profesor uniwersytetu powinien być człowiekiem wysokiej moralności, umiejącym zaszczerpić w dusze uczniów wysokie dążenia, a przede wszystkim dążenie do zrozumienia istoty rzeczy, dumną niezależność myśli, szlachetną skromność przejawiającą się w braku pychy i próżności”¹⁸.

Pedagogiczne obowiązki profesora połączone były z jego podstawową funkcją: rozwijaniem nauki, i z niej wynikały, jak to określił Hessen: „On nie naucza swego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swe poglądy naukowe, dlatego też nazywa się profesorem (od łacińskiego profiteor). Uczeń nie uczy się po prostu, lecz zajmuje się nauką, jest on studiosus. Obaj według pięknego wyrażenia niemieckiego „treiben Wissenschaft”, tj. posuwają naukę naprzód. Nauczanie i badanie łączą się tutaj, dotyczy to zaś zarówno studentów, przystępujących przez studia w uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez swoje badania nigdy nie kończące się nauczanie”¹⁹. Zadaniem wykładów i ćwiczeń uniwersyteckich miało więc być nie tylko przekazanie pewnej ilości gotowej usystematyzowanej wiedzy, lecz

¹⁶ Tamże, s. 50.

¹⁷ Tamże, s. 91.

¹⁸ Paulsen, *op. cit.* (przekład rosyjski), Petersburg 1904, s. 148, 149.

¹⁹ Hessen, *op. cit.*, s. 362.

wprowadzanie do istniejących w nauce zagadnień i nauczania metody ich samodzielnego rozwiązywania. Określając dydaktyczne cele uniwersytetu ideologowie liberalni chętnie powtarzali sformułowanie Schleiermachera: „Zadaniem uniwersytetu jest budzenie w młodzieży idei nauki, pomoc w opanowaniu przez nią tej dziedziny wiedzy, której każdy z nich chce się specjalnie poświęcić, tak iżby każdy poszczególny przedmiot nauczyli się rozpatrywać w jego najbliższych wzajemnych stosunkach naukowych, mając stale na widoku spójnię i całość wiedzy, iżby stopniowo wyrobili w sobie zdolność samodzielnego badania, odkrywania i formułowania prawdy”²⁰.

Ideal profesora mogącego spełniać tak określone zadania wymagał długiego procesu wychowywania, kształcenia i specjalnego doboru. I stąd także, z tej postulowanej konieczności dobierania ludzi gwarantujących, że będą służyli najlepiej interesowi nauki, a nie innym celom pozanaukowym, wyprowadzono niezmiernie dla liberalnej koncepcji ważne hasło autonomii uniwersytetów. Hasło to było rozumiane różnie: jako niezależność od władz państwowych w administrowaniu uniwersytetami, jako niezależność profesora w głoszeniu wyników własnych badań i poglądów, jako autonomia moralna uniwersytetów wynikająca z ich służby prawdzie, jako prawo do ustalania kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności, jako prawo do niezależnego dobierania członków profesorskiej korporacji. Analizując tezę głoszącą autonomię uniwersytetów znajdziemy tam wszystkie te elementy²¹. Dla zwolenników tej idei podstawowym uzasadnieniem wolności i autonomii uniwersytetów było jednak powołanie się na istotne cechy twórczości naukowej. „Z istoty uniwersytetu — pisał Hessen — jako ogniska wiedzy naukowej, swobodnie badającego i wykładającego prawdę, wynikają w sposób naturalny jego samorząd i samouzupelnienie. I rzeczywiście, nie ma nic bardziej sprzecznego z ideą uniwersytetu niż system biurokratycznego zarządu i opieki ze strony państwa lub Kościoła. Uniwersytet jeszcze w mniejszym stopniu niż szkoła, przekazująca tylko, a nie tworząca naukę, może być zarządzany z zewnątrz. Zmuszona do organizowania się, stosownie do przepisów autorytetu obcego nauce, twórczość naukowa przestaje być twórczością, ponieważ jest ona z istoty swej autonomią, tj. podleganiem własnemu prawu”²².

Jak więc według tej koncepcji przedstawia się stosunek uniwersytetu do państwa i polityki? Zreferowane niżej poglądy najlepiej odbijają

²⁰ Tamże, s. 365.

²¹ Zob. zbiór artykułów pt. *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933.

²² Hessen, *op. cit.*, s. 384.

złudzenia ideologów liberalnej koncepcji uniwersytetu oraz klasową ograniczoność ich poglądów. „Uniwersytet — stwierdza Jaspers — zawdzięcza swoje istnienie politycznemu światu, w którym panuje zasadnicza wola, aby gdzieś dokonywało się czyste, niezależne i wolne od obcych wpływów badanie prawdy”²³. Państwo i społeczeństwo powołują uniwersytet i zapewniają mu byt materialny, lecz leży w ich interesie, aby uniwersytet służył tylko czystej nauce. Liberalna teoria uniwersytetu zakłada również liberalną teorię państwa i społeczeństwa. Z nich wypływał także postulat apolityczności uniwersytetu. „Polityka — pisał Jaspers — wchodzi do uniwersytetu nie jako czynnik walki, lecz tylko jako przedmiot badań”²⁴.

Stąd liberalna koncepcja uniwersytetu nie dopuszcza kontroli państwa i partii politycznych nad tokiem pracy naukowej i pedagogicznej, nad administracją i powoływaniem profesorów. Wszystkie te sprawy regulować może najlepiej tylko samorząd uniwersytetu. „Troska o to, aby wolność nauczania i uczenia się nie wyradzała się w samowolę, ustalanie porządku w studiach nad poszczególnymi naukami i wymagań w przechodzeniu kursu uniwersyteckiego, wszystko to może być tylko sprawą samego uniwersytetu jako autonomicznego związku uczonych, gdyż jedynie wówczas ograniczenia wolności będą wynikały z potrzeb samej nauki, tj. będą nie tyle ograniczeniami wolności nauki, ile raczej własnymi jej wyznacznikami. Samorząd uniwersytetu, czyli jego autonomia, wynika niezbędnie z istoty uniwersytetu jako ogniska wiedzy naukowej. Należy tu nie tylko prawo samorządu w ciasnym znaczeniu (wyznaczanie przedmiotów nauczania, planu studiów, organizacja zakładów naukowo-pomocniczych, wybór ciała zarządu), lecz także i prawo samouzupelnienia (wybór profesorów i nauczycieli, udzielanie stopni naukowych). Uniwersytet jest w dosłownym znaczeniu tego wyrazu »własnotrwałym związkiem« (self-perpetuating body), który w samym sobie dźwiga podstawę swego istnienia, a swą zdolnością przedłużania swego bytu symbolizuje niejako wieczysty potok ucieleśnianej przezeń nauki”²⁵.

Lecz nie tylko tak rozumiano zasadę autonomii uniwersytetu. Z zasadniczej jego funkcji — poszukiwania prawdy — wynikała również jego autonomia moralna i jego moralny autorytet w społeczeństwie. Ten autorytet moralny, o którym Paulsen pisał, że wynikał stąd, iż w uniwersytetach powstawały teorie etyczne, a filozofowie uniwersyteccy tworzyli pogląd na świat, akceptowany następnie przez naród, nadawał uni-

²³ Jaspers, *op. cit.*, s. 109.

²⁴ Tamże, s. 120.

²⁵ Hessen, *op. cit.*, s. 368.

wersytetom szczególne dostojęństwo. „Dostojęństwo to płynie — mówił Twardowski — nie tylko z sędziwego wieku i chlubnych tradycji uczelni, noszących tę nazwę, ma ono swe źródło w samej idei uniwersytetu, która się z biegiem czasu ustaliła i która wyznacza mu funkcję, jaką on ma pełnić w życiu zbiorowym współczesnej ludzkości i rozlicznych jej odłamów narodowych. Według tej idei zadaniem uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności jej dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa zarówno pod względem merytorycznym, jak i pod względem metodycznym. Ciąży na uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeprawcie, siłą argumentów. W tym właśnie uwydatnia się charakter obiektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i że jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej prawdopodobnych. Służąc temu celowi uniwersytet istotnie promienieje dostojęństwem, spływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa — tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które mogą przypaść człowiekowi w udziale”²⁶.

Stąd tylko jeden krok do przypisania uniwersytetom funkcji stwarzania kryteriów ocen zjawisk i prądów kultury. Ernest Barker pisał o uniwersytetach brytyjskich: „Są one ostoją wolności myśli i swobodnego jej wyrażania. Są twierdzami stojącymi na straży poziomu cywilizacyjnego i tych podstawowych zasad estetyki i prawdy, które są prawem rządzącym życiem umysłowym”²⁷.

Tak w zarysie przedstawiają się zasadnicze cechy idealnego uniwersytetu liberalnego, zabsolutyzowanego i podniesionego do godności uniwersytetu w ogóle, idei uniwersytetu.

²⁶ K. Twardowski, *O dostojęństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.

²⁷ Barker, *op. cit.*, s. 28.

SPOŁECZNE PODSTAWY LIBERALNEJ KONCEPCJI UNIwersYTETU

Postawmy pytanie, jakie były społeczne podstawy tej koncepcji. W jakim społeczeństwie się ona zrodziła i w jakim została wprowadzona w życie? Najbliższe tego ideału były niewątpliwie niemieckie uniwersytety drugiej połowy XIX i początków XX wieku, dalej wymienić trzeba wszystkie kraje Europy środkowej pozostające pod ich urokiem. Również wyższe szkoły w Anglii na przełomie XIX i XX w. po dłuższym procesie rozwojowym przekształciły się z uniwersytetów helleńsko-chrześcijańskich w liberalne²⁸. Proces taki dokonał się także w Stanach Zjednoczonych. Również we Francji, zwłaszcza po r. 1871, uniwersytety rozbite i zbiurokratyzowane przez Napoleona zbliżyły się poważnie do uczelni niemieckich.

Uniwersytet liberalny był i jest niewątpliwie uniwersytetem klasowym. Z wyjątkiem Anglii i Stanów Zjednoczonych we wszystkich krajach europejskich uniwersytety utrzymywane były przez państwo zapewniające im materialne podstawy działalności. A więc te klasy, które miały w swych rękach aparat państwowy, czuwały także nad tym, aby uniwersytety nie przekroczyły zakreślonych granic ich autonomii. W Anglii, gdzie uczelnie stare utrzymywały się z własnych funduszy, ten proces zależności od klas panujących był tylko bardziej skomplikowany i dokonywał się nie poprzez aparat państwowy, lecz mechanizm społecznego mecenatu czy też bezpośrednie postawienie uniwersytetów w roli wielkich posiadaczy. W Stanach Zjednoczonych główną podstawą finansową uniwersytetów były własne dochody i prywatne dotacje.

Nie stawiając tu sobie za zadanie krytykę liberalnej idei uniwersytetu, lecz przedstawienie procesu jej załamania, rozpocznę od omówienia struktury klasowej młodzieży, która w tych uniwersytetach się kształciła. Dostęp do uniwersytetu w XIX wieku był, w przeciwieństwie do wieków średnich, bardzo utrudniony. Jego rola w życiu społeczno-politycznym niesłychanie wzrosła. Po prostu był zbyt ważny i dawał do ręki narzędzie odgrywające w społeczeństwach kapitalistycznych zbyt wielką rolę, a mianowicie naukę, by można było do niego dopuścić wszystkich chętnych bez żadnej kontroli. Lecz w „wolnym” społeczeństwie nie stawiano na tej drodze bezpośrednich zakazów. Wytworzył się natomiast swoisty system barier, w którym najważniejsze były: bariera wykształcenia naukowego w szkole średniej i bariery ekonomiczne, oprócz

²⁸ Tak charakteryzuje ten proces W. Moberly, *The Crisis in the University*, London 1949.

zawsze działających barier społecznych²⁹. Cały ten system skutecznie odsuwał od wyższego wykształcenia młodzież klas niższych, a przede wszystkim niepożądane elementy z jej szeregów.

