
WSCHODNI ROCZNIK HUMANISTYCZNY
TOM XIX (2022), №2
„Filozoficzne wyzwania XXI wieku”, red. Leszek Gawor
s. 125-136
doi: 10.36121/rpolak.19.2022.2.125

Ryszard Polak
(Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
Filia w Białej Podlaskiej)
ORCID 0000 0002 5617 2333

Kryzys szkolnictwa wyższego w XX i początkach XXI wieku w myśli polskich uczonych katolickich

Streszczenie: W artykule dokonano analizy niektórych tekstów polskich uczonych katolickich, głównie filozofów, którzy opisywali stan polskiego i europejskiego zwłaszcza szkolnictwa wyższego. W będących przedmiotem badań tekstach wskazywano na różne przyczyny upadku wykształcenia ogólnego i humanistycznego w XX i XXI stuleciu, które jest skutkiem wadliwego uniwersyteckiego nauczania. Do przyczyn tego stanu rzeczy zaliczono znaczne umasowienie szkolnictwa wyższego i związana z nim utrata jego cenionej w poprzednich wiekach elitarności, upolitycznienie szkół i związane z tym zjawiskiem uczynienie ich miejscem indoktrynacji ideologicznej społeczeństw, zmiany w programach nauczania powodujące obniżenie ich jakości, komercjalizacja badań naukowych i powiązanie ich z biznesem. Zasygnalizowane zjawiska sprawiają, że mamy do czynienia z kryzysem kultury, którego skutki odczuwane są przez całe współczesne społeczeństwa.

Słowa kluczowe: uniwersytety, wykształcenie humanistyczne, komercjalizacja, nauczanie, kryzys kultury

The Crisis of higher Education in the 20th and early 21st Centuries in the thoughts of Polish Catholic scholars

Annotation: The article analyzes some texts of Polish Catholic scholars, mainly philosophers, who described the state of Polish and European higher education in particular. The texts under study indicated various reasons for the decline of general and humanistic education in the 20th and 21st centuries, which is the result of faulty university teaching. The reasons for this state of affairs include the significant massification of higher education and the associated loss of its elitism valued in previous centuries, the politicization of schools and the related phenomenon of making them a place of ideological indoctrination of societies, changes in curricula resulting in a decrease in their quality, commercialization of scientific research and

linking them with business. The indicated phenomena make us deal with a crisis of culture, the effects of which are felt by all contemporary societies.

Keywords: universities, humanities education, commercialization, teaching, crisis of culture

Uwagi wstępne

Polscy uczeni katoliccy często, jak się wydaje, nawiązywali do zagadnień związanych z edukacją, przywiązując do tej problematyki dużą wagę. Czynili to zresztą nie tylko ludzie *ex cathedra* wykładający nauki filozoficzne (na przykład M. A. Krąpiec, S. Wielgus, S. Swieżawski, S. Kowalczyk, J. Woroniecki, M. Straszewski), ale również ci, którzy wykształcenie klasyczne, którego jednym z elementów jest znajomość zwłaszcza dziedzictwa kultury antycznej, w tym filozofii, uważali za bardzo ważny element edukacji. Chodzi tutaj na przykład o badaczy literatury (Jerzy Starnawski), teologów (W. Świeżawski, A. Słomkowski, Z. Zieliński), czy pedagogów, których dorobek naukowy był zbliżony do katolickiego światopoglądu (J. Pieter, S. Szuman).

Konieczność doceniania wykształcenia wyższego

Polscy myśliciele zawsze doceniali wartość wykonywanej przez człowieka pracy, zarówno fizycznej, jak i intelektualnej, duchowej. Mieli jednak na względzie to, że kształcąc ludzi należy dążyć do tego, aby nauczyciele w miarę swoich możliwości nie skupiali się tylko na nauczaniu radzenia z techniczną stroną życia i badaniu zjawisk natury tylko materialnej, ale powinni oni też skupiać się na wyjaśnianiu głębszej istoty obserwowanych zjawisk, dociekając nie tylko ich tzw. przyczyn wtórnych (a więc przede wszystkim tych zewnętrznych, uchwytnych za pomocą zmysłów i aparatury badawczej), ale także tych pierwszych (możliwych do zrozumienia dzięki refleksji i kontemplacji metafizycznej, a to jest możliwe dzięki intensywnej pracy naszego intelektu). Dlatego też idąc śladem Arystotelesa i tradycji związanej zwłaszcza z tym myślicielem słusznie uznawano, że badania empiryczne, wynalazczość i usprawnianie sfery materialnej naszego życia są ważne, ale są jednak tacy ludzie, którzy swoją dociekliwość i błyskotliwość umysłu skutecznie rozwijają dodatkowo zapuszczając się na szerokie wody teoretycznych rozważań. Dlatego też w systemie szkolnictwa każdego państwa i społeczeństwa powinny znaleźć się zarówno szkoły o charakterze zawodowym, ale absolutnie nie należy zaniedbywać kształcenia uniwersyteckiego. Co więcej, zrozumienie nauk technicznych w szkołach zawodowych odbywa się dzięki dobrej teorii, bez której podstaw nie jest możliwa ani wynalazczość, ani cywilizacyjny postęp.

Realizację postulatów polskich myślicieli, opartych zresztą na średniowiecznej tradycji „*universitas*”, utrudniają jednakże, a nawet uniemożliwiają, różne zjawiska natury społecznej, które nasilają się do czasów nowożytnych, a szczególnie od XIX i XX stulecia. Do owych zjawisk należą m. in.:

- znaczne umasowienie szkolnictwa, zwłaszcza wyższego, co pozbawia je wcześniej tak cenionego, występującego zwłaszcza na uniwersytetach, waloru elitarności oraz dobrej jakości;
- upolitycznienie szkół i związane z tym uczynienie ich miejscem indoktrynacji ideologicznej społeczeństw;
- zmiany w programach nauczania powodujące obniżenie ich jakości;
- komercjalizacja badań naukowych i powiązanie ich z biznesem.

