

Wojciech Zieliński

Kilka uwag o aksjologii pracy uniwersyteckiej

Annales. Etyka w życiu gospodarczym 9/2, 37-46

2006

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.

Kilka uwag o aksjologii pracy uniwersyteckiej

1. Wstęp

Artykuł niniejszy zawiera rozważanie¹ na temat wybranych obszarów *aksjologii pracy uniwersyteckiej*. Składa się z trzech części. W części pierwszej przywołano problem *niepewności wiedzy*, charakteryzujący stan nauki na przełomie XX i XXI w., i poddano analizie jego oddziaływanie na jakość pracy uniwersyteckiej; w części drugiej zwrócono uwagę na szczególną formę kształcenia *na odległość*, która zwłaszcza na obszarze humanistyki, zdaje się skutkować powiększającym się dystansem między treścią przekazu a sytuacją moralną jego odbiorcy; w części trzeciej zaś omówiono potrzebę *aksjologicznego przekazu idei* i moralną odpowiedzialność za ów przekaz, ponoszonej przez nauczyciela akademickiego².

Podejście humanistyczne – przedmiotowe, do badanej problematyki i metapredmiotowe, do dyscyplin, które nią się zajmują – widzieć tu jednak należy nie tylko jako *efekt biograficzny* w pracy niżej podpisanego³, ale nade wszystko, jako stanowisko, które traktuje on *aksjologicznie*, jako ważne i pożądane w obecnym stanie spraw społecznych i w obecnym stanie nauk, które sprawami tymi się zajmują⁴. Ekspozycja powyższych założeń, dotyczących eksploatowanego obszaru i wykorzystywanych materiałów, a także spo-

¹ Przeprowadzone z perspektywy socjologa-humanisty i etyka w jednej osobie.

² W rozważaniu niniejszym nawiązano do prac: historyka nauki, R.G.A. Dolby’ego; filozofów i teoretyków społeczeństwa, J. Habermasa, K.R. Poppera, F. Znanieckiego i S. Ossowskiego; oraz teologa, J.H. Newmana.

³ Zadeklarowana na wstępie swego rodzaju dwutorowość kompetencji – wszak mowa tam o socjologii i etyce (filozofii) – nie jest tu wyrazem nieskromności niżej podpisanego, a jedynie informacją – nieobojętną, jak się wydaje, dla krytycznych odbiorców niżej poczynionych uwag – że tak jakoś potoczyły się dotychczasowe losy autora, iż etykę uprawia on w silnym związku z empiryczną i teorio-społeczną podstawą jej występowania, zaś socjologię – w silnym powiązaniu właśnie ze sferą idei, wartości analizowanych (meta)etycznie, i szerzej, filozoficznie.

⁴ Na temat właściwości pracy empirycznie zorientowanego etyka zob. M. Ossowska, *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, PWN, Warszawa 1986, s. 161, passim; zaś na temat właściwości pracy humanistycznie zorientowanego socjologa zob. S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2001, s. 141–186. Nawiązanie w tym miejscu do autorów i tekstów, delikatnie mówiąc, nienajnowszych, jest w pełni świadome i zamierzone: służy podkreśleniu wagi, jaką w obrębie humanistyki odgrywają ważne idee – tu: idee empirycznej orientacji etyki i humanistycznej orientacji nauk społecznych – niezależnie od miejsca i czasu ich (wy)ekspozowania. Jest także wyrazem przekonania, że na gruncie humanistyki kryterium nowości cytowanych materiałów jest dalece niewystarczające. Doświadczenia czerpane z praktyki codziennego życia społecznego dostarczają wielu wątpliwości co do tego, czy – miejscami niemalże *owczy* – pęd wielu przedstawicieli szeroko pojętych nauk społecznych za tym co najnowsze, modne lub koniunkturalne (mam tu na myśli wszystko to, co budzi wątpliwości nie tylko w intelekcie, ale także w *sumieniu* badacza), przynosi pożytek życiu społecznemu. Z punktu widzenia *krytycznego racjonalizmu* poziom *praxis* – obejmujący także funkcjonowanie sumień uczestników działania komunikacyjnego – to źródło empirycznych sprawdzianów, którego lekceważyć nie wolno.

sobu podejścia do nich, wydaje się ważna, bo ujawniając ograniczenia tego, co zostanie powiedziane, czyni możliwą krytykę niniejszej wypowiedzi bardziej precyzyjną; a właśnie krytyka – uprawiana w *falsyfikacjonistycznym* duchu krytycznego racjonalizmu – traktowana jest tu jako właściwa droga *przybliżania się do prawdy*.

2. Problem niepewności wiedzy⁵

Jeden ze współczesnych autorów, niejaki Alex Dolby – historyk nauki z Centrum Badań Historii i Kultury Nauki Uniwersytetu w Kent⁶ – pisze tak: O ile jeszcze w połowie XX w. można było uznawać, iż nauka stanowi *autonomiczne działanie intelektualne, prowadzone w obrębie specjalnie do tego przeznaczonych instytucji*, o tyle wydaje się, iż dziś pozostaje ona już tylko nieodłączną częścią życia gospodarczego. Wszak do jej wizerunku odwołują się wszyscy – od sprzedawców kremów po ludzi pragnących zalegalizować nowe zawody. *Istnieje [więc] groźba* – reasumuje cytowany autor – *że stracimy naukę z oczu w oślepiającym blasku jej zwierciadlanych odbić*⁷. Istnieje groźba, dodajmy w tym miejscu, że z oczu stracimy także aksjologię, etykę pracy naukowej, pracy uniwersyteckiej, jeśli zachwycimy się tylko oślepiającym i ekspansywnym, choć jakościowo wątpliwym *blaskiem* wolnorynkowych zasad wyróżniania się i szacowania wartości.

