

ZBIGNIEW DROZDOWICZ



## W OBRONIE NAUK EUROPEJSKICH I MIEJSCA W NICH FILOZOFII

ABSTRACT. Zbigniew Drozdowicz, *W obronie nauk europejskich i miejsca w nich filozofii* [In defense of European sciences and the place of philosophy within them], edited by Z. Drozdowicz, S. Sztajer „Człowiek i Społeczeństwo”, vol. XXXIX, Poznań 2015, pp. 31-47. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2953-7, ISSN 0239-3271.

The need for defending European sciences of attempts to imposing onto them American patterns of functioning is for me an obvious matter. This threat occurred already in the first decades of the last century (these were pointed out among others by Max Weber). Since then this process of americanization (called today implementing of the Bologna process) has increased, finding support within ministerial assemblies, deciding on the directions of development of these sciences, as well among scholars who's research might be easily translated into practical applications. I do not claim that such research is not important for the progress of science. I do claim however that recognizing this research as the only one that matters and supporting them practically (for example through granting them a larger part of financial means) and depriving of the so called "philosophical core" is not just making them shallow but also an evidence for not understanding what science was, is and should be. I support my claims in this matter through the opinions of Edmund Husserl and Allan Bloom.

Zbigniew Drozdowicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katedra Religioznawstwa i Badań Porównawczych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

### Kilka uwag wstępnych

Niejedna z nauk europejskich ma dziś trudności z utrzymaniem swego miejsca w akademickim kształceniu i naukowych badaniach. Najgłośniejszą mówi się obecnie o tej filozofii, która jest wykładana na uniwersytetach i tych filozofach, którzy nadal zajmują uniwersyteckie etaty, mimo że chętnych

do korzystania z ich usług edukacyjnych jest coraz mniej, a nazywanie tego, co uprawiają, „nauką” w nich samych budzi wątpliwości<sup>1</sup>. Podobne znaki zapytania pojawiają się jednak również przy innych dyscyplinach humanistycznych i społecznych. Nie brakuje głosów, że w gruncie rzeczy nie są one naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu, a już z całą pewnością nie są takimi samymi naukami, jak nauki ścisłe i przyrodnicze. Na wyższych uczelniach europejskich sytuują się na tych wydziałach, które w swojej nazwie nie mają, a przynajmniej nie powinny mieć, określenia „nauka”; i niejednokrotnie nie mają go na tych z nich, które mogą wykazać się długą tradycją i znaczącymi osiągnięciami w prowadzonych badaniach oraz kształceniu studentów.

Nie jest to problem nowy. Pojawił się on już w stosunkowo odległych czasach, w których nauki przyrodnicze wybiły się na samodzielność, w tym uwolniły się od kurateli teologów i teologii, oraz zaczęły podążać własną drogą. Stało się to w późnym średniowieczu i na początku czasów nowożytnych, tj. w okresie od XII do XVII wieku. Przynajmniej w niektórych z tych nauk dokonana się wówczas rewolucyjna zmiana, która sprawiła, że przyjmowanie czegoś w nich na wiarę zostało zastąpione racjonalnymi dowodami. Swój udział mieli w tym również filozofowie – jednak głównie ci, którzy posiadali przygotowanie matematyczne i logiczne oraz potrafili posługiwać się zasadami i regułami tych nauk<sup>2</sup>.

Rewolucja ta nie przebiegała bez ofiar ani po stronie jej zwolenników, ani przeciwników. Zazwyczaj przy takich okazjach przypomina się zmagania z obrońcami tradycyjnych autorytetów takich uczonych, jak w XII wieku profesor paryskiej Sorbony Piotr Abelard, w drugiej połowie XIII i na początku XIV wieku profesorowie uniwersytetu w Oxfordzie: Wilhelm Ockham i Robert Grosseteste, zaś w pierwszych dziesięcioleciach XVII wieku profesor uniwersytetu w Padwie Galileo Galilei (Galileusz)<sup>3</sup>. Lista tych, którzy brali w niej udział i przyczynili się do wybicia się nauk przyrodniczych na niezależność jest jednak znacznie dłuższa.

---

<sup>1</sup> R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, W.A.B., Warszawa 2009.

<sup>2</sup> „W XII w. pojęcie racjonalnego wyjaśniania rozwinęło się najpierw wśród logików i filozofów, którzy początkowo w ogóle nie zajmowali się przyrodoznawstwem, lecz starali się zrozumieć i wyjaśnić zasady zawarte w *Logica vetus*, czyli »starej logice«, opartej na Boecjuszu, a w sto lat później – na *Analitikach wtórnych* Arystotelesa i różnych dziełach Galena”. Por. A. C. Crombie, *Nauka średniowieczna i początki nauki nowożytnej*, t. II, Pax, Warszawa 1960, s. 11 nn.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 41 nn.

