

Michał Kapias
ks. Grzegorz Polok
Uniwersytet Ekonomiczny Katowice
e-mail: michal.kapias@ue.katowice.pl
e-mail: grzegorz.polok@ue.katowice.pl

Edukacja etyczna jako fundamentalny element wychowania w środowisku akademickim

1. Wstęp

Zachodzące w świecie procesy globalizacyjne od szeregu lat mają kolosalny wpływ na szereg sfer między innymi aktywności społeczno-gospodarczej człowieka. Działania przeprowadzane w tej przestrzeni sprawiają, iż występuje zasadnicze ułatwienie w przenoszeniu poszczególnych miejsc pracy w skali globalnej, co nie jest bez znaczenia przy minimalizowaniu kosztów działalności w kontekście lokalizacji miejsc zatrudnienia. Sytuacja ta jest w pewien sposób motywowana przemianami technologicznymi, które ostatnimi laty występują w sposób błyskawiczny. W efekcie trudno przewidzieć – nawet w niewielkich odległościach czasowych – skutków tak nagłych i radykalnych przemian nie tylko dla rynku handlowo-usługowego, ale także dla rynku pracy. Tendencje takie sprawiają, iż posiadane dotychczas wyższe wykształcenie przestało być gwarantem osiągnięcia sukcesu zawodowego, jak również możliwości utrzymania takiego samego zatrudnienia przez całe życie. Nawet wysoko wyspecjalizowani specjaliści mogą okresowo zostać bez pracy, gdyż posiadają zbyt wąskie kwalifikacje – zmieniają się bowiem technologie, usługi, wymogi rynku, co powoduje równocześnie powstanie nowych potrzeb, także na rynku pracy.

Tak gwałtowne zmiany wymuszają także podjęcie innowacyjnych rozwiązań w zakresie edukacji – w szczególności na stopni wyższym. Okazuje się bowiem, iż studia wyższe nadal umożliwiają osiągnięcie kariery zawodowej, ale już nie gwarantują uzyskania zawodowych kwalifikacji, dzięki którym można by pracować zgodnie z wyedukowanym kierunkiem studiów. Celem edukacji akademickiej nie jest już przygotowanie do uprawiania konkretnego zawodu, ale raczej przedłożenie pewnej wiedzy oraz wykształcenie stosownych umiejętności przydatnych w procesie zmieniających się wymagań na rynku pracy. Taka edukacja ze swej istoty musi posiadać charakter ogólny, wieloaspektowy, albowiem przygotowuje do uczenia się przez całe życie.

Podstawowym więc celem działania szkół wyższych staje się nie tylko rozwijanie badań, ale przede wszystkim kształcenie na różnych poziomach zaawansowania ludzi

zdolnych do tworzenia i rozwijania potencjału gospodarczego regionów i państw¹. Z tego też względu uczelniom stawiane są szczególnie wysokie wymagania z uwagi na rolę, jaką pełnią w rozwoju społeczno-gospodarczym państwa. To przecież w środowisku akademickim dokonuje się proces dyfuzji wiedzy, jak i kształtowanie struktury wartości respektowanych w działaniu przez przyszłe elity². Dlatego też powstałe zmiany powinny mieć na celu przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy, rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej, kształtowanie aktywnych postaw obywatelskich, a także rozwój osobowy studentów – niestety kategoria ta umieszczona jest na samym końcu, co często prowadzi do całkowitego jej ignorowania i pomijania³.

2. Unia Europejska a edukacja akademicka

Biorąc pod uwagę fakty wskazane we wstępie tego artykułu Unia Europejska tworzy pewną strategię, w której przekształcając swą gospodarkę opartą na wiedzy, uwypukla znaczenie wzrostu nakładów na edukację, jako czynnika zwiększającego innowacyjność gospodarki⁴. Ten kierunek działań jest konsekwencją konstatacji, iż proces uczenia się i przekazywania wiedzy, dzielenia się nią i tworzenia innowacji jest uwarunkowany współpracą i zaufaniem tworzącym się w środowisku regionalnym. Zachodzi więc konieczność wzmocnienia roli szkolnictwa wyższego. Zresztą tendencje takie można odnaleźć chociażby w unijnym dokumencie zatytułowanym: *Biała Księga o Kształceniu i Doskonaleniu Zawodowym (White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society, 1995)*⁵.