Cechy szczególne nauki – pisze Alex Dolby – pozostają w jakimś stopniu zależne od zmiennej postaci instytucjonalnej nauki. Innymi słowy, waga metod instytucjonalnych oznacza, że to, co za naukę jest uznawane, zależy do pewnego stopnia od jej społecznego kontekstu⁸. Kontekst ten, jak wspomniano, jest dziś znacząco kształtowany przez wolny rynek ekonomiczny i kulturowy. I choć *wyduje się, że nauka współczesna przyciąga szarlatanów jedynie w dziedzinach najlepiej opłacanych*⁹, to jednak w każdej chyba jej dziedzinie jest tak, że nowi ludzie do nauki napływający – zwłaszcza młodzi i żądni sukcesów – *mają*

⁵ Zanim o niepewności wiedzy przyjdzie tu powiedzieć, warto przytoczyć kilka uwag wprowadzających do specyfiki pracy tych, którzy właśnie *wiedzą* zajmują się zawodowo. Stanisław Ossowski, analizując przed laty rozmaite *osobliwości* nauk społecznych, sformułował m.in. następujące postulaty odpowiedzialności naukowej kierowane pod adresem pracownika nauki: (1) bierz świadomy udział w *procesie rozwoju* własnej dyscypliny; (2) *zajmuj stanowisko* wobec tych, którzy już przed tobą badali wybrane przez ciebie zagadnienia, i tych, którzy zajmują się nimi współcześnie; (3) bądź odpowiedzialny za słowo – pamiętaj, że *odpowiedzialności naukowej nie mierzy się bezpośrednio stopniem weryfikacji tez, lecz świadomym stosunkiem do ich uzasadnienia i rzetelnym ujawnianiem wszelkich wątpliwości*; (4) kieruj się zasadą naukowego obiektywizmu, *pamiętaj o swoim prawie* do wypowiedziania osobistych przypuszczeń i sądów wartościujących, o ile tylko rzetelnie przedstawił je właśnie jako osobiste przypuszczenia i sądy; (5) *nie dopuszczaj do sugerowania sądów wartościujących przez nieusprawiedliwioną względami rzeczowymi selekcję materiałów*; (6) *pamiętaj o swoim prawie do selekcionowania problemów*, którymi zajmujesz się w nauce; (7) kieruj się zasadą jawności warsztatu naukowego, pamiętaj, że odpowiadasz nie tylko za wyniki, ale także za *jasność i przejrzystość* procesu badawczego, który do nich prowadzi; (8) *zabiegaj* o taką trwałość dzieła naukowego, która podlegać będzie tylko naturalnym prawom rozwoju nauki, nie zaś zmianom koniunktury politycznej, handlowej czy towarzyskiej. Por. S. Ossowski, *op.cit.*, s. 186–188. Mamy tu do czynienia ze swego rodzaju klasyką metaprzedmiotowego wykładu na temat nauki i na temat pożądanej postawy tych, którzy nauce służą.

⁶ Autor zajmuje się m.in. badaniem tego, co można określić mianem społecznej konstrukcji wiedzy naukowej. Zob. <http://www.kent.ac.uk/history/Archive/oldfiles/academics/Dolby.html> (kwiecień 2005).

⁷ Por. R.G.A. Dolby, *Niepewność wiedzy. Obraz nauki w końcu XX wieku*, AMBER, Warszawa 1998, s. 13.

⁸ Tamże, s. 210.

⁹ Tamże, s. 265.

dużo do zyskania dzięki podważaniu starych dogmatów¹⁰; także tych zapewne „dogmatów”, które dotyczą dawnych wyznaczników aksjologicznej jakości pracy uniwersyteckiej. Czy jakość nowych rozwiązań jest niewątpliwie wyższa od jakości starych? Czy stawianie tego pytania i możliwa odpowiedź na nie – nie mówiąc już o ekspozycji zagadnienia, którego ono dotyczy – dotyka także kwestii niepewności wiedzy?

Nauka jest wiedzą *niepewną* – pisze cytowany autor. *Nie wytrzymują już krytyki twierdzenia, że obecna nauka przedstawia rzeczywistość bezpośrednio. Jest ona raczej przybliżoną, roboczą reprezentacją rzeczywistości, którą mamy nadzieję poznać w przyszłości.* Nauka jest zatem formą wiedzy roboczej. *W trakcie jej budowania nowe idee wtapiane są w znaczenia wspólne dla lokalnych społeczności. Dopiero po ustaniu związanego z tworzeniem wiedzy fermentu intelektualnego i zatarciu początkowych cech kontekstu lokalnego wylaniają się bardziej uniwersalne znaczenia naukowe. W czasie gdy wiedza jest ciągle czymś płynnym, jej powiązania z kontekstem są najbardziej oczywiste*¹¹. Jeśli przyjąć powyższe uwagi za zasadne, to jasnym wyda się wniosek, iż *metaprzmiotowa aktywność aksjologiczna*¹² ludzi nauki, realizowana w trakcie tworzenia owej wiedzy roboczej, jest zarówno dla samej nauki, jak i dla życia społecznego nie bez znaczenia. Jest nie bez znaczenia nie tylko dla treści doświadczenia społecznego i dla treści nauki, ale także dla formy ich wzajemnej komunikacyjnej wymiany. Tymczasem, pisze Dolby, *wielu naukowców sądzi, że należy popisywać się kompetencją. Stosują jak najbardziej skomplikowany aparat badawczy, przeprowadzają zawile rozumowania techniczne, szpikują swe wywody niepotrzebnym żargonem i cytują o wiele więcej poprzedników niż trzeba (doskonale wiedząc, kogo nie należy, a kogo należy cytować). Takie chętnie wykorzystywanie istniejącej wiedzy jest wynikiem nacisków instytucjonalnych. Nieco mniej technicznych zawilosci, żargonu i troski o uczenie intelektualnych poprzedników w niczym by nauce nie zaszkodziły*¹³. Taka „celebra”, dodajmy, ma swój udział w kształtowaniu społecznego wizerunku nauki i pośrednio także w kształtowaniu jakości życia społecznego. Z jednej strony bowiem wywołuje pytanie, co jest prawdą a co tylko wizerunkiem, fasadą w tych „naukowych występach” – poziom niepewności wiedzy wydaje się wzrastać – z drugiej strony zaś, odkłada się na społecznych relacjach między tymi (np. nauczycielami akademickimi), którzy swoją pracą wpływają na wiedzę i postępowanie innych, a tymi (np. studentami), którzy o takie wpływy dopiero zabiegają. Na gruncie nauk społecznych ma to swój szczególny udział. *Według mnie – pisze Dolby – najlepszym rozwiązaniem jest uznanie nauk społecznych za formę myślenia krytycznego. Precyzyjne fakty, którymi się one zajmują, to fakty historyczne (tj. dotyczące przeszłości, zarówno odległej, jak i najświeższej). Tezy faktyczne odnoszące się do teraźniejszości i przyszłości są nierozzerwalnie związane z wartościami [podkr. – WZ]. Dlatego nauki społeczne obejmują tyle samo elementów filozoficznych i historycznych, jak i ściśle naukowych*¹⁴.

