

Małgorzata Wałejko

Ile punktów za etos?

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 55-72

2014

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.

Małgorzata Wałejko

Uniwersytet Szczeciński

Ile punktów za etos?

Moja córeczka pyta czasami: „Ile mnie kochasz, mamó? Czy aż 150?” (150 to w jej mniemaniu największa możliwa ilość). Nie ona jedna próbuje „policzyć” rzeczywistości z istoty niepoliczalnej, zmierzyć wartości niewymierne. Czy konkursy miss/mistera nie zamykają piękna człowieka, wdzięku, powabu oraz osobowości w liczbie punktów? A obserwując facebookowe „drugie (pierwsze?) życie” naszych nastoletnich dzieci, czy nie odnosimy wrażenia, że niekiedy to liczba znajomych i lajków definiuje ich życie towarzyskie, zastępując osobiste zaangażowanie w przyjaźń i jej głębię? Nawet tajemnicę ludzkiego cierpienia w szpitalach i hospicjach próbuje się zamykać w skali od 0 do 10.

Chciałabym w niniejszym tekście przyjrzeć się analogicznemu zagrożeniu, które może dotyczyć nauczycieli akademickich, kiedy nieunikniony i uzasadniony aspekt naszej pracy – ocenę parametryczną – traktują oni jako najbardziej istotną lub jedyną jej motywację. Wówczas, licząc (punkty i cytowania), zdają się dopytywać: **„Na ile jestem «dobrym» wykładowcą/naukowcem?”**.

Tymczasem nacisk położony na sprostanie ocenie instytucjonalnej, to jest zdobycie znaczącej liczby punktów za publikacje, konferencje czy organizację, jest wydatkowaniem energii na to, co akcydentalne wobec istoty tej pracy, która wymyka się pomiarom – to jest etosu uczonego i pedagoga. Prymat akademickiego sukcesu wyrażonego oceną parametryczną wydaje się przeczyć idei uniwersytetu.

Współczesności odpowiedź na pytanie Fromma

Warto na wstępie prześledzić niektóre z uwarunkowań współczesnej tendencji definiowania akademickich poczynań punktowaną wydajność-

cią. Na kształt instytucjonalnie narzuconych formuł oceny i stymulatorów nauki, a bardziej jeszcze na nasz do nich stosunek, mają wpływ tendencje cywilizacyjno-kulturowe. Mamy wszakże do czynienia z ekspansją zastępowania wartości niewymiernych – mierzalnymi (co groteskowo przerysowałam na wstępie), to jest (usiłowania) aplikacji miar, najlepiej liczbowych, do wszelkich działań i wymiarów egzystencji. Retoryka wymiernej skuteczności (sukcesu) w swoisty „stan oskarżenia” stawia człowieka bardzo młodego (prymat ocen szkolnych), młodego (kariera, ale i bycie „idealnym”, na przykład rodzicem) i – w najbardziej dramatycznej odsłonie – starego („nie działasz – nie żyjesz”; tylko „jesteś” to za mało¹).

Kultura zainfekowana mentalnością technopolu (podległa postępowi technicznemu) i Frommowską mentalnością „mieć, skażona kultem użyteczności, z impetem zagarnęła pole nauk humanistycznych. Nie chodzi tu o samo dążenie do „sukcesu nauki”, pożądane i właściwe. Jednak „sukces nauki liczy się o tyle, o ile jest na usługach innych wartości”², będąc realizacją głębszych intencji.

Intencje te są różne w naukach przyrodniczych i humanistycznych; w tych pierwszych sukcesem nauki jest w szczególnej mierze znajdowanie praktycznych zastosowań wyników badań. Tutaj instrumentalizm jest na miejscu, ponieważ ta nauka ma między innymi służyć opanowywaniu środowiska i postępowi technologii. Niestety jednak prymat pragmatyzmu, właściwy naukom przyrodniczym, w sposób nieuprawniony przekroczył linię demarkacyjną humanistyki. Na naszych katedrach zaczyna dominować scjentyistyczny model uprawiania nauki. Zaczynamy wszystko przeliczać: nie tylko swoją punktację, godziny dydaktyczne, studentów, środki na badania – w imię wydajności i komercjalizacji – ale także i wiedzę – potrzebną o tyle, o ile **miarodajnie** się przyda, zwłaszcza na rynku pracy³. „Uniwersytety stały się fabrykami, a nauka zbiurokratyzowaną

¹ Nawet oferta i programy kształcenia w uniwersytetach trzeciego wieku skierowane są przeciw tylko do osób jeszcze zadowolająco aktywnych, a i samo założenie dotyczy ich aktywizacji i specyficznie pojętej wytwórczości. Oferta dla osób leżących i samotnych w domach nie istnieje.

² J. Jadacki, *Etos akademii: Sokrates czy sukces?*, w: *Europa wspólnych wartości. Chrześcijańskie inspiracje w budowaniu zjednoczonej Europy*. Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 24–26 września 2004 r., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 270.

³ Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych. Z prof. Tadeuszem Gadaczem (...) rozmawia prezes Koła Naukowego Filozofii IF US Begina Sławińska*, „Przegląd Uniwersytecki” 2009, nr 4–6, s. 14–18.

produkcją⁴. Hegemonia nauk przyrodniczych przejawia się czytelnie w sposobie finansowania nauki – dotowane są programy pragmatyczne, od projektów humanistycznych oczekuje się przekładalności wyników na rozwój technologii i gospodarki⁵. Humanista składający wniosek o grant badawczy znajduje się w nie lada kłopotcie. Badając wartość osobowej samotności w aspekcie (samo)wychowania zostałam zapytana, jak wyniki moich badań zoptymalizują technologie, wpłyną na przemysł i zastosowania w produkcji.

