

Piotr Kostyło

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz, Polska

Wolność słowa i tłumienie wyobraźni na uniwersytecie

The starting point for this article is the incident that occurred in Middlebury College, the US, in 2019. The student activists forced then the college authorities to cancel a lecture by a Polish philosopher Ryszard Legutko. The author asks the question what are the consequences of restricting free speech at universities. Referring in his analyses to Alfred North Whitehead's concept of university education, he argues that restricting free speech leads to suppression of imagination of both students and academics. It has a disastrous effect on exchange of ideas between the two groups and, in turn, on development of scientific knowledge. It is also counterproductive for the goals that student activists set for themselves.

Key words: free speech, students' imagination, scholars' imagination, inert ideas

Wprowadzenie

Profesor Ryszard Legutko, znany polski filozof i krytyk współczesnej demokracji, został zaproszony w kwietniu 2019 r. do wygłoszenia wykładu na amerykańskiej uczelni Middlebury College w stanie Vermont¹. Zaproszenie wystosował prof. Keegan Callahan, współorganizator cyklu spotkań dla studentów dotyczących ustroju Stanów Zjednoczonych. Wykład miał nosić tytuł „Demony demokracji: totalitarne

¹ Przywołując to konkretne wydarzenie, używamy terminu „uczelnia” lub „college”, natomiast w dalszej części rozważań mówimy o uniwersytecie jako pojęciu abstrakcyjnym, obejmującym wszystkie typy szkół wyższych.

pokusy wolnych społeczeństw”². Piszemy „miał”, gdyż zaproszony gość nie został dopuszczony do (oficjalnego) wygłoszenia go. Uniemożliwiły to protesty grupy studentów, którzy sprzeciwili się obecności prof. Legutki na uczelni, zarzucając mu homofobiczne, seksistowskie i rasistowskie poglądy. Skala protestów była tak duża, że władze uczelni podjęły decyzję o zwieszeniu wykładu, nie mogły bowiem, jak napisano w oficjalnym komunikacie, zagwarantować bezpieczeństwa protestującym studentom, pracownikom uczelni oraz samemu gościowi. Profesor Legutko relacjonując to wydarzenie, stwierdził, że wykład mimo wszystko się odbył, gdyż studenci zainteresowani wysłuchaniem go wpuścili gościa do budynku tylnymi drzwiami i znaleźli zajęcia prowadzone przez innego wykładowcę, który zgodził się oddać głos uczonemu z Polski.

Uniemożliwienie wygłoszenia wykładu gościowi z Polski spotkało się z silnym oddźwiękiem w środowisku amerykańskich uczonych i publicystów zajmujących się edukacją wyższą. Głosy na ten temat wciąż można znaleźć w Internecie³. Są one zasadniczo przeciwne decyzji władz uczelni i jednoznacznie opowiadające się za wolnością wyrażania własnych poglądów przez uczonych. Również prof. Legutko odniósł się do tego wydarzenia w tekście opublikowanym w sierpniowym numerze czasopisma „First Things” w 2019 r., zarzucając władzom Middlebury College uleganie naciskom agresywnych studenckich aktywistów i ich akademickich mentorów⁴. W wydarzeniu w Middlebury College prof. Legutko widzi przykład upadku kultury Zachodu i upodabniania się demokracji liberalnej do komunizmu. Twierdzi, że podobnie jak w komunizmie głosiciele nieprawomyślnych poglądów byli szykanowani i uciszani, tak też w demokracji liberalnej uczeni, których poglądy nie podobają się skrajnym grupom studentów i wykładowców, są zmuszani do milczenia.

Wydarzenia jak to w Middlebury College mogą być potraktowane jako absolutnie wyjątkowe i przypadkowe, niemogące zakłócić obrazu zdrowego środowiska akademickiego, w którym centralną wartością i prawem jest wolność słowa. Takie podejście byłoby błędne. Nawet jeśli mamy do czynienia (jak dotąd) z wyjątkowymi zdarzeniami, to trudno je nazwać przypadkowymi. Ujawnia się w nich pewien rys współczesnej kultury, który sprowadza się do radykalnej niezgody ze strony wąskich grup akademickich aktywistów na pojawianie się w sferze publicznej poglą-

² Wykład miał promować książkę Legutki pt. *The Demon in Democracy: Totalitarian Temptations in Free Societies*, która ukazała się w wydawnictwie Encounter Books w 2018 r.

³ Por. strona www.insidehighered.com/news/2019/04/18/middlebury-calls-lecture-conservative-polish-leader-amid-threats-protests; strona www.dailysignal.com/2019/04/29/middlebury-college-canceled-this-mans-speech-over-protests-but-a-handful-of-students-redeemed-the-situation/; strona [www.Wall Street Journal](https://www.wsj.com/articles/cowardice-and-courage-at-middlebury-11555714489) z komentarzem redakcyjnym, <https://www.wsj.com/articles/cowardice-and-courage-at-middlebury-11555714489> [dostęp do wszystkich stron: 15.07.2021].

⁴ Por. R. Legutko, *The Demon in Middlebury*, August 2019, <https://www.firstthings.com/article/2019/08/the-demon-in-middlebury> [dostęp: 30.05.2021].

dów uznawanych przez nich za niedopuszczalne. Nie chodzi tylko o to, by oni sami nie musieli wystąpić o takich poglądach, ale by w ogóle takie poglądy nie były głoszone. Lista epitetów określających niedopuszczalne poglądy jest długa i wciąż otwarta: to poglądy, oprócz wymienionych powyżej, nacjonalistyczne, szowinistyczne, ksenofobiczne, europocentryczne, kolonialne, paternalistyczne, reakcyjne, konserwatywne, ultrareligijne i inne.

Otóż, uważamy, że nie wszystkie poglądy mogą lub powinny być promowane na uniwersytecie. Uznajemy także ryzyko, że głoszenie niektórych poglądów może być w jakimś sensie bolesne dla słuchaczy. Nie możemy się jednak zgodzić, po pierwsze, na arbitralne decydowanie przez uczelnianych aktywistów, które poglądy mają, a które nie mają prawa do bycia głoszonymi. Po drugie zaś, nawet jeśli w czyichś poglądach dostrzegamy ślady skrajnych orientacji, uważamy, że publiczne przedyskutowanie tej kwestii jest po stokroć lepsze niż zamykanie ust ich głosicielom.

To powiedziawszy, przechodzimy do problemu, który chcemy omówić w niniejszym artykule. Problem ten sprowadza się do pytania, jakie skutki dla nauki wynikają z ograniczania wolności słowa na uniwersytecie. Skutków tych jest wiele, natomiast w tym miejscu chcemy zwrócić uwagę na jeden z nich – tłumienie wyobraźni. Naszym przewodnikiem w prowadzonych analizach będzie Alfred North Whitehead (1861-1947), brytyjski matematyk, filozof edukacji i metafizyk, którego postać i dorobek powracają coraz wyraźniej we współczesnej nauce ze względu na zbieżność Whiteheadowskich koncepcji z dzisiejszym rozumieniem wiedzy i dostępu do niej⁵.