W związku z pogłębiającym się bezrobociem powstają poważne problemy natury społeczno-gospodarczej a także politycznej⁶. Tendencja taka jest postrzegana jako marnotrawstwo kapitału ludzkiego, będące sporym obciążeniem budżetu każdego z państw. Aby temu zaradzić – wytyczne unijne sugerują – iż należy wzmocnić działania na rzecz edukacji i doskonalenia kwalifikacji zawodowych, dzięki czemu nastąpi łatwiejszy dostęp do zdobycia zatrudnienia. Przyjmuje się przy tym, że odpowiednie wykształcenie jest siłą napędową rozwoju i skutecznej konkurencji międzynarodowej. Wyedukowana jednostka ma być: autonomiczna, krytyczna, moralnie i społecznie odpowiedzialna, a zarazem otwarta na kulturę. W tym kontekście niknie idea człowieka wykreowanego jako utylitarne narzędzie wykorzystywane w gospodarce⁷. Stąd rodzą się wszelakie inwestycje

¹ Zob. L. Moratis, J. Hoff, B. Reul, *A Dual Challenge Facing Management Education: Simulation-based Learning and Learning about CSR*, w: "The Journal of Management Development" 2006, Vol. 25, s. 213–231.

² Zob. A. Sobczak, G. Debucquet, Ch. Havard, *The Impact of Higher Education on Students' and Young Managers' Perception of Companies and CSR: an Exploratory Analysis*, w: "Corporate Governance" 2006, Vol. 6, s. 463–475.

³ Zob. M. Kapias, *Humanizująca rola edukacji w procesie doskonalenia człowieka na kierunku finanse i rachunkowość*, w: A. Kopiński red., *Dydaktyka finansów na kierunku finanse i rachunkowość. Materiały konferencyjne Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, Wrocław 2009, s. 125.

⁴ Zob. J. Adamczyk, *Spoleczna odpowiedzialność przedsiębiorstw*, PWE, Warszawa 2009, s. 38–53.

⁵ Wydanie polskie nosi nazwę: *Biała Księga Kształcenia I doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.

⁶ Zob. tamże s. 2.

⁷ Zob. tamże, s. 26.

w człowieka, które mają być traktowane równorzędnie z inwestycjami materialnymi. W efekcie kładzie się nacisk na szeroko wyprofilowane wykształcenie, które powinno oparte być na źródłowej wiedzy kulturowej, literackiej, ale także filozoficznej i etycznej. *Kultura literacka i filozoficzna odgrywa ważną rolę wobec „dzikich środków edukacji”, którymi obecnie są media, w przyszłości będą wielkie sieci informatyczne. Kultura ta może chronić jednostkę przed manipulacją, pozwalając jej dekodować informacje, które do niej dochodzą. Pamięć i rozumienie przeszłości są nieodzowne dla osądu teraźniejszości. Kultura historyczna (historia nauki i techniki) oraz geograficzna pełnią podwójną funkcję orientacji w czasie i przestrzeni, co jest konieczne dla każdego, kto pragnie określić, jakie są jego korzenie, rozwinąć poczucie przynależności zbiorowej i rozumienia innych*⁸. Jak wynika z tych słów – fundamentem kształcenia winna stać się baza humanistyczna.

Stąd też tworząc „społeczeństwo uczące się” należy podjąć wysiłek zastosowania zasady pomocniczości, gdzie należy dążyć do zharmonizowania wszystkich uczestników tego procesu, więc poczynając od rodziny, poprzez szkoły, czy przedsiębiorstwa, a skończywszy na urzędach publicznych lokalnych, regionalnych, państwowych, a nawet europejskich. Akcentując z kolei aksjologiczny wymiar postępu naukowo-technicznego, oraz rozwoju społeczno-gospodarczego, bez zbędnej absolutyzacji, traktuje się je jako narzędzia w rozwoju integralnej i osobowej zarazem wizji człowieka. Dlatego też [...] *kształcenie i doskonalenie badaczy powinno być jednakowe w wymiarze etyki odpowiedzialności*⁹. W tym kontekście należy więc przyjąć, że to właśnie uczelnia wyższa, która kształtuje przecież potencjał przyszłych wysokokwalifikowanych pracowników, w głównej mierze powinna zwrócić uwagę na zawartości programów nauczania w odniesieniu do obszaru zagadnień dotyczących etyki¹⁰. Należy więc zwrócić się ku humanizującym elementom edukacji.

3. Edukacja w szkolnictwie wyższym jako działania humanizujące

Edukowanie mające na celu wykreowanie fachowca, we współczesnym świecie staje się sprawą nadzwyczaj pożądaną. Jednak proces nauczania nie jest fizycznym modelowaniem jakiegoś materiału. Odnosi się on bowiem do żywej istoty, będącej przecież bytem ludzkim. Z tego też względu przeakcentowanie działań mających na celu wykreowanie w jednostce ludzkiej wyłącznie pewnych umiejętności ku realizacji określonego działania sprawia, iż staje się on co prawda doskonałą maszyną wielozadaniową, lecz ogołaca go zarazem z możliwości realizowania i rozwijania swego człowieczeństwa. Na płaszczyźnie szkolnictwa wyższego kształcenie fachowców, nawet pod względem wielozadaniowości, prowadzona jest często w taki sposób, że zaniedbuje się w swej istocie fundamentalny cel kształcenia, jakim jest rozwój intelektualno-osobowościowy człowieka. Koniecznością zatem staje się umieszczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym pewnej dozy

⁸ Tamże, s. 28.

