

# Dobre obyczaje w kształceniu akademickim

pod redakcją  
Kazimierza Kloca i Ewy Chmieleckiej

Materiały z ogólnopolskiej konferencji  
zorganizowanej w dniach  
20-21 maja 2004 roku  
w Akademii Ekonomicznej w Krakowie

Warszawa, październik 2004

© Copyright by

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Al. Niepodległości 162, lokal 150  
02-554 Warszawa  
tel./fax (22) 646 61 42  
<http://www.fundacja.edu.pl>  
e-mail: [biuro@fundacja.edu.pl](mailto:biuro@fundacja.edu.pl)

Recenzja naukowa: Maria Wójcicka

Opracowanie redakcyjne: Marta Sachajko

ISBN: 83-917004-4-5  
Nakład: 400 egz.

# Spis treści

|   |   |
|---|---|
| Słowo wstępne .....   | 5 |
| List od uczestników konferencji do środowiska akademickiego ..... | 7 |
| Tekst <i>Etosu akademickiego</i> .....                            | 9 |

## Część I

### Etos akademicki

|  |    |
|--|----|
| <i>Barbara Minkiewicz</i><br>Od kodeksu do etosu – z prac seminarium pt. <i>Dobre obyczaje w nauczaniu</i> ... | 21 |
| <i>Kazimierz Sosenko</i><br>Etos akademicki w świetle procesu bolońskiego .....                                | 30 |
| <i>Adam Węgrzecki</i><br>Sylwetka aksjologiczna nauczyciela akademickiego .....                                | 34 |
| <i>Michał Śmierciak</i><br>Sylwetka aksjologiczna studenta .....   | 39 |
| <i>Anna Gryglaszewska, Maria Węgrzecka</i><br>Rzetelność w kształceniu akademickim .....                       | 42 |
| <i>Ewa Augustyniak</i><br>Etos akademicki a kultura wyższej uczelni .....                                      | 47 |

## Część II

### Kogo kształcimy? Postawy absolwentów studiów ekonomicznych

|  |    |
|--|----|
| <i>Ewa Chmielecka</i><br>Informacja, wiedza, mądrość – co społeczeństwo wiedzy cenić powinno? .....      | 55 |
| <i>Andrzej Gryglewicz</i><br>Co powinniśmy wiedzieć, jeżeli chcemy kształtować i zmieniać postawy? ..... | 66 |
| <i>Roman Niestrój</i><br>Etyczne ograniczenia strategii marketingowych – aspekt dydaktyczny .....        | 75 |

*Anna Chmielak*

Kształtowanie kreatywnych postaw studentów i absolwentów ..... 81

*Małgorzata Adamska-Chudzińska*

Odpowiedzialność i rzetelność w akademickim nauczaniu ekonomistów  
– obszary pożądanych zmian ..... 85

### Część III

#### Dobre i złe obyczaje w kształceniu akademickim

*Janina Józwiak*

Kodeksy i rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad ..... 93

*Janina Filek*

Dobre obyczaje w kształceniu akademickim  
z perspektywy autonomii uczelni ..... 100

*Zbigniew Rykiel*

Kto, kogo i jak ma kształcić w polskich uczelniach? ..... 106

*Iwona Kozłowska, Janina Minkiewicz-Najtkowska*

Dylematy odpowiedzialności nauczyciela akademickiego ..... 114

*Krzysztof Leja*

Kilka refleksji o obyczajach w kształceniu akademickim ..... 123

*Barbara Pogonowska*

Naruszanie obyczajów w kształceniu akademickim – kryteria studentów ..... 129

*Marek Lisiński*

Uczelnia jako instytucja i jej wpływ  
na kreowanie wzorców dobrych obyczajów w kształceniu ..... 132

*Iwona Maciejowska*

Własny przykład najlepszą metodą ..... 138

### Część IV

#### Dyskusja panelowa

Po co ekonomiiście filozofia? ..... 147

*(Aldona Pobojevska, Włodzimierz Kaczocho, Elżbieta Wawro,*

*Aleksander Sulejewicz, Jacek Hołówka)*




# Słowo wstępne

W ostatnich kilku latach powszechne stały się apele polskiego środowiska akademickiego o poszanowanie etosu akademickiego, o powrót do dobrych obyczajów w kształceniu i badaniach. Dostrzeżono, że wartości akademickie zostały zagrożone – w przeszłości przez wpływy ideologiczne, współcześnie zaś – przez nadmierną komercjalizację edukacji wyższej. Wystarczy przypomnieć znane uchwały Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego, którym towarzyszyła charakterystyka wartości akademickich i apel o ich przestrzeganie. Podobne deklaracje składały także senaty innych uczelni. Na wielu z nich wznowily lub rozpoczęły prace komisje ds. etyki akademickiej.

W roku akademickim 2003/2004 w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie toczyły się prace nad przygotowaniem *Zasad dobrych obyczajów akademickich*. Poświęcone im było m.in. ogólnopolskie seminarium, podczas którego dyskutowano nad treścią *Zasad* oraz metodą ich tworzenia i rozpowszechniania. Inicjatywa SGH zyskała poparcie prorektorów ds. nauczania akademii ekonomicznych, którzy uznali, że takie zasady mogą znaleźć zastosowanie także w ich szkołach i włączyli przedstawicieli swych uczelni (zwłaszcza pracowników katedr nauk humanistycznych) w prace seminarium. Wyniki tych prac w postaci tekstu *Etosu akademickiego* zostały przedstawione na konferencji krakowskiej. Zaakceptowaną przez uczestników konferencji wersję *Etosu* zamieszczamy w niniejszym tomie wraz z apelem skierowanym do uczelni oraz instytucji zarządzających polskim szkolnictwem wyższym o włączenie się w ruch rozpowszechniania i pielęgnowania wartości akademickich.

Celami kształcenia akademickiego są przekaz wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie postaw przyszłych elit społecznych i profesjonalnych. Pytanie, czy uczelnie dobrze wywiązują się z tego ostatniego zadania, stało się jednym z wiodących zagadnień konferencji. Zastanawiano się nad tym, w jaki sposób kształtujemy postawy młodego pokolenia ekonomistów i menedżerów? Czy środowisko akademickie tworzy dla nich właściwe wzorce? Dlaczego wartości zapisane w dokumentach uczelni, takich jak np. misje czy regulaminy, nie mają faktycznego wpływu na działania studentów i ich nauczycieli? Jakie dobre i złe obyczaje w kształceniu akademickim mają największy udział w kształtowaniu postaw absolwentów? Co uczynić, aby podtrzymywać i kształtować postawy właściwe? Nie twierdzą, że udało nam się znaleźć na wszystkie te pytania właściwe odpowiedzi. Jednakże dyskusja nad nimi, a także nad samym etosem, wnosi w nasze środowisko rzecz bezcenną – przypomnienie o fundamentach akademickości, o istocie kształcenia wyższego i służbie społecznej szkół wyższych.


Prace nad ustaleniem kanonu dobrych obyczajów w kształceniu akademickim nie zostały jeszcze zakończone. Będą one kontynuowane w roku akademickim 2004/2005, w trakcie kolej-



## **Słowo wstępne**

nego ogólnopolskiego seminarium, które odbędzie się w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Tym razem skoncentrujemy się na problemie, w jaki sposób z *Etosu* uczynić instrument tworzenia dobrej kultury instytucjonalnej uczelni; jak go przekuć na zbiory zasad i procedur działania jej władz i pracowników oraz jak sprawić, aby jego ochrona i podtrzymywanie stało się codzienną praktyką.

*Kazimierz Kloc*



Kraków, 20 maja 2004 r.

**Rektorzy i Senaty  
Akademii Ekonomicznej w Katowicach  
Akademii Ekonomicznej w Krakowie  
Akademii Ekonomicznej w Poznaniu  
Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu  
Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie**

Przedstawiciele społeczności akademickiej uczelni ekonomicznych oraz kierunków ekonomicznych uniwersytetów zebrani na konferencji *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, obradującej w Akademii Ekonomicznej w Krakowie w dniach 20-21 maja br., zwracają się do Rektorów i Senatów z apelem o przyjęcie dokumentu pt. *Etos akademicki*, stanowiącego załącznik do niniejszego listu.

Uczestnicy konferencji są głęboko przekonani o potrzebie obrony zapisanych w dokumencie wartości akademickich w trosce o rozwój polskiej nauki i edukacji oraz pomyslną przyszłość naszego kraju.

*Z wyrazami szacunku*

Kazimierz Kloc  
Przewodniczący  
Komitetu Programowego Konferencji

# Etos akademicki

## Wartości i zasady postępowania przyjęte w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

(projekt)<sup>1</sup>

Motto:

*Quid leges sine moribus vanae proficiunt?*

### Wprowadzenie

Szkola Główna Handlowa w Warszawie podjęła trud spisania *Etosu akademickiego* – zbioru wartości i zasad, które kierują życiem jej akademickiej wspólnoty oraz stanowią wytyczne działania dla władz Uczelni. Potrzeba opracowania ETOSU wynika ze świadomości istnienia zagrożeń dla poszanowania tych wartości oraz z przekonania, że należy się temu przeciwstawić.

Zagrożenie dla etosu akademickiego nie jest wyłącznie wewnętrzną sprawą uczelni. Ma ono szersze ujemne skutki społeczne – odbija się negatywnie na dobru całego społeczeństwa i postępie nauk. Wynikiem naruszania etosu jest niedoskonałe kształcenie, które powoduje, że młodzież wyposażana jest w ułomną wiedzę i niewystarczające umiejętności oraz zachęcana do postaw niesprzyjających prawidłowemu rozwojowi osobowemu i społecznemu. Wynikiem naruszania etosu jest także powstawanie prac naukowych o niewielkiej wartości poznawczej.

Zagrożenia dla etosu akademickiego wynikają przede wszystkim z malejącej roli wartości w życiu akademickim i społecznym, a także coraz powszechniejszego braku troski o dobro wspólne – wyparcia jej przez interesy partykularne; przenoszenia do życia uczelni złych wzorców z otoczenia społecznego; komercjalizacji kształcenia – widocznej zarówno w działaniach szkół wyższych, jak i zachowaniach ich pracowników; braku potępienia dla łamania norm etycznych – tak w życiu publicznym, jak w społecznościach akademickich. Zagrożenie płynie także z samej natury edukacji ekonomicznej. Przeważają w niej bowiem wartości instrumentalne nad autotelicznymi – intelektualnymi i moralnymi.

Erozja etosu akademickiego jest zjawiskiem złym. Społeczność akademicka i władze Szkoły wyrażają przekonanie, że wartości akademickich należy bronić, ponieważ ich obrona przystoi temu środowisku. Czynić tak należy także w trosce o rozwój badań naukowych i edukacji wyższej, o postawy elit społecznych kształconych w naszych uczelniach, o pomyślną przyszłość naszego kraju.

<sup>1</sup> Projekt *Etosu* został opracowany przez zespół w składzie: prof. dr hab. Kazimierz Kloc – prorektor SGH ds. dydaktyki i studentów, dr hab. Ewa Chmielecka – SGH, dr Barbara Minkiewicz – Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH, Michał Śmierciak – przewodniczący Samorządu Studentów SGH.



## Fundamentalne wartości akademickie – etos prawdy

Fundamentalną wartością akademicką jest prawda. Wartość ta przenika wszystkie trzy podstawowe sfery aktywności uczelni: badania naukowe, kształcenie i służbę społeczną. Etos prawdy wspomagany jest przez inne wartości, właściwe nie tylko życiu akademickiemu – przede wszystkim rzetelność i odpowiedzialność.

Wspólną akademicką obowiązuje rzetelne i odpowiedzialne dociekanie prawdy w badaniach naukowych. Prawda powinna im przyświecać jako podstawowy, realizowany bezinteresownie cel<sup>2</sup>.

Wspólną akademicką obowiązuje rzetelne i odpowiedzialne głoszenie prawdy w nauczaniu. Kształcenie wyższe ma na celu ukształtowanie człowieka światłego, użytecznego, zaangażowanego i odpowiedzialnego. Słuchacz wyższej uczelni ekonomicznej powinien zostać wyposażony w wiedzę z dyscyplin stanowiących kanon jego wykształcenia oraz stosowne umiejętności praktyczne. Powinien także otrzymać wiedzę o wartościach – być na nie wrażliwym. Powinien, dzięki wiedzy i umiejętnościom, umieć i chcieć być użyteczny.

Wspólną akademicką obowiązuje rzetelne i odpowiedzialne wykorzystywanie prawdy dla pożytku społecznego. Do zadań z tym związanych należy upowszechnianie wartości i tworzenie wzorów kulturowych właściwych dla etosu prawdy – jej bezinteresowne poszukiwanie i głoszenie, a także odpowiedzialność za rozpoznawanie potrzeb, zagrożeń i wyzwań współczesności oraz zaangażowanie i rzetelność w poszukiwaniu sposobów zaspokojenia tych potrzeb, eliminacji (lub zapobiegania) zagrożeń, w poszukiwaniu odpowiedzi na pojawiające się wyzwania.

Aby fundamentalne wartości akademickie – prawda, rzetelność i odpowiedzialność – mogły być wprowadzane w czyn należy dbać o to, aby uczelnia – instytucja oraz jej wspólnota akademicka, kultywowały dobra i przestrzegały zasad postępowania, które sprzyjają ich realizacji.

Do zasad obowiązujących pracowników i studentów – członków wspólnoty akademickiej należy zaangażowanie w realizację wartości i dóbr składających się na etos akademicki.

Do zasad obowiązujących instytucję akademicką należy stwarzanie członkom wspólnoty warunków sprzyjających realizacji etosu. Te warunki to takie funkcjonowanie instytucji, które sprzyja dobrej pracy naukowej i dydaktycznej oraz troska jej władz o to, aby etos zachował niezłomność i żywotność. To także zdecydowana reakcja na przypadki jego łamania, wymagająca odwagi przeciwstawiania się takim zachowaniom i wytrwałości w obronie pryncypiów poznawczych i edukacyjnych.

Odwaga i wytrwałość we wprowadzaniu w czyn etosu prawdy jest właściwą postawą i wyznacznikiem akademickości wspólnoty i uczelni.

## Relacje wspólnota akademicka – instytucja akademicka

Pomiędzy działaniami wspólnoty akademickiej i instytucji akademickiej na rzecz etosu istnieje ścisła zależność. Wspólnota jest słaba, jeśli w realizacji wartości nie wspiera jej instytucja. Instytucja bez wspólnoty realizującej etos jest pusta.

<sup>2</sup> Ponieważ Komitet Etyki w Nauce przy Polskiej Akademii Nauk wydał *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych* [Komitet Etyki w Nauce PAN, Warszawa 1994], które Szkoła Główna Handlowa w całości akceptuje, w niniejszym dokumencie nie będą rozwijane szczegółowo zasady związane z prowadzeniem badań naukowych.

Do podstawowych dóbr akademickich zaliczamy swobody akademickie. Składają się na nie wolność badań naukowych i wolność nauczania oraz instytucjonalna autonomia uczelni. Granice tych swobód wyznaczają wartości etosu akademickiego.

Wzajemne zobowiązania wspólnoty akademickiej i uczelni pozwalające na realizację swobód, to:

- wykorzystywanie przez członków wspólnoty swobód w celu dociekania i głoszenia prawdy;
- zapewnianie członkom wspólnoty przez instytucję akademicką wolności badań i wolności głoszenia poglądów bez obawy o utratę pracy czy posiadanych przywilejów.

Wśród postaw sprzyjających realizacji wolności badań i nauczania wymienić należy: tolerancję – rozumianą jako otwartość na poglądy inne niż własne oraz krytycyzm – rozumiany jako żądanie uzasadniania twierdzeń metodami naukowymi.

Wzajemne zobowiązania wspólnoty akademickiej i władz instytucji akademickiej, pozwalające na dobre spożytkowanie autonomii akademickiej, to:

- dbałość wszystkich członków wspólnoty akademickiej o uczelnię jako dobro wspólne, w tym o jej dobre imię, utożsamianie się z uczelnią, odpowiedzialność za jej pomyślność, lojalność wobec niej, powstrzymywanie się od działania na jej szkodę, poszanowanie wewnętrznych reguł jej działania, odważne pytanie o zasadność przyjętych w uczelni rozwiązań. To także unikanie realizacji interesów partykularnych i grupowych kosztem dobra wspólnego;
- dbałość władz uczelni o dobro indywidualne członków wspólnoty – stwarzanie możliwości ich rozwoju indywidualnego: zawodowego i osobowego. Troska władz o uczelnię jako dobro wspólne i o etos wspólnoty – jego ochrona i podtrzymywanie.

Inne dobra akademickie wynikające z etosu prawdy oraz rzetelności i odpowiedzialności, to dobra (sumienna) praca oraz służebność (użyteczność) publiczna jej rezultatów.

Wzajemne zobowiązania wspólnoty akademickiej i władz uczelni, pozwalające na dobrą pracę, to:

- sumienność w wypełnianiu obowiązków przez członków wspólnoty, a zwłaszcza podejmowanie się obowiązków możliwych do rzetelnego wykonania (ze względu na kompetencje nauczyciela akademickiego i potrzebę poświęcenia im odpowiednio długiego czasu);
- troska władz uczelni o warunki dobrej pracy (badawczej, nauczycielskiej, organizacyjnej); dbałość o zapewnianie godnego i sprawiedliwego wynagrodzenia za pracę.

Wzajemne zobowiązania wspólnoty akademickiej i władz uczelni, pozwalające na dobre wypełnianie postulatów służebności społecznej, to:

- podejmowanie przez uczonych badań o doniosłym znaczeniu naukowym i społecznym, odpowiadanie na potrzeby, wyzwania i zagrożenia swoich czasów; zabieranie głosu i podejmowanie działań w ważnych sprawach społecznych. Uczelnia nie jest miejscem agitacji i manifestowania poglądów politycznych, powinna jednak być miejscem publicznej debaty w sprawach, w których wiedza i autorytet uczonych będą wykorzystane dla dobra publicznego;
- wspieranie przez władze uczelni tej aktywności wspólnoty, tworzenie sprzyjających warunków do debaty.

Szczególną częścią wspólnoty akademickiej jest społeczność studencka. Jej przedstawiciele w swoim postępowaniu również powinni kierować się podstawowymi zasadami etosu akademickiego.

Zobowiązania społeczności studenckiej w stosunku do instytucji akademickiej, to:

- dbanie o dobre imię uczelni, kształtowanie swoją postawą dobrego jej wizerunku, wydawanie uczciwych osądów dotyczących uczelni;
- podporządkowanie się zasadom funkcjonowania (np. regulacjom wewnętrznym), zwyczajom oraz tradycjom uczelni;
- przedstawianie na forum uczelni istotnych społecznie spraw i problemów, inspirowanie wspólnoty akademickiej do refleksji nad wartościami;
- pozostawanie w łączności z uczelnią, także po jej ukończeniu, poświadczanie wartości odebranej edukacji pracą zawodową i działalnością publiczną.

## Relacje mistrz – uczeń

Wartości akademickie, o których mowa we wprowadzeniu do *Etosu akademickiego*, pojawiają się także w relacji pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem. Do prawdy, rzetelności i odpowiedzialności dołącza tu sprawiedliwość i życzliwość. Budują one właściwą więź osobową pomiędzy nauczającym i nauczonym, tradycyjnie nazywaną relacją mistrz – uczeń. Pozwalają na wypełnienie dwóch ról, jakie pełni uczonec: nauczyciela, który przekazuje wiedzę i rozwija umiejętności oraz wychowawcy, kształtującego postawy, tj. dyspozycje do działań kierowanych wartościami.

### **Mistrz-nauczyciel**

Zobowiązania mistrza (nauczyciela), które pozwalają mu na wypełnianie tego zadania sprowadzają się do trzech kwestii: bycia kompetentnym i życzliwym przewodnikiem, bezstronnym interpretatorem i sprawiedliwie oceniającym.

Wśród zasad sprzyjających realizacji postulatu bycia kompetentnym przewodnikiem wymienić należy:

- przekazywanie wiedzy w sposób rzetelny, odpowiedzialny, uczciwie i z należytą starannością, tj. wypowiedanie się tylko w obszarze swoich kompetencji zawodowych, przygotowywanie się do zajęć z wykorzystaniem właściwej (najnowszej i najbardziej znaczącej) literatury i osiągnięć naukowych, dbanie o jakość prowadzonych zajęć (poddawanie ich ocenie i doskonalenie warsztatu dydaktycznego), przyznawanie się do popełnianych błędów, uznawanie nietrafności własnych pomysłów, ujęć, sformułowań;
- życzliwe inspirowanie studentów: rozbudzanie ich skłonności do samodzielnego rozwoju i sprzyjanie ich dociekliwości naukowej, rozwijanie samodzielności myślenia i krytycyzmu (m.in. poprzez dzielenie się z nimi swoimi odkryciami i wątpliwościami); dbałość o to, aby doskonalili swój warsztat poznawczy i środki przekazu wiedzy;
- respektowanie godności, podmiotowości i autonomii studentów, szanowanie ich prawa do swobodnego wyrażania opinii na tematy naukowe i w innych ważnych kwestiach, z jednoczesnym zachęcaniem (wymaganiem) do rzetelnej argumentacji;
- indywidualne traktowanie studentów – otaczanie opieką wybitnie zdolnych, przyszłych adeptów nauki – swoich następców. Potrzebującym dialogu naukowego i dojrzałego doradztwa – życzliwe oferowanie swojego odpowiednio wymierzonego czasu.

Wśród zasad, które sprzyjają realizacji postulatu bycia bezstronnym interpretatorem wymienić należy:

- rzetelne przedstawianie innych stanowisk, koncepcji i twierdzeń naukowych i informowanie o prezentowanym, osobistym punkcie widzenia, o swoich wątpliwościach;
- bycie wolnym od uprzedzeń i wpływu różnych poglądów (zdań), które ujawniają się w czasie sporów;
- formułowanie opinii o cudzym dorobku bezstronnie i konkretnie, ukazywanie jego mocnych i słabych stron.

Do zasad sprzyjających realizacji postulatu bycia sprawiedliwie oceniającym należą:

- precyzyjne definiowanie celów i zadań i konsekwentne rozliczanie z ich wykonania;
- stosowanie jasnych, jednoznacznych i takich samych kryteriów ocen dla wszystkich studentów;
- ocenianie tylko na podstawie osiągnięć;
- jawne odnoszenie się do treści i formy wypowiedzi studentów (ustnych i pisemnych).

Zobowiązania studenta wobec mistrza–nauczyciela wypływają z trzech wartości: rzetelności, sumienności oraz uczciwości.

Wśród zasad sprzyjających realizacji postulatu bycia rzetelnym wymienić należy:

- solidne i dogłębne studiowanie wybranej dziedziny wiedzy oraz stałe jej aktualizowanie;
- wybieranie zajęć zgodnie z zainteresowaniami i własną ścieżką studiów;
- dociekliwość w zdobywaniu wiedzy, aktywne uczestniczenie w zajęciach, zadawanie pytań oraz odpowiadanie na pytania, rozpatrywanie zagadnień z różnych punktów widzenia, sygnalizowanie wykładowcy swoich postulatów co do formy lub przebiegu zajęć;
- reagowanie na pojawiające się nieuczciwości i niegodne zachowania.

Wśród zasad sprzyjających realizacji postulatu bycia sumiennym wymienić należy:

- systematyczne uczestniczenie w zajęciach oraz przygotowywanie się do nich;
- wywiązywanie się z przyjętych na siebie zobowiązań;
- respektowanie terminów rozpoczęcia zajęć, oddawania prac.

Wśród zasad sprzyjających realizacji postulatu bycia uczciwym wymienić należy:

- samodzielne przygotowywanie wszystkich projektów, pisanie kolokwii, prac kontrolnych oraz egzaminów;
- usprawiedliwianie nieobecności zgodnie z rzeczywistością;
- przyznawanie się do błędów;
- zgłaszanie do właściwych instancji wszelkich nieprawidłowości na polu nauczania.

### **Mistrz–wychowawca**

Mistrz–wychowawca może kształtować postawy studenta poprzez dawanie dobrego przykładu, zachętę do refleksji nad wartościami wykraczającymi poza kanon wiedzy związany z profilem studiów i bezinteresownego angażowania się w działania użyteczne społecznie. We właściwej realizacji tej roli pomagają:

- kultywowanie uczciwych i życzliwych relacji pomiędzy członkami wspólnoty akademickiej (dawanie dobrego przykładu);

- zabieranie głosu i podejmowanie działań w sprawach społecznie ważnych (co uczy zaangażowania);
- otwartość na różnorodne kontakty, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe (co uczy otwartości na inne kultury i tolerancji);
- podmiotowe i życzliwe traktowanie studentów, umożliwianie im wyrażania opinii i branie ich pod uwagę przy podejmowanych działaniach (co uczy odpowiedzialności i zaangażowania);
- kształtowanie poczucia służebności społecznej (myślenia w kategoriach odpowiedzialności społecznej i globalnej);
- wierność etosowi akademickiemu, reagowanie na odstępstwa od niego i od innych zasad etycznych i obyczajowych;
- dbanie o dobra osobiste i społeczne, o prawa autorskie, czerpanie z cudzego dorobku w sposób odpowiedzialny, tj. z zachowaniem wszystkich przewidzianych reguł.

Postawami studenckimi, które sprzyjają powstaniu dobrej relacji mistrz–uczeń są:

- poszanowanie wykładowców i zachowywanie się w sposób wzbudzający ich szacunek,
- formułowanie uczciwej i sprawiedliwej opinii o wykładowcach,
- szanowanie sprawiedliwej oceny wystawionej przez wykładowcę,
- otwartość na wiedzę, umiejętności oraz wartości przekazywane przez wykładowcę,
- tworzenie uczciwych i życzliwych relacji wśród członków społeczności studenckiej.

## Dodatek

# Erozja etosu akademickiego

Etos akademicki to zbiór wartości przyjętych i wprowadzanych w czyn przez środowisko akademickie. Głęboko wierzymy, iż wymienione w niniejszym dokumencie wartości, dobra i zasady są obecne i kierują postępowaniem społeczności Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Nie sposób jednak nie zauważyć, iż są one zagrożone i etos akademicki ulega erozji.

Poniżej pragniemy przedstawić listę najpoważniejszych zagrożeń dla etosu, jakie pojawiły się w ostatniej dekadzie w polskim szkolnictwie wyższym. Lista ta ma stanowić „tło negatywne” dla pozytywnych wartości spisanych w *Etosie akademickim* oraz ostrzeżenie przed dalszą ich erozją.

Destrukcja etosu akademickiego ma swoje przyczyny. Należy do nich na pierwszym miejscu „urynkowanie” edukacji oraz – w efekcie – masowość i komercjalizacja kształcenia, widoczne zarówno w działalności szkół wyższych, jak też w zachowaniach zatrudnionej w nich kadry.

Kryzys postaw społecznych i przykłady nadużyć, identyfikowane do niedawna głównie w otoczeniu szkół, a w nich tylko incydentalnie, stały się w ostatnich latach uczelnianą rzeczywistością. Przyzwolenie na łamanie norm etycznych, nadrzędność (prymat) wartości instrumentalnych nad intelektualnymi i moralnymi, brak troski o dobro wspólne oraz poczucia odpowiedzialności za własną pracę, anonimowość i bezosobowość relacji członków wspólnoty, to tylko niektóre przejawy malejącego znaczenia fundamentalnych wartości w życiu akademickim.

Lista niewłaściwych zachowań i zjawisk jest długa. Występują one w różnej skali i z odmiennym nasileniem w poszczególnych uczelniach, jednak psują opinię całemu środowisku. Wskazują na nieznaną etosu, niezrozumienie misji uczelni i na braki w rozwiązaniach legislacyjnych.

Poniższa lista zawiera przykłady łamania etosu, ujawnione na skutek działalności instytucji nadzorujących szkolnictwo wyższe, jednak od dłuższego czasu zauważane przez członków społeczności akademickiej. Lista nie wyczerpuje wszystkich przypadków naruszania wartości i norm, ilustruje zaledwie fragment „ciemnej strony” życia akademickiego.

Składają się na nią następujące fakty z życia uczelni:

### **W postępowaniu instytucji akademickich:**

- Działania pozorne związane z uzyskaniem akredytacji, a przede wszystkim markowanie wypełniania standardów programowych i kadrowych. Przekazywanie nierzetelnych informacji o uczelniach w sprawozdaniach dla władz. (*Przypadek 1. Często zapowiedź oceny i wizytacji PKA wywołuje reakcję uczelni w postaci samorzutnego zaprzestania naboru i zamknięcia kierunku.*);
- Nabór – przede wszystkim z powodów finansowych – kandydatów nienadających się na studia, czego skutkiem jest obniżenie poziomu wykształcenia absolwentów;
- Nadmierna, w stosunku do posiadanych możliwości kadrowych i lokalowych, rekrutacja na odpłatne formy studiów, a w efekcie pogorszenie warunków kształcenia i przeciążenie obowiązkami dydaktycznymi dużej części nauczycieli akademickich;
- Brak limitów przyjęć – z powodów finansowych – na najbardziej popularne kierunki studiów. (*Przypadek 2. W pewnej uczelni programy studiów zaocznych zbliżone były tematycznie do programów studiów dziennych, jednak liczba przedmiotów była o połowę mniejsza, czas ich realizacji zmniejszono zaś nawet o 65–70%. Na pierwszym*

- roku studiów można było zaobserwować brak ćwiczeń z przedmiotów obowiązkowych i prowadzenie zajęć w kilkuset osobowych grupach.)
- Tworzenie – głównie z powodów finansowych – nielegalnych filii uczelni, wydziałów i oddziałów zamiejscowych oraz punktów konsultacyjnych. Prowadzenie studiów – przez jednostki między- i pozawydziałowe, które w świetle postanowień statutu uczelni nie miały uprawnień w tym zakresie. Prowadzenie kształcenia w formach nielegalnych (Przypadek 3. W czternastu na dwadzieścia pięć kontrolowanych państwowych uczelni prowadzone były „nielegalne filie”; na 4500 studentów jednej ze szkół niepaństwowych aż 3500 (tj. 78% ogółu studentów tej uczelni) uczęszczało na zajęcia w sześciu jednostkach zamiejscowych, które nie posiadały zezwolenia MENiS.);
  - Przekraczanie dopuszczalnych (dla pracodawcy) norm obciążenia nauczyciela akademickiego prowadzeniem zajęć w godzinach pozawymiarowych (Przypadek 4. 36-krotne przekroczenie pensum!);
  - Tworzenie kierunków, mimo braku kadr. Powierzenie zajęć wykładowych nauczycielom akademickim niemającym odpowiednich kwalifikacji (Przypadek 5. W jednej z niepaństwowych uczelni na kierunku administracja zatrudniony był tylko jeden specjalista z tej dziedziny, pozostali to specjaliści z zakresu wojskowości, ekonomii, germanistyki i kulturoznawstwa.);
  - Zatrudnianie na stanowiskach profesorskich osób nieposiadających stopni naukowych (Przypadek 6. W jednej z uczelni stwierdzono, że tylko dla jednego nauczyciela akademickiego w wieku emerytalnym praca w uczelni jest podstawowym zatrudnieniem, natomiast wykładowcy przyjmujący egzaminy i zaliczenia, to w większości osoby, posiadające tytuły zawodowe magistrów, a czasem też inżynierów i licencjatów.);
  - Niedostateczna baza lokalowa (Przypadek 7. W jednej z uczelni prywatnych na jedno miejsce w czytelni przypadały 542 osoby; wykłady dla grupy 57 osób odbywały się w sali o 20 miejscach);
  - Dysproporcje zadań oraz rozwoju ilościowego i jakościowego kadry (Przypadek 8. Na jednym z wydziałów uczelni państwowej zaobserwowano wzrost liczby studentów o 130%, nauczycieli akademickich zaś – o ok. 5%). Wadliwa struktura przyjęć i kształcenia (Przypadek 9. W jednej z uczelni niepaństwowych studenci studiów dziennych stanowili tylko 4% ogółu studiujących.);
  - Niski, nieakademicki poziom nauczania (Przypadek 10. Poziom nauczania był np. podstawą formułowania wniosku o treści: „[...] to nie jest szkoła wyższa [...], w trybie natychmiastowym powinna ulec przekształceniu w technikum lub najwyżej w szkołę pomaturalną”.);
  - Porozumienia uczelni państwowych z podmiotami i uczelniami niepaństwowymi – odpłatne przekazywanie ustawowych kompetencji: a w zamian za nie udział w przychodach z opłat, dodatkowe zatrudnienie dla kadry, większa dotacja budżetowa;
  - Nieprzestrzeganie zasad ustalania opłat za studia – ich dowolność, oderwanie od kosztów, uzależnianie od renomy uczelni, popularności kierunków, bazy demograficznej (Przypadek 11. Wzrost kosztów o 44%, a opłat za studia – o 100%.);
  - Przekraczanie ustalonych limitów przyjęć na I rok i ustalanie na tym roku – z założenia selekcyjnym – wyższego czesnego (Przypadek 12. W jednej z uczelni na studia

dziennie przyjęto 3199 osób, a I rok zaliczyło tylko 29%, na zaoczne – 1430, a zaliczyło tylko 17%).

#### **W postępowaniu społeczności akademickich:**

- Wieloletowość i będące jej następstwem przeciążenie pracą, pociągające za sobą niesolidne wykonywanie obowiązków: opuszczanie seminariów, łączenie grup, skracanie zajęć itp. (*Przypadek 13. 65% kadry jednej z uczelni państwowych pracowało – dodatkowo – na co najmniej jednym pełnym etacie w niepaństwowych szkołach wyższych.*);
- Partykularyzm jednostkowy i grupowy w planowaniu programów i planów zajęć; jego skutkiem jest wadliwa struktura organizacyjna uczelni i nauczania dostosowana do potrzeb wykładowców, a nie do potrzeb studentów;
- Błażość podejmowanych tematów badawczych;
- Kumoterskie i powierzchowne oceny oraz recenzje prac naukowych; obniżanie jakości prac na stopnie naukowe;
- Plagiaty i autoplagiaty;
- Nepotyzm w polityce kadrowej;
- Brak kultury, przestrzegania zasad dobrej współpracy z relacjach z kolegami.

#### **W relacjach mistrz – uczeń:**

- Rozchwianie relacji między nauczającymi i nauczonymi, anonimowość i bezosobowość tej relacji, niszcząca warunki powstania właściwej więzi osobowej;
- Znaczne pogorszenie warunków i jakości kształcenia wynikające z umasowienia edukacji wyższej i niedostatku czasu nauczycieli;
- Brak kultury nauczycieli w relacjach ze studentami;
- Nadużywanie pozycji nauczyciela i osobistych więzi ze studentami, prowadzące do zawyżania, bądź zaniżania ocen;
- Wygórowane wymagania i niesprawiedliwe ocenianie; brak opieki nad najzdolniejszymi;
- Wykorzystywanie pozycji nauczyciela do otrzymywania od studentów nienależnych korzyści;
- Nieposzanowanie przez studenta oceny wystawionej przez wykładowcę oraz wymuszanie na nim jej zmiany;
- Plagiaty wśród studentów oraz ściąganie i odpisywanie na egzaminach; handel pracami dyplomowymi i zaliczeniowymi. Zdarza się, że osoby sprzedające rekrutują się z kadry akademickiej, a te same prace sprzedawane są kilkakrotnie;
- Brak dostatecznej opieki i nadzoru w fazie realizacji prac dyplomowych i magisterskich (*Przypadek 14. W jednej z państwowych uczelni promotorami 2374 prac było 16 profesorów; jeden z nich promował 308 prac w ciągu roku.*).



Część I



# Etos akademicki

# Od kodeksu do etosu – z prac seminarium *Dobre obyczaje w nauczaniu*<sup>1</sup>

Prace nad przygotowaniem projektu *Etosu akademickiego* toczyły się w Szkole Głównej Handlowej od października 2003 roku w ramach ogólnopolskiego seminarium *Dobre obyczaje w nauczaniu*. Inicjatywa SGH – stworzenia kodeksu etycznego dla Uczelni – zainteresowała władze pozostałych akademii ekonomicznych i zyskała ich poparcie, czego efektem był udział przedstawicieli tych uczelni w pracach seminarium. Zaproszenie do dyskusji nad *dobrymi obyczajami* reprezentantów innych uczelni wynikało z przekonania o powszechności problemu podtrzymania, czy wręcz podniesienia kultury akademickiej w sferze badań i nauczania oraz – później – upowszechnienia wypracowanych wspólnie rozwiązań. Spisanie i opublikowanie *dobrych obyczajów*, które chcą kultywować uczelnie, może być początkiem refleksji nad zagrożeniami kultury instytucjonalnej szkoły, etosu jej pracowników i studentów. Będzie przypominało o wartościach akademickich, które – nawet jeśli nie zostały zapomniane – to ciągle są poważnie naruszane<sup>2</sup>.

## Krok pierwszy Dobre obyczaje w nauczaniu

Pierwsze spotkanie, poświęcone dobrym obyczajom w nauczaniu odbyło się 6 listopada ubiegłego roku. Jego bezpośrednim celem była dyskusja nad wstępnymi założeniami przygotowywanego kodeksu etycznego. Wystąpienia referentów dotyczyły następujących kwestii:

1. przydatności (znaczenia) zasad dobrych obyczajów dla życia uczelni,
2. aksjologicznego i pedagogicznego tła zagadnienia dobrych obyczajów<sup>3</sup>,
3. sprecyzowania istoty dobrych obyczajów w nauczaniu<sup>4</sup>.

**Jakie więc znaczenie dla życia uczelni ma kodeks etyczny?** Po pierwsze, upowszechnia wartości akademickie; po drugie – pomaga w zrozumieniu, że zarówno dla instytucji, jak i wspól-

<sup>1</sup> Przy opracowaniu tekstu wykorzystano sprawozdania z seminariów przygotowane przez dr hab. E. Chmielecką.

<sup>2</sup> Stanie się tak głównie w efekcie umasowienia i komercjalizacji szkolnictwa wyższego. Do dyskusji nad przyczynami i celowością przygotowywania *Etosu akademickiego* powracano na wszystkich spotkaniach. Zastanawiano się m.in., czy pisanie kodeksu jest czymś naturalnym (wynika z ewolucji życia akademickiego), czy też jest konsekwencją naruszenia zasad (i prawa do) dobrej pracy (i płacy).

<sup>3</sup> Profesor K. Kloc mówił o znaczeniu kodeksu etycznego w życiu uczelni, prof. A. Węgrzecki – o roli wartości w działalności dydaktycznej nauczyciela akademickiego, a dr hab. E. Chmielecka – o roli uczelni w kształtowaniu postaw przyszłych ekonomistów.

<sup>4</sup> O newralgicznych aksjologicznie obszarach współdziałania nauczyciela ze studentami mówiła dr M. Węgrzecka, projekt dokumentu *Kodeks dobrych obyczajów w nauczaniu w SGH* przedstawiła dr B. Minkiewicz.

noty akademickiej podstawową determinantą działań są wartości, które służąc rozwojowi i rozpowszechnianiu wiedzy, tworzą dobro wspólnoty; po trzecie – podkreśla, że proces nauczania to nie tylko przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, ale też – równie ważne – kształtowanie postaw, po czwarte zaś precyzuje prawa i obowiązki wszystkich członków wspólnoty i – dzięki temu – stanowi punkt odniesienia w sytuacji konfliktu. Może też prowadzić do wzrostu zaangażowania członków społeczności akademickiej w życie szkoły oraz do poprawy etosu nauczycieli akademickich i kultury samej instytucji. Tym bardziej, że skala moralnych nadużyć jest wielka<sup>5</sup>.

Usystematyzowanie wartości i norm, opisanie ich w sposób przejrzysty oraz przełożenie w sposób przekonywujący na konkretne działania jest niezwykle trudne, m.in. z uwagi na wielowątkowość i mnogość interakcji podmiotów – członków wspólnoty akademickiej, ich ról i wynikających z nich zadań. To im podporządkowana została struktura dokumentu, przygotowywane zasady powinny więc zawierać dwie części:

1. poświęconą wzajemnym zobowiązaniom szkoły-instytucji i wspólnoty akademickiej<sup>6</sup>,
2. poświęconą wzajemnym zobowiązaniom mistrza (nauczyciela akademickiego) i ucznia (studenta) na drodze ochrony i realizacji wartości akademickich<sup>7</sup>.

Wskazane wyżej problemy nie zamykają listy trudności, na które natknęli się autorzy pierwszej wersji dokumentu i o których wspominali uczestnicy pierwszego spotkania (i spotkań kolejnych). Inne, równie istotne kwestie, wymagające rozstrzygnięć, to:

- precyzyjne określenie celu takiego „kodeksu” i ram pożądanego działania uczelni, tak aby można było pogodzić akademickość „zasad” i zobowiązania, które z nich wynikają;
- ustalenie hierarchii wartości, a przede wszystkim ich podział na fundamentalne i takie, które stanowią instrumentarium dla ich realizacji (dobra i zasady);
- pokrywanie się zakresów poszczególnych wartości, ich współwystępowanie w wywodzących się z nich normach i pożądanym postawach nauczycieli i studentów;
- ustalenie poziomu szczegółowości zasad, tj. konieczność pogodzenia ich ogólności z zestawem praktycznych wskazówek – reguł postępowania;
- potrzeba wyraźnego rozdzielenia opisowości i normatywności<sup>8</sup>;
- tytuł tego dokumentu (*Kodeks etyki? Etos akademicki? Zasady dobrych obyczajów?*)
- jak zapewnić faktyczny wpływ zasad na życie uczelni już po przyjęciu takiego dokumentu?<sup>9</sup>

<sup>5</sup> Na przykład zaniedbywanie zadań, wykorzystywanie własnej pozycji do osiągnięcia korzyści, bezkarne naruszanie dóbr osobistych, nadmierny liberalizm wobec niewłaściwych postaw.

<sup>6</sup> Obowiązkiem uczelni jako instytucji jest promowanie dobrych wzorców kultury instytucjonalnej oraz tworzenie wspólnoty akademickiej przez jasne określenie dobra wspólnego – wartości i cnót akademickich. Ich poszanowanie jest fundamentem działalności szkoły wyższej. Istnieniu wspólnoty sprzyja m.in. kolegalność, poszanowanie praw i godności jej członków, bez względu na miejsce, jakie we wspólnocie zajmują (z wystąpienia E. Chmieleckiej pt. *Rola uczelni w kształtowaniu postaw przyszłych ekonomistów*).

<sup>7</sup> Nauczyciel akademicki, w swoich rolach – kompetentnego przewodnika, bezstronnego interpretatora, sprawiedliwego oceniającego, dzięki realizowanym wartościom, przyczynia się nie tylko do poszerzenia wiedzy i usprawnienia umiejętności studenta, ale też do rozwoju jego osobowości, m.in. poprzez rozwinięcie i utrwalenie nawyku samokształcenia (A. Węgrzecki – *Rola wartości w działalności dydaktycznej nauczyciela akademickiego*). Wychowawczo oddziałują wszelkie interakcje nauczyciela akademickiego ze studentami, gdyż ujawniają porządek i preferencje wyznawanych przez nauczyciela wartości (z wystąpienia M. Węgrzeckiej – *Newralgiczne aksjologicznie obszary współdziałania nauczyciela ze studentami*).

<sup>8</sup> Na przykład tego, czym uczelnia i jej społeczność jest, a czym być powinna.

<sup>9</sup> Senacka Komisja Etyki Politechniki Warszawskiej rozpoczęła pracę od zainicjowania na stronach internetowych dyskusji nad potrzebą i formą takiego kodeksu.

Być może ten ostatni problem uda się rozwiązać, rozpowszechniając ideę *Etosu*, prowadząc dyskusje na ten temat na różnych forach oraz zbierając opinie społeczności uczelnianych na ten temat. Wobec trudności ze zdefiniowaniem niektórych pojęć postanowiono włączyć w prace seminarium uczonych, którym ta problematyka jest bliska – filozofów, etyków, czy szerzej – aksjologów.

## Krok drugi

### Spotkanie reprezentantów katedr filozofii

Spotkanie (robocze) w tym gronie odbyło się w styczniu br. Dyskutowano m.in. nad wstępnym projektem *Zasad*<sup>10</sup>, tematyką kolejnych spotkań i ewentualnym wsparciem, jakiego mogą udzielić seminarium katedry filozofii akademii ekonomicznych.

## Krok trzeci

### Dobre obyczaje w nauczaniu – lista podstawowych wartości akademickiego kodeksu etycznego

Kolejne seminarium *Dobre obyczaje w nauczaniu* odbyło się miesiąc później. Jego głównym celem było stworzenie listy podstawowych wartości i dóbr akademickiego kodeksu etycznego, występujących *explicite* i *implicite* w dokumentach opisujących i regulujących życie uczelni (takich jak ustawy, misje, statuty) oraz – jeśli to zasadne – w kodeksach etyk zawodowych zbliżonych do akademickich. Ponadto szukano odpowiedzi na pytania, dlaczego słabnie oddziaływanie wartości na postawy środowiska i w jaki sposób można to zmienić.

Analizowane dokumenty uczelniane zawierały niewiele zapisów – wartości i dóbr, które można przenieść do przygotowywanego kodeksu, ale przecież to nie regulaminy i statuty uczelni mają mieć taką wymowę. Wśród wartości powtarzających się najczęściej były m.in.: prawda, rzetelność i odpowiedzialność w jej dociekaniu i głoszeniu, poszanowanie praw człowieka, godność, odpowiedzialność za otoczenie społeczne, tolerancja, życzliwość i opiekuńczość<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Nad strukturą dokumentu, przyjętą w nim hierarchią wartości i ich definicjami, poziomem szczegółowości oraz nad tym, czy wyczerpuje on możliwe relacje członków wspólnoty (np. czy powinny być w nim także uwzględnione stosunki zwierzchnik – podwładny).

<sup>11</sup> Wśród wartości i dóbr, które znaleźć można w dokumentach Akademii Ekonomicznej w Krakowie są takie, o których mówi się wprost (dotyczące bezpośrednio pracy nauczyciela akademickiego): prawda, rzetelność i odpowiedzialność w jej dociekaniu i głoszeniu, życzliwość, sumiennosc, poszanowanie podmiotowości lub godności oraz takie, które im towarzyszą (dobra). Prawie na marginesie pozostają wolność, sprawiedliwość, uczciwość oraz wrażliwość na położenie innych. Wartością w dokumentach Akademii Ekonomicznej w Katowicach jest „wspólnota akademicka” i to z niej wywodzą się inne, pochodne, wartości. Ponadto: poszanowanie praw człowieka, godność, podmiotowość, patriotyzm, demokracja, odpowiedzialność za otoczenie społeczne, jedność nauki i nauczania, rozwój nauki, przekaz wiedzy, dbałość o dobro uczelni. Misją Akademii Ekonomicznej w Poznaniu podkreśla uniwersytecki charakter uczelni, odpowiedzialność za wysoką jakość nauczania i dobre przygotowanie zawodowe absolwentów, służbę praktyce gospodarczej, zapewnienie pracownikom godnych warunków pracy, dbałość o wysoki poziom badań naukowych i rozwój regionu, Polski, Europy. Za tymi zobowiązaniami stoją wartości, które tworzą akademickie dobro wspólne uczelni. W innych dokumentach są odniesienia do kształtowania postaw odpowiedzialności i poszanowania podmiotowości. W ślubowaniu studenci Akademii obiecują dociekać prawdy i dawać jej świadectwo. Naczelne wartości w misji SGH to prawda, szacunek dla wiedzy i rzetelność w jej upowszechnianiu (w statucie dodatkowo – swoboda jej głoszenia). W badaniach naukowych wartością naczelną jest prawda, w nauczaniu – zgłębianie najnowszej wiedzy i kształcenie umiejętności rzetelnej pracy, wpajanie postawy odpowiedzialności i służebności społecznej. Uczelnia ma być ośrodkiem tworzenia wzorców i promieniowania wartości. Przedstawione w innych dokumentach wartości osobowe, to m.in. godność, rzetelność, sprawiedliwość, tolerancja, życzliwość, opiekuńczość. Wśród opisów służebności społecznej znalazły się demokracja, poszanowanie praw człowieka, dbałość o wysoki poziom etyczny i godność zawodu nauczyciela.

Przegląd wartości zawartych w kodeksach etyk zawodowych oraz w kodeksach etyk zagranicznych niewiele wniósł do opracowanych wcześniej zbiorów. Utwierdził tylko w przekonaniu, że pewne wartości (jak np. godność, odpowiedzialność, prawda, rzetelność, uczciwość, życzliwość, wiarygodność, lojalność, sumienność, troska o dobro publiczne, dawanie przykładu) są uniwersalne i dotyczą wielu grup zawodowych<sup>12</sup>. Przykłady struktury innych kodeksów zawodowych przekonały uczestników seminarium, że trzeba zmodyfikować nieco strukturę opracowywanego dokumentu: powinien on zawierać rodzaj wstępu, czy preambuły, w której pojawi się informacja o tych uwarunkowaniach społecznych i ekonomicznych szkolnictwa, które generują wiele problemów i skłaniają do refleksji nad kształtem szkolnictwa i przyszłością szkół. Spisanie tych problemów (etycznych)<sup>13</sup>, charakterystycznych zwłaszcza dla uczelni kształcących na kierunkach rynkowych, pozwoli, w sposób właściwy, rozłożyć ciężar odpowiedzialności za nie pomiędzy osoby i instytucje. To uzasadnia konstrukcję dokumentu, tj. utrzymanie jego dotychczasowego podziału na część instytucjonalną i osobową.

Dla uczestników seminarium oczywiste było, że jeśli *Zasady* mają przyczynić się do zwiększenia zaangażowania pracowników i studentów w sprawy szkoły oraz doprowadzić do poprawy etosu nauczycieli akademickich, powinny być akceptowane przez środowisko akademickie.

Zastanawiano się więc, jak zapewnić im możliwie wysoką akceptację i wpływ na postawy środowiska akademickiego, zwłaszcza że są przykłady na to, że wartości zawarte w dokumentach szkół nie spełniają dziś swojego zadania.

Do konfliktu interesów i wartości w nauce oraz w nauczaniu, konfliktu ról społecznych nauczycieli i uczonych – ról zacnych i niecznych<sup>14</sup> dochodzi na skutek oddziaływania pewnych czynników zewnętrznych (depresja norm w świecie zewnętrznym i – w efekcie – brak poczucia odpowiedzialności za dobro wspólne, niska identyfikacja z grupą, instytucją, poczucie frustracji i wykluczenia, presja studentów na obniżanie jakości kształcenia, brak konsekwencji nieprzestrzegania norm styčných) i wewnętrznych, zawartych w mechanizmach funkcjonowania uczelni (np. sposób budowania dokumentów uczelni). Jeśli dodać do tego konflikt interesów instytucji z wartościami akademickimi oraz pewnego rodzaju grę uczelni-instytucji z zewnętrznymi regulacjami prawnymi, to staje się jasne, dlaczego niekiedy trzeba naginać dobre obyczaje, mając na uwadze interesy szkoły<sup>15</sup>.

Z doświadczeń „biznesowych” przywołanych w czasie tego spotkania<sup>16</sup> wynika, że najistotniejszym czynnikiem, sprzyjającym rozpowszechnianiu postaw etosowych jest identyfikacja pracowników z firmą i środowiskiem, budowanie ich marki i wizerunku (także odpłacalnego zawodo-wo), ale też, że *myślenie według wartości* musi być bezinteresowne, a zasada *ethics pays* wykracza poza etykę.

<sup>12</sup> Na seminarium zaprezentowano kodeksy etyczno-zawodowe psychologa, pośrednika w obrocie nieruchomości, dziennikarza, lekarza i menedżera.

<sup>13</sup> Takich jak np. wieloletowość, nepotyzm, nieprawidłowości na polu awansów i karier.

<sup>14</sup> Reguly zacne to takie, które postuluje system normatywny danego typu praktyki społecznej (np. związany z oficjalną akceptowaną misją danej instytucji). Reguly nieczne to zaś takie, które są przez dany system zakazywane (A. Zybortowicz: *Etyka w nauce*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 2003, s. 65).

<sup>15</sup> Na podstawie wystąpienia prof. J. Józwiak *Dlaczego wartości zawarte w dokumentach szkół nie spełniają swojego zadania?*

<sup>16</sup> Prezentacja dr. G. Szulczewskiego na temat sposobów tworzenia kodeksów etycznych w organizacjach nastawionych na zysk.

Wymiernym efektem spotkania było zebranie opinii jego uczestników na temat znaczenia przypisywanego przez nich kilkudziesięciu wartościom zaczerpniętym z zasad działania uczelni bądź innych instytucji<sup>17</sup>. Ocenili ich ważność w skali 1 do 5. Mogli także uzupełnić listę wartości (dóbr, postaw, dyrektyw) o inne, ważne, ich zdaniem, dla środowiska akademickiego. Materiał ten wykorzystany został przy konstruowaniu kolejnej wersji dokumentu.

## Krok czwarty

# Dobre obyczaje w nauczaniu – próba definicji podstawowych wartości akademickiego kodeksu etycznego

Na kolejnym seminarium, w marcu br., ponownie dyskutowano nad tytułem (charakterem) dokumentu, nad jego strukturą i charakterystyką wartości, które weszły w jego zakres (głównie w sferze relacji uczelnia/instytucja – uczelnia/wspólnota). Zastanawiano się również nad tym, jak zapewnić sformułowanym zasadom możliwie wysoką akceptację środowiska akademickiego i wpływ na postawy jego przedstawicieli. Tematem seminarium była próba definicji podstawowych wartości akademickiego kodeksu etycznego.

Po rozważeniu argumentów za i przeciw tytułom *Zasady dobrych obyczajów*, *Etos akademicki* i *Etos i dobre obyczaje akademickie* zdecydowano, że opracowywany dokument będzie nosił tytuł *Etos akademicki*, jako najbardziej adekwatny do zawartych w nim treści<sup>18</sup>. W *Etosie* wyodrębniono 4 części:

1. wprowadzenie (preambułę), w którym uzasadniono potrzebę (konieczność?) opracowania i przyjęcia takiego dokumentu oraz zawarto diagnozę obecnego stanu poszanowania

<sup>17</sup> Wartości podzielono je na trzy grupy: Pierwszą z nich stanowią **wartości akademickie, dotyczące fundamentalnych celów nauki i nauczania oraz zobowiązań uczelni względem otoczenia społecznego** (prawda – jej dociekanie w badaniach i szerzenie w nauczaniu), posługiwanie się metodą właściwą nauce – uzasadnianie twierdzeń, korzystanie z najnowszego dorobku nauki światowej w nauczaniu, pożytek publiczny działalności naukowej i edukacyjnej (służebność względem ludzkości, narodu, bezpośredniego otoczenia społecznego, zawodu), kształtowanie elit społecznych, zaangażowanie w problemy moralne swych czasów, dawanie wzoru postaw obywatelskich/społecznych);

Drugą – **wartości dotyczące relacji uczelnia instytucja i uczelnia wspólnota akademicka** (swoboda badań – zapewniana przez instytucję, swoboda badań – realizowanych przez wspólnotę, swoboda nauczania (jw.), odpowiedzialność za podjętą tematykę badań (wspólnota i instytucja), odpowiedzialność za podjętą tematykę nauczania (wspólnota i instytucja), odpowiedzialność za kształtowanie postaw – kultywowanie przez wspólnotę, zapewnianie przez instytucję, wartości akademickie ważniejsze niż interes prywatny, wartości akademickie ważniejsze niż interes instytucji, godność członka wspólnoty, lojalność wspólnoty względem instytucji, troska o dobre imię instytucji, kolegalność decyzji wspólnoty, odpowiedzialność za efektywność instytucji, rzetelność w wypełnianiu obowiązków członków wspólnoty względem instytucji, rzetelność w wypełnianiu obowiązków instytucji względem członków wspólnoty);

Trzecią to **wartości wewnątrz wspólnoty dotyczące głównie relacji mistrz – uczeń** (poszanowanie dla zasad etosu akademickiego, otwarte i odważne sprzeciwianie się łamaniu zasad etosu akademickiego przez wspólnotę, poszanowanie godności każdego członka wspólnoty, dbałość o rozwój osobowy studenta, troska o rozwój zawodowy studenta, dbałość o własny rozwój zawodowy, sprzyjanie docieklivości badawczej, dbałość o uzasadnianie poglądów naukowych – metodę badań, sumiennność w wypełnianiu obowiązków – podejmowanie obowiązków możliwych do rzetelnego wykonania, dokładne formułowanie i egzekwowanie wymagań, punktualność i dotrzymywanie terminów, dobre przygotowanie do zajęć, obiektywizm prezentacji odmiennych stanowisk, krytycyzm, umiejętność przyznania się do błędów, sprawiedliwość ocen i osądów, autorytatywność – świadomość kompetencji i niewykraczania poza nie, uczciwość (brak tolerancji dla postępowania niezgodnego z jej regułami), brak dyskryminacji kogokolwiek z względu na płeć, wiek, rasę, poglądy, tolerancyjność, opiekuńczość, życzliwość, niewykorzystywanie zależności do uzyskiwania jakichkolwiek korzyści osobistych.

<sup>18</sup> *Zasady dobrych obyczajów* uznano za tytuł nieadekwatny do zestawu treści, które zawiera. Przekraczają one znacznie, zdaniem uczestników seminarium, potoczne rozumienie dobrych obyczajów. Ponadto istniało niebezpieczeństwo utożsamiania tego dokumentu z dokumentem PAN-owskim *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, o takiej samej wadze aksjologicznej, istniejącym już od dawna w środowisku akademickim i funkcjonującym w jego „obyczaju językowym”.

i realizacji wartości akademickich w środowisku. Identyfikacja przyczyn moralnych nadużyć<sup>19</sup> – będących konsekwencją zagrożenia i destrukcji etosu – jest niezwykle istotna z uwagi na poważne negatywne skutki społeczne tych zjawisk – wyposażanie kolejnych pokoleń młodzieży w niedoskonałą wiedzę, umiejętności i postawy. Zdecydowano, że wprowadzenie powinno zawierać także deklarację woli obrony wartości przed tymi nadużyciami, w trosce o rozwój badań naukowych, postawy elit i przyszłość kraju;

2. „zestaw” fundamentalnych wartości akademickich oraz deklarację woli ich realizacji przez środowisko akademickie (etos prawdy w badaniach, kształceniu i służbie społecznej, etos rzetelności w jej głoszeniu, upowszechnianiu i wykorzystywaniu dla pożytku społecznego) poprzez podtrzymywanie i kultywowanie dóbr, o których mowa w częściach trzeciej i czwartej *Etosu*<sup>20</sup>. Obok „zestawu” wartości znaleźć się powinna deklaracja, że dla każdego członka społeczności akademickiej te wartości są nadrzędne (stoją ponad wszelkimi interesami) i że ich obrona jest moralnym obowiązkiem;
3. kanon dóbr właściwych dla relacji instytucja akademicka – wspólnota akademicka, a wśród nich swobód akademickich – wolności, zarówno w obszarze badań naukowych, jak i nauczania (bez obawy o utratę pracy czy posiadanych przywilejów), wykorzystywanych wyłącznie w służbie prawdy i pożytku publicznego<sup>21</sup>, autonomii instytucjonalnej uczelni<sup>22</sup> oraz sumiennosci, rozumianej jako dbałość o dobrą pracę<sup>23</sup>;
4. zestaw dóbr właściwych dla relacji mistrz – uczeń, uporządkowanych według ról, jakie pełni nauczyciel akademicki (kompetentny przewodnik<sup>24</sup>, sprawiedliwie oceniający<sup>25</sup>, bezstronny interpretator<sup>26</sup> i moralny autorytet<sup>27</sup>) i wag nadanych tym dobrom i zasadom przez uczestników seminarium.

<sup>19</sup> Takich jak: malejąca rola wartości w życiu akademickim i społecznym, powszechny brak troski o dobro wspólne, przeniesienie złych wzorców z otoczenia na grunt uczelni, komercjalizacja kształcenia, bezkarność łamania norm etycznych.

<sup>20</sup> Ponieważ uznano, że dobre obyczaje w sferze badań w sposób wyczerpujący reguluje dokument PAN, w *Etosie akademickim* skoncentrowano się na kształceniu i służbie publicznej uczelni. Przyjęto, że celem kształcenia jest przygotowanie człowieka światłego, odpowiedzialnego i zaangażowanego, wrażliwego na wartości, użytecznego dzięki umiejętnościom zawodowym i postawom prospołecznym. Służebność społeczna rozumiana jest zaś jako tworzenie i upowszechnianie wzorców kulturowych, odpowiedzialność za rozpoznawanie potrzeb, zagrożeń i wyzwań współczesności, rzetelność w poszukiwaniu rozwiązań i odpowiedzi na te wyzwania, zaangażowanie w sprawy publiczne.

<sup>21</sup> Tu jako postawy (dobra) specyficzne pojawić się mogą: tolerancja (rozumiana jako otwartość na poglądy innych), krytycyzm (rozumiany jako żądanie uzasadnienia twierdzeń metodami naukowymi) oraz podejmowanie badań o doniosłym znaczeniu społecznym i naukowym.

<sup>22</sup> Rozumianej nie tylko jako troska organów kolegialnych i wszystkich członków wspólnoty akademickiej o dobro instytucji, ale także jako dbałość instytucji o dobro indywidualne członków wspólnoty.

<sup>23</sup> Czyli zapewnianie przez instytucję członkom wspólnoty akademickiej warunków dobrej pracy (badawczej, dydaktycznej, organizacyjnej) i płacy oraz sumienne wypełnianie obowiązków przez członków wspólnoty (możliwych, ze względu na kompetencje i ograniczenia czasowe). W pojęciu sumiennosci mieści się też lojalność wobec instytucji, rozumiana tu jako niepodjęcie działań jej szkodzących.

<sup>24</sup> Odpowiedzialny za treść i formę przekazywanych rzetelnie wiadomości (wykorzystujący najnowszą i najbardziej znaczącą dla swojej dyscypliny wiedzę, wypowiadający się tylko w obszarze swoich kompetencji, poszerzający i pogłębiający wiedzę i doskonalący umiejętności, dbający o jakość zajęć, jasność wyводу, umiejący przyznać się do popełnionych błędów), sprzyjający dociekliwości naukowej studentów, szanujący ich prawo do swobodnego wyrażania opinii, traktujący ich indywidualnie.

<sup>25</sup> Dokładnie formułujący i egzekwujący wymagania, stosujący jasne i jednoznaczne kryteria oceny.

<sup>26</sup> Rzetelnie informujący o własnym punkcie widzenia i wątpliwościach, uzasadniający i argumentujący głoszone poglądy, bezstronnie (obiektywnie) prezentujący różne koncepcje i twierdzenia naukowe.

<sup>27</sup> Szanujący zasady etosu akademickiego oraz godność i podmiotowość studentów, reagujący na odstępstwa od zasad etycznych i obyczajowych, sprzeciwiający się nietolerancji, niewykorzystujący zależności do uzyskiwania jakiegokolwiek korzyści, dbający o rozwój osobowy studenta, będący wzorem postaw obywatelskich/społecznych.

Na tym etapie przygotowywania *Etosu* problemem było nadal nakładanie się etosów wartości, takich jak rzetelność, odpowiedzialność, służebność na fundamentalny etos prawdy. Przenikanie się podstawowych sfer działania instytucji akademickiej (np. nauczania i badań) powoduje konieczność powtarzania tych samych dóbr w różnych działach dokumentu, a co gorsza – w różnych konotacjach, ich definiowanie zaś wymagałoby wejścia w spory światopoglądowe.

W dyskusji, która miała miejsce w czasie tego spotkania, podkreślano, że proponowany kształt dokumentu ma wiele zalet: umożliwia interpretację jego treści każdemu z członków wspólnoty w sposób dla niego właściwy, dobrze oddaje rozdzielność wartości (w części „fundamentalnej”) oraz dóbr i zasad (w „relacjach”) i ich zależność. Stanowi podstawę dla każdej uczelni do sporządzenia własnej interpretacji instytucjonalnej. Ma też swoje mankamenty: w zbyt małym stopniu uwzględnia studentów (ich prawa, obowiązki i oczekiwania względem uczelni/instytucji i mistrzów/nauczycieli akademickich), wymaga bardziej konkretnych, ale nie kodeksowych zapisów, abstrahuje – co budzi wątpliwości – od patologii (wartości i postaw negatywnych), które niszczą etos.

Zastanawiano się także (po raz kolejny), jak uzyskać w społeczności akademickiej pozytywne nastawienie do *Etosu*<sup>28</sup>, czyje interesy dokument ten narusza, a czyich broni, a także czy można będzie posługiwać się nim (i jak) w sytuacjach konfliktowych.

## Krok piąty

### Dobre obyczaje w nauczaniu – Etos akademicki i co dalej?

Dyskusja na spotkaniu 6 maja br. dotyczyła przede wszystkim wartości wchodzących w skład *Etosu* i sposobu ich prezentacji w sferze relacji mistrz – uczeń oraz – w oparciu o materiał przygotowany przez samorząd studentów SGH – relacji uczeń – mistrz<sup>29</sup>. Nauczyciel-mistrz (w opinii studentów) powinien mieć następujące zalety: inspirować (do kształcenia i samokształcenia), dbać o kontakt osobisty ze studentami, być tolerancyjny dla ich poglądów i działań, uczyć krytycyzmu, samodoskonalić się, sprawiedliwie oceniać, być moralnym autorytetem, być rzetelnym, mieć odwagę stawiania pytań i rozwiązywania problemów, wymagać wiele od siebie i innych, bronić wartości, które wyznaje, identyfikować się z uczelnią, pomagać innym członkom wspólnoty akademickiej.

Sformułowane do tej części *Etosu* uwagi szczegółowe zmierzały m.in. do:

1. włączenia części studenckiej – jako głosu tej części wspólnoty – do tworzonego dokumentu;
2. wzmocnienia argumentacji za dobrą relacją mistrz – uczeń, co jest konieczne w sytuacji umasowienia studiów i wszystkich tego konsekwencji (m.in. zanik relacji osobowych, anonimowość);
3. rozbudowania też *Etosu*, np. poprzez dodanie negatywnego tła zawierającego opis uchybień – patologii życia akademickiego (np. w formie listy – przykładów najpowszechniejszych naruszeń dobrych obyczajów);

<sup>28</sup> Podstawą dyskusji było wystąpienie A. Gryglewicz na temat *Postawy: pojecie, mechanizmy, teorie kształtowania i zmiany*.

