

MIKE W. MARTIN

Chapman University, USA

BRONI C WARTO CI: PROFESJONALIZM W NAUCZANIU ETYKI

Czy wykładowcy w trakcie swoich zajęć ze studentami winni być rzecznikami własnych poglądów (*advocacy*) na temat różnych kontrowersyjnych kwestii w zakresie moralności, czy też mają zachować neutralność, pozostawiając lansowanie swoich stanowisk dla działalności ponadprogramowej, np. w publikacjach, odczytach, służyć społecznej czy w prywatnych rozmowach ze studentami? Problem ten (*advocacy*) był niezwykle palący podczas ostatnich „rozruchów studenckich” („*campus wars*”), zatem nie powinien być lekceważony i traktowany jak temat zastępczy wymyślony przez dziennikarzy czy polityków wykorzystujących go do własnych celów.. Problematyka ta jest szczególnie związana z ocenami wykładów i poziomem moralnym wykładowców w naszych uczelni.

Zamierzam tu dowiedzieć, czy zawodowa odpowiedzialność wykładowców usprawiedliwia próby obrony własnych ideałów i wartości, związanych z dziedzinami ich działalności. Moim zdaniem, takie uzasadnianie własnych poglądów jest nawet nieuniknione i pożyteczne. Jednak prawdziwym wyzwaniem jest rozróżnienie pomiędzy dopuszczalnymi i niedopuszczalnymi formami owej obrony wartości, szczególnie w tzw. „szarej strefie” nieuprawnionego oddziaływania (wykładowcy), w której niewłaściwa presja wypacza proces nauczania, niekiedy przybierając postać jawnego przymusu, indoktrynacji czy nakłaniania do zmiany poglądów.

Prawda, autonomia i autorytet. W szerokim sensie, omawiana obrona wartości sprowadza się do publicznej prezentacji własnego punktu widzenia. Natomiast w wąszym sensie, tu stosowanym, pojawia się ona wówczas, gdy wykładowcy perswadują lub podejmują działania zmierzające do prezentowania swoich wartości, wpływając tym samym na program nauczania bądź (a o to mi tu chodzi) na studentów w sali wykładowej. Zatem przytaczanie podczas wykładu np. danych statystycznych dotyczących aborcji nie jest takim

M. W. Martin: *Advocating Values. Professionalism in Teaching Ethics*. "Teaching Philosophy", 20: 1, March 1997. Przekładu tekstu dokonali studenci Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego w ramach translatorium angielskiego (rok akad. 1997/1998), w składzie: M. Baranowski, M. Belniak, K. Bohdanowicz, T. Brzostowska, M. Byrski, M. Chmielewski, M. Czubak, A. Domańska, M. Fajans, M. Fihel, J. Kisiel, O. Kłosiewicz, G. Komerski, I. Kowalczyk, E. Kowalska, R. Listwon, M. Łuszczyska, S. Matuszewski, A. Michalski, P. Mrówczyński, A. Nowosielska, B. J. Obidzińska, M. Pisarek, M. Pokorska, S. Potrykus, A. Puk, A. Rogalewicz, P. Saganek, M. Sepiolo, G. Socala, M. Szafranec, E. Walentyłowicz, G. Witaszczyk, R. Wonicki, M. Żurek.

działaniem dopóty, dopóki taki zabieg nie służy zachwalaniu lub napiętnowaniu przerywania zajęć. Wykładowcy bronią wartościowe sposoby. Obrona wiadoma zakłada celowe w nich zaangażowanie, za nie wiadoma pozbawiona jest takiego zamiaru. Obrona bezpodrewnia (wprost) jest jawną afirmacją wartości, za podrewnia - jest ukryta bądź maskowana. Obrona „mocna” zmierza do wyraźnego nakłonienia innych do przyjęcia wartości; obrona „mięka” - nie zawiera owego perswazyjnego elementu; natomiast obrona „umiarkowana” zakłada jakieś oczekiwania, ale bez perswazji mającej na celu nakłanianie innych do czegokolwiek. Bądź miał tu na względzie wszystkie te formy obrony wartości, biorąc pod uwagę także to, że bezpodrewnie, wiadome i „mocne” próby demonstrowania własnych przekonań przez wykładowców - niejednokrotnie prowadzą do wagi i niepokojów w środowisku akademickim.

Od czego więc zacząć? Liberalowie, jak wiadomo, przyznają wykładowcom prawo do swobodnego i niczym nie ograniczonego forsowania własnych hierarchii wartości podczas zajęć. Jednak takie odwoływanie się do zasady wolności akademickiej jest zabiegiem jednostronnym i zazwyczaj zgubnym. Wzmacnia ono tylko zarzut, że tzw. „oficjalni radykałowie” usiłują w ten sposób uniknąć odpowiedzialności za przemycanie do sal wykładowych jakichś politycznych treści. Wolność akademicka implikuje prawo studentów do docieklivosti i swobody wypowiedziania się, ale to jednocześnie nakłada określone ramy na działania wykładowców. Spraw najbardziej istotną jest, aby - w ramach owej akademickiej wolności - wykładowcy, ponosząc zawodową odpowiedzialność, byli w stanie realizować cele nauczania.

Jakie one są? Każda konkretna odpowiedź może zostać podważona, zwłaszcza jeżeli odwołamy się do podstawowych wyobrażeń o „godnym życiu”, propagowanych przez proces nauczania. To samo, choć może w mniejszym zakresie, dotyczy założonych celów w obrębie innych profesji. Dla przykładu: każdy przyzna, że zdrowie ludzkie jest celem medycyny, za sprawiedliwość - systemu prawnego. Jednak dokładne sprecyzowanie pojęć „zdrowie” czy „sprawiedliwość” zawsze sprawia kłopot. Dlatego wyjdź tu od deklaracji określających zasady etyczne zawodu wykładowcy, przyjętej przez Amerykańskie Stowarzyszenie Wykładowców Wyszłych Uczelni (American Association of University Professors), która wyszczególnia cele „wykorzystania, pogłębienia i przekazywania wiedzy”. Realizując owe zadania w trakcie zajęć, wykładowca ponosi dwójakiego rodzaju odpowiedzialność, integralnie związaną z jego pragnieniem prezentowania własnych poglądów. Pierwsza, to *odpowiedzialność za prawdę*, za druga, to *odpowiedzialność szacunku*, związana z poszanowaniem studenckiej autonomii, w obrębie istniejących relacji formalnych. *odpowiedzialność za prawdę* wiążę się

z przywilejem obrony własnych poglądów, za *odpowiedzialno szacunku* - ogranicza go.