⁹ Tamże, s. 25.

¹⁰ Zob. M. Wójcicka, *Wartości akademickie i rynek. Na styku rynku i wartości uprawomocnionych w instytucji akademickiej*, w: A. Sowińska (red.), *Wiedza i Mądrość w edukacji akademickiej*, Wyd. Zapol, Szczecin 2007, s. 41–56.

kształcenia ogólnego i uniwersalnego, mającego na celu nauczenie młodych ludzi twórczego i precyzyjnego myślenia, umiejętności globalnego widzenia rzeczywistości, dzięki czemu będą potrafili samodzielnie rozwiązywać trudne problemy i dawać sobie radę w trudnych intelektualnie sytuacjach.

W związku z tym niezbędnym staje się wprowadzenie do obligatoryjnego procesu studiów nauk podstawowych (uniwersalnych)¹¹, będących podstawą rozwoju i postępu naukowego, z których wyrastają przeróżne nauki szczegółowe, stojące u podstaw wiedzy zawodowej. Do tychże uniwersalnych nauk w szczególnej mierze należy filozofia i to właśnie ona jako wiedza najogólniejsza, będąca podstawą wszelkiej innej wiedzy naukowej¹² musi stać u podstaw początków edukacja w każdym rodzaju szkolnictwa wyższego. To właśnie ona pozwala dojrzeć dalekie horyzonty, dostrzec coś więcej niżli aktualne struktury badań, statystyki, bądź efektywność obliczeń. Pyta o celowość, czyli sensowność realizacji zadań. Bez takiego namysłu bardzo łatwo poddać młodego – często w swym wyidealizowanym świecie – naiwnego człowieka, wielorakiej, obezwładniającej go manipulacji. Praktyczna użyteczność nauki jest istotna, ale to właśnie wykształcenie humanistyczne daje studentowi ową indywidualną suwerenność, niezależniającą go od przeróżnych zniewoleń i nacisków jakim poddany jest współczesny człowiek. Zaniedbanie w dziedzinie ogólnej erudycji intelektualnej musi ostatecznie procentować barbaryzacją społeczeństwa.

W związku z tym pojawia się apel o wprowadzanie w plany nauczania akademickiego, obligatoryjnego wszystkich, nauczania etycznego. Celem tej nauki jest przecież poznanie prawdy o tym, jak stać się dobrym. Zachodzi więc konieczność właściwego kształtowania sumienia i działania moralnego pod wpływem różnego rodzaju refleksji etycznych – zarówno na poziomie ogólnoludzkim, jak też sprowadzonym do wyspecjalizowanych działań np. zawodowych, gospodarczych, biznesowych itp. Problemy moralne zbyt mocno tkwią w każdym człowieku, by można było je pominąć, zignorować, lub całkowicie je przemilczeć. Praktyka wykazuje, że relacje międzyludzkie, pozbawione transcendentnego i etycznego wymiaru, a w zamian koncentrujące się wyłącznie na finansowych dobrach ekonomicznych, na zysku, rynku i konkurencji, są zimne, bezwzględne i nie przynoszą nikomu szczęścia.

Przypatrując się więc współczesnemu światu trzeba trzeźwo zauważyć, iż nie występują w nim zjawiska wyłącznie polityczne, ekonomiczne, społeczne, czy kulturowe, a sztywna granica między techniką a naturą, moralnością a prawem coraz bardziej się zaciera i staje fikcją. Te zjawiska jakże zróżnicowane w swym charakterze są przecież ze sobą ściśle powiązane i oddziałują wzajemnie na siebie. Stąd też wielorakie problemy czy kryzysy mogą być rozwiązywane przez specjalistów różnych dyscyplin wiedzy, wzajemnie ze sobą współpracujących. Aby taki stan rzeczy zaistniał potrzebne jest jednak wzajemne otwarcie oparte na uniwersalizmie wiedzy zawartym w edukacji. Otwartość istnieje wyłącznie tam, gdzie człowiek jest jej świadom i chce ją budować wychodząc tym samym naprzeciw innym ludziom. Etyczny fundament takiej postawy winien leżeć u podstaw wszelkich działań – tak naukowych jak też dydaktycznych. Relatywizm etyczny, bądź

¹¹ Zob. A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, WAM, Kraków 1992, s. 40–41.

¹² Zob. P. Jaroszyński, *Przedmowa*, w: M.A. Krąpiec., S. Kamiński, Z.J. Zdybicka, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, RW KUL, Lublin 1992, s. 5–10.

nawet brak jakiegokolwiek odniesienia do moralności stanowi zagrożenie nie tylko dla samej nauki, ale przede wszystkim dla samego człowieka.