Nie można powiedzieć, że uprawiający nauki humanistyczne nie podejmowali prób przeprowadzenia podobnej rewolucji na swoim „podwórku”. Przeciwnie, niejeden z nich podejmował je i zapłacił za to wysoką cenę – jeśli nawet nie kończąc swój żywot na inkwizycyjnym stosie, to tracąc możliwość funkcjonowania w akademickim życiu. Za sztandarowego przedstawiciela tych zmagania uchodzi filozof epoki Odrodzenia Giordano Bruno. Wyniesienie go na pomniki jest jednak raczej świadectwem myślenia ideowego lub ideologicznego niż liczenia się z faktami historycznymi. Faktem jest wprawdzie, że swoisty humanizm występował w poglądach tego filozofa i nie był to ten sam humanizm, który był obecny na ówczesnych uniwersytetach. Ten ostatni wykładany był – pod nazwą studiów *humanitatis* – na wydziale sztuk, a wydział ten należał w ówczesnym ustroju uniwersyteckim do niższych (można go porównać do dzisiejszych studiów licencjackich). Nauczano na nim przede wszystkim takich sztuk, jak umiejętność posługiwania się w mowie i piśmie językiem łacińskim i greckim, a umiejętność ta była traktowana niewiele lepiej niż umiejętności rzemieślnicze<sup>4</sup>. Faktem jest również, że humanizm ten zarówno w tamtej epoce, jak i w epoce Oświecenia, żył na ówczesnych uniwersytetach w swoistej symbiozie z Kościołem i kościelnym nauczaniem, a ci, którym to nie odpowiadało, musieli sobie szukać miejsca poza uczelnianymi murami. I szukali – czasami nawet ze sporym powodzeniem, czego potwierdzeniem są zadziwiające kariery niejednego z oświeceniowych filozofów. Nie zawsze jednak dobrze wychodziły na tym ówczesne uniwersytety. Przykładem może być sytuacja na takich świetnych w przeszłości uczelniach, jak uniwersytety w Cambridge i Oxfordzie. W XVIII wieku były one we władaniu Kościoła anglikańskiego oraz tzw. donów, tj. tego personelu akademickiego, który – obwarowany licznymi akademickimi przywilejami – zaniedbywał swe podstawowe obowiązki akademickie<sup>5</sup>. W drugiej połowie XIX wieku, przynajmniej w niektórych krajach, ta symbioza Kościoła i uniwersytetu okazała się na tyle trudna do dalszego utrzymania w tradycyjnym kształcie, że doszło do wyraźnego podziału na uczelnie świeckie i wyznaniowe.

---

<sup>4</sup> Szerzej na ten temat: Z. Drozdowicz, *Filozofia włoska w epoce Odrodzenia i Oświecenia*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2012, s. 18 nn.

<sup>5</sup> „Don w kolegium mógł zachować swą godność dożywotnio [...], nie musiał wykonywać żadnych prac uniwersyteckich, nie wolno mu było się żenić, w większości kolegiów obowiązany był przyjąć święcenia. Leniwy, sabarycki, bezżenny stan duchowny, w jakim żył personel uniwersytecki w XVIII wieku, przypominał tryb życia mnichów piętnastowiecznych i tyleż mniej więcej żeń było”. G.M. Trevelyan, *Historia społeczna Anglii*, PIW, Warszawa 1961, s. 355 nn.

W dalszej części tych rozważań ograniczę się do omówienia sytuacji nauk europejskich, w szczególności nauk humanistycznych i społecznych, na uczelniach świeckich.

## 1. Weberowska obrona nauk europejskich

Z taką obroną Max Weber wystąpił w wykładzie wygłoszonym 7 listopada 1917 r. na uniwersytecie w Monachium. Wskazywał w nim na te zagrożenia dla uprawiania nauki w stylu europejskim, które wynikają z bezkrytycznego przenoszenia wzorców amerykańskich na grunt niemieckich uczelni – wzorców, które powielają system biurokratyczny i kapitalistyczny występujący w tamtejszych przedsiębiorstwach.

[Jego] techniczne korzyści są niewątpliwe, tak jak we wszystkich kapitalistycznych, a zarazem zbiurokratyzowanych przedsiębiorstwach. Duch jednak, który w nich panuje, różny jest od historycznej atmosfery niemieckiego uniwersytetu. Zwyczajnego *ordinariusa* w starym stylu dzieli ogromna przepaść od szefa wielkiego kapitalistycznego przedsiębiorstwa, jakim jest uniwersytet, tak wewnętrznie, jak i zewnętrznie. Dotyczy to również wewnętrznego nastawienia<sup>6</sup>.

Dalej wskazywał na takie zasadnicze różnice między wielkim przedsiębiorstwem i wielkimi przedsiębiorcami oraz wielkimi uniwersytetami i najbardziej znaczącymi ludźmi uniwersytetu, jak umiejętność nałożenia sobie przez tych ostatnich „kłapek na oczy i utwierdzenie siebie w przekonaniu, iż los ich własnej duszy zależy od prawidłowego dokonania poprawki, i to akurat tej poprawki w tym właśnie, a nie w innym miejscu rękopisu”. W świetle tego wykładu umiejętność ta nie jest jednak jedynym warunkiem osiągnięcia przez nich sukcesu w nauce. Z dokonanego przez Webera zestawienia wynika, że potrzebne są do tego również: (1) szczególnego rodzaju przeżycie, które można nazwać „pasją” lub „opętaniem”; (2) pomysł, który może wprawdzie pojawić się jako „wynik ciężkiej pracy”, ale także „wówczas, gdy zaciągamy się cygarem na kanapie”; (3) odpowiedni talent i (4) odpowiednia osobowość.

Ta ostatnia ma się różnić nie tylko od osobowości artysty czy osobowości polityka, ale także ma być różna w różnych naukach. Jest to związane

---

<sup>6</sup> M. Weber, *Nauka jako zawód czy powołanie?*, w: Z. Krasnodębski, *M. Weber, Wiedza Powszechna*, Warszawa 1999, s. 203 nn.

m.in. z tym, że różne nauki mają różne „struktury założeń” oraz stawiane są w nich zasadniczo różne pytania. Przykładowo:

[...] nauki przyrodnicze, np. fizyka, chemia, astronomia, zakładają jako coś oczywistego, że podstawowe zasady rozwoju świata – przynajmniej te, które można sformułować nie opuszczając obszaru nauki – są warte tego, aby je poznać. [...] Założenia tego nie można udowodnić, a już zupełnie nie sposób dać naukowej odpowiedzi na pytanie, czy świat, który ta wiedza opisuje warte jest tego, aby istnieć. Nie daje się również udowodnić, czy świat ma jakiś sens i jaki sens ma życie w nim. O to nauki te nie pytają<sup>7</sup>.

Pytają natomiast o to, a przynajmniej powinny pytać, nauki humanistyczne i społeczne – pytają o to nie tyle dlatego, że potrafią w bezdyskusyjny sposób ów sens wskazać, lecz przede wszystkim dlatego, że takie jest ich podstawowe zadanie i powołanie.

