



**Leszek Koczanowicz**

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

## **Po co humanistyka? Edukacja w czasach kryzysu\***

W ostatnich latach zalała nas fala tekstów na temat kryzysu kształcenia uniwersyteckiego. Być może problemy, z którymi boryka się edukacja uniwersytecka, stanowią odzwierciedlenie współczesnych trudności oświaty jako takiej, ale ze względu na swą specyfikę szkolnictwo wyższe jest szczególnie narażone na krytykę. Chciałbym skupić się na roli humanistyki w kształceniu. Przypuszczam, że aby zająć się tym problemem, najpierw powinienem rozważyć rolę humanistyki w kulturze.

Przez całe stulecia humanistyka była nośnikiem kultury, służyła jednocześnie jako jej filar i jako środek zaszczepiania wartości kulturowych w umysłach kolejnych pokoleń uczniów i studentów. Tradycja ta sięga Cyserona i jego koncepcji *cultura animi*. W *Rozmowach tuskulańskich* Cyseron jasno definiuje zadanie humanistycznej edukacji: „Uprawą duszy zaś jest filozofia: ona wyrывa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i, że tak powiem, zasiewa, aby dojrzawszy, przyniosły jak najbardziej obfite owoce”<sup>1</sup>. Powszechnie uznaje się, że słowo *cultura* w użyciu Cyserona jasno nawiązuje do prac rolniczych, a filozofia, która może uchodzić

---

\* Artykuł ten powstał w ramach grantu „Angor animi. Kultura lęku nowoczesnego” Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr 2bH 15 0151 83.

<sup>1</sup> Cyseron: *Rozmowy tuskulańskie*. Przeł. J. Śmigaj. W: Cyseron: *Rozmowy tuskulańskie. O starości. O przyjaźni. O wróżbiarstwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, II.5, s. 69.

za odpowiednik humanistyki w jego epoce, stanowi główne narzędzie kulturywacji umysłu. Dla stoików ostatecznym zwieńczeniem procesu tej uprawy było wzniesienie „wewnętrznej fortecy”, jak ujął to Marek Aureliusz<sup>2</sup>. Filozofia to nie obojętne ćwiczenie teoretyczne. To raczej sposób życia umożliwiający nam przetrwanie w obliczu niedoli i plag, w które życie obfituje.

Owo starożytne pojęcie *cultura animi* przeszło wiele istotnych zmian, lecz słowo „kultura” nawet w swym nowoczesnym znaczeniu nadal niesie z sobą ideę pielęgnacji umysłu<sup>3</sup>. Jednakże w miarę rozwoju humanistyki jako szerszej kategorii, na którą obok filozofii składają się też inne dziedziny, relacja między humanistyką a kulturą znacznie się skomplikowała. Humanistykę można uważać za właściwy trzon kultury, lecz równocześnie za dziedzinę od niej zależną. Ta podwójna więź łącząca humanistykę i kulturę sprawia, że humanistyka jest szczególnie ważna w edukacji. Jednak, aby wyrażać się precyzyjnie, musimy pokazać, jak rola humanistyki zmienia się w zależności od różnych definicji kultury. Uważam, że w gęstej i nieco mgławicowej sieci rozmaitych wyobrażeń kultury dla naszych celów powinniśmy wyróżnić dwie jej główne koncepcje.

Pierwsza koncepcja głosi, że kultura przybliży nas do ideału jedności zakorzenionego w pielęgnacji umysłu. Jest to być może najbardziej klasyczna koncepcja, gdyż odwołuje się ściśle do słynnego pojęcia *cultura animi* sformułowanego przez Cyncerona, które już tutaj przywołałem. W XIX wieku ideę tę głosił na przykład Matthew Arnold w swych esejach zebranych w tomie *Culture and Anarchy* (*Kultura i anarchia*). Z tego punktu widzenia kultura to nie tylko ideał doskonałości, lecz także ideał społeczny. „Usiłuje ona [kultura – L.K.] zburzyć podział na klasy, rozpowszechniać wszystko, co najlepsze wymyślono i poznano w świecie, sprawiać, aby wszyscy ludzie żyli w atmosferze słodyczy i światła, w której mogą swobodnie korzystać z idei, tak jak ona sama ich używa – ożywiani przez nie, ale nie skrępowani nimi”<sup>4</sup>. Arnold kontynuuje: „Ludzie kultury są prawdziwymi apostołami równości. Wielkimi ludźmi kultury są ci, którzy posiadli pasję popularyzacji, rozpowszechniania, szerzenia w społeczeństwie najlepszej wiedzy, najlepszych idei swych czasów, którzy włożyli wiele wysiłku w to, aby uwolnić wiedzę

---

<sup>2</sup> P. Hadot: *The Inner Citadel. The Meditations of Marcus Aurelius*. Trans. M. Chase. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.

<sup>3</sup> T. Eagleton: *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell, 2000.