4. Etyka czyli spełnienie powinności moralnej

Na każdym świadomym etapie swego rozwoju człowiek zadaje sobie pytanie o to jak żyć? W szczególności pytanie owo pojawia się w okresie podejmowanych przez wielu młodych ludzi studiów, gdyż jest to czas szczególnego nasilenia dylematów egzystencjalnych, a zarazem okres najbardziej wszechstronnego kształtowania się ich światopoglądu¹³. Pojawiające się w tym kontekście pytanie o moralność, każe rozumieć ją jako *faktyczne zachowanie człowieka – jego czyny, postawy, żywione poglądy, a wszystko to w kontekście do dobra człowieka*¹⁴. Zarazem można dodać, że *moralność sama jest życiem i dziedziną życia, wiąże się z działaniem człowieka. Twórcą moralności jest więc człowiek przez swoje działanie*¹⁵. Nie jest ona związana zaledwie z jakimś fragmentem działań ludzkich, lecz obejmuje całokształt życia każdej jednostki – uwypukla się zarówno w sferze społecznej, politycznej, kulturowej czy gospodarczej. Ów całokształt czynów ludzkich w relacji do osiągnięcia dobra każdego człowieka, poddaje się naukowej analizie. Można badać ją z punktu widzenia historycznego, społecznego, psychologicznego, czy nawet logicznego. Specyficzne podejście posiada jednak etyka, która bada ludzkie życie i działanie, od strony moralnej, w sposób normatywny.

Misterium etyki objawia się w pojęciu – *powinienem*, które nade wszystko zdumiewa. Faktyczny potencjał znaczeniowy owego stwierdzenia jest olbrzymi. Przede wszystkim należy zauważyć, że odnosi się ono bezpośrednio do człowieka, do siebie samego, ujmowanego jako podmiot zarówno poznania jak i działania. Wskazuje na to, że jest się „kims”, a nie „czymś” – rzeczy nic nie powinny, czy też raczej – nic nie muszą. One po prostu są i tylko człowiek ze swoim „ja” jest świadom własnej egzystencji oraz tego, że coś może, że poznaje i decyduje. Dokonując rozmaitych czynów, dokonuje on wyborów i to właśnie etyka podpowiada co *powinien* wybrać, aby było to dobre. Żyjąc – człowiek poznaje, a następnie realizuje swe pragnienia. Jednak dopiero odkrywając prawdę odczuwa w sobie owo tajemnicze *powinienem*; chcąc bowiem żyć dobrze, osiągnąć dobro, *powinienem* podjąć taki wybór by moje czyny podążały w kierunku dobra, by były moralne. W przeciwnym razie człowiek sprzeniewierza się samemu sobie, poznaniu prawdy, którą rozeznałem i przyjął (lecz nigdy nie wykreował). „Chcę” idzie więc tu w parze z „wiem”. Dlatego też etykę można zdefiniować jako *naukę filozoficzną, która ustala moralne podstawy i reguły ludzkiego działania przy pomocy wrodzonych człowiekowi zdolności poznawczych*¹⁶. Jest więc ona racjonalnym poznaniem i uzasadnieniem wartości i powinności ludzkiego działania, wynikającym z faktu bycia człowiekiem, osobą ludzką. Jest zasadniczo wiedzą teoretyczną, lecz mającą fundamentalne znaczenie dla ludzkiej egzysten-

¹³ Zob. K. Jaskot, A. Murawska, *Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne*, w: K. Jaskot, *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006, s. 109–115.

¹⁴ J.W. Gałkowski, *Zasady etyki zawodowej – etyka biznesu*, w: M. Borkowska, J. W. Gałkowski, *Etyka w biznesie*, Lublin 2002, s. 16

¹⁵ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Wrocław 1995, s. 13.

¹⁶ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 1974, s. 17.

cji. To nie tylko dzięki wiedzy człowiek jest dobry, ale staje się nim gdy poznawszy dobro wybiera je i realizuje.

Pozostaje jednak fundamentalne pytanie jak rozpoznać prawdziwe dobro i jak znaleźć siły do jego wyboru i realizacji? Innymi słowy: co i dlaczego *powinienem*? Czyż najlepsze rozwiązanie nie podaje personalizm, który na pytanie o to, co *powinienem*, wskazuje postać samego człowieka postrzeganego jako osobę? W punkcie wyjścia znajduje się w nim protest przeciwko wszelkim postaciom „urzeczowienia” człowieka. Na szczycie hierarchii bytów usytuowany jest byt osobowy, który w odróżnieniu od rzeczy – cechuje się duchowością, autonomią, zdolnością wolnego samookreślenia się, możliwością wyrażania siebie w swoich czynach a także dziełach. Przede wszystkim personalizm wyraża jednak etyczne przekonanie, że czyn ludzki jest moralnie dobry wtedy, gdy stanowi akt afirmacji osoby dla niej samej. Dzieje się to wtedy, gdy ów czyn ma na względzie dobro osoby, jej wsobną i niezbywalną godność¹⁷. Ową godność należy z kolei rozumieć jako indywidualną wartość osoby, odróżniającą ją od innych bytów nie tylko w sensie opisowym ale i aksjologicznym. Można nazwać ją człowieczeństwem, albowiem wyróżniać ją będą te cechy, które wskazują, iż człowiek jest osobą tj. możliwość pojmowania siebie, poczucie tożsamości, dążenie do realizacji celów i planów życiowych, wolność władania sobą, samostanowienie i odniesienie do innych osób¹⁸.