Problem w tym, że wcześniej było to podstawowe zadanie i powołanie najpierw czarowników i magów, później teologów i teologii, a na współczesnych uniwersytetach – świeckich uczonych. Oznacza to, że dokonuje się cywilizacyjny postęp lub też – co dla Webera oznacza to samo – „odczarowywanie świata”<sup>8</sup>. Postęp ten kojarzony jest w środowisku akademickim z taką racjonalizacją, która skłania do traktowania jako demagogii i „osobliwego dziwactwa” różnego rodzaju prorocत्व oraz powiedzenia różnego rodzaju prorokom: „katedra w sali wykładowej to nie miejsce dla proroka i demagoga”. Czy aby na pewno? Weber ma co do tego poważne wątpliwości.

Ich przedstawieniu i uzasadnieniu poświęcił ostatnią część swojego wykładu. Postawił w nim fundamentalne pytanie: Jaki jest w świetle tych wewnętrznych założeń sens nauki jako powołania, skoro rozwiąły się wszystkie wcześniejsze iluzje?

Najprostszą odpowiedź dał Tołstoj mówiąc: Nauka nie ma sensu, bowiem na jedyne ważne dla nas pytanie – co powinniśmy zrobić?, jak powinniśmy żyć? – nie daje żadnej odpowiedzi.

Z dalszej części jego wypowiedzi wynika, że nauka, dążąc do możliwie największej racjonalności, eliminuje różnego rodzaju iluzje. Jednak w tym dążeniu sama posiłkuje się swoistą iluzją, tj. iluzją bezzałożeniowości.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 208 nn.

<sup>8</sup> „Nie jesteśmy już jak dzicy, którzy w takie moce wierzyli i sięgali do magicznych środków, by duchy te opanować lub przebłagać. Rolę tę spełniają dzisiaj techniczne środki i kalkulacja. To właśnie oznacza przede wszystkim intelektualizacja jako taka”. Ibidem, s. 206.

Weber stawia zatem kolejne pytanie: Czy istnieje coś takiego jak bezzałożeniowość? W odpowiedzi na nie stwierdza:

[...] w każdym postępowaniu naukowym zawsze zakłada się ważność reguł logiki i metod [...]. Zakłada się jednak jeszcze coś więcej. A mianowicie, że rezultaty uzyskiwane w naukowym postępowaniu są ważne, w sensie czegoś „wartego poznania”. W tym właśnie leży cały nasz problem. Założenia tego nie można bowiem udowodnić za pomocą naukowych środków. Można tylko rozjaśnić jego najgłębszy sens, który musi się przyjąć lub odrzucić, zgodnie z własną ostateczną postawą wobec życia<sup>9</sup>.

Ta potrzeba „rozjaśniania najgłębszego sensu” tych i podobnych mu założeń stanowi uzasadnienie nie tyle obecności w uniwersyteckich katedrach różnego rodzaju „proroków” i „demagogów”, ile obecności w nich tych wykładowców, którzy wprawdzie nie potrafią myśleć i wypowiadać się jak matematycy, fizycy czy chemicy, ale potrafią myśleć i wypowiadać się tak, jak wypowiadali się w przeszłości filozofowie i teolodzy, a obecnie wypowiadają się tacy literaci, jak Tołstoj. Krótko mówiąc: są humanistami i nie powinni z tego powodu mieć ani kompleksu niższości wobec swoich koleżanek i kolegów z katedr nauk ścisłych i przyrodniczych, ani też nie powinni przejmować ich standardów myślenia i wypowiadania się.

Sporządzona przez Webera lista tego, co powinni czynić, aby mieć prawo do pozostawania na uniwersyteckich katedrach, jest oczywiście znacznie dłuższa. Dopowiem tylko, że znajduje się na niej nie tylko „prosty obowiązek intelektualnej uczciwości”, ale i obowiązek zajęcia się „swoją pracą i sprostania »wymogom dnia« – zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym”. Brzmi to prozaicznie, ale jaki jest to rodzaj prozy i jak trudno jest niejednokrotnie pogodzić wykonywanie z prawdziwą pasją obowiązków akademickich z życiem prywatnym, mogą powiedzieć członkowie rodzin tych uczonych, dla których „marnowanie czasu jest najcięższym grzechem”; a marnowaniem go jest w ich przekonaniu nie tylko tracenie go na „rozrywki towarzyskie, »leniwe pogawędki«, luksus czy spanie dłużej, niż jest to potrzebne i konieczne dla zdrowia”, ale także na zajmowanie się codziennymi sprawami domowymi. Odwołuję się w tym miejscu do wizerunku religijnego ascety nakreślonego przez Webera w *Etyce protestanckiej*<sup>10</sup>. Nie sądzę jednak, aby była duża różnica między tym typem ascetyzmu, który jest udziałem owego religijnego ascety, a tym, który jest udziałem uczonych, trak-

<sup>9</sup> Ibidem, s. 209 nn.

<sup>10</sup> M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Test, Lublin 1994, s. 148 nn.

tujących swój zawód jako powołanie (w Weberowskim rozumieniu tego określenia). Postawienie takiego znaku równości stanowi zresztą generalne przesłanie monachijskiego wykładu Webera; a jeśli ktoś tego nie potrafił zrozumieć lub nie był skłonny zaakceptować, „powinien powrócić w milczeniu, pełen skromności i prostoty, w szeroko i miłosiernie otwarte ramiona starych kościołów”.

## 2. Husserlowska obrona nauk europejskich

Swoistą obroną nauk europejskich był cykl wykładów wygłoszonych przez Edmunda Husserla na początku lat 30. XX wieku na uniwersytecie praskim. Utrzymywał on w nich, że nauki te znajdują się w głębokim kryzysie, a symptomem tego kryzysu jest utrata zainteresowania lub uznania przez uczonych dla „zagadki subiektywności” lub też – co w gruncie rzeczy na to samo wychodzi – redukcjonowanie przez nich „idei nauki do nauki o samych faktach”.