Bezinteresowność względem prawdy

Profesor Tadeusz Gadacz w czasie wykładu wygłoszonego na Uniwersytecie Szczecińskim, poświęconego istocie nauk humanistycznych⁶ zaproponował zmodyfikowane wersje pytań w formularzach projektów badawczych z zakresu humanistyki, co wywołało spontaniczne westchnienia euforii w auli Wydziału Humanistycznego. Cytuję z pamięci: „Na ile wyniki prowadzonych badań obudzą bezinteresowny zachwyty z poznawania rzeczywistości, dadzą przyjemność odkrywania prawdy i przyniosą pocieszenie?”.

Namysł nad prawdą, zachwyty pięknem i blask dobra to cechy nauk humanistycznych, które są na wskroś bezinteresowne; zachwycając się widokiem, odkrytą prawdą czy mądrą myślą, nie pytamy przecież, do czego to się przyda. Niepraktyczny wymiar kontemplacji prawdy jest dumą humanistyki⁷. Jak zauważył niegdyś Romano Guardini:

Jeśli uniwersytet posiada wymiar duchowy, to jest on taki, że jest on miejscem, w którym pyta się o prawdę, prawdę czystą, a nie dla jakiegoś celu, tylko dla niej samej – dlatego, że jest prawdą⁸.

⁴ Ibidem, s. 17.

⁵ Zob. ibidem, s. 15–16.

⁶ Zob. T. Gadacz, *O istocie nauk humanistycznych*, wykład otwarty z cyklu „Szczecin Humanistyczny”, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, 2 kwietnia 2009 roku.

⁷ Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych...*, s. 15.

⁸ Cyt. za: J. Ratzinger, *Interpretacja – kontemplacja – działanie. Rozważania o misji Akademii Katolickiej*, w: idem, *Wykłady bawarskie z lat 1963–2004*, PAX, Warszawa 2009, s. 203, cyt. za: W. Surówka, *Akademia i kult*, referat wygłoszony podczas konferencji „Konkurs uniwersytetu”, Kijowsko-Mohylańska Akademia, Kijów, 14 lutego 2014.

Poznanie prawdy nie jest zatem doraźnym narzędziem, lecz sposobem życia i myślenia – niepraktyczną frajdą pochłaniającej zabawy.

Studia, a zwłaszcza studia podstawowe, mają przede wszystkim nauczyć myślenia, mają pomóc uczynić ze studiującego osobę, która potem przez całe życie będzie czuła się porwana przez ową zabawę, jaką jest poszukiwanie Prawdy⁹.

Jak każda dobra zabawa, smakowanie prawdy niesie przyjemność. Jest to jednak rodzaj przyjemności niehedonistycznej, niebędącej prostym szukaniem i odbieraniem doznań. Przyjemność bezinteresownego smakowania prawdy wymaga umiarkowania i wielkiej ascezy studiowania:

abym umiał zrezygnować z przyjemności doraźnych, szybkich, niskich i krótkotrwałych, a poświęcił się uprawie mojego ogrodu, bo wtedy będzie nam miło w nim usiąść¹⁰.

Coraz częściej dominująca w uniwersytetach mentalność praktyczna jest zatem dokładną odwrotnością oryginalnej (sokratejsko-platońskiej) idei Akademii – idei bezinteresownej afirmacji prawdy. Jako remedium na uwikłanie w sieć pragmatyzmu T. Gadacz postuluje powrót do duchowych korzeni nauki, ostatnio podciętych, jak również wycofanie się z presji codziennego życia i jego potrzeb w wyciszenie i refleksję¹¹; (współczesna humanistyka potrzebuje zatem „przemyslenia samej siebie”; czegoś w rodzaju roku szabasowego, kiedy to uczony, przyglądając się sobie, ponownie stawia pytania o własną tożsamość). Inny polski filozof, profesor Andrzej Szostek, proponuje, by owa refleksja dotyczyła idei oryginalnej Akademii, która przetrwawszy dziewięć wieków, zawiera elementy konstytutywne dla uniwersytetu, wciąż wymagające przypominania¹². Chciałabym zwró-

⁹ P. Krupa, *Asceza czy zabawa? Studiowanie w tradycji dominikanów*, wykład inauguracyjny rok akademicki, Kolegium im. Św. Tomasza z Akwinu, Kijów, 5 września 2011 roku.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych...*, s. 16–17.

¹² Zob. A. Szostek, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?*, w: *Europa wspólnych wartości. Chrześcijańskie inspiracje w budowaniu zjednoczonej Europy*. Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 24–26 września 2004 r., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 272.

cić uwagę na jeden z nich, stanowiący warunek ocalenia naukowej prawdy od jasyru użyteczności – połączenie prawdy i kultu.

Nieprzypadkowy wydaje się fakt, że słowo „Akademia” było pierwotnie, nim jeszcze Platon utworzył tam swoją szkołę, nazwą położonego poza miastem obszaru świątynnego. Nie było to przypadkiem dla Platona, którego Akademia była związkim kultowym; tu oddawano cześć Muzom¹³.

Wolność dla prawdy i wolność prawdy w ostatecznym rozrachunku nie mogą istnieć bez akceptacji i oddawania czci temu, co boskie. Wolność od obowiązku użyteczności może być uzasadniona i może trwać, tylko jeśli daje to, co rzeczywiście zostało wyjęte spod użyteczności i spod własności ludzkiej, jeśli trwa wyższe prawo wolności i nietykalne roszczenie do boskości. (...) Wolność prawdy da się uchwycić w kontekście kultu nie jedynie przypadkowo u Platona, pierwszego, który ją filozoficznie sformułował, lecz ze swej istoty. Tam, gdzie go brakuje, także i ona się kończy¹⁴.