Norma personalistyczna ma swój fundament we wglądzie w siebie samego. Formułuje ona podstawowy obowiązek człowieka wobec człowieka – odkrywając prawdę o sobie jako o osobie, odkrywa się ją także w drugim człowieku i dostrzega, iż akceptując ową prawdę pojawia się powinność bezwarunkowej miłości każdej osoby¹⁹. Norma personalistyczna wskazując więc na źródło szczególnej wartości człowieka, albowiem podkreśla to, co go różni od świata przyrody.

5. Wychowywanie jako proces personifikacji

Wychowywać w sposób personalistyczny to nie kształtować czy nawet tresować poszczególne jednostki ludzkie według jakichś pierwotnych, czy też ideologicznych założeń. Chodzi tu raczej o pomoc (wspieranie), oraz o pewnego rodzaju asystowanie osobie wychowywanej, rozumiane jako „formowanie człowieka lub raczej kierowanie dynamicznym rozwojem, przez który człowiek kształtuje sam siebie w tym celu, aby był człowiekiem”²⁰, czyli w pełni osobą. Innymi słowy wychowawca nie modeluje osoby, lecz stwarza jak najlepsze warunki jej rozwoju. Jednak sam rozwój jak i doskonalenie musi być owocem jej własnych wysiłków. Wynika to przede wszystkim z jej autonomicznego charakteru, z jej ontologicznej struktury. Osoba bowiem nie doskonalą się przez „branie” lecz przez „dawanie”. Doskonałość ta to zdolność wyboru dobra, a także jego współtworzenia i trwania w nim. Można powiedzieć, iż chodzi tu o rozmiłowanie się w dobru i umiejętność

¹⁷ Zob. T. Styczeń, *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1993, s. 13–21; tegoż, *ABC etyki*, Lublin 1983, s. 21–23.

¹⁸ Zob. A. Dylus, *Sprawozdanie z konferencji etyczno-psychologicznej (Jabłonna 14.03.1983.) nt. „Pojęcie godności w etyce i psychologii”*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 20:1984, s. 215–220.

¹⁹ Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.; tegoż, *Osoba i czyn*, Lublin 1994.

²⁰ J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1949, s. 18.

ność dzielenia się nim z innymi. Takiej zdolności nie można otrzymać z zewnątrz, trzeba ją wyrobić w sobie. I właśnie tej zdolności ma służyć proces wychowawczy. Postępowanie takie nie może dokonać się bez osobistego zaangażowania wychowawcy, który nie tylko będzie wskazywał na ścieżkę wiodącą ku dobru, lecz sam przede wszystkim nią kroczył. Innymi słowy chodzi tu o świadectwo własnego życia, które ma pobudzać inne osoby do naśladownictwa, do współtworzenia dobra moralnego w życiu każdego człowieka.

Wychowanie personalistyczne staje się więc służbą dla rozwoju człowieka. Gdy podkreślona zostaje wartość osobowej godności, człowiek uczy się bardziej „być” aniżeli „mieć”, a przez to pojmuje własne życie jako współstanowienie z innymi, a nie współposiadanie. Co najwyżej można mówić o współposiadaniu miłości, poprzez dzielenie się nią z innymi. Jednak i tu potrzebne jest właściwe rozeznanie godności każdej osoby, aby w miłości nie uczynić ją poddaną sobie, nie uprzedmiotwić jej, lecz by każdorazowo stanowiła fundamentalną wartość podmiotową. Miłość bowiem polega na czynieniu dobra względem osoby, jest ukierunkowana na innych. Ze swej istoty nastawiona jest więc na życzliwość i szacunek. Godność staje się więc zasadniczą wartością budującą wychowanie personalistyczne, gdzie każda osoba może odkryć i w pełni realizować siebie.

Droga tak pojmowanego wychowania wiedzie więc do otwarcia osoby na wartość prawdy i wolności. Prawda w aktywności wychowawczej na szczeblu akademickim zajmuje bowiem centralne miejsce i nie może być zastąpiona przez żadną inną wartość. Zarówno bowiem badania naukowe jak też i cały proces edukacyjny, który nie jest zorientowany na prawdę – traci swój sens. Wszelka więc działalność akademicka, winna być jej podporządkowana. Pozostawanie w służbie prawdzie to najlepszy sposób na realizację zadań wychowawczych. Wykładowca akademicki powinien przeto nie tylko dążyć do odkrycia i poznania prawdy, ale także do jej upowszechniania, a nieraz także do jej obrony – zwłaszcza przed szerzącym się relatywizmem, zarówno epistemologicznym jak i etycznym. Postawa taka objawiać się powinna bezwarunkowym dążeniem do prawdy, ale także odtajnieniu wszelkich jej pozorów, a w szczególności fałszu. *Życie i działanie w etosie prawdy nadaje czynom szczególną przejrzystość, uwalnia od przypuszczeń i wątpliwości, skłaniających do poszukiwania czegoś innego poza tym, z czym ma się bezpośrednio do czynienia*²¹.