<sup>29</sup> Punktem wyjścia przy opracowywaniu dokumentu „studenckiego” było założenie, że właściwa relacja pomiędzy uczniami a nauczycielami zanika, że nauczyciele przestają być mistrzami w dobrym tego słowa znaczeniu (M. Śmierciak, przewodniczący Samorządu Studentów SGH).



4. dodania do listy dóbr takich jak: bycie rzecznikiem (powiernikiem) studentów, bycie tolerancyjnym (niedyskryminowanie z powodu płci, rasy, wieku itp.), poszanowanie dla różnorodności i odmienności, kultura osobistej, apolityczność.

Ponadto postulowano wprowadzenie do dokumentu dodatkowego działu mówiącego o relacjach wewnątrz wspólnoty, głównie o wzajemnych stosunkach nauczycieli, ale nie tylko. Także określenie, czym jest uczelnia-instytucja, przez wskazanie szczególnych zobowiązań jej władz oraz wskazanie na pozytywne wartości niesione przez *Deklarację Bolońską* i niektóre negatywne skutki procesu bolońskiego.

Odpowiedzią na pytanie „Co dalej?” było wskazanie na konieczność podjęcia działań zmierzających do zapewnienia warunków realizacji wartości, a więc stworzenie właściwej kultury instytucjonalnej<sup>30</sup>. Jej składowe, to m.in.: moralny klimat w organizacji, który zachęca do przestrzegania wartości, otwartość wizji, misji i strategii organizacji na wartości, przykład kierownictwa, zdolności do podtrzymania lub niszczenia wartości wynikające z funkcjonowania struktur organizacji, istnienie kodeksów etycznych pomocnych w rozwiązywaniu dylematów moralnych oraz systemu kar i nagród za zachowywanie i łamanie standardów etycznych instytucji. Skuteczności oddziaływania kodeksu sprzyjają także szkolenia etyczne dla pracowników, właściwa komunikacja zwierzchników z kadrami, świadomość rozwiązywania dylematów – kontrowersji efektywności ekonomicznej instytucji i etycznych zachowań pracowników, a ponadto zainteresowanie wspólnoty etosem, tworzenie warunków dla przejrzystości procedur związanych z nauczaniem i ocenami, rozliczanie władz uczelni z wprowadzania zasad etosu w życie, zajmowane przez nie stanowisko w sytuacji zachwiania wartości akademickich, włączenie zagadnień etyki w formowanie wizerunku uczelni.

## Krok szósty

### Dobre obyczaje w kształceniu akademickim

Na konferencję krakowską zaplanowano zastanowienie się na problemem dobrych obyczajów w kształceniu – dokonanie diagnozy dotyczącej ich stanu, omówienie możliwości jego poprawy, a także dyskusję nad potrzebą i metodami tworzenia *Etosu akademickiego*. W programie znaleźć można było dwa punkty bezpośrednio z nim związane – relację z prac seminarium *Dobre obyczaje w nauczaniu pt. Od kodeksu do etosu* (20 maja) oraz dyskusję nad projektem dokumentu *Etos akademicki* (21 maja), przygotowanym w ramach wspomnianego seminarium.

### Od kodeksu do etosu – zamiast podsumowania

Seminarium *Dobre obyczaje w nauczaniu* wpisało się w działania mające na celu podniesienie poziomu kultury akademickiej w sferze nauczania i badań podejmowane w wielu uczelniach. Pierwotnym jego zamiarem było opracowanie kodeksu, a więc – zgodnie ze słownikową definicją<sup>31</sup> – zespołu norm, reguł, zasad i przepisów dotyczących etyki nauczania. Podjęcie takiej inicjatywy ma wymowę jednoznaczną: z jednej strony sygnalizuje istnienie problemu, który dojrzał do rozwiązania, z drugiej – daje wyraźny sygnał, że jest wola i grupa ludzi, którym zależy na warto-

<sup>30</sup> Wprowadzenie do dyskusji – prof. M. Rybak.

<sup>31</sup> *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.

ściach, na utrzymaniu prestiżu zawodu i którzy chcą zmienić atmosferę wokół przestrzegania dobrych obyczajów właśnie. *O dobrych obyczajach należy mówić – przypominać je i dostosowywać do pojawiających się wyzwań [...]*<sup>32</sup>. I nie tylko dlatego, że ludziom wykształconym potrzebna jest pomoc w odróżnianiu dobra i zła. Chociaż być może chodzi również o to. Ale przede wszystkim dlatego, że deprawacja środowisk naukowych – jeśli jest (a wiele zjawisk na to wskazuje), ma swoje źródła gdzieś indziej, nie do końca od nich zależne – jest wypadkową splotu wielu okoliczności<sup>33</sup>.

Już wstępne dyskusje nad projektem dokumentu pokazały, że jego zawartość, cel przygotowania i wymowa, a także przewidywany sposób upowszechnienia go (uznania przez społeczność akademicką za godny zainteresowania) odbiegają znacznie od sposobu konstrukcji i przeznaczenia podobnych dokumentów opracowywanych w firmach komercyjnych. Ma on, w założeniach, skłaniać do autorefleksji i refleksji nad kondycją wspólnoty akademickiej, ma egzemplifikować pojawiające się wypaczenia, przypominać o wartościach i potrzebie ich przestrzegania, budzić poczucie moralnej odpowiedzialności i – wreszcie – ma być podstawą stworzenia przez uczelnie szczegółowych kodeksów kultury instytucjonalnej. Oczywistość i słuszność wielu sformułowanych w dokumencie zasad oraz samoświadomość środowiska, do którego są one adresowane, wymusza, niejako w sposób naturalny, charakter postulatów – perswazyjny (a nie obligatoryjny) – które z niego płyną.

Wszystko to spowodowało odejście od idei opracowania kodeksu. Uczestnicy seminarium uznali, że właściwym dokumentem dla tego środowiska będzie **etos** (*całokształt społecznie uznawanych i przyswojonych w danej zbiorowości społecznej norm regulujących zachowanie jej członków*<sup>34</sup>).

Warto może jeszcze dodać, że uczestnicy seminarium podkreślali potrzebę prezentacji negatywnego tła – a więc zagrożeń, jakie niesie ze sobą nieprzestrzeganie kodeksu (taki dokument przygotowywano już po konferencji, ale niektóre jego fragmenty zaprezentowane były jej uczestnikom), włączenia w pracę nad *Etosem* studentów, co udało się zrealizować dopiero w końcowej fazie opracowywania projektu, skoncentrowania się przede wszystkim na nauczaniu uznając, że sprawy badań naukowych reguluje przywoływany już dokument opracowany przez Komitet ds. Etyki przy PAN. Ponadto postulowali, aby na konferencji krakowskiej wystąpić z apelem do rektorów uczelni ekonomicznych o zainteresowanie *Etosem* i przyjęcie go wraz z pakietem działań, o których dyskutuje seminarium.

<sup>32</sup> *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad*, Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1996.

<sup>33</sup> Wystarczy zajrzeć do pokontrolnych raportów NIK z lat 1995 i 1997 czy do statystyk szkolnictwa wyższego – wskazują one na znaczne pogorszenie się warunków studiowania i pracy w szkołach wyższych

<sup>34</sup> Słownik wyrazów obcych, dz. cyt.

## Etos akademicki w świetle procesu bolońskiego

*Deklaracja Bolońska* podpisana w 1999 roku mówi, co prawda, o *Europie Wiedzy* jako niezastąpionym czynniku rozwoju ludzkiego, ale w praktyce sprowadza się do usprawnienia organizacji szkolnictwa wyższego<sup>1</sup>. W istocie rzeczy, przedsięwzięcia określane mianem procesu bolońskiego są następstwem poszerzania się Unii Europejskiej i zmierzają do likwidacji pewnych barier organizacyjnych utrudniających kompatybilność szkolnictwa wyższego w Europie oraz do podniesienia efektywności kształcenia (koszty zaczynają być trudne do udźwignięcia nawet dla krajów bogatych). Można zatem stwierdzić, że proces boloński dąży do realizacji bardzo ważnych wartości akademickich, ale pozaetosowych (chodzi o jakość kształcenia, jego dostępność, mobilność i ciągłość, a także konkurencyjność oraz poziom zatrudniania absolwentów). Mają temu służyć instrumenty, takie jak: ECTS (*European Credit Transfer System*), akredytacja, uznawanie okresów studiów, suplementy do dyplomów, dwa (a właściwie trzy) poziomy kształcenia. Propaguje się także mechanizm finansowania oparty na wynikach.

Etos to zbiór obyczajów, zasad – nie tylko ściśle moralnych – określających, jak powinien postępować „przyzwoity człowiek” (w naszym przypadku członek wspólnoty akademickiej). Proces boloński to realne zmiany w organizacji europejskiego szkolnictwa wyższego. Mowa jest zatem o sprawach różniących się zasadniczo, jednak i etos akademicki i proces boloński służą jednemu celowi: określone **ideałowi życia akademickiego**. To prawda, iż tylko jeden spośród sześciu celów wymienionych w *Deklaracji Bolońskiej* wskazuje na zjawisko, mające bezpośredni związek z etosem akademickim (chodzi o zapewnienie jakości kształcenia), podczas gdy pozostałe sprowadzają się do unowocześnienia organizacji szkolnictwa wyższego. Nie lekceważąc znaczenia działań organizacyjnych, można stwierdzić, iż nie ma tutaj wielu elementów *rozwoju życia*, a w szczególności nie ma mowy o wartościach osobowych profesorów i studentów. Co prawda na spotkaniu ministrów właściwych dla spraw szkolnictwa wyższego w Pradze, w 2001 roku poruszono kwestię *zwiększenia spójności społecznej, równości szans i jakości życia*<sup>2</sup>, a jeszcze wyraźniej społeczny wymiar szkolnictwa wyższego zaakcentowano w Berlinie w 2003 roku<sup>3</sup>, nadal jednak nie miało to bezpośredniego związku z etosem akademickim.

*Deklaracja Bolońska* nie eksponuje ani kwestii związanych z etosem akademickim, ani z aktualnymi zagrożeniami tego etosu. *Deklaracja* nie jest obronną reakcją na patologie zakradające się do

<sup>1</sup> Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Materiały związane z procesem bolońskim, Warszawa 2003, s. 11–13.

<sup>2</sup> Tamże, s. 17.

szkolnictwa wyższego, lecz pozytywną odpowiedzią na polityczne i ekonomiczne wyzwania współczesności. Nawet gdyby nie było żadnych uchybień w etosie, *Deklaracja* też byłaby potrzebna, ponieważ uczelnie wyższe pracują w nowych warunkach politycznych i gospodarczych. Nawiązanie na spotkaniu w Berlinie do konkluzji Rady Europejskiej z Lizbony z 2000 roku w sposób szczególnie wskazuje, iż ministrowie mają na względzie przede wszystkim efektywność i konkurencyjność kształcenia. Wyzwania i sposoby sprostania im mieszczą się w trzech sferach, obejmujących:

- integrację europejską, która wymaga zbudowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego;
- rozwój społeczny, którego niezbędnym czynnikiem jest *Europa Wiedzy*;
- światową rolę europejskiej cywilizacji, której warunkiem jest zwiększenie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Niemniej rozwiązania instytucjonalne, na których przede wszystkim skupiają uwagę animatorzy procesu bolońskiego, nie są całkowicie oderwane od wartości realizowanych przez wspólnoty akademickie. Przedsięwzięcia związane z zapewnianiem jakości edukacji można odczytać jako wyraz szczególnego zaniepokojenia negatywnymi zjawiskami zachodzącymi w szkolnictwie wyższym. Jak można sądzić, w warunkach bardzo wysokiego etosu uczelnie nie miałyby problemów z jakością kształcenia, jednak liczne okoliczności zewnętrzne, spośród których najważniejsza wydaje się komercjalizacja, w sprzężeniu z niskim etosem, powodują konieczność narzucania z zewnątrz standardów jakościowych. Położenie przez sygnatariuszy *Deklaracji* nacisku na wypracowanie kultury jakości kształcenia świadczy z jednej strony o przywiązywaniu dużej wagi do tej sprawy, a z drugiej – o niezadowoleniu z osiąganego poziomu.

Na początek należy zatem pokazać, jakie wartości stanowią podstawę aksjologiczną procesu bolońskiego, a następnie trzeba się zastanowić nad wzajemną relacją etosu akademickiego i samego procesu. Używając języka nauk o zarządzaniu, można powiedzieć, że proces boloński zmierza do poprawy kultury organizacyjnej szkolnictwa wyższego, a naszym zadaniem jest określenie miejsca zasad moralnych w tym systemie. Wprowadzając w życie postanowienia *Deklaracji Bolońskiej*, przekształcamy strukturę i funkcjonowanie szkolnictwa wyższego – w życiu uniwersyteckim pojawiają się zatem pewne dobra, w których zawarte są określone wartości. Chodzi o dobra i wartości szczególne, bowiem nie wszystkie wartości są jednakowo ważne z punktu widzenia ideału życia uniwersyteckiego (np. dobroć, pokora, czy zdyscyplinowanie są ważniejsze w innych organizacjach aniżeli wyższe uczelnie). Rozważmy zatem, o jakie dobra i wartości chodzi.

Cele wyszczególnione w *Deklaracji Bolońskiej*<sup>4</sup> nie wskazują jednoznacznie, jaki jest modelowy stan rzeczy, do którego dążymy. Zapewne autorzy świadomie pominęli zaprojektowanie wzorca szkolnictwa wyższego w integrującej się Europie, uznając, iż taki wzorzec przekreślałby tradycyjną samodzielność uniwersytetów, a poza tym lepiej unikać sztywnych rozwiązań w dziedzinie życia podlegającej tak dynamicznym zmianom. Wydaje się jednak, że u podstaw unowocześniania szkolnictwa wyższego leży, niewyrażone wprost, dążenie do osiągnięcia określonego ideału w czterech obszarach. Chodzi zatem o czworakię rodzaju dobra: **absolwenta, nauczyciela, uniwersytet, wiedzę**. Każde z tych dóbr zawiera określoną treść, na którą składają się wartości zespolone w postaci tych dóbr.

<sup>3</sup> Tamże, s. 20.

<sup>4</sup> Tamże, s. 12–13.

**Absolwent** powinien być jak najlepiej przygotowany do zawodu, życia publicznego i osobistego rozwoju. Ma go cechować nie tylko posiadanie określonych umiejętności potrzebnych do pracy, ale i właściwa orientacja aksjologiczna, co w przypadku ekonomisty polega przede wszystkim na wypracowaniu odpowiedniej postawy wobec tego, co partykularne i tego co wspólne oraz wyznaczeniu w życiu człowieka właściwego miejsca pieniądza i sukcesu. Ideał ten będzie zrealizowany, jeśli absolwent zinteroryzuje następujące wartości osobowe: profesjonalizm, legalizm, otwartość intelektualną, krytycyzm, pracowitość, aktywność, nonkonformizm. Spośród wartości moralnych szczególnie ważne dla ekonomisty wydają się być: uczciwość (z uwagi na rolę transakcji), odpowiedzialność, podmiotowe traktowanie człowieka i wrażliwość na sytuację innych ludzi, prawość, rzetelność, prawdomówność i sprawiedliwość (nie tylko wyrównawcza, ale i rozdzielcza).

**Nauczyciel akademicki** powinien być zarazem pedagogiem, potrafiącym zachęcić do studiowania i umiejącym wskazać drogę, zwłaszcza w życiu zawodowym, a jednocześnie badaczem wnoszącym istotny wkład do wiedzy naukowej (zwłaszcza do ekonomii). Wzorzec nauczyciela charakteryzuje kompetencja zawodowa oraz szczególna wrażliwość społeczna. Bardzo ważna wydaje się tutaj dbałość o wolność, rozumiana w odniesieniu do samego siebie jako suwerenność, w odniesieniu do innych jako podmiotowe traktowanie drugiej osoby, a w wymiarze heroicznym jako prometejskość. Warunkiem bycia przykładnym członkiem *Alma Mater* jest kulturalne traktowanie drugiego człowieka, obojętne – kolegi czy ucznia. Ten ideał konstytuują takie wartości osobowe, jak: dążenie do prawdy, życzliwość, wnikliwość, asertywność, a w kwestiach publicznych nonkonformizm, kompetentność, jasność, precyzyjność. Jeśli chodzi o wartości moralne, bardzo ważna wydaje się być autentyczność (tak jak ją rozumie Ch. Taylor<sup>5</sup>), sprawiedliwość, rzetelność, prawość, odwaga cywilna, umiejętność przyznania się do błędu, prostolinijność, wiarygodność. Wówczas nauczyciel będzie zarazem autorytetem.

**Uniwersytet**, aby stanowił ważny element życia publicznego, powinien kultywować wspólnotowość i poszanowanie prawa. Ma to miejsce wówczas, gdy uniwersytet jest tak zorganizowany, że chroni następujące wartości: wolność rozumianą jako swobody akademickie, demokrację urzeczywistnianą poprzez kolegialność, tolerancję, bezstronność, zaangażowanie w sprawy publiczne. Struktura, statut, regulaminy, procedury i zarządzenia uczelniane powinny być tak pomyślane, żeby sprzyjały rzetelnym badaniom i najlepszemu kształceniu. Co interesujące, sam uniwersytet należałoby zaliczyć do rzędu wartości rzeczowych, ponieważ jest organizacją powołaną do zrealizowania określonych zadań publicznych. Jednak o jego randze decydują nie tyle zjednoczone w nim inne wartości rzeczowe, tj. zasoby materialne, ile wartości kulturowe, których strzeże uniwersytet rozumiany jako instytucja.

Dobrem, stanowiącym właściwie *summum bonum*, dla którego istnieją uniwersytety, profesoriowie i studenci, jest **wiedza**. Chodzi o wiedzę naukową – w przypadku ekonomii to teorie pozwalające zrozumieć zjawiska gospodarcze. I znowu, podobnie jak w przypadku uniwersytetu, chociaż wiedza zawarta jest w materialnych nośnikach, takich jak książki, komputery, filmy itd., to jednak jej wartościowość jest pochodną urzeczywistnionych wartości intelektualnych. Pozycję wiedzy wyznaczają: prawdziwość, adekwatność, pewność uzasadnienia, oryginalność, być może prostota, odkrywczość twierdzeń i teorii, ewentualnie inne wartości, niemające charakteru rzeczowego.

Wymienione zestawy wartości są niepełne, a przede wszystkim nieprecyzyjne dopóki szczegółowo nie zinterpretuje się ich znaczenia, ale dla nas są narzędziem pozwalającym zorientować

<sup>5</sup> Ch. Taylor: *Etyka autentyczności*, Kraków 2002.

się, w jakiej mierze proces boloński sprzyja, względnie przeszkadza, realizacji etosu akademickiego. Jeśli bowiem ideał szkolnictwa wyższego został trafnie uchwycony, to proces boloński należy uznać za ważny czynnik rewitalizacji etosu akademickiego. Niemniej sam proces nie tylko nie rozwiązuje problemu niedostatków w etosie, ale jest przez nie wypaczony. W raporcie *Trendy 2003*, przygotowanym w związku z konferencją berlińską wskazuje się pewne wynaturzenia procesu bolońskiego, które mogłyby nie wystąpić, gdyby w środowiskach akademickich powszechnie były bardzo wysokie standardy postępowania. W niektórych ośrodkach akademickich mają miejsce działania pozorne, a co najmniej obserwujemy formalistyczne potraktowanie zadań. Na przykład wdrożenie nowej struktury stopni zostało ocenione jako pobieżne, znajomość postanowień *Konwencji Lizbońskiej* o uznawaniu dyplomów i okresów studiów jest oceniana jako wymagająca poprawy, a zasady użycia ECTS są niewystarczająco pojmowane<sup>6</sup>.

Obserwacja życia akademickiego wskazuje, że powodem takiego stanu rzeczy jest traktowanie procesu bolońskiego przez władze uczelni jako zmian wymuszonych, przy jednoczesnym skupieniu całej uwagi na sprawach finansowych. Nie docenia się długookresowych korzyści płynących ze zrealizowania postanowień *Deklaracji Bolońskiej*, ponieważ są to korzyści dla studentów i szerzej dla społeczeństwa, ale nie bezpośrednio dla pracowników uczelni. Powodem opieszałości i powierzchowności wdrażania w uczelniach reform organizacyjnych jest rozbieżność pomiędzy partykularnym interesem środowisk akademickich a interesem społeczeństw europejskich. Trudność wzniesienia się ponad własny interes, charakterystyczna dla niskiego etosu, wydaje się być ważną przyczyną komplikacji we wdrażaniu reform. Z perspektywy dobrych obyczajów warunkiem zmiany tej sytuacji jest wzrost odpowiedzialności społecznej, rzetelności, poszanowania prawa i odwagi cywilnej osób mających wpływ na zarządzanie uczelnią. Zatem działania podejmowane w celu podniesienia standardów moralnych życia akademickiego nie tylko mają wymiar osobowy, ale mają również implikacje instytucjonalne.

Trzeba także zadać pytanie, czy przedsięwzięcia związane z realizacją procesu bolońskiego nie stwarzają jakichś zagrożeń dla etosu akademickiego? Z uwagi na rozpatrywany wcześniej ideał życia akademickiego, prawidłowe wdrożenie celów zawartych w *Deklaracji Bolońskiej* nie powinno spowodować negatywnych, z punktu widzenia etosu, skutków. Istnieje jednak niebezpieczeństwo wypaczeń polegających na przykład na pogłębieniu biurokratyzacji uczelni, jak również zdominowania programu społecznego przez program konkurencyjności, na co zwracają uwagę głównie organizacje studenckie (stanowisko ESIB – *The National Unions of Students in Europe*)<sup>7</sup>. W takiej sytuacji doszłoby do sprzeniewierzenia się etosowi społecznej służebności szkolnictwa wyższego. Postępująca komercjalizacja życia publicznego powoduje, że groźba ta staje się coraz bardziej realna, przy czym najważniejszym (jeśli nie jedynym) środkiem zapobiegawczym, jest rozsądna, holistyczna orientacja aksjologiczna, o którą zabiegamy.

Zauważmy na koniec, że *Deklaracja Bolońska* nie rozwiązuje wielu problemów, przed którymi stoimy, rozważając kondycję etosu akademickiego. Nowa organizacja szkolnictwa wyższego nie wyeliminuje np. nepotyzmu, protekcji, egoizmu indywidualnego i grupowego, oportunistów. Bolączki tego rodzaju mogą być przewyżczone tylko na drodze uzdrowienia etosu.

Za najbardziej lapidarne podsumowanie relacji procesu bolońskiego i etosu akademickiego niech nam posłuży stwierdzenie, że są to rewers i awers dobrego uniwersytetu.

<sup>6</sup> *Realizacja...*, dz. cyt. s. 39–42.

<sup>7</sup> Tamże, s. 73–74 i 81.

## Sylwetka aksjologiczna nauczyciela akademickiego

Stwierdzeniem dość oczywistym, w szerokich kręgach akceptowanym, jest teza o decydującej, by nie rzec, niezastąpionej roli nauczyciela w procesach edukacyjnych, których organizacją i realizacją zajmują się szkoły wszystkich szczebli. Warto ją jednak na samym wstępie przypomnieć – nie tylko dlatego, żeby dać wyraz przeświadczeniu o jej słuszności, ale również z uwagi na temat niniejszego referatu. Będzie w nim bowiem mowa o integralnych elementach charakterystyki nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela akademickiego, a mianowicie o jego sylwetce aksjologicznej. W świetle wspomnianego stwierdzenia właściwie wszystko, co dotyczy nauczyciela, nabiera szczególnego znaczenia i powinno być przede wszystkim brane pod uwagę zarówno w rozważaniach nad edukacją, jak i w działalności edukacyjnej. Wydaje się, że kwestia sylwetki aksjologicznej należy do spraw najistotniejszych.

Sylwetkę aksjologiczną ma każdy człowiek – niezależnie od tego, czy o tym wie, czy też nie wie; czy stara się nad nią pracować, czy też jest mu obojętne, jak ona się prezentuje. Sylwetka ta kształtuje się w wyniku jego konkretnych życiowych odniesień do rozmaitych wartości, odniesień nie tyle deklarowanych, „programowych”, co w głównej mierze faktycznych, obecnych w rozmaitych przedsięwzięciach człowieka. Mogą to być odniesienia sprowadzające się do akceptacji, realizacji i ochrony jakiejś wartości (jakichś wartości), w których chodzi o jej zachowanie bądź odniesienia dezaprobuujące jakąś wartość (jakieś wartości), w których chodzi o jej likwidację, a także odniesienia o charakterze preferencyjnym, których tłem jest wybór pewnej wartości. Odniesienia te, wtopione w postawy i działania, ujawniają się w różnych formach ludzkiej aktywności. W trakcie życia mogą się mniej lub bardziej zmieniać, bądź też wykazywać pewną stałość. Osobowym lub osobowościowym odbiciem owych odniesień, utrwalającym to, co w nich dominuje, jest właśnie sylwetka aksjologiczna. Tworzą ją w szczególnej mierze kwalifikacje moralne, ale obejmuje ona także inne kwalifikacje, mające wyjątkowo aksjologiczny. Toteż pojęcie sylwetki aksjologicznej jest szersze od pojęcia sylwetki moralnej. Sylwetka aksjologiczna może mieć charakter zdecydowanie pozytywny albo zdecydowanie negatywny, albo może zawierać rysy zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Podjęciem działalności naukowej i edukacyjną, nauczyciel akademicki wkracza w nią z zasobami całej swojej osobowości, z całym jej wyposażeniem, w tym również ze swoją sylwetką aksjologiczną, już uformowaną i nadal się formującą w różnych sytuacjach i okolicznościach życiowych. Przejawia się ona w tej działalności, a także podlega wpływom, przez nią wywieranym. Kiedy mówimy o sylwetce aksjologicznej nauczyciela akademickiego, mamy wprawdzie na uwadze przede wszystkim jego specyficzną działalność oraz te rysy jego sylwetki aksjologicznej, które pozostają w

bezpośrednim związku z tą działalnością, nie możemy jednak całkowicie abstrahować od innych elementów, być może w ogóle niezwiązanych z działalnością nauczyciela. Trudno rozpatrywać swoiste nauczycielskie rysy w oderwaniu od całej sylwetki aksjologicznej oraz zapomnieć, że mogą mieć one szerszy sens, dotycząc sytuacji, które pojawiają się poza obszarem działalności nauczyciela akademickiego. Jego sylwetka aksjologiczna nie wyróżnia się w obrębie pełnej sylwetki aksjologicznej i nie można jej traktować jako coś odrębnego.

Zdarza się, co prawda, że w rozmaitych zachowaniach tej samej osoby, związanych z tą samą wartością, pojawiają się wyraźne różnice. Oto bowiem ktoś jako nauczyciel występuje w charakterze orędownika określonych wartości i przeciwnika innych, prezentując przy tym odmienne odniesienie do wartości, w sytuacjach nie dotyczących działalności nauczycielskiej. Wówczas mamy nadal do czynienia z jedną sylwetką aksjologiczną, tyle że pod jakimś względem niejednoznaczna, niespójna i nie w pełni autentyczna. Prezentacji odmiennych postaw wobec pewnej wartości towarzyszy na ogół staranie, aby ta dwuznaczność nie wyszła na jaw w działalności nauczycielskiej. Nie ma w takim pozorowanym działaniu naturalności i siły przekonania, toteż jego wpływ na odbiorców jest w najlepszym razie, o ile ta pozorność nie zostanie rozpoznana, umiarkowanie pozytywny, a w wypadku jej rozpoznania – zdecydowanie negatywny. Pełne uwiarygodnienie tego, co odbiorcom jest przekazywane wymaga już zlikwidowania owej niejednoznaczności. Jeśli tak się nie stanie, ukrywane odniesienie do wartości, związane ze sferą działania wykraczającą poza działalność nauczycielską, oddziałuje na to, co zostaje zaprezentowane i na sam sposób prezentacji. Uwidaczniające się w sylwetce aksjologicznej związki między różnymi sferami działania są jeszcze bardziej ściśle i wyraźne, gdy odniesienia do wartości są takie same, niezależnie od tego, czy chodzi o działalność nauczycielską, czy też o inną sferę życia i działania. Jednoznaczność i spójność sylwetki aksjologicznej okazuje się w każdym razie niezmiernie pomocna w działalności nauczyciela akademickiego – naturalnie pod warunkiem, że jest to pozytywna sylwetka aksjologiczna.

W działaniach edukacyjnych, realizowanych przez nauczyciela akademickiego, wpływ jego sylwetki aksjologicznej jest zróżnicowany. Mówiąc o merytorycznym poziomie tych działań, zwraca się zazwyczaj uwagę na zasób wiedzy i sprawności intelektualne nauczającego. Słuszność takiego ujęcia zdaje się nie podlegać dyskusji, gdyż są to warunki podstawowe. Okazuje się ono jednak niepełne, jeśli ograniczyć się tylko do nich. Nawet merytoryczny poziom działań edukacyjnych zależy bowiem w jakimś stopniu także od tego, jaką sylwetkę aksjologiczną reprezentuje nauczyciel akademicki, czy i w jaki sposób daje wyraz np. poszanowaniu prawdy. Trudno też odmówić słuszności przekonaniu, że o dydaktycznym poziomie działań edukacyjnych decydują przede wszystkim umiejętności dydaktyczne nauczyciela akademickiego. Jednak połączone z pozytywnymi rysami jego sylwetki aksjologicznej pozwalają znacznie podnieść ten poziom, w połączeniu zaś z rysami negatywnymi nie dają już tak korzystnego rezultatu. Jeżeli natomiast wziąć pod uwagę postawy uczestników procesów edukacyjnych – sprzyjające rozwojowi jednostki oraz rozmaitych wspólnot ludzkich – to ich kształtowanie jest już w znacznej mierze uzależnione właśnie od sylwetki aksjologicznej nauczyciela akademickiego. Wywiera ona także istotny wpływ na efektywność poszczególnych działań edukacyjnych jako elementów całego procesu edukacyjnego. Za ich pośrednictwem może również wpływać na kształtowanie się sylwetek aksjologicznych osób uczestniczących w tym procesie.

Dokładniejsza charakterystyka sylwetki aksjologicznej nauczyciela akademickiego wymaga odwołania się przede wszystkim do jego etosu. Stanowi on bowiem najważniejszy fragment, sam rdzeń pozytywnej sylwetki aksjologicznej. Jedynie nauczyciel o takiej sylwetce jest w stanie wcie-



łać w życie postulaty związane z etosem akademickim. W przeciwieństwie do sylwetki aksjologicznej, etos ma charakter jednoznacznie pozytywny. Kształtuje się on wokół pewnej wartości lub pewnych wartości, których słuszność raczej nie budzi wątpliwości. W etosie chodzi właśnie o te pozytywne wartości, o ich istnienie w możliwie najszerszym zakresie oraz ich ochronę przed rozmaitymi zagrożeniami. Etos nauczyciela akademickiego, obejmujący jego całą działalność – zarówno naukowo-badawczą, jak i edukacyjną, musi być pluralistyczny w sensie aksjologicznym, tzn. musi uwzględniać co najmniej kilka wartości. W przeciwnym bowiem razie stałby się niepełny, nie oddawałby złożoności i wielostronności działalności nauczyciela akademickiego, a uformowana wokół niego sylwetka aksjologiczna raziłaby swą jednostronnością. Istnieje zresztą, jak się wydaje, głębsza racja pluralistycznego charakteru etosu nauczyciela akademickiego, mianowicie pełna realizacja jednej z wartości wymaga zarazem realizacji innej (innych) wartości.

Wielość wartości właściwych etosowi nauczyciela akademickiego pozwala wyróżnić w nim kilka etosów. Są to etosy prawdy, rzetelności, sprawiedliwości, odpowiedzialności i życzliwości. W etosie nauczyciela akademickiego nie powinno zabraknąć żadnego z nich. Żaden też nie powinien być pomijany w jego działalności, gdyż występujące w etosach wartości pełnią rolę jej podstawowych determinant aksjologicznych. Pytając o to, czym się kierować w tej działalności, ze względu na co podejmować takie lub inne działania – należy wskazać na prawdę. Zastanawiając się nad tym, jak je realizować, czego jeszcze nie pominąć w sposobie ich realizacji, oprócz ich strony „technicznej” – należy wskazać na rzetelność, sprawiedliwość, odpowiedzialność. Pamiętając zaś o charakterze działań edukacyjnych, o dobru tych, którzy w nich uczestniczą w przeświadczeniu, że umożliwiają im własny rozwój – należy wskazać na życzliwość. Nie są to jedyne determinanty aksjologiczne działalności nauczyciela akademickiego. Jego etos nie ogranicza się do nich, lecz może obejmować także inne wartości. Gdyby zatem szczegółowo go opisać i zanalizować, okazałoby się zapewne, że przedstawia on całość o dość złożonej strukturze.

Centralną pozycję w etosie nauczyciela akademickiego zajmuje prawda. Nie może być ona zastąpiona przez żadną inną wartość właśnie ze względu na specyfikę jego działalności. Nie oznacza to ani rozstrzygnięcia ogólniejszego sporu o wartość najwyższą, ani również przesądzenia tego, czy i w jakich etosach, właściwych innym grupom zawodowym, prawda miałaby ewentualnie pojawić się również w charakterze wartości naczelnej. Badania naukowe niezorientowane na prawdę tracą swój głębszy sens, a proces edukacyjny, ignorujący poszukiwanie i ujawnianie prawdy, też byłby pozbawiony głębszego sensu. Etos prawdy sprowadza się nie tylko do bezwarunkowego dążenia do niej, do ustawicznej dbałości o zgodność twierdzeń ze stanem faktycznym, lecz także do stawania w obronie uzyskanych prawd. Wyraża się on w sposób nie mniej znamieny w niezatajaniu czegoś, w odstawianiu nieprawdy kryjącej się pod pozorem prawdy oraz w piętnowaniu jawnego fałszu. Życie i działanie w etosie prawdy nadaje czynom szczególną przejrzystość, uwalnia od przypuszczeń i wątpliwości, skłaniających do poszukiwania czegoś innego poza tym, z czym ma się bezpośrednio do czynienia.

Centralną pozycję prawdy w etosie nauczyciela akademickiego zdaje się potwierdzać również to, że etos prawdy stwarza jakby niezbędne tło dla pozostałych etosów. Właściwie pojęta rzetelność idzie w parze dopiero z prawdą. Fałsz można wprawdzie ukrywać metodycznie i starannie, ale trudno byłoby w tym dopatrywać się jeszcze rzetelności. Jej sens jako pozytywnej kwalifikacji moralnej wymaga, aby towarzyszyła czemuś pozytywnemu, niekoniecznie tylko prawdzie, ale choćby sprawiedliwości i odpowiedzialności. Jakże zyskuje ze swej strony sama prawda na rzetelnym jej wydobyciu i przedstawieniu! Sprawiedliwość też nie może obywać się bez prawdy. Nie

do pomyślenia jest akt, chciałoby się powiedzieć, „rzetelnej” sprawiedliwości, pozbawiony prawdziwego rozpoznania stanu rzeczy, w związku z którym ma nastąpić. Nauczyciel akademicki często mozolnie dociera do tego stanu, aby móc wydać sprawiedliwą ocenę, aby po prostu być sprawiedliwym. Władze instytucji kształcącej starają się o prawdziwe ustalenie pewnych stanów rzeczy, chcąc oddać sprawiedliwość poszczególnym jej pracownikom lub grupom pracowniczym – o ile liczą się z etosem sprawiedliwości i działają zgodnie z nim. Odpowiedzialność wymaga prawdy w nie mniejszej mierze, aniżeli sprawiedliwość. Kierując się etosem odpowiedzialności, nauczyciel akademicki uznaje siebie za sprawczy podmiot projektowanych i realizowanych działań edukacyjnych. W związku z tym czuje się odpowiedzialny lub przynajmniej współodpowiedzialny nie tylko za nie, lecz także za dalsze skutki, do których one prowadzą. Zadaje sobie zatem trud – o ile wniknie w ducha tego etosu – rozpoznania aktualnej sytuacji oraz przewidywanych skutków. Samo rozpoznanie aktualnej sytuacji powinno odznaczać się prawdziwością, natomiast przewidywanych skutków – trafnością, która już przybliży do prawdy. Jakże zyskuje ze swej strony sama prawda, jeśli jest odpowiedzialnie potraktowana! W wypadku życzliwości można by powątpiewać, czy w ogóle istnieje jakiś jej związek z prawdą. Z pewnością nie przybiera on takiej postaci, jak w wypadku sprawiedliwości i odpowiedzialności. Niemniej jednak życzliwość towarzysząca prawdzie zyskuje na autentyczności, której zdaje się udzielać właśnie prawda, podczas gdy nieprawda wprowadza jakiś rozdźwięk, samo jej pojawienie się co najmniej osłabia autentyczność życzliwości. Jej oddziaływanie jest bodaj najpełniejsze wtedy, gdy uwiarygodnia ją prawda.

Z poszczególnych etosów, składających się na etos nauczyciela akademickiego, płyną różnorodne zobowiązania. Zasadniczo nie zachodzą sprzeczności między tymi etosami, a tym bardziej nie wykluczają się one wzajemnie. Raczej etosy te dopełniają się, czy też – mówiąc dokładniej – mogą być tak interpretowane i sytuacyjnie modyfikowane, aby działania wszczynane i realizowane w ich duchu nie kolidowały ze sobą. Mogą jednak pojawiać się, przynajmniej chwilowo, pewne dylematy. Często prowadzą do nich, jak się wydaje, maksymalizm i sztywność w rozumieniu danego etosu. Tak więc stojąc na gruncie etosu prawdy, można go w dobrej wierze pojmować w taki sposób, że liczy się tylko ona i nic poza nią. Jest to słuszne, gdy ma się na uwadze wszelkie jej przeciwieństwa w postaci tzw. półprawd, rzekomych prawd czy ewidentnych fałszów – i gdy jedynie do tego sprowadza się owa „dobra wiara”. Gdyby natomiast etos prawdy pojmować również w taki sposób, że nie liczą się inne etosy, że nie należy brać pod uwagę innych wartości, to mogłyby się nasunąć różne wątpliwości. Może właśnie z uwagi na odpowiedzialność należałoby się zastanowić przynajmniej nad tym, kiedy i w jakiej formie przekazać jakąś prawdę. Może też z uwagi na życzliwość, mającą na względzie dobro drugiego człowieka, należałoby dopuścić podobną refleksję. Do dylematów może też prowadzić sztywna interpretacja etosu sprawiedliwości, domagająca się zastosowania tej samej formuły sprawiedliwości do wszelkich sytuacji i okoliczności oraz nakazująca traktować jako niesprawiedliwe jakiegokolwiek odstępstwa od tej formuły. Nie jest wykluczone, że niekiedy takie obstawanie przy niej kolidowałoby z etosem życzliwości lub etosem odpowiedzialności, sugerującymi przynajmniej poszukiwanie nieco zmodyfikowanej, ze względu na zaistniałe okoliczności, formuły sprawiedliwości. Nie musi ono zakończyć się powodzeniem, ale przynajmniej świadczy o wrażliwości na inne etosy i inne wartości.

Etosy nabierają życia dopiero w konkretnym podmiocie, który przyswaja je sobie, poddaje interpretacji, wdraża w zamierzenia i działania. Dokonując tego, buduje swoją sylwetkę aksjologiczną, ujawniającą się w tym, co czyni, a także w tym czego nie czyni. Z uwagi na charakter działalności, rozwijanej przez nauczyciela akademickiego, sylwetka ta powinna być pełna, a więc

powinien w niej uobecniać się każdy z wymienionych etosów w możliwie nieschematycznej postaci. Jeśli pojawiają się napięcia między etosami, trzeba starać się o utrzymywanie, a niekiedy przywracanie, spójności sylwetki aksjologicznej. Istotna jest też dbałość o czytelność sylwetki aksjologicznej w rozmaitych sytuacjach związanych z życiem akademickim. Własna sylwetka aksjologiczna jest dla nauczyciela akademickiego sprawą nie mniej ważną, niż poszerzanie swej wiedzy oraz podnoszenie poziomu swych sprawności intelektualnych i umiejętności dydaktycznych.

## Sylwetka aksjologiczna studenta

Etos akademicki. Akademicki, a więc czyj? Czy tylko etos wykładowcy, nauczyciela?

Z pewnością jest to także etos studenta, będącego przecież członkiem wspólnoty uczelnianej. Takie rozumowanie było genezą zamieszczenia w projekcie dokumentu *Etos akademicki* części poświęconych członkom społeczności studenckiej oraz ich zasadom postępowania.

Na samym początku należy postawić pytanie: czy studenci potrzebują etosu? Procesy komercjalizacji szkolnictwa wyższego, leżące u podstaw tworzenia *Etosu akademickiego*, mają bez wątpienia negatywny wpływ także na społeczność studencką. Poczucie anonimowości, zanik tradycyjnej relacji pomiędzy mistrzem a uczniem, wreszcie masowa forma egzaminów to tylko przykłady niepokojących zjawisk, z jakimi mamy do czynienia w uczelniach polskich. Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, jestem przekonany, że studenci potrzebują etosu, będącego przewodnikiem po zasadach, jakimi powinni kierować się w życiu uczelnianym.

Rozpatrując zagadnienie sylwetki aksjologicznej studenta, możemy postawić sobie pytanie: jaki powinien być idealny student? Jednoznaczna odpowiedź na to pytanie jest niemożliwa, stąd istotne jest sformułowanie wartości oraz zasad, których przestrzeganie tożsame jest z wzorcowym zachowaniem. Znajdują się one na czterech płaszczyznach, przybierając postać relacji: student – instytucja akademicka, uczeń – mistrz, student – student oraz student – społeczeństwo.

Pod pojęciem zależności między członkiem społeczności studenckiej a instytucją akademicką rozumiany jest jego stosunek do uczelni. Wspomniane zjawiska negatywne są na tej płaszczyźnie szczególnie widoczne, obejmując swym zasięgiem wiele uczelni. Postawa studenta powinna więc przede wszystkim zakładać dbanie o dobre imię uczelni oraz kształtowanie swoją postawą godnego jej wizerunku. Na uwagę zasługuje niezwykle pozytywny fakt, iż zasady te są nieodłączną częścią ślubowań składanych przez studentów rozpoczynających edukację wyższą. Każdy członek wspólnoty akademickiej, a więc także student, powinien bowiem podporządkowywać się zasadom funkcjonowania uczelni. Oznacza to nie tylko przestrzeganie uczelnianych regulacji wewnętrznych, lecz także poszanowanie jej zwyczajów oraz tradycji. Na szczególną uwagę zasługuje również często pomijany fakt, iż student powinien przedstawiać na forum uczelni istotne społecznie sprawy i problemy. Dzięki temu inspiruje on całą społeczność akademicką do refleksji nad wartościami oraz postawami, wnosząc tym samym bezcenny wkład w proces kształtowania osobowości innych. Postawą dopełniającą powyższą relację powinno zaś być pozostawanie w łączności z uczelnią, także po jej ukończeniu. Co więcej, absolwent swoją pracą zawodową oraz działalnością publiczną powinien poświadczać wartość odebranej edukacji.

Przestrzeganie wymienionych zasad oznacza należyte wywiązywanie się studenta z obowiązków wobec instytucji akademickiej.

Druga płaszczyzna powinności członka wspólnoty studenckiej to jego wzajemne relacje z wykładowcą. Symbolicznie można je określić zależnością uczeń – mistrz. Problematyka tego zagadnienia wymaga dalszego podziału na dwa przypadki – u jego podstaw leży bowiem zróżnicowanie ról, jakie ma do spełnienia nauczyciel akademicki wobec swoich wychowanków. Pierwsza z nich polega na pełnieniu przez wykładowcę funkcji mistrza-nauczyciela, a więc osoby, której zadaniem jest przede wszystkim przekazywanie wiedzy z zakresu danej dziedziny. Zobowiązania studenta wobec mistrza-nauczyciela powinny zaś wpływać z trzech wartości: rzetelności, sumienności oraz uczciwości. Łącznie obejmują one bowiem cały zbiór praktycznych zasad, którymi powinien kierować się student. Wśród tych sprzyjających realizacji postulatu bycia rzetelnym wymienić należy przede wszystkim solidne i dogłębne studiowanie wybranej dziedziny wiedzy oraz stałe jej aktualizowanie. Oznacza to, iż miarą sukcesów studenta w trakcie odbywanej edukacji powinna być zdobyta wiedza, nie zaś ocena. W szerszym sensie oznacza to właściwy stosunek studenta do całego procesu kształcenia. Powinien on bowiem wybierać zajęcia zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i własną ścieżką studiów. Rzetelność studenta przejawia się także w docieklivosti w zdobywaniu wiedzy, a więc aktywnym uczestniczeniu w zajęciach, zadawaniu pytań oraz odpowiadaniu na nie. Student rzetelnie zdobywający wiedzę powinien także rozpatrywać zagadnienia z różnych punktów widzenia, dbając tym samym o obiektywizm swoich poglądów. Wypełniając rozpatrywany postulat, student powinien również zgłaszać wykładowcy swoje uwagi co do formy oraz przebiegu zajęć. Dzięki temu nauczyciel akademicki może doskonalić swój warsztat dydaktyczny, czyniąc swoje zajęcia ciekawszymi oraz bogatszymi w przydatne informacje.

Kolejną wartością przypisaną studentowi w relacji z mistrzem-nauczycielem jest sumiennosc. Bycie sumiennym oznacza systematyczne uczestniczenie w zajęciach oraz przygotowywanie się do nich. Pod pojęciem tym należy także rozumieć wywiązywanie się z przyjętych na siebie zobowiązań oraz respektowanie terminów rozpoczęcia zajęć, oddawania prac.

Członek społeczności studenckiej powinien cechować się również uczciwością. Nadrzędną zasadą jest w tym miejscu samodzielne przygotowanie wszystkich projektów, pisanie kolokwium, prac kontrolnych oraz egzaminów. Postulat ten wychodzi naprzeciw często przytaczanym standardom anglosaskim, w których takie zachowanie jest powszechną normą. Mówiąc o uczciwości studenta nie możemy zapomnieć także o usprawiedliwianiu nieobecności zgodnie z rzeczywistością oraz przyznawaniu się do błędów, zwłaszcza w przypadku przeoczenia wykładowcy. Do zasad sprzyjających realizacji postulatu bycia uczciwym trzeba także zaliczyć zgłaszanie do właściwych instancji wszelkich nieprawidłowości na polu nauczania. Student dba tym samym o innych członków wspólnoty zapewniając im właściwy przebieg procesu kształcenia.

Druga część relacji uczeń – mistrz dotyczy roli nauczyciela jako wychowawcy, a więc osoby, która przekazuje studentom wartości, jakimi powinni kierować się w życiu oraz skłania do refleksji nad nimi. Odpowiedź na pytanie, jak powinien zachowywać się student wobec mistrza-wychowawcy nie jest jednoznaczna. Jeśli bowiem nauczyciel akademicki ma za zadanie wychowywać, to jego podopieczny powinien przede wszystkim umożliwić mu wykonanie tego zadania. Pod tym pojęciem mieści się szereg reguł, których wspólnym mianownikiem jest szacunek. Uczeń powinien bowiem szanować mistrza oraz, co niezwykle istotne, sam zachowywać się w sposób wzbudzający jego szacunek. Zasada ta dotyczy nie tylko samej osoby nauczyciela, lecz także jego decyzji co do wystawianej oceny. Niedopuszczalne jest więc wymuszanie na nim jej zmiany. Student powinien również formułować uczciwą, sprawiedliwą oraz opartą na takich samych kryteriach opinię o różnych wykładowcach, będąc tym samym możliwie najbardziej obiektywnym. Szacunek

wobec mistrza-wychowawcy to także, bez wątpienia, otwartość na wiedzę, umiejętności oraz wartości, które są mu przekazywane.

Trzecią płaszczyzną, na której student powinien przestrzegać zasad etosu, jest relacja pomiędzy nim a innymi członkami społeczności studenckiej. Zasady te, dotyczą w szerszym sensie elementarnych zasad współżycia dwójga ludzi. Niestety, to zagadnienie przekracza ramy niniejszego referatu. Jednak ze względu na specyfikę relacji między dwoma przedstawicielami społeczności studenckiej możemy wyróżnić kilka rządzących nią reguł. Wymienić tu można choćby poszanowanie godności innego studenta oraz tolerancję dla jego odmiennych poglądów i przekonań. Studenci także powinni sobie pomagać w zgłębianiu wiedzy. Tego pojęcia nie można jednak utożsamiać z pomocą w trakcie egzaminów bądź sprawdzianów. Jest to bowiem sprzeczne z wspomnianą wcześniej rzetelnością w zdobywaniu wiedzy.

Ostatnia grupa zasad dotyczy relacji pomiędzy członkiem społeczności studenckiej a resztą społeczeństwa. Wyodrębnienie tej grupy jest spowodowane faktem, iż dany student reprezentuje wszystkich studentów, swym zachowaniem kształtując opinię na ich temat. Powinien on więc stanowić moralny autorytet dla innych ludzi, prezentując nie tylko swoją dogłębną wiedzę, lecz także wartości, które posiada i stosuje w życiu. Wiele z nich składa się na tzw. kulturę osobistą. W ten sposób członek społeczności studenckiej może i powinien stanowić wzór dla innych, w tym także dla młodszego pokolenia, zachęcając je tym samym do podjęcia studiów na wyższej uczelni.

Przedstawiona w niniejszym referacie sylwetka studenta obejmuje wiele aspektów jego życia. Z jednej strony jest on bowiem członkiem wspólnoty akademickiej, co oznacza konieczność reprezentowania właściwych postaw wobec uczelni oraz wykładowcy. Z drugiej zaś – jest on normalnym człowiekiem, który żyje w otoczeniu swojej rodziny, przyjaciół, innych ludzi. Z tego względu wartości oraz zasad, których powinien on przestrzegać, nie można rozpatrywać tylko pod jednym kątem. Jestem głęboko przekonany, że bycie im wiernym, choć niezwykle trudne i często nieprzystające do obecnej rzeczywistości, w niedalekiej przyszłości stanie się powszechnym w naszym kraju standardem.

Istnienie *Etosu akademickiego* jest więc początkiem swoistej pracy u podstaw, która za kilka lat przyniesie obfite owoce.

## Rzetelność w kształceniu akademickim

Rozważania nad kształceniem akademickim z perspektywy dbałości o warunki służenia najwyższym wartościom, tj. prawdzie i dobru, można rozpocząć od pięknej maksymy łacińskiej: *Quidquid agis prudenter agas et respice finem* (Cokolwiek czynisz, czyń mądrze i patrz końca). Wdrożenie jej studentom, zwłaszcza tym pragmatycznie podchodzącym do rzeczywistości, wymaga sprawdzenia, jaką treść utożsamiają oni z pojęciami czynu, mądrości i końca. Chodzi o to, by osiągać pożądane cele wielowartościowe tak, by służyć sprawom ludzi, a nie tylko własnym interesom, ograniczać szkody, cierpienia itp. Odpowiednio zatem dobierać środki, sposoby, angażować się w przemyślane, wyważone zadania, postępować rozważnie i słusznie. Konieczne jest przewidywanie następstw wyborów i decyzji, liczenie się z możliwymi błędami w momentach ryzyka. Wymaga to odpowiedniej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Jeśli je posiadamy, nie możemy już uniknąć moralnej odpowiedzialności za określoną część naszej pracy i nasz wpływ na bieg wydarzeń. Jest to ten rodzaj odpowiedzialności człowieka, od której zależy moralny rezultat jego wysiłków, to z niej wywodzi się wysoka jakość działań na rzecz wybranych celów. Rzec można, iż działa odpowiedzialnie – znaczy czynić rozważnie, ważyć wybory i decyzje, a następnie rzetelnie i solidnie wypełniać podjęte zobowiązania.

Wysoki prestiż zawodów służących dobrostanowi ludzi, do jakich należy zawód ekonomisty-menedżera, wiąże się nie tylko z dobrym przygotowaniem merytorycznym (wiedzą i umiejętnościami). Konieczna okazuje się też zdolność sprostania wielu trudnym warunkom i przestrzegania odpowiednich, etycznie właściwych, sposobów realizacji zadań. W kształceniu przyszłych gospodarzy kraju (którzy pełniąc funkcje kierownicze i zarządzając dobrami materialnymi, będą usiłovali zaznaczyć swoją obecność i wpłynąć na bieg niejednej sprawy społecznie ważnej), obok utrzymania wysokiej rangi fachowej wiedzy i umiejętności, muszą zostać wyeksponowane niezbędne cechy charakteru. Nie można też zaniedbać kontroli i tworzenia właściwego formatu świadomych (deklarowanych rozbijając szczerze) motywów studiowania i wyboru pracy zawodowej. Studenci muszą jak najwcześniej zdać sobie sprawę z tego, iż w planowaniu osobistej kariery najważniejsze jest to, jakim wartościom chcą służyć dobrowolnie i świadomie oraz w jaki sposób będą to czynić. Podejmując się zadań powierzonych przez pracodawcę, człowiek o dojrzałej osobowości czuje się moralnie odpowiedzialny za nie i za wszystko, co się z nimi wiąże<sup>1</sup>. W charakte-

<sup>1</sup> Por. M. Węgrzecka: *Jak studująca młodzież rozumie pojęcie moralnej odpowiedzialności?*, w: *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995.

ryście odpowiedzialności moralnej jako rysy istotne i konstytutywne wyróżniają się: świadomość swoich obowiązków i powinności, jasne zdawanie sobie sprawy ze swego postępowania i jego efektów oraz gotowość ponoszenia ewentualnych przykrych konsekwencji. Do jej koniecznych warunków należą: niezłomność i konsekwencja, roztropność i rozwaga w sytuacjach moralnego wyboru i podczas podejmowania decyzji, uczciwość i szczerść wobec samego siebie, odwaga cywilna i zdecydowanie. Wykluczona jest wszelka niefrasobliwość, lekkomyślność, bagatelizowanie swego postępowania i swych decyzji.

Powszechnie obserwowany kryzys postaw społecznych oraz liczne przykłady nadużyć gospodarczych świadczą o braku poczucia odpowiedzialności (moralnej i społecznej) decydentów na różnych szczeblach władzy (zarządzania gospodarką) – sytuacja ta wskazuje także na niedostatek pożądanych cech charakteru. Jeśli bowiem nie brak wiedzy fachowej, to cóż może tłumaczyć fatalne w skutkach społeczno-ekonomicznych rozwiązywanie zadań o wielkim znaczeniu? W poczuciu moralnej odpowiedzialności za własną pracę i jej wyniki na „froncie dydaktycznym” nauczyciel akademicki zderza się bardzo często z przejawami braku wychowania, z niepożądanymi predyspozycjami charakterologicznymi u wielu swoich studentów. Doświadcza wyraźnie, iż jego własny przykład nie ma znaczenia, że wrażliwość na wspomniane warunki działań ekonomicznych jest niewielka lub stępiona. Zastanawiają obserwacje licznych przykładów niesolidnego studiowania, przeciętne wyniki studiów, zamiana motywacji poznawczej na pragmatyczną (szybkie zaliczanie kursów i zdobywanie certyfikatów), a także wiele dowodów rezygnacji niektórych nauczycieli z dużych wymagań i z surowego ich egzekwowania na rzecz liberalnego godzenia się z argumentami ilościowymi. Nakazują one postawić diagnozę i odpowiedzieć, z jakimi charakterami mamy wówczas do czynienia, które cechy i u kogo trzeba kształtować. Znalazienie sposobu zdiagnozowania tego aspektu osobowości dorosłego człowieka nastrocza wiele trudności. Trzeba bowiem dotrzeć do stanu wiedzy o warunkach pożądanego etycznie, prawidłowego działania oraz o nastawieniach lub postawach, z których ono wynika. Ogólnie wiadomo, iż młodzi ludzie, podejmujący obecnie studia, swoją pewność siebie opierają na dobrej sprawności intelektualnej oraz na jawnym społecznym przyzwoleniu na dbałość o indywidualne powodzenie (ambicjonalna motywacja do ukończenia studiów, której dawniej brakowało<sup>2</sup>, często przybiera postać skrajnego indywidualizmu).

Pilotażowa próba wysondowania, jak studenci rozpoczynający i kończący studia traktują jakość działania ekonomicznego i cele, którym ma ono służyć, rzuciła pewne światło na stan uświadomienia etycznej strony kompetencji zawodowych przyszłych ekonomistów-menedżerów<sup>3</sup>. Pozwoli ona także przygotować instrument badawczy dla ewentualnych dalszych badań. Badani studenci wielokrotnie stwierdzali, że wiele pytań wymaga głębszego zastanowienia, ponieważ o tych sprawach się nie myśli – nikt o nich nie mówi ani też nie pyta o nie. Można sądzić, że już samo badanie mogłoby pełnić rolę inspiratora refleksji etycznych, tj. być niezamierzonym instrumentem wychowawczym. Wychodząc z założenia istotnego związku między poczuciem odpowiedzialności za działanie a jego rzetelnością, postawiono odpowiednie pytania. Można bowiem przyjąć, iż przełożony, mający poczucie odpowiedzialności za przyjęte zadania i współpracowników, raczej

<sup>2</sup> Por. M. Węgrzecka: *Motywacja do studiów ekonomicznych*, „Życie Szkoły Wyższej” 1988, nr 6.

<sup>3</sup> Badaniu pilotażowemu poddano dwie grupy studentów: IV-V roku – 34 osoby i I roku – 28 osób. Odpowiedzieli oni anonimowo na 27 pytań związanych z tematem.



powierza je niż przydziela. Okazuje w ten sposób zaufanie wobec nich i wzbudza poczucie odpowiedzialności w zespole. W ten sposób tworzy warunki dla rzetelnego wykonania tych zadań.

Dla orientacji w sposobie rozumienia opisanych wyżej uwarunkowań efektywnego etycznie, społecznie i ekonomicznie postępowania menedżerów posłużyły w sondażu określone pytania<sup>4</sup>. Wyniki tej części sondażu okazały się trudne do zinterpretowania.

Ważność poczucia odpowiedzialności (obok fachowości) u ekonomisty-menedżera podkreśliło jedynie 24,3% badanych z grupy A<sup>5</sup> i 17,9% z grupy B. Można się jedynie domyślać, że cecha ta ma pewien udział w najczęściej akcentowanym *zmysle strategicznym*. W ewentualnym badaniu właściwym sprawa ta wymagałaby wyjaśnienia. Z wypowiedzi badanych wynika, że bycie odpowiedzialnym za swoje decyzje i czyny rozumieją formalnie i powierzchownie: 56% respondentów z grupy A i 43,2% z grupy B uważa, że chodzi o ponoszenie wszelkich konsekwencji swoich decyzji i czynów. Dość duża grupa – 32,4% studentów I roku uważa, iż chodzi o *świadomość konsekwencji przyszlých własnych czynów*. Wśród odpowiedzi pojawiły się też wyszczególnienia odpowiadające zasadom współczesnego naukowego zarządzania firmą i jej personelem.

Przytoczona wcześniej definicja pojęcia moralnej odpowiedzialności należy do dość trudnych, gdyż pojęcie to pozostaje w cieniu terminu „odpowiedzialność”, potocznie bardzo często i trafnie używanego. Moralna odpowiedzialność, w odróżnieniu od odpowiedzialności w ogóle, przejawia się nie tylko w przebiegu i skutkach postępowania, ale także w pełnym napięciu i przejęcia się postępowaniem, bardzo specyficznym poczuciu wewnętrznym (psychicznym). Nie decyduje ona wprawdzie o charakterze czynu (pozytywnym bądź negatywnym), ale towarzyszy każdej sytuacji moralnej. Niestety, nie udało się sformułować pytania, poruszającego zagadnienia odpowiedzialności moralnej. Formalne konsekwencje, wynikające, zdaniem badanych, z błędnych decyzji kierowniczych, również nie ukazują głębszego, moralnego podłoża ponoszenia odpowiedzialności (np. materialnej). Co ciekawe, tylko jedna osoba wskazała na przeżycie wstydu.

Większość wyjaśnień dotyczących różnicy między przydzielaniem a powierzaniem zadania pracownikowi wskazuje na właściwe wyczucie studentów, jak ważne jest odwołanie się przełożonego do osobistego zaangażowania i poczucia powinności pracownika w związku z współdziałaniem i współodpowiedzialnością za zadania. Podobnie dobrze świadczą o rozumieniu związku poczucia współodpowiedzialności za bieg zdarzeń w życiu gospodarczym własnego środowiska z zawodowym przygotowaniem ekonomicznym odpowiedzi znacznej grupy studentów: 64,7% starszych i 46,4% młodszych uznało, że studia ekonomiczne powinny budzić gotowość do współodpowiedzialności. Pozostali deklarowali w tej kwestii niezdecydowanie.

Naturalną konsekwencją świadomego wzięcia na siebie odpowiedzialności za decyzję bądź jej realizację jest dołożenie wszelkich starań, by wywiązać się z zadania, by wykonać je starannie, zgodnie z wymaganiami i warunkami. Długotrwały proces wychowywania, zachodzący w domu rodzinnym, określa swoiście każdego człowieka zbiorem cech charakteru i stylem rozpracowywania trudnych, a zarazem ważnych spraw. Zorganizowana edukacja szkolna nadaje mu społecznie

<sup>4</sup> Pytania dotyczyły właściwości, która w największym stopniu wpływa (obok fachowości) na autorytet menedżera; za co każdy kierownik odpowiada na swym stanowisku pracy, w czym tkwi różnica między przydzielaniem a powierzaniem zadania pracownikowi. Pytano też, jak dalece studia ekonomiczne powinny budzić gotowość do współodpowiedzialności za bieg zdarzeń w życiu gospodarczym własnego środowiska; co znaczy być odpowiedzialnym za swoje decyzje i czyny oraz jakie konsekwencje winny wiązać się z błędnymi decyzjami na stanowisku kierowniczym.

<sup>5</sup> Grupę A stanowią studenci IV i V roku, a grupę B studenci I roku kierunków ekonomicznych.

pożądaną formę, wewnątrznie mniej lub bardziej spójną. W ramach programu edukacyjnego każdy przedmiot oddziałuje kształcąc nie tylko na stan rozumienia rzeczywistości. Niektóre przedmioty, rozwijając umysł, bezpośrednio modelują wolę, porządek wartości i tworzą zasady preferencji. Zyskują tym samym rangę postawotwórczą i dyscyplinującą. Wyjątkową rolę, jak się wydaje, w procesie formowania rzetelności można przypisać uczeniu się matematyki i innych przedmiotów ilościowych (ściślych). Dla realizacji celów kształcenia akademickiego rzetelność jest warunkiem koniecznym. Uświadomienie sobie tego faktu świadczy o ogromnej dojrzałości studenta. W opinii około połowy badanych studentów rzetelność polega na dokładności, systematyczności, odpowiedzialności i sumiennosci. Według pozostałych – na działaniu, mającym na celu sprawne wykonanie zadań zaplanowanych z uwzględnieniem wszystkich możliwości.

Stopień rzetelności charakteryzujący podejście do poszczególnych przedmiotów kształcenia jest zróżnicowany. Wśród przedmiotów, które trzeba studiować szczególnie rzetelnie, badani studenci wymienili przede wszystkim makroekonomię, mikroekonomię, rachunkowość, statystykę i matematykę. Wskazanie makro- i mikroekonomii może świadczyć o tym, że studenci szczególnie cenią wiedzę fachową, podstawową dla wykształcenia ekonomisty. Na pytanie, co (prócz wiedzy) zawdzięcza ekonomista przedmiotom ilościowym, najczęściej (50% badanych) wymieniano umiejętność logicznego myślenia, w dalszej zaś kolejności umiejętność analizowania (16%) oraz naukę systematyczności i dokładności (15%). Na pytanie o to, jakie cechy charakteru niezbędne w pracy ekonomisty rozwijają przedmioty ilościowe, wymieniono dokładność i precyzję (23%), systematyczność (20%), w kilku przypadkach pracowitość (8%) i solidność (6%). Szczególnie nauczanie matematyki – jej zasad, reguł i metod – daje niezwykle ważne rezultaty. Matematyka w sposób szczególny wymaga precyzji, ścisłości, jasności, starannego rozumowania opartego na solidnych podstawach wiedzy. Niezbędna jest do tego systematyczność, dokładność, wytrwałość, zgodność z normami, tj. rzetelność w pełnej postaci. Studenci zapytani o cechy niezbędne w procesie uczenia się matematyki najczęściej wskazywali systematyczność (41%) i pracowitość (22%); w ich opinii matematyka najbardziej ćwiczy i rozwija logiczne myślenie (39%), zdolność analizowania i syntezy (20%) oraz ścisłość i jasność rozumowania (20%). Z innych korzyści nie zdają sobie sprawy.

Odnosząc się do pytania o warunki wpływające w największym stopniu na ich własną rzetelność, studenci wskazywali najczęściej wychowanie w domu rodzinnym (31%) i własną pracę nad sobą (28%). Oceniając rolę nauczycieli akademickich w kształtowaniu rzetelności studentów, 40% badanych stwierdziło, że nauczyciele stawiają wysokie wymagania, również 40% stwierdza, że nie zwracają uwagi na rzetelność. Zaznaczyła się w tym różnica stażu w studiowaniu – młodszy studenci wskazują na wysokie wymagania.

Motywacją do dobrego przygotowania zawodowego ekonomistów-menedżerów nie powinien być jedynie prestiż stanowisk kierowniczych i możliwość udziału w sprawowaniu władzy. Szczególnie ważnym obecnie warunkiem wzmocnienia tej motywacji i podniesienia właściwej oceny społecznej przydatności wykształcenia ekonomicznego wydaje się być uświadamianie studentom wartości moralnych istotnych dla wykonywania zawodu. Ukazanie tego wymiaru działalności ekonomistów, zwłaszcza ekspertów, decydentów, doradców, menedżerów, ale także szeregowych urzędników, jest istotnym zadaniem poznawczym. Jego wypełnienie służy wychowywaniu. Sposobów wykonywania tego zadania jest bardzo wiele, należy do nich przyzwyczajanie studentów do ważenia wypowiedzi, krytycznej samooceny, wytwarzanie i premiowanie nawyku dociekliwego, starannego rozpatrywania kwestii ekonomicznych,

eliminowanie arbitralności i tendencyjności, wprowadzanie szerszej filozoficznej, zwłaszcza etycznej, refleksji<sup>6</sup>.