Nauki społeczne mogą zatem, zdaniem cytowanego autora, w *najlepszym wypadku dostarczyć narzędzi do krytycznego myślenia o zagadnieniach społecznych.* Podczas gdy – stosując akademickie strategie tworzenia i reprodukcji wiedzy – *upraszczamy zjawiska przyrodnicze, ze zjawiskami humanistycznymi dzieje się coś wręcz przeciwnego:* oto

¹⁰ Tamże, s. 278.

¹¹ Tamże, s. 17.

¹² Ta również, o której pisał cytowany wcześniej Ossowski, a której przejawem jest krytyczne selekcjonowanie podejmowanych problemów.

¹³ R.G.A. Dolby, *op.cit.*, s. 175.

¹⁴ Tamże, s. 207.

ludzie wykorzystują nowo wytworzone narzędzia pojęciowe i strategie, procedury ich ekspozycji, komplikując tym samym *interakcje społeczne*¹⁵. Skądinąd wiemy, że stopień komplikacji interakcji społecznych, w których uczestniczymy na co dzień, jest nieobojętny dla naszego doświadczania *jakości* życia społecznego.

Może zatem – zapytajmy w świetle przywołanych powyżej uwag na temat szeroko pojętej niepewności wiedzy, oddając ponownie głos Dolby’emu – otóż, *może lepiej nie wierzyć do końca nauce w jej obecnej postaci?* Wszak nauka nie jest w swych własnościach stała – *zmieniając społeczeństwo, zmienia samą siebie*. A czy nie żyłoby się nam lepiej, gdyby nauka *zaspokajała więcej naszych potrzeb i powodowała mniej trudności?* A jeśli tak, to, czy nie można by zmienić tej, podporządkowującej się wymaganiom rynku, nauki na lepsze?¹⁶

Otóż wydaje się – i to jest uwaga związana integralnie z treścią niniejszego artykułu – wydaje się, że jedną z dróg zmiany nauki *na lepsze* jest przywracanie moralnych rygorów jej uprawiania, choćby tych, o których pisał cytowany wcześniej Ossowski, *niezależnie* od bieżących, systemowych i społecznych, uwarunkowań jej funkcjonowania, a, być może nawet, przywracanie owych rygorów *wbrew* wspomnianym bieżącym uwarunkowaniom. Wymaga to jednak odważnych i konsekwentnych postaw samych, *nonkonformistycznie zorientowanych*, pracowników nauki, gotowych do kształtowania kultury swojej pracy w świetle *idei*, wykraczających ponad normy bieżącej koniunktury; także kosztem braku uznania mierzonego tymi właśnie bieżącymi normami.

W zakresie *edukacyjnego* wymiaru współczesnej nauki – którego ekspozycja w tym miejscu przeniesie nas za chwilę do kolejnej części artykułu – jednym ze sposobów (uczynienia nauki *lepszą* wydaje się przywracanie pewnej *bezpośredniości* relacji: nauczyciel – uczeń (student); innymi słowy, przywracanie *moralnego* komponentu tej relacji edukacyjnej, który, owszem, w wysoce *ztechnologizowanych* formach dzisiejszego kształcenia wcale nie wydaje się konieczny, ale też, który – jeśli nabierzemy co do powyższego pewnych wątpliwości – nie pojawi się na mocy oddziaływania samej technologii. Tu znowu rolę wiodącą pełnią konkretni ludzie – ludzie nauki, nauczyciele akademicy, bo do nich należy zrobienie pierwszego *moralnego* kroku w stronę tych, do których (s)kierowana jest ich praca. Innymi słowy, chodzi o to, by nie tworzyć zbędnego dystansu między nauczycielem a uczniem (studentem), nie „odgradzać się” od niego komputerem, rzutnikiem multimedialnym, własnymi notatkami, erudycją lub deklaracją ograniczonych kompetencji, itd., zwłaszcza, gdy ów uczeń lub student oczekuje od nauczyciela czegoś więcej niż tylko wiedzy fachowej (a wydaje się, że czasami właśnie tego *czegoś więcej* oczekuje). Ów niepożądan dystans (s)powoduje bowiem, że być może ważne pytanie nie zostanie zadane, i że próba odpowiedzi na nie nie zostanie podjęta. A to, jak wolno domniemywać, nie będzie pożyteczne dla żadnej ze stron. Wszak współzycie społeczne, porozumienie w sprawach mniej lub bardziej istotnych – a więc to, czego nadmiaru chyba dzisiaj nie doświadczamy – wykorzystuje przecież zdobyte wyspecjalizowanych dyscyplin nauki, ale nie po owych zdobyciach, jeśli brakuje ludzi *moralnie* zdolnych do ich komunikacyjnej wymiany.

