

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański

Uniwersytet. W stronę nadziei i odpowiedzialności

University. Towards hope and responsibility

The values exposed in the paper doctoral students of pedagogy and political studies at the University of Gdansk recognised as meaningful in the everyday life of University, assigning the having of hope to themselves and the bearing of responsibility they located at the side of academic teachers. An analysis of what they expressed points to diversified understanding of hope as: (a) covering small to radical, (b) embedded into one's own actions yet also realized together with academic personnel. The responsibility incumbent on them for work with students is assigned more significant meaning when it is perceived less in formal and legal regulations of higher education. They note hope and responsibility as binding the academic community (of students and professors).

Słowa kluczowe: nadzieja, odpowiedzialność, wspólnota akademicka

Keywords: hope, responsibility, academic community

Wprowadzenie

Opinie o kondycji współczesnego uniwersytetu formułowane podczas rozmów czy wyrażane w publikacjach (Witkowski, Brzeziński 2015; Drozdowski, Flis 2015; Leja 2015 i in.) są m.in.: (a) świadectwem dostrzegania jego marniejącej kondycji, (b) wyrazem niezgody na przedkładanie w codzienności badawczej wartości utylitarnych nad właściwe uniwersytetowi tradycyjnemu dociekanie prawdy i prawidłowości naukowych (Twardowski, Szostek 2015), (c) ubolewaniem nad masowością kształcenia, (d) bezradnością nauczycieli akademickich wobec niedostatku wiedzy studentów przy równoczesnym ich niewielkim zapale do jej zgłębiania itd. Czy ów wizerunek uniwersytetu i kształcenia wyższego ukazany w świetle przywołanych powyżej wypowiedzi akademików odpowiada doświadczeniu uczelni przez doktorantów? Jakże z uniwersytetem oraz swoim w nim studiowaniem wiążą plany (krótko- i długofalowe)? Z jakimi nadziejami doń wstępują?

O zastosowanych metodach badania i analizy

Przedstawianą w niniejszym opracowaniu analizą wypowiedzi (oznaczonych kursywą), prowadzoną w celu poznania aksjologicznego aspektu znaczeń nadawanych uczelni i studiowaniu, nawiązując do badań przeprowadzonych wśród doktorantów pedagogiki i politologii Uniwersytetu Gdańskiego. Były one zorientowane na zebranie ich opinii na temat społecznych funkcji współczesnego uniwersytetu, które wyrażali podczas wspólnych rozmów, swobodnych wywiadów oraz zawierali w esejach. Między innymi przywoływali istotne dla nich wartości uniwersytetu, a jednymi z częściej wskazywanych były nadzieja i odpowiedzialność. Co znamienne, posiadanie nadziei przypisywali sobie i lokowali ją zazwyczaj na starcie studenckiego życia (w murach uczelni i poza nimi). Odpowiedzialność natomiast postrzegali jako powinność i obowiązek¹ spoczywające przede wszystkim na nauczycielach akademickich. To rozłączne „przydzielenie” wartości: nadziei – studiującym, a odpowiedzialności – profesorom, odebrałam jako symptomatyczne dla prowadzonego badania i warte bliższego poznania. W związku z tym nadzieję obieram jako punkt wyjścia: (a) do podjęcia refleksji nad jej doświadczaniem przez studiujących i rozpatrzenia nadawanych jej znaczeń; (b) prześledzenia studenckich uzasadnień leżących u podstaw wiązania tej wartości z odpowiedzialnością.

Uzyskany materiał empiryczny, pozwalający jedynie na dokonanie rozpoznania problemu, został poddany analizie jakościowej, przebiegającej w trzech etapach obejmujących: (1) redukcję danych, dokonaną poprzez ich selekcję; (2) stworzenie reprezentacji, poprzedzone wyłonieniem z tekstów fragmentów wypowiedzi dotyczących analizowanych wartości; (3) sformułowanie wniosków (Miles, Huberman 2000, s. 11–14) prowadzących do podjęcia próby metarefleksyjnego spojrzenia na uzyskane dane empiryczne przez pryzmat etyki, czyli skupienie się na postrzeganiu ich jako „pola możliwości, w którym wszelkie ludzkie dążenia uzyskują sens (...) (wówczas), gdy są poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: Jak powinniśmy żyć?” (Lear 2013, s. 10). Zatem postępowaniem badawczym sytuuję się na płaszczyźnie raczej dociekań filozoficznych niż empirycznych, gdyż interesuje mnie przede wszystkim sfera powinności człowieka natomiast realia świata, w którym on żyje, traktuję jako kontekst tej refleksji.