Dla uzyskania ogólnej orientacji w znajomości perspektyw wykorzystania swojego wykształcenia zadano badanym pytania o stopień zapotrzebowania na pomoc ekonomisty wśród mniej wykształconych ludzi, o charakterystykę pracy na prowincji, o zainteresowanie podjęciem takiej pracy wśród absolwentów studiów ekonomicznych. Wydaje się bowiem, że uświadomienie sobie przydatności tej wiedzy mogłoby dać studentom pewność, że są oczekiwani nie tyle w centrach władzy i administracji, co głównie tam, gdzie sprawy kiepsko stoją ekonomicznie i społecznie – na obszarach pięknych, ale zaniedbanych gospodarczo. Rozeznanie w tej kwestii i gotowość do wykazania się odpowiedzialną przedsiębiorczością i rzetelną pracą godną szacunku nie są zadowalające. Z sondażu wynika, iż prawie 90% studentów z grupy A i około 80% z grupy B uważa, że zapotrzebowanie na pomoc ekonomisty jest duże. Jednak mało optymistyczną refleksję budzi ocena zainteresowań studentów pracą na prowincji. Zainteresowanie to jest niewielkie zdaniem 70% badanych grupy A i 79% badanych grupy B. Zrozumiała wobec tego wydaje się rezerwa, z jaką badani deklarują gotowość podjęcia pracy w rodzinnym środowisku. Deklarację pozytywną złożyło 26,5% badanych grupy A i 28,6% z grupy B; raczej nie zamierza wracać do swoich rodzinnych stron 38,2% z grupy A i 18% z grupy B, pozostali zaś nie zastanawiali się jeszcze nad tym. Przyczyny takiego nastawienia ujawnia nieco charakterystyka pracy ekonomisty na prowincji: 73,5% badanych z grupy A i 46,6% z grupy B wskazało na nieatrakcyjność środowiska na prowincji; 38,2% badanych z grupy A i aż 57,1% z grupy B podkreśla niewysoki prestiż pionierskiej pracy. Pozytywne jej atrybuty widzi 33% studentów starszych i około 27% młodszych. Jak dalece jednak dla studentów samodzielność i odpowiedzialność w pracy zawodowej jest okolicznością pożądaną, trzeba by wyjaśnić.

Wydaje się, że nawet tak skromny przegląd wypowiedzi studentów, udzielonych w badaniu pilotażowym, potwierdza sens prowadzenia dokładniejszego rozpoznania zadań wychowawczych, które zostały zaniedbane w kształceniu akademickim. Odpowiedzialność i rzetelność<sup>7</sup> są w nich sprawą kluczową.

<sup>6</sup> Por. M. Węgrzecka: *Motywacja do studiów ekonomicznych*, dz. cyt.

<sup>7</sup> Zarówno odpowiedzialność, jak i rzetelność trzeba zawsze rozpatrywać w kontekście wartości celu i środków, z którymi są one związane. Ich rozumienie potoczne ukazuje „techniczne” znaczenie dla działającego. Można być (według umowy) odpowiedzialnym za wykonanie zadania, nie odczuwając moralnej odpowiedzialności za nie. Można też niezwykle rzetelnie przygotować i zrealizować plan zniszczenia kogoś-czegoś.

## Etos akademicki a kultura wyższej uczelni

Kogo kształcą dzisiejsze szkoły wyższe? Z pewnością przyszłych specjalistów, dysponujących wiedzą i określonymi praktycznymi umiejętnościami, ludzi potrafiących przystosować się do nowych warunków, umiających się zmieniać. Wydaje się, że to pierwsze, co przychodzi nam na myśl po postawieniu takiego pytania. Czy wychowanie zostaje tu całkowicie porzucone na rzecz wiedzy? Czy studenci, ludzie dorośli (wszak mają już skończone 18 lat) nie będą się już dalej doskonalić, rozwijać moralnie? Czy uczelnia wyższa nie jest w stanie zaoferować im nic więcej poza „czystą wiedzą”? Chyba jednak nie. I równocześnie, ważne jest pytanie, czy studenci potrzebują czegoś więcej poza „czystą wiedzą”?

Przez wiele ostatnich lat pedagogika nie interesowała się wartościami i nie jest to winą jedynie polskiej socjalistycznej rzeczywistości. Także w Europie w latach sześćdziesiątych sfery tej zdecydowanie nie eksponowano. Problematyka wartości była przez wiele lat właściwie pomijana w kształceniu, także kształceniu nauczycieli (np. akademickich)<sup>1</sup>. I choć pojawiają się opinie, według których *dzisiejszy duch sceptycyzmu, relatywizacji dotychczasowych kanonów i wartości jest oznaką transformacji, mogącej stać się twórczym zaczynem nowej epoki*, to jednak powszechnie uważa się, że żyjemy w czasach trudnych; czasach kryzysu wartości, zaniku *sacrum* (przy jednoczesnej ekspansji *profanum*), do którego należy także nauka, traktowana raczej jako wartość niż narzędzie pracy. Jesteśmy przyzwyczajeni do różnych norm obowiązujących w wielu grupach społecznych, do rozbieżnych nawet często systemów wartości, obejmujących środowiska w których żyjemy. Wszystko to utrudnia młodym ludziom uporządkowanie hierarchii wartości i określenie swojego miejsca w zmieniającym się świecie.

Równocześnie mówi się o aksjologicznym wymiarze całej kultury, dowodząc, iż opiera się ona właśnie na tym, co ludzie traktują jako wartości. Potocznie wartości rozumiane są jako coś cennego, godnego pożądania, odpowiadającego wysokim wymaganiom, stanowiącego cel dążeń ludzkich. Są to *idee, przekonania, ideały, przedmioty materialne uznawane przez zbiorowość społeczną i jednostki za szczególnie cenne*<sup>2</sup>. Przeróżające jest, że gdy zapytamy młodych ludzi, studentów, jakie wartości są dla nich ważne, okazuje się, że często w ogóle nie potrafią o tym rozmawiać. Większość interesuje się wszystkim (czyli właściwie niczym) albo muzyką i filmem, czasami nawet

<sup>1</sup> Badania nad świadomością nauczycieli, dotyczącą rodzajów i roli wartości w edukacji, przeprowadził między innymi w latach 1980–1993 Zakład Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2</sup> J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka, Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.

książką. Jednak pytając dalej, okazuje się, że to nie znaczy wiele, że to tylko taki slogan, a wiedza czy zainteresowania są bardzo powierzchowne. Młode osoby wydają się być zagubione w dzisiejszym świecie, nijakie, niesamodzielne. Odnosi się wrażenie, że w skomercjalizowanej rzeczywistości nic nie jest dla nich ważne, cenne, godne pożądania czy warte zaangażowania. Zawsze mam nadzieję, że są to tylko pozory, maski, zakrywające prawdziwe oblicze wrażliwych, młodych ludzi, pełnych zapału i wiary w swoje siły.

Co zrobić, aby pokazać im świat warty: pracy, poświęcenia, tworzenia. Jak przekazać wartości i normy postępowania, które czasami wydają się już być niedzisiejsze, nieprzydatne. Może rozwiązaniem jest tu tworzenie etosu szkoły, w której się uczą? Szkoły, uczelni albo tylko wydziału, kierunku, (może należy robić aż takie przybliżenie, aby zwiększyć szanse trafienia w „czułe punkty” osobowości młodych ludzi, którzy nie zostali jeszcze przeciągnięci na stronę komercyjności, materializmu i kultury konsumpcji). Jeżeli jednak pytać dokładniej, okazuje się, że wartości autoteliczne (ostateczne), takie jak rodzina, praca, miłość, szczęście, są przez studentów bardzo poważane. Wartości odnoszące się do rozwoju jednostki, czyli poczucie własnej wartości, samodoskonalenie się, są także w pewnych kręgach uznawane. Wartości społeczne, takie jak: patriotyzm, praworządność, solidarność bądź moralne: godność, honor odpowiedzialność, miłość, uczciwość, wydają się być już nie modne, w odróżnieniu od np. prestiżowych, wśród których można wymienić karierę, sławę, władzę, pieniądze czy nawet pragmatycznych (praca, talent, zaradność). Nie jest więc tak, że młodzież nie interesuje się żadnymi wartościami, może tylko wydaje się nam, że wybiera niewłaściwe – często bowiem najbardziej preferowane są wartości hedonistyczne.

Mam nadzieję, że zdanie, iż: *transcendentalna triada wartości uniwersalnych – prawda, dobro, piękno, nie jest już dzisiaj popularna, w kręgach studenckich i zastąpiła je inna – pieniądze, przyjemność, łatwość, nie jest jednak prawdziwe.*

Co zrobić, aby nie tylko kształcić, ale i wychowywać studentów? Wydaje się, że nagrody, kary, teoretyczne uwagi nie mają szans powodzenia; najważniejszym i chyba jedynym narzędziem jest tu własny przykład nauczycieli.

A więc jaki powinien być nauczyciel akademicki, aby wzbudzał szacunek, studentów i był godnym naśladowania? Wydaje się, że niektóre normy, charakteryzujące jego pracę, są oczywiste – przestrzeganie terminów zajęć, dyżurów, terminów egzaminów, niespóźnianie się na wykłady, posiadanie przez nauczyciela głębokiej wiedzy, którą stara się cały czas uzupełniać. Są to elementarne podstawy dobrego kształcenia.

A jednak okazuje się, iż nie wszyscy przestrzegają nawet tych podstawowych zasad. Kwestiami problemowymi w praktyce akademickiej są także: obiektywizm, wzajemne poszanowanie, sprawiedliwe ocenianie studentów (sprawiedliwe, czyli niezakłócone przez emocje; ocenianie faktycznego stanu wiedzy studenta, a nie jego poglądów czy stroju; ocenianie, na które nie ma wpływu płeć studenta).

Uczniowie często skarżą się na zbyt małe zaangażowanie wykładowców w prowadzone prace (czy to związane z działalnością dydaktyczną, czy inną działalnością na uczelni), na brak indywidualnego podejścia do uczniów, ale także na brak umiejętności ciekawego przekazywania wiedzy. Pojawiają się nawet uwagi dotyczące samego procesu komunikacji – np. zbyt cichego lub niewyraźnego mówienia. Cenione są zajęcia, podczas których wykładowcy potrafią wiązać teorię z praktyką i nie przekazują jedynie wiedzy podręcznikowej, lecz dzielą się swoimi doświadczeniami, umiejętnościami, a także poniesionymi porażkami.

Wydaje się, że wielu nauczycieli akademickich popełnia ten sam błąd, nie analizując sygnałów zwrotnych od swoich studentów. Który wykładowca nagrał choć raz swój wykład, aby go

posłuchać, poprawić, zobaczyć się jakby z drugiej strony, zauważyć własne błędy, aby się doskonalić? Zazwyczaj niewielu poświęca swojej pracy dydaktycznej tyle uwagi.

A przecież nauczyciele akademicy są postrzegani jako pedagodzy o wyższym poziomie intelektualnym, lepszym przygotowaniu merytorycznym, większej samodzielności w pracy, posiadający szersze horyzonty czy pasję przekazywania wiedzy. W rzeczywistości wywiązywanie się z tych zobowiązań wiąże się z dużym wysiłkiem.

Wykładowcy akademicy często są też za mało otwarci w stosunku do studentów, którzy chcieliby, aby nauczyciel ich wysłuchał, nie mówiąc już o prowadzeniu zajęć w formie dialogu. Jest to na pewno o wiele trudniejsze od metod standardowych, ale nie niemożliwe – wszak wykładowca podczas takich ćwiczeń musi być między innymi nastawiony na różne możliwe ich scenariusze. Często przygotowanie nauczycieli akademickich do zajęć nie jest wystarczające pod względem merytorycznym, nie mówiąc już o przygotowaniu technicznym, takim jak obsługa mikrofonu czy projektora multimedialnego.

Kodeks etyczny może przydać się w sprawach drobnych, ale też i poważnych – przecież ciągle zdarzają się we wszystkich właściwie szkołach wyższych tzw. niemoralne propozycje w stosunku do studentów. Zazwyczaj jednak nie wspomina się o nich, nie są ujawniane i krytykowane, a nauczycieli, którzy wykorzystują studentów rzadko pociąga się do odpowiedzialności.

Tak jak studenci mają pewne oczekiwania wobec swoich nauczycieli, tak samo inni pracownicy chcieliby, aby ich koleżanki, koledzy w pracy, na uczelni byli interesujący, otwarci, posiadali wysoką kulturę osobistą, wyróżniali się życzliwością i otwartością w stosunku do innych.

Zależy nam, aby nasi studenci byli bogaci, to znaczy pełni – bogactwem wiedzy, mądrości, wyznawanymi wartościami czy prezentowanymi postawami. Co możemy zrobić, aby zaszcześcić w nich to wszystko, co wydaje się wartościowe. Może należy inaczej traktować uczelnie? Zwrócić uwagę na tzw. kulturę pedagogiczną, tworzyć etos akademicki. Szkoła wyższa jest wszak instytucją społeczną, w której zachodzą różnego rodzaju oddziaływania. Należałoby zwrócić uwagę na kulturę szkoły jako kulturę organizacji. Chodzi tutaj o klasyczne ujęcie tego terminu, stosowane w Public Relations, także innych instytucji lub firm, niekoniecznie związanych z edukacją. Przytoczę chyba najbardziej znaną definicję kultury organizacji E. Scheina: *Kultura to całość fundamentalnych założeń, które dana grupa wymyśliła, odkryła lub stworzyła, ucząc się rozwiązywania problemów, adaptacji do środowiska i integracji wewnętrznej. Założenia te zostały na tyle potwierdzone praktyką, że można było je uznać za prawomocne i wpajać każdemu nowemu członkowi grupy jako właściwy sposób myślenia o problemach działania*<sup>3</sup>. Najważniejsze są tu przestrzegane wartości i normy oraz postawy popierane przez organizację. Uczelnia wyższa również musi tworzyć pewną całość, pewną wspólnotę, o zbieżnych celach i metodach ich osiągania. Ważne jest, aby znaleźć sposoby do motywowania pracujących tam nauczycieli, do wzmacniania ich poczucia własnej wartości, co w konsekwencji sprzyja angażowaniu się w życie szkoły.

Z badań nad efektywnością szkół wynika, że rola czynnika ludzkiego w kształceniu jest nie do przecenienia, a kwalifikacje nauczycieli i klimat szkół są o wiele ważniejsze niż np. drogie wyposażenie. Badania Ruttera<sup>4</sup> jasno wykazały, że efektywność szkół londyńskich nie zależy od ich czyn-

<sup>3</sup> Cytat przytaczam za K. Wójcik: *Public Relations od A do Z*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2001, s. 403.

<sup>4</sup> M. Rutter : *Fifteen thousand hours; Secondary schools and their effects on children*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

ników fizycznych, lecz cech szkoły jako organizacji społecznej. Tezę tę potwierdziło jeszcze wiele badań prowadzonych między innymi w Stanach Zjednoczonych. Gdyby przyrzeć się cechom efektywnych szkół, okazuje się, że oprócz cech *stricte* dydaktycznych bardzo ważne są cechy szkoły związane z jej społeczną organizacją. Joyce, McKibbin i Hersh zaliczyli do nich w 1983 roku między innymi: wyraźne cele dydaktyczne i społeczne, wysokie oczekiwania, wysoką samoocenę nauczycieli, ale także troskliwość i czy publiczne nagradzanie. Okazuje się, że ważne jest wspólne dzielenie wybranych wartości, tworzenie reguł postępowania dotyczących wszystkich pracowników i uczniów, z równoczesnymi wysokimi oczekiwaniami, co często przeczy przyjętym przez studentów postawom typu: jest mi wszystko jedno, nie zależy mi, nie muszę, nie umiem, nie będę się starał. Ważne i oceniane są przecież obecnie tylko wyniki w nauce, a nie sposób postępowania człowieka czy też jego umiejętność panowania nad sobą. W dobrej szkole nauczyciele stawiając wysokie wymagania uczniom, stawiają je także sobie, kształcąc się i rozwijając w sposób permanentny. Ważną jest troskliwość, przejawiająca się w autentycznym zaangażowaniu w naukę i sprawy uczniów, którzy wiedzą, że jest ktoś, komu na nich zależy, kto dla nich się stara. Zadaniem nauczyciela nie jest zaś jedynie odpytywanie, lecz autentyczna troska o zdobycie przez studentów wiedzy i umiejętności potrzebnych w dalszym życiu, pracy. Wydaje się, że jest to jedna z istotniejszych cech nauczyciela, zawsze zauważana i doceniana przez uczniów. Może należałoby wpłynąć na pracowników i studentów uczelni, aby podejmowali więcej działań na rzecz szkoły, społeczno-ści studenckiej, lokalnej oraz by ta aktywność podejmowana była samorzutnie.

Szkoły są także w stanie wypracować własne swoiste metody nagradzania uczniów za ich pracę i sukcesy, co nie powinno sprowadzać się jedynie do klasycznych stypendiów naukowych. Prace studentów mogą być udostępniane szerszemu ogółowi bądź publikowane we własnych wydawnictwach uczelni. Szkoła, która posiada własny etos, potrafi także zaangażować w swoje działania społeczność lokalną, powiększając zakres swoich wpływów.

Uczelniom wyższym, tak jak i innym organizacjom, potrzebna jest własna kultura, której założenia dotyczą często kwestii podstawowych – istotnych dla każdego człowieka. Ważny jest stosunek do świata, do innych ludzi, do środowiska, wszystko to należy do najgłębszego poziomu kultury. Zwraca się jednak także uwagę na takie elementy jak stosunek do pracy, własnych obowiązków, wymagania względem studentów, zachowania. Wartości wyznawane przez szkołę są zwykle spisane w formie jej filozofii, misji, a także regulaminu. Ale ile wyższych uczelni ma wyraźnie określoną misję, którą znają wszyscy ich pracownicy? Czy nie jest tak, że większość z nich niejasno ją sobie uświadamia, co w konsekwencji na pewno związane jest z jej różnorodnym rozumieniem i interpretacją.

W ilu szkołach akcentuje się określone wartości, tradycje. Trzeba zwrócić uwagę na różnorodne normy dotyczące języka (mity, anegdoty); postępowania (obyczaje, swoiste kody zachowań, własne rytuały i wypracowane ceremonie), które powodują utrwalenie wspólnoty studiujących i pracowników. Do kultury organizacji należą normy dotyczące uczuć, takie jak duma z przynależności do społeczności akademickiej określonej szkoły, poczucie bezpieczeństwa, czy równowagi w szkole. W tym ważnym kręgu znajdują się nawet normy dotyczące artefaktów, takich jak architektura, ale także sprawy tak drobne i tak ważne jak logotyp czy znak firmowy. Ile szkół eksponuje szeroko swoje logo i kto wie co ono symbolizuje? Czy studenci mogą więc utożsamiać się z uczelniami, jeżeli niekiedy nie mają nawet podstaw ku temu? Aby tworzyć kulturę uczelni, można wykorzystać np. rytuały o których się już zapomina – ile osób ze społeczności akademickiej zna słowa do słynnego hymnu *Gaudeamus*? Jak bardzo kultywowany jest rytuał przyjmowania nowych

górników (skoki przez skórę) na Akademii Górniczo-Hutniczej? Czy na uczelniach tworzy się nowe rytuały przy nagradzaniu osiągnięć? Jak podtrzymuje się stare tradycje studenckie, np. imprezy integracyjne pierwszego roku, Juwenalia, wybory najmilszej studentki, korowód przebierańców i jak wiele robią uczelnie, aby te święta nie wygasły? A przecież przemarsz profesorów na inaugurację roku akademickiego Uniwersytecie Jagiellońskim z Collegium Maius do Collegium Novum jest pełen swoistego piękna. Togi w odpowiednich kolorach podkreślają wielość wydziałów, insygnia władzy rektorskiej i władz dziekańskich dodają splendoru. W pochodzie często też biorą udział profesorowie-goście zaproszeni z innych, nierzadko odległych geograficznie, miejsc. Pochód pełen jest powagi, wynikającej z wielowiekowej tradycji. Wspaniale wyglądają także zróżnicowane jubileusze wydziałów na wielu uczelniach, podczas których zaproszeni emerytowani profesorowie snują żywe historie szkół, są wręczane np. statuetki *Zasłużonych dla Uczelni*, składane immatrykulacje. To wszystko świadczy o kultywowaniu tradycji, o istnieniu ludzi, którzy są dumni ze swojej szkoły, swoich studiów, nauczycieli, własnej pracy. To oni w późniejszych latach nie tracą kontaktu z uczelnią – wspierając ją w różny sposób, starają się z nią utożsamiać (patrz publikacja *Who is who na Akademii Górniczo Hutniczej*), zapisują się do stowarzyszeń wychowanków danej uczelni. A przecież to wszystko zaczyna się od wspólnej nauki, pracy, od udziału w studenckich kołach naukowych, wyjazdów, od prowadzenia gazety czy radia studenckiego. Aby jednak studenci bądź pracownicy mogli się utożsamiać ze swoją uczelnią, muszą być przez nią wychowani, muszą zostać włączeni w wir jej pracy i oddziaływać. Trzeba im przedstawić pewne propozycje lub też „zachęty” do zaangażowania się, do współuczestnictwa w tworzeniu szkoły: jej statusu, kultury i prestiżu.

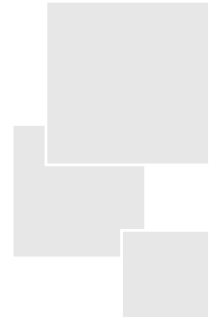
Jak píše Krystyna Wójcik<sup>5</sup> kultura organizacji pełni wiele funkcji: na pewno integruje, pomaga pracownikom odnaleźć potrzebę sensu pracy, pełni też funkcję koordynującą, wyznaczając wartości, staje się drogowskazem działań, pomaga odnaleźć się w firmie, poczuć się bezpiecznie, poprzez przynależność do dużej wspólnie działającej grupy, Dzięki kulturze szkoły łatwiej jest się adaptować do nowych warunków otoczenia, gdyż gotowe schematy są poprzez lata doświadczane.

Na koniec chciałabym podkreślić, że tworzenie kultury organizacji, takich instytucji jak szkoły wyższe, wydaje się już w dzisiejszych czasach koniecznością. A założenie, w myśl którego pracownicy i studenci są zaangażowani w sprawy szkoły, czują się współodpowiedzialni za całość i utożsamiają się ze swoją uczelnią, jest nieodzowne. Kodeks etyczny szkoły jest z pewnością czymś, co pomaga we wspólnym rozumieniu i wyznawaniu jednakowych wartości. Taki kodeks, czy szerzej kultura organizacji, wymaga jednak od jej członków pewnego poświęcenia, podporządkowania się wspólnie wprowadzanym zarządzeniom i normom postępowania, stawia wymagania. Wydaje się, że uczelnie, które będą chciały sprostać tym wymaganiom osiągną sukces.

<sup>5</sup> K. Wójcik: dz. cyt., s. 410.



Część II



# Kogo kształcimy? Postawy absolwentów studiów ekonomicznych

# Informacja, wiedza, mądrość – co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?<sup>1</sup>

Tytułowe kategorie, zwłaszcza zaś informacja i wiedza, doczekały się tak wielu charakterystyk i definicji, że można zbudować całą ich typologię. Moim zamiarem nie jest dokonywanie wyrafinowanych analiz znaczeniowych, ani odwoływanie się do badań socjologicznych i metodologicznych pozwalających na takie charakterystyki. Pragnę przedstawić kilka refleksji dotyczących relacji pomiędzy tymi kategoriami o zdecydowanie humanistycznym charakterze. Nie zamierzam też w tej refleksji wychodzić poza potoczne rozumienie pojęć informacji i wiedzy, nieco może wzbogacone przez ich elementarne charakterystyki, wywodzące się z teorii poznania lub filozofii nauki.

Wspomniane typologie próbują uchwycić różne aspekty, niezmienną pozostawiając zasadniczą, zawierającą jej istotę, charakterystykę wiedzy. Współczesne definicje mówiące o wiedzy *what?* i wiedzy *why?* nie różnią się dogłębnie od tego, co już powiadał o wiedzy Arystoteles: od jego rozróżnienia *empeiria*, *techné* czy *sofia*.

Swą refleksję rozpocznę od postawienia pytania, czy sama wiedza wystarcza do tego, aby realizować cele zrównoważonego rozwoju społecznego, założonego w koncepcjach społeczeństwa wiedzy. Pytanie to zrodziło się, nie ukrywam, z niepokoju, jaki wzbudziła we mnie lektura, takich dokumentów jak *Deklaracja Lizbońska* i jej powszechnie dostępne interpretacje oraz sposób ich przedstawiania w debatach publicznych i mediach. Koncentrują się one na gospodarczych i technologicznych aspektach rozwoju Europy, na stworzeniu takiego europejskiego społeczeństwa, które będzie konkurencyjne w stosunku do społeczeństw innych – amerykańskiego czy rodzących się potęg azjatyckich – pod tymi właśnie względami. Wiem, że ma to nastąpić dzięki gospodarce opartej na wiedzy o wysokich walorach poznawczych. Zawsze doceniałam trafność hasła *przede wszystkim gospodarka*. Jednakże czym innym są priorytety polityczne, a czym innym – mniej lub bardziej świadome – czynienie z rozwoju gospodarczego i technologicznego celu samego w sobie. Ta ostatnia postawa jest zwiastunem odrodzonego technokratyzmu oraz najnowszego menedżeryzmem i budzi mój lęk. Obawiam się, że zapomniana została jedna z najważniejszych składowych kultury europejskiej: humanistyczna refleksja i nieodłącznie towarzyszące jej przeświadczenie, że technika i gospodarka są co najwyżej narzędziami do osiągnięcia celów o zasadniczo odmiennym charakterze – celów wytyczanych przez mądrość, a nie przez informację i wiedzę.

<sup>1</sup> Niniejszy tekst opublikowany został w półroczniku „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 1, s. 9-20.

## Informacja, wiedza i mądrość

Jak wspomniałam, nie chcę tu przedstawiać wyrafinowanych definicji tytułowych kategorii. Muszę jednak dokonać ich charakterystyki, skoro chcę je dalej skonfrontować i porównać. Zaczęę od informacji. Pomijam definicję Shanonowską czy cybernetyczną, mało przydatne dla mnie. Używając odniesień do języka potocznego i do elementarnych wiadomości z zakresu epistemologii, mogę powiedzieć, że informację uzyskujemy, gdy zdobywamy odpowiedź na pytania w rodzaju „co?“, „gdzie?“, „jakie?“, „co zrobić, aby...?“. Odpowiedzi na te pytania mogą być sformułowane w postaci zdań szczegółowych, bazujących na zdaniach spostrzeżeniowych (np. w naukach empirycznych). Możemy także gromadzić informację przez indukcyjne uogólnienie – generalizację tych zdań. Będziemy wówczas mieli zbiory informacji w postaci informacji o zbiorach.

Informacja nie jest wiedzą, choć nie ma wiedzy bez informacji. Nie jest wiedzą także wtedy, gdy zostaje uogólniona i mówi o zbiorach. Nie jest wiedzą, ponieważ (tu odwołuję się do elementarnych wiadomości z zakresu metodologii nauk) choćby nawet dotyczyła wielkich zbiorów przedmiotów, to nie tworzy sensownej wizji świata. Nie daje nam wyjaśnienia świata. Nie zawiera w sobie odpowiedzi na pytanie „dlaczego?“.

W nauce – najskuteczniejszej w naszej kulturze metodzie zdobywania wiedzy – nieustannie napotyka się na takie sytuacje, kiedy zostają zgromadzone znaczne zasoby informacji, mówiące o cechach przedmiotów i stanów, o przebiegach procesów, a nie potrafimy znaleźć odpowiedzi na pytanie, dlaczego zachodzą i są takie a nie inne. Nie potrafimy więc, na bazie zgromadzonych informacji, zbudować hipotezy – wstępnej wizji fragmentu rzeczywistości, dla którego poszukujemy wyjaśnienia. Wizji, która nam ten fragment rzeczywistości uczyni zrozumiałym, sensownym, oswojonym. Wizji, która – jeśli poprawna – pozwoli nam na trafne przewidywanie przyszłych cech i zdarzeń. To najważniejszy przymiot wiedzy: na podstawie informacji o stanach przeszłych móc mówić zasadnie o stanach przyszłych. Widać tu, jak wiedza bazując na informacji, zdecydowanie ją przekracza. Informacja czysta nie pozwala na przewidywanie.

Neurofizjologia zebrała niezwykle obszerne i interesujące zbiory informacji dotyczących zjawisk zachodzących w naszym mózgu (szerzej – centralnym układzie nerwowym). Jednak wiele aspektów działania naszego umysłu, przywołam tu choćby fenomen pamięci, nie posiada dotąd hipotez, które mogłyby wyjaśnić je przekonująco. Mamy zbiory informacji – nie mamy wyjaśnienia, a więc i hipotezy, a zatem nie mamy również podstawy do zbudowania teorii pamięci. Nawet tak proste na pozór zjawisko jak piorun kulisty nie uzyskało dotąd swej hipotezy, która pomyślnie przeszłaby procedurę sprawdzenia. Uczni nie są nawet pewni, w jakiej dyscyplinie wiedzy tej hipotezy należałoby szukać: elektrofizyce, chemii – czy może psychiatrii? Cechy piorunów kulistych potwierdzone świadectwami w postaci relacji wielu świadków oraz fotografii i innych rejestrów fizycznych to: świecąca kula wielkości *głowy dziecka*, o zabarwieniu fioletowym, pomarańczowym lub innym, sunąca przeważnie z prędkością ok. 1m/sek poziomo nad ziemią, mogąca zmieniać kształt przy przejściu przez przeszkody, która czasem wybuchu czyniąc wiele szkód, a czasem nie. W 1999 roku<sup>2</sup> próbowano wyjaśnić to zjawisko na płaszczyźnie chemii, przyjmując hipotezę, że piorun to kula gazowego krzemu powstała przez wyładowanie atmosferyczne w środowisku zawierającym krzemionkę. Była to bodaj sześćdziesiąta siódma hypo-

<sup>2</sup> Patrz *Kula pełna tajemnic* – doniesienie w „Gazecie Wyborczej” z 11 października 1999 r. na podstawie „Nature”.

teza dotycząca pioruna i została odrzucona: na jej podstawie ani nie uzyskano wyjaśnienia przeszłych zjawisk, ani też nie udało się otrzymać pioruna kulistego w laboratoriach. Hipoteza nie spełniała więc podstawowych cech wymaganych od dobrego wyjaśnienia naukowego: nie znajdowała sensownej odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, nie pozwalała ani na prognozę, ani na postgnozę. Dobre wyjaśnienie – i zawierająca je hipoteza oraz dobra teoria naukowa<sup>3</sup> (pomijam ich szczegółowe cechy podawane przez metodologie nauk) – znajduje odpowiedź na pytanie, dlaczego takie prawidłowości zachodzą. Do zbiorów informacji stanowiących *explanandum* (zdania opisujące to, co potrzebuje wyjaśnienia) dodaje *explanans* (zdanie, które wyjaśnia opisany w *explanandum* zbiór wydarzeń) i wiąże je relacją przyczynowo-skutkową. Literatura opisująca cechy dobrego *explanansu* jest obszerna<sup>4</sup> i nie miejsce ją tu przytaczać. Pełniejszą ilustracją interesującego nas problemu będzie przedstawienie kilku znanych sloganów. O wyjaśnieniu powiada się, że *wyjaśnia znane przez nieznanne*. Oznacza to tyle, że zbiór znanych nam faktów (informacji, *explanandum*) wyjaśnia przez nieznaną (jak dotąd) hipotezę, która pozwala informacjom stworzyć „wyjaśnioną” – zrozumiałą dla odbiorcy całość. *Explanans* – hipoteza stwarza wizję fragmentu świata, która ma dla nas sens i jest zrozumiała. Potrzeba wiedzy, to przede wszystkim potrzeba zrozumienia świata.

Takie przedstawienie wiedzy, jako poznania tego, czego nie ma, budowania siatki prawidłowości, które rządzą światem w celu stworzenia jego zrozumiałego dla nas obrazu, a nie tylko gromadzenia danych empirycznych, pozwala np. zrozumieć, że znane nam z fizyki prawo Boyle’a-Marriotta, dotyczące gazu doskonałego i zapisane w postaci znanej formuły, według której  $pV = \text{const}$ , nie jest prawem nauki, gdyż jest tylko generalizacją zdań dotyczących powtarzających się zjawisk. Prawem stanie się dopiero wówczas, gdy potrafimy wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje.

Proces powstawania wiedzy z informacji w naukach empirycznych jest szczegółowo opisywany przez metodologię tych nauk. Jego początkiem jest formułowanie zdań spostrzeżeniowych, czyli zdań bezpośrednio opartych na doświadczeniu. Motywem ich przyjęcia są bezpośrednio odczucia zmysłowe człowieka. Formuluje się je na podstawie obserwacji lub eksperymentu. Są to zdania pierwotne, przyjęte na mocy zaufania do świadectwa naszych zmysłów. Zdania spostrzeżeniowe nie są jeszcze zdaniem nauki, są bowiem subiektywne, a przez to narażone na fałszywość wynikającą z zawodności naszych zmysłów, wpływu naszych pragnień i innych właściwości postrzegania. Ich subiektywizm zanika dzięki sprawdzeniu intersubiektywnemu, będącemu podstawowym wymogiem nauk empirycznych. Świadectwa nauki muszą być intersubiektywne i powtarzalne, co znaczy, że każdy badacz w danych warunkach może powtórzyć doświadczenie i mieć takie same wrażenia zmysłowe (oczywiście, z uwzględnieniem osobniczych odmienności percepcji).

A więc zdania spostrzeżeniowe mogą się stać zdaniem nauki wówczas, gdy staną się intersubiektywnie sprawdzalne oraz jeśli utracą swą jednostkowość. Muszą przybrać formę zdania ogólnego, opatrzonego wielkim kwantyfikatorem. Formowanie takich zdań ogólnych (generalizacja) odbywa się w naukach empirycznych w drodze wnioskowania indukcyjnego. Te zdania ogólne to tzw. prawa empiryczne. Mogą być jakościowe *każdy człowiek jest śmiertelny* bądź ilościowe jak

<sup>3</sup> Taka charakterystyka wyjaśniania, hipotezy, teorii pozostaje na poziomie pozycji literaturowych podstawowych dla metodologii nauk, zatem nie przytaczam jej źródeł. Dla przykładu można podać: K. Ajdukiewicz: *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1974 (rozdział *Nauki indukcyjne i prawa naukowe*, a w szczególności aneks *Dowodzenie i wyjaśnianie* lub Karl Popper: *Logika odkrycia naukowego*, PWN, Warszawa 1977 (rozdział III *Teorie*).

<sup>4</sup> Patrz np. bardzo znany tekst Karla Poppera *The Aim of Science*, w: tegoż, *Objective Knowledge*, Oxford, 1977.

wspomniane wyżej prawo Boyle'a-Marriottte'a, ale nie są jeszcze prawami nauki, choć są już zdaniem nauki. Prawo nauki musi zwierać coś jeszcze ponad prostą generalizację, a mianowicie – **wyjaśnienie** opisanego przez generalizację, powtarzalnego zjawiska. Wyjaśnienie musi obejmować wszystkie generalizacje sformułowane w trakcie badania danego przypadku. Wyjaśnienie, pokazanie związku przyczynowo-skutkowego daje prawom nauki moc predykcyjną, czyli moc trafnego przewidywania przyszłych zdarzeń. Dla naszego pioruna kulistego byłoby to takie określenie jego natury, aby wszystkie jego cechy dotąd obserwowane ułożyły się w sensowną i zrozumiałą całość oraz abyśmy na przyszłość mogli je z pewnością przewidzieć. Wyjaśnienie przydawanym jest generalizacjom przez hipotezę.

Do miana **wiedzy** może pretendować dopiero **teoria naukowa**, czyli hipoteza lub grupa hipotez po przejściu procedury sprawdzającej i wystarczająca do wyjaśnienia wszystkich generalizacji opisujących fakt, zjawisko, proces (lub ich zbiory), które w strukturze logicznej są jej (tzn. teorii) konsekwencjami, z niej wynikają. Inaczej mówiąc: teoria to zdanie ogólne wraz ze zbiorem wszystkich swych konsekwencji logicznych, przy czym wszystkie te konsekwencje powinny być poddane sprawdzeniu empirycznemu (mieć postać zdań spostrzeżeniowych, sprawozdających faktycznie zaszłe obserwacje lub eksperymenty)<sup>5</sup>. Wyjaśnianie przez prawa (teorie) oparte jest na dwóch zasadach: 1) *explanans* zawiera prawo nauki; 2) *explanandum* wynika z *explanansu*. Wyjaśnianie jest zadowolające wówczas, gdy pozwala na prognozę. Oznacza to, że *explanans* ma zdolność do przewidywania pojedynczych zdarzeń przyszłych i przeszłych, a także przewidywania nowych praw.

Wspomniałam już, że w zdania zawierające informację wartościową poznawczo nie mogą być włączone wartości. Subiektywizm obserwacji osobniczych powoduje, że nie mogą być one zaliczone do porządku poznania – właśnie ze względu na możliwość ingerowania wartości podzielanym przez obserwatora do treści jego spostrzeżeń. Intersubiektywność ma w pewnej mierze zabezpieczyć przed tym (a także przed np. wpływami naszej psychiki). Na obszarze wiedzy zebranej w prawa nauki teorie – również wartości – nie mają prawa się znaleźć. Znany pozytywistyczny ideał poznania wyraźnie powiada, że sądy wartościujące, normy, zakazy i nakazy nie mają żadnej wartości poznawczej. Na terenie wiedzy (tak samo jak przedtem informacji) króluje tylko jedna wartość, *stricte* poznawcza: **prawda**. Prawda to dla poznania wartość jedna i jedyna (choć istnieje wiele jej koncepcji filozoficznych).

Skoro postulat obiektywizmu poznawczego eliminuje inne – poza prawdą – wartości z terenu ważnego poznania, nie od rzeczy będzie zadać sobie pytanie – czemu służy wiedza? Co za jej pomocą chcemy (my – ludzie) osiągnąć? A może należy ją uznać za cel autoteliczny – ważny sam w sobie?

To, że na terenie wiedzy obowiązuje jedna tylko wartość oceniająca jej prawomocność poznawczą (prawda) oraz postulat obiektywizacji poznania, poświadczą, że wiedza sama w sobie i poznanie jako takie są dla człowieka ważne, stanowią cele autoteliczne. Jednakże wiedza ma dla nas także wartość instrumentalną – za jej pomocą chcemy osiągać cele zewnętrzne w stosunku do niej – np. cele praktyczne. Wiemy doskonale, że z prawdziwej wiedzy możemy zrobić użytek dobry i zły, mądry i głupi. Energię atomową możemy spożytkować jako najczystsze znane nam źródło energii pokojowej i jako narzędzie zagłady gatunku ludzkiego. Genetyka może służyć elimi-

<sup>5</sup> Pomijam dyskusję dotyczącą tego, czy takie sprawdzenie jest w ogóle możliwe.

nacji i leczeniu chorób, ale także może być źródłem zabójczych dla człowieka manipulacji genami. Chcąc zmierzać raczej ku pożytkom niż ku szkodom, musimy nie tylko trafnie poznawczo przewidywać (opierać się na wiedzy), ale także dobrze wartościować swe cele. Do czystej, neutralnej aksjologicznie wiedzy musimy dołączyć refleksję wartościującą, wskazującą właściwe jej zastosowania. Czysta wiedza nie jest mądrością, ale bez niej nie ma mądrości. Wiedza powinna stać się mądrością. Połączenie wiedzy i wartości tworzy mądrość. Do pytań „co?“, „jak?“ charakterystycznych dla informacji, do pytania „dlaczego?“ właściwego dla wiedzy, dodajemy teraz pytania „po co?“, „w jakim celu?“, „czy to cel dobry i słuszny?“ właściwe dla refleksji aksjologicznej. Szukamy i ustanawiamy hierarchię wartości, których realizacji ma służyć wiedza. Wiedza bez tego zasobu wartości może być ślepa, głucha i szkodliwa. Dyskusjom nad wartościami poświęcona jest humanistyka – twierdzenia humanistyki umocowane są w wartościach, humanistyka o tyle ma znaczenie, o ile rozważa wartości.

Spór o to, czy sam postęp poznawczy, rozumiany jako postęp w zakresie zdobywania informacji i wiedzy, nie wystarczy do uzyskania dobrostanu ludzkości, trafia w samo sedno tych rozważań. Technokratyzm i menedżeryzm to przykłady ideologii upatrujących w samej wiedzy narzędzia rozwiązywania problemów współczesności. Są to ideologie mogące sprowadzić znaczne niebezpieczeństwa.

## Świat wiedzy i działań praktycznych a humanistyka

Skąd się bierze od wieków zauważana kontrowersja pomiędzy humanistyką a światem nauk pozytywnych i ich zastosowań – techniki, gospodarowania? Moim zdaniem jest ona pozorna. Technika nie jest groźna. Groźna staje się w rękach technokratów. Zarządzanie jest cudownym narzędziem efektywnego osiągnięcia celów. O ile nie zmieni się w mcdonaldyzację.

Hasłem ostatnich dziesięcioleci<sup>6</sup>, realizowanym przez gospodarki krajów rozwiniętych jest zrównoważony rozwój. Rozwój ten opisywany jest przede wszystkim terminami ilościowymi, a jego celem nadrzędnym jest zwiększanie produkcji dla zaspokojenia ludzkich potrzeb. Rozwój ilościowy wszelako niesie ze sobą wiele zagrożeń. Do najważniejszych zalicza się niszczenie środowiska (egocentryzm zawarty w słowie „ludzkość” w powyższym haśle) oraz wzrost nierówności w dostępie do produkowanych dóbr, za czym idą napięcia społeczne w skali globalnej (podział Północ – Południe) oraz w skalach regionalnych i lokalnych. Ponieważ nie ma zgody na spowolnienie rozwoju ilościowego (wciąż niewyobrażalnie wielka jest skala niezaspokojonych ludzkich potrzeb), a jego szybkie tempo może być groźne, w toczących się dyskusjach nad kondycją naszych czasów sugerowano, aby „więcej” zastąpić przez „lepiej”. A więc skierować ludzkość na tory rozwoju raczej jakościowego niż ilościowego. Jakość ludzkiego życia, a nie ilość konsumowanych produktów miałyby być wymiarem rozwoju. Oznaczałoby to włączenie do oceny rozwoju – obok wskaźników ekonomicznych – wartości *per se*. Jak je włączyć, przy ich różnorodności, zakorzenieniu w odmiennych kulturach, antynomiach, które je dzielą – to już inna sprawa. Samo jednakże włą-

<sup>6</sup> Por. E. Chmielecka: *Postawy jako element kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania*, w: *Gospodarka w okresie przemian*, red. E. Adamowicz, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1999, s. 47–62.

czenie wartości w ocenę rozwoju oznacza, że kształcenie wszystkich profesjonalistów, w tym techników i menedżerów, powinno je obejmować. Można domniemywać, że powinny to być wartości uniwersalne, tak aby mogły objąć potrzeby szersze niż interesy grup zawodowych, wyznaniowych i narodów. Oczywiście, nieodłącznym składnikiem rozwoju jest tu nadal rozwój wiedzy i technologii – *ex definitione* ponadnarodowy – uniwersalny. Jednakże miałby być on uzupełniony przez wartości dodane z innych sfer kultury, owocując mądrością.

I tu wracam do kontrowersji, od której rozpoczęłam ten rozdział. Postawa łączenia wartości z wiedzą, włączania dywagacji humanistycznych do dyskursu profesjonalnego budzi od dawna kontrowersje i niechęć w świecie profesjonalistów. Przybierała ona postać opcji technokratycznej, później częściej postać menedżeryzmu. Sens obydwu koncepcji jest zresztą ten sam: obiecują one rozwiązanie problemów społecznych oraz indywidualnych problemów człowieka przez uwolnienie społeczeństw i jednostek od polityki i ideologii (iluzoryczne, oczywiście, bo same są ideologiami). Uwolnienie to ma zaś nastąpić przez powszechne wprowadzenie sprawnych technologii lub sprawnych metod zarządzania. One wystarczą do rozwiązania wszystkich kwestii. Bądź fachowcem – to twój cel. Pojawiająca się tu kontrowersja między humanistyką a techniką wytwarzania lub zarządzania jest pozorna. Pięknie o tym pisał – i to kilkadziesiąt lat temu – Leszek Kołakowski w eseju *Wielkie i małe kompleksy humanistów*<sup>7</sup>. To nie technika i zarządzanie są tu oponentami humanistyki, ale nurt powstały w łonie samej humanistyki – ideologii technokratyczne właśnie, które chcą rozwój technologii bądź efektywność ekonomiczną postawić na czele wszystkich wartości i zlikwidować to, co im zagraża: refleksję nad innymi wartościami. Humanistyka bowiem je zakwestionuje, zapyta o to, dlaczego mielibyśmy taki technologiczny rozwój cywilizacji uważać za wartość nadrzędną i zażąda dlań uzasadnienia. Społeczeństwo pozbawione humanistów kwestionujących ideologie jest bezbronne wobec nadużyć ideologicznych, nie szanuje człowieka, lecz jedynie sprawność. Technika i zarządzanie nie są groźne. Groźne stają się w rękach technokratów i menedżerystów twierdzących, że mają one zastąpić wszelkie inne cele społeczne.

## Społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo mądrości a umiejętności, wiedza, postawy.

Powracam do tytułu pracy i rozważań dotyczących społeczeństw. Społeczeństwo informacyjne to takie, w którym podstawową formą działania jest produkcja, przetwarzanie, magazynowanie, przekaz i aplikacja informacji. Dostęp do informacji, a dokładniej – umiejętność otworzenia sobie dostępu do niej – buduje nową stratyfikację społeczną. W podobny sposób budowana jest charakterystyka społeczeństwa wiedzy. Tu rozwinięta wiedza ma być podstawą zasadniczych działań społecznych, jej tworzenie, upowszechnienie i zastosowanie mają być otoczone szczególną troską społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy. *Strategia Lizbońska* jest projektem, który takie społeczeństwo i gospodarkę budują, stworzy podstawy do istnienia społeczeństwa zrównoważonego rozwoju, społeczeństwa dobrostanu: dobrobytu i bezpieczeństwa.



<sup>7</sup> L. Kołakowski: *Wielkie i małe kompleksy humanistów*, w: tegoż, *Kultura i fetysze*, Warszawa 1967.

Wspominałam już powyżej, że projekt społeczeństwa zrównoważonego rozwoju musi w określony sposób rozwiązać problem jakości życia lub określić się tego zagadnienia. Jego mierniki właściwe technologiom i ekonomikom (podporządkowane głównie efektywności praktycznej) skupiają się głównie na wskaźniku „więcej”. Jakość życia, to dużo więcej, niż „więcej”. Jak ocenić jakość życia? Jakiego rodzaju wartościowanie wprowadzić? Jak – mówiąc nieco metaforycznie – sprawić, aby społeczeństwo wiedzy stało się społeczeństwem mądrości? Analogie z informacją, wiedzą i mądrością nasuwają się łatwo. Społeczeństwo mądrości powinno łączyć w sobie: po pierwsze – umiejętności praktyczne bazujące na informacjach; po drugie: rozumienie świata oparte na wiedzy; po trzecie – zdolność właściwego wykorzystania wiedzy bazującą na wartościach umocowanych w tradycji i refleksji humanistycznej. Ograniczenie się do informacji i wiedzy nie wystarczy. W kulturze społeczeństwa mądrości mielibyśmy więc jedność *techné, epistémé i doxa* – które zawsze tworzyły fundament europejskiej kultury.

Ten trójmian ma też konsekwencje i zobowiązania edukacyjne. Jeżeli kształcenie ma spełnić swe zadania i formować społeczeństwo wiedzy (czy mądrości), to znaczy, że powinno zawierać w sobie trzy składniki – odpowiedniki trzech składowych kultury. Powinno formować umiejętności praktyczne, przekazywać wiedzę teoretyczną i kształtować postawy. O wiedzy i jej wyznacznikach była już mowa wyżej. Skupmy się więc na chwilę na tym, czym są umiejętności i postawy<sup>8</sup>.

W praktyce edukacyjnej te kompetencje są zazwyczaj silnie splecione. Jednakże można je rozdzielić, gdyż umiejętności, wiedza i postawy mają wyraźnie zarysowany, odmienny istotowo sens, typ idealny.

Zacznijmy od umiejętności<sup>9</sup>. Umiejętności pozwalają uzyskać odpowiedź na pytania: „co, gdzie, kiedy i jak uczynić?”. Bazują na informacji – pojedynczej lub zebranej w proste generalizacje – pozwalającej na skuteczne zachowania (działania), prowadzące do osiągnięcia praktycznych celów, najczęściej w znanych i przewidywalnych warunkach. Podręcznikowa definicja głosi, że *umiejętność jest gotowością do sensownego, skutecznego i sprawnego działania przy wykonywaniu określonego typu zadań, możliwością dostosowania się do zmiennych warunków sytuacyjnych [...] zakłada to nawykowy charakter poszczególnych czynności [...]*<sup>10</sup>. Kształtowanie umiejętności opiera się na automatyzacji doświadczenia i jest najogólniejszą zasadą formowania i funkcjonowania doświadczenia osobniczego. Znajomość języków obcych, obsługi komputera, pisanie listów handlowych czy – bardziej nowocześnie – umiejętność prowadzenia pracy zespołowej, przywództwa, komunikacji i negocjowania bądź samokształcenia – oto typowe przykłady „dobrych nawyków”, rzemiosła profesjonalnego, pozwalającego nam zachowywać się skutecznie w celu osiągnięcia praktycznych celów.

Jeśli jednak chcemy wiedzieć, dlaczego nasze informacje pozwalają nam działać skutecznie; jeżeli chcemy nie tylko działać, ale rozumieć i móc uzasadnić skuteczność naszych działań, wówczas – jak zauważono wyżej – wkraczamy w dziedzinę wiedzy naukowej. Teorie naukowe opisują i analizują związki przyczynowo-skutkowe w świecie, realizując czysto poznawcze cele, a ich skut-

<sup>8</sup> E. Chmielecka: *Wartości i korzyści. Uwagi o postawach i umiejętnościach*, w: *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, red. J. Dietl, Z. Sapijaszka, FEP, Łódź 2000, s.173-186 oraz E. Chmielecka: *Postawy jako element kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania*, dz. cyt.

<sup>9</sup> W niniejszym fragmencie tekstu wykorzystuję m.in. opracowanie powstałe dla potrzeb projektu Tempus – JEP 14320/99 – UNIQUE.

<sup>10</sup> W. Szewczuk: *Psychologia*, PZWS, Warszawa 1965, s. 334–335.



ki praktyczne – podstawa umiejętności – są tu co najwyżej produktem ubocznym. Jeśli chcemy ustanowić cele naszych działań, wówczas dodajemy do nich refleksję aksjologiczną, ustanawiamy hierarchię wartości i wkrczamy na teren postaw.

Czym jest postawa? Wedle słownikowej definicji postawą jest stosunek człowieka do życia lub pewnej wyróżnionej sfery zjawisk, ustosunkowanie się do czegoś, nastawienie, stanowisko, poglądy, skłonność do zachowań określonego rodzaju. Psychologowie społeczni podają definicje postaw skoncentrowane na działaniach grupowych człowieka. I tak Janusz Reykowski, analizując znaczenie terminu *postawa*<sup>11</sup>, powiada, że jest to zdolność do organizacji procesów (poznawczych, emocjonalnych lub motywacyjnych), mechanizmów wewnętrznych (organizacja poznawcza, uczuciowo-motywacyjna i behawioralna), dyspozycji (do oceniania, reagowania emocjonalnego, do zachowania się). Jest to więc zbiór stanów lub dyspozycji do stanów związanych z pewnym przedmiotem i posiadający aspekt wartościujący lub *trwały wewnętrzny warunek ustosunkowywania się do przedmiotu*, który jest elementem osobowości. Postawy związane są zarówno ze strukturami popędowo-emocjonalnymi, jak i poznawczymi w psychice ludzkiej. Stefan Nowak z kolei posługuje się następującą definicją: *postawą [...] jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania [...] przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania [...] [towarzyszących] względnie trwałym przekonaniom o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu*<sup>12</sup>. W wyróżnianych przez niego czterech typach postaw mamy do czynienia ze splotem aspektu emocjonalnego i poznawczego wobec przedmiotu oraz wynikającym z niego programem działania, który może przybierać postać zamiaru, pragnienia, dążenia, a także *poczucia powinności [...], wewnętrznego przymusu*<sup>13</sup>.

Zmiana postaw może nastąpić pod wpływem zmiany doświadczeń emocjonalnych, pod wpływem oddziaływań informacyjnych bądź oddziaływań dyrektywnych (np. podawania wzoru, polecenia, rady, nakazu). Takie oddziaływania skłaniają jednostkę do czynności sprzecznych z dotychczasowymi postawami – co może stopniowo doprowadzić do zmiany całej struktury. Tak więc *kształtowanie postaw*, to zazwyczaj ich zmienianie, gdyż ludzie, których postawy chcemy kształtować najczęściej już jakieś postawy posiadają<sup>14</sup>.

Kształcenie powinno motywacje emocjonalne zastępować racjonalnymi, opartymi o refleksję wartościującą. Człowiek dojrzały, oświecony, samoświadomy i odpowiedzialny nie kieruje się emocjami – racjonalizuje swe działania i podejmuje decyzje, *myśląc według wartości*. Możemy więc powiedzieć, że postawy, które powinny być wynikiem kształcenia, to trwała dyspozycja do działań, kierowana wartościami. Wiedza i umiejętności stają się tu instrumentem realizacji systemów wartości, które przyjmujemy.

Powtórzmy – teoretyczne rozdzielenie trzech elementów kształcenia jest potrzebne między innymi po to, aby kształtowaniu postaw nadać szczególną ważność i nie łączyć jej, a zwłaszcza nie zastępować, instrumentalnymi umiejętnościami. Pomiędzy czystymi umiejętnościami a czystymi postawami jest pewna zasadnicza różnica. Jeśli nawet w ramach umiejętności pojawiają się wartości (jako motywacja ich stosowania), to będą to wartości instrumentalne, narzędziowe, nakierowane

<sup>11</sup> J. Reykowski: *Postawy a osobowość*, w: *Teorie postaw*, red. S. Nowak, PWN, Warszawa 1973, s. 120.

<sup>12</sup> S. Nowak: *Teorie postaw*, w: *Teorie postaw*, dz. cyt., s.23.

<sup>13</sup> Tamże, s. 31.

<sup>14</sup> T. Mądrycki: *Warunki i metody zmiany postaw*, w: *Teorie postaw*, dz. cyt., s. 317.

na osiągnięcie skutków praktycznych. Na przykład w działalności menedżera pojawi się tu profesjonalna racjonalność nastawiona na zysk. Racjonalność ekonomiczna nie jest wartością samą w sobie – jest tylko instrumentem osiągania innych celów. Postawy w sensie czystym kierowane zaś są wartościami autotelicznymi, ważnymi samodzielnie, niepotrzebującymi żadnych dodatkowych uzasadnień. Nie potrafimy podać ostatecznej definicji dobra, nie potrafimy podać ostatecznego uzasadnienia, dlatego się nim kierujemy – to nie przeszkadza nam jednak uznawać go za jeden z najważniejszych motywów naszych działań.

Potrzeba kształtowania postaw absolwentów uczelni wyższych zarysowała się w ostatnich latach szczególnie wyraźnie<sup>15</sup>. Nacisk na ich kształtowanie okazuje się potrzebą naszych czasów, wymuszoną wyzwaniem i zagrożeniami współczesnego świata. Upadki wiodących firm, utrata wiarygodności przez wielkie systemy finansowe, które zostały spowodowane niską odpowiedzialnością zarządzających nimi ludzi (*nota bene* świetnie wyposażonych w profesjonalne umiejętności), mechanizmy gospodarki wolnorynkowej usuwającej całe, mniej konkurencyjne grupy ludzi na margines życia społecznego, podział Północ – Południe i inne zjawiska gospodarcze stawiają przed nami pytanie: ku czemu zmierza rozwój gospodarczy współczesnego świata? Globalizacja pociągająca za sobą konieczność wzięcia odpowiedzialności za ponadnarodowe skutki rozprzestrzeniania się stylu życia społeczeństw Zachodu. Konsumpcjonizm wraz z kulturą masową ferujący wyrok śmierci dla kultury wysokiej, będącej z natury swej refleksją o wartościach. McDonaldyzacja zagrażająca demokracji, zmieniająca społeczność obywateli w grupy biernych i podatnych na manipulację konsumentów. A z drugiej strony terroryzm i fundamentalizm oraz przeciwstawienie się im przez zorganizowane społeczeństwa obywatelskie skupione w supranacjonalnych strukturach. Te oraz inne wyzwania naszych czasów wymagają od współczesnych warstw oświeconych kwalifikacji znacznie przekraczających czystą wiedzę i umiejętności profesjonalne. Wymagają uczestnictwa, zaangażowania w sprawy świata, odpowiedzialności i refleksji. Widać, że idzie tu raczej o rozwój tego, co nazywam społeczeństwem mądrości, niż społeczeństwem czystej wiedzy.

Pedagogika wymienia wiele stosowanych w praktyce dróg zmiany czy kształtowania postaw (np. identyfikacja z rolami społecznymi, działalność artystyczna, usługowo-opiekuńcza, itd.). Można je zebrać w trzy wielkie grupy: rozważanie o wartościach (edukacja humanistyczna), naśladownictwo (dobry przykład) oraz zachęta do pożądanego wychowawczo działań (tzw. wymuszone lub inspirowane zaangażowanie). Wszystkie trzy sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu systemów wartości, a zatem i postaw wśród słuchaczy i mogą być w tym celu wykorzystane przez uczelnie.

Zacznijmy od naśladownictwa – dobrego przykładu. Po pierwsze idzie tu o wzorce osobowe, o interpersonalne relacje mistrz – uczeń, które są zazwyczaj najsilniejszą składową naśladownictwa. Szkolnictwo umasowione, stereotypowe i skomercjalizowane nie sprzyja tym relacjom. Po drugie, dobry przykład może dawać także szkoła jako instytucja – gama działań jest tu rozległa. Jeśli uczelnia (jej organy, jej nauczyciele) zabiera głos w sprawach ważnych społecznie, to uczy zaangażowania, wrażliwości na sprawy przekraczające mury uczelni; jeśli sprzyja wymianie międzynarodowej, to propaguje postawy otwartości na świat, tolerancji, poszanowania różnorodności kultur; jeśli popiera wielość organizacji studenckich, to propaguje postawy tolerancji światopoglądowej. Także sprawy

<sup>15</sup> Patrz np. Efmd 2002 – materiały konferencji *Global Forum for Management Education – 2002 – efmd-day*, Bangkok, czerwiec 2002 r.; INQUAHE 2001 – materiały VI światowej konferencji *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, Bangalore, Indie, marzec 2001; UNESCO 1998 – materiały konferencji UNESCO *Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań XXI w.*, Paryż, 3–6 października 1998.

wewnętrzne uczelni, sposób jej organizacji mogą być przedmiotem dobrego naśladowictwa: podmiotowe traktowanie studentów, możliwość wyrażania przez nich opinii o uczelni i wpływ na jej działalność – to także metody kształtowania postaw odpowiedzialności i uczestnictwa.

Czym jest wymuszone zaangażowanie? To próba zachęcenia słuchaczy do działań społecznie użytecznych, nieprzynoszących zysku, choć doraźnie nagradzanych przez szkołę, ale podejmowana w nadziei, że działania te zostaną zrozumiane i zaakceptowane przez słuchaczy jako rzecz słuszna i przejdą w trwałe nawyki zaangażowania – postawę właśnie. Uczelnia tworzy tu system stymulowania orientacji prospołecznej przyszłych uczestników życia gospodarczego i społecznego przez wspieranie działań studentów na rzecz społeczności lokalnych, np. środowisk będących „ofiarami” gospodarki rynkowej – bezrobotnych, niepełnosprawnych, zaniedbanych dzieci itd. (zwłaszcza dla studentów studiów biznesowych). Uczelnia może wspierać silnie np. te organizacje studenckie, których działalność wykracza poza wewnętrzne sprawy społeczności studenckiej w stronę działalności użytecznej społecznie w szerszym sensie.

Wreszcie trzecia z metod kształtowania postaw: edukacja humanistyczna, w której idzie o uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne; wpojenie przekonania, że niezbywalną konsekwencją wolności, którą obdarzony jest człowiek jest odpowiedzialność; o kształtowanie poczucia zaangażowania i służebności społecznej; zrozumienia, że absolwent studiów wyższych wchodzi do grupy społecznej o szczególnych obowiązkach wzorotwórczych (postawy obywatelskie, troska o kulturę wysoką, racjonalizm) i powinien się z tego obowiązku wywiązywać. Obowiązki członka tej grupy społecznej, to m.in. myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych oraz grupowych, ale i odpowiedzialności społecznej i globalnej. To, jak powiada profesor Tadeusz Sławek, rektor Uniwersytetu Śląskiego, *sluchanie świata*, czujność na wyzwania i zagrożenia współczesności, gotowość do sprostania im. Taka postawa wymaga wiedzy o procesach zachodzących w świecie oraz przekonania, że można i należy wywierać na nie wpływ.

A w edukacji humanistycznej z pewnością nie chodzi o wpajanie konkretnych systemów wartości, ale o uczenie wrażliwości na wartości inne niż tylko instrumentalne – profesjonalne.

Edukacja humanistyczna nie powinna być traktowana jako humanistyczna przeciwwaga dla technologicznie i rzeczowo zorientowanego kształcenia zawodowego, lecz jako jego osadzone w szerszym kontekście, humanistyczne umocowanie. Tak pomyślane kształcenie humanistyczne nie sytuuje się wówczas „obok” edukacji zawodowej jako jej uzupełnienie czy dopełnienie, spełniając rolę przysłowiowego kwiatka do kożucha, lecz leży u jej podstaw, stanowiąc jej teoretyczno-aksjologiczne zaplecze i fundament. Edukacja humanistyczna nie jest tu więc indoktrynacją, zaszczerpieniem jakiegoś partykularnego systemu poglądów i wartości w drodze zabiegów typu perswazyjnego (retoryka, erystyka, pranie mózgów, etc.). Nauczanie humanistyki powinno pozwalać na zdobycie uargumentowanej wiedzy aksjologicznej, dzięki której słuchacze mogą osiągnąć rozumienie tego, kim w istocie są i jakie jest ich miejsce w świecie.

Niestety, nauczanie humanistyki nie trafia na podatny grunt w kształceniu o niehumanistycznym charakterze. Wśród nauczycieli i słuchaczy brak jest zrozumienia, czemu takie kształcenie ma służyć i jak powinno być realizowane. Ulrich Schrade pisał na początku lat dziewięćdziesiątych, gdy nauczanie humanistyki na polskich uczelniach przechodziło znaczne przemiany: *Drugie niebezpieczeństwo związane jest ze spontanicznością zmian w samym nauczaniu humanistyki na uczelniach nieuniwersyteckich: spontaniczność ta może niebawem doprowadzić do całkowitej „dehumanizacji” humanistyki. Oto bowiem ogólne teorie człowieka, społeczeństwa, gospodarki i kultury stanowiące kiedyś pewną całościową wizję świata uległy rozbiciu na zagadnienia szczegółowe i są nauczane jako*

odrębne przedmioty. I tak filozofia została rozparcelowana na różne filozofie szczegółowe (przyrody, człowieka, kultury, religii, sztuki); socjologia na zasady kierowania zespołami ludzkimi, socjologie pracy, patologie życia społecznego; [...] wszystkie te fragmentaryczne przedmioty pozostawiono na dodatek przypadkowemu wyborowi studentów, zaś nauczane są pod szyldem humanistyki w ramach kurczącej się liczby godzin na nie przeznaczonych. Zjawisko to musi niepokoić każdego, kto uważa humanistykę za nieodzowny element wyższego wykształcenia<sup>16</sup>. We fragmencie tym dobitnie scharakteryzowano tendencję szkół do przekształcania nauczania humanistyki rozumianej jako refleksja nad fundamentalnymi kwestiami człowieczeństwa w nauczanie nakierowane na wąską wiedzę o fragmentach kultury lub wręcz na praktyczne umiejętności. Sztandarowym przykładem tego rodzaju przekształceń było potraktowanie etyki biznesu jako ekwiwalentu zajęć z humanistyki w kształceniu ekonomistów. Tendencja ta zmienia się w ostatnich latach i coraz częściej rozlegają się głosy, że np. etyka biznesu kierująca się zasadą *ethics pays* (a więc instrumentalizująca zasady moralne) nie wystarcza, jest bowiem bardziej umiejętnością zawodową niż postawą w sensie czystym. I pojawia się postulat kursów etyki, czy ogólniej – teorii wartości w programach.

Czy szkoła może zaniechać kształtowania postaw? Odpowiedź jest pozornie prosta – nie może, bo nie powinna, bo jej zadaniem jest także ten składnik edukacji. Jednak ta odpowiedź ma także swoje drugie znaczenie: nie może, ponieważ postawy kształtuje się w toku edukacji **zawsze**, nie można tego elementu uniknąć – można tylko czynić to mniej lub bardziej świadomie, odpowiedzialnie – lepiej lub gorzej. Paradoksalnie: jeśli szkoła nie będzie celowo prowadzić działalności kształtującej postawy, np. otwarcie prowadzić dyskusji nad wartościami moralnymi, nad służebnością społeczną techniki i gospodarki, to i tak przekazuje swym studentom dobitną i jasną informację kształtującą ich postawy, a mianowicie, że wartości moralne nie są ważne, że do powodzenia w życiu, do rozwiązania problemów wystarczą umiejętności profesjonalne. Nie dyskutując o wartościach autotelicznych, przeprowadza się indoktrynację niejawną, utajoną, dającą przekonanie, że wartości instrumentalne wyczerpują zbiór wszelkich istotnych motywacji – to technokratyzm w kształceniu inżynierów, to menedżeryzm w kształceniu menedżerów. Jawna edukacja w sferze wartości zawsze jest zagrożona indoktrynacją; jej brak jest także indoktrynacją, tylko niejawną.

Jak podsumować te rozważania? Próbowałam w nich uzasadnić, że społeczeństwo wiedzy powinno cenić nie tylko informację i wiedzę oraz płynące z nich korzyści, ale przede wszystkim mądrość, która zawiera je w sobie, dodając do nich wartościujący namysł. Nie wykluczam, że kiedy badacze wiedzy powiadają o niej, że odpowiada na pytanie „dlaczego?”, to mają na myśli nie tylko wyjaśnienie naukowe, ale także refleksję humanistyczną. Do zbioru odpowiedzi na pytanie „dlaczego?” dopuszczają także odpowiedzi wywodzące się np. z filozofii. Myślę, że warto jednak powiedzieć to dobitnie i rozdzielić te dwa porządki refleksji: czysto poznawczy i wartościujący. I podkreślić, że jedynie ich połączenie może dać mądrość, która niczym latarnia morska nie tylko oświetla na drogę, ale i ostrzega przed rafami. Nie mamy wyjścia – musimy żeglować po trudnych wodach współczesności i nikt z nas odpowiedzialności za bezpieczeństwo i jakość tej żeglugi nie zdejmie. Już od starożytnych wiemy bowiem, iż *navigare neccesse est*.