Prawda nie może być pretekstem do gry, zabawy czy prowokacji. Nie jest także materiałem eksperymentalnym. Przez uczonego powinna być traktowana jako sprawa poważna, najwyższej wagi, można rzec – święta. Wymaga ni mniej, ni więcej – adoracji, która jest uznaniem instancji wyższej niż sam rozum¹⁵, wyznaniem, że wobec rozumu prawda pozostaje niezawisła. Tak cześć dla prawdy skutkuje wolnością uczonego – gdyż to nie on sam, z ograniczonością i pułapkami własnych przedzałożeń i zakrytych intencji, jest jej twórcą, a jedynie odkrywcą obiektywnego ładu i porządku rzeczy. Kult prawdy skutkuje także wolnością prawdy, niepodległej kontekstom i lokalnym interesom.

Czy w naszych instytucjach, gdzie panuje prymat wydajności, mamy warunki do celebracji kultu prawdy? Za czasów Platona w ogrodzie Akademosa gromadzili się mistrz i uczniowie; grono musiało być kameralne, gdyż o prawdzie powinno się rozmawiać z szacunkiem, niemal szeptem¹⁶.

¹³ Zob. J. Ratzinger, *O istocie akademickości i jej wolności*, w: idem, *Prawda w teologii*, M, Kraków 2005, s. 45–46. Por. idem, *Interpretacja – kontemplacja – działanie...*, s. 206–207, cyt. za: W. Surówka, *Akademia i kult...*

¹⁴ J. Ratzinger, *O istocie akademickości i jej wolności...*, s. 45–46. Por. idem, *Interpretacja – kontemplacja – działanie...*, s. 206–207, cyt. za: W. Surówka, *Akademia i kult...*

¹⁵ Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

¹⁶ Zob. ibidem.

Czy ćwiczenia prowadzone dla trzydziestu stłoczonych w sali studentów pozwalają na ten respekt i zaangażowanie? Grono studentów Akademii było elitarne¹⁷, ponieważ nie każdy ma dar do studiowania – aby prawda mogła przeglądać się w godnych siebie zwierciadłach, by nie rzucać jej pereł na stratowanie. Czy nasza rekrutacja nie staje się walką o „kogo-kolwiek”?

Może wydawać się, że postulat bezinteresownego poznawania prawdy byłby do obronienia na studiach filozoficznych. A czy studenci pedagogiki powinni być przez nas prowadzeni do pasji odkrywania prawdy, a nie tylko praktycznych wskazań odnośnie do wychowania człowieka? „Po co pedagogom czysta fascynacja prawdą? Pedagog tym się nie zajmuje” – spotkałam się z takim zarzutem. Tymczasem przed kilkoma dniami kolejni adeptci studiów humanistycznych, w tym pedagodzy, składali uroczyste ślubowanie w obecności profesorów Alma Mater:

Mając świadomość (...) wielowiekowych tradycji akademickich, ślubuję uroczyście zdobywać wytrwale wiedzę i umiejętności, przygotowując się do pracy dla dobra Ojczyzny, dbać o godność studenta i o dobre imię Uniwersytetu Szczecińskiego, samorządnej **wspólnoty poszukującej prawdy** na zasadach wolności nauki i poszanowania odrębności światopoglądowych¹⁸.

Jeśli uznać prawdę za wartość antykwarystyczną, byłibyśmy hipokrytami, nadal skłaniając studentów do takiej przysięgi. Jednak i ona, i tradycja uniwersytecka trwają niezmiennie. Aby młode pokolenia w przedszkolach i szkołach zostały „porwane przez zabawę poszukiwania Prawdy”, spotykały pasjonatów, odkrywców i entuzjastów i uczyły się obserwować niebo z zachwytem kontemplacji piękna, a nie tylko po to, by prognozować opady.

Ponieważ nic innego, a etos bezinteresownego poznawania prawdy jest fundamentem uniwersytetu. Uniwersytet nie może zrezygnować z etosu prawdy, ponieważ wówczas przestanie być uniwersytetem. Tylko uniwersytet jest z definicji wspólnotą poszukujących prawdy; gdy z prawdy czyni narzędzie użyteczności publicznej, tworząc ideologie służące prak-

¹⁷ Zob. *ibidem*.

¹⁸ *Rota ślubowania studentów, Statut Uniwersytetu Szczecińskiego*.

tyce, władzy i pieniądзом, nie godzi się nazywać go uniwersytetem, a bardziej właściwie – wyższą szkołą, szkołą techniczną lub inżynierską, które z założenia służą pragmatyzmowi. Poznawanie prawdy dla samej prawdy w sposób szczególny znamionuje nauki humanistyczne. Oczywiście poza zdobywaniem prawdy naukowej istnieją i inne funkcje uniwersytetu, jak dydaktyczna, wychowawcza czy kulturotwórcza, lecz są one konsekwencją owej misji podstawowej¹⁹. To bardzo ważna gradacja, która chroni zarówno przed dogmatyzmem, jak i relatywizmem etyków i wychowawców: wszakże samo (uprzednie i pierwsze) poznawanie rzeczywistości, prawdy o człowieku, o dobru i złu lub sensie, stanowi niezależny (wolny od kontekstów) fundament wszelkiej wiedzy praktycznej, implikuje wnioski, które człowieka doskonala (ucząc zachowań etycznych) i pocieszają (pomagając w przekroczeniu lęku przed chorobą i śmiercią)²⁰.