Umasowienie szkolnictwa wyższego

Jak pisał Jan Szczepański, już w okresie międzywojennym, w 1937 roku, na międzynarodowej konferencji uniwersytetów w Paryżu w 1937 roku wielokrotnie wypowiedziano się często o „ujemnych stronach masowego kształcenia, odsunięcia profesora od studenta, uproszczonego i schematycznego nauczania i zmniejszania wpływu wychowawczego pracowników naukowych”¹. Często podnoszono, że poziom naukowy i moralny wykładowców i studentów również jest niewystarczający. Te alarmujące głosy naukowców nie znalazły jednak szerszego grona odbiorców i nic nie uczyniono, aby przeciwdziałać tym zjawiskom.

Po II wojnie światowej proces degradacji intelektualnej uniwersytetów w świecie tzw. Zachodu z roku na rok się pogłębiał, o czym świadczą liczne wypowiedzi różnych osób zajmujących się tą problematyką, oraz samych studentów i profesorów. Współcześnie mówi się, że powstawanie zwłaszcza nowych uniwersytetów, z kadrami dydaktyczną nie mającą gruntownego przygotowania merytorycznego do badań naukowych, ze studentami osiagającymi na wcześniejszych etapach swojego kształcenia (szkoły podstawowe i średnie) bardzo słabe wyniki spowodowało, że „studia przestały być elitarne i od uniwersytetu, na wzór powstałych szkół wyższych [zawodowych – R. P.] zaczęto wymagać zwiększonego nacisku na przygotowanie zawodowe studentów”². Doszło również do gwałtownego wzrostu liczby studiującej młodzieży, nie zawsze do tego merytorycznie przygotowanej, zwłaszcza po rewolucji kulturalnej na Zachodzie Europy i w USA w 1968 roku. Dla przykładu, w 1950 roku w Niemczech studiowało 100 tys. studentów, w 1990 zaś – 1, 5 miliona. Proces umasowienia szkolnictwa wyższego nie ominął również Polski.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości państwowej w 1918 roku, jak wiadomo, nastąpił znaczny wzrost szkół mających status uczeni wyższych. Zwiększyła się też ich liczba oraz studentów (w 1921 roku studiowało 33 800 osób, a w 1939 – już 50 000)³. Uczelnie miały zróżnicowane profile kształcenia. Trwały też dyskusje nad ciągłym unowocześnianiem i polepszaniem warunków pracy naukowej i studiowania w Rzeczypospolitej oraz statusem społecznym pracowników uczelni wyższych, autonomią szkolnictwa wyższego oraz ustawodawstwem regulującym wolność badań naukowych. Po II wojnie światowej szkolnictwo wyższe zaczęło tracić w Polsce wcześniejszy swój prestiż i uznanie, a poziom nauczania ulegał ciągłemu obniżaniu. Wiązało się to niewątpliwie z jego „umasowieniem” i „proletaryzacją”, oraz ze wzrastającą liczbą osób studiujących. Statystyki mówią nam, że w 1938 roku w II Rzeczypospolitej naukę na poziomie wyższym pobierało 48 tys. osób, a w 1995 roku – już 710 tys. Wykładowców zaś akademickich jest obecnie w naszym kraju tyłu, co studentów przed II wojną światową.

W II połowie XX stulecia osoby wykładające na uniwersytetach przestawały stopniowo mieć w społeczeństwie taki szacunek, jakim cieszyły się w poprzednich czasach. Proces degradacji społecznej zawodu wykładowcy akademickiego co prawda nie dokonywał się bardzo szybko, ale jednak systematycznie. Jak pisał Jerzy Starnawski, „Różne względy złożyły się na to, że ranga uniwersytetu w ciągu ostatnich stu lat zma-

¹ J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976, s. 49.

² M. Cylkowska – Nowak, *Uniwersytet, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. Ewa Różycka, Warszawa 2007, s. 975.

³ K. Pająk, *Wybrane problemy z historii nauki*, Bydgoszcz 1998, s. 162.

łała: rozmnożenie wyższych uczelni; przetrzebieenie kadry w drugiej wojnie światowej; zbyt łatwe osiągnięcie stopni naukowych; zmiana systemu, który spowodował oddanie wielu godzin zajęć wykładowych i nawet seminaryjnych osobom, najzupełniej nieprzygotowanym. Nie można zapominać, że profesor pochodzi od «profiteor» (*wyznaję*), że *sama etymologia zobowiązuje do tego, by wykładać to, do czego ma się przekonanie, do czego się doszło w wyniku własnych badań*⁴.

Oczywiście, zauważa się też i aktualnie radykalne obniżenie statusu społecznego nauczycieli akademickich, utratę ich społecznego prestiżu i zmniejszanie się ich poziomu materialnego życia (bardzo niskie zarobki). Ten proces degradacji nauki obserwuje się nie tylko w Polsce. Dla przykładu, w ostatnich latach w Niemczech, jak pisze jeden z autorów niemieckich, „gdziekolwiek spojrzeć, tylko przeciętność, masowy uniwersytet i administracyjna blokada. /.../ Ogólnie biorąc, tutejsze uniwersytety nie miały pod koniec tysiąclecia szczególnie dobrej prasy. U dołu wyrastały nowe wyższe szkoły zawodowe, które bez jakichkolwiek akademickich ambicji przygotowywały praktycznie swoich studentów do późniejszego życia zawodowego i wykonywały zadania badawcze i rozwojowe w ścisłej kooperacji z przedsiębiorstwami przemysłowym”⁵.