¹ Przyjmuję, że obowiązek oznacza nakładaną z nakazu „zewnątrznego” konieczność podjęcia działania; jest więc ono realizowane pod wpływem przymusu: groźby sankcji, obietnicy nagrody. Powinność natomiast to obowiązek natury moralnej, jej nakaz, akt woli, wewnętrzne pragnienie postępowania bezinteresownego, np. dla zachowania szacunku do siebie, dla własnej satysfakcji czy spokoju sumienia. L.E. Bartkowiak, *Między powinnością a obowiązkiem – o kodeksach deontologicznych zawodów medycznych*. „Wiadomości Lekarskie LIX”, nr 11–12, 2006, s. 883.

Jaka nadzieja?

Obecność nadziei w codzienności uniwersytetu odzwierciedla przykładowa wypowiedź doktoranta, który stwierdza: „Chociaż zaszło wiele zmian gospodarczych, kulturowych i społecznych (...) studenci nadal przychodzą na uniwersytety z wielkimi nadziejami i oczekiwaniami, ale i obawami”. Ten punkt widzenia wykazuje spójność z filozoficznym, zwłaszcza ontologicznym i epistemologicznym rozumieniem nadziei, ujmowanej jako doświadczenie czegoś pozytywnego, będącego oczekiwaniem jakiegoś dobra (Gadacz 2003, 190), które może „prowadzić do pozytywnych skutków: antycypacji upragnionego zdarzenia, motywowania do podjęcia działań zwiększających szansę osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy, a w konsekwencji uczynienia życie piękniejszym” (Załużski 2014, s. 203). Równocześnie trudno zdefiniować naturę nadziei (Gadacz 2003, s. 189), gdyż jako byt niematerialny „składa się” z możliwości (będącej istotą niematerialną) i aktu istnienia, przy czym będąc możliwością – nie jest niczym (Stróżewski 2004, s. 75, 78). Zatem o ile możliwe jest określenie przedmiotu nadziei, już znacznie trudniej oszacować racjonalność przeświadczeń o jej realności. Czym zatem jest w codzienności akademickiej doktorantów i jaką stanowi dla nich wartość?

Przestrzeń nadziei

Kwestię precyzyjnego ontologicznego i epistemologicznego ujęcia nadziei komplikuje zróżnicowana rozciągłość (wielkość) „zajmowanej” przez nią przestrzeni oraz nadawany jej sens. Staje się ona **przestrzenią małą** wówczas, gdy jest doświadczana przez człowieka potrafiącego: (a) wykreować jedynie ciasną sferę swojego egzystowania; (b) wyznaczać cele krótkofalowe; (c) kierować się płytkimi wartościami; (d) nawiązać z innymi relacje ulotne i pobieżne, a więc zaledwie pozorne (Tischner 2003, s. 199). Małą przestrzeń nadziei oddaje opis doktoranta: „Oto tłumy studentów snują się po korytarzach szukając gabinetu swojego profesora. Czy zachęciła ich do tego tematyka zajęć, które prowadzi? A może chcą poznać nowe perspektywy poruszanych zagadnień i poszerzyć horyzonty własnej wiedzy? Odpowiedź na te pytania jest banalna: To, czego oczekują, to informacji na temat terminu i sposobu zaliczenia przedmiotu, zaś wypełnienie korytarzy uczącymi się, po prostu oznacza sesję, czyli moment, w którym zrealizuje się ich nadzieja na zaliczenie przedmiotu. Często na minimalnym poziomie, ale przy minimum zaangażowania. Po prostu trzy „Z”: zakuć, zdać, zapomnieć”. Jednak, jak w dalszej części zauważa autor tego eseju: „Błędem jest traktowanie tytułu jako jedynego celu i zysku, a uczenie się – jako kosztów, które trzeba zminimalizować”.

wać. Bo tytuł magistra nie jest zawodem; konkretne zawody znajdziemy w zawodówce i technikum. Tam nas nauczą umiejętności przeszkołą do wybranej pracy". Jak widać, przestrzeń małej nadziei nie kreśli długofalowych celów, planów samorozwoju czy uczenia się przez całe życie. Swoim zasięgiem, jak pisze inny doktorant, obejmuje ona: „szybki dyplom, wyuczony zawód, bogactwo i awans społeczny”.