W tym kontekście trwanie w prawdzie to także nieskończone doskonalenie siebie i swego wychowanka w ustawicznym procesie wychowywania. By to jednak czynić wychowawca sam musi stać na spiszowym gruncie prawdy. Nie da się wychowywać ani siebie ani innych pytaniem Piłata: „Cóż to jest prawda?” (J. 18,38)²². Jeśliby cała wiedza miała być oparta na samych pytaniach, kto chciałby ją zdobywać? Wielkość leży w odnajdywanych (a nie kreowanych) odpowiedziach. Hipotezom nikt przecież nie chce się poświęcać, prawdzie – tak. Dopiero wówczas, gdy nauczyciel żyje prawdą jest w stanie należycie ją przekazywać w procesie wychowawczym; prezentować ją, a nie siebie. Objawia się to m.in. w przekazywaniu rzetelnych informacji, postawie przepełnionej zaufaniem względem wykładowcy, ale także chęci wykreowania przez niego samego pokolenia swych następców, którzy będą potrafili podjąć w sposób odpowiedzialny dalszy wysiłek nad poszukiwaniem i odkrywaniem prawdy.

²¹ A. Węgrzecki, *Sylwetka aksjologiczna nauczyciela akademickiego*, w: K. Kloc, E. Chmielecka, *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Warszawa 2004, s. 36.

²² *Pismo Święte Nowego i Starego Testamentu*, Poznań–Warszawa 1980.

Drugi fundament w perspektywie współczesnego wychowania akademickiego jawi się w postaci wolności. W tym kontekście pracownik naukowo-dydaktyczny jako wychowawca nigdy nie może jej zabierać swoim studentom. Przeciwnie, to oni sami, chcąc się doskonalić, będą starali się dorastać do rozumnej wolności, by nie zamienić ją w samowolę czy swawolę, w której mniema się, iż można wszystko. Wolność zatem należy do integralnej struktury człowieka objawiającej się w jego działaniu. Stąd prosty wniosek, iż wolność jest korzeniem stawania się dobrym bądź złym człowiekiem poprzez swe czyny. Wolność w środowisku akademickim jest nieodzowna w całym procesie naukowo-dydaktycznym. Bez wolności niesposób prowadzić badań, poszukiwać tej wielowymiarowej przestrzeni odpowiedzi i analiz problemów, realizować się w zgodzie ze swym rozumem i sumieniem odrzucając tym samym presję negatywnych czynników zewnętrznych, czy też samoparaliż wewnętrznego zniewolenia. Poza tym to możliwość wypowiedzania własnych sądów, ale także poszanowanie cudzych opinii. W tym kontekście trzeba pamiętać, iż *wychowywać do wolności, to uczyć realizowania własnych możliwości i ciągłego zestawienia swoich zachowań z prawdą, która wyzwala. Wychowanie moralne to uczenie wolności, [...] rozwijanie umiejętności właściwego wyboru*²³. Wykładowca winien więc wspomagać studenta w usprawnianiu zdolności poznawczych w dochodzeniu do prawdy. Miarą dojrzałości człowieka i jego wolności jest przecież zdolność odróżniania o własnych siłach prawdy od fałszu, oraz umiejętność wyrobienia sobie własnego osądu o obiektywnym stanie rzeczy²⁴.

6. Rola etyki w akademickim procesie nauczania

Wychowanie to działanie mające na celu doskonalenie człowieka. Bezpośrednio zaś doskonalenie na niwie moralnej dokonuje się przecież na kanwie działań etycznych. Skoro zatem norma personalistyczna dotyczy człowieka jako osoby, a zarazem jest fundamentem budowania etyki personalistycznej, to z powodzeniem można rzec, iż *etyka [...] jest dla człowieka, przez człowieka i z człowieka*²⁵. Zajmuje się bowiem wszelką dziedziną działalności ludzkiej. Nadto *odnajduje samą siebie dopiero wówczas, gdy staje się orędem o godność osoby*²⁶. Pojawia się jednak pytanie jak ją lansować, jak uprawiać aby miała powszechne odniesienie i słuszną rację bytu? Jej działanie wywiera przecież w pewien sposób zbawienny wpływ na człowieka – rozwija i doskonali jego człowieczeństwo. Z tego też względu tak istotną rolę będzie odgrywać w całym procesie edukacji akademickiej, a zwłaszcza w kontekście działań wychowawczych.

