

Ciupak, Edward

Kryzys teorii wychowania w warunkach transformacji ustrojowej w Polsce

Mazowieckie Studia Humanistyczne 2/2, 55-63

1996

Artykuł został zdigitalizowany i 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 oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych mazowsze.hist.pl.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

KRYZYS TEORII WYCHOWANIA W WARUNKACH TRANSFORMACJI USTROJOWEJ W POLSCE

Wychowanie młodych pokoleń należy do najbardziej żywotnych funkcji społeczeństwa; żaden naród nie może trwać i rozwijać się nie wypełniając tego zadania.

W Polsce kryzys tej funkcji zarysował się wyraźnie wraz z narodzinami PRL-u, w okresie tym (całym okresie powojennym) funkcja wychowania młodego pokolenia była bowiem domeną państwowych i politycznych instytucji, była zmonopolizowana ideologicznie i organizacyjnie w systemie realnego socjalizmu. W programach szkolnych, akademickich, a także w masowej propagandzie nadużywano słowa „wychowanie”, ograniczając jego merytoryczny zakres wyłącznie na potrzeby państwa, partii, ustroju i materialistycznego światopoglądu. W przeciwieństwie do okresu, kiedy nadużywano słowa „wychowanie” w różnych jego odmianach, obecnie znika ono z programów narodowej edukacji, znika także z szyldów instytucji, czego wymownym wyrazem jest nazwa „Ministerstwo Edukacji” czy „Kuratorium Oświaty”. Tymczasem społeczeństwo polskie – by mogło normalnie egzystować i rozwijać się – ujawnia zapotrzebowanie nie tylko na właściwą „rehabilitację” słowa „wychowanie”, ale przede wszystkim na szeroki i otwarty program w zakresie teorii i praktyki wychowania.

Wśród czynników warunkujących takie zapotrzebowanie wymieniam trzy najważniejsze:

Po pierwsze, odradzający się kapitalizm (nieradko „pazerny”, kapitalizm bez ludzkiej twarzy) powoduje liczne konflikty społeczne, powodowane narastającym zróżnicowaniem, awansem tzw. elity i degradacją społecznego ubóstwa. Jak w procesie wychowania zaakceptować ludzką godność bogatego i ubogiego?

Po drugie, w warunkach panowania zasady konkurencyjności, wykraczającej także poza rynek ekonomiczny, wzrosło ogromne zapotrzebowanie na wychowanie człowieka zaradnego, przedsiębiorczego, zdolnego przystosować się do

sytuacji instrumentalnych, do samowyzwolenia inicjatywy i pomysłowości. Jak wychować człowieka „interesu” czy businessu, a równocześnie człowieka „społegliwego” o wysokiej kulturze humanistycznej?

Po trzecie wreszcie, w systemie rozwijającej się demokracji i pluralizmu życia publicznego – proces wychowania jest bardziej skomplikowany, ale zarazem staje się niezbędnym składnikiem rozwoju cywilizacyjnego, w którym to procesie cywilizacyjnym wzrasta zapotrzebowanie na indywidualną odwagę, oraz indywidualną odpowiedzialność. Jak wychować człowieka tolerancyjnego?

Co to jest wychowanie?

W literaturze socjologicznej wyróżnia się dwa podstawowe zakresy pojęcia „wychowanie”. Zakres szeroki, kiedy wychowanie jest definiowane jako proces obiektywnej akulturacji i socjalizacji, czyli proces przystosowania „natury” człowieka jako jednostki do kultury jego otoczenia. Pytanie podstawowe w tym zakresie brzmi: jak wrodzone, biologiczne wyposażenie człowieka przystosować do zastanej kultury? Zakres węższy, w którym określa się wychowanie jako „zamierzony” i „kierowany” proces kształcenia ludzkiej osobowości, jako proces kształtowania takiej osobowości, której zachowania i przekonania byłyby zgodne z przyjętym w danej społeczności systemem wartości. Podstawowe pytanie w tym węższym zakresie brzmi: jak wychować człowieka „dobrego” oraz jak zneutralizować dysfunkcjonalność ludzi nieprzystosowanych kulturowo, ludzi, których potocznie określamy nazwą „złych ludzi”.