Z umasowaniem szkolnictwa wyższego wiąże się zagadnienie znacznego obniżenia się poziomu wymagań wobec studentów, ale również i wykładowców. Powstało też wiele „fikcyjnych” szkół, funkcjonujących prawie tylko i wyłącznie w wirtualnej rzeczywistości, w ich rola sprowadza się do sprzedawania dyplomów – nawet uniwersyteckich – za pieniądze. Pisze o tym A. Gromkowska – Melosik: „Dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego rodzi szereg patologii. Jedną z nich jest fałszowanie dyplomów akademickich. Najnowszą formą tego procederu jest, mające miejsce przede wszystkim (ale nie tylko) w Stanach Zjednoczonych, tworzenie fikcyjnych wirtualnych uniwersytetów, które po spełnieniu (przez Internet) minimalnych wymagań merytorycznych – nadają swojemu «absolwentowi» tytuł licencjata, magistra lub doktora w różnorodnych dziedzinach nauki”⁶.

Wydaje się, że sposobem na niektóre zaistniałe nieprawidłowości jest stosowanie starej Arystotelesowskiej zasady złotego środka, która w tym również przypadku odniosłaby pozytywny skutek. Otóż kiedyś przed laty spotkałem się ze słusznym jak się wydaje stanowiskiem humanistów z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, że najlepiej byłoby, aby studia wyższe różnego typu podejmowało około 7 procent populacji młodzieży kończącej szkoły średnie. Jeśli na przykład osób studiujących jest mniej, to znaczy że państwo i społeczeństwo uniemożliwiają właściwy rozwój intelektualny uzdolnionej młodzieży, i będzie to ze szkodą dla całego społeczeństwa. Rozwój cywilizacyjny takiego kraju i społeczeństwa będzie sztucznie hamowany, i pomimo, że środki finansowe pozyskane z podatków, jeśli nawet zostaną przeznaczone na inny ważny cel, gdy nie zostaną przeznaczone na naukę i oświatę, będą w dalszej perspektywie zmarnowane. Źle jest jednak także wtedy, gdy do studiów wyższych zostaną dopuszczeni w większej liczbie, niż wspomnianych 7 procent młodzieży. Wtedy do szkół wyższych

⁴ J. Starnawski, *Uniwersytet świętynią wiedzy*, Łódź 2007, s. 12.

⁵ R. Kreisl, *Dlaczego wiara w naukę nas oglupia?*, przeł. z niem. Juliusz Zychowicz, Kraków 2012, s. 92 – 93.

⁶ A. Gromkowska – Melosik, *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007, s. 107.

będą ucześnie ludzie zupełnie do nich nie przygotowani ani intelektualnie, ani moralnie. W szkołach, gdzie rekrutuje się ludzi z przysłowiowej „łapanki”, bez przeprowadzania egzaminów wstępnych i selekcji na pierwszych zwłaszcza latach studiów, dominuje lenistwo, nieuczciwość, a rezultatem tegoż będzie niski poziom intelektualny i moralny absolwentów. Należy o tym pamiętać, że nie warunkiem pomyślności państwa i narodu nie jest zwiększenie liczby osób posiadających dyplomy, ale wysoki poziom wiedzy i kompetencja tych, którzy podejmują się uprawiania zawodów wymagających szczególnych kwalifikacji.

Upolitycznienie szkolnictwa i indoktrynacja na uczelniach

Model szkolnictwa wyższego ukształtowany w okresie średniowiecza utrzymywał się w dużym zakresie do drugiej połowy XVIII stulecia. chociaż symptomy jego wadliwego funkcjonowania od czasów nowożytnych, zwłaszcza zaś wystąpienia Lutra i Kalwina, zaczęły się nasilać.

Niestety – jak zauważają polscy myśliciele, właśnie od czasów reformacji zwłaszcza uniwersytety w ostatnich dziesięcioleciach zaczęły podupadać, a ich znaczenie dla rozwoju nauki opartej na bezinteresownej dążności uczonych do poznawania i przekazywania prawdy, zaczęło maleć. Kryzys zwłaszcza w dziedzinie wykształcenia humanistycznego oraz obniżenie się pozycji społecznej wyższych uczelni wiązały się z odejściem od klasycznego rozumienia tego, co jest prawdą, a co nią nie jest, a takie, relatywistyczne podejście do owej fundamentalnej dla ogólnoludzkiej kultury kwestii stało się udziałem także instytucji kształcących inteligencję i uczonych doby nowożytnej i czasów nam współczesnych. Jak bowiem pisał M. Gogacz, „gdy profesorowie i studenci nie odnoszą się do prawdy jako najgłębszej potrzeby ich intelektu i gdy ta prawda ich nie przemienia, uniwersytet przestaje być uniwersytetem, co oznacza, że profesorowie i studenci nie stanowią uniwersytetu jako wspólnoty, powiązanej relacjami osobowymi. Przystają być uniwersytetem w sensie moralnym, nawet gdy instytucjonalnie posiadają katedry i indeksy”⁷.

