



Autorytet wiedzy królewskiej czy autorytet wiedzy służebnej?

The Authority of Royal Knowledge or Authority of Servile Knowledge?

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to expose the concept of authority from two cognitive perspectives: instrumental-technical and philosophical-pedagogical. These perspectives imply two types of knowledge: servile knowledge concerning human biopsychosocial self-preservation and royal knowledge concerning the (self-)education of man.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research concerns the sources of legitimacy of both servile knowledge and royal knowledge, which influence the potentially authoritative status of each. The research method that will allow for the analysis and assessment of the problematic nature of authority in selected types of knowledge, is the hermeneutic method, oriented towards identifying the horizons of possible meaning of phenomena and processes concerning human life.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The structure of the article consists of the relation of servile knowledge to royal knowledge in the perspective of the considerations of Robert Kwaśnica and Piotr Nowak. There will be conjured up the constataion about the progressive technocratization of the school and university institutions as places of cognitive and ethical epiphanies related to the royal knowledge, in favor of universal education that is exclusively vocational and servile .

RESEARCH RESULTS: The complementarity of servile knowledge and royal knowledge is justified as coexisting dimensions of pedagogical self-knowledge.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:

The conclusion and recommendation from this study is to incorporate the dialectic of ontologically differentiated authoritative knowledge into pedagogical practices.

→ **KEYWORDS:** **KNOWLEDGE, DIALECTICS, EDUCATION, SCHOOL, UNIVERSITY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ujawnienie idei autorytetu w dwóch perspektywach poznawczych: instrumentalno-technicznej oraz filozoficzno-pedagogicznej, które to perspektywy implikują dwa rodzaje wiedzy:

Sugerowane cytowanie: Janas, A. (2025). Autorytet wiedzy królewskiej czy autorytet wiedzy służebnej? *Horyzonty Wychowania*, 24(72), 23–33. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2472.04>

wiedzę służebną dotyczącą biopsychospołecznego samozachowania człowieka oraz wiedzę królewską inicjującą (samo)wychowanie człowieka.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Źródła prawomocności wiedzy służebnej oraz wiedzy królewskiej, które wpływają na potencjalnie autorytatywny status każdej z nich. Metodą badawczą, która pozwoli zanalizować i ocenić problematyczność autorytetu wybranych rodzajów wiedzy jest metoda hermeneutyczna, zorientowana na rozpoznawanie horyzontów możliwego sensu zjawisk i procesów dotyczących życia człowieka.

PROCES WYWODU: Na strukturę artykułu składa się odniesienie wiedzy służebnej wobec wiedzy królewskiej w perspektywie rozważań Roberta Kwaśnicy oraz Piotra Nowaka. Przywołana zostanie konstatacja o postępującej technokracji instytucji szkoły oraz Uniwersytetu jako dotychczasowych miejsc epifanii poznawczo-etycznych związanych z wiedzą królewską na rzecz powszechnej edukacji wyłącznie zawodowej – służebnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Uzasadniona jest komplementarność wiedzy służebnej oraz wiedzy królewskiej jako współlistniejących wymiarów samowiedzy pedagogicznej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Uwzględnianie w praktykach pedagogicznych dialektyki zróżnicowanej ontycznie wiedzy autorytatywnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** WIEDZA, DIALEKTYKA, KSZTAŁCENIE, SZKOŁA, UNIWERSYTET

Wprowadzenie

McUniversity został zdominowany przez McMenedżerów, których rola gwałtownie wzrasta. McNaukowcy przeprowadzają na zamówienie McBadania i produkują szybkie McArtykuły.

McWykładowcy nie mają nic wspólnego z klasycznymi profesorami i nie koncentrują się na słowie, lecz na technologii przekazu. McStudenci zbierają punkty ECTS i piszą McEseje.