Człowiek staje się ludzkim dzięki kulturze, w której uczestniczy jako twórca bądź jako konsument. Stwierdzenie powyższe zakłada, że cechą wyróżniającą człowieka od innych istot organicznych jest jego tzw. podwójna metryka, jego dychotomiczna egzystencja w świecie kultury instrumentalnej (materialnej) i kultury symbolicznej oraz egzystencja w świecie natury. Tylko człowiek posiada „podwójne narodziny”: po raz pierwszy rodzi się jako istota biologiczna z wszystkimi konsekwencjami praw natury, z zakodowanymi receptorami i efektorami; po raz drugi, człowiek rodzi się jako osobowość, jako istota duchowa, jako symbol wartości najwyższej cenionych w świecie natury. Drugie narodziny nie są aktem jednorazowym, są zaś procesem psycho-kulturowym, rozłożonym w czasie, w biografii jednostki i jej otoczenia. Proces ten nazywamy „socjalizacją” i „wychowaniem”. Z procesem tym wiąże się fakt najbardziej doniosły – mianowicie: powstawanie w społeczeństwie indywidualności. W tym znaczeniu wychowanie będzie procesem selektywnej percepcji kultury, świadomego wyboru i świadomego podpowiadania tego wyboru, wyboru określonych wartości i wzorów kultury. Ale, taka świadoma akceptacja dokonuje się pod warunkiem uznania przez jednostkę w procesie jej wychowania określonego systemu aksjologicznego.

Co to oznacza dla socjologicznej koncepcji wychowania? Dla właściwego zrozumienia tej koncepcji ważne jest stwierdzenie, że wartości wytwarzane w życiu społecznym nie są tworem czysto intelektualnymi – posiadają także charakter moralny, religijny, artystyczny, ludyczno-rekreacyjny, instrumentalny i one – te wartości określają zachowania ludzkie, te z kolei są oceniane jako „pozytywne” lub „negatywne”. W tradycyjnym kręgu kultury europejskiej owa dychotomia wartości i dychotomia zachowań najbardziej ostro została zdefiniowana przez Emila Dürkheima w pojęciach ekstremalnych: „sacrum” i „profanum”. E. Durkheim w 1912 r. (w głośnej pracy pt. *Elementarne formy życia religijnego*¹) pojęciami tymi określił obszary świętości i obszary świeckości.

E. Durkheim w dychotomii tej wyraził uniwersalną zasadę: w każdej ludzkiej społeczności, nie wyłączając także społeczeństwa archaicznego (także społeczności akademickiej) występuje – jako kategoria świadomości – podział otaczającej rzeczywistości: na to co jest uznawane jako „uroczyste”, a więc „święte” i to co jest „zwyczajne”, a więc „codzienne”.

We wszystkich społecznościach kultura (składająca się z wytworów, wzorów zachowań, wartości) – jest dychotomiczna: jest kulturą symboliczną i kulturą instrumentalną. Temu podziałowi kultury odpowiada dualizm człowieka. Są w nim aspekty powiązane z naturą (instynktami, potrzebami biologicznymi) i aspekty powiązane z kulturą (normy, powinności, zakazy, nakazy: moralne, estetyczne, religijne, intelektualne, prawne itp.). Temu dualizmowi odpowiada z jednej strony – egoizm, egocentryzm, indywidualizm, skłonności społeczne, z drugiej – altruizm, miłość drugiego człowieka, prospołeczne postawy itp. Człowiek – używając metafory ewangelicznej – jest i „aniołem” i „diabłem”.