Wyklucza to zasadniczo to właśnie pytanie, które [...] są pytaniami palącymi, pytaniami o sens i bezsens całego ludzkiego życia. [...] Dotyczą one ostatecznie człowieka jako decydującego w sposób wolny o swoim zachowaniu wobec otaczającego go ludzkiego świata, jako wolnego w swych możliwościach rozumnego kształtowania siebie i swego otoczenia. Co o rozumie i nierozumie (*Unternunft*), co o nas, ludziach, jako podmiotach tej wolności ma do powiedzenia nauka? Nauka dotycząca jedynie przedmiotów materialnych oczywiście nic, unika ona przecież wszelkiego subiektywizowania. Jeśli zaś chodzi o nauki humanistyczne, które jak wiadomo we wszystkich swych dyscyplinach ogólnych i szczegółowych rozpatrują człowieka w jego duchowym istnieniu, a więc w horyzoncie jego historyczności, to mówi się, że ich ścisła naukowość wymaga, aby badacz wykluczył pytania dotyczące rozumu i nierozumności badanej przez siebie ludzkości oraz wytworów jej kultury. Naukowa, obiektywna prawda jest wyłącznie stwierdzeniem tego, czym faktycznie świat jest, zarówno świat fizyczny, jak i duchowy. Czy jednakże świat i ludzkie istnienie mogą w sobie naprawdę posiadać sens jeśli nauka dopuszcza jako prawdziwe tylko to, co daje się w taki sposób obiektywnie stwierdzić, jeśli od historii nie można nauczyć się niczego innego jak tylko tego, że wszystkie postacie świata duchowego, wszystkie dostarczające jakiegos oparcia więzi życiowe, ideały, normy, jak przepływające fale powstają i giną, że zawsze tak było i zawsze tak będzie, że ciągle rozum musi przeobrażać się w bezsens, a dobrodziejstwo w zło<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich*, Rolewski, Toruń 1999, s. 8 nn.

W wykładach tych przedstawił on te historyczne okoliczności, które albo doprowadziły do tego kryzysu, albo też stanowiły jego następstwa. W prezentacji tej wyszedł od „rewolucyjnego zwrotu”, który miał miejsce w czasach Odrodzenia, jakim było odrzucenie średniowiecznego sposobu myślenia czyniącego z teologii naukę pierwszą, zaś z Boga „najwyższą zasadę świata”, oraz powrócenie do wzorca antycznego, czyniącego naukę pierwszą z filozofii teoretycznej, „wywiedzioną z czystego ludzkiego rozumu”. W świetle tego drugiego wzorca

[...] nauki w liczbie mnogiej są jedynie niesamodzielnymi odgałęzieniami Jednej Filozofii [...]. W odważnym, a nawet nadmiernym podkreślanii sensu tej uniwersalności, która następuje już u Kartezjusza, nowa filozofia dąży tylko do tego, aby w sposób ściśle naukowy ogarnąć w jedność systemu teoretycznego w ogóle wszystkie pytania w apodyktycznie intuicyjnej metodzie i w nie skończonym, ale racjonalnie uporządkowanym postępie badań. Jedna jedyna budowla rozstrzygających, teoretycznie wiążących prawd z pokolenia na pokolenie rosnąca w nieskończoność miała zatem odpowiadać na wszystkie możliwe pytania, pytania dotyczące faktów i rozumu, doczesności i wieczności<sup>12</sup>.

Ten nakreślony z ogromnym rozmachem projekt Jednej Filozofii i pozostających z nią w ścisłych związkach logicznych, metodologicznych, epistemicznych, epistemologicznych i metafizycznych zakończył się fiaskiem lub też – co na to samo wychodzi – próby jego praktycznej realizacji doprowadziły do „procesu wewnętrznego rozkładu”. Znaczący udział w tym procesie mieli zarówno przedstawiciele nauk szczegółowych, tacy jak Galileusz, który podjął próbę „matematyzacji przyrody”, jak i filozofowie tacy jak Thomas Hobbes czy John Locke, którzy podjęli próbę naturalizacji i fizykalizacji świata psychicznego. Fiasko tych prób sprawiło, że „wraz z Berkeleym i Hume’em pojawiła się paradoksalna, odczuwalna wręcz jako sprzeczność, choć nie dająca się właściwie ująć wątpliwość, która zwraca się wprost przeciw wzorom racjonalności, przeciw matematyce i fizyce”, tj. wątpliwość, czy da się w sposób racjonalny i obiektywny ująć świat subiektywny<sup>13</sup>.

Zdaniem Husserla da się to uczynić – jednak pod warunkiem, że dokona się kolejnej „rewolucji myślowej”.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>13</sup> „Najbardziej radykalne, wczesne wątplenie nie skierowało swego ostrza przeciw temu światu, lecz tylko dowodziło jego względności w celu zanegowania epistheme i mającego w niej swą filozoficzną podstawę świata w sobie. Na tym polegał agnostycyzm tego wątplenia”. Ibidem, s. 74.



Tę największą ze wszystkich rewolucji określa się jako przemianę obiektywizmu naukowego – nowożytnego, lecz także obiektywizmu występującego na przestrzeni tysiącleci wszystkich wcześniejszych filozofii – w subiektywizm transcendentálny.

Nieco dalej zaś dodaje:

Jedynie radykalne zapytanie skierowane wstecz, ku subiektywności, ku tej subiektywności mianowicie, która ostatecznie realizuje wszelkie uznanie obowiązywania świata wraz z jego zawartością i we wszystkich naukowych i przednaukowych postaciach, jak również „co” i „jak” dokonań rozumu, może uczynić zrozumiałą prawdę obiektywną i osiągnąć ostateczny sens istnienia świata<sup>14</sup>.

Taką rewolucję zapoczątkować miał już w XVII wieku Kartezjusz swoim „zwrotem ku »ego cogito«” – *ja myślącego*, które pełne wiary w siłę swego intelektu podjęło decyzję o wyburzeniu tego wszystkiego, do czego można mieć najmniejszą chociażby wątpliwość i przystąpiło do wznoszenia takiej uniwersalnej filozofii, która jest w stanie się ostać każdej wątpliwości<sup>15</sup>. W tym intencjonalnie trafnym nastawieniu Kartezjusz popełnił jednak błąd, który sprawił, że „mu umknęło wielkie odkrycie, które już prawie miał w ręku”, tj. odkrycie „czystego ego” – czystego, czyli takiego, które nie jest „zafałszowane” ani psychologicznie, ani fizykalistycznie.