Teza, jakiej chcemy bronić poniżej, brzmi: ograniczanie wolności słowa na uniwersytecie prowadzi do tłumienia wyobraźni studentów i wykładowców, co uderza w samą istotę funkcjonowania tej instytucji, którą jest wytwarzanie nowej wiedzy. Tłumienie wyobraźni uniemożliwia twórcze spotkanie wiedzy i doświadczenia życiowego wykładowców z entuzjazmem studentów, a tym samym otwarcie się badań naukowych na nowe rozwiązania. Aktywiści uniwersyteccy, którzy zamykają usta „niepoprawnym” uczonym, działają w ten sposób na szkodę głoszonych przez siebie ideałów – petryfikują istniejący *status quo* i uniemożliwiają jego zmianę w pożądanym przez siebie kierunku.

Po co utrzymujemy kosztowny uniwersytet?

Świadomie w pytaniu o cel działalności uniwersytetu używamy pojęcia „utrzymywanie”. Instytucja ta bowiem jest bardzo kosztowna w utrzymaniu, zaś zysk, jaki przynosi, jest zazwyczaj niepewny i odległy w czasie. Filozofowie edukacji, jak pisze Harvey Siegel, zgadzają się na ogół, że podstawowym celem edukacji jest rozwija-

⁵ Przykładem powrotu do koncepcji Whiteheada jest zbiór artykułów opublikowanych przez polskie czasopismo „Kronos”, 2017, 1.

nie racjonalności (por. Siegel, 2019)⁶. Zatem również w przypadku edukacji uniwersyteckiej chodziłoby o rozwinięcie racjonalnego myślenia i działania. Na czym polega ten proces w przypadku uniwersytetu?

Wiele napisano na temat istoty kształcenia na uniwersytecie⁷. W niniejszym tekście odwołujemy się do koncepcji Alfreda Northa Whiteheada przedstawionej w zbiorze jego esejów z filozofii edukacji pod tytułem *The Aims of Education and Other Essays*, wydanym po raz pierwszy w 1929 r. Whitehead w kluczowym dla naszych rozważań esej, *Universities and Their Function*, stawia tezę, że główną funkcją uniwersytetu jest umożliwienie spotkania doświadczenia życiowego dojrzałego uczzonego z młodzieńczym entuzjazmem studenta⁸.

Uzasadnieniem dla uniwersytetu jest podtrzymywanie więzi pomiędzy wiedzą a entuzjazmem dla życia poprzez budowanie jedności między młodszymi i starszymi ludźmi w rozumieniu nauczania jako procesu opartego na wyobraźni. Uniwersytet przekazuje informacje, lecz czyni to w sposób kreatywny. Przynajmniej taką funkcję powinien realizować na rzecz społeczeństwa. Uniwersytet, który tego nie czyni, traci rację bytu. Owa atmosfera podekscytowania, która wypływa z twórczego namysłu, przekształca wiedzę. Fakt przestaje być nagim faktem, ujawniają się wszystkie ukryte w nim możliwości. Nie jest już ciężarem obciążającym pamięć, staje się źródłem energii, niczym poeta naszych snów, niczym architekt naszych celów⁹.

Uniwersytet jest, według Whiteheada, miejscem wytwarzania nowej wiedzy naukowej, a dokonuje się to dzięki spotkaniu nauczycieli akademickich ze studen-

⁶ Por. H. Siegel, *Philosophy of Education*, <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education> [dostęp: 30.05.2021]; H. Siegel, *Myślenie krytyczne*, [w:] H. Siegel, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 98-110.

⁷ W ramach współczesnej polskiej filozofii edukacji ukazały się ostatnio m.in.: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Impuls, Kraków 2009; J. Górniewicz, *Memoria Universitatis – pamięć uniwersytetu. Szkice humanistyczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2016; K. Przyszczypkowski, I. Cytlak (red.) *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

⁸ Przedstawiając etapy analizy tendencji rozwojowych w ciągu życia, Anna Brzezińska wskazuje, że tendencje te dają się sprowadzić do trzech etapów: dzieciństwa, dorastania i dorosłości. Etap dorastania, który współcześnie odpowiada pierwszym latom studiów, jest nazywany m.in. wiekiem dojrzewania, okresem przejściowym, a także, co dobrze współgra z naszymi rozważaniami, wiekiem młodzieńczego entuzjazmu (A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 218).

Autorem pojęcia „wiek młodzieńczego entuzjazmu” był francuski psycholog Maurice Debesse, który pisał: „Między dzieciństwem, często ospałym, a dojrzałością, często zubożoną, życie podczas drugiej połowy adolescencji jest bujne, pobudzone ruchem egzaltacji młodej osobowości. Wychowanie winno nadawać kierunek temu uniesieniu, nie niszczyć go, i wskazywać młodzieńczym zapałom jako cel najwyższe wartości humanistyczne” (M. Debesse, *Etapy wychowania*, tłum. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1983, s. 135).

⁹ A. N. Whitehead, *Universities and Their Function*, [w:] A. N. Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays*, The Free Press, New York 1967, s. 97.

tami. Wbrew temu, co zazwyczaj się sądzi, istotą działalności uniwersytetu nie są ani same badania naukowe prowadzone przez uczonych i ich zespoły, ani samo kształcenie studentów rozumiane jako przekazywanie im pewnej puli niezbędnej do przyswojenia wiedzy. Gdyby w grę wchodziły tylko badania naukowe, to o wiele tańsze byłoby utrzymywanie instytutów badawczych, nieobciążonych dydaktyką i mnóstwem obowiązków administracyjnych związanych z obecnością studentów. Również o wiele prościej poza strukturami uniwersyteckimi byłoby prowadzić nauczanie studentów. Można by to robić zasadniczo w formie zdalnej, zagwarantowawszy wcześniej młodym ludziom dostęp do określonych tekstów. Gdyby właśnie o to chodziło w kształceniu uniwersyteckim, zauważa Whitehead, to po wynalezieniu druku należałoby oczekiwać upadku uniwersytetów. Stało się wręcz przeciwnego, ich liczba i prestiż gwałtownie wzrosły.

Spotkanie wykładowcy ze studentem i wspólne pochylenie się przez nich nad problemem naukowym nadaje temu problemowi dynamikę, sprawia, że wiedza z nim związana wychodzi ze stanu bezwładności i otwiera się na wiele możliwych rozwinięć, zaczyna żyć, pulsować, przyciągać uwagę i zachęcać do bliższego zapoznania się z nią. W eseju *The Aims of Education* Whitehead przestrzega przed utrzymywaniem w umyśle bezwładnych idei, „to znaczy idei, które zostały jedynie przyjęte do umysłu, ale nie zostały przez niego użyte, przetestowane, ani wykorzystane w nowych połączeniach”¹⁰. Kształcenie za pomocą takich idei jest nie tylko, zdaniem Whiteheada, bezużyteczne, ale także szkodliwe. „Każda intelektualna rewolucja, która kiedykolwiek poruszyła ludzkość na drodze ku wielkości była żarliwym protestem przeciwko bezwładnym ideom”¹¹. A zatem spotkanie wykładowcy ze studentem ma sprawić, że bezwładne idee, które student wprowadził do swojego umysłu na wcześniejszych etapach edukacji, nabiorą wigoru i ukażą swoje ukryte możliwości. „Edukacja jest przyswajaniem sobie sztuki wykorzystywania wiedzy”¹². Wykładowca, który posiadał już tę sztukę, ma za zadanie pomóc studentowi w jej opanowaniu.