Szybki i wszechstronny rozwój nauki w XIX w. powodował, że kandydatom do uniwersytetów stawiano coraz wyższe wymagania. Rozrastał i komplikował się system szkolnictwa i przedłużała droga wiodąca od szkoły elementarnej przez średnią do wyższej. Profesor, wzbogacający naukę i wykładający stan ostatnich badań, musiał żądać od słuchacza dobrego przygotowania ogólnego. Dlatego różne ustalające się w różnych państwach systemy przyjmowania do uniwersytetów, czy to oparte na egzaminach maturalnych w szkole średniej, czy na egzaminach wstępnych, czy też na ich kombinowaniu i uzupełnianiu, spełniały jeden cel: do uniwersytetu przyjmowano tylko posiadających odpowiedni zasób wiadomości lub też odpowiednie świadectwo gwarantujące formalnie posiadanie tej wiedzy. Była to pierwsza bariera połączona ściśle z barierą ekonomiczną, gdyż zdobycie średniego wykształcenia było procesem dość kosztownym. Studia uniwersyteckie były jeszcze bardziej kosztowne. Opłaty, pobyt w mieście uniwersyteckim, zakup książek i wiele innych wydatków związanych ze studiami odsuwały skutecznie młodzież klas ekonomicznie słabych.

F. Paulsen w cytowanej już książce, w rozdziale pt. „Jakie klasy społeczne kształcą się w uniwersytetach”, daje taki obraz społecznej struktury studiującej młodzieży:

Jeszcze w początkach XIX wieku E. Arndt słauił demokratyczny duch niemieckich uniwersytetów, w których syn najbiedniejszych rodziców swoimi zdolnościami i zaletami charakteru mógł wybijać się na przodujące miejsce. Jednakże — pisze Paulsen — później nastąpił proces odwrotny, grupy młodzieży klas posiadających i arystokratycznych zaczęły się oddzielać od całości młodzieży, a równocześnie zwężał się krąg rekrutacji. Wpływały na to zwiększone wydatki na studia i przedłużanie się czasu studiów średnich i wyższych, powodujące, że coraz liczniejsza klasa robotnicza nie mogła wysyłać swoich dzieci do uniwersytetów. Paulsen cytuje następującą statystykę, która przedstawia społeczne pochodzenie studiującej młodzieży w uniwersytetach pruskich w latach 1887—1890 i w uniwersytetach badeńskich w latach 1869—1893³⁰.

²⁹ Np. ustawa wykluczająca w Niemczech cesarskich socjaldemokratów z uniwersytetów.

³⁰ Paulsen, *op. cit.*, s. 115.

Rodzice studentów	uniwersytety	
	pruskie	badeńskie
Kupcy, bankierzy, właściciele hoteli	2416	907
Przemysłowcy, rzemieślnicy	1981	1116
Właściciele gospodarstw wiejskich	1613	715
Nauczyciele bez wykształcenia uniwersyteckiego	1099	487
Duchowni	890	238
Urzednicy z uniwersyteckim wykształceniem	888	811
Lekarze	471	251
Nauczyciele z uniwersyteckim wykształceniem	416	195
Rentierzy	351	362
Wielcy właściciele ziemscy	253	39
Aptekarze	185	89
Oficerowie, członkowie domów panujących	127	87
Robotnicy	12	—
Niżsi urzednicy	9	278
Artyści, muzycy, dziennikarze	—	69
Inni	149	—
Razem	12709	6201

Oczywiście, nie znając liczebności tych kategorii w ramach całej ludności nie możemy stwierdzić dokładnie, jaki odsetek całej kategorii stanowili studenci uniwersytetu. Jednakże i ta tabelka pozwala nam stwierdzić, że uniwersytety były klasowo prawie jednorodne, że przedstawiciele klas pracujących fizycznie i niższych warstw drobnomieszczactwa stanowili tu tylko promille ogólnej liczby.

Tak więc w uniwersytetach liberalnych w XIX w. dokonała się ścisła selekcja społeczna nie znana wiekom średnim, gdzie pauperes stanowili zawsze poważną część studiujących. Do XVIII w., zwłaszcza na wydziałach teologicznych, większość studentów pochodziła z rodzin niezamożnych. Cały szereg wybitnych myślicieli niemieckich XVIII wieku, jak Kant, Fichte, Herder, Winckelmann, pochodziło z biednych rodzin, które w XIX wieku na pewno nie mogłyby marzyć o studiach dla swoich synów. W miarę krystalizowania się koncepcji uniwersytetu burżuazyjnego wzrastają bariery zmierzające do odsunięcia klas niższych od wykształcenia. Tzw. wolne zawody i ich zinstytucjonalizowane organizacje czuwają nad tym, by do nich rekrutowała się tylko młodzież klas wyższych. Np. zrzeczenia lekarzy przeciwstawiają się dopuszczeniu do studiów medycznych młodzieży z tzw. szkół realnych. Również w kołach uniwersyteckich, w prasie i opinii kształtowanej przez klasy i warstwy panujące wyraża się pogląd, że demokratyzacja uniwersyte-

tów oznaczałoby obniżenie poziomu kulturalnego, zanik dobrych obyczajów. Uniwersytety powinny kształcić elitę kulturalną i rządzącą, która swoim przykładem i poziomem kształtuje oblicze kulturalne całego narodu, a więc nie można do niej dopuszczać ludzi nie stojących na wysokim poziomie.

Te tendencje działały skutecznie, jak o tym świadczy przytoczona statystyka, tym bardziej że samo ukończenie uniwersytetu w społeczeństwie kapitalistycznym nie dawało jeszcze stanowiska i chleba. Lekarz i prawnik musieli powoli zdobywać praktykę, nauczyciel czasami długo czekać na wolne miejsce. Ta świadomość i perspektywa również hamowała dopływ młodzieży z klas pracujących i niezamożnych. Jednak wobec tego, że całkowite odepchnięcie młodzieży z klas biednych byłoby stratą wielu wybitnych talentów oraz chcąc utrzymać mit, że do aparatu rządzącego mają dostęp zdolni przedstawiciele wszystkich klas, a zatem że służy on wszystkim klasom jednakowo, klasy panujące w społeczeństwie kapitalistycznym zawsze utrzymywały wąską ścieżkę, którą mogli wstępować do uniwersytetu synowie drobnych chłopów, robotników, niższych warstw drobnomieszczaństwa, korzystający ze stypendiów, burs i różnych zapomóg. Mimo to w drugiej połowie XIX wieku, prawie do czasu pierwszej wojny światowej, uniwersytety w krajach kapitalistycznych były klasowo jednorodne skupiając w olbrzymiej przewadze młodzież klas posiadających. Odpowiednio również przedstawiała się klasowa struktura ciała profesorskiego, do którego w tym czasie tylko wyjątkowo trafiali ludzie pochodzący z nizin społecznych.

Na gruncie tej jednorodności społecznej uniwersytetów w społeczeństwie kapitalistycznym idea uniwersytetu liberalnego doszła do rozkwitu. Wszystkie postulaty wysuwane przez liberalną koncepcję mogły tu wchodzić w życie i stwarzać pozory wartości bezwzględnych, a nie klasowych, gdyż nie było nikogo, kto by je podważał. Zasady wolności nauczania, wolności badań naukowych, wolności uczenia się, autonomii, samouzupelniania itp. mogły tu funkcjonować bez zagrożenia jakichkolwiek wartości czy interesów klas panujących. Sytuacja w krajach kapitalistycznych była zupełnie różna od sytuacji np. w Rosji carskiej, gdzie policyjny nadzór nad uniwersytetami i jedyńowładztwo przeciwstawiające się tendencjom liberalnym w sposób niejako naturalny popychały młodzież na drogę rewolucyjną, a profesorów ku liberalizmowi. Uniwersytet liberalny pozostawał w harmonii z zasadniczymi cechami klas, które go stworzyły i które wysyłały do niego swoją młodzież, wiedząc, że ani badania naukowe, ani nauczanie nie będą naruszały podstawowych wartości i interesów tych klas. Wszystkie dyskusje i walki prądów

umysłowych toczące się w uniwersytetach i życiu kulturalnym pozostającym pod ich wpływem nie naruszały ani idei, ani interesów traktowanych przez klasy panujące jako żywotne i istotne dla ich dalszego bytu.

Ta właśnie harmonia między zasadniczymi dążeniami i cechami ustroju kapitalistycznego a cechami i dążeniami uniwersytetów liberalnych była jednym ze źródeł ich rozkwitu. Teza ta stawiana jest obecnie przez wielu autorów i różnie formułowana. Adolf Löwe w książce omawiającej proces przekształceń uniwersytetów brytyjskich³¹ wskazuje właśnie na tę harmonię między liberalnym uniwersytetem a liberalnym społeczeństwem jako na podstawowy warunek ich dobrego funkcjonowania. Stwierdza, że w ciągu pół wieku poprzedzającego pierwszą wojnę światową uniwersytety brytyjskie osiągnęły wielki sukces pedagogiczny, dając połączenie ogólnego wykształcenia kulturalnego, zawodowo-technicznego i moralnego. Wykształcenie kulturalne daje podstawy zrozumienia i interpretacji przyrody i społeczeństwa, wykształcenie zawodowe dawało specjalizację konieczną do życia w społeczeństwie opartym na podziale pracy, a wychowanie moralne kształtowało postawy psychiczne i wpajało kryteria wartości zgodne z obowiązującymi w społeczeństwie wzorami. Przede wszystkim uniwersytety brytyjskie dokonały syntezy wykształcenia kulturalnego i zawodowego. Symbolem tej syntezy były oksfordzkie „Greats”³². Profesor Clarke (w *Historical Determinants of English Education*) opisał ten proces, w którym humanistyczno-klasyczne wykształcenie przekształciło się w XVIII i XIX wieku w zawodowe wychowanie elity rządzącej. Była to elita rządząca w społeczeństwie liberalnym, którego cechami charakterystycznymi były: minimum centralnego regulowania, pozostawienie spraw życia zbiorowego działalności jednostek. Löwe uważa, że cechą istotną tego społeczeństwa był nie skrajny indywidualizm, lecz ogólna tendencja do tworzenia dobrowolnych zrzeszeń. Od partii politycznych do organizacji parafialnych całe życie publiczne przebiegało w takich samorządnych zrzeszeniach, wyrastających spontanicznie i rządzonych według zasad demokratycznego przewodnictwa. Przewodnictwo w tych zrzeszeniach można było zdobyć przez odwoływanie się do racjonalnych i moralnych motywów większości. I właśnie tego rodzaju przywódców wychowywały dawne uniwersytety brytyjskie,

³¹ A. Löwe, *The Universities in Transformation*, London 1940.

³² „Greats” — Spopularyzowana nazwa określająca „Literae Humaniores”, czteroletnie studia humanistyczne obejmujące języki, literaturę, filozofię i historię starożytnej Grecji i Rzymu (Barker, *op. cit.*).

dając syntetyczny pogląd na życie kulturalne i polityczne, rozwijając te zdolności umysłowe, których wymagały stanowiska kierownicze w takim społeczeństwie. Löwe podkreśla, że zajmowanie się przede wszystkim cywilizacją grecką dawało dobre przygotowanie, gdyż w obu cywilizacjach wielką rolę grała racjonalna i moralna autonomia jednostki i w obu cywilizacjach podstawą porządku społecznego było kierownictwo uprzywilejowanej mniejszości, akceptowane przez większość. Jednakże podstawą sukcesu uniwersytetów było to, że przenikał je ten sam duch i uznanie dla tych samych wartości, które przepajały życie publiczne kraju. Uniwersytety w swojej pracy wychowawczej rozwijały te postawy i skłonności, które formował i dom rodzinny, szkoła średnia i opinia publiczna.

