

Roger SCRUTON

KONIEC UNIWERSYTETU*

Studia na wydziałach humanistycznych są obecnie pomyślane w taki sposób, by poprzez obrazy, historie i wierzenia kultury Zachodu, przez jej dzieła sztuki, muzykę i język ukazywać, że nie tkwi w niej żaden głębszy sens poza obroną władzy, której trwaniu służyła. Zamiast przekazywać kulturę, uniwersytet istnieje więc po to, by ją dekonstruować, by zdejmować z niej jej „otoczkę” i po czterech latach trwonienia możliwości intelektualnych studenta pozostawić go z poglądem, że dopuszczalne jest wszystko i że nic nie ma znaczenia.

Uniwersytety istnieją, by dostarczać studentom wiedzy, umiejętności oraz kultury i w ten sposób zapewniać im przygotowanie do życia, a jednocześnie, by wzbogacać intelektualny kapitał, na którym polegamy wszyscy. Te dwa cele są odrębne. Pierwszy dotyczy rozwoju jednostki, drugi zaś naszej wspólnej potrzeby wiedzy. Są one jednak również ze sobą splecione, a szkoda wyrządzona jednemu z nich okazuje się szkodą dla drugiego. Takiej właśnie sytuacji jesteśmy obecnie świadkami, uniwersytety bowiem w coraz większym stopniu zwracają się przeciwko kulturze, które je stworzyła, nie dopuszczając do niej młodzieży.

Czas spędzony na uniwersytecie zaliczyć można do badanych niegdyś przez antropologów wiktoriańskich rytuałów inicjacji, czyli rytuałów, w wyniku których rodzący się w danym plemienu przejmują na siebie ciężar jego trwania. Wydaje mi się, że tracąc ten fakt z oczu, stajemy przed niebezpieczeństwem oderwania uniwersytetu od jego społecznego i moralnego celu, polegającego na przekazywaniu zarówno pewnego korpusu wiedzy, jak i kultury, która pozwala ów korpus wiedzy rozumieć.

Cel ten pełnił kluczową rolę w tradycji kształcenia, która stworzyła cywilizację Zachodu. W greckiej paidei za sam rdzeń programu kształcenia uznawano rozwijanie cnót obywatelskich. Kult religijny i edukacja moralna pozostawały fundamentami studiów uniwersyteckich przez całe średniowiecze, a renesansowy ideał człowieka (łac. virtuoso) stał się inspiracją dla wyłaniającego się wówczas na uniwersytetach programu nauk humanistycznych (łac. studia humaniores). Uniwersytet, któremu początek dało oświecenie, wcale nie poluzował moralnych cugli, lecz uznawał pracę akademicką za zdyscypli-

* Niniejszy artykuł, pod tytułem *The End of the University*, ukazał się w miesięczniku „First Things” w kwietniu 2015 roku. Redakcja kwartalnika „Ethos” wyraża podziękowanie redakcji „First Things” za wyrażenie zgody na opublikowanie polskiego przekładu tego tekstu.

nowany sposób życia, którego reguły i procedury oddzielają je od spraw dnia codziennego. Dostarczał jednak dalekosiężnej perspektywy ujmowania tych spraw, bez której wszelka ludzka aktywność jest właściwie pozbawiona sensu. Nawet burzliwe życie studenckie na uniwersytetach niemieckich dziewiętnastego wieku, kiedy to częścią kultury akademickiej stały się pojedynki, toczyło się zgodnie z formalnymi, ogólnie obowiązującymi kodeksami postępowania, podporządkowane uczelnianym obowiązkom i owej szczególnej syntezie dyscypliny moralnej, rzeczowej wiedzy i kulturowej kompetencji, którą to syntezę Niemcy określają słowem „Bildung”.

W dziewiętnastym stuleciu uniwersytety ucierpiały jednak wskutek gwałtownej zmiany ich społecznej recepcji. Zmierzch sposobu życia podporządkowanego religii, pojawienie się klasy średniej spragnionej odpowiedniego statusu społecznego i siły politycznej oraz popyt na wiedzę i umiejętności, jakich wymagała gospodarka przemysłowa, wywierały na nie nacisk, by zmieniły swoje programy nauczania, sposób rekrutowania studentów i nauczycieli oraz stosunek do otaczającej je kultury. W Wielkiej Brytanii i w Ameryce zakładano nowe uniwersytety, a jeden z nich, powstały w roku 1826 University College London o jednoznacznie świeckim programie nauczania, miał w zamysle produkować naukowe umysły, które podmiatają teologiczne pajęczyny spowijające dotąd wszystkie przedmioty uniwersyteckie.