Słusznie zauważył także W. Świeżawski, że upadek uczelni jako instytucji niezależnej wcześniej od państwa i cieszącej się dużym zaufaniem w społeczeństwie, będącej miejscem poszukiwania i kontemplowania prawdy, szczególnie zauważalny był od wielkiej rewolucji francuskiej końca XVIII stulecia, kiedy to w samej tylko Francji zamknięto 32 uniwersytety⁸. W państwie tym nastąpiły bardzo niekorzystne zmiany w dziedzinie organizacji szkolnictwa wyższego oraz nauki polegające na tym, że wiodące uczelnie poddano ponadto „centralizacji” oraz nadzorowi państwa, przekształcając je w techniczne zakłady państwowe, w których obowiązywały „szablony nauczania” narzucone przez władze⁹. Uczelnie wyższe stawały się od tej pory bardzo często terenem politycznych wpływów różnych ugrupowań i partii politycznych oraz nie spotykanych wcześniej na tak dużą skalę obiektami ingerencji władz państwowych, wpływających – na przykład – na obsadę personalną posad profesorskich. Badacz dziejów oświaty S. Kot zauważył, że do najbardziej rażących wpływów władz państwowych w działalność szkół wyższych, ich programy nauczania, obsadę katedr, nominacje profesorskie itp.

⁷ Cyt. za: A. Andrzejuk, *Filozofia moralna w tekstach Tomasa z Akwinu*, Warszawa 1999, s. 136–137.

⁸ W. Świeżawski, „*Idźcie i nauczajcie*”. *Uniwersytet w życiu Kościoła*, Sandomierz 1996, s. 142.

⁹ M. Straszewski, *Fryderyk Paulsen o niemieckich uniwersytetach*, Kraków 1902, s. 6.

dochodziło we Francji. Właśnie tam, zwłaszcza w XIX stuleciu „zmieniające się kolejno rządy nie chciały wyrzec się raz wprowadzonej organizacji, która oddawała szkoły akademickie na pastwę samowoli ministrów i biurokracji”¹⁰. Wspomniany autor podaje, że francuscy ministrowie Oświecenia Publicznego w owym czasie często ingerowali w życie szkół wyższych, np. odwoływali profesorów, usuwali niewygodnych politycznie wykładowców. Dla przykładu, A. Mickiewicz został usunięty z Collège do France za to, że „nie uzgodnił swego wykładu z tytułem katedry”¹¹. Współczesny nam filozof i teolog S. Wielgus dodaje, że w państwie francuskim rektorzy uczelni stali się de facto urzędnikami ministerialnymi. Dopiero pod koniec XIX i na początku XX wieku uniwersytety zaczęły odzyskiwać tam częściowo swoją autonomię, dzięki zasługom dwóch dyrektorów w ministerstwie Oświecenia Publicznego – Albertowi Dumontowi i Ludwikowi Liardowi¹².

Uczelnie od czasów reformacji stały się też ogniskami nasilającej się propagandy, zwłaszcza ze strony powstających coraz liczniej sekt i kościołów protestanckich. Maurycy Straszewski pisząc o niemieckich uniwersytetach protestanckich tego okresu, powołując się na gruntowne badania Fryderyka Paulsena zawarte w jego dziele „Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium” (Berlin 1902) stwierdził, że „najsmutniejszym” okresem w dziejach niemieckiego szkolnictwa wyższego był wiek XVII, kiedy to lokalni książęta zmuszali wykładowców uniwersyteckich – zwłaszcza teologów – do wykładania zasad religii chrześcijańskiej zgodnie z narzucanymi im schematami oraz upodobaniami rządzących, którzy zmieniali z kolei często swoje religijne wyznania. „Zbuntowani teologowie, gardzący powagą Kościoła, dostali się teraz z deszczu pod rynnę i musieli słuchać poleceń pierwszego lepszego książątka, zaczynają się czasy zupełnej zależności nauczycieli od rządów, czego nigdy przedtem nie było, swoboda średniowiecznego uniwersyteckiego życia została zniszczona”¹³.

Uniwersytet nowożytny i współczesny stał się ponadto miejscem, gdzie głoszone były partykularystyczne, zwykle idealistyczne lub materialistyczne, pozbawione niekiedy realnego odniesienia do rzeczywistości ideologie. Warto zaznaczyć, że dosyć znaczącego upolitycznienia tych instytucji oraz ingerencji w ich programy nauczania dokonał Filip Melancton (nazywany był on – co wydaje się być w tym kontekście paradoksalne – przez swoich potomnych nauczycielem całych Niemiec). To on m.in. usunął metafizykę z programu zajęć w zakresie filozofii w Wittenberdze, a jego koncepcja nauczania w szkolnictwie wyższym została przejęta przez jego naśladowców w innych uniwersytetach: Tybindze, Lipsku, Frankfurcie nad Odrą, Rostocku i Heidelbergu¹⁴.

Obniżył się – w porównaniu z czasami średniowiecznymi – od czasów reformacji także sam status i pozycja nauk humanistycznych i teologii na rzecz dziedzin tzw. praktycznych (prawo, ekonomia, nauki techniczne)¹⁵. Zjawisko to na szeroką skalę

¹⁰ S. Kot, *Podstawy historyczne współczesnej organizacji szkół akademickich*, [Warszawa] 1933, s. 11.

¹¹ Tamże, s. 12.

¹² S. Wielgus, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, Lublin 2009, s. 35.

¹³ M. Straszewski, *Fryderyk Paulsen o niemieckich ...*, s. 5.

¹⁴ Zob. m.in.: R. Nowakowska – Siuta, *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa 2007, s. 46.