<sup>16</sup> U. Schrader: Zakres pojęcia „humanistyka”, w: *Spór o treści humanistyczne wykształcenia wyższego*, Studia i materiały t. 60, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie 1992.

# Co powinniśmy wiedzieć, jeżeli chcemy kształtować i zmieniać postawy?

## Wstęp

Umiejętność zmiany postaw jest bardzo pożądana, zwłaszcza w szkole wyższej, gdzie ich kształtowanie wraz z upowszechnianiem wiedzy, stanowią główne cele edukacji. We współczesnej psychologii za ugruntowane można uznać przekonanie o powiązaniu wartości z postawami. Zakładając te związki, należy przewidywać, że interioryzacja wartości, oczywiście odpowiednio zhierarchizowanych, spowoduje przyjmowanie przez wykształconego człowieka właściwych postaw wobec konkretnych życiowych wyzwań. Próby określenia etosów, tworzenia kodeksów i zbiorów wartości, są czynione po to, aby dla ich adresatów stanowiły one drogowskazy na rozstajach moralnych dylematów. W jednych wzmacniają one przekonanie o słuszności podejmowanych wyborów, innych zaś (o mniejszej wrażliwości moralnej) uświadamiają, że podążali lub podążają w niewłaściwym kierunku.

Łatwo można zauważyć, że sposób sformułowania tych zawodowych i środowiskowych kodeksów właściwie nie stanowi wielkiego problemu – z tym tworzący go filozofowie i etycy zazwyczaj doskonale sobie radzą. Problemem jest ich skuteczne oddziaływanie. Spowodowanie, by zostały one dostrzeżone, przeczytane, a następnie wzbudziły najpierw pozytywną postawę wobec siebie, a później wobec tych wartości, których są nośnikami. Wartości, które są uznawane za najważniejsze na przykład z punktu widzenia wspólnoty akademickiej.

Podpowiedzi, jak to uczynić, czyli jak kształtować i zmieniać postawy, znajdujemy w psychologii oraz psychologii społecznej, a niniejszy artykuł odwołuje się właśnie do wiedzy z tych dyscyplin naukowych.

## Teoretyczne zagadnienia pojęcia postawy i sposoby jej kształtowania w psychologii i psychologii społecznej

Termin „postawa” jest bodaj tak samo trudny do jednoznacznego zdefiniowania jak termin wartości. Trzeba jednak zauważyć, że najczęściej jest przyjmowana i akceptowana definicja postawy odwołująca się do trwałych ocen ludzi, spraw, myśli i rzeczy<sup>1</sup>. Postawy są więc sprowadzone do

<sup>1</sup> Por. J.M. Olson, M.P. Zanna: *Attitudes and attitude change*, „Annual Review of Psychology” 1993, nr 44 oraz E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert: *Psychologia Społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

oceny, oznacza to, że człowiek reaguje na jakiś stan rzeczy czy osobę w sposób negatywny bądź pozytywny. Ta reakcja, co należy podkreślić, nie ma charakteru chwilowego, ale charakteryzuje się pewną określoną stałością. W postawie wyróżnia się zazwyczaj trzy zasadnicze komponenty: behawioralny, poznawczy oraz emocjonalny. Komponent behawioralny odnosi się do podejmowanego przez ludzi działania wobec danego obiektu. Poznawczy – dotyczy przekonań ludzi na temat cech i właściwości postawy. Natomiast komponent emocjonalny zawiera w sobie uczucia i emocje, jakie przedmiot postawy wzbudza.

W polskiej literaturze psychologicznej i socjologicznej znajdujemy bardzo wiele opracowań teoretycznych dotyczących postaw<sup>2</sup>. W niniejszej pracy koncentruję swoją uwagę na tych zagadnieniach, które starają się wyjaśnić mechanizmy kształtowania postaw. Zanim je jednak przedstawię, wprowadźmy kilka uściśleń pojęciowych i terminologicznych.

Stefan Nowak definiuje postawę wobec określonego przedmiotu jako [...] *ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu*<sup>3</sup>. Przedmiotem postawy, według Nowaka, może być m.in. jednostkowy obiekt materialny, konkretny człowiek, pewna klasa przedmiotów, pewne zdarzenia lub klasy zdarzeń. Natomiast podstawowe znaczenie wśród trzech komponentów postawy (emocjonalno-oceniającego, poznawczego i behawioralnego) zajmuje komponent afektywny (oceny i normy), który nazywany jest przez to czynnikiem konstytuującym postawę. Czynniki ten związany jest z takimi określeniami jak „dobry” i „zły”. Niesie on ze sobą pewien rodzaj przekonań, który, gdy łączy się z nastawieniem do działania, wywołuje pojawienie się terminów o charakterze normatywnym np. „powinieniem”. Ocena, według Nowaka, może mieć charakter instrumentalny lub właściwy. Z pierwszą mamy do czynienia wówczas, gdy cenimy dany przedmiot lub zdarzenie ze względu na późniejsze ewentualne korzyści lub pozytywne dla nas konsekwencje, z drugą zaś wtedy, gdy nasza ocena przedmiotu odnosi się do ogólnych kryteriów wartościowań.

Pamiętać należy, iż zaprezentowany pogląd bliski jest przekonaniu, że postawy o obojętnym nastawieniu emocjonalno-oceniającym są niemożliwe. Co więcej, podejście takie wskazuje, że aby mówić o postawie wystarczy stwierdzić, że mamy do czynienia z elementem emocjonalno-oceniającym. Nowak wyróżnia cztery typy postaw:

1. Postawy złożone wyłącznie ze składnika emocjonalno-oceniającego wobec przedmiotu, nie ma w nich natomiast wiedzy o tym przedmiocie oraz brak dyspozycji dla zachowań. Tego rodzaju postawy nazywane są **asocjacjami afektywnymi**.
2. Postawy, w których obok składnika emocjonalno-oceniającego, daje się uchwycić aspekt poznawczy, brak w dalszym ciągu dyspozycji behawioralnych (np. stereotyp osoby niepełnosprawnej, z którą nigdy nie mieliśmy kontaktu). Takie postawy nazywamy **postawami poznawczymi**.

<sup>2</sup> M.in. T. Mądrzycki: *Postawy jako składnik osobowości*, „Przegląd Psychologiczny” 1964, nr 8; T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977; S. Nowak: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: *Teorie Postaw*, red. S. Nowak, PWN, Warszawa 1973; M. Marody: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, PWN, Warszawa 1976; M. Nowakowska: *Psychologia ilościowa z elementami naukometrii*, Warszawa 1975; S. Mika: *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1981; B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*, w: *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, t. 3, GWP, Gdańsk 2000; B. Wojciszke: *Psychologia postaw i ocen*, GWP, Gdańsk 2001.

<sup>3</sup> S. Nowak: dz. cyt., s. 23.

3. Postawy, w których składnik emocjonalno-oceniający występuje wspólnie w różnym natężeniu z dyspozycją do zachowań (np. incydentalne zachowania wobec przedstawicieli mniejszości etnicznych, społecznych). Są to **postawy behawioralne**.
4. Postawy nazywane **pełnymi lub poznawczo-behawioralnymi**. Są to postawy, w których występują wszystkie trzy elementy składające się na postawę, czyli określona emocja lub ocena przedmiotu, pewna wiedza o nim oraz program działania wobec niego.

Warto podkreślić, że Nowak, opisując poszczególne komponenty postawy i ich wpływ na jej ukształtowanie, zauważa, że w przypadku elementu poznawczego powinniśmy zwrócić szczególną uwagę na typologię postaw ze względu na ich zawartość poznawczą. Biorąc pod uwagę komponent poznawczy, rozróżnia się więc postawy ze względu na rozległość wiedzy na temat przedmiotu postawy oraz ze względu na jej prawdziwość, w tym wypadku powinniśmy dysponować obiektywnym kryterium prawdziwości. Rozległość wiedzy na temat przedmiotu powoduje zazwyczaj, że formuje się wobec niego wiele sądów i twierdzeń. Pojawia się tutaj problem spójności logicznej zarówno w odniesieniu do wszystkich sądów, jak i relacji wzajemnego wynikania.

Mirosława Marody wskazuje na związki, jakie występują pomiędzy teoretycznymi rozważaniami nad postawami a praktycznymi konsekwencjami operowania pojęciem postawy. Marody opowiada się za strukturalną definicją postawy, czyli uwzględniającą trzy wyżej wymienione komponenty. Klasyfikacja podziału postaw powinna brać pod uwagę nie tylko badanie samych postaw, ale także sposób prowadzonych badań. I tak możemy prowadzić badania:

- 1) przedmiotowe – gdy badaczka interesuje całościowe ujęcie postaw wobec badanego obiektu lub zjawiska społecznego;
- 2) jakościowe, czyli takie, które zawierają tylko pewne syndromy postaw wobec interesujących nas obiektów<sup>4</sup>.

Nieco inne, choć zbliżone do zaprezentowanych wyżej, poglądy na kwestię postawy, reprezentuje Bogdan Wojciszke. W sposób wyraźny zakłada on, że postawa zawiera w sobie jedynie czynnik o charakterze emocjonalno-uczuciowym. Pozostałe dwa rodzaje reakcji – poznawcza i behawioralna – mogą, ale wcale nie muszą wystąpić wspólnie z reakcją emocjonalno-oceniającą, dlatego też nie mogą znaleźć się w samej definicji postawy. Według Wojciszke [...] *postawą wobec dowolnego obiektu (przedmiotu, zdarzenia, idei, innej osoby) nazywamy względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu*<sup>5</sup>. Postawę określa więc miejsce na dwubiegunowym kontinuum ustosunkowania do danego obiektu. Jednym biegunem jest postawa całkowicie odrzucająca (negatywna), drugim – postawa całkowitej akceptacji (pozytywna).

Podstawowe charakterystyki postaw to natężenie (małe lub duże) i znak (dodatni bądź ujemny), pozostałe to złożoność, funkcja, istotność, zakres<sup>6</sup>.

Kształtowanie postawy sprowadza się zazwyczaj do trzech podstawowych składników: przekonań (wiedzy o przedmiocie postawy), emocji (afektywnego ustosunkowania się do przedmiotu) i zachowań (działania podejmowane lub zaniechane wobec przedmiotu).

<sup>4</sup> M. Marody: dz. cyt., s. 25.

<sup>5</sup> B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*, dz. cyt., s. 79.

<sup>6</sup> Por. M. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania postaw*, dz. cyt.

Wpływ przekonań na postawy jest oczywiście zróżnicowany, jednak jeżeli założymy, że nasze emocjonalne odniesienie do przedmiotu postawy jest wynikiem wyłącznie opinii ukształtowanej na podstawie posiadanych informacji, to okaże się, że mamy do czynienia z postawą nazywaną przez Nowaka doskonale racjonalną. Postawa tak ukształtowana polega na przypisaniu obiektowi pewnych właściwości w oparciu o otrzymane wcześniej informacje, rozumowanie lub bezpośredni kontakt. Przekonania w większym lub mniejszym stopniu wpływają na ocenę przedmiotu, nie tylko w zależności od rodzaju uzyskanych informacji, ale także ze względu na wagę, jaką do określonych informacji przywiązuje osoba przyjmująca wobec obiektu określoną postawę.

Przeprowadzone badania pokazują, że choć w oparciu o znajomość siły przekonań możemy przewidywać postawę, to jednak przewidywania te są raczej niepewne. Wynika to z faktu, że przekonania nie są czynnikiem wpływającym każdorazowo na emocjonalne ustosunkowanie się do danego obiektu. Jednym z podstawowych mechanizmów kształtowania pozytywnych postaw wobec obiektu, bez udziału przekonań, jest mechanizm warunkowania klasycznego. Przypomnę, że ten dość dobrze poznany mechanizm polega na wykształceniu się pozytywnego nastawienia wobec nieznanego obiektu wówczas, gdy kontakt z nim jest sprzężony z pozytywnymi doznaniem (lub z obiektami, co do których mamy pozytywne skojarzenia). Skuteczność tego mechanizmu i jego modyfikacji w kształtowaniu postaw potwierdzono w wielu badaniach<sup>7</sup>.

Kształtowanie postaw może odbywać się w oparciu o zasadę warunkowania instrumentalnego, czyli nabywania pozytywnego nastawienia wobec przedmiotu postawy poprzez pozytywne wzmocnienia. Inny mechanizm, kształtowania postaw można określić mianem wielokrotnej ekspozycji. Pozytywne nastawienie do obiektu może powstać nawet wtedy, gdy ograniczymy się tylko do wielokrotnej prezentacji obiektu. Powstaje bowiem wówczas wrażenie, że mamy do czynienia z obiektem znanym. Pamięamy przy tym, że bardziej lubimy znane i przewidywalne obiekty. Omówienie tego mechanizmu kształtowania postaw i jego ograniczenia przedstawia Bornstein<sup>8</sup>.

Ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie postaw jest nasze niewymuszone zachowanie. Stwierdzono, że spontaniczne działania podejmowane na rzecz obiektu, zanim zostanie ukształtowana jednoznaczna opinia na jego temat, wpływa na pozytywne do niego ustosunkowanie.

Zaprezentowane wyżej sposoby kształtowania postaw są oparte na, nazwijmy to, kontakcie bezpośrednim z obiektem postawy. Doświadczenie pokazuje, że bezpośredni kontakt z obiektem nie jest warunkiem koniecznym do powstania postawy. Przeciwnie przyjmujemy utrwalone postawy wobec wielu przedmiotów, zjawisk i zdarzeń, z którymi nigdy się nie spotkaliśmy i małe jest prawdopodobieństwo, że takie spotkanie nastąpi w przyszłości. Nasze postawy są nam więc przekazywane – na początku przez rodziców, później przez rówieśników, nauczycieli i w sposób szczególnie intensywny za pośrednictwem mediów. Kształtowanie postaw dokonuje się wówczas na podstawie słownych komunikatów, naśladownictwa i identyfikacji<sup>9</sup>.

Jednym z kluczowych kierunków badań nad postawami jest związany z zagadnieniem ich formowania i zmiany. Określenie warunków i metod zmiany postaw stanowi nie tylko czynnik

<sup>7</sup> D. Maison: *Wpływ utajonych sygnałów afektywnych na przetwarzanie informacji*, w: *Utajony wpływ afektu na przetwarzanie informacji*, red. M. Jarymowicz i R. K. Ohme, „Studia Psychologiczne” 1997, 35, 1, 41–56; J.A. Krosnick., A.L. Betz., L.J. Jussim., A.R. Lynn.: *Subliminal conditioning of attitudes*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1992, nr 18.

<sup>8</sup> R.F. Bornstein: *Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research 1968-1987*, „Psychological Bulletin” 1989, nr 106.

<sup>9</sup> Por. B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*, dz. cyt., s. 80–84 oraz T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania postaw*, dz. cyt., s. 320.



wyjaśniający, ale może wskazywać, jakie czynności i działania powinny być wykonane, aby określone postawy formować i utrwalać. Zmiany postaw nie są łatwe, gdyż proces ten jest uwarunkowany wieloma czynnikami, które powinny, choć nie muszą, występować łącznie i z optymalnym dla konkretnej osoby nasileniem.

Ponieważ w przypadku osób dorosłych mamy do czynienia nie tyle z kształtowaniem postaw, ile z ich zmianą, dlatego ta część pracy w większości będzie poświęcona mechanizmom zmian i utrwalania postaw. Zrozumienie tych mechanizmów, przy założeniu, że jesteśmy w stanie teoretycznie określić postawy wzorcowe, pozwoli także na wypracowanie dyrektyw i zaleceń w odniesieniu do osób zajmujących się edukacją humanistyczną i aksjologiczną na poziomie szkoły wyższej.

Zmiany postaw mogą odbywać się w dwóch kierunkach, tzn. zgodnie z ich dotychczasowym kierunkiem (mamy tu do czynienia z umacnianiem postawy np. pozytywnej na jeszcze bardziej pozytywnej) lub niezgodnie z nim (wówczas mamy do czynienia z osłabieniem dotychczasowej postawy lub zmianą jej kierunku np. z negatywnej na pozytywną). Proces zmian postaw, zachodzący zgodnie z dotychczasowym kierunkiem, nie odbywa się samoczynnie, a dodatkowa stymulacja zewnętrzna (np. oddziaływanie wychowawcze) może w istotny sposób ten proces przyspieszyć, co więcej – może utrwalić przyjęte już wcześniej postawy w taki sposób, że ich ewentualne zmiany będą bardzo trudne do przeprowadzenia. Można więc ogólnie stwierdzić, że [...] *najłatwiej jest wywołać zmiany zgodne z dotychczasowym kierunkiem postawy, nieco trudniej jest ukształtować nową postawę, najtrudniej zaś zmienić postawę na przeciwną*<sup>10</sup>.

Często przyjmuje się, że badanie postaw ma istotne znaczenie dla przewidywania zachowania. Sama deklaracyjność, z jaką spotykamy się, analizując postawy danej osoby wobec określonego zjawiska, byłaby niewystarczająca, jeżeli nie mielibyśmy przekonania, że przyjęta postawa wpływa na podejmowanie przez człowieka konkretnych działań. W literaturze przedmiotu spotykamy wiele koncepcji tłumaczących rodzaj związków łączących postawy z zachowaniem. Spośród nich na bliższą uwagę zasługuje teoria dysonansu poznawczego Festingera<sup>11</sup>, teoria działań prze-myślanych<sup>12</sup> oraz jedna z nowszych teorii tendencyjnego spostrzegania<sup>13</sup>.

Teoria dysonansu poznawczego, stworzona przez Festingera w 1957 roku, po wielu przeprowadzonych w oparciu o nią badaniach, została sprecyzowana i rozbudowana jedynie w tych kierunkach, w których znajdowała swoje empiryczne potwierdzenie. Pierwotnie dysonans poznawczy polegał na niezgodności pomiędzy dwoma informacjami o charakterze poznawczym, późniejsze prace wykazały jednak, że pojawienie się dyskomfortu jest zależne od rozdźwięku pomiędzy wiedzą na własny temat, a podejmowanym działaniem i kształtowanymi przekonaniem. Należy tutaj zauważyć, że niezależnie od modyfikacji teorii dysonansu poznawczego, kluczową rolę odgrywa w niej element wiedzy o sobie (samoocena). Na charakter wiedzy i wyobrażenia o sobie, a co za tym idzie – na kształt samooceny istotny wpływ ma przyjmowana hierarchia wartości. A zatem może ona stanowić punkt odniesienia dla identyfikacji stanu rozbieżności pomiędzy własnym zachowaniem a widzeniem samego siebie i wpływać przez to na podejmowane działania.

<sup>10</sup> T. Mądrycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania postaw*, dz. cyt., s. 320.

<sup>11</sup> L. Festinger: *Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford 1957.

<sup>12</sup> Fishbein M., Ajzen I.: *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, MA. Addison-Wesley 1975.

<sup>13</sup> R.H Fazio: *How do attitudes guide behavior?*, w: *Handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior*, red. R.M.. Sorrentino, E.T. Higgins, Guilford Press, New York 1986.

Inną teorią, która stara się wyjaśnić związki postawy z zachowaniem jest teoria działań przemyślanych Ajzena i Fishbeina. Według tych autorów działanie jest wynikiem świadomej intencji osoby podejmującej określone działania. Uważają oni ponadto, że intencja, która motywuje podjęcie lub zaniechanie działania, uzależniona jest od postawy człowieka wobec działania, a także od wiedzy na temat tego, jakie społeczne normy odnoszą się do podejmowanego działania. Postawa człowieka wobec działania zależy dodatkowo od dwóch czynników:

- 1) stwierdzenia, że działanie osiągnie zamierzony efekt,
- 2) oceny efektów osiągniętych przez działanie.

Teoria działań przemyślanych znalazła potwierdzenie w licznych badaniach. W wielu z nich zwraca się jednak uwagę na bardzo istotny fakt, a mianowicie, że przekonania o charakterze normatywnym wywierają wpływ na zachowanie nie tylko poprzez subiektywną normę, ale także poprzez własną postawę wobec zachowania<sup>14</sup>.

Inną propozycję, komplementarną w stosunku do zaprezentowanej wyżej, tłumaczącą procesy i związki zachodzące pomiędzy zachowaniem a postawą, jest model tendencyjnego spostrzegania obiektu postawy. Model ten, w przeciwieństwie do teorii działań przemyślanych, tłumaczy jedynie te sytuacje, w których człowiek ma bardzo ograniczone możliwości rozważenia własnej postawy oraz brak mu odpowiedniego poziomu motywacji do dokładnego rozważenia własnej postawy. Fazio zakłada, że postawy silne wymagają bardzo niewielkiego bodźca do ich ujawnienia, np. już sam kontakt wzrokowy lub obecność obiektu, którego postawa dotyczy wywołuje ujawnienie się pozytywnej lub negatywnej postawy wobec niego i podejmowanie adekwatnych do postawy zachowań. Czynnikiem modyfikującym to zachowania są dodatkowo sytuacja i normy zachowania w konkretnej sytuacji. Fazio podkreśla, iż w modelu tendencyjnego spostrzegania istotne znaczenia ma fakt, że procesy zachodzące pomiędzy postawą a zachowaniem mają przeważnie charakter nieświadomiony<sup>15</sup>.

Poniżej przedstawię podstawowe założenia dwóch teorii zmiany postaw tzn. modelu wypracowania podobieństw i procesualnego modelu perswazji. Poprzedzą one omówienie czynników mających główny wpływ na zmianę postaw, jakimi są źródła komunikatu (cechy nadawcy), treść komunikatu (siła i rodzaj argumentu) oraz cechy odbiorców (stanowisko wyjściowe).

Jedną z najlepiej opracowanych teorii wyjaśniającą dosyć szeroki zakres zjawisk związanych ze zmianami postaw, jest teoria, której autorami są Petty i Cacioppo [1986]. Zaproponowany przez tych autorów model wypracowania podobieństw zakłada, że zazwyczaj mamy do czynienia z dwoma sposobami perswazji. Pierwszy nazywają oni centralną strategią perswazji, drugi zaś, peryferyjną strategią perswazji. Z centralnym torem perswazji mamy do czynienia wówczas, gdy odbiorcom wysyłanych przez nas komunikatów staramy się przekazać starannie i logicznie przygotowane informacje. Mają one za zadanie dotarcie do sfery poznawczej człowieka i to na tyle skutecznie, by wywołać u niego przychylne wobec nich reakcje. Skuteczność tego rodzaju postępowania musi zakładać, że osoby nas słuchające koncentrują swoją uwagę i są nastawione na odbiór przekazywanych informacji, posiadają odpowiednią motywację, a dodatkowo muszą się charakteryzować właściwie przygotowanym aparatem poznawczym, tak by mogły analizować przekazane im treści.

<sup>14</sup> Por. B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*, dz. cyt., s. 89–92.

<sup>15</sup> Tamże, s. 90.

Drugi sposób zmiany postaw, zwany peryferyczną strategią perswazji, swoją skuteczność opiera na założeniu, że osoby, których postawę chcemy zmienić, nastawione są nie tyle na wysłuchanie argumentów, ile na odbiór tzw. wskazówek peryferycznych, powierzchownych, takich jak np. wygląd nadawcy, jego prestiż czy sympatyczność.

Petty i Cacioppo wskazują, że kluczową rolę w zmianie postaw odgrywa odpowiednia motywacja i nastawienie na analizę informacji o faktach. W takiej sytuacji (o ile nasz komunikat jest dobrze przygotowany) możemy liczyć nie tylko na wysłuchanie pełnej argumentacji na rzecz zmiany postawy i faktyczną jej zmianę, ale możemy mieć pewność, że nowe postawy będą trwałe i mało podatne na próby ich zmiany.

Model perswazji centralnej ma zasadnicze znaczenie w nauczaniu stosowanym w szkole wyższej, zwłaszcza zaś w naukach humanistycznych i społecznych, które w większym stopniu od pozostałych zorientowane są na kształtowanie postaw. Podkreślić należy, że skuteczność przekazu centralnego jest uzależniona od dwóch podstawowych cech odbiorcy – tzn. jego zdolności do odbioru przekazywanego komunikatu (np. poziom inteligencji) oraz motywacji do jego przyjęcia<sup>16</sup>.

Teoria procesualna głosi natomiast, że zmiana postaw jest zależna od tego, jak komunikat perswazyjny zostanie przetworzony podczas przejścia przez cztery kolejne etapy. Do tych etapów Mc Guire<sup>17</sup> zalicza kolejno:

- 1) etap uwagi (zauważenie komunikatu);
- 2) etap zrozumienia (właściwe odczytanie treści przekazu);
- 3) etap ulegania (przyjęcie i zaaprobowanie argumentów zawartych w przekazie);
- 4) etap utrzymania (odporność na kontrargumentację i presję zmiany postawy).

Przejście każdego z wyżej wymienionych etapów, w zależności od cech odbiorcy, może być łatwiejsze lub trudniejsze. Na przykład osoby inteligentne łatwo przejdą etap pierwszy i drugi, jednak już na etapie trzecim rodzaj i poziom argumentacji stosowany wobec tych osób musi charakteryzować się odpowiednią precyzją i złożonością, aby raczej zaprezentowane w przekazie mogły być dla nich przekonujące. Inaczej będzie w przypadku osób o niższym poziomie inteligencji, dla których przekaz zbyt złożony może stać powodem nie przyjęcia postawy oczekiwanej przez nadawcę. Niewątpliwą zaletą prezentowanej teorii jest jej elastyczność i szeroki zakres stosowalności. Podstawowym zarzutem stawianym modelowi Mc Guire'a jest zarzut nieprecyzyjności<sup>18</sup>.

Badacze problematyki postaw wykazali, że ludzie poddają zmianom swoje postawy ze względu na trzy podstawowe czynniki – źródło komunikatu (kim jest nadawca), treść komunikatu (o czym i w jaki sposób przekonuje) oraz cechy osób odbierających przekaz (do kogo kierowany jest komunikat). Poniżej omówiono skuteczność komunikatów perswazyjnych w zależności od tego, kto, co i do kogo mówi.

Osoba nadająca komunikat perswazyjny, aby mogła liczyć na większą skuteczność podejmowanych przez siebie działań, powinna być wiarygodna (kompetentna, uchodząca za eksperta), atrakcyj-

<sup>16</sup> Por. E. Aronson., T.D. Wilson, R.M. Akert: *Psychologia Społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997 oraz B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*, dz. cyt.

<sup>17</sup> W. J. McGuire, *The nature of attitudes and attitude change*, w: G. Lindzey, E. Aronson, *The handbook of social psychology*, Addison — Wesley, Reading, MA, 1969, s. 136–314.

<sup>18</sup> B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*, dz. cyt., s. 94.

na i lubiana (o dobrej prezencji, miłej i interesującej osobowości), o jasnych intencjach (szczerza, daleka od manipulowania poglądami), a także podobna do osób odbierających komunikat.

Treść i charakter komunikatu jest tym czynnikiem, który bardzo silnie związany jest ze stosowaniem właściwej, tzn. adekwatnej do sytuacji argumentacji. Przeprowadzone badania wykazują bowiem, że nie zawsze stosowanie tzw. silnej argumentacji wywiera pożądany efekt w postaci zmiany postawy. W trakcie przekazywania komunikatu powinno się brać pod uwagę odpowiedzi na trzy poniższe pytania:

- 1) Czy przedmiot postawy posiada pozytywne cechy?
- 2) Czy przedmiot postawy ma cechy negatywne?
- 3) Czy cechy charakterystyczne, które są związane z przedmiotem postawy, są pozytywne czy negatywne?

Im przedmiot postawy ma więcej cech pozytywnych (i to tych, które można uznać za jego cechy charakterystyczne), przy równoczesnej małej liczbie cech negatywnych, tym argumentacja jest silniejsza i łatwiej jest przekonać odbiorców do zajęcia określonej pozytywnej postawy wobec danego obiektu. Pamiętać ponadto należy, że komunikaty przygotowywane w sposób kierunkowy (specjalnie, żeby kogoś przekonać) mają mniejszą moc perswazyjną.

Innym wskazaniem, aby poprawić skuteczność wysłanego komunikatu, może być jego jednostronność, ale tylko wówczas, gdy komunikat jest kierowany do osób, które ogólnie zgadzają się z prezentowanym stanowiskiem. Gdy osoby odbierające komunikat są odmiennego zdania niż jego nadawca, powinien on (dla poprawy skuteczności perswazji) wprowadzić na początku komunikat dwustronny, a następnie zbliżyć argumenty, które są stawiane przeciw przedstawianym przez niego racjom.

Cechy odbiorców to trzeci czynnik, który jest wyznacznikiem skuteczności perswazji. Okazuje się tutaj, że określenie ogólnych reguł, które wyjaśniałyby podatność na perswazję, jest niezmiernie trudna. W prowadzonych na ten temat badaniach nie udało się w sposób jednoznaczny i przekonujący uzasadnić tezy o związku podatności na perswazję z cechami osobowości<sup>19</sup>. Natomiast badania zależności pomiędzy wiekiem, a podatnością na zmianę postaw wskazały, że grupa osób pomiędzy 18 a 25 rokiem życia, czyli znajdująca się w tzw. wrażliwym okresie, jest szczególnie skłonna do zmian swoich postaw<sup>20</sup>.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że większość badań prowadzonych w zakresie postaw i ich zmian dotyczyła zagadnień i kwestii mało istotnych dla osób badanych, czyli takich sfer, w których zmiany nie wywoływały poważnych konsekwencji. Jest przy tym oczywiste, że zmiany postaw, dotyczące spraw i przekonań dla człowieka podstawowych, przebiegają bardzo trudno, a czasem są po prostu niemożliwe. Postawy, które są dla człowieka istotne, do których przywiązuje on dużą wagę, które stanowią o jego tożsamości, wykazują bardzo silny opór na zmianę, szczególnie dotyczy to postaw związanych z wyznawanymi przez człowieka wartościami<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Tamże, s. 102-103.

<sup>20</sup> J.A. Krosnick, R.P. Alwin: *Aging and susceptibility to attitude change*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1991, nr 57; D.O. Sears: *Life stage effects on attitude change, especially among the elderly*, w: *Aging: Social change*, red. S. B. Kiesler, J.N. Morgan, V.K. Oppenheimer, New York. Academic Press 1981.

<sup>21</sup> D.S. Boninger, J.A. Krosnick., M.K. Berent.: *Origins of attitude importance: Self-interest, social, identification, and value relevance*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1995, nr 68.

## Zamiast podsumowania

Przedstawione rozważania na temat kształtowania postaw stanowią podstawę dla sformułowania kilku zasadniczych postulatów. Ich wypełnienie, z psychologicznego punktu widzenia, mogłoby wpłynąć na ukształtowanie pozytywnej postawy nie tylko wobec tworzonych *Zasad dobrych obyczajów w nauczaniu* rozumianych jako całość, ale także wobec poszczególnych wartości, które wypełniają treścią etos akademicki. Poniższe postulaty zostały sformułowane stosunkowo ogólnie, a lista, którą utworzyły nie jest oczywiście zamknięta; przeciwnie – można i należy ją rozwijać, dokonując przy tej okazji szeregu koniecznych uściśleń.

- Zasady powinny być możliwie szeroko upowszechniane w środowiskach akademickich, najlepiej za pośrednictwem osób i instytucji uznawanych przez to środowisko za autorytety.
- Należy dążyć do tego, aby postawy wobec treści zawartych w *Zasadach dobrych obyczajów w nauczaniu* były postawami pełnymi.
- Omówienie *Zasad* powinno być przedmiotem dyskusji na zajęciach programowych z etyki lub filozofii.
- Powinno się stosować różne strategie informowania o treściach zawartych w *Zasadach* w zależności od typu odbiorców (rodzaj studiów, poziom motywacji itp.).
- Ze względu na zróżnicowany poziom wrażliwości aksjologicznej i moralnej odbiorców kodeks powinien zawierać zarówno sformułowania ogólne zawarte w preambule, jak i sformułowania szczegółowe, odnoszące się do konkretnych sytuacji i dylematów moralnych występujących w procesie nauczania na poziomie szkoły wyższej.

## Etyczne ograniczenia strategii marketingowych – aspekt dydaktyczny

Wraz z nastaniem w Polsce gospodarki rynkowej marketing stał się jedną z kluczowych sfer działalności przedsiębiorczej, a w ślad za tym – ważnym obszarem badań naukowych i biznesowej dydaktyki. W minionym piętnastoleciu wydano dziesiątki podręczników poświęconych tej tematyce – marketing stał się jedną z popularniejszych specjalności w kształceniu akademickim, a samo słowo „marketing” zadomowiło się także w mowie potocznej. Mimo to zrozumienie istoty marketingu nadal sprawia wiele trudności. Marketing kojarzy się głównie z reklamą, promocją i różnymi niekonwencjonalnymi sposobami sprzedaży towarów i usług. Przez znaczną część społeczeństwa jest spozregany jako sztuka manipulacji zmierzająca do ograniczenia suwerenności konsumenta. Lista zarzutów wysuwanych pod adresem marketingu jest długa i zróżnicowana pod względem ciężaru gatunkowego. Jest on oskarżany o propagowanie konsumpcyjnego stylu życia, kreowanie „sztucznych” potrzeb, nadmierne (zbędne) różnicowanie produktów, manipulacje cenowe zmierzające do ukrycia faktycznego kosztu nabycia produktu, wysokie koszty pośrednictwa handlowego (marże), zbyt intensywną (nachalną) i często nierzetelną reklamę itd. Nagromadzenie tego rodzaju opinii spowodowało, że po krótkim okresie fascynacji marketingiem na początku lat dziewięćdziesiątych, obecnie coraz częściej określenie „marketingowe” stosowane w odniesieniu do rozmaitych działań czy zachowań ma zabarwienie pejoratywne. Nie sprzyja to utrzymywaniu zainteresowania rozwijaniem i upowszechnianiem wiedzy marketingowej na wymaganym poziomie, o czym świadczy m.in. drastyczny spadek liczby absolwentów specjalności marketingowych.

Powyższy stan stanowi istotne zagrożenie dla efektywności gospodarki rynkowej w Polsce. Marketing bowiem jest nie tylko podstawą zarządzania ukierunkowanego na potrzeby klienta, lecz także kluczowym obszarem decyzji i działań przedsiębiorczych. W dążeniu do racjonalizacji struktury przedsiębiorstwa można rozważać wydzielenie z niego wielu czynności i funkcji. Nie można jednak – nie likwidując samej firmy – zrezygnować z podejmowania decyzji i działań związanych z kształtowaniem jej rynkowej tożsamości oraz podtrzymywaniem relacji z klientami i partnerami rynkowymi, a więc z elementów stanowiących rdzeń marketingu. Dopóki więc rynek będzie pozostawał podstawowym miejscem wymiany, dopóty towarzyszyć mu będzie zapotrzebowanie na odpowiednio usystematyzowaną i stale modernizowaną wiedzę marketingową.

Zdaniem Philipa Kotlera w prawdziwym marketingu [...] *nie chodzi o to, by sprzedać to co się wyprodukowało, lecz by wyprodukować to, co się sprzedaje. Jest to sztuka rozpoznawania i rozumienia potrzeb konsumenta oraz stwarzania rozwiązań przynoszących nabywcy satysfakcję, producentowi zysk, a udziałowcom firmy – korzyści. Innowacje rynkowe powstają w wyniku zadowalania konsumentów, możliwego dzięki nowo wprowadzanym produktom, ich wysokiej jakości oraz wyso-*

kiemu poziomowi obsługi klienta. Ani reklama, ani promocja, ani też umiejętność sprzedawania towaru nie rekompensują braku tych czynników<sup>1</sup>.

Niezależnie od zróżnicowania poglądów w kwestii interpretacji istoty marketingu jedno wydaje się bezsporne: marketing jest wyrazem aktywnego, twórczego podejścia do rynku, które zasadniczo różni tak zorientowaną firmę od klasycznego modelu przedsiębiorcy. W modelu tym przedsiębiorca jedynie dostosowuje się do sygnałów płynących z rynku – rynku traktowanego jako coś, co powstaje i funkcjonuje niezależnie od woli i działań poszczególnych jego uczestników. Najbardziej lapidarnie istotę marketingowej orientacji przedsiębiorcy ujął Peter Drucker, wskazując, że *celem biznesu jest tworzenie klientów, wobec czego podstawowymi funkcjami przedsiębiorstwa są marketing i innowacje*<sup>2</sup>.

Oskarżanie marketingu o szkodenie interesom konsumenta stoi w jaskrawej sprzeczności z jego podstawowym założeniem, nakazującym właśnie konsumenta postrzegać jako najważniejszy punkt odniesienia decyzji i działań przedsiębiorczych, a jak najefektywniejsze zaspokajanie jego potrzeb jako główny czynnik trwałego powodzenia firmy. Służą temu odpowiednie reguły i narzędzia oddziaływania na rynek oraz wzorce postępowania, składające się na stale wzbogacane zasoby wiedzy marketingowej. Podobnie jednak, jak w wypadku innych narzędzi skonstruowanych przez człowieka, reguły i instrumenty marketingowe są wykorzystywane do realizacji celów nie zawsze zgodnych, a niekiedy wręcz sprzecznych z ich podstawowym (pierwotnym) przeznaczeniem. Jeśli dochodzi przy tym do naruszenia interesów konsumenta lub społeczeństwa, negatywna ocena działań przeprowadzonych z użyciem instrumentów marketingowych często jest odnoszona do marketingu w ogóle. Typowym przykładem takiej sytuacji są stale powtarzające się przypadki wykorzystywania koncepcji marketingu opartego na segmentacji rynku, bazach danych i telemarketingu do przeprowadzania z założenia oszukańczych przedsięwzięć zmierzających do wyłudzenia pieniędzy od osób zaliczonych do odpowiednio wyselekcjonowanych grup docelowych.

Konsumenci z natury rzeczy znacznie mocniej odczuwają rozmaite negatywne następstwa działań marketingowych, niż ich skutki pozytywne, takie chociażby jak większe urozmaicenie i lepsze dostosowanie oferty rynkowej do zróżnicowanych preferencji i możliwości nabywców, doskonalsza informacja rynkowa i powszechniejsza dostępność towarów, czy w końcu – ogólne podniesienie kultury handlu i usług. Z drugiej strony, mówiąc o zaspokajaniu potrzeb, należy zauważyć, że przedsiębiorcy własny sukces wiążą z zadowoleniem klienta jedynie w pewnych granicach, określonych własnymi kompetencjami i możliwościami restrukturyzacji posiadanego potencjału gospodarczego. Nie należy więc oczekiwać, że będą oni dążyć do pełniejszego zaspokojenia potrzeb klienta poprzez racjonalizację struktury konsumpcji, jeśli miałoby to zagrażać ich interesom. Wymowną ilustracją tego rodzaju sytuacji są sektory tytoniowy i napojów alkoholowych, w przypadku których narastające w społeczeństwie przekonanie o szkodliwości konsumpcji zmusza państwo do administracyjnej regulacji działań marketingowych (ograniczenia reklamy, koncesjonowanie dystrybucji, akcyza itp.).

Marketing jako przedmiot badań naukowych i dziedzina wiedzy objaśnia reguły zachowań oraz metody, narzędzia i sposoby działania uczestników rynku w ich typowych rolach: nabywcy

<sup>1</sup> Cytat za: S. Hill, G. Rifkin: *Marketing Radykalny*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2000, s. 30.

<sup>2</sup> P.F. Drucker, *Praktyka zarządzania; Czytelnik, Nowoczesność*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1994, s. 52.

(konsumenta, użytkownika), wytwórcy zbywającego swoje wyroby i usługi oraz pośrednika handlowego. Wiedza ta, gromadzona na drodze badań empirycznych, ma przede wszystkim charakter opisowy. Ponieważ jednak jej przedmiotem są postawy, motywy i zachowania ludzi (podmiotów rynku), istnieje naturalne zapotrzebowanie na dokonywanie ocen wartościujących opisywane zjawiska i zdarzenia. W szczególności ujawnia się to na płaszczyźnie wiedzy, dotyczącej rozmaitych sposobów i narzędzi osiągania celów rynkowych, określanej mianem strategii marketingu. Problem wyboru strategii marketingowych wynika z wielości dróg prowadzących do określonego celu rynkowego w danej sytuacji decyzyjnej. Typowym przykładem jest problem wyboru najlepszej kompozycji narzędzi oddziaływania na wybrany rynek docelowy (tzw. *marketing mix*). Uwzględniając dużą liczbę dostępnych instrumentów i możliwych ich kombinacji, stopień złożoności oraz liczba podlegających ocenie wariantów działania mogą być bardzo duże. Jedną z wielu rozpatrywanych w takim przypadku alternatyw może być np. wybór pomiędzy obniżeniem ceny a modernizacją produktu lub pomiędzy reklamą a sponsorowaniem w ramach programu *public relations*.

Odbiorca wiedzy marketingowej – zwłaszcza student szkoły biznesu lub słuchacz ukierunkowanych praktycznie studiów podyplomowych – chce nie tylko wiedzieć, w jaki sposób zachowują się uczestnicy rynku i jak teoretycznie można działać, lecz również oczekuje wskazówek co do skuteczności przedstawianych opcji strategicznych i ich efektywności ekonomicznej. Coraz częściej pojawia się również refleksja nad etycznymi aspektami omawianych strategii. Z tego rodzaju oczekiwaniem wiąże się kluczowe z dydaktycznego punktu widzenia pytanie: **czy i (ewentualnie) w jakim zakresie wykładowca (nauczyciel) może poddawać ocenom prezentowane słuchaczom opcje strategiczne, narzędzia i działania marketingowe?** Pytanie to można odnieść zarówno do wiedzy teoretycznej, jak i czysto praktycznej, wynikającej bezpośrednio z obserwacji marketingowej rzeczywistości.

Formułowanie ocen prezentowanych strategii według kryteriów czysto ekonomicznych, aczkolwiek niekiedy trudne w wykonaniu, jest stosunkowo proste z formalnego punktu widzenia. Wymaga dowodu w postaci wyników odpowiednich badań lub chociażby przykładów w formie studium przypadku. Normatywne ujęcie przekazywanej wiedzy nie wynika wówczas z subiektywnego przeświadczenia wykładowcy o słuszności formułowanych ocen i zalecanych rozwiązań, lecz znajduje oparcie w wiedzy pozytywnej. Z reguły zresztą są to oceny relatywizowane – w zależności od określonej sytuacji decyzyjnej. Wybór najlepszej strategii zakłada więc konieczność uprzedniego rozpoznania tej sytuacji i zastosowania właściwej metody oceny (kalkulacji) efektywności rozpatrywanych wariantów.

Zgoła inaczej przedstawia się problem oceny uwzględniającej normy moralne, które w zarządzaniu marketingiem spełniają co najmniej trzy funkcje:

1. bezwzględnego, osobistego imperatywu postępowania decydenta,
2. norm środowiskowych, respektowanych ze względu na reputację przedsiębiorcy, menedżera, firmy, marki,
3. podstawy konstrukcji etycznych instrumentów marketingowych.

W pierwszym przypadku normy moralne określają pole dopuszczalnych decyzji i działań marketingowych w zakresie, w jakim są one akceptowane i przestrzegane przez decydenta, kierującego się wewnętrznym przekonaniem o ich słuszności. Motywem postępowania jest wtedy spokój sumienia. Ceną za tego rodzaju postawę bywa pogorszenie pozycji konkurencyjnej w stosunku do firm, których kierownictwo jest mniej rygorystyczne pod względem etycznym. W wypadku menedżerów kontraktowych, może się to wiązać z pogorszeniem pozycji zawodowej lub



wręcz z ryzykiem utraty zatrudnienia. W takiej sytuacji u ludzi cechujących się wysokim poziomem wrażliwości moralnej łatwo o konflikt wyznawanych wartości etycznych z podejmowanymi decyzjami zawodowymi. Ceną za spokój własnego sumienia jest zwiększone ryzyko utraty zatrudnienia, a co za tym idzie – zagrożenie bezpieczeństwa materialnego własnej rodziny. Dyskomfort ten można zmniejszyć, godząc się z konwencją dopuszczającą w działalności gospodarczej „rozluźnioną” interpretację norm moralnych w stosunku do ich znaczenia ogólnego. Klasycznym przykładem tego rodzaju społecznie aprobowanego zjawiska jest akceptacja niepełnej zgodności z rzeczywistością treści przekazywanych w komunikatach reklamowych. Uczciwa reklama nie powinna świadomie wprowadzać odbiorcy przekazu w błąd. Jednakże komunikat reklamowy z natury rzeczy nie jest w pełni obiektywny, z czego konsument zdaje sobie sprawę i nie spodziewa się, by było inaczej. Granice pomiędzy rzetelną a kłamliwą reklamą są nieostre i w dużym stopniu uwarunkowane wrażliwością grupy docelowej. Dlatego szczególnie rygorystycznie z etycznego punktu widzenia są oceniane komunikaty docierające do odbiorców mniej doświadczonych (np. dzieci).

Sklonność do relatywizmu moralnego, pojawiająca się nawet u ludzi z gruntu uczciwych, wynika z drapieżności walki konkurencyjnej na rynku i niekiedy przeradza się w postawę skrajną, eliminującą całkowicie normy moralne ze zbioru kryteriów podejmowania decyzji gospodarczych (*biznes jest amoralny*). Postawa taka jest trudna do zaakceptowania nie tylko z etycznego punktu widzenia, lecz także ze względu na jej nieracjonalność ekonomiczną. Wiąże się to z drugą z wyszczególnionych ról norm moralnych w zarządzaniu, polegającą na traktowaniu ich jako składowych charakterystyki środowiska społecznego, stanowiącego otoczenie biznesu. W tym wypadku główną motywacją utrzymywania strategii marketingowych w granicach nakreślonych przez normy moralne nie jest spokój sumienia, lecz interes ekonomiczny decydenta. Przekroczenie bowiem tych granic może spowodować pogorszenie reputacji, spadek wiarygodności firmy, a w konsekwencji pogorszenie relacji z otoczeniem i zmniejszenie efektywności ekonomicznej wszelkich działań marketingowych. Taki sposób postrzegania norm moralnych stanowi element analizy sytuacji marketingowej przedsiębiorstwa w części dotyczącej otoczenia społecznego, które w zależności od charakterystyki wybranego rynku docelowego, może wykazywać zróżnicowaną wrażliwość i granice tolerancji dla niekonwencjonalnych działań marketingowych.

Teoria konkurencji wskazuje dwa podstawowe sposoby budowania przewagi konkurencyjnej: przywództwo kosztowe lub zróżnicowanie. Inaczej mówiąc, przewagę na rynku uzyskuje ten, kto potrafi zaspokoić określoną potrzebę nabywcy, ponosząc przy tym najniższe koszty lub ten, kto potrafi się wyróżnić w sposób zwracający uwagę i znajdujący uznanie potencjalnego nabywcy. Codzienna praktyka marketingu dostarcza stale nowych przykładów pomysłowości marketerów, poszukujących sposobów wyróżnienia własnej oferty. Dotyczy to wszystkich elementów marketingu – zarówno na etapie segmentacji rynku i wyodrębniania specyficznych (oryginalnych) grup potencjalnych nabywców, jak i w trakcie konstruowania narzędzi marketingowych: produktu, ceny, sposobów dystrybucji i komunikacji z nabywcą. Osiągnięcie przywództwa kosztowego oraz wyróżnienie się na rynku wymagają wysiłku materialnego i intelektualnego (wydajna technologia, organizacja pracy, pomysłowość itd.). Wysiłek ten jest tym większy, im większe są natężenie konkurencji i ograniczenia nakładane na działania gospodarcze przez obowiązujące normy. Przesądzają one bowiem o tym, jakie działania i zachowania należą do obszaru uczciwej i legalnej konkurencji, a jakie wiążą się z ryzykiem sankcji prawnych lub co najmniej narażają na szwank reputację firmy. W warunkach ostrej rywalizacji rynkowej wiele firm nie potrafi sprostać wyzwaniom uczciwej konkurencji. Pojawia się wówczas pokusa osiągnięcia przewagi poprzez przekroczenie

obowiązujących norm moralnych, a niekiedy także obowiązującego prawa. Prawne ograniczenia działalności marketingowej stanowią element programowy nauczania marketingu, wobec czego – w zakresie objętym tego typu regulacją – konieczność oceny praktyk marketingowych z punktu widzenia ich legalności wydaje się oczywista, chociaż nie zawsze łatwa (np. zwalczanie konkurencji poprzez tzw. reklamę porównawczą). Znacznie trudniejszym zadaniem jest wartościowanie etyczne działań marketingowych. W działaniach przyciągających uwagę potencjalnego nabywcy wyznaczenie granic między tym, co jest akceptowane, a tym, co budzi sprzeciw moralny i przynosi skutki przeciwne zamierzonym, nie jest łatwe. Typowym przykładem są manipulacje cenowe zmierzające do wywołania subiektywnego wrażenia cenowej atrakcyjności ofert. Zabieg, polegający na stosowaniu ceny np. 0,99 zł zamiast 1,00 zł, jest akceptowany, a przynajmniej nie spotyka się z protestami konsumentów. Jednak do tej samej kategorii technik marketingowych należą również manipulacje polegające na kamuflowaniu rzeczywistego kosztu nabycia produktu w gąszczu dodatkowych – oprócz ceny podstawowej – opłat, prowizji, metod liczenia, terminów zapłaty itd. Pokusie skorzystania z tego typu sposobów budowania przewagi konkurencyjnej nie potrafiły się oprzeć nawet najbardziej znane instytucje finansowe, co m.in. doprowadziło w naszym kraju do prawnego ograniczenia inwencji marketerów bankowych w zakresie sposobu informowania o rzeczywistym koszcie kredytu. Pomędzy wspomnianymi skrajnymi wariantami określania cen, istnieje wiele pośrednich kompozycji cenowych, które nie poddają się tak łatwej ocenie jak przedstawione rozwiązania skrajne.

Innym obszarem działań marketingowych, trudnym do oceny z etycznego punktu widzenia, jest reklama. Oprócz bowiem kryteriów ekonomicznych i etycznych istotną rolę w tym przypadku odgrywają kryteria estetyczne. W reklamie więc – podobnie jak w działalności artystycznej w ogóle – często podejmowane są próby wyróżnienia przekazu poprzez kontestację panujących w danym środowisku obyczajów i zakazów moralnych. W skrajnych przypadkach, w odniesieniu do konkretnej reklamy pojawiają się określenia „skandaliczna”, z czym zwykle wiąże się dyskusja o granicach tolerancji i swobodzie artystycznej wypowiedzi.

Prezentując słuchaczom podobne do wyżej zasygnalizowanych, trudne do jednoznacznej oceny, działania marketingowe, zwłaszcza gdy są one ilustrowane konkretnymi przykładami, wykładowcy najczęściej nie pozostaje nic innego, jak ukazanie ich kontrowersyjności i przedstawienie argumentów stron formułujących przeciwstawne oceny. Być może nauczyciel akademicki powinien również ujawnić swoje własne stanowisko w danej sprawie. Nie może ono jednak stanowić obowiązującej słuchaczy wykładni prawidłowego rozwiązania.

Mówiąc o normach moralnych uznawanych za podstawę tworzenia etycznych instrumentów marketingowych, mamy na myśli taką sytuację, w której nie tylko zwraca się uwagę na to, aby przez naruszenie tych norm nie popsuć rynkowego wizerunku firmy, lecz także idzie się o krok dalej – etyczność postępowania staje się elementem charakterystyki firmy oraz świadomie kształtowanego wzorca jej wizerunku. Konsekwencją tego jest najczęściej konstruowanie rozmaitych środowiskowych i korporacyjnych kodeksów postępowania, w sposób mniej lub bardziej udany nawiązujących do ogólnych norm moralnych. Działania tego rodzaju powodują kształtowanie się w teorii i praktyce zarządzania zjawiska, które można określić jako moda na etyczność marketingu. W pewnym stopniu jest ona wywoływana presją rynku. Klienci mają dość zabawy z ofertowymi szaradami, wymagającymi żmudnego dochodzenia, jaka jest rzeczywista wartość produktu i cena jego nabycia. Oczekują jednoznacznych ofert i komunikatów rynkowych. Reguły marketingowe w takiej sytuacji nakazują dostosować strategię do oczekiwań klientów. Przykładem tak ukierunko-

wanej kampanii marketingowej może być niedawne wprowadzenie na polski rynek telefonii komórkowej oferty pod marką „Heyah”, której hasło przewodnie – sformułowane w języku młodzieżowej grupy docelowej – brzmiało *Bez ściemy*, czyli jasno – uczciwie.

Instrumentalne traktowanie norm moralnych może budzić sprzeciw. Z pragmatycznego punktu widzenia można jednak zagadnienie to traktować jako przejaw rynkowej autoregulacji marketingu. Jej skuteczność w przywracaniu etycznej poprawności działaniom marketingowym nie jest zapewne wystarczająca, ale nie najgorsza na tle rezultatów innych wysiłków zmierzających w tym kierunku. Wiąże się z tym możliwość popularyzacji idei etycznego marketingu przy pomocy metod i narzędzi marketingowych. Działania tego typu, zawsze cechujące się pewną akcyjnością, nie zastąpią zapewne systematycznej pracy wychowawczej i edukacyjnej, m.in. w toku zajęć dydaktycznych w szkole wyższej. Mając jednak na uwadze pozytywne efekty marketingowej instrumentalizacji innych ważnych idei społecznych (np. w zakresie ochrony środowiska), nie należy z góry odrzucać żadnej możliwości przywracania normom moralnym właściwego im miejsca w działalności gospodarczej. Z ekonomicznego punktu widzenia wystarczającym powodem ku temu są wysokie koszty transakcyjne, wiążące się z lekceważeniem reguł kupieckiej uczciwości. W systemie gospodarczym, w którym procesy wymiany przebiegają w atmosferze powszechnego braku zaufania, gdzie sztandarowe hasło zwolenników wolnego rynku *co nie jest zakazane jest dozwolone* jest interpretowane w sposób sprowadzający zakazy do litery prawa, wydłuża się proces przygotowania i realizacji transakcji oraz rozstrzygania częstych w tych warunkach sporów. Stan taki stwarza przyczynia się jedynie do wzrostu zatrudnienia prawników i powoduje przeciążenie sądów, które nie są w stanie szybko rozwiązywać hamujących procesy gospodarcze konfliktów.

# Kształtowanie kreatywnych postaw studentów i absolwentów

Oferta kształcenia studentów uległa w ostatniej dekadzie znacznemu poszerzeniu – zwiększyły się liczba i rodzaj instytucji oferujących uzyskanie wyższego wykształcenia, a także możliwości wyboru kierunku studiów. Równocześnie w dużym stopniu rozwinęła się i poszerzyła baza dydaktyczna przy względnie wolno dokonujących się zmianach w zakresie kadry nauczającej. Pozwala to postawić pytanie o dostosowanie potencjału intelektualnego wykładowców do oczekiwań studentów względem wiedzy i umiejętności, jakie powinni nabyć podczas studiów.

Jako punkt wyjścia rozważań proponuję następującą tezę: zmiany ilościowe w systemie edukacji akademickiej nie są skorelowane ze zmianami jakościowymi. W rezultacie absolwenci studiów uzyskują formalne wykształcenie, któremu nie zawsze towarzyszą odpowiednie kwalifikacje, umiejętności i wzorce zachowań dostosowane do oczekiwań ze strony rynku pracy i pracodawców.

Istnieją cztery główne obszary niedoskonałości absolwenta<sup>1</sup>:

1. **zawodowy** – absolwent nabywa w trakcie kształcenia przede wszystkim wiedzę o charakterze teoretycznym w zakresie przedmiotów wykształcenia ogólnego i przedmiotów kierunkowych. Opuszcza uczelnię wyposażony w zdolność rozumienia i interpretacji podstawowych zjawisk oraz procesów społecznych i gospodarczych w sposób uproszczony, nie wykazując większych możliwości w zakresie podejścia holistycznego, łączącego wiedzę z różnych dziedzin w jedną spójną całość. Niedopracowanym obszarem kształcenia są umiejętności praktyczne, zdolność do rozwiązywania konkretnych problemów, przewidywania i analizowania powiązań między zjawiskami i procesami społecznymi i gospodarczymi;
2. **kulturowy** – w trakcie studiów absolwent uzyskuje znikomą wiedzę z zakresu cech kulturowych poszczególnych społeczeństw, wpływu określonej kultury na kształtowanie się wzorców zachowań uczestników społecznego procesu gospodarowania. Brakuje tu wypracowania otwartych postaw absolwenta na różnice między kulturami, tolerancję wielości kultur, a także zdolności interpretacji oddziaływania wartości i wzorców kulturowych na zachowania różnych grup społecznych. Jako członek aktywnej części społeczeństwa, legitymujący się wyższym wykształceniem jest postrzegany jako osoba promująca współpracę i współistnienie wielu kultur, akceptująca

<sup>1</sup> Opracowano na podstawie okresowych ocen procesu kształcenia przez studentów i słuchaczy studiów podyplomowych.

- różnorodność zachowań, zdolna do identyfikacji napięć na tle kulturowym, zapobiegania konfliktom i łagodzenia ich. W praktyce w większości przypadków absolwenci nie są tolerancyjni dla odmienności kulturowej, nie rozumieją i nie akceptują jej. Jest to słabość młodych ludzi, niepozostająca bez wpływu na ich postawy zawodowe i społeczne, szybką integrację ze środowiskiem i pozytywne oddziaływanie na zachodzące w nim procesy;
3. **polityczny** – absolwent posiada nikłą znajomość i zdolność rozumienia istoty oraz uwarunkowań różnych systemów politycznych, mechanizmów zdobywania i sprawowania władzy. Wiedza zdobyta podczas studiów w dużym stopniu ma charakter historyczny, odnosi się do poprzednio funkcjonujących systemów politycznych i koncentruje na znajomości różnic między nimi. Względnie słabo opanowanym obszarem pozostają współczesne systemy polityczne, okoliczności ich powstania, mechanizmy ewolucji, przesłanki i kierunki możliwych zmian. Młodzi ludzie, nie rozumiejąc mechanizmów konstruowania i prowadzenia polityki, zdobywania i utrzymywania władzy, najchętniej zajmują bierną postawę wobec działań polityków. W ten sposób zostaje wyłączona ze sfery polityki najbardziej twórcza, kompetentna i aktywna część społeczeństwa. Obojętność młodych ludzi na procesy zmian politycznych może prowadzić do patologii i zachowań konserwatywnych;
  4. **społeczny** – w trakcie kształcenia na poziomie wyższym studentowi oferuje się względnie dużą dawkę przedmiotów z zakresu nauk społecznych. Ich treści merytoryczne skupiają się na przekazaniu wiedzy ogólnej, interpretacji różnych teorii, szkół i kierunków badawczych. W rezultacie absolwent ma ogromne trudności z opanowaniem poszczególnych, możliwych sposobów interpretacji zjawisk i procesów społecznych, traci z pola widzenia kulturowe, gospodarcze i polityczne uwarunkowania zachowań społecznych. Największą jego niedoskonałością jest bardzo słabe rozumienie reguł i przesłanek zachowań ludzi w środowisku i w grupach, które współtworzą. Jeżeli nie jest wyposażony w wiedzę i zdolność rozumienia czynników stymulujących postępowanie poszczególnych grup, to nie może w pełni wykorzystać swoich umiejętności wywoływania określonych, pożądanych zachowań ludzi, z którymi współpracuje lub którym przewodzi.

Jakie są źródła i przyczyny kształtowania „niepełnowartościowych” absolwentów uczelni? Można ich z pewnością wskazać wiele, z zastrzeżeniem ich zróżnicowanego natężenia w przypadku poszczególnych kierunków i uczelni. Wydaje się jednak, że najbardziej istotne tkwią w systemie edukacji, czyli **metodach, sposobach, technikach i środkach dydaktycznych**. Inną grupę przyczyn będą stanowiły **postawy i cechy osobowości** kadry dydaktycznej oraz personelu administracyjnego, których zmiana w krótkim czasie w zasadzie nie jest możliwa.

Wśród **metod nauczania** główny problem sprowadza się do dominacji ich biernych form. Tradycyjny wykład jest od strony praktycznej i organizacyjnej najprostszy w realizacji, ale równocześnie posiada wiele słabości. Przyswajanie wiedzy ze słuchu jest mało efektywne, szczególnie w dłuższym okresie. Świadomości niskiej skuteczności nauczania w oparciu o wykłady nie towarzyszy powszechna gotowość do gruntownej przebudowy stosowanych metod na rzecz bardziej aktywizujących. Efektywność wykładu zmniejsza się wraz ze wzrostem liczby słuchaczy, kumulacją tej metody dydaktyki i realizacją zajęć w późnych godzinach popołudniowych.

Sposób przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw jest ściśle związany z **metodami dydaktycznymi**. Najniższą efektywność w tym zakresie wykazują zajęcia, w trakcie których nie są wykorzystywane pomoce dydaktyczne, a także brakuje rozwiązywania problemów, prezentacji różnych stanowisk, analizy porównawczej poszczególnych teorii, argumentacji i analizy przyczynowo-skutkowej. Taki sposób przekazywania wiedzy nie pobudza do konstruktywnego myślenia, a jedynie nastawia słuchacza na bezkrytyczny odbiór koncepcji i ogranicza jego zdolność nie tylko percepcji, lecz także krytycyzmu. Nie można wówczas liczyć na rozumienie treści i wymowy przekazywanej wiedzy ani na podejmowanie próby własnej jej interpretacji w odniesieniu do realnej rzeczywistości.

**Techniki dydaktyczne** służą kształtowaniu określonych umiejętności, ważnych z punktu widzenia sylwetki absolwenta. Dobór technik musi być dostosowany do kierunku kształcenia oraz specjalności. Ogólnie rzecz ujmując, należy podkreślić ogromne znaczenie stosowania takich technik zajęć praktycznych, które pozwolą na powolne, lecz systematyczne, krystalizowanie się spójnego zespołu umiejętności zawodowych. W naukach społecznych ważne są techniki kształtujące umiejętności praktycznego rozwiązywania problemów, pracy w grupie, zespołowego rozwiązywania problemów, podziału ról i odpowiedzialności za decyzje, kreatywności i nietradycyjnego, wolnego od schematów, myślenia. Absolwent studiów na kierunkach społecznych musi nie tylko zdobyć wymagane umiejętności, ale również wypracować określoną postawę społeczną i zawodową, wykształcić w sobie umiejętność przewidywania przebiegu zjawisk, całościowej interpretacji problemów, formułowania wniosków i definiowania uwarunkowań. Do wykształcenia takich umiejętności i postaw konieczne są bardzo różnorodne, aktywizujące i kreatywne techniki dydaktyczne oraz ich dominujący udział w procesie dydaktycznym.

Zastosowanie **środków dydaktycznych** staje się w obecnych warunkach rozwoju technologii informatycznych zjawiskiem oczywistym. Problem w tym, że informatyzacji procesu kształcenia musi towarzyszyć dominujące wykorzystanie metod aktywizujących. Za postęp w dziedzinie kształtowania umiejętności i postaw nie może być uznane prowadzenie wykładu przy wykorzystaniu technik audiowizualnych, gdyż może to prowadzić do przerosu formy nad treścią i pogłębienia bierności słuchacza. Dobór środków dydaktycznych jest podporządkowany potrzebie ograniczenia niedoskonałości absolwenta w obszarze zawodowym, kulturowym i społecznym, nie zaś zwiększeniu wygody i komfortu pracy nauczyciela.

W odpowiedzi na zmieniające się wymagania rynku pracy oraz oczekiwania absolwentów powstały instytucje akredytacyjne. Ich działalność umożliwia kompleksową weryfikację procesu dydaktycznego, uświadomienie władzom jednostek organizacyjnych obszarów niedociągnięć, a także podjęcie działań na rzecz ich doskonalenia. Standardy jakości kształcenia określone dla poszczególnych kierunków oraz procedura akredytacyjna są tak sformułowane, że nie uwzględniają – w zasadzie – aspektów kulturowych, postaw społecznych, preferowanych systemów wartości, norm zachowań i dobrych obyczajów obowiązujących w trakcie kształcenia akademickiego (studentów, absolwentów, kadry, pracowników obsługi administracyjnej). Jest zrozumiałe, że jest to bardzo trudny obszar do jakiegokolwiek oceny lub kształtowania pożądanego wzorca. Niemniej jednak społeczne postawy pracowników uczelni, upowszechniane przez nich systemy wartości i zasady postępowania, kodeksy norm etycznych oddziałują na zachowania młodzieży, z którą się spotykają i którą kształcą. Proces kształcenia akademickiego odgrywa niewątpliwie znaczącą rolę w procesie kształtowania społecznie akceptowanej sylwetki absolwenta uczelni.

Kreatywność absolwenta, jego wrażliwość na problemy społeczne wynika z jego osobowości, wzorców zachowań przejmowanych ze środowiska, w którym przebywa oraz przebiegu procesu edukacji (na wszystkich szczeblach kształcenia). Studia są ostatnim etapem w klasycznym procesie edukacji, na którym można „dopracować”, „wyrzeźbić” osobowość młodego człowieka. Aby aktywnie i twórczo w nim uczestniczyć, a także wypełnić swoją misję w tym zakresie, uczelnia musi równoważyć uwagę poświęcaną na przekazywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności, kreowanie postaw, identyfikację miejsca człowieka w życiu społecznym oraz aktywne, świadome oddziaływanie na zachodzące w nim procesy. Zatem obok doskonalenia metod, sposobów, technik i środków dydaktycznych, troski o wypełnianie formalnych standardów jakości kształcenia musi twórczo realizować proces kształtowania postaw swoich pracowników, studentów i absolwentów. Jest to trudne zadanie, a ujrzanie jego widocznych rezultatów wymaga sporo czasu. Jednakże mimo tych ograniczeń należy je traktować jako nieodłączną część misji każdej jednostki systemu edukacyjnego.

W ramach refleksji końcowej można sformułować następującą myśl: potencjał intelektualny, jakim dysponują uczelnie nie może ulec zmarnotrawieniu, przejść do historii bez wyraźnego pozostawienia po sobie śladu tylko dlatego, że postawy, sposób myślenia i wzorce zachowań ludzi z trudem poddają się zmianom.