Kult prawdy wyklucza kult uczonego

Jak wcześniej zauważyłam, definicja sukcesu nauki polega na podporządkowaniu jej właściwym wartościom. Nauki przyrodnicze służą zwłaszcza pragmatyzmowi, podczas gdy humanistyczne – bezinteresownie i wprost wartościom poznawczym i etycznym (nauka jako „służebnica dobra”), skutkującym kształceniem i rozwojem osoby²¹. Tak humanistykę pojmował Sokrates, który wedle przekazów Platona uważał, że wiedza prowadzi do doskonalenia moralnego. Karykaturą jego motywu jest podporządkowanie nauki sławie uczonego czy jego „zaistnieniu”. Grozi to utratą krytycyzmu badawczego (a w konsekwencji fałszem lub nonsensem)²². „Karierowiczostwo” w tej dziedzinie, przejawiające się stawianiem indywidualnych (lub grupowych) osiągnięć i gratyfikacji ponad etos służenia prawdzie i dobru we wspólnocie akademickiej, rażąco rozmija się z ideą uniwersytetu. Pokusa ściągania na siebie uwagi należyj prawdzi i czynienia z prawdy pretekstu do „gwiazdorzenia” była znana już

¹⁹ Zob. W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: idem, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 7.

²⁰ Zob. P. Krupa, op.cit.

²¹ Zob. *O potrzebie nauk humanistycznych...*, s. 17; zob. J. Jadacki, op.cit., s. 270.

²² Zob. J. Jadacki, op.cit., s. 270.

w średniowieczu, skoro Tomasz z Akwinu, pisząc o kryteriach etosu nauczyciela, wiele miejsca poświęcił ubóstwu rozumianemu między innymi jako pokora względem posiadanej wiedzy²³. Inna z opisywanych przezeń cech, uczciwość, wymagała od nauczyciela osobistego, głębokiego osądu, czy na pewno posiada wiadomości niezbędne do nauczania – podjęcie lub niepodjęcie tej profesji (przysługującej z nadania) wymagało aktu wewnętrznej uczciwości odnośnie do swoich motywów; tak wielkim szacunkiem otaczano wykładanie prawdy. Akwinata postulował, by nauczyciel, stosownie do idei kultu prawdy, był niejako „niewidzialny” przy jej ołtarzu, pozostając w cieniu prawdy – nie zaś prawdę sytuując we własnym, „czarując” lub „uwodząc” ucznia²⁴. W warunkach specyficznej rynkowości, gdy dydaktyka staje się towarem, to temat aktualny: wielu wykładowców „staje na głowie”, by uatrakcyjnić wykład, niejednokrotnie kosztem naukowości swego dyskursu. Nadmierne przypochlebianie się studentom narusza etos wykładowcy²⁵.

Prawda dla niektórych nauczycieli akademickich jest tylko prestiżowym „tłem do selfie”. Erving Goffman opisał zjawisko przesadnego kultu naukowca w Anglii:

Nieformalne życie towarzyskie prowadzone przez profesorów naszych uniwersytetów (...) wydaje się (...) podzielone na kliki i stronnictwa, tworzące mniejsze grupy dworskie, których lokalni bohaterowie mogą bezpiecznie pielęgnować mit swego rozumu, kompetencji i głębi²⁶.

²³ Zob. A. Szudra-Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej, czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 61. Szczególnie dlatego, iż wówczas praca nauczyciela cieszyła się wielkim prestiżem.

²⁴ Zob. ibidem, s. 61–62, 64–65. „Na zadane niegdyś pytanie: czy nauczyciel, który wykonuje obowiązki swojego zawodu wyłącznie dla próżnej chwały, może dzięki pokucie odzyskać utraconą godność? Tomasz miał odpowiedzieć, że pokuta przywraca prawo jedynie do tego, na co się zasłużyło. Jeśli zaś ktoś przekazuje wiedzę tylko przez wzgląd na własną próżność lub oczekiwanie nagrody, nie może być nazwany prawdziwym nauczycielem”. Ibidem, s. 62.

²⁵ Zob. W. Chudy, *Spoleczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie – 1*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007, s. 356.

²⁶ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa 1981, s. 150, cyt. za W. Chudy, *Spoleczeństwo zakłamanie...*, s. 357.

Bezinteresowność wobec ucznia

Nasze spojrzenie na ucznia-studenta powinna cechować ta bezinteresowność, z jaką patrzy się na prawdę – „dla niego samego”, nie zaś dla jakichkolwiek korzyści²⁷. Konkurencja na rynku ofert edukacyjnych i niż demograficzny generują pokusę stanięcia obok wielu komercyjnych uczelni do walki o studenta. Jakże ważne, by w walce tej nie zagubić tegoż studenta, na przykład za wszelką cenę chcąc przyjąć go w poczet lub za wszelką cenę zachować w poczcie studiujących.

Bezinteresowność – cecha miłości macierzyńskiej – powinna naznaczać każde odniesienie mistrza do ucznia²⁸. Właściwym bowiem celem dawania, jak pisał Lewis, „jest doprowadzenie odbiorcy do takiego stanu, w którym nie potrzebuje już naszych darów”²⁹. Bezinteresowność oddala pokusę uzurpowania sobie upragnionych (przez mistrza) efektów wychowania, czyli oddaje pole decyzyjne uczniowi; także za cenę uczniowskiej porażki.