Husserl był przekonany nie tylko co do tego, że w swojej filozofii transcendentalnej nie popełnia tego błędu, ale także co do tego, że mogą go uniknąć ci wszyscy, którzy mają świadomość potrzeby dotarcia do „czystego ja”, oraz chcą i potrafią zastosować proponowany przez niego sposób dotarcia do niego. Sposobem tym ma być „redukcja doświadczenia transcendentalnego do sfery tego, co jest mi, jako ego specyficznie własne, moje konkretne istnienie jako monady, co istnieje tylko we mnie samym i dla mnie samego w zamkniętej sferze moich własnych zasobów”<sup>16</sup>.

Podsumowując tę próbę obrony europejskich nauk, można powiedzieć, że z punktu widzenia Husserla będą one autentycznymi naukami tylko wówczas, gdy będą stawiać filozoficzne pytania o sens tego, co jest i jak

<sup>14</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>15</sup> „W tej sytuacji dla niego i dla każdego, kto chce być poważnym filozofem, rzeczą nieuniknioną jest rozpoczęcie pewnego rodzaju radykalnej, wątpliwej epoké, która stawia pod znakiem zapytania uniwersum wszystkich jego dotychczasowych przekonań, zabrania wydawania z góry sądów o nich, problematyzuje każde zajęcie stanowiska co do ich obowiązywania lub braku obowiązywania”. Ibidem, s. 82.

<sup>16</sup> E. Husserl, *Medytacje kartezjańskie*, PWN, Warszawa 1982, s. 135 nn.

jest, natomiast odpowiedzi na te pytania będą bazowały na tej pewności, którą stanowi istnienie pytającego oraz jego intelektualne „zasoby”. Tak czy inaczej, wychodzi na to, że każda dyscyplina naukowa jest w jakiejś swojej części gorszą lub lepszą filozofią, a każda filozofia jest w jakiejś mierze gorszą lub lepszą nauką. W pełni racjonalne są jednak tylko te z nich, które potrafią odwrócić się zarówno od naiwnego obiektywizmu, jak i niemniej naiwnego subiektywizmu, oraz zwrócić i zaadaptować do swoich potrzeb Husserlowski subiektywizm transcendenalny.

### 3. Bloomowska obrona nauk europejskich

Interesującym przyczynkiem do dyskusji nad obecną kondycją nauk humanistycznych i społecznych może być również książka Allana Blooma pt. *Umysł zniewolony*. Jej autor był profesorem filozofii na kilku znaczących uniwersytetach amerykańskich i europejskich (m.in. Yale i w Paryżu). Na podstawie swoich obserwacji, doświadczeń i przemyśleń sformułował tezy, które ugruntowały jego pozycję jako zwolennika tradycjonalizmu w uniwersyteckim kształceniu oraz konserwatyzmu w życiu społecznym. Ta obszerna monografia jest przede wszystkim „o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów” (tak brzmi jej podtytuł). Lista zarzutów stawianych przez Blooma amerykańskim programom uniwersyteckiego kształcenia oraz tym, którzy je realizują, jest długa i zróżnicowana. Przywołam tu tylko kilka z nich.

W części wprowadzającej, zatytułowanej *Największa cnota naszych czasów*, twierdzi on, że „cnotą” tą jest „otwartość [...], a wraz z nią relatywizm, który stanowi jedyną możliwą postawę w obliczu różnorodności roszczeń do prawdy, sposobów życia ludzkiego i charakterów. Prawdziwym zagrożeniem [dla kultywujących tę postawę i upowszechniających ją w akademickim kształceniu – Z.D.] stał się wyznawca prawdy”<sup>17</sup>. Nieco dalej pisze on, że „kiedy był młodym profesorem Cornell University, odbył dyskusję o szkolnictwie z profesorem psychologii”. Profesor ten twierdził, że „jego zadaniem jest usunąć u studentów przesady. Obalał je zatem jak kręgle. Zainteresowało mnie, co wpaja im zamiast zlikwidowanych przesądów. Okazało się, że nie bardzo wie, co mogłoby stanowić przeciwieństwo przesądów. [...] Czy profesor wiedział, co te przesady oznaczają dla studentów i co się stanie,

<sup>17</sup> Zdaniem Blooma relatywistom „nie chodzi o to, by skorygować błędy i naprawę mieć rację”, lecz o to, by „w ogóle wyrzec się przekonania, że ktokolwiek może mieć rację”. A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 29 nn.

gdy zostaną ich pozbawieni? Czy wierzył w istnienie prawd, które pokierują ich życiem, tak jak uprzednio czyniły to przesady? Czy zastanawiał się, jak wpoić studentom umiłowanie prawdy, czy też pragnął z nich uczynić ludzi biernych, apatycznych, obojętnych, posłusznych autorytetom takim jak on lub modni myśliciele współcześni?”. Pytania te mają w tym dziele retoryczny charakter, bowiem dla autora *Umysłu zamkniętego* nie ulegało wątpliwości, że ani ów profesor psychologii, ani też owi „modni myśliciele współcześni” nie wiedzą i wiedzieć nie mogą (przy ich relatywistycznym podejściu) nie tylko tego, czym jest prawda, ale także tego, czym jest umiłowanie prawdy.