Trzeba przy tym pamiętać, że edukacja poruszająca się przecież po krętych zakamarkach aksjologicznych, realizując niejako wizję człowieka w drodze. Na tej drodze nie ma gwarancji pokonywania przeszkód bez niepowodzeń. Co więcej uczestnik owej wędrówki nie zawsze jest w stanie uświadomić sobie – zarówno w trakcie jej trwania jak i po jej

²³ T. Ożóg, *J. Maritain – przedstawiciel personalizmu w wychowaniu*, w: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1996, s. 127.

²⁴ Zob. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Kraków 1998, nr 25.

²⁵ J.W. Gałkowski, *Zasady etyki zawodowej – etyka biznesu*, op.cit., s. 20.

²⁶ T. Styczeń, *Wprowadzenie do etyki*, op.cit., s. 13.

zakończeniu – rolę innych osób, siebie samego, czy też konfiguracji różnych uwarunkowań, wywierających znamienny wpływ na kształtowanie się własnego, bezustannie ewoluującego *curriculum vitae*. Człowiek przecież zarówno jako uczący się jak i (a może przede wszystkim – gdyż bardziej świadomie) nauczający, będąc *homo educandus*, przez całe swe życie wkomponowany jest w różnego rodzaju procesy aksjologiczne które – podlegając ustawicznym zmianom – skłaniają go do podejmowania niejednokrotnie trudnych, egzystencjalnych wyborów – przez co buduje niejako swą osobowość.

Powyższe fakty zostają niejako potwierdzone w opinii samych studentów, którzy wskazują w swych wypowiedziach potrzebę poznawania zasad etycznych i stosowania ich w swym życiu. Przeprowadzono bowiem badania na Akademii Ekonomicznej w Katowicach, gdzie respondentami byli studenci czwartego i piątego roku studiów, którzy nie uczestniczyli w zajęciach z przedmiotu etyka gospodarcza (nie wybrali tego przedmiotu jako wykładu do wyboru). W zrealizowanych badaniach wybór takiej grupy ankietowanych był celowym zabiegiem, gdyż przyjęto założenie, iż studenci, którzy uczestniczyli w wykładach z etyki powinni legitymować się poszerzonym stanem świadomości na te tematy, a ci którzy nie uczestniczyli niekoniecznie²⁷. W grupie respondentów w liczbie 244 znalazło się 186 kobiet i 58 mężczyzn, z czego 75 z Wydziału Finansów i Ubezpieczeń, 94 z Wydziału Zarządzania i 75 z Wydziału Ekonomii²⁸.

Badanym studentom zostało w ankiecie postawione między innymi pytanie o potrzebę przeprowadzania w szkole wyższej namysłu i dyskusji nad kwestiami etycznymi stosowanymi w działalności biznesowej. W odpowiedzi na to pytanie ponad 67% respondentów (odpowiedzi tak i raczej tak) wyraziło chęć wzięcia udziału w dialogu o etycznych aspektach gospodarowania. W wspomnianych już badaniach zadano także pytanie czy studenci AE w Katowicach powinni pogłębiać wiedzę z zakresu etyki gospodarczej. Okazało się, że 90% (odpowiedzi tak i raczej tak) wszystkich badanych respondentów uważa, iż powinno to mieć miejsce w tej konkretnej szkole wyższej.

7. Zakończenie

Istnieje spore zapotrzebowanie w środowisku akademickim na refleksję etyczną. Konsekwencją może w tym kontekście być podjęcie namysłu nad szerzeniem wiedzy z zakresu etyki zawodowej, której tradycje sięgają już starożytności, wtedy to bowiem Hipokrates spisał po raz pierwszy zasady etyczne lekarzy, a Ciceron adwokatów²⁹. W dzisiejszej rzeczywistości zagadnienia etyki zawodowej uległy poszerzeniu i uzyskują duże znaczenie społeczne. Problematyka ta nie dotyczy już tylko tych zawodów, które

²⁷ Potwierdzają to badania przeprowadzone wśród studentów AE Katowice, zob. G. Polok, *Wykłady z etyki gospodarczej elementem kształtowania postaw przedsiębiorczych studentów Akademii Ekonomicznej w Katowicach – raport z badań własnych*, w: *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, pr. zb. pod red. P. Wachowiaka, M. Dąbrowskiego, B. Majewskiego, FP i AKP, Warszawa 2007, s. 108–113.

²⁸ W szerszej wersji badania te, które dotyczyły Społecznej Odpowiedzialności oraz znajomości zasad etycznych zostały opublikowane przez G. Polok, *Rola wyższej szkoły ekonomicznej w propagowaniu wiedzy o społecznej odpowiedzialności biznesu*, „*Studia Ekonomiczne*” 64:2011, s. 185–205.

²⁹ J. Filek, *Rola etyki w działalności samorządowej*, w: J. Filek, *Etyczne aspekty działalności samorządu terytorialnego*, www.rejowiec.pl/jst/poradnik_etyczne_aspekty, s. 34.

tradycyjnie uważana są za szczególnie ważne społecznie, lecz prawie wszystkich grup zawodowych już istniejących, a także tych, które dopiero powstają.