Wywody Adolfa Löwe charakteryzujące społeczeństwo angielskie nie są w pełni uzasadnione. Słuszne w jego twierdzeniach jest to, że uniwersytet liberalny pozostawał w zgodzie z istotnymi tendencjami społeczeństwa burżuazyjnego, wychowywał dla niego elitę umysłową i kierowniczą. Sukces jego metod wychowawczych wynikał stąd, że przychodziła do niego młodzież przynosząca z domu rodzinnego i szkoły średniej wysoki poziom kultury ogólnej, znajomość kultury klasycznej, znajomość języków i przeniknięta tymi samymi ideałami społecznymi, które panowały w uniwersytetach.

Oczywiście mowa tu ciągle o pewnym typie idealnym procesu zachodzącego w społeczeństwie kapitalistycznym, który w rzeczywistości wykazywał różne odchylenia, przyjmował różne kształty. Sądzę jednak, że we wszystkich odmianach tego procesu, jaki występował w różnych państwach, zasadnicze cechy i tendencje tego procesu były zgodne z przedstawionym tu obrazem.

Z tego, co powiedzieliśmy, wynika, że kiedy zmienił się stan społeczeństwa kapitalistycznego, zachwiać się musiała także równowaga między nim a uniwersytetami i to zachwianie musiało wprowadzić poważne zmiany. Tak się rzeczywiście stało. Już na przełomie XIX i XX w. wystąpił cały szereg zjawisk zarówno w rozwoju nauki i techniki, jak i w życiu społecznym, który odbił się poważnie w życiu uniwersytetów. Rozwój imperializmu, zaostrenie walk społecznych, rozwój zarówno klasy robotniczej, jak i drobnomieszczaństwa zmieniły obraz społeczeństwa, wywołały inne dążenia, stworzyły nowe potrzeby, wobec których tradycyjne schematy pracy uniwersyteckiej okazały się niewystarczające. Zarysowały się różne zjawiska, które dojrzewając wywołały kryzys liberalnej koncepcji uniwersytetu.

ZACHWIANIE RÓWNOWAGI

Literatura poświęcona opisowi i analizie kryzysu społeczeństwa kapitalistycznego oraz ideologii liberalnej jest olbrzymia i na ogół znana, tak że nie będę opisywał tych zjawisk szczegółowo. Zwrócę tylko uwagę na te procesy, które najgłębiej odbiły się w życiu i pracy uniwersytetów. Liberalna koncepcja społeczeństwa ugruntowała się w tym okresie przedimperialistycznym, kiedy rozwój państw kapitalistycznych gwarantował poczucie względnego bezpieczeństwa politycznego, a wzrastający szybko — wskutek rozwoju przemysłu i eksploatacji kolonialnej — dochód narodowy łagodził ostrość walk społecznych. Również intensywna kolonizacja i emigracja do terytoriów w Ameryce i innych krajów zamorskich zmniejszała ostrość walk klasowych. Lecz powstanie i rozwój imperializmu przyniosły ze sobą wzrost antagonizmów między państwami kolonialnymi i załamały podstawy mieszczańskiej wiary w postęp i pokojowy rozwój społeczeństwa. Mieszczański obraz świata i pogląd na społeczeństwo jako na twór harmonijny, w którym dążenie jednostek do zaspokojenia swoich potrzeb poprzez niczym nie skrępowaną inicjatywę prowadzi do szczęścia wszystkich i podobnie wolna konkurencja między narodami prowadzi do harmonijnego współżycia ludzkości, uległ załamaniu w ostatnich latach XIX wieku. Coraz silniejszy rozwój wielkiego przemysłu i handlu, skupionych w rękach monopoli, komplikująca się międzynarodowa sytuacja polityczna, wzrastająca rola aparatu państwowego w życiu narodów i coraz bardziej złożona instytucjonalizacja życia społecznego przekształcały to społeczeństwo, które wytworzyło liberalną koncepcję uniwersytetu, a zarazem stwarzały nowe potrzeby na coraz większe ilości specjalistów o wyższym wykształceniu — nauczycieli wszelkich różnicujących się typów szkół, urzędników administracji, techników, kupców, kierowników fabryk, biur itp.

Procesy te wystąpiły szczególnie ostro po pierwszej wojnie światowej, która wstrząsnęła podstawami społeczeństwa kapitalistycznego. Zwycięstwo Wielkiej Rewolucji Październikowej w Rosji, fala rewolucji w Europie środkowej, narodziny ruchów narodowowyzwoleńczych w koloniach i krajach zależnych oraz występujący w kilka lat po wojnie ostry kryzys gospodarczy zburzyły do reszty poczucie bezpieczeństwa i harmonii społecznej, jakie dotychczas mogły się jeszcze zachować w społeczeństwach burżuazyjnych. W wyniku wojny spotęgował się ogólny kryzys kapitalizmu i jego ideologii liberalnej zarówno politycznej, jak i ekonomicznej. Atakowano liberalizm ze strony ruchów komunistycznych i socjalistycznych, przeciwstawiających mu nową, postępową wizję ustroju społecznego. Atak wychodził także ze strony wstecz-

nych ruchów nacjonalistycznych i faszystowskich oraz społecznego ruchu katolickiego, odnawiającego z nową siłą dawną wojnę z liberalizmem. W wyniku tych procesów uniwersytety liberalne pozbawione zostały stopniowo społecznej podstawy. W krajach faszystowskich, gdzie demokracja liberalna została obalona, uniwersytety podporządkowano ściśle rządzącym partiom politycznym, które uczyniły z nich organy własnych celów, a w krajach, gdzie demokracja ta zachowała się, wzrosła bardzo kontrola ze strony państwa. W ten sposób powoli zniknęła autonomia uniwersytetów, a zwłaszcza ta ich sfera, którą uczelnie liberalne bardzo się chlubiły — autonomia moralna wynikająca z bezinteresownej służby prawdzie naukowej.

Uniwersytety przystosowały się do zmieniających się warunków społecznych, do nowych potrzeb i wymagań. Zmieniały więc zakres nauczania, wprowadzały nowe systemy egzaminacyjne, wprowadzały nowe kierunki studiów. Sir Walter Moberly uznał, że w całym tym procesie przemian uniwersytetów przeważały dwie tendencje: technologicznej i demokratyzacji. Pierwsza z nich wypływała przede wszystkim z praktycznych zastosowań nauki i coraz głębszego przenikania nauki do wszystkich dziedzin życia, rozwoju nauk technicznych i pogłębiania specjalizacji we wszystkich gałęziach wiedzy. Gwałtowny rozwój techniki zwrócił uwagę w stronę praktycznych spraw ułatwiania życia i pracy. Hasłem stała się specjalizacja w celu podniesienia użyteczności i praktycznego wykorzystania wiedzy. Stąd na plan pierwszy wysuwały się nauki empiryczne i techniczne oraz doświadczenie i eksperyment jako zasadnicze metody naukowe, równocześnie pewne lekceważenie dla studiów klasycznych, filozoficznych i humanistycznej kultury ogólnej, jako nie dającej bezpośrednich korzyści praktycznych, a więc lekceważenie tych dziedzin wykształcenia uniwersyteckiego, które do niedawna stanowiły jego podstawę. W akademickich szkołach wyższych pojawiły się nowe przedmioty czysto praktyczne, związane z różnymi dziedzinami organizacji produkcji, handlu czy administracji, lub też powstawały wyspecjalizowane szkoły wyższe, kształcące specjalistów-praktyków o wąskim wykształceniu zawodowym. Ten właśnie proces przedstawiania wyższego wykształcenia z humanistyczno-filozoficznego na zawodowo-specjalistyczne Moberly nazwał jego technologicznością. Proces ten wynikał z przekształceń zachodzących w społeczeństwie kapitalistycznym, wymagających, by na te stanowiska, do których przygotowywała przedtem praktyka po średniej szkole ogólnej, przychodziłi ludzie ze specjalnym wykształceniem wyższym. Lecz procesy te były wywołane nie tylko zmianami w technice produkcji i organizacji

różnych dziedzin pracy, lecz również przesunięciami w strukturze społecznej tego społeczeństwa.

W wyniku złożonego splotu zjawisk, których nie zamierzam tu analizować, uniwersytety w coraz większym stopniu zapełniały się studentami pochodzącymi z uboższych warstw drobnomieszczaństwa, chłopstwa i arystokracji robotniczej. Zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej uczelnie wyższe przestały być instytucjami wyższych warstw burżuazji, ziemiaństwa i zamożnych wolnych zawodów itp. — jak to widzieliśmy chociażby w tabelkach Paulsena, a co jeszcze w znaczniejszym stopniu odnosiło się do starych uniwersytetów angielskich — a więc warstw, których synowie wchodząc do uniwersytetów widzieli przed sobą jasno wytkniętą drogę życiową do polityki, prawa, administracji, przemysłu, handlu czy szkolnictwa. Po wojnie uniwersytety zapełniła w znacznej mierze młodzież drobnomieszczańska, chłopska, a nawet częściowo robotnicza, szukająca tu nie ogólnej kultury i wykształcenia potrzebnego do sprawowania władzy czy też dopełnienia wychowania rodzinnego potrzebnego do objęcia przedsiębiorstwa czy praktyki po ojcu. Napłynęła młodzież szukająca awansu, pozycji w społeczeństwie zapewniającej wysoki dochód i uznanie. Tradycyjne wyobrażenia wynikające z liberalnej koncepcji uniwersytetu zupełnie nie odnosiły się do tej młodzieży. Nie przychodziła ona ani w celu zdobycia ogólnej kultury, ani nie troszczyła się zbytnio o wprowadzenie do nauki i opanowanie metod naukowych, lecz o solidne przygotowanie do zawodu, zdobycie umiejętności koniecznych do szybkiej stabilizacji zawodowej. Postawy tego rodzaju wzmagaly się w miarę narastania kryzysu gospodarczego, wzrastania bezrobocia, coraz trudniejszego zdobycia pracy dla absolwentów uniwersytetów. Studenci nie byli już w przeważającej ilości młodzieżą z klas próżnujących (leisure class), lecz młodzieżą zdobywającą wykształcenie w twardej pracy, często kosztem wyrzeczeń całej rodziny. Coraz większa była liczba studentów utrzymujących się na studiach dzięki stypendiom, zasiłkom, pożyczkom, niskowym posiłkom, tanim obiadom studenckim itp.

Procesy te wywarły różnorodny wpływ na pracę uniwersytetów. Z jednej strony dokonywał się tu proces selekcji kierujący do uczelni młodzież z klas niższych rzeczywiście zdolną i pracowitą, lecz z drugiej strony młodzież ta była znacznie gorzej przygotowana do studiów. Ani z domu, ani ze szkoły średniej nie wyniosła ona ani wprowadzenia do ogólnej kultury umysłowej, ani wysokiej znajomości języków klasycznych czy obcych, ani gładkich obyczajów. Stąd powstawały sprzeczne tendencje. Z jednej strony uważano, że studentom tego rodzaju

należy szczególnie dawać wprowadzenie do kultury ogólnej i władze uniwersyteckie wraz z profesorami nastawiały się w tym kierunku, podczas gdy sama młodzież i środowiska, z których pochodziła, domagały się wiedzy praktycznej, użytecznej, otwierającej drogę do szybkiej kariery zawodowej.