Zatem z jednej strony wykładowcy „s przede wszystkim odpowiedzialni za poszukiwanie i ustalenie prawdy w obrębie nauczanych przedmiotów”. Taka odpowiedzialność wymusza na wykładowcy osobiste zaangażowanie w przekazywane treści nauczania, jednak polega ona co najmniej na propagowaniu reguł formalnych, które rzadko są takim rzetelnym procesem badawczym i takim procesem nauczania w dowolnej dziedzinie wiedzy. Zatem *odpowiedzialno za prawdę* wymaga obrony podstawowych wartości, które umożliwiają poszukiwanie prawdy w każdej dyscyplinie. Oczywiście, w każdej dziedzinie mogą się one różnić, ale cnoty, które integrują wszystkie procesy badawcze, to: przejrzystość badań, uczciwość, rzetelność i obiektywizm (bezstronność).

Odpowiedzialno za prawdę pociąga za sobą dodatkowe formy obrony stanowiska wykładowcy, kiedy krytyczne szacowanie wartości jest zasadniczą częścią dyscypliny naukowej, jak to jest w przypadku etyki normatywnej, filozofii społecznej, filozofii polityki oraz estetyki. Jeżeli w tych dziedzinach wiedzy należy dotrzeć do prawdy, to proces dochodzenia do niej wymusza zaangażowanie wykładowcy. Nawet jeżeli ktoś sformułuje sceptyczny zarzut, że sądy wartości nie mogą być prawdziwe, to już tym samym zajmuje określone stanowisko. *Odpowiedzialno za prawdę* wymusza także określenie postaw wykładowcy przy konstruowaniu zajęć dotyczących wartości, np. przy podejmowaniu decyzji, które tematy zrealizować, jakie lektury uwzględnić, ile czasu dydaktycznego poświęcić na omawianie poglądów poszczególnych autorów, jakie sformułować zadania do wykonania, jak odpowiadać (pozytywnie lub nie) na wątpliwości studentów, czy wreszcie jak oceniać ich odpowiedzi. Takie zalety i umiejętności podejmowania decyzji dydaktycznych są także motywowane troską o spójność działalności naukowej.

Osobiste zaangażowanie wykładowcy (*advocacy*) może się ujawniać na wielu poziomach. *Odpowiedzialno za prawdę* jest problemem zbyt abstrakcyjnym, aby ustanowić konkretny kształt zwyczajowego zaangażowania wykładowcy podejmującego sporne kwestie moralne. Nawet gdyby coś takiego ustanowiono, to obowiązkiem wykładowcy byłby pozorny (ograniczony, z wyjątkami), bowiem byłby równoważony przez wspomnianą *odpowiedzialno szacunku*.

Odpowiedzialno szacunku polega na poszanowaniu moralnej i intelektualnej autonomii studentów. Wspomniana deklaracja określa odpowiedzialność wykładowców jako „zachęcanie studentów do korzystania z wolności nabywania wiedzy”, za jej ugruntowanie tkwi w prawach studentów i wszystkich osób dorosłych do moralnych zachowań bez stosowania przymusu. Taka koncepcja autonomii osoby jest proweniencji kantowskiej. Ma

ona wiele odcieni: zwraca się do uzasadnienia typu racjonalnego, ale i do ludzkich reakcji na racje typu moralnego. *Odpowiedzialność szacunku* wyklucza jednak indoktrynację (czyli wykorzystywanie środków nieracjonalnych do wpajania określonych wartości) oraz nakłanianie do zmiany przekonań (np. jakie formy karności powołuj się na prawdy wiary); należy ona także do bardziej subtelnych form wykorzystania siły autorytetu, jakim zazwyczaj wykładowca cieszy się wśród studentów. Wykładowcy, jak wszyscy profesjonaliści, cieszą się autorytetem ekspertów w swojej dziedzinie, a tego z reguły brakuje studentom: jest to pojęcie wiedzy teoretycznej z bogatym doświadczeniem życiowym. Nie mniej istotny jest autorytet typu administracyjnego, wynikający z obowiązku wystawiania stopni i oceniania studentów. Dopóki wystawianie studentom cenzur związanych jest z procesem nauczania, dopóty autorytet wykładowcy jest ściśle związany z *odpowiedzialnością za prawdę*. Dopóki za ocenianie studentów jest konieczne ze względu na ich karier naukowych i zawodowych, ów autorytet wykładowcy będzie ściśle powiązany z przyzwoleniem społecznym na jego działalność.

Wykładowca oparty na swoim punkcie widzenia wywołuje tym drogą wiele problemów wynikających z pełnionej funkcji: musi on bowiem jednocześnie nie uznawać, ale i wspierać poszerzanie autonomii studentów w zakresie postaw moralnych i rozwoju intelektualnego. Studenci wszak są osobami dorosłymi, mającymi prawo do swobodnego manifestowania swoich przekonań. Innymi słowami, zasadniczą ideą uczelnianych doświadczeń jest kontynuowanie rozwoju owej moralnej i intelektualnej autonomii, szczególnie w obrębie przedmiotów związanych z problematyką wartości.

Różnego rodzaju pokusy i nadużycia dochodzą do głosu wówczas, kiedy zawiązuje się interakcja pomiędzy zbyt energicznym forsowaniem stanowiska wykładowcy a jego przywilejem do wystawiania ocen. Np. rozważmy przypadek wykładowcy filozofii religii, który wysoko ocenia tych studentów, którzy nie tylko uzasadniają swoje stanowisko, ale także dzielą jego punkt widzenia na problem istnienia Boga. Wydaje się, że Hugh T. Wilder może być takim przykładem. Otóż oświadczył on, że rozpoczął swoje zajęcia, przyjmując formułę „zasady liberalnej tolerancji”, wyrażonej w następującej obietnicy złożonej studentom: „Oceniając pisemne prace studentów, wiążę wagę przywiązuje do argumentów, nie do konkluzji. I chociaż zwracam uwagę na wasze przekonania, to jednak przede wszystkim interesuje mnie to, *dlaczego* wierzycie w to, w co wierzycie. Prace pisemne winny być oceniane pod kątem trafności argumentacji, nie za poprawności ostatecznych twierdzeń. Jednocześnie nie jednak wiem, czy studenci nie muszą zgadzać się z moimi kryteriami oceny ich prac”¹.

¹ H. T. Wilder: *The Philosopher as Teacher: Tolerance and Teaching Philosophy*. W: P. J. Markie (ed.): *A Professor's Duties*. Lanham: Rowman and Littlefield 1994, s. 129.

Swoim studentom zło łem podobn obietnic - i staram si jej sprosta . Zwyczajowo wi c stawiam porównywalne oceny tym studentom, którzy s w stanie przedstawi przekonuj c argumentacj nawet opozycyjnych punktów widzenia, np. na temat wierze religijnych, aborcji, pa stwa opieku - czego, kary mierci i wielu innych kontrowersyjnych problemów. Taka praktyka wypywa, jak s dz , z zawodowego obowi zku podobnego do tego, jaki demonstruje lekarz, nie zwa aj c na to, czy pacjent podziela jego opini na temat kuracji. Tote zaniepokoiła mnie wiadomo , e Wilder odst pił od swojej obietnicy.