¹⁵ J. Kozuchowski, *Filozofia klasyczna a kultura współczesna. Stanowisko Josefa Piepera i Bertholda Walda*, Pelplin 2004, s. 97–98.

wystąpiło w Europie Zachodniej, ale najbardziej widoczne było w XIX i XX stuleciu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, co raziło niekiedy odwiedzających to państwo polskich obserwatorów życia naukowego. Dla przykładu, Zdzisław Dębicki pisał: „Uniwersytety amerykańskie mają w Europie opinię szkół zawodowych o bardzo niskim poziomie naukowym, właściwie uważane są za instytucje z nauką nie mające nic wspólnego”¹⁶. Sytuacja pod tym względem nie zmieniła się na lepsze, a nawet znacznie pogorszyła w tym kraju po II wojnie światowej, a regres w dziedzinie wykształcenia uniwersyteckiego, zwłaszcza humanistycznego, pogłębia się tam do dnia dzisiejszego. Pisze o tym współczesna badaczka tej problematyki, I. Chłodna: „Obecnie w Stanach Zjednoczonych obserwuje się wyraźną tendencję, szczególnie w dziedzinie nauk przyrodniczych, podejmowania przez studentów bardziej specjalistycznych studiów i badań prowadzących do stopnia doktora. Ze względu na fakt, że nauka w Ameryce nacechowana jest, jak całe tamtejsze życie, pewnym optymizmem, wiarą, że wszystko jest do osiągnięcia i zbadania, kandydaci zabierają się często do opracowywania trudnych nawet problemów z pewną nonszalancją, nawet naiwnością w rozumieniu głębi problemu. Metodą pracy jest najczęściej szukanie rozwiązania drogą przypadku, szczęścia, często bez oglądania się na literaturę obcą i wyniki pracy w innych krajach”¹⁷.

Uczeni katolicycy zauważają, że duże zniszczenia, powodujące intelektualne oraz moralne rozbicie integralności i wszechstronności wykształcenia oraz wychowania uniwersyteckiego, poczyniło też późniejsze ustawodawstwo napoleońskie. Przyczyniło się ono do tego, że zlikwidowano w uniwersytetach – mających wcześniej katolicki charakter – fakultety teologiczne, co oznaczało w praktyce usunięcie teologii z kanonu nauk oficjalnie uznawanych i tolerowanych przez państwo¹⁸. M. A. Krąpiec poddając krytyce owe patologie, w stanowczy sposób domagał się przywrócenia teologii jako uniwersyteckiej dziedziny nauczania, argumentując, że bez niej nasza wiedza o człowieku będzie bardzo fragmentaryczna, ograniczona i niepełna. „Potrzebne jest uniwersyteckie studium teologii, tak zrośnięte od początku z działaniem uniwersytetów europejskich. To w teologii zawarta jest przebogata i jakże głęboka tradycja rozwiązań problemu sensu ludzkiego bytowania, reguł i norm ludzkiego postępowania, środków umożliwiających «wybawienie się od zła», grożącego tak bardzo każdemu z nas. Jak bez studiów teologicznych, systematyzujących treści wierzeniowe, można ukazać człowiekowi sens cierpień, choroby, śmierci? A przecież nie ma żadnej jednostki ludzkiej, która by nie miała cierpieniu, chorobie i śmierci podlegać”¹⁹. S. Wielgus zauważał jeszcze jedno istotne zagrożenie, jakie spowodowało upowszechnienie się francuskiego modelu uniwersyteckiego nauczania. Otóż „w tym ujęciu uniwersytet został zdegradowany do roli instrumentu polityki i władzy, a jego głównym zadaniem miało być zawodowe kształcenie sług państwa. Tak pojęty uniwersytet miał być zarządzany centralistycznie przez państwo i rozczłonkowany hierarchicznie na kształt cywilnej szkoły oficerskiej”²⁰.

¹⁶ Z. Dębicki, *Za Atlantykiem. Wrazenia z pobytu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Kraków 1921, s. 197.

¹⁷ I. Chłodna, *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*, Lublin 2008, s. 73.

¹⁸ S. Wielgus, *Bogu i ojczyźnie. Uniwersyteckie przemówienia i listy 1996 – 1998*, Lublin 1999, s. 24.

¹⁹ M. A. Krąpiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lubin 1982, s. 330.

²⁰ S. Wielgus, *Bogu i ojczyźnie. Uniwersyteckie przemówienia i listy 1996 – 1998*, Lublin 1999, s. 12.