W części zatytułowanej *Studencie* wychodzi on od ukazania kontrastu między przychodzącą na studia młodzieżą amerykańską i europejską („W zestawieniu z młodzieżą europejską Amerykanie przychodzący na uniwersytet wydawali się nieokrzesanymi dzikusami”), a następnie przechodzi do wskazania tego intelektualnego potencjału, który ta pierwsza posiadała i nadal posiada – potencjału wyrastającego „z wrodzonej ciekawości i umiłowania wiedzy” oraz nieskażonego ani „tradycyjnymi zakazami i podnietami”, ani „snobizmem i elitaryzmem”, ani też lekturami tych dzieł, które zna na wylot młodzież europejska (takich jak dzieła Rousseau czy Kanta). Krótko mówiąc, umysły tej młodzieży były czymś w rodzaju „niezapisanej karty” (jak głosi to podtytuł tej części) czy też niezapisanej księgi, otwartej na to, co najlepsze. I w jakiejś mierze potencjał ten został wykorzystany podczas edukacji na amerykańskich uczelniach wyższych, chociażby w zakresie uczenia się języków obcych (traktowanych przez amerykańską młodzież wprawdzie jako coś „bardzo egzotycznego”, ale przez to interesującego i wartego opanowania). Jednak w dużo większym stopniu został zmarnowany, bowiem w szkolnictwie pojawiły się „pieniądze i wysokie normy nauczania. Celem było stworzenie kadry naukowców techników, dzięki którym nie bylibyśmy zdani na łaskę i niełaskę tyranów. Szkoły średnie skoncentrowały się na matematyce i fizyce, a na uczniów, którzy w tych przedmiotach celowali, czekały wyróżnienia i obietnice wspaniałej przyszłości. »Test zdolności uczenia się« uchodził za wiarygodny miernik wartości. [...] Nauki ścisłe zostały przereklamowane”. Co gorsza, realizowany w latach 60. na amerykańskich uczelniach program kształcenia doprowadził do znudzenia u studentów oraz do skierowania ich energii ku polityce<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> „Kapryśna, niekontrolowana energia studentów znalazła ujście w polityce. [...] W rozmaitych »wyzwoleniach« zatraciła się ta wspaniała energia i napięcie, a dusze studentów, spustoszone i sflaczałe, zdolne były do chłodnej, lecz nie do pamiętnego wejrzenia w tajemnice świata”. Ibidem, s. 60.

Amerykańskiemu systemowi edukacji Bloom przeciwstawia w tej części rozważań systemy europejskie, jakie „w bardzo zubożonej formie nadal zachowały się we Francji” („Można powiedzieć, że granice umysłowości wykształconych Francuzów wyznaczają dwaj pisarze”, tj. Kartezjusz i Pascal), w Anglii, w Niemczech czy we Włoszech („Mniej więcej to samo można powiedzieć o roli Szekspira w edukacji Anglików, Goethego u Niemców oraz Dantego i Michiavellego u Włochów”)<sup>19</sup>. Powołuje się on również na takie filozoficzne autorytety europejskie, które już we wczesnym okresie kształtowania się kultury amerykańskiej potrafiły dostrzec zarówno jej strony dodanie, jak i ujemne; jednym z tych autorytetów jest Alexis de Tocqueville, który po swoim pobycie w Ameryce (w pierwszej połowie XIX wieku) „doszedł do wniosku, że Amerykanie nie są narodem czytelników”, co sprawia, że ich zasady rozumu i rozumności są stosunkowo proste i łatwe do opanowania („Amerykaninem można zostać w jeden dzień”). Krótko mówiąc, zarówno w przeszłości, jak i obecnie można się sporo nauczyć od świątłych Europejczyków. Problem jednak w tym, że Ameryka i Amerykanie są dumni nie tylko ze swoich osiągnięć gospodarczych czy technicznych, ale także kulturalnych i nie chcą lub nie potrafią przejąć od Europejczyków tego, co w ich kulturze było i pozostaje najlepsze. Jeśli już do niej sięgają, to „nie potrafią odróżnić podłości od intelektualnej tandety, mądrości od propagandy”<sup>20</sup>.

Formułowane przez Blooma postulaty nie sprowadzają się do wskazania europejskich wielkości i europejskich wartości kulturowych oraz oparcia na nich reformy amerykańskiego systemu edukacji. Po to bowiem, aby można było skorzystać z tych wielkości i wartości oraz naprawić ten system, potrzebny jest również intelektualny rachunek sumienia tych, którzy w największym stopniu ponoszą odpowiedzialność za to, czego i jak się uczą na amerykańskich uczelniach. W gronie tym są nie tylko tacy psychologowie, jak wspomniany wcześniej „specjalista od leczenia przesądów”, ale także tacy głośni i popularni w swoim czasie filozofowie, jak Herbert Marcuse

---

<sup>19</sup> „Nie chodzi o to, że Kartezjusz i Pascal stanowią dla Francuzów źródło zasad, lecz że podsuwają pewien wzorzec umysłowości. Reprezentują wybór pomiędzy rozumem i objawieniem, nauką i pobożnością, z którego to wyboru wynika cała reszta”. Ibidem, s. 61.

<sup>20</sup> „Z reguły zwracają się ku filmom, padającym łatwym łupem intelektualnego moralizatorstwa, jakim były na przykład biografie Gandhiego i Tomasza Morusa (powstałe przede wszystkim w celu poprawy wizerunku efemerycznych ruchów politycznych, a odwołujących się do prostackiej potrzeby wielkości), bądź też biorąc za dobrą monetę zawołaną pochwałę swych własnych dążeń i słabości, co wpływa korzystanie na ich samoocenę”. Ibidem, s. 78.

(„zafascynował studentów w latach sześćdziesiątych połączeniem Marksą i Freuda”) czy propagator poglądów Webera w Ameryce Talcott Parsons („Parsons to zbanalizowany Weber”).

W ostatnich partiach tego dzieła pojawiają się oskarżenia pod adresem tych filozofów, którzy „przemycili” na grunt amerykański, w tym do Cornell University, „idee radykalnej lewicy francuskiej”. Ich listę otwiera Jean-Paul Sartre i Lucien Goldmann, a dalej Michel Foucault i Jacques Derrida. Pojawia się tam również rachunek wystawiony młodzieżowej „rewolucji lat sześćdziesiątych” oraz wprowadzonym w jej następstwie zmianom na wyższych uczelniach – nie tylko amerykańskich, ale także europejskich. Zdaniem Blooma:

[...] rewolucja ta najwięcej szkód wyrządziła humanistyce. Brak zainteresowania studentów, kryzys nauczania języków, redukcja zatrudnienia dla doktorów nauk humanistycznych, brak aprobaty społecznej (dla humanistycznego nauczania) – to wszystko skutki obalenia starego porządku, w którym humaniści mieli zapewnione miejsce. Mają, na co zasłużyli, lecz niestety na tym ucierpieliśmy<sup>21</sup>.