¹⁵ Tamże, s. 214.

¹⁶ Tamże, s. 12.

3. Swoista forma kształcenia na odległość

Niejaki Iochannes Lochman, rektor Uniwersytetu w Bazylei, otwierając uczelnię w 1459 r. mówił podobno tak: *Uniwersytet nie może się zadowolić hodowaniem biegłych zawodowców. Uniwersytet musi się stać wspólnotą ludzi poszukujących sensu życia. Musi się stać «officina humanitatis», tj. «warsztatem człowieczeństwa», inaczej przyniesie ludzkości więcej szkód niż pożytku*¹⁷. Filozof i teolog John Henry Newman, wybitna postać Anglii wiktoriańskiej, pierwszy rektor uniwersytetu katolickiego w Dublinie, w przedmowie do cyklu dziewięciu wykładów, które wygłosił w 1852 r., w trakcie starań o utworzenie uczelni, przyjął zaś koncepcję następującą: *Uniwersytet to miejsce nauczania uniwersalnej wiedzy. Oznacza to, z jednej strony, cel intelektualny, a nie moralny tej instytucji; z drugiej zaś, raczej komunikowanie i szerzenie wiedzy niż jej postęp. Gdyby celem były odkrycia naukowe i filozoficzne, nie widzę, dlaczego uniwersytet miałby przyjmować studentów; gdyby tym celem była formacja religijna, nie widzę, jak miałby być ośrodkiem kultury humanistycznej i nauk ścisłych*¹⁸.

Już choćby te dwa przykłady wzięte wrywkowo z historii nauki i szkolnictwa wyższego pokazują, że o koncepcję uniwersytetu i charakter jego roli społecznej toczy się permanentny i nienowy spór¹⁹. Dzisiaj przedmiot tego sporu coraz silniej podporządkowywany jest ekonomicznym regułom rynku, co nie ujmuje zmartwień obrońcom jego klasycznego kształtu. W tym miejscu nie interesuje nas jednak ten rozległy problem koncepcji uniwersytetu, ale tylko wybrany jego aspekt, dotyczący kształcenia, które przecież z uniwersytetem związane jest integralnie.

Nieprzypadkowo przywołano tu wykłady Newmana i nieprzypadkowo wspomniano powyżej o rynku. Newman należy bowiem do tych myślicieli – bliskich niżej podpisanemu – którzy stają w obronie zwyczajnego człowieka o *przeciętnym rozumie i niepełnym wykształceniu przeciw «specjalistom»*²⁰. Dzisiaj ten *zwyczajny człowiek* – na ulicach, w sklepach i urzędach, w szkolnych i uniwersyteckich ławach, itd. – jest zapewne tak samo liczny jak niegdyś, ale dzisiaj – być może jeszcze bardziej niż niegdyś – poddawany jest społecznemu, a może raczej instytucjonalnemu *odsunięciu*. I chyba niedobrze się dzieje, o ile dzieje się tak naprawdę, że udział w takim *odsuwaniu* zwyczajnego człowieka od decydowania o kształcie struktur i systemów, w których, także z konieczności, funkcjonuje – a więc od decydowania o sprawach również dla niego samego ważnych – ma także niejeden przedstawiciel nauki.

¹⁷ Cyt. za: M. Seweryński, *Uwagi o problemach etycznych środowiska akademickiego*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, SWSEiZ Łódź, t. 7, 2004, nr 2, s. 13. Na stronie internetowej poświęconej historii Uniwersytetu w Bazylei mowa jest o 1460 r. jako dacie otwarcia uczelni.

Por. <http://www.unibas.ch/index.cfm?5B5B41A8CE21586DE695748EFAE10E77> (kwiecień 2005).

¹⁸ J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, PWN, Warszawa 1990, s. 79. Na temat tej kontrowersyjnej tezy pisze Przemysław Mroczkowski, tłumacz wykładów Newmana, w przypisie 2 na s. 305.

¹⁹ Przy czym stanowisko Newmana w przedmiotowej sprawie nie było wcale tak jednoznaczne, jak można by to odczytać z przytoczonego fragmentu jego wypowiedzi, a wiedzy na ten temat dostarcza m.in. całościowa lektura przywołanej książki.

²⁰ Por. P. Mroczkowski, *Przedmowa tłumacza*, w: J.H. Newman, *op.cit.*, s. 27. W takim duchu odczytywany jest przeze mnie w ramach przygotowywanej rozprawy habilitacyjnej – i, jak się wydaje, nie bez uzasadnienia – także dorobek późniejszych autorów: (1) Floriana Znanieckiego z jego koncepcją *współczynnika humanistycznego*, jako metodologicznego komponentu analizy udziałów jednostek w kształtowaniu rzeczywistości społecznej; (2) Karla Raimunda Poppera i jego zwyczajne *credo* moralne *krytycznego racjonalizmu* (*ja mogę się mylić, ty możesz mieć rację, i wspólnym wysiłkiem możemy zbliżyć się do prawdy*); oraz (3) Jürgena Habermasa, który *działanie komunikacyjne*, kształtujące życie społeczne, analizuje w ramach teorii krytycznej, dyskusyjnej nie tylko efekty funkcjonowania systemu społecznego, ale także warunki jego konstytucji. WZ.

Wyróżniaj się lub zgiń! – mówi jedna z kluczowych zasad współczesnego marketingu²¹. Jednak nie jest to już tylko zasada gospodarowania w biznesie, ale – jak się zdaje – wręcz reguła moralna funkcjonująca na uniwersytecie i w zwyczajnej szkole na coraz wcześniejszych etapach kształcenia. O ile stanowi ona element faktycznego stanu spraw edukacyjnych, pozostaje przedmiotem m.in. socjologicznego opisu. O ile zaś traktowana jest normatywnie, systemowo, jako moralna zasada praktycznego działania, podlega słusznie krytycznej analizie etyka.