Zmieniona struktura społeczna młodzieży obok zasadniczych spraw koncepcji uniwersytetu postawiła cały szereg nowych zagadnień. Zjawia się problem studenta ubogiego i pomocy dla niego oraz coraz groźniejszy, zwłaszcza po kryzysie w 1929 r., problem bezrobocia absolwentów. Uniwersytety wypuszczały coraz większe masy absolwentów w próżnię społeczną bez zapotrzebowania ze strony rynku pracy.

W tych warunkach załamywała się tradycyjna równowaga i harmonia między uniwersytetem a społeczeństwem oraz wewnętrzna harmonia między pracą naukową a dydaktyczną, wychowaniem w duchu ideałów pewnej kultury ogólnej a przygotowaniem zawodowym. Zmieniła się także rola państwa w społeczeństwie i nacisk jego aparatu w sprawy uniwersyteckie stale wzrastał. Zwycięstwo faszyzmu, dyktatura Mussoliniego był pierwszym przykładem pełnego podporządkowania uniwersytetów ideologii rządowej. Zakres tego podporządkowania przekraczał wszystkie znane dotychczas metody biurokratyczne. Było to podporządkowanie całkowite, usuwające zasadnicze przywileje wolności nauczania, doboru profesorów itp.; programy nauczania zostały podporządkowane interesom partii faszystowskiej. Wszakże nie faszyzm włoski, lecz dopiero hitleryzm zademonstrował całkowite ujarzmienie szkolnictwa wyższego. Łatwość i gotowość, z jaką uniwersytety niemieckie zaakceptowały to podporządkowanie, odsłoniły nie tylko głębokie przemiany wśród niemieckich profesorów, jakie zaszły od czasu wydania książki Paulsena, lecz także głębsze zjawiska. System wartości i pogląd na świat panujący w uniwersytecie liberalnym nie odpowiadał już społeczeństwu kapitalistycznym okresu międzywojennego, nie odpowiadał ani praktykom, ani potrzebom, ani ideałom tych warstw, które kształciły w nich swą młodzież. Przekształcił się także zupełnie typ profesora. Wyznawane oficjalnie poglądy na autonomię moralną i polityczną uniwersytetów stawały się coraz bardziej pustymi słowami. Uniwersytety stały się terenem ostrych walk politycznych, a profesowie weszli do czynnego życia politycznego. Samorząd i autonomia mogły funkcjonować dla dobra nauki przy założeniu, że rzeczywiście w doborze profesorów korporacje uniwersyteckie zachowają obiektywizm i że jedyną dyrektywą ich działania będzie interes nauki. Tymczasem uniwersytety stawały się narzędziem walk politycznych i społecznych, a w Ameryce

ich podporządkowanie grupom monopolistycznym stawało się coraz bardziej oczywiste. Mityczność koncepcji uniwersytetu wolnego, służącego bezinteresownie czystej wiedzy, stawała się oczywista, a równocześnie wysuwano nowe koncepcje reorganizacji szkolnictwa wyższego.

DYSKUSJA NAD LIBERALNĄ KONCEPCJĄ UNIwersYTETU

Te wszystkie zjawiska budziły niepokój zarówno w kołach uniwersyteckich, jak i w kołach społecznych rozumiejących doniosłość uniwersytetów dla kultury narodowej. Toteż do literatury poświęconej uniwersytetom wchodzi nowy ton krytyki i wołania o reformy. Przeświadczenie o wielkiej ważności nauki i kultury intelektualnej dla ciągłości życia narodowego, przekonanie o wzrastających zadaniach nauki w nowoczesnym społeczeństwie nakazywały szukać dróg wyjścia z tej sytuacji. Rozpoczyna się niezmiernie szeroka dyskusja toczona w prasie, periodykach, książkach, organizacjach różnego rodzaju narodowych i międzynarodowych oraz parlamentach, na konferencjach i zjazdach. Z tych głosów dyskusyjnych omówimy niektóre, wydające się szczególnie doniosłe.

Sądzę, że przegląd tej dyskusji trzeba rozpocząć od wydanej w r. 1930 książki A. Flexnera zajmującej się uniwersytetami amerykańskimi, angielskimi i niemieckimi. Jest to książka krytyczna. Więcej, jest to książka polemiczna, polemizująca ze zmianami, jakie zaszły w uczelniach po wojnie światowej, i ich tendencjami rozwojowymi. Flexner stoi na gruncie liberalnej koncepcji i główne zadanie nowoczesnego uniwersytetu widzi w rozwijaniu nauki, prowadzeniu badań. Zacytujemy: „pielęgnowanie wiedzy i idei, interpretacja wiedzy i idei, poszukiwanie prawdy, kształcenie studentów, którzy będą kontynuować te poczynania”³³, oto główne zadania uniwersytetu ważniejsze od wychowania. „Uniwersytet musi dawać schronienie i rozwijać myślicieli, eksperymentatorów, wynalazców, nauczycieli i badaczy, którzy nie ponosząc odpowiedzialności za działania będą badali zjawiska życia społecznego i usiłowali je zrozumieć”³⁴. „Nowoczesny uniwersytet powinien zatem zwrócić się sam z całym sercem i bez zastrzeżeń ku rozwijaniu wiedzy, rozwiązywaniu zagadnień wychodzących z każdego źródła i kształceniu ludzi — wszystko na najwyższym poziomie swoich możliwych wysiłków”³⁵. „Uniwer-

³³ Flexner, *op. cit.*, s. 6.

³⁴ Tamże, s. 10.

³⁵ Tamże, s. 24.

sytet w tym sensie, w którym używam tej nazwy, jest instytucją świadomie poświęconą poszukiwaniu wiedzy, rozwiązywaniu problemów, krytycznej ocenie osiągnięć i kształceniu ludzi na rzeczywiście wysokim poziomie”³⁶. „Prawdziwy uniwersytet, o jaki mi chodzi, jest organizmem charakteryzującym się wysokością i określonością celu, jednością ducha i dążeń”³⁷. „Uniwersytet jest, bez względu na typ lub postać, wysoko żywotnym organizmem, ożywionym nie środkami administracyjnymi, lecz ideami i ideałami, posiadającym życie zbiorowe”³⁸. Oto chyba charakterystyczne definicje przytoczone przez Flexnera i wielokrotnie powtarzane na stronicach tej z pasją napisanej książki. Wzorem i ideałem są dla niego uniwersytety niemieckie z przełomu XIX i XX wieku i chyba można stwierdzić zgodnie z prawdą, że jest urzeczony obrazem tych uniwersytetów, nakreślonym przez Paulsena. Stąd krytyka jego polega przede wszystkim na zestawieniu stanu obecnego z tym idealnym obrazem.

Najbardziej bezlitośnie rozprawia się Flexner z uniwersytetami amerykańskimi, wśród których tylko niektóre zasługują na miano prawdziwych wyższych uczelni spełniających przytoczone wyżej warunki. Przede wszystkim są one wiernym odbiciem walk, niepokoju i braku stabilizacji, które wstrząsają społeczeństwem Stanów Zjednoczonych. Zatraciły one sens i poczucie wartości adaptując się do wszystkich wymagań młodej i nieraz dziecinnie naiwnej cywilizacji amerykańskiej. Autor omawia po kolei wszystkie dziedziny działalności uniwersytetów amerykańskich. Zarzuca im przede wszystkim obejmowanie zbyt szerokiego zakresu i włączanie do nauki uniwersyteckiej dziedzin nie mających z nauką nic wspólnego; wprowadzanie „the chain-store concept” do wyższego wykształcenia. „Beznadziejność Ameryki leży w niezdolności i braku woli tych, którzy zajmują stanowiska intelektualistów, do rozróżnienia między rzeczywistą kulturą a powierzchownym lakierem, w obniżeniu instytucji, które powinny być przykładem intelektualnego wyróżnienia, do poziomu handlarzy oszukańczymi środkami lekarskimi”³⁹. Niski poziom szkół średnich powoduje napływ źle przygotowanej młodzieży, a w samych uczelniach nagromadzenie różnych przedmiotów, dziecinnie naiwne stosowanie metod naukowych, niezrozumienie istoty nauki, fałszywe metody nauczania i egzaminowania, zbyt wielka

³⁶ Tamże, s. 42.

³⁷ Tamże, s. 178, 179.

³⁸ Tamże, s. 231.

³⁹ Tamże, s. 152.

liczba studentów, brak szacunku dla profesorów i prawdziwej kultury intelektualnej — oto rejestr grzechów, które Flexner wytyka uniwersytetom Stanów Zjednoczonych.

Uniwersytety angielskie również nie zasłużyły w jego oczach na pozytywną ocenę. Zarzuca im brak zrozumienia dla pracy naukowej, który czyni z nich szkoły średnie na wyższym poziomie, brak jednolitej organizacji powodujący, że są zbiorami luźno powiązanych szkół. W nowych uniwersytetach krytykuje przerost wykształcenia zawodowego. Niejednolity system szkolnictwa średniego, gwałtowne zmiany w składzie społecznym młodzieży po wojnie światowej, liczny napływ młodzieży, któremu nie odpowiadały odpowiednie nakłady inwestycyjne, spowodowały obniżenie poziomu uczelni angielskich. Jednakże autor dostrzega również tendencje ku lepszemu, mianowicie wzmożony ruch naukowo-badawczy w uniwersytetach, łączenie badań z nauczaniem, nowe dążności do kształcenia pracowników nauki.

Mówiąc o uniwersytetach niemieckich Flexner porównuje je z obrazem narysowanym przez Paulsena i analizuje zmiany, jakie w nich zaszły. Również i tutaj stwierdza upadek. Spowodowany on został dużym napływem młodzieży pochodzącej przeważnie z uboższych klas i warstw narodu, szukającej szybkiego zdobycia dyplomu potrzebnego do uzyskania względnie dobrze płatnego stanowiska. Dalej na uniwersytetach odbiło się ujemnie powszechne zubożenie, pociągające za sobą zanikanie instytucji docentów prywatnych (źródła rekrutacji kadr profesorskich na wysokim poziomie), położenie wielkiego nacisku na nauczanie zawodowe, a przede wszystkim wciągnięcie uniwersytetów w orbitę politycznych walk partyjnych.

Ogólnie mówiąc książka Flexnera wskazuje wyraźnie, że pod naciskiem procesów społecznych i politycznych oraz zmian w gospodarce narodów i ich kulturze zmienia się charakter uniwersytetów. Jego zdaniem procesy te pociągają za sobą upadek uniwersytetów. Jest on głęboko przekonany, że jego idea uniwersytetu jest jedynie słuszna. Flexner odrzuca powierzchowny praktycyzm szkolenia zawodowego na specjalistów o wąskim zakresie specjalności, odrzuca również nastawianie uniwersytetów na bezpośrednie usługi dla gospodarki i życia społecznego, sądząc, że uniwersytet powinien dawać metody i wiedzę ogólną wraz z umiejętnością stosowania ich w wielu dziedzinach życia praktycznego, a zamiast doraźnych usług powinien rozwiązywać zagadnienia ogólne, doniosłe dla praktyki, tak jak to czynił Pasteur, którego ogólne rozwiązania naukowych problemów pozwoliły zwalczać choroby jedwabników, drobiu itp.

