

Katarzyna Olbrycht

Szkoła wyższa jako środowisko kształtowania się społecznej więzi moralnej

Annales. Etyka w życiu gospodarczym 8/2, 25-33

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Szkoła wyższa jako środowisko kształtowania się społecznej więzi moralnej

1. Rola społecznej więzi moralnej

Namysł nad problemami etycznymi szkoły wyższej musi być z natury rzeczy osadzony w kontekście problemów etycznych szerszego wymiaru – życia społecznego danego czasu i miejsca. Najbliższą dla nas perspektywą jest sytuacja społeczna w Polsce pierwszych lat XXI wieku. Coraz mocniej podkreśla się, że efektywne dokończenie procesu transformacji ustrojowej jest uwarunkowane kondycją moralną społeczeństwa, stopniem jego podmiotowości, świadomego udziału i wysiłku w projektowaniu i budowaniu nowej rzeczywistości. Badacze z obszaru nauk społecznych opracowują diagnozy dotyczące polskiego życia społecznego, ujmowanego w aspekcie kryteriów społeczeństwa obywatelskiego. Wyniki nie są zbyt optymistyczne, nawet jeśli weźmie się pod uwagę słabnięcie społeczeństwa obywatelskiego nawet w państwach o dłuższej tradycji jego budowania¹.

Szukając przyczyn odwołajmy się do socjologii. Piotr Sztompka, zajmujący się w ostatnich latach analizami polskiej transformacji, zwraca uwagę na potrzebę większego zainteresowania się i bardziej dynamicznego stymulowania procesów zwiększających kapitał podmiotowości społecznej. Kapitał ten tworzą zasoby strukturalne – instytucje, organizacje itp., zasoby indywidualne – kompetencje i postawy ludzi, ich mentalność, wrażliwość, rozumienie rzeczywistości, wreszcie – niesłusznie traktowane marginalnie – zasoby kulturowe – strukturalno-mentalne, tworzące płaszczyznę odniesienia dla działań i przyjmowanych rozwiązań – płaszczyznę powinności, norm, uznawanych społecznie wzorów zachowań i wartości.

Charakterystyka społeczeństw wymaga analizy funkcjonujących w ich ramach i tworzących je więzi społecznych. To one są szczególnie ważnym zasobem każdej społeczności. Wśród rodzajów tych zasobów na szczególną uwagę zasługują więzi widziane w aspekcie kulturowym. Sztompka określa je społeczną więzią moralną. Píše: „*dopiero wtedy, gdy więź społeczna osiągnie status więzi moralnej – a nie sprowadza się tylko do potencjalnych kanałów interakcyjnych w ramach struktury organizacyjnej, ani rozproszonych sentymentów w obrębie psychik jednostkowych – staje się trwałym składnikiem tkanki społecznej, tego swoistego pola strukturalno-indywidualnego, od stanu którego zależy dynamika społec-*

¹ M. Grabowska, M. Szawiel, *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, PWN, Warszawa–Kraków 2001.

czeństwa, jego zdolność do twórczego stawiania się². Wiąż moralna wyznacza przestrzeń tożsamości, określaną jako „my”, stan tej wiąży decyduje o ekskluzywności bądź inkluzywności przestrzeni ograniczonej identyfikacją „my”.

Spółeczną wiąż moralną tworzą trzy składniki³: **zaufanie** („oczekiwania godnego postępowania innych wobec nas”), **lojalność** („powinność nienaruszania zaufania, jakim jesteśmy obdarzani przez innych i wywiązywania się z podjętych zobowiązań”) i **solidarność** („troska o interesy innych i gotowość podjęcia działań na ich rzecz, nawet gdy narusza to nasze własne interesy”). Gdy następuje osłabienie, uwiad, a w efekcie patologizacja wiąży moralnej, rozwijają się odpowiednio postawy destrukcyjne dla życia społecznego: postawa cynizmu (jako efekt braku zaufania), manipulacji (przy braku lojalności) i postawa obojętności (przy braku solidarności). Postawy te, w sytuacji w której uznawane są za normalne a nawet zasadne, wytwarzają stopniowo kulturę cynizmu, manipulacji i obojętności społecznej. Charakterystyka ta niepokojąco kojarzy się z aktualnymi nastrojami i kondycją społeczeństwa polskiego.