Jedną z głównych zasad relacji pedagogicznej wyraża francuski zwrot *laisser faire* – pozwolić być. To „nieprzeszkadzalne” uczestnictwo w samodzielnym rozwiązywaniu problemów³⁰ – by wychowanek sam stawiał pytania i szukał odpowiedzi, popełniając błędy³¹. To kształtowanie w uczniu „głodu” prawdy³². Wychowanie ma pobudzać ucznia, by zechciał wychowywać się sam; definiowane jako „samowychowanie w dialogu”³³ bliskie jest pedagogice sokratejskiej³⁴. „W relacji mistrz–uczeń uczeń powinien

²⁷ Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

²⁸ Zob. A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza*, w: W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 220.

²⁹ C.S. Lewis, *Cztery miłości*, PAX, Warszawa 1993, s. 68.

³⁰ Sformułowanie autorstwa profesora Marka Dyżewskiego.

³¹ Zob. A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza...*, s. 221.

³² Zob. A. Szudra-Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej...*, s. 69.

³³ Definicja autorstwa A. Szudry – A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza...*, s. 215.

³⁴ Zob. ibidem, s. 221–222.

mieć szansę bycia samoukiem”³⁵. Pisał o tym także ksiądz profesor Józef Tischner, odwołując się do sokratejskiej metafory akuszera prawdy:

Każdy z nas miał z pewnością jakiegoś wychowawcę. Co mu zawdzięcza? (...) przebudzenie. Najpierw zśliśmy przez życie, nie wiedząc, o co naprawdę w życiu chodzi, jakby w półśnie. Głos wychowawcy wyrwał nas z tego snu. Resztę trzeba już było zrobić samemu. (...). Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w duszy człowieka jakaś prawda (...) wychowawca prawdy tej nie stwarza (...). On tylko pomaga, dołączając do wysiłków człowieka swój wysiłek³⁶.

Tischner, jak wynika z relacji uczniów, takim mistrzem był.

Złudzeniem było oczekiwać, że Tischner nauczy nas jakiejś doktryny. Nic z tego: uczył sposobu myślenia, samodzielności myślenia³⁷.

Obok akuszera prawdy, mistrz jest także powiernikiem nadziei, ponieważ, jak pisał Tischner w *Etyce solidarności*, „praca wychowawcy jest głównie pracą nad nadzieją człowieka”³⁸. I tu najsilniejszą pokusą przeciw bezinteresowności jest zamiast pomagać urzeczywistnić się nadziejom ucznia – wkładać weń własne nadzieje: „nie tylko budzić ze snu, ale także prowadzić za ręce przebudzonych”³⁹. Nauczyciel nie może więc „przemawiać z dachu”, mówić „ponad głowami”, by wiedza „zstępowała z góry na dół”. Ma wspierać powstawanie indywidualnych pól odpowiedzialności przez pozostawanie na pozycji akuszera. Warunkiem dojrzałości wychowanka jest znalezienie pola własnej odpowiedzialności; według Tischnera to kwestia życia i śmierci⁴⁰. „Kto nie ma Sprawy, dla której żyje, bardzo boi się umrzeć. Świadomość Sprawy porządkuje lęki”⁴¹.

³⁵ *O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Markiem Dyżewskim*, audycja w II Programie Polskiego Radia, z 7 października 2004 roku.

³⁶ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Znak, Kraków 2005, s. 89, cyt. za: W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność*, w: *Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, MDK Batory, Chorzów 2007, s. 120.

³⁷ Relacja Z. Stawrowskiego, cyt. za: W. Bonowicz, op.cit., s. 121.

³⁸ J. Tischner, op.cit., s. 89, cyt. za W. Bonowicz, op.cit., s. 123.

³⁹ J. Tischner, op.cit., s. 90, cyt. za: W. Bonowicz, op.cit., s. 123–124.

⁴⁰ Zob. W. Bonowicz, op.cit., s. 124.

⁴¹ *Przekonać Pana Boga. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawiają Dorota Zańko i Jarosław Gowin*, Znak, Kraków 1999, s. 140, cyt. za: W. Bonowicz, dz. cyt., s. 124.

Bezinteresowność mistrza jest więc respektowaniem granicy wolności wychowanka. Z jednej strony rezygnacją z własnych roszczeń wobec ucznia – pozwoleniem na samodzielność. To z kolei skutkuje pozwoleniem na porażki. W dobie zabiegania o obecność studentów na uczelniach zagrożeniem dla etosu nauczyciela staje się nadmierne schlebienie studentom⁴², „przepuszczanie” ich mimo niewystarczających wyników, za czym może stać interes uczelni jako przedsiębiorstwa. Tymczasem etos bezinteresowności mistrza wobec studenta każe akuszerowi prawdy „rozbić złudzenia i kwestionować oczywistości”; „nie tylko iluzje umysłu (...) ale również wyobrażenia, jakie człowiek ma na temat samego siebie”⁴³. Niekiedy mistrz musi uczniowi pozwolić utonąć – po to, by zaczął sobie stawiać pytania zasadnicze⁴⁴. Wspominając Tischnera, profesor Gadacz opowiada:

jeśli już nic nie skutkowało, pozostawała ironia, czyli pozbawienie rozmówcy jakichkolwiek pozorów przekonania o posiadaniu przezeń możliwości dotarcia do prawdy. I w tym, niestety, był bezlitosny⁴⁵.