Pomimo tych zmian, które zmusiły instytucje edukacyjne do przyjęcia nowej świadomości co do ich własnej misji, uniwersytet zdołał zachować swój status kustosza kultury wysokiej. Pozostawał miejscem, w którym myślenie spekulatywne, namysł krytyczny, studia dotyczące ważnych ksiąg oraz zgłębianie języków toczyły się w atmosferze intelektualnej izolacji. Kiedy w roku 1852 kardynał Newman opublikował swoją książkę *Idea uniwersytetu*¹, jej celem miała być przede wszystkim obrona starej koncepcji uniwersytetu jako miejsca odosobnionego, quasi-monastycznej enklawy, przeciwieństwa utylitarnej mentalności nowego społeczeństwa produkcyjnego. Zdaniem Newmana uniwersytet istnieje po to, by formować charaktery tych, którzy się na nim kształcą. Zanurzenie studentów w środowisku akademickim i zaszczerpienie im ideału umysłu wykształconego pomaga zmienić surowe jednostki ludzkie w dżentelmenów.

To zaś, twierdził Newman, stanowi o rzeczywistej społecznej funkcji uniwersytetu. W murach akademickich młody człowiek otrzymuje pewną wizję celów życia; z uniwersytetu wynosi jedyną rzecz, której nie da mu świat, a mianowicie koncepcję wartości wewnętrznej. I to właśnie dlatego uniwersytet jest tak ważny w epoce rozwoju handlu i przemysłu, gdy ze wszystkich stron oblega nas pokusa postawy utylitarystycznej i grozi nam, że każdy ob-

¹ Zob. J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, PWN, Warszawa 1990.

rany cel zmienimy w cel materialny – innymi słowy mówiąc, zgodnie z tym, jak widział to Newman, znaleźliśmy się w niebezpieczeństwie, że pozwolimy, by cele zostały pożarte przez środki.

Od czasów Newmana wiele się zmieniło. Sugestia, że uniwersytety miałyby produkować gentlemanów, jest co najmniej absurdalna w epoce, w której większość studentów to kobiety. Model uniwersytetu, jaki przyjmował Newman, wzorowany był na faktycznie funkcjonujących uczelniach w Oxfordzie i Cambridge, a także na Trinity College w Dublinie, które przyjmowały wówczas jedynie mężczyzn, nie zezwalały mieszkającym na ich terenie wykładowcom na zawieranie małżeństw i były prowadzone jako quasi-zakonne instytucje w owczarni Kościoła anglikańskiego. Ich studenci rekrutowali się głównie ze szkół prywatnych, a realizowany program nauczania był mocno osadzony w łacinie, grece, teologii i matematyce. Życie codzienne toczyło się na tych uniwersytetach wokół kolegów, gdzie nauczyciele akademicy i studenci mieli swoje mieszkania i gdzie codziennie wieczorem, odziani w uniwersyteckie togi, spożywali kolację we wspólnej jadalni.

Jedynie niewielki odsetek tych, którzy w czasach Newmana odbierali wykształcenie w starych brytyjskich uniwersytetach, uważał studia za faktyczny cel przebywania w murach swojej alma mater. Niektórzy przybywali tam, by brać udział w zawodach wioślarskich lub grać w rugby; inni – oczekując na odziedziczenie tytułu; jeszcze inni właśnie czekali na stopień oficerski w wojsku i w międzyczasie chcieli trochę pohulać z kompanami. Niemal wszyscy należeli do elity społecznej, która wpadła na ów wyjątkowy pomysł, by trwać dzięki powleczeniu swojej siły otoczką kultury wysokiej. A w tak chronionym i pięknym otoczeniu można było również traktować poważnie kulturę. Mając odpowiednie zasoby w banku i dużo wolnego czasu, nie było trudno odwrócić się plecami do wartości utylitarnych.