Whitehead podkreśla, że „[u]mysł nigdy nie jest bierny; jest on ciągłą aktywnością, wrażliwą, chłonną, reagującą na bodźce”¹³. Postawiony wobec stosu bezwładnych idei, przestaje się nimi interesować, gdyż nie wie, w jaki sposób je ożywić. To, czy w umyśle zalega sto czy tysiąc takich idei, jest bez znaczenia, gdyż to nie ich liczba jest ważna, ale możliwe połączenia. Dopiero one pokazują znaczenie każdej pojedynczej idei dla całości układu. W myśli Whiteheada idee i ruch między nimi są równie ważne. Ruch między ideami, ich wzajemne zależności i hierarchie sprawiają, że wiedza może się rozwijać. Pojawiają się w niej alterna-

¹⁰ A. N. Whitehead, dz. cyt., s. 1.

¹¹ Tamże, s. 2.

¹² Tamże, s. 4.

¹³ Tamże, s. 6.

tywne narracje, jak w *Grze w klasy* Julio Cortazara, a także ciągłe aktualizacje, wprowadzane w nieoczekiwanych kontekstach przez przypadkowe osoby, jak na dzisiejszych portalach internetowych.

W eseju *The Rhythm of Education* Whitehead wskazuje, że rozwój umysłowy człowieka nie ma charakteru jednolitego, nie przebiega liniowo, ale cyklicznie. Cykle te następują kolejno po sobie i każdy z nich składa się z trzech faz, które myśliciel nazywa: fazą romansu, fazą uściślenia oraz fazą uogólnienia. Relacje między fazami odpowiadają Hegłowskiej dialektyce tezy, antytezy oraz syntezy. „Faza romansu jest stanem wstępnego pojmowania przedmiotu. Przedmiot niesie w sobie żywość wynikającą z nowości; zawiera w sobie niezbadane związki z możliwościami, które są na wpół ujawnione przez mgliste wglądy oraz na wpół ukryte przez bogactwo materiału”¹⁴. Wyższym poziomem pracy umysłu jest faza uściślenia. „Faza uściślenia także przedstawia pewien dodatek do wiedzy. W tym stanie szeroki zakres relacji jest podporządkowany precyzji sformułowań”¹⁵. Wreszcie, fazą będącą syntezą dwóch wcześniejszych jest poziom uogólnień. „Jest to powrót do romantyzmu z dodatkową korzyścią wynikającą z obecności sklasyfikowanych idei oraz stosownej techniki”¹⁶. Whitehead uważa, że w okresie studiów wyższych dominujący powinien być duch uogólnienia. Wykładowcy zapoznają studentów z uogólnieniami, do których doszli sami lub do których doszli inni uczeni. Uogólnienia, które niosą w sobie zarazem romantyczną przygodę odkrycia, jak i precyzyjną metodę jego uzasadnienia, zapładniają umysły studentów. Mówimy tu o realnym procesie intelektualnego i emocjonalnego dojrzewania młodych ludzi u boku akademickich autorytetów, o relacji zaufania łączącej jednych i drugich, o poczuciu bezpieczeństwa młodszych, pewnych przychylności i wsparcia starszych na drodze swoich naukowych dociekań, a także o poczuciu satysfakcji starszych, widzących jak młodszy stopniowo dorastają do ich poziomu, a następnie go przekraczają. Proces ten, podkreśla Whitehead, nie dokonuje się w obszarze analizy abstrakcyjnych pojęć, ale w polu potencjalnych zastosowań konstruowanej w ten sposób wiedzy.

Otóż, jeśli opis Whiteheada dobrze oddaje funkcję uniwersytetu, a sądzimy, że tak jest, to powstaje pytanie, jakie warunki muszą być spełnione, aby tego rodzaju spotkanie zaistniało i zaowocowało tym, na czym w pierwszej kolejności zależy społeczeństwu utrzymującemu uniwersytet – pojawieniem się nowej wiedzy naukowej, nowych rozwiązań praktycznych, a także nowych kwestii do przebadania. Odpowiadając na to pytanie, twierdzimy, że podstawowym warunkiem takiego spotkania jest wolność słowa.

¹⁴ Tamże, s. 17.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

Niezapośredniczona wyobraźnia studentów

Whitehead zdaje sobie sprawę, że uniwersytet, w którym studenci są przytłoczeni pracą i nie mają możliwości osobistego spotkania z wykładowcami, a także spędzania czasu ze sobą nawzajem, nie spełnia swojej funkcji, gdyż: „Kombinacja wyobraźni i kształcenia zazwyczaj wymaga czasu odpoczynku, wolności od nacisku, wolności od dokuczliwego niepokoju, pewnej różnorodności doświadczeń, a także stymulacji przychodzących od innych umysłów, różniących się w opiniach i w nastawieniach”¹⁷.

Wielowiekowe tradycje filozoficzna i pedagogiczna pokazują, że studenci osiągną stan kreatywnego relaksu i pobudzenia wyobraźni poprzez zabawę słowami. Słowa wyrażają rozmaite układy idei powoływanych przez nich do życia, nawet te absurdalne. Możliwość wypowiedzenia wyobrażanych sobie rodzajów racjonalności, bez zbytniego dbania o ich związek z rzeczywistością tu i teraz, jest przywilejem i siłą studentów. Przywilejem, gdyż w okresie pobytu na uniwersytecie wciąż nie płaci się zbyt wysokiej ceny za popełniane błędy i odstępstwa od normy, odpowiedzialność za wygłupy jest znikoma, a brak doświadczenia życiowego w tej sytuacji raczej uskrzydla, niż niepokoi. Jest to zarazem siła, gdyż możliwość odcięcia się od rutynowych rozwiązań, czy to w myśleniu, czy w działaniu, i puszczenie wodzy fantazji otwiera niekiedy oczy na takie połączenie idei, które jest nie tylko oryginalne, ale i praktyczne, użyteczne oraz opłaczalne. Wyobrażenie sobie takiego połączenia idei i wypowiedzenie tego na głos wymaga atmosfery luzu, relaksu i zabawy¹⁸.

Czyż nie taka właśnie atmosfera towarzyszyła przyjaciółom zebranych na uczcie u Agatona?¹⁹ Pauzaniasz, któremu jest niedobrze po wczorajszym pijaństwie i chce spokojniej spędzić wieczór, zwraca się do pozostałych: „Pomyślcie więc, jakim by też sposobem można pić możliwie lekko”. Jego sugestia jest podchwycona przez innych, którzy również nie najlepiej się czują. Eryksimachos, który studiował medycynę, potwierdza, że nadmierne picie wcale nie jest zdrowe. „Po tych słowach wszyscy się zgodzili, żeby nie robić na tym zebraniu wielkiej pijatyki, ale tak sobie pić, aby było przyjemnie”. Czym się więc zająć? Eryksimachos proponuje: „a my się dziś zabawiamy rozmową”. Natychmiast pojawia się atrakcyjny temat, pochwała Erosa. To coś oryginalnego, niebywałego, nikt jeszcze tego nie robił, „choć to takie stare i takie potężne bóstwo, jeszcze ani jeden poeta nigdy żadnej pochwały nie napisał, choć ich tylu jest!” Wyobraźnia młodych ludzi zaczyna pracować, pojawiają

¹⁷ Tamże, s. 97.