Zmiany w programach studiów

W okresie PRL oraz po transformacji ustrojowej w Polsce w 1989 roku na uniwersytetach oraz w szkołach wyższych innego typu ustawicznie manipulowano przy planach studiów, znacznie ograniczając ilość zajęć poświęconych na ogólnie humanistyczne wykształcenie studentów. Dokonano znacznego upolitycznienia szkół wyższych oraz poddano zaplanowanej indoktrynacji ideologicznej uczącej się młodzieży. Jak pisał S. Kowalczyk omawiając tę „Scjentyzm i epistemologiczny relatywizm nie były jedynymi zagrożeniami współczesnej nauki. Istniały jeszcze inne, do najważniejszych należały: ideologizacja badań naukowych, ich upolitycznienie, merkantylizm oraz programowa atrofia aksjologiczna”²¹. Powstawały też liczne szkoły wyższe ukierunkowane tylko na ściśle sprofilowane kształcenie w określonych zawodach. Istnienie takich szkół nie budziło większych zastrzeżeń polskich uczonych, ale wielu z nich stawiało poważne zarzuty pod adresem tych, którzy nie dostrzegali konieczności kształcenia humanistycznego wszystkich ludzi, również tych, którzy w przyszłości będą uprawiali zawody ściśle techniczne. Jak bowiem zauważył M. A. Krąpiec, „wyniki nauk przyrodniczych, tudzież ich techniczne zastosowanie, bardziej dotyczą narzędzi ludzkiego działania, aniżeli samego człowieka i jego istotnie ludzkich potrzeb”²². Postulowano wielokrotnie, aby nie obniżano poziomu wyższych szkół zawodowych, sugerując, że profesjonalną nauką i dociekaniem prawdy powinni zajmować się wszyscy uczeni, nie unikając niezbędnej dla zrozumienia zjawisk zachodzących w świecie interdyscyplinarności. T. Czeżowski pisał: „Sądzę, że różnicę między wyższą szkołą zawodową a uniwersytetem należy powiązać z różnicą celów kształcenia: wyższa szkoła zawodowa jest nastawiona przede wszystkim na kształcenie standaryzowanych fachowców, uniwersytet przede wszystkim na kształcenie indywidualności twórczych – co oczywiście nie znaczy, by wśród wychowanków wyższych szkół zawodowych nie było indywidualności twórczych, zależą to bowiem od indywidualnych zdolności – a wśród wychowanków uniwersytetów dobrych fachowców”²³. Jednak ze zdobywaniem fachowej wiedzy w dzisiejszej cywilizacji naukowo – technicznej bywa różnie. Najważniejszym problemem jest jej szybka dezaktualizacja; same bowiem umiejętności techniczne, bez wnikania w istotę rozwiązywanych zagadnień i bez umiejętności abstrakcyjnego myślenia, stają się po pewnym czasie nieprzydatne i przestarzałe. J. Pieter wyrażał pogląd, że „Coraz to szybszy postęp wiedzy naukowej powoduje szybką dezaktualizację wykształcenia ogólnego i fachowego. Znaczy to, że niemożliwe jest zdobycie w ciągu jednorazowych studiów wiedzy fachowej, która by wystarczała do właściwego wykonywania danego zawodu w ciągu około 30 – 40 lat, tj. aż do emerytury”²⁴.

W związku z tym ważne jest to, żeby w szkołach wyższych bardziej zwracano uwagę na kształcenie ogólnohumanistyczne, metodologiczne i pogłębianie praktycznych zainteresowań i pasji badawczych studentów, niż na dyktowanie wiedzy słuchaczom z pozoru bardzo aktualnej i praktycznej, ale szybko uznawanej za nieaktualną i - zapominanej.

²¹ S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo – aksjologiczny*, Lublin 2011, s. 138.

²² M. A. Krąpiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982, s. 341.

²³ T. Czeżowski, *O ideale uniwersytetu*, [w:] tenże, *Pisma z etyki i teorii wartości*, red. Paweł J. Smoczyński, Wrocław 1989, s. 239.

²⁴ J. Pieter, *Problemy humanisty*, Warszawa 2018, s. 186.

Duże niebezpieczeństwo widziano w tendencji polegającej na obniżaniu się poziomu wykształcenia uniwersyteckiego do takiego, który jest osiągany w słabych szkołach o profilu zawodowym. S. Swieżawski zauważając taką tendencję przestrzegał: „Nie wolno zapominać, że naczelnym zadaniem i racją bytu wszelkiego uniwersytetu jest rozwój nauki. Jeżeli w wyższych szkołach zawodowych można mieć ewentualnie wątpliwości, czy ponad uprawę nauki nie wybija się przygotowanie do zawodu, to sprawa ta nie ulega wątpliwości, jeżeli chodzi o uniwersytet”²⁵.

Uczenie wyższe mające status uniwersytecki, zdaniem M. A. Krąpca, powinny przeciwstawiać się wspomnianej tendencji nawiązując do swojego średniowiecznego wzorca, wg którego w kształceniu na poziomie wyższym wszystkie istotne składniki ogólnoludzkiej kultury, a więc nauka, religia, sztuka i moralność, muszą być ze sobą powiązane i wzajemnie się uzupełniać²⁶. Papież Jan Paweł II podkreśla natomiast, że poszczególne dziedziny kulturotwórczej działalności człowieka muszą być poddane w ramach uniwersyteckich dociekań mądrościowej refleksji: „Prawdę o człowieku odkrywa się razem z prawdą o świecie, w którym on żyje. Poszukujemy także prawdy o Bogu, wyjaśniającej prawdę o człowieku. Obowiązkiem człowieka nauki jest nie tylko odkrywanie tej prawdy, lecz również refleksja nad nią i refleksja nad jej niezliczonymi, różnorodnymi formami wyrażania się”²⁷.

Polscy uczeni od dawna podkreślali, że w szkolnictwie wyższym różnego typu konieczne jest prowadzenie szczegółowych badań naukowych, a wyniki i rezultaty osiągnięć kadry dydaktycznej zależą w dużej mierze od ich zaangażowania w tej dziedzinie. Jak pisze K. Z. Sowa, „W czasie swojej wieloletniej pracy dydaktycznej w szkołach wyższych wielokrotnie widziałem, jak szczególnie wrażliwi, uzdolnieni studenci obserwowali swojego mistrza i starali się go naśladować, a z czasem mu dorównać. Ale takim mistrzem może być tylko profesor, który osiąga wybitne rezultaty w prowadzonych przez siebie pracach badawczych. I tu tkwi duch uniwersytetu. Jest nim wspomniana już jedność badań i nauczania”²⁸. Badania, jak pisze z kolei Krąpiec, powinny opierać się na zakorzenionej w tradycji intelektualnej Zachodu tradycji, solidnej metodologii i realistycznej koncepcji ludzkiego poznania, której rzecznikiem był już w starożytności był Arystoteles: „Rozbudowana przez Arystotelesa koncepcja naukowego poznania, chociaż niepełna, to wywodząca się zasadniczo z indukcji heurystycznej i nie uwzględniająca indukcji probabilistycznej, stąd niedoceniająca probabilizmu opartego na ilości, a uwzględniająca jakości, to jednak stała się jedyną nieaprioryczną wśród innych koncepcji (dowolnie ograniczających zakres poznania) teorią naukowego poznania, nigdy nie wygasła, chociaż we współczesnej nauce zdominowaną przez teorię nauki I. Kanta, a później A. Comte’a”²⁹.

Polscy myśliciele katoliccy zwracają uwagę na to, że współczesnemu człowiekowi nie tylko jest potrzebna wąska wiedza specjalistyczna, ale także wszechstronna formacja humanistyczna³⁰. Co więcej – wiedza techniczna będąca w posiadaniu ludzi pozbawionych moralnych skrupułów i egoistycznie zorientowanych na inne osoby oraz

²⁵ S. Swieżawski, *Człowiek i tajemnica*, Kraków 1978, s. 162 - 163.

²⁶ M. A. Krąpiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982, s. 377.

²⁷ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym – Lublin 1988, s. 388.

²⁸ K. Z. Sowa, *Ponadczasowość i autonomia vs. przedsiębiorczość uniwersytetu*, [w:] *Dostojny uniwersytet?*, red. Anna Śliz i Marek A. Szczepański, Warszawa 2014, s. 124.

²⁹ M. A. Krąpiec, *Filozofia, co wyjaśnia?*, Lublin 1998, s. 78.

³⁰ M. A. Krąpiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982, s. 384.

traktujących instrumentalnie świat natury ożywionej i nieożywionej, może być szkodliwa i niebezpieczna. Jak pisze S. Wielgus, „Sama wiedza i odkrycia naukowe są zawsze dobre i godne uznania. Są dobre jednak tak długo, jak długo znajdują się w rękach ludzi kierujących się prawym sumieniem, uczciwych, odpowiedzialnych i bojących się Boga. Przynoszą wówczas wielkie błogosławieństwo człowiekowi. Pozwalają mu żyć dłużej, lepiej i bezpieczniej. Gdy jednak znajdują się w rękach ludzi bez sumienia, zbrodniarzy, terrorystów, fanatycznych ideologów, czy ludzi opętanych żądzą pieniędzy i rozgłosu za wszelką cenę, wówczas mogą stanowić śmiertelne zagrożenie dla człowieka i całej ziemi”³¹. Dlatego też, wielokrotnie podkreślał w swoich publikacjach Krąpiec, jeżeli na współczesnych uczelniach podejmuje się szeroko zakrojone badania nad światem materii i jej właściwościami, a także dokonuje się wynalazków i udoskonaleń technicznych, to powinna tym zajęciom towarzyszyć nieustanna refleksja filozoficzna, zwłaszcza nawiązująca do filozoficznych nauk o człowieku. W świetle koncepcji tegoż myśliciela, jak pisze I. Chłodna, „również w obrębie kultury materialnej, obejmującej ludzkie wytwory, istnieje na uniwersytecie obiektywna konieczność zwrócenia poznawczej uwagi na zagadnienia człowieka. Jest więc realna potrzeba rozważań i analiz dotyczących zarówno struktury bytowej człowieka, jak i człowieka ujętego w różnych społecznie i indywidualnie ważnych perspektywach. Pozwalają one uświadomić sobie, że człowiek jest celem, a nie środkiem postępowania moralnego i działania wytwórczego. Ponadto umożliwiają poznanie prawdy o człowieku, jego działaniu i wytworach stanowiących całą dziedzinę kultury”³².

Komercjalizacja szkolnictwa i badań naukowych

Uczeni katolicycy opowiadający się za klasycznym modelem szkolnictwa wyższego przestrzegają przed niebezpieczeństwem uzależniania szkół wyższych od państwa oraz przestrzegają, że komercjalizacja badań naukowych wypacza ideę wolności badań naukowych i ich upowszechniania. Niemiecki myśliciel B. Wald stwierdza jednoznacznie, że „główne niebezpieczeństwo polega na tym, że uniwersytet popada w zależność od tych, którzy łożą na niego pieniądze. Jak wiadomo, najczęściej pochodzą one od władzy państwowej. Obserwujemy, że państwo wspiera i wspomaga finansowo uniwersytet wówczas, gdy jego rezultaty badawcze przynoszą bezpośrednie gospodarcze lub społeczne korzyści. Zagrożenie uniwersytetu bierze się z rezygnacji z jego właściwego celu, mianowicie prawdy i poznania ze względu na nią. Jest ono równoznaczne z tym, że uniwersytet staje się bardziej lub mniej przedsiębiorstwem usługowym dla celów zakładanych przez państwo”³³. Również polski myśliciel M. A. Krąpiec przestrzegał przed uzależnianiem się uniwersytetów od gospodarki; uważał on bowiem, że spowodowałyby to odejście wybitniejszych jednostek od swoich uczelnianych stanowisk pracy dla biznesu, a także realizowanie przez nich bieżących interesów nastawionych na komercję firm, które nie zawsze w swojej działalności mają na względzie obiektywne dobro człowieka w najszerszym tego wymiarze: duchowym i materialnym³⁴. Ks. Zygmunt

³¹ S. Wielgus, *Ducha nie gaście, prorocтва nie lekceważcie (1 Tes 5, 19)*, Płock 2004, s. 135.

³² I. Chłodna - Błach, *U podstaw rozumienia kultury. Rola uniwersytetu katolickiego w myśli Mieczysława Krąpca OP.*, [w:] *Spór o metafizykę*, red. Andrzej Maryniarczyk, Natalia Gondek, Artur Mamcarz - Plisiecki, Lublin 2019, s. 462.

³³ Cyt. za: J. Koźuchowski, *Filozofia klasyczna ...*, s. 167.