Dzisiejszy uniwersytet różni się od tego z czasów kardynała Newmana niemal pod każdym względem. Jego studenci pochodzą ze wszystkich klas społecznych, jest on otwarty na przyjmowanie zarówno mężczyzn, jak i kobiet i bardzo często finansowany oraz utrzymywany przez państwo. Z wytwornego, spokojnego stylu uczelnianego życia, które ukształtowało duszę Newmana, niewiele już chyba zostało, a program studiów nie koncentruje się na wzniosłych i pozbawionych celu przedmiotach w rodzaju starożytnej greki, nad którymi unosi się urzekająca wizja życia wykraczającego poza handlowanie, lecz na dyscyplinach ścisłych, przedmiotach zawodowych i na wszechobecnym dziś „zarządzaniu biznesem”, dzięki którym studenci ponoć uczą się, jak funkcjonuje świat.

Ponadto uniwersytety rozrosły się, by móc oferować swoje usługi coraz większej części populacji i wchłaniać coraz większą część budżetu państwa. W stanie Massachusetts w Stanach Zjednoczonych kształcenie uniwersyteckie

osiąga największy dochód spośród wszystkich branż. W każdym większym mieście brytyjskim i amerykańskim funkcjonuje przynajmniej jeden uniwersytet, a amerykańskie uniwersytety stanowe mogą w każdej chwili przyjąć ponad 50 000 studentów. We Francji wykształcenie uniwersyteckie jest dostępne jako uprawnienie dla wszystkich, którzy uzyskają baccalauréat (franc. baccalauréat), a w Niemczech dla tych, którzy zdadzą egzamin kwalifikacyjny (niem. Feststellungsprüfung), politycy europejscy często zaś wypowiadają się takim tonie, jak gdyby dzieło reformy edukacyjnej miało pozostać nieukończony, dopóki każde dziecko nie będzie miało możliwości, by we właściwym czasie zdobyć dyplom uniwersytecki. Uniwersytet nie należy już do sektora tworzącego elity społeczne, lecz funkcjonuje w sektorze wobec niego konkurencyjnym, zmierzającym do zadbania o to, by elity odeszły w przeszłość.

Krytycy Newmana mogliby powiedzieć, że sławiony przez niego uniwersytet, wykorzystując pretekst dostarczania „celu poza wszelkim celem”, funkcjonował w taki sposób, by chronić przywileje klasy wyższej i stawiać przeszkody jej rywalom na ich drodze do awansu. Przekazywał zbędne umiejętności, które ceniono właśnie ze względu na ich bezcelowość, gdyż cecha ta przekształcała je w swoistą odznakę przynależności, na którą stać było niewielu. Daleki od rozwijania kapitału wiedzy, istniał, by chronić święte mity: wznosił ochronny mur oczarowania wokół religii, wartości społecznych oraz wysokiej kultury minionego czasu i udawał, że niezrozumiałe umiejętności, których na nim nabywano, by móc z tego oczarowania czerpać radość – na przykład łacina czy greka – stanowią najwyższe formy wiedzy. Krótko mówiąc, uniwersytet Newmanowski był narzędziem umożliwiającym trwanie klasy niepracującej. Kultura, którą przekazywał, nie była własnością całej społeczności, a jedynie ideologicznym narzędziem, dzięki któremu wokół sił i przywilejów istniejącego porządku mogła unosić się aura legalności.

Dziś, odwrotnie, mamy wyspecjalizowane w rozwijaniu wiedzy uniwersytety, których struktura społeczna nie jest po prostu nieelitarystyczna, lecz wprost anytelitarystyczna. Nie wprowadzają one żadnej dyskryminacji ze względu na religię, płeć, rasę czy klasę. Stanowią wolne od uprzedzeń i pozbawione dogmatycznej lojalności miejsca pracy naukowej i stawiania pytań, a ich celem jest doskonalenie wiedzy, które dokonuje się w duchu wolnych dociekań. Owego ducha przekazuje się studentom, którzy dysponują dziś najszerszym w dotychczasowej historii wyborem programu studiów i możliwością zdobycia wiedzy niemającej solidnego uzasadnienia, lecz wybitnie użytecznej w dalszym życiu, na przykład z zakresu zarządzania biznesem, hotelarstwa czy stosunków międzynarodowych. Mówiąc krótko, uniwersytety przeszły ewolucję od ekskluzywnych w sensie społecznym klubów służących studiowaniu szlachetnych głupot do inkluzywnych w sensie społecznym centrów szkoleniowych służących szerzeniu potrzebnych umiejętności. Kultura, którą

przekazują, nie jest przy tym kulturą uprzywilejowanej elity, lecz „kulturą inkluzywną”, którą przyswoić sobie i czerpać z niej zadowolenie może każdy.