Znacznie rozleglejsza okazuje się **przestrzeń nadziei radykalnej**. Choć podobnie jak w przypadku przestrzeni małej nadziei, cechuje ją otwarcie na przyszłe dobro, jednak w nadziei radykalnej zostają przekroczone granice aktualnych możliwości zrozumienia, czym mogłoby ono być i skąd nadejść (Nowak 2013, s. XII). Przyszłość jest nieznana, ledwie przeczuwana, a przy tym szeroko otwarta, nie nieprzyjazna, wyczekująca na jej poznanie, oswojenie i „zagospodarowanie”. Przykładami nadziei radykalnej są sytuacje, w których: (1) oczekiwane jest pojawienie się nowego sposobu bycia podmiotu, dotychczas nie zaistniałego; (2) osoba dąży do zrozumienia pewnej dość odległej, lecz ważnej możliwości życiowej (Lear 2013, s. 114). W przypadku doktorantów nadzieja radykalna jest tą najczęściej przywoływaną. Na przykład słuchacz, który początkowo utyskuje na masowość kształcenia i podporządkowanie uniwersytetu regułom ekonomicznej rozliczalności, swój esej kończy słowami: „Zawsze jest jednak nadzieja, bo uniwersytet to także ludzie, (...) którzy zachwycają się pięknem, odkrywają prawdę i szukają dobra. Skupiają się wokół prawdziwych autorytetów i chłoną wiedzę”. Przywołam jeszcze esej doktorantki z Wietnamu, w którym wyraża nadzieję na to, że po powrocie do kraju uzyska aprobatę dla celów i metod pracy z dziećmi, które poznała w Polsce. Pisze: „Mam nadzieję, że jeśli dołożę starań, wówczas zrealizuję moje plany nie tylko w pracy z dziećmi, ale pracy nad sobą”. W tym zdaniu zwraca uwagę zwrot „dołożę starań”. Jest on charakterystyczny dla nadziei, której istotą jest to, że nie realizuje się samoistnie, lecz wymaga odwagi, trudu i wysiłku. Tadeusz Gadacz wręcz podkreśla: „Nadzieja jest zasadą wszelkiego tworzenia (...) Ten, kto pokłada nadzieję, musi ze swej strony uczynić wszystko, co umożliwi jej spełnienie się. Osiągnięcie sukcesów w pracy nie zależy z pewnością jedynie od samego człowieka, ale nie mógłby mieć nadziei na sukces ktoś, kto ze swej strony nie uczyniłby wszystkiego, co możliwe, by ów sukces przybliżyć” (Gadacz 2003, s. 194).

Zdarza się jednak w życiu człowieka, że nadzieja w nim maleje i przekształca w **nadzieję przetrwania**, zmuszającą go do „szukania gdzieś w przestrzeni kryjówki dla siebie, (w której) chroni się przed światem i przed innymi” (Tischner 2003, s. 199–200). Ukrywa się, gdyż w przyszłości nie widzi żadnych perspektyw dla siebie, wspomnienia z przeszłości naznaczone są głównie doznanymi porażkami, a terażniejszość wzbudza strach i zniechęca od jakiegokolwiek działania. **Nadzieja z kryjówki** pozwala przetrwać, przeczekać zły czas, uchronić przed in-

nymi jakąś cenność. Ale równocześnie uniemożliwia wychylenie się z za ściany lęku, którą się obudował. Sądzi bowiem, że każdy kto do niego się zbliża, ma nieczyste zamiary: chce go okraść, zniszczyć, czy jakkolwiek inaczej zaszkodzić. Ludziom nie ufa, co niejednokrotnie ma swoje źródło w trudnych doświadczeniach z przeszłości, o których pamięć głęboko wryła się w jego osobowość i jedynie w kryjówce widzi miejsce pozwalające mu zachować godność (tamże). Nadzieją z kryjówki żyją, na przykład, ci doktoranci spoza naszego kraju, którzy ze strony polskich studentów doznają wobec siebie niechęci. Jej przyczyn obcokrajowcy upatrują: (a) w ich odmienności kulturowej skonfrontowanej z brakiem tolerancji dla niej; (b) w nieznanomości (lub znajomości niewystarczającej) języka, w którym strony mogłyby się porozumieć. Jeszcze innym przywołanym przez kolejnego doktoranta przykładem zdarzeń prowadzących do powstania nadziei z kryjówki, jest ugruntowany w akademickiej społeczności brak szacunku ze strony niektórych profesorów wobec studentów i pracowników administracyjno-technicznych. Kadra naukowa bowiem, zdaniem autora eseju, wciąż niewzruszenie wierzy w ponadczasową nieprzemijalność hierarchii akademickiej, zgodnie z którą społeczny i akademicki status profesora nie pozwala na bardziej partnerskie relacje z nie-profesorami. W każdym z podanych wyżej przykładów sytuacji generujących nadzieję z kryjówki można zauważyć, że doświadczające jej osoby najpierw doznają od innych upokarzających działań lub komentarzy pod swoim adresem. Dopiero w odpowiedzi na nie stosują strategię „ukrywania się w sobie”, widząc w tym sposób ochrony godności osobowej. Zarazem jednak nie tracą nadziei na zmianę nieprzyjaznych zachowań innych wobec nich.