Książka Flexnera napisana z niesłychaną werwą i wprost nastopliwością wywołała sprzeciwy i szeroką dyskusję, zwracając uwagę na istotne zagadnienia. W dwa lata później ukazuje się inna książka, na którą musimy zwrócić uwagę, gdyż stanowi ona nowy etap tej dyskusji. Książka wydana przez W. M. Kotschniga z inicjatywy International Students Service pt. *The University in a Changing World* w r. 1932⁴⁰ składa się z szeregu prac omawiających położenie uniwersytetów w różnych krajach, napisanych przez wybitnych specjalistów. O uniwersytetach francuskich pisał C. Bouglé, niemieckich — M. Doerne, angielskich — R. Barker, amerykańskich — C. Shedd, włoskich — O. Fantini, radzieckich — A. Pinkiewicz, katolickich — D. Hildebrand. Wstęp i zarys ogólnej problematyki — Walter M. Kotschnig. Sympozjum to wykazało, że w ówczesnym świecie burżuazyjnym nie panowała jakaś jedna idea uniwersytetu, że raczej było kilka koncepcji różnych typów, że w różnych krajach stawiały one sobie różne cele, różniły się organizacją wewnętrzną, metodami i organizacją nauczania, pojmowaniem zadań społecznych, systemami uznawanych wartości i kryteriów. Książka ta wykazała dobitnie, że ideał średniowiecznego studium generale, tak drogi jeszcze ideologom uniwersytetu liberalnego, podobnego i jednolitego w swojej organizacji, celach i systemach pielęgnowanych wartości, należy bezpowrotnie do przeszłości. Uniwersytety nowoczesne poszły innymi drogami, przede wszystkim po pierwszej wojnie światowej. Z książki wynikało również niezbicie, że idea uniwersytetu liberalnego zaczęła się rozkładać i zanikać. W niektórych typach uniwersytetów zlikwidowana została autonomia uniwersytetów, a zadania ich określone przez szersze cele społeczne, dla których realizacji nauka uniwersytecka stała się jednym ze środków. W Stanach Zjednoczonych, gdzie wpływ prywatnych businessmanów na szkolnictwo był zawsze wielki, podporządkowanie uniwersytetów jeszcze wzrosło. W niektórych krajach dokonał się szybki proces demokratyzacji i do uczelni napłynęła szeroka fala młodzieży klas i warstw uboższych. We wszystkich krajach dokonał się zwrot w kierunku kształcenia zawodowego. Dokonał się także zwrot w zainteresowaniach naukowych. Po nadających niegdyś ton życiu intelektualnemu w uczelniach zainteresowaniach filozoficznych na przełomie XIX wieku nastąpił okres panowania nauk przyrodniczych, który po wojnie z wolna wypierany był zainteresowaniami praktycznymi, zastosowaniami nauk ścisłych i naukami technicznymi. Panujący w uniwersytetach przyrodniczo-pozytywistyczny pogląd na

⁴⁰ „Oxford University Press”, London 1932.

świat zanikał, lecz nie w procesie przewycięzania go przez inny zwarty i konsekwentny obraz świata, a raczej przez zanik zainteresowania dla spraw zbudowania jednolitego poglądu na świat. Hasłem stawała się raczej specjalizacja. Wraz z zanikaniem zainteresowania ogólnym poglądem na świat, życie i naukę rozwiewał się — w tumultcie kryzysów gospodarczych i walk politycznych — pogląd na autonomię nauki i obowiązek uczonego bezinteresownej służby nauce. Uniwersytety — w myśl liberalnej koncepcji powołane do bezinteresownego poszukiwania prawdy — coraz otwarciej przechodziły na służbę celów heteronomicznych i protest Juliana Bandy przeciwko zdradzie klerków i w nich odbił się wyraźnym echem, gdyż dotyczył także profesorów.

Książka wydana przez Kotschniga ukazywała wyraźnie, że w zmieniającym się świecie uniwersytety przechodzą głębokie przeobrażenia, że weszły na drogę adaptacji do nowych warunków, a jeżeli usiłują utrzymać tradycyjne systemy wartości, to pogłębiają tylko rozdzźwięk między nimi a społeczeństwami.

Obok tych książek — rzecz jasna — toczyła się dyskusja bardzo szeroka. Uświadamiała ona, że liberalna koncepcja uniwersytetu nie może już być drogowskazem i nie daje systemu dyrektyw postępowania dla społeczności akademickich. Poszukiwania drogi wyjścia z tak skomplikowanej sytuacji zawsze bywają powolne i pełne wahań. Dojrzało jednak przekonanie o konieczności międzynarodowej współpracy w rozwiązywaniu problemów szkolnictwa wyższego. Po pierwszej wojnie uświadomiono sobie, że powiązania między narodami są ściśle, że w samodzielnym wysiłku narody nie rozwiążą swych spraw. Próby stworzenia międzynarodowej organizacji uniwersytetów rozpoczęły się właściwie wraz z utworzeniem Ligi Narodów, która powołała Comité International de Coopération Intellectuelle oraz inne formy organizacyjne stwarzające międzynarodowe kontakty między uniwersytetami różnych krajów. W wyniku prac prowadzonych przez te komitety i instytuty zwołany został pierwszy ogólny kongres uniwersytetów w r. 1930 w Hawanie na Kubie. Wysłęto tam myśl powołania specjalnej międzynarodowej organizacji uniwersytetów. Ważnym etapem na tej drodze była międzynarodowa konferencja uniwersytetów (szkół wyższych) w r. 1937 w Paryżu. Wzięli w niej udział przedstawiciele 150 szkół wyższych wraz z przedstawicielami władz ministerialnych z 41 krajów. Obradom tej konferencji poświęcimy kilka słów. „Zagadnienia przedstawione konferencji dotyczą niektórych aspektów organizacji i życia dzisiejszych uniwersytetów, szczególnie dotkniętych głębokimi zmianami, które zaszły w strukturze wiedzy ludzkiej i w warun-

kach społecznych. Mamy tu na myśli stale rosnącą specjalizację dyscyplin naukowych, złożoność przygotowania, jakiego wymagają nowoczesne zawody, nadzwyczajny rozrost mas studenckich z ich aktualnymi potrzebami i ich troskami o przyszłość. Uniwersytety starały się potrosze wszędzie dostosować swoją organizację do nowych wymagań nadając większą elastyczność ramom wydziałów i pracy ciała nauczającego, podnosząc liczbę i różnorodność instytutów, pracowni i innych środków pracy, w końcu starając się organizować i kierować bardziej systematycznie napływającymi do nich masami studentów⁴¹. W tych właśnie sprawach mieli się wypowiedzieć delegaci na konferencję, podzielić się własnymi doświadczeniami i opracować wnioski „w interesie lepszej organizacji studiów wyższych i studentów”. W tym celu na konferencji wygłoszono referaty i przedyskutowano następujące tematy: I. Organizacja szkół wyższych: a) rola uniwersytetu w świecie nowoczesnym; b) organizacja wydziałów; c) wyższe nauczanie techniczne. II. Ciało nauczające: formacja, rekrutacja, kategorie i stan. III. Studenci: a) rekrutacja; b) warunki pracy; c) przyszłość absolwentów. IV. Międzynarodowe stosunki między uniwersytetami, wymiana profesorów i studentów, studia za granicą, uznawanie dyplomów.

Tak więc konferencja omawiała prawie wszystkie ważniejsze sprawy pracy uniwersytetów. Czytając dzisiaj stenogramy tej konferencji ulega się wrażeniu, że zebrane na niej grono zastanawiało się przede wszystkim nad tym, jak obronić szkoły wyższe przed zalewającymi je trudnościami codziennej pracy, oraz wrażeniu bezradności wobec tych trudności. Oczywiście, nie należało się spodziewać, że konferencja przyniesie jakieś gotowe recepty i rozwiązania. Uderza jednakże brak wyraźnej diagnozy, brak spojrzenia w istotę procesów, które ten stan szkół wyższych spowodowały, a szukanie doraźnych środków zaradczych. Na plan pierwszy wysuwały się zagadnienia nauczania, obrony uczelni przed zalewem młodzieży źle przygotowanej do studiów, zagadnienia przekazania jej odpowiedniej ilości wiedzy bez obniżenia poziomu, wprowadzenia jej do ogólnej kultury intelektualnej. Podkreślono ujemne strony masowego kształcenia, odsunięcia profesora od studenta, uproszczonego i schematycznego nauczania i zmniejszenia wpływu wychowawczego pracowników naukowych. Krótko mówiąc zastanawiano się nad tym, co zrobić w warunkach uniemożliwiających realizację ustalonej tradycją idei uniwersytetu. Nie będę tu przedstawiał wniosków przy-

⁴¹ *Problèmes d'université*, „Travaux de la Conférence Internationale d'Enseignement Supérieur”, Paris, 26—28 juillet 1937. Paris 1938.

jętych przez obradujące grono, gdyż nie wnosiły one zasadniczych nowości, a raczej dyktowane były tradycyjnymi koncepcjami.

Na konferencji tej nie znalazło szerszego rozważenia jedno zagadnienie, które na odbywającej się rok później międzynarodowej konferencji młodzieży uniwersyteckiej rozstrząsano szeroko, a mianowicie zagadnienie odpowiedzialności moralnej uniwersytetów wobec narodów i społeczności międzynarodowej.

Międzynarodowe organizacje studenckie powstawały już pod koniec XIX wieku, lecz dopiero po pierwszej wojnie światowej ruch ten nabiera rozmachu. Nie miejsce tu na analizowanie przyczyn i czynników jego rozwoju. Wyliczmy tylko najważniejsze z tych organizacji:

1. Confédération Internationale des Étudiants, założona w r. 1919 w Strasburgu w celu „stworzenia więzów przyjaźni i szacunku między studentami całego świata, ustalenia stałego związku między ich organizacjami i koordynacji ich działalności, studiowania zagadnień międzynarodowych odnoszących się do wyższego wykształcenia, życia intelektualnego i materialnego studentów”.

2. Entr'aide Universitaire Internationale, założona w r. 1920 pod nazwą „Aide aux Etudiants d'Europe” (obecnie World University Service) dla niesienia pomocy materialnej i umożliwienia studiów młodzieży wszystkich narodów, ras i klas społecznych;

3. Fédération Internationale des Femmes Diplômées des Universités, założona w r. 1919 dla wzmacniania stosunków przyjaźni i współpracy między kobietami z wyższym wykształceniem różnych narodów;

4. Fédération Universelle des Associations Chrétiennes d'Étudiants, założona w r. 1895 w Szwecji jako zrzeszenie protestanckie służące sprawie zbliżenia międzynarodowego studentów chrześcijańskich dla dyskusowania zagadnień społecznych i kształtowania postaw chrześcijańskich wśród studentów;

5. Fédération Universitaire Internationale pour la Société des Nations, założona w r. 1924 w celu podtrzymywania polityki współpracy międzynarodowej w duchu Ligi Narodów;

6. Pax Romana, założona w r. 1921 we Fryburgu jako oficjalnie uznane zrzeszenie studentów katolickich;

7. Union Mondiale des Étudiants Juifs, założona w r. 1924 dla obrony interesów kulturalnych, zawodowych i ekonomicznych studentów Żydów;

Te wyżej wymienione organizacje międzynarodowe, poparte przez Institut International de Coopération Intellectuelle działający w oparciu o Ligę Narodów (Instytut należał również do organizatorów paryskiej konferencji uniwersytetów), zwołały konferencję swoich przedstawi-

cieli poświęconą sprawie „Wychowania w uniwersytecie współczesnym”. Sprawozdanie z tej konferencji ukazało się pt. *Étudiants à la recherche de leur Université*⁴². Konferencja, obradująca w Luksemburgu w dniach 23—25 maja 1938, przedyskutowała następujące zagadnienia:

1. Misja wychowawcza uniwersytetu w naszej epoce; czy zadaniem wychowania jest wykształcenie naukowe, czy przekazanie ogólnej kultury? Co rozumiemy przez naukę, a co przez kulturę? Zbadanie sprawy, czy kultura powinna być pojęta jako „wspólna miara” dla całej ludzkości? Czy tragizm obecnej sytuacji świata zachodniego nie leży w braku wspólnej miary wartości? W jakim stopniu uniwersytet może się przyczynić do wytworzenia takiej wspólnej kultury?