Co powiedziawszy, zauważyć trzeba, że odwiedzającego amerykańskie uniwersytety uderzają dziś raczej różne formy tamtejszej cenzury, nie zaś klimat wolnych dociekań. To prawda, że Amerykanie żyją w społeczeństwie tolerancyjnym. Hodują jednak również czujnych strażników, gotowych wykrywać i wykorzeniać już pierwsze oznaki „uprzedzeń” wśród młodzieży. Strażnicy ci zaś mają wrodzoną skłonność, by ciążyć ku uniwersytetom, gdzie już sama wolność programu nauczania i jego otwartość na nowości dostarczają im sposobności realizowania ich cenzorskich pasji. Książki włączane są więc do sylabusów bądź z nich usuwane ze względu na polityczną poprawność; kodeksy dotyczące dozwolonego sposobu wypowiedzania się oraz usługi obrońców prawnych pełnią funkcję policji języka i myśli – tak wobec studentów, jak i wobec nauczycieli; kursy konstruowane są w taki sposób, by przekazywać postawę ideologicznego konformizmu, a wyciągnięcie przez studenta hereetyckiego wniosku na temat przewodnich tematów dnia często bywa karane. W przypadku obszarów wrażliwych, jak rasa, płeć czy owa tajemnicza rzecz określana mianem „gender”, cenzura jest wyraźnie wymierzona nie tylko przeciwko studentom, lecz również przeciwko każdemu nauczycielowi, któremu zdarzy się wyciągnąć niewłaściwe wnioski, bez względu na to, jak bardzo byłby on obiektywny i sumienny.

Oczywiście zasadniczym przedmiotem studiów na wydziałach humanistycznych pozostaje kultura Zachodu. Celem nie jest jednak zaszczepianie tej kultury, lecz jej odrzucenie – przebadanie jej pod kątem wszystkich grzechów, które popełnia przeciwko światopoglądowi egalitarnemu. Przywołuje się wówczas marksistowską teorię ideologii bądź też jakaś jej potomkinię w postaci teorii feministycznej, poststrukturalistycznej, a nawet Foucaultowskiej, która wykaże, iż cenne osiągnięcia naszej kultury zawdzięczają swój status przemawiającej przez nie władzy, a zatem nie mają żadnej wartości wewnętrznej. Innymi słowy, dawny program studiów, który Newman uważał za cel sam w sobie, zdegradowany został do roli środka. Dawne programy nauczania – jak się nam mówi – istniały, by podtrzymywać hierarchie i różnice, formy wykluczenia i dominacji, które pozwalały utrzymać się elicie rządzącej. Studia na wydziałach humanistycznych są zaś obecnie pomyślane w taki sposób, by tego właśnie dowodzić – by poprzez obrazy, historie i wierzenia kultury Zachodu, przez jej dzieła sztuki, muzykę i język ukazywać, że nie tkwi w niej żaden głębszy sens poza obroną władzy, której trwaniu służyła. W ten sposób zakwestionowana zostaje cała idea dziedzictwa kultury jako autonomicznej sfery poznania moralnego – sfery, która wymaga wiedzy, studiów i zanurzenia się w niej, by można było ją wzbogacać i przechowywać. Zamiast przekazywać kulturę, uniwersytet istnieje więc po to, by ją dekonstruować, by zdejtmować

z niej jej „otoczkę” i po czterech latach trwonienia możliwości intelektualnych studenta pozostawić go z poglądem, że dopuszczalne jest wszystko i że nic nie ma znaczenia.

Powstaje zatem wrażenie, że poza naukami „twardymi” nie istnieje żaden odziedziczony korpus wiedzy, że nie ma niczego, czego można by się nauczyć, chyba że będą to postawy doktrynalne. W *Umyśle zamkniętym*² Allan Bloom ubolewał, że nauki humanistyczne powoli toczy robak relatywizmu – przekonanie tak studentów, jak i nauczycieli, że nie istnieją wartości uniwersalne, a dzieła, które otrzymaliśmy w spadku, studiujemy jedynie z ciekawości. Jeśli zaś pozostajemy obojętni na moralne wyzwania, wobec których nas one stawiają, to dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że nie wierzymy już w istnienie czegoś takiego, jak prawdziwe wyzwanie moralne.