Swego rodzaju poetycką ilustracją zagadnienia, o którym tu mowa, stanowić może jeden z wierszy z dorobku Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Wiersz nosi tytuł *Dyrektor i pomnik*, i zawiera co następuje:

Pewien Osioł, co myślał o sobie bógwico / i bógwico sobie wyobrażał, / jednego razu, idąc ulicą, / spotkał Rzeźbiarza; / i tak do niego: – O, chyba / sam Jowisz tu pana niesie, / świetnie, żem pana przydybał, / zrobi pan moje popiersie; / żeby, pan wie, z mojej gęby / blask taki bił i dowcip, / no, krótko mówiąc, żebym / przeszedł do potomności. / Najlepiej, wie pan, w marmurze, / nie, nie w marmurze, w granicie, / bo granit trwa jeszcze dłużej, / w granicie to znakomicie. / A może spiż? Co pan mniema, / żeby tak, panie, ze spiżu? / Widziałem przed laty trzema / coś takiego w tym... ee... w Paryżu: / Przedmieście. Pnie się powoik. / Cisza. Igraszki słońca. / A tors, panie, stoi i stoi, / a pod nim kolumna jońska; / dalej maliny i woda, / o, fotografię mam tu. / A może po prostu ze złota, / a oczy z wielkich brylantów? / Mistrzu, niech pan się postara, / nie będę zwlekał z zapłatą. / A może w chmurach z gitarą? / Mistrzu, ach, co pan na to? / Rzeźbiarz tak odparł: – Pomahu! / Wszystkie projekty są dobre, / tylko, że brak materiału, / to, Dyrektorze, problem; / bo jeśli chodzi o pana, / to takiego szukaj ze świecą. / Rzecz musi być wychuchana, / a nie tak, żeby byle co. / Ja mam dla pana materiał, / co nie ma go w żadnym sklepie. / – Przepraszam, jaki materiał? / – Przyjdzie zima, śnieg spadnie, to pana ulepię²².

Niżej podpisany chciałby – i to oczywiście jest wyraz jego nieskrywanej, metaprzeciwnotowo zaangażowanej postawy aksjologicznej – aby uniwersytet kształcił raczej takich rzeźbiarzy niż dyrektorów. Niewykluczone jednak, że współczesny uniwersytet *ma* rynkowe zlecenie raczej na dyrektorów: dobrze się prezentujących ludzi sukcesu, którzy zadowolają się wypracowaniem i skutecznym wyzyskiwaniem atrakcyjnego wizerunku, niezależnie od tego, jakiej wartości jest jego wypełnienie. Nie do końca jest jednak jasne – o ile faktycznie ma to miejsce – czy realizując takowe zlecenie uniwersytet dobrze służy życiu społecznemu – nie tyle w doraźnej, co przede wszystkim w długofalowej jego perspektywie.

Dzisiaj, jak sugerują niektórzy, *wmówiono nam, że każdy może być każdym*²³. Tymczasem *faktycznie* – uczy o tym powszednie doświadczenie zwyczajnego człowieka, a nie wydaje się, by praktyczna ranga tego doświadczenia ustępowała w czymkolwiek dowodom naukowym – nie tylko jest tak, że *nie każdy może być każdym*, ale też, że *nie każdy musi być każdym*. Nauczyciel akademicki, w omawianej kwestii, stoi zatem między wymaganiami (a) rynku – który oczekuje mobilnych, wszechstronnie wykształconych absolwentów wyższych uczelni, zdolnych do wygrywania wyścigów o intratne posady – a (b) własną *aksjologią*, w której mieścić się może między innymi wątpliwość, czy droga, po której porusza się w swojej pracy nie wymaga aby jakiejś *humanizującej* korekty, niezależnie od

²¹ Por. J. Trout, S. Rivkin, *Wyróżniaj się lub zgiń. Jak przetrwać w erze morderczej konkurencji*, IFC Press, Kraków 2000.

²² K.I. Gałczyński, *Dyrektor i pomnik*, [w:] tenże, *Satyra. Grotoska. Żart liryczny*, Czytelnik, Warszawa 1957, s. 63–64.

²³ Zasłyszane od studentów.

tego, czy sprzyjają takowej systemowe warunki jego pracy. Dokonywanie krytycznej refleksji nad możliwością takiej korekty służyć może zmniejszeniu wspomnianego dystansu – *odległości* między pożądanym a faktycznym obliczem pracy uniwersyteckiej. Przy czym, rozważania zaczynać trzeba od rzeczy znanych²⁴. Jeśli z codziennej praktyki – zawodowej, społecznej itp. – znany jest nam, nauczycielom akademickim, niemały rozdźwięk między (a) naukowym poziomem i stopniem skomplikowania nagromadzonej wiedzy na temat relacji społecznych a (b) moralną jakością owych relacji w ich praktycznym wymiarze, to ignorowanie tego doświadczenia i zamykanie się w labiryncie nauki „celebrowanej” dla niej samej – bez metaprzeciwkowej, aksjologicznej autorefleksji nad jej społecznym oddziaływaniem – nie wydaje się postępowaniem nasyconym filozoficzną *mądrością*.

4. Potrzeba aksjologicznego przekazu idei

Myśl Arystotelesa przytoczona powyżej, w przypisie, to także pewna *idea*, a czyż wolno nam, na uniwersytecie, z idei rezygnować? Pomału! – wołał rzeźbiarz do dyrektora, w przywołanym wierszu Gałczyńskiego, i może właśnie to „pomału!” potrzebne jest dzisiaj uniwersytetowi niezależnie od oczekiwań rynku.