2. Szukanie prawdy w uniwersytecie. Specjalizacja i jedność wiedzy ludzkiej. Prawda czy prawdy? Czy uniwersytet powinien szukać „prawdy” pojętej jako całość? Czy pracownicy uniwersytetów mogą, bez zdradzenia swej misji prowadzenia bezinteresownych badań, zaangażować się na tej drodze, czy też powinni się ograniczyć do poszukiwania „prawd”, nie zmierzając do łączenia ich w spójny system? Stosunek uniwersytetu do metafizyki i teologii.

3. Autonomia uniwersytetu. Jakie formy autonomii pragniemy zapewnić uniwersytem? Czy ma to być autonomia uniwersytetu jako całości, czy autonomia jednostek tworzących uniwersytet? Czy ma to być autonomia w stosunku do państwa, społeczeństwa, kultury czy wyznań? Czy autonomię można pogodzić z obowiązkiem służby?

4. Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczności narodowej i międzynarodowej. Jakie są obowiązki klerków wobec społeczeństwa? Czy klerkowie powinni stać ponad zawieruchą tłumów w wieży z kości słońskiej, albo, jak sądzi młode pokolenie, czy klerkowie powinni wejść w tłum, przyjąć na siebie odpowiedzialność, nawet jeżeli trzeba zaangażować się w określonych akcjach politycznych i społecznych? A w ramach tej hipotezy co powinien czynić uniwersytet?

5. Uniwersytet jako społeczność profesorów i studentów. Czy trzeba dążyć do zacieśnienia stosunków między profesorami a studentami w ramach społeczności uniwersyteckiej? Jak pogodzić to z dążeniem do zachowania naszej wolności indywidualnej?⁴³

Na konferencji tej wypowiedziano mniej gładkich frazesów niż na poprzednio omawianej, lecz młodzi ludzie, stojący przed trudnymi sytuacjami społeczno-politycznymi Europy będącej w przededniu nie-

⁴² *Étudiants à la recherche de leur Université*, Paris 1939.

⁴³ Tamże, s. 23, 24.

uniknionej wojny, zwracali się do uniwersytetu współczesnego z pełnymi niepokojami pytaniami, w jakim stopniu może on rozwiązać te sytuacje i wskazać drogi wyjścia. Dramatyczna bezradność uniwersytetów europejskich trzymających się tradycji uniwersytetu liberalnego z jednej strony, a z drugiej zupełne podporządkowanie się faszyzmowi i hitleryzmowi uniwersytetów, które z tej koncepcji zrezygnowały, oraz zupełne niezrozumienie i wrogość wobec Związku Radzieckiego – oto krąg zamknięty, w którym toczyła się dyskusja.

Zagadnienie odpowiedzialności uniwersytetów narzucało się coraz ostrzej wobec dojścia Hitlera do władzy, podporządkowaniu uczelni niemieckich, wprzagnięcia ich w służbę jego reżimu politycznego oraz wobec coraz wyraźniej nadchodzącej drugiej wojny światowej.

Tak więc widzimy, że już w okresie dwudziestolecia rozwój społeczny społeczeństw kapitalistycznych poszedł tak daleko, że liberalna koncepcja uniwersytetu, mimo iż oficjalnie była ciągle jeszcze głoszona jako „idea prawdziwego uniwersytetu”, nie była realizowana w codziennej praktyce, a coraz liczniejsza była rzesza krytyków wskazujących, że taki „prawdziwy uniwersytet” nie odpowiada już potrzebom społeczeństwa. Minęły te czasy, kiedy wychowując wybitne indywidualności można było sądzić, że z ich indywidualnych działań wyniknie harmonia społeczna. Życie stawiało przed uniwersytetami, ich pracownikami i wychowankami, przed nauką uniwersytecką nowe wymagania, do których rozwiązywania nie wystarczała już postawa neutralnego obserwatora, a z drugiej strony los uniwersytetów niemieckich i ich wprzagnięcie w służbę barbarzyństwa budził lęk przed angażowaniem się czynnym w określonych partiach politycznych, lęk przed tym, że zaakceptowanie programu społecznego każe przyjąć system wartości niezgodny z tradycyjnie uznanymi kryteriami moralności i kultury.

Wybuch drugiej wojny światowej pogłębił te procesy składające się na kryzys uniwersytetów. W poszukiwaniu diagnozy zła, które ją wywołało i które się w jej czasie przejawilo, wielu myślicieli coraz częściej analizowało rolę systemów wychowawczych zwracając uwagę na wychowanie w uniwersytetach, z których przecież wychodziła elita kierująca państwami i życiem publicznym. Ukazuje się bardzo bogata literatura dotycząca uniwersytetów. Są to prace albo występujące z pewnymi propozycjami reorganizacji uniwersytetów, albo dyskusje nad koncepcją zasadniczą idei uniwersytetu, albo wreszcie omawianie zagadnień wychowania w uniwersytetach. Zbierają się także międzynarodowe konferencje dla przedyskutowania problemów uniwersytetów i ich perspektyw rozwojowych po wojnie.

Z publikacji poświęconych wychowaniu najbardziej zasługuje na uwagę Report of the Harvard Committee pt. *General Education in a Free Society*⁴⁴, gdzie powołana przez rektora tegoż uniwersytetu w r. 1943 grupa profesorów zastanawia się nad pytaniem, jak uniwersytety w społeczeństwie uprzemysłowionym w ustroju liberalnej demokracji mogą szerzyć kulturę ogólną, tak jak czyniły to niegdyś poprzez wykształcenie klasyczne. Ogólne wykształcenie zdefiniowano tu jako wskazywanie celów, którym wiedza służy; składa się na to wykształcenie nie tylko zespół książek, które należy przeczytać, czy cykl wykładów, które należy wysłuchać, lecz przede wszystkim perspektywa i cele, do których należy dążyć różnymi drogami i środkami, między innymi i specjalizacją. Do szczegółów propozycji zawartej w tej książce wrócimy w dalszych rozdziałach naszej pracy. W każdym razie wypowiedziała się tu tendencja stwierdzająca, że wychowanie uniwersyteckie powinno się opierać na przekazywaniu ogólnej kultury i wskazano mniej więcej zakres treści, które do tej kultury powinny wchodzić.

W r. 1943, w tym samym, w którym rozpoczął pracę „Harvard Committee”, obradowała w Londynie konferencja Zrzeszenia Profesorów Uniwersytetów Krajów Sprzymierzonych w Wielkiej Brytanii. Dwa były tematy obrad: „Funkcja uniwersytetu w nowoczesnym społeczeństwie” i „Metody praktycznej współpracy między uniwersytetami krajów sprzymierzonych w przyszłości”. Oto wnioski, do jakich doszła dyskusja:

1. Podkreślono nie tylko naukową rolę uniwersytetów, lecz przede wszystkim konieczność odegrania aktywnej moralnej roli w społeczeństwie. Uniwersytet nie tylko prowadzi badania naukowe i szkoli młodzież, lecz powinien także tworzyć kryteria wartości.

2. Podkreślono konieczność ściślejszej współpracy między naukami społecznymi a przyrodniczymi, aby dać młodzieży wprowadzonej do nauk ścisłych i technicznych zrozumienie problematyki społecznej i społecznych skutków stosowania nauki.

3. Podkreślono konieczność zwrócenia uwagi na studia filozoficzne, na tworzenie poglądu na świat i społeczeństwo, stosunek jednostki do społeczeństwa i cywilizacji.

4. Uniwersytety świata powinny dążyć do urobienia światowej opinii intelektualistów sprzyjającej walce o lepszy świat i przeciwstawieniu się barbarzyństwu.

⁴⁴ *General Education in a Free Society*, wstęp J. Bryant Conant, „Harvard University Press”, Cambridge 1945.

5. W tym celu zalecano powołanie odpowiednich organizacji międzynarodowych.

6. Przedyskutowano zagadnienia stosunku studentów do uniwersytetu i ulepszenia systemu wychowania uniwersyteckiego.

7. Dyskutowano sprawy stosunku państwa do uniwersytetu i wolności uniwersytetów, podkreślając ważność tej wolności dla kształtowania niezależnej opinii publicznej⁴⁵.

W dyskusji tej zwraca uwagę podkreślenie odpowiedzialności uniwersytetów za poziom życia moralnego społeczeństwa i zwrócenie uwagi na odpowiedzialność za dostarczenie państwom narzędzi wojny i zniszczenia. Nie była jeszcze wtedy znana bomba atomowa, lecz masowa zagłada ludności bombardowanych miast i groza obozów koncentracyjnych zwracała uwagę na ten problem. Uczni zdawali sobie sprawę, że bezinteresowne badania naukowe mogą mieć potworne konsekwencje i odpowiedzialność za nie w jakimś stopniu obciąża także uniwersytety. Nie sformułowano jeszcze wyraźnie zarzutów przeciw uniwersytetom, lecz zwrócono uwagę na zagadnienia wysunięte przez wojnę.

Z krytyką głoszącą otwarcie załamanie się koncepcji liberalnej i wszystkich pochodnych wystąpił A. S. Nash w książce *The University and the Modern World*⁴⁶. Nash daje tu nie tylko krytykę, lecz — co czyni książkę bardziej interesującą — zgłasza ideologię chrześcijańską jako następcę po przeżytych już liberalizmie. Odrzuca on koncepcję wolności sprzeciwiającą się tezie, że wszelkie ludzkie działania muszą wynikać z pewnej wiary, lecz odrzuca także koncepcję wiary, która zaprzeczając wolności prowadzi do obskurantyzmu. Zdaniem autora uniwersytety, wraz z całym społeczeństwem mieszczańskim, przechodzą kryzys podobny, lecz głębszy, jaki przeszły uniwersytety scholastyczne w okresie renesansu i reformacji. Tak jak wtedy załamał się typ filozofii i postawy wobec świata i społeczeństwa, stanowiącej podstawę koncepcji uniwersytetu średniowiecznego, tak teraz załamuje się filozofia i pogląd na naukę panujący w społeczeństwach kapitalistycznych. Filozofią tą jest naukowa postawa racjonalistyczno-indywidualistyczna, leżąca u podstaw metodologii nowoczesnej nauki, wzorowana na modelu nauk eksperymentalno-matematycznych, a przeniesiona na grunt filozofii społecznej liberalizmu. Ta postawa określała funkcję naukową, wychowawczą i społeczną uniwersytetów liberalnych. Jej kontynu-

⁴⁵ *The Function of a University in a Modern Community*, „Educational Conference”, Oxford 11 V 1943.

⁴⁶ A. Nash, *The University and the Modern World. An Essay in the Social Philosophy of University Education*, wstęp R. Niebuhr, London 1945.

wanie w obecnych warunkach prowadzi do scholastycznej jałowości filozofii, której uderzającym przykładem jest logiczny pozytywizm, a w pracy wychowawczej prowadzi do wąskiej specjalizacji naukowej i zawodowej, braku jednolitego poglądu na świat i filozofii życia. Uniwersytety nie dają ani kryteriów wartości moralnych i estetycznych, ani poczucia sensu życia tak indywidualnego, jak i społecznego.

Racjonalistyczno-indywidualistyczna koncepcja nauki okazała się fałszywa, ponieważ przyjmowała założenie, że nauka może się obejść bez założeń pozanaukowych, że może zbudować zamknięty pogląd na świat, wolny od założeń metafizycznych. Zdaniem autora dzieje nauki nie potwierdziły tej nadziei. Elementy wiary zawsze przenikały do każdej filozofii nauki i do liberalnej filozofii społecznej, a w miarę rozwoju społeczeństwa liberalnego coraz częściej te właśnie elementy wiary dochodziły do głosu w postaci irracjonalistycznych kierunków filozoficznych i ruchów społecznych przyjmujących irracjonalne i mistyczne doktryny.