# Odpowiedzialność i rzetelność w akademickim nauczaniu ekonomistów – obszary pożądanych zmian

Potrzeba ponownego odkrywania i promowania postaw odpowiedzialności i rzetelności w środowisku akademickim jest odpowiedzią na aksjologiczne słabości ujawniane w tym środowisku. Zanikanie poczucia odpowiedzialności za przebieg i skutki działań edukacyjnych oraz za przygotowanie studentów do pełnienia przyszłych ról zawodowych, a także pogłębiające ten stan niekorzystne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne pociągają za sobą niedostateczną dbałość o rzetelność czynności realizowanych w szkołach wyższych.

Przywrócenie postawom odpowiedzialności i rzetelności ich właściwej rangi i ponowne nadanie im miana cnót akademickich wymagają określenia obszarów pożądanych działań korektywnych. Zasadnym wydaje się skupienie tych działań w trzech aksjologicznie ważnych obszarach, których charakterystyka zostanie przedstawiona poniżej.

## Pielęgnowanie i rozwój postaw odpowiedzialności i rzetelności podmiotów nauczających

Zasadnicza kwestia dotyczy postaw nauczycieli akademickich. Jako organizatorzy procesów kształcenia i twórcy sytuacji dydaktycznych wywierają oni wpływ na studentów nie tylko przez zakres swojej wiedzy merytorycznej i umiejętności dydaktyczne (to, co umieją), lecz także poprzez sposób, w jaki postrzegają i realizują czynności nauczania (to, jacy są). Ich postawy stanowią dla młodych ludzi istotną propozycję zachowania się zarówno w murach uczelni, jak i w codziennym życiu społecznym. Poziom uświadomienia wpływu nauczycieli akademickich na postawy i zachowania studentów określa potrzeba zmian w omawianym obszarze.

Biorąc pod uwagę wskazane aspekty, pożądane byłoby ponowne ukazanie szerszego kontekstu podejmowanych przez nauczycieli akademickich czynności nauczania, wykazania ich instrumentalnego charakteru wobec rozwoju i konstrukcji osobowej studentów. Dostrzeganie zależności pomiędzy własnymi czynnościami a efektami pracy uczących się pobudza poczucie odpowiedzialności. Ono z kolei umożliwia rozumienie nadrzędnych wymogów pracy dydaktycznej, pełni więc rolę regulacyjną wobec rzetelności i jakości czynności nauczyciela akademickiego.

Nauczyciel dostrzegający owe zależności potrafi odczytać zmiany zachodzące w zachowaniu studentów i zobaczyć je w kontekście własnych postaw. Nadanie swoim postawom siły sprawczej



motywuje do ich pielęgnowania i rozwijania oraz trwale zobowiązuje do odpowiedzialności i rzetelności w działalności akademickiej. Obudzenie poczucia odpowiedzialności musi także pociągać za sobą pewną odporność na wpływy nadwerężające bezinteresowność i bezkompromisowość w dążeniu do fundamentalnych wartości społecznych. Poczucie odpowiedzialności i rzetelności stanowi nadrzędny mechanizm regulujący czynności nauczyciela akademickiego w kierunku wzrostu pożądanych efektów po stronie uczących się.

Ponadto w zakresie rozwijania tych postaw istotne byłoby wprowadzenie pewnych korekt dotyczących metodyki niektórych czynności nauczania np. oceniania czy formułowania pytań dydaktycznych. Warty dostrzeżenia problemami w zakresie ewaluacji w szkole wyższej jest brak właściwych wzorców ewaluacyjnych i nieadekwatne do kryteriów oceny postrzeganie zachowania ocenianej osoby. Obie te kwestie stanowią istotną barierę poważnie ograniczającą odpowiedzialność w ocenianiu.

W stosowanych wzorcach ewaluacyjnych przeważa wiedza stereotypowa, natomiast zasadnicza dla tych wzorców wiedza normatywna czerpana jest z idealnych wyobrażeń podmiotów ocenianych. Z kolei wiedza empiryczna o postrzeganych u ocenianych zmianach w zakresie wiadomości, umiejętności i postaw jest często zbyt powierzchowna, co związane jest z charakterem i częstotliwością kontaktów pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami.

W takiej sytuacji proces formułowania opinii o ocenie, polegający na zestawieniu wspomnianych wzorców ewaluacyjnych z wiedzą empiryczną o przedmiocie oceny, uniemożliwia rzetelne jej określenie. Formułowana ocena jest zazwyczaj nierzeczywista, często odbiega od faktycznie posiadanego przez studenta zasobu wiedzy i umiejętności. Jej rzetelność jest wątpliwa, nie pełni ona swej zasadniczej roli, jaką jest informowanie o stanie wiedzy i umiejętności, a tym samym uniemożliwia świadome uczestnictwo ocenianego w dokonywaniu dalszych postępów. Student, nie mogąc odnieść swojej oceny do stanu wiedzy i posiadanych umiejętności (bo nie dysponuje odpowiednią informacją), będzie uczestniczył w dalszej edukacji w sposób specyficzny. Skupi swoje działania jedynie na zaliczaniu przedmiotów, nie wiążąc tego z wartościowaniem własnego rozwoju.

Podobnie obniżone poczucie odpowiedzialności i rzetelności ujawnia się na płaszczyźnie formułowania pytań dydaktycznych. Powierzchowna refleksja nad wartością edukacyjną pytań polega na traktowaniu ich jako narzędzi pracy, a nie jako elementów mających istotny wpływ na rozwój uczących się. Chodzi tu o różnicę, jaka zachodzi pomiędzy weryfikowaniem wiedzy a stwarzaniem warunków do jej rozwoju. Rzadko bowiem uświadamiana jest zależność pomiędzy kategorią pytania a typem procesów myślowych przez nie wywoływanych i tym samym rozwojem studentów. Nadmiernie wykorzystywane są pytania o odtworzenie i przypomnienie faktów. Ujawnia się w ten sposób brak dbałości o efekty uzyskiwane w formie odpowiedzi i pozostawiania odpowiedzialności za jakość i rozmiar odpowiedzi wyłącznie po stronie uczących się.

Tymczasem odpowiedzialność nauczyciela za edukacyjną wartość zadawanych przez niego pytań opiera się na relacji pomiędzy stosowanymi przez niego strategiami ich formułowania a możliwymi efektami w postaci odpowiedzi i postępów w rozwoju studentów. Chodzi tu nie tylko o świadomość tej relacji lecz także o podejmowanie stosownych przedsięwzięć, takich jak staranne planowanie pytań wymagających wyższych kategorii myślenia (np. analitycznych, syntetycznych, ewaluacyjnych), przestrzeganie kryteriów akceptacji odpowiedzi (precyzyjnie określających, jaką odpowiedź na poziomie danego pytania można uznać za poprawną), formułowanie pytań, które stosowane systematycznie skłaniałyby do udzielania odpowiedzi rozbudowanych i oryginalnych, a równocześnie zgodnych z kryteriami.

## Kształtowanie prospołecznych postaw studentów

W tej kwestii ważne jest oddziaływanie nauczycieli akademickich na postawy i zachowania studentów. Obszar ten stanowi trudną i złożoną materię, gdyż postawy zakorzenione są głęboko w strukturze osobowości jednostki i z trudem poddają się modyfikowaniu. Możliwe oddziaływania mogłyby jednak obejmować dwa nurty.

Pierwszy polega na ujawnianiu przez nauczycieli akademickich w procesie realizacji zadań edukacyjnych własnych, pozytywnych postaw, ukazujących zależność pomyślnego działania od rzetelności i dojrzałego podejmowania odpowiedzialności społecznej. Siła oddziaływania na studentów zależy będzie od stopnia zinternalizowania pożądanych postaw społecznych przez nauczycieli, a także powodzenia korekt dokonanych w pierwszym z omówionych obszarów. Wybór określonych wartości dokonywany przez nauczycieli akademickich ujawnia się w podejmowanych przez nich czynnościach i nie tylko jest dostrzegany przez studentów, ale równocześnie stanowi praktyczną propozycję ich potencjalnych postaw. Aspekt ten jest ważny, gdyż warunkuje skuteczne oddziaływanie na postawy studentów. Wpływ osób o postawach sprzecznych z proponowanymi, postrzeganych jako niekompetentne czy nierzetelne może wywołać podejrzenie o prawdziwość intencji oddziaływania i niechęć do przyjmowania proponowanych wzorców.

Drugi nurt kształtowania prospołecznych postaw studentów jest związany z największymi trudnościami. Warto zauważyć, że obecnie studiująca młodzież posiada silnie utrwalone postawy indywidualistyczne i postawy dążenia do szybkiego osiągania wymiernych wyników. Wyrosła w chaosie wartości charakterystycznym dla minionego okresu przemian, często nie odczuwa potrzeby zmiany istniejącego stanu rzeczy. Konieczne zatem staje się wprowadzenie pewnych korekt programowych w kształceniu ekonomistów, poszerzenie ich kompetencji o zasady i umiejętności podejmowania odpowiedzialności społecznej za skutki własnych działań.

Wymaga to włączenia w treści kształcenia zawodowego zadań wymagających refleksyjnego analizowania przebiegu oraz społecznych skutków działań ekonomicznych. Rozwijanie wrażliwości społecznej i gotowości do podejmowania odpowiedzialności społecznej wymaga zastanowienia się nad etycznością swego postępowania. Wkomponowanie w ekonomiczne myślenie poczucia odpowiedzialności i zobowiązania do rzetelności wymaga m.in. ukazywania szerszego wymiaru działań ekonomicznych – uwzględniania potrzeb i oczekiwań tych, którzy ponoszą skutki podejmowanych działań. Powodem pewnej niestyczności pomiędzy oceną ekonomiczną a moralną jest różna płaszczyzna ich odniesienia. Ocena ekonomiczna odnosi się do wymiernych skutków danego działania, natomiast ocena moralna włączona jest w przebieg tego działania. Wrażliwość na wartości społeczne musi być zawarta w działaniu, które jednostka podjęła, a nie tylko w skutkach, które siłą rzeczy wynikają z samego działania. W nowym nurcie kształcenia ekonomicznego ocena wyniku powinna zostać połączona z refleksją nad etycznością sposobu jego osiągania.

Ważne byłoby także omawianie i piętnowanie nieuczciwych działań ekonomicznych, społecznie niewłaściwych oraz poszukiwanie alternatywnych sposobów osiągania celów: skutecznych, ale zgodnych z fundamentalnymi wartościami społecznymi. W różnych punktach realizowanych programów nauczania trzeba studentom wykazywać instrumentalny charakter ekonomicznego kształcenia dla celów ogólnospołecznych oraz to, że postawa odpowiedzialności i rzetelności w zasadniczy sposób wpływa także na jakość i trwałość działań ekonomicznych.

Nie bez znaczenia jest również stosowanie bardziej angażujących, interaktywnych form zajęć, sprzyjających dojrzywaniu postaw prospołecznych właściwych sytuacjom zawodowym i działalności społecznej.

Generalnie, poszerzenie kompetencji zawodowych ekonomistów o aspekty społeczne wymaga stworzenia spójnego programu oddziaływań edukacyjnych z wyeksponowanymi płaszczyznami ujawniającymi zależność powodzenia ekonomicznego od postaw prospołecznych.

## Formowanie oczekiwań społecznych wobec wypełniania roli zawodowej ekonomisty

Możliwości kształtowania pożądanych postaw społecznych w środowisku akademickim są określone również przez realia rzeczywistości zawodowej. Potencjalny ekonomista pragnie się rzetelnie przygotować do praktycznego wykonywania zawodu. Sposób realizowania roli zawodowej ekonomisty w dużym stopniu zależy od oczekiwań środowiska zawodowego i sposobu reagowania grup zawodowych na nieprawidłowości dające się zauważyć podczas wykonywania czynności zawodowych. Oczekiwania te są wyraźnie zróżnicowane. Teoretycznie odpowiedzialność i rzetelność sytuowane są wysoko w indywidualnych systemach wartości jednostek. Warto zauważyć, że oznacza to uznanie tych wartości za cenne i pożądane. W praktyce jednak rysują się dwa nurty. Pierwszy, zdecydowanie dominujący, obejmuje podmioty, które stawiając wyłącznie na zysk ekonomiczny, bez skrupułów eliminują odpowiedzialność i rzetelność z obrębu własnych działań, skutecznie realizują cele ekonomiczne „tu i teraz”, nie zważając na sposoby ich osiągnięcia.

Drugi nurt jest bardziej budujący. Skupia on te podmioty, które wyniki finansowe uzależniają od norm etycznych, co w praktyce wyraża się w przyjmowaniu społecznej odpowiedzialności wobec ludzi objętych skutkami ich ekonomicznego działania. Nakładają one na siebie większe zobowiązania niż to wynika z przepisów prawa (np. w postaci kodeksów czy programów etycznych lub innych przedsięwzięć natury etycznej), korespondujące z propozycją *Global Compact*<sup>1</sup>. Godzenie efektywności ekonomicznej z realizacją zasad społecznej odpowiedzialności staje się dla nich podstawą budowania dobrej reputacji i trwałej pozycji na rynku, decyduje o ich stabilności. Nurt ten, jakkolwiek wyraźnie zarysowany na świecie, w Polsce jest jednak prawie nieobecny i rozwija się stopniowo. Utrwalenie się działań, w których na stałe zawarta będzie obok oceny ekonomicznej również ocena moralna wymaga dłuższego czasu. Ujawniające się trudności spowodowane są tym, że zaktywizowane na początku okresu przemian społeczno-gospodarczych tendencje indywidualistyczne i towarzyszące im zachowania aspołeczne są już silnie zinternalizowane. Zmiany dokonują się powoli.

Brak jednolitych oczekiwań społecznych względem ekonomistów i przewaga (ciągle jeszcze) wzorów negatywnych stwarzają niekorzystne warunki do kształtowania postaw prospołecznych. Oczekiwania społeczne grup zawodowych kreują bowiem sposoby realizowania ról zawodowych.

Dopóki nie zostaną zweryfikowane i zmodyfikowane oczekiwania społeczne (realia) wobec ekonomistów, dopóty młodzi ludzie nie będą dostrzegali konieczności zmiany własnych postaw.

<sup>1</sup> Projekt dokumentu *Global Compact* obejmuje dziewięć zasad dotyczących przestrzegania praw człowieka, standardów pracy oraz prowadzenia działalności ekonomicznej zgodnie ze środowiskiem naturalnym. Dostarcza wstępnie określonych instrumentów do podejmowania odpowiedzialnych społecznie działań gospodarczych.

Prezentowane przykłady i podejmowane działania (wskazane w punkcie 2) nie będą dla nich wartościowe, gdyż nie są przydatne w rzeczywistym wypełnianiu roli zawodowej. Aby mogła nastąpić zmiana oczekiwań społeczeństwa, musi najpierw zrodzić się potrzeba ich zaistnienia. Do czego w znacznym stopniu przyczynia się ukazywanie nowych (ponownie odkrywanych) zachowań jako atrakcyjnych i przydatnych w praktycznym rozwiązywaniu zadań zawodowych. Konieczne staje się wzmacnianie i rozwijanie w praktyce przedsięwzięć wypływających z koncepcji odpowiedzialności społecznej w biznesie; ukazywanie zasadności postaw prospołecznych i ich związku z trwałym powodzeniem w sferze gospodarowania.

Istotne znaczenie mają tu etyczne zachowania wobec pracowników, przestrzeganie ich praw i standardów pracy, liczenie się z ich potrzebami i dążeniami. Często dotyczą one oczekiwań współdziału w istotnych dla firmy przedsięwzięciach, co zazwyczaj procentuje wzrostem zaangażowania w pracę. Pewnym optymistycznym akcentem, potwierdzającym potrzebę i zasadność realizowania koncepcji społecznej odpowiedzialności wobec pracowników, są zmiany nowelizujące polski kodeks pracy po 1 stycznia 2004<sup>2</sup>.

Niemniej ważne jest budowanie postaw prospołecznych w relacjach z klientami i kontrahentami. Rzetelność i uczciwość wobec partnerów zewnętrznych ma duże znaczenie dla powodzenia na rynku. Postrzeganie zachowań firmy jako zgodnych z dojrzałym porządkiem wartości utrwala pozycję na rynku i stanowi podstawę dalszego rozwoju.

Prowadzenie działalności w sposób odpowiedzialny etycznie obejmuje również liczenie się z interesami społeczności lokalnej. Firma jest częścią swojego otoczenia zewnętrznego, a oczekując, że będzie ono sprzyjało jej rozwojowi, powinna podejmować działania w oparciu zarówno o własne standardy, jak i o wnioski płynące z rozwiązywania jej problemów.

Przedstawione propozycje koniecznych działań korektywnych w trzech wskazanych obszarach z pewnością nie są kompletne i wymagają pełniejszego dopracowania. Być może, jednak warto rozważyć fakt, że ich odpowiednie sprzężenie stworzyć może warunki do przywrócenia właściwego znaczenia pojęciom odpowiedzialności i rzetelności oraz wywołania gotowości do kierowania się tymi wartościami zarówno w procesie kształcenia, jak i w działalności ekonomicznej.

<sup>2</sup> Wspomniane nowelizacje dotyczą m.in. równego traktowania pracowników, czemu ma służyć rozszerzenie zakazu dyskryminacji w zatrudnieniu o dodatkowe kryteria i określenie zachowań naruszających godność pracownika. Dążenie do uczynienia zakładu pracy środowiskiem wolnym od dyskryminacji obejmuje zakaz nękania i zastraszania pracownika, powodujących zaniżoną ocenę przydatności zawodowej oraz zakaz zachowań mających na celu poniżanie lub ośmieszanie pracownika czy izolowanie go od współpracowników.

Część III



# Dobre i złe obyczaje w kształceniu akademickim



# Kodeksy i rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad

## Wprowadzenie

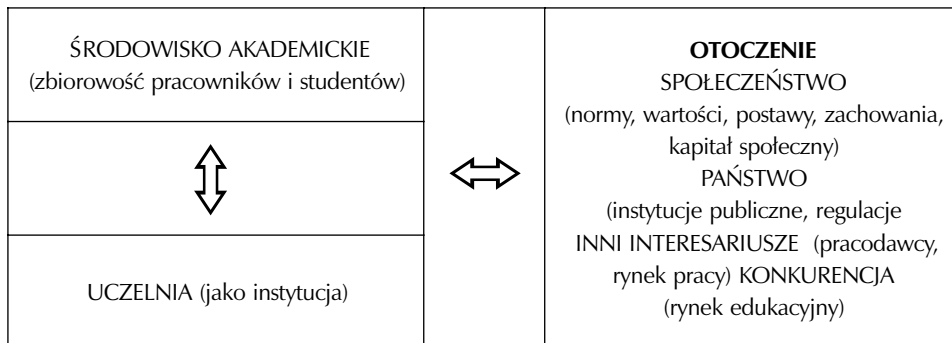
Potrzeba spisania norm i reguł, według których powinny być kształtowane zachowania członków środowiska akademickiego wynika z przekonania, że w polskich uczelniach postępuje destrukcja etosu akademickiego, która owocuje rozległymi negatywnymi skutkami (obniżenie poziomu edukacji, niedorozwój postaw społecznych studentów, a nawet luki w ich rozwoju osobowym, powszechnie kiepska jakość badań naukowych). Budowanie wzorców, formułowanie rekomendacji, wskazywanie dobrych praktyk – wszystko to, w intencji autorów, ma na celu upowszechnianie etosu akademickiego jako punktu odniesienia dla wszelkich działań w środowisku akademickim. Określenie norm i wartości obowiązujących w tym środowisku ma równocześnie pokazać, że są one podstawą tworzenia dobra całej społeczności akademickiej i, w rezultacie, ich postrzeganie przynosi wymierne korzyści.

Kodyfikacja zachowań ma zatem zatrzymać erozję etosu akademickiego poprzez budowanie świadomości granic, które nie mogą być przekroczone bez naruszania norm. Trudno jest jednak uznać, że to obserwowane, nader częste, ignorowanie wartości akademickich wynika z braku takiej świadomości. Warto się więc zastanowić nad tym, co powoduje, że „dobre obyczaje” akademickie są zbyt powszechne (i ze zbyt dużym przyzwoleniem) naruszane w środowisku i czy stworzenie systemu „akademickich norm etycznych” przyniesie spodziewaną poprawę.

Z pewnością trudno za całe objaśnienie problemu przyjąć słabość ludzkiej natury, gdyż wymagania wobec środowiska stanowiącego (przynajmniej teoretycznie) elitę społeczną oraz standardy jego zachowań powinny być, oczywiście, wyższe niż innych grup społecznych. Każdy też przejaw naruszania norm powinien być odbierany ostrzej ze względu na szczególną funkcję realizowaną przez środowisko akademickie, jaką jest kreowanie nowych elit. W tym kontekście odbudowa (budowa?) etosu akademickiego jest sprawą wielkiej wagi i każde działanie w tym kierunku powinno spotkać się ze wsparciem. Niezwykle ważna jest też skuteczność takich działań, dzięki której zbiór spisanych norm przekształci się w zbiór zwyczajnych zachowań i obyczajów środowiska. Szkodliwe zaś i demoralizujące byłoby przekształcenie kodeksu akademickiego w zbiór pobożnych życzeń.

Próbując odpowiedzieć na pytanie, co powoduje, że w tak elitarnym środowisku jak akademickie naruszany jest zawodowy etos (jeśli w ogóle realnie istnieje) czy też, po prostu, ogólne normy etyczne, należy przede wszystkim podkreślić, że to środowisko funkcjonuje w silnej interakcji z otoczeniem.

Schemat interakcji może być przedstawiony następująco:



Szczególną rolę w kształtowaniu zachowań środowiska akademickiego odgrywa sama uczelnia jako instytucja, której funkcjonowanie determinowane jest przez zewnętrzne czynniki (państwo, rynek, interesariusze), ale też przez wewnętrzną kulturę organizacyjną szkoły.

Drugim i, być może, najważniejszym, czynnikiem silnie wpływającym na postawy i zachowania w środowisku akademickim jest system norm i wartości obecny w różnych „zewnętrznych” grupach społecznych, przenoszony do wewnątrz środowiska zarówno przez pracowników, jak i studentów.

Przez kondycję społeczeństwa i uczelni jako instytucji kształtowany jest zatem etos akademicki; od nich zależą standardy zachowań i obyczajów środowiskowych.

W niniejszym artykule podejmiemy próbę oceny tej kondycji w kontekście wskazania przyczyn naruszania etosu akademickiego – skupimy się więc bardziej na trudnościach i ograniczeniach niż na szansach systemu edukacji wyższej i uczelni: wskażemy też te słabości społecznej kondycji moralnej, które mogą dawać grunt dla łamania akademickich zasad. Natomiast, **w żadnym razie** poniższe opinie nie pretendują do całościowej oceny uwzględniającej zarówno pozytyw, jak i negatywy kondycji społeczeństwa i uniwersytetu w Polsce.

## Uczelnie na rozdrożu

Od początku lat dziewięćdziesiątych polskie szkoły wyższe i reprezentujące je organizacje stały się aktywnymi uczestnikami europejskiej dyskusji na temat współczesnego modelu uniwersytetu (rozumianego jako instytucja wyższej edukacji akademickiej). Dyskusja ta została sprowokowana przez zjawiska, które z całą wyrazistością ujawniły się we współczesnej Europie, a związane są z procesem powstawania „społeczeństwa wiedzy” i „gospodarki opartej na wiedzy”. Pytania o rolę i misję europejskiego uniwersytetu wobec wyzwań tego procesu oraz globalizacji – ale też i konkurencji (głównie ze strony amerykańskiego systemu edukacji wyższej) – zaowocowały poszukiwaniem najlepszego, a raczej najbardziej efektywnego modelu.

Niezależnie od koncepcji uniwersytetu (humboldtowskiej, napoleońskiej czy newmanowskiej), jego klasyczna wizja została zderzona z masowością edukacji wyższej, wymaganiami i oczekiwaniami rynku pracy, a także z gwałtownym rozwojem technik informacyjnych (też mającym wpływ na system kształcenia). Powstała również silna presja świata zewnętrznego (instytucje regulujące,

społeczeństwo) na uczelnie, aby znacznie bardziej otworzyły się na potrzeby gospodarki i społeczeństwa. Otoczenie to oczekuje też znacznie większej niż dotychczas przedsiębiorczości uczelni w zabieganiu o środki na badania i kształcenie, a także znacznie większej efektywności w wydatkowaniu publicznych funduszy. Oczekują tego również studenci, dla których studia stają się inwestycją w kariery zawodowe, a olbrzymią rolę w tych karierach odgrywa rynkowa wartość dyplomu. Tak więc, w określaniu wizji uniwersytetu nastąpiło przesunięcie akcentów: mniej mówi się o jedności badań i nauczania, wspólnocie akademickiej, służbie społecznej, więcej zaś o interesariuszach, „zatrudnialności” absolwentów, studentach jako klientach systemu kształcenia, rynku edukacyjnym. Uczelnia przestała być „świątynią mądrości”, miejscem poszukiwania prawdy, wymiany myśli i dysputy naukowej, których fundamentem są relacje mistrz – uczeń, a stała się miejscem pracy, gdzie nie ma „uczonych” i „profesorów” lecz „pracownicy nauki” i „nauczyciele akademicy”.

Zapewne masowość edukacji wyższej jest jedną z głównych (choć nie jedyną) przyczyną transformacji uniwersytetu: „wieży z kości słoniowej” – w „pospolitą” szkołę wyższą. W polskich warunkach trzeba też uwzględnić historię prawie pięciu dekad komunistycznego systemu, który świadomie niszczył autonomię i swobody akademickie – dwie fundamentalne cechy uniwersytetu – zmierzając do modelu, w którym uczelnie stawały się prostym przedłużeniem szkoły średniej, szkołami kształcącymi na trzecim poziomie edukacji.

Wymagania zwiększonej efektywności w wydawaniu publicznych środków, bardziej aktywnego poszukiwania funduszy, a także zdobywania rynku edukacyjnego spowodowały, że uczelnie – przede wszystkim ekonomiczne – zaczęły przenosić na swój grunt wzorce zarządzania instytucją ze świata korporacyjnego. Wykorzystanie doświadczeń biznesu niewątpliwie zwiększa ekonomiczną efektywność uczelni i ich konkurencyjność. Równocześnie jednak wzmacnia konfliktowość ról przez uczelnie pełnionych. Najważniejsze z pojawiających się pól konfliktu to: akademickość kształcenia wobec oczekiwań rynku pracy, autonomiczność a zobowiązania względem otoczenia, swobody akademickie a efektywność.

Czując tę presję podwyższania efektywności funkcjonowania (w różnych aspektach, nie tylko finansowym), uczelnie starają się przejąć wiele reguł kultury organizacyjnej ze świata korporacji. Często jednak zjawisko to ma tylko powierzchowny, a nawet dekoracyjny charakter, działania zaś sprowadzają się do słów i gestów, niezmiennających istotnie sposobu zarządzania instytucją.

Dobrym przykładem może być tu być sposób budowania misji uczelni, której posiadanie jest niezbędne dla zarządzania strategicznego. Wśród uczelni powszechna jest świadomość konieczności sformułowania misji, jako dokumentu wyznaczającego ramy działań i kierunki rozwoju szkoły wyższej. Częstokroć dokument taki tworzony jest jednak przez wąskie grupy eksperckie i pozostaje kompletnie nieznanym w społeczności uczelni. Traci zatem swój podstawowy walor, jakim jest budowanie na podstawie misji i wokół niej więzi środowiskowych (a więc tworzenie wspólnoty akademickiej) oraz wzmacnianie poczucia identyfikacji z instytucją i odpowiedzialności za nią.

Inna słabość to brak przełożenia zapisów misji na mechanizmy zarządcze – co objawia się między innymi, tym, że bieżące decyzje podejmowane przez kierownictwo uczelni rozmiągają się z deklaracjami zawartymi w misji.

Konieczność „bycia przedsiębiorczą” sprawia też, że uczelnie „grają” dość agresywnie na rynku edukacyjnym: wobec konkurencji (uczelnie państwowe vs. niepaństwowe), wobec studentów – klientów (opłaty za studia vs. ich jakość, stosunek liczby studentów dziennych i zaocznych, „zaoczne” doktoraty), wobec instytucji regulujących (jako przykład: wyłącznie formalne „przekształ-



cenie” asystentów w doktorantów, gdy ci ostatni uwzględniani byli z wysokim przelicznikiem w algorytmie podziału budżetowych środków na szkolnictwo wyższe).

Inaczej mówiąc, w pogoni za efektywnością, same uczelnie w działaniach zewnętrznych, a także wewnątrz instytucji wykazują elastyczny stosunek do norm i regulacji, w zależności od bieżących potrzeb i wyzwań.

Korzystanie z doświadczeń świata biznesu w doskonaleniu zarządzania uczelniami i poprawie jej kultury organizacyjnej może mieć bardzo pozytywne efekty. Ich warunkiem jednak musi być uwzględnienie specyfiki instytucji akademickiej z jej wielością ról i rozumna, a nie fasadowa adaptacja rozwiązań stosowanych w gospodarce.

Ponadto, bardzo ważny jest selektywny wybór tych rozwiązań i zrównoważona reakcja na zmieniające się wymagania otoczenia tak, aby uczelnie, będąc aktywnym uczestnikiem życia gospodarczego i publicznego, świadomie też wpływała na swoje środowisko.

Dzisiaj bowiem obserwujemy zanik intelektualnego promieniowania uniwersytetu na zewnątrz nych świat, równocześnie z coraz częstszym uleganiem silnym wpływom zewnętrznych bieżących czynników, interesów oraz sezonowych mód.

Te przystosowawcze skłonności i zachowania powodują brak zainteresowania uczelni sprawami ogólnymi, a nawet indyferentyzm wobec istotnych kwestii społecznych, politycznych i moralnych. Uniwersytet przestał być opiniotwórczy, a ta postawa instytucji przekłada się na postawy i zachowania środowiska akademickiego.

## Środowisko akademickie na rozdrożu

Dyskutując o erozji etosu akademickiego, nie sposób nie odnieść się do kondycji moralnej całego społeczeństwa. Środowisko akademickie (uczni, nauczyciele i studenci) stając się coraz mniej elitarną grupą (przede wszystkim z powodu masowości edukacji wyższej), w coraz znaczącym stopniu odzwierciedla stan tej kondycji.

Zatem, za punkt wyjścia do oceny postaw i zachowań środowiska akademickiego przyjmujemy ocenę systemu wartości, norm etycznych i zachowań społeczeństwa polskiego. Podkreślić należy jeszcze raz, że skupimy się tu na tych elementach oceny, które mogą przybliżyć wyjaśnienie przyczyn naruszania zasad etosu akademickiego – a więc na negatywnych objawach rzeczywistości moralnej w Polsce. Wykorzystane tu zostaną opinie socjologów zawarte w pracy zbiorowej pt. *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*<sup>1</sup>, które bazując na badaniach empirycznych, prezentują przemiany w wartościach i zachowaniach moralnych w kontekście przekształceń systemowych w Polsce w ostatnich kilkunastu latach.

Przede wszystkim, według M. Ziółkowskiego<sup>2</sup>, we współczesnej Polsce normy moralne nie stanowią jednolitego i stabilnego systemu, ulegają przy tym dynamicznym zmianom. Ziółkowski podkreśla różnorodność wartości i norm moralnych (co wynika, między innymi, z faktu, iż pochodzą one z wielu różnych źródeł) na wielu poziomach: ogólnego systemu normatywnego, środowiska (grup) oraz indywidualnym. W tym ostatnim przypadku dotyczy to zarówno różnego sposobu

<sup>1</sup> *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Wydawnictwo WAM, PAN, Kraków 2002.

<sup>2</sup> M. Ziółkowski: *Spoleczno-kulturowy kontekst kondycji moralnej społeczeństwa polskiego*, w: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, dz. cyt., s. 17–42.

funkcjonowania i wykorzystywania norm moralnych (jako wyznacznika zachowań lub jako instrumentu uzasadniania działań), jak i „sektorowości” wartości i norm, która w ogóle w nowoczesnych społeczeństwach staje się coraz bardziej powszechna. Zjawisko sektorowości polega na tym, że normy moralne nie tylko są różne w różnych fragmentach biografii jednostki, ale że zachowania jednostki są zróżnicowane w zależności od „segmentu” jej działalności (rodzina, aktywność gospodarcza, polityczne, publiczne, itp.) i pełnionych przez nią ról. W Polsce, według Ziółkowskiego sektorowość obowiązywania norm moralnych jest bardzo wyraźna. W szczególności w kontaktach z instytucjami publicznymi utrzymuje się „moralność krańcowa”, czyli postawa tolerancji wobec łamania norm.

Ziółkowski zwraca uwagę, że negatywny wpływ na moralność ma nieokreśloność reguł w systemie politycznym i gospodarczym; niestabilność i arbitralność reguł sprawiają, że powszechne staje się przekonanie, że *patologie stają się standardem, a prawo i moralność wzajemnie się oddalają*<sup>3</sup>.

W tej samej pracy A. Miszalska<sup>4</sup> za osobliwość polskiej kultury moralnej uważa współwystępowanie dwóch przeciwstawnych zjawisk: skłonność do moralizowania i do moralnej relatywizacji. Pierwsze ma związek z „etyką godności”, której cechą jest wysoka ranga i znaczenie wartości symbolicznych i odświętnych, które przeważają nad wartościami pragmatycznymi. Drugie z tych zjawisk to element „etyki usprawiedliwień” której cechą jest uelastycznienie norm moralnych przez pragmatyczną racjonalizację ich naruszania („zło konieczne”, „wszyscy tak postępują”, itp.). To współwystępowanie dwóch etyk to spadek mentalno-moralny po realnym socjalizmie i doświadczeniu społecznym związanym z „kulturą bloku”.

Według Miszalskiej, największym problemem wynikającym z tego spadku jest **słabość społeczeństwa obywatelskiego**, która objawia się niską kulturą obywatelską, niechęcią do angażowania się w rozwiązywanie spraw publicznych, deficytem kapitału społecznego, brakiem kultury sporu i kompromisu, brakiem tolerancji dla różnorodności opcji<sup>5</sup>. Występuje też tendencja do prywatyzowania sfery publicznej i zastąpienie etyki obywatelskości (obowiązek i odpowiedzialność za dobro wspólne) etyką indywidualizmu. Miszalska nazywa to erozją interesu publicznego.

Mariański tak podsumowuje diagnozę kondycji moralnej społeczeństwa polskiego: *W świetle badań socjologicznych można twierdzić, że moralność większości Polaków nie opiera się na oczywistości tego, co etyczne. Przywiązanie do ogólnych, uniwersalnych wartości i norm ma ograniczony charakter. Normy są względne, to znaczy jednostka czuje się z nimi związana w zależności od określonej sytuacji [...]*

*Granice między dobrem a złem zacierają się, a w pewnych kręgach społecznych są rozmyte lub zniesione (dezorientacja moralna). Wzmacnia się erozja świadomości społecznej Polaków.*

I dalej:

*W postrzeganiu rzeczywistości życia codziennego odchodzi się od tego co słuszne (wartości) w kierunku tego co korzystne (interesy).*

*Także w życiu publicznym występuje pomieszanie wartości i interesów, a dokładniej, wartości są wypierane przez interesy.*<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Tamże, s. 31.

<sup>4</sup> A Miszalska: *Moralność a demokracja – uwagi o stylu moralnym współczesnego państwa polskiego*, w: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, dz. cyt., s. 163–186.

<sup>5</sup> Tamże, s. 171.

<sup>6</sup> Cytat za J. Wasilewskim, *Moralność elit politycznych*, w: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, dz. cyt., s. 197.

W polskim życiu publicznym obserwuje się osłabienie „obywatelskiej cnoty”, czyli moralnych motywacji działań opartych na wartościach społecznych, poczuciu dobra wspólnego. Erozja etosu obywatelskiego objawia się właśnie pomieszaniem interesów i wartości, a dobro wspólne przestaje być rozumiane. We współczesnym społeczeństwie polskim występuje podwójna konfuzja: sfery publicznej i prywatnej w życiu zbiorowym oraz wartości i interesów w życiu indywidualnym<sup>7</sup>. Te konfuzje i inne słabości kondycji moralnej społeczeństwa przenoszone są w znaczącym stopniu do środowiska akademickiego – zarówno przez uczonych, jak i studentów. Środowisko to bowiem funkcjonuje w kontekście społecznym, a jego członkowie uczestniczą w wielu praktykach społecznych, działaniach zbiorowych i indywidualnych także poza uczelnią.

Zybertowicz<sup>8</sup> zaproponował podział reguł postępowania (także w środowisku akademickim) na „zadne” i „nieczne”. Pierwsze z nich, to takie, które są postulowane przez system normatywny (np. oficjalną misję danej instytucji), drugie zaś to te przez system zakazywane. Oczywiście jest, że w żadnej instytucji i środowisku zachowania nie są determinowane wyłącznie przez zacne reguły postępowania. Problemem są proporcje pomiędzy regułami zacnymi a niecznymi.

W moim przekonaniu, proporcje pomiędzy zachowaniami zacnymi i niecznymi – zarówno uczonych, jak i studentów – ukształtowane są przez etos środowiska akademickiego, relacje pomiędzy regułami zacnymi i niecznymi występujące na zewnątrz uczelni (normy i kondycja etyczna społeczeństwa) i wewnętrzne regulacje kodyfikujące zachowania (ale też – a może przede wszystkim – implikujące negatywne następstwa naruszania zasad). Co więcej, występuje tu synergiczny efekt wzajemnego oddziaływania niecznych rodzajów zachowań studentów i kadry nauczającej. Inaczej mówiąc, wzorce negatywnych zachowań przenoszone ze środowiska społecznego do uczelni spotykają się z przyzwoleniem ze strony środowiska akademickiego, co z kolei sprzyja ich upowszechnianiu, a więc i większej presji, aby zachowania nieczne akceptować. Wydaje mi się, że w przypadku zacnych reguł postępowania efekt ten jest znacznie słabszy.

Zybertowicz zwraca uwagę, że w środowisku naukowym gra o korzyści ściśle poznawcze (prawda, obiektywizm badawczy, tworzenie i upowszechnianie wiedzy) zazębia się z grami o korzyści grupowe (trwanie i rozwój instytucji, spójność środowiska w walce o ograniczone zasoby, lojalność i uprzedzenia) oraz z grami o korzyści prywatne (dostęp do środków finansowych, wykładów i studentów, pozycja naukowa w środowisku: szacunek, poczucie wpływu)<sup>9</sup>.

Oczywiście, te gry ani nie muszą powodować niecznych reguł postępowania, ani też nie muszą być ze sobą w konflikcie. Problem pojawia się przede wszystkim wtedy, gdy gra o korzyści poznawcze staje się fasadą, za którą kryje się gra interesów i kiedy następuje konfuzja interesów i wartości.

## Podsumowanie

Co zatem można uznać za czynniki sprzyjające naruszaniu norm i jakie warunki tworzą dobrą glebę dla niecznych reguł postępowania?

W działaniu uczelni jako instytucji za najważniejsze czynniki sprzyjające uważam:

<sup>7</sup> Sowa K.: *Uwagi o przejawach i przyczynach kryzysu moralnego w życiu publicznym współczesnej Polski*, w: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, dz. cyt., s. 216–218.

<sup>8</sup> A. Zybertowicz: *O zacnych i niecznych regułach postępowania (także naukowego)*, w: *Etyka w nauce*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Warszawa, s. 64–71.

<sup>9</sup> Tamże, s. 67.

- „dekoracyjność” tworzenia misji i innych dokumentów ważnych dla budowania etosu akademickiego oraz odchodzenia od deklaracji w nich zawartych w grze o doraźne interesy, a także instrumentalne traktowanie zarówno zewnętrznych instytucji regulujących, jak i własnego środowiska;
- brak przełożenia zapisów misji na mechanizmy zarządcze, który owocuje brakiem negatywnych (dla jednostki) konsekwencji łamania norm i tym samym wzmacnia „etykę usprawiedliwień”;
- obojętność w sprawach ogólnych, publicznych i społecznych.

W parze z nimi idą postawy i zachowania środowiska akademickiego, charakterystyczne dla całego polskiego społeczeństwa. Są to, przede wszystkim:

- słabość etosu obywatelskiego i powszechnie niskie poczucie odpowiedzialności za dobro wspólne, a także związane z tym, niski stopień identyfikacji z instytucją (uczelnia) i środowiskiem oraz (frustrujące) poczucie wykluczenia;
- wszechobecna etyka usprawiedliwień i tolerancja dla naruszania norm;
- pomieszanie wartości i interesów, a dokładniej przewaga tych ostatnich w wyznaczaniu postaw i zachowań.

Zasadnicza w tym kontekście jest, moim zdaniem, **słabość wspólnoty akademickiej** – choć trudno stwierdzić, czy jest ona przyczyną, czy skutkiem przedstawionych tu negatywnych czynników, będących podstawą dla naruszania etosu. Przez wspólnotę (społeczność) akademicką rozumiem coś więcej niż środowisko akademickie. Rozumiem ją jako kapitał społeczny uczelni, tworzony przez relacje pomiędzy studentami, uczonymi i instytucją, wzajemne między nimi zaufanie, wspólne i powszechnie akceptowane cele działania uniwersytetu. Wzmocnienie tego kapitału społecznego i stworzenie świadomej społeczności akademickiej to punkt wyjścia do zbudowania prawdziwie wyznawanego i realizowanego etosu akademickiego. Dyskusja nad dobrymi obyczajami w nauczaniu (i nauce) i kodyfikacja norm są okazją do refleksji i samooceny kondycji środowiska – autorefleksja zaś jest niezbędna dla powstania i funkcjonowania wspólnoty akademickiej.

# Dobre obyczaje w kształceniu akademickim z perspektywy autonomii uczelni

*Prawdziwy profesor to nie blagier, kabotyn i hipokryta – to, co mówi musi być zakorzenione w jego własnym życiu. Ponad wszystko powinien cenić prawdę, choćby była dla niego bardzo niewygodna. Powinien też sam uczyć się przez całe życie.*

Stefan Świeżawski

Wraz ze zmieniającym się światem zmieniają się także instytucje edukacyjne. Wraz z cywilizacyjnym przyspieszeniem życia, przyspieszeniu ulega także życie uczelniane. Wraz z upadkiem moralności społeczeństwa następuje także upadek moralności w świecie akademickim. Można zatem na wszystko, co aktualnie dzieje się w polskich uczelniach popatrzeć jak na prostą, niemalże logiczną, konsekwencję zjawisk dziejących się na zewnątrz uczelni, czyli jak na prostą kontynuację patologii, z którymi mamy do czynienia w transformującym się społeczeństwie. Jednakże rozpatrywanie negatywnych zjawisk, z jakimi w coraz większym zakresie mamy do czynienia w polskich uczelniach, wyłącznie w kategoriach związku przyczynowo-skutkowego – choć w jakimś sensie socjologicznie uzasadnione – okazuje się zbyt banalne i niewystarczające, a nawet – pozwolę sobie stwierdzić – niedopuszczalne, ze względu na przysługującą uczelniom autonomię, oznaczającą prawo każdej z nich do podejmowania niezależnych decyzji co do sposobu funkcjonowania konstytuującej ją zbiorowości.

Jeśli uczelnia jako instytucja posiada pewien zakres autonomii, to w tym zakresie odpowiada za wszystko, co ma miejsce w jej murach, niezależnie od tego, co dzieje się poza nimi. Jednak ta odpowiedzialność nie dotyczy wyłącznie władz uczelni (aczkolwiek one ponoszą odpowiedzialność największą ze względu na przysługującą im władzę), ale całej wspólnoty akademickiej tworzącej uczelnię, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczycieli akademickich. Im mniejszy zakres autonomii, czyli mniejsza swoboda wyboru rozwiązań, tym mniejszy zakres odpowiedzialności moralnej, a pojawiające się patologie mogą być w większym zakresie tłumaczone i usprawiedliwane czynnikami zewnętrznymi.

W świetle obowiązujących w naszym kraju przepisów odpowiedzialność prawna uczelni nie budzi żadnych wątpliwości, ponieważ, jak każdy podmiot posiadający osobowość prawną, uczelnia ponosi konsekwencje działań niezgodnych z prawem. Co jednak z odpowiedzialnością moralną?

Każde działanie wolne – jak sądzą filozofowie – podlega ocenie moralnej, ponieważ to na podmiocie spoczywa odpowiedzialność za dokonany przez niego wybór. Wprawdzie powszechnie

jest przekonanie, że podmiotem moralnym może być jedynie człowiek, gdyż tylko on ma sumienie, jednak istnieje wiele powodów, dla których również na uczelni można, a nawet należy, spojrzeć jak na podmiot odpowiedzialności moralnej.

Jeśli nie uznamy uczelni za podmiot moralny, to będziemy mieli kłopot z uznaniem jej odpowiedzialności za niską jakość dydaktyki oraz kształcenie niespołecznych obywateli, głównie ze względu na trudności wynikające z niemożności ustalenia sprawy. Jak bowiem ustalić, kto jest słabym dydaktykiem, które z zajęć nie przekładają się na wysoki poziom kształcenia, a które negatywnie wpływają na kształtowanie się poczucia obywatelskiego przyszłych absolwentów? Jeśli nie da się ustalić odpowiedzialnych za ten stan rzeczy, to znaczy, że nikt za to nie odpowiada. Uczelnia pozostaje zatem bez winy. W takiej sytuacji jedynymi winnymi mogą być tylko studenci, bo nie uczą się należycie i nie kształtują właściwie swej postawy obywatelskiej. Jeżeli nie umiemy ustalić odpowiedzialności jednostkowej i nie możemy nikogo winić, a tym bardziej ukarać, to uczelnia jako instytucja pozostaje w kwestii jakości dydaktyki i kształtowania obywatelskiej postawy prawie bezkarna.

Dodatkowym argumentem – kto wie czy nie znacznie poważniejszym – za uznaniem uczelni za podmiot moralny, jest przypisana tradycją jej rola społeczna, wywodząca się ze średniowiecznej idei uniwersytetu. Nie ma większego znaczenia fakt, że wiele spośród uczelni (w tym uczelnie ekonomiczne) nie nosi już nazwy uniwersytetu. Idea ta pozostaje przecież nadal, mimo zmieniających się warunków zewnętrznych, fundamentalną ideą ducha akademickiego. Jeśli uczelnie zapomną kiedyś o tej konstytuującej je idei, grozi im utrata autonomii, której objawami są: przeistoczenie się w narzędzie oddziaływania ideologicznego lub przekształcenie się w szkołę zawodową czy przedsiębiorstwo komercyjne, nastawione wyłącznie na zysk.

W jednym ze swych ostatnich wywiadów, na pytanie dziennikarza, czy uniwersytet nie jest dziś instytucją przestarzałą, Stefan Świeżawski powiedział: *Uniwersytet ma rację bytu, oczywiście, ale nie powinien uczyć zawodu, lecz wyrabiać w studentach kulturę umysłową. Kształcenie akademickie to nie szkółka, lecz wytwarzanie specyficznego klimatu i etosu – poznawczego i moralnego. [...] Istnieją specyficzne wartości akademickie. Uniwersytet to przestrzeń, w której dokonuje się wspólne docieranie do prawdy, nacechowane bezwzględną uczciwością intelektualną i solidnością. Chodzi tu więc także o pracę wychowawczą i doskonalenie moralne – wolne od wszelkiej ideologicznej indoktrynacji*<sup>1</sup>.

Jak przypomina Władysław Stróżewski w klasycznym już tekście: *O idei uniwersytetu, universitas* znaczy „ogół”, „powszechność”, „całość”, „całości kształt”, „wspólność”<sup>2</sup>. Podstawową cechą konstytutywną uniwersytetu jest bowiem bycie wspólnotą uczących i nauczanych, a do wartości, które tej wspólnocie przyświecają należą: prawda i dobro, w tym także dobro wspólne.

Zatrzymując się na chwilę przy idei wspólnoty, skorzystajmy z Schelerowskiej analizy rodzajów zbiorowości, przy klasyfikacji których filozof brał pod uwagę *rodzaj przeżyć swoiście określających współbywanie członków danej zbiorowości, oraz rodzaj wartości i dóbr będących przedmiotem jej zainteresowania i dążenia*<sup>3</sup>.

Scheler rozróżnia cztery istotnościowe odmiany zbiorowości społecznych. Są to **masa, wspólnota życiowa, zbiorowość społeczna i osoba zbiorcza** (*Gesamtperson*)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> P. Paliwoda, *Staroświecki nawyk cywilnej odwagi* [wywiad ze S. Świeżawskim], „Rzeczpospolita” z 22-23 maja 2004.

<sup>2</sup> W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992, s.9.

<sup>3</sup> A. Węgrzecki, *Scheler*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 92.

<sup>4</sup> A. Węgrzecki w książce poświęconej Schelerowi (dz. cyt.) tłumaczy *Gesamtperson* jako „osoba zbiorowa”.

Najniższy poziom życia społecznego reprezentuje **masa**. Wedle filozofa *powstaje ona w sposób niezamierzony, bez żadnego udziału aktów rozumienia. Decydującą rolę odgrywa tutaj tzw. zarażenie uczuciowe, któremu ulegają poszczególni ludzie [...]*<sup>5</sup>. Stan spontanicznej identyfikacji, usypiający duchową indywidualność, nie tylko wyklucza jakąkolwiek świadomość odpowiedzialności osobniczej, ale także uniemożliwia powstanie świadomości współdziałania, a zatem także jakiegokolwiek postaci współodpowiedzialności. Uczelni, nieopierającej się na wspólnocie wyznawanych przez pracowników i studentów wartości, które uosabia idea uniwersytetu grozi pozostanie na poziomie masy w rozumieniu Schelerowskim. Rolę pierwszoplanową odgrywają wówczas emocje, stąd nikt za nic nie jest odpowiedzialny – ani pracownik, ani instytucja. Pozostawanie zbiorowości akademickiej na poziomie masy niszczy związaną z ideą uniwersytetu autonomię, ponieważ bez świadomego wybo-ru trudno mówić o jakiegokolwiek niezależności czy dążeniu do prawdy.

Inny typ przeżyć konstituuje **wspólnotę życiową**. Rozumienie się tworzących ją ludzi polega na swoistych aktach współprzeżywania (współodczuwania, współdążenia, współmyślenia, współcierpienia). Znaczenie dla istnienia wspólnot życiowych mają takie czynniki, jak wspólnota krwi, naturalna tradycja, język, zwyczaje i obyczaje. W obrębie wspólnoty życiowej, której najdoskonalszym przykładem jest rodzina, ze względu na specyficzny rodzaj łączności i bliskości rodzi się odpowiedzialność za całość, do której się przynależy. We wspólnocie życiowej mamy zatem do czynienia z doskonałą postacią współodpowiedzialności. Najbardziej charakterystyczną postawą dla członków tej wspólnoty jest *zaufanie pozbawione podstaw*.

W dzisiejszych czasach uczelnie nie mogą jednak, ze względu na zjawisko masowości, pozostać nadal wspólnotą opartą na tradycji, języku zwyczajach lub obyczajach. Ta forma zbiorowości uniwersyteckiej odchodzi już w przeszłość. Wspólnota życiowa profesorów i studentów nie jest już możliwa.

**Zbiorowość społeczna** jest – wedle Schelera – zbiorowością sztuczną w przeciwieństwie do wspólnoty życiowej, ponieważ zasadza się na umowie. Wprawdzie umowa ta pozwala na pogodzenie partykularnych interesów, ale powiązanie jednostek, ustanowione jedynie przez akty, umowy i konwencje przychodzące w pewnym sensie z zewnątrz, nie dopuszcza do powstania silniejszych więzi i prowadzi do daleko posuniętej izolacji – dlatego charakterystyczną postawą członków tej zbiorowości jest nieufność. Tak rozumiana zbiorowość społeczna służy raczej wytwarzaniu i gromadzeniu dóbr przynoszących przyjemność oraz dóbr cywilizacyjnych.

Współczesne uczelnie poprzez umasowienie edukacji nabrały cech zbiorowości społecznej, której nie łączy już idea zaufania uczących się do tych, którzy ich uczą i stały się zbiorowościami, zdominowanymi przez reguły wolnego rynku. Zaufanie pomiędzy studentami a ich nauczycielami zostało zastąpione ograniczonym zaufaniem z domieszką walki o to, kto kogo przechrzty. Wzajemne zaufanie pomiędzy studentami zastąpiła zaś walka konkurencyjna o dostęp do najlepszych wykładowców bądź uczestnictwo w wybranym seminarium, a nawet o wejście na salę wykładową. Zaufanie studentów do uczelni jako instytucji zmieniło się w utylitarystyczne oczekiwanie przygotowania do zawodu, dającego przewagę na rynku pracy nad innymi poszukującymi. Cechą charakterystyczną tej zbiorowości jest izolacja jednostki i brak poczucia przynależności, będący przede wszystkim pochodną „zatracania” wspólnie respektowanego systemu wartości. Przekształcanie się uczelni wyłącznie w tak rozumianą zbiorowość społeczną wiąże się nie tylko z zaprzepaszczeniem konstituujących zbiorowość akademicką wartości,

<sup>5</sup> A. Węgrzecki, dz. cyt., s. 92.

takich jak prawda czy dobro, ale także z pogłębianiem się nieodpowiedzialności uczelni, a zatem z utratą jej autonomii. Funkcjonowanie uczelni pozbawionej własnej autonomii zaczynają wyznaczać głównie czynniki zewnętrzne lub wewnętrzne konflikty. Jeśli każdy z pracowników i studentów jest zainteresowany wyłącznie realizacją własnego interesu, to edukacja sprowadza się do gry, której najbardziej niebezpiecznymi przejawami są zerwanie dialogu pomiędzy nauczającymi i uczącymi się z jednej strony oraz wyniszczająca uczelnię wewnętrzna walka o władzę z drugiej.

Najwyższą rangę wśród zbiorowości społecznych przypisuje Scheler **osobie zbiorczej**, chociaż niektóre rysy dzieli ona ze wspólnotą życiową lub zbiorowością społeczną. Jej przedstawiciel nie jest jednak tak organicznie uwarunkowany, jak w tej pierwszej, ani tak swobodnie niezależny (wyzolowany) jak w drugiej. Osoba zbiorcza posiada własną duchową realność, nie dającą sprowadzić się do realności jej członków. *Każda skończona osoba jest na tym szczeblu jednocześnie osobą pojedynczą i członkiem pewnej osoby zbiorowej [...], jednocześnie jednak każdy pojedynczy jest tak samo współodpowiedzialny za osobę zbiorczą (i każdego pojedynczego <w> tej zbiorczej osobie), jak owa zbiorcza osoba współodpowiedzialna jest za **każdego** jej członka. Współodpowiedzialność ta jest więc między osobą pojedynczą i zbiorczą współodpowiedzialnością **wzajemną** i jednocześnie nie wyklucza samoodpowiedzialności obu*<sup>6</sup>. Pojedyncza osoba – jak twierdzi Scheler – jest współodpowiedzialna <w> owej osobie zbiorczej i jako jej członek za wszystkie inne osoby nie tylko jako przedstawiciel (Vertreter) jakiegoś **urzędu**, jakiejś **godności** czy też jakiegoś ważnego zadania w strukturze społecznej, lecz także – a nawet w **pierwszym** rzędzie – jest nią jako **jedyną w swoim rodzaju indywidualność osobową** i nosiciel indywidualnego sumienia<sup>7</sup>.

Jeśli potraktować propozycje Schelera jako dynamiczne ujęcie procesu rozwojowego świadomości zbiorowej (choć obecnie uczelnia jawi się jako zbiorowość określana przez Schelera społeczeństwem), to ze względu na ujawniające się coraz wyraźniej patologie tej formy zbiorowości, wynikające przede wszystkim z masowości, powinna ona dążyć do bardziej dojrzałej postaci, jaką jest **osoba zbiorcza**, ogniskująca w sobie zarówno perspektywę indywidualnej wolności, jak i społecznej odpowiedzialności. Aby to było możliwe, uczelnia jako wspólnota musi powrócić do swoich fundamentów, jakimi są wartości ją konsolidujące.

Pewne oznaki tego przejścia można odnaleźć w nowoczesnej teorii zarządzania uczelnią jako instytucją, gdzie coraz częściej mówi się o potrzebie dialogu pomiędzy studentami oraz uczącymi ich nauczycielami i władzami uczelni.

Tylko wspólnie wyznawane wartości mogą być fundamentem takiego dialogu. Można, używając słów z projektu *Etosu akademickiego*, powiedzieć, że wspólnota uczelniana jest słaba, jeśli w realizacji wartości nie wspiera jej dobrze funkcjonująca instytucja. Instytucja bez wspólnoty realizującej etos (czyli wspólnie wyznawane wartości) jest pusta. Brak dialogu prowadzi do braku odpowiedzialności. Brak odpowiedzialności stawia pod znakiem zapytania autonomię. Odpowiedzialność rodzi się jedynie tam, gdzie jest swoboda podejmowania decyzji. Tam, gdzie nikt ich nie podejmuje i są one wynikiem przypadku bądź przymusu zewnętrznego, nie można sensownie mówić o wolności podmiotu. A zatem bez etosu nie ma autonomii, bez wolności zaś etos uniwersytecki jest martwy. Niezdolność do respektowania wspólnie przyjmowanych wartości, czyli nie-

<sup>6</sup> M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Bern-München 1980, s.488–489, podaje w tłum. Jacka Filka.

<sup>7</sup> Tamże.



zdolność do wierności etosowi akademickiemu, prowadzi nie tylko do upadku życia akademickiego, ale także do niewypełniania przez uczelnię jej społecznej misji.

Nie można dzisiaj nie dostrzegać także upadku jednostkowej moralności przedstawicieli świata akademickiego. Można go uznać za konsekwencję upadku moralności całego naszego społeczeństwa, który jest wypadkową sił działających z zewnątrz świata akademickiego. Niewątpliwie wszystkie negatywne zjawiska naszej transformacji, takie jak bezdomność aksjologiczna, upadek etosu obywatelskiego komercjalizacja, atomizacja społeczeństwa, wpływają na postawę nauczycieli akademickich. Ich niewłaściwe zachowania, będące niewątpliwie wynikiem słabości niektórych przedstawicieli tego świata, spowodowane zostały zwiększoną złożonością życia akademickiego, rosnącą ilością zagrożeń, dylematów, konfliktów, wynikających z umasowienia edukacji. Jednak w przypadku jednostki, jeszcze dobitniej należy podkreślić zależność pomiędzy wolnością a odpowiedzialnością. W momencie kiedy podmiot – nauczyciel akademicki – pozostaje wolny w swych wyborach, wówczas właśnie ponosi odpowiedzialność za wszystkie swe działania oraz ich konsekwencje. W przypadku jednostki brak odpowiedzialności jeszcze wyraźniej stawia pod znakiem zapytania wolność podmiotu. Wolność bez odpowiedzialności, niczym nie ograniczana, zamienia się w samowolę. Filozofowie zauważyli, iż jedyną barierą dla źle rozumianej wolności jednostki oraz jej nadużywania jest właśnie odpowiedzialność tej jednostki za wszystko, co jest jej udziałem. W przestrzeni akademickiej oznaczać to będzie ni mniej, ni więcej tylko ograniczenie nadmiaru wolności poprzez zasadę odpowiedzialności za poziom własnego nauczania oraz kształtowanie postawy obywatelskiej.

Tylko na poziomie wspólnoty nazwanej przez Schelera osobą zbiorczą możliwa jest pełna realizacja autonomii jednostki i wspólnoty, dzięki wewnętrznemu dialogowi, którego trwałym fundamentem są wspólnie podzielane wartości. Jedynie na tym poziomie osoby zbiorczej każde z indywidualów będzie pytać o to, *co mogłoby się w świecie wydarzyć moralnie pozytywnie wartościowego, a czego moralnie negatywnie wartościowego można by uniknąć, gdybym ja sam jako przedstawiciel pewnej pozycji w strukturze społecznej zachował się inaczej [...]?*<sup>8</sup>

Wedle niektórych myślicieli (np. Edyty Stein), nie ma czegoś takiego jak osoba zbiorcza w rozumieniu Schelera. O **osobie zbiorczej** możemy mówić jedynie w rozumieniu idealnej granicy, której osiągnięcie byłoby równoważne z tym, że wszyscy członkowie zbiorowości staliby się naprawdę osobami wzajemnie związanymi ze sobą i że każda osoba czułaby się w pełni odpowiedzialna za siebie i za całą wspólnotę. Jeśli nawet wspomniani filozofowie mają rację, twierdząc, że powstanie osoby zbiorczej nie jest możliwe, to niech model ten pozostanie dla wspólnoty akademickiej, jaką jest każda uczelnia, pewnym wyraźnym drogowskazem.

Autonomia uczelni zezwala przedstawicielom świata akademickiego – zarówno nauczycielom, badaczom, jak i przedstawicielom władz uczelnianych na duży zakres dydaktycznej i badawczej i menedżerskiej autonomii. W perspektywie indywidualnej autonomia to niezależność od norm etycznych zewnętrznych innych niż własne sumienie. Najważniejszym zadaniem procesu edukacyjnego, oprócz przekazania studentom wiedzy zawodowej, jest udzielenie im pomocy przy narodzinach *wewnętrznego człowieka*, czyli umożliwienie im ukształtowania się jako jednostki autonomicznej. Uczelnia powinna dbać o dobro tych ludzi, których postanowiła kształcić. Pierwszym zadaniem każdego pedagoga – jak sądził Sokrates – było zaznajomienie ucznia z prawdziwym

<sup>8</sup> Tamże.

mi wartościami, drugim zaś zapoznanie z rzeczywistością, w której przyszło mu żyć. Dzisiaj ta kolejność została odwrócona. Rynek wymusił na nauczających przede wszystkim konieczność przekazu faktograficznego, czyli koncentrację na funkcji nauczycielskiej. Zapomniano w ten sposób całkowicie o prymarnej funkcji, jaką pełni każdy nauczający jako pedagog.

Parafrazując myśl Wernera Jaegera, można powiedzieć, że to nie brak sił materialnych, ale moralnych podkopuje nasze środowisko; giniemy w zalewie gadulstwa, brak nam Sokratesa lub Solona, który by je skanalizował oraz przekuł we wspólny etos.

Czas najwyższy, aby siłom odśrodkowym działającym na uczelniach, przeciwstawić jednolitą siłę dośrodkową, czyli nowy akademicki ład moralny.

# Kto, kogo i jak ma kształcić w polskich wyższych uczelniach?

## Wyższa uczelnia a szkoła

Podstawą dalszych rozważań jest założenie o konieczności rozpatrywania edukacji na różnych poziomach jako spójnego systemu, będącego podsystemem szerszego systemu kultury. Stąd też rozpatrywanie poszczególnych jego elementów w oderwaniu od całości nie rokuje powodzenia próbom zrozumienia jego istoty. Istotą tego systemu jest wzajemne powiązanie jego elementów, nie zaś ich jednorodność.

Obecna organizacja edukacji w Polsce opiera się natomiast bardziej na założeniu jej jednorodności na wszystkich szczeblach – od przedszkola po studia doktoranckie – niż spójności, chociaż jednorodność ta nie znajduje odzwierciedlenia w spójnym akcie prawnym. Ma to może niejakie uzasadnienie z punktu widzenia łatwości zarządzania placówkami edukacyjnymi, nieco mniej – z punktu widzenia istoty tych placówek.

Nominalnie wyższe uczelnie w Polsce dzielą się na cztery kategorie: (1) uniwersytety i ich odpowiedniki (w tym politechniki), (2) akademie, (3) wyższe szkoły akademickie i (4) wyższe szkoły zawodowe. Ich nazwy nie zawsze informują jednak o poziomie merytorycznym placówek, niektóre bowiem wyższe szkoły akademickie reprezentują poziom europejski i znacznie przewyższają pod tym względem większość akademii, natomiast z ilościowego punktu widzenia większość wyższych uczelni w Polsce nazywa się szkołami wyższymi. Połączenie ich w jednym resorcie ze szkołami średnimi i podstawowymi tworzy złudzenie, że mamy do czynienia z jednolitym systemem **szkolnictwa** i stanem **nauczycielskim** – z właściwymi mu problemami, obyczajami i postawami. Co gorsza, taki obraz struktury systemu edukacyjnego przeniknął już głęboko do świadomości społeczeństwa, a nawet samych zainteresowanych.

Taki model edukacji burzy ukształtowany przez wieki europejski model uniwersytetu – jako wspólnoty uczonych: nauczających i nauczanych, czego nigdy nie było i być nie może w szkole. W szkole nauczyciel ma obowiązek być mądrzejszy od ucznia; na uniwersytecie nauczający musi jedynie posiadać większe doświadczenie i rozleglejszą wiedzę od nauczanych, ale już niekoniecznie lepsze pomysły, obie strony mają zaś obowiązek pogłębiać swą wiedzę.

Wyraz *uniwersytet* oznacza genetycznie nie uczelnię ani szkołę, lecz wspólnotę – w domyśle akademicką. Znakomita większość renomowanych uniwersytetów włoskich – w Bolonii, Padwie, Florencji czy Pizie – nazywa się tradycyjnie *Universita degli Studi*, tj. Uniwersytetem = wspólnotą badawczą. Stąd prosty wniosek, że nie może być uniwersytetu, ani wyższej uczelni w ogóle, bez prowadzenia badań naukowych. Samo przekazywanie wiedzy jest cechą szkoły, badania naukowe

– uczelni. Polskie wyższe szkoły zawodowe nie są więc uczelniami, lecz szkołami, co łączy je bardziej ze szkołami pomaturalnymi i policealnymi niż z wyższymi uczelniami. Znajduje to odzwierciedlenie nie tylko w mentalności i zachowaniach słuchaczy tych placówek, ale i w zamierzeniach ich władz, a nawet w ustawie o wyższych szkołach zawodowych.

Paradoksalnie, obecnie średniowieczna idea uniwersytetu jako wspólnoty badaczy jest kontynuowana w większym stopniu na uniwersytetach amerykańskich niż europejskich, w czym – być może – należałoby upatrywać jednego ze źródeł widocznej przewagi renomowanych uniwersytetów amerykańskich nad europejskimi. Uniwersytety europejskie natomiast, przejąwszy hierarchiczną strukturę średniowiecznych organizacji cechowych, zatraciły znaczną część idei wspólnotowości na rzecz formalizmu hierarchicznego.