Otó pewien student przekonał go, e nie powinien składa obietnic „w dobrej wierze”. Trafny argument, który zarówno jest dobrze uzasadniony jak i ma prawdziwe przesłanki, zawsze prowadzi do prawdziwego wniosku. Wilder, jak dot d, twierdził, e nie ma adnych solidnych uzasadnie czy trafnych argumentów za istnieniem Boga. Zatem - wnioskował student - winien zawsze prezentowa swój stronniczo wobec tych prac studentów, którzy usiłuj przedstawi trafne, ich zdaniem, argumenty za istnieniem Boga. Mówi c bardziej ogólnie, prawda i trafny argument nie mog by traktowane oddzielnie, jak to sugeruje przywołana zasada liberalnej tolerancji. Osłupiały Wilder zrezygnował wi c z niej i teraz mówi studentom, e nie b dzie ju tolerował fałszywych przekona (ani argumentów na ich obron - przyp. tłum.). Oznaczało to „wyra ne stwierdzenie, dlaczego jestem przekonany o fałszywo ci tez studentów, wyja nianie dlaczego tak wła nie my l , uzasadnianie poprawnego stanowiska w danej kwestii, a w ko cu wystawianie niskiej oceny w razie konieczno ci”². Ale to jest przemoc tłamsz ca zarówno *odpowiedzialno za prawd* jak i *odpowiedzialno szacunku*; Zach canie studentów do podzielenia czyjej drogi poszukiwania prawdy, ł czenie wystawiania ocen z czyimi pogl dami mo e jedynie prowadzi do zniechania studentów do studiów albo sprzeniewierzenia si swoim przekonaniom. Bł d owego studenta, który tak omotał Wildera, polegał na tym, e silne przekonania własne nie s mo liwe do pogodzenia z procesem kształcenia osadzonym na podstawowych zasadach demokracji.

Je eli wykładowcy, broni c własnej hierarchii warto ci, b d manife stowa te same demokratyczne cnoty, to jednocze nie b d oni inspirowa studentów do otwartego my lenia, do poszerzania horyzontów, do tolerancji, poszanowania cudzych postaw oraz do intelektualnej pokory. *Otwarte my lenie* oznacza respektowanie nowych idei i wol brania pod uwag punktów widzenia i zachowa , które s dalekie lub nawet całkiem odmienne od na-

² Tam e, s. 139. Wilder zgłasza sprzeciw tycz cy obszarów, w jakich wykładowcy na ogół pomijaj rzeteln wiedz : „wykładowcy niezbyt jasno zdaj sobie spraw z zakresu oczekiwanej zgody studentów na wszystkie prezentowane rozwi zania; niewinna tolerancja oparta bardziej na ignorancji ni tchórzostwie - oto nasza cnota” (s. 140).

szych.. *Szeroko horyzontów* oznacza skłonno do przyjcia jako uzasadnionego, szerokiego zakresu zachowa i pogl dów osadzonych na potwierdzeniu ró norodno ci, nawet je li si z tym nie zgadzamy. *Tolerancja* to wyzbycie si przemocy lub zwalczania zachowa i praktyk b d przekonana, które oceniamy negatywnie, z wyj tkiem przypadków, w których ł cz si one z wyrz dzaniem innym krzywdy. *Szacunek* dla przekonania, którego nie akceptujemy, jest stanowiskiem jeszcze mocniejszym: „Nie podzielam twojego zdania, ale twoja droga dojcia do niego jest taka, e je li nie mog wpłyn na jego zmian, to s dz, e raczej winiene robi (lub próbowa robi) tak, jak ty widzisz racj, a nie jak ja j pojmuje”³. *Pokora intelektualna* polega na rozs dnej ocenie naszych mo liwo ci dochodzenia do prawdy, z jednoczesn umiejtno ci dostrzegania ogranicze ludzkiego poznania. Wspomniane cnoty składaj si na „ducha wolnych i otwartych poszukiwa”, który jednocze nie jest „duchem swobód obywatelskich i praw człowieka”.

Mówi c ci lej: kiedy obrona prawdy, mieszcza si w obr bie autorytetu wykładowcy, jest niemo liwa do pogodzenia z owymi demokratycznymi warto ciami tak dalece, e zagra a to studenckiej autonomii? Stawiaj c na *równi odpowiedzialno za prawd i odpowiedzialno szacunku*, stanowisko wspomnianej *Deklaracji* w sprawie etyki zawodowej zmierza do przeformułowania rozstrzygni mówicych o prawie wykładowcy do bycia rzeczoznikiem własnych pogl dów (*advocacy*), ale do rozwi zania tego problemu droga jeszcze daleka.

Uzasadnianie, zaangażowanie i wpływ osobowo ci. Robert L. Simon w pracy *Neutrality and the Academic Ethics* przedstawia wielce obiecuj ce, cho chyba niepełne rozwi zanie powy szej kwestii. Zgodnie z jego stanowiskiem, wy sze uczelnie w d eniu do prawdy winny kierowa si ideałem „krytycznej neutralno ci”. Nie znaczy to, e winny by neutralne w zakresie warto ci. W rzeczywisto ci, ów ideał krytycznej neutralno ci jest samouzasadnialny takimi warto ciami jak poszanowanie prawdy i studenckiej autonomii moralnej. Natomiast krytyczna neutralno oznacza kierowanie si standardami racjonalnego badania, które „ustanawiaj s d odwoławczy niezale ny od osobistych preferencji rz dzacych poszukiwaniami badaczy”⁴. Takie zasady obejmuj „nie tylko brak przemocy, ale szacunek dla jawno ci, obowi zek uwzgl dniania krytycyzmu i wol konfrontowania czyjego pogl du z pogl dami przeciwnymi”⁵. Zobowizuj te one wykładowców do „uwzgl dniania w kwestiach spornych odmiennych punktów widzenia”, za uczelnie do tego, aby wytwarzały „tak atmosfer, w której

³ E. A. Langerak: *Values Education and Learning How to Disagree*. W: C. T. Mitchel (red.): *Values in Teaching and Professional Ethics*. Macon, Mercer University Press, 1989, s. 144.

⁴ R. L. Simon: *Neutrality and The Academic Ethic*. Lanham 1994, s. 243-270.

⁵ *Ibid.*, s. 80.

manifestowanie odmiennych poglądów jest promowane i dobrze widziane”⁶. Ponadto zakazują one „wykorzystywania statusu i pozycji wykładowcy do narzucania studentom swoich wartości za pomocą środków pozaracjonalnych”⁷.