O etyce zawodowej można mówić, jako o zbiorze norm moralnych określających postępowanie przedstawicieli danego zawodu. Przybiera ona często formę kodeksu etycznego danej grupy zawodowej, w którym zawarto standardy moralne, wymagane od osoby uprawiającej dany zawód. Tak rozumianą etykę zawodową można określić, jako etykę normatywną, która opisuje wzór osobowy danego zawodu, jego cele etyczne, normy postępowania w praktyce oraz typowe konflikty etyczne mogące się pojawić w praktyce działania. Etyka zawodowa wychodzi od ogólnych, nadrzędnych celów działalności danej grupy zawodowej, stawiając sobie za cel opracowanie reguł postępowania w konkretnych sytuacjach, wskazując, jakimi zasadami powinna kierować się osoba pełniąca daną funkcję i jakich powinna dokonywać wyborów w konkretnych okolicznościach. Etyka zawodowa chce zatem wskazać kryteria właściwego wyboru zwłaszcza w sytuacjach problematycznych etycznie. Określenie tych kryteriów dokonuje się przez: zdefiniowanie obowiązków danego zawodu oraz określenie zakresu odpowiedzialności osoby go wykonującej.

Pojmowana wąsko etyka zawodowa ogranicza się przede wszystkim do spisanych norm moralnych określających jak przedstawiciel danego zawodu powinien bądź nie powinien postępować. Istotą tak rozumianej etyki zawodowej są zasadniczo zinstytucjonalizowane normy, przyjmujące postać kodeksu, przysięgi czy ślubowania. Rozumiana szerzej etyka zawodowa obejmuje zasady moralne regulujące współzycie członków grupy zawodowej między sobą oraz w stosunkach z interesariuszami zewnętrznymi³⁰. W tym przypadku zinstytucjonalizowane normy moralne zostają poszerzone o niepisane zasady postępowania wynikające z tradycji danego zawodu. Etyka zawodowa w takim ujęciu jest wspólnotą wybranych wartości, tradycji, wykraczających poza obszar wyłącznie obowiązku czy powinności, a przedstawiciele danego zawodu kształtują swój etos oczekując od siebie wzajemnie określonych zachowań. Sformalizowana wersja etyki zawodowej przybiera z kolei postać tzw. kodeksów etycznych, których celem jest wyliczanie uprawnień przedstawicieli danego zawodu oraz rozstrzyganie sytuacji konfliktowych.

Powyższe zależności stają się o tyle bardziej wymowne, o ile zauważy się, że refleksje nad etyką zawodową prowadzą w prostej mierze do kształcenia swoistych usprawnień człowieka, a te z kolei mają niebagatelny wpływ na jakość wykonywanej pracy³¹. Innymi słowy wprowadzenie zajęć z zakresu etyki na studiach wyższych w prostej mierze przekłada się na wdrażanie w środowisku akademickim odpowiednich standardów, dzięki którym rośnie nadzieja na polepszenie jakości podejmowanych działań zawodowych. Jednak oprócz wymiaru społeczno-gospodarczego, nauczanie etyki ma jeszcze większe znaczenie w wymiarze osobowym. Doskonalenie moralne jest przecież doskonaleniem fundamentalnej, wewnętrznej struktury bytu ludzkiego. W ten oto sposób akademicki proces edukacji, oprócz swego wymiaru intelektualnego, realizuje swe założenia wychowawcze. Etyka o charakterze personalistycznym w kolosalny sposób przyczynia się do doskonalenia człowieka – zarówno w perspektywie moralnej jak też w szerszym odnie-

³⁰ Więcej na ten temat zob. M. Sułek, J. Świniarski, *Etyka jako filozofia dobrego działania zawodowego*, Warszawa 2001, s. 63 nn.

³¹ Zob. M. Gogacz, *Czym jest etyka zawodowa?*, w: A. Andrzejuk (red.), *Zagadnienie etyki zawodowej*, Warszawa 1998, s. 14.

sieniu do przeróżnych sfer życia społecznego, gospodarczego, politycznego jak również kulturowego.

Ethic Education as a Fundamental Element of Upbringing in the Academic Community

Summary

Global changes in the world enforce to undertake various transformations also in the area of higher education. The aim of academic education is not more preparing to work in particular occupation, but rather to form appropriate abilities which are useful at the labour market. This kind of education must embody overall, multi-aspect character, because it prepares to life long learning. Therefore creating "learning society" one should make an effort into axiological dimension of scientific-technical advance. One ought to take heed of human elements of education and first of all of ethical issues. Practise shows that human relations bereft of transcend and ethic dimension, but concentrating only on financial economical goods, on profit, market and competition, don't bring anyone happiness. Hence there is an enormous demand in the academic community an ethical reflection. Thanks to it human being is not only improved in anthropological dimension, but also in social-economical aspect.

Key words: *education, upbringing, academic community*