¹⁸ Józef Górniewicz zwraca uwagę, że odniesienia do wyobraźni w kontekście pedagogicznym przyjmują postać albo kształcenia wyobraźni u uczniów, albo posługiwania się wyobraźnią w twórczym prowadzeniu zajęć z uczniami (por. J. Górniewicz, *Pedagogiczne koncepcje wyobraźni. Przegląd stanowisk*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XVII”, 1993, z. 252, s. 57-74.

¹⁹ Por. Platon, *Uczta*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-uczta.html> – nr 171 i nast. [dostęp: 30.05.2021]; por. także: R. Smith, *The Play of Socratic Dialogue*, „Journal of Philosophy of Education”, May 2011, 45 (2), s. 221-233.

się kolejne pomysły, zaskakujące połączenia idei, niezwykle rodzaje racjonalności. Słowo uwolnione ze smyczy tradycyjnej kultury zaczyna swobodnie wznosić się na coraz wyższe poziomy nowości, zaskakuje, zmusza do myślenia. Czy są jeszcze jakieś granice, których słowo nie mogłoby przekroczyć? Trudno w to uwierzyć, ale nie ma – granicą dla tak uwolnionego słowa staje się niebo.

O podobnym doświadczeniu studentów *École Normale Supérieure* pisał Pierre Gaxotte. Przyszła elita intelektualna Francji zabawiała się w analogiczny sposób w latach trzydziestych XX wieku. Ideologiczne różnice między studentami scho- dziły na dalszy plan, dążenie do naukowego zdominowania jednych przez drugich zniknęło, zaś sposoby rozumienia problemów społecznych, w tym edukacyjnych, a także propozycje ich rozwiązywania stawały się tematem wspólnej intelektual- nej zabawy. Gaxotte zauważał, że podejście studentów *ENS* do problemów miało w sobie „coś w rodzaju upodobania do uczonej zabawy”, któremu towarzyszył „nie- przewyżczony zmysł niezależności”²⁰.

Intelektualna rozrywka, o której tu mowa, przywołuje na myśl podejście do języka charakterystyczne dla tzw. filozofii kontynentalnej, a zwłaszcza jej francu- skich rozwinięć w ostatnich dekadach XX wieku. To właśnie filozofowie francuscy twierdzą, że mają dostęp do głębszych pokładów doświadczenia, usytuowanych poniżej warstwy doświadczenia zdroworozsądkowego i naukowego. Rozum jest postrzegany przez nich jako twórcza aktywność intelektualnej wyobraźni. Kryty- kując tzw. podejście analityczne do języka, wskazują, że uczeni o wrażliwości anali- tycznej, korzystający z logiki, mogą wyjaśnić jedynie to, co jest ukryte w pojęciach, od których wychodzą – pojęciach odziedziczonych w kulturze. Tymczasem praw- dziwa praca filozofa polegałaby na tym, aby myśleć niezależnie od uprzednio da- nych pojęć, aby myśleć poza pojęciami. Postawa ta jest trafnie ujęta w tytule książki Gary’ego Guttinga na temat współczesnej filozofii francuskiej, *Thinking Impossible*, co można przetłumaczyć jako myślenie o czymś, co jest niemożliwe do pomyśle- nia. Tak rozumiana wolność słowa przywołuje na myśl, oprócz klasycznej koncepcji kontemplacji fenomenologicznej i związanej z nią intelektualnej wyobraźni, rów- nież koncepcje funkcji fabulacyjnej, emocji nad-intelektualnej oraz antyintelektu- alizmu. Wolność słowa oznacza tu epistemologiczną możliwość oraz etyczne pra- wo (a być może także obowiązek) nowego językowego ujmowania rzeczywistości.

Pojęcie funkcji fabulacyjnej wprowadził do filozofii Henri Bergson, chcąc wy- jaśnić pojawienie się w pierwotnych społeczeństwach ludzkich wątków religijnych. Funkcja ta „została stworzona, by fabrykować duchy i bogów”²¹, ujawniła się więc dopiero wraz z człowiekiem, jako niezależną jednostką i członkiem społeczeństwa. Stała się w nim (i zapewne wciąż pozostaje) przeciwwagą dla krytycznie i logicz-

²⁰ H. R. Lottman, *Lewy brzeg*, tłum. J. Giszczak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997, s. 36.

²¹ H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorulski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 194.

nie nastawionego intelektu. Owo nastawienie intelektu nieodmiennie przekonuje człowieka, że umrze, a przekonanie takie jest bardzo zniechęcające. Odbiera entuzjazm i skłania do zwątpienia w sens jakiegokolwiek wysiłku. Aby zrównoważyć te pesymistyczne wpływy, funkcja fabulacyjna fabrykuje duchy i bogów, sugerując człowiekowi, że życie nie kończy się wraz ze śmiercią, że trwa także po niej. A to, jaki los spotka człowieka na tym drugim etapie życia, zależy w głównej mierze od tego, jak człowiek zachowa się na pierwszym etapie. Bergson wyjaśnia, że funkcja fabulacyjna, spełniwszy swoje pierwotne zadanie, nie zanika i szuka innych obszarów ekspansji. Największe sukcesy osiąga, pobudzając powieściopisarzy i poetów do tworzenia. Zaznacza swoją obecność również w zabawie słowami i tworzeniu alternatywnych racjonalności.

Bergson zwrócił również uwagę na pojęciotwórczy potencjał ludzkiej emocjonalności. Podzieliwszy emocje na dwie kategorie, podintelektualne i nadintelektualne, opisał stosunek każdej z nich do wyobrażeń. Emocja podintelektualna jest „konsekwencją idei lub przedstawianego obrazu; stan uczuciowy wypływa więc wyraźnie ze stanu intelektualnego, który niczego mu nie zawdzięcza, wystarcza sam sobie, i który, jeśli pośrednio odczułby jego skutek, więcej by stracił niż zyskał. Uczuciowość jest tu poruszana przez wyobrażenie, które się na nią nakłada”²². Natomiast emocja nadintelektualna „nie jest określona przez wyobrażenie, za którym by podążała i od którego można byłoby ją odróżnić. W stosunku do nadchodzących stanów intelektualnych byłaby ona raczej przyczyną niż skutkiem; jest ona pełna wyobrażeń, z których żadne nie jest do końca ukształtowane, lecz emocja wydobywa je lub mogłaby je wydobyć ze swojej substancji w toku organicznego rozwoju”²³. Wątek ten kończy Bergson stwierdzeniem, że „[o]statecznie tylko emocja drugiego rodzaju może stać się źródłem tworzenia idei”²⁴. Wyobraźnia pobudzana taką emocjonalnością nie widzi na swojej drodze żadnych przeszkód i sięga nieba.