Zbyszko Melosik

Można postawić tezę, że przyczyną kryzysu kształcenia jest nie tyle deficyt autorytetu, ile zmiana jego predykatu z klasycznej „wiedzy królewskiej” na technokratyczną „wiedzę służebną”. Uniwersytet jako *universitas magistrorum et scholarium* – wspólnota mistrzów i uczniów – staje się bowiem *communitas peritorum et administratorum* – społecznością ekspertów i menedżerów. Celem artykułu jest ujawnienie idei autorytetu w dwóch perspektywach poznawczych – instrumentalno-technicznej oraz filozoficzno-pedagogicznej – które implikują dwa rodzaje wiedzy: wiedzę służebną oraz wiedzę królewską. Wiedza służebna – zwana również rynkową lub zawodową – ma charakter praktyczno-techniczny, a jej posiadanie ma służyć samozachowaniu człowieka na

możliwie wysokim poziomie dobrobytu ekonomicznego i dobrostanu biopsychicznego (Janas, 2025, s. 141–142). Wiedza królewska zaś, w tym kształcenie ogólne, ma charakter praktyczno-etyczny, a jej odkrywanie inicjuje (samo)wychowanie człowieka, jego samopoznanie oraz rozkwit ontologiczny związany ze współbyciem z tym, co istotnie będące (Platon, 2002, 308e–311c; Bartyzel, 1994; Deneen, 2021, s. 47; Blandzi, 2002).

Autorytet (łac. *auctoritas* – powaga, władza, dostojeństwo, uprawnienie) znaczy tyle co poznawczo-etyczna zasada prawomocności, którą kieruje się człowiek w swoich zachowaniach i postawach. Jak zauważa Hannah Arendt, pojęcie autorytetu ma rodowód rzymski i pierwotnie wskazuje na doświadczenie immanentnego wpływu będącego czymś pomiędzy zaleceniem a rozkazem, którego źródłem jest tradycja przodków. Następnie

Kościół katolicki, w tym stopniu, w jakim wcielił filozofię grecką w obręb swych doktryn i dogmatów, połączył pojęcie autorytetu z grecką ideą transcendentnych mierników i reguł. Każdy system polityczny wymagał teraz ogólnych i transcendentnych wzorców, do których można było dostosować to co szczegółowe i immanentne. [...] Połączenie rzymskiego pojęcia autorytetu z grecką myślą filozoficzną okazało się ostatecznie czymś najbardziej „autorytatywnym” i posiadającym najdonioślejsze konsekwencje (Arendt, 1994, s. 157).

Odtąd tam, gdzie jest mowa o autorytecie, jest również odesłanie ku regule uzasadniającej ludzką praktykę życiową. Współcześnie,

„autorytet” – pisze Stanisław Majdański – jest istotnie zrelatywizowany do pojęcia uznawania i tym samym – akceptatywnie [akceptująco – A.], asertywnie, afirmacyjnie doniosłego – uzasadniania: argumentacji, a zwłaszcza rozstrzygania, przy czym sam autorytarny [autorytatywny – A.] wpływ wydaje się często dyskursywnie nieuchwytny lub wprost intuitywny, związany bardziej ze sferą przeświadczenia niż przekonania (2001–2002, s. 210).

Autorytet jawi się zatem jako rezultat określonej racjonalności, którą kieruje się – bardziej lub mniej świadomie – konkretny człowiek. Racjonalność tworzy bowiem pole rozumienia i działania człowieka, czyli horyzont interpretacyjny, który określa to, co jest lub wydaje się dlań zasadne tudzież sensowne (Kwaśnica, 1987). Jednym z głównych źródeł racjonalności – a zatem również tego, co autorytatywne – jest społeczeństwo i jego instytucjonalne ramy działania.

Spółeczeństwo „podpowiada” jednostce, jak powinna żyć, jak powinna rozumieć (usen-sawniać) to, co wokół niej i w niej samej się dzieje, a w rezultacie – jaką racjonalnością powinna się kierować (Kwaśnica, 1987, s. 25–26).

Za klimat intelektualny społeczeństwa odpowiada – jak można sądzić – Uniwersytet.