Nadzieja a inne wartości

Dla Józefa Tischnera (2003, s. 201) **otwarta przestrzeń nadziei** wiąże się z przestrzenią posiadanej przez człowieka **wolności** wyboru drogi prowadzącej do innych wartości, które może urzeczywistniać w świecie realnym i w nim samym jako osobie ludzkiej (Tischner 2003, s. 174; Załuski 2014, s. 225). Jeśli zatem ma wolę, wybiera drogę prowadzącą „ku jakiejś przyszłości, w której nadzieja umieściła jego cel. Nie lęka się przy tym porzucać balastu przeszłości, jeśli to jest konieczne do osiągnięcia celu” (Tischner 2002, s. 198-199). Wciąż także ma wolność wyboru kryjówki wówczas, gdy w niej widzi nadzieję na zachowanie lub obronę swojej **godności** w czas próby odebrania mu jej. W takim ujęciu „doświadczenie nadziei i rozumienie niezniszczalnej godności siebie (ukazują się jako) połączone ze sobą spiralnie: im bardziej niezniszczalna jest godność człowieka, tym szersza jest ogarnia nadzieja, im szersza nadzieja tym głębsze rozumienie, że jego godno-

ści nic nie może zagrozić. Dzieje nadziei i dzieje poczucia godności człowieka są również nieoddzielne” (Tischner 2003, s. 216). Są one ze sobą powiązane także w doświadczeniach doktorantów, gdy piszą: „Uniwersytet łagodzi negatywne skutki bezrobocia technologicznego, daje młodym ludziom nadzieję na lepszą przyszłość, poczucie celu i dumy z rozwoju osobistego i podnoszenia kwalifikacji zawodowych”.

Do zrobienia pierwszego kroku w celu wyjścia z kryjówki, potrzeba **męstwa**, nawet jeśli jego tradycyjne pojmowanie już się zdezaktualizowało. Zdaniem Jonathana Leara (2013, s. 130) dziś „polega ono na zdolności do dobrego życia w obliczu zagrożeń, które nieuchronnie towarzyszą ludzkiej egzystencji (...), na doskonałej zdolności oceny ryzyka, umiejętności mierzenia się z rzeczywistością. Męstwo to pewien rodzaj wiedzy eksperckiej” (tamże, s. 118), którą posługują się również studenci, kiedy w podejmowanych decyzjach kierują się wartościami. Zdarza się jednak, że zamiast wspólnie rozumianego męstwa, wybierają wartości utylitarne, co zauważa jeden ze studiujących: „Dzięki wiedzy i umiejętnościom uzyskanym na uniwersytecie młodzi ludzie nie buntują się przeciwko zastanej rzeczywistości i zamiast zmieniać świat, starają się raczej do niego dostosować”. Ale bywa i tak, że właśnie nadzieja połączona z męstwem, stają się bronią doktoranta zmagającego się z bezradnością, siłą pomagającą znosić trudy codzienności, źródłem odwagi dostrzegania nowych horyzontów i ledwie przeczucowanych możliwości (Gadacz 2003, s. 188). Choć może się to postronnemu obserwatorowi wydawać czymś mało znaczącym, dla rozpoczynającego studiowanie pierwsze miesiące na uczelni to czas zmagania się z wieloma lękami, trudnościami i obawami. Jedna z doktorantek wspomina, że wówczas najbardziej doświadczała ambiwalencji w nastawieniu do przyszłości na uniwersytecie, bowiem niepewność toczyła walkę z oczekiwaniem dużych zmian w życiu: „Czy poradzę sobie sama z dala od domu rodzinnego? Czy podołam temu wyzwaniu i sprostam stawianym oczekiwaniom lub swoim wyobrażeniom o nich? Z drugiej strony czuję, że zaczyna się znaczący etap w moim życiu, że będę robić coś ważnego”. Nadzieja staje się siłą wspierającą wiarę studenta w samego siebie, we własne możliwości pokonywania tych i innych komplikacji czy przeszkód, których pojawienie się na drodze do celu intuicyjnie odgaduje.