## Profesor i wykładowca a nauczyciel

Uczelnię różni od szkoły niemal wszystko. W szkole są nauczyciele, na uczelni z prawdziwego zdarzenia – profesorowie i wykładowcy, obok niesamodzielnych i pomocniczych pracowników naukowo-dydaktycznych. Jeśli stan nauki polskiej i edukacji uniwersyteckiej pozostawia wiele do życzenia, to istotną tego przyczyną jest pomylenie profesorów i wykładowców z nauczycielami, co zyskało niestety sankcję ustawową. Przed wojną istnieli profesorowie licealni i gimnazjalni, która to nazwa odzwierciedlała stan faktyczny, gdyż znaczna ich część miała kwalifikacje do wykładania na wyższych uczelniach. Sam termin **wyższa uczelnia**, który dziś wydaje się pleonazmem, miał wówczas głęboki sens, informował bowiem o istnieniu również renomowanych uczelni niedających absolwentom wyższego wykształcenia. Przykładem takiej uczelni była Szkoła Wewelberga.

Symptomem degrengolady rangi profesora uniwersytetu w realnym socjalizmie było zredukowanie go do rangi „nauczyciela akademickiego”. Ten kuriozalny tytuł, utrwalony w Polsce posocjalistycznej, jest totemem państwa wciąż ludowego, chociaż już kapitalistycznego, wbitym w korpus systemu edukacji. Jest kolejnym etapem zwycięskiej dla grupy trzymającej władzę, a przegranej dla narodu, bitwy o edukację narodową, rozpoczętej od pauperyzacji zawodu nauczyciela i selekcji negatywnej do tego zawodu. Nieuniknionym tego skutkiem jest obniżenie się średniego poziomu wiedzy ogólnej zarówno nauczających, jak i nauczanych. Trzy błędy ortograficzne dyskwalifikowały nie tylko przedwojennego, ale i powojennego maturzystę, obecnie zdają się nie dyskwalifikować nawet autorów podręczników akademickich, nierzadko z tytułem profesorskim.

## Student a uczeń

W szkole są uczniowie, na uczelni – studenci. To proste rozróżnienie zdaje się sprawiać coraz więcej kłopotów słuchaczom pierwszych lat studiów, zwłaszcza w nowszych i bardziej peryferyjnych szkołach wyższych. Coraz trudniej odróżnić im również lekcję od wykładu, klasę od sali wykładowej, klasówkę od zaliczenia i klasę od roku (grupy studentów). Wina leży zapewne nie tylko po ich stronie.

Student to dorosła osoba studiująca, której nie należy mylić z osobą zapisaną na studia. Jest on – w przeciwieństwie do ucznia – podmiotem, a nie przedmiotem procesu dydaktycznego; powinien samodzielnie zgłębiać wiedzę, a wykładowca ma studentowi w tym jedynie pomagać.

## Istota kształcenia

Studia polegają na **studiowaniu**, a nie na uczeniu; są samodzielnym zgłębianiem wiedzy przez studenta, nie należy ich zatem mylić z uczeniem się. Jednak wiele osób tak czyni. Musi mylić, gdyż tak wmawiają media, a sugeruje ustawodawca.

Żaden profesor wyższej uczelni z prawdziwego zdarzenia nikogo nigdy niczego nie nauczył i nie nauczy, nie takie jest bowiem jego zadanie. Nie ma uczyć – od tego jest nauczyciel; ma wykładać i nauczać, a zwłaszcza kształcić. **Wykładanie** to przedstawianie stanu wiedzy i stanu niewiedzy w danej dziedzinie. Aby znać stan wiedzy, wystarczy się przyuczyć; aby znać stan niewiedzy, należy prowadzić własne badania naukowe.

Uprawnienia do wykładania nazywano z łaciniśka docenturą. Docentem zostawało się przez habilitację, dysertacja habilitacyjna miała zaś być co najmniej próbą sformułowania teorii, co brzmi dziś jak bajka o żelaznym wilku. W 1969 roku wprowadzono w PRL-u docentów „z ustępu” (znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym), tj. z nadania politycznego, jako stanowisko służbowe, a nie stopień naukowy. W roku 1990 zlikwidowano stanowisko docenta – jako źle się kojarzącego – w uczelniach, pozostawiając je w instytutach naukowych, w których dydaktyki nigdy nie było. W związku jednak ze wzrastającymi gwałtownie potrzebami kształcenia na szczeblu wyższym, prawo wykładania zaczęto powierzać masowo doktorom, nawet młodym i zupełnie do tego nieprzygotowanym.

**Nauczanie** polega na wskazywaniu drogi intelektualnej i stawianiu wyzwań intelektualnych. **Kształcenie** polega natomiast na kształtowaniu osobowości kształconego przez dawanie świadectwa sobą samym. Do kształcenia są potrzebne nie tylko kwalifikacje intelektualne, ale i moralne.

Klasycznym forum nauczania uniwersyteckiego są seminaria. Po łacinie *seminarium* to szkółka (hodowla) drzew, gdzie rozsiewa się (inseminuje) wiedzę, a hoduje wyrastające osobowości. Nie jest przypadkiem, że wywodzi się od gaju Akedemos, tj. Akademii Platońskiej. Kultura w ogóle wywodzi się od uprawy (łac. *cultura*; stąd pol. kultywowanie). Prowadzić seminaria, a więc nauczać, miał tradycyjnie prawo tylko profesor, obecnie coraz częściej do prowadzenia seminariów dopuszcza się jednak doktorów, również całkiem niedoświadczonych, co przynosi żałosne rezultaty.

Profesor kształcący studentów ma dawać świadectwo wiedzy, umiłowania mądrości (gr. *filosofía*), kompetencji i poszanowania wartości. Tego nie zrobi nieprowadzący własnych badań naukowych „nauczyciel akademicki”, widzący w studentach grupę przeciwników, których należy okiełznać i narzucić im swą wolę, nie zaś zbiór indywidualności, które należy pozyskać i pozwolić im się rozwinąć. Tego nie da się zrobić szybko; niemniej można to jednak czynić skutecznie. Zwłaszcza że studenci potrafią docenić osobowości i autorytety oraz wysokie wymagania merytoryczne; studenci – nie osoby zapisane na studia. Nauczanie, a zwłaszcza kształcenie, jest więc jak praca rolnika – wymaga konsekwencji i wytrwałości, a widoczne rezultaty przynosi dopiero po dłuższym czasie.

Warto wskazać, na czym właściwie polega różnica między uczeniem a nauczaniem. **Uczenie** to przedstawianie faktów – mniej lub bardziej uproszczonych i zdezaktualizowanych. **Nauczanie akademickie** polega natomiast na ośmielaniu, zachęcaniu i skłanianiu studenta do własnego myślenia. A – jak wiadomo od czasów Kartezjusza – myśli tylko ten, kto wątpi. Niezgodę studenta ze stwierdzeniami wykładowcy – również na egzaminie – trzeba więc traktować jako przejaw myślenia i oceniać pozytywnie. Od studenta należy wymagać argumentacji i obrony własnych poglądów, a nie powtarzania – często bez zrozumienia – poglądów wykładowcy. Nie da się zatem

nauczać na uczelni poprzez proste przekazywanie wiedzy. Konieczne jest odnoszenie się do systemu wartości oraz jego kształtowanie, a więc kształtowanie całego człowieka – jego kształcenie.

## Wiedza a umiejętności

Przyjmuje się, że współczesny absolwent wyższej uczelni będzie musiał w czasie swego życia zawodowego czterokrotnie zmienić zawód. Powstaje zatem pytanie, w jaki zasób wiedzy wyposażać absolwenta wyższej uczelni i czego w niej nauczać. Po kilku latach od ukończenia studiów absolwent pamięta dwa lub trzy wykłady – z reguły z powodu osobowości wykładowcy. Informacji faktograficznych nie pamięta, a nawet jeśli pamięta, to i tak rzadko są mu one potrzebne do czegośkolwiek innego poza rozwiązywaniem krzyżówek.

Istotą nauczania akademickiego jest zatem nauczanie umiejętności uczenia się i wyrobienie w studencie nawyku studiowania, tj. permanentnego uczenia się. Na pierwszym roku studiów sporo wysiłku wymaga przekonanie studentów, że skoro nie są już uczniami, to nie powinni uczyć się na pamięć danych faktograficznych (w tym rocznika statystycznego) i tak już nieaktualnych, lecz skupić się na zrozumieniu prawidłowości, struktur, procesów i mechanizmów. Nie wiedza pamięciowa, lecz rozumienie treści jest istotne. Techniki skłaniania studentów do takiego sposobu przyswajania wiedzy na wykładzie są różne, decydujące znaczenie ma zaś ich skuteczność.

## Kapitał kulturowy

Kształcenie jest rozwijaniem kapitału kulturowego studentów. Kapitał kulturowy studentów rozpoczynających studia był zawsze zróżnicowany, co wynikało z ich odmiennego pochodzenia społeczno-terytorialnego. Podstawowym mechanizmem socjalizacji studentów była tradycja i atmosfera środowiska akademickiego. Atmosfera ta była funkcją ustabilizowanej miejscowości ośrodka akademickiego. Etos akademicki był tradycyjnie elitarny, kontestacyjny zarówno wobec mieszczańskości, jak i proletariackości.

Ten ustabilizowany układ stosunków społecznych i mechanizmu reprodukcji elity intelektualnej został zaburzony w drugiej połowie XX wieku przez kilka ważnych procesów. Pierwszym z nich była eksterminacja polskiej elity intelektualnej przez obu okupantów w czasie drugiej wojny światowej. Drugim procesem była rewolucja kulturalna wczesnych lat realnego socjalizmu, która wypromowała dużą grupę nowej inteligencji pochodzenia plebejskiego, w której karierze zawodowej chęć szczerą była ceniona wyżej od matury. Nakładał się na to proces trzeci, a mianowicie trwale i strukturalnie – mimo okresowych gestów koniunkturalnych – antyinteligentcka postawa władzy partyjno-państwowej, głęboko uwarunkowana ideologicznie, czego widowym skutkiem była celowa pauperyzacja zawodów inteligentkich. Procesem czwartym wreszcie był masowy rozwój uczelni i szkół wyższych w okresie transformacji ustrojowej, spowodowany równie masowym zainteresowaniem młodzieży perspektywą zdobycia wyższego wykształcenia. Nieuchronnym tego rezultatem było pojawienie się licznych szkół wyższych w ośrodkach nie tylko niemających tradycji akademickich, ale nawet inteligentkich, niemających też szans na wytworzenie lub adaptację tych tradycji w dającym się przewidzieć czasie.

Pokolenie, dla którego chęć szczerą miała być ważniejsza od matury, przechodzi właśnie na emeryturę, pozostawiając w spadku po sobie swych wychowanków i własny system wartości. Przypomina to nienową myśl Karola Marksa, że wychowawca też musiał być wychowany. Fakt ten zdaje się wiele wyjaśniać.

## Dysfunkcja społeczna

Kształcenie na poziomie uniwersyteckim opiera się na dwóch – wspomnianych już – założeniach. Według pierwszego z nich wiedza jest całością, a nawet systemem, a jej podział na dyscypliny, a zwłaszcza na przedmioty dydaktyczne, ma bardziej znaczenie organizacyjne niż merytoryczne. Według założenia drugiego, wiedza jest częścią znacznie szerszej rozumianej kultury. Założenia te wykraczają zatem w istotny sposób poza przyjęty w edukacji szkolnej atomizm, według którego wiedza jest poszatkowana na niepowiązane ze sobą przedmioty dydaktyczne.

Z założeń tych wynikają dwa ważne wnioski. Po pierwsze, kształcenie na szczeblu wyższej uczelni nie może się ograniczać do przekazywania wiedzy w oderwaniu od systemu kultury, którego wiedza ta jest częścią. Nie do pomyslenia jest więc na przykład nauczanie podstawowych kierunków filozoficznych przy użyciu słownictwa wulgarnego w stosunku do tych filozofów, których poglądów się nie podziela. Po drugie natomiast, nawet najbardziej wyspecjalizowany wykładowca z prawdziwego zdarzenia nie może pozostawiać wątpliwości, że wykładana przezeń wiedza jest częścią większej całości, w związku z czym zasady podawane na innych zajęciach nie przestają obowiązywać. Trzeba zatem uświadamiać początkującym studentom (niejednokrotnie zdziwionym tym faktem), że na wykładach z przedmiotów ścisłych obowiązują zasady ortografii, a na przedmiotach humanistycznych nie przestaje obowiązywać tabliczka mnożenia.

W latach osiemdziesiątych XX wieku pojawiły się w szkole podstawowej, a następnie upowszechniły, zjawiska – kolejno – dysleksji, dysgrafii, dyzortografii i dyskalkulacji, a równolegle do nich – brak kindersztuby. Przyczyny tych zjawisk były zapewne złożone, trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że ich nasilenie jest miarą niepowodzenia systemu edukacji szkolnej. Uczniom wykazującym te dysfunkcje wydawano dokumenty zwalniające ich z obowiązku poprawnego czytania, wyraźnego i ortograficznego pisania oraz umiejętności liczenia. Obecnie zjawisko to dotarło na wyższe uczelnie. Rodzi to bardzo poważne pytanie, czy umiejętność czytania, pisania i liczenia jest niezbędnym warunkiem ukończenia szkoły podstawowej, czy też jest możliwe masowe promowanie magistrów z tymi dysfunkcjami społecznymi.

Za oficjalną odpowiedź państwa na to pytanie można uznać decyzję SLD-owskiego kierownictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, zgodnie z którą w zamian za wprowadzenie dodatkowych godzin wychowania fizycznego zaordynowano *uproszczenie wymagań*, dotyczących wiedzy uczniów w zakresie nauk przyrodniczych i humanistycznych, w tym zniesienie obowiązku zdawania egzaminu z matematyki na maturze. Okazuje się zatem, że – zdaniem wspomnianych władz – znajomość matematyki na poziomie szkoły średniej jest wiedzą hobbystyczną, a nie kanonem wiedzy człowieka ze średnim wykształceniem. Dla przypomnienia: napis na Akademii Platńskiej głosił, że nie mają do niej wstępu niewykształceni w matematyce. Do współczesnych akademii w Polsce – mają.

Pytanie o osoby dotknięte wspomnianymi dysfunkcjami jest poważne, gdyż poddaje ono pod dyskusję kwestię, czy są one w stanie opanować zasób wiedzy i umiejętności charakteryzujących inteligenta, czy raczej należy je uznać za analfabetów funkcjonalnych. Przewidywanym rezultatem rozwiązań instytucjonalnych podobnych do wspomnianej decyzji MENiS jest postępujące rozwarstwienie placówek szkolnictwa wyższego na wyższe uczelnie – w których niezbędna będzie nie tylko umiejętność czytania, poprawnego pisania i liczenia, ale również logicznego formułowania zdań i abstrakcyjnego myślenia – oraz na wyższe szkoły zawodowe, gdzie umiejętności takie wymagane nie będą, przy czym faktyczne zróżnicowanie placówek nie musi się pokrywać ze różni-

cowaniem obecnych ich nazw. W ten sposób zlikwidowane, chociaż niezbyt konsekwentnie, na poziomie szkolnictwa ponadpodstawowego zasadnicze szkoły zawodowe odróżnią się na poziomie szkolnictwa wyższego. Pozytywnym rezultatem tej operacji będzie, z jednej strony, poprawa samopoczucia rządzących, przywiązanych do oficjalnych wskaźników statystycznych, ilustrujących wzrost liczby absolwentów szkół wyższych, z drugiej zaś – korzyści ekonomiczne wyższych szkół zawodowych, masowo zasilanych osobami z dysfunkcjami społecznymi.

## Wartości a komercja

Jak z powyższego wynika, nie można nie dostrzegać faktu, że popyt na wyższe wykształcenie ma konkretną wartość rynkową. Zwiększenie wymagań od maturzystów o umiejętność poprawnego czytania, pisania i liczenia mogłoby popyt ten zmniejszyć, co w okresie rozpoczynającego się nizu demograficznego na uczelniach oznaczałoby zwiększoną konkurencję między placówkami szkolnictwa wyższego. Z ogólnospołecznego punktu widzenia miałyby to skutki pozytywne, przykre natomiast dla najsłabszych szkół wyższych, których potencjalna klientela nie przebrnęłaby przez sito egzaminu maturalnego.

Jak wielokrotnie wskazywano, szkodliwe skutki komercjalizacji szkolnictwa wyższego wynikają z nierównoprawnego traktowania uczelni publicznych i niepublicznych. Jest to skutkiem wpisania do konstytucji, częściowo nierespektowanego, przepisu o bezpłatności edukacji wyższej w uczelniach publicznych. Przy żenująco niskich, zmniejszających się i nieefektywnie rozdysponowanych nakładach finansowych państwa na edukację i naukę, trwa desperacka rywalizacja uczelni – nie tylko niepublicznych, lecz również publicznych – o czesne osób zapisanych na studia (na uczelniach publicznych – zaoczne). Skoro rzymska zasada *pecunia non olet* odnosiła się do braku skrupułów przy pobieraniu opłat od szaleństw publicznych, to niby dlaczego nie miałyby się odnosić do pobierania czesnego od uczestników studiów zaocznych tylko z tego powodu, że do studiowania osoby te nie mają predyspozycji? Stąd już tylko krok do dylematu moralnego kierowników niedoinwestowanych publicznych placówek szkolnictwa wyższego: czy kształcić dorosłych ludzi, aby pomóc im zostać absolwentami wyższych uczelni, mając świadomość, że nie wszystkim z tych osób to się uda; czy też raczej dbać o finanse placówki, a więc o obfity nabór i niewielką selekcję uczestników studiów, kosztem rezygnacji z przestrzegania akademickich norm etycznych i przyzwolenia na narzucenie uczelni norm obyczajowych i kulturowych klientów?

## Kodeks zasad

W tym miejscu dochodzimy do antycypowanej rozbieżności między normami akademickimi a normami pewnej części „klientów” wyższych placówek edukacyjnych, co wiąże się ze – wspomnianym wcześniej – zróżnicowaniem ich kapitału kulturowego. Niezależnie od tego, jak dalece można by zaakceptować ewolucję norm tradycyjnych, powstaje pytanie o minimalny zestaw zasad moralnych, etycznych i obyczajowych, którego naruszenie jest zagrożeniem nie tylko dla wyższej uczelni, ale i każdej placówki edukacyjnej. Repertuar zachowań słuchaczy technikum budowlanego w Toruniu nie został jeszcze stwierdzony, a w każdym razie upubliczniony, w żadnej placówce szkolnictwa wyższego, nie można jednak zakładać, że są one z natury rzeczy wolne od takich zagrożeń. Zagrożenia zachowaniami patologicznymi, o jakich tu mowa, są bowiem zawsze funkcją nie tylko kapitału kulturowego słuchaczy placówek edukacyjnych, ale i kapitału kulturowego kadry dydaktycznej tych placówek, a więc i stopnia przyzwolenia na takie zachowania.



Nalożenie się wpływów (1) komercjalizacji usług edukacyjnych, (2) selekcji negatywnej kadr dydaktycznych, (3) demokratyzacji hierarchicznej struktury uczelni przy (4) wcześniejszej dezintegracji wspólnoty nauczających i nauczanych, (5) permissywności wychowawczego oraz (6) nasilenia postaw roszczeniowych zaowocowało praktyką jednostronnego rozszerzania praw ucznia, a następnie i słuchacza, nierównoważonych zestawem jego obowiązków, a następnie postępującą erozją systemu norm obyczajowych i etycznych w szkolnictwie wyższym. Pojawia się zatem kwestia wypracowania kodeksu zasad obowiązujących obie strony procesu edukacji, a raczej całej wspólnoty akademickiej. Kodeks wartości akademickich Uniwersytetu Jagiellońskiego, nietolerancja dla ściągania w Szkole Głównej Handlowej czy deklaracja praw i powinności etycznych studenta Uniwersytetu Mikołaja Kopernika są dobrą podstawą formalną takiego kodeksu.

Powstaje jeszcze pytanie o podstawy etyczne takiego kodeksu. Za punkt wyjścia do dalszej dyskusji można przyjąć Dekalog, *savoir vivre* i przedwojenny kodeks honorowy Boziewicza. Zasady Dekalogu można traktować jako najogólniejszy zbiór zasad generalnie – co nie znaczy że powszechnie – akceptowanych w naszej formacji cywilizacyjnej. Zasady *savoir vivre'u* są historycznie zmienne, lecz ogólnie uznawane w środowisku ludzi kulturalnych.

Kodeks Boziewicza został tu natomiast przywołany ze względu na próbę określenia w nim, kto dysponuje prawami honorowymi i jakie z tego tytułu ma prawo oczekiwać stosownego dla siebie repertuaru zachowań otoczenia. Z punktu widzenia zwyczajowego prawa rycerskiego, do którego kodeks ten nawiązywał, był on hybrydą – utrzymywał bowiem domniemanie praw honorowych szlachty, rozszerzając je natomiast na ludzi (mężczyzn) ze średnim wykształceniem. Wynikało z tego, że przedwojenna matura była równa nobilitacji, co dziś brzmi nostalgicznie. Warto jednak przypomnieć, że Tadeusz Boy-Żeleński wyśmiał kodeks Boziewicza za to, że przyznaje on prawa honorowe nieukom (tj. ludziom bez matury) tylko z powodu ich szlacheckiego pochodzenia. Na gruncie prawa spór Boya z Boziewiczem jest dziś bezprzedmiotowy, zarówno dlatego że Kodeks Cywilny uznaje niezbywalność dóbr osobistych, a więc i praw honorowych, każdego człowieka, jak i dlatego że zwyczaj pojedynkowania się, którego kodeks Boziewicza *explicito* dotyczył, ostatecznie już zanikł. Na gruncie etyki pozostaje natomiast pytanie, jakich zachowań od kogo można i należy wymagać. Albowiem *non omne licitum honestum*.

## Wymagania

Skuteczność przepisów jest związana z oparciem ich na wartościach. Wartości są z definicji akceptowane i zinternalizowane, kształtując – chociaż nie automatycznie – odpowiadające im zachowania. Skuteczność kodeksu etycznego zależy więc albo od ogólnej akceptacji jego zasad w danej wspólnotie, albo od skuteczności sankcji wobec jednostek zasad tych nierespektujących. Kryje się w tym milczące założenie, że w ogóle mamy do czynienia ze wspólnotą, a nie tylko zbiorowością. Jeśli nauczający i nauczani tworzą dwie przeciwstawne, a nawet zantagonizowane grupy, to pozostaje tylko przymus – z reguły mało skuteczny. Jeśli i nauczający nie stanowią wspólnoty, lecz tylko zbiorowość, to sprawa jest niebywale trudna.

Powstaje zatem pytanie, jak przekształcić zbiorowość we wspólnotę nauczających i nauczanych. Nie ma chyba lepszej metody niż jasne i konsekwentne wymagania – przede wszystkim jednak od samego siebie, a więc dawanie świadectwa własną postawą. Nie mniej istotny jest też chyba prymat wymagań merytorycznych nad formalnymi.

Należy do tego jeszcze dodać dialektykę hierarchiczność wyższej uczelni i wspólnoty uczonych. Jeśli hierarchia ta jest hierarchią merytoryczną, opartą na rzeczywistych autorytetach naukowych i moralnych, to nie zagraża ona wspólnocie nauczających i nauczanych. Jeśli jednak jest to hierarchia formalna, oparta wyłącznie na stanowiskach służbowych i kompleksie niekompetencji, a nawet – co gorsza – proteza autorytetu, to nie może być mowy ani o wspólnocie, ani o realizacji żadnych wartości.

## Wnioski

Jak powiadają Francuzi, *noblesse oblige*; jak powiadają Polacy – *ryba psuje się od głowy*. Jeśli etos akademicki nie ma być hasłem ze słownika terminów przestarzałych, to zasady dobrych obyczajów trzeba wprowadzać od góry i dawać przykład własną postawą. Jeśli rektor łamie przepisy ustawy o szkolnictwie wyższym, prorektor – przepisy statutu uczelni, dziekan – regulamin studiów, dyrektor instytutu – przepisy finansowe, a wicedyrektor – przyjęte w środowisku akademickim zasady etyczne, to rodzi się pokusa zaproponowania powołania Naczelnej Komisji Etycznej, uprawnionej do występowania z daleko idącymi wnioskami organizacyjnymi wobec takiej uczelni. Na końcu dyskusji o trybie powołania takiej komisji pojawia się jednak zawsze – przywoływane już – klasyczne pytanie, kto ma wychować wychowawcę. Interesuje ono wprawdzie całe środowisko akademickie, jest adresowane jednak głównie do akademii pedagogicznych. Dla uczelni ekonomicznych bardziej natomiast interesujące jest pytanie, czy ekonomicznie jest potrzebna znajomość ortografii.

Dobre obyczaje na wyższych uczelniach mają znacznie szersze uwarunkowania. Rozpatrywanie ich poza kontekstem organizacyjnym systemu edukacji w Polsce może prowadzić co najwyżej do leczenia objawów, a nie przyczyn. Trzeba więc wyraźnie stwierdzić, że wszystkie słuszne postulaty pozostaną zbiorem pobożnych życzeń, jeśli nie będą one wspierane odpowiednimi regulacjami prawnymi, zwłaszcza zaś jeśli regulacje prawne będą zmierzały w przeciwnym kierunku. Można bowiem zaryzykować nie tylko stwierdzenie, że *quid leges sine moribus vanae proficiunt*, ale i *vice versa*.

Kluczem do poprawy systemu edukacji w Polsce są znaczne podwyżki płac dla nauczycieli szkół podstawowych. Inne niezbędne działania byłyby tylko tego konsekwencją. Złe opłacanie nauczycieli powoduje selekcję negatywną do zawodu i złe uczenie uczniów, którzy trafiają potem na uczelnie bez umiejętności myślenia abstrakcyjnego i logicznego formułowania myśli. Magistrowie, którzy nie opanowali zasad ortografii, robią doktoraty na miarę swych możliwości i natychmiast – z braku odpowiednio licznej, w stosunku do potrzeb, kadry profesorskiej – zaczynają prowadzić wykłady i seminaria magisterskie, powielając strukturę niedorozwoju intelektualnego i dysfunkcji społecznej. Zniesienie habilitacji, które mogłoby rozwiązać kwestię niedoboru profesorów, jest więc w tej sytuacji nie do pomyślenia, gdyż habilitacja jest ostatnią – chociaż niezbyt szczerłą – zaporą uniemożliwiającą przelanie się fali dysfunkcji społecznej na szczebel profesorski. Wyjątkowo zatem zgadzam się z Leninem, że państwo, w którym nauczyciel zarabia mniej niż policjant, jest państwem policyjnym. Pytanie brzmi zatem, czy jest to państwo na miarę wyzwali cywilizacyjnych początku XXI wieku.

W takim właśnie kontekście byłbym skłonny widzieć kwestię etosu akademickiego, zasad, dobrych obyczajów i zapewnienia im rzeczywistego wpływu na wspólnotę akademicką.

## Dylematy odpowiedzialności nauczyciela akademickiego

*Nauczyciel powinien – zwłaszcza w czasach dzisiejszych – poczuwać się do odpowiedzialności nie tylko za swoją dyscyplinę, uczelnię, wychowanków, kraj, ale za ludzkość całą [...]. Ponieważ przyszłość w ogromnym stopniu zależy od działalności dzisiejszych nauczycieli wszystkich szczebli, ich odpowiedzialność etyczna za świat i ludzkość jest większa niż kiedykolwiek.*

J. Aleksandrowicz

Mocne to słowa, które każdego nauczyciela powinny przede wszystkim skłonić do refleksji i zastanowienia nad obszarem własnej odpowiedzialności. Powyższy cytat należy zinterpretować jako przesłanie do wszystkich nauczycieli, także akademickich, ponieważ w tym zawodzie każda wartość osobista ma wydźwięk społeczny. Nie do przecenienia jest to, co reprezentuje sobą nauczyciel jako człowiek, a więc jakie wartości posiada, uznaje, ceni i głosi. Zdaniem profesora J. Aleksandrowicza, **odpowiedzialność** zdeterminowana jest tymże systemem wartości nauczyciela.

Inspiracją do napisania niniejszego opracowania były odpowiedzi na pytanie zadane słuchaczom Studium Pedagogicznego Akademii Ekonomicznej, studentom III roku. Badanych poproszono o wymienienie dwóch, trzech wartości etycznych, którymi powinien charakteryzować się nauczyciel/wykładowca, a które uważają oni za uniwersalne i ważne na każdym poziomie edukacyjnym z prośbą o krótkie uzasadnienie swego wyboru. Kolejność podanych wartości nie stanowiła o ich ważności. Ponieważ pytanie to było jednym z pytań egzaminacyjnych, można założyć, iż odpowiedzi studentów były przemyślane, a nie przypadkowe. Na 248 prac – **odpowiedzialność** jako wartość uniwersalną, wymieniono 176 razy, co stanowi blisko 71% wskazań (dokładnie 70,97%). Kolejne z najczęściej wymienianych wartości, niezbędnych w pracy pedagogicznej, to: sprawiedliwość, tolerancja, godność i wyrozumiałość. Uzasadnienia wyborów były bardzo różne, świadczące zarówno o dużej wrażliwości studentów, jak też o znajomości zagadnienia. Nie sposób wybrać i przytoczyć wszystkie ciekawe wypowiedzi studentów, natomiast można wyciągnąć na ich podstawie wnioski dotyczące rozumienia, odczuwania i umiejscowienia odpowiedzialności w kontekście innych wartości etycznych. W świetle wypowiedzi studentów, odpowiedzialność stanowi w pewnym sensie cechę nadrzędną, jej brak powoduje ubożenie człowieka w inne wartości. Jest spoiwem dla etyki nauczycielskiej, traktującej wartości całościowo oraz wyznacznikiem odpowiedzi na pytanie: czy praca nauczyciela/wykładowcy to zawód czy powołanie?

Układ, jaki zachodzi pomiędzy nauczycielem a studentem jest relacją dialogu. Jego uczestnicy muszą być osobami otwierającymi się na siebie nawzajem. W tej relacji to nauczyciel powinien przyjąć na siebie ciężar stworzenia i podtrzymywania właściwej atmosfery wzajemnego kontaktu.

Studenci oczekują, iż w procesie komunikacji nauczyciel odpowiedzialny przyjmie na siebie rolę osoby inspirującej wzajemne porozumienie.

W ostatnich latach wiele mówi się na temat podmiotowości człowieka, która sama w sobie oznacza integralne korzystanie z trzech przestrzeni: ciała, rozumu i ducha, w oparciu o działanie, wolność i odpowiedzialność. Wątek ten znajdujemy również w wypowiedziach studentów. Za niezmiernie ważne uważają oni nieingerowanie przez wykładowcę w ich wolność (w pozytywnym tego słowa znaczeniu), a zatem poszanowanie dla swojej podmiotowości. Studenci widzą ponadto w nauczycielu akademickim osobę, która buduje zarówno własną, jak i ich podmiotowość – swoją postawą i zachowaniem, a zwłaszcza przykładem i autorytetem. Nie nastąpi żaden wartościowy przekaz, o ile wykładowca nie będzie czuł się odpowiedzialny za podmiotowy rozwój swoich studentów, za wpajanie im uznawanych społecznie norm etycznych.

Powodzenie wykładowcy w pracy pedagogicznej zależy od szeroko rozumianych kompetencji, umiejętności pokonywania różnorodnych trudności w działaniu, a przede wszystkim od jego osobowości. Wiedza, umiejętności dydaktyczne są niezmiernie ważne dla jakości kształcenia. Jednak nie można mówić o odpowiedzialnym wykonywaniu zawodu czy powołaniu do jego pełnienia w oderwaniu od etycznych norm postępowania.

Należy zwrócić uwagę, że odpowiedzialność, o której mowa, jest w pewnym sensie wyznacznikiem innych predyspozycji osobowościowych wykładowcy w zakresie wartości.

Studenci są świadomi, że wraz z procesem dydaktycznym toczy się proces wychowania, który niezależnie od nastawienia w znacznym stopniu wpływa na ich osobowość. Jeżeli tak się dzieje, każdy nauczyciel akademicki ma duży udział w inspirowaniu zmian związanych z rozwojem studentów. Stanowią oni w takim ujęciu podmiot wychowania, a nie przedmiot oddziaływań wychowawczych. Wykładowca powinien starać się poznać psychikę każdego studenta, gdyż właśnie ona decyduje o przebiegu procesów emocjonalnych, niezbędnych do pełnego funkcjonowania w przypisanej mu roli. Aby dydaktyka przynosiła właściwe efekty, nauczyciel akademicki musi znać zainteresowania i uzdolnienia swoich studentów, by zapewnić każdemu z nich jak najpełniejszy rozwój umysłowy. Wykładowca powinien czuć się zobligowany do pomagania studentom i tworzenia klimatu stymulującego rozwój intelektualny. Nie powinien natomiast narzucać określonych zachowań, lecz zachęcać do działania i samorealizacji. Jeżeli nauczyciel akademicki uznaje poczucie odpowiedzialności za wartość etyczną, to jest wobec studentów otwarty, obiektywny, sprawiedliwy i wyrozumiały. Nauczyciel odpowiedzialny to również nauczyciel przewidujący rezultaty swojej pracy, pracy spełniającej oczekiwania społeczności akademickiej.

Etos nauczyciela akademickiego powinien mieścić w sobie powołanie, służbę, misję i posłannictwo. To z jednej strony odpowiedzialność za kształtowanie studentów, a z drugiej – przygotowanie ich do ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny.

Zaprezentowane powyżej interpretacje studenckich wypowiedzi spróbujemy teraz wzmocnić kilkoma kontekstami teoretycznymi, przybliżającymi rozmiar dylematów odpowiedzialności nauczyciela akademickiego i odwołującymi się do różnych **elementów** struktury etyki<sup>1</sup> nauczyciela akademickiego, tj.:

1. **aksjologicznego** – uświadamiającego rangę odpowiedzialności substytucyjnej jako wartości fundamentalnej etyki ogólnej i etyki nauczycielskiej,

<sup>1</sup> Por. K. Szewczyk: *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa – Łódź 1995, s. 111–112.

2. **deontologicznego** – przybliżającego sens bezwzględnych reguł nakazujących odpowiedzialność za siebie, za studenta i przed studentem,
3. **aretologicznego** – pozwalającego określić wyróżniki wzoru osobowego nauczyciela akademickiego, świadczące o zakresie jego kompetencji moralnej, a zwłaszcza – postawie wobec odpowiedzialności.

Warto w tym miejscu zauważyć, że terminy „etyka” i „moralność” używane są często zamiennie. Moralność jednakże jest dziedziną czynów, motywów, wyborów i decyzji, a etyka – teoretycznym namysłem nad źródłami ludzkiego postępowania, wzorami, ideałami i normami moralnymi oraz kryteriami wartości moralnej czynów i postaw<sup>2</sup>.

Podjęcie teoretycznej refleksji nad odpowiedzialnością w ogóle, a zwłaszcza w powiązaniu ze specyfiką etyki zawodu nauczyciela akademickiego, jest zadaniem bardzo trudnym, gdyż dotyczy pojęcia wieloznacznego, które nie doczekało się jeszcze integralnej koncepcji konotacyjnej. Znacznym utrudnieniem jest ponadto fakt, iż ponoszona i podejmowana odpowiedzialność podmiotowa<sup>3</sup> pozostaje zawsze wewnętrznym rozstrzygnięciem, indywidualną decyzją moralną, zakotwiczoną w konkretnej, zmiennej i często niepowtarzalnej sytuacji, rozważaną w specyficzny dla danej osoby sposób.

Każdy nauczyciel akademicki, tak jak i student, ma prawo nie tylko do postępowania zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami, ale także do ich wzbogacania, korygowania czy przekształcania w wybranym przez siebie obszarze, kierunku i tempie, przy jednoczesnym zobowiązaniu do respektowania wartości innych osób oraz poszanowania ich autonomii.

**Formalny** wymiar odpowiedzialności, której miarą jest stosunek do właściwych nauczycielowi akademickiemu obowiązków oraz reguł rzetelnego postępowania zawodowego, wydaje się być oczywistym i dziwne byłoby jego uświadamianie pracownikom nauki. Dyskusyjny natomiast może być **etyczny** wymiar odpowiedzialności, wyrażany poprzez indywidualne systemy wartości osób zaangażowanych w relacje edukacyjne. W wymiarze tym istotne są przede wszystkim poziom refleksyjności nauczyciela akademickiego, jego zdolności wyobrażania sobie bliższych i dalszych konsekwencji podejmowanych działań oraz wrażliwość moralna. Rdzeniem wymiaru etycznego jest **odpowiedzialność substytucyjna**, tj. podejmowana i ponoszona za drugiego człowieka<sup>4</sup>. Powinna ona stanowić swoiste, osobiste **wyzwanie** dla każdego nauczyciela akademickiego i być traktowana jako **zaszczyt**, bowiem: *Być człowiekiem, to znaczy być odpowiedzialnym* (A. de Saint-Exupéry). *Doświadczenie drugiego człowieka* to podstawowe źródło samowiedzy etycznej i podstawa ludzkich zobowiązań etycznych<sup>5</sup>.

Nauczyciel akademicki, tak jak każdy człowiek, tkwi zawsze w sferze odpowiedzialności, najczęściej sam w obliczu osobistej odpowiedzialności i własnego sumienia. Nie ma prostego kryterium oceny jego działań. Wiele problemów musi rozstrzygać sam, kierując się zasadą nieczynienia krzywdy innym, choć i to kryterium bywa zawodne. Permanentnie doświadczane przez niego sprzeczności wewnętrzne wywołują liczne pytania, pretendujące do miana tzw. **pytań pierwszych**, będą kontrowersje, ukazują dylematy<sup>6</sup>. Ich jednoznaczne rozstrzygnięcie nie zawsze jest koniecz-

<sup>2</sup> Por. B. Bittner, J. Stępień: *Wprowadzenie do etyki zawodowej*, Poznań 2000, s. 7.

<sup>3</sup> Por. R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 77.

<sup>4</sup> Por. E. Lévinas: *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'm Nemo*, Kraków 1993, s. 54.

<sup>5</sup> J. Tischner: *Myslenie według wartości*, Kraków 1993.

<sup>6</sup> M. Michalik: *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998, s. 27–42.

ne. Wymagają bowiem ciągłego dialogu, namysłu oraz zrozumienia możliwości różnej argumentacji. Przyjrzyjmy się niektórym **dylematom**:

- Na czym polega odpowiedzialność, a zwłaszcza odpowiedzialność pedagogiczna w edukacji akademickiej?
- Za co nauczyciele akademicy mogą, chcą i muszą (bądź nie) odpowiadać?
- Odpowiedzialność atrybutem człowieczeństwa czy raczej ciężarem, którego należy się obawiać i od niego uciekać?
- Jakie zjawiska i czynniki warunkują akademickie wychowanie do odpowiedzialności?
- Czy odpowiedzialność formalna w zawodzie nauczyciela akademickiego powinna wyrastać z odpowiedzialności substytucyjnej, czy też odwrotnie?
- W jakim zakresie ponosi się odpowiedzialność? Tylko za czyny dokonane czy też i za to, co nie zostało zrobione, choć było to możliwe? Czy odpowiadamy również za myśli i wyobrażenia? Kiedy dokonać określonego czynu, a kiedy go zaniechać?
- Przed kim się odpowiada – przed innymi, przed samym sobą, przed prawem?
- Jak dalece można odpowiadać za kogoś, by nie oznaczało to zdjęcie z niego odpowiedzialności, pozbawienia woli i prawa decydowania o sobie, ubezwłasnowolnienia?
- Jak pogodzić odpowiedzialność indywidualną i zbiorową ze współodpowiedzialnością, by nie doprowadzało to do „rozmycia” odpowiedzialności rzeczywistych sprawców?
- Czy funkcjonować z przekonaniem o niezbywalności odpowiedzialności – o tym, iż nie można jej człowiekowi odebrać, przekazać komuś innemu, *oddać w zastaw czy na przechowanie*<sup>7</sup>? A może jednak uskutecznić „wygodniejszą” praktykę „zrzekania się” odpowiedzialności, obarczania nią innych, wzajemnego oskarżania i poszukiwania winnych „poza sobą”?
- Czy warto przejmować się wewnętrznymi sprzecznościami i konfliktami moralnymi oraz mieć odwagę świadomego ich wykrywania, poszukiwania prawdy i twórczego wykorzystania?
- Czy należy nieustannie pielęgnować własne oraz społeczne (na przykład studenckie) poczucie odpowiedzialności, czy też akceptować widoczny powszechnie niedostatek postaw odpowiedzialnych, a czasami nawet ich zanik?
- Czy istnieje jakaś szansa, by w środowisku uczelnianym zaprzestać myślenia o etosie nauczycielskim głównie w znaczeniu *etosu technicznego*<sup>8</sup>, związanego wyłącznie ze sprawnym wykonawstwem wskazanych zadań, perfekcjonizmem dydaktycznym i normalnie pojmowaną odpowiedzialnością, na rzecz trudniejszego, ale bardziej konstruktywnego myślenia identyfikującego etos akademicki przede wszystkim z etosem moralnym<sup>9</sup>?
- Jak uświadomić środowisku akademickiemu konieczność rozróżniania sensu etosu pracy akademickiej od sensu eidosu pracy w szkole wyższej?

<sup>7</sup> Z. Bauman: *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 341.

<sup>8</sup> Z. Aleksander, T. Bauman, J. Rutkowiak: *Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna*, w: *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodyczne*, red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczynski, Warszawa 1993, s. 47.

<sup>9</sup> S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 241–243.

**Etos** – to charakterystyczny dla danej zbiorowości zespół norm społeczno-moralnych, odnoszących się do określonej klasy zjawisk, w tym przypadku – pracy. Jest przewodnią orientacją wyrażania emocji i wartości. Natomiast **eidós** – to dominujące formy urzeczywistniania wartości, przewodnia siła wyrażania stanów intelektualnych i stosowania mocy poznawczych w procesie realizowania pracy w danym środowisku. Możliwa i wskazana koherencja etosu i eidosu w świadomości oraz działaniu indywidualnych osób jest tym silniejsza, im bardziej deklarowane, wyrażane i urzeczywistniane wartości są podzielane przez wszystkich członków akademickiej społeczności. Jednakże nieodpowiedzialne sposoby i formy urzeczywistniania wartości pracy – podważają ufność w etos pracy. Rzeczywisty eidós pracy zatem nie zawsze jest odzwierciedleniem jej etosu<sup>10</sup>.

- W jakim stopniu jest możliwa zmiana stylów bycia i ogólnych<sup>11</sup> prezentowanych przez niektórych nauczycieli akademickich, takich jak:
  - **postawy nihilistyczne**, zakładające jednakową wartość wszystkich rozwiązań (*nic nie jest prawdziwe ani fałszywe*);
  - **postawy konserwatywne**, ujawniające niewzruszenie konsekwentną akceptację sprawdzonych, starych wartości, bez względu na ich adekwatność do aktualnych potrzeb społecznego świata (*taki jestem, jaki byłem zawsze*);
  - **postawy konformistyczne**, wyrażające się w superelastycznym dostosowaniu własnego postępowania do obiegowych, reprezentowanych przez większość opinii, bez kontroli głębszego ich sensu (*jestem taki, jakim chcecie mnie widzieć*)?

Przeciwieństwem zachowań wynikających z tych pseudoodpowiedzialnych postaw jest przyjmowanie poszukującej postawy *odpowiedzialności autentycznej*, zwanej postawą **dialektycznego dystansu**. Pozwala ona modelować zachowania odpowiedzialne moralnie, odpowiednio do antynomiczności współczesnego świata, wartości, celów, działań i osiągnięć oraz swoistej dwoistości natury człowieka, *który oscyluje między wieloma antypodami w swoim życiu i kulturze, którą tworzy*<sup>12</sup>. Zachowania zgodne z tą postawą charakteryzują się **równowagą** pomiędzy czynnikiem racjonalnym a emocjonalnym, między otwartością i podatnością na elementy nowe a zamknięciem i obroną wartości tradycyjnych. Czy jest to jedynie ideał pożądanej postawy nauczycieli akademickich?

Dylematów odpowiedzialności nauczyciela akademickiego, ujmowanej w niniejszym tekście **w kategoriach wartości etycznej** oraz **wskaźnika postawy zawodowej**, z pewnością można by wyłonić znacznie więcej, ale i te wyróżnione ukazują chyba dostatecznie złożoność obszarów naukowej oraz osobistej refleksji nad nimi. Jest ona niezbędna, bowiem **odpowiedzialność może podjąć tylko ten, kto jest świadomy, kto rozumie, co to jest odpowiedzialność**<sup>13</sup>.

Przegląd wielorakich podejść definicyjnych i interpretacyjnych, związanych z istotą oraz rozumieniem odpowiedzialności, a także pojęć treściowo bliskich, takich jak: poczucie odpowiedzialności, świadomość odpowiedzialności, człowiek odpowiedzialny, ujawnia różnorodne konteksty

<sup>10</sup> M. Czererpaniak-Walczak: *Ethos i eidós pracy w szkole wyższej*, w: *Pedagogika Szkoły Wyższej*, red. K. Jaskot, E. Radecki, nr 22, Szczecin-Warszawa 2003, s. 29–37.

<sup>11</sup> Por. M. Nowicka-Kozioł: *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, Warszawa 2000, s.16–18.

<sup>12</sup> Tamże, s. 17.

<sup>13</sup> G. Picht: *Odwaga utopii*, Warszawa, 1981, s. 22.

i sensy. Zauważa się jednakże, iż odpowiedzialność jest zawsze **związana z wartościami**. Występuje podczas ich ustanawiania, realizacji, w trakcie trwania i przestrzegania. Bez wartości nie ma odpowiedzialności, nie istnieje bowiem sama w sobie, lecz zawsze w jakimś aksjologicznym odniesieniu, w powiązaniu ze sprawstwem, któremu także przydziela się jakąś wartość. Człowiek odpowiada za dany czyn bądź powinność jego wykonania<sup>14</sup>. Nieco szerzej ujmując, można powiedzieć, że odpowiedzialność **zrelatywizowana** jest do obowiązku wykonania jakiegoś działania albo jego zaniechania.

Co oznacza zatem „**odpowiedzialność**”? Przede wszystkim – świadomość wymagań, jakie stają przed określoną osobą. Jest to poczucie, że właśnie tak a nie inaczej należy działać. Przyjmować odpowiedzialność oznacza zatem odpowiadać na wymagania tego, co powinno być. To zaś, co „powinno być”, wynika z indywidualnie przypisywanej rangi ważności, zakotwiczonej w argumentacji, motywacji i emocjach danego człowieka<sup>15</sup>. **Poczucie odpowiedzialności** jest refleksją człowieka nad jego miejscem w świecie, nad możliwością współtworzenia i nad sprawczą mocą, która została mu udzielona. Jest to pewien stan gotowości intelektualno-emocjonalnej do poddawania analizie swoich działań, przy uwzględnianiu kryterium skutków moralnych, psychicznych, społecznych i fizycznych dla działającej osoby i otaczającej rzeczywistości.

Można mieć poczucie obowiązku, a nie mieć poczucia odpowiedzialności. Poczucie odpowiedzialności powstaje bowiem w wyniku uznania kogoś lub czegoś za wartość<sup>16</sup>. Człowieka zatem można uznać za źródło wartości, ponieważ to on decyduje o tym, co jest wartością. Poczucie odpowiedzialności obejmuje trzy warstwy znaczeniowe: gotowość ponoszenia konsekwencji, odczucie powinności i przypisywanie sobie lub innym winy<sup>17</sup>.

Prawdopodobnie nie ma takiej definicji odpowiedzialności, która mogłaby w pełni zadowalać. Może zatem należałoby mówić raczej o pewnych jej znamionach, typach doświadczeń jednostki czy sytuacjach, w których odpowiedzialność może występować, niż o tym, czym jest ona w swej istocie? Na przykład Roman Ingarden<sup>18</sup> wyróżnia cztery takie sytuacje, w których występuje zjawisko odpowiedzialności:

1. ktoś **ponosi** odpowiedzialność za coś, czyli jest za coś odpowiedzialny z racji roli, funkcji i przypisanych zadań;
2. ktoś **podejmuje** odpowiedzialność za coś, czyli bierze odpowiedzialność ze względu na wewnętrzne poczucie;
3. ktoś jest za coś **pociągany** do odpowiedzialności;
4. ktoś **działa** odpowiedzialnie, bowiem kieruje się znanymi sobie normami postępowania społeczno-kulturowego, zdaje sobie sprawę z tego, co mówi i czyni, przewiduje indywidualne i społeczne skutki swego postępowania, unika pochopnych decyzji, liczy się z dobrami innych ludzi. Działanie odpowiedzialne rodzi się we wnętrzu człowieka i oznacza odpowiedzialność *najpierw i przede wszystkim przed sobą*<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> Por. K. Wojtyła: *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 206.

<sup>15</sup> Por. M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 340.

<sup>16</sup> Por. K. Ostrowska: *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998, s. 14–26.

<sup>17</sup> Por. M. Nowicka-Kozioł: dz. cyt., s. 8.

<sup>18</sup> R. Ingarden: dz. cyt., s. 73–74.

<sup>19</sup> J. Galarowicz: *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Kraków 1993, s. 13–14.



Z odpowiedzialnością w sensie ogólnym łączy się **fenomen odpowiedzialności pedagogicznej**<sup>20</sup>, stanowiącej nieodłączną kategorię myślenia pedagogicznego, które jest ściśle związane z odpowiedzialnością – do tego stopnia, iż nie istnieje w pedagogice jakakolwiek przestrzeń, która byłaby wolna od odpowiedzialności (podlegają jej nawet ujęcia teoretyczne). Przestrzeń życia i działania wychowawczego oraz pedagogiczna odpowiedzialność za teraźniejszość, przeszłość i przyszłość młodzieży wzajemnie się warunkują i wiążą z przestrzenią wolności rozwoju człowieka oraz jego drogą stawania się człowiekiem.

Uczenie ludzi bycia odpowiedzialnymi należy do podstawowych kwestii pedagogicznych o szczególnym znaczeniu edukacyjnym<sup>21</sup>. Odpowiedzialności **można i należy uczyć!** Podlega ona rozwojowi, można ją kształtować i doskonalić.

Każdy nauczyciel akademicki jest w naturalny sposób włączony w centrum edukacyjnej rzeczywistości z racji pełnionych funkcji, formalnych zadań i podejmowanych obowiązków. Ilu jednakże przekracza w swoich działaniach barierę odpowiedzialności kontraktowej? Ilu jest świadomych specyfiki ponoszenia pedagogicznej odpowiedzialności nie tyle za utrzymanie lub konstruowanie edukacyjnej rzeczywistości, co przede wszystkim za tworzone warunki wzrastania i określonej jakości drogi psychicznego stawania się danej osoby – studenta? Czy jest to ich zawodowa powinność, dobra wola, nadprzeciętność? Z pewnością są to ci wszyscy nauczyciele akademicy, którzy ze szczególną wrażliwością ustawicznie poszukują takich celów, które w ogóle umożliwiają drogę stawania się młodego człowieka osobą dojrzałą, osiągnącą pełnię możliwości samorozwoju, będącą w stanie przyjmować odpowiedzialność i wypełniać różnorakie zadania życiowe, w tym także urealnijające idee określonego zawodu. Głęboki sens podmiotowej odpowiedzialności pedagogicznej wyraża się właśnie w świadomym wypełnianiu przestrzeni edukacyjnej takimi zadaniami, poprzez które można rozwijać zasoby odpowiedzialności, ukierunkowywać wychowanka na samodzielne dokonywanie wyborów zadań życiowych, umożliwiać autentyczne uczenie się twórczej pracy oraz kształtować umiejętności otwierania się na coraz to nowe zadania samorealizacyjne<sup>22</sup>. *W wychowaniu bowiem chodzi o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, by bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał”* (K. Wojtyła). O istocie wychowania w szkole wyższej decyduje osobotwórczy wpływ nauczyciela akademickiego na studentów, wywierany nie tylko przez to, co czyni, ale przede wszystkim przez to, kim jest jako pedagog i jako człowiek.

Sugerowana interpretacja pedagogicznej odpowiedzialności wkracza w obszar filozoficzno-etycznej argumentacji, nawiązującej do istoty tzw. **refleksyjnego sumienia**, osobistego i zawodowego, które najpełniej pozwala na urzeczywistnianie się człowieczeństwa każdej osoby. I to nie w wyniku przyswajania sposobów działania, lecz przez podejmowanie działań oraz osiągnięcie autonomii moralnej, tj. takiego stopnia rozwoju, który pozwala brać na siebie odpowiedzialność za własne decyzje i czyny oraz tworzone nowe wartości<sup>23</sup>. *Chociaż nie zawsze dobrze czyni ten, kto postępuje zgodnie z własnym sumieniem, to jednak zawsze źle czyni ten, kto działa wbrew własnemu sumieniu*<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> M. Nowak: dz. cyt., s. 341–343.

<sup>21</sup> I. Kozłowska: *Wychowanie do odpowiedzialności*, w: *Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, red.: J. Minkiewicz-Najtkowska, Poznań 2003, s. 60–77.

<sup>22</sup> M. Nowak: dz. cyt., s. 331.

<sup>23</sup> Tamże, s. 359.

<sup>24</sup> H. Eilstein: *Homo sapiens i wartości. Eseje*, Warszawa 1994, s. 149.

Problematyka odpowiedzialności stanowi współcześnie jedną z trudniejszych i szczególnie dyskutowanych kwestii edukacyjnych, zwłaszcza w kontekście dyskursów dotyczących etyki nauczycieli akademickich oraz związanej z nią etosu tej grupy zawodowej.

Fundamentalną wartością **etosu akademickiego** jest kultura naukowa, warunkowana m.in. poziomem intelektualnej rzetelności w poszukiwaniu prawdy oraz stylem życia – według świadomie przyjętych wartości, obyczajów, norm moralnych i wzorów postępowania. Łącznie stanowią one o specyfice społeczności nauczycieli akademickich i określają odrębność tej grupy zawodowej od innych profesji.

Tradycyjnie, do naczelnych wartości aksjologicznego etosu środowiska naukowego zaliczają się, takie jak: **prawda, wolność, dobro i odpowiedzialność**. Stanowią one podstawę etyki nauczyciela akademickiego, ich brak lub częściowy zanik zawsze jest źródłem różnorodnych kryzysów, utraty wrażliwości etycznej i godności zawodowej<sup>25</sup>.

Wśród aktualnie toczących się dyskusji w środowisku uczelnianym (i nie tylko w nim) szczególną uwagę zwracają te wypowiedzi jego przedstawicieli, które eksponują problem destrukcji etosu akademickiego, coraz słabiej opierającego się na deontologii zawodowej akcentującej znaczenie misji zawodu, prestiżu i społecznych zobowiązań nauczycieli. Mnogość niepokojących przykładów sytuacji nieodpowiedzialnych, zaistniałych w środowisku akademickim, wywołuje myślenie o potrzebie skonstruowania profesjonalnego kodeksu etycznego, w rozumieniu zespołu norm, reguł, przepisów i sankcji regulujących postępowanie nauczycieli akademickich i pozwalających oceniać zachowania niezgodne z określonymi zasadami etyki. Często podkreśla się, że dotychczasowy zbiór zasad, opracowany przez Komitet Etyki w Nauce PAN i zatytułowany *Dobre obyczaje w nauce*<sup>26</sup>, nie pełni funkcji kodeksu i nie stanowi wystarczającej podstawy do jednoznacznych rozstrzygnięć.

Równie często, jak żądania „kodeksowych zapisów”, pojawiają się opinie kwestionujące w ogóle sens budowania profesjonalnego kodeksu etycznego, głównie z uwagi na **destrukcyjność wartościowania powinności** nauczycieli akademickich według stopnia skodyfikowania oraz nierealność skrótowego ogarnięcia złożonej problematyki etosu akademickiego. Zasady etyki zawodowej najczęściej są akceptowane umownie, rzadziej w postaci kodeksu. Swoją osobową wartość nauczyciel akademicki może tworzyć jedynie sam, własnym czynem, bez możliwości przejęcia jej w gotowej postaci. Według tych opinii, podzielanych także przez autorki niniejszego opracowania, **wystarczy** sformułowanie ogólnych zasad etosu akademickiego zdolnych sprostać wyzwaniom współczesnego świata i kryteriów etycznego postępowania, odnoszących się do ogólnospołecznej moralności oraz norm szczególnie ważnych dla tej kategorii zawodowej, priorytetowych celów edukacyjnych szkoły wyższej i osobotwórczych funkcji nauczyciela akademickiego. Podkreśla się przy tym, iż potrzebą o wiele pilniejszą jest upowszechnienie wiedzy etycznej i umiejętności jej aplikacji do profesjonalnych problemów moralnych; ciągłe uwrażliwianie środowiska akademickiego na rolę i znaczenie wartości oraz tworzonych wzorów kulturowych; kształtowanie świadomości norm etyczno-deontologicznych, określających postawę wobec zawodu, oraz ich konsekwentne przestrzeganie; dbałość o wysoki poziom kompetencji moralnych, zwłaszcza pedagogicznych, prawość i odpowiedzialność.

<sup>25</sup> Por. A. M. de Tchorzewski: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998.

<sup>26</sup> *Dobre obyczaje w nauce: zbiór zasad i wytycznych*, Polska Akademia Nauk; Komitet Etyki w Nauce, Wyd. II, Warszawa 1996.

Nauczyciel akademicki – prezentujący wysoką kulturę naukową i moralną oraz dużą wrażliwość etyczną, prawy i odpowiedzialny w stosunku do siebie samego oraz innych – nie potrzebuje spisanych wskazań moralnych, gdyż potrafi przyjąć na siebie „odpowiedzialność autentyczną”, trafnie odróżniać dobro od zła i umiejętnie rozstrzygać konflikty moralne, nawet w sytuacjach trudniejszych i bardziej złożonych niż jest to w stanie przewidzieć najdoskonalej nawet rozbudowany kodeks etyczny. W ujawnianym przez takiego nauczyciela uczuciowym **impulsie moralnym**<sup>27</sup> należy doszukiwać się fundamentów tworzonego przez niego ładu społecznego. Na mocy wewnętrznego nakazu czyni bowiem to, do czego etycznie i prawnie jest zobowiązany. W takiej osobie oraz w jej akademickim funkcjonowaniu łączą się w jedno: **powinność moralna** wynikająca z cnoty, **obowiązek etyczny** sankcjonowany świadomą akceptacją zasad etyki zawodowej oraz **obowiązek prawny**<sup>28</sup>.

Żaden kodeks czy zbiór zasad etycznych nie pomoże natomiast tym nauczycielom akademickim, którzy wykazują brak naukowej wiedzy etycznej i wysokiej kultury moralnej oraz prezentują nieodpowiedzialne postawy zawodowe. Wobec tych osób, lepiej czy gorzej sformułowane normy i tak nie będą skuteczne. Poza tym warto zauważyć, że ich nieprzestrzeganie – to nie zawsze tylko kwestia braku lub niedostatku wiedzy o wartościach i normach etycznych, czy też braku rozumienia znaczeń. Niejednokrotnie jest to postępowanie z premedytacją, świadomie wybierane dla osiągnięcia jakiegoś niemoralnego celu. Czy – zwłaszcza w odniesieniu do takich osób – idee zawarte w prezentowanym tekście o dylematach nauczyciela akademickiego, związanych z odpowiedzialnością, będą miały moc sprawczą – skłonią do namysłu i pobudzą wyobraźnię moralną, a także przekonają o głębokim sensie potrzeby pozyskiwania szczególnej satysfakcji osobistej i zawodowej, wynikającej z odwagi i trudu tworzenia nowej jakości doznań intelektualnych w poszukiwaniu i doświadczaniu nowych pól emocjonalnej wrażliwości?

Nawiązując do wstępnej sentencji J. Aleksandrowicza, warto dodać na koniec, że: *Nie sposób uciec od odpowiedzialności za jutro unikając jej dzisiaj* (A. Lincoln).

<sup>27</sup> Z. Bauman: dz. cyt.

<sup>28</sup> K. Szewczyk: dz. cyt., s. 121–122.

## Kilka refleksji o obyczajach w kształceniu akademickim

Ostatnich kilkanaście lat to z pewnością wyjątkowy okres dla szkolnictwa wyższego w Polsce – zarówno pod względem wzrostu liczby studentów oraz liczby szkół, jak i wyraźnej dywersyfikacji oferty programowej. Elitarność kształcenia ustąpiła masowości, a świątynie wiedzy nabierają stopniowo cech charakterystycznych dla firm komercyjnych. Nie mogło stać się inaczej w instytucjach zatrudniających niejednokrotnie kilka tysięcy pracowników i osiągających roczne przychody w wysokości kilkuset milionów złotych. Masowość i komercjalizacja szkolnictwa wyższego są oceniane generalnie pozytywnie, jednak trudno nie dostrzegać ich efektów ubocznych. W uczelniach i na wydziałach o profilu ekonomicznym są one wyjątkowo jaskrawe. Efekty, o których mowa dotyczą głównie podmiotów kształcenia, czyli studentów, a ściślej – złożonych relacji między nimi a nauczycielami akademickimi. Ilustracją skali problemu mogą być dane pokazujące relacje między liczbą studentów i nauczycieli akademickich w latach 1990 i 2002.

**Tabela 1.** Wskaźnik liczby „studentów przeliczeniowych”<sup>1</sup> w relacji do liczby nauczycieli akademickich

|   | 1990                 |                           | 2002                 |                           |
|---|----------------------|---------------------------|----------------------|---------------------------|
|   | Akademie Ekonomiczne | Wyższe uczelnie państwowe | Akademie Ekonomiczne | Wyższe uczelnie państwowe |
| Stosunek liczby „studentów przeliczeniowych” do liczby nauczycieli akademickich   | 9,9                  | 6,0                       | 24,6                 | 16,0                      |
| Stosunek liczba „studentów przeliczeniowych” do liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach naukowo-dydaktycznych | 13,2                 | 7,3                       | 33,7                 | 20,0                      |
| Stosunek liczby „studentów przeliczeniowych” do liczby adiunktów i asystentów   | 17,3                 | 9,3                       | 45,0                 | 26,3                      |
| Stosunek liczba studentów przeliczeniowych do liczby samodzielnych nauczycieli akademickich   | 56,3                 | 33,1                      | 134,9                | 82,5                      |

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1991, s. 42 oraz *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 2002, s. 79.

<sup>1</sup> Do przeliczenia liczby studentów zastosowano wskaźniki: studia dzienne – 1,0; studia wieczorowe – 1,0; studia zaoczne – 0,5; studia podyplomowe – 1,5; studia doktoranckie – 2,5.

Dane te pozwalają na sformułowanie kilku wniosków. Po pierwsze wielkość relacji liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich w uczelniach ekonomicznych jest znacząco wyższa od średniej w uczelniach państwowych. Po drugie w roku 2002 około 25% nauczycieli akademickich w uczelniach ekonomicznych i ok. 20% we wszystkich uczelniach państwowych zatrudnionych było na stanowiskach dydaktycznych – można przyjąć, że większość z tych osób nie prowadziła działalności badawczej. Wskaźnik ten ma znaczenie dla procesu kształcenia. Trudno przecież wymagać od nauczycieli akademickich, zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych, aktualnego dorobku naukowego z zakresu tematyki prowadzonych przez nich zajęć. Po trzecie, niski wskaźnik liczby profesorów i doktorów habilitowanych przypadających na statystycznego studenta w roku 2002 skutkuje tym, że kontakty studentów z samodzielnymi nauczycielami akademickimi są bardzo utrudnione. Wyjątek stanowią akademie medyczne, gdzie stosunek ten w 2002 roku (33,3) był w przybliżeniu równy średniej w państwowych wyższych uczelniach w roku 1990.

## Aksjomat 1: Nauczyciel akademicki jest wzorem dla studenta

W trakcie nauki w szkole średniej zetknąłem się po raz pierwszy z profesorami Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od tego czasu minęło wiele lat, jednak do dziś ich pamiętam. To były wielkie osobowości, które wpłynęły na kierunek mojej dalszej edukacji. W czasie studiów miałem wielu nauczycieli akademickich, niektórzy z nich to znakomici pedagodzy i wspaniali ludzie. Stanowili dla nas niedościgniony wzór, godny naśladowania. Bo jak inaczej można określić nauczyciela akademickiego prowadzącego zajęcia z matematyki czy fizyki, którego wykład był spektaklem a nie prostym przekazem faktów, które można znaleźć w każdym podręczniku akademickim. Nauczyciele ci nie przekazywali informacji, lecz wiedzę, egzekwując ją w trakcie egzaminów. Pamiętam nauczyciela akademickiego prowadzącego wykłady z algebry, który egzamin przeżywał tak, jak my – studenci. Prezentował przy tym wielką kulturę osobistą, niezależnie od tego, czy ostateczny werdykt brzmiał: *bardzo dobry* czy *niedostateczny*. Wydawało się, że stawiając ocenę negatywną, zastanawiał się nad tym, czy w trakcie swoich wykładów przejrzyście wyjaśnił trudne zagadnienia, skoro studenci mają kłopot z ich właściwą interpretacją. Studenci często mówili, że do tych zajęć nie wypada się nie przygotować.

Te osobiste refleksje nie oznaczają, że autor artykułu uważa swoje pokolenie za idealne, jednak studia elitarne w latach siedemdziesiątych nie wymagały tworzenia kodeksów etycznych lub zasad dobrych obyczajów. Studenci z reguły wiedzieli, jak należy (a jak nie wypada) się zachować wobec nauczyciela akademickiego, gdyż jego autorytet był niepodważalny. To był standard, z nie licznymi odstępstwami.

Obecnie trwa proces akredytacji wyższych uczelni. Oceniane są standardy kadrowe, programowe, baza materialna. Akredytacja jest szczególnie ważna dla kierunków ekonomicznych, ze względu na ogromną liczbę studentów. Podczas akredytacji nie ma miejsca dla oceny obyczajów akademickich. Najprościej stwierdzić, że jest to element niemierzalny. Ale czy rzeczywiście w czasach, gdy powstają prace naukowe dotyczące pomiaru kapitału intelektualnego, wielkości mogłoby się wydawać z definicji niemierzalnej, takie stwierdzenie jest uprawnione i słuszne?