### Kilka uwag podsumowania

Nie tylko sformułowane w końcowych partiach książki Blooma spostrzeżenia i oceny zdają się w jakiejś mierze oddawać obecną sytuację nauk humanistycznych oraz tych, którzy je uprawiają. Swojej aktualności nie utraciły również te zagrożenia, na które wskazywał Weber. Dotyczy to m.in. bezkrytycznego przenoszenia amerykańskich wzorców funkcjonowania nauki i uczonych na europejskie uniwersytety. Wprawdzie dzisiaj procesu tego nie nazywa się „amerykanizacją” – oficjalnie występuje on pod nazwą „procesu bolońskiego” (a nieoficjalnie: „bolonizacji”), to w gruncie rzeczy chodzi o to samo, o czym mówił Weber w swoim monachijskim wykładzie, tj. o biurokratyzację i kapitalizację, oraz takie ich dopełnienia, jak: (1) swoista „inżynieria” centralnego planowania i zarządzania (z towarzyszącym jej ograniczonym zaufaniem do możliwości racjonalnego zachowania poszczególnych uczonych w podstawowym miejscu pracy), (2) swoista „punktoza”, czyli przeliczanie wszystkiego, co tylko posiada znamiona akademickiej aktywności, na punkty i traktowanie tych punktów

---

<sup>21</sup> Ibidem, s. 460 nn.

jako jedyne lub głównego wskaźnika efektywności<sup>22</sup>. „Dobrodziejstw” tej ostatniej doświadczają zarówno pracownicy naukowo-dydaktyczni, w tym osoby stanowiące w swoich dyscyplinach autentyczne autorytety naukowe, jak i studenci, w tym ci, którzy znajdują się na początkowym etapie akademickiego kształcenia, a pierwszą rzeczą, której muszą się nauczyć, jest umiejętność zdobywania punktów ECTS (European Credit Transfer System, tj. Europejskiego Systemu Transferu Punktów).

Określenie „dobrodziejstwa” biorę w cudzysłów nie tylko z tego względu, że mam poważne wątpliwości co do wiarygodności pomiaru efektywności kształcenia za pomocą tej „punktozy”, ale także tej, która występuje pod nazwą „wskaźnik Hirscha” i dotyczy cytawalności publikacji naukowych. Rzecz nawet nie w tym, że wskaźnik ten w ogóle nie jest wiarygodny, co w tym, że po pierwsze, jego wiarygodność jest różna w różnych dziedzinach i dyscyplinach naukowych (większa w naukach ścisłych i przyrodniczych, mniejsza w humanistycznych i społecznych), po drugie, można nim stosunkowo łatwo manipulować (stosując zasadę: ja cytuję ciebie, a ty cytujesz mnie i tylko wówczas ciebie cytuję, gdy ty cytujesz mnie). Natomiast jeśli chodzi o system ECTS, to nie chodzi nawet o to, że został on wymyślony w XIX wieku przez Amerykanów dla potrzeb amerykańskich uczelni, ale o to, że został początkowo przyjęty w Europie dla potrzeb programów krajowej i międzynarodowej wymiany studentów (takich jak Erasmus i Sokrates-Erasmus), a dzisiaj jest stosowany na wielu uczelniach jako obowiązujący wszystkich sposób zaliczania poszczególnych semestrów i lat studiów w macierzystych uczelniach i niejednokrotnie cała sztuka studiowania sprowadza się do takiego manipulowania punktami, by spełnić określone nimi minima; a to, czego faktycznie się student nauczył lub też czego chciał i mógłby się nauczyć, gdyby nie miało to swojej wagi punktowej, jest kwestią drugorzędną.

Aktualna pozostaje również podkreślana zarówno przez Webera, jak i Husserla potrzeba stawiania w różnych naukach pytań o sens i (ewentualnie) bezsens otaczającego nas świata oraz naszego w nim życia. Rzecz jasna, nie są to, a przynajmniej nie powinny być, pytania zarezerwowane dla

---

<sup>22</sup> Określeniem „punktoza” posługuję się za prof. Maciejem Żyliczem, który w swojej opinii sukcesów i porażek w reformowaniu polskiego szkolnictwa wyższego i polskiej nauki w ostatnich 25 latach uznaje ten system oceny parametrycznej „za dobry miernik poziomu naukowego dużych naukowych jednostek”, natomiast w stosunku do „indywidualnej oceny pracowników naukowych” uznaje to za „absurd” („Zmusza to badaczy do pogoni za liczbą publikowanych prac, niezależnie od ich jakości”). Por. M. Żylicz, *Zmiany ostatnich 25 lat. Spojrzenie subiektywne*, „Forum Akademickie” 9/2014, s. 29 nn.

filozofów. Nie można im jednak odmawiać ani prawa do ich stawiania, ani do krytycznego oceniania tych odpowiedzi na nie, których udzielają osoby niebędące filozofami. To, że sami udzielają na te pytania różnych i niejednokrotnie wzajemnie wykluczających się odpowiedzi, jest rzeczą naturalną – jeśli można tak powiedzieć o czymś, co jest z natury wieloznaczne i zależne od niejednokrotnie radykalnie różnych punktów widzenia. Jeśli ktoś tego nie pojmuje lub nie akceptuje, to być może jest wysokiej klasy specjalistą w swojej dziedzinie, ale można go porównać do takiego uczonego, który – używając Weberowskiego określenia – „zakłada sobie klapki na oczy” i nie chce lub nie potrafi dostrzec niczego więcej poza tym, co znajduje się w wąsko zakreślonym obszarze jego badań. Ma on oczywiście do tego prawo, a nawet może mieć większą niż inni uczeni szansę na dotarcie do czegoś, co daje się ująć w obowiązujące w jego dyscyplinie standardy naukowej poprawności. Problem jednak w tym, że jest to sukces osiągnięty za cenę takiego redukcjonizmu, który nie pozostawia już miejsca na pytania, po co i na co te wielkie wysiłki intelektualne i te wielkie wyrzeczenia, które są zwykle udziałem tych, którzy osiągają znaczące sukcesy w różnych naukach.