Współczesne uniwersytety i ich profesorowie uchylają się od rozważania spraw filozofii życia i poglądu na świat, zamykając się w wąskich specjalnościach i pracach cząstkowych; lecz odrzucając wszelkie próby odkrycia i nauczania jednolitej koncepcji życia uniwersytet współczesny świadomie przestaje być uniwersytetem. Jakie są skutki tej tendencji? Kryzys moralny wśród profesorów i studentów, brak kryteriów wartości, cynizm i egoistyczna postawa społeczna, brak przewodnich idei życiowych, uchylanie się od odpowiedzialności za sprawy całego społeczeństwa. To właśnie przyjmowanie filozofii racjonalistyczno-indywidualistycznej, właściwej liberalizmowi, jako rzekomo ciągle jeszcze ważnej i żywotnej, zamykanie oczu na jej kryzys, uchylanie się od zbadania jej kryzysu i wyciągnięcia wniosków, a wskutek tego brak wszelkich filozoficznych i światopoglądowych ideowych podstaw w pracy naukowej i dydaktycznej — powoduje kryzys i załamanie się współczesnych uniwersytetów.

Nash nie występuje z tradycyjną koncepcją irracjonalistyczną; przeciwnie, podkreśla, że racjonalna nauka ma do spełnienia niezwykle ważną rolę i trzeba jej zapewnić miejsce w nadbudowie, lecz nie może ona zapewnić właściwej podstawy przyszłej intelektualnej rekonstrukcji świata. Uniwersytet współczesny, uważający się nadal za uniwersytet liberalny, odrzucający lub uchylający się od podjęcia nawet próby wypracowania i uczenia jednolitej koncepcji świata, również nie może spełniać konstruktywnej roli.

Następnie autor analizuje koncepcje, które odrzucając filozofię liberalizmu i z nią związaną teorię nauki reorganizowały uniwersytety.

Omawia on hitlerowską koncepcję uniwersytetu narodowo-socjalistycznego, radzieckie uniwersytety komunistyczne oraz propozycje uniwersytetu chrześcijańskiego.

Omawiając hitlerowską koncepcję uniwersytetu autor zgadza się z krytyką liberalizmu, a mianowicie z tezą, że nauka nie odbywa się bez pozanaukowych założeń, lecz odrzuca tezę, że u podstaw nauki trzeba położyć rasową koncepcję duszy narodu; zgadza się z tezą, że nauka służy wyższym celom niż sobie samej, lecz odrzuca służbę rasowo określonej grupie narodowej; zgadza się z tezą, że nauka jest zależna od warunków epoki, w której powstaje, lecz odrzuca teorię rasowego relatywizmu wiedzy; zgadza się z tezą, że nauka stanowi jednolity całościowy system, lecz odrzuca próbę wtłoczenia nauki w ujednolicony kaftan teorii rasowej. Analizując drogę uczelni niemieckich pod panowaniem Hitlera autor wskazuje, że uznanie kryteriów politycznych doktryny narodowo-socjalistycznej i podporządkowanie się autorytetowi państwa hitlerowskiego uczyniło uniwersytety i uczonych kierowanych nienawiścią rasową narzędziem agresji, wojny i ludobójstwa.

Rozdział poświęcony uniwersytetom radzieckim pokazuje, że autor ujemnie ocenia materializm dialektyczny i dialektyczną linię polityki radzieckiej. Chociaż jest on pod wrażeniem bohaterskiej walki Związku Radzieckiego i chociaż przyznaje, że Marks wywarł głęboki wpływ na rozwój nauki nawet w krajach kapitalistycznych i chociaż zgadza się z marksowską krytyką liberalizmu, to jednak nie może się zgodzić z reformą świata na podstawie filozofii marksizmu. Nash nie pojmuje, dlaczego marksizm nie toleruje koncepcji burżuazyjnych i podporządkowuje uniwersytety i nauki politycznym koniecznościom strategii i taktyki walki klas.

Na miejsce koncepcji liberalnej powinna wejść odrodzona i odnowiona koncepcja uniwersytetu chrześcijańskiego. Jednakże autor odrzuca filozofię tomistyczną jako ideologiczną podstawę tej koncepcji. Uniwersytet chrześcijański powinien być wolny i tolerancyjny. Powinien się zrodzić w wielkiego ruchu intelektualnego obejmującego wszystkie kościoły i wszystkie wyznania chrześcijańskie. O koncepcjach uniwersytetu chrześcijańskiego będziemy jeszcze mówili gdzie indziej.

Nash starał się wykazać, że uniwersytety liberalne, przystosowując się do różnych zmieniających się warunków społecznych, rezygnując z jednolitego poglądu na świat i z pracy nad syntezą nauk w jeden system poglądów, utraciły podstawy do stworzenia kryteriów wartości wyznaczających postępowanie człowieka w świecie współczesnym, że wobec tego nie mogą dać swoim pracownikom i wychowankom koniecz-

nego pionu moralnego. Problem ten jednak wystąpił z całą jaskrawością w innej książce, odsłaniającej brak kośćca moralnego uniwersytetów w okresie wielkiej próby. Mam tu na myśli książkę M. Weinreicha, *Hitler's Professors, The Part of Scholarship in Germany's Crimes against the Jewish People*⁴⁷. Książka ta wyszła z druku 44 lata po wspomnianej już wielokrotnie książce Paulsena. W niespełna pół wieku ukazuje się książka stwierdzająca, że właśnie profesorowie stali się współnikami i uczestnikami zbrodni ludobójstwa. Książka Weinreicha opisuje udział profesorów w eksterminacji Żydów nie mówiąc o udziale w eksterminacji innych narodów. Poza liniami frontów wymordowano miliony ludzi tylko dlatego, że należeli do narodów uznanych przez hitlerowców za rasowo, intelektualnie i społecznie niższe i mniej wartościowe. Ludobójstwo nie jest wynalazkiem niemieckim XX wieku. Zjawiało się już nieraz. Lecz nigdy nie było tak „skuteczne” i systematyczne, gdyż właśnie teraz przeprowadzone było na metodach opracowanych z naukową dokładnością. Niemcy, stwierdza Weinreich, dlatego tak skutecznie przeprowadzili eksterminację, ponieważ przygotowanie i przeprowadzenie jej oddali w ręce profesorów i pracowników nauki. Uczni niemieccy nie tylko dawali broń walczącym na froncie żołnierzom, podobnie jak to czynili ich koledzy we wszystkich krajach wojujących, lecz opracowali także plan, dostarczyli środków i zorganizowali mord o największych znanych dotąd rozmiarach. Oczywiście trzeba pamiętać, że książka Weinreicha została napisana pod bezpośrednim wrażeniem wojny, że na pewno przejawia swoje oskarżenia.

Jednakże opinia światowa stawiała sobie pytanie – jak było to możliwe, że uczeni niemieccy zostali wciągnięci do takich celów? Weinreich stara się odpowiedzieć wskazując na dawniej już istniejące tendencje i postawy silnie się rozwijające wśród profesorów niemieckich okresu imperializmu. Gdy Hitler doszedł do władzy, wśród zwolnionych 1500 profesorów była tylko nieznaczna ilość zwolnionych nie ze względów rasowych, lecz z powodu opozycyjnej postawy. Proces przejścia uczonych niemieckich do obozu hitlerowskiego, ich ewolucja ideologiczna w tym kierunku, ich wzrastający udział w stwarzaniu hitlerowskiej maszyny agresji i ucisku, coraz szersza i głębsza akceptacja haseł i celów hitleryzmu – szczególnie jaskrawo odsłaniają społeczne, klasowe związki elity intelektualnej z klasami i grupami, które z Hitlerem doszły do dyktatury. Patrząc na ten proces naprawdę trudno jest traktować poważnie tezy o moralnej autonomii uniwersytetów, o wypracowywaniu przez

⁴⁷ M. Weinreich, *Hitler's Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes against the Jewish People*, New York 1946.

nie nadrzędnych kryteriów wartości. Profesorowie nie tylko okazali się usłużni, lecz swoją usłużność posunęli aż do rezygnacji ze zdobyczy humanistycznych kultury niemieckiej. Oczywiście proces wciągania profesorów był ze strony hitlerowców zorganizowany i prowadzony niesłychanie zręcznie i właściwe cele reżimu zawsze osłonięte były dymną zasłoną frazeologii patriotycznej, narodowej, występującej w imię wielkich ideałów i tradycji niemieckiego narodu. Lecz chyba właśnie dla uczonych nie było rzeczą trudną przejrzeć tę zasłonę, a jeżeli tego nie potrafili uczynić, to i w tym przejawia się kryzys i braki ich naukowej i filozoficznej postawy.

Weinreich pokazuje, jak krok za krokiem każdy etap hitlerowskiej polityki wobec Żydów był opracowywany i przygotowywany przez uczonych pracujących bądź to indywidualnie, bądź też w specjalnie w tym celu powołanych instytutach naukowych. Pierwsi, którzy zasłużyli się w służbie hitleryzmu, to antropologowie, biologowie i prawnicy. Obok nich stanęli wkrótce filozofowie i przedstawiciele prawie wszystkich dyscyplin nauki. Zadanie ich polegało na teoretycznym przygotowaniu antysemityzmu, tj. opracowaniu „teorii” antysemityzmu, uzasadnieniu teoretycznym konieczności usunięcia Żydów z organizmu narodu niemieckiego, wykazaniu, że Żydzi są wrogiem ludzkości.

Następnie uczeni wespół z politykami opracowali plan i metody eksterminacji, ustawy legalizujące eksterminację i przygotowano plan propagandy w skali europejskiej dla uzasadnienia i obrony tego przestępstwa. Weinreich wykazał opierając się na dokumentach, literaturze i prasie, że w akcji tej brali udział przedstawiciele wszystkich dziedzin nauki od etnologów, filozofów, historyków, prawników, ekonomistów, geografów i demografów do teologów, językoznawców i lekarzy. Inżynierowie opracowali konstrukcje komór gazowych i pieców, chemicy dostarczyli gazów. W akcji brali udział nie tylko świeżo kreowani profesorowie, lecz wielu wybitnych uczonych, członkowie Akademii, laureaci Nobla, jak fizyk Lenard i inni. Książka Weinreicha nie jest głosem w dyskusji, jest oskarżeniem. Apelem do sumienia uczonych i wyzwaniem rzuconym uniwersytetom. Pokazuje, do czego doszli profesorowie niemieccy rezygnując z własnych ocen wartości na rzecz ocen uznanych przez władze polityczne, szermujące napuszoną frazeologią, i do czego doszli uczeni rezygnując z racjonalnych kryteriów nauki na rzecz irracjonalnej mistyki rasizmu.

Odsłonięcie udziału uniwersytetów w zbrodniach hitleryzmu, los i podporządkowanie nauki w państwie Hitlera, którym to sprawom poświęcono bogatą literaturę, wydobywały jaskrawo na światło dzienne

sprawę moralnej autonomii uniwersytetów. Zależność uniwersytetów od klas panujących w danym społeczeństwie, ich zgodność z panującą ideologią, ich konserwatyzm itp. były to fakty powszechnie znane i podkreślane przez wielu pisarzy. Zawsze jednakże utrzymywało się przekonanie o dostojności uniwersytetu jako instytucji poświęconej poszukiwaniu prawdy, przekonanie o wartościach kulturalnych, które on reprezentuje i na których straż on stoi. W imię tych wartości uniwersytety zabierały głos protestując przeciwko pewnym aktom władzy politycznej, jak np. protest grupy profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego przeciw Brześciowi. Jednakże to szybkie podporządkowanie się uniwersytetów niemieckich doktrynie i polityce, której mistyczna niedorzeczność i agresywne cele były oczywiste, świadczyły o prawdziwym i głębokim kryzysie zasad, na których opierały się one dotychczas.