Chociaż obserwacja Blooma jest prawdziwa, nie zawiera całej prawdy. Relatywizm moralny toruje bowiem drogę nowemu rodzajowi absolutyzmu. Wyłaniający się obecnie program nauczania z zakresu humanistyki jest w rzeczywistości w kluczowych kwestiach dużo bardziej cenzorski niż ten, który próbuje zastąpić. Przekonanie o istnieniu rzeczywistych i przyrodzonych różnic między ludźmi nie jest już dozwolone. Wszystkie różnice są „tworzone kulturowo”, a zatem podlegają zmianie. Zadaniem programu nauczania jest zaś ich dekonstrukcja i zastąpienie odmienności równością we wszystkich tych sferach, w których odmiennosc stanowiła część odziedziczonej przez nas kultury. Studenci muszą wierzyć, że pod wszystkimi kluczowymi względami, w szczególności w kwestiach dotyczących rasy, płci, klasy, roli społecznej oraz wyrefinowania kultury, cywilizacja zachodnia jest po prostu arbitralnym wymysłem ideologicznym i (w przeciwieństwie do jej własnego obrazu siebie) na pewno nie stanowi repozytorium rzeczywistej wiedzy moralnej. Ponadto muszą oni zaakceptować fakt, że celem ich wykształcenia nie jest przyjęcie tej kultury w spadku, lecz podanie jej w wątpliwość i – tam, gdzie to możliwe – zastąpienie jej podejściem „wielokulturowym”, które nie czyni różnicy między różnorodnymi formami życia, jakie studenci wokół siebie odnajdują.

Podanie tych doktryn w wątpliwość oznacza, że opowiadamy się po stronie najgłębszej herezji i stanowimy zagrożenie dla społeczności, której potrzebuje nowoczesny uniwersytet. Stara się on bowiem obsłużyć wszystkich bez względu na ich religię, płeć, rasę, czy środowisko kulturowe, a nawet bez względu na ich zdolności. W znacznym stopniu stanowi twór państwa i w pełni podpisuje się pod etatystyczną ideą społeczeństwa, głoszącą, że powinno ono być społeczeństwem pozbawionym różnic. Pozostaje zatem równie zależny od wiary w równość, jak uniwersytet kardynała Newmana zależny był od wiary w Boga.

² Zob. A. B l o o m, *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 1997 (przyp. tłum.).

Jego celem jest stworzenie mikrokosmosu społeczeństwa przyszłości, tak jak w przekonaniu Newmana kolegium było mikrokosmosem świata gentlemana. A ponieważ kultura, którą odziedziczyliśmy, stanowi system rozróżnień i sprzeciwia się równości we wszystkich tych sferach, gdzie swoje roszczenia zgłaszają smak, osąd i wycucie, nowoczesny uniwersytet nie ma wyboru i musi przeciwstawiać się kulturze zachodniej.

Stąd też młodym ludziom, mimo ich wrodzonego dążenia do uczestnictwa, mówi się na uniwersytecie, że przychodzą znikąd i że nigdzie nie przynależą, że wszystkie istniejące dotychczas formy przynależności są nieważne i bezwartościowe. Proponuje się im rytuał przejścia do kulturowej nicości, gdyż jest to jedyny sposób na osiągnięcie celu, którym jest egalitarność. W miejsce starych przekonań cywilizacji opartej na bogobojności, osądzie i rozróżnianiu otrzymują przekonania nowego społeczeństwa, którego podstawa to równość i masowość – mówi się im, że osądzanie innych stylów życia jest przestępstwem. Gdyby celem było jedynie zastąpienie jednego systemu przekonań innym, to cel taki pozwalałby jeszcze na racjonalną debatę. Celem jest jednak zastąpienie jednej społeczności przez inną.

Jaką zatem mamy alternatywę? Jeśli uniwersytety nie będą krzewić kultury, która została im kiedyś powierzona, to dokąd mają się udać młodzi ludzie pragnący jej poszukiwać? Kilka myśli, które mogą stanowić odpowiedź na to pytanie, podsuwają mi moje doświadczenia, które zaczęły się w roku 1979. To właśnie wówczas na Uniwersytecie Londyńskim, gdzie wtedy uczyłem, zaczął się szum wokół pism Foucaulta, Deleuze'a i Bourdieu. Moim studentom przy każdej okazji mówiono, że nie istnieje coś takiego, jak wiedza z zakresu humanistyki i że uniwersytety istnieją nie po to, by usprawiedliwiać kulturę jako postać wiedzy, lecz po to, by demaskować ją jako formę przemocy.