Kategorie „sacrum” i „profanum” posiadają zastosowanie metodologiczne także w teorii zachowań, głównie w teorii motywacji zachowań. Postępowaniem ludzkim kierują wartości dwojakiego rodzaju: „atrakcyjne”, które w subiektywnym odczuciu są uznawane jako „pozytywne” lub wartości „repulsyjne”, odczuwane jako wartości „negatywne”.

Dualizm wartości motywacyjnych określa dualizm ludzkich zachowań, które z reguły oscylują między pragnieniami odczuwanymi przez jednostkę a poczuciem obowiązku, czyli powinnością uznaną i narzuconą przez zbiorowość, do której jednostka należy. Dwoistość tych zachowań, staje się bardziej zrozumiała, kiedy uświadamiamy sobie, że ludzka egzystencja realizuje się jednocześnie na tych dwóch obszarach, których kontinuum zamyka z jednej strony obszar „sacrum”, z drugiej zaś obszar „profanum”. W tym obszarze sytuują się działania wychowawcze, które koncentrują się na tym, aby wychowanek posługiwał się samodzielnie i bezkolizyjnie motywacją wartości odczuwanych i wartości uznawanych, aby w jego postępowaniu nie występowała zbyt duża rozbieżność między

1 E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa 1990.

osobistymi pragnieniami, osobistymi potrzebami a powinnościami (obowiązkami) wobec innych. Ten aspekt można uznać jako właściwy przedmiot współczesnej socjologii wychowania. Posiada on swoją tradycję w kulturze europejskiej, sięga zasad sformułowanych przez starożytnych filozofów, którzy upowszechnili dwie zasady. Zasada pierwsza głosiła: *Video meliora proboque, deteriora sequor* – wiem, co jest moralne, dobre, ale – podążam za tym, co jest przyjemne (zasada odpowiada wartościom odczuwanym). Zasada druga głosiła: *Deteriora ardeo, meliora sequor* – pragnę tego co przyjemne, ale wybieram to co moralne, dobre (zasada odpowiada wartościom uznawanym).

Dwie koncepcje wychowania (instytucjonalna, totalitarna i personalna)

Koncepcja instytucjonalna² (przykładem tej koncepcji jest wychowanie w systemie totalitarnym, faszystowskim i komunistycznym) określa cele wychowania zgodnie z obowiązującą ideologią, panującym systemem politycznym, w którym „ład państwowy” i „ład ustrojowy” są nadrzędnym i trwałym składnikiem zabiegów wychowawczych. Wychowanie w tej koncepcji jest „zaplanowane” w określonym schemacie, zatwierdzone i ocenzone przez właściwy urząd.

Koncepcja wychowania totalitarnego zakładała określoną filozofię człowieka: człowiek jest wysoko zorganizowaną materią i – jako taki, podobnie jak „materia”, może być dowolnie kształtowany za pomocą zorganizowanego systemu środków przymusu jawnego lub ukrytego. Drugim założeniem tej filozofii było stwierdzenie, że człowiek jest „mechanizmem”, „śrubką”, jednostką w kolektywie – wielkiej ustrojowej maszynie i jako „mechanizm” może być sterowany i podobnie jak w mechanizmie można w nim dowolnie wymieniać różne składniki osobowości i różne cechy charakteru.

Aby zrealizować taką koncepcję wychowania człowieka, system totalitarny zastosował na szeroką skalę działania negatywne.

1) Postulat, by jednostkę izolować z jej pierwotnego, naturalnego środowiska rodzinnego, towarzyskiego, postulat – negatywnej selekcji nagromadzonej kultury (tradycji w szczególności), postulat negacji wieloaspektowych potrzeb człowieka, aspiracji, dążeń.

2) Postulat negacji etyki chrześcijańskiej, upowszechniony od czasu, kiedy Włodzimierz Lenin ogłosił słynny dogmat: „etyką jest to, co służy zburzeniu dawnego społeczeństwa”³. Lenin domagał się „przekształcenia zdeformowanego materiału ludzkiego”, Stalin zaś uprościł tę „wychowawczą” koncepcję i likwidował fizycznie ten „ludzki materiał”, który nie nadawał się ani do

2 E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalitarnych*, zob. *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, s. 150.