Skłonny jestem twierdzić, że najwięksi z nich osiągają je nie tylko dlatego, że w odpowiednim okresie swojego życia potrafili sobie założyć owe „klapki na oczy”, ale także dlatego, że w którymś momencie swojego intelektualnego rozwoju potrafili je zdjąć oraz spojrzeć szerzej i głębiej, a także zrozumieć, jak wiele w ich życiu i w życiu innych uczonych zależy od tego, co Weber nazywał „wewnętrznym nastawieniem”, zaś Husserl „intencjonalnym nastawieniem”. Można powiedzieć, że ktoś, kto dochodzi do rozumienia tego, jest humanistą – w takim znaczeniu tego określenia, jakie nadaje mu się w europejskiej tradycji kulturowej. Chcę przez to powiedzieć, że można być humanistą, uprawiając nauki ścisłe lub przyrodnicze, i można nim nie być, uprawiając którąś z dyscyplin humanistycznych lub społecznych. Bez rozumienia tego można być również wysokiej klasy filozofem specjalistą „od...”, np. od poglądów jednego i tylko jednego znaczącego filozofa, lub od rozwiązywania jednego i tylko jednego problemu. Póki co na europejskich uniwersytetach jest miejsce zarówno dla takich filozofów specjalistów, jak i dla tych, którzy chcą i potrafią zrozumieć coś więcej niż to, co powiedział lub mógł powiedzieć ów znaczący filozof lub też w jaki sposób można rozwiązać ową wybraną kwestię.

Problemem było i nadal jest wzajemne ocenianie się tych różnego rodzaju uczonych i filozofów oraz ich wzajemne tolerowanie się. Na niejednym z uniwersytetów o byciu lub niebyciu w gronie uczonych i filozofów stanowi przynależność do dominującej w nim opcji naukowej lub filozoficznej. Ci,

którzy do niej nie należą lub, co gorsza, stawiają pod znakiem zapytania sensowność stawianych w niej pytań i udzielanych na nie odpowiedzi, nie mogą i nie powinni liczyć ani na większe uznanie w swojej uczelni, ani też na spokojne przetrwanie w niej do emerytury. Tak było i tak jest nie tylko na uniwersytetach europejskich, ale i na uczelniach amerykańskich, w tym tych najlepszych (takich jak Harvard czy Yale)<sup>23</sup>. Przekonują o tym m.in. biografie tych, którzy dokonywali przełomowych odkryć naukowych lub formułowali oryginalne teorie naukowe i filozoficzne.

Jest to problem nie tylko standardów akademickiej naukowości, ale także występujących w tym środowisku zasad negatywnej selektywności. Odpowiedź na pytanie, czy na tych zasadach dobrze wychodzą poszczególne nauki i poszczególne opcje filozoficzne, nie może być niestety jednoznaczna, bowiem w różnych okolicznościach wychodzą one na tym różnie. Nie będę jednak rozwijał tego wątku. Chcę natomiast na koniec stwierdzić, że siła intelektu najbardziej znaczących uczonych i filozofów tkwiła i tkwi w przekraczaniu w przyjętych w naukach i naukowości standardów poprawności myślenia i postępowania oraz w umiejętności stawiania czoła różnego rodzaju przeciwnościom losu. To, że niejednokrotnie ów los im nie sprzyjał i musieli oni zmagać się zarówno z wielkimi, jak i małymi sprawami tego świata, jest rzeczą zwyczajną. Nadzwyczajne w ich życiu było i jest to, że – mówiąc językiem Maxa Webera – traktowali oni i traktują to, co robili i robią, nie tylko jako zawód, ale także jako swoiste powołanie.

## Literatura

Bloom A., *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Crombie A. C., *Nauka średniowieczna i początki nauki nowożytnej*, t. II, Pax, Warszawa 1960.

Drozdowicz Z., *Filozofia włoska w epoce Odrodzenia i Oświecenia*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2012.

Husserl E., *Kryzys nauk europejskich*, Rolewski, Toruń 1999.

Husserl E., *Medytacje kartezjańskie*, PWN, Warszawa 1982.

Rorty R., *Autobiografia intelektualna*, „Przegląd Filozoficzny – nowa seria” 3/2011.

---

<sup>23</sup> Potwierdza to m.in. Richard Rorty w swojej autobiografii – w jednym z jej fragmentów pisze, że na „Uniwersytecie Harvarda panował kult filozofii analitycznej, natomiast w Yale jedynym jej przedstawicielem był Carl Gustaw („Peter”) Hempel, wysoko ceniony później w Princeton, zaś po tym, jak Hempel z radością skorzystał z ucieczki z Yale, zastąpił go Arthur Pap. Hempel i Pap byli marginalizowani przez resztę wydziału w Yale, podobnie zresztą jak filozofowie nieanalityczni byli marginalizowani na Harvardzie przez Quine’a i jego uczniów”. R. Rorty, *Autobiografia intelektualna*, „Przegląd Filozoficzny – nowa seria” 3/2011, s. 15 nn.



Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, W.A.B., Warszawa 2009.

Trevelyan G.M., *Historia społeczna Anglii*, PIW, Warszawa 1961.

Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Test, Lublin 1994.

Weber M., *Nauka jako zawód czy powołanie?*, w: Z. Krasnodębski, *M. Weber*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1999.

Żylicz M., *Zmiany ostatnich 25 lat. Spojrzenie subiektywne*, „Forum Akademickie” 9/2014.