Postulaty odpowiedzialności naukowej przytoczone wcześniej, we wprowadzeniu do problemu niepewności wiedzy w jej obecnym stadium, zapisane zostały przez Stanisława Ossowskiego kilkadziesiąt lat temu. Nie są one jednak traktowane tu jako sentymentalne zapiski z przeszłości, wspominki z czasów kiedy świat – także świat nauki – był, lub tylko wydawał się, w jakimś sensie lepszy niż dziś. Wręcz przeciwnie. Przywołanie w tym miejscu owych postulatów jest wyrazem przekonania²⁵, że *jakość* świata społecznego, a więc także *jakość* jego sfery naukowej, jest pochodną szeroko pojętej *jakości* twórców tego świata – uczestników działania komunikacyjnego, działających ludzi, tworzących społeczne związki i organizacje, tworzących miejsca i przestrzenie społeczne. Rzec można, iż działanie komunikacyjne – w obecnym stadium rozwoju cywilizacyjnego – jest *konstytutywnym* komponentem świata społecznego. Nie istnieje społeczeństwo działania komunikacyjnego pozbawione. Ale *krytyczne działanie komunikacyjne* [WZ]²⁶ *nie jest* komponentem konstytutywnym w sensie powyżej określonym. *Bez* krytycznego działania komunikacyjnego

²⁴ Arystoteles uczył w swojej *Etyce nikomachejskiej* – a jest to lekcja aktualna, jak się zdaje, także w omawianej sprawie – że rozważania *zaczynać trzeba od rzeczy znanych, te zaś są dwojakie: jedne bowiem są znane nam, inne zaś są znane w bezwzględny tego słowa znaczeniu. Oczywiście, że my musimy zaczynać od tego, co jest nam znane* [na podstawie doświadczenia]. *Dlatego trzeba, by ktoś, kto ma z korzyścią słuchać wykładów o tym, co moralnie piękne, sprawiedliwe i w ogóle o sprawach państwowych, był już wdrożony w dobre zwyczaje. Punktem wyjścia [zasadą] bowiem jest to, że [coś zachodzi], jeśli zaś ten [punkt] będzie dostatecznie jasny, nie trzeba będzie wcale dodawać uzasadnienia «dlaczego».* *Bo tak przygotowany słuchacz albo zna już zasady, albo z łatwością może je sobie przyswoić. Do kogo zaś nie odnosi się ani jedno, ani drugie, ten niechaj posłucha, co mówi Hezjod: Najlepszy jest ten, co zdrowe zdanie sam posiada; / Po nim zaś ów jest dobry, co zdrowego zdania / Drugich radzących słucha i chętnie się skłania. / Ten zaś, co ni dla siebie mądry, ni drugiego / Przestróg nie słucha, nie jest zdany do niczego.* Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1095 b, [w:] tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, PWN, Warszawa 1996, s. 81.

²⁵ Opartego m.in. na uznaniu zasady *indywidualizmu metodologicznego* w szeroko pojętym rozpatrywaniu spraw społecznych. Zob. m.in.: J.W.N Watkins, *Wyjaśnianie historii. Indywidualizm metodologiczny i teoria decyzji w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 33–37, 58–64.

²⁶ To jest autorska formuła zagadnienia, które niżej podpisany stara się rozwijać w ramach przygotowywanej rozprawy habilitacyjnej.

świat społeczny *może* istnieć i faktycznie w wielu miejscach istnieje. Istnieje w systemach totalitarnych – gdzie krytyka systemu wykluczona jest z definicji; istnieje w tych układach społeczno-organizacyjnych, w których bezkrytycznie wyznawany dogmat poprawności politycznej sprawia wrażenie *złotego cielca*, ulanego z nie-rozumu uczestników działania; istnieje w rodzinie, w której rodzice *nie mają czasu* słuchać tego, co mają im do powiedzenia dzieci, itd. Świat społeczny pozbawiony krytycznego działania komunikacyjnego *pojawia się* także w sali wykładowej, gdy wykładowca *odprawia liturgię* nauki brylując w zachwycie nad własną erudycją, albo, gdy *tokuje* na tematy nie z wykładem związane²⁷, albo, gdy *odklepuje* z pożółkłego papieru regułki nie aktualizowane od lat²⁸.

Spośród studentów, których na uczelniach jest dzisiaj tak wielu – oczywiście mowa tu o studentach i studentkach zarazem ☺ – nie wszyscy przecież oczekują w salach wykładowych występów *idoli*, mówiących to tylko, czego oczekuje odbiorca masowy. Nie wszyscy też oczekują łatwizny studiowania, płynącej z braku stawianych wymagań lub też z mechanicznej powtarzalności działań dydaktycznych. Ale, obok oczekiwania rzetelnego przekazu wiedzy fachowej, nie mniej istotne i nie mniej faktyczne²⁹ jest chyba oczekiwanie rzetelnego przekazu *postawy moralnej* tego, który wiedzę wykłada. I oczywiście nie chodzi tu tylko o jakąś *powierzchnową szlachetność* prowadzącego zajęcia, ale o jego *moralną prawdziwość*, a zatem także o jego ułomności, których umiejętne dydaktyczne wykorzystanie może być cenne nie tylko w warstwie przedmiotowej, ale znaczące także w przestrzeni moralnej.

Jeśli prawdą jest, że po obu stronach sali wykładowej znajdują się zawsze ludzie niedoskonalni, i jeśli prawdą jest, że wśród rozmaitych dzisiejszych deficytów społecznych odczuwalny jest także deficyt *zwyczajnej bliskości moralnej* ludzi żyjących we współczesnym społeczeństwie³⁰, to być może także ową wykładową salę warto czynić miejscem moralnego (samo)kształcenia jej użytkowników. Owszem, z racji przedmiotowych, łatwiej o taki komponent w ramach wykładów z zakresu szeroko pojętej humanistyki, ale rozmaite, także tragiczne doświadczenia³¹, pokazują, że moralny komponent działań dydaktycznych nie jest obojętny w jakimkolwiek miejscu. Za zaistnienie tego komponentu odpowiada jednak w pierwszym rzędzie sam nauczyciel – nie studenci, a tym mniej jeszcze abstrakcyjny system, w którego ramach akcja edukacyjna właśnie się rozgrywa. Wszak to nauczyciel *ma mikrofon, więc ma władzę*, i ma odwagę – lub jej nie ma – *by nie stawać się człowiekiem bez właściwości*; na podobieństwo chociażby tych, robiących dobre wrażenie, ale kropla w kroplę do siebie podobnych, bazarowych owoców, *formatowanych* przez przepisy unijnych biurokratów.