3 W. Lenin, *Wykład na Uniwersytecie im. Swierdłowa, wygłoszony 11 VII 1919*, w: tenże, *Marks-Engels-Markiszyn*, Warszawa 1976, s. 422.

burzenia dawnego społeczeństwa, ani do budowy zaplanowanego nowego społeczeństwa.

W 1932 r. „Pionierska Prawda” ogłosiła, że głównym zadaniem „wychowawczym” jest kształtowanie nienawiści do tzw. wroga klasowego, zgodnie ze znanym już wówczas aforyzmem: Jeżeli wróg się nie poddaje, trzeba go zniszczyć, którego autorem jest Maksim Gorki, najbliższy przyjaciel Lenina i Stalina⁴. To właśnie artykuł Gorkiego pt. *O starym i nowym człowieku* służył powszechnie pedagogom jako przewodni „katechizm” wychowania. Ten wzorzec „nowego” człowieka był wdrażany do życia codziennego: osobistego i publicznego, został rytualnie nazwany w literaturze „bohaterem pozytywnym”. Był nim Stachanow, Korczagin i Pawlik Morozow – ten 13-letni chłopiec wydał swojego ojca – kułaka do obozu pracy⁵.

Jaki był ten bohater pozytywny? W opisie jednego z krytyków literackich „bohater pozytywny” – to młodzieniec w typowym stroju robotnika radzieckiego; młodzieniec, który w majowy wieczór siedzi w parku na ławce, przy blasku księżycy i czule szepce do ucha dziewczyny (kołchoźnicy) romantyczne słowa o ponadplanowej produkcji i współzawodnictwie pracy w swojej fabryce.

Konsekwencje wychowania instytucjonalnego:

1. Rozwija się wśród wychowanków proces „wtórnego przystosowania” tzw. barwy ochronne, zachowania dualistyczne, dezintegracja i frustracja osobowości, ujawnia się dychotomia na „ja prywatne” i „ja publiczne”, na życie „jawne” i „ukryte”, podział otoczenia na swoich i obcych. Jest to wychowanie oparte na biurokracji, której przejawem są opinie „personalne”, wychowanie jest bowiem w tej koncepcji niemal równoznaczne z „produkcją”, wychowankowie podobnie jak w fabryce towar – są znakowani i opiniowani według centralnie ustalonego schematu ocen. Opinie personalne wędrują za wychowankiem do przyszłego jego miejsca pracy.

2. Efektem instytucjonalnych zabiegów wychowawczych jest kształtowanie się postawy gerontokracji, czyli postawy godzenia się na całkowitą rezygnację z własnej autonomii i własnej podmiotowości.

Postawę gerontokracji egzemplifikują cztery zasady:

- 1) zasada pierwsza – nie mówi się tego, co się myśli;
- 2) zasada druga – mówi się to, czego się nie myśli, a myśli się to, czego się nie mówi;
- 3) zasada trzecia – zmusza się do myślenia tego, co się mówi – jest to zabieg trudny, ale konieczny dla higieny moralnej i dla własnej kariery;
- 4) zasada czwarta – wreszcie nie myśli się wcale.

4 M. Gorki, „Pionierskaja Prawda” z 17 grudnia 1932 r.

5 J. Drużnikow, *Zdrójca nr 1, czyli wniebowzięcie Pawlika Morozowa*, 1990. Zob. „Komsomolskaja Prawda” z 7 września 1982 r.

W tej koncepcji występuje inna optyka wychowawcza: jest on mandatariuszem i stróżem panującego ładu politycznego, jego autorytet jest autorytetem władzy i posiada ją tak długo, jak długo trwa porządek, którego strzeże lub który reprezentuje.