Można wyróżnić dwie perspektywy interpretacyjne w kontekście tego, co współcześnie jawi się jako autorytatywne względnie racjonalne: instrumentalno-techniczną oraz filozoficzno-pedagogiczną. Perspektywa instrumentalno-techniczna będzie rozumiana jako implikacja racjonalności adaptacyjnej, technokratycznej, czyli utylitarno-pragmatycznej wizji świata oraz technicznej interpretacji wszelkiej praktyki życiowej. Świata jako

systemu czasu, materii i przestrzeni, w którym życie człowieka sprowadza się do produkcji, reprodukcji, konsumpcji, wymiany wartości i bycia użytecznym dla społeczeństwa (Habermas, 2015; Kwaśnica, 1987). Perspektywa filozoficzno-pedagogiczna zaś – na potrzeby tego artykułu – będzie rozumiana w duchu platońskim jako ruch myśli pomiędzy różnymi porządkami istnienia, immanentnym a transcendentnym, praktyczno-technicznym a praktyczno-etycznym (Platon, 2018, 496b–496e, 500b–500d, 508c–511e; Albert, 1991; Janas, 2025). Autorytet perspektywy filozoficzno-pedagogicznej jest nieoczywisty – a tym samym problematyczny – ponieważ jego uznanie wymaga wpiętych wysiłku poznawczo-etycznego, (samo)wychowania i (samo)transcendencji. Horyzont możliwego sensu autorytetu wyznaczany przez perspektywę filozoficzno-pedagogiczną wprawdzie nie daje się ostatecznie definiować i systematyzować tak jak w przypadku perspektywy instrumentalno-technicznej, ale można podejmować próby pojęciowego szkicu warunków możliwości doświadczania tego, co wykracza poza horyzont technokratyczny. Jedną z takich prób jest formułowanie alternatywnych wobec instrumentalno-technicznej form racjonalności. Racjonalnością, która może okazać się owocna poznawczo w kontekście rozważań o autorytecie, może być racjonalność hermeneutyczna (Kwaśnica, 1987; Folkierska, 1990; Ablewicz, 1994). Dzięki racjonalności hermeneutycznej można bowiem zdać sprawę z nieoczywistości i problematyczności tego, co ukazuje się w doświadczeniu poznawczym jako oczywiste i nieproblematyczne, a tak właśnie prezentuje się racjonalność instrumentalno-techniczna, implikując swoje imperatywy użyteczności, efektywności i wymierności wszystkiego, cokolwiek ma być „racjonalne”. Racjonalność hermeneutyczna jako metoda pozwalająca – by tak rzec – otwierać od wewnątrz to, co jawi się jako logicznie domknięte, oczywiste i nieproblematyczne, może stanowić zatem warunek możliwości tudzież prolegomenę do wiedzy królewskiej chroniącej człowieka przed potencjalną hegemonią racjonalności instrumentalno-technicznej.

Na podstawie powyższych ustaleń w artykule zostaną sproblematyzowane tezy Roberta Kwaśnicy oraz Piotra Nowaka, które sprowadzają się do konstatacji o postępującej technokratyzacji instytucji szkoły (Kwaśnica, 2014) oraz zmierzchu instytucji Uniwersytetu jako wspólnoty mistrzów i uczniów na rzecz kształcenia wyłącznie zawodowego (Nowak, 2014, 2016). Obydwa zjawiska są ściśle ze sobą związane i wpływają na klimat intelektualny całej wspólnoty politycznej.

Autorytet wiedzy służebnej

Jeden ze współczesnych horyzontów możliwego sensu kształcenia wyznacza racjonalność instrumentalno-techniczna, zwana również technokratyczną i adaptacyjną. „Uniwersalizacja racjonalności adaptacyjnej polega [...] na myśleniu o życiu człowieka (zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym) tak, jakby wszelkie ludzkie zachowania mieściły się w logice relacji celu i środka” (Kwaśnica, 1987, s. 90). Podstawowym celem ludzkich zachowań może wydawać się samozachowanie, którego zasadą jest możliwie zdrowe i dostatnie życie. Środkiem urzeczywistniania tego celu jest opanowywanie

i wykorzystywanie dobrze opłacanej wiedzy praktyczno-technicznej – specjalistycznej, zawodowej, dostosowanej do aktualnych potrzeb rynku pracy. Człowiek w nią wyposażony może służyć rozwojowi gospodarstwu społeczeństwa, a w konsekwencji żyć w zdrowiu, dostatku i wygodzie. Jak zauważa Leo Strauss, powszechnie przyjmuje się, że „zdrowie, rozsądnie długie życie i dostatek są rzeczami dobrymi i [...] nauka musi odnaleźć środki do zapewnienia lub wytworzenia ich” (Strauss, 1998, s. 274). Autorytet praktyczno-technicznej wiedzy służebnej może wydawać się zatem oczywisty i jedynie słuszny.