Znamienne, że w swoich pracach studenci nadal opowiadają się za przywiązaniem do wartości uniwersalnych: **prawdy, dobra, piękna**, wyrażając przy tym nadzieję, że nie zamienią ich na to, co korzystne i przydatne, choć jak sami przyznają, jest to niełatwe zadanie. Zarazem tym stwierdzeniem zaświadcniają o uczestniczeniu (niektórzy biernym, inni aktywnym) w **zmianie hierarchii wartości**, polegającej, m.in., na odchodzeniu od tradycyjnych wartości uniwersytetu, zwłaszcza od dążenia do prawdy. Jak piszą: „Proces boloński wprowadził na tym obszarze sporo zamieszania. Wymogi terminowości w rozliczaniu efektów

kształcenia, system punktów, sylabusów, wskaźników i kształtowania pewnych umiejętności w krótkim okresie czasu, w pewnym sensie nieco odhumanizowało studia, spłyciło uniwersyteckie relacje interpersonalne, wprowadziło rywalizację i pośpiech. Z drugiej strony, doskonale wpisuje się to w realia współczesności i oczekiwania rynku pracy: umiejętność szybkiej adaptacji, nawiązywania licznych kontaktów interpersonalnych, nabywanie wiedzy i umiejętności w krótkim okresie czasu, terminowość w realizacji zadań, podejmowanie istotnych decyzji pod presją czasu (...). A jednak niezmiennie dla uniwersytetu jest kształcenie młodych pokoleń ku pewnym uniwersalnym wartościom: prawdzie, autonomii, wiedzy, wolności i niezależności badawczej. Zdaniem doktorantów, za zachowanie wierności tym wartościom odpowiada kadra naukowo-dydaktyczna, gdyż uniwersytety biorą odpowiedzialność za kształcenie młodych pokoleń". Jakiej odpowiedzialności oczekują ze strony profesorów?

Czyja odpowiedzialność?

Etycy podkreślają, że odpowiedzialność oznacza możliwość i gotowość osoby – a według doktorantów: nauczyciela akademickiego – do ponoszenia konsekwencji, do wzięcia na siebie dobrych i złych skutków własnych wyborów, decyzji oraz postępowania, a wszystkie odcienie znaczeniowe jej przypisywane łączy struktura: **ktoś** (jest odpowiedzialny) – **za coś** – **przed kimś** (przed czymś) – **na podstawie czegoś** (Perkowska 2001, s. 16; Filek 2014, s. 236–239.). Warunkami tak rozumianej odpowiedzialności są: dobrowolne podjęcie działania, sprawowanie nad nim kontroli, przewidywanie (do pewnego stopnia) skutków tego działania oraz gotowość wzięcia za nie konsekwencji (Jonas 1996, s. 167–170). Wskazanie, wobec kogo jest nauczyciel odpowiedzialny, wiąże się z koniecznością wyróżnienia trzech nakładających się na siebie wymiarów:

- podmiotowego, obejmującego odpowiedzialność za kształtowanie siebie samego (odpowiedzialność podmiotowa);
- społecznego, oznaczającego odpowiedzialność za te osoby i grupy społeczne, z którymi dana jednostka jest w jakiś sposób związana (odpowiedzialność społeczna);
- historycznego, dotyczącego identyfikacji z przodkami, historią, ale w powiązaniu z troską o przyszłość świata (odpowiedzialność historyczna) (Nowicka-Kozioł 2000).