W reakcji na tę sytuację, zacząłem sobie zadawać pytanie, czego właściwie – i dlaczego – próbuję uczyć. Czuję, że zapoznając studentów z wielkimi dziełami filozofii i literatury oraz z pracami krytycznymi, które sam pochłaniałem w szkole i na uniwersytecie, proponuję im pewien system odniesienia i sposobów rozumowania, a także paradygmaty intuicji i aluzji, dzięki którym będą mogli rozumieć swój świat. Proponowałem im uczestnictwo w kulturze, nieprzerwany dialog, nie zaś wykład doktryny. A to, jak sądziłem, stanowi formę wiedzy rzeczywistej: nie znajomości faktów i teorii, lecz wiedzy, jak odczuwać, jak dostrzegać związki, z kim się wiązać. Wiedza ta jednak, jak ją pojmowałem, została wówczas odrzucona jako ideologia burżuazyjna czy też – zgodnie z idiomem Foucaulta – jako „episteme”, nagromadzona „savoir” klasy dominującej.

Któregoś dnia otrzymałem ustne zaproszenie, by przedstawić wykład na podziemnym seminarium w Pradze. Przyjąłem je i w rezultacie zyskałem możliwość poznania ludzi, dla których dążenie do wiedzy i poznania kultury nie było zbędnym luksusem, lecz koniecznością. Nic innego bowiem nie było w stanie

zapewnić im tego, czego poszukiwali, a mianowicie ucieczki ze świata kłamstw, który ich otaczał. Dyskutując o dziedzictwie kulturowym Zachodu, naznaczeni byli jako heretycy, którzy ryzykują aresztowanie i więzienie wyłącznie z powodu organizowanych przez nich spotkań. Jak na ironię, największym zapewne intelektualnym osiągnięciem partii komunistycznej było przekonanie ludzi, że Pła-
tońskie rozróżnienie wiedzy i mniemania jest poznawczo wiążące i że mniemanie ideologiczne nie jest po prostu czymś różnym od wiedzy, ale jej w r o g i e m, wszczepioną w ludzki mózg chorobą, która uniemożliwia odróżnienie idei prawdziwych od fałszywych. Chorobę tę rozprzestrzeniła partia. Rozprzestrzenił ją również Foucault. To on bowiem uczył moich uniwersyteckich kolegów oceniać każdą ideę, każdy argument, każdą instytucję, konwencję czy tradycję w kategoriach skrywanej przez nie „dominacji”. W świecie Foucaulta prawda i fałsz nie odgrywały żadnej roli; jedyne, co się liczyło, to władza.

Kwestie te w szczególnie wyrazisty sposób ukazał Czechom i Słowakom Václav Havel w napisanym w roku 1978 eseju *Sila bezsilnych*³, w którym nakazywał swoim rodakom „żyć w prawdzie”. Jakże jednak mieli żyć w prawdzie, jeśli nie potrafili odróżnić prawdy od fałszu? I czy mogli rozróżnić prawdę i fałsz bez dobrodziejstwa prawdziwej kultury i prawdziwej wiedzy? Stąd też ich poszukiwanie stało się sprawą nagłą. Cena tych poszukiwań była zaś wysoka – prześladowania, aresztowania, pozbawianie zwykłych praw i odbieranie przywilejów oraz skazanie na życie na marginesie społeczeństwa. Jeśli rzecz ma wysoką cenę moralną, dążą do niej tylko ludzie rzeczywiście jej oddani. W ten sposób na podziemnych seminariach spotkałem wyjątkową grupę studentów – ludzi oddanych wiedzy pojmowanej tak, jak ja sam ją rozumiałem, i świadomych, jak łatwo zastąpić ją zwykłym mniemaniem i jakie niebezpieczeństwo to ze sobą niesie. Ponadto poszukiwali oni wiedzy tam, gdzie jej znalezienie jest najbardziej konieczne, ale także najtrudniejsze – w filozofii, historii, sztuce i literaturze, w obszarach, gdzie jedynym przewodnikiem jest krytyczne rozumienie, nie zaś metoda naukowa. Najbardziej interesujące było dla mnie ogromne pragnienie moich nowych studentów, by p r z y j ą ć to, co zostało im przekazane. Zostali wychowani w świecie, w którym wszelkie formy przynależności z wyjątkiem podporządkowania się rządzącej partii zostały zmarginalizowane bądź potępione jako przestępstwo. Instynktownie rozumieli, że dziedzictwo kulturowe jest czymś cennym właśnie dlatego, że pozwala na rytuał przejścia do tego, czym naprawdę jesteśmy, a także do wspólnoty odczuwania, którą można uznać za własną.