Robert Kwaśnica wyróżnia pięć schematów myślenia o szkole w perspektywie racjonalności instrumentalno-technicznej: inżynierskie, humanistyczne, indywidualistyczne, minimalistyczne oraz urzędowe (Kwaśnica, 2014, s. 186–190). Nie ma tu miejsca na analizę każdego z nich, dlatego niech wystarczy przybliżenie problematyki myślenia urzędowego, które stanowi kontaminację wszystkich wymienionych schematów. Myślenie urzędowe jest właściwe dla decydentów oświatowych, twórców oficjalnej narracji o obecnej i postulowanej wizji kształcenia publicznego. Myślenie to nie wykracza poza ramy logiki rynku pracy, a bycie inżynierem jawi się jako pierwowzór wykształcenia. Jest to apoteoza neoliberalnej oczywistości kulturowej wyrażanej słowami: „myśl praktycznie i racjonalnie i wybierz edukację naprawdę wartościową, taką, która daje gwarancję zatrudnienia” (Kwaśnica, 2014, s. 186). Zgodnie z tym ujęciem

[...] szkoła potrzebuje zmian, podnoszących jej sprawność i efektywność. Będzie bardziej sprawna, gdy: ulepszemy jej zarządzanie, gdy nauczyciele dostaną odpowiednie wykształcenie, zwłaszcza gdy właściwie zrozumieją pragmatykę szkoły określoną w stosowanych aktach prawnych i dokumentach ministra edukacji, i gdy stosownie do jej potrzeb zinformujemy jej działanie. Wzrośnie jej efektywność, gdy jej działanie będzie zgodne z naszymi oczekiwaniami, tzn. gdy stawiane przed nią przez teraźniejszość zadania – służebność wobec rynku pracy, kompetencje miękkie, indywidualizacja kształcenia, mniej dziecięcej nudy i lęku – uczyni swoimi głównymi celami i gdy znajdzie dla nich właściwe środki i skutecznie je zrealizuje (Kwaśnica, 2014, s. 190).

Rzeczywistość w perspektywie racjonalności instrumentalno-technicznej jest doświadczana jako konglomerat procesów ekonomicznych i biopsychospołecznych. Podlega ona naukowemu opisowi i wyjaśnieniom w kategoriach matematycznego przyrodoznawstwa, które pozwalają społeczeństwem zarządzać oraz projektować je wedle przyjętych strategii utylitarnie definiowanego – mitycznego „zrównoważonego” – rozwoju. Życie człowieka, którego myślenie wyznacza wyłącznie racjonalność instrumentalno-techniczna, polega na wytwarzaniu, pomnażaniu i konsumowaniu dóbr oraz usług (w tym edukacyjnych). Kształcenie zaś powinno tym procesom podlegać. Szkoła i Uniwersytet stają się zatem przedsiębiorstwami edukacyjnymi. Nie trzeba wówczas walczyć z autorytetem wiedzy królewskiej związanej z ontologiczną emancypacją człowieka ku innemu niż ekonomiczne porządkom istnienia. Wystarczy jedynie ograniczyć rozumienie wiedzy do jej wymiaru praktyczno-technicznego, a myślenie zredukować do operacji logicznego rozumowania wdrażającego skuteczne procedury zwiększające efektywność

planowanych działań determinowanych wyłącznie przez procesy ekonomiczne. Myślenie powinno mieć wówczas funkcjonalne cele i skuteczne wiodące do nich środki, być możliwie schematyczne, poddawać się parametryzacji i ewaluacji oraz dawać mierzalne rezultaty. Wiedza wytwarzana na Uniwersytecie ma być zatem możliwie pewna, wyrażana w jednostkach empirycznych, logicznie domknięta, a przede wszystkim dostosowana do aktualnych potrzeb rynku.