<sup>4</sup> M. Arnold: *Kultura i anarchia. Rozdział pierwszy: Słodycz i światło*. Tłum. K. Tańczuk. W: *Kultura jako kultura*. Red. K. Łukasiewicz, I. Topp. [„Prace Kulturoznawcze”. [T.] 12]. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011, s. 317.

od wszystkiego, co było nieokrzese, ordynarne, trudne, abstrakcyjne, profesjonalne i ekskluzywne, żeby ją przybliżyć ludziom, żeby znalazła swe zastosowanie poza kliką ludzi obytych i uczonych, ale żeby przy tym nadal pozostawała najlepszą wiedzą i myślą swego czasu, a stąd też prawdziwym źródłem słodyczy i światła”<sup>5</sup>.

Ta koncepcja kultury zakłada, że edukacja to nie tyle gromadzenie faktów z konkretnego zakresu wiedzy, ile kształtowanie pewnej skłonności mentalnej, która pozwoliłaby ludziom uczestniczyć w kulturze i pomogła im osiągać ideały kultury. Prawdopodobnie najszerzej znany opis tego ideału edukacji przedstawił kardynał John Henry Newman w swym dziele *Idea uniwersytetu*: „To właśnie wykształcenie daje człowiekowi jasny i świadomy pogląd na własne opinie i sądy, prawdę w ich rozwijaniu, elokwencję w ich wyrażaniu i siłę w ostawianiu przy nich. Ono go uczy widzieć rzeczy takimi, jakimi są, zmierzać wprost do tego, o co głównie chodzi, wysupłać sekwencję myślową z tego, co ją omotało, odkryć sofizmaty i wyeliminować to, co nie należy do rzeczy. Ono przygotowuje go do objęcia każdego stanowiska tak, że zdobędzie mu uznanie, i do opanowania każdego tematu z łatwością. Ono ukazuje mu, jak przystosować się do innych, jak wczuć się w ich sposób myślenia, a im przybliżyć własne stanowisko, jak na nich wpłynąć, jak dojść z nimi do porozumienia, jak z nimi współżyć. W każdym towarzystwie jest u siebie, znajduje wspólny grunt z każdą warstwą społeczną; wie, kiedy mówić i kiedy milczeć, umie prowadzić rozmowę i umie słuchać, potrafi zadać potrzebne pytania i zyskać jakieś pouczenie, gdy sam nie ma niczego, czym by się mógł podzielić. Jest zawsze do dyspozycji, a nigdy nie zawadza, jest miłym kompanem i towarzyszem, na którym możesz polegać, wie, kiedy być poważnym, a kiedy sprawy traktować lekko, i ma to niezawodne poczucie taktu, dzięki któremu jego lekkości towarzyszy wdzięk i swoboda, a jego powaga odnosi skutek”<sup>6</sup>. Obaj autorzy w rzeczy samej utożsamiają kulturę z edukacją, lecz – co ważne – nie z edukacją w ogóle, ale z bardzo szczególnym rodzajem kształcenia, które nie ogranicza się do nabywania konkretnej wiedzy, a skupia raczej na formowaniu swoistego stanu umysłu. Bez takiej ogłady niemożliwe jest społeczeństwo demokratyczne, gdyż wymaga ono zaakceptowania równości oraz obywateli posiadających zdolność rządzenia i poddawania się rządowi jednocześnie. Humanistyka miała w założeniu dostarczać przykładów cnoty, która jest kluczowym komponentem takiej umysłowości. U podstaw takiej edukacji leżała oczywiście idea przeciwdziałania współczesnemu chaosowi życia poprzez przywołanie

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> J.H. Newman: *Idea uniwersytetu*. Tłum. P. Mroczkowski. Warszawa: PWN, 1990, s. 186.

jedności doświadczenia właściwej starożytności. Jedność ta zasadza się na koncepcji zintegrowanego podmiotu, siedliska samokontroli. Nie ulega wątpliwości, że taka koncepcja kształcenia była w znacznej mierze powodowana reakcją na zamęt nowoczesności. Jeśli za Williamem E. Connollym opiszemy nowoczesność jako „epokę, w której po zniszczeniu świata nastąpiła zbiorowa próba zawładnięcia nim”<sup>7</sup>, humanistyka jako fundament edukacji może posłużyć jednostce za sposób zrozumienia przemian społecznych i kulturowych. Jednostkowe „ja” zostaje wyniesione ponad zamęt nowoczesności objawiający się w życiu codziennym.