Koncepcja personalna (albo koncepcja demokratyczna) sprowadza się do spotkania osób (mistrza i ucznia) oraz spotkania wartości, naśladowania wzorów osobowych, wzorów sytuacyjnych. Wychowawca jest partnerem, bardziej doświadczonym (być może starszym), jego autorytet jest autoteliczny (nie powiązany z panującą ideologią), wychowuje on „ku wartościom, a nie ku instytucjom czy organizacjom”.

Czy można nauczać cnoty?

Czy jest możliwa taka edukacja, która obejmowałaby zarówno rozwój wiedzy, jak i – poprzez wiedzę – rozwój osobowości jako takiej? Są to pytania zaczerpnięte z Arystotelesa, który przyjmował za pewnik, że rozwój nauki czyni ludzi mądrymi, ale – i tu miał wątpliwości – czy ludzie mądrzy i posiadający wiedzę, są równocześnie ludźmi lepszymi w sensie moralnym?

Do tego fundamentalnego problemu nawiązuje Maria Ossowska w swojej pracy pt. *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, opublikowanej po raz pierwszy w 1946 r. (w 1951 r. cenzura PRL wycofała ją z bibliotek publicznych).

Jakimi cechami – wartościami – winien odznaczać się wzór osobowy jako ideał demokratycznej, a więc personalnej koncepcji wychowania? Wzór obywatela demokratycznego społeczeństwa – zdaniem Ossowskiej – winien się cechować: aspiracjami perfekcjonistycznymi, czyli dążeniem do doskonalenia życia zbiorowego i doskonalenia siebie, otwartością umysłu, dyscypliną wewnętrzną, czyli zdolnością do długodystansowego wysiłku, tolerancją, aktywnością, cywilną odwagą, uczciwością intelektualną, krytycyzmem, odpowiedzialnością za słowo, uspołecznieniem, poszanowaniem przeciwnika, wrażliwością estetyczną, poczuciem humoru.

Koncepcja wychowania personalnego zakłada szeroki zakres działań wychowawczych, proponuje wyodrębnienie czterech obszarów.

Pierwszym obszarem jest układ – człowiek–przyroda. Wychowawcza działalność w tym zakresie odpowiada potrzebie edukacji do samoregulowania podstawowych potrzeb biologicznych, a szczególnie tych, które są uwikłane w konfliktowy system wartości i podlegają ocenie etycznej, takie jak: życie seksualne, prokreacja, cierpienie, śmierć, kalectwo.

Drugi obszar obejmuje interakcje – człowiek a społeczeństwo. W tym obszarze człowiek występuje w wielorakich, często konfliktowych rolach społecznych, takich jak: rola kobiety, mężczyzny, matki, ojca, przełożonego oraz role zawodowe itd. Rola społeczna jest „produktem” kulturowym, a nie biologicznym

i dlatego – jak pisał Florian Znaniecki – wychowawca winien przysposabiać wychowanka do pełnienia określonej roli społecznej.

Trzecim obszarem proponowanej koncepcji wychowania jest układ – człowieka i jego własna osobowość. Należałoby tu wprowadzić istotne rozróżnienie pomiędzy „osobowością” a „indywidualnością”. Zakłada ono, że człowiek jest jednocześnie „jednostką” i „osobą” – czyli „personą” – jak twierdzi G. Park, osobą z racji duchowego i psycho-kulturowego istnienia, a jednostką z racji tego, że członkowie tego samego gatunku różnią się między sobą.

Koncepcja wychowania personalnego zakłada kształtowanie osobowości „otwartej”, a zarazem zintegrowanej. Co to znaczy osobowość „otwarta”? Pojęcia tego używam w trojakim znaczeniu: 1) jako otwartość wobec własnej tradycji kultury narodowej; 2) otwartość na „siebie” (na własną jaźń subiektywną), tzn. nastawioną na samorealizację i samowychowywanie; 3) „otwartość” na integrację z otoczeniem, z innym człowiekiem.