Krytyczne działanie komunikacyjne, postulowane w niniejszej wypowiedzi, to komponenty etyki, także etyki nauki i nauczania. Etyka zawsze *zaczyna się* tu i teraz, wraz

²⁷ Zastłyszane przysłowie, podobno arabskie, uczy: *Po co się odzywasz, skoro możesz milczeć?* Czy szkoła, uniwersytet, uczą dzisiaj powściągliwości słowa? Czy brak takiej powściągliwości wpływa jakoś na społeczną praktykę i moralną jakość porozumiewania się?

²⁸ *Nota bene*, uwzględniając nawet rynkowy monopol *Microsoftu*, łatwiej dziś i taniej aktualizować oprogramowanie komputera niż *oprogramowanie* własnej głowy. Między innymi dlatego, że to pierwsze trwa znacznie krócej i praktycznie nie wymaga z naszej strony żadnego wysiłku. A my przecież oczekujemy dzisiaj – i zresztą oczekuje się od nas – szybkich efektów naszych działań, uzyskiwanych przy możliwie najniższym stopniu ponoszonych kosztów.

²⁹ Choć przypuszczenie tu czynione oparte jest nie na empirycznych dowodach w postaci chociażby wyników badań sondażowych, lecz na własnych obserwacjach i rozmowach ze studentami.

³⁰ W jakimś stopniu deficyt ten został zmniejszony, a potrzeba bliskości moralnej zaspokojona, w ramach wydarzeń społecznych, jakie miały miejsce w ostatnich dniach życia Jana Pawła II i w dniach żałoby po tym Wielkim Papieżu.

³¹ Choćby ów dramat, jaki przed kilkoma laty rozegrał się na Politechnice Gdańskiej, gdy wykładowca zginął uderzony przez studenta siekierą.

z decyzjami aksjologicznymi jej użytkowników – krytycznych uczestników działania komunikacyjnego. Przed tymi, którzy *prawdziwie* zajmują się zastosowaniem etyki w jej osobistym, filozoficzno-praktycznym wymiarze – bez względu na ich profesję i pozycję społeczną – *zawsze tu i teraz* stają *stare i młode* pytania o wartości i normy oraz idee podlegające krytycznej analizie i możliwemu zastosowaniu w rozwiązywaniu problemów bieżących. Problemem bieżącym jest swoista niepewność wiedzy współczesnego człowieka i związana z tym metodologiczna i aksjologiczna kondycja nauki. Problemem bieżącym jest kształcenie *na odległość* – rozumiane tu jako działanie edukacyjne *rozerwane moralnie*. Problemem bieżącym jest wreszcie niewyraźność idei kreujących owo działanie³².

³² Władysław Tatarkiewicz bodajże powiadał, że *od uczonego nie musi się oczekiwać wielkich odkryć lecz ładu w myśleniu, działaniu, postępowaniu w życiu*. Pisząc zatem o potrzebie aksjologicznego przekazu idei w odpowiedzialnym działaniu dydaktyczno-naukowym – czyli, innymi słowy, w *krytycznym działaniu komunikacyjnym na uniwersytecie* – odnieśmy się jeszcze na koniec do, wspomnianych za Ossowskim, postulatów naukowej odpowiedzialności, traktując je właśnie jako idee mogące kształtować pracę uniwersytecką. Po pierwsze, w pełni świadomy udział w procesie rozwoju danej dyscypliny nauki winien, jak się zdaje, obejmować także refleksję aksjologiczną nad uczestnictwem owej dyscypliny w ewentualnej przemianie warunków życia społecznego i nad konsekwencjami tego uczestnictwa. Po drugie, zajmowanie stanowiska wobec efektów pracy innych uczestników badania danego zagadnienia, winno być skupione na przedmiocie analizy i ewentualnej oceny, a nie na szeroko pojętych *personaliami* z tym przedmiotem związanych. Tymczasem, cytowany już wcześniej Alex Dolby pisze, że *wyszkolenie wielu bardzo dobrych uczniów, stale lojalnych wobec nauczyciela, może być skuteczniejszym sposobem wygrania debaty naukowej* (R.G.A. Dolby, *op.cit.*, s. 169.). Po trzecie, odpowiedzialność za słowo i rzetelne ujawnianie wszelkich wątpliwości dotyczących formy i treści własnej pracy naukowo-dydaktycznej winno być stałym komponentem zawodowej aktywności człowieka nauki i zasadą jego pozytywnego odróżniania od wszystkich tych, którzy – hołdując dzisiejszej *modzie na pewność siebie i dobrą prezentację za wszelką cenę* – stronią od wszelkich postaci fallibilizmu. Po czwarte, wiedząc, że z naukowym obiektywizmem nie klóci się wypowiadanie osobistych przypuszczeń i sądów wartościujących – o ile tylko jako takie właśnie są ujawnione – warto rozważyć dydaktyczny i filozoficzno-praktyczny, *moralny*, walor krytycznej ekspozycji własnego *kapitału kulturowego* dokonywanej w działaniu naukowo-dydaktycznym przez obie strony relacji: nauczyciel – uczeń (student). Po piąte, krytyczne uczestnictwo w debacie naukowej – owszem, obciążonej dziś wielorakimi *pokusami* przedmiotowego, i przez to metodologicznie i moralnie nieuprawnionego, wartościowania – winno przybierać postać konsekwentnie *krytycznego działania komunikacyjnego* w pracy naukowo-dydaktycznej, w której wszystkie strony komunikacji pozostają otwarte na uwagi kierowane pod ich adresem. Po szóste, rzecz można – po raz kolejny aksjologiczną postawę zajmując – iż to nauka jest dla człowieka, a nie człowiek dla nauki. Badana rzeczywistość była, jest i zapewne pozostanie *większa* od jej naukowej reprezentacji. Metaprzmiotowa selekcja badanych problemów w niczym więc tej asymetrii nie narusza, ale dla człowieka żyjącego w społeczeństwie nasyconym określonymi efektami działań poznawczych jest bez wątpienia nieobojętna. Po siódme, warto zauważyć, że jawność warsztatu naukowego, jasność i przejrzystość procesu badawczego, który prowadzi do określonych wyników, mają także pewną właściwość moralną paralelną do właściwości moralnej innych doświadczeń będących udziałem człowieka żyjącego w społeczeństwie. Oto mówi się czasem, że rozmaite sytuacje moralne, w których człowiek ów uczestniczy, uderzają prostotą swojej realności. Człowiek popełnia błędy, których potem żałuje, zawraca z dróg, które okazują się ślepe, doświadcza własnych ułomności i poczucia niemocy. Zdobywając to doświadczenie, zyskuje jednak pewną życiową mądrość – cenną także dla innych, o ile innych do niej jakoś dopuści. Nie ma powodu, aby uczciwy człowiek nauki – nieuczciwy oczywiście nie jest skłonny do ujawniania kulisów swojej pracy – postępował w tej materii inaczej. Jego naukowa mądrość zdobyta na trudnej drodze poznawania prawdy – a nie tylko kompetencja fachowa – może być cenna również dla innych badaczy. Po ósme, i ostatnie wreszcie, odnosząc się do postulatów troski o właściwą trwałość dzieła naukowego, napisać można tak: Owszem, ponieważ *przyszłość jest otwarta* i nie wiadomo jakie treści przyniesie, nie mamy żadnej gwarancji, że nasi potomkowie korzystać będą z dzieł, które my wypracujemy dzisiaj z pieczołowitością godną dawnych mędrców. Jedno wszakże wydaje się pewne. Jeśli pozostawimy po sobie produkty tylko „nauko-podobne”, potomkowie nie będą mieli z czego korzystać. A prawdopodobnie nie będą usatysfakcjonowani naszym usprawiedliwieniem, że działaliśmy odpowiednio do wahań politycznej, handlowej czy towarzyskiej koniunktury.