Odpowiedzialność podmiotowa

Odpowiedzialność podmiotowa to taka, którą nauczyciel przed sobą samym ponosi za własną pracę ze studentami, ale i też za swój rozwój jako naukowca, nauczyciela i człowieka, dla którego zatrudnienie na uniwersytecie jest wartością autoteliczną. Pozostaje jednak otwartym pytanie, czy w związku z tym nieustannie towarzyszy mu wewnętrzny namysł, refleksja nad własną aktywnością dydaktyczną i wychowawczą. Wypowiedzi doktorantów na ten temat nie są jednoznacznie twierdzące, gdyż wynika z nich, że niektórzy akademicy pozwalają wyręczać się z konieczności decydowania przez tzw. „proces boloński”, który w istocie jest jedynie nazwą nadawaną wszelkim zjawiskom i zmianom przebiegającym na uniwersytecie. Choć istotnie jego ustalenia nakładają na nauczyciela pewne zobowiązania i wyznaczają ramy działania, jednak pozostawiają także dość spory zakres swobody jego aktywności naukowej i dydaktycznej. Tym nie mniej w ramach tej wolności pojawia się możliwość przerzucenia przez wykładowców decyzyjności w kwestii kształcenia wyższego właśnie na „ustalenia bolońskie”. Dla niektórych okazuje się to wygodną strategią postępowania, gdyż uwalniająca od ponoszenia odpowiedzialności za zarządzenia podjęte poza nimi (Krause 2014). Z jednej strony, postępując w myśl tych postanowień zmuszony jest działać nie „po swojemu” i posługiwać się cudzymi argumentami, co może prowadzić do zagubienia samego siebie. Ale z drugiej – wydaje się przybliżyć osiągnięcie tzw. „świętego spokoju”, korzyści materialnej czy awansu. Te przejawy zewnątrzsterowności nauczycieli akademickich doktoranci dostrzegają, ale ich nie cenią; przeciwnie, piszą o potrzebie „prawdziwych autorytetów”, wokół których mogliby się skupiać oraz czynić swoimi wzorcami.

Odpowiedzialność społeczna

Mimo werbalizowanej przez doktorantów potrzeby bardziej partnerskiej współpracy z nauczycielami akademickimi, w praktyce ich relacje zazwyczaj cechuje brak symetrii. Zwracają na to uwagę nie tylko doktoranci obcokrajowcy, ale i też polscy studenci, narzekający na nieprzystępność niektórych profesorów czy ich niechęć do kontaktowania się za pośrednictwem Internetu. Zdaniem studiujących zdarzają się przypadki, kiedy nauczycielskie „nie mogę”, w istocie oznacza „nie chcę”, i przekłada się na fałsz oraz zakłamanie wkradające się w ich relacje. Nazbyt często prezentowaną postawę zamknięcia pracowników naukowo-dydaktycznych wobec studiujących, ci ostatni odbierają jako czytelny komunikat o wciąż silnej hierarchii akademickiej, utrzymywanej bądź kreowanej przez kadre nie ze względu na jej osiągnięcia naukowe, ale w związku z nadawaniem piastowanemu stanowiskom statusu znaczących społecznie i newralgicznych na-

ukowo. Tymczasem na płaszczyźnie etyki taką postawę interpretuje się: po pierwsze – jako „ucieczkę dorosłych od ponoszenia odpowiedzialności za wprowadzanie młodych w ludzką wspólnotę oraz uchylanie się od przyjmowania na siebie odpowiedzialności zarówno za dalsze trwanie wspólnoty, jak i za jej jakość” (Folkierska 2005, s.154); po drugie – jako skuteczne odbieranie nadziei studiującym.

Warto w tym miejscu przywołać wypowiedź Małgorzaty Boguni-Borowskiej, która przypomina o odpowiedzialności społecznej spoczywającej nie tylko na kadrze naukowo-dydaktycznej, ale również na wszystkich studiujących: studentach i doktorantach. Poprzez studiowanie, zaangażowanie w powstawanie pracy magisterskiej bądź dysertacji, prezentują swoją postawę wobec uniwersytetu i jego społeczności, okazują troskę o jego dobre imię oraz biorą odpowiedzialność za te wszystkie osoby, które pokładają w nich zaufanie i nadzieję. Jak pisze: „Jego porażka nie będzie należała tylko i wyłącznie do niego. Nie będzie kwestią prywatną. On odpowiada za siebie, swoich kolegów, mistrza naukowego, a także w szerszej perspektywie - dyrekcję Instytutu, swój macierzysty zakład, instytut, dziekana. To duże zobowiązanie, ale nie tylko jednostkowe, gdyż przede wszystkim wspólnotowe. To sytuacja współodpowiedzialności” (Boguni-Borowska 2015, s. 70).