Czwartym obszarem proponowanej koncepcji wychowania jest układ – człowiek wobec kultury symbolicznej, tj. kultury artystycznej, intelektualnej, obyczajowej, religijnej, ludyczno-rekreacyjnej, moralnej.

Współczesna socjologia wychowania wiarę religijną i ateizm formułuje w kategoriach fenomenu behawioralnego, konstatuje naukowo potwierdzoną hipotezę: ateizm usposabia bardziej do egocentryzmu, do przyjmowania zdeterminowanego obrazu świata i do poszukiwania w nim głównie wartości instrumentalnych. Ateizm jako system światopoglądowy nie jest czynnikiem kształtującym więź międzyludzką, nawet wówczas, gdy upowszechnia się masowo jako antywartość religijna.

Wiara religijna zaś jest swoistym systemem komunikacji międzyludzkiej, ponieważ: wyraża przeżycia, wzruszenia o wysokim stopniu emocjonalnym; wiara oznacza, czyli obiektywizuje się w znakach i symbolach i dzięki temu rozwija semiotyczny system porozumienia; wiara religijna także znaczy, czyli posiada wspólny sens dla wierzących i dzięki temu jest czynnikiem tworzenia się wspólnot ludzkich, grup etnicznych, narodowych, a przede wszystkim parafialnych i rodzinnych.

Omawiana koncepcja inkorporuje podstawowe zasady nauki chrześcijańskiej o człowieku tzn. zakłada, że: 1) każda jednostka, wchodząc do ludzkiego świata kultury, winna być traktowana potencjalnie jako pełnowartościowy osobnik, bez względu na jego pochodzenie i przekonania; 2) w innym człowieku należy dostrzegać własny obraz, zgodnie z chrześcijańską normą „kochaj bliźniego, jak siebie samego”; 3) każdej jednostce należy w miarę możliwości pomagać w jej pełnym rozwoju.

Koncepcja wychowania personalnego uwzględnia fakt, że rola jednostki wobec społeczeństwa posiada charakter podwójny: 1) wychowanie winno przygotowywać jednostkę do pełnienia roli społecznej w życiu zbiorowym, do roli

członka grupy, który akceptuje *status quo*; 2) wychowanie winno kształtować indywidualność jednostki i kształtować w niej takie uzdolnienia, by mogła ona zmieniać *status quo*, gdy powstaje taka potrzeba.

Ralph Linton twierdzi, że nowych zmian dokonują indywidualności, a głównym bodźcem do innowacji czy modernizacji są własne potrzeby jednostki. „Pierwszy człowiek – pisze Linton – który owinął się skórą zwierzęcą czy rozniecił ogień, nie czynił tego powodowany świadomością, iż jego społeczeństwo potrzebuje tych innowacji, lecz dlatego, że odczuwał zimno. Nowych wynalazków społecznych dokonują ci, którzy cierpią w istniejących warunkach, a nie ci, którzy czerpią z nich korzyści”⁶.

Omawiana koncepcja sugeruje właściwy zakres współczesnego wychowania, proponując trzy podstawowe jego zadania: pierwsze dotyczy zadań wychowawczych związanych z dojrzewaniem biologicznym, drugie – to zadanie wychowania alternatywnego, niezbędnego przy wyborze „drogi życiowej”, trzecim jest zadanie związane z tzw. regulacją normatywną. Pierwsze dwa zadania można określić w ramach prakseologii, natomiast bardziej skomplikowane jest wychowanie w zakresie regulacji normatywnej, która – jak wiadomo – dotyczy bardziej skomplikowanej materii, mianowicie systemu wartości.

Czy studenta można wychowywać?

Jest to raczej pytanie retoryczne, ponieważ wychowywanie studentów to nasza, nauczycieli akademickich, powinność obok przekazywania wiedzy i życiowego doświadczenia. Studenta jednak nie można wychowywać metodą tradycyjnego moralizatorstwa, zakazami, nakazami werbalnymi.