Kontrast ten niezwykle trafnie ujęty jest w wierszu Zbigniewa Herberta pod tytułem *Dlaczego klasycy*:

1

w czwartej księdze Wojny Peloponeskiej  
Tukidydes opowiada dzieje swej nieudanej wyprawy

pośród długich mów wodzów  
bitew oblężeń zarazy  
gęstej sieci intryg  
dyplomatycznych zabiegów  
epizod ten jest jak szpilka  
w lesie

kolonia ateńska Amfipolis  
wpadła w ręce Brazydasa  
ponieważ Tukidydes spóźnił się z odsieczą

zapłacił za to rodzinnemu miastu  
dozgonnym wygnaniem

exulowie wszystkich czasów  
wiedzą jaka to cena

2

generałowie ostatnich wojen  
jeśli zdarzy się podobna afera  
skomlą na kolanach przed potomnością  
zachwalają swoje bohaterstwo  
i niewinność

---

<sup>7</sup> W.E. Connolly: *Political Theory and Modernity*. Ithaca: Cornell University Press, 1993, s. 1. Jeśli nie zaznaczono inaczej, tłumaczenia – L.K.

oskarżają podwładnych  
zawistnych kolegów  
nieprzyjazne wiatry

Tucydides mówi tylko  
że miał siedem okrętów  
była zima  
i płynął szybko

3  
Jeśli tematem sztuki  
będzie dzbanek rozbity  
mała rozbita dusza  
z wielkim żalem nad sobą

to co po nas zostanie  
będzie jak płacz kochanków  
w małym brudnym hotelu  
kiedy świtają tapety<sup>8</sup>

Druga obszerna koncepcja kultury oparta jest na pojęciu tożsamości, szczególnie zaś tożsamości narodowej. Tę koncepcję kultury rozwijano w pewnej mierze w opozycji do poprzedniej, choć obie głoszą, że kultura jest kluczowa dla edukacji. Tutaj jednakże w edukacji chodzi nie o doskonalenie umysłu, a o kształtowanie tożsamości narodowej. Kultura i edukacja kulturowa były bezcenne dla krajów, które poszukiwały swej tożsamości lub też, jak to było w przypadku Polski, usiłowały zachować swą narodową tożsamość w obliczu ucisku z zewnątrz. Tę koncepcję kultury budowali na przełomie oświecenia i romantyzmu tacy myśliciele, jak Johann Georg Hamann i Johann Gottfried von Herder, a także, w pewnym stopniu, Edmund Burke po drugiej stronie kanału La Manche. Opiewali oni kulturę narodową, widząc w niej najważniejszy fundament tożsamości osobowej. Rolą humanistyki zaś byłoby cyzelowanie narodowych wartości, natomiast edukacji – wpajanie tych wartości uczniom i studentom. W modelu tym językowi narodowemu przypisana została szczególna rola wyrażania kulturowych znaczeń. Ideę tę sformułowali Hamann i Herder, natomiast rozwinął ją Wilhelm von Humboldt. Współczesny filozof Charles Taylor, który wyraźnie nawiązuje do tej tradycji, podsumowuje koncepcję języka szerzoną przez Hamanna, Herdera i Humboldta, stwierdzając, że

---

<sup>8</sup> Z. Herbert: *Dlaczego klasycy*. W: Idem: *Wiersze wybrane*. Wybór i oprac. R. Krynicki. Kraków: Wydawnictwo a5, s. 176–177.

„ukazuje ona język jako *locus* różnego rodzaju ujawnień. Pomaga nam uświadomić sobie ekspresyjny wymiar języka i jego znaczenie. Pozwala nam także rozpoznać wymiar konstytuujący, sposób, w jaki język nie tylko coś przedstawia, lecz wkracza w pewne obszary rzeczywistości, o których »mówi«”<sup>9</sup>. Zatem nie sposób stać się świadomym członkiem społeczności, nie znając jej tradycji, sztuki i języka. Znaczna część dziewiętnastowiecznych dziejów Europy to czas naznaczony upartym podejmowaniem wysiłków w celu wytworzenia, rozwinięcia, zintegrowania i ochrony wartości narodowych. Humanistyka odgrywała wówczas rolę w tych staraniach, podsuwając ludziom objaśnienia tych wartości w rozmaitych obszarach wiedzy.

Rola humanistyki była zatem co najmniej dwuznaczna. Z jednej strony humanistyka miała pomagać członkom ciemnionych i zaniedbanych grup narodowych w odzyskaniu poczucia tożsamości narodowej. Z drugiej jednak mogła podsycać, i w rzeczy samej niejednokrotnie podsyciała, ciasne, zaściankowe sentymenty. W swym monumentalnym dziele poświęconym tendencjom antyświeceniowym Zeev Sternhell pokazuje, że to właśnie ta koncepcja kultury stanowi podwaliny innej nowoczesności, odmiennej od nowoczesności zdefiniowanej przez oświecenie: „W myśli Herdera i jego zwolenników, nie tylko w Niemczech, lecz także we Francji i Włoszech, wyłonił się kulturowy nacjonalizm i jego wytwór – nacjonalizm polityczny, który – w miarę jak postępował wiek XX – coraz bardziej radykalizował się i skłaniał ku przemocy. Nacjonalizm kulturowy wkrótce zrodził koncepcję państwa narodowego i jego odpowiednik – nadrzędność państwa, oraz przekonanie, że demokracja jest wrogiem ludu”<sup>10</sup>. Humanistyka zatem może służyć zarówno za nośnik głębszego samorozumienia narodu, jak i za środek rozpowszechniania idei wyższości narodowej. W swej książce Sternhell wskazuje na bardzo ściśle powiązanie antyświeceniowej nowoczesności z powstaniem i rozwojem faszyzmu. Nawet jeśli teza autora jest nieco przesadzona, wydaje się prawdopodobne, że w nacjonalistycznej edukacji zawsze kryje się pewne zagrożenie.

Chociaż między dwiema przywołanymi koncepcjami kultury zachodzi sprzeczność, jako że pierwsza z nich wywodzi się z oświecenia, druga zaś z prądów antyświeceniowych, wspólna im obu jest idea, że kultura oraz humanistyka jako nośnik kultury to ostateczne instancje, do których muszą odwoływać się wszystkie objawy życia spo-

<sup>9</sup> Ch. Taylor: *Teorie znaczenia*. Tłum. W. Jach, A. Orzechowski. W: *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*. Red. L. Rasiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 169.

<sup>10</sup> Z. Sternhell: *The Anti-Enlightenment Tradition*. Trans. D. Maisel. New Haven: Yale University Press, 2010, s. 101.

łecznego. Tę właśnie wszechwładną koncepcję kultury podważył zbieg czynników i okoliczności, który zaczęto nazywać „kryzysem kultury”. Myśliciele mają rozbieżne poglądy na to, co dokładnie oznacza ta fraza. Pośród symptomów kryzysu kultury wymienia się zjawiska tak różnorodne, jak kultura masowa i popularna, wykorzystanie kultury w celach politycznych, kompartmentalizacja kultury, dominacja techniki nad kulturą oraz wielokulturowość. Wspólnym mianownikiem tych objawów jest traktowanie kultury jako środka, a nie celu samego w sobie. Z tej perspektywy humanistyka, która stanowi trzon autorefleksji kultury, musi zmienić swą rolę. Nie przestając być skarbnicą wartości kulturowych, musi przystosować się do odmiennych warunków społecznych. Jest nadal ważna jako źródło autorefleksji społeczeństwa, nie może już jednak aspirować do miana jednoznacznego i ostatecznego głosu najwyższej instancji rozumu.

Radykalne wnioski z nowego położenia, w którym znalazła się kultura, wyciąga Jean-François Lyotard w swej przełomowej książce *Kondycja ponowoczesna*. Píše: „We współczesnym społeczeństwie i we współczesnej kulturze, w społeczeństwie postindustrialnym, w kulturze ponowoczesnej, pytanie o prawomocność przyjmuje inną postać. Wielka opowieść niezależnie od sposobu, w jaki dokonuje unifikacji wiedzy, to znaczy niezależnie od tego, czy jest opowieścią spekulatywną, czy emancypacyjną, straciła wiarygodność”<sup>11</sup>. W rezultacie „ze swej strony filozofia spekulatywna lub humanistyczna zrzekła się funkcji legitymizacyjnych, co tłumaczy kłopoty, w jakie popada, kiedy gdzieś niegdzie rości sobie jeszcze pretensje do ich wypełniania, a także jej redukcję do analizy logicznej lub do historii idei, kiedy realistycznie z tych pretensji rezygnuje”<sup>12</sup>. Wraz z kresem narracji filozofia i humanistyka jako taka musiały powściągnąć swe ambicje stanowienia zunifikowanego punktu odniesienia dla edukacji. Kultura ponowoczesna nie może już pretendować do miana źródła pielęgnacji umysłu, gdyż sama jest rozproszona, a części owej kultury wielorako z sobą powiązane. Jedynym celem humanistycznej edukacji wydaje się przygotowanie do radzenia sobie z wielością rozmaitych, często sprzecznych głosów.

W pewnym sensie podejście takie potwierdza diagnozę postawioną przez Hannah Arendt w jej dotyczącym kryzysu kultury słynnym eseju, w którym autorka ostrzega przed filisterską koncepcją kultury. Arendt przejmuje słowo „filisterski” od niemieckiego pisarza Clemensa von Brentano, który używa tego określenia do opisu ludzi „ocenających wszystko w kategoriach bezpośredniej użyteczności i »wartości materialnych«,

<sup>11</sup> J.-F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Tłum. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Alatheia, 1997, s. 111.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 118.

a zatem lekceważących takie bezużyteczne przedmioty i zajęcia, którymi zaprzątnięte są kultura i sztuka”<sup>13</sup>. W koncepcji Arendt jednak pojęcie „filisterski” ma szersze znaczenie i wskazuje na wszelkie wykorzystanie kultury dla zysku – zarówno materialnego, jak i duchowego. Dlatego też, według Arendt, definicje kultury takie jak ta zaproponowana przez Matthew Arnolda są filisterskie, gdyż traktują kulturę jako środek służący do doskonalenia się jednostki, a nie jako cel sam w sobie. Wydaje mi się, że diagnoza filozofki jest trafna – roli kultury, a zatem i roli humanistyki, jako autorefleksji kultury, nie wolno sprowadzać zaledwie do funkcji w procesie samodoskonalenia jednostki. Ale oczywiście nie odpowiada to na pytanie, jak wiedza humanistyczna może oddziaływać na rzeczywistość społeczną oprócz wspomagania ludzkiego doskonalenia się.