Dynamikę wyobraźni można opisać również, korzystając z koncepcji antyintelektualizmu. Nie chodzi o to, że koncepcja ta sprzeciwia się jakiejś określonej idei intelektualnej, ale o to, że ujmuje je wszystkie jako stany przejściowe, elementy procesu twórczego, które pojawiają się w intelekcie, rodząc się ze stanów wcześniejszych, i trwają przez pewien czas w drganiu jak kwanty energii po to, by przekształcić się w nowe stany, i tak bez końca. Błędem intelektualizmu jest nadawanie tym dynamicznym stanom ostatecznego sensu, sprowadzanie ich do poziomu niezmiennych pojęć, wskazywanie w ich mnogości konkretnych przyczyn i skutków, a także doszukiwanie się w tych zjawiskach z góry wyznaczonego celu. Z intelektualizmem z równą determinacją walczyli William James i Henri Bergson. Dla Jamesa stawką w tej walce była klęska monizmu i zwycięstwo pluralizmu. Intelektualizm jest, jak uważał, sprzymierzeńcem monizmu i wrogiem pluralizmu, gdyż chce za-

²² Tamże, s. 49.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

mrozić różnorodne zjawiska rzeczywistości w stabilności i niezmienności pojęć, uzurpując sobie prawo do ostatecznego sprowadzenia różnorodności do jedności, jak to się dzieje w filozofii Georga W. F. Hegla. Bergson rozumiał intelektualizm jako odejście od życia w jego trwaniu i zatrzymanie rzeczywistości, by móc ją opisać za pomocą formuł matematycznych w taki sposób, aby było to z pożytkiem dla człowieka. Intelektualizm rozkłada przed ludźmi zdjęcia, które nazywa życiem, podczas gdy prawdziwe życie jest podobne raczej do dynamicznie rozwijającego się filmu. James z podziwem pisał do Bergsona: „Pan (...) za jednym zamachem stawia rzeczy na swoim miejscu, wprowadzając fundamentalną ideę nieskończenie twórczej natury rzeczywistości”²⁵.

Ze względu na potrzeby wyobraźni w okresie studiów uniwersyteckich młodzi ludzie powinni korzystać z dużego zakresu swobody. Dostęp studentów do bogatego dziedzictwa wiedzy i umiejętności zgromadzonych przez wcześniejsze pokolenia powinien być raczej zaproszeniem do przyjrzenia się mu i zwrócenia uwagi na te zagadnienia, które są dla studentów intrygujące, niż twardym wymaganiami, z naciskiem położonym na przyswojenie sobie wszystkiego. Transmisyjne podejście do edukacji musi być uzupełnione podejściem nastawionym na tworzenie nowej wiedzy. Przekazujemy studentom wiedzę i umiejętności nie tyle po to, aby zapamiętali i wyuczyli się ich, a następnie w formie nienaruszonej przekazali swoim uczniom, ile po to, aby, korzystając ze swojej kreatywności, przekształcili je w taki sposób, by jeszcze lepiej służyły ludziom. Jednym słowem, chcemy, aby studenci „zrobili coś” z oferowaną im wiedzą i umiejętnościami, aby nadali im nową energię, ukierunkowanie lub znaczenie, aby „puścili je w obieg”. Do tego, jak pisze Whitehead, potrzebna jest różnorodność doświadczeń, a także kontakt z odmiennymi opiniami i nastawieniami. W jednym i drugim przypadku warunkiem koniecznym zaistnienia tych zjawisk jest wolność słowa.

Zapośredniczona wyobraźnia wykładowców

Wyobraźnia wykładowców różni się od wyobraźni studentów, gdyż zazwyczaj jest zapośredniczona w tzw. wiedzy ekspertywnej oraz towarzyszy jej mądrość²⁶. Wciąż oddziałują na nią takie same bodźce jak w młodości, ale możliwości sponta-

²⁵ P. Kostoły, *Historia korespondencji Williama Jamesa i Henriego Bergsona*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, 2010, 6, s. 297-314.

²⁶ Zagadnienia źródeł i funkcji wiedzy ekspertywnej, a także teorii mądrości jest omawiane w psychologii rozwojowej: „W modelach ekspertywności podkreśla się znaczenie wielości i różnorodności doświadczeń, praktyki i swoistego treningu stanowiącego podstawę perfekcji. Jest rzeczą oczywistą, że taki trening wymaga czasu. Stwierdzenie tego faktu daje się doskonale pogodzić z powszechnym odczuciem, że mądrość jest domeną późnej dorosłości i starości” (M. Olejnik, *Średnia dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, (red.) J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 312-325). Omawiając średnią dorosłość jako stadium rozwoju człowieka, Anna Brzezińska przywołuje koncepcję E. H. Eriksona, w której podkreśla się charakterystyczną dla tego okresu potrzebę opiekowania się młodymi ludźmi i troskę o los młodszych generacji (por. A. Brzezińska, dz. cyt., s. 235).

nicznej odpowiedzi na nie są znacząco ograniczone. Niemożność puszczenia wody fantazji i wzbicia się ku niebu jest w ich przypadku rezultatem nie tyle braku żywych idei umysłowych, ile nabytego doświadczenia naukowego oraz życiowego, a także (w wielu przypadkach) poczucia spełnienia. Wykładowcy wiedzą, że wszystko mogą pomyśleć i wypowiedzieć, ale nie ze wszystkim mogą się zgodzić. Ponadto, satysfakcja intelektualna, którą odczuwają, jest związana ze świadomością, że przynajmniej niektóre spośród ich wyobrażeń już się spełniły. Jest to dobra nowina dla uczonych, którą chcą się podzielić z innymi. Metaforycznie, czują się jak ludzie, którzy jako pierwsi stanęli na obcej planecie i chcą o tym opowiedzieć całemu światu. Opowieść ta jest dla nich o wiele ważniejsza niż wyruszenie w kierunku kolejnych nieznanych planet. Ograniczanie lub pozbawianie ich możliwości zrelacjonowania tej naukowej podróży jest słusznie uważane za przejaw niesprawiedliwości.

Jest jeszcze jeden ważny aspekt tej sytuacji. Świadomość trudu, jaki trzeba włożyć w nadanie materialnego kształtu własnym wyobrażeniom, czyni wykładowców bardziej pokornymi. Dostrzegają oni, iż trud ten był nie tylko ich udziałem, towarzyszył również innym uczonym, którzy zmagali się ze swoimi wyobrażeniami, starali się je urealnić, zmaterializować i wiedzę o nich przekazać w sposób zrozumiały innym. Tam, gdzie studenci widzą przed sobą tylko granicę nieba, wykładowcy dostrzegają o wiele więcej granic, niekiedy całkiem banalnych, niemniej zawsze skutecznie spowalniających bieg myśli i ograniczających twórcze połączenia idei. Granice te rzadko są odrzucane przez wykładowców, przeciwnie, zazwyczaj są przez nich traktowane jako linie wyznaczające bezpieczny obszar prowadzenia badań. To, że w drodze dochodzenia do naukowego sukcesu trzeba było zapośredniczyć własną wyobraźnię i w ten sposób obniżyć jej loty, nie jest problemem dla wykładowców, o ile ów sukces osiągnęli lub przynajmniej wciąż mają nadzieję, że go osiągną.