Przecenianie oceny parametrycznej pedagogów także może prowadzić do „zagubienia” studenta. Dydaktyka jest w niej mało istotnym elementem, kryterium zasadniczym jest piśmiennictwo. Już w 1918 (!) roku taki stan rzeczy i rozkład proporcji niepokoił profesora Jacka Woronieckiego, wybitnego pedagoga i wykładowcę. W tekście *Uczeń czy książka* bolał nad wówczas bardzo rozpowszechnionym „przecenianiem książki jako kryterium wartości naukowej uczonego, a niedocenianiem jego zdolności pedagogicznych w stosunku do uczniów”⁴⁶. Skutkiem tego był zły stan nauczania w szkołach, gdyż to uniwersytety przygotowywały nauczycieli niższych szczebli edukacji (jak jest i obecnie). Po prostu nie uczono ich dobrze uczyć, gdyż wykładowcy zamiast doskonalić warsztat pedagogicz-

⁴² O nadmiernym schlebaniu wychowankowi jako zdradzie etosu nauczyciela-wychowawcy pisze W. Chudy, *Spoleczeństwo zakłamanie...*, s. 356.

⁴³ W. Bonowicz, op.cit., s. 121.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Cyt. za: ibidem, s. 119.

⁴⁶ J. Woroniecki, *Uczeń czy książka*, w: idem, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2008, s. 110. Pierwodruk tego tekstu pochodzi z 1918 roku.

ny, mnożyli liczbę publikacji⁴⁷. Stawiając ważne pytanie, co jest ważniejsze w zawodzie profesora uniwersytetu, czemu ma więcej sił poświęcać i co winno być kryterium jego wartości – martwe publikacje czy żywi uczniowie – Woroniecki przywołuje *Fajdrosa* Platona. Tym samym ukazuje aktualność tego pytania na przestrzeni wielu wieków.

Ogrody z liter i słów dla własnej zabawy będzie obsiewał i pisał, jeżeli zechce; będzie sobie kaplicę osobistych pamiątek budował, aby do niej chodził, kiedy starość niepamięć przyniesie [tak Sokrates mówi o słowie pisanim – wspominaliśmy wyżej o pokusie kultu uczonego] (...). Ale znacznie piękniejszą jest poważna praca na tym polu, kiedy ktoś sztuki dialektyki zażywa, a weźmie duszę zdolną i umiejętnie w niej zasadzi i posieje mowy, które i sobie samym i swojemu siewcy pomóc potrafią, a nie zmarnieją bez plonu⁴⁸. Mistrz, który wiedzę posiada, pisze ją w duszy ucznia⁴⁹.

Woroniecki zauważa, że z czasem książka zyskała większą doniosłość aniżeli przyznana jej przez Platona, jednak tym samym objęła hegemonię życia umysłowego, wypierając żywe nauczanie słowem⁵⁰. Cytując Zdzisława Dębickiego, wyraża obawę, że badacz faworyzujący słowo pisane oddala się od życia, budując między nim a sobą „nieprzenikliwą przegrodę z papieru”. Myśl uczonego traci wówczas poczucie rzeczywistości i twórczy pierwiastek, potrzebując do wprawienia w ruch już zawsze „cudzego motoru”⁵¹. Z tych powodów Woroniecki twierdzi, że usankcjonowane trybem habilitacji profesorów uznanie „grafomanii” jako dowodu wartości naukowej uczonego jest kroczeniem po linii najmniejszego oporu; powinno nim być raczej (również?) wytworzenie szkoły, gdyż „trzeba mieć dużo głębsze zrozumienie zagadnienia, aby móc je dać całkowicie zrozumieć innym”⁵². Kult żywego nauczania, kontakt z młodymi umy-

⁴⁷ Zob. *ibidem*, s. 110–111.

⁴⁸ *Platona Fajdros*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów–Warszawa 1918 [275 D-277A], cyt. za: J. Woroniecki, *Uczeń czy książka*, Kraków 1917, s. 112–113.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Zob. J. Woroniecki, *op.cit.* s. 113–114.

⁵¹ Cyt. za: *ibidem*, s. 116–117.

⁵² *Ibidem*, s. 118–119.

słami wyszedłby na korzyść piśmiennictwu, które nabrałoby kontaktu z życiem, rozmach, świeżości i wartości kształcącej⁵³.

Da on nam (...) pracowników gorąco przywiązanych do swego zawodu i przekonanych, że najciekawszy proces na świecie, to powolny rozwój umysłu i serca ludzkiego, a najpiękniejsze zajęcie, to umiejętne kierowanie tym rozwojem. *Ars atrium regimen animarum* (sztuką ze wszystkich najwyższą jest kierowanie duszami)⁵⁴.

Nasza – nauczycieli – bezinteresowność wobec uczniów oznacza dar z siebie, który nieco kosztuje. Wszakże relacja nauczyciela do ucznia jest „stosunkiem służby”⁵⁵, zatem prawdziwy mistrz z czasem „dojrzewa do tego, aby postawić dobro ucznia ponad swoim dobrem”⁵⁶. Profesor Marek Dyżewski, pianista i historyk sztuki, a przy tym niebywały poliglota, w audycji radiowej *O trudnej sztuce uczenia sztuki*, czerpiąc z rezerwuaru wieloletniej praktyki akademickiej, powiedział:

Dobrze jest, jeżeli pedagog powie „ja jestem nauczycielem”, a świetnie byłoby, gdyby tę myśl można było formułować tak, jak to umożliwia język łaciński. Takim specjalnym czasownikiem jest *esse*, czyli być, ale jest również *proesse*, czyli być dla, *prosum*, czyli jestem dla. I właśnie ten modus „bycia-dla”, służenia komuś drugiemu, nawiasem mówiąc, modus idealnej miłości, to jest modus stosowny do relacji mistrz–uczeń⁵⁷.