Odpowiedzialność historyczna

Przywołana powyżej odpowiedzialność społeczna ma w pewnym sensie także wymiar historyczny, bowiem nauczyciele akademicy odpowiadają za „rozwijanie umysłów oraz umiejętności pracy intelektualnej, a w tym chęci i umiejętności zdobywania wiedzy” (Kula 2015, s. 85). Także za wychowanie obecnych i przyszłych pokoleń, nie tylko poprzez dobrze prowadzone kształcenie i wspieranie studiujących, ale również przez własne postępowanie, które podlega krytycznej obserwacji młodych adeptów nauki. Prezentując postawę odpowiedzialności, swoim przykładem uczą jej studentów. Natomiast przeszkodą w jej kształtowaniu okazują się nauczycielskie zachowania „konformistyczne, lękliwe uleganie powszechnej opinii, nienarażanie się, niewtrącanie, (działanie z myślą głównie o) własnej korzyści” (Folkierska 2005, s. 55).

Zwrócenie uwagi na wielowymiarowy charakter odpowiedzialności podkreśla ważkie znaczenie nadawane tej wartości przez studentów, którzy w niej widzą: (a) podstawę ich dobrej pracy i współpracy z nauczycielami akademickimi; (b) rodzaj profesorskiej odpowiedzi na ich zazwyczaj radykalne nadzieje skierowane na budowanie swojej przyszłości. Choć owej odpowiedzialności ze strony kadry nie zawsze doświadczają, nadziei nie tracą, gdyż spodziewają się jej pojawienia w przyszłości. Tym nie mniej dostrzegają, że dziś wciąż jeszcze w wielu

przypadkach dominującą strategią nauczycieli akademickich jest unikanie odpowiedzialności, dokonujące się wraz ze zrzekaniem się z przysługującej im wolności uniwersyteckiej w dociekaniu prawd i prawdopodobieństw naukowych (Twardowski 1933; Groenwald 2012), na rzecz podporządkowania parametryzacji, walki o punkty i środki finansowe właściwe modelowi rynkowemu, który zwyciężył. Wynikałoby stąd, że na współczesnym uniwersytecie odpowiedzialność jest obecna jako tzw. „**puste znaczące**”, czyli – jak pisze Ernesto Laclau (2004, s. 76) – jest obecna jako to co nieobecne, a znak owej nieobecności staje się właśnie pustym znaczącym, czyli „elementem znaczącym lecz bez elementu znaczonego” (tamże). W świetle jego wyjaśnień, odpowiedzialność rozumiana jako puste znaczące w codzienności uniwersytetu jest postrzegana jako: wartość: (a) przez studentów i akademików oczekiwana w ich wzajemnych relacjach; (b) nadająca głęboko ludzki sens nadziei, jaką studiujący niezmiennie pokładają w odpowiedzialności profesorów i *vice versa*.

Zakończenie

Przedstawiona powyżej analiza wypowiedzi odsłania zaledwie niektóre, spośród wskazywanych przez doktorantów, obszary problemów współczesnego uniwersytetu.

1. Doktoranci nadzieję na lepszą jakość studiów lokują: (a) **nie** w procesie bolońskim, lecz pomimo niego; (b) **nie** w wyznaczanych w jego ramach standardach kształcenia wyższego, ale w wysokich standardach moralnych nauczycieli akademickich, przekładających się na ich pasję naukową, wysoką jakość pracy dydaktycznej oraz nieustawanie w dążeniu do doskonałości osobowej.
2. Im bardziej restrykcyjne są ustalenia ministerstwa w sprawie kształcenia wyższego, tym większe znaczenie doktoranci nadają odpowiedzialności pracowników naukowo-dydaktycznych za postęp naukowy i jakość studiów uniwersyteckich. Zdaniem studiujących, akademicy są osobami współodpowiedzialnymi za: (a) nadmierną rządomyślność współczesnego uniwersytetu; (b) podporządkowanie pracy naukowej uczonej parametryzacji, punktacji i innym wartościom utylitarnym, obieranym jako cenniejsze od poszukiwania i dochodzenia do prawdy naukowej oraz budowania własnego autorytetu naukowego; (c) obniżanie wymagań stawianych studentom a w konsekwencji za zaniżanie rangi kształcenia uniwersyteckiego; (d) realny kształt relacji profesor-doktoranci (i studenci).
3. Zrzekanie się lub ograniczanie przez kadrę akademicką odpowiedzialności wobec podmiotu i zastępowanie jej odpowiedzialnością wobec procedur, stu-