Niezwykle cenna inicjatywa organizatorów tej konferencji wskazuje na to, że potrzeba refleksji w tym zakresie rośnie. To oczywiście, że profesor, co więcej – każdy nauczyciel akade-

micki, niezależnie od wielkości wskaźników przedstawionych w tabeli 1 powinien stanowić wzór dla studenta, gdyż jak napisano w Misji Uniwersytetu Warszawskiego: *Uniwersytet realizuje swoje cele z udziałem całej wspólnoty uniwersyteckiej: uczonych, studentów i pracowników uczelni.*

## Obyczaj pierwszy – nauczyciel akademicki ocenia studenta

Autorzy podręczników akademickich zwykle wymieniają kilka etapów zarządzania. Ostatnim z nich jest kontrola, definiowana jako proces sprawdzający, czy rzeczywiste działania były zgodne z planowanymi. W przypadku procesu dydaktycznego nauczyciel akademicki kontroluje zgodność poziomu wiedzy studentów z określonymi wymaganiami. Czy studenci zawsze są poinformowani o szczegółowych zasadach tej „gry” przed jej rozpoczęciem? Czy masowe kształcenie nie spowodowało, że zbyt mało uwagi skupia się na egzaminowaniu studentów?

Na kierunkach ekonomicznych bardzo często prowadzone są egzaminy testowe, a forma ustna egzaminu należy do rzadkości. Z moich obserwacji wynika, że sytuacja, w której student nie ma kontaktu z osobą prowadzącą zajęcia nie jest zjawiskiem odosobnionym. Udział w wykładach nie jest bowiem obowiązkowy, egzamin przy odrobinie szczęścia można zdać, korzystając z notatek kolegów lub z podręczników, a w końcu starosta grupy zbierze wpisy w indeksach. Taki jest często bieg wydarzeń.

To bardzo smutna obserwacja – przecież tylko w trakcie egzaminu ustnego, w bezpośredniej rozmowie ze studentem można prześledzić tok jego rozumowania, logikę wywodu, prawidłowość kojarzenia różnych faktów i w rezultacie ocenić go w miarę obiektywnie. Test stanowi namiastkę egzaminu w formie wygodnej dla prowadzącego zajęcia, gdyż umożliwia szybką poprawę prac (przysłowiowe „przyłożenie” szablonu). Pytania otwarte są stosowane znacznie rzadziej, ponieważ poprawa takiej pracy jest o wiele bardziej pracochłonna. Test może stanowić jedynie element egzaminu, jego pierwszą część, którą powinna uzupełniać rozmowa. Nie mówiąc już o tym, że w przypadku braku egzaminu ustnego, student nie usłyszy od nauczyciela akademickiego zdania: *gratuluję zdania egzaminu* lub: *spotkamy się jeszcze raz.*

Nasuwa się pytanie: czy obecny stan rzeczy można zmienić? Uważam, że nie tylko można, lecz trzeba to uczynić. Jeżeli przejdziemy nad obecną sytuacją do porządku dziennego, egzaminowanie będzie się kojarzyło studentom wyłącznie z rozwiązywaniem testów, w których na ogół jedna odpowiedź jest prawdziwa. Taki test może być pomocny w sprawdzeniu wiedzy studentów, w żadnym jednak razie nie wykaże umiejętności rozwiązywania problemów przez egzaminowanych. Pracodawcy oczekują od absolwentów wyższych uczelni nie tylko solidnej wiedzy, ale i kreatywności, rozumianej jako umiejętność wskazywania wariantowych rozwiązań problemów.

Nauczyciele akademicy narzekają często na plagę, jaką jest „kupowanie” przez studentów prac projektowych czy nawet prac dyplomowych. Ale czyż zadaniem nauczyciela nie jest takie prowadzenie zajęć i seminariów dyplomowych, które ukróciłyby ten proceder? Czy nie zdarza się, że my, nauczyciele akademicy, temu sprzyjamy, ograniczając liczbę kontaktów ze studentami do minimum? Tłumacząc to brakiem czasu...

Ośmielę się postawić tezę, że proporcje czasowe pomiędzy zajęciami dydaktycznymi a egzaminami są zachwiane na korzyść zajęć. Przekazać jak najwięcej treści w trakcie zajęć i ocenić wiedzę studentów w jak najkrótszym czasie – to obowiązujący standard.

## Obyczaj drugi – student ściąga

W trakcie studiów najtrudniejsze dla mnie były egzaminy, podczas których można było korzystać z dowolnej liczby pomocy dydaktycznych, a przynajmniej prowadzący egzamin przyzwalał na posiadanie jednej kartki z dowolnymi informacjami, które zdaniem studentów mogły zapewnić pomyślny wynik egzaminu. Przygotowanie takiego egzaminu, a także przygotowanie się do jego zdawania wymaga z pewnością znacznie większego wysiłku oraz poświęcenia dłuższego czasu, niż w przypadku egzaminów „tradycyjnych”. Pewnie dlatego tych egzaminów było i jest zdecydowanie mniej. Nietypowy sposób egzaminowania sprawiał, że korzystanie z własnych dodatkowych pomocy (zwanych przez studentów ściągami) nie miało sensu. A ściąganie od innych studentów to przecież zwykła nieuczciwość. Od czasu, kiedy studiowałem niewiele się w tym zakresie zmieniło.

Wtedy i obecnie studenci ściągali lub przynajmniej usiłowali to czynić. Jest to z pewnością zjawisko naganne, zwłaszcza że rozumowanie przeciętnego studenta jest dalekie od tego, żeby ściąganie traktować jak oszukiwanie samego siebie, a nie wyłącznie prowadzącego egzamin.

Ciekawe są wyniki ankiety przeprowadzonej na stronie domowej Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Na pytanie: *co sądzisz o ściąganiu w trakcie zaliczeń i egzaminów* odpowiedziało 1138 osób. Stwierdzały one, że ściąganie jest:

|   |              |
|---|--------------|
| – normalnym, popieranym przeze mnie sposobem zaliczania;  | 22,76% (259) |
| – sposobem zaliczania wykorzystywanym przeze mnie sporadycznie, w przypadku tylko niektórych przedmiotów;   | 49,38% (562) |
| – problemem, który mnie nie dotyczy – nie muszę korzystać z tej formy zaliczania, inni korzystają z tego sposobu, bo nie są w stanie się nauczyć; | 7,47% (85)   |
| – niedopuszczalnym sposobem zaliczania – w efekcie cwaniacy i niedouczeni mają niesprawiedliwie lepsze oceny;                                     | 20,39% (232) |

Niektóre komentarze były interesujące:

### Komentarz 1

*Sam czasem ściągam, jednak uważam, że powinno to być uniemożliwiane. To jest zwykle oszustwo. Dlaczego student, który dwa tygodnie uczył się do egzaminu, zarywając noce, ma mieć gorszą ocenę od tego, który godzinę przed egzaminem wydrukował ściągę?*

### Komentarz 2

*Wydaje mi się, że studiowanie obowiązkowe nie jest ;-) Jak ktoś sobie nie radzi (nie ma zdolności, czasu, ochoty) niech sobie odpuści. Nie bardzo rozumiem np. zasadność pretensji „Czemu mi nie odpowiedziałeś, przecież siedziałem obok!” Ale dopóki prowadzący zajęcia będą w nieskończoność powtarzać „Proszę nie ściągać/nie odwracać się/nie rozmawiać”, zamiast delikwenta/delikwentkę za drugim razem wywalić, niewiele się zmieni.*

### Komentarz 3

*Myszę, że nie powinno się ściągać na kolokwium, ponieważ prędzej czy później się to wyda, a skutki mogą być oplakane dla studenta! Po drugie, co to za student, który ściąga przez całe studia?! A w przyszłości taka osoba ma uzyskać tytuł inżyniera albo magistra, to jest niedopuszczalne!*

### Komentarz 4

*Ściąganie, powiedzmy, jest moralnie naganne. Jest jednak kilka takich przedmiotów, które trzeba wykuć na blachę, ponieważ prowadzący chce na kartce zobaczyć to samo, co podyktował na wykładzie. A więc...się ściąga.*

### Komentarz 5

*Dopóki będą wymagać, abym uczył się rzeczy, nieprzydatnych w praktyce, dopóty będę ściągał, zamiast się uczyć bzdur. Jeśli natomiast coś jest naprawdę istotne w pracy inżyniera, to życie zweryfikuje, kto ściągał, a kto nie, oby tylko nie stało się tak, jak w moskiewskim aquaparku...*

Obecnie z różnych uczelni dochodzą sygnały o uciekaniu się do rozwiązań radykalnych, chociażby propozycji kierowania studenta, któremu udowodniono ściąganie do uczelnianej komisji dyscyplinarnej. Wydaje się, że to jedyna droga. Chyba że rozpowszechnią się egzaminy ustne, w trakcie których będzie można ustalić, czy poziom wiedzy studenta odpowiada temu, co wynika z egzaminu pisemnego.

## Obyczaj trzeci – student ocenia nauczyciela akademickiego

Studia to wspaniały okres w życiu młodego człowieka, pełen najrozmaitszych przeżyć – wlotów i upadków. Czas gdy młody człowiek, chcąc nie chcąc, obowiązkowo gimnastykuje umysł. Sesje egzaminacyjne to wyjątkowy okres w trakcie studiów. Poziom adrenaliny rośnie, radość przeplata się ze smutkiem, wrażeń bowiem nie brakuje. Obowiązkiem studenta jest zdobyć przynajmniej minimum wiedzy, niezbędnej do zaliczania poszczególnych przedmiotów. Gorzej jeśli wypełnienie tego obowiązku staje się również celem studenta.

Student jest klientem wyższej uczelni, pewnie specyficznym, ale zawsze klientem. Ma zatem prawo wymagać odpowiedniej jakości kształcenia (usług edukacyjnych), a także je oceniać. Czy w czasach masowości kształcenia, nie zagubiono tego elementu? Na wielu uczelniach studenci oceniają nauczycieli akademickich. Dla przykładu na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej przedmiotem oceny studentów są: obsługa w dziekanacie, możliwość kontaktu z władzami wydziału, organizacja przebiegu studiów oraz wyposażenie sal i laboratoriów. Oceniając zajęcia dydaktyczne, studenci odpowiadają m.in. na poniższe pytania:

- czy zajęcia zachęcały do własnej pracy i samodzielnego myślenia?
- czy wymagania wobec studentów zostały jasno określone i były konsekwentnie egzekwowane?
- czy istnieje możliwość kontaktu z prowadzącym w godzinach konsultacji?
- czy zajęcia były prowadzone sumiennie i rzetelnie?
- czy prowadzący był wobec studentów życzliwy i pomocny?
- jak oceniasz swoją aktywność w zajęciach?



Nie samo ocenianie jest jednak najważniejsze, lecz jego skutek. Czy w wyniku analizy tych ocen coś się zmienia? Czy kierownicy katedr, zwracając uwagę na opinie studentów o pracownikach katedry, pamiętając, że to student jest podmiotem kształcenia i jego zdanie na temat jakości kształcenia jest bardzo istotne, choć z pewnością nieprzesądające. Rzetelność ocen studenckich uwiarygodnia fakt, że korelacja pomiędzy średnią ocen wystawianych studentom przez nauczyciela akademickiego i oceną tej osoby przez studentów jest niewielka. Jeżeli oceny dwóch nauczycieli akademickich, którzy surowo oceniają studentów, różnią się o jedną ocenę w skali pięciostopniowej, z pewnością należy się nad tym zastanowić. Podobnie, jeżeli studenci negatywnie oceniają pracę dziekanatu – również należałoby tę sytuację przeanalizować.

W przypadku, gdy ocena nauczycieli przez studentów jest prowadzona wyłącznie, dlatego że takie są wymogi komisji akredytacyjnej, studenci szybko zorientują się, że władze wydziału nie wyciągają żadnych wniosków i kolejną ocenę (za rok) potraktują jak zabawę, nie zaś element systemu oceny wewnętrznej jakości kształcenia. Jak się to ma do tezy stawianej przez twórców standardów akredytacji prowadzonej przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, że na wydziale powinien funkcjonować system oceny efektywności obsługi administracyjnej, uwzględniający opinie studentów, a proces tworzenia oferty programowej powinien odbywać się według stałej procedury oraz uwzględniać informację zwrotną od studentów i pracodawców?

## Wnioski

W jednej z ankiet na wspomnianej stronie domowej Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej zapytano, jakie funkcje w życiu studenta pełnią normy obyczajowe (uprzejme, grzeczne słowa, zachowania związane z okazywaniem szacunku, nieużywanie wulgaryzmów). Spośród 1678 internautów, 72% odpowiedziało, że są one konieczne do dobrego funkcjonowania w grupie, 15% twierdziło, że mogą być, ale da się bez nich żyć, natomiast 13% uważało, że normy obyczajowe są zbędnym balastem, stratą czasu. Wynik ankiety z jednej strony zadowala, gdyż zdecydowana większość osób dostrzega konieczność przestrzegania wspomnianych norm, z drugiej zaś ponad 25% respondentów bagatelizuje je lub wręcz uważa za zbędne.

W wyższej uczelni rzadko ostatnio wspomina się o roli wychowawczej szkoły. Może warto byłoby się zastanowić na tym, czy „młodzi-dorośli” studenci nie powinni zauważać, że nauczyciele akademicy zwracają uwagę również na ich zachowania i nie przechodzą obojętnie nad tymi zachowaniami, które trudno byłoby uznać za zgodne z normami obyczajowymi obowiązującymi w wyższej uczelni.

Obyczajów akademickich jest wiele. Wspomniałem jedynie o kilku z nich. Organizatorzy konferencji *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim* w przesłanych materiałach wspomnieli o tym, że na wielu uczelniach wznowiły lub rozpoczęły działalność komisje etyki akademickiej. To znak, że nadszedł czas refleksji. Prestiżu uczelni nie zbudujemy na hasłach głoszących groźbę umasowienia kształcenia i komercjalizacji uczelni. Na konferencji pt. *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych* jeden z profesorów stwierdził, że obowiązkiem profesora jest nie tylko odbyć zajęcia zgodnie z ustawowym pensum, lecz po prostu być w uczelni oraz służyć asystentom, a także studentom swoją wiedzą i ogromnym doświadczeniem. Przecież zawód nauczyciela akademickiego nadal wysoko lokuje się w hierarchii zawodów cenionych przez Polaków. Nie można tego zaufania zawieść.



# Naruszanie obyczajów w kształceniu akademickim – kryteria studentów

Środowisko akademickie jest jednym z wielu środowisk zawodowych w Polsce, które w związku z transformacją funkcjonuje od kilkunastu lat w warunkach odmiennych niż w przeszłości. To banalne twierdzenie przywołuje się tylko po to, aby określić kontekst znaczenia trwających od kilku miesięcy prac nad sformułowaniem materiału zatytułowanego *Etos akademicki*. Inicjatywa całego przedsięwzięcia jest z pewnością źródłowo oparta na spontanicznie kształtowanych (i wyrażanych niejako przy okazji) krytycznych ocenach przedstawicieli tego środowiska, negatywnych opiniach różnego typu komisji i formalnych ciał sprawujących kontrolę nad funkcjonowaniem uczelni wyższych, ujawnianych w mass mediach przypadkach działań nagannych (o niemal „przestępczym” charakterze), docierających do szerszej opinii publicznej czy wreszcie jest próbą odpowiedzi na sygnały płynące ze strony studentów.

Trzeba stwierdzić, że samo środowisko jest bardzo zróżnicowane w tych ocenach. Poszczególne przykłady występujących dziś w polskich uczelniach praktyk, takich jak: wieloetatowość, liczba godzin ponadwymiarowych, zjawisko zatrudniania członków rodzin, związki z działalnością biznesową, problemy poziomu badań, wzory warsztatu badawczego, pogoń za liczbą publikacji, kryteria oryginalności danego tekstu (tj. jaki procent zawartości nowych treści wystarczy do tego, aby tekst został uznany za nowe opracowanie – np. miara 10%), zjawisko „dopisywania się” profesorów do prac młodszych kolegów, dopuszczalna liczba seminarzystów, nad którymi sprawuje się opiekę promotorską, forma prowadzenia zajęć, ogólne nastawienie wobec studentów itd. są w każdym przypadku bardzo skomplikowane, a w środowiskowych opiniach – etycznie ambiwalentne.

Jakie jest zatem znaczenie przedsięwzięcia, którego ukoronowaniem mają być rezultaty konferencji nt. *Dobrych obyczajów w kształceniu akademickim*? Przyjmując ogląd maksymalnie zobiektywizowany, można stwierdzić, że mamy do czynienia z wzorcowym przykładem (do pewnego stopnia systematycznej i uporządkowanej) refleksji humanistycznej nad pewną dziedziną kultury, tj. układem przekonań regulujących sposoby postępowania przedstawicieli społeczności uczonych w ich działaniach badawczych, dydaktycznych i organizacyjno-administracyjnych oraz działaniach podejmowanych poza uczelnią. W tym rozumieniu, refleksja ta ma charakter opisowo-wartościujący – dokonuje rekonstrukcji i pewnej systematyzacji występujących zachowań a następnie poddaje je ocenie, wyodrębniając w ten sposób zachowania pożądane i naganne. Kwestią niezwykle ważną jest oczywiście postać kryteriów podziału na sfery działań akceptowanych i odrzucanych. O stopniu trudności sprecyzowania tych kryteriów oraz ustalenia stanowiącej ich aksjologiczne tło listy wartości akademickich mieli okazję przekonać się w ostatnich miesiącach uczest-

nicy rzeczowych dyskusji w ramach seminarium na temat *Dobrych obyczajów w nauczaniu* organizowanych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie.

Zastanawiając się nad stopniem prawomocności wchodzącego tu w grę opisu zachowań nauczycieli akademickich, stwierdzić należy, że z punktu widzenia tradycyjnych kryteriów naukowości badań empirycznych nie może on mieć charakteru wyczerpującej bądź systematycznej rekonstrukcji. Przede wszystkim dlatego, że jakkolwiek odwołuje się do zróżnicowanych środowiskowo, dziedzinowo i generacyjnie doświadczeń, to jednak są to doświadczenia nabywane jednostkowo i w trybie spontanicznym. Wprawdzie czynione były odwołania do różnego typu badań empirycznych (ankietowych) prowadzonych głównie w grupie studentów, ale również i tego typu przedsięwzięcia poznawcze mają (jak wiadomo) określone granice prawomocności uzyskanych na ich podstawie uogólnień i towarzyszącą tym uogólnieniom ograniczoną moc eksplanacyjną. Czy jednak powyższe zastrzeżenia deprecjonują całkowicie wartość uzyskiwanych w ten właśnie sposób – jak miało to miejsce w trakcie seminarium – rezultatów? Moim zdaniem nie, zwłaszcza jeśli odwołać się do tzw. perspektywy kulturowej. Jedno z jej założeń głosi, że uczestniczące w danej społeczności jednostki, zwłaszcza te skłonne podejmować próbę autorefleksji nad sposobami *istnienia siebie i innych w świecie*, dokonują czegoś w rodzaju odtworzenia funkcjonujących w tej społeczności norm i reguł – zarówno tych pożądaných, jak i odrzucanych. Można chyba (bez posądzenia o przesadne wyobrażenie o własnej wartości) przyjąć, że to właśnie przedstawiciele środowiska akademickiego, niejako „zawodowo” są dość dobrze przygotowani, a przy tym osobiście zainteresowani dokonywaniem tego typu aktów sprzyjających pogłębianiu jednostkowej samowiedzy. Inaczej zresztą nie mogliby efektywnie i przy zachowaniu własnej autonomii (intelektualnej, etycznej czy politycznej) funkcjonować w uczelnianej społeczności. Przyjmując tego typu założenia, można zatem uznać odnośne poglądy za reprezentatywne – w tym sensie – dla szeroko pojmowanej kultury akademickiej. Natomiast wyniki wspomnianych badań ankietowych warto byłoby uznać za empiryczną ilustrację obecności w tej wspólnocie pewnych przekonań co najmniej na poziomie deklaracji i postulatów. Przecież już sam dobór i sposób formułowania pytań świadczy o postaci niepokojów i pragnień towarzyszących działaniom uczestniczących w danej kulturze jednostek.

Kolejna korzyść poznawcza wiąże się ze wspomnianym już zagadnieniem samowiedzy członków wspólnoty akademickiej. Jeśli określony układ przekonań ma wyjść poza poziom indywidualnego „wyposażenia” jednostki i stać się w ten sposób zasobem wiedzy podzielanej wspólnotowo, musi ulec stosownej artykulacji, czyli wyrażeniu i nazwaniu przy pomocy odpowiednich pojęć. Problemem odrębnym jest oczywiście określenie warunków sprzyjających transmisji takich, często milcząco zakładanych, przekonań. Znaczący przedmiot mówią w tym przypadku o poziomie intelektualnej dojrzałości oraz odpowiednim stopniu zintegrowania środowiska, co wiąże się ze zjawiskiem wspólnego respektowania pewnych wartości i norm. Jak jednak wiadomo, spotykamy się dziś z argumentem, że społeczność akademicka podlega procesom swoistej dezintegracji bądź „fragmentyzacji” na poziomie wartości. Myślę jednak, że zarówno wielowiekowa i ponadlokalna tradycja tego środowiska, jak i znaczenie pełnionej przez naukę funkcji społecznej stanowią dostatecznie ważne kulturowo okoliczności zdolne osłabić wpływy i rozprzestrzenianie się negatywnych konsekwencji komercjalizacji badań i działalności dydaktycznej.

Nawiązując do poczynionych wyżej uwag, związanych ze znaczeniem zjawiska rejestrowania, a następnie odpowiedniego nazywania, „tego co ważne” dla prawidłowego funkcjonowania całej wspólnoty akademickiej, odwołam się do przykładów działań, ocenianych negatywnie przez samych studentów.

1. Wykorzystywanym źródłem są wyniki badania ankietowego, w którym wzięli udział studenci II i IV roku wszystkich wydziałów Akademii Ekonomicznej w Poznaniu<sup>1</sup>. Przeprowadzono je przy użyciu internetowego kwestionariusza w grudniu 2002 roku, a dotyczyło ono oceny wykładów, ćwiczeń i lektoratów prowadzonych na I i III roku studiów. Badanie zostało opracowane i zorganizowane przez Senacką Komisję ds. Dydaktyki przy współpracy z członkami Parlamentu Studenckiego. Oto wybrane przykłady ocen:

Na pytanie dotyczące zachowania wykładowcy w stosunku do studentów, spośród 2993 odpowiedzi 11% wskazało na *czasami niezbyt kulturalnie*, a 8% – na zachowanie, budzące *istotne zastrzeżenia*.

Na pytanie o to, czy wyniki egzaminu były sprawiedliwe, wśród 2 815 odpowiedzi, 8% wskazało na *zaniżane bądź zawyżane*, a 13% na *przypadkowe*.

Spółród 1997 odpowiedzi uzyskanych na pytanie dotyczące zachowania osoby prowadzącej ćwiczenia w stosunku do studentów I roku 6% wskazało na *czasami niezbyt kulturalnie*, a według 4% *zachowanie budziło istotne zastrzeżenia*. Na to samo pytanie skierowane do studentów III roku uzyskano 512 odpowiedzi, z których 6% wskazywało na *czasami niezbyt kulturalnie*, a 10% – na zachowanie budzące *istotne zastrzeżenia*.

Pytanie dotyczące podstawy uzyskania zaliczenia z ćwiczeń wśród studentów I roku uzyskało 5% wskazań na *znajomość pytań z lat poprzednich*, a 1% na *dużą dozę przypadku i możliwości ściągania*. Na to samo pytanie skierowane do studentów III roku uzyskano 2% odpowiedzi *głównie ze znajomości pytań z lat poprzednich*, a 13% – *z dużej doży przypadku i możliwości ściągania*.

Warto podkreślić, że w ramach uwag dodatkowych, studenci formułowali opinie:

- dotyczące zajęć (w tym 115 pozytywnych i 155 negatywnych);
- dotyczące zachowania, charakteru i umiejętności wykładowcy (w tym 110 pozytywnych i 88 negatywnych).

Nie chcąc powtarzać wniosków Autorek cytowanego opracowania, pragnę podkreślić, że niezależnie od mogących się pojawić zastrzeżeń natury metodologicznej bądź merytorycznej wobec tego typu badań, stanowią one cenne źródło wiedzy na temat – zdaniem studentów – ważnych dla etosu akademickiego wartości.

2. Przykłady negatywnych zachowań nauczycieli podawane przez studentów podczas wykładu *Poprawne obyczaje zawodowe* bądź przy okazji innych kontaktów nie wymagają komentarza:

- brak przygotowania, niekompetencja;
- odczytywanie wykładu z podręcznika;
- wykład nie na temat (uwagi dotyczące „spraw ogólnych”);
- magister często zastępujący profesora na wykładzie;
- wykład polegający na odczytywaniu tekstu z folii bądź prezentacji Power Point;
- okazywanie wyższości intelektualnej;
- brak życzliwości;
- niewyłączony telefon komórkowy w trakcie wykładu, wysyłanie SMS-ów podczas prezentacji studentów;
- absencja na dyżurach.

<sup>1</sup> M. Doman, A. Gaweł: *Wyniki badania opinii studentów na temat jakości wykładów i ćwiczeń prowadzonych w Akademii Ekonomicznej*, w: *Wybrane problemy dydaktyki w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu*, Materiały z uczelnianej Konferencji Dydaktycznej, która odbyła się dnia 5 maja 2003 roku z inicjatywy Prorektora ds. Dydaktyki dr hab. Marii Małeckiej, prof. nadzw. AE i Senackiej Komisji ds. Dydaktyki kierowanej przez prof. dr hab. Bognę Pilarczyk, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań lipiec 2003, s. 21–44.

# Uczelnia jako instytucja i jej wpływ na kreowanie wzorców dobrych obyczajów w kształceniu

## Uwagi wstępne

Przedmiotem tych krótkich rozważań będzie analiza uczelni wyższej jako instytucji. W sposób szczególny będziemy chcieli przyrzeć się jednemu z podstawowych celów uczelni – kształceniu.

Zadaniem tego referatu będzie zidentyfikowanie stanu czynników istotnych dla utrzymania wysokiego poziomu kształcenia. Dokładniej przeanalizujemy dwa obszary, mające, w naszym przekonaniu, zasadniczy wpływ na realizację tej podstawowej funkcji uczelni. Pierwszy to system oceniania studentów, a drugi to ewaluacja procesu kształcenia. Te dwa problemy badawcze odniesiemy do kilkunastu uczelni wyższych, prowadzących nauczanie na kierunkach ekonomicznych. Analiza tych przypadków pozwoli, jak się wydaje, sformułować interesujące wnioski co do roli uczelni w kreowaniu wzorców dotyczących kształcenia.

## Uczelnia jako instytucja

Analiza postawionego wyżej problemu zostanie przeprowadzona z perspektywy nauki organizacji i zarządzania. Nie podejmując tu dyskusji na temat istoty instytucji, przyjmiemy za J. Zieleniewskim, że instytucja to organizacja, w skład której wchodzi ludzie i rzeczy potrzebne im do działania<sup>1</sup>. Instytucja, jako szczególny rodzaj organizacji, jest zorientowanym na spełnienie określonych celów realnym przedmiotem, stanowiącym uporządkowany zbiór elementów pomiędzy którymi zachodzą więzi współdziałania<sup>2</sup>. Pojęcie to może być zatem odnoszone do celowo zorientowanych, realnych przedmiotów, złożonych z aktywnych elementów zdolnych do wchodzenia w rzeczywiste interakcje, pomiędzy którymi zachodzą więzi współdziałania. Występowanie tych więzi rodzi efekt synergiczny.

Status uczelni wyższej określa *Ustawa o Szkolnictwie Wyższym*<sup>3</sup>. W artykule 3 rozdziału I *Ustawa* wymienia się podstawowe zadania uczelni. W zbiorze tych zadań, dwa dotyczą kształcenia. Uczelnia ma bowiem obowiązek:

<sup>1</sup> J. Zieleniewski: *Podstawowe pojęcia teorii systemów, organizacji, sterowania i zarządzania (próba systematyzacji pojęć i założeń)*, w: *Współczesne problemy zarządzania*, PWN, Warszawa 1974, s. 355–356.

<sup>2</sup> Por. L. Krzyżanowski: *Podstawy nauki zarządzania*, PWN, Warszawa 1985, s. 156.

<sup>3</sup> Dziennik Ustaw Nr 65 z 1990 roku, poz. 635.

- kształcenia studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów,
- kształcenia w celu uzupełnienia wiedzy ogólnej i specjalistycznej osób, które posiadają tytuły zawodowe i wykonują zawody praktyczne<sup>4</sup>.

W dalszej części Ustawy formułowane są zadania uzupełniające. Jedno z nich zaleca podejmowanie starań, aby w środowisku akademickim panował kult prawdy i sumiennej pracy oraz atmosfera wzajemnej życzliwości<sup>5</sup>. Zadanie to wyznacza swego rodzaju etyczny wymiar realizacji wszystkich podstawowych zadań szkoły i powinno stać się istotną dyrektywą determinującą funkcjonowanie szkół wyższych.

Analiza tych formalnych podstaw działania szkoły wyższej i odniesienie ich do zasygnalizowanych wcześniej cech instytucji upoważniają do przyjęcia tezy, że uzasadnione jest takie ujęcie uczelni. Posiada ona bowiem wszystkie wymienione wyżej elementy. Jest całością zbudowaną w sposób celowy. Składa się z ludzi, pełniących określone role organizacyjne, oraz całej infrastruktury koniecznej do realizacji postawionych przed nią celów. Osiąga, poprzez wiązanie w zorganizowaną całość wszystkich składników (i tych ludzkich, i tych rzeczowych) założone cele. Pozostaje w nieustannym procesie interakcji z otoczeniem w którym funkcjonuje.

Podstawowym jednak problemem dotyczącym każdej instytucji, w tym także uczelni, jest stopień realizacji owych zadań. Będzie on determinowany całym szeregiem czynników - zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Mając na uwadze cel tego referatu, w sposób szczególny przyjrzymy się czynnikom decydującym o jakości kształcenia.

## Czynniki zapewniające jakość kształcenia

Na jakość kształcenia wpływa wiele czynników. Do najistotniejszych, naszym zdaniem, zaliczyć można system oceniania studentów oraz ewaluację procesu kształcenia.

System oceniania studentów można opisać, wskazując szeroki zbiór cech, niektóre z nich mają charakter oceniający i stają się kryteriami oceny. Nie podejmując próby dokonania ich analizy przyjmujemy, że przedmiotem badania w tym systemie powinny być takie kryteria jak:

- jawność i przejrzystość,
- obiektywność i rygorystyczność,
- okresowe uaktualnianie ocen.

Ewaluacja procesu kształcenia może być scharakteryzowana zdecydowanie szerszym zestawem kryteriów oceny. Z reguły wszystkie z nich dają się sprowadzić do trzech następujących grup.

Pierwsza koncentruje się na procedurach i narzędziach oceny, które tworzyć mogą spójny system, obejmujący powiązane ze sobą i wzajemnie się uzupełniające instrumenty. Najczęściej badania takie realizowane są przez wyspecjalizowane agendy uczelni.

Grupa druga sprowadza się do analizy satysfakcji absolwentów kierunku studiów oraz ich pracodawców. Niejednokrotnie realizowana jest przy wykorzystaniu specjalistycznych procedur badawczych spełnianych przez utworzone do tego celu jednostki organizacyjne szkoły.

Trzecia grupa obejmuje działania prowadzone przez uczelnię, polegające na wykorzystaniu wyników ewaluacji w procesie zarządzania. Zmierzają do uzyskania odpowiedzi na pytanie: przy

<sup>4</sup> Tamże, art. 3 pkt. 2.

<sup>5</sup> Tamże, art. 3 pkt. 3.2.

podjęmowaniu jakiego rodzaju decyzji dotyczących zarządzania uczelniami wykorzystywane są wyniki ewaluacji procesu kształcenia?

## Analiza jakości kształcenia w wybranych uczelniach

Przedmiotem badania są uczelnie wyższe kształcące na kierunkach ekonomicznych. Analizie poddano dwadzieścia szkół publicznych i niepublicznych. Bliższa charakterystyka badanych przedstawia się następująco:

- forma własności: 8 szkół publicznych  
12 szkół niepublicznych,
- typ szkoły: techniczne: 3 politechniki,  
ekonomiczne: 16 szkół prowadzących kierunki ekonomiczne,  
uniwersytety 1 wydział uniwersytetu.

Badanie, prowadzone na podstawie analizy dokumentacji sporządzanej przez szkoły, rozmów z pracownikami i studentami oraz w oparciu o własne obserwacje, pozwoliło na scharakteryzowanie stanu dwóch interesujących nas obszarów badawczych.

Systemu oceniania studentów, jako istotnego elementu oceny kształcenia, nie można uznać za normę wpływającą na jakość kształcenia w polskich szkołach wyższych. Wydawać by się mogło, że przestrzeganie podstawowych zasad oceny studentów, takich jak jawność, przejrzystość, obiektywność i rygorystyczność jest tak ściśle związane z prowadzeniem procesów dydaktycznych, że dotyczy wszystkich uczelni. Taki wniosek nie jest jednak prawdziwy. Odnotowuje się bowiem, wcale nie incydentalne przypadki, w których szkoły wyższe traktują oceny studentów tylko w kategoriach formalnych. Odwołują się przy tym do regulaminu studiów, który określa jedynie ogólne zasady oceniania (wskazuje skalę ocen i ogólne wytyczne dotyczące ich przeprowadzenia w czasie). Rzadko zdarza się, że wymagania związane z zaliczeniem przedmiotu są przedstawiane przez prowadzących zajęcia, zamieszczane na tablicach informacyjnych poszczególnych katedr lub załączników czy opisane w sylabusach, które znajdują się do wglądu w czytelni, ewentualnie są dostępne drogą elektroniczną. Sporadycznie odnotowywane są przypadki, w których komisja dydaktyczna, rada programowa czy inna jednostka organizacyjna szkoły analizuje sesję egzaminacyjną, a pozyskane w ten sposób informacje są następnie podstawą ocen, dokonywanych przez radę wydziału czy senat. Problemem nierozwiązanym przez większość szkół jest kwestia okresowej rewizji systemu oceniania studentów i dostosowywania go do uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych. Podejmowane przez większość uczelni działania, zmierzające do skutecznego funkcjonowania systemu oceniania studentów, mają charakter przypadkowy, incydentalny i nie wskazują, że są skutkiem planowej działalności.

Wszystko to pozwala na przyjęcie stwierdzenia, że stosowane w szkołach wyższych sposoby oceniania studentów nie tworzą systemu. Nie są więc spójnym zbiorem zasad, narzędzi, procedur i rozwiązań organizacyjnych, które zmierzałyby do sprawnej oceny studenta, a przez to przyczyniałyby się do wypełniania zadań szkoły wyższej.

Praktyka oceniania studentów w uczelniach zna również przypadki patologiczne, polegające na nierespektowaniu prawa studenta do wglądu do swojej pracy, stosowaniu niejednoznacznych kryteriów oceny, łamaniu zasady obiektywności czy niekiedy rezygnowaniu z merytorycznej oceny jako sposobu utrudniającego życie nauczyciela akademickiego. Większość z tych odstępstw od

przyjętych kryteriów, składających się na system oceniania studentów, dotyczy szkół niepublicznych. One to, patrząc na proces kształcenia głównie jak na działalność gospodarczą, nie chcą pozbywać się studentów. Są oni dla szkoły źródłem pozyskiwania środków finansowych. Trzeba jednak zauważyć, że pewne symptomy podobnych zjawisk można zaobserwować także w szkołach publicznych, gdzie pogoń za dodatkowymi środkami finansowymi przekłada się również na system oceniania studentów.

Wskazane wyżej nieprawidłowości pokazują, jak istotnym i wymagającym podjęcia natychmiastowych przedsięwzięć, jest problem oceniania studentów. Konieczność dokonania zmian wynika bowiem nie tylko z mankamentów stosowanego obecnie systemu, ale także z ujawnianych coraz częściej przypadków łamania podstawowych zasad wyznaczających jego istotę.

Analizę ewaluacji procesu kształcenia sprowadzimy tu, podobnie jak to uczyniliśmy wcześniej, do trzech elementów.

Pierwszym są procedury i narzędzia monitorowania jakości nauczania. Ten aspekt oceny, biorąc pod uwagę szkoły wyższe, wygląda relatywnie najlepiej. Uczelnie przyjęły i zaczęły stosować te instrumenty monitorowania jakości już w samych początkach rozwoju rynku edukacyjnego, a więc na początku lat dziewięćdziesiątych. Funkcjonują bowiem szkoły, które narzędzia oceny jakości stosują już od kilkunastu lat. Trzeba również odnotować i to, że dorobek niektórych w obszarze zapewnienia jakości kształcenia jest interesujący i godny uwagi. Szereg z nich opracowało i wdrożyło własne, oryginalne, autorskie rozwiązania. Modele takie opisane w wymiarze rzeczowym (określone są jednostki organizacyjne biorące udział w monitoringu i ich zadania), czynnościowym (sprecyzowana jest procedura oceny jakości kształcenia) oraz instrumentalnym (wskazuje się narzędzia oceny) tworzą bardzo dobrą podstawę poprawy jakości nauczania. Inne uczelnie, stosując szeroki zestaw instrumentów monitorowania jakości kształcenia, wykorzystują je do zebrania istotnych informacji, które stają się przyczynkiem do dyskusji nad sprawnością nauczania. Dyskusja taka prowadzona jest zarówno wśród pracowników nauki (rady wydziału, komisje, grupy pracownicze), studentów, jak i całej społeczności akademickiej (specjalnie organizowane konferencje naukowe).

Drugi element oceny to do analiza satysfakcji absolwentów kierunku studiów oraz ich pracodawców. Ten element oceny ma opisać rezultaty procesu kształcenia. Jednak jego analiza nie daje powodów do zadowolenia. Większość szkół wyższych nie realizuje tego typu przedsięwzięć. Te, które deklarują wykonywanie takich badań, mogą wskazać jedynie cząstkowe ich rezultaty lub prezentują mniej lub bardziej ogólnie zarysowany ich plan. Niektóre szkoły ujawniają problemy natury merytoryczno-metodologicznej, które ich zdaniem uniemożliwiają uzyskanie wiarygodnych informacji. Są i takie, które nie prowadzą badań ze względu na brak środków finansowych. Te i zapewne inne przyczyny sprawiają, że badanie satysfakcji absolwentów kierunku studiów oraz zatrudniających ich pracodawców stanowi słabą stronę praktycznie wszystkich szkół wyższych.

Trzeci aspekt ewaluacji procesu kształcenia to przedsięwzięcia polegające na wykorzystaniu wyników ewaluacji w procesie zarządzania szkołą wyższą. Analiza badanej zbiorowości uczelni wskazuje, że w tym zakresie nie znajduje się praktycznie przypadków wykorzystywania wyników oceny procesu kształcenia do podejmowania decyzji, dotyczących realizacji zadań w obszarze nauki, badań, publikacji czy rozwoju organizacyjnego szkoły. Incydentalne przypadki dotyczą kreowania polityki kadrowej i to zwłaszcza w zbiorowości szkół niepublicznych, ale i one wobec bardzo ograniczonej „podaży” kadry nauczającej nie są powszechnie stosowanym instrumentem jej doboru.



## Próba oceny systemu jakości kształcenia i wskazanie kierunków zmian

Analiza dwóch obszarów czynników kształtujących jakość kształcenia, wcale nie reprezentatywna, ale pokazująca typowe, jak się wydaje, zjawiska identyfikowane w szkołach wyższych, pozwala na sformułowanie szeregu wniosków. Wszystkie one składają się na niezbyt optymistyczny obraz uczelni. Może to być tym bardziej zaskakujące, że wskazane wyżej niesprawności dotyczą podstawowej funkcji uczelni. Kształcenie i jego jakość to podstawowe wyznaczniki tożsamości uczelni i podstawa tworzenia jej wizerunku. Jego kreowanie, spójne ze strategią rozwoju, w warunkach coraz trudniejszego rynku edukacyjnego powinno być głównym, strategicznym celem uczelni, a ściślej – stać się priorytetowym zadaniem dla jej organów kierowniczych.

Nie można, jak często się zauważa, przekonywać, że niepodejmowanie przedsięwzięć zmierzających do poprawy jakości kształcenia jest skutkiem braku środków finansowych. Ich pozyskiwanie w wyniku zwiększania naboru studentów czy przyjmowania coraz słabszych kandydatów (szczególnie na studiach zaocznych i wieczorowych, pierwszego czy drugiego stopnia), prowadzi z jednej strony do zgromadzenia dodatkowych środków, a z drugiej do obniżenia jakości nauczania. Przemilczanie, ignorowanie czy takie właśnie tłumaczenie tych zjawisk nie może być uznane za usprawiedliwienie nierealizowania działań pro jakościowych.

Istotną, jak się wydaje, przyczyną obecnego stanu jakości kształcenia, jest traktowanie działalności dydaktycznej nie jako celu, istotnego zadania wyznaczonego uczelniom w systemie edukacji narodowej, ale środka, narzędzia dla dalszego rozwoju szkół wyższych. Takie traktowanie kształcenia przysłania jego istotny atrybut, jakim jest jakość; czyni z niej bardziej narzędzie promocji (np. jesteśmy uczelnią stawiającą na jakość, promujemy jakość nauczania), a nie instrument gwarantujący odpowiedni stopień realizacji zadań szkoły wyższej.

Zarysowana wyżej sytuacja ma także inne przyczyny. Są nimi bez wątpienia niezrozumienie istoty tego zjawiska, brak determinacji w kreowaniu jakości, niekiedy także i dobrej woli, a nawet brak kompetencji wśród decydentów uczelni. Ignorowanie wzorców sumiennej, rzetelnej pracy, brak atmosfery wzajemnej życzliwości w całym środowisku akademickim (również w realizacji procesu nauczania) skutkuje takim, jak to opisano wyżej, stanem. Uczelnia jako instytucja nie wypełnia swoich podstawowych obowiązków, nie formułuje polityki jako konkretyzacji strategii, która tworzyłaby wzorce dobrych obyczajów w kształceniu.

Ogólnie zasygnalizowany wyżej stan czynników wyznaczających aktualny wymiar jakości kształcenia w uczelniach daje podstawę do zarysowania zasadniczych kierunków zmian. Wskazane niżej propozycje nie pretendują do miana ostatecznego, zamkniętego i spójnego zbioru. Są skutkiem pewnego spojrzenia na badane zjawisko, wyrażają również szczególne взгляды badawcze.

Na wstępie należy zaznaczyć, że ważnym czynnikiem, mogącym zmienić aktualny stan analizowanego tu zagadnienia, może być dostosowanie sektora szkół wyższych do norm i zasad obowiązujących w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. To ogromne wyzwanie może stać się nie tylko sposobem przejścia sprawdzonych w warunkach rynkowych rozwiązań, ale również szansą na pozyskanie dodatkowych środków dla doskonalenia istniejącego w polskich uczelniach systemu jakości kształcenia. Środki te mogą być wykorzystane np. w celu opracowania koncepcji i przeprowadzenia badania satysfakcji absolwentów kierunku oraz ich pracodawców, przygotowania i wydania publikacji poświęconych zagadnieniom podnoszenia jakości nauczania czy zorganizowania konferencji naukowych prezentujących wyniki badań i upowszechniających dobre rozwiązania.

Ważnym czynnikiem poprawy jakości nauczania może być jeszcze sprawniejsze funkcjonowanie komisji akredytacyjnych – zarówno państwowej, jak i odpowiadających poszczególnym dziedzinom wiedzy. Ich działalność, a zwłaszcza podejmowane w wyniku postępowania akredytacyjnego decyzje, powinny być jeszcze ściślej skorelowane np. z wielkością środków finansowych przyznawanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu na funkcjonowanie szkół wyższych lub zmierzać do wykreowania powszechnie akceptowanego wzorca dobrej jakości np. nagrody jakości kształcenia szkół wyższych.

Innym kierunkiem działań powinno być eksponowanie, promowanie i upowszechnianie dobrych przykładów, sprawdzonych i funkcjonujących rozwiązań, modeli jakości kształcenia, godnych naśladowania wzorców postępowania, racjonalnych procedur czy rozwiązań technicznych. Sposobem realizacji tego zamierzenia może być np. zorganizowanie banku czy bazy danych, w której gromadzono by takie projekty.

Nie bez znaczenia jest tu także samoorganizowanie się społeczności akademickiej wokół problemów jakości kształcenia. Rynek oraz student (jako klient szkoły wyższej) muszą zmienić mentalność pracowników uczelni. Zmiana ta powinna stać się ważnym zadaniem władz uczelni. Powinna również być wspierana odpowiedzialną postawą wszystkich pracowników, co skutkować może większą identyfikacją z uczelnią.

Wszystkie te, ale również i inne, propozycje, mające na celu poprawę jakości kształcenia, powinny obejmować szerokie spektrum spraw – zarówno tych, które dotyczą wnętrza uczelni jako instytucji, jak i jej bliższego i dalszego otoczenie. Powinny prowadzić do przewartościowania postaw całej społeczności akademickiej, zmiany wewnętrznej i zewnętrznej polityki władz szkoły, pełniejszego eksponowania jakości nauczania w normach prawnych regulujących funkcjonowanie tego podmiotu czy stworzenia szczególnej presji na ten aspekt kształcenia wśród innych interesariuszy uczelni.

# Własny przykład najlepszą metodą

## Kogo kształcimy?

Jeśli przyjmiemy, że celem wyższych uczelni jest przygotowanie studentów do funkcjonowania w społeczeństwie, a przede wszystkim na rynku pracy (mam świadomość, że nie wszyscy zgadzają się z tak skonstruowanym celem, według niektórych edukacja uniwersytecka wciąż ma służyć wyłącznie samorozwojowi, jak w czasach kształcenia panienek z dobrych domów, mających zostać w przyszłości jedynie ozdobą męża – jedynego żywiciela rodziny), to należy zadać sobie pytanie, czy osoby układające program studiów oraz program własnego kursu znają wymagania współczesnego rynku pracy.

Analiza przeprowadzona w Biurze Karier i Promocji Wydziału Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego pokazała, że 92% prasowych ogłoszeń skierowanych do absolwentów tego wydziału zawiera nie tylko wymagania merytoryczne: wykształcenie magisterskie chemiczne, znajomość specyficznych technik laboratoryjnych oraz ponadprzedmiotowe, takie jak: znajomość języków obcych i obsługi komputera, ale także konieczność posiadania co najmniej jednej z tzw. umiejętności miękkich: komunikacji słownej i pisemnej, pracy w grupie, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji<sup>1</sup>. Gdzie i kiedy młodzi ludzie mają zdobyć te umiejętności? Jaki procent wykładowców zdaje sobie sprawę, że wymagania współczesnego rynku pracy nakładają na kadrę dydaktyczną wyższych uczelni obowiązek kształcenia nie tylko umiejętności merytorycznych, ale i wyżej wymienionych *transferable/soft skills*. Czy kształcimy takie umiejętności na swoich zajęciach? Czy wiemy jak to zrobić?

## Dobre i złe obyczaje w kształceniu akademickim

W latach 2002/2003 i 2003/2004 przeprowadziłam badania opinii studentów studiów dziennych magisterskich i doktoranckich pięciu kierunków przyrodniczych z trzech wyższych uczelni Małopolski oraz dla porównania jednego kierunku humanistycznego i jednego ekonomicznego. Zastosowałam techniki: kwestionariuszy pisemnych – badania ankietowe, wywiadów oraz meta-

<sup>1</sup> I. Maciejowska, M. Frankowicz, G. Stochel: *Development of Transferable Skills in the Framework of Chemical Education*, Proceedings ICASE World Conference, Penang 2003, s. 332–337.

planu. Interesowało mnie głównie: Jak studenci postrzegają swoich wykładowców? Jakie stosują kryteria?

Należy zauważyć, że odpowiedzi były bardzo zróżnicowane – w zależności od reprezentowanego kierunku i uczelni. Dla kierunków przyrodniczych charakterystyczny jest fakt, że studenci oceniają swoich wykładowców głównie przez pryzmat ich osiągnięć naukowych, nie zaś statusu materialnego lub pozycji w świecie biznesu (własna firma, stanowiska doradcy, jak to ma miejsce w przypadku kierunków ekonomicznych) czy funkcji społecznych (bardziej typowe w przypadku kierunków humanistycznych). Krytyczne opinie studentów dotyczyły zarówno organizacji studiów i ich programu, jak i samych wykładowców.

Nie zamierzam pisać o tym, co raczej nie ma miejsca na wydziałach ścisłych i przyrodniczych (chemia, fizyka itp.), nie dlatego, że są takie idealne, ale w związku ze sposobem ich organizacji i specyfiką przedmiotu, czyli o:

- trudnościach z dostaniem się studentów na wykład czy egzamin z powodu nadmiaru chętnych;
- „oblewaniu” na egzaminie połowy roku, celem pozyskania studentów zaocznych;
- łapówkach, „korepetycjach” wewnątrz wydziału;
- plagiatach prac magisterskich i doktorskich (nikt nie napisze pracy zdalnie, przez Internet, bez laboratorium lub badań w terenie);
- pracy asystentów w więcej niż dwóch instytucjach.

Mimo to nadal istnieje wiele, sygnalizowanych przez studentów wszystkich etapów edukacji uniwersyteckiej (od studiów licencjackich po doktorskie) problemów, które podzieliłam na:

- **problemy merytoryczne** – dotyczące bezpośrednio treści poszczególnych kursów;
- **problemy metodyczne** – związane ze sposobem prowadzenia zajęć (ale tylko w części, która zależy od asystenta czy wykładowcy);
- **problemy organizacyjne** – związane z nie tylko z organizacją samych zajęć, ale i całego toku kształcenia na poziomie wydziału lub katedry;
- **problemy etyczne** – dotyczące postaw kadry akademickiej, jej stosunku do studentów itd.

## Problemy merytoryczne

Zarzutem numer jeden jest przede wszystkim **nieaktualność wprowadzanych treści** (wykładowcy uczą tego, czego sami byli uczeni). Ponadto studenci zwracali uwagę na:

- nieprzydatność przekazywanych treści w życiu pozauczelnianym, zwłaszcza niedostosowanie tematyki kursów do wymagań rynku pracy;
- przeteoretyzowanie, brak informacji o praktycznym zastosowaniu danej dziedziny wiedzy;
- niewystarczającą liczbę odniesień do innych przedmiotów (brak interdyscyplinarności) – *każdy uczy wąskiej dziedziny, w której sam się specjalizuje*;
- przeładowanie programu encyklopedycznymi szczegółami;
- przecenianie możliwości percepcyjnych studentów. Niektóre wykłady specjalizacyjne (zwłaszcza zaproszonych gości) bywają zbyt wyrafinowane, studenci nie mają podstaw (zdobytych w toku dotychczasowej nauki), by je zrozumieć.

## Problemy metodyczne

Tych uwag było najwięcej. Zwłaszcza studenci, którzy zdobyli uprawnienia do nauczania w szkole i mają już praktykę pedagogiczną u dobrych nauczycieli, ze zgrozą opisywali sposób prowadzenia zajęć uniwersyteckich, a w szczególności zauważali, że:

- niektórzy wykładowcy stosują podręczniki i skrypty nawet z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, o nieaktualnym słownictwie, dawno zaniechanych teoriach, trudno dostępne (nakład się wyczerpał – przez co zmuszani są do kradzieży, jaką jest kopiowanie książek);
- brak jest aktualnych skryptów, nowoczesne podręczniki są albo wyłącznie w języku angielskim (dostępny jeden egzemplarz u wykładowcy) albo bardzo drogie;
- wiele przedmiotów uczonych jest „historycznie”, czyli według kolejnych etapów rozwoju pojęć, a nie przekrojowo, jak być może należałoby to robić;
- nauczyciele akademicy stosują przestarzałe metody nauczania tj. preferują metody podające, co jest zrozumiałe na wykładach (choć i te mogą być problemowe lub konwersatoryjne), ale niewskazane na seminariach, które jednak składają się zwykle z 2–3 krótszych wykładów przygotowanych przez studentów; konwersatoria są nimi tylko z nazwy – w rzeczywistości *jeden student pod tablicą rozwiązuje problem, reszta się nudzi*;
- brak jest kształcenia umiejętności wymaganych przez pracodawcę: rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, posługiwania się informacją, komunikatywności. Zamiast rozwiązywania problemów, preferuje się postępowanie zgodnie z instrukcją. Nawet jeśli w sprawozdaniu laboratoryjnym student ma przedyskutować błędy, to i tak w wielu przypadkach ocena zależy nie od dyskusji, a od zgodności wyniku z oczekiwaniami asystenta. Zdaniem studentów *nikt nie zachęca do dyskusji, do wyrażania własnych poglądów*;
- asystenci są stronniczy w ocenianiu, niesprawiedliwi, stawiają nadmierne wymagania, sugerują się ocenami z poprzedniego semestru (w sposób negatywny) lub innych przedmiotów. Studenci narzekają, że ocena na egzaminie ustnym często zależy od tego, po kim się weszło lub z kim – te uwagi mogą wskazywać na problem etyczny, ale w rzeczywistości świadczą po prostu o **niskich umiejętnościach dydaktycznych** asystenta, który popełnia dobrze znane w dydaktyce błędy (np. efekt aureoli, świeżości czy kontrastu) wcale o tym nie wiedząc. Brak jest też spójnego dla wszystkich prowadzących ćwiczenia systemu i kryteriów;
- obowiązek wprowadzenia „obiektywnych” egzaminów testowych spowodował wzrost szczegółowości pytań ze szkodą dla ich głębi. Sprawdzane jest tylko zapamiętanie informacji, a nie jej zrozumienie czy stosowanie.

## Problemy organizacyjne

Ucniowie po opuszczeniu murów mniej lub bardziej przyjaznej szkoły średniej, gdzie uczyli się według jednego podręcznika do przedmiotu, z lekcji na lekcję, pod kontrolą rodziców, nauczyciela i wychowawcy **są zupełnie nieprzygotowani do studiowania**. W ciągu pierwszych paru tygodni studenci pierwszego roku przechodzą kurs korzystania z biblioteki i na tym

koniec, podczas gdy na wielu zachodnich uczelniach świeży narybek na kursie wstępnym uczy się m.in. jak gospodarować czasem, gdzie szukać informacji, jak przygotować się do egzaminów<sup>2</sup>.

Studenci stwierdzają, że:

- te same treści powtarzane są na różnych przedmiotach bez stosownej korelacji np. mogłyby być podane z innego punktu widzenia, z wykorzystaniem wcześniej zdobytej wiedzy. Brak jest także związku w obrębie jednego przedmiotu pomiędzy wykładem, seminarium, konwersatorium;
- treść kursów nie zawsze zgadza się z wymaganiami egzaminacyjnymi. Studenci poznają je dopiero pisząc egzamin, a przecież gdyby zostały podane wcześniej, zostaliby zmobilizowani do samodzielnej pracy, poszukiwania w literaturze;
- następuje przeładowanie godzinowe, zjawiskiem niekorzystnym są również duże przerwy pomiędzy zajęciami;
- grupy laboratoryjne są zbyt liczne, to oszczędności, które skutkują obniżeniem poziomu w związku z realizacją *Deklaracji Bolońskiej*, w ciągu pierwszych trzech lat studiów jest tyle zajęć, co poprzednio w trakcie czterech lat;
- elastyczność programu jest tylko deklaratorywna, zajęcia fakultatywne są takimi tylko na papierze, bo albo promotorzy narzucają określone kursy, albo wybór zajęć jest znacznie ograniczony możliwościami czasowymi;
- zdarza się, że zapisana jest w katalogu kursów możliwość wyboru przedmiotów niebezpośrednio związanych z kierunkiem studiów, a przydatnych na rynku pracy, ale w rzeczywistości albo nie zostały one uruchomione, albo po pewnym czasie okazuje się, że nie są uznawane w punktacji ECTS.

## Problemy etyczne

Tego typu problemy zgłaszali przede wszystkim doktoranci, którzy posiadają już doświadczenia z obu stron katedry. Stwierdzili oni, że:

- wśród nauczycieli akademickich nie widać entuzjazmu wobec wykładanego/prowadzonego przedmiotu – trudno więc oczekiwać zainteresowania studentów;
- dydaktyka traktowana jest jako zło konieczne – takie jest podejście władz, komisji oceniającej pracowników, samej kadry (zdarzają się pojedyncze wyjątki);
- powszechna jest praktyka zastępowania profesorów przez asystentów w opiece nad magistrantami i projektami badawczymi, wskutek czego asystenci czują się wykorzystywani, a studenci oszukani;
- zajęcia specjalizacyjne są czasami traktowane po macoszemu, w laboratorium przy odczytnikach i aparaturze zawsze pierwszeństwo ma praca badawcza;
- pracę dydaktyczną podejmują niekiedy osoby, które nie lubią studentów; brak jest *tutorów* – osób, które pomogłyby w wyborze przedmiotów i ukierunkowaniu zainteresowań. Opiekun roku działa w sytuacjach ekstremalnych lub dopiero wtedy, gdy problem dotyczy dużej liczby studentów;

<sup>2</sup> T. Overton: *Successful Study – a Brief Guide to Study Skills for HE*, University of Hull.

- bezpośredni kontakt ze studentami cedowany jest na młodą kadrę bez doświadczenia i autorytetu;
- wymagania zmieniają się w trakcie roku akademickiego.

Szczególnie niepokoi opis sytuacji (na szczęście jednostkowej), w której wyniki badań studentek (realizowanych w trakcie pracy licencjackiej lub magisterskiej – doświadczałne, przegląd literatury) były wykorzystywane przez promotora w publikacjach bez podania współautorstwa lub przeciwnie, że studentom są zlecane do wykonania badania niezwiązane z pracą magisterską, co skutkuje brakiem czasu na ich badania własne.

Chyba wszyscy się zgadzamy, że edukacja w szkole wyższej powinna obejmować zarówno przekazywanie wiedzy, jak i kształcenie umiejętności oraz wyrabianie postaw. O ile wiedzę studenci zdobywają na wykładach i w bibliotece, umiejętności na ćwiczeniach, o tyle kształtowanie postaw wymaga naszych – tj. kadry akademickiej – nieustannych wysiłków na wszystkich polach działania. Powtarzając za lordem Robertem Baden-Powellem **najlepszą metodą wychowawczą (a kształtowania postaw trudno nie uznać za element wychowania) jest własny przykład**. Dlaczego cytuję właśnie jego? Ponieważ poza niesławnym Makarenką jest to jeden z nielicznych pedagogów, których idee, aktualne po dzień dzisiejszy, są wykorzystywane w kształceniu i wychowaniu naprawdę dużych grup dzieci, młodzieży i dorosłych na całym świecie, a nie funkcjonują tylko jako eksperyment. **Czy my – jako kadra akademicka – stosujemy się do jego wskazówek, czy to w ogóle jest możliwe?**

Tu już należałoby wyciągnąć osobiste wnioski.

## Krótką analiza przyczyn

Moim zdaniem, można podać jeden nadrzędny i kilka bardziej szczegółowych powodów istniejącej sytuacji:

**Przede wszystkim należy stwierdzić, że szkoła wyższa traktowana jest jako placówka naukowa, a nie dydaktyczna – i to zarówno przez osoby z zewnątrz, jak i przez swoich pracowników**. Piękne opisy misji, zawarte w uniwersyteckich dokumentach lub wygłaszanych z okazji rozpoczęcia kolejnego roku akademickiego przemówieniach na temat podnoszenia jakości kształcenia, na nic się nie zdadzą, jeśli:

- **ocena działalności dydaktycznej** nie będzie mieć większego udziału w ogólnej czteroletniej ocenie pracownika;
- napisanie skryptu, podręcznika, przygotowanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych nie będzie wyżej punktowane w tej ocenie;
- statystyczna analiza ocen z egzaminu skorelowana z badaniem opinii studentów nie stanie się częścią oceny pracowniczej;
- nie zostaną wprowadzone się odrębne gratyfikacje dla osób odpowiedzialnych za organizację zajęć i ich koordynację;
- nie umożliwi się **kadrze akademickiej wymiany doświadczeń<sup>3</sup> oraz doskonalenia umiejętności dydaktycznych**, a także korzystania z wyników badań dydaktyk szczegółowych<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Kierunki kształcenia i standardy nauczania w polskim szkolnictwie wyższym, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2003.

<sup>4</sup> I. Maciejowska: *Kamyk do dydaktycznego ogródka wyższych uczelni*, „Orbital” 2002, nr 5.

Koniecznym wydaje się wprowadzenie kursów dla młodej kadry – takowe są od trzech lat organizowane dla doktorantów Wydziału Chemii UJ<sup>5</sup>, były także prowadzone w latach 2000–2002 dla doktorantów AGH, a w zeszłym stuleciu egzamin z pedagogiki, jak wielu z nas pamięta, był niezbędny przy zdobywaniu stopnia naukowego doktora. Odrębne kursy należałoby zaproponować samodzielnym pracownikom naukowym – takie z elementami kształcenia umiejętności zarządzania zasobami ludzkimi i finansowymi (jak to ma miejsce np. na Uniwersytecie w Lund).

Przydałoby się częściej organizować fora wymiany myśli i doświadczeń: seminariów, konferencji tematycznych, takich jak ta, organizowana przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wraz z Instytutem Pedagogiki UJ w roku 2002<sup>6</sup>, lecz nieco bardziej ukierunkowanych tematycznie. Niezbędne jest dofinansowanie udziału kadry akademickiej nie tylko w konferencjach naukowych, ale także w dydaktycznych np. *Variety in Chemistry Education* – dorocznej, międzynarodowej konferencji poświęconej dydaktyce chemii na poziomie uniwersyteckim.

**Nastawienie na ilość przyjmowanych studentów poprzez zastosowanie np. konkursu świadectw** skutkuje dużą liczbą przyjętych z wysoką średnią, ale niekoniecznie tych szczególnie zainteresowanych chemią, stąd duża liczba studentów na laboratoriach bez podstawowej wiedzy praktycznej (jak trzymać probówkę) oraz stosunkowo duży procent osób opuszczających kierunek po pierwszym roku. W porównaniu do wydziałów przyrodniczych niektórych zachodnich uczelni, z trudem gromadzących na pierwszym roku kilku – kilkunastu studentów, u nas przyjmuje się ich kilkuset (100–300).

**Brak jest prawidłowej komunikacji** pomiędzy prowadzącymi różne przedmioty czy kursy – stąd brak korelacji w programach, sposobie oceniania itd. Brak komunikacji pomiędzy zakładami w kwestiach dydaktycznych np. wspólnych seminariów raz w semestrze.

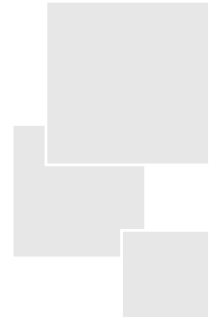
**Brakuje całościowej analizy programu studiów** – stąd jego niespójność. Programy nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych analizuje się za pomocą metody macierzy czy grafów. Pytanie, czy jest możliwe zanalizowanie całości programu studiów?

<sup>5</sup> I. Maciejowska: *PhD Students as Academic Teachers. How We Can Help Them?*, *Variety in Chemistry Education*, Dublin, 31.08-02.09.2003.

<sup>6</sup> *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. A. Skulicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.



Część IV



## **Dyskusja panelowa**

Po co ekonomiście filozofia?

## Po co ekonomiście filozofia?

Prof. Aldona Pobjewska (Uniwersytet Łódzki)

Dzień dobry Państwu. Jest mi niezmiernie miło, że mogę poprowadzić tę dyskusję. Temat: *Po co filozofia?* jest mi bardzo bliski, sama długo uczę filozofii oraz propaguję jej nauczanie. Serdecznie witam Państwa, uczestników naszej dyskusji: panią dr Elżbietę Wawro z Akademii Ekonomicznej w Krakowie, pana profesora Jacka Hołówkę z Uniwersytetu Warszawskiego, pana profesora Włodzimierza Kaczochę z Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i pana profesora Aleksandra Sulejewicza ze Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Proszę zwrócić uwagę na tytuł naszego panelu: *Po co ekonomiście filozofia?* Filozofia została tutaj wyróżniona – nie jest ona przecież dyscypliną ekonomiczną, a stawiamy pytanie: po co jest potrzebna ekonomiście. Zastanówmy się wspólnie, na czym polega ta szczególność filozofii? Spróbujmy sobie odpowiedzieć na pytanie, co chcielibyśmy osiągnąć dzięki edukacji filozoficznej ekonomistów.

Proponuję, aby zacząć od wypowiedzi filozofa, potem poprosimy ekonomistę, a następnie ponownie dwóch filozofów. Zatem proszę o wypowiedź pana profesora Włodzimierza Kaczochę.

Prof. Włodzimierz Kaczocho (Akademia Ekonomiczna w Poznaniu)

Zajmuję się filozofią społeczną. W Akademii Ekonomicznej w Poznaniu pracuję od roku. Wcześniej wykładałem filozofię na Uniwersytecie. W pierwszej części swojej wypowiedzi spróbuję odpowiedzieć na pytanie, czego ja – filozof społeczny, nauczyłem się od teoretyków ekonomii. W drugiej zaś skupię się na pytaniu, dlaczego filozofia jest potrzebna ekonomistom. Chcę mianowicie zwrócić Państwa uwagę na tradycję ekonomii społecznej w Polsce, która ukształtowała się w początkach XX wieku. Myśliciele skupieni wokół tego nurtu filozoficznego i ekonomicznego razem, nie stworzyli szkoły naukowej, ale rozwijając swoje teorie ekonomiczne oraz filozofię społeczną, wnieśli do historii polskiej filozofii przynajmniej cztery doniosłe zagadnienia, które w swój sposób każdy z nich rozwijał.