Częściowe rozwiązanie tego problemu zaproponował Jürgen Habermas, który już w swych wczesnych pracach wskazywał, że „jedność wiedzy i interesu wypełnia się w dialektyce, która nabiera historycznych śladów tłumionego dialogu i rekonstruuje to, co zostało stłumione”<sup>14</sup>. Emancypacyjny charakter wiedzy podkreśla, jak wiemy, **teoria działania komunikacyjnego**, w której Habermas postuluje, że w język jako taki wpisany jest potencjał nieograniczonego dialogu, a celem polityki demokratycznej winno być aktywowanie tego potencjału. Ostatecznym efektem takiej teorii jest projekt idealnej wspólnoty komunikacyjnej – „utopii”: utopia „służy mianowicie rekonstrukcji niezaburzonej intersubiektywności, dzięki której możliwe jest dochodzenie jednostek do wzajemnego porozumienia w sposób pozbawiony przymusu”<sup>15</sup>. Habermas pisze, że celem edukacji jest wykształcanie zdolności „nieskrępowanego wzajemnego zrozumienia”<sup>16</sup>. Zatem, jak przekonuje Joe Harkin: „W procesie edukacji języka należy używać fundamentalnie, raczej z myślą o współpracy niż o antagonizmie i raczej o solidarności niż o różnicy. Nie oznacza to zniwelowania różnicy lub też zagrzebania jej w fałszywej jedności, ale uznanie, że istoty ludzkie więcej łączy niż dzieli. Stanowi to podstawowy wymiar wysiłku edukacyjnego; wymiar ten należy chronić przed radykalnym relatywizmem roszczeń postmodernizmu”<sup>17</sup>. Taki cel edukacji można by uznać za zasadny, gdy-

<sup>13</sup> H. Arendt: *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press, 1961, s. 210.

<sup>14</sup> J. Habermas: *Knowledge and Human Interests*. Trans. J.S. Shapiro. Boston: Beacon Press, 1971, s. 315.

<sup>15</sup> J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Tłum. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 4.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> J. Harkin: *In Defence of Modernist Project in Education*. „British Journal in Educational Studies” 1998, vol. 46, no. 4, s. 436.

by model Habermasa dysponował pełną mocą opisową, to jest jednak co najmniej wątpliwe. Co więcej, prawdopodobnie większość z nas wołałaby wierzyć, że „istoty ludzkie więcej łączy niż dzieli”, ale stwierdzenie to bardzo łatwo zakwestionować. Nie uważam również, że uznanie różnic oznacza zaakceptowanie radykalnego relatywizmu.

Z całym szacunkiem dla Habermasa jestem zdania, że jego model ma raczej ograniczone zastosowanie jako podstawa teorii edukacji, gdyż uwzględnia jedynie formalne i sztywne rodzaje interakcji społecznych. Uważam, że życie społeczno-polityczne jest o wiele bardziej złożone i nie sposób sprowadzić go do formalnych schematów używania języka w celu osiągnięcia kompromisu. Krytyka tego typu rodzi teoretyczną perspektywę, która uwypukla konflikt raczej i społeczny antagonizm niż jedność i konsens. Na przykład Chantal Mouffe rozwija ideę agonistycznego modelu demokracji, w którym konflikt nieodrodnie wpisany w domenę polityki można ośwoić, lecz nie wykorzenić. Idąc w ślady Carla Schmitta, Mouffe zakłada, że polityczność to nieodmiennie pole przeciwstawnych sił, których nie sposób zharmonizować. Opozycja między przyjacielem a wrogiem, niedająca się sprowadzić do żadnej innej różnicy, definiuje polityczność. Dlatego też Mouffe przekonuje, że konfliktu nie można wykorzenić z polityki demokratycznej, powstanie tożsamości grupowych bowiem nigdy nie opiera się na racjonalnych przesłankach. Wręcz przeciwnie, zawsze są one irracjonalne i zależą od przygodnych okoliczności. „Konsens demokratyczny można sobie wyobrazić jedynie jako konsens **konfliktowy**. Debata demokratyczna nie jest deliberacją nakierowaną na osiągnięcie **jedynego** racjonalnego rozwiązania możliwego do zaakceptowania przez wszystkich, ale konfrontacją przeciwników. W rzeczy samej kategoria przeciwnika jest kluczowa dla przededefiniowania demokracji liberalnej w taki sposób, że nie neguje ona polityczności w jej antagonistycznym wymiarze. Przeciwnik jest w pewnym sensie wrogiem, ale wrogiem uznanym, z którym można znaleźć wspólny grunt. Przeciwnicy walczą z sobą, ale nie podają w wątpliwość prawomocności swych stanowisk... Pojmowaną w taki sposób liberalno-demokratyczną politykę można postrzegać jako spójne, acz nigdy w pełni niezrealizowane przedsięwzięcie, zmierzające do rozproszenia [sic!] antagonistycznego potencjału obecnego w relacjach międzyludzkich. Tworząc warunki pozwalające możliwym konfliktom przybrać formę konfrontacji przeciwników (agonizm), liberalno-demokratyczna polityka próbuje zapobiec otwartej walce między wrogami (antagonizm)”<sup>18</sup>. Jednakże krytyka propozycji Mouffe coraz bardziej narasta, co uzmysławia nam, że do przeobrażenia an-