Była jeszcze jedna ujmująca cecha tych podziemnych seminariów, a mianowicie to, że dysponowano na nich tak niewieloma źródłami intelektualnymi.

³ Zob. V. H a v e l, *Sila bezsilnych*, tłum. A. Holland, w: tenże, „*Sila bezsilnych*” i inne eseje, tłum. L. Engelking i in., Agora, Warszawa 2011, s. 87-158 (przyp. tłum.).

Na Zachodzie pracownicy naukowcy, jeśli chcą awansować, mają obowiązek publikowania artykułów i książek, co w okresie po drugiej wojnie światowej doprowadziło do namnożenia literatury, która jeśli nawet nie zawsze jest drugorzędna z intelektualnego punktu widzenia, to niemal niezmiennie pozostaje bezwartościowa pod względem literackim – literatury drętwej, zaśmieconej przypisami, pozbawionej wyrazistej metaforyki czy obrazowego języka, literatury, która jest ulotna, jeśli chodzi o treść, i jednocześnie niemożliwa do zlekceważenia. Ciężar owej pseudoliteratury przytłacza zarówno nauczycieli, jak i studentów nauk humanistycznych, a odkopanie klasyków, którzy leżą pod nią pogrzebani, stało się prawie niemożliwe.

Czasami myślę, że największą przysługę naszej kulturze oddał człowiek, który podłożył ogień pod bibliotekę aleksandryjską, gwarantując w ten sposób, że z masowej literatury nie zostało nic z wyjątkiem dzieł uznawanych za tak cenne, że każdy wykształcony człowiek miał własne ich egzemplarze. Komuniści wyświadczyli podobną przysługę życiu intelektualnemu w Czechosłowacji, nie dopuszczając do publikowania czegokolwiek z wyjątkiem tych dzieł, które uznawano za tak cenne, że ludzie gotowi byli mozolnie powielać je i wydawać w samizdatkach. Były one przekazywane z ręki do ręki i czytane z niecierpliwym zainteresowaniem przez ludzi, których celem była wiedza, nie zaś awans zawodowy. Jakże pokrzepiająca to odmiana po życiu wśród czasopism naukowych i marnowaniu czasu na przypisy!

Oczywiście warunki, w jakich działały podziemne seminaria, były niezwykłe i nikt nie chciałby ich odtwarzać. Mimo to jednak w okresie dziesięciu lat mojej pracy zmierzającej do przekształcenia tych prywatnych grup czytelniczych w mający strukturę (jeśli nawet tajny) uniwersytet, poznałem dwie ważne prawdy. Pierwsza z nich mówi, że dziedzictwo kulturowe rzeczywiście stanowi korpus wiedzy, nie zaś zbiór opinii – wiedzy o ludzkim sercu i o dalekosiężnej wizji ludzkiej społeczności. Druga z kolei podpowiada, że wiedzę można przekazywać i że nie wymaga to wielkich nakładów pieniędzy, a na pewno nie pięćdziesięciu tysięcy dolarów na studenta rocznie, których żąda dziś uniwersytet zaliczający się do Ivy League. Wymaga to tylko niewielkiej liczby książek, które wytrzymały próbę czasu i cenione są przez wszystkich, którzy rzeczywiście je przestudiowali. Wymaga to nauczycieli mających wiedzę i studentów pragnących tę wiedzę zdobyć. I wymaga to nieustannych prób wyrażania tego, czego się nauczyliśmy, czy to w pracach pisemnych, czy w spotkaniu twarzą w twarz z krytykiem. Cała reszta – władze, możliwości, które stwarza informatyka, sale wykładowe, biblioteki, zasoby pozaprogramowe – jest w porównaniu z tym nieistotnym luksusem.