Te być może dla niektórych sentymentalnie sformułowane idee mają przełożenie na konkret uniwersyteckiej codzienności, na przykład sposób podejścia do czasu. Zauważył to profesor Władysław Stróżewski:

Cechą charakterystyczną mistrza (...) jest życzliwość. (...) W skład konstytutywnych elementów życzliwości wchodzi szczególnie moment gotowości poniesienia ofiary, która kulminuje w ofercie z rzeczy dla uczonego najcenniejszej: z czasu. Mistrz musi znajdować czas dla

⁵³ Zob. *ibidem*, s. 120, 124–125.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 125.

⁵⁵ Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 202.

⁵⁶ A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza...*, s. 223.

⁵⁷ *O trudnej sztuce uczenia sztuki...*

swego ucznia, a ten musi być przekonany, że ten czas zawsze się dla niego znajdzie. Niekiedy w porę, niekiedy nie w porę. Czas poświęcony uczniowi jest w oczach mistrza co najmniej równie cenny jak ten, który przeznaczona na własną pracę naukową⁵⁸.

Studenci naszych uczelni opowiadają o niekończącym się wyczekiwaniu na profesorów. Lekceważenie ucznia, wyrażone brakiem czasu dla niego, to jedna z form zdrad etosu nauczyciela⁵⁹.

Bezinteresowność wobec ucznia jest zjawiskiem paradoksalnym; nie oznacza, że nauczyciele stają się ofiarnikami, którzy nic nie otrzymują w zamian. Pedagog, który nie staje przed uczniem z pozycji hierarchicznej, *ex cathedra*, „z góry”, jak pisał ksiądz Tischner, ale pamiętając, że każde nauczanie jest dialogiem, wie, że sam uczy się od swoich uczniów. Skutkiem odkrywczego i ożywczego słuchania mądrości ucznia jest nie tylko pomnożenie dorobku – jak pisał również profesor Woroniecki – naukowego, literackiego i życiowego, ale przede wszystkim rozwój. Pedagog, ucząc – sam wzrasta: staje się coraz lepszym pedagogiem i coraz lepszym człowiekiem⁶⁰.

Z powołania

Także Sergiusz Hessen nie wahał się nazywać powołania nauczyciela „wyższą formą miłości”, będącą zarazem źródłem i oznaką moralno-wychowawczego przewodnictwa. Autor ten zaznaczał, że nie można się jej nauczyć; jest cudownym „darem łaski”, przed którym pedagogika może się jedynie zatrzymać, nie stawiając żadnych norm ani prawideł postępowania⁶¹. Jan Władysław Dawid dodaje, że istotą powołania nauczycielskiego jest miłość dusz ludzkich: człowiek wychodzi poza siebie, bezinteresownie troszcząc się o wewnętrzną duchową treść wychowanka, o jego

⁵⁸ W. Stróżewski, *Dwaj mistrzowie*, w: *Mistrz i uczeń. Materiały z sympozjum 18–19 marca 1996 – Kraków*, Bratnia Pomoc Akademicka im. św. Jana z Kęt „Cantianum” – Duszpaństwo Akademickie przy Kolegiacie św. Anny – Fast, Kraków 1996, s. 27.

⁵⁹ Zob. W. Chudy, *Spółczesność zakłamaną...*, s. 356. Więcej o formach zdrady etosu wychowawcy i nauczyciela zob. s. 344–366.

⁶⁰ Zob. A. Szudra, *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza*, s. 223.

⁶¹ Zob. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Żak, Warszawa 1997, s. 170.

udoskonalenie i oświecenie; uczeń jest rozszerzeniem jego własnej jaźni. Dawid stawia ciekawe, także dla naszych rozważań, pytanie: czy lepszy byłby nauczyciel o dużej wiedzy fachowej z zakresu metodyki nauczania i wychowania (w naszym przypadku – autor niezliczonych publikacji w punktowanych periodykach), ale pozbawiony owej miłości dusz (czyli powołania), czy taki, który uczniów kocha, ale brak mu metodycznego przygotowania (monografii i artykułów)? I odpowiada: ten drugi; jednak jest to wybór niemożliwy, ponieważ nauczyciel z powołania cechuje się poczuciem odpowiedzialności i doskonałości, zatem z miłością idą w parze kompetencje⁶². Dydaktyk, któremu zależy na studentach, będzie szlifował swoją wiedzę, by być coraz lepszym wykładowcą; będzie zabiegał o rozwój wyrażony między innymi pisaniem.

Wiele tu pada górnolotnych fraz; trudno bowiem sprawy ważne i oparte na zaangażowaniu „serca” opisywać inaczej. Ważne jednak, by powołanie nauczyciela akademickiego cechowało właściwe nasilenie: ani zerowe, ani też przesadne, gdy dostrzegamy jedynie doniosłość i wyjątkowość naszej roli, bez dobrej diagnozy warunków i własnych możliwości, realistycznego określenia zadań i ich podjęcia⁶³. „Przenoszenie zawodu nauczycielskiego w obszar metafizycznej abstrakcji jest nieporozumieniem”, nie bez racji zauważa Czesław Wiśniewski⁶⁴. Chodzi po prostu o zamiłowanie do pracy i otwarcie na studenta⁶⁵. Tylko tyle – i aż.

Etos uniwersytetu postnowożytności

Już sam tytuł niniejszego tekstu jest postulatem. Uczonemu młodemu wiekiem i ubogiemu doświadczeniem można zarzucać idealizm lub marzycielstwo. Romantyczną wizję pracy w uniwersytecie i opór wobec oczywistych zmian – znaków czasu. Moje marzenia znajdują jednak grunt na przykład w nowym ujęciu historii paradygmatów myślowych autor-

⁶² Zob. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Oddział Lubelski Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Lublin 1997, s. 42, 45–46.