Dzisiejszy Uniwersytet przestał być miejscem zrywania pieczęci z miłosnych listów, jakie ślali do nas z przeszłości – jakie ślali nadal – nasi wielcy antenaci. Stał się zwykłym zakładem pracy. [...] Uniwersytet starego typu [...] był miejscem, w którym przeszłość nawiązywała do przyszłości *via* terażniejszość. Dziś nie jest to potrzebne ani możliwe, ponieważ uniwersytet ma nawiązywać wyłącznie do terażniejszości – głównie do realiów rynku z jego ciasnymi, bo materialnymi, potrzebami. To nie uczeni zarządzają uniwersyteciem, ale biznes i administracja. W cieniu jest uległość i brak pytań, potulność. [...] Skoro moje istnienie zależy od kolejnej ewaluacji, po cholerę mam się narażać.

Uniwersytet współczesny stał się szkołą zawodową, takim całkiem sporym zakładem pracy, i nie ma co nad tym rozpaczać. Po prostu to wszystko, co do tej pory robiliśmy w jego murach, musimy nauczyć się robić gdzie indziej, tam mianowicie, gdzie sprzyjająca myśleniu wolność całkiem nieźle się trzyma (Nowak, 2014, s. 83–85).

Powyższe pesymistyczne – choć uprawnione – konstatacje nie powinny stać się udziałem dydaktyków uniwersyteckich katedr, zwłaszcza pedagogicznych. To ostatecznie od ich pogody ducha i dzielności etycznej w dużej mierze zależy przyszłość wspólnoty politycznej. Dyskurs pedagogiczny bogaty jest bowiem w głosy krytyczne względem technokratyzacji edukacji (Rutkowski, 2003; Szkudlarek, 2005; Potulicka, 2011; Michałowska, 2013; Kwaśnica, 2014). Kształcenie w atmosferze racjonalności instrumentalnej, w której domyślnym autorytetem jest praktyczno-techniczna wiedza służebna, wprawdzie staje się coraz bardziej problematyczne, ale zasada autorytetu o domyślnej, społecznie i ekonomicznie koncesjonowanej treści nie musi być tym samym, co zasada autorytetu w ogóle. Istnieje bowiem – przesłonięty przez inżynierów społecznych – autorytet wiedzy spoza instrumentalno-technicznego horyzontu możliwego sensu kształcenia, którego prawomocność pozostaje niewzruszona, niezależnie od przygodnych rozstrzygnięć poznawczych.

Autorytet wiedzy królewskiej

Autorytatywną wiedzą w perspektywie filozoficzno-pedagogicznej jest wiedza związana z kształceniem ogólnym, edukacją liberalną. Mówiąc metaforycznie, jest to „wiedza królewska” dotycząca warunków możliwości doskonałości etycznej (Strauss, 2005, s. 217–223; Bartyzel, 1994; Rutkowski, 2012; Janas, 2025).

Edukacja liberalna, nauka doskonałego męstwa i ludzkiej doskonałości, polega na przypominaniu sobie o ludzkim dostojeństwie i wielkości. [...] Jest to poszukiwanie mądrości albo

poszukiwanie wiedzy na temat rzeczy najważniejszych, najwznioślejszych czy też najbardziej ogólnych (Strauss, 2005, s. 220–221).

Warunkiem możliwości doskonałości jest (samo)transcendencja, czyli troska o możliwie pełny udział w tym, co wykracza poza immanentną samowystarczalność człowieka jako istoty biopsychospołecznej i historycznej. Jest to wiedza doświadczana dialektycznie – dyskursywnie (gr. *dianoia*, łac. *ratio*) poprzez kształcenie ogólne – oraz noetycznie (gr. *noesis*, łac. *intellectus*) za sprawą bezpośredniego współbycia z kimś lub czymś – by tak rzec – istotnie będącym (Platon, 2018, 509d-511e; Blandzi, 2002, s. 309–310; Buksiński, 1997, s. 136–141; Albert, 2002, s. 169; 1991, s. 35–36). Królewskość wiedzy polega na tym, że jej doświadczanie inicjuje rozkwit egzystencjalny (poznawczy, duchowy i kulturowy) człowieka, czyli wychowanie *par excellence*. Dzięki kształtowanej wrażliwości dyskursywnej, etycznej i estetycznej różne porządki istnienia jawią się jako części nierozdzielnej całości. Rzeczywistość nie jest wówczas redukowana tylko do tego, co utylitarne, wymierne, opłacalne i praktyczno-techniczne. Życie człowieka okazuje się polem zadanych do odkrywania osobistych, międzyludzkich doświadczeń niewysławialnej „prawdy bycia” tego, co ukazuje się na co dzień jako istotnie będące. Ideą kierunkową kształcenia ogólnego rozumianego w duchu królewskim jest ludzka doskonałość, czyli ontologiczna (w tym egzystencjalna) emancypacja człowieka za sprawą podejmowanych przezeń dobrowolnych wysiłków poznawczo-etycznych ku temu, co istotnie będące – zróżnicowanej ontycznie „prawdzie bycia”.