Krytyczna neutralność, albo to, co uznajemy za ideał *naukowej integralności*, prowadzi nas we właściwym kierunku. Niemniej jednak Simon jedynie sygnalizuje, jak ów ideał stosować w demonstrowaniu własnego stanowiska na wykładach. Jak pisze, wykładowcy poszczególnych wydziałów „mają prawo do obrony tych własnych poglądów podczas zajęć, które przewidziano dla nich z ich akademickich profesji i powierzonym im materiałem nauczania, pod warunkiem, że robi to zgodnie z dobrymi wzorami krytycznego dociekania. Oznacza to, że winni oni być co najmniej otwarci na reakcje negatywne, uwzględnianie przeciwnych punktów widzenia w sposób jawny i bezstronny, umożliwiający najpełniej ujawnianie się wielorakich poglądów”⁸.

Simon pozostawia wątpliwość, czy wykładowcy mogą, a czasami nawet powinni przedstawiać i uzasadniać swoje poglądy w sposób możliwie bezstronny, albo przynajmniej obiektywnie i niejako bezosobowo, aby uniknąć kaznodziejstwa oraz indoktrynowania słuchaczy. I chociaż nie definiuje on indoktrynacji, to wydaje się, że ma na myśli wykorzystywanie pozaracjonalnych chwytów, które uniemożliwiają studentom dostęp do dobrodziejstw racjonalnego dociekania. Aczkolwiek najbardziej powszechną i kontrowersyjną formą forsowania własnego stanowiska jest ta, która wiąże się z nadmierną i niewłaściwą presją objawiającą się w ekstremalnych wymiarach: albo jest to jawna indoktrynacja, albo nadmierne dbałość o bezosobowy obiektywizm.

No właśnie. A co można powiedzieć o uzasadnianiu „stronniczym”, osobistym? Oczywiście jest wskazane, aby wykładowcy manifestowali swoje moralne zaangażowanie i emocje, mające związek z wartościami tworzącymi wspomnianą naukową integralność, ale czy z takim samym zapałem winni bronić kontrowersyjnych kwestii etycznych? Czy tak nie kształtuje się negatywnych oddziaływań wypaczających proces nauczania poprzez zastraszenie studentów? Nauczaniu o problemach moralnych brakuje autentyczności, jeżeli nie towarzyszy mu zaangażowanie emocjonalne. Ale ono z kolei rzadko kiedy umożliwia bezstronne podejście do omawianych, przeciwstawnych kwestii. Zwłaszcza wówczas, gdy chodzi o problem sprawiedliwości społecznej; wtedy oczekujemy od wykładowcy, aby swoje stanowisko eksponował w sposób wyraźny i umotywowany, nawet jeżeli taka postawa uniemożliwia

⁶ Ibid., s. 26, 47.

⁷ Ibidem, s. 20.

⁸ Ibidem, s. 90. Por.: E. Shils: *The Academic Ethic*. Chicago 1983, s. 50-51.

zajcie się wszystkimi stronami zagadnienia drogą wyważonej i uczciwej analizy. Ponadto wielu wykładowców realizuje swoją misję właśnie nie poprzez szacunek dla takich ideałów, jak sprawiedliwość, troska o środowisko i prawa zwierząt, postępowanie techniczne, feminizm, wielokulturowość, religia, płeć czy uprzywilejowanie społeczne. Takie zainteresowanie się wykładowców z wartościami ukierunkowuje ich pracę, zatem się rzeczy pewnym zagadnieniom poświęcają więcej energii niż innym.

To samo odnosi się do problemów bardziej teoretycznych, które, mimo wszystko, są zakorzenione w indywidualnym pojmowaniu kwestii moralnych. Przypominam, że A. I. Melden podjął próby rozprawienia się z utilitaryzmem na swoich wielce interesujących seminariach magisterskich, gdzie badano problem praw moralnych człowieka. Takie wielce czcigodny John Rawls w książce swojego wykładu, którego miałem przyjemność wysłuchać, poświęcił na wydobycie własnych kryteriów moralnych, kosztem wielu innych kwestii, zwłaszcza z zakresu teorii polityki. Decydując się na wykazanie, co konstytuują istotne przeciwstawne punkty widzenia na wiele spornych spraw, już tym samym zajmujemy określone stanowisko; równy podział czasu i uwagi na wszystkie ważne zagadnienia jest jednym z możliwych sposobów pracy ze studentami, ale nie zawsze gwarantuje on dobre wyniki.

Mówiąc ogólniej: w jaki sposób wykładowca oddziałuje na studentów poprzez cechy własnej osobowości? Wszak nauczanie to coś więcej niż prezentacja problemów i ocena poprawności ich dowodzenia. Nauczanie jest przede wszystkim przekazywaniem określonych cnót, takich jak rzetelność, dokładność, uzasadnianie, dociekliwość, skupienie, wysiłek, wytrwałość, zaangażowanie, oraz wielu innych umiejętności, nastawie, wrażliwość czy postaw twórczych. Wartości tych nie wpoi się za pomocą formalnie poprawnego uzasadniania; wszak to właśnie nie one kierują wszelkim skutecznym rozwiązywaniem problemów. Jak zaznaczył Michael Oakeshott, są one „dyskretnie zaszczipiane samym sposobem przekazywania informacji, w naturalnym tonie głosu, w mimice towarzyszącej wykładowi, w mimochodem wdrażanych emocjach, no i poprzez dobieranie odpowiednich przykładów”⁹. Jest więc oczywiste, że z tych właśnie powodów jednego wykładowcy nie można po prostu zastąpić innym, ani też jakim urządzeniem (np. komputerem). Ten istotny, osobowościowy wymiar nauczania został pominięty w opisie „zasad racjonalnych badań” proponowanym przez Simona.

Inspirowanie jest tym wpływem osobowości wykładowcy, który zasługuje na osobne omówienie. Znani nauczyciele są zdolni zaszczipić w studentach pasję do dociekania, do samego procesu poszukiwania teoretycznych oraz do wartości intelektualnych i moralnych. Mają oni dar wywo-

⁹ M. Oakeshott: *The Voice of Liberal Learning*. New Haven 1989, s. 61.

ływania specyficznego, radosnego nastawienia do wybranej dziedziny wiedzy, do aktywno ci poznawczej, do norm oraz ycia w ogóle. Podobnie jak osobiste zaangażowanie wykładowcy, inspiracja ma ró ne oblicza, od swego rodzaju wylewno ci do cierpliwej skrupulatno ci, od wzniosłych projektów badawczych do zwyczajnej troski o dobro studenta. Czy taka inspiracja jest form racjonalnego czy pozaracjonalnego oddziaływania wychowawczego? Mo e jest ona tym i tym, w zale no ci od konkretnych okoliczno ci. Jednak nie podpada ona pod koncepcj „krytycznej neutralno ci” Simona, nie jest tak e jak form nacisku na podopiecznych. Osoba ulegaj ca takiemu wpływowi staje si aktywnym uczestnikiem zaj , z wol otwarcia si na pozytywne oddziaływanie. Mo e si to objawia gotowo ci do przej cia wzorów post powania b d ch ci zawłaszczenia swoistej „filozofii yciowej” od osoby uznanej za wzór do na ladowania. Jednak inspiracja mo e tak e przynie szkody, je eli ł czy si z propagowaniem niemoralnych wzorców post powania, aczkolwiek podejmowanie kruczaty na rzecz jej ograniczenia mogłoby przynie wi cej zła ni po ytku, gdy bod ce zwi zane z pozytywnym kształtowaniem studenckiej autonomii mogłyby zej na jakie boczne tory.