<sup>18</sup> Ch. Mouffe: *Introduction. Schmitt's Challenge*. In: *The Challenge of Carl Schmitt*. Ed. Ch. Mouffe. London–New York: Verso, 1999, s. 4.

tagonizmu w agonizm potrzeba czegoś więcej niż tylko akceptacji formalnych reguł demokracji. Potrzeba czegoś więcej, abyśmy szanowali naszych wrogów, postrzegając ich jako równych nam. Mamy równie dobre powody, aby uznać różnice w społeczeństwach, jak i aby zaakceptować ich jedność. Co więcej, zadanie przekształcenia antagonizmu w agonizm, a wrogów w przeciwników można traktować jako zadanie moralne. A jeśli tak, to edukację można uznać za warunek konieczny wypełnienia tego zadania. W rezultacie w stanowisko Mouffe mogą być wpisane elementy normatywne pomimo jej twierdzeń, że przedstawi ona wyłącznie opisową teorię polityki.

Krytyka ta uzmysławia, że należy wyjść poza wskazane pozornie przeciwstawne stanowiska. Uważam, że wykroczyć poza oba te współistniejące punkty widzenia można, jeśli przyjmiemy, że dialog powinien prowadzić do lepszego zrozumienia, ale niekoniecznie do porozumienia. Idea ta jest kluczowa dla pojęcia demokracji niekonsensualnej, nad którą pracuję i którą przedstawiam w dalszej części tekstu. Aby jednak sformułować taką koncepcję demokracji, musimy wypracować właściwe pojęcie dialogu. Odwołuję się tu do propozycji Michaiła Bachtina, który przedstawił dialog właśnie jako nakierowanie na rozumienie. „Rozumienie współodpowiadające jest siłą podstawową, siłą, która uczestniczy w konstruowaniu mowy; co więcej, jest **aktywnym** rozumieniem, rozumieniem, które mowa wyczuwa jako opór lub wsparcie ją wzbogacające”<sup>19</sup>. Dlatego też zaangażowanie w dialog niekoniecznie prowadzi do osiągnięcia konsensu. Wręcz przeciwnie, jak bowiem zauważa jeden z komentatorów myśli Bachtina: „Każdy uczestnik dialogu wnosi weń wcześniejsze oczekiwania i »ramy znaczeniowe«, które wpływają na pojmowanie konkretnej rozmowy”<sup>20</sup>. Niemożliwe jest osiągnięcie ujednoliconego wzorca pojmowania, które funkcjonowałoby jako punkt odniesienia dla wszystkich stron debaty. Proces rozumienia jest zawsze bolesny i obfituje w nieporozumienia i błędne interpretacje. Nie istnieje gwarancja, że zakończy się powodzeniem, ale już samo podjęcie rozumienia jest sukcesem, gdyż zasada się na aktywnym udziale we wzajemnej interakcji zmierzającej do zrozumienia. Taka idea może naprawczo zmodyfikować zarówno koncepcję wpisanego w język konsensu przedstawioną przez Habermasa, jak i koncepcję antagonizmu/agonizmu zaproponowaną przez Mouffe. Demokracja, która na poziomie społecznym jest ucieleśnieniem perspektywy dialogicznej, niesie

<sup>19</sup> M.M. Bakhtin: *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Ed. M. Holquist. Trans. C. Emerson, M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, s. 280–281.

<sup>20</sup> M. Gardiner: *The Dialogics of Critique. M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology*. London–New York: Routledge, 1992, s. 39.

z sobą zarówno konflikt, jak i porozumienie. Oba te aspekty demokracji należy uwzględnić w każdej poważnej teorii demokracji.