Historia nauki jest pasmem zmagania przekonania naukę tę budujących z przekonaniami, które nie zostały przez nią ostatecznie zaakceptowane. Zmagania te ujawniają się nie tylko między jednostkami, które zasługują na miano uczonych, a tymi, które na takie miano nie zasługują. Również w życiu pojedynczych myślicieli znajdujemy tego rodzaju zmagania, obok genialnych intuicji popartych skrupulatnymi badaniami empirycznymi, które doprowadziły do głębszego zrozumienia i lepszego wyjaśnienia świata, występują tam przykłady przekonania o charakterze zabobonów. Nie można również zapomnieć, że to, co nazywamy kanonem nauki, nie ma charakteru niezmiennego. Wszystko to sprawia, że wykładowcy są otwarci na korekty swoich teorii i koncepcji, nie nadają im charakteru absolutnego. Wykładowcy bronią jednak swoich twierdzeń – stworzonych przez siebie naukowych konstrukcji, wokół których krążą z jednej strony entuzjaści, z drugiej krytycy.

Wykładowca zdaje sobie sprawę, że student znajdzie lub zbuduje wraz z czasem własne zapośredniczenia dla swojej wyobraźni. Jak w każdej działalności

ludzkiej, również w aktywności intelektualnej dokonuje się coraz większe zróżnicowanie, nazywane specjalizacją. Pluralizm ten jest czymś dobrym, gdyż staje się źródłem wielości konkurujących ze sobą idei, a tym samym – postępu. Whitehead słusznie uważa, że warunkiem koniecznym tak rozumianego postępu jest uznanie i szacunek dla dokonań minionych pokoleń uczonych.

Wymagane jest również pobudzenie ciekawości i pewności siebie wynikające z dumy z osiągnięć uzyskiwanych w społeczeństwie w zakresie rozwijania wiedzy. Wyobraźni nie można rozwinąć w sobie raz na zawsze i następnie przetrzymać w lodówce, po to, by mogła się potem okresowo ujawniać w wyznaczonych porcjach. Życie oparte na nauce i wyobraźni jest życiem przeżywanym, nie zaś artykułem, który można kupić lub sprzedać²⁷.

O ile w obszarze wyobraźni niezapośredniczonej wolność słowa okazywała się głównie prerogatywą studenta, o tyle tu, gdzie w grę wchodzi uznanie dla osiągnięć minionych pokoleń uczonych i twórców, wolność ta jest niezbędna przede wszystkim, aby w pełni mogli wypowiedzieć się wykładowcy. Ich wypowiedzi przyjmują za punkt wyjścia to, z czego możemy korzystać już dzisiaj, teorie i koncepcje, którymi posługujemy się, organizując nasze życie i czyniąc je jakościowo lepszym. Whitehead zakłada, że podejście do tego dziedzictwa przeszłości powinno być zasadniczo pozytywne, że młodzi ludzie powinni być z niego dumni. Rozwijając ten wątek, warto zauważyć, że nawet niewiedza i błędy popełniane przez naszych poprzedników mogą i faktycznie odgrywają pozytywną rolę w rozwoju nauki. Pokazują, jakie obszary rzeczywistości powinny być jeszcze zbadane, a także jakie ścieżki naukowych dociekań okazały się prowadzić donikąd. Nakreślenie tej bogatej i fascynującej mapy osiągnięć ludzkiego intelektu jest nie tylko prawem, ale i obowiązkiem wykładowcy wobec studenta.

Czy realizując ten obowiązek, wykładowcy podlegają jakimś ograniczeniom? Czy można zakazać im mówienia o jakichś sprawach? Spontanicznie chcielibyśmy odpowiedzieć na te pytania przecząco, przywołując jako uzasadnienie zdanie, jakie wyraziła brytyjska autorka Evelyn Beatrice Hall (błędnie przypisując je Wolterowi): „Nie zgadzam się z tym co mówisz, ale oddam życie, abyś miał prawo to powiedzieć” (...) ²⁸. Czujemy jednak, że tak radykalnie sformułowana zasada niesie w sobie coś przesadnego. O ile wolność słowa studentów często nie podlega faktycznie ograniczeniom, o tyle wolność słowa wykładowców zawsze takim ograniczeniom podlega. O trzech z nich piszemy poniżej: kwalifikacjach naukowych, światopoglądzie oraz obowiązku powoływania się na dorobek innych uczonych.

²⁷ A. N. Whitehead, dz. cyt., s. 97.

²⁸ Por. S. G. Tallentyre, *The Friends of Voltaire*, <https://www.gutenberg.org/files/56618/56618-0.txt> [dostęp: 30.05.2021]. S. G. Tallentyre to pseudonim Evelyn Beatrice Hall.

Kwestia, czy ktoś ma kwalifikacje, by wypowiadać się na tematy naukowe, czy nie, jest trudna do rozstrzygnięcia. Harvey Siegel zauważa, że

[w] przypadku wielu, a być może większości dyskursów, każdy ma kwalifikacje. Jest to zwłaszcza prawdziwe w kwestii dyskursów dotyczących społecznych i politycznych wartości i praktyk – skutki tych dyskursów mają wpływ na każdego. Ale dla niektórych dyskursów – być może także dla tego, który tu prowadzimy – po prostu tak nie jest²⁹.

Wiadomo, że uczestniczenie w dyskusji naukowej, zwłaszcza takiej, która dotyczy wąskiego zagadnienia, jest wymagające i nie każdy powinien się w to włączyć. Wykładowcy na ogół sami wiedzą, czy mają coś istotnego do powiedzenia na dany temat, czy nie. Zauważmy jednak, że mamy tu do czynienia z dwoma różnymi statusami wykładowcy: statusem eksperta oraz statusem popularyzatora. Ekspert to zarazem znawca aktualnego stanu wiedzy danej dyscypliny, jak i twórca jej oryginalnych rozwinięć. Jego wyobraźnia jest zapośredniczona przede wszystkim w tych rozwinięciach; przedstawiając je studentowi w formie uogólnień, zaprasza go do rozważenia dołączenia się do wspólnej naukowej przygody. Popularyzator to osoba zaznajomiona z istotnymi aspektami zagadnienia naukowego, ale nie uczestnicząca w jego zgłębianiu. Charakteryzuje go głębokie przekonanie o wartości nauki i potrzebie jej rozwijania, a także równie głęboki podziw i szacunek dla poprzedników, którzy okazali się naukowymi dobroczyńcami ludzkości. Popularyzator nie musi być specjalistą z zakresu fizyki kwantowej, aby móc wyrażać podziw dla odkryć, jakie w tym obszarze poczyniono, i zachęcać studentów do poświęcenia się badaniom tej problematyki. Podobnie, nie trzeba być znawcą pedagogiki, aby promować badanie i stosowanie metod aktywizujących w kształceniu dzieci i młodzieży. I ekspert, i popularyzator odczuwają dumę z przynależności do środowiska ludzi uczonych i dzielą się nią ze studentami – to ważny środek budowania konstruktywnego podejścia studentów do dziedzictwa minionych pokoleń i zapośredniczania ich własnej wyobraźni.