2. Środowisko szkoły wyższej – w świetle koncepcji społecznej wiąży moralnej

Szkoła wyższa jest jednym z ważniejszych środowisk w każdym społeczeństwie. Stanowiąc najwyższy szczebel edukacji, staje się miejscem kształcenia elit społecznych we wszystkich znaczeniach wiążących pozycję społeczną i rolę w państwie z wykształceniem. Tak jak cała edukacja, tak i najwyższy jej szczebel jest dziś na świecie przedmiotem gorących dyskusji. Dyskutuje się m.in. funkcje, rolę i miejsce szkół wyższych, głównie uniwersytetów w systemach demokratycznych. Dominującym modelem jest szeroko pojęta edukacja liberalna, natomiast szczegółowa treść i formy tworzące ten model wynikają z przywoływanej na poziomie założeń koncepcji liberalizmu⁴. Dyskusje te dotyczą również szkolnictwa wyższego w Polsce (czego przykładem są m.in. spotkania w ramach łódzkich sesji Etyka w życiu gospodarczym). Ten poziom edukacji nie różni się dziś specjalnie od niższych. Trafnie charakteryzuje go w swej diagnozie orientacji normatywnych okresu transformacji K. Szafraniec, gdy pisze: „Edukacja pod presją praw rynku i ideologii liberalnej wyrażnie „wyzwała się” od myślenia normatywnego i salwuje ucieczką w tzw. normalność – w obszary minimalistycznie pojmowanej racjonalności adaptacyjnej, w dyskurs technokratyczny zdominowany kategorią efektywności. Edukacja musi być skuteczna, użyteczna, musi spełniać kryteria jakości, musi poddawać się najróżniejszym weryfikacyjnym procedurom. Nie zadaje się tu pytań „po co” i w imię jakich wartości. Rozstrzyga o tym rynek”⁵.

² P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości, wiąży społeczne czasów transformacji*, Znak, Warszawa–Kraków 1999.

³ Cytowane znaczenia zamieszczone tamże, s. 269.

⁴ Por. np. rozważania amerykańskiego filozofa polityki, T. L. Pangla nad rolą uniwersytetów w wychowaniu liberalnym jako rzeczywistości wyzwalaającym. T. L. Pangle, *Uszlachetnianie demokracji. Wyzwanie epoki postmodernistycznej*, rozdz. *Edukacja: obywatelska i liberalna*, tłum. M. Klimowicz, Znak, Kraków 1994.

⁵ K. Szafraniec, *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*, [w:] J. Mariański (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, WAM, Kraków 2002.

Jeśli jednak przyjąć, że edukacja, a w sposób szczególny szkoła wyższa ze względu na poziom świadomości kształconych, ma i powinna mieć udział we wzmacnianiu podmiotowości jednostek i społeczeństwa, powinna być obszarem sprzyjającym doświadczaniu społecznych więzi moralnych.

W tytułowym sformułowaniu, gdyby je rozwinąć, można by odnaleźć wiele pytań: czy we współczesnej szkole wyższej kształtuje się programowo społeczną więź moralną, zakładając realizację tego celu wśród jej intencjonalnie przyjmowanych funkcji? Czy szkoła wyższa jako środowisko sprzyja takim procesom? Czy je umożliwia, w naturalny sposób stymuluje, zakłada wprowadzając je w doświadczenie środowiska akademickiego – studentów i nauczycieli akademickich? Problemy te cechuje bardzo wysoki poziom ogólności. Nie oznacza to pretensji do diagnozy w makroskali, obejmującej wszystkie rodzaje polskich szkół wyższych czy tym bardziej wszystkie funkcjonujące w Polsce uczelnie. Chodzi raczej o wyostrenie sytuacji związanych z doświadczeniem więzi moralnej w środowiskach akademickich, przede wszystkim w uniwersytetach, które są formą najbardziej zakorzenioną w tradycji europejskiej i najczęściej braną pod uwagę w analizach kształcenia na poziomie wyższym.

W odniesieniu do szkoły wyższej trudno by mówić o programowym kształtowaniu więzi społecznych, chyba że wiązałoby się to z przygotowaniem do profesjonalnego rozumienia, wspierania procesów więziotwórczych, diagnozowania czy wykorzystywania społecznych zasobów kulturowych. W pozostałych przypadkach raczej chodzi o rozważenie czy codzienna praktyka funkcjonowania akademickiego sprzyja rozwojowi społecznej więzi moralnej. Przyjrzyjmy się z tej perspektywy wyodrębnionym jej składnikom.

Zaufanie, że drugi zachowa się wobec nas godnie. Powinno obejmować zaufanie studentów do nauczycieli akademickich i tych ostatnich – do studentów. Zaufanie wiążące się z głównymi funkcjami tej instytucji i środowiska. Godne postępowanie może oznaczać: godne człowieka wobec człowieka, a także godne pracownika uczelni czy studenta. Pierwszym warunkiem byłoby więc rzetelne określenie funkcji uczelni, które mogłyby stać się podstawą uzasadnionych wzajemnych oczekiwań. Obejmowałyby najpewniej, odwołując się do tradycji myślenia o szkole wyższej – zaufanie studentów, że uzyskają deklarowane przez uczelnię w informatorach kompetencje oparte na najnowszych osiągnięciach danej dziedziny wiedzy, z pomocą osób o niekwestionowanych kwalifikacjach i doświadczeniu, gotowych do pomocy w pogłębianiu kompetencji. Z drugiej strony, to zaufanie nauczycieli akademickich – że osoby zgłaszające się na studia są rzeczywiście zainteresowane daną dziedziną i zdecydowane na niezbędny wkład pracy – wysiłku i czasu, żeby zdobyć pożądaną kompetencję. Sytuacja jest inna gdy zaufanie dotyczy jedynie konkretnej transakcji, w której oferowany towar (kompetencje, wykształcenie czy jego formalne potwierdzenie) i cena (koszty materialne i niematerialne, np. zgoda na gorszą jakość) są jasno określone i nie stwarzają złudzeń co do ich charakteru⁶.

Postępowanie godne człowieka, dotyczy danej osoby w jej roli społecznej oraz jej postawy jako człowieka. Tradycja wiązała z uczelnią wyższą stosunkowo wysoki prestiż członków jej społeczności. Od pracownika uczelni oczekuje się określonego, wyższego od przeciętnego – poziomu, kompetencji, bogatszej osobowości, wybacząc mu drobne dziwactwa i nie przystawanie do stereotypu człowieka o wysokim statusie społecznym w da-

⁶ Taką sytuację polskich wyższych uczelni potwierdza w wielu swych tekstach m.in. Z. Kwieciński; por. tegoż, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.

nym społeczeństwie. Od studenta – wyraźnych zainteresowań, aspiracji, kompetencji wyższych od przeciętnych w jego grupie wiekowej, bogatszych doświadczeń, z równoczesną społeczną akceptacją większej niż przeciętna fantazji, niekonwencjonalnych zachowań, nawet pewnego braku odpowiedzialności. Zaufanie zakładające postępowanie „godne człowieka” nie ma już związku z rolą ale dotyczy dojrzałości, poważnego stosunku, odpowiedzialności. Na uczelni wyższej, z racji wieku uczestników tej społeczności, świadomości i dobrowolności wyboru tego środowiska oczekiwania te wydają się oczywiste. Jednak codzienność wielu szkół wyższych może dostarczać przykładów i argumentów za tezą, że nie jest to obszar powszechnych doświadczeń sprzyjających wzajemnemu zaufaniu.

Wzajemna lojalność jaką daje poczucie zobowiązania wynikającego z czyjegoś zaufania nie jest niestety zjawiskiem bardziej powszechnym. Dominujący w dzisiejszej kulturze egocentryzm, indywidualizm, brak zainteresowania drugim, traktowanym jako zagrożenie własnego, z trudem zdobytego standardu funkcjonowania, zlikwidowało, jak się wydaje, poczucie powinności, które warunkuje lojalność w przyjętym tu rozumieniu. Dążenie do sukcesu za każdą cenę nie sprzyja lojalności, radykalny liberalizm zwalnia od zobowiązań. Środowiska akademickie nie są tu wyjątkiem.

Wreszcie solidarność, wymagająca uznania wartości jakiegoś dobra wspólnego, gotowości do ograniczenia własnych profitów, etosu służby. Ten ostatni jest dziś prawie nieobecny w życiu społecznym, także w edukacji, co skutecznie ogranicza szanse rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i prowadzi do zaniku społecznej więzi moralnej. Filozof Andrzej Grzegorzczak stwierdza: „*Kierunki liberalistyczne zmierzają do wyeliminowania nacisków moralnych z życia społecznego. Ideę służby usiłują zastąpić przez ideę wymiany*”⁷. Etos służby łączy się z etosem ofiarności. Istotą służby jest nastawienie przede wszystkim na cel a nie na gratyfikację, choć nie jest ona wykluczona. Takie nastawienie wynika z założenia, że żadna umowa nie jest w stanie przewidzieć, uwzględnić i zadekretować wszystkich czynności, które w różnych sytuacjach wystąpią w toku realizacji przedmiotu umowy. O kształcie i skuteczności działania zadecyduje więc ofiarne – bo bezinteresowne – wyjście poza formalne zobowiązanie, w kierunku celu, wymogów wynikających z rozumienia jego istoty.

Dzisiejsze uczelnie wyższe, uwarunkowane w swym funkcjonowaniu ekonomiczną sytuacją państwa, działające na pograniczu misji i handlu usługami edukacyjnymi, nie sprzyjają myśleniu w kategoriach solidarności członków społeczności akademickiej na rzecz wspólnego dążenia do prawdy, odkryć naukowych, wzajemnej inspiracji i współdziałania w poszukiwaniach, doskonalenia sposobów myślenia i działania, ofiarowania sobie wzajemnie potrzebnego do osiągnięcia tych celów czasu. Poszczególne grupy i jednostki często traktują siebie nawzajem w sposób instrumentalny, jako środek do uzyskania korzystnych współczynników, wyników wg różnych algorytmów, punktów, dotacji, ocen i wynikających z nich profitów. Dotyczy to nie tylko pracowników ale studentów, wybierających np. określone kursy nie tyle kierując się indywidualnymi zainteresowaniami, ile po to by łatwiej uzyskać pozytywne oceny a tą drogą stypendium za wyniki w nauce, lub korzystniej ułożyć swój tygodniowy plan zajęć.

⁷ A. Grzegorzczak, *W poszukiwaniu zbiorowego sensu życia*, [w:] I. Wojnar (red.), *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości*, PWN, Warszawa 2001, s. 32.

3. Związek relacji mistrz – uczeń ze społeczną więzią moralną

Jedną z najsilniej związanych z tradycją akademicką sytuacji sprzyjających tworzeniu się i pogłębianiu więzi moralnej była relacja między nauczycielem akademickim a studentami określana relacją mistrza i uczniów, dziś traktowana jak relikwiny przeszłości, relacja nieadekwatna do współczesnych realiów studiowania, możliwości technicznych, warunków społeczeństwa informacyjnego, a w Polsce, w sytuacji boomeru edukacyjnego – nieosiągalna wobec tłumów studentów i „wieloletowych” pracowników naukowych. W świetle warunków do tworzenia się społecznej więzi moralnej w środowiskach akademickich powrót do tej relacji, z ewentualną zmianą jej form i uzupełnianiem nowymi sytuacjami dydaktycznymi, wydaje się jednak ważnym i pilnym wyzwaniem. Zatrzymajmy się na krótkim uzasadnieniu tego postulatu.

Relacja „mistrz – uczeń” jest jedną z najbardziej naturalnie wrośniętych w rzeczywistość człowieka, obecną w różnych kulturach interakcją społeczną. Szczególnego znaczenia nabiera dla tych, którzy bardziej świadomie uczestniczą w kształceniu innych. Obok trudności organizacyjnych i technicznych relacji tej towarzyszy dziś wzrastająca nieufność, wątpliwości, obawy czy relacja ta ma jeszcze uzasadnienie, czy można jeszcze dziś spotkać w szkole wyższej mistrza.

Jako wzór mistrza w kulturze europejskiej przywoływany jest Sokrates. Zdziwienie i niedowierzanie mogą dziś wywoływać wymagania stawiane uczniom przez Pitagorasa. Jaką rangę musiała mieć praca z mistrzem, jeśli kandydaci na jego uczniów decydowali się na tak rygorystyczne warunki (5 lat milczenia, surowe obyczaje, intensywna samodzielna nauka jako przygotowanie, bez pewności czy ostatecznie zostanie się przez mistrza wybranym do prowadzenia i współpracy). Średniowieczni studenci podróżowali po całej Europie od mistrza do mistrza, wybierając uczelnię głównie ze względu na konkretnych nauczycieli. Znacznie upraszczając można powiedzieć, że do XVIII wieku ludzie poszukiwali mistrzów w określonej dziedzinie i mistrzów życia – ponieważ poszukiwali **doskonałości**. Odnosili ją do umiejętności wykonywania i postępowania, do kanonów, celu życia, Boga, a od XVIII w. – natury i cywilizacji. W. Tatarkiewicz w rozprawce *O doskonałości*⁸ stwierdza, że dziś zarzucono już doskonałość jako szczególną wartość i cel, ograniczając się do uwzględniania w postulatach etycznych doskonalenia moralnego. Jeśli od mistrzów oczekuje się „doskonałości”, to raczej w znaczeniu najwyższej jakości wytworu, stosunkowo łatwiejszej do ocenienia, niż jakości postępowania i życia, które próbuje się regulować kodeksami etycznymi. Teorie ponowoczesności zanegowały w ogóle sens poszukiwania jakiejś całości, dopełnienia, stwierdzając hybrydowość tożsamości, niespójność, niekonsekwencję, nieokreśloność rzeczywistości. Na doskonałość nie ma tu już miejsca. Role mistrza i ucznia nie są już możliwe i nie mają sensu.

Myśl fenomenologiczna wprowadza relację mistrz uczeń w krąg dialogu i spotkania. J. Bukowski w *Zarysie filozofii spotkania* wyodrębnia relację mistrz-uczeń jako ważny rodzaj spotkania, rozumiejąc ją jako: *”stosunek wiążący osobę niedoświadczoną, zazwyczaj młodszą, poszukującą swego miejsca w życiu i penetrującą pole wartości, niezdecydowaną w ich wyborze, z osobą doświadczoną, obdarzoną moralnym autorytetem i wywierającą intensywny wpływ na otoczenie, mobilizującą niektóre jednostki z tego otoczenia do podję-*

⁸ W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976.

*cia odpowiedzialnych działań*⁹. Warunkiem pełnego spotkania, w tej jak i w innych relacjach, są **wzajemna rozporządzalność, nadzieja i zaufanie**. Efektem prawdziwego spotkania jest „przewyższenie siebie w horyzoncie aksjologicznym”. Osobowe widzenie człowieka, fenomenologiczne poszukiwanie jego istoty przywracają wartość roli mistrza i ucznia w rozwoju obu uczestników tej relacji. Jej miejsce w kulturze zależy więc ostatecznie od przyjmowanej koncepcji człowieka.

Odrzucenie w kształceniu tej relacji okazuje się niezgodne z oczekiwaniami społecznymi. M.in. zbiór zasad i wytycznych – *Dobre obyczaje w nauce* opracowany przez Komitet Etyki przy Prezydium PAN w 1994 roku, rozdział III tytułuje: *Pracownik nauki jako mistrz*. Jego treść wskazuje iż chodzi o przekazywanie słowem i przykładem wiedzy, umiejętności oraz dobrych obyczajów w nauce. Można tu odnaleźć echa wymogów sformułowanych już w Ustawach Komisji Edukacji Narodowej wobec nowo powołanego stanu akademickiego, który obejmował wtedy nauczycieli wszystkich szczebli, kształconych, wykształconych i kształcących w uniwersytetach, stanu – wg słów autorów Przedmowy do Ustaw „z powołania i obrania na ten jedyny koniec poświęconego, aby nieustannie dostarczał w narodzie ludzi, przez oświecenie, przez cnotę, przez gorliwość zdatnych do dawania publicznej edukacji”¹⁰. Przestrzeganie tych wymogów od początku starano się egzekwować. W rzeczonych Ustawach o Zgromadzeniu akademickim zapisano: „Ponieważ tak wspólne zgromadzenia, jako szczególne każdego urzędu obowiązki doznawałyby przeszkody, gdyby się osoby akademickiego stanu podejmowały urzędu, spraw i posług z ich powołaniem niezgodnych, czuwać będą zgromadzenia na to, aby się nikt nie zaprzętał takowymi zleceniami, które by go od pełnienia podjętych około edukacji i rządu domowego powinności odrywały”¹¹.

Mistrzostwo łączy się nierozzerwalnie – jak wspomniano wyżej – z czytelnym łańcem wartości i intensywnością jego realizowania. Nasuwa się szereg pytań: czy można tę sferę skodyfikować? Czy można wymagać od każdego nauczyciela akademickiego by był mistrzem? Z drugiej strony – czy można uchylić w procesie kształcenia działanie mechanizmu naśladowania? Czy można, dysponując elementarną wiedzą z zakresu psychologii uczenia się i rozwoju człowieka, zastrzec sobie bądź zagwarantować, iż ucząc nie będzie się naśladowanym?

4. Relacja „mistrz – uczeń” czynnikiem kształtowania się społecznej więzi moralnej w szkole wyższej

Zmierzajmy do pytania o perspektywę relacji mistrz-uczeń w szkole wyższej. Przytoczmy fragment wypowiedzi prof. Jana Błońskiego o Kazimierzu Wyce, wypowiedzi zamieszczonej w interesującym zbiorze relacji i wspomnień kilku polskich uczonych o ich mistrzach¹²: „Myślę, że wszędzie dokąd idziemy, szukamy wtajemniczenia, wejścia do zamkniętego przed innymi ludźmi świata. I wybieramy dlatego, bo mamy nadzieję, że ta, a nie

⁹ J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Znak, Kraków 1987, s. 257.

¹⁰ Materiały źródłowe zamieszczone w pracy R. Dutkovej *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1973

¹¹ Tamże.

¹² Z. Szlachta, *Mistrz*, Warszawa 1984.

*inna dziedzina wiedzy jest jedyną drogą, która nas do tajemnicy doprowadzi, odkryje coś ważnego, jakąś ziemię obiecaną. Wtedy szukamy przewodnika. A mistrz, to człowiek, który zjawia się w takim momencie i daje nam nadzieję, że nas do ziemi obiecanej zaprowadzi. Jest w tym coś z magii, coś z kuglarstwa. [...] Mistrz...Myszę, że wobec takiego człowieka zawsze jesteśmy niesprawiedliwi. Osądzamy go na podstawie naszych oczekiwań. Irracjonalnie żądamy od niego dużo więcej, niż może nam dać. To jest jego przywilej i jego nieszczęście*¹³. Ta próba uchwycenia tajemnicy relacji mistrz – uczeń w sytuacji dorastania do wartości doświadczenia uniwersyteckiego, ukazuje złożoność obu ról. Zgodę na podjęcie ich ryzyka.

Kształcenie w szkole wyższej, szczególnie w uniwersytecie, zależne jest oczywiście od zasadniczej funkcji, którą się mu przypisuje. Czasem bywa opisywane drogą analizy programów, metod i form prowadzenia poszczególnych rodzajów zajęć. Bardziej odpowiadające specyfice kształcenia uniwersyteckiego wydaje się jednak śledzenie poszczególnych nauczycieli akademickich, ich indywidualnego podejścia do uczniów i własnej dyscypliny naukowej, ich wyborów, decyzji, drogi życia. Od lat 80-tych XX w. można obserwować wzrost zainteresowania tak widzianym środowiskiem uczonych. Przykładem mogą być liczne publikacje autobiograficzne, w których naukowcy opowiadają o swojej drodze życiowej, w tym – o swoich nauczycielach i mistrzach. W ten sposób rozwój danej dyscypliny zaczyna być widziany przez pryzmat łańcucha mistrzów i ich uczniów, łańcucha ludzi uderzających różnorodnością, bogactwem osobowości i metod, niezależnością, niepowtarzalnością i oryginalnością dopełnianą anegdotami o barwności dziwactw i przyzwyczajaję składających się na ich legendę.

Władysław Stróżewski w wystąpieniu w czasie sesji zorganizowanej w Uniwersytecie Jagiellońskim w 1996 roku, poświęconej problematyce mistrza i ucznia, podjął próbę określenia warunków koniecznych i wystarczających do bycia mistrzem. Warunki konieczne, to jego zdaniem:

- przekazywanie hierarchii wartości, w tym – miejsca w niej tego, czemu poświęcił się on i jego uczniowie,
- przekazywanie metod postępowania przez zgodę na podpatrywanie i udział uczniów,
- nie narzucanie poglądów i rozstrzygnięć,
- nie aspirowanie do bycia życiowym guru uczniów,
- życzliwość i gotowość udzielania pomocy, głównie – własnego czasu.

Warunki wystarczające to radość z kontaktu z uczniami i ich sukcesów. Warunki te zakładają jednak istnienie ucznia, który chce i wybiera mistrza oraz pracę z nim.

Jakie są szanse relacji mistrz-uczeń w dzisiejszej szkole wyższej? Jeśli uczelnia wyższa miałaby stać się jedynie miejscem zdobywania określonych, specjalistycznych kwalifikacji, wydaje się, że relacja ta może być zastąpiona innymi sytuacjami o charakterze jedynie dydaktycznym – np. zadaniami symulującymi warunki ćwiczące odpowiednie umiejętności w oparciu o szczegółowe instrukcje. Autorzy tych instrukcji i zadań mogą pozostać anonimowi. Przyjęcie takiej funkcji edukacji na poziomie wyższym musiałoby pociągać za sobą odrzucenie relacji mistrza i ucznia, jako niepotrzebnie komplikującej sprawną organizację procesu kształcenia. Jeśli jednak zgadzamy się na kontynuowanie tradycji uniwersytetu jako wspólnoty uczonych i uczących się, związanej w poszukiwaniu i dla poszukiwania prawdy, relacja mistrz-uczeń wydaje się podstawowa, nie do zastąpienia. Również szkoły

¹³ Tamże, s. 18–19.

wyższe kształcące zawodowo deklarują niejako swym charakterem zapewnienie doskonalenia, osiągania możliwej doskonałości w określonej profesji a także warunków rozwoju decydującego o dojrzałym sposobie jej uprawiania. I tu więc relacja mistrza i uczniów ma wartość niezastępowalną. Każdy uczony zaangażowany autentycznie w swoją pracę wnosi inne podejście, inne pomysły, inne rozwiązania, swój sposób myślenia, wnosi siebie. Równocześnie jest otwarty na to co wnosi i może wnieść uczeń, jest świadomy wartości współpracy, przeżywa satysfakcję z osiągnięć uczniów. Koncepcja człowieka spełniającego się w sposób wolny, poprzez realizację wartości wyższych, przyjmuje wpływ mistrza na ucznia jako pomoc na pewnym etapie drogi, nie zaś jako formę rezygnacji z wolności. Droga do mistrzostwa, nawet ta formalna, od początku wiodła przez „wyzwoleny”. Istotą tej relacji jest rola mistrza dążącego do wyzwolenia ucznia i rola ucznia zgadzającego się na mocny wpływ mistrza w imię przyszłego wyzwolenia do własnej drogi i odpowiedzialności za wartości uznane za wspólne. Jasna definicja tej sytuacji, wzajemna uczciwość i szacunek chronią przed groźbą wzajemnego uzależnienia czy manipulacji. Są naturalną podstawą uznania autorytetu mistrza przez ucznia ale i otwarcia mistrza na wartości wnoszone przez ucznia.