Kiedy instytucje są w nieuleczalny sposób zepsute, tak jak zepsute w komunizmie były uniwersytety, trzeba zaczynać od nowa, jeśli nawet cena będzie tak wysoka, jak w okupowanej przez Związek Radziecki części Europy. Dla

nas cena nie jest jednak tak wysoka. Dar najcenniejszy naszej cywilizacji, dar, który zagrożony był w dwudziestym stuleciu, to wolność zrzeszania się. Ponieważ wolność ta nadal istnieje, a nigdzie nie jest większa niż w Ameryce, mniejszego znaczenia nabiera fakt, że nie możemy już powierzać naszej kultury wysokiej uniwersytetom. Los Harvardu czy Yale nieuchronnie budzi powszechną troskę, ale istnieją również miejsca takie, jak St. John's College w Annapolis czy Hillsdale College w stanie Michigan, gdzie ludzie, którzy wierzą w dawne programy nauczania, są gotowi je realizować. Istnieją prywatne grupy czytelnicze, kursy internetowe, zrzeszenia pracowników naukowych i serie wykładów publicznych. Działają instytucje takie, jak Intercollegiate Studies Institute, zapewniające możliwość ratunku studentom, którzy przegrali w zderzeniu z poprawnością polityczną. Istnieją czasopisma takie jak to, ogniskujące dyskusje, które ostatecznie nie potrzebują uniwersytetów, by móc się toczyć. Wydaje mi się, że pozwoliliśmy, by zastraszone nas, wpajając nam przekonanie, że skoro uniwersytety mają biblioteki, laboratoria, uczonych profesorów i znaczne zasoby finansowe, są również z konieczności repozytoriami wiedzy. W przypadku nauk ścisłych jest to prawda. W przypadku humanistyki natomiast przestało być prawdą.

Droga do przodu nie jest jednak tak wyraźna, jak chcieliby obrońcy dawnego programu nauczania. Programy czytania wielkiej literatury, przeglądy naszego dziedzictwa kulturowego, porównawcze studia dotyczące sztuki, muzyki i architektury Zachodu – wszystko to stanowi oczywisty wybór. Co jednak jest powodem takiego wyboru? Co odróżnia te programy od kursów na temat muzyki popularnej, komiksów czy studiów nad gender, które tak łatwo wchodzi na ich miejsce? Powiedzieć, że tradycyjny program nauczania zawierał prawdziwą wiedzę w przeciwieństwie do ulotnych rozrywek, to jakby zakładać prawdziwość tezy, którą chcemy udowodnić. Nie wiemy bowiem, na czym faktycznie polega wiedza. Oczywiście, c z u j e m y to, podobnie jak czuli to moi czescy studenci. Czujemy wezwanie kultury, która jest naszą własną kulturą, i pragniemy powiedzieć, że odpowiadając na to wezwanie, opuszczamy świat mniemania i wkraczamy w świat wiedzy. Dlaczego jednak się tak dzieje?

Odpowiedzi, których do dnia dzisiejszego udzielano na to pytanie, są albo trywialne – Matthew Arnold na przykład w pracy *Culture and Anarchy*⁴ mówi nam, że kultura wysoka obejmuje to, co najlepsze, z tego, co zostało pomyślane i powiedziane – albo stanowią jakąś wersję poglądu oświeceniowego, który głosi, że wiedza kulturowa wiąże się z przekroczeniem tego, co szczegółowe, ku temu, co ogólne, i z zastąpieniem naszych ograniczonych lojalności

⁴ Zob. M. A r n o l d, *Culture and Anarchy*, Oxford University Press, Oxford–New York 2009 (przyp. tłum.).

i wyimaginowanych wspólnot jakimś ideałem kosmopolitycznym. Od tego oświeceniowego stanowiska jest jednak tylko mały krok do wielokulturowego i egalitarnego programu studiów, który łączy się z ludzkim uniwersale tylko w tym sensie, że wszystko, co specyficzne dla prawdziwego dziedzictwa kulturowego, zostało zeń usunięte. Dopóki nie znajdziemy czegoś lepszego niż te dwa podejścia, przypuszczam, że nie da się nam zdjąć z siebie gorsetu uniwersytetów ani poczuć się wystarczająco pewnie, by zacząć na nowo bez nich.

Tłum. z języka angielskiego *Dorota Chabrajska*