Po pierwsze, zajmowali się zagadnieniami rozwoju społecznego, polemizowali w sposób radykalny z marksizmem i marksistami, odrzucając ich założenie, że rozwój społeczny można wyjaśniać przy pomocy jednego czynnika, a więc że radykalny, jednoczynnikowy determinizm ma zastosowanie. Rozwijali stanowisko, według którego rozwój społeczny jest generowany, mówię oczywiście skrótowo, przez wartości kultury oraz działalność materialną ludzi. Po drugie, zajmowali się teorią demokracji. Każdy z nich – a byli to: Stanisław Aleksander Kempner, Aleksander

Kielski, Stanisław Grabski oraz w pewnym zakresie swych rozważań Antoni Kostanecki – sformułował koncepcje teoretyczne, bądź teoretyczno-ideologiczne demokracji. I wszyscy razem, mimo różnic, uzasadniali, że rozwijanie demokracji republikańskiej jest koniecznością polityczną, kulturową i etyczną. Nawiązywali do tradycyjnych wartości oraz cnót republikańskich, które z mocą rekomendowali w swych koncepcjach demokracji. To nastawienie przejąłem od nich dla swej pracy nad modelem współczesnej demokracji republikańskiej, którym zajmuję się od pewnego czasu. Współcześnie, jak wiadomo, konkurują dwa modele demokracji: teoretyczny model demokracji proceduralnej i model demokracji republikańskiej. W sytuacji, gdy jest realizowany model proceduralny, pojawia się tzw. demokracja przetargowa, walka interesów, dominacja leśeferyzmu etc. – model republikański przegrywa, a cnoty obywatelskie oceniane są jako nieży-ciowe. Po trzeciej, wymienieni myśliciele zajmowali się zagadnieniami metodologicznymi. Tu zdaje się szczególnie oryginalni nie byli, rozwijali dwa założenia, czy też dwa poglądy, opowia-dając się za indywidualizmem metodologicznym bądź holizmem metodologicznym. Zajmowali się też – to kolejne zagadnienie – tradycyjnymi kwestiami ontologicznymi, w szczególności de-terminizmem i indeterminizmem i zagadnieniami aksjologicznymi. Chcę przypomnieć, że Stani-sław Grabski publikując w 1904 roku niewielką książeczkę pt. *Istota wartości jako zjawisko spo-łeczno-gospodarcze*, rozpoczął w Polsce tradycję badań aksjologicznych. Przyjął Kantowskie za-łożenie, że wartości są konstruowane *a priori* i gdy są traktowane przez ludzi jako idee regula-tywne, to spełniają doniosłą rolę społeczną. Albowiem idee wolności, demokracji czy sprawie-dliwości, jeśli są przez ludzi akceptowane, na przykład w ramach gospodarki przez pracodaw-ców i pracowników, to wówczas przyczyniają się do rozwiązywania konfliktów w sposób poko-jowy, przy stole negocjacyjnym. Jeśli akceptuje się ideę wolności, zwłaszcza wolności pozytywnej, to pracownicy, inspirowani przez tę ideę, domagają się uprawnień wolnościowych, także w ramach pracy. Jeśli akceptuje się ideę sprawiedliwości, to trzeba się opowiedzieć za sprawie-dliwością dystrybucyjną bądź też rozdzielczą.

Antoni Kostanecki zajmował się zagadnieniami antropologicznymi oraz filozofią cywilizacji, wyodrębniając w historii rozwoju gospodarczego i rozwoju kultury kolejne epoki – starożytną, średniowieczną, merkantylną, klasyczną i współczesną. W rezultacie szczegółowych analiz sformułował oryginalną koncepcję teoretyczną, może nie do końca sprecyzowaną, a mianowicie, że wtedy mamy do czynienia z równomiernym rozwojem gospodarki i kultury, gdy myśl kulturalna formułowana przez twórców sztuki oraz myśl gospodarcza formułowana przez ekonomistów łączą się w syntezę i objawiają się jako *myśl gospodarczo-kulturalna*, która generuje rozwój społeczny zharmonizowany. I w ramach takiej myśli łączą się wartości kultury z teorią ekonomiczną. Kosta-necki charakteryzował również model *homo oeconomicus*. Odwoływał się do krytyki Marksowskiej i dowodził, że właśnie w XX wieku skutkiem dominacji postaw indywidualistycznych model ten zaczyna dominować w kulturze – człowiek współczesny akceptuje wartości skrajnie indywidual-istyczne. Projektował przekształcenie tego modelu w kierunku akceptowania wartości społecz-nych. Uważał, że indywidualna, jednostkowa działalność przedsiębiorcy jako twórcy jest, potocznie mówiąc, dźwignią rozwoju gospodarki, ale musi on być nakierowany w swej pracy na dobro wspólne akceptowane w ramach społeczeństwa.

Przechodzę do odpowiedzi na pytanie: *Po co ekonomistom potrzebna jest filozofia?* Proszę Państwa, jeśli znamy poglądy Sokratesa i etyczną tradycję sokratejską, to wiemy, że przykładał on olbrzymie znaczenie do kształtowania sumienia każdego człowieka. Otóż, jeśli kodeks etyczny zredagowany w postaci *Etosu akademickiego* zostanie przyjęty, to chcę być optymistą i wierzyć, że

zapewne poruszy sumienia etyczne wielu pedagogów. Czyniąc to spełni swoją rolę – będzie bowiem w jakiś sposób kształtował sumienia etyczne. Jak wiadomo, *Etos akademicki* opracowywali filozofowie. Wykazali zatem swoją przydatność zawodową i zarazem etyczną. Po drugie, filozofia, zwłaszcza filozofia nauki i metodologia, jest niewątpliwie potrzebna kandydatom do uprawiania ekonomii teoretycznej. Nie chcę za dużo wypowiadać się w tej kwestii, ponieważ moje doświadczenia pedagogiczne są skromne – roczne, ale zorientowałem się, że świadomość metodologiczna pracowników rozpoczynających prace doktorskie czasami jest nikła. I po trzecie, dlaczego filozofia jest potrzebna ekonomistom jako obywatelom? Filozofia społeczna, etyka i antropologia jako działy filozofii zajmują się cnotami etycznymi i cnotami obywatelskimi. W tym zakresie właśnie przez filozofów od przynajmniej dwustu lat jesteśmy kształceni i przyjmujemy założenie, że edukacja filozoficzna jest w ogóle niezbędna wykształconym ludziom, którzy jako obywatele przyczyniają się do rozwoju demokracji.

## Prof. Aleksander Sulejewicz (Szkola Główna Handlowa w Warszawie)

W ramach programu MBA SGH uczę przedmiotu, który się nazywa *policy analysis*, jest to w zasadzie mikroekonomia regulacji działań państwowych w odniesieniu do podmiotów rynkowych. Jedną z definicji tego, kto to jest *policy analyst* powiada, że jest to *ktos wystarczająco nieetyczny, żeby być prawnikiem; wystarczająco niezyciowy, żeby być teologiem i wystarczająco pedantyczny, żeby być ekonomistą*. I ktoś zgryźliwy doda jeszcze, że to są właśnie dobre kwalifikacje, żeby wystąpić na takiej konferencji jak ta. Mój skromny głos zaprojektowałem sobie mianowicie tak (uczyniłem to już niestety wcześniej, więc *path dependence* odgrywa tu rolę), że opowiem kilka żartów o ekonomistach wygłaszanych przez samych ekonomistów, ewentualnie przez ludzi spoza ekonomii. Sądzę, że rozwiązanie, a może nawet nie rozwiązanie, lecz dyskusja, prowadząca do zrozumienia dylematów, na które one wskazują, leży w obrębie filozofii. Nie będą to jednak żarty z aktualnej sytuacji, która jest kompromitująca dla naszego środowiska i należy do spraw wulgarnych. Opowiem kilka żartów anglosaskich, czyli wypowiem się w języku ideałów, do których dążymy, a które może za kilkanaście lat – jeżeli stworzymy akredytację i to wszystko, o czym tu dyskutujemy – będą może naszymi problemami. Bo w większości na razie nie są.

Pierwszy żart jest znany wszystkim. *Na bezludnej wyspie, po katastrofie statku wśród ocalałych rozbitków znajdują się chemik, fizyk i ekonomista. Żywności jak na lekarstwo. Lecz oto sprzyja im szczęście i akurat z falą przyływu pojawia się puszka z jedzeniem. – Zwykle studenci brytyjscy jadają baked beans, czyli fasolkę w sosie pomidorowym, to jest ich standardowe jedzenie. – Trzeba by puszkę otworzyć, ale rozbitkowie nie mają żadnego narzędzia. No więc fizyk proponuje, że mógłby zbudować jakąś dźwignię, wykorzystać ciężar kamieni i może wtedy uda się puszkę rozbić. Tak też zrobił, ale niestety bez skutku. Na to chemik: „To ja z liści i z kory zrobię jakąś miksturę, podgrzejemy, to może puszka się rozpuści”. Efekt – jak wyżej. A stojący obok spokojnie ekonomista mówi (oczywiście): „założmy, że mamy otwieracz do konserw...”.*

Rozumiemy, że nauka ekonomii opiera się na założeniach, tych założeń mamy na wielu różnych poziomach bardzo dużo. One to czynią ekonomię – w pewnym określonym sensie – nierealistyczną. Wykluczamy zmienne, o których sądzimy, że są nieadekwatne bądź nie odnoszą się do sytuacji; upraszczamy, coś, co jest niejednorodne, traktując jako jednorodne; a czasami wręcz zakładamy, że problem w ogóle nie istnieje. W przypadku np. analizy dobrowolnego bezrobocia, posługujemy się teorią wykluczającą bezrobocie przymusowe (jako że w sytuacji równowagi ra-

jonalne jednostki gospodarujące z definicji czynią tylko dobrowolne wybory), neguje w ogóle istnienie problemu. Ze zdziwieniem obserwowałem kiedyś swoich młodszych kolegów, którzy bardzo starali się wykazać, że „naturalna stopa bezrobocia” w Polsce wynosi 15%.

Drugi żart ma się tak: *Ekonomista leci dużym, czterosilnikowym odrzutowcem, rejsowym samolotem, powiedzmy, z Chicago do Warszawy. W pewnym momencie, może gdzieś nad Wielkimi Jeziorami, słyhać stłumiony odgłos, pokazuje się dym w jednym z silników. Pilot ogłasza, że rzeczywiście zepsuł się silnik, ale nic złego się nie stało, po prostu będzie półgodzinne opóźnienie. Po pewnym czasie słyhać takie samo „bum” z drugiej strony i też się pojawia dym, więc pilot informuje, iż rzeczywiście, drugi silnik jest uszkodzony, ale nie ma powodu do obaw, jedynie opóźnienie ulegnie zwiększeniu do półtorej godziny. Dziwna rzecz, ale po jakimś czasie słyhać trzeci wybuch i trzeci silnik pada, więc pilot po raz kolejny zabiera głos: „proszę się nie niepokoić, ale niestety opóźnienie wzrośnie do pięciu godzin”. Na to ekonomista siedzący w fotelu zwraca się do sąsiada: „kurczę blade, jak tak dalej pójdzie, to będziemy tu tkwić całą noc...”*

Prognozowanie to asumpt, niektórzy twierdzą, że jedyny, nauk ekonomicznych. Niezależnie od realizmu założeń, jeżeli tylko dobrze prognozujemy, to gwarantujemy naukowy status naszym wypowiedziom. Oczywiście, przykład z żartu podpowiada, że gdy zmieniają się warunki, gdy cała struktura problemu się zmienia, to taka prosta ekstrapolacja nie daje żadnych rezultatów (warunki *ceteris paribus* nie są spełnione nawet w – akceptowanym – przybliżeniu).

Innym rozwiązaniem jest pójście w kierunku badań empirycznych, gdzie ekonometrycy mają bardzo wiele do powiedzenia. Żart o ekonometrykach jest taki:

*Trzej myśliwi idą na polowanie do puszczy. Pierwszy wystrzelił, ale chybił o metr w lewo, drugi strzela i chybia o metr w prawo. Trzeci w ogóle nie strzela, ale krzyczy z tryumfem „mamy go, mamy go!”. Ryszard Thaler powiadał, a może raczej przypisuje mu się tę wypowiedź, że gdy ekonomista mówi, że dane trudno zinterpretować [evidence is mixed] ma na myśli to, że teoria mówi jedno, a fakty mówią coś wręcz przeciwnego. Ekonomiści nad podziw często przechodzą do porządku dziennego nad niezgodnością swoich teorii z rzeczywistością. Najbardziej znanym i często poruszonym w tym kontekście założeniem jest, oczywiście, założenie racjonalności w modelu człowieka. Tytuł jednego z artykułów Roberta Franka jest następujący: Czy pozwoliłby Pan wyjść swojej córce za mąż za homo oeconomicus? Coś okropnego, prawda? Ale oczywiście my od studentów wymagamy „implementacji” modelu, a jak tylko spostrzeżemy jakieś odchylenie, to jesteśmy niezadowoleni.*

Jedno ze stwierdzeń o ekonomistach jest takie, że *ekonomista to taki ktoś, komu powiedziano jak wygląda Człowiek, ale on sam go nigdy nie widział*. Bardzo złożone i subtelne mechanizmy modelowania być może skłaniają nas do prezentacji tezy i konkluzji, które nie znajdują aprobaty czy też nawet potwierdzenia empirycznego. Klania się tu metodologia Karla Poppera, jego falsyfikacjonizm. On sam odrzucał doświadczenie historyczne jako niemogące falsyfikować teorii; nazywał to historycyzmem, czyli negował także zdanie, iż empiryczne potwierdzenie teorii jest możliwe. Wracamy, oczywiście do filozofii.

Inny żart ilustruje fakt, że ze względu na specyfikę uprawianej dyscypliny, ekonomiści są bardziej narażeni na nieetyczne zachowanie. Jest to opowiadka o matematykach i ekonomistach, którzy jadą pociągiem – być może na konferencję do nas. *A więc matematycy kupują trzy bilety, ekonomiści kupują jeden bilet. Przychodzi konduktor: matematycy dają bilety, a ekonomiści uciekają do ubikacji. Konduktor puka, z ubikacji wychyla się ręka z biletami, konduktor kasuje, oddaje. A matematycy podziwiają, jaki to rzeczywiście świetny pomysł... Wracając z konferencji, matematycy*

cy postanawiają też kupić tylko jeden bilet, ekonomiści zaś nie kupują żadnego biletu. Przychodzi konduktor, matematycy chowają się do ubikacji, wystawiają rękę, ale bilet nie wraca, bo ekonomiści zabierają im go i uciekają do drugiej ubikacji...

Kolejny aspekt niejasności predykcji, to wielość poglądów. Winston Churchill twierdził ponoć, że gdzie dwóch ekonomistów, tam dwa poglądy, chyba że jest tam również lord Keynes, to wtedy są trzy poglądy. To określenie uogólniono do powiedzenia: gdzie dziesięciu ekonomistów, tam jednaście zdań.

To są rzeczy ogólnie wiadome... Przedwojenny jeszcze Rząd Jego Królewskiej Mości poszukiwał jednorękiego ekonomisty. Dlaczego jednorękiego? No, bo ekonomista zawsze mówi: *on the one hand*, to coś tam, *but on the other hand*, coś innego. I oczywiście rząd nie wiedział, co ma robić. Są pewne instytucje, nawet Banki Centralne, które próbują wypośredkować między np. różnymi teoriami makroekonomicznymi. W każdym razie ekonomiści z pewnością robią coś, co w finansach nazywa się *hedging*. Nie bardzo wiem (co będzie), a zatem biorę trochę od jednego (eksperta), trochę od drugiego i „wyciągam średnią”. Takie działania nie nastroczają nam zwolenników.

I ostatnie żartobliwe stwierdzenie: *ekonomia jest jedyną nauką, w której można dostać nagrodę Nobla za głoszenie rzeczy przeciwstawnych, co było przypadkiem Gunnara Myrdala i Fryderyka (von) Hayeka, którzy dostali ją w tym samym roku (1974), chociaż jeden jest socjaldemokratą szwedzkim a drugi neoliberałem ze szkoły austriackiej*. Pojawia się również wiele dowcipów o różnych nurtach ekonomicznych. *Ilu potrzeba ekonomistów, żeby wkręcić żarówkę? Jeden do wkręcania a siedmiu do trzymania wszystkich pozostałych warunków jako niezmiennie; czyli ceteris paribus*. W przypadku ekonomistów chicagowskich jest trochę inaczej, ponieważ twierdzą oni, że gdyby rzeczywiście była potrzeba wkręcenia żarówki, to rynek już dawno by to zrobił. Więc nie potrzeba żadnego ekonomisty.

Po co ekonomiście filozofia? Rozwiązanie wielu istotnych dylematów ekonomii jest filozoficzne, ale pochodzi raczej z jej wnętrza, od filozofii ukrytej w ekonomii, niekoniecznie przyprowadzonej do niej z zewnątrz. A to wymaga otwartości, wymaga pluralizmu, wymaga ujawniania swoich własnych założeń, co rzadko czynimy, bo jest to niewygodne. Czujemy przy tym wszystkim dyskomfort, ale... I na tym może skończyć.

## Dr Elżbieta Wawro (Akademia Ekonomiczna w Katowicach)

Od lat jestem wykładowcą filozofii i etyki w Akademii Ekonomicznej w Katowicach i swoją wypowiedź chciałam skupić na roli i znaczeniu dialogu w kształtowaniu samoświadomości moralnej studentów. Ale najpierw parę słów na temat pytania, które tu zostało postawione, i które jest zarazem myślą przewodnią całego panelu *Po co ekonomiście filozofia?* Myślę, że pytanie to można rozpatrywać w dwóch aspektach.

Po pierwsze – wskazuje ono na niepokojące zjawisko, o którym z taką żarliwością mówi Edmund Husserl w książce *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Pisze on o tym, że filozofia, od początku dziejów kultury europejskiej była rdzeniem i zaczynem rozwoju wszelkich nauk, ale była wiedzą czysto teoretyczną, natomiast w późniejszych okresach i współcześnie miejsce filozofii zajęły nauki szczegółowe, a filozofia utraciła swoją wartość nadawania znaczeń. Niektórzy filozofowie ten stan rzeczy nazywają kryzysem europejskiej cywilizacji, inni traktują jako nowy etap rozwoju kultury, tzw. ponowoczesność lub postmodernizm. Ale to nie jest zasadniczy przedmiot dzisiejszego panelu, choć w związku z tymi refleksjami można wydobyć drugi aspekt tytuło-

wego pytania, bliższy już naszemu spotkaniu, a mianowicie pytanie dotyczące sensu i znaczenia edukacji filozoficznej młodego pokolenia m. in. studentów ekonomii; ten stan rzeczy zmusza bowiem do refleksji nad rolą edukacji filozoficznej w szkołach wyższych.

I tutaj chciałabym się odwołać do wypowiedzi Ericha Fromma zawartej w książce *Niech się stanie człowiek*. Fromm pisze: *człowiek nie jest wolny od wyboru między posiadaniem ideałów lub ich nieposiadaniem, ale może wybierać między różnymi rodzajami ideałów, pomiędzy czczeniem władzy i destrukcją a oddaniem się rozumowi i miłości*. I to zdanie Fromma może uzasadniać konieczność refleksji filozoficznej w każdym czasie, także obecnie – czasie rozwoju postmodernizmu i postprzemysłowych społeczeństw. Może uzasadniać sens mówienia o filozofii na uczelniach wyższych.

Fromm, jak wielu filozofów przed nim i po nim, mówi, że człowiek nie może żyć i działać bez systemu orientacji i oddania, czyli bez systemu odniesienia, który ma dać odpowiedź na pytanie dotyczące jego miejsca i zadań w świecie; po prostu musimy nadawać znaczenie i sens naszemu działaniu indywidualnemu i zbiorowemu. Dzieje kultury, filozofii i religii, to dzieje poszukiwań odpowiedzi na podstawowe egzystencjalne pytanie człowieka dotyczące jego ludzkiej kondycji.

Od początku europejskiej filozofii kondycję tę określa się przez dychotomię cielesności i rozumu. Egzystencja ludzka zawieszona jest między cielesną skończonością a wyłaniającym się w toku dziejów rozumem, który dąży do przekraczania skończoności w poszukiwaniu sensu i znaczenia. Jedynie człowiek jest istotą obdarzoną samoświadomością; zdolną do przeżywania swej egzystencji w czasie i w relacjach z innymi ludźmi; przeżywanie czasu określa stosunek człowieka do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości. Zmusza do doświadczenia egzystencji ludzkiej w skończonym czasie, stawia przed człowiekiem problem śmierci jako nierozwiązywalny problem jego indywidualnej egzystencji. Według Fromma potrzeba systemu orientacji i oddania stanowi integralną część życia ludzkiego oraz najpotężniejszą siłę i źródło energii ludzkiego działania. Rozum ludzki reagując na skończoność fizycznego istnienia, poszukuje nieskończoności, jako punktu odniesienia; może nią być Bóg jako byt transcendentny, idea (jako dobro, piękno, prawda, ale także państwo, naród, klasa lub rasa); cel działania (miłość, sprawiedliwość, prawda, ale także władza, posiadanie, zemsta, zniszczenie). Fromm pisze, że *najwyraźniejszymi i najbardziej szatańskimi manifestacjami ludzkiego umysłu nie są ekspresje jego ciała, lecz rozliczne formy idealizmu jego ducha. A zatem pogląd relatywizmu, który głosi że posiadanie jakichkolwiek ideałów lub jakichkolwiek uczuć religijnych jest wartościowe samo w sobie trzeba uznać za błędne i niebezpieczne*<sup>1</sup>. Wypowiedzi Fromma potwierdzają, że nie uwolnimy się od zadawania pytań filozoficznych, dlatego, że człowiek zawsze będzie dążył do tworzenia ideałów. I co ważniejsze, człowiekowi zawsze – tak dzisiaj jak i w przyszłości – potrzebne jest nadawanie znaczenia, potrzebny mu jest również system oddania. Myślenie łączy się z działaniem i dlatego uważam, że słuszne jest, by te problemy poruszane były właśnie na zajęciach z filozofii. Jak wynika bowiem z najnowszych badań socjologicznych<sup>2</sup>, dzisiejsze pokolenie skłonne jest raczej do tzw. permisywizmu moralnego, czyli do takiej postawy, która jest tolerancyjna wobec łamania norm moralnych. I chociaż permisywizmowi towarzyszy abstrakcyjne uznanie norm, a nawet społeczna zgoda co do ich treści i przypisywanie tej treści rangi uniwersalnej, to jednak taka postawa charakteryzuje się swoistym „pęknięciem” między uznaniem norm a reakcją na ich łamanie. Normy uznane nie stanowią przyzmatu, przez który ocenia się rzeczywistość.

<sup>1</sup> E. Fromm: *Niech się stanie człowiek*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wrocław 1994, s. 47.

Rola filozofii w procesie kształcenia ekonomistów polegałaby, moim zdaniem, na koniecznym dopełnianiu wiedzy specjalistycznej. Nawet, jeśli posługujemy się popularną dzisiaj terminologią zaczerpniętą z teorii zarządzania – i traktujemy uczelnię jako „przedsiębiorstwo” a studenta jako „klienta” – należałoby odpowiedzieć na pytanie, czy młody człowiek, przychodzący na studia oczekuje tylko gotowej, najnowszej wiedzy specjalistycznej, dzięki której sprosta konkurencji na rynku pracy, czy także (choć może nie zawsze świadomie) poszukuje odpowiedzi na pytania, które sformułował za niego Immanuel Kant: *co mogę wiedzieć?, co powinienem robić?, czego powinienem się spodziewać?*. Jeśli odpowiemy twierdząco, to nie pozostaje nam – wykładowcom i nauczycielom filozofii – inna droga, niż ta, którą wytyczył Sokrates – *metoda położnicza, sztuka płodzenia i rodzenia myśli*. Zadanie to wykonać można tylko przez dialog, który nie jest i nie może być *środkiem ani instrumentem odkrycia jakiejś gotowej, czekającej na swego Kolumba prawdy ostatecznej, lecz sam w sobie jest sposobem istnienia homo sapiens*<sup>3</sup>. Nauczyciel filozofii powinien pełnić rolę przewodnika, pomagać odkrywać sensy i znaczenia, czuwać nad poprawnością stawianych pytań i uzasadnianiem odpowiedzi. Jeżeli za przykładem Sokratesa wykłady i ćwiczenia z filozofii staną się wzajemnym, wspólnym ćwiczeniem mistrza i ucznia w tolerowaniu niepewności, w gimnastykowaniu własnej psychiki, by *umiała powściągnąć niecierpliwość wynikającą z żądzy pochwylenia i zawładnięcia prawdą*<sup>4</sup>, to część zadania będzie wykonana. Często się zdarza, że młody człowiek ma już sformułowany swój pogląd na świat. Składa się on z różnych fragmentów, pochodzi z odmiennych źródeł i jest właściwie stabilny, lecz bezrefleksyjny. Zajęcia z filozofii umożliwiają pobudzenie samoświadomości, poruszenie myśli, by z *myśli stojących, zastygłych, często smutnych i jałowych stały się myślami chodzącymi*, narażonymi wprawdzie na niepewność, ale właśnie dzięki tej niepewności zdolnymi do odkryć. W ten oto sposób możliwe jest przynajmniej na wykładach z filozofii przekształcanie świadomości studentów z tak rozpowszechnionego dziś *modus posiadania na modus bycia*, a więc budzenie samoświadomości, dzięki której możliwa jest weryfikacja własnych ideałów, tworzenie nowych sensów i znaczeń.

Uważam, że jednym z argumentów uzasadniających prowadzenie wykładów i ćwiczeń z filozofii na każdym studiach, także ekonomicznych, jest dialog. Dialog, który byłby wspólnym dążeniem – zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego – do dochodzenia do prawdy, do poruszania myśli. Czy chodzi mi o skonkretyzowanie prawdy? Nie, jedynie o wywołanie tej *myśli chodzącej*, czyli pobudzenie do myślenia, do refleksji, a materiałów do tego historia filozofii dostarcza bardzo wiele.

## Prof. Jacek Hołówka (Uniwersytet Warszawski)

Przede wszystkim dziękuję Państwu za zaproszenie. Jest mi bardzo miło, że mogę być z Państwem na tej konferencji. Chciałbym odnieść się bezpośrednio do tego, co jest tematem dzisiejszego spotkania panelowego. A mianowicie: do czego jest potrzebna filozofia ekonomiście? Martwi mnie, że na Uniwersytecie Warszawskim Wydział Ekonomii jest jednym z niewielu wydziałów, które nie mają zajęć z filozofii. Rozmawiałem z dziekanem Wydziału Ekonomii i pytałem go, dla-

<sup>2</sup> K. Szafraniec: *Permisywizm moralny a postawy polskiej młodzieży*, w: *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Wydawnictwo WAM, PAN, Kraków 2002, s. 435–452.

<sup>3</sup> Zob. Janina Nizińska: *Sztuka prowadzenia rozmów. Aksjologiczne przesłanki dialogu*, UMCS Lublin 1993.

<sup>4</sup> Tamże.



czego tak jest. Odpowiedź brzmiała mniej więcej tak: *Mieliśmy już filozofię na ekonomii i to było złe doświadczenie. Zajęcia były prowadzone w sposób niewłaściwy, więcej w nich było ideologii niż filozofii, więcej mactwa niż nauki.* Zapewne istotnie tak było w okresie komunistycznym. A i dzisiaj można mieć wątpliwości, czy pracownicy wydziałów filozofii potrafiliby zainteresować i wciągnąć studentów ekonomii do poważnych dyskusji na tematy filozoficzne.

Dlaczego jest to tak trudne? Pewne fakty są dość wyraźne. Na Uniwersytecie Warszawskim po 1968 roku zawieszono wydziały, które w jakikolwiek sposób należały do sfery nauk społecznych i stworzono jeden gigantyczny wydział nauk społecznych, który mieścił w sobie filozofię, socjologię, politologię, dziennikarstwo i ekonomię. Niezbyt tam się wzajemnie lubiliśmy. Jak pamiętam, szczególnie trudne były kolokwia habilitacyjne, bo np. filozof musiał odpowiadać tak, żeby jego wyjaśnienia podobały się także ekonomistom i politologom, nie tylko socjologom i filozofom. Zaspokojenie wszystkich oczekiwań wydawało się kwadraturą koła. Ten bliski kontakt nasilał wzajemne niezrozumienie, a bynajmniej nie przyczyniał się do wypracowania wspólnego języka i bardziej przekonującej metodologii. Ten konflikt pojawił się nawet po latach na terenie mojej rodziny. Córka poszła na ekonomię. Radziła sobie nieźle, ale kiedyś zapytałem ją: *Marysiu, czy nie czujesz, że na ekonomii brakuje filozofii?* A ona na to: *Nie, zupełnie tego nie czuję. Wszystko czego chciałabym się nauczyć z filozofii, mogę zrobić sama, mogę to sobie sama przeczytać.* Poza tym styl myślenia na ekonomii jest precyzyjny i odpowiedzialny. *Chodziłam na próbę na zajęcia na filozofii i przekonałam się, że to jest przelewanie z pustego w próżne. Na filozofii każdy może powiedzieć, co chce i wszystko się akceptuje. Ja takiego pluralizmu nie cenię. Próbowałam zaprzeczać: Ale przecież na ekonomii jest tak samo. Macie neoliberalizm, monetaryzm, jakąś wersję neoklasycznej ekonomii czy inne rozmaite teorie ekonomiczne. One też są ze sobą głęboko skłócone.* Jej odpowiedź była zdecydowana: *Tak. Zgadzam się, że i na filozofii, i na ekonomii pewne problemy są nierozstrzygalne. Pod tym względem te dyscypliny są dość podobne. Ale przynajmniej dyskusje na ekonomii trwają krótko, a na filozofii bez końca.* I tak córka zdecydowała, że przynajmniej jednemu ekonomście filozofia nie jest potrzebna.

Jednak przepisy przewidują wyjątek. Każdy doktorant na ekonomii musi zdać egzamin z filozofii. W związku z tym na Wydziale Ekonomii w Warszawie organizuje się cotygodniowe zajęcia z filozofii dla doktorantów. Zajęcia trwają semestr. Prowadziłem taki kurs i dobrze go wspominam. Przede wszystkim upewniłem się, jakiej filozofii doktoranci chcą się uczyć. Prawie wszyscy wybrali filozofię społeczną. Nikt nie chciał historii filozofii ani logiki. Natomiast przegląd zagadnień omawianych w ramach teorii konstytucjonalizmu, filozofii prawa, teorii sprawiedliwości i koncepcji minimalnego bądź rozbudowanego państwa, to były dla nich ciekawe zagadnienia i dla wielu osób blisko związane z tematami prac doktorskich. Doktorantom filozofia była nie tylko narzucona przez przepisy, ale autentycznie potrzebna.

Niestety szybko się przekonałem, że nie mamy dobrego podręcznika do filozofii społecznej napisanego w języku polskim. Moi doktoranci czytali po angielsku i mogli korzystać z różnych źródeł. Problem się rozwiązał. Ale nie można, rzecz jasna, wymagać, by student pierwszego roku przygotowywał się do zajęć z filozofii, wykorzystując podręczniki pisane po angielsku. A ponieważ to nie jest możliwe, powstaje wrażenie – mylne moim zdaniem – że studentom ekonomii nie jest potrzebna filozofia. Gdyby można było ich uczyć współczesnej filozofii społecznej z polskiego podręcznika, to przypuszczam, że szybko polubiliby takie zajęcia.

Dlaczego zatem nie ma w Polsce dobrego podręcznika do filozofii społecznej? Myślę, że przez jakiś rodzaj niepotrzebnej ostrożności. Przetłumaczono już prace Hayeka, Nozicka, Rawlsa i Ka-

menki, ale nikt ich ze sobą bezpośrednio nie konfrontuje. Nie mamy śmiałości, rozpędu i odwagi, by powiedzieć studentom, co jest ciekawe, a co jest nieprzekonujące w tych teoriach. Nie wciągamy studentów w dyskusje nad tym, które z wielkich problemów społecznych pozostają nierozwiązane na gruncie tych poszczególnych teorii i czy można by te teorie odpowiednio zmodyfikować.

Osobnym problemem jest postawa studentów ekonomii. Większość uczy się, by zdać egzamin. Chcą zatem poznać poprawne, autorytatywne rozwiązania. Boją się problemów nierozstrzygniętych, kontrowersyjnych i rodzących wątpliwości. Unikają dyskusji i rozważania racji. Szukają ostatecznych odpowiedzi na jasno sformułowane pytania. Bez takich odpowiedzi nie ma nauki – ich zdaniem. Być może jest to prawda, ale w takim razie filozofia nie jest nauką, tylko jakąś dyscypliną dyskusyjną i może półartystyczną. To nie przypadek, że kilku filozofów otrzymało literacką nagrodę Nobla: Ricoeur, Russell, Sartre i Camus. Niektórzy nagrody nie przyjęli. Ale gdyby nawet wszyscy z wdzięcznością przyjęli to wyróżnienie, to by jeszcze nie znaczyło, że filozofia jest literaturą i jest tym lepsza, im piękniej została wyrażona. Filozofia ma własną dyscyplinę myślową i wiele własnych metod uzasadniania twierdzeń. Choć nie jest to metoda naukowa, a uzasadnienia filozoficzne nie są ani dowodami empirycznymi, ani dowodami dedukcyjnymi. Ucząc się filozofii, student musi przyswoić sobie zupełnie nową metodologię, nowy styl argumentacji, którego nie znajdzie ani w nauce, ani w literaturze. To dla młodych ludzi jest dość trudne i dezorientujące. Trudno im zrozumieć, że filozofia nie szuka ostatecznych odpowiedzi na trudne pytania, tylko szuka odpowiedzi inteligentnych i niebanalnych, wiele wyjaśniających, ale niekoniecznie prawdziwych. Taki styl prezentacji przekonań wydaje się im nieodpowiedzialny, bałamutny i pozbawiony profesjonalizmu. Jednak myślę się. Filozofia ma swój własny profesjonalizm i umie rozjaśniać skomplikowane zagadnienia. To prawda, że nie szuka jedynie słusznych rozwiązań, że często ulega modom i że ginie w scjentystycznie nastawionym środowisku akademickim, które domaga się jasnych i niepodważalnych twierdzeń. To prawda, że często ginie w środowisku ekonomistów. Ale nie jest ani bałamutna, ani nieodpowiedzialna.

Sądzę, że na ekonomii można uratować wiarygodność filozofii jedynie pod warunkiem, że nie będzie się jej uczyć jako kolejnego przedmiotu zakończonego egzaminem. Trzeba wciągnąć studentów w żywą dyskusję i zaliczać im zajęcia na podstawie zaangażowania w próby rozwiązania problemu – a nie za wyniki tych prób. To trudne zadanie i raczej niepopularne. Sami studenci protestują. Chcą mieć obiektywne kryteria oceny swojej pracy, a w filozofii o takie kryteria niełatwo.

Nie wiem dlaczego, ale najłatwiej udawało mi się przekonać do takiego podejścia pedagogów. Oni stosunkowo szybko godzą się, że filozofia ma rozwijać umiejętność kojarzenia, interpretacji i rozumienia. Nie ma ćwiczyć pamięci i budować katalogu twierdzeń w umyśle. Studenci pedagogiki dają się zepchnąć na głęboką wodę i wypływają. Można im przedstawić krótko jakąś filozofię społeczną i zapytać, jakie pociąga ona za sobą konsekwencje. Potem można tę teorię skontrastować z innymi poglądami i pytać, która teoria rozwiązuje więcej problemów i która czyni to lepiej. Można ich także zachęcić do tego, by od samego początku wybrali jakąś teorię na podstawie wcześniej ukształtowanych poglądów, a potem bronili jej przy pomocy racjonalnych argumentów. Dla pedagogów to jest ciekawe zadanie i pomaga im uporządkować wiedzę o człowieku. Na ekonomii jest inaczej. Tam studenci niezbyt ufają swoim wstępnym intuicjom. Prawdopodobnie na innych zajęciach skłania się ich do uznania, że student pierwszego roku jest *tabula rasa* i wszystkiego, co mu jest potrzebne, nauczy się w trakcie zajęć. W każdym razie ta niechęć do filozofowania i do stawiania pytań, na które nie ma wiążących odpowiedzi, powoduje, że po studiach ekonomiści łatwiej niż pedagodzy przyjmują teorie filozoficzne bez jakiegokolwiek uza-

sadnienia. Stają się bezkrytyczni. Filozofia nie spełnia ich wymagań metodologicznych, a to ich prowadzi do przekonania, że każda filozofia jest tyle samo warta. Jeśli więc jakąś filozofię trzeba przyjąć – wszystko jedno z jakiego powodu – to można przyjąć pierwszą lepszą. Efekt jest taki, że ostatecznie ekonomiści przywiązują się albo do filozofii starożytnej, albo do Oświecenia, albo do jakiejś filozofii religijnej. Współczesna filozofia ich odstrasza. Szkoda.

Czy jest to typowo polskie zjawisko? Nie wiem, ale podejrzewam, że dość polskie. To bardzo charakterystyczne, że w Polsce nie ma takiego czasopisma jak „The Economist”. Mamy „Życie Gospodarcze” i rozmaite czasopisma, które mają charakter specjalistyczny. Chcą być naukowe i ściśle. Dominuje w nich styl dowodzenia, a nie wyjaśniania, metodologiczna ostrożność, a nie zainteresowanie centralnymi problemami życia społecznego. „The Economist” ma zupełnie inny styl. Interesuje się wszystkim i pokazuje, jak gospodarka wiąże się z polityką, z rozwojem technologicznym, ze zmiennymi postawami konsumentów, inwestorów i ciułaczy. „The Economist” nie zajmuje się ekonomią, tylko analizuje problemy społeczne, a nawet filozoficzne z ekonomicznego punktu widzenia. Ten ekonomiczny punkt widzenia nie ogranicza zainteresowań czasopisma, tylko nadaje mu pragmatyczny charakter, pozbawiony górnolotnych frazesów i ambicji poszerzania na swych łamach czystej nauki i czystej teorii. Jego redaktorów interesują konsekwencje aktualnych decyzji politycznych, zmiany demograficzne, polityka banków i pozycja ekonomiczna wielkich korporacji. Przyszłość jest określana przez gospodarkę – tego nikt nie kwestionuje. Ale sama gospodarka zależy od wielu czynników, na które wąsko wykształcony ekonomista nie zwraca uwagi. Ekspedycje militarne zmieniają równowagę na świecie. Wojny religijne mogą doprowadzić jedne kraje do ruiny, a inne do zadziwiającego wzmocnienia swej pozycji. Plotki rozpuszczane przez wpływowe środki przekazu mogą zachwiać giełdą w odległym kraju. Zjawiska ekonomiczne nie są odizolowane od zdarzeń politycznych, społecznych i prasowych. Ekonomia dostarcza uniwersalnego klucza do zrozumienia współczesnego świata. Cokolwiek się zdarzy – czy ceny idą w górę, czy w dół, czy jakaś firma plajtuje, czy podwaja produkcję – zawsze ktoś na tym zarabia pieniądze. To podstawowa prawda. Ale kto, ile i dlaczego zarabia, to nie są problemy rozwiązywalne wyłącznie dzięki zastosowaniu teorii ekonomicznych. Najczęściej potrzebne jest zrozumienie celów działania, pragnień, a nawet ślepych dążeń wielu ludzi i wielu organizacji. I dlatego właśnie filozofia jest ekonomiście potrzebna. By nie zamknął się w „wieży z kości słoniowej”, by nie tylko starał się obliczyć dalszy bieg znanych mu funkcji, opisujących stan gospodarki, ale by starał się też współczesny świat zrozumieć. Aby umiał przewidzieć nie tylko przepływ gotówki i aktywów, ale także zmiany nastrojów rynkowych i sympatii politycznych.

### Prof. Aldona Pobjewska

Państwo pozwolą, że dodam kilka słów od siebie. Usłyszeliśmy z ust ekonomisty, jakie ograniczenia i perspektywę badawczą posiada ekonomia, a także jakie przyjmuje założenia. Inni dyskutanci mówili, do czego może przydać się filozofia, kładąc przy tym nacisk na świadomość wartości i samoświadomość moralną studentów. W związku z tym padło stwierdzenie, że niezwykle ważna jest nie tylko etyka, ale również filozofia nauki oraz metodologia. Pojawiła się również zachęta do rozważania pytań metafizycznych, które stawia filozofia. Pan profesor Hołówka zwrócił uwagę na praktyczny wymiar filozofii i kształcenia filozoficznego. Ja przywołam jeszcze inny aspekt edukacji filozoficznej.

Mówimy dzisiaj o społeczeństwie wiedzy, ale zwróćmy uwagę na to, że wiedza bardzo szybko się dewaluuje. Wiedza z wczoraj nie jest aktualna dzisiaj, a wiedza dzisiejsza nie będzie aktualna jutro. W związku z tym powstaje pytanie, jak kształcić młodzież. Moja odpowiedź brzmi: dużo, bardzo dużo filozofii. Można zapytać: po co? i odpowiedzieć przewrotnie – po nic, podkreślając w ten sposób rozumowy, niektórzy mówią, teoretyczny cel dociekań filozoficznych. Filozofia bada bowiem swój przedmiot ze względu na samo jego poznanie, a nie ze względu na jakiegokolwiek zewnętrzne w stosunku do tego poznania zastosowanie, jak ma to miejsce w podejściu operacyjnym. Celem filozofii jest rozumienie świata. Jeżeli uznamy to za ważne, wtedy należy uczyć filozofii.

Można powiedzieć, że przecież nauki szczegółowe również badają świat i pozwalają nam go rozumieć. Zgoda, jednak one pełnią tu inną funkcję niż filozofia. O ile dyscypliny szczegółowe poznają fragmenty rzeczywistości oraz dostarczają informacji o pewnych ich aspektach, skupiając naszą uwagę na szczegółach (budowie fizycznej, chemicznej, działaniu sił, czy własnościach itp.) i odwodząc nas przez to od prób zrozumienia: po pierwsze – tego przedmiotu jako całości, po drugie – świata jako całości; to filozofia czyni wysiłki globalnego ujęcia rzeczywistości. Umiejętność ta zyskuje na znaczeniu w sytuacji szybkiej dezaktualizacji elementów całościowej wizji świata, tj. wyników nauk szczegółowych, konieczna wtedy staje się samodzielna konstrukcja nowego obrazu świata.

## Prof. Urszula Sztanderska (Uniwersytet Warszawski)

Studentom ekonomii potrzebna jest filozofia przede wszystkim dlatego, żeby mogli dostrzec świat inny niż ten uproszczony, skonstruowany na podstawie założeń, które czynimy w trakcie uprawiania i uczenia ekonomii. Moje stanowisko jest może wybiórcze, jednak przynajmniej dla mnie bardzo istotne. Obserwuję, że uprawiamy nieuczciwie naukę w takim sensie, że czynimy założenia i w myśl tych założeń budujemy teorie, a następnie formułujemy wnioski uogólniające, które tymi wnioskami uogólniającymi być nie powinny albo nie mają prawa być, ponieważ są czynione tylko w ramach konkretnych założeń.

Oczywiście, uproszczenia są nieodzownym elementem warsztatu ekonomisty. Ale problem tkwi w tym, że często pozostają one nieujawnione. Jeśli zaś nie są ujawniane, to uproszczonemu w ten sposób obrazowi świata przypisujemy atrybuty uniwersalizmu, do czego nie mamy prawa. Taki obraz przenosimy do naszych tekstów i zajęć ze studentami. Nieujawnianie założeń obejmuje wiele poziomów, począwszy od głównego, tj. aksjologicznego przypisania się do jakiegoś nurtu ekonomii i operowania teoriami tylko w jego obrębie. Bardzo wielu ekonomistów pracuje w ten sposób, pewnie ja także. Potem przechodzimy na niższe poziomy: robimy badania i jeśli w tych badaniach nie uzyskujemy zadowalających wyników, czyli takich, które potwierdziłyby teorię, o którą nam chodziło, to je po prostu eliminujemy. Ileż prób robimy z modelami ekonometrycznymi, z doбором zamiennych itp., żeby wreszcie uchwycić ten, który potwierdza zakładane przez nas teorie. A ile z nich zostało odrzuconych „po drodze”, bo tej teorii nie potwierdzały? To jest nagminna procedura, niestanowiąca wyjątku. A potem mówimy: proszę, teoria jest w jakimś tam fragmencie rzeczywistości potwierdzona. A tak nie jest! Jeżeli tworzymy takie „ułamne” badania – a nie jest to kwestia jednego kierunku, jednej szkoły czy tylko jakiegoś jednego środowiska ekonomistów – co jest nagminne, to później przedstawiamy uzyskane wyniki w taki sposób, jakby miały cechy uniwersalności. Do pewnego stopnia fałszujemy w ten sposób rzeczywistość. Studenci uczą

się z naszych prac. W rezultacie opuszczają mury uczelni triumfując, często ze znakomitymi wynikami i zdolnością skutecznego uprawiania nauki, jako ekonomiści mniej lub bardziej pragmatycznie zorientowani w jakiejś rzeczywistości gospodarczej. Ale ich wiedza o rzeczywistości pozostaje zawężona. Aby mieli świadomość tego, że rzeczywistość nie jest taka, jak ją przedstawia teoria, potrzeba im szerszej wiedzy, szerszych horyzontów. Stąd niezbędne jest uczenie metodologii ekonomii, ponieważ na tych zajęciach powinny się ujawniać wyraźnie założenia metodologiczne tzw. różnych szkół. Ale to jednak jest za mało i dlatego, jak sądzę, potrzebna jest filozofia.

Nie czułabym się w porządku gdybym nie powiedziała nic o Uniwersytecie w nawiązaniu do słów profesora Hołówki. Otóż idea Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego jest taka, że studenci ekonomii powinni studiować filozofię na Wydziale Filozofii, zaś studenci filozofii zainteresowani ekonomią, powinni podjąć studia na WNE. Liczę, że już niedługo sytuacja ta się zmieni. Uniwersytet Warszawski od dłuższego czasu, jak sądzę, zmierza w tym kierunku.

Ja również kiedyś uczyłam ekonomii na wydziale filozofii, gdzie też ją skreślono. I mam nadzieję, że słusznie.

### Prof. Andrzej St. Barczak (Akademia Ekonomiczna w Katowicach)

Chciałbym tytułowe pytanie sformułować odwrotnie i zapytać, czy filozofowi jest potrzebna ekonomia. Dlaczego tak uczynię? Bo to wynika z przepisów prawa. Ekonomista, żeby uzyskać tytuł doktora, o czym mówił pan profesor Hołówka, musi zdać egzamin z filozofii – a filozof musi zdać egzamin z ekonomii. Albo – albo. Filozofia i ekonomia są połączone spójnikiem „albo”, nie „i” i tylko „albo”. I jest to bardzo mocne, niedobre rozdzielenie. Z punktu widzenia organizacji życia naukowego, jest to tylko niezbyt istotny fakt. Jednak chciałbym poruszyć ważne zagadnienie, jakim jest metodologia badań naukowych. Na temat metodologii badań naukowych nic nie mówimy nie tylko studentom dziennym czy zaocznym, ale także nie wspominamy o niej na studiach doktoranckich i w ogóle jest z nią straszny bałagan. Jestem ekonometrykiem. Nawiązując do żartu profesora Sulejewicza, to ten, który mówi „mamy go!”. Ale ja mówię także, że go nie mamy. Od jakiegoś czasu prowadzę zajęcia z metodologii badań naukowych. Oczywiście metodologii opartej o metody poznania matematycznego, formalizowania i pokazywania *explicite* wszystkich przyjmowanych założeń. A potem falsyfikowania tych założeń, sprawdzania, czy są prawdziwe czy nieprawdziwe i jakie są tego konsekwencje. W przedmiotach, które wykładane są w tzw. głównym nurcie nauczania ekonomii nie ma podstaw metodologicznych. Przykładowo, gdy weźmiemy do ręki np. dwutomowy podręcznik ekonomii Samuelsona i Nordhauś<sup>5</sup>, to tam poza funkcjami liniowymi i słupkami nie ma nic. Literatura i prosty opis werbalny. Po prostu jest to XIX albo XVIII wiek. Znajduje się tam wprawdzie wiele wnioskowań makroekonomicznych z odniesieniami do laureatów nagrody Nobla i z bibliografią, ale tak naprawdę nie jest możliwe zrozumienie współczesnego świata gospodarki na podstawie tej książki. Metodologia nauk jest niesłychanie ważna i dlatego uważam, że filozofia jest potrzebna uczonemu, żeby sam rozumiał świat i żeby dobrze prowadził swój przedmiot. Z rozdanej nam tu żółtej książeczki, zawierającej materiały z konferencji adiunktów i wykładowców wynika, że istnieją dwa światy –

<sup>5</sup> W. D. Nordhaus, P. A. Samuelson: *Ekonomia*, t. 1, 2, PWN, Warszawa 1996.

adiunktów i inny profesorów, czego ja nie rozumiem, bo nie dzielę ludzi na kategorie, nie wartościuję ich ze względu na posiadane stopnie i tytuły. Oczywiście można przypisać im kody 1, 2, 3, 4, ale dla innych celów – podziału środków finansowych z budżetu centralnego. Algorytm podziału środków między szkoły wyższe właśnie dokonał takiego przypisania liczbowego stanowisk (profesor 7, doktor habilitowany 4, adiunkt 2, asystent 1). Pamiętam, bo byłem współautorem tego algorytmu. Dlatego wspominam to wartościowanie dla określania potencjału naukowego dowolnej jednostki organizacyjnej. Są to sztuczności niemające nic wspólnego z siłą intelektualną osoby czy zespołu. Metodologia badań naukowych jest niesłychanie istotna dla procesu dydaktycznego na wszystkich możliwych jego szczeblach. Jest to najistotniejsza rzecz zarówno dla badacza, jak i studenta, i z tego względu filozofia jest potrzebna i konieczna do przyswajania sobie metodologii badań naukowych.

A na zakończenie powiem tak: na wykładach z ekonometrii posługuję się autorytetami Arystotelesa i Sokratesa (od Arystotelesa do Poppera) i pytam: *dłaczego Steinhaus powiedział, że najlepszą metodą prognozowania, która powoduje minimalizację funkcji straty jest prognozowanie na poziomie średnim?* Po czym odpowiadam: *Bo to Arystoteles powiedział: idź środkiem.* Warto w każdej sytuacji nawiązywać do myśli wielkich filozofów.

## Dr hab. Ewa Chmielecka (Szkola Główna Handlowa w Warszawie)

Nie mogę sobie odmówić przyjemności zabrania głosu w dyskusji. Uczę filozofii już bardzo długo, uczyłam jej w czasach bardziej i mniej sprzyjających jej nauczaniu. Szczerze mówiąc, doprawdy nie wiem, które są mniej sprzyjające. Kiedyś, ucząc rzetelnie, mówiliśmy o sprawach niezwykle ważnych w systemie totalitarnym i byliśmy otoczeni aurą opozycji politycznej. Dziś, w czasach wolnego rynku, zainteresowanie filozofią przygasło. Każdy nauczyciel filozofii w uczelni ekonomicznej ma zapewne te same wrażenia czy odczucia, jakie ja mam w Szkole Głównej Handlowej. Tutaj filozofia jest na pierwszym semestrze studiów i nauczyciel spotyka na nich „młode wilki”, które przeszły przez ostre sito selekcyjne i trafiły na dobrą uczelnię ekonomiczną; które chcą zostać rekinami wolnego rynku, zdobyć swoje stanowiska, wybić się w twardej grze ekonomicznej. Przychodzą na studia i nagle dostają logikę, filozofię, politologię, socjologię i parę innych przedmiotów, które mają ukształtować tło aksjologiczno-społeczne do przedmiotów profesjonalnych. Przychodzę na zajęcia, a słuchacze siedzą wściekli, że będą tracić czas na rzeczy, o których domniemywali, że odeszły w niepamięć wraz z maturą. I pierwszą rzeczą, którą należy uczynić, to przekonać ich, że humanistyka czemuś służy, że to nie jest przypadek ani zaniedbanie, że jest częścią programu pierwszego roku studiów. Trzeba wyjąć parę królików z kapelusza filozofii, aby złagodzić ich negatywne nastawienie, nim rozdamy sobie programy i referaty.

Większość słuchaczy ma fundamentalne braki z nauk humanistycznych – nie idzie mi o nieznaną kanonu literatury czy rozumienia historii. W większości nie potrafią odpowiedzieć na pytanie, czym jest humanistyka i po co się ją uprawia. Najczęściej ich argumentacja aksjologiczna kończy się na wartościach i działaniach o charakterze instrumentalnym – interesach, a niedostępne jest rozumienie wartości autotelicznych. I cenią ekonomię za jej narzędziowy charakter. Kiedy więc przyjdzie do wartościowania nauk, gdy się okazuje, że humanistyka jest uprawiana autotelicznie, a ekonomia i inne nauki stosowane są tylko instrumentem do ewentualnego zagwarantowania warunków do realizacji wartości wytyczanych na terenie humanistyki, to nastawienie słu-

chaczy nieco się zmienia. Nie twierdę, że to ich przekonuje ostatecznie, ale mam nadzieję, że przynajmniej taka refleksja pozostaje w umysłach studentów, ustawia rangę rozmaitych działań intelektualnych i praktycznych.

Przechodzę do uwag, które zostały wygłoszone w czasie dyskusji, a zwłaszcza do kwestii, czy filozofia ma pełnić przede wszystkim rolę metodologii, czy też być może ma raczej odwracać perspektywę i uczyć myślenia innego niż czysto użyteczne, profesjonalne. Proszę mi pozwolić powiedzieć o dwóch moich doświadczeniach. Prowadzę wykład dla doktorantów na dwóch odmiennych studiach doktoranckich w SGH. W Kolegium Analiz Ekonomicznych są studia dzienne doktoranckie, na które często przychodzą młodzi ludzie po matematyce, fizyce i innych naukach uniwersyteckich, aby zdobyć dyplom doktorski na SGH. Na życzenie władz dziekańskich mój wykład ma charakter metodologiczny. Argumentacja władz była taka sama, jak ta, którą przytoczył przed chwilą profesor Barczak. Drugi wykład prowadzę na zaocznym studium doktoranckim w Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie. Tu słuchacze najczęściej zajmują już stanowiska w praktyce gospodarczej i przychodzą do SGH po „trzeci stopień kształcenia”. Wykład poświęcony był zagadnieniom antropologii filozoficznej, etyki i aksjologii. I śmiem twierdzić, że ten drugi wykład, ta filozofia „niedzielną” (dosłownie, bo zajęcia odbywają się w weekendy), która odrywa od spraw czysto ekonomicznych, ma daleko ważniejsze efekty dydaktyczne, kształcące. Pozwala zrozumieć, że bycie ekonomistą czy menedżerem jest tylko odmianą bycia człowiekiem, a z obowiązku bycia osobą nie można się zwolnić. To dla mnie jest o wiele ważniejszym celem kształcenia filozoficznego niż sprawności metodologiczne, które do zrozumienia, że świat teorii ekonomicznej nie jest jedynym światem, prowadzą bardzo okrężną drogą.

### Prof. Kazimierz Sosenko (Akademia Ekonomiczna w Krakowie)

Na pierwszych zajęciach ze studentami ja również zastanawiam się nad tym, dlaczego stoję przed nimi i po co uczę ich filozofii. Oczywiście mówię o tych sprawach, o których tutaj wspominało: o kontekstach metodologicznym, antropologicznym i aksjologicznym, bez których ekonomia jest sztucznie wyizolowana, a jej zastosowania prowadzą wówczas do skutków tak karykaturalnych, jak te, o których mówił pan profesor Sulejewicz. Ale zwracam uwagę na jeszcze jedną sprawę, która tutaj nie została wyraźnie zaakcentowana. Mianowicie staram się ukazać studentom, a zwłaszcza studentom studiów zaocznych, że filozofia jest im niezbędna do podniesienia poziomu ich kultury duchowej. Studenci otrzymują od nas dyplom wyższej uczelni i po prostu nie przystoi, żeby zupełnie nic nie wiedzieli o Sokratesie, Platonie, Augustynie czy Kartezjuszu. Myślę, że ten ostatni argument jest dla nich najbardziej przekonujący. Dawniej argumentowałem to, mówiąc, że zależy mi, aby nauczyć ich filozofii na tyle, żeby byli w stanie ze zrozumieniem przeczytać gazetę codzienną. I podkreślałem, że bynajmniej nie chcę ich obrażać, tylko są takie gazety, które mają wyższy poziom niż brukowce, drukujące czasem artykuły wymagające namysłu filozoficznego. A więc dawałem taki przykład do czasu, kiedy pewien arogancki student zapytał mnie: *czy Pan Profesor jest przekonany, że wszyscy Pańscy koledzy Profesorowie ze zrozumieniem potrafią przeczytać gazetę codzienną?* Wówczas jak lew bronilem moich kolegów, aczkolwiek w głębi duszy została jakaś niepewność. Wprawdzie przestałem posługiwać się tym przykładem, niemniej to zdarzenie nie osłabiło mojego przekonania o zasadności kształcenia filozoficznego studentów.

## Michał Śmierciak (Szkola Główna Handlowa w Warszawie)

Myślę, że w tej dyskusji nie powinno zabraknąć głosu studenckiego. Podstawowe pytania tego panelu brzmią: po co ekonomiecie filozofia?, po co studentowi ekonomii filozofia? Proszę Państwa, jestem głęboko przekonany (i nie mówię tego pod dyktando obecnej tu pani doktor Chmieleckiej, której studentem byłem), że filozofia jako wiedza jest potrzebna ekonomistom, a jako przedmiot nauczania jest potrzebna studentowi. A więc rodzi się pytanie: dlaczego wielu studentów prezentuje postawę niechętną filozofii? Dlaczego ich kontakt z filozofią nie jest bliski i dobry? Moim zdaniem odpowiedź padła w kilku poprzednich wypowiedziach: studentom trzeba mówić „po co”. Wyjaśnić, dlaczego w zwyczaju człowieka jest wieczne zadawanie sobie pytań o filozoficznym charakterze. Należy zmuszać studenta do tego, żeby wąpił, żeby poszukiwał, by nie traktował rzeczy jako ostatecznych, tylko cały czas próbował odpowiedzieć sobie na związane z nimi pytania. Jestem głęboko przekonany, że taka forma nauczania filozofii naprawdę przyciągnie studentów, a wartości humanistyczne będą lepiej przyswajane.

## Małgorzata Jachymek (Akademia Ekonomiczna w Krakowie)<sup>6</sup>

Jestem studentką III roku finansów i bankowości w Akademii Ekonomicznej w Krakowie, a także II roku filozofii. Staram się więc jakoś połączyć ekonomię i filozofię. Początkowo wydawało mi się to zupełnie niemożliwe, jednak w miarę tego, jak staję się coraz starsza i dojralsza, zaczynam sądzić, że filozofia i ekonomia mogą się spotkać. Przy czym filozofię, jako przyszły ekonomista, pojmuję przede wszystkim jako naukę, która uczy sztuki myślenia oraz tego, jak kochać się uczyć i jak kochać rozumieć pewne rzeczy i fakty. Niestety, większość moich znajomych, którzy spotykają się z filozofią w trakcie studiów w Akademii Ekonomicznej, mówi, że to jest nauka o niczym. Bierze się to stąd, od początku są zasypywani informacjami, dotyczącymi tego, co powiedział święty Augustyn, Kartezjusz i inni klasycy. Przepraszam, ale wydaje mi się, że ich to naprawdę nie interesuje. Cała kwestia sprowadza się do tego, żeby pokazać im, że filozofia nie jest nauką o tym, co jakiś mądry człowiek kiedyś powiedział i sądził, lecz że jest to wiedza bardzo użyteczną.

Dostrzegam wśród moich znajomych, przyjaciół ogromny głód wartości, których kiedyś dostarczała głównie religia. My natomiast żyjemy w czasach, w których religia przeżywa pewien kryzys i jego skutki, jak sądzę, mogłyby być złagodzone przez filozofię, a przede wszystkim przez etykę. I jeszcze jedno. O ile podczas zajęć na filozofii trwa nieustanna dyskusja, student ośmiela się powiedzieć wykładowcy, że się z nim nie zgadza, że ma inne zdanie, to na studiach ekonomicznych nie ma zwyczaju, aby ktoś powiedział wykładowcy: *przepraszam ja się nie zgadzam z tą teorią*. Tu trwa po prostu czysty transfer wiedzy wykładowcy do zeszytów studentów. Myślę, że należy zastanowić się nie tylko nad tym, czy uczyć filozofii, bo oczywiście należy to robić, ale przede wszystkim nad tym, jak jej uczyć. Bo naprawdę trudną sztuką jest nauczenie przyszłego ekonomisty filozofii tak, żeby on jej nie pojmował jako nauki o niczym, ale przede wszystkim jako coś bardzo mu przydatnego w życiu.

<sup>6</sup> Wypowiedź nieautoryzowana.



## Dr Elżbieta Wawro

Być może wtedy filozofia nie będzie nudna dla studentów, nie będzie nauką o niczym, jeżeli będzie skupiała się na wartościach i ideałach bliskich studentom. Natomiast sposób rozmawiania o tym jest jeden – dialog. Zadaniem nauczyciela byłoby, po pierwsze, pobudzanie myśli w sensie sokratejskim, czyli po prostu pozwalanie na rodzenie się myśli; a po drugie, i to jest bardzo ważna funkcja tego przedmiotu, uczenie studentów krytycznego stosunku do własnych poglądów i do poglądów innych. Jest dzisiaj takie modne słowo „tolerancja”. Czy na terenie filozofii jest potrzebna tolerancja, czy może inna postawa? Ja bym się przychyliła nie do tolerancji, ale do otwartości. Dlatego, że tolerancja powiada: mam swoje stanowisko i jedynie akceptuję odmienne od mojego. Natomiast otwartość intelektualna polega na tym, że ja moje stanowisko mogę zweryfikować, mogę zmienić pod wpływem argumentów drugiej strony. I myślę, że jeśli w trakcie nauczania filozofii tę zdolność do otwartości intelektualnej udałoby się osiągnąć u jak największej liczby studentów, to cel zostałby osiągnięty i byłoby to duże osiągnięcie.

## Prof. Włodzimierz Kaczocho

Metaforycznie mówiąc: wdzięczne jest wykładanie przed studentami, tak jak pan profesor Hołówka powiedział, filozofii społecznej. Ale ja zacząłem swój kurs w ubiegłym roku od zagadnień metafizyki właśnie, choć żywiłem obawy. Filozofię w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu wyklada się na trzecim roku. 70 może 80% słuchaczy słuchało opowieści o zagadnieniach metafizycznych w ciszy. Ja tak sobie pomyślałem, bo przez cztery godziny o tej metafizyce opowiadałem, że miałem benefis – bo to wspaniali studenci.

## Prof. Jacek Hołówka

Ta dyskusja potwierdza to, o czym często myślę, a mianowicie, że naprawdę istnieją dwie zasadnicze szkoły w filozofii – filozofia analityczna i filozofia nieanalityczna. Jak nazwać tę drugą, tego nie wiem. Państwo bardzo pięknie mówili o tym, że ta druga jest bardzo wartościowa. Ja jej nie kocham, wobec tego powiem możliwie dyplomatycznie: ta nieanalityczna filozofia, to jest filozofia „niedzielna”, „salonowa”, humanizująca, pogłębiająca i poszerzająca styl myślenia, a może nawet filozofia, która powoduje, że wielu inteligentnych ludzi interesuje się filozofią. Ale nic więcej. Jeśli mamy wolne popołudnie, pszczoły brzęczą, a przed nami stoi kieliszek wina – co możemy robić innego? Chcemy zajmować się filozofią. Ekonomiści też chętnie wtedy się nią zajmują. I dobrze, że ktoś daje im wskazówki, jaką filozofią mają się wtedy zająć. Ale oprócz tej „niedzielnej” filozofii jest jeszcze filozofia ścisła, odpowiedzialna, oparta na argumentach; filozofia, która daje umiejętności, wymaga ciężkiej pracy i pozwala coś jaśniej widzieć. Czy to jest filozofia, którą można by zainspirować ekonomistów? Nie wiem, ale z góry tego nie wykluczam.

## Prof. Aleksander Sulejewicz

Da się zainspirować. Przykład: John Roemer, wówczas profesor ekonomii z uniwersytetu kalifornijskiego w Davis. Wprawdzie jego samego nie spotkałem, natomiast miałem przyjemność poznać kilku jego doktorantów z Belgii i Holandii. Problem, dla niektórych, polega na tym, że pan John Roemer jest marksistą, wybitnym ekonomistą matematycznym – napisał kilka trudnych książ-

żek, w tym pracę o ogólnej teorii wyzysku i klas. Jest przedstawicielem nurtu tak zwanego analitycznego marksizmu. Poznanych studentów nic nie wiąże z marksizmem poza tym, że John Roemer jest wybitnym ekonomistą, co – ich zdaniem – daje szansę na szybki rozwój naukowy. I oni piszą doktoraty zupełnie niemarksistowskie, oczywiście. Problem Johna Roemera polegał na tym, że on, jako najwybitniejszy z tej grupy ekonomistów miał szansę zostać szefem katedry. Ale uniwersytet pomyślał mniej więcej tak: *Jak to, człowiek, który jest marksistą ma być szefem katedry ekonomii? Nie, damy mu katedrę socjologii.* Na co Roemer: *Jakiej socjologii, ja jestem ekonomistą?* Wówczas przedstawiciele uczelni zaproponowali mu politologię (*political science*), gdyż, jak uzasadniali, *tam też jest dużo różnych formalnych metod.* Odpowiedź Roemera była taka jak poprzednio. Ostatecznie, po licznych perypetiach, władze uniwersytetu uznały, że należy mu jednak powierzyć katedrę ekonomii. Problem dla mnie polegał na tym, że 300 tysięcy ekonomistów główniego nurtu nie potrafiło wykazać błędu w teoriach Johna Roemera. Jego „marksizm” okazał się być nie głupszy, nie bardziej nielogiczny, nie bardziej bezsensowny, niż inne teorie ekonomiczne, które wyznają jego koledzy. Więc rozumiem, że chodzi o **filozoficzność samej ekonomii**. Jeżeli tego nie pokażemy, to oczywiście zostaniemy przy „niedzielnym” filozofach.

## Prof. Aldona Pobjewska

Na koniec pozwolę sobie na krótki komentarz. Jestem przekonana, że nie każdy absolwent wyższej uczelni, mimo uczestnictwa w zajęciach filozofii, będzie filozofował. I nie o to chodzi. Edukacja filozoficzna stawia sobie również skromniejsze cele, chce wyrabiać u słuchaczy określone umiejętności i kompetencje, kształtować postawy. Jedną z nich jest postawa tolerancji. Filozofia sprzyja jej zaistnieniu dzięki podważaniu poczucia oczywistości, że świat musi wyglądać wyłącznie tak, jak go nam przedstawia wiedza potoczna.

Filozofia zatem nie uzupełnia i nie zastępuje nauk szczegółowych, lecz stanowi ich fundament i zwieńczenie. Fundament, bo między innymi dostarcza narzędzi do uprawiania nauk; zwieńczenie, gdyż scala wyniki nauk i sytuuje je w całościowej wizji świata.

Dziękuję wszystkim Państwu za udział w spotkaniu.

**Dobroczyńcy  
Fundacji Promocji i Akredytacji  
Kierunków Ekonomicznych**

Bank  BPH

**PHILIPS**

ING  BANK ŚLĄSKI

**PROSPER**<sup>®</sup> S.A.



**arcus** 



POLSKA WYTWÓRNIA PAPIERÓW WARTOŚCIOWYCH S.A.