Oczywiście by odpowiedzialnie formułować realne perspektywy rozważanej relacji w szkołach wyższych, należałoby sprawdzić w jakim stopniu zapewniane są w tym środowisku warunki uznane przez Stróżewskiego czy Bukowskiego za konieczne i wystarczające a także szukać przyczyn ich stosunkowo rzadkiej dziś obecności w środowisku akademickim. Przyczyny te wiążą się na pewno z wspomnianą już kondycją ekonomiczną uczelni, ich sposobem funkcjonowania, masowością, polityką oświatową, której są elementem. Najważniejsze wydają się jednak przyczyny mentalne, świadomościowe, sprawiające, że członkowie wspólnoty akademickiej, jeśli w ogóle czują się członkami jakiejś wspólnoty, a nie usługodawcami i usługobiorcami, szybko, być może zbyt szybko rezygnują z wchodzenia w role mistrzów i uczniów. Dlaczego tak się dzieje?

Odpowiedzi można, w duchu postulatów tego rozważania, szukać u mistrzów. Przytoczmy wypowiedź jednego z nich – Kazimierza Twardowskiego, który był jako „mistrz” przywoływany przez wielu wybitnych polskich humanistów, uhonorowany na koniec swej pracy zawodowej w Uniwersytecie Lwowskim w 1931 r. przez własnych uczniów medalem „Discipulorum amor et pietas” – „Uczniów miłość i wdzięczne przywiązanie”. Dziękując za to wyróżnienie mówił: „...staralem się niestrudzenie tchnąć w Wasze dusze to, co jest najlepszą cząstką mojej duszy własnej: szczere ukochanie pracy, gorące umiłowanie prawdy i usilne dążenie do sprawiedliwości”. Obdarzony godnością doktora honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego, w 1932 roku, w swym przemówieniu zatytułowanym „O dostojności Uniwersytetu”, przypomniał: „Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim służą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem, wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru. Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi sztandarem tym wskazywanej”¹⁴.

Relacja mistrz – uczniowie stwarza najkorzystniejsze warunki do budowania społecznej więzi moralnej. Być może wspólnota mistrzów i uczniów szkół wyższych, określana przez nich „my”, byłaby wyraźniejszą wspólnotą, ponieważ istniejącą ze względu na podzielane

¹⁴ Aneksy do Wyboru pism psychologicznych i pedagogicznych K. Twardowskiego, wybór i opr. R. Jadcak WSiP, Warszawa 1992.

wartości. Nie wiadomo, czy nowa sytuacja polityczna – wejście Polski do Unii Europejskiej – nie wywoła paradoksalnie powrotu do praktyki wybierania przez polskich studentów uczelni ze względu nie tylko na renomę i warunki do badań, ale na wybitnych specjalistów, mistrzów w swojej dziedzinie, którzy swoją pozycją i autorytetem zagwarantują poziom zdobywanych kompetencji i jakość doświadczenia związanego ze studiowaniem.

Budowanie więzi moralnej jako kapitału podmiotowości społecznej nie jest celem uczelni wyższej. Nie można jednak nie dostrzegać faktu, że członkowie tej społeczności, przede wszystkim młode pokolenie – adepci nauki i studenci, wnoszą z niej ważne życiowo doświadczenia, kształtują swoje postawy. Jeśli przeżyją rozczarowanie, poczują się zawiedzeni w swych oczekiwaniach, nie doświadczą sytuacji w której ktoś nie zawiódł ich zaufania ale również okazał im zaufanie i nie zawiódł się, ktoś zrezygnował ze swojego interesu ze względu na wspólne, uznane za ważniejsze dobro – wyniosą w samodzielne życie, w przyszłe role zawodowe i obywatelskie postawę cynizmu, manipulacji i obojętności.

A School of Higher Education as a Place to Form Social Moral Links

Summary

The formation of individual and social subject matters is one of the most important educational tasks in the post-communistic societies. It is a condition to build a democratic, citizen's society. The formation of social subject matters in their cultural dimensions (moral links) is especially urgent. These are the following: mutual trust, loyalty as an obligation not to disappoint anybody, solidarity in reaching mutual welfare and its defence (according to P. Sztompka).

The suggested analysis is an attempt to evaluate the contemporary Polish school of higher education in terms of the conditions it creates in forming moral links. The following objectives derive from it : stating the function of such a school and its systematic character as well as accepting the basic didactic situation – master – student/students as a model.

Key words: *social moral links, master.*