⁶³ Zob. Cz. Wiśniewski, *Odnaleźć sens pracy (rzecz o nauczycielskim powołaniu i więzi emocjonalnej z uczniami)*, „Nowa Szkoła” 1996, s. 23.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Zob. ibidem.

stwa profesora Jacka Filka. Ma ono o tyle znaczenie dla naszego tematu, iż historia myśli sprzęga się ściśle z historią uniwersytetów⁶⁶. Porównując podstawowe dzieła metafizyczne starożytności i nowożytności (*Metafizykę* Arystotelesa i *Medytacje o pierwszej filozofii* Kartezjusza), Filek zauważa, że:

różnią się one między innymi osobą gramatyczną, w której wypowiada się bycie. U Arystotelesa jest to osoba trzecia, u Kartezjusza – pierwsza. Można postawić tezę, iż pierwszym słowem pierwszej „pierwszej filozofii” jest „jest”, natomiast pierwszym słowem drugiej „pierwszej filozofii” jest „jestem”⁶⁷.

Można zatem uznać, że myślenie w paradygmacie starożytności skupia się na „tym, co jest”, to jest na rzeczy, tworząc filozofię bytu, której centralnym pojęciem jest prawda. Kartezjański – nowożytny – paradygmat myślenia wychodzi od „jestem”, tworząc filozofię podmiotowości z regulatywnym pojęciem wolności. Obie szkoły z ich zasadniczymi pojęciami – prawdy i wolności – naznaczyły trwale ideę uniwersytetu⁶⁸.

Zapytajmy jednak, opierając się na tym „z lotu ptaka” spojrzeniu profesora Filka na historię myśli, o nowy, aktualny, XX-wieczny paradygmat myślowy, a zarazem etos uniwersytetu postnowożytności?

Musi być on paradygmatem brakującej drugiej osoby, w ramach którego wyartykułowana może zostać filozofia „Ty”. Dwudziestowieczna filozofia dialogu była pierwszą, niedoskonałą jeszcze, próbą filozofowania w nowym paradygmacie myślowym. Myślenie wychodzi tu nie od „jest” i nie od „jestem”, lecz od „jesteś”. Nie obiektywny byt, który „jest”, ani nie subiektywny Ja, który „jestem”, są tu tym, co pierwsze, lecz Ty, który „jesteś”. Zatem pierwszym słowem trzeciej „pierwszej filozofii” jest „jesteś”⁶⁹.

Regulatywną ideą tego paradygmatu – jak wcześniejszych prawda i wolność – będzie odpowiedzialność. Wydaje się zatem, że największy akcent w dzisiejszym paradygmacie nauki i uniwersytetu czas postawić

⁶⁶ Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

⁶⁷ J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak Kraków 2003, s. 5–6.

⁶⁸ Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

⁶⁹ J. Filek, op.cit., s. 6.

na relacji z drugim; w naszych warunkach – na relacji mistrza i ucznia; jak u progu XX wieku pragnął profesor Woroniecki – „na sztuce kierowania duszami”. Odrodzenie akademickiej tradycji i wspólne poszukiwanie prawdy jest uwarunkowane przez stosunek naszego Nauczycielskiego Ja do Studenckiego Ty, „pisanii wiedzy w duszy ucznia”, a także poprzez wzajemne interakcje uczonych, którzy miast rywalizować mogą tworzyć będą zespoły badawcze, wspierać wzajemne wysiłki i **na nowo** tworzyć ***universitas magistrorum et scholarium***⁷⁰.

Tekst niniejszy służył wyrażeniu troski o pielęgnowanie fundamentalnych wartości uniwersytetu, które wydają się zapominane w konfrontacji z kulturowo-cywilizacyjnymi tendencjami sprzyjania ideom sukcesu, rynkowości i przydatności. Zasiadając w wydziałowym zespole ds. promocji, raz po raz słyszę, że uniwersytet i wiedza to współcześnie produkt, który mamy skutecznie zareklamować i sprzedać; szczęśliwie sformułowania tego typu nadal budzą instynktowny sprzeciw znacznej części uczonych. Ostatecznie bezinteresowność (względem prawdy i studenta) i powołanie – „wielcy nieobecni” wielu akademickich karier – nie mogą ulec dewaluacji, gdyż na nich „stoi” uniwersytet i cały humanistyczny świat.

Słowa kluczowe: *etos uniwersytetu, bezinteresowność, kult prawdy, powołanie mistrza*

HOW MANY POINTS FOR THE ETHOS?

Summary

The text is about a tendency currently existing in the academic circles, a tendency to place a scientist's individual career above fundamental university values such as an ethos, unselfishness and vocation. The author shows cultural and civilisation determinants of this tendency as well as its manifestations: the primacy of pragmatism, efficiency and success or the commercialisation of scientific research. As the remedy for this state of matters she points out a re-

⁷⁰ Zob. W. Surówka, *Akademia i kult...*

birth of the essence of academic tradition going back to the ancient Academia, that is a rebirth of a selfless attitude not only towards establishing the truth but also towards students. Pointing to such thinkers as J. Woroniecki, J.W. Dawid, J. Tischner, W. Chudy, Tomasz z Akwinu, T. Gadacz, the author propounds a return to the idea of vocation and a master who remains in a service relationship with students. The ethos of a postmodern university lies in the renewal of personal academic relationships.

Keywords: *the ethos of an university, selflessness, cult of the truth, vocation of a master*

Translated by Monika Czerwińska