5. Zakończenie

Uwagi powyższe poczyniono w przekonaniu, że pracy na uniwersytecie – jak i wszystkim innym przejawom ludzkiej aktywności – towarzyszą nieuchronnie *decyzje aksjologiczne* tych, którzy się nią na co dzień zajmują. Towarzyszą one treściowym i formalnym aspektom działania naukowo-dydaktycznego oraz przedmiotowemu i metaprzedmiotowemu jego poziomowi. Nauka nie jest jednak wolna od ułomności towarzyszących również innym dziedzinom doświadczenia społecznego. Swoisty konformizm w nauce zdaje się dzisiaj polegać m.in. na tym, że ludzie nauki wycofują się z metaprzedmiotowych *decyzji aksjologicznych* dotyczących systemu, w którym funkcjonują, i form własnej pracy – w imię uszanowania wolności jednostki, poprawności politycznej, czy wymagań rynku. Owszem, nie można winić jednostek za wady systemu, który je ogrania, ale też nie sposób zasadnie zwalniać owe jednostki z odpowiedzialności za jego, tego systemu, kształtowanie. Wszak społeczne systemy nie powstają bez udziału ludzi. Jeśli zatem koniunkturalna *ideologia rynku* w pracy uniwersyteckiej przekłada się głównie na kształtowanie wśród studentów zdolności do konkurowania, ścigania się, bez liczenia się m.in. z ich własną jednostkową historią, biografią, wartościami wynoszonymi z domu, itp.; jeśli absolwenci wyższej uczelni opuszczają jej mury napełnieni wiedzą, sprawnościami i umiejętnościami, ale z niedostatkiem *idei*, bo przez kilka lat nauki ćwiczyło ich tylko w rozpoznawaniu zapotrzebowania rynku; i jeśli przy tym wszystkim zainteresowane strony mają wątpliwość, czy jest to działanie właściwe, miejsce na ich decyzje aksjologiczne jest aż nazbyt wyraźne.

W zaangażowanej pracy uniwersyteckiej – tak, jak i w każdej innej pracy wykonywanej z pasją – chodzi o to, by mieć poczucie, że nie tylko robi się dobrze *to, co się robi*, ale także, że robi się *coś dobrego*. I nie tylko o to chodzi, by mieć takie *poczucie*, ale przede wszystkim o to, aby *robić to coś*. I choć brzmią te słowa, jak naiwne banały, rzec można: trudno. W etyce – także w etyce nauki i nauczania – ciągle w jakimś sensie zaczynać trzeba *od początku*.

A Few Remarks on the Axiology of University Work

Summary

The article is a philosopher's dissertation on some chosen aspects of the axiology of work at university. It consists of three parts; in the first one the author refers to the problem of unreliability of knowledge, typical of the scientific condition at the turn of the 20th century. He also attempts at analysing its influence upon the quality of university activities.

In the second part he concentrates upon the specific form of educating from a distance, which seems to result in increasing discrepancy between the content of the transmitted message and the moral situation of its recipient, especially in the field of art.

In the third and the last part, the author dwells upon the need of axiological transmission of ideas and the moral responsibility for that on the part of the academic teacher.

In his dissertation the author refers to the works of the historian of science R.G.A. Dolby, the philosophers and historians of the society such as J. Habermas, K.R. Popper, F. Znaniecki and S. Ossowski, as well as to the theologian J.H. Newman.

Key words: *axiology, ideas, knowledge*