Idea doskonałości jako zasada wiedzy królewskiej może być jednak mylona z jej technokratycznym odpowiednikiem, czyli potocznym rozumieniem doskonałości (ang. *excellence*) implikującym strategię postaw i zachowań zorientowanych na osiąganie utylitarnych i pragmatycznych celów. W tym oto drugim sensie pojęcie doskonałości – jak słusznie zauważa Piotr Nowak – zostało przyjęte do dyskursu publicznego z języka ekonomii politycznej i oznacza korporacyjną wydajność, administracyjną efektywność oraz związaną z nimi użyteczność społeczną. Dlatego Nowak proponuje

[...] termin *excellence* [...] oddać nie jako doskonałość (pojęcie uszlachetnione przez Greków), lecz jako doskonalenie się, co z kolei zgodne jest z coraz powszechniejszymi kursami doskonalenia się na przykład w dydaktyce, w spawaniu (Nowak, 2016, s. 81).

Dążenie do technicznej sprawności w czynnościach – mniej lub bardziej – użytecznych społecznie poprzez nabywanie „kompetencji kluczowych” wymaganych na rynku pracy zdaje się wypierać autorytet wiedzy królewskiej – edukację liberalną, której sercem wciąż pozostaje kultura rozumiana jako uprawa duszy, uszlachetnianie natury człowieka. Miejsce refleksyjnej, poznawczo-etycznej praktyki pedagogicznej zajmuje wówczas autorytet „wiedzy służebnej” o proveniencji instrumentalno-technicznej, zwanej przez Nowaka administracyjno-biznesową.

Dyskurs doskonalenia się niszczy wszelkie podstawy, na których można uczynić cokolwiek substancjalnego [szlachetnego – A.] [...]. Skrywa on pustkę wytworzoną na Uniwersytecie

po tym, jak uleciały z niego tak mało stosowne, nieużywane od dawna słowa: misja, autorytet, pamięć, ciągłość kultury, transmisja międzypokoleniowa (Nowak, 2016, s. 82).

Instytucja Uniwersytetu ma wpływ na klimat intelektualny wspólnoty politycznej, w której pełni on swoją misję społeczną, kulturową i duchową. Na Uniwersytecie służbę publiczną sprawują bowiem zatrudnieni w nim profesorowie, których autorytet zdaje się zależeć już nie od tego, czy pozostają oni godnymi spadkobiercami, świadkami i mediatorami dziedzictwa kulturowego, tylko od tego, czy i jak bardzo spełniają utylitarne wymagania technokratycznej administracji. Jeśli kulturowa misja Uniwersytetu zostaje zapoznana na rzecz hegemonii zastanego, przedkulturowego, neoliberalnego klimatu intelektualnego, to klasyczne kryteria, zasady i idee uniwersyteckie tracą swoją powszechną prawomocność. Można powiedzieć, że klasyczna idea autorytetu zostaje zastąpiona tym, co można nazwać zjawiskiem „postautorytetu”, czyli bezosobowym, technokratycznym centrum dystrybucji szacunku. Jego zasady to: wymierność przyjmująca na Uniwersytecie formę „punktozy” oraz opłacalność, której można doświadczyć w formie „grantozy”. Jak zauważa Nowak:

Na korporacyjnym Uniwersytecie „wartościować” znaczy: czynić policzalnym, wymiernym w pieniądzu. Dobre(m) są tylko wartości ekonomiczne, akademicy zaś mają za zadanie dostarczyć jedynie produkt w postaci „wykształconego studenta”, studenta przyuczonego do zachowań rynkowych; konsumenta, nie obywatela. [...] Administracji [Uniwersytetu – A.J.] – od kierownika zakładu przez sekretarki i management wyższego stopnia po rektora i wydawcę – nie zajmują wartości nieużyteczne, nie wciągają spory ideowe. Pochłania ich opłacalność, efektywność i konstruktywne rozwiązania będące odpowiedzią na sygnały płynące ze strony „interesariuszy” [...]. Produkcja, wymiana, innowacja, użyteczność, przetwarzanie danych to słowa z nowego słownika obowiązującego od paru lat na wyższych, posthistorycznych uczelniach (Nowak, 2015, s. 84–85).

Być może jedną z przyczyn powyższych precedensów jest powszechność „języka wartości”, który czyni policzalnym, wymiernym, utylitarnym cokolwiek podlegałoby wartościowaniu (Jaroszyński, 1999, s. 183–184; Janas, 2025, s. 160–164). Myślenie w języku wartości relatywizuje wszystko, za wyjątkiem tego, co pozostaje obiektywnie wymierne, opłacalne i doraźnie efektywne. To, co mają na myśli ci, którzy mówią o „wartościach nieużytecznych” lub „wartościach absolutnych”, wydaje się tym, co w języku filozofii klasycznej (platońskiej) nazywa się ideami. Jednakże utrwalanie w debacie publicznej języka wartości, rugując klasyczny język idei, pieczętuje sprawowaną przez technokratów władzę nad dyskursem i klimatem intelektualnym wspólnoty politycznej (jeśli prawdą jest, że język jest „domostwem bycia”, parafrazując Martina Heideggera). W konsekwencji tak zwani

[...] zwykli ludzie – podatnicy, wyborcy, obywatele – osoby niezwiązane z Akademią, nie widzą w tych [neoliberalnych – A.J.] zmianach na gorsze niczego złego. Osaczeni przez myślenie pragmatyczne i merkantylne kalkulacje, nie rozumieją, dlaczego biznesowe zarządzanie Uniwersytetem miałyby oznaczać coś niedobrego. [...] [U]czni nie mogą liczyć na znaczące poparcie społeczne, gdyż świadomość „zwykłych ludzi” została ukształtowana przez logikę rynku (Nowak, 2016, s. 83).

Jeśli świadomość pedagogów również kształtowana będzie tylko przez logikę rynku, to uprawnione stają się konstatacje o „zmierzchu kształcenia” (Rutkowski, 2012). Poza naukową i społeczną funkcją Uniwersytetu również sfera dydaktyki akademickiej podlega bowiem neoliberalizacji. Przedmioty spoza praktyczno-technicznej oferty dostosowywane do wymagań rynku pracy wydają się zbędne, zatem wszystko, czego teleologia wykracza poza ramy studenckiego treningu socjalnego, jawi się jako irracjonalne i niemile widziane. Jak słusznie zauważa Patrick Deneen:

Nacisk położony na wielkie teksty – które były wielkie nie dlatego, że były stare, lecz dlatego, że zawierały okupione wysiłkiem nauki dotyczące tego, jak ludzie uczą się być wolni [...], porzucono w imię tego, co kiedyś nazwano „edukacją służebną”, edukacją skoncentrowaną wyłącznie na zarabianiu i życiu pracą, a stąd zastrzeżoną dla tych, którzy nie posiadają miana „obywatela”. [...] Dzisiejsi liberałowie potępiają ustrój, który oddziela człowieka wolnego od poddanego, pana od niewolnika, obywatela od sługi, jednak nawet gdy osiągamy moralną wyższość nad naszymi nieoświeconymi przodkami, głosząc wolność każdej osoby, równolegle niemal całkowicie przyjmujemy formę kształcenia, która była zastrzeżona dla ludzi pozbawionych wolności (2021, s. 47).

W podobnym tonie konstatuje Rémi Brague:

Gdyby jakiś starożytny filozof powrócił nagle do świata żywych i odwiedził nasze szkoły, zdziwiłby się, widząc, w jakiej sprzeczności żyjemy: szcycimy się wolnością, a jednocześnie uczymy się jedynie sztuk służebnych. Patrząc, z jaką pasją interesujemy się wszelkiego rodzaju technologiami, uznałby, że jesteśmy niewolnikami (Brague, 2022, s. 324).