Student to taki osobnik, który znajduje się w sytuacji społecznej (roli społecznej), która posiada dwuznaczny charakter: z jednej strony jest dorosłym i dojrzałym osobnikiem (mężczyzną lub kobietą), z drugiej zaś jako student jest poddawany rygorom dydaktyczno-edukacyjnym. W tej roli student jest ciągiłością tradycji europejskiej, która wywodzi się z etymologii łacińskiego słowa: *studeo* – starać się usilnie, przykładać się do nauki.

W koncepcji wychowania totalitarnego zakładano powszechną uniformizację: zachowań, poglądów, typów osobowości, nauki, pracy, wypoczynku, zabawy, miłości, rodziny. Była to koncepcja takiego człowieka i takiego społeczeństwa, w którym wszyscy ludzie są jednakowi, są masą, tłumem, są „nijacy”, „szarzy”, „smutni”, „podejrzliwi”, „czujni wobec wroga klasowego”, wszyscy w jednym szeregu, jak żołnierze w marszu, w koszarach, w łagrach, w codziennych kolejkach.

Tej koncepcji przeciwstawiam koncepcję wychowania personalnego, oparta na zasadzie „wspólnoty” jej zróżnicowanych członków, także zasadzie wspólno-

6 R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975, s. 35.

ty akademickiej, wspólnoty uczących się i nauczających. Funkcją wychowawczą zaś wspólnoty akademickiej jest tworzenie podmiotowości każdego jej uczestnika, ponieważ podmiotowość odpowiada godności osoby ludzkiej.

„Społeczeństwo oczekuje od swych uniwersytetów – mówił papież Jan Paweł II do pracowników nauki 9 czerwca 1987 r. w auli Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego – ugruntowania własnej podmiotowości, oczekuje ukazania racji, które ją uzasadniają oraz motywów i działań, które jej służą. Z tym też jest ściśle związany wymóg wolności akademickiej, czy też słuszniej autonomii uniwersytetów i uczelni. Ta właśnie autonomia na służbie prawdy poznawanej i przekazywanej jest warunkiem niejako organicznym podmiotowości całego społeczeństwa, wśród którego uniwersytety spełniają swoją misję”⁷.

Podstawową funkcją wychowawczą takiej wspólnoty jest uprawianie nauki – tworzenie, rozwijanie i upowszechnianie wiedzy obiektywnej, niezależnie od jakiegokolwiek struktury politycznej, niezależnie od własnej czy środowiskowej orientacji światopoglądowej. Uczelnia wyższa jest fundamentalną instytucją kultury narodowej, rozumianej współcześnie, jest oparciem dla całego systemu oświaty i wychowania, winna kształcić nie tylko Polaka z dyplomem, ale także Europejczyka z umiejętnościami współżycia i radzenia sobie w życiu.

„Najgroźniejsze dla przyszłości kultury – pisał Józef Chałasiński – byłoby uprawianie nauki w atmosferze cynizmu. Tylko indywidualność profesora i studenta, a nie biurokracja, może przybliżyć uniwersytet do roli instytucji, pielęgnującej najwyższe wartości kultury narodowej i ogólnoludzkiej na najwyższym poziomie naukowym.

Uniwersytet ma być rodzajem »świątyni kultury«, »świątyni«, ale nie na ponuro.

Dlatego młodość, idealizm i entuzjazm studenta jest równie cennym i nieodzownym elementem uniwersytetu, co rzetelność wiedzy naukowej i dojrzałość życiowa jego nauczycieli.

Nie należy zapominać o tym, że szlachetność, czy odwaga cywilna, nie są dla przyszłości kultury mniej istotne niż maszyny elektroniczne.

To nie są wartości porównywalne, ale też nie dają się zastąpić jedna przez drugą”⁸.

7 Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli polskiego świata nauki z dn. 9 VI 1987*, w: tenże, *Wiara i Kultura*, Warszawa 1988, s. 420.

8 J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968, s. 494.