Kwestia światopoglądu wykładowcy należy do najbardziej delikatnych w analizach oddziaływania wykładowcy na studenta. Przyjrzyjmy się jej na przykładzie światopoglądu religijnego. John Searle zauważa, że we współczesnej nauce niezrozumiałe byłoby posługiwanie się językiem wiary religijnej. „Dla nas, wykształconych członków społeczeństwa, świat przestał być tajemniczy. Czy też raczej, ujmując rzecz bardziej precyzyjnie, nie traktujemy już tajemnic świata jako przejawów jego ponadnaturalnego znaczenia”³⁰. Niezwykłe zdarzenia, które nas spotykają, kontynuuje myśliciel, są takie tylko dlatego, że nie potrafimy ich (jeszcze) wyjaśnić.

²⁹ H. Siegel, *Jaka jest cena włączania?*, [w:] tenże, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło i K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 241.

³⁰ J. Searle, *Umysł, język społeczeństwo*, tłum. D. Cieśla, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1999, s. 64.

Trudno nie przyznać racji Searle'owi. Niemniej trzeba pamiętać, że wiara religijna nie rości sobie prawa do wkraczania w obszary rozumu. Jeżeli to robi, to szkodzi zarówno rozumowi, jak i sobie. Wiara idzie o wiele dalej niż pozwala na to nauka, to znaczy, nadaje obserwowalnym faktom interpretację religijną. Wierzący robią to, gdyż mają taką potrzebę, jest to częścią ich poglądu na świat. Wyobrażanie sobie, że za zjawiskami występującymi w świecie naturalnym i społecznym kryje się Bóg, który dopuszcza je ze względu na jakiś plan względem ludzi, jest w przypadku niektórych osób orientacją wzmacniającą zaufanie do życia i nadającą sens oraz cel spotykającym ich doświadczeniom. Orientacja ta bywa potężną siłą prożyciową i źródłem wewnętrznej energii, choć nie jest to jedyna siła tego rodzaju w życiu człowieka. Nie powiemy zatem nic nowego, gdy powtórzmy, że wykładowca powinien oddzielać swoje zaangażowanie naukowe od swojego światopoglądu, w żadnym razie zaś nie uznawać za naukowe tego, co wynika z jego poglądu na świat. W omawianym tu przypadku nie powinien szukać potwierdzenia dla przedstawianych teorii i koncepcji w tekstach religijnych. Odrębną kwestią jest pytanie, czy powinien z góry informować studentów o swoim światopoglądzie. Uważamy, że nie ma takiego obowiązku. Natomiast powinien uczciwie odpowiedzieć na pytanie o światopogląd, gdy zostanie ono zadane przez studenta. Podejście do wolności słowa w tym obszarze wymaga dużej wrażliwości ze strony wszystkich zainteresowanych stron.

Obowiązek powoływania się na dorobek innych uczonych jest trzecim postulatem zapośredniczającym wyobraźnię wykładowcy. Naukowe uogólnienie jakiegokolwiek zagadnienia wymaga odwołania się do dorobku innych i proponowanego przez nich połączenia idei. W ten sposób ujawnia się ciągłość nauki i nabudowywanie wiedzy na wcześniejszych osiągnięciach. Nie ma czegoś takiego, jak paradygmaty naukowe pojawiające się znikąd, niemające żadnego związku z wcześniejszym dorobkiem naukowym. Zgodne z prawem wykorzystanie tego dorobku zakłada przestrzeganie określonych zasad. Wykładowca nie powinien korzystać z przysługującej mu wolności słowa w taki sposób, aby pomijać wkład innych osób do rozwoju nauki. Pisząc o obowiązku mamy na myśli sytuacje, w których wywodzi on swoje twierdzenia z twierdzeń innych uczonych. Obowiązek taki wynika nie tylko z przepisów prawa, ale także z zasad etyki pracy naukowej. W ramach dozwolonego użytku publicznego szczególnie ważne jest tu tzw. prawo cytatu.

Wolno przytaczać w utworach stanowiących samoistną całość urywki rozpozszecznionych utworów oraz rozpowszechnione utwory plastyczne, utwory fotograficzne lub drobne utwory w całości, w zakresie uzasadnionym celami cytatu, takimi jak wyjaśnianie, polemika, analiza krytyczna lub naukowa, nauczanie lub prawami gatunku twórczości³¹.

³¹ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. 1994 nr 24 poz. 83).

Sięganie do prac innych autorów i cytowanie ich jest wsparciem wyobraźni wykładowcy, ale nie może jej zastępować. W każdym razie, przedstawiając swoim odbiorcom oryginalne połączenia idei i własne uogólnienia, wykładowca ma prawo i obowiązek przywoływania stosownych wątków z dorobku innych twórców. Nasuwa się tu logiczny wniosek, że jak długo wykładowca przestrzega w swoich wypowiedziach obowiązującego prawa, tak długo nikt nie może mu zabronić głoszania poglądów, z którymi się utożsamia. Jest to stan optymalny i – trzeba to powiedzieć – mamy z nim do czynienia najczęściej. Wydarzenia w Middlebury College, o którym wspominamy na początku, pokazują jednak, że działanie zgodne z prawem nie zawsze chroni wykładowców przed pozbawieniem ich możliwości wypowiedzenia się.

Zakończenie: bezwładne idee i martwa wyobraźnia *status quo*

Co dzieje się z wyobraźnią studentów i wykładowców, gdy wolność słowa zostaje ograniczona? Jakie skutki ma to ograniczenie dla rozwoju nauki? Powiedzieliśmy za Whiteheadem, że nowe idee naukowe rodzą się ze spotkania wyobraźni studentów z wyobraźnią wykładowców. Niemożność wypowiedzenia tego, co wyobrażone, jest szkodliwe dla młodzieńczego entuzjazmu studentów i w skrajnych przypadkach prowadzi do utraty zainteresowania nauką. Wykładowcy, z kolei, odbierają takie ograniczenia jako niezastżone i absurdalne, gdyż nie tego oczekiwali po wielu latach wysiłków, wyrzeczeń i prób. Jednocześnie widzą, jak destrukcyjną rolę odgrywa zamykanie im ust, nie tylko dla ich własnych teorii lub koncepcji naukowych, ale dla nauki w ogóle. Tłumienie wolności słowa jest zarazem tłumieniem wyobraźni. Wyobrażanie sobie czegokolwiek bez nadziei na możliwość swobodnej ekspresji swoich idei i puszczenia ich w obieg, by przekonać się o ich sile i przydatności, szybko staje się zajęciem uciążliwym i jałowym, raczej pogłębiającym smutek niż dającym radość. Niemożność wypowiedzenia tego, co jest dla nas ważne i za czym się opowiadamy, niezależnie od powodów, które każą nam milczeć, zawsze jest czymś negatywnym, może obniżyć naszą samoocenę, a na pewno uniemożliwia właściwy intelektualny i emocjonalny rozwój, prowadząc do rezygnacji z wyrażania własnych przekonań. Rezygnacja ta staje się jednocześnie przyznaniem się do porażki, jak i pułapką mitologizowania swoich stłumionych w ten sposób idei.