Toteż Sir Walter Moberly pisząc o sprawach współczesnych uniwersytetów dał swej pracy tytuł *The Crisis in the University*⁴⁸. Idee wypowiedziane w tej książce nie są uderzająco nowe. Autor wypowiada tu myśli nurtujące szerokie koła uniwersyteckie. Kryzys uniwersytetu jest odbiciem kryzysu w świecie i przenikającego świat poczucia niepewności i braku bezpieczeństwa. Perspektywy wojny atomowej, możliwość zagłady cywilizacji w tej wojnie, nowy konflikt między Wschodem a Zachodem, nabrzmiewający w kilka zaledwie lat po zakończeniu drugiej wojny światowej, wynikająca stąd atmosfera niepokoju, walka propagandowa — oto sytuacja stawiająca wyższemu szkolnictwu nowe wymagania. Powstało pytanie, czy uniwersytety mogą się przystosować do takiego świata niepewności? Czy mogą wnieść do niego coś twórczego i porządkującego? Czy same zostaną lub już są pogrążone w wirze i chaosie? Oto pytania, pod których kątem widzenia trzeba na nowo przemyśleć wszystkie dawne i ciągle rozważane kwestie doboru studentów, metod pracy, programów, form organizacji i kierownictwa, stosunku do społeczeństwa.

Uniwersytety pogrążone w codziennych, zwykłych sprawach tracą z oczu ważne zagadnienia ogólne. W kołach uniwersyteckich toczą się dyskusje, lecz nie podejmuje się prób określenia ich stosunku do życia społecznego, ich zadań i odpowiedzialności lub też świadomie, z rezygnacją zostawia sprawy biegowi wypadków. Załamanie się uniwersytetów niemieckich jest ostrzeżeniem i pokazuje skutki tego rodzaju postawy. „Żadne uniwersytety nie cieszyły się wyższym intelektualnym prestiżem; w ciągu ostatniego wieku były one wzorem dla świata. Lecz

⁴⁸ Moberly, *op. cit.*

kiedy zjawił się nacisk, z nielicznymi honorowymi wyjątkami indywidualnymi, okazały one mniej oporu niż Kościoły. Nie odparły one doktryn moralnie monstrualnych i naukowo nikczemnych. Podobnie jak prasa i radio pozwoliły się uczynić narzędziami kształtowania opinii publicznej w rękach władzy. Bez wątpienia do załamania przyczyniły się pewne cechy niemieckie, lecz przypisywanie winy wyłącznie podwójnej porcji grzechu pierworodnego w duszy niemieckiej nie jest przekonywające. Załamanie należy raczej przypisać temu, że uniwersytety niemieckie nie posiadały niezależnych kryteriów wartości, których trzymałyby się z dostatecznym przekonaniem i uporem, by przeciwstawić się prądowi. Profesorowie brytyjscy nie mogli powstrzymać się od postawienia sobie pytania: Jak byłoby to w naszym przypadku? Gdybyśmy zostali poddani podobnemu naciskowi, czy jesteśmy pewni, że nasze kryteria wartości są dostatecznie zwarte i pewne, by się oprzeć? Czy jesteśmy pewni, że my byśmy także nie ulegali? Nie znajdują oni łatwo odpowiedzi dźwięczącej taką pewnością, jakby sobie tego mogli życzyć⁴⁹.

Kulturalne załamanie uniwersytetów przejawia się w postawach ich wychowanków, którzy wychodzą z ich murów bez poglądu na świat, bez filozofii społecznej, bez poczucia odpowiedzialności za jakiś określony system wartości. Uniwersytety nie dają tego, co zapowiadają. Po pierwsze, koncepcja uniwersytetu głosi, że wypuszczają one wychowanków o pełnej osobowości, rozumiejących siebie i swoje miejsce w kosmosie, tymczasem w znacznej mierze studenci i ich nauczyciele są wąskimi specjalistami o bardzo ograniczonym horyzoncie umysłowym. Po drugie, uniwersytet liberalny głosi, że jego postawa wobec wiedzy jest bezinteresowna, a w rzeczywistości jest ona egoistyczna i utylitarna. Mitem jest również twierdzenie o obiektywności i bezstronności, gdyż profesorowie i studenci, podobnie jak wszyscy ludzie, kierują się milcząco przyjmowanymi uprzedzeniami, emocjonalnymi i nieświadomymi postawami. Wreszcie uniwersytety głoszą, że są społecznościami i że z życia kolektywnego czerpią swą siłę. W rzeczywistości jednak więzy między gronem profesorskim a studentami, między poszczególnymi wydziałami są bardzo luźne.

Jak uniwersytety doszły do takiego stanu? Moberly analizuje rozwój uniwersytetów brytyjskich w XIX i XX wieku charakteryzując go jako przejście od uniwersytetu chrześcijańsko-hellenistycznego do uniwersytetu liberalnego, który z kolei przekształcił się w uniwersy-

⁴⁹ Tamże, s. 22, 23.

tet technologiczno-demokratyczny, a w gruncie rzeczy uniwersytet chaotyczny, pozbawiony jakiejś idei przewodniej. W tym właśnie chaosie, braku przewodniej koncepcji, braku zasad leży istota kryzysu uniwersytetów. W czym się ten kryzys przejawia? W uchylaniu się od fundamentalnych zagadnień. Uniwersytety nie zabierają głosu w istotnych zagadnieniach poglądu na świat, w sprawach polityki i religii. Uniwersytet uczy środków, lecz nie mówi o celach. Uczy chemii i języków, lecz ta chemia i nauka języków może być użyta do celów dobrych lub złych; czy i dlaczego niesprawiedliwość i okrucieństwo są złe, a ich przeciwstawienia dobre, czy wiara jest potrzebna do życia — o tych sprawach student dowiaduje się poza uniwersytetem. Jeżeli ktoś chce wyprodukować bombę, katedry chemii nauczą go, jak to zrobić, wybudować katedrę, nauczy go tego wydział architektury, wydział lekarski nauczy, jak pielęgnować zdrowie, lecz dlaczego i czy powinniśmy produkować bomby, budować katedry i zabiegać o zdrowie, jaka jest hierarchia dóbr i celów, o tym uniwersytet milczy. Stąd Moberly formułuje zarzut: uniwersytet koncentruje uwagę na rzeczach drugorzędnych, a zaniedbuje zasadnicze.

Drugi przejaw kryzysu to fałszywa neutralność. Może przejawiać się ona w „akademickiej” postawie wobec życia, postawie obserwatora i zbieracza faktów, komentatora i analityka uchylającego się od wypowiadania opinii i od działania według określonych zasad. Fałszywość tej neutralności polega też na tym, że jest to neutralność pozorna, będąca zamaskowanym udziałem i stronniczością w sprawach istotnych. Maskowane uczestnictwo występuje w dziedzinie polityki, religii i etyki. Zachowanie milczenia w walkach politycznych jest także zajmowaniem czynnej postawy. Uniwersytety zawsze są stronnicze, lecz zachowując pozory bezstronności dławią rozwój poczucia odpowiedzialności u swoich wychowanków.

Fragmentaryczność wiedzy przekazywanej studentom, brak syntezy i całości, niepowiązanie między pracami poszczególnych wydziałów i katedr, brak wspólnych zainteresowań wśród pracowników — odbijają się w wysokim stopniu ujemnie na osobowości wychowanka. Student nie widzi życia jako całości, lecz jako zbiór nie powiązanych doświadczeń.

Bezkrytycznie przyjmowane założenia, nieświadomie uznawane przesady i uprzedzenia pochodzące z tradycji, wpływu środowiska, uczuciowych nastawień wywierają silny i zgubny wpływ na naukę i wychowanie uniwersyteckie. Zjawiska te są powszechne w życiu codziennym i zadaniem wykształcenia wyższego powinno być przeciwdziałanie im.

Ale uniwersytety same są zorganizowane na zasadzie naiwnych teorii liberalnych głoszących właśnie, że nauka nie przyjmuje żadnych pozanaukowych uprzedzeń. Autor wykazuje, że we wszystkich dziedzinach nauki takie właśnie bezkrytycznie przyjmowane uprzedzenia wywierają zgubny i zniekształcający wpływ, ograniczając zakres stawianych zagadnień i dyktując fałszywe dyrektywy metodologiczne.

Ostatnim przejawem kryzysu uniwersytetów jest zaniedbanie i lekceważenie czynników moralnych i duchowych. Sądy o wartościach są niezbędne do każdego racjonalnego zorganizowania życia jednostek i zbiorowości i dlatego uniwersytet powinien kształcić u swoich studentów zdolność formułowania takich sądów. Otóż uniwersytety liberalne sądząc, że wyzwolenie się z teologicznych więzów systemu stawiającego wartości duchowe i moralne ponad intelektualnymi, dokonane w długim procesie, jest wysoką wartością dającą wolność badań naukowych, zdecydowanie przeciwstawiały się kultywowaniu innych postaw. Być może, działała tu także wiara w moralną wartość nauki i przekonanie, że postęp nauki przyniesie także udoskonalenie moralne. Doświadczenie wykazuje, że bez systemu wartości moralnych i duchowych życie człowieka nie jest możliwe i każdy człowiek musi sobie takie wartości zdobyć. Brak moralnych kryteriów jest zgubny dla samej nauki, która przecież wywiera coraz silniejszy wpływ na życie społeczne. Zaniedbanie tych czynników grających tak ważną rolę w życiu powoduje, że z uniwersytetów wychodzą osobowości defektywne, pozbawione cech istotnych dla współżycia społecznego.

Moberly krytykuje uniwersytet liberalny z punktu widzenia chrześcijańskiego i proponowane przez niego pozytywne tezy wynikają z dogmatyki chrześcijańskiej.

Oprócz tych omówionych tu głosów dyskusyjnych wokół zagadnień uniwersytetów, ich słabości, braków i kryzysu nagromadziła się ostatnio olbrzymia literatura, której jednak niesposób tu omówić w całości.

*

* * *

Staralem się pokazać, jak w świetle dyskusji toczącej się obecnie w państwach kapitalistycznych przedstawia się kryzys liberalnej koncepcji uniwersytetu. Widzieliśmy, jak wszystkie po kolei zasady, omówione na początku, zostały rozwiane przez krytyków zestawiających je z rzeczywistym stanem i z możliwościami ich realizacji. Można by powiedzieć, że walką z uniwersytetem liberalnym jest walką z wiatrakami, gdyż w tej chwili nigdzie nie znaleźlibyśmy uniwersytetu, który

wciela w życie koncepcję liberalną w czystej postaci. Jak to bowiem stwierdziło wielu omawianych pisarzy, uniwersytety przystosowują się do zmieniających się warunków i w swych czynnościach, takich jak rekrutacja studentów, programy studiów, metody egzaminowania, systemy wychowawcze, opieka nad bytem studenta, wprowadzanie ich do pracy naukowej, zabieganie o zabezpieczenie przyszłej pracy po dyplomie, struktura wydziałów i organizacja katedr i instytutów itp., słowem, w codziennej pracy pozostawiają na boku wyznawane od święta zasady liberalnej koncepcji. Te właśnie zagadnienia codziennej pracy dobitnie obrazują chaos zasad podstawowych i brak przewodniej koncepcji. Jak te praktyczne zagadnienia są rozwiązywane w różnych krajach i jakie koncepcje proponuje się na miejsce załamanej koncepcji liberalizmu, zajmiemy się w osobnej pracy.