³⁴ M. A. Krąpiec, *Człowiek, kultura, uniwersytet ...*, s. 334.

Zieliński zaś, przedstawiając tragiczny poziom nauczania uniwersyteckiego w naszym kraju z ubolewaniem stwierdził, że z powodu „ukomercyjnienia” i zbiurokratyzowania uczelni przestały one spełniać swoją historyczną rolę, a „co najmniej połowa studentów uniwersyteckich nie zadośćuczyni żadnemu z kryteriów charakteryzujących człowieka kulturalnego. Co gorsza, przejście przez uniwersytet nie tylko nic w tym nie zmienia na plus, ale często utrwała i wręcz do perfekcji doprowadza wrodzone lub nabyte chamstwo”³⁵.

Uwagi końcowe

Opisane w niniejszym artykule poglądy katolickich myślicieli i uczonych na temat kryzysu szkolnictwa wyższego w XX i XXI stuleciu świadczą o tym, że proces degradacji nauk humanistycznych i wypaczenia związane z nadmiernym preferowaniem wykształcenia głównie technicznego kosztem humanistycznej formacji człowieka miały różnorodne przyczyny. Obniżanie się poziomu wiedzy ogólnej zarówno studentów, jak i kadry naukowej i dydaktycznej można zaobserwować na przestrzeni całego niemalże XX wieku, a w XXI narasta ono już lawinowo. Jeżeli tendencja ta nie zostanie powstrzymana, wydaje się, że dojdzie do bardzo poważnego załamania się, a nawet upadku nie tylko kultury polskiej i europejskiej, ale także nastąpią poważne kryzysy wynikające z tego możliwego przecież do zrealizowania scenariusza. Przede wszystkim nastąpi znaczny wzrost przestępczości, rozkład więzi społecznych, upadek nie tylko nauki, ale i religii oraz dobrych obyczajów. W związku z tym zasygnalizowane powyżej uwagi uczonych polskich wywodzących się zwłaszcza z katolickich środowisk i reprezentujących katolicki punkt widzenia, powinny być przedmiotem ogólnopolskiej debaty, która w konsekwencji może być punktem wyjścia do praktycznych działań kompetentnych w tej dziedzinie osób zmierzających do uzdrowienia polskiej nauki i oświaty.

REFERENCES

Literatura przedmiotu

- Andrzejuk Artur, *Filozofia moralna w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1999.
- Chłodna Imelda, *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*, Lublin 2008.
- Chłodna – Blach Imelda, *U podstaw rozumienia kultury. Rola uniwersytetu katolickiego w myśli Mieczysława Krąpca OP.*, [w:] *Spór o metafizykę*, red. Andrzej Maryniarczyk, Natalia Gondek, Artur Mamcarz – Plisiecki, Lublin 2019.
- Cylkowska – Nowak M., *Uniwersytet*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. Ewa Różycka, Warszawa 2007.
- Czeżowski Tadeusz, *O ideale uniwersytetu*, [w:] *tenże, Pisma z etyki i teorii wartości*, red. Paweł J. Smoczyński, Wrocław 1989.
- Dębicki Zdzisław, *Za Atlantykiem. Wrażenia z pobytu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Kraków 1921.
- Gromkowska – Melosik Agnieszka, *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007.
- Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym – Lublin 1988.
- Kot Stanisław, *Podstawy historyczne współczesnej organizacji szkół akademickich*, [Warszawa] 1933.

³⁵ Z. Zieliński, *Demokracja totalitarna*, Lublin 2012, s. 69.

- Kowalczyk Stanisław, *Współczesny kryzys ideowo – aksjologiczny*, Lublin 2011.
- Kożuchowski Józef, *Filozofia klasyczna a kultura współczesna. Stanowisko Josefa Piepera i Bertholda Walda*, Pelplin 2004.
- Krapiec Mieczysław Albert, *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin 1982.
- Krapiec Mieczysław Albert, *Filozofia, co wyjaśnia?*, Lublin 1998.
- Kreisl Reinhard, *Dlaczego wiara w naukę nas oglupia?*, przeł. z niem. Juliusz Zychowicz, Kraków 2012.
- Nowakowska – Siuta R., *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej po II wojnie światowej*, Warszawa 2007.
- Pająk Kazmierz, *Wybrane problemy z historii nauki*, Bydgoszcz 1998.
- Pieter Józef, *Problemy humanisty*, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 2018.
- Sowa Kazimierz Z., *Ponadczasowość i autonomia vs. przedsiębiorczość uniwersytetu*, [w:] *Dostojny uniwersytet?*, red. Anna Śliz i Marek A. Szczepański, Warszawa 2014.
- Starnawski Jerzy, *Uniwersytet świętynią wiedzy*, Łódź 2007.
- Straszewski Maurycy, *Fryderyk Paulsen o niemieckich uniwersytetach*, Kraków 1902.
- Szczepański Jan, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa 1976.
- Świeżawski Stefan, *Człowiek i tajemnica*, Kraków 1978.
- Świeżawski Waclaw, *„Idźcie i nauczajcie”*. *Uniwersytet w życiu Kościoła*, Sandomierz 1996.
- Wielgus Stanisław, *Bogu i ojczyźnie. Uniwersyteckie przemówienia i listy 1996 – 1998*, Lublin 1999.
- Wielgus Stanisław, *Ducha nie gaście, proroctwa nie lekceważcie (1 Tes 5, 19)*, Płock 2004.
- Wielgus Stanisław, *Historyczne koncepcje i paradygmaty uniwersytetu oraz jego model na dziś i na jutro*, Lublin 2009.
- Zieliński Zygmunt, *Demokracja totalitarna*, Lublin 2012.