Studenci i ich mentorzy, którzy uniemożliwiają publiczne wypowiedzenie się innym wykładowcom, wyrządzają szkodę nie tylko uciszczonym prelegentom, ale także sobie. Jeżeli aktywiści z Middlebury College rzeczywiście byli przekonani, że w poglądach prof. Ryszarda Legutki znajdują się wątki homofobiczne lub inne równie straszne, to czyż nie powinni stanąć do publicznej dyskusji z nim, ufając swojej wyobraźni i już zdobytej wiedzy, zamiast uniemożliwić mu wypowiedzenie

się? Tylko dyskusja, wymiana argumentów, przy założeniu istnienia dobrej woli u drugiej strony, może stanowić podstawę owocnego sporu na uniwersytecie. Tylko stanięcie twarzą w twarz z prelegentem głoszącym nieakceptowane przez nas tezy i zażądanie ich uzasadnienia daje nadzieję, że wyobraźnia wykładowcy podpowie mu, że w takim lub innym punkcie on także może się mylić. Nie wiemy, co podpowiedziałyby prof. Legutce jego wyobraźnia w Middlebury College, wiemy natomiast, jak ocenił całe to wydarzenie *ex post*, publikując swoje opinie w „First Things”. Ani o jotę nie zmienił swoich poglądów, natomiast młodym studentkim aktywistom (słusznie) zarzucił agresję.

Kim więc byli owi aktywiści – agresorami, zgodnie z opinią uciszonego prelegenta, czy niedoszłymi ofiarami rzekomo agresywnych wypowiedzi prelegenta? Może byli zarazem agresorami i niedoszłymi ofiarami? Może ich agresja była konieczna, by zapobiec większemu nieszczęściu? Ale jakiemu? To ostatnie pytanie pozostanie bez odpowiedzi, gdyż do oficjalnego wykładu prof. Legutki nie doszło. Co zmieniło się w świecie aktywistów z Middlebury College, gdy udało im się nie dopuścić do wystąpienia zagranicznego gościa? Jaki pożytek z tego wyniknął dla ich własnej wyobraźni? Czy miała ona szansę zapośredniczyć się dzięki spotkaniu z wykładowcą, uznając jedną z podstawowych granic w nauce, tzn. granicę poglądów uczonego, z którym się nie zgadzamy? Ucisząc wykładowcę, który głosił poglądy sprawiające im ból, aktywiści zrezygnowali z wykorzystania własnej wyobraźni i przeciwstawienia się tym poglądom w sposób twórczy. Zamiast tego, korzystając ze środków administracyjnych (na szczęście w tym przypadku obeszło się bez przemocy), woleli zamknąć oponentowi usta. Tym, co osiągnęli, jest z pewnością to, że uciszony uczonej jeszcze bardziej utwierdził się w swoich poglądach, zaś wydarzenie w Middlebury College stało się dla niego ważnym argumentem za głoszonymi przez siebie tezami. Zastanawiające jest, jak mało ufali urażeni studenci swojej wyobraźni, skoro jedyną drogą uniknięcia stresu powodowanego przez nieakceptowanego przez nich wykładowcy było dla nich pozbawienie tegoż możliwości oficjalnego wypowiedzenia się. Ale odmawiając swojemu oponentowi prawa do wolności słowa, również sami zrezygnowali z tego prawa.

Tłumienie wolności słowa na uniwersytecie z tego powodu, że czyjeś wypowiedzi mogą być nieprzyjemne czy raniące dla innych prowadzi do tego, że członkowie wspólnoty akademickiej, kadra zarządzająca uczelnią, a zwłaszcza wykładowcy i studenci przestają mówić to, co rzeczywiście myślą, o ile ich myślenie kłóci się z tym, co jest powszechnie uważane za poprawne. W rezultacie, wszyscy powracamy do świata idei, które dobrze znamy i które są bezpieczne. Bezpieczeństwo jednak w tym przypadku nie jest tożsame z żywotnością, energią, wyobraźnią. Nie jest to bezpieczeństwo odkrywców wyruszających w odległą podróż w nieznanne, którzy ufają swoim intuicjom i wyobraźni, ale bezpieczeństwo zmęczonych życiem osadników, którzy dawno przestali wierzyć i marzyć o swojej ziemi obiecanej. Tkwimy więc wszyscy w świecie bezwładnych idei, w świecie martwej wyobraźni

status quo. Z jednej strony, urażeni wykładowcy, którzy zamykają się w swoich poglądach i nie potrafią wyobrazić sobie, że mogliby je choćby w niewielkim stopniu zmienić, z drugiej urażeni studenci aktywiści, których wyobrażenia w chwili uciśnienia wykładowców nie tyle sięgnęła nieba, ile okazała się całkowicie wyalienowana ze świata uniwersytetu. Skazani jedni na drugich możemy podejmować różne działania, ale z pewnością nie ożywimy bezwładnych idei i nie wytworzymy nowej wiedzy. To bardzo smutne, gdyż:

Problemy filozoficzne wciąż mają zasadnicze znaczenie dla naszej egzystencji, dla naszych życiowych wyborów, dla zobowiązań, jakie mamy wobec siebie nawzajem. Dzięki nim nasze życie staje się ekscytujące, ciekawe, piękne, spokojne i pełne radości. Wciąż chcemy wiedzieć, czym są Piękno, Prawda i Dobro. Wciąż zastanawiamy się nad naturą wiedzy³².

Bibliografia

- Auxier R. E., *Dlaczego Whitehead? Dlaczego teraz?*, „Kronos”, 2017, 1, s. 247-257.
- Bergson H., *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło i K. Skorulski, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, tłum. I. Wojnar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Górniewicz J., *Memoria Universitatis – pamięć uniwersytetu. Szkice humanistyczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2016.
- Górniewicz J., *Pedagogiczne koncepcje wyobraźni. Przegląd stanowisk*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XVII”, 1993, z. 252, s. 57-74.
- Gurba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 287-311.
- Gutting G., *Thinking Impossible, French Philosophy Since 1960*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Kostyło P., *Historia korespondencji Wiliama Jamesa i Henriego Bergsona*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, 2010, 4, s. 297-314.
- Legutko R., *The Demon in Middlebury*, August 2019, <https://www.firstthings.com/article/2019/08/the-demon-in-middlebury> [dostęp: 30.05.2021].
- Lottman H. R., *Lewy brzeg*, tłum. J. Giszczak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo*, Impuls, Kraków 2009.
- Olejnik M., *Średnia dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 312-325.
- Platon, *Uczta*, tłum. W. Witwicki, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-uczta.html> [dostęp: 30.05.2021].

³² R. E. Auxier, *Dlaczego Whitehead? Dlaczego teraz?*, „Kronos”, 2017, 1, s. 251.

- Przyszczykowski K. i Cytlak I. (red.), *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
- Searle J., *Umysł, język, społeczeństwo*, tłum. D. Cieśla, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1999.
- Siegel H., *Jaka jest cena włączania?*, [w:] H. Siegel, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło i K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 211-248.
- Siegel H., *Myślenie krytyczne*, [w:] H. Siegel, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło i K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 98-110.
- Siegel H., *Philosophy of Education*, <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education> [dostęp: 30.05.2021].
- Smith R., *The Play of Socratic Dialogue*, „Journal of Philosophy of Education”, 2011, 45 (2), s. 221-233.
- Tallentyre S. G., *The Friends of Voltaire*, <https://www.gutenberg.org/files/56618/56618-0.txt> [dostęp: 30.05.2021].
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. 1994 nr 24 poz. 83).
- Whitehead A. N., *The Aims of Education and Other Essays*, The Free Press, New York 1967.