Zakończenie

Humanistyczny płomień pedagogiki – dialektyka, noetyka, kształcenie ogólne, wszelka wiedza królewska – jeszcze się tli w Akademii. Wymaga on wszelako nieustannego podsywania i ochrony. Zapewnia ją idea wieloparadygmatyczności badań pedagogicznych uprawianych przez pedagogów zarówno o proveniencji społecznej, jak i humanistycznej (Godoń, 2019, s. 307–317). Przyjmowane w ramach wspólnot uczonych paradygmaty mogą bowiem współistnieć, co umożliwia wyrażaną w artykule szczególną troskę o paradygmat humanistyczny ujawniający dialektykę wiedzy królewskiej i wiedzy służebnej. Misję pedagogiki zorientowanej humanistycznie oddają słowa Nicolása Gómeza Dávila: „nie dopuścić do tego, aby bieżące niedorzeczności замуrowały okna i zatrasnęły bramy” (2014, s. 301).

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Uniwersytet Jagielloński.
- Albert, K. (1991). *O platońskim pojęciu filozofii* (J. Drewnowski, tłum.). IFiS PAN.
- Albert, K. (2002). *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki* (J. Marzęcki, tłum.). Wydawnictwo Antyk.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (M. Godyń i W. Madej, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Bartyzel, J. (1994). O sztuce wypasania ludzkich trzód. Wiedza a władza w filozofii politycznej Platona. *Sztuka i Filozofia*, 8, 209–220. <http://www.legitymizm.org/sztuka-wypasania-trzod>
- Blandzi, S. (2002). *Platoński projekt filozofii pierwszej*. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Brague, R. (2022). *Umiarkowanie nowoczesny. Czasy nowoczesne albo historia pewnego fałszerstwa* (Z. Litwinowicz-Krutnik, tłum.). Redakcja „Teologii Politycznej”.
- Buksiński, T. (1997). Dwa rozumy filozofii. W: T. Buksiński (red.), *Rozumność i racjonalność* (s. 131–202). Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Deneen, P.J. (2021). *Dlaczego liberalizm zawiodł?* (M.J. Czarnecki, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Folkierska, A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Godoń, R. (2019). Filozofia edukacji. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 307–317). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gómez Dávila N. (2014). Scholia do tekstu implicate, t. 1 (K. Urbanek, tłum.). W: N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicate* (s. 21–318). Instytut Furta Sacra.
- Habermas, J. (2015). *Racjonalność działania a racjonalność społeczna* (A.M. Kaniowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janas, A. (2025). *Pytanie o wychowanie*. Wydawnictwo von borowiecky.
- Jaroszyński, P. (1999). Piękno czy wartość? W: A. Maryniarczyk SDB i M.J. Gondek (red.), *Poznanie bytu czy ustalanie sensów?* (s. 183–187). Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Majdański, S. (2001–2002). Autorytet – pojęcie i problemy. Refleksje filozoficzno-pragmatyczne. *Summarium*, 30–31, 207–230.
- Michałowska, D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Nowak, P. (2014). *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Nowak, P. (2016). *Puszka z Pandorą. O kulturze, uniwersytetach i etosie pokolenia '68*. Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Platon. (2002). *Sofista. Polityk* (W. Witwicki, tłum.). Wydawnictwo Antyk.
- Platon. (2018). *Państwo* (W. Witwicki, tłum.). Wydawnictwo Helion-Onepress.
- Potulicka, E. (2011). Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 234–257.
- Rutkowski, J. (2003). *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rutkowski, J. (2012). *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Strauss, L. (1998). *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane* (P. Maciejko, tłum.). Fundacja Aletheia.

Strauss, L. (2005). Czym jest edukacja liberalna? (W. Dąbrowski, tłum.). *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 14(1), 217–223. https://pf.uw.edu.pl/images/NUMERY_PDF/053/PF_2005-R14_1_17_Strauss-L_Czym-jest.pdf

Szkudlarek, T. (2005). „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku pracy. W: A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja* (s. 13–32). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