Jeśli mam rację, że dialog jest kluczowy dla społeczeństwa demokratycznego, to rola edukacji, a zwłaszcza edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego w takim społeczeństwie jest fundamentalna i bezcenna. Jak przekonuje Amy Gutmann: „Zbieżność demokratycznych ideałów nie jest dziełem przypadku. Demokratyczna edukacja daje społeczeństwu demokratycznemu fundament, oparcie na nim może zapewnić wolności obywatelskie i polityczne swym dorosłym obywatelom, nie wystawiając na szwank ani ich dobrostanu, ani swego własnego przetrwania. Pod nieobecność demokratycznej edukacji nadal warto podejmować ryzyko – być może nawet znaczne ryzyko – w celu poszanowania faktycznych preferencji obywateli, ale działania na rzecz wolności obywatelskiej i politycznej, a przeciwko paternalizmowi, są utrudnione w społeczeństwie, którego obywatele pozbawiono należytej edukacji... Bez demokratycznej edukacji demokracja nie może osiągnąć swej pełnej siły moralnej”<sup>21</sup>. Postulowanie przez Gutmann demokratycznej edukacji jest niewątpliwie słuszne, uważam jednak, że powinniśmy poszerzyć jej cele, dodając do nich kształtowanie zdolności uczestnictwa w dialogu.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na problem kształcenia humanistycznego na współczesnych uniwersytetach i jego teoretyczne ramy. Nie ulega wątpliwości, że humanistyka odstąpiła od swych roszczeń do uniwersalności. Nie może już twierdzić, że zajmuje uprzywilejowane miejsce w systemie ludzkiego doświadczenia i poznania. Krótko mówiąc: musi odrzucić wertykalną koncepcję kultury, której struktura oparta jest na sztywnej hierarchii autorytatywnych głosów. W zamian musi, jak uważam, przyjąć horyzontalną koncepcję kultury, w której panuje równość rozmaitych głosów. W modelu takim rolę humanistyki jest ułatwianie rozumienia poprzez edukowanie, jak „przyjmować rolę innego” (używam tu sformułowania George’a Herberta Meada). Taka humanistyka musi stanowić trzon uniwersyteckiego programu nauczania, gdyż ma moc kształtowania samoświadomych obywateli, bez których rozwój i trwanie społeczeństwa demokratycznego jest niemożliwe. Jak dowodzi Martha Nussbaum w swej niedawno wygłoszonej obronie edukacji humanistycznej i jej roli: „Demokracje charakteryzują się wielką siłą rozsądku i wyobraźni. Są też jednak szczególnie podatne na uleganie poważnym błędom w rozumowaniu, na wpływ zaściankowości, pośpiechu, niedbałości, egoizmu i małości ducha. Edukacja nakierowana przede wszystkim na uzyskanie docho-

---

<sup>21</sup> A. Gutmann: *Democratic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1989, s. 289.

dów na rynku globalnym wzmacnia te ułomności i prowadzi do tępoty opartej na chciwości oraz mechanicznie wyuczonych uległości, które stanowią zagrożenie dla samego życia demokratycznego i z pewnością utrudniają stworzenie przyzwoitej kultury globalnej”<sup>22</sup>.

W swych ostatnich pracach przedstawiłem koncepcję demokracji niekonsensualnej i wspólnoty krytycznej, które mogą być odniesione do współczesnych sporów o charakter edukacji demokratycznej<sup>23</sup>. Demokracja, moim zdaniem, nie jest ustrojem, który przede wszystkim miałby sprzyjać porozumieniu, ale systemem, w którym możliwe jest coraz lepsze rozumienie cudzych poglądów. Demokracja jest oczywiście zanurzona we wspólnocie, ale wspólnota, która sprzyja demokracji, to wspólnota krytyczna, otwarta na radykalny nawet dialog ze swą tradycją. Humanistyczne wykształcenie jest w tej perspektywie kluczowe, ale zmienia się jego funkcja. Zgadzam się z twierdzeniem Nussbaum, że potrzebujemy humanistyki, aby edukować ludzi ku i dla demokracji, ale uważam też, że musimy na nowo przemyśleć rolę humanistyki. Nie może już ona służyć za sposób na osiągnięcie jednostkowej doskonałości lub narodowej tożsamości. Musi pielęgnować i poszerzać zdolności dialogu i zrozumienia.

## Bibliografia

- Arendt H.: *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press, 1961.
- Arnold M.: *Kultura i anarchia. Rozdział pierwszy: Słodycz i światło*. Tłum. K. Tańczuk. W: *Kultura jako cultura*. Red. K. Łukasiewicz, I. Topp. [„Prace Kulturoznawcze”. [T.] 12]. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2011.
- Bakhtin M.M.: *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Ed. M. Holquist. Trans. C. Emerson, M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

---

<sup>22</sup> M. Nussbaum: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna, 2016, s. 161–162.

<sup>23</sup> L. Koczanowicz: *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*. Przeł. K. Liszka. Warszawa: PWN, 2015 (*Politics of Dialogue. Non-Consensual Democracy and Critical Community*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015); K. Jezierska, L. Koczanowicz: *Democracy in Dialogue, Dialogue in Democracy. Politics of Dialogue in Theory and Practice*. Farnham: Ashgate, 2015.

- Connolly W.E.: *Political Theory and Modernity*. Ithaca: Cornell University Press, 1993.
- Cycon: *Rozmowy tuskulańskie*. Tłum. J. Śmigaj. W: *Rozmowy tuskulańskie. O starości. O przyjaźni. O wróżbiarstwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Eagleton T.: *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell, 2000.
- Gardiner M.: *The Dialogics of Critique. M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology*. London–New York: Routledge, 1992.
- Gutmann A.: *Democratic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1989.
- Habermas J.: *Knowledge and Human Interests*. Trans. J.S. Shapiro. Boston: Beacon Press, 1971.
- Habermas J.: *Teoria działania komunikacyjnego. T. 2: Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Tłum. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Hadot P.: *The Inner Citadel. The Meditations of Marcus Aurelius*. Trans. M. Chase. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.
- Harkin J.: *In Defence of Modernist Project in Education*. „British Journal in Educational Studies” 1998, vol. 46, no. 4.
- Jezierska K., Koczanowicz L.: *Democracy in Dialogue, Dialogue in Democracy. Politics of Dialogue in Theory and Practice*. Farnham: Ashgate, 2015.
- Koczanowicz L.: *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*. Przekł. K. Liszka. Warszawa: PWN, 2015. (Wersja anglojęzyczna: *Politics of Dialogue. Non-Consensual Democracy and Critical Community*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015).
- Liotard J.-F.: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Tłum. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja Alatheia, 1997.
- Mouffe Ch.: *Introduction. Schmitt's Challenge*. In: *The Challenge of Carl Schmitt*. Ed. Ch. Mouffe. London–New York: Verso, 1999.
- Newman J.H.: *Idea uniwersytetu*. Tłum. P. Mroczkowski. Warszawa: PWN, 1990.
- Nussbaum M.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna, 2016.
- Sternhell Z.: *The Anti-Enlightenment Tradition*. Trans. D. Maisel. New Haven: Yale University Press, 2010.
- Taylor Ch.: *Teorie znaczenia*. Tłum. W. Jach, A. Orzechowski. W: *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*. Red. L. Rasiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Leszek Koczanowicz

## Why the Humanities?

### Education in Times of Crisis

**Summary:** One of widely accepted signs of our times is the belief that culture is in crisis. In this context the rank of the humanities should be reassessed. Conventionally the humanities were viewed as a core part of cultural education (*Bildung*) and their purpose was to implement in young people moral virtues that were thought to guide them in their activity in the social world. In the face of the changing concept of culture the humanities have to be reconsidered. The problem is how to keep their emancipatory role and the same time to give up any pretense to universality in other words to make a shift from the vertical claims to universality to horizontal claims which influence dialogue. Such an understanding does not mean agreement but on the contrary it presupposes conflicts and misinterpretations of other's intentions. However it is necessary for the unremitting existence of democratic society. The humanities must form fundamentals of this kind of understanding.

**Key words:** education, culture, dialogue, non-consensual dialogue, democracy and education

Leszek Koczanowicz

## Wozu diese Humanwissenschaft?

### Die Bildung in der Krisenzeit

**Zusammenfassung:** Eines der Zeichen der Zeit ist die weit verbreitete Meinung, dass die Kultur in einer Krise steckt. Die Humanwissenschaft galt schon immer als die Grundlage für Allgemeinbildung und es war die Hauptaufgabe der Humanwissenschaft, den jungen Leuten die Tugendhaftigkeit, die ihnen – das glaubte man – die Orientierung an sozialer Welt möglich machte, beizubringen. Angesichts der weitgehenden Änderungen im sozialen und kulturellen Leben muss auch die Rolle der Humanwissenschaft unbedingt wieder überlegt werden. Sie darf nicht mehr den Anspruch auf universale Wichtigkeit erheben, was nicht bedeuten soll, dass die emanzipatorische Rolle der Humanwissenschaft weniger bedeutend ist. Ihre Rolle beruht darauf, die Mittel zu verschaffen, welche einen freien Dialog zwischen verschiedenen Gesellschaftsgruppen möglich machen. Solch ein Dialog muss nicht unbedingt einen Konsensus voraussetzen, ganz im Gegenteil: er berücksichtigt mögliche Missverständnisse und Interpretationsfehler. Die Hauptaufgabe des Dialogs ist jedoch, das Verständnis zu fördern. Solcher nicht-konsensualer Dialog ist die Grundlage von zeitgenössischen demokratischen Gesellschaften.

**Schlüsselwörter:** Bildung, Kultur, Dialog, nicht-konsensualer Dialog, Demokratie, Erziehung