Z inspiracj czy bez niej - dobre nauczanie polega na umiej tno ci wpływania na sfer emocjonaln studentów, cz stokro za pomoc dobitnego b d stonowanego wyra ania uczu . Jako psychologowie kognitywni (poznawczy), filozofowie umysłu czy femini ci - czasami uzasadniali my, e sfera emocjonalna nie powinna by zaniedbywana jako poza- czy nieracjonalne narz dzie wychowawcze. Nasza idea integralno ci bada naukowych wymaga pełnego rozpoznania „rozumnych nami tno ci”, które kieruj zarówno procesem nauczania, jak i procesem uzasadniania. Owe nami tno ci, które motywuj i cz ciowo obejmuj badania naukowe, zawieraj w sobie: umiłowanie prawdy, pogard dla bezprawia, odrzucenie bylejakoci w my leniu, zaangażowanie w proces badawczy i rado z osi gni tego sukcesu. Takie emocje wpływaj na kształt wykładów, dobór argumentów, sposób omawiania odmiennych pogl dów, ukierunkowuj dyskusje oraz maj wpływ na prace pisemne studentów czy egzaminy.

Krótko mówi c, winni my poszerzy zasady racjonalno ci wymienione przez Simona, doceniaj c wag i charakter procesu kształcenia. Osobowo profesora, manifestowana na polu zaangażowania moralnego, wpływu osobowo ci czy wyra ania moralnej troski, zaangażowania emocjonalnego b d innych sposobów ujawniania osobistych preferencji - niezmiennie wpływa na studenckie przekonania. Winni my t stron naszej pracy rozszerza i doskonali . Co prawda dobre nauczanie zawiera tak e elementy dydaktycznej prowokacji, które jednych studentów fascynuj , ale innych onie mielaj i przytłaczaj . Jednocze nie jednak, wła ciwe nauczanie zawiera w sobie

zdrowe napięcie między indywidualnym stanowiskiem wykładowcy a zasadą akademickiej uczciwości wobec odmiennych opinii, za szczególnie między stanowiskiem wykładowcy a prawem studentów do prezentowania niezależnych opinii.

Nadużycia mogą mieć miejsce wówczas, kiedy wykładowcy są nadmiernie pochłonięci forsowaniem określonego stanowiska. Studenci nie są pobudzani do samodzielnego myślenia, np. wówczas, kiedy wykładowcy rezygnują z argumentów na rzecz odmiennych - w stosunku do własnych - stanowisk. Niekiedy trudno jest ustalić, kiedy obrona własnych przekonań przekracza granice między efektywnym nauczaniem a nadmiernym wpływaniem na studentów. Toteż oceny zajęć, jakie formułują studenci niezadowoleni z powodu takiej stronniczości wykładowców, winny być rozpatrywane z uwzględnieniem konkretnych okoliczności, stopnia zaawansowania zajęć i przygotowania do nich studentów. Czy mówimy tu o wstępnym kursie filozofii, gdzie studenci nie mają jeszcze możliwości dokonania trafnej oceny stanowiska wykładowców w omawianych przez nich kwestiach, czy też o zaawansowanych seminariach magisterskich, gdzie studenci polemizują z wykładowcą jak równy z równym? Czy należy dopuszczać do konfrontowania szczególnie rozbieżnych opinii na określone tematy, występujących wśród studentów? Czy istnieją tematy przewidziane jakim zestawem czy planem zajęć? Czy wykładowca może uznać, że określony styl nauczania powoduje zawierzenie merytorycznej dyskusji i tematyki prac pisemnych, zamiast stymulować podjęcie krytycznych studentów? Wszystkie te problemy, zwłaszcza ostatnie, są wielce złożone, bowiem każdy odrębny styl nauczania może być podobnie oceniany tylko wówczas, jeżeli jest skutecznie stosowany przez różnych wykładowców.

Style nauczania. Style nauczania są indywidualnymi sposobami znajdowania porozumienia ze studentami w trakcie realizacji celów edukacyjnych. Łączą one strategię prowadzenia zajęć, indywidualny styl wykładowcy i określone uwypuklenie alternatywnych metodologii w obrębie przedmiotów nauczania. Jako takie, znacznie różnią się w zależności od osobowości wykładowców, a nawet w przypadku tej samej osoby, ale uwikłanej w różne okoliczności. Wyróżniają tu trzy style nauczania w zależności od sposobu obrony własnego stanowiska przez wykładowcę (*advocacy*), jednak żaden z nich nie ma mocy obligatoryjnej, každy natomiast niesie ze sobą określone skutki natury moralnej - jest to ryzyko kosztów i zysków, które musi być uwzględniane przy wypełnianiu obowiązku *denia do prawdy z jednoczesną odpowiedzialnością do szacunku*. Aby wystrzyżnić nieco problem, ogranicz się do wstępnych wykładów z etyki, które optymalnie łączą w sobie teorię oraz kontrowersyjne problemy życiowe, takie jak aborcja, eutanazja, kara śmierci,

kliski głodu, prawa zwierząt, etyka ochrony środowiska, etyka seksu oraz problem akcji humanitarnych.

1. *Nauczaj, jak myślisz, a nie - co myślisz*. Jedno z podejść do problemu jest takie, że wykładowcy powstrzymują się od wygłaszania własnych poglądów na kontrowersyjne kwestie, jednocześnie nie prezentując dwa (lub więcej) przeciwstawne stanowiska, argumenty oraz problemy z nimi związane, tak, aby studenci mogli samodzielnie znaleźć rozwiązanie. Korzyścią płynącą jest taka, że studenci częściej ujawniają własne stanowiska, bo nie odczuwają presji wywieranej na nich przez wykładowcę. Można to podejście oddać krótką formułą: *Uczmy, jak myślisz, nie za - co myślisz*.

Niestety, rozróżnienie między „jak” i „co” myślisz nie jest precyzyjne, gdy idzie o nauczanie z zakresu teorii wartości. Korzystając z autonomii moralnej, to nie znaczy - myślisz tak, jak kto sobie życzy, czy po prostu opowiedzieć się za jakąś opcją, jedną z wielu, prezentowanych przez wykładowców. Przeciwnie, oznacza to konieczność zaangażowania się w trafne i wnikliwe rozumowanie na temat moralności. A podstawowym zadaniem nauczyciela jest tu rozwijanie tej umiejętności; takie rozumowanie obejmuje zarówno pewną moralną treść („co myślisz”), ale i metod tego rozumowania („jak myślisz”). Edukacja moralna (oraz autonomia moralna) oznaczają rozwijanie i wiczenie racjonalnego myślenia, tymczasem zdolności rozpoznania podstawowych problemów moralnych¹⁰. Gdy kogoś na takie rozpoznawanie problemów moralnych nie stać, to mamy do czynienia z nihilistą albo socjopatą; dla takiego kogoś akademickie wykłady z etyki stają się jedynie „akademickim paplaniem”. Zasadniczo za „jak się działo”, istnieje możliwość odróżnienia wzorców racjonalnej argumentacji (jak myślisz) od konkretnych wniosków moralnych (co myślisz), odniesionych do sfery doświadczeń życiowych.

Jeżeli jakiś wykładowca stroni od ujawnienia własnego punktu widzenia, to może dać studentom powód do posądzenia go o brak kompetencji. Mówi konkretnie: od wykładowców oczekujemy przedstawiania teoretycznie poglądów (i uzasadnionych) przekonania na temat np. sprawiedliwości, ale czy odwaga konieczna do zaprezentowania czyichś przekonanie nie nakazuje, aby zajmować stanowisko w określonej sprawie? Ponadto studenci mogą podejrzewać wykładowców o brak szczerości, czy o to, że - zamiast otwarcie się przyznać - usiłują własny punkt widzenia jakby „przemycić bocznymi drzwiami”. Największym jednak ryzykiem jest to, że systematyczne powstrzymywanie się wykładowcy od przedstawiania (*advocacy*) własnych przekonań może wywołać zubożenie przez wyłączenie, że wszystkie punkty widzenia są równie dobre (przynajmniej dopóty, dopóki student dysponuje

¹⁰ Tak uważają J. Dewey i R. Peter, analizujący tę kwestię w swoich pracach poświęconych edukacji. Usiłował ją także zdefiniować W. K. Frankena w pracy *The Concept of Education Today*. W: J. F. Doyle (red.): *Educational Judgments*. London 1973, s. 19-32.

jakimi racjami na ich rzecz), co prowadzi do spłylenia zagadnienia i postaw cynicznych¹¹. Mo na tego unikn , je li wykładowcy potrafi znale sposób na swoiste „wyznanie wiary” w kwestii mo liwo ci formułowania uzasadnionych odpowiedzi, oraz je li potrafi przyzna si do tego, e ich uniki w tym wzgl dzie s podyktowane konieczno ci przyj cia odpowiedniej strategii pedagogicznej.

Niektórzy mog broni pierwszego stylu nauczania jako sprzyjaj cego uczciwo ci, nie za w celu spłylenia problemu. Elias Baumgarten pisze: „Dla nauczyciela przedmiotów humanistycznych przedstawianie wszystkich możliwych argumentów, nie za ci le okrelonych wniosków, oznacza jedynie uznanie tej niepopularnej prawdy, i nie mamy adnej ostatecznej pewno ci na temat wi kszo ci odwiecznych problemów, które warte s tego, by toczy o nie spory”¹². Baumgarten poleca wszystkim naukom humanistycznym ogóln te z Russeella o filozofii: „Filozofi nale y studiowa , ale nie po to, aby uzyska ostateczne odpowiedzi na stawiane przez ni pytania, bowiem z reguły adne ostateczne odpowiedzi nie mog by traktowane jako prawda; filozofi nale y studiowa po to, aby umie te pytania stawia ”¹³.

Wyra enie „ostateczna odpowied ” jest, oczywi cie, dwuznaczne. Russell miał na my li niepodwa ln pewno , ale to wyra enie mo emy tak e odnosi do odpowiedzi, któr kto , po namy le, uzna za uzasadnion . Zazwyczaj mamy do czynienia z odpowiedziami w tym drugim znaczeniu, za wykładowcy, oczywi cie, maj prawo dawa do zrozumienia, i pewne odpowiedzi s lepsze od innych. Dzi ki temu problemy moralne zasługuj na powa n analiz jako cz naszych poszukiwa sensownego ycia. To tak e usprawiedliwia zajmowanie si problematyk moraln w wymiarze dydaktycznym. Takie poszukiwania, ró ni ce przecie ludzi w ich podej ciu do tych spraw, nie zniechaj , ale przeciwnie - utwierdzaj model liberalnego, moralnego pluralizmu okrelonego przez podstawowe prawa demokracji, powszechnie akceptowane w obr bie moralnych do wiadcze jednostki.

2. *Uczmy tak, jakby my byli równymi sobie partnerami.* Drugie podej cie do omawianego problemu polega na ywym, wiadomym i zdecydowanym prezentowaniu własnego stanowiska (*advocacy*) w kluczowych kwestiach, jednak z respektowaniem warunku, i rozmawiamy ze studentami jak równy z równym. Zakładaj c, e komu taki styl prowadzenia zaj odpowiada, mo emy osi gn znaczne wyniki w pracy ze studentami. Zdarza si nawet, i niektórzy twierdz , e ten styl nauczania winien wszystkich obowi zywa ,

¹¹ Zob. np.: M. Goldman: *On Moral Relativism, Advocacy, and Teaching Normative Ethics*; oraz M. Scriven: *Professional Ethics*. "Journal of Higher Education", 53 (1982), s. 314-315.

¹² E. Baumgarten: *Ethics in the Academic Profession: A Socratic View*. "Journal of Higher Education", 53 (1982), s. 290.

¹³ B. Russell: *The Problems of Philosophy*. New York 1959, s. 168.

a przynajmniej wtedy, gdy sprzyja dyskusji, a nie ją tłumi. „Wykładowcy winni mieć wpływ na kształtowanie procesu nauczania. Studenci bowiem ledź poczynania wykładowców i oceniają ich rozumienie tego, co uznają za model obywatela, czy reprezentanta określonej profesji, jako człowieka wiadomego i wykształconego w zakresie problematyki moralnej... Nie można więc wpływać na kształtowanie tych umiejętności bez zajmowania stanowiska na temat tego, co jest dobre albo złe w określonych okolicznościach”¹⁴.

Powyższe stanowisko podzielam, ale tylko częściowo. Wykładowcy winni kształtować moralność studentów i ich umiejętności argumentacji, ale mogą tak czynić bez konieczności rozstrzygnięcia w konkretnym przypadku. Znani nauczyciele demonstrują odmienne argumenty w kwestiach moralnych, ale czynią to tak, aby ujawnić ich zawężenie, oraz aby sprzyjać racjonalnemu traktowaniu uzasadnionej odmienności poglądów. Wszelako ten styl nauczania nie jest wolny od ryzyka i własnych ograniczeń. Oto czy możemy przyjąć, że studenci, którzy doskonale znają przewagę administracyjną wykładowców (oceniając ich pracę) oraz ich przewagę w zakresie wiedzy, dadzą się namówić do ofert: „jak równy z równym”? Przecież wielu z nich nie czuje się na siłach, aby stawiać czoła wykładowcy, zatem taki zabieg może spowodować, że poczują się zastraszeni i wyobcowani. Wszak mają oni prawo, nawet biernie, oczekiwać od wykładowcy tego, że to on jest nauczycielem i zna odpowiedzi w zakresie przekazywanej teorii. Może więc ów styl nauczania ogranicza swobodę myślenia, przynajmniej w obrębie wypowiedzi czy pisania prac kontrolnych, bo przecież b d się oni starali przypodobać wykładowcy, aby zdobyć wyższe oceny. Wszystkie te zagrożenia związane z nierównymi relacjami nauczyciel - uczeń, utrudniają autentyczne poszukiwanie prawdy; mogą też zachwiać poszanowanie studenckiej autonomii, o której była mowa. Sądząc więc, że próba wyboru tego czy innego stylu nauczania jako obligatoryjnego pomija i lekceważy doniosłość i potrzebę doraźnego dopasowania metody nauczania do osobowości i umiejętności studentów, z którymi się pracuje.

3. *Korzystajmy z obrony własnych poglądów jako rodka dydaktycznego.* Trzeci podejście jest kombinacją dwóch poprzednich: jest to angażowanie się w prezentowanie własnego stanowiska w określonych kwestiach, z jednoczesnym powstrzymaniem się od tego w odniesieniu do innych zagadnień, z jednoczesnym wyjątkiem, kiedy i dla czego tak się czyni. To podejście ma tę zaletę, że w sposób plastyczny umożliwia korzystanie z pozytywnych stron obu poprzednich. Jego ryzyko zaś polega na tym, że może spowodować pewną dezorientację wśród studentów, jeżeli wykładowca nie-

¹⁴ G. Albrecht i L. J. Weber: *Personal Commitments, Privileged Positions and the Teaching of Applied Ethics*. "Professional Ethics", 3 (1994), s. 143.

zbyt jasno określi swój rol jako obrocy określonych rozwi za , co może studentom dać asumpt do poszukiwania go o jakie ukryte zamiary, zwłaszcza gdy inne możliwości teoretyczne nie są dopuszczane do głosu.

Mając na względzie własną osobowość i doświadczenie dydaktyczne, owo trzecie rozwiązanie oceniam najwyżej: jest to skuteczny sposób poruszania się pomiędzy Scyllą sceptycyzmu moralnego i Charybdą niepodanego wywierania nacisku na studentów. Spróbuj zaprezentować ten pogląd na kilku płaszczyznach. Rzecz prosta, prezentuj swoje nastawienie do problemu, kiedy oczekuj albo wyrażam nadzieję , i moja działalność spotka się z szerokim zrozumieniem wśród studentów. Tote rozpoczynając zajęcia przypominam im, że jesteście w stanie podjąć owocny dialog w kwestiach moralnych, bowiem wszyscy wyrażamy zgodną potęgę np. gwałtu czy zabójstwa jako czynów wysoce niemoralnych, a tak jest dlatego, że wiążemy z nas zakłada, że istnieje powszechny sprzeciw wobec oszustwa, nieuczciwość i niewdzięczność ci.

Ekspozuj także te problemy teoretyczne, które są niezwykle złożone, bądź wyrażnie określają merytoryczne założenia zajęć. Wyjaśnij mi, dlaczego zajęcia na temat rozwiązań etycznych nie mogą być realizowane bez odpięcia nieuzasadnionego relatywizmu moralnego, który np. zakłada, iż rozwiązanie moralne to nic innego, jak tylko ekspozowanie własnego, subiektywnego stanowiska, bądź zgodnego z opinią grupy (relatywizm kulturowy), bądź uwypuklającego własny punkt widzenia (egoizm moralny). Takie redukcjonistyczne podejście jedynie ugruntowuje sceptycyzm moralny, który wyklucza poważny namysł nad argumentami, do których zwykle odwołują się osoby moralnie niezależne. Gdyby bowiem przyjąć taki beznadziejny relatywizm, to moralne rozwiązanie mogłoby być zastąpione np. opinią wiążącą ci; jeżeli zaś subiektywizm etyczny byłby możliwy do przyjęcia bez zastrzeżeń, to nie byłoby możliwe ujawnianie własnego stanowiska w kwestiach moralnych. Aczkolwiek, prezentując najważniejsze teorie etyczne, unikam podejścia stronniczego, koncentrując się raczej na tym, jak główne teorie etyczne (np. etyka praw człowieka, etyka obowiązkowa czy utilitaryzm reguł) dostarczają nam wielu trafnych rozwiązań użytecznych w rozstrzyganiu rzeczywistych konfliktów moralnych.

Ponadto przedstawiam swój pogląd na wybrane rozstrzygnięcia praktyczne, jeżeli ich pominięcie kłóciłoby się z moim poczuciem uczciwości wobec samego siebie. Taka uczciwość (włączając w nią odwagę do prezentowania własnych przekonań) nie wymaga zajmowania stanowiska w każdej kwestii, nawet jeżeli brać pod uwagę podstawowe zobowiązania moralne¹⁵. Wykładowcy potrafią uznać „autonomię konsumenta” („*client autonomy*”)

¹⁵ Zob.: J. Kekes: *Moral Tradition and Individuality*. Princeton 1989.

za nieodparty powód ograniczenia obrony własnego stanowiska, je li t drog mog si w sposób odpowiedzialny przyczyni do wykształcenia u studentów umiejtno ci namysłu nad samym sob .

Niemniej jednak, rezygnacja z własnego punktu widzenia w sprawach zwi zanych z poszanowaniem ludzkiej osobowoci, wystawiłaby na szwank moje poczucie uczciwo ci. Tote twierdz , e nie ma adnych dobrych moralnych uzasadnie (w odró nieniu od uzasadnie typu religijnego), umoliwiaj cych pot pienie np. homoseksualizmu. Wyja niam te , dlaczego zajmowanie neutralnego stanowiska w tej kwestii bliskie jest tolerowaniu rasizmu czy seksizmu. (Czy jednak podobne odwoływanie si do poczucia uczciwo ci wobec samego siebie usprawiedliwia poczynania tych wykładowców, którzy manifestuj swoj wrogo wobec homoseksualizmu? Nie. Tacy profesorowie nie tylko potrzebuj jakiego moralnego o wiczenia; ich optowanie za owym werdyktem wyklucza szacunek, jakim winni darzy studentów b d cych homoseksualistami).

Wykładaj c swój materiał, stosuj wi c zarówno obron własnego stanowiska, ale i rezygnuj z niej. Na przykład, staram si yczliwie przedstawia główne argumenty wszystkich stanowisk wobec aborcji (podej cie tradycyjne, liberalne czy umiarkowane): 1. Jaki jest moralny status i znaczenie płodu? 2. Jak nale y pogodzi taki status płodu z prawami kobiet lub podobnymi kwestiami moralnymi? 3. Jakie wysiłki rz du dotycz ce aborcji s najbardziej defensywne? Poniewa wi kszo z moich studentów prezentuje postaw liberaln wobec aborcji, dokładam wszelkich stara , aby przedstawi argumenty konserwatystów czy osób o pogl dach umiarkowanych. Zazwyczaj powstrzymuj si od własnych konkluzji (a byłyby one umiarkowane z ukierunkowaniem na liberalizm), szczególnie w pierwszych dwóch kwestiach. Natomiast pozwalam sobie na zajmowanie stanowiska niejako bezosobowo, z pozycji „meta-polemisty” uwikłanego w dysput na temat aborcji. Wykazuj wi c, e problem przerywania ci y jest wielce kontrowersyjny, bowiem podstawowe warto ci moralne, szczególnie poszanowanie ycia ludzkiego czy uznanie nietykalno ci osobistej mog by interpretowane i rozwa ane na ró ne sposoby przez osoby równie inteligentne i moralnie zaangażowane. Broni tak e podej cia pluralistycznego: e oto istnieje wiele dopuszczalnych i równoprawnych punktów widzenia na temat tak zło onego problemu, jakim jest aborcja.

Nie twierdz , e moje dydaktyczne podej cie do problemu przerywania ci y jest najlepsze. Przykładu aborcji u ywam po to, aby zilustrowa wzajemne zwi zki mi dzy osobistym zaangażowaniem wykładowcy w omawiane kwestie, kultywowaniem okrelonego stylu nauczania oraz spadaj cej na wykładowc odpowiedzialno ci zawodowej. Konserwaty ci mogliby zarzuci mi moralny pluralizm, za liberałowie - powstrzymywanie si od

wyrażania własnego stanowiska. Sąd, że takie zarzuty odzwierciedlają jedynie hierarchie wartości moich krytyków i ich style nauczania, ale w każdym razie nie dowodzi, że decydujesi na selektywne korzystanie z możliwości prezentowania bądź ukrywania własnego zdania ze względów dydaktycznych, sprzeniewierzam się idei studiów wyższych.

Podsumowanie. Podniesiona tu problematyka zasługuje na szersze omówienie. Styl nauczania związany z obroną stanowiska wykładowcy (*advocacy*) daje wiele możliwości, jest misterny i złożony. Jest wyzwaniem dla teorii moralnej, bowiem dotyczy wielu powiązanych ze sobą elementów zawodowej odpowiedzialności wykładowców. Jest także wyzwaniem dla umiejętności podejmowania decyzji, ponieważ należy na styku dobrego nauczania i akademickiej wolności. Wielu się z nim zetknęło, choćby przy okazji rozstrzygania spraw personalnych związanych z zatrudnieniem pracownika. Czy np. określone zarzuty studentów, mówiące o nieprzyjaznym nastawieniu wykładowców do obcych im poglądów – są dowodem na niską jakość nauczania i zaprzepaszczenia wspomnianej odpowiedzialności szacunku? A może są one oznaką nadmiernej zaangażowania wykładowcy we własne racje, na co nie tylko zezwala idea akademickiej wolności, ale czego wymaga rozwaga przy tym szacunku dla prawdy? Moje podejście do sprawy, jak sądzę, jest jedynie ogólną propozycją rozwiązania tej kwestii, ale tylko włącznie ogólną propozycją. Szczegółowe rozstrzygnięcia muszą być wypracowane z uwzględnieniem szerokiego kontekstu i wagi poszczególnych problemów dydaktycznych.

Oczywiście, do mojej koncepcji można zgłosić wiele zastrzeżeń, zasługujących na więcej uwagi, niż mogłem im tutaj poświęcić. W zakończeniu krótko wskażę, jak mógłbym odpowiedzieć choćby na dwa z nich.

Po pierwsze, zarysowałem jedynie swój projekt w obronie idei dwójakiej odpowiedzialności wykładowców, związanej z dążeniem do prawdy i poszanowaniem studenckiej autonomii. Ale co począć, jeżeli nie znamy owej prawdy obiektywnej, przynajmniej związanej z omawianymi wartościami? A jeżeli prawda jest w pewnych kwestiach niemal mgławicowa: gdy chodzi o problemy płci, rasy, pochodzenia społecznego i wielu cech osobowości jednostki, które nie tylko wpływają, ale i określają punkt widzenia człowieka na prawdę, racjonalność, uzasadnianie, wartościowanie, uczciwość czy niezależność moralną? Czy modernistyczne, bądź raczej postmodernistyczne, włącznie mgławicowe rozumienie przekonań nakłania nas do rezygnacji z tradycyjnie rozumianej odpowiedzialności, aby tym łatwiej móc poszukiwać prawdy i szanować prawa jednostek?

Kontrowersje będą więc zawsze, gdy chodzi o ciśle rozumienie i zastosowanie określonych standardów epistemologicznych. Kontrowersje te są zakorzenione w tych samych różnicach, które wywołują u wykładowcy prze-

de wszystkim chłoby obrony własnego stanowiska, a s to ró nice dotycz ce celów i mo liwych do przyj cia rodków nauczania. Tak czy inaczej, opowiadam si za dialogiem, który pomo e nam osi gn cho by podstawowy konsensus na temat zasad etyki zawodowej wykładowców, co zorganizuje ich wokół idei kształcenia akademickiego. W rzeczy samej, taki dialog winien co jaki czas go ci na zaj ciach z etyki, gdzie potrzeba dookre lania rozwi za teoretycznych pojawia si w sposób naturalny.

Po drugie, czy czego nie rozumiemy opacznie, nakre laj c powy szy problem w granicach takich haseł, jak profesjonalizm, działanie autorytetu oraz studentów jako naszej klienteli? Sokrates przewróciłby si w grobie! Wszak nie był on zawodowym nauczycielem; spełniał jedynie misj bez pobierania jakiegokolwiek ga y i działaj c poza strukturami organizacyjnymi. My za jeste my zawodowcami pracuj cymi na kontrakcie, a naszym zadaniem jest wiadczenie okre lonych usług dla płac cej klienteli, ocenianie jej w majestacie naszego urz dowego autorytetu, z uwzgl dnieniem standardów zawodowych i organizacyjnych. Nie znaczy to, e wykładowcy winni na ladowa s dziów, czy wyst powa w roli biegłych s dowych nie angajuj cych si osobi cie w problem. Troszcz c si o studentów jako swoich podopiecznych (gł bie i rozleglej ni w innych zawodach), pami tajmy, e podstawowym naszym obowi zkiem jest zarówno poszanowanie studenckiego poczucia niezale no ci, jak i piel gnowanie entuzjazmu zwi zanego z uczestniczeniem w owym Sokratejskim poszukiwaniu prawdy.