- diujący wskazują jako jedną z przyczyn, dla których w myśleniu o swojej przyszłości szukają wsparcia w nadziei. Ale jest ona także wartością akademików; wpisana w ich codzienność obejmuje oczekiwania: (a) uznania innych wobec dokonywanych postępów we własnej pracy naukowo-dydaktycznej; (b) autentycznego zaangażowania doktorantów i studentów w ich studiowanie, za które w pewnym zakresie ponoszą odpowiedzialność.
4. Zawłaszczanie uniwersytetu przez konsumeryzm i technokratyzm, mogą prowadzić do całkowitej utraty odpowiedzialności uczelni wobec społeczeństwa (Leja 2015, s. 203) oraz do przekształcenia tej wartości w puste znaczące. Jednak nawet w tak pesymistycznej antycypacji kondycji uniwersytetu pozostaje nadzieja, że tak się nie stanie. Są bowiem już dziś takie środowiska w polskich uczelniach, gdzie wspólnie: studenci i uczeni „widząc w humanistyce szansę pełnego osobowego rozwoju, uczestniczą we wspólnotowej kulturze i ją wzbogacają” (Wąsowicz 2015, s. 213). Jest owa nadzieja (często radykalna) siłą, która towarzyszy członkom akademickiej wspólnoty podczas wytyczania nowych celów i która uzbraja w odwagę niezbędną na drodze wędrowania ku nim.

Bibliografia

- Bartkowiak L.E. (2006), *Między powinnością a obowiązkiem – o kodeksach deontologicznych zawodów medycznych*, „Wiadomości Lekarskie LIX”, nr 11–12.
- Boguni-Borowska M. (2015), *Fundamenty akademickiej wspólnoty uniwersytetu* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Brzeziński J. (2015), *Po co Akademia? O dostojeństwie nauki* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Drozdowski R., Flis M. (2015), *Strategie dydaktyki uniwersyteckiej. Nowatorstwo czy rutyna, „Bildung” czy tylko przekaz informacji. Relacja mistrz-uczeń* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Filek J. (2014), *Etyka. Reinterpretacja*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Folkierska A. (2005), *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Jonas H. (1996), *Zasada odpowiedzialności*, przekł. M. Klimowicz, Wydawnictwo Platan, Kraków.
- Gadacz T. (2003), *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Groenwald M. (2012), *Uniwersytet się zmienia. Widziane z perspektywy człowieka naiwnego*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 35.
- Krause A. (2014), *O psuciu pedagogiki - rozważania na kanwie doświadczeń członka PKA*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 37.
- Kula M. (2015), *Jest tylko cienka czerwona linia między rozsądkiem a szaleństwem* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Laclau E. (2004), *Dlaczego puste znaczące mają znacznie dla polityki*, przekł. A. Sypniewska, [w:] E. Laclau, *Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Lear J. (2013), *Nadzieja radykalna. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego*, przekł. M. Rychter, Wydawnictwo Fundacja Augusta hrab. Cieszkowskiego, Warszawa.
- Leja K. (2015), *Ku zarządzaniu humanistycznym uniwersytetem* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Nowak P. (2013), *Wstęp* [w:] J. Lear, *Nadzieja radykalna. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego*, przekł. M. Rychter, Wydawnictwo Fundacja Augusta hrab. Cieszkowskiego, Warszawa.
- Nowicka-Koziół M. (2000), *Poczucie odpowiedzialności moralnej* [w:] *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, red. M. Nowicka-Koziół, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Perkowska H. (2001), *Filozoficzne konteksty rozumienia fenomenu odpowiedzialności moralnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Stróżewski W. (2004), *Ontologia*, Wydawnictwo Znak-Aureus, Kraków.
- Szostek A. (2015), *Uniwersytet: szkoła odpowiedzialności?* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Tischner J. (2002), *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tischner J. (2003), *Człowiek wobec wartości* [w:] A. Bobko, wybór i opracowanie, *O człowieku*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Twardowski K. (1933), *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Wydawnictwo Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa, Poznań.
- Wąsowicz M. (2015), *Humanistyka akademicka – misja czy komercja i biurokracja* [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Witkowski L. (2009), *Cztery ligi w nauce polskiej. „Ars Educandi”*, t. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Załuski W. (2014), *Przeciw rozpaczy. O tragicznej wizji świata i sposobach jej przewyżczenia*, Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków.