

ANNALES



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ANNALES

Ethics in Economic Life

Volume 23, No. 1



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**
Łódź 2020



Member since 2018
JM13706

EDITORIAL BOARD

Joanna Dzionek-Kozłowska (Editor-in-Chief), Karolina Messyasz (Deputy Editor-in-Chief)
Konrad Kubala, Marcin Kotras, Janusz Reichel, Sharaf N. Rehman, Agata Rudnicka-Reichel

SCIENTIFIC COUNCIL

Chairman: prof. Jan Jacek Sztudynger, PhD, University of Lodz (Poland)
prof. Danuta Walczak-Duraj, Uniwersytet Łódzki (Poland)
prof. dr. Tevfik Erdem, Gazi Üniversitesi (Turkey)
prof. Wojciech Gasparski, PhD, Kozminski University, Business Ethics Centre (Poland)
prof. Janina Godłów-Legiędź, Uniwersytet Łódzki (Poland)
prof. David J. Jackson, Bowling Green State University (USA)
prof. Bożena Klimczak, PhD, Wrocław University of Economics (Poland)
revd. Biju Michael SDB, PhD, Salesian Pontifical University, Jerusalem (Israel)
prof. dr. Nail Öztaş, Gazi Üniversitesi (Turkey)
dr Přemysl Pálka, PhD Tomas Bata University in Zlín (Czech Republic)
prof. Heather Hadar Wright, PhD, Wittenberg University (USA)

INITIATING EDITOR

Katarzyna Smyczek

EDITOR OF THE ISSUE

Joanna Dzionek-Kozłowska

PROOFREADING

Tamara Franiak-Krupińska, Mark Muirhead

TYPESETTING

Joanna Dzionek-Kozłowska

TECHNICAL EDITOR

Elżbieta Rzymkowska

The "Annales. Ethics in Economic Life" is affiliated and co-financed
by the Faculty of Economics and Sociology of the University of Lodz



EDITORIAL BOARD ADDRESS

"Annales. Ethics in Economic Life" Editorial Board
90-214 Łódź, Poland, 41, Rewolucji 1905 r. Street
phone: 48 42 635 55 42
e-mail: annales@uni.lodz.pl
www.annalesonline.uni.lodz.pl

Printed directly from camera-ready materials provided to the Łódź University Press.

© Copyright by Authors, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Published by Łódź University Press

First Edition W.10051.20.0.C

Printing Sheets 6.375

ISSN 1899-2226

e-ISSN 2353-4869

Łódź University Press
90-138 Łódź, 8 Lindleya St.
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
phone +48 42 665 58 63

Magdalena Zdun , Cracow University of Economics Perspektywa aksjologiczna w socjologii gospodarczej i ekonomicznej <i>The axiological perspective in economic and business sociology</i>	7
Arkadiusz Piotr Nowak , Poznań University of Economics and Business Problem możliwości etyki zawodowej pośredników kredytu hipotecznego <i>The possibility of professional ethics for mortgage brokers</i>	29
Anna Horodecka , Warsaw School of Economics Is e-learning a panacea for the current challenges of business ethics teaching? <i>Czy nauczanie zdalne jest panaceum na obecne wyzwania w nauczaniu etyki biznesu?</i>	43
Emilia Kaczmarek , University of Warsaw Marta Makowska , Warsaw University of Life Sciences Wymaganie obecności na zajęciach w czasie choroby jako przykład ukrytego programu studiowania medycyny <i>Requiring class attendance during illness as an example of the hidden curriculum in medical studies</i>	67
Adam Plachciak , Wrocław University of Economics Dative Mukarutesi , The National University of Rwanda The deontological perspective of sustainable development <i>Rozwój zrównoważony w perspektywie deontologicznej</i>	83

Magdalena Zdun

Cracow University of Economics
Faculty of Public Economy and Administration
Department of Social and Economic Geography
e-mail: zdunm@uek.krakow.pl

Perspektywa aksjologiczna w socjologii gospodarczej i ekonomicznej

The axiological perspective in economic and business sociology

Axiological studies have been part of sociological research into business activity since the beginnings of the field. But there is still no agreement among scholars as two major concepts that are competing for dominance. One, building on the ideas proposed by Max Weber, advocates the priority of value over instrumental rationality, and it follows the path typical of ideological determinism. The other, with its roots in Karl Marx's historical materialism, argues for the primacy of matter over mind. What these two have in common is the presence of two aspects, axiological and existential. The difference lies in their position of importance. Each approach makes different kinds of reductions, which are challenged by contemporary socio-economic systems that operate according to post-industrial logic. The goal of this article is to arrive at a new understanding of economic axiology. This understanding must be free from any reductionism that would assign the axiology radically different roles – either as a dependent or independent variable in growth. Economic axiology will be presented as a central category, a product of human interaction, and both a contributor to and an outcome of growth. Last but not least, based on the principle of double morphogenesis, specific economic axiologies will be identified.

Keywords: development, axiology, culture, economy

JEL Classification: A13, Z13

1. Wprowadzenie

Wątek aksjologiczny w badaniach socjologicznych nad aktywnością gospodarczą obecny jest od zarania dyscypliny. Tradycja badawcza dostarcza jednak dwóch głównych, konkurencyjnych względem siebie koncepcji w tym zakresie. Pierwsza z nich – skoncentrowana wokół myśli Maksa Webera – dowodzi pierwszeństwa „obszaru wartościowania” nad „obszarem kalkulowania” i wyznacza ścieżkę analizy typową dla „determinizmu ideologicznego”. Druga – zakorzeniona w materializmie historycznym Karola Marksa – głosi prymat materii nad obszarem świadomościowym. Cechą wspólną obu dróg wyjaśnienia jest współobecność czynników aksjologicznego i bytowego. Różnicą jest kolejność ich występowania. Oba ujęcia dokonują innego typu redukcji, co staje się widoczne przy próbach ich odniesienia do realiów współczesnych systemów społeczno-gospodarczych, funkcjonujących zgodnie z logiką świata przemysłowego.

Tradycja socjologicznych badań nad aktywnością ekonomiczną obejmuje w dużej mierze zagadnienie norm i wartości sprzyjających pracy i przedsiębiorczości. Nadużyciem nie będzie stwierdzenie, że wątek aksjologiczny obecny jest w badaniach nad gospodarką *ab initio*. Opisywane przez wielu badaczy stadia rozwoju cechują się bowiem nie tylko odmiennym sposobem produkcji i stopniem cywilizacyjnego zaawansowania, ale również – jeśli nie przede wszystkim – dają się rozpoznać poprzez zupełnie inny typ kultury, a co za tym idzie, odrębną aksjologię. Obszar wartościowania jest wydobywany na pierwszy plan przez konceptualny spór pomiędzy zwolennikami dwóch przeciwstawnych determinizmów – idealistycznego i materialistycznego. Tym samym okazuje się, że przedmiotem naukowych dociekań jest nie tylko różnorodność aksjologii gospodarczych, ale także kierunek oddziaływania pomiędzy obszarem symbolicznym i materialnym. Trzymając się wprowadzonego przez Jacka Tittenbruna podziału, stwierdzić należy, że diagnoza tej właśnie relacji w dużej mierze implikuje rozróżnienie na socjologię gospodarczą i ekonomiczną. Pierwsza koncertuje się bardziej na ujęciach eksponujących znaczenie czynnika kulturowego i przypisuje mu z tego powodu prymarną rolę w procesie rozwojowym, druga zaś zajmuje się „badaniem wpływu struktury ekonomicznej na pozagospodarcze sfery życia społecznego” (Tittenbrun, 2010, s. 238).

Niniejszy artykuł ma na celu wypracowanie nowego sposobu rozumienia terminu „aksjologia gospodarcza”. Sprawdzać on będzie m.in. hipotezę głoszącą, że możliwa jest taka konceptualizacja wskazanego tu pojęcia, która przeciwstawi się „poznawczym i metodologicznym skrótom”, prowadzącym do uproszczonego ujmowania „aksjologii gospodarczej”. Zaprezentowane rozumienie terminu ma być wolne od redukcjonizmów, osadzających aksjologię w skrajnie odmiennych metodologicznie rolach: zmiennej zależnej i niezależnej procesu rozwojowego. W myśl przyjętych założeń aksjologia gospodarcza przestanie być epifenomenem rozwoju gospodarczego, jak również naczelną jego determinantą. Ostatecznie da się rozpoznać jako „kategoria zrównoważania”, wytwór przestrzeni międzyludzkich oddziaływań, współtwórca rozwoju i jego efekt zrazem. Dowód na „podwój-

ną morfogenezę” aksjologii gospodarczej przedstawiony zostanie w kilku ściśle powiązanych z sobą etapach. W pierwszym z nich przywołane zostaną dwa podstawowe uproszczenia interpretacyjne aksjologii rozwoju gospodarczego – materialistyczne i idealistyczne. W drugim zaprezentowana zostanie alternatywna, wolna od redukcjonistycznych obciążeń koncepcja morfogenetycznej aksjologii gospodarczej. W trzeciej – zarazem ostatniej części skonstruowany model posłuży do identyfikacji aksjologii szczegółowych, wyróżnionych w oparciu o klasyczne w tradycji badawczej kryteria.

2. Spór o miejsce aksjologii w gospodarce

Socjologiczna tradycja badawcza dostarcza dwóch głównych, konkurencyjnych względem siebie, przyczynowych wyjaśnień procesu rozwojowego. Pierwsze z nich bazuje na spostrzeżeniach Maksa Webera (1994 [1904–1905]) i koncentruje się na poszukiwaniu pozamaterialnych stymulatorów rozwoju. Drugie formuje się wokół materializmu historycznego Karola Marksa i dowodzi prymatu czynnika materialnego w tym zakresie. Oba wyjaśnienia uwzględniają obszar aksjologiczny w gospodarce. W przypadku pierwszym aksjologia odgrywa rolę „przyczyny”, a w drugim wariacie daje się zakwalifikować jako „skutek”. Sama obecność czynnika pozamaterialnego w procesie rozwojowym nie podlega jednak dyskusji. Kwestią sporną pozostaje ustalenie „kolejności wpływu” czy, inaczej, dowiedzenie, który z obszarów zasługuje na miano prymarnego. Czy jednak spór ten faktycznie musi zostać rozwiązany? Czy jakiegokolwiek jego rozstrzygnięcie wnosi coś do dyskusji na temat współczesnych gospodarek?

Wskazanie czynnika decydującego niewiele zmienia: bez względu na to, czego dowiedziemy: prymatu „bazy” nad „nadbudową” czy *vice versa*, wiele zagadnień pozostanie niewyjaśnionych. Spierając się o „punkt widzenia”, nie znajdziemy odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego w jednej grupie wyznaniowej jednostki przyjmują różne strategie gospodarcze, ani też nie wyjaśnimy, w jaki sposób na tym samym poziomie technologicznego zaawansowania kształtują się różne systemy światopoglądowe. Nie dowiemy się też, na czym polegają sieci współpracy czy moc kapitału społecznego. Z tej choćby przyczyny za szczególnie ważne uznać trzeba określenie zasad współistnienia w gospodarce różnych sfer: materialnej, społecznej i symbolicznej, a nie podsycanie sporu pomiędzy nimi.

Nadużyciem nie będzie też stwierdzenie, że podążanie wyłącznie za jedną ze „szkół” naraża na wejście w „kanał poznawczy” konceptualnego redukcjonizmu. I tak, koncepcja Weberowska pozwala wierzyć w to, że zespół przekonań właściwy dla protestantyzmu determinuje aktywność ukierunkowaną na pomnażanie dóbr, majątku i pieniądza. W myśl dających się wyprowadzić z pism Webera uproszczeń, Łaska Boża, a raczej chęć jej „odczytania”, mobilizuje do podjęcia trudu bogacenia się na ziemi. Tym samym okazuje się, że wyznaniowe przekonania są w stanie zdeterminować gospodarczą aktywność społeczeństwa. Jak zauważa David Landes (2005, s. 204), „przekonanie takie mogło z łatwością prowadzić

do przyjęcia fatalistycznej postawy. Jeśli postępowanie i wiara niczego nie zmieniają, dlaczego nie korzystać z uroków życia?”. Landes wskazuje jednocześnie na inne kulturowe zdobycze protestantyzmu, pozwalające kojarzyć reformację z przedsiębiorczością. Zalicza on do nich rozpowszechnienie nauki czytania oraz docenienie danego człowiekowi czasu. Badacz ten dowodzi, że zamiast koncentrować się na budowaniu monopoli wyznaniowych, poszukiwać trzeba innych zmiennych kulturowych gospodarczego zaangażowania. Skupić trzeba się przede wszystkim na dotarciu do społecznego otoczenia wyznania i spróbować wydobyć z zasad religijnych współrzędne kulturowe określające położenie jednostki w sferze gospodarczej. Zbytnią psychologizację zagadnienia wytyka Weberowi również Deirdre N. McCloskey. Jej zdaniem to nie psychologia napędziła proces przewartościowania świata, ale relacje socjologiczne, historyczne i polityczne (McCloskey, 2017, s. 16). W pewnym tylko sensie szlakiem tym podąża Weber. Badacz ten wykazuje co prawda znaczenie innych „wynałazków reformacji” (takich jak biurokracja, racjonalność, indywidualizm), ale jednocześnie przekonuje, że źródłem ich jest typowe dla protestantów przekonanie o predestynacji. To ona wzmacnia indywidualizm i legitymizuje bunt przeciw papiestwu, a także przedsiębiorczość. Jednocześnie zauważyć trzeba, że kategorią prymarną w socjologii Webera pozostaje racjonalność, a dokładnie rzecz ujmując: działanie racjonalne. Daje się ono jednak zdefiniować tylko jako „typ idealny” służący do pomiaru zaobserwowanego odstępstwa od modelu, a nie postulat eliminacji innych pobudek do podjęcia społecznego działania. Zdaniem Webera, w przeważającej mierze w działaniach społecznych zawiera się również komponent emocjonalny, a także tradycyjny. Nie inaczej jest w przypadku gospodarczej inicjatywy, która chyba najdokładniej odpowiada działaniu zakwalifikowanemu przez Webera jako wartości-racjonalne¹. To predestynacja, zdaniem Webera, jest pobudką do bogacenia się i podejmowania inicjatywy ekonomicznej. Przedsiębiorczość to taki typ działania, którego cel nie podlega jakiegokolwiek deliberacji. Przedmiotem wyboru jest jedynie środek. Racjonalność w ten sposób zostaje poprawiona o „aksjologiczną korektę”, która, jak się wydaje, bierze górę nad rozumową kalkulacją kosztów i korzyści, zysków oraz strat. Max Weber oczywiście zaobserwowanego związku pomiędzy protestantyzmem a rozwojem gospodarczym nie sprowadza wyłącznie do idei predestynacji i daleki jest od twierdzenia, jakoby życie społeczne było prostym epifenomenem porządku transcendentального. Posługuje się jednak kategorią teologiczną do wyjaśnienia społecznych porządków i z niej wyprowadza dalsze zależności.

Samo twierdzenie na temat mocy oddziaływania idei predestynacji pozwala wskazać na pewne ograniczenie determinizmu ideologicznego: bazuje on zawsze na jednej, wybranej interpretacji i ignoruje tym samym pozostałe możliwości. Pomija jednocześnie fakt wzajemnego uwikłania i równorzędności obszaru gospodarki i kultury. Dodatkowo ideologiczna redukcja przyjmuje, że gospodarka musi trafiać na „dobry światopoglądowy grunt”, zakładając tym samym, że aksjo-

¹ Max Weber (2002, s. 18–19) ten typ działania społecznego definiuje w następujący sposób: „Z czysto wartości-racjonalnym działaniem mamy do czynienia wtedy, gdy ktoś bez względu na dające się przewidzieć następstwa działa w myśl swego przekonania”.

logia jest jakby obszarem izolowanym, wykreowanym w szczelnym, odciętym od jakichkolwiek uwarunkowań mikroświecie. W efekcie szkoła weberowska ulega „złudzeniu ideacyjnemu”, przyjmując, że aktywność jednostki nie ma innych prócz aksjologicznych pobudek. Jednocześnie dokonuje „materializacji czynnika niematerialnego”, zakładając, że obszar wartościowania i proces doskonalenia cnót służyć ma nade wszystko legitymizacji bogactwa.

Z kolei teoria Karola Marksa nakłania do przyjęcia odwrotnego wniosku: technologie i nowe sposoby produkcji powołują do istnienia właściwy sobie system postrzegania świata oraz nowy typ „kultury ducha”. Dyrektywa metodologiczna materializmu historycznego i właściwe jej pojęcie formacji społeczno-ekonomicznej generuje przez to inny typ upraszczania. Zgodnie z jej założeniami czynnik materialny ma całkowitą moc przekształcania świata. W formacji społeczno-ekonomicznej wszystko sprowadzone zostaje do „bazy”. To ona wyznacza główną linię rozwoju. W koncepcji tej obszar świadomościowy, a przez to i aksjologiczny daje się rozpoznać jako blade odbicie bytu, epifenomen życia społeczno-gospodarczego. To produkt wtórny rozwoju, wyraźnie od bazy oddzielony i uzależniony (Szacki, 2012, s. 230). Aksjologia to obszar, którego Marks i Engels nie rekomendują wprost do dalszych analiz. Badaczy tych interesuje jedynie schemat przekształceń, w którym ideologiczna nadbudowa pełni funkcję służebną wobec bazy. Motorem zmiany w zaproponowanym przez Marksa i Engelsa schemacie jest dostosowanie się stosunków produkcji do sił wytwórczych. Właściwy dla bazy układ powoływać może do istnienia określony światopogląd, który jest „dopisanym doń uzasadnieniem”. I na tym też polega redukcjonizm materializmu historycznego. Sprowadza się on do całkowitego ignorowania pozamaterialnego czynnika i ustawienia aksjologii na pozycji służebnej. W koncepcji Marksa zasadniczą rolę z tego powodu odgrywać zaczyna własność i przypisana do niej klasa. Zgodnie z tym ujęciem „ludzie o podobnym położeniu klasowym w podobny lub zbliżony sposób są właścicielami warunków pracy, siły roboczej, środków utrzymania, środków wymian (...)” (Gumuła, 2000, s. 237). Istnieje też klasa, która nie posiada nic prócz rąk do pracy. To robotnicy, których obecność w strukturze społecznej „jest niezbędna przesłanką kapitału” (Marks, 1963, s. 472). W myśl tych założeń jednostka z gospodarki znika. Zostaje ona przypisana do zewnętrznego wobec niej tworu, a jej uczestnictwo w życiu gospodarczym odbywa się w sposób zapośredniczony – poprzez przypisanie do klas. Te zaś są osobliwymi tworam: fundują się na czynniku materialnym, ale same materialne nie są. Co więcej, wykazują się aspiracją świadomościową. Ich refleksyjność jest jednak ograniczona: sprowadza się do uzmysłowienia sobie podobieństwa sytuacji życiowej, tj. sytuacji posiadania. Rzec można, że jest to „świadomość materialistyczna” – o jej ukształtowaniu przesądza bowiem nie to, co ideacyjne – wspólnota wartości, ale podobieństwo posiadanych dóbr. Materializm historyczny wspiera się zatem na trzech uproszczeniach. Po pierwsze, zakłada, że nie ma innych prócz materialnych pobudek do podejmowania gospodarczej inicjatywy, co określić można mianem złudzenia materialistycznego. Po drugie, przyjmuje, że w życiu gospodarczym uczestniczy się poprzez typ posiadanej własności w obrębie klas. Po trzecie, zakłada, że światopogląd jest produktem ubocznym rozwoju społeczno-gospodarczego.

Interpretacje redukcjonistyczne w dużym stopniu zostają unieważnione przez współczesne systemy społeczno-gospodarcze. Jak przekonuje Mirosława Marody (2017, s. 50), obecnie mamy do czynienia z sytuacją, w której dochodzi od zniszczenia logiki przemysłowej współzależności. Klasy są zastępowane przez aktorów niespołecznych, czyli „grupy bądź siły definiowane przez uznawane przez siebie wartości” (tamże). Same wartości zaczynają zaś być definiowane nie poprzez funkcje, jakie pełnią w ukształtowaniu motywacji indywidualnych – czego chciał Weber, ale za sprawą uwspólniania znaczeń, jakie tworzą. Wartości uobecniają się bowiem w relacjach międzyludzkich. Nie są one ani determinantą, ani produktem ubocznym procesu rozwojowego. Są „sercem społeczeństwa” i tworzą się w relacjach międzyludzkich. Tam też, jak przekonują Mark Granovetter i Karl Polanyi, osadzone jest życie gospodarcze.

3. Aksjologia gospodarcza jako wytwór międzyludzkich oddziaływań

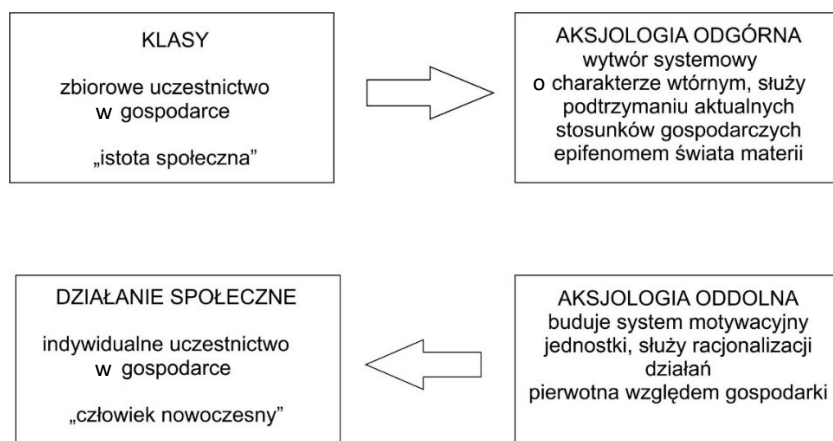
Aksjologia świata poprzemysłowego jest wkomponowana w przestrzeń międzyludzką. Z jednej strony jest ona jej wytworem, z drugiej – kreuje ład, w obrębie którego realizuje się aktywność aktorów społecznych. Nie można traktować jej jako *explanans* obszaru gospodarki, ani też osadzać w roli *explanandum* rozwoju. Zrozumienie terminu „aksjologia gospodarcza” wymaga pozbycia się dwóch typów złudzeń: ideacyjnego – czyniącego z aksjologii kategorię absolutną, oraz materialistycznego – obsadzającego aksjologię w roli służebnej. Tym samym okazuje się, że dyskusja nad aksjologicznym kontekstem działalności gospodarczej rozpocząć się musi od przeciwstawienia się dwóm różnym konceptualno-metodologicznym uproszczeniom. Margaret Archer (2013) zapisuje je pod hasłami „konflicji odgórnej” i „konflicji oddolnej”. Pierwszy z wymienionych redukcjonizmów przyjmuje, że jednostka jest wytworem społeczeństwa, rzecz można, stanowi jego produkt, wyłączną własność. Społeczeństwo w tym ujęciu daje się poznać jako całość wpływająca na ludzi w sposób deterministyczny i jednostronnie ukierunkowany (Mrozowicki, 2013, s. XV). *Per analogiam* gospodarka to obszar, w którym jednostka uczestniczy jedynie jako „narzędzie”, wtopiona w zastany układ „stosunków produkcji”. Z tego też powodu jej sprawstwo zostaje zastąpione przynależnością do klas. W konsekwencji „konflicja odgórna” implikuje następujące uproszczenie: gospodarka to układ stosunków produkcji, w którym uczestnictwo określone zostaje przez położenie klasowe. Aksjologia w tym układzie jest czymś wtórnym. Odgrywa więc rolę całkowicie służebną: występuje w postaci ideologii gospodarczych i narracji podtrzymujących aktualny układ stosunków. Ma funkcje socjalizujące i dlatego też jest nie tylko epifenomenem świata materii, ale również instrumentem propagandy gospodarczej. Aksjologia odgórna może być kojarzona z „nadbudową” z koncepcji Marksa i Engelsa, która zakresem obejmuje cały obszar świadomościowy, wszelkie wytwory ludzkiego myślenia, podążające w ślad za produkcją materialną

i służące ostatecznie podtrzymaniu aktualnego układu stosunków produkcji. „Nie świadomość określa życie, lecz życie określa świadomość” (Marks & Engels, 1961, s. 32). Za próbę urzeczywistnienia „aksjologii odgórnej” uznać trzeba zespół przekonań podtrzymujący istnienie gospodarki socjalistycznej. Jego kwintesencją jest depersonalizacja oraz zastąpienie indywidualnych motywacji „centralizacją dobrobytu” (Schumpeter, 1960, s. 161). Z kolei „konflicja oddolna” bazuje na założeniu, że społeczeństwo funduje się na jednostkowych działaniach i jest ich prostym wytworem. Działania ludzkie formują społeczeństwo, które pozbawione zostaje możliwości zwrotnego oddziaływania na jednostkę. *Per analogiam* gospodarka to obszar działań *homo oeconomicus*, człowieka, który kieruje się w działaniach racjonalnością i dąży do realizacji partykularnych interesów. Koncentruje się przy tym na maksymalizacji zysków i minimalizacji strat. Przekonywał o tym John Stuart Mill, uznawany za twórcę konstrukcji teoretycznej *homo oeconomicus* (Grzesiuk, 2014, s. 256). Myśliciel ten przedstawia model człowieka ekonomicznego w eseju *O definiowaniu ekonomii politycznej oraz o właściwej jej metodzie badawczej* z 1836 roku, a czyni to w celu ugruntowania statusu ekonomii politycznej (Dzionek-Kozłowska, 2018, s. 22–24). Z kolei mylnie kojarzony z autorstwem modelu człowieka ekonomicznego Adam Smith stwierdził, że egoistyczne działania są co prawda kwintesencją aktywności gospodarczej, ale nie zawłaszczają one pola tego zupełnie. Jednostka bowiem zdolna jest do altruizmu. Smith argumentował też za twierdzeniem, że „sumą egoizmów” koordynuje jakaś trudna do zidentyfikowania siła, tzw. „niewidzialna ręka”, a człowiek prócz kalkulacji kosztów i korzyści kieruje się w działaniach sympatią (Smith, 1989 [1759], s. 146). Weber zaś typową dla *homo oeconomicus* racjonalność połączył z obszarem wartościowania. Aksjologia, w myśl przyjętych przez tego badacza założeń, zacznie budować indywidualny system motywacji, w centrum którego postawiona zostanie kategoria logiczna – predestynacja. Projekcja tego, co uświęcone i wieczne, na to, co doczesne i powszednie, stworzy świat, w którym warto realizować swoje interesy.

Aksjologia weberowska wcale jednak nie wyznacza pola znaczeniowo węższego od obszaru ideowego zakreślonego przez Marksa. „Pole marksowskie” to bowiem szeroki obszar świadomościowy, z kolei „obszar Webera” to coś więcej niż wyznaczenie, to również „kultura protestantyzmu”, sfera znaczeń, której zadaniem jest uwolnienie jednostki od ograniczeń hierarchicznych czy systemowych i odniesienie jej aktywności gospodarczej do obszaru wartościowania. W ten też sposób kluczowa dla protestantyzmu kategoria predestynacji podlega procesowi zeświecczenia i instrumentalizuje wartości egzystencjalne, za czym po cichu opowiada się Weber. To zaś zwiększa objętość semantyczną weberowskiej aksjologii i sprawia, że ostatecznie daje się ona zdefiniować jako światopogląd o prominenckiej wyznaniowej, który w przyczynowej analizie może zostać skonfrontowany z propozycją Marksa.

Dwóm wskazanym przez Margaret Archer uproszczeniom odpowiadają dwa różne modele obecności w świecie, właściwe kolejno człowiekowi nowoczesnemu i istocie społecznej. Człowiek nowoczesny wykazuje powiązanie z perspektywą „konflicji oddolnej”. Archer (2013, s. 55) argumentuje: „W przypadku człowieka

nowoczesności niekwestionowany charakter mają wybrane przez niego samego cele, a przedmiotem dyskusji staje się to, na ile adekwatnie potrafi on uzasadnić wybór środków służących realizacji tych celów”. Ten typ człowieka jest całkowicie niezależny od wspólnoty, zawdzięcza jej jedynie „racjonalne uzasadnienie działań” (s. 55). Z kolei „istota społeczna” – dająca się przypisać do „konflacji odgórnej” – jest pochodną społeczeństwa. Od niego też nabywa wszystkie swoje własności (s. 87).



Schemat 1. Determinizmy i aksjologie

Źródło: opracowanie własne.

Jak zauważa Archer, istnieje także trzecia perspektywa i trzeci typ redukcjonizmu. Brytyjska badaczka określa go mianem „konflacji centralnej” i egzemplanuje konkretnymi teoriami. Zalicza doń chociażby koncepcję strukturacji Anthony’ego Giddensa. Uproszczenie zawarte w tym ujęciu wywodzi się jej zdaniem z przekonania, że dwie kluczowe dla „konflacji oddolnej” i „odgórnej” kategorie – jednostki i systemu – zawierają się w sobie i tracą przymiot rozłączności. Charakterystyczne dla „konflacji centralnej” dualne ujęcie struktury nie pozwala badać zależności pomiędzy tym, co systemowe i indywidualne. Traktuje bowiem strukturę i sprawstwo jako kategorie analitycznie nierozłączne (Domecka, 2013, s. XLI). Z tym rodzajem redukcjonizmu radzi sobie dopiero koncepcja morfogenezy. Przeciwstawia się ona rozdziałowi „struktury” i „sprawstwa” (Mrozowicki, 2013, s. XV). Zgodnie z tą koncepcją ontologia uległości (właściwa „konflacji odgórnej”) i ontologia niezależności (właściwa „konflacji oddolnej”) wcale nie muszą się wykluczać. W myśl założeń przyjętych przez Archer jednostka podlega wpływom różnych porządków (społecznego, naturalnego, praktycznego), ale pozostaje istotą autonomiczną, dlatego sama wpływa na wymienione porządki (Domecka, 2013, s. XLII). Podmiot cechuje się samoświadomością i refleksyjnością. Realizuje przy tym cele, które występują w postaci „trosk”, a nie zysków czy

korzyści. Troski odnoszą się do wszystkich porządków, a ich konfiguracja określa jednostkową tożsamość (Domecka, 2013, s. XLII). Tożsamość osobista (ufundowana na troskach) jest pierwotna wobec tożsamości społecznej. Niemniej jednak oba rodzaje tożsamości pozostają powiązane i wpływają na siebie. „W toku tego procesu jednostki kształtują same siebie i przyczyniają się do kształtowania – i przekształcania – świata społecznego” – przekonuje Archer (2013, s. LXVII). Tak też okazuje się, że gospodarcze zaangażowanie jednostki i wybór określonych ról wynika z przyjętej konfiguracji trosk. „Jesteśmy tym, kim jesteśmy, ze względu na to, na czym nam zależy” (tamże). Aksjologia gospodarcza w tym ujęciu nie jest ani z góry narzuconym uzasadnieniem, ani też jednostkowym systemem motywowania i uzasadnień. To wypracowana indywidualnie i uwzględniająca jednocześnie kontekst społeczny hierarchia trosk, która przesądza o obraniu celów i wyznaczeniu sobie zobowiązań. Troski mogą mieć różny charakter – zarówno materialny, jak i niematerialny. Bez względu na rodzaj i kryterium ich wyodrębnienia dają się opisać jako efekt refleksyjności człowieka. W gospodarce jednostka – refleksyjny podmiot działania – uczestniczy w sposób relacyjny poprzez utrzymanie relacji z innymi, ze środowiskiem oraz zaspokajając swoje potrzeby pracą, wytwórczością i przedsiębiorczością. Troski i właściwa im tożsamość jednostkowa przesądza o kreatywności i sprawstwie. Sprawstwo dopinguje jednostkę do podjęcia się określonych zadań i ról, które wykonywane są w sposób zindywidualizowany, a nie szablonowy i systemowo dookreślony (Archer, 2013, s. 295). W toku tego procesu jednostkowe sprawstwo ulega jednak zmianie i przepracowaniu. Relacyjność w tym układzie staje się podstawą istnienia i rozwoju (Leonarska & Wielecki, 2017, s. 13). Sprawia też, że jednostka refleksyjnie uczestniczy w gospodarce.

W ten też sposób na gospodarkę oraz właściwą jej aksjologię spoglądają badacze, których koncepcje wypełniają przestrzeń interpretacyjną pomiędzy redukcjonizmem i realizmem metodologicznym. Zaliczyć do nich trzeba ustalenia Karla Polanyiego oraz Marka Granovettera. Pierwszy pisze o instytucjonalnym zakorzenieniu gospodarki i przekonuje, że gospodarka jest zanurzona w relacjach społecznych (Polanyi, 2010 [1957], s. 56). Nie jest ona ani obszarem niezależnym, zewnętrznym i wywierającym przymus na jednostce, ani też sumą jednostkowych interesów. Stabilność osiąga poprzez działanie „pewnych wzajemnie powiązanych wzorców interakcyjnych” (s. 56). Gospodarka to zatem „zinstytucjonalizowany proces społecznych interakcji” (Grzesiuk, 2015, s. 188). To urozmaicona i bardziej skomplikowana wersja aktów wymiany opisanych przez Bronisława Malinowskiego (1981, s. 126–155) pod hasłem „istota kula”. Zgodnie z koncepcją Polanyiego życie gospodarcze toczy się jednak nie tylko w odniesieniu do innych, ale ma charakter multirelacyjny: nie jest ono odizolowane od pozostałych porządków: religijnego, politycznego, kulturowego, ale wręcz przeciwnie, musi się z nimi przeplatać (Grzesiuk, 2015, s. 88). Gospodarką, w myśl założeń przyjętych przez węgierskiego badacza, rządzą pewne powtarzalne wzorce interakcji. Sama zaś jednostkowa aktywność zasadza się na różnego typu potrzebach czy, jak chce tego Archer, „troskach”. Jest ona dziełem jednostki, która jednak nie działa w osamotnieniu z nastawieniem na maksymalizację korzyści. Z jednej strony

realizuje swoje „troski”, z drugiej jest uspołeczniona. Według Polanyiego ludzie kierują się nie tylko maksymalizacją korzyści, ale również zasadami i zobowiązaniami wobec wspólnoty (Kassner, 2017, s. 49). W rezultacie tworzą oni gospodarkę, która również na nich oddziałuje. W układzie międzypodmiotowych interakcji i relacyjnych powiązań wytwarza się aksjologia gospodarki: katalog norm, zasad i wartości regulujących działalność ekonomiczną człowieka (Polanyi, 1957).

Podobne wnioski wypływają z badań Marka Granovettera (1973). Badacz ten na podstawie przeprowadzonych analiz przekonuje, że sieci powiązań stanowią łącznik pomiędzy mikro- i makroświatem; pomost pomiędzy tym, co indywidualne i lokalne oraz lokalne i globalne. W sieciach formuje się szczególnie ważny dla aksjologii gospodarczej rodzaj kapitału. Przez Piotra Sztompkę określany jest on mianem kapitału moralnego. Stanowi on „(relację) do innych objętych kategorią «my»” (Sztompka, 1999, s. 269). To sieć powiązań, międzypodmiotowych relacji, oparta na takich cnotach, jak zaufanie, sprawiedliwość, szacunek, lojalność. Znaczeniowym przeciwieństwem kapitału moralnego jest atrofia więzi. To układ relacji, który wspiera się na manipulacji, obojętności i cynizmie (Sztompka, 1999, s. 272). Atrofia więzi i kapitał moralny definiują dwie przeciwstawne aksjologie gospodarcze.

4. Szczegółowe aksjologie gospodarcze – próba identyfikacji

Przedstawiona powyżej dyskusja dostarcza podstawowego kryterium rozróżnienia aksjologii gospodarczych. Kryterium tym jest typ zastosowanego uproszczenia. Pozwala ono wskazać aksjologie: systemową, jednostkową i centralną. Każda z nich operuje inną formą redukcjonizmu czy, jak chce Archer, „konflacji”. Do podstawowego podziału dołączyć trzeba typ czwarty – aksjologię podwójnej morfogenezy, która z kolei uzupełnia tę typologię o typ pozbawiony redukcji. Zaproponowany podział pozwala ostatecznie zdefiniować aksjologię gospodarczą w wieloaspektowy sposób. To system norm, zasad i wartości związany z aktywnością ekonomiczną, który kształtować może indywidualną motywację do podejmowania zarobkowej inicjatywy, jak również dostarczać uzasadnień do podtrzymania ogólnosystemowych układów stosunków gospodarczych. Aksjologię gospodarczą ujmować można nie tylko w sposób redukcjonistyczny – w zawężeniu do jednego wybranego czynnika. Trzeba próbować oczyścić ją z metodologicznych uproszczeń. Wtedy da się ona rozpoznać jako efekt wzajemnych oddziaływań pomiędzy indywidualną, ufundowaną na osobistej trosce motywacją do działania a ogólnosystemowym uzasadnieniem. Bez względu na przyporządkowanie do któregoś z prymarnych typów aksjologie wykazują określoną proveniencję. Może mieć ona charakter: wyznaniowy, narodowościowy lub regionalny. Ich przesłedzenie wydaje się ważnym uzupełnieniem głównego podziału.

4.1. Aksjologie (bez)wyznaniowe

Zanim zaczęto spoglądać w stronę innych niematerialnych stymulatorów gospodarczej inicjatywy, takich jak stopień spetryfikowania struktury społecznej czy ustrój społeczeństwa, wskazywano na związek pomiędzy religią a pracą oraz religią i przedsiębiorczością. Początkowo badacze traktowali wyznanie czy religię jako zmienną niezależną rozwoju. Później jednak zaczęto analizować odwrotny kierunek oddziaływania. Nurt pierwszy, w którym wyznanie/religia przyjmuje status zmiennej wyjaśniającej, inicjują słynne analizy Maksa Webera (1994 [1904–1905]) i Wernera Sombarta (2010 [1911]). Pierwszy z wymienionych zauważa, że kraje protestanckie rozwijają się szybciej. Koncentruje się zatem na identyfikacji wyznaniowych stymulatorów rozwoju. W tym właśnie celu diagnozuje on „kulturową ofertę” protestantyzmu. Ostatecznie jednak do wyjaśnienia zaobserwowanego zjawiska angażuje kategorię ściśle teologiczną. Jest nią idea predestynacji. To ona mobilizuje do pielęgnowania zbawiennych dla rozwoju gospodarczego cnót i kształtuje system motywacyjny jednostki. Aktywność gospodarcza w zaproponowanym przez Webera wyjaśnieniu służy realizacji trosk ostatecznych i powszednich; trosk, które jednak zostają raz na zawsze dookreślone i nie ulegają systemowemu „przepracowaniu”. Aksjologia protestancka daje się więc rozpoznać jako indywidualny system coachingowy i wykazuje powiązanie z „konfliktą oddolną”.

Werner Sombart (2010, s. 204–222) – *altera pars* w dialogu o wyznaniowym uwarunkowaniu przedsiębiorczości – wyraźnie przeciwstawia się takiemu postawieniu sprawy. Nie tylko rezerwuje on „ducha kapitalizmu” dla plemienia Dawidowego, ale także zupełnie inaczej ujmuje kwestię aksjologicznej stymulacji. Przekonuje on, że energiczna inicjatywa gospodarcza Żydów ma oparcie w świętych księgach judaizmu: Biblii, Talmudzie, kodeksach Majmonidesa, Józefa Karo i Jakuba Aschera. Badacz ten jednak nie posługuje się argumentacją teologiczną. W zamian za to wskazuje, w jaki sposób nakazy i wskazówki z pism religijnych uobecniają się w codziennych praktykach Żydów i kształtują ich gospodarczy światopogląd. Kwintesencją tego światopoglądu jest racjonalność – kategoria logiczna, a nie teologiczna. Formuje się ona na bazie zapisanej w świętych księgach judaizmu dialogicznej relacji pomiędzy człowiekiem a Bogiem. Świątobliwość w tym układzie sprowadza się do „ułożenia życia” na wzór umowy czy, inaczej, według „targów dokonanych z Bogiem”. Jacques Attali (2003, s. 23–24) dodaje, że zysk materialny dla Żydów nie jest celem samym w sobie. Służyć on ma czci Jahwe i realizacji wyższych, wspólnotowych celów. Konstatacja taka nie pozwala więc stwierdzić, by judaizm wspierał aksjologię indywidualnej motywacji. Jest raczej podporą aksjologii zbiorowego posłannictwa. Żydzi – do czego przekonuje również Sombart (2010, s. 166) – uczestniczą w życiu gospodarczym „wspólnotowo”, kierując się zasadą wewnątrzwyznaniowej lojalności. Bogacenie się jest dla nich rodzajem obowiązku i misji doskonalenia świata (Attali, 2003, s. 92–95). Właściwy im system wartości stwarza ramy moralne gospodarczych poczynań. Nie jest zapowiedzą jednostkowego zbawienia ani drogą do odkrycia „notowań u Boga”. Przez to też ma wymiar ponadindywidualny i daje się rozpo-

znać jako „odgórna”, wspólnotowa forma legitymizacji bogactwa, wskazująca na konieczne do spełnienia warunki. Zaliczyć do nich trzeba wymóg solidarności i misyjności inicjatyw gospodarczych.

Trzecią wyznaniową aksjologię wyprowadzić trzeba z nieco zaniedbanego poznawczo katolicyzmu. On właśnie, w sposób nie do końca uzasadniony, pozostawał na uboczu dyskusji nad aksjologiami gospodarczymi. Tymczasem wkład katolicyzmu w uformowanie osobliwej aksjologii gospodarczej nie jest mały. Świadczy o tym chociażby historia kościelnych dokumentów, w tym papieskich encyklik, ukierunkowanych na tematykę przedsiębiorczości i pracy. Pierwszym takim dokumentem była encyklika *Rerum novarum* ogłoszona przez „papieża robotników” Leona XIII. Kolejne istotne to: *Laborem exercens*, *Sollicitudo rei socialis* oraz *Centesimus annus* Jana Pawła II, *Caritas in veritate* Benedykta XVI i wreszcie encyklika ekologiczna Franciszka *Laudato Si'*. Dokumenty te wyznaczają kolejny ważny trop poszukiwań aksjologii gospodarczych.

Kwintesencją katolickiego ujęcia jest personalizm – nurt filozoficzny opisujący relacje pomiędzy człowiekiem a gospodarką za pomocą kilku kluczowych pojęć. Należą do nich wolność (z rozróżnieniem jej dwóch podstawowych odmian – formalnej i materialnej), sprawiedliwość i wreszcie godność. W centrum zaproponowanej przez katolików aksjologii leży ostatnia z wymienionych. Pozwala ona spojrzeć na człowieka w sposób wielowymiarowy. Nie jest on jedynie narzędziem systemu gospodarczego, któremu musi się podporządkować. Jest za to istotą wielowymiarową, „powołaną” do autoafirmacji i nieustannego przekraczania siebie. W proponowanym przez katolicką naukę społeczną ujęciu gospodarka ma eksploatować i wzmacniać godność ludzką, a nie przyczyniać się do jej wyniszczenia. Zgodnie z personalistycznym postulatem człowiek uczestniczyć ma w życiu gospodarczym nie na zasadzie maksymalizacji korzyści, ale zgodnie z regułą samopozaszanowania. Z jednej strony ma zaspokajać swoje potrzeby, z drugiej – orientować się na innych, czuć się odpowiedzialny za całość, którą buduje i w której uczestniczy. To zaś oznacza konstrukcję aksjologii gospodarczej na zasadzie prawa „podwójnej morfogenezy”. Troski osobiste realizują się tutaj pod hasłem prawa do autoafirmacji. Z kolei zasada sprawiedliwości nakazuje liczyć się z otoczeniem, przepracowywać płynące zeń sygnały. Jak pisze Archer (2013, s. LVII), „struktura i sprawstwo oddziałują na siebie wzajemnie i przyczyniają się do swoich redefinicji”.

W koncepcji katolickiej kategorią rozwiązującą sprzeczność pomiędzy tym, co indywidualne, i tym, co kolektywne, jest godność. To ona sprawia, że dwie pozornie wykluczające się idee, wolności i sprawiedliwości, zwracają się ku sobie i budują rodzaj ładu (Fel, Zdun & Wódka, 2019, s. 33). Katolicka nauka społeczna wychodzi z propozycją uformowania ładu właściwego aksjologii zrównoważenia. Wynikać ma on przede wszystkim z chrześcijańskiej wizji człowieka. Próba urzeczywistnienia tego modelu miała miejsce w powojennych Niemczech. Realizowała się ona pod hasłem społecznej gospodarki rynkowej i była podstawą odbudowy zrujnowanych gospodarczo i moralnie Niemiec (Fel, Zdun & Wódka, 2019, s. 27). Społeczną gospodarkę rynkową przyjęto w roku 1949 za sprawą poparcia Unii Chrześcijańsko-Demokratycznej. Reforma Alfreda Müllera-Armacka – bo tak

można również nazwać to przedsięwzięcie – wspierała się na pryncypiach katolickiej nauki społecznej i miała na celu uetycznienie systemu społeczno-gospodarczego.

Właściwą katolickiej nauce społecznej „aksjologię zrównoważenia” traktować jednak trzeba w sposób „idealno-typowy”. W przeciwieństwie do dwóch poprzednich aksjologii wyznaniowych nie daje się ona wyprowadzać z obserwacji czy innego typu empirycznych badań. Jest raczej formą postulatu zapisanego w kościelnych dokumentach, traktujących na temat gospodarki. Jej identyfikacji nie służą analizy ukierunkowane na diagnozę efektywności gospodarczej. Zysk bowiem nie jest głównym założeniem tej aksjologii. Dodatkowo aksjologia katolicka, choć wsparta na dokumentach Rzymu, wcale nie rezerwuje swych zasad dla katolików, czego najlepszym przykładem jest implementacja modelu w powojennych Niemczech. Jednocześnie ukierunkowuje myśl w stronę innego, istotnego dla socjologii ekonomicznej nurtu. Są to ustalenia z zakresu szeroko rozumianej etyki biznesu. Za jej pioniera uznać paradoksalnie trzeba Adama Smitha, który oprócz zachwycania się manufakturą w *Badaniach nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* (Smith 1954 [1776]) jako pierwszy zaangażował kwestie etyczne do opisu aktywności gospodarczej. W *Teorii uczuć moralnych* uczony ten dał się poznać jako kontestator idei utilitaryzmu. Przekonuje on, że relacje gospodarcze reguluje nie tylko egoistyczne nastawienie na zysk, ale także uczucie sympatii (Smith, 1989). Podobnym tropem zmierzają inni badacze, w tym klasyk tematyki Amitai Etzioni (1988), angażujący do powyższego zagadnienia kategorię moralnej użyteczności.

Wyznanie, czy szerzej religia i wypływające z niej systemy etyczne, występować mogą również w formie zmiennych zależnych. Badania prowadzone w tym nurcie wychodzą z założenia, że postęp modyfikuje obszar kultury symbolicznej, w tym oddziałuje na religijność. Ujęcie takie zmierza w stronę uchwycenia procesu podporządkowania aksjologii gospodarce. Rachel M. McCleary i Robert J. Barro (2009) zauważają, że badania traktujące religię jako zmienną zależną podzielić można na dwie grupy, odpowiadające modelowi popytowemu i podażowemu. Model popytowy dowodzi, że rozwój gospodarczy prowadzi do laicyzacji. Na skutek większego zaangażowania w życie gospodarcze – tłumaczą zwolennicy teorii popytowej – ludzie odstupują od praktyk religijnych i zaczynają szukać oparcia w świecie materialnym. Ich bezpieczeństwo ontologiczne określają przede wszystkim nowe technologie. Corry Azzi i Ronald G. Ehrenberg (1975) dowodzą, że wraz ze wzrostem płacy realnej pogłębia się proces odejścia od wiary, ludzie bowiem nie mają czasu na jej pielęgnowanie. Z kolei model podażowy zajmuje się analizą rynku religijnego. Zgodnie z nim oferta „usług religijnych” zmienia się pod wpływem oddziaływań gospodarczych. Religia dopasowuje i indywidualizuje swoją propozycję, stając się skrojonym na miarę aktualnych potrzeb produktem (McCleary & Barro, 2009). Tym samym kreuje ona „aksjologię wtórną” – system wartościowy dopasowany do obowiązujących stosunków gospodarczych.

4.2. Aksjologie krajowe i narodowościowe

Kryterium wyznaniowości nie wyczerpuje wątku aksjologicznego w socjologii ekonomicznej i gospodarczej. Diagnoza relacji pomiędzy wyznaniem/religią a gospodarką to część, a nie całość wielkiej tradycji badań nad kulturami ekonomicznymi, których poziom ideowy – by posłużyć się terminologią Janusza Hryniewicza (2004) – wyartykułowany zostaje w narracjach rozwojowych czy też dyskursach modernizacyjnych. Narracje te są „ramami konceptualnymi” zdolnymi do wytwarzania określonego obrazu świata i formowania właściwych im habitusów (Dziedziczak-Foltyn & Musiał, 2015, s. 11). Budują się one na wielu czynnikach, również pozawyznaniowych. O różnorodności kultur ekonomicznych mówić można w kontekście geograficznym i historycznym. Pierwszy z wymienionych kontekstów pozwala narysować mapę gospodarczo-kulturowych zróżnicowań. Tym samym prowadzi on do diagnozy aktualnej różnorodności i implikuje podział na różnego typu kultury. Kultury te przypisane zastają do poszczególnych państw. Nie są one jednak w żadnym wypadku funkcją „szerokości geograficznej”, ale raczej wyrazem osobliwości kulturowo-gospodarczej obszarów wydzielonych granicami z mapy. Perspektywa geograficzna prowadzi do odkrycia wielości i różnorodności współwystępujących z sobą aksjologii. Z kolei druga ze wskazanych perspektyw pozwala na identyfikację różnych odmian aksjologii w danym kontekście sytuacyjnym i czasowym.

„Ujęcie geograficzne” znajduje odbicie w badaniach nad kulturami kapitalizmu. Badania te dowodzą, że kapitalizm (mimo właściwych tylko sobie rdzeniowych cech) realizować może się w różnych odmianach. Tak też Sombart – główny destruktor Weberowskiego monopolu – dzieli się kapitalizmem nie tylko z Żydami, ale również dopuszcza doń obywateli Stanów Zjednoczonych. W książce zatytułowanej prowokacyjnie *Dlaczego nie ma socjalizmu w Stanach Zjednoczonych?* przekonuje on, że USA to kraj, którego uwarunkowania: geograficzne, polityczne, społeczne i kulturowe sprzyjają kapitalizmowi. „Gdyby ktoś zechciał skonstruować kraj idealny dla rozwoju kapitalizmu (...) to kraj ten pod względem rozmiarów i cech szczególnych musiałby przyjąć wyłącznie postać Stanów Zjednoczonych” – pisze Sombart (2004, s. 19). O „kapitalistycznym duchu” USA decyduje, zdaniem Sombarta, nie tylko specyfika regionu, ale również przymioty ludzi, którzy tworzą społeczeństwo amerykańskie. To emigranci, porzucający balast europejskości, ludzie głodni awansu społecznego i zdolni do podejmowania ryzyka. Kolejne kultury kapitalizmu odkrywa para badaczy Charles Hampden-Turner oraz Alfons Trompenaars (2003). Wskazują oni na siedem kultur kapitalizmu przypisanych kolejno do: USA, Wielkiej Brytanii, Szwecji, Francji, Japonii, Holandii i Niemiec. Cechy właściwe dla kapitalizmu łączą oni jednak nie tyle z krajem, co z narodowością. Przyjmują jednocześnie, że tworzeniu dobrobytu sprzyjają wartości moralne. „W każdej kulturze utajona struktura przekonań jest niczym niewidzialna ręka, która rządzi aktywnością gospodarczą” – zauważają (Hampden-Turner & Trompenaars, 2003, s. 14). To naród, jako wspólnota świadomościowa, uposaża jednostkę w wartości, które służą danej formie gospodarowania. Poszczególne kultury kapitalizmu opisane zostają przez Hampdena-

-Turnera i Trompenaarsa poprzez „siedem procesów wartościowania”, a badane przez nich przedsiębiorstwa oceniane są pod kątem: stopnia uniwersalizmu, indywidualizmu, dominującej logiki zarządzania, wewnątrzsterowności, systemu motywacji, stopnia zhierarchizowania. Podobnym tropem zmierza Geert Hofstede (2007), który identyfikuje „wymiary kultur narodowych”. Z kolei Tomasz Grosse (2010) w kontekście analizy polityk gospodarczych Unii Europejskiej wskazuje na dwa podstawowe modele kapitalizmu zakorzenione w wartościach poszczególnych społeczeństw. Pierwszy model to kapitalizm rynkowy, właściwy dla krajów anglosaskich; drugi – zapisany pod hasłem kapitalizmu koordynacyjnego, przypisany zostaje do Austrii i Niemiec. Za każdym z tych systemów stoją inne wartości, idee, interesy społeczne oraz instytucje (Grosse, 2010, s. 224–225). Kwintesencją modelu pierwszego jest wolność i swoboda gospodarza, drugiego zaś – solidarność.

W nie mniejszym stopniu aksjologii gospodarze na światło dzienne wydobyla perspektywa historyczna. Pozwala ona zidentyfikować kultury gospodarcze danych okresów historycznych i przeanalizować ich dziedzictwo. Ujęcie to przyjmuje, że kwintesencją gospodarczej kultury jest przekazywany z pokolenia na pokolenie wzorzec. Kultura gospodarza, zdaniem Janusza Hryniewicza (2004, s. 200), zakodowana jest tak głęboko, że jej przetransferowanie przebiega w sposób nieuświadomiony. Przedmiotem międzypokoleniowego dziedziczenia jest archetyp – poznać go nieuchwytny amalgamat aksjomatów, rzutujących na sposób działania jednostki, w tym jej orientację gospodarczą. Naczelny dla danego obszaru archetyp formuje się w konkretnych uwarunkowaniach historycznych. Zdaniem Hryniewicza (2004, s. 206) polski pierwowzór relacji gospodarczych spetryfikował się w sarmackiej kulturze szlacheckiej i był ściśle związany z instytucją folwarku. Potem podlegał dziedziczeniu i reprodukcji w kolejnych pokoleniach. Nieco inaczej kontekst historyczny wykorzystuje Barbara Skarga (1962). Myślicielka ta przedmiotem rozważań czyni nurt pracy organicznej, reprezentowany przez dwa środowiska – filozofów narodowych oraz filozofów konserwatywno-katolickich. Jej analizy dowodzą nie tylko zakorzenienia pracy organicznej w romantyzmie i mesjanizmie, ale również unaoczniają, w jaki sposób aksjologia gospodarza kształtuje się pod wpływem uwarunkowań historycznych. Jak przekonuje Skarga, praca organiczna czerpie z dwóch pozornie skonfrontowanych z sobą szkół – pozytywistycznej i romantycznej. Pierwsza z wymienionych postuluje odstąpienie od walk zbrojnych; druga przekonuje, że rozwój gospodarczy powinien prowadzić do odnowy moralnej świata i narodu, wskazując też na to, że Polska winna odegrać w tym procesie rolę „Mesjasza”. Powołując się na pisma m.in. Augusta Cieszkowskiego i Karola Libelta, a potem również Walerego Wielogłowskiego i innych, Skarga pokazuje, w jaki sposób światopogląd romantyczny przekształca się w „pozytywistyczną stronę” i staje się częścią „dyskursu modernizacyjnego”. Dyskurs ten łączy kwestie narodowościowe i gospodarcze oraz angażuje metafizyczne, typowe dla romantyzmu konstrukcje do uformowania programu reformy. Z kontekstu historyczno-politycznego czerpią także współcześni badacze, w tym Marek S. Szczepański. Przypomina on czasy Indii z okresu Mahatmy Gandhiego i w tym kontekście konstruuje model rozwoju endogenego.

Do analizy procesu rozwojowego angażuje przez to pojęcie *swaradżu* – niepodległości dobrej i szlachetnej, upominającej się o godność człowieka (Szczepański, 1989, s. 103). Zauważa też, że aksjologia tego modelu zakłada współistnienie etyki i ekonomii. Aktywność gospodarki stanowi w niej drogę do niepodległości i jest formą walki zbiorowej (*satjagraha*) z zaniechaniem przemocy (Matera, 2013, s. 309).

Aksjologie wyprowadzone ze scenerii politycznej i historycznej mają jedną wspólną cechę: zakładają one, że wzorce gospodarcze kształtują się na bazie zbiorowego doświadczenia i transferowane są w kolejne pokolenia. Kluczowe musi być więc dla nich pojęcie habitusu (Bourdieu, 2006, s. 634–635). To w nim właśnie są zapisane gospodarcze aksjologie. Z jednej strony są one transferowane „z zewnątrz”, z drugiej – urzeczywistniają się w działaniach jednostki. Przez to też narażają się na „centralne uproszczenie”. Mechanizm podwójnej morfogenezy, prowadzący do wytworzenia „aksjologii zrównoważenia”, zakłada tymczasem coś innego. Postuluje formowanie wzorca w dialogu pomiędzy troską osobistą a kontekstem społecznym. Zgodnie z tą koncepcją jednostka musi „wypracować *modus vivendi*, który przystaje do (jej) wartości, lecz jednocześnie jest możliwy do utrzymania w przeżywanej rzeczywistości” (Archer, 2013, s. LXII). Oznacza to indywidualizację aksjologii gospodarczej: wybranie przez jednostkę takich zadań i ról, które będzie aktywnie realizowała w danym kontekście sytuacyjnym, historycznym i politycznym, bez rygору bezwzględnego podporządkowania.

4.3. Aksjologie regionalne i konceptualne

Tradycja badawcza zmierzająca w stronę identyfikacji krajowych i narodowych aksjologii gospodarczych prowadzi ostatecznie do tematu regionalnego i konceptualnego ich różnicowania. Cytowane już ustalenie Tomasza Grossego (2010), wprowadzające podział na dwa rodzaje kapitalizmu w Europie, jest przykładem tej właśnie ścieżki postępowania. Jego podstawą jest obserwacja aksjologicznego podobieństwa i różnic pomiędzy poszczególnymi obszarami. Podobieństwo to pozwala łączyć poszczególne kraje w większe grupy, a większe całości określać mianem typu konkretnej aksjologii gospodarczej. Co najmniej dwa różne typy tworzą podział typologiczny. Nie zawsze jednak musi on mieć charakter dychotomiczny. Cechą wspólną wszystkich typologii jest jednak to, że występują one w postaci rzeczywistej lub konceptualnej. W przypadku pierwszym pełnią one przede wszystkim funkcję porządkującą. Pozwalają zredukować wielość zidentyfikowanych aksjologii poprzez ekspozycję tego, co dla nich wspólne. Z kolei w przypadku drugim typologia jest narzędziem diagnozy i przewidywania. Jej typy odpowiadają następującym po sobie stadiom rozwoju, ale równocześnie cechują się zdolnością współwystępowania. Służą wówczas diagnozie regionalnej dywersyfikacji rozwoju. Typologie rzeczywiste znajdują zawsze odbicie w aktualnych podziałach regionalnych; typologie konceptualne – tylko wówczas, gdy wszystkie jej typy (stadia) zdołają się jednocześnie wyjawić.

Typologia, bez względu na odmianę, powstaje w oparciu o kryterium. To ono pozwala wyróżnić konkretną aksjologię i przypisać ją do danego obszaru.

Obszarem przypisania nie musi być kraj czy kontynent. Może to być zarówno region – osobiwa pod względem zestawu cech część kraju, jak również makroregion – obszar znacznie przekraczający granice jednego państwa, jednolity jednak pod względem wybranych charakterystyk. Typologia może znaleźć zastosowanie w diagnozie lokalnych różnorodności. Erich Fromm i Malcolm Maccoby (1970) na podstawie badań przeprowadzonych w meksykańskiej wsi Morelos wyodrębnili typy aksjologii gospodarczych, przypisanych odpowiednio do społecznych charakterów produktywnych i nieproduktywnych. Z kolei Everett Hagen (1962) w obserwacjach prowadzonych w Birmie i na Jawie do diagnozy fundamentalnych dla lokalnej gospodarki systemów wartości zaangażował pojęcie osobowości i wskazał dwa rodzaje kultur, przypisane odpowiednio do dwóch jej zasadniczych odmian – autorytarnej i innowacyjnej. Typy te, tak jak rozróżnienie zaproponowane przez Fromma i Maccoby'ego, mają nade wszystko charakter konceptualny i służyć mogą zarówno diagnozie aksjologii gospodarczych współwystępujących na jednym obszarze, jak i odnotowaniu chronologicznego ich następstwa. Temu też służą inne znane podziały skonstruowane w oparciu o kryterium wartości, m.in. ten zaproponowany przez Williama Ogburna (1964), Lawrence'a E. Harrisona (2003) czy Ronalda Ingleharta (2003). Pierwszy z wymienionych wprowadza podział na kultury stagnacji i zmiany. Drugi wskazuje na istnienie kultur zachowawczych i postępowych. Trzeci zaś, operując rozróżnieniem na wartości materialne i pozamaterialne, wskazuje na istnienie dwóch odrębnych aksjologii gospodarczych właściwych dla kultury przetrwania i ekspansji. Inglehart swój typologiczny koncept stosuje w praktyce. Wpasowuje go w podział świata zaproponowany przez Samuela Huntingtona. Nad udoskonaleniem typologii pracuje współpracownik Ingleharta – Miguel E. Basáñez (2016). Finalnie wprowadza on podział na kulturę honoru, osiągnięć i radości. Badacze ci zauważają, że poszczególne typy dają ułożyć się chronologicznie i odpowiadają przejściu od tradycji do współczesności. Wykazują się też zdolnością do współwystępowania. Tezy tej dowodzą na bazie analiz wykonanych na podstawie Światowego Sondażu Wartości.

Typologia Basáñeza warta jest jednak przywołania z innej przyczyny. Ostatni ze wskazanych typów – kultura radości, powstaje nie poprzez rozwinięcie cech poprzednika, ale za sprawą zwrócenia się ku sobie zantagonizowanych wcześniej modeli. Mechanizm ten Basáñez opisuje w następujący sposób: kultura honoru, akcentująca znaczenie tradycji, wspólnoty i autorytetu, ukierunkowuje się na kulturę osiągnięć, rezygnując ze swoich radykalizmów. Podobnie kultura osiągnięć, rezygnując z tego, co dla niej radykalne, otwiera się na wartości kultury honoru. W ten sposób formuje się trzeci typ aksjologii – również w wymiarze gospodarczym. Określić ją trzeba mianem aksjologii zrównoważenia. Godzi ona bowiem indywidualne aspiracje z przymusem podporządkowania całości społecznej; harmonizuje tradycję z postępem. Jednocześnie jest ona czymś zupełnie nowym. Modelem, który najlepiej urzeczywistnia aksjologię „podwójnej morfogenezy”. Kultura radości nie lekceważy bowiem znaczenia indywidualnych trosk, a jednocześnie wprowadza mechanizm wspólnotowego ich samoograniczenia.

5. Podsumowanie

Analizę tę kończy wizja kultury aksjologicznego zrównoważenia. Zgodnie z koncepcją Basáñeza ma ona prawo ziścić się w następstwie dwóch poprzednich epok – honoru i osiągnięć. Kultura radości – jako chronologicznie ostatnia – przypada na okres określany przez innych badaczy mianem postindustrializmu czy późnej nowoczesności. Formuje się ona w epoce dominacji sektora usług, gospodarki opartej na wiedzy i kapitale społecznym. Jej aksjologia nie może realizować się przez to ani pod hasłem systemu motywacyjnego, ani też występować w roli narzuconej przez system ideologii. Właściwa dla kultury radości aksjologia formuje się w przestrzeni międzyludzkiej poprzez konfrontacje osobistych trosk z kontekstem społecznym.

Fenomen „kultury aksjologicznego zrównoważenia” polega na tym, że jednocześnie wyraża ona wartości dla dwóch poprzedzających ją i skonfliktowanych z sobą modeli (honoru i osiągnięć). Kultura ta, według Basáñeza, zaczęła formować się po zakończeniu II wojny światowej, a rozkwit jej przypada na czas pokoju i dobrobytu. Neguje ona typowe dla kultury osiągnięć podporządkowanie się kategorii racjonalności i właściwe dla kultury honoru ślepe poddanie się systemowi. Docenia za to znaczenie „bycia obok siebie”. Pielęgnuje tradycję i jednocześnie nie sprzeciwia się postępowi (Zdun, 2018, s. 61). Z jednej strony pozwala realizować jednostkowe troski osobiste, z drugiej – dysponuje mechanizmem wspólnotowego samoograniczenia i pilnuje, by indywidualne troski „nie rozzuchwały się” bez granic. Dlatego też buduje się w dialogu, w przestrzeni międzyludzkiej oddziaływać. Tak przedstawiona wydaje się niedokończonym projektem, zapowiedzią lepszego jutra, by nie rzec utopią, wyłaniającą się z procesu podwójnej morfogenezy.

Bibliografia

- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.). Kraków: Nomos.
- Attali, J. (2003). *Żydzi, świat, pieniądze* (K. Pruska, K. Pruski, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Azzi, C., & Ehrenberg, R. (1975). Household Allocation of Time and Church Attendance. *Journal of Political Economy*, 83, 27–56.
- Basáñez, M. E. (2016). *A World of Three Cultures: Honor, Achievement and Joy*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2006). Dystynkcja: klasy i klasyfikacje (P. Biłos, tłum.). W: A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, & M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (s. 634–650). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Domecka, M. (2013). Wprowadzenie do polskiego tłumaczenia książki Margaret S. Archer Człowieczeństwo. Problem sprawstwa. W: M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.) (s. XLI–LXX). Kraków: Nomos.
- Dziedziczak-Foltyn, A., & Musiał, K. (2015). Dyskursy modernizacyjne i wielkie narracje rozwoju. Polska a kraje nordyckie. *Przegląd Socjologiczny*, 64(20), 9–43.
- Dzionek-Kozłowska, J. (2018). *Model homo oeconomicus. Geneza, ewolucja, wpływ na rzeczywistość gospodarczą*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Etzioni, A. (1988). *The Moral Dimension: Toward a New Economics*. New York, London, Toronto, Sydney, Singapore: The Press.
- Fel, S., Zdun, M., & Wódka, M. (2019). *Aksjologiczne podstawy ładu społeczno-gospodarczego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Fromm, E., & Maccoby, M. (1970). *A Social Character in Mexican Village. A Socio-Psychoanalytic Study*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Grosse, T. G. (2010). Kulturowe podstawy zróżnicowań kapitalizmu w Europie. W: J. Kochanowicz, & M. Marody (red.), *Kultura i gospodarka* (s. 223–246). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grzesiuk, K. (2014). Powstanie i ewolucja modelu homo oeconomicus. *Roczniki Ekonomii i Zarządzania*, 6(42), 253–288.
- Grzesiuk, K. (2015). *Zakorzenie społeczne gospodarki. Koncepcja Marka Granovettera*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Gumuła, W. (2000). *Własność. Meandry prywatyzacji i uspołecznienia w teorii społecznej Karola Marksa*. Tyczyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej w Tyczynie.
- Hagen, E. (1962). *On the Theory of Social Change. How Economic Growth Begins*. Homewood: The Dorsey Press Inc.
- Hampden-Turner, Ch., & Trompenaars, A. (2003). *Siedem kultur kapitalizmu. USA, Japonia, Niemcy, Francja, Wielka Brytania, Szwecja, Holandia* (D. Gostyńska, tłum.). Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Harrison, L. E. (2003). Upowszechnienie pozytywnych zmian kulturowych (S. Dymczyk, tłum.). W: L. E. Harrison, & S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw* (s. 430–444). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hofstede, G. J. (2007). *Kultury i organizacje* (M. Durska, tłum.). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

- Hryniewicz, J. (2004). *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Inglehart, R. (2003). Kultura a demokracja (S. Dymczyk, tłum.). W: L. E. Harrison, & S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw* (s. 146–168). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kassner, M. (2017). Gospodarka jako zinstytucjonalizowany proces. Instytucjonalizm Karla Polanyiego i jego etyczne konsekwencje. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, 20(2), 45–61.
- Landes, D. S. (2005). *Bogactwo i nędza narodów. Dlaczego jedni są tak bogaci, a inni tak ubodzy* (H. Jankowska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Leonarska, D., & Wielecki, K. (2017). Odkrywanie Margaret Archer. Casus polskiej socjologii. *Roczniki Historii Socjologii*, XVII, 7–19.
- Malinowski, B. (1981). *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei* (B. Olszewska-Dyoniziak, S. Szymkiewicz, tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marks, K. (1963). Praca najemna a kapitał. W: K. Marks & F. Engels, *Dziela*, t. 6 (S. Filmus, E. Wolnicka, tłum.). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marks, K., & Engels, F. (1961). Ideologia niemiecka (K. Błeszyński, S. Filmus, tłum.). W: K. Marks, & F. Engels, *Dziela*, t. 3. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marody, M. (2017). Wartości w świecie postspołecznym. *Zarządzanie Publiczne*, 1(39), 49–55.
- Matera, R. (2013). Związki ekonomii i etyki w poglądach Mohandasa Gandhiego. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, 16, 307–318.
- McCleary, R., & Barro, R. (2009). Religia i gospodarka (M. A. Dąbrowski, tłum.). *Gospodarka narodowa*, 1–2, 121–151.
- McCloskey, D. N. (2017). *Dlaczego ekonomia nie potrafi wyjaśnić współczesnego świata?* (J. Lewiński, M. Zieliński, tłum.). Wrocław: Instytut Ludwika von Misesa.
- Mrozowicki, A. (2013). Człowieczeństwo: struktura i sprawstwo w teorii socjologicznej Margaret S. Archer. W: M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (A. Dziuban, tłum.) (s. VII–XL). Kraków: Nomos.
- Ogburn, W. F. (1964). *On Culture and Social Change. Selected Papers. Edited and with an Introduction by Otis Dudley Duncan*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, K. (2010) [1957]. *Wielka transformacja. Polityczne i ekonomiczne źródła naszych czasów* (M. Zawadzka, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schumpeter, J. (1960). *Teoria rozwoju gospodarczego* (J. Grzywicka, tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Skarga, B. (1962). Praca organiczna a filozofia narodowa i konserwatywna katolicka przed 1864 r. *Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej*, 8, 175–214.
- Smith, A. (1954) [1776]. *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* (O. Einfeld, S. Wolff, tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smith, A. (1989) [1759]. *Teoria uczuć moralnych* (S. Jedynek, tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sombart, W. (2004). *Dlaczego nie ma socjalizmu w Stanach Zjednoczonych?* (K. Krzemieniowa, tłum.). Warszawa: IFiS PAN.
- Sombart, W. (2010) [1911]. *Żydzi i życie gospodarcze* (M. Brokmanowa, tłum.). Warszawa: IFiS PAN.
- Szacki, J. (2012). *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepański, M. (1989). *Modernizacja, rozwój zależny, rozwój endogeny. Socjologiczne studium teorii rozwoju społecznego*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Sztompka, P. (1999). Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność. W: P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji* (s. 265–282). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tittenbrun, J. (2010). Socjologia gospodarki a socjologia ekonomiczna. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny*, LXXII(2), 237–255.
- Weber, M. (1994) [1904–1905]. *Etyka protestancka a duch kapitalizmu* (J. Miziński, tłum.). Lublin: Wydawnictwo Test.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej* (D. Lachowska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zdun, M. (2018). *(Super)Nowe Atlantydy. Regionalna dywersyfikacja kultur rozwoju gospodarczego*. Kraków: Nomos.

Arkadiusz Piotr Nowak
Poznań University of Economics and Business
Institute of Socio-Economics
Department of Sociology and Business Ethics
e-mail: Arkadiusz.Nowak@ue.poznan.pl

Problem możliwości etyki zawodowej pośredników kredytu hipotecznego

The possibility of professional ethics for mortgage brokers

The purpose of this work is to present arguments that support the thesis about the need to formulate professional ethics for mortgage brokers. Due to the lack of a broader reflection on the professional ethics of this profession, a theoretical gap has arisen between general ethical thinking and the practice of ethical codes. Based on the literature, it was found that to formulate professional ethics, it is necessary to know the specifics of the work and to identify the specific ethical problems of the profession. These issues for mortgage brokers are described in this paper thanks to the use of the retrospective participant observation method. The conclusions of this study make it possible to recommend formulating the basics of professional ethics that refer to the value of professionalism, honesty, and responsibility.

Keywords: mortgage brokers, professional ethics, business ethics

JEL Classification: A12, G21, M14

1. Wprowadzenie

Ponad połowa wszystkich kredytów hipotecznych w Polsce jest obecnie udzielana przy udziale pośredników kredytu hipotecznego. W 2018 roku przy ich pomocy klienci uzyskali kredyty na sumę ponad 27,5 mld złotych. Oznacza to, że pośred-

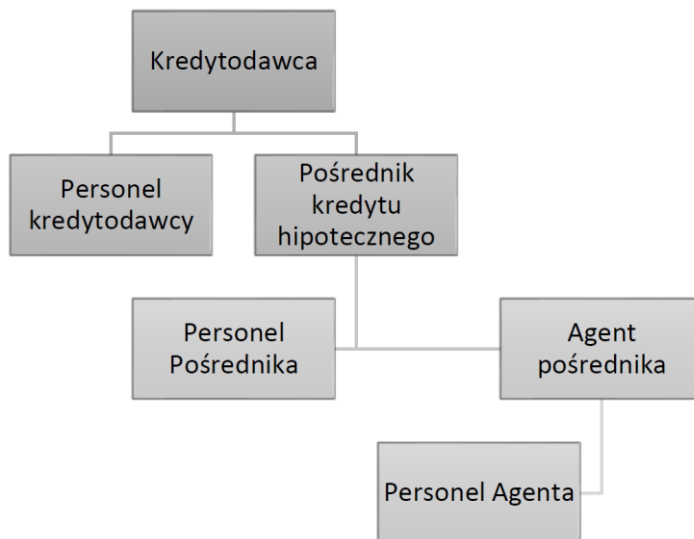
nicy kredytu hipotecznego stali się istotnym partnerem zarówno dla instytucji finansowych, jak i konsumentów. Mając na względzie potrzebę podjęcia szczególnej refleksji etycznej w świecie finansów (Dembinski, 2017) oraz precyzyjnego określania oczekiwań społecznych wobec grup zawodowych (Klimczak, 1997), uzasadnione wydaje się przeanalizowanie specyfiki pracy pośredników kredytów hipotecznych w celu wskazania szczególnych obszarów ryzyka nadużyć. Ich rozpoznanie pozwoli na dalszą pogłębioną refleksję na temat kondycji etycznej branży pośrednictwa kredytowego, a także na podjęcie rozważań nad możliwością wyeliminowania występującej tam złej sprzedaży (Lazari-Pawłowska, 1969; Nowak-Gocławski, 2018). Aby móc umieścić tę problematykę w szerszym kontekście refleksji nad etyką różnych zawodów (Luban, 2007), konieczne jest rozpoznanie specyficznych problemów etycznych dla danej profesji (Klimczak, 2010). Punktem wyjścia przeprowadzonych badań nad wskazanym tu problemem było sformułowane w postaci hipotezy badawczej następujące przypuszczenie: w pracy pośrednika kredytu hipotecznego występują specyficzne problemy etyczne, które uzasadniałyby sformułowanie etyki zawodowej dla tej profesji.

Aby móc zweryfikować przedstawioną hipotezę, zbudowany został schemat pracy pośrednika kredytu hipotecznego. Powstał on dzięki wykorzystaniu metody retrospektywnej obserwacji uczestniczącej (Bulmer, 1982). Następnie dokonano oceny poszczególnych etapów pracy w ramach opisanego schematu w kontekście szerszej refleksji etycznej określonej na podstawie badań literaturowych.

2. Miejsce pośrednictwa kredytu hipotecznego w przestrzeni prawnej, ekonomicznej oraz etycznej

2.1. Regulacje prawne zawodu pośrednika kredytu hipotecznego

Jeszcze kilka lat temu osoby zajmujące się wspieraniem klientów w uzyskaniu kredytu hipotecznego nazywano ogólnie doradcami finansowymi. To niezbyt precyzyjne określenie dotyczyło szerokiego obszaru usług zarówno w zakresie kredytów, ubezpieczeń, inwestycji, jak i produktów biznesowych. W marcu 2017 roku uchwalono ustawę o kredycie hipotecznym oraz o nadzorze nad pośrednikami kredytu hipotecznego i agentami (Ustawa, 2017), będącą implementacją dyrektywy hipotecznej, co szczegółowo zostało już opisane przez Krzysztofa Waliszewskiego (2017). W ramach tych przepisów uregulowana została praca podmiotów, które mogą zajmować się pośrednictwem kredytu hipotecznego. Podmiotami tymi są: pośrednik kredytu hipotecznego, jego personel, agenci pośrednika i personel agenta (Rysunek 1). Dla ułatwienia, dla celów niniejszej pracy określenie pośrednik kredytu hipotecznego będzie się odnosiło do wszystkich podmiotów wykonujących czynności pośrednictwa kredytu hipotecznego na rzecz więcej niż jednego kredytodawcy, niezależnie od tego, czy jest to sam pośrednik, jego agent czy personel.



Rysunek 1. Podmioty związane z pośrednictwem kredytu hipotecznego

Źródło: opracowanie własne.

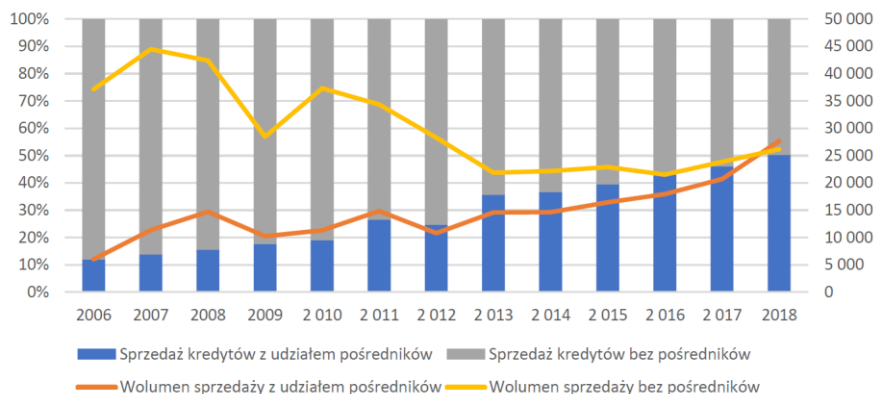
Podstawowym zadaniem pośrednika kredytu hipotecznego jest wspieranie klientów w procesie starania się o uzyskanie finansowania na cele związane z zaspokojeniem potrzeb mieszkaniowych. Szczególnie dotyczy to takich obszarów, jak pomoc w przeanalizowaniu ofert kredytowych, kompletowaniu dokumentów oraz kontakcie z bankami. Warto zaznaczyć, że w trakcie tego procesu pośrednik nie może wskazywać rekomendacji wyboru określonego kredytodawcy, gdyż jest to zarezerwowane dla usług doradczych. Wówczas na pośredniku ciążyą zupełnie inne zobowiązania, dlatego specyfika tego rodzaju usług nie jest uwzględniona w niniejszej pracy.

Ponadto wspomniana ustawa nakłada na pośredników szereg obowiązków, takich jak: uzyskanie odpowiedniego wpisu do rejestru prowadzonego przez Komisję Nadzoru Finansowego, posiadanie ważnej polisy OC, spełnianie licznych obowiązków informacyjnych wobec klientów. Dodatkowo ustawodawca zobowiązał pośredników do przyjęcia i stosowania zasad dobrych praktyk.

2.2. Ekonomiczne znaczenie branży pośrednictwa kredytu hipotecznego

W dziale I rejestru pośredników kredytowych prowadzonego przez Komisję Nadzoru Finansowego na dzień 13.03.2020 r. wpisanych było 756 pośredników kredytu hipotecznego (*Rejestr pośredników...*, 2020). Jednocześnie zaledwie jedna czwarta z nich świadczy usługi na rzecz więcej niż jednego kredytodawcy, a jedynie 10 pośredników może przedstawić ofertę więcej niż 10 kredytodawców. Mimo to udział pośredników w całkowitej sprzedaży kredytów hipotecznych wyraźnie

wzrósł na przestrzeni lat, wynosząc w 2018 roku ponad 50% zarówno pod względem liczby zawartych umów, jak i wartości sprzedaży liczonej według kwot kredytu (Wykres 1).



Wykres 1. Udział pośredników w całkowitej sprzedaży kredytów hipotecznych. Udział procentowy według liczby umów oraz wartość sprzedaży w mln zł.

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS oraz ZBP.

Z powyższego wynika, że branża pośrednictwa kredytu hipotecznego stanowi coraz istotniejszą część rynku kredytowego. Wiąże się z tym jednak ogromna odpowiedzialność. Warto zauważyć, że pośrednictwo kredytu hipotecznego mieści się na styku trzech ważnych makroekonomicznych rynków: rynku konsumentów, rynku nieruchomości i rynku kapitałowego. Dlatego tym bardziej istotne jest, by pośrednicy kredytowi funkcjonowali sprawnie, efektywnie i z poszanowaniem wartości etycznych zawodu. Ma to znaczenie nie tylko ze względu na potrzeby budowania zaufania do branży finansowej (Dembinski, 2012), ale również dla utrzymania własnej efektywności, która jest możliwa przy zachowaniu równoważnej relacji wobec interesariuszy (Freeman & Evan, 1997).

2.3. Miejsce refleksji nad etyką pośredników kredytu hipotecznego w kontekście ogólnej refleksji etycznej

Etyka, będąca ogólnym namysłem nad moralnością, obejmuje w ramach etyk szczegółowych również bardzo konkretne obszary życia człowieka (Borkowski, 2009). Z kolei w ramach etyk szczegółowych można wyróżnić etyki zawodowe, w których dokonuje się odniesienia ogólnych zasad moralnych do konkretnych problemów i zagadnień danego zawodu (Klimczak, 2010). Pewnym przejawem etyki zawodowej są kodeksy etyczne (Lazari-Pawłowska, 1969), jednak nie są one wystarczające dla ukształtowania etyki zawodowej, gdyż nie dają wystarczająco silnych podstaw, do których można będzie odnosić coraz to nowe wyzwania etyczne (Kalokairinou, 2016).

Należy zaznaczyć, że do branży pośrednictwa kredytu hipotecznego możemy odnieść również zagadnienia z pokrewnych etyk szczegółowych ze świata ekonomii, finansów czy biznesu. Dla przykładu warto wspomnieć choćby pogląd George'a DeMartino (2009), który, odnosząc się do ekonomistów, wskazuje, że przedstawiane przez nich opisy zjawisk dotyczą wymiaru społecznego zdarzeń, więc zawierają istotny poziom niepewności osądu, mimo że nie jest ona wprost wyrażana. Jednocześnie autor wskazuje na pewien intelektualny monopol, gdyż nawet podstawowe zagadnienia ekonomii są niezrozumiałe bez specjalistycznej wiedzy. Ekonomisci wpływają na życie ludzi przez różne rekomendacje polityczne lub dotyczące przedsiębiorczości, np. w zakresie oceniania efektywności, która ze względu na konsekwencje nie może być uznana za pozbawioną etycznego wymiaru koncepcję (Aldred, 2009). W tym zakresie konieczne jest uwzględnienie problemu niepewności co do wyrażanych sądów oraz poziomu wiedzy odbiorców jako przejaw odpowiedzialności. W tym kontekście podobną zależność można stwierdzić u pośredników kredytu hipotecznego, którzy również odnoszą się do niepewności (np. odnośnie do stóp procentowych, zmiany wartości zabezpieczenia). W podobny sposób do etyki ekonomistów odnosi się Wojciech Gasparski (2013), wskazując jednocześnie, że ich praca nie jest wyłącznie działaniem technicznym, ale obciążonym aksjologicznie, a wymiar etyczny jest warunkiem autentycznej odpowiedzialności za działania i ich skutki (Gasparski et al., 2011). W przypadku etyki zawodowej wydaje się jednak, że łatwiej jest uzyskać swoisty teoretyczno-praktyczny charakter podejmowanych rozważań (Grzybek, 2016), gdyż w swojej istocie polegają one na ocenie zgodności między oczekiwaniami a konkretnymi zachowaniami uczestników danej branży lub po prostu służą skorygowaniu stanu faktycznego (Lazari-Pawłowska, 1969). Na poziomie teoretycznym podstawową trudnością jest rozstrzygnięcie charakteru relacji między moralnością ogólną a moralnością wykonywanego zawodu (Galewicz, 2010; Luban, 2007). Czy są one zgodne czy sprzeczne, uzupełniające czy wykluczające? Przywołani autorzy zdają się zgodnie twierdzić, że występuje tu pewna, konieczna wręcz sprzeczność, gdyż niektórym osobom przyznajemy szczególne prawa i obowiązki właśnie ze względu na pełnione przez nie role. Dla przykładu możemy wskazać, że od adwokata nie wymagamy potępienia nagannych zachowań jego klienta, uważając, iż właściwe jest, by każdy miał prawo do obrony i procesu uwzględniającego różne racje. Dlatego w kontekście budowania różnych etyk zawodowych konieczne jest dobre poznanie specyfiki danej branży, by odpowiednio określić specyficzne obowiązki.

2.4. Potrzeba opracowania etyki zawodowej pośredników kredytu hipotecznego

Wielu autorów podkreśla szczególne miejsce etyki zawodowej jako etyki szczegółowej, znajdującej się w obrębie refleksji nad etyką gospodarczą. Mieczysław Gogacz (1998, s. 11) definiuje etykę zawodową jako teorię „odpowiedzialnej, a więc moralnie dobrze realizowanej pracy”. Według Eleni Kalokairinou (2016) etyka zawodowa dostarcza ram teoretycznych, które pozwalają radzić sobie

z napotkanymi problemami. George DeMartino (2009) pisze o uważności i świadomości etycznej, które zauważamy w wykonywanej pracy dzięki naukowej tradycji, dyskusji i krytycznym dociekaniom. Wyłania się więc obraz teoretyczno-praktycznego namysłu nad wykonywaną pracą (Gałkowski, 2002; Grzybek, 2016). Z kolei Bożena Klimczak (2010) podkreśla, że etyka zawodowa znajduje zastosowanie wyłącznie w tych profesjach, w których występują szczególne problemy etyczne. Jako że niniejszy tekst ma na celu przedstawienie argumentacji na rzecz sformułowania etyki zawodowej pośredników kredytu hipotecznego, uwzględniając opisany powyżej charakter rozważań, konieczne wydaje się w pierwszej kolejności potwierdzenie występowania specyficznych problemów etycznych tego zawodu, co podjęte zostanie w dalszej części pracy.

Należy zauważyć, że firmy pośrednictwa kredytu hipotecznego samodzielnie lub przez zrzeczenia, do których należą, zaimplementowały odpowiednie kodeksy dobrych praktyk, a te odwołują się do zasad moralnych. Odwołanie się do wartości jest niezwykle istotne dla trwałego ustanawiania wszelkich norm, jednak dobór wartości, które stanowiąc będą podstawę dla wyprowadzanych norm, jest kluczowy i wymaga dobrego rozeznania. Odwołanie się do określonych wartości jest jednak niewystarczające, bo dobór tychże wartości musi jak najbardziej precyzyjnie odpowiadać specyfice pracy w danym zawodzie i tworzyć spójny system. Grzegorz Grzybek (2016, s. 56) jako „kontrowersyjne” określa nastawienie na „ujęcie kodeksowe pozbawione odpowiedniej teorii wartości”. Dlatego też konieczne jest podjęcie refleksji nad specyfiką pracy pośredników kredytu hipotecznego, by określić wartości, które będą kluczowe dla sformułowania właściwych norm etycznych tego zawodu. Dzięki temu możemy uzyskać standard, który jest najbardziej trafny, ale też w sposób trwały będzie wpływał na kształtowanie moralności pracowników tego sektora.

Innymi słowy, należy uzupełnić refleksję etyczną oraz praktykę kodeksową o zagadnienia etyki zawodowej pośredników kredytu hipotecznego. W dalszej części pracy opisane zostanie badanie, dzięki któremu możliwe jest przeanalizowanie specyfiki pracy w tym zawodzie i określenie, z jakimi szczególnymi problemami etycznymi wiąże się ta praca. Wnioski z badania pozwolą natomiast na stworzenie podstaw etyki zawodowej dla pracowników tego sektora.

3. Etapy pracy pośrednika kredytu hipotecznego

3.1. Metoda

W celu realizacji założenia o konieczności dobrego poznania specyfiki danego zawodu dla potrzeb ustanowienia etyki zawodowej powstał schemat pracy pośrednika kredytu hipotecznego, opracowany dzięki zastosowaniu retrospektywnej obserwacji uczestniczącej (Bulmer, 1982). Metoda ta polega na odtworzeniu realiów zaobserwowanych w czasie bezpośredniego zaangażowania w wykonywane czynności przed przyjęciem perspektywy badacza. Autor niniejszego tekstu przez

ponad 8 lat współpracował z różnymi firmami pośrednictwa kredytu hipotecznego, będąc częścią większych zespołów, ale również osobiście obsługując klientów i przeprowadzając łącznie około 200 procesów kredytowych. Spostrzeżenia dotyczą więc zarówno zaobserwowanych działań współpracowników, jak i tych wykonywanych osobiście w ramach określonych przez firmę standardów. Podjęta na tej podstawie refleksja pozwoliła na wyodrębnienie istotnych etapów wnioskowania o kredyt hipoteczny. Na każdym z nich zaobserwowano różne, specyficzne możliwości wpływu pośrednika na podejmowane przez klienta decyzje. Dlatego zasadne wydaje się wyszczególnienie tych obszarów wpływu, gdyż to w ich ramach może pojawiać się szczególne pole do nadużyć.

Dzięki powyższemu badaniu wyodrębnione zostały następujące etapy pracy pośrednika kredytu hipotecznego:

1. analiza potrzeb i możliwości;
2. przygotowanie dokumentacji do wniosku;
3. procesowanie wniosku przez kredytodawcę;
4. finalizacja.

W dalszej części pracy poszczególne etapy zostaną przedstawione, omówione oraz wskazane będą potencjalne obszary, w których może dochodzić do nadużyć.

3.2. Analiza potrzeb i możliwości

Na tym etapie procesu głównym zamierzeniem jest oszacowanie zdolności klienta do uzyskania kredytu oraz przygotowanie do złożenia wniosków kredytowych. Potrzebne jest do tego dobre rozeznanie w potrzebach oraz możliwościach finansowych i płatniczych klienta. Oferty bankowe bardzo różnią się między sobą pod względem cenowym oraz proceduralnym, co sprawia, że właściwy dobór propozycji finansowania dla klienta wymaga dobrej analizy i znajomości specyfiki poszczególnych kredytodawców. Innymi słowy, podczas wywiadu dokonuje się przede wszystkim negatywnej selekcji ofert banków, które są odrzucane ze względów proceduralnych, a mogą dotyczyć zarówno dochodów klienta (np. brak akceptacji formy zatrudnienia lub rodzaju dochodu), sytuacji materialno-finansowej (np. brak odpowiednio wysokiego wkładu własnego), jak i względów pragmatycznych (czas procesowania wniosku przekracza ustalone terminy płatności). Złożoność tych czynników sprawia, że ostateczny wybór kredytodawcy jest wyraźnie zindywidualizowany. Na tym etapie pojawia się kilka możliwości zaistnienia konfliktu. Dotyczy to sytuacji, w której pośrednik sugeruje ofertę tego banku, w którym łatwiej jest spełnić wymogi proceduralne, podkreślając jednocześnie uciążliwość innych procesów. Interes partykularny pośrednika przemawia za takim rozwiązaniem z kilku względów: po pierwsze szybszy proces to szybsze wynagrodzenie; po drugie unika on podejmowania dodatkowego wysiłku z powodu braku wystarczającej wiedzy i umiejętności, by sprawnie przeprowadzić proces w innym banku. W żargonie branżowym używa się nawet określenia „proces szufladowy”, który polega na tym, że pośrednik (czasem zachowuje się tak również oddział banku, dla którego wniosek nie daje perspektyw na sukces) przyjmuje wniosek, który leży w szufladzie i faktycznie nie jest procesowany.

Przewagi proceduralne mogą również stanowić pretekst do wyboru kredytodawcy, który jest atrakcyjniejszy dla pośrednika ze względu na wysokość otrzymywanego wynagrodzenia. Nie jest tajemnicą, że istnieją różnice między bankami co do wysokości wypłacanego pośrednikom wynagrodzenia za kredyt. Zawsze jest ono uzależnione od kwoty kredytu, a czasem również od dodatkowych, sprzedawanych w pakiecie produktów (tzw. *cross-sell*), np. ubezpieczenia. Sugerowanie, by skorzystać z oferty banku dającego wyższe wynagrodzenie jest pokusą, która może się ujawnić już na tym etapie, choć zbyt wyraźna sugestia może być ryzykowna w momencie, gdy klient dopiero poznaje możliwości.

W kontekście wynagrodzeń warto wyjaśnić, że klient nie ponosi dodatkowych kosztów za korzystanie z usług pośrednika kredytu hipotecznego, gdyż bank nie różnicuje oferty dla klienta ze względu na źródło pozyskania. Oznacza to, że klient otrzymuje tę samą ofertę u pośrednika, co w oddziale banku. Uzasadnieniem tego stanu rzeczy jest fakt, że pracownicy oddziałów banku nie są angażowani na najbardziej czasochłonnych etapach obsługi klienta, co zostanie wykazane w dalszej części pracy.

3.3. Przygotowanie dokumentacji do wniosku

Po dokonaniu wyboru ofert (najczęściej dwóch lub trzech) następuje przygotowanie dokumentacji niezbędnej do złożenia wniosku w banku. Część druków przygotowuje samodzielnie pośrednik (np. uzupełnia wnioski, załączniki z danymi osobowymi, generuje księgę wieczystą, potwierdza dokumenty sprzedającego, udostępnia klientowi druki uznawane przez banki), a część klient (np. przekazuje zaświadczenie od pracodawcy o zatrudnieniu i zarobkach, sporządza wyciągi bankowe, generuje wyniki finansowe firmy). Konieczna jest wtedy ścisła współpraca pośrednika i klienta. Jest to etap wymagający największego zaangażowania po obu stronach, by zebrana dokumentacja była kompletna i odpowiadała procedurom określonym przez banki. Intensywność prac wynika również z presji czasu, która pojawia się w momencie podjęcia decyzji i podpisania umowy przedwstępnej zakupu nieruchomości. Presja ta wynika zarówno z terminów określonych w umowie, jak i terminów ważności sporządzanych dokumentów – wówczas może się okazać, że wydłużony czas oczekiwania na jeden z dokumentów powoduje konieczność aktualizacji drugiego, co generuje lawinowe opóźnienia w procesowaniu wniosku.

Jednym z kluczowych elementów problemowych, który dotyczy całego procesu, ale ujawnia się właśnie na etapie sporządzania dokumentacji, jest obowiązek zachowania tajemnicy, mający wieloaspektowy charakter. W podstawowym ujęciu pośrednik jest zobowiązany do nieujawniania osobom trzecim żadnych informacji na temat klientów. Pośrednik nie może nawet przekazać informacji, czy ktoś jest jego klientem czy nie. Problem ten może szczególnie ujawnić się w kontakcie ze sprzedającymi, którzy również chcieliby znać realny termin podpisania umowy przyrzeczonej. Czasem mamy do czynienia z sytuacją, gdy klient trafia do pośrednika z polecenia kogoś, kto wcześniej był przez niego obsługiwany. Wówczas pojawia się pokusa ujawnienia szczegółów tamtej transakcji, gdy np. nowy klient

nie może uzyskać takiej samej oferty (ze względu na inną kwotę wnoszonego wkładu własnego, rodzaj transakcji itp.).

Po drugiej stronie obowiązku zachowania tajemnicy pojawia się problem jawności. Pokusa nieujawniania pewnych informacji pojawia się, gdy wiemy, że informacje te wpływają negatywnie na ocenę przez bank zdolności kredytowej klienta. Może to dotyczyć np. zobowiązań w instytucjach pozabankowych (które nie zawsze są widoczne w rejestrach), poręczeń kredytowych czy nawet liczby dzieci w gospodarstwie domowym. Przez ukrycie tych informacji bank zostaje wprowadzony w błąd i nie może prawidłowo oszacować ryzyka udzielenia kredytu. Stawia to przed nami pytanie o relację pośrednika wobec klienta oraz wobec banku. Traktując ich jako równorzędnych interesariuszy, konieczna wydaje się dbałość o interesy obu stron. Tym samym obowiązkiem pośrednika staje się co prawda reprezentowanie klienta, ale jednocześnie szukanie takich rozwiązań, by bank przy pełnej jawności mógł podjąć rzetelną decyzję w zakresie ryzyka udzielenia kredytu hipotecznego. Dużo trudniejsze w rozstrzygnięciu są sytuacje, gdy klient umawia się z pracodawcą, że na potrzeby starań o kredyt będzie uzyskiwał wyższy dochód. Trzy miesiące wyższego dochodu często wystarczą, by zgodnie z procedurą uzyskać kredyt, niezależnie od tego, że później dochód klienta jest realnie niższy.

Problem jawności może pojawić się również w innych, bardziej niespodziewanych sytuacjach, np. gdy klient zataja zobowiązanie wobec współmałżonka i nie ujawnia go na wspólnym spotkaniu, ale prosi o dopisanie dodatkowego kredytu później.

3.4. Procesowanie wniosku przez kredytodawcę

Na tym etapie komplet dokumentów trafia do banku, który na ich podstawie podejmuje decyzję kredytową. Procedura w tym zakresie jest wieloetapowa i najczęściej przebiega według schematu: decyzja wstępna → wycena nieruchomości → decyzja ostateczna → podpisanie umowy kredytowej. Na każdym etapie bank może prosić o dodatkowe wyjaśnienia i dokumenty. Co istotne, ze względu na złożoność procedur oraz wielkość zespołów analityków banki w różnych terminach realizują te procesy. Oznacza to, że po otrzymaniu decyzji kredytowej z jednego banku nadal trzeba czekać, jaką decyzję wyda drugi bank. Pojawia się tu podobne ryzyko, jak na etapie przygotowań, czyli pokusa realizacji procesu prostszego proceduralnie – z tych samych powodów, co wcześniej. Kwestie procedur i niepewności wynikającej z dłuższego terminu oczekiwania można również wykorzystać, by zachęcić klienta do skorzystania z oferty banku, który oferuje pośrednikowi wyższe wynagrodzenie. Jest to jeden z najtrudniejszych w ocenie momentów, gdyż między zachętą do skorzystania z określonej oferty a zwykłą informacją o ryzyku związanym z dalszym oczekiwaniem na decyzję w innym banku jest bardzo cienka granica. Zwłaszcza że ryzyko dłuższego oczekiwania na kolejną decyzję jest realne ze względu na niepewność wyniku analizy czy terminy ważności dokumentów. Warto też zaznaczyć, że uzyskanie finansowania na zakup własnego mieszkania to dla wielu osób niezwykle istotne wydarzenie, więc wy-

dłużone oczekiwanie i związana z nim niepewność mogą powodować długotrwały stres. W takiej sytuacji większa jest skłonność do „kompromisu”, byle tylko odsunąć nieprzyjemne i niepewne oczekiwanie.

Pewne nadużycia mogą się również pojawić w obszarze sprzedaży produktów dodatkowych. Warto od razu zastrzec, że nie wszystkie produkty oferowane razem z kredytem hipotecznym należy odrzucić. Na przykład propozycja otwarcia konta osobistego, na które ma wpływać wynagrodzenie, wydaje się rozsądna, ale już ubezpieczenie od utraty pracy dla emeryta zdecydowanie nie. Warto więc rozróżnić, kiedy możemy mówić o złej sprzedaży (*misselingu*). Można przyjąć, że mamy z nią do czynienia w sytuacji, gdy klient otrzymuje produkt, „którego nie potrzebuje, nie rozumie, nie stać go na to lub za niegodziwą cenę” (Nowak-Gocławski, 2018, s. 14). Pokusa podjęcia takich działań może się pojawiać w dwóch sytuacjach: gdy bank dodatkowo płaci pośrednikowi za sprzedaż tego typu produktu lub pod presją pracownika banku, który potrzebuje tego do zrealizowania planów sprzedażowych. W skrajnych przypadkach klient otrzymuje informację, że zakup dodatkowego produktu jest wymagany do uzyskania pozytywnej decyzji kredytowej. Warto zauważyć, że na etapie bliskim finalizacji procesu kredytowego, po intensywnej pracy i konieczności przyswojenia przez klienta wielu nowych informacji, może się pojawić uczucie zmęczenia kwestiami finansowymi i tym samym obniżona czujność wobec propozycji zakupu produktów dodatkowych.

W ramach tego etapu prac istnieje jeszcze jedno ryzyko, które może wynikać z dobrej woli, ale złego porozumienia z klientem. Ma to miejsce, gdy na etapie wyboru dwóch lub trzech banków nie zostanie wskazany ten najbardziej przez klienta preferowany (lub preferencje się zmieniają). Wówczas pośrednik może większą wagę przywiązywać np. do banku oferującego najniższy koszt całkowity kredytu, podczas gdy klient akceptuje wyższy koszt na rzecz innych korzyści. Praktyka pokazuje, że klienci często uwzględniają również pozafinansowe czynniki, takie jak: konieczność przeniesienia konta i trudności z tym związane, wysokość opłat początkowych, dostępność placówek czy zaufanie do instytucji.

3.5. Finalizacja

Niektóre elementy związane z finalizacją transakcji mogą pojawić się w środku procesu – zwłaszcza, jeśli wybrane banki prowadzą proces z etapem decyzji wstępnej, która do kontynuacji wymaga poniesienia kosztu związanego z wyceną nieruchomości. Decyzja o ostatecznym wyborze oferty może więc następować wcześniej. Niezależnie od tego przed podpisaniem umowy kredytowej klient musi nie tylko zapoznać się z jej treścią, ale również z warunkami, które należy spełnić przed podpisaniem umowy, przed uruchomieniem kredytu oraz w trakcie trwania kredytu.

Na tym etapie może dojść do bagatelizowania zagrożeń i ryzyka, związanych z długoterminowym zobowiązaniem finansowym (zmiennosc oprocentowania, postępowanie w przypadku braku spłaty itp.). Wydaje się, że mówienie o ryzykach wiąże się z przekazywaniem negatywnych informacji, a przecież chcieliby-

śmy, żeby atmosfera spotkań była spokojna i przyjazna. Ponadto zagrożenia mogą wpłynąć na decyzję klienta o rezygnacji z takiego finansowania, co na tym etapie procesu, po dużym wkładzie pracy, mogłoby być nieprzyjemne (pośrednik otrzymuje wynagrodzenie wyłącznie za wypłacony kredyt). Co prawda informacje o ryzykach powinny pojawić się już na etapie przygotowań, ale omówienie umowy kredytowej wymaga ponownej analizy tych aspektów.

4. Wnioski z badania – fundament etyki zawodowej pośredników kredytu hipotecznego

Warto zauważyć, że dzięki powyższej analizie udaje się wskazać nie tylko obszar ryzyka powstawania nadużyć, ale również mechanizm działania w kierunku złej sprzedaży (np. wykorzystanie podatności na sugestie w czasie dużej niepewności i stresu). W Tabeli 1 przedstawiono w sposób uproszczony opisany wcześniej schemat działania. Wskazano w niej możliwe obszary nadużyć oraz przyczyny ich występowania.

Tabela 1. Obszary nadużyć oraz przyczyny ich występowania na poszczególnych etapach procesu kredytowego

ETAP PROCESU	MOŻLIWE OBSZARY NADUŻYĆ	PRZYCZYNY NADUŻYĆ
Analiza potrzeb i możliwości	Potęgowanie trudności proceduralnych; Zła selekcja negatywna;	Brak wiedzy i umiejętności; Chęć uzyskania wynagrodzenia szybciej lub więcej;
Przygotowanie dokumentacji do wniosku	Zła jakość składanych dokumentów; Ujawnianie istotnych informacji a zachowanie tajemnicy;	Brak wiedzy i umiejętności; Brak poczucia odpowiedzialności za powierzone dane i za relację z interesariuszem;
Procesowanie wniosku przez kredytodawcę	Nakłanianie do ostatecznej decyzji – wykorzystanie niepewności i stresu; Sprzedaż dodatkowych produktów;	Przyspieszenie uzyskania wynagrodzenia; Zwiększenie wysokości wynagrodzenia;
Finalizacja	Bagatelizowanie zagrożeń i ryzyka;	Brak poczucia odpowiedzialności.

Źródło: opracowanie własne.

Łatwo zauważyć, że opisane przyczyny sprowadzają się do trzech głównych kategorii:

1. brak wiedzy i umiejętności;
2. dążenie do uzyskania wynagrodzenia (w ogóle lub wyższego);
3. niedostatek odpowiedzialności.

Oczywiste wydaje się zatem, by na podstawie tych kategorii określić wartości, które stanowiłyby fundament etyki zawodowej pośredników kredytu hipo-

tecznego. Najbardziej odpowiednie do tych kategorii problemów byłyby takie wartości, jak: profesjonalizm, uczciwość i odpowiedzialność.

Profesjonalizm w tym przypadku przejawia się w dążeniu do podnoszenia kompetencji, dzięki czemu pośrednik będzie potrafił bardziej trafnie dopasowywać oferty do potrzeb klientów, a także skutecznie przekazać wiedzę na temat specyfiki kredytu hipotecznego i ryzyk z nim związanych. Przewaga pośrednika nad klientem w obszarze posiadania wyspecjalizowanej wiedzy, czyli nierównowaga nazywana przez George'a DeMartino (2013) epistemiczną asymetrią, zdaje się warunkiem koniecznym dla zachowania profesjonalnego charakteru działań, dlatego nieustanne dążenie do podnoszenia wiedzy i umiejętności jest niezbędnym elementem dbałości o zachowanie profesjonalizmu zawodu. To z kolei pozwoli na utrzymanie właściwego poziomu zaufania do branży, chroniąc przed erozją norm i ideałów wykonywanego zawodu (Luban, 2007).

Przyjęcie uczciwości jako jednej z wartości ma uświadamiać rolę wynagrodzenia za wykonaną pracę. Właściwe wykonanie usługi przez pośrednika daje przecież korzyści obu stronom. Klient otrzymuje stosowną pomoc, a pośrednik wynagrodzenie. Zachowanie zasady uczciwości przez pośrednika i transparentne podejście do kwestii własnego wynagrodzenia przynosi korzyść w postaci dobrej reputacji, która z kolei przekłada się na większą liczbę klientów. Złamanie tej zasady przez wykorzystanie przez pośrednika przewagi wiedzy lub tym bardziej chwili słabości klienta z powodu stresu i niepewności, oprócz tego, że zasługuje na szczególne napiętnowanie, wpływa negatywnie na reputację jego oraz całej branży pośrednictwa kredytu hipotecznego. Uczciwość należy więc traktować nie tylko jako indywidualną deklarację, ale również jako zobowiązanie wobec branży kredytowej oraz społeczności pośredników kredytu hipotecznego.

Mając na względzie fakt, że klienci podejmują wysokie kwotowo i długotrwałe zobowiązania, zasada odpowiedzialności za przedstawiane oferty powinna być szczególnie istotna. Doświadczenie badacza wskazuje, że klienci są bardziej skłonni zrezygnować z transakcji ze względu na brak wiedzy o zagrożeniach, niż ze względu na faktyczne ryzyko. Poczucie odpowiedzialności pośrednika należy w sobie wypracować, gdyż w istocie transakcja odbywa się między kredytodawcą a kredytobiorcą, a wpływ pośrednika, mimo że istotny, pozostaje niejako niewidoczny. Zwłaszcza że klienci, dokonując wyborów, podejmują decyzje, opierając się również na pozafinansowych czynnikach (Cox et al., 2016). Zrozumienie zasady odpowiedzialności to w dużej mierze kwestia szacunku dla potrzeb i oczekiwań klientów.

Wydaje się, że opisane specyficzne problemy etyczne w pracy pośredników kredytu hipotecznego wzmacniają argumentację na rzecz tezy o konieczności sformułowania etyki zawodowej dla tej profesji. Przedstawione badanie wskazało możliwe obszary nadużyć, a także potencjalne ich przyczyny, dlatego niniejsza praca może stanowić podstawę do sformułowania takiej etyki, bazującej na profesjonalizmie, uczciwości i odpowiedzialności. Konieczne jest natomiast dalsze rozpoznanie tematu, by móc w sposób skuteczny i trwały zaproponować spójny system etyczny, który będzie chronił klienta oraz wzmocnił dobre praktyki pośredników.

Bibliografia

- Aldred, J. (2009). *The skeptical economist: Revealing the ethics inside economics*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781849773263>
- Borkowski, T. (2009). Filozoficzne i pragmatyczne ograniczenia etyki biznesu. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, 12(1), 109–118. http://www.annales.online.uni.lodz.pl/archiwum/2009/2009_01_borkowski_109_118.pdf
- Bulmer, M. (1982). When is disguise justified? Alternatives to covert participant observation. *Qualitative Sociology*, 5(4), 251–264. <https://doi.org/10.1007/BF00986753>
- Cox, J., List, J., Price, M., Sadiraj, V., & Samek, A. (2016). *Moral Costs and Rational Choice: Theory and Experimental Evidence*. National Bureau of Economic Research. Working Paper 22234. <https://doi.org/10.3386/w22234>
- DeMartino, G. (2009). On the Need for Professional Economic Ethics. *Challenge*, 52(4), 6–15. <https://doi.org/10.2753/0577-5132520401>
- DeMartino, G. (2013). Epistemic Aspects of Economic Practice and the Need for Professional Economic Ethics. *Review of Social Economy*, 71(2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/00346764.2013.799967>
- Dembinski, P. H. (2012). *Finanse po zawale: od euforii finansowej do gospodarczego ładu*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Dembinski, P. H. (2017). *Etyka i odpowiedzialność w świecie finansów*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Freeman, R. E., & Evan, W. M. (1997). Spółka i osoby żywo interesowane: Kapitalizm kantowski. W: L. V. Ryan & J. Sójka (red.), *Etyka biznesu: Z klasyki współczesnej myśli amerykańskiej* (s. 185–205). Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Galewicz, W. (2010). W sprawie odrębności etyk zawodowych. W: W. Galewicz (red.), *Moralność i profesjonalizm: spór o pozycję etyk zawodowych* (s. 9–119). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Gałkowski, J. W. (2002). Zasady etyki zawodowej – etyka biznesu. W: M. Borkowska & J. W. Gałkowski (red.), *Etyka w biznesie* (s. 13–42). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gasparski, W. (2013). *Czy ekonomiści powinni mieć kodeks etyczny? Postulaty, wątpliwości, argumenty. IX Kongres Ekonomistów Polskich*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Gasparski, W., Lewicka-Strzałecka, A., Kuraszko, I., Bąk, D., & Rok, B. (2011). Wolność czy swawola? *Master of Business Administration*, 19(5), 129–153.
- Gogacz, M. (1998). Czym jest etyka zawodowa. W: A. Andrzejuk (red.), *Zagadnienie etyki zawodowej* (s. 11–14). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo”.

- Grzybek, G. (2016). *Etyka zawodowa jako subdyscyplina naukowa (odniesienie do działalności zawodowej w obszarze nauczania, wychowania i opieki)*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kalokairinou, E. (2016). Professional Ethics. W: *Encyclopedia of Global Bioethics* (s. 2300–2311). https://doi.org/10.1007/978-3-319-09483-0_351
- Klimczak, B. (1997). *Etyczne otoczenie rynku kapitałowego*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego.
- Klimczak, B. (2010). Etyka zawodowa – jak to działa? *Ekonomia i Prawo*, 6, 15–24. <https://doi.org/10.12775/EiP.2010.001>
- Komisja Nadzoru Finansowego (2020). *Rejestr pośredników kredytowych – Dział I*. https://www.knf.gov.pl/podmioty/posrednictwo_kredytowe/dzial_I
- Lazari-Pawłowska, I. (1969). Etyka zawodowa. *Etyka*, 4, 58–80.
- Luban, D. (2007). Professional Ethics. W: R. G. Frey, Ch. H. Wellman (eds.), *A Companion to Applied Ethics* (s. 583–596). Hoboken: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996621.ch43>
- Nowak-Gocławski, A. (2018). Dlaczego tolerujemy misselling w branży finansowej? W: K. Waliszewski (red.), *Spoleczna odpowiedzialność instytucji finansowych. Od teorii do praktyki* (s. 13–22). Warszawa: CeDeWu.
- Ustawa z dnia 23 marca 2017 r. o kredycie hipotecznym oraz o nadzorze nad pośrednikami kredytu hipotecznego i agentami.* (2017). Dz.U. 2017 poz. 819.
- Waliszewski, K. (2017). Zmiany w pośrednictwie kredytowym w Polsce w wyniku implementacji dyrektywy hipotecznej. *Rozprawy Ubezpieczeniowe*, 2(24), 3–17.

Anna Horodecka
Warsaw School of Economics
Institute of International Economic Policy
e-mail: ahorod@sgh.waw.pl

Is e-learning a panacea for the current challenges of business ethics teaching?

Abstract

The scope of the paper is to investigate whether e-learning is a good alternative to achieve business ethics teaching goals in the challenging context of disembedded economies. To achieve this goal, I used various interdisciplinary methods and approaches, content analysis of the relevant literature, and a case study. Firstly, I focus on the current challenges of business ethics teaching. Then, based on my experience of teaching business ethics in various forms, I distinguish the methods applied within them and evaluate them, taking as criteria the cognitive, applicative, and reflective goals of teaching business ethics. Models and theories of educational psychology provide a framework to distinguish some elements that are responsible for the learning success of the student in terms of the defined teaching goal. Empirical results show that although e-learning scored best when it comes to achieving three differentiated goals of business ethics teaching, it is followed closely by seminars. This leads to the conclusion that perhaps a hybrid form, containing e-learning and seminars, would be the optimal way to achieve the goals.

Keywords: education, business ethics, e-learning

JEL Classification: A13

1. Introduction

Business ethics and e-learning are two relatively new phenomena of our global world. Both can be considered the outcome of current trends and challenges that create a particular context that imposes expectations on both how teaching is conducted and the content of business education. While the IT revolution made e-learning possible, the consequences of globalization, which resulted in disembedding the economic system (Polanyi, 1977) from the social and environmental systems, made the existence of business ethics indispensable.

Although the literature about e-learning and business ethics is vast, these topics are usually analyzed separately, and their intersection is not often discussed. 'The number of online courses in business schools is growing dramatically, but little has been published about teaching business ethics courses online' (Collins et al., 2014, p. 513). In this sense, my paper fills this gap.

The scope of the paper is to investigate whether business ethics is a good alternative for other two-course delivery forms (lecture and seminar) to achieve business ethics goals in the challenging changing context of (socially) disembedded economies. The main thesis of the paper is that contemporary goals in business ethics teaching, considering the actual context of student's life (work and study, virtual life) and other trends (IT and its consequences for teaching), can be achieved better with such forms of course delivery as e-learning.

The method applied to verify the thesis is based on theoretical models, the empirical results of current pedagogical research and fundamental theories of educational psychology, content analysis of current publications in business ethics and e-learning, and my own experience of teaching in diverse forms (lectures, seminars, and e-learning) in various countries. Based on this methodology, I will draw conclusions about the effects of possible methods of teaching in three course-delivery forms (standard lectures, seminars, and e-learning) in the face of the challenges of the rapidly changing world, which affects tertiary education.

2. Current challenges for business ethics teaching

In order to meet its goals, business ethics teaching must consider the changes in the educational environment as these changes affect the expectations of students regarding how courses are delivered. It must also consider the requirements of the organizational context of teaching.

We must first look at the IT revolution, which was accompanied by the social media explosion. The vast use of smartphones by about 2/3 of the world's population (5.1 billion, *Digital Report 2019*) allows most of the world to participate in virtual life (57% of people were connected to the internet in 2018) for a significant amount of time (in Europe, 0.72 billion people use it 6.5 hours per day, *Digital Report 2019*). No wonder, then, that such a virtually united world created a space

for social media expansion (3.4 billion people), which additionally has had an impact on communication styles. In the virtual world, short, attention-grabbing posts and flashy, captivating multimedia messages are often a unique way to be noticed, to get ‘likes,’ to count, and to have an impact. The dominance of such short forms of communication makes it difficult for many students to focus on other, traditional media, like reading physical, paper books, and journals (without a search function). Such changes affect traditional forms as well – books and articles are becoming shorter, and their style errs towards simplicity.

Due to the development of IT, social media, and the less hierarchic structure of society, the role of teachers and lecturers has changed. They no longer transfer knowledge to students; instead, they monitor, and they coach the students when they first become acquainted with new knowledge. Moreover, students nowadays – ‘generation Y’ or ‘Gen Y students’ (Edwards & Gallagher, 2018) – are faced with greater challenges than previous students. Rather than dealing with finding information, they have to handle the flow of information and find sufficient time to process it.

These trends, such as the IT revolution, use of social media, and the new role of the lecturer as a coach, favor the popularity of e-learning so that it has become the preferred mode of course delivery, especially in management studies (Arbaugh et al., 2010). Moreover, it has become *a new paradigm of modern education*, with a growth rate of 35.6% (Sun et al., 2008, p. 1183).

The further trend refers to the knowledge revolution, which creates particular requirements regarding how teaching is done, i.e., a more holistic approach that gives credit to intersections. The knowledge revolution is displayed in a multitude of forms: the growing number of publications, studies, subjects, and the growing interdisciplinarity (i.e., discovering intersections between many subjects and initiating interdisciplinary research topics). This trend imposes new challenges on universities, teachers, and students. The growing intersections between economics and business ethics call for solutions when it comes to teaching. Students need to know how to evaluate various economic situations from an ethical point of view and how to find a way out of the dilemmas that they may encounter during their life.

Moreover, confronted with a rising number of subjects and topics as part of their curriculum, students are likely to marginalize the meaning of business ethics, unable to see how they intersect with other subjects. To avoid such marginalization of business ethics, universities may consider a wider and more holistic pedagogical vision that does not reduce ethical reflection to a few isolated courses. It should gradually permeate all courses in a business school (Frémeaux et al., 2018, p. 241).

Last but not least, the current situation in the face of Covid-19 has forced many universities to switch to online teaching. Even if the situation improves, the risk of further epidemics is still present. So, university lecturers must be able to realize which strengths and weaknesses online teaching has and how they should react to the constantly changing situation, by offering hybrid forms of teaching, for instance.

3. Insights from educational psychology: cognitive, applicative, and reflective goals and the teaching process

Social trends impose on business ethics new challenges in terms of their goals and how they are achieved. Some inspirations from educational psychology may help us to achieve these goals, starting by dividing them into cognitive, applicative, and reflexive goals.

These three aspects of the goals enhance the importance of holistic teaching. It is not constrained to transferring knowledge of basic theories and concepts, but it focuses on their application (García-Rosell, 2019), enhancing competencies and moral imagination (Retolaza & San-Jose, 2017), and students' attitudes. The latter means enforcing reflection processes, for instance, in the sense of students integrating societal values with their own values (Harris & Sandhu, 2017), and developing moral sensitivity, spirituality, and empathy (Baker, 2017).

Cognitive goals focus on understanding concepts, theories, and facts concerning the social (norms, values) and environmental embedding of economic systems (limited natural resources, environmental effects of economic activity). As not all social tendencies are ethically acceptable (unfairness, inequalities, social exclusion), students have to understand why it is so and how to deal with such tendencies. However, the knowledge gained in business ethics teaching is not enough; students have to know how to apply it in real-life contexts. Moreover, overload with texts can limit time necessary for processing the crucial content of the course profoundly, and learning how to apply it so that students may achieve crucial competences (Goldstein & Ford, 2002). Research suggests that training and course designers should limit courses to approximately four to seven key topics, like general and institutional compliance, decision-making strategies, stakeholders, and ethical dilemma characteristics, which are particularly important to influence ethical behavior and decision-making (Medeiros et al., 2017). Still, we must allow students to see the personal relevance of such goals (comparing their own goals to those of other students) and make them part of their social identity (as citizens or future company leaders). Otherwise, these concepts will remain external to the student, with no personal relevance, and no transformative process may occur (reflexive goals).

Therefore, when teaching sustainability and social inclusion, we have to distinguish their cognitive, applicative, and reflective components. Taking as an example corporate social responsibility (CSR), whose goal is to drive change in organizations towards sustainability while still protecting the interests of stakeholders, teaching should (1) acquaint students with the CSR approach (cognitive level), (2) teach them how to apply it, i.e., how to integrate this perspective into the strategic vision of entities to effectively manage the social and ethical issues associated with its activity (Herghiligi et al., 2016, p. 526) (application level), and (3) make them experience whether the values and attitudes of CSR are in accordance with their individual goals (reflective/transformative goals).

Distinguishing various goals is helpful in designing not only the content of the course but also the teaching methods. This refers not only to methods of knowledge transfer but also those methods which teach how to apply this knowledge and which inspire reflection.

Furthermore, in evaluating the teaching methods, we must consider to what extent they enhance the performance and motivation of students (Klieme et al., 2006; Klieme et al., 2009). If we focus only on evaluating the final exam, we can't control anymore the way how students reached this effect. Therefore, thinking of evaluation methods, we should also evaluate the steps toward the goal (final exam) – for instance by evaluating responses of students on forum, their team-work engagement etc. The focus only on the final grade cannot really measure performance in the sense of achieving all three aspects of the goals, because it measures mainly cognitive goals, leaving behind competences and attitudes.

I consider valuable those methods that allow students to perform better and enhance their motivation, which, in turn, impacts performance. However, controlling these teaching processes requires students to attend. Knowing that students tend to look for shortcuts to get a result (minimizing cost and maximizing outcome), there is a risk that students will only learn for the exam, not to get long-lasting cognitive, applicative, and reflective effects.

Summarizing, as the goals of teaching business ethics are not the same as the goals of students, who may only focus on the final exam when validating the use of three course-delivery methods, I will focus on the process of teaching, rather than final exam effects.

Therefore, the methods may be considered valuable, as they allow for the control of attendance and the active linking of prior knowledge. They also encourage in-depth processing, give students time to develop their knowledge, and they make it impossible to learn the concepts only superficially for the final exam. Moreover, the methods stimulate the sense of social inclusion (which may be hindered by hearing, visual, or character problems, or because the person is a foreigner), stimulate commitment (active participation), and favor the effort of the student.

4. Case study

When teaching business ethics, we can often choose between the following forms of course delivery: lectures, seminars, or e-learning. These forms create a broad context for the diverse methods applied in teaching. The fitness of each method depends on the particular context (the form of course delivery). Therefore, it is worth starting with their description.

4.1. Three forms of course delivery

Lecture

The lecture is a form of course delivery conducted in Poland separately for day students (Monday-Friday) and weekend students (conducted every second weekend) and in Germany – only on weekdays, where frontal lectures dominate. My experience in teaching in this form refers to four semesters in Germany. As standard, there are about 50 or more students, but the attendance rate varies from 30 to 70%, and there is no way to control it as attendance is not obligatory. Since many students work, they have to prioritize and choose particular lectures that they will attend. The ultimate choice may depend on personal interests or the quality of the lecture, but often, it is a result of a cost and profit calculation: is the content of the lecture helpful in passing the final exam or not?

As the preferred form of the final exam is a quiz (due to the large number of students), students are more likely to attend the lecture if it focuses on final exam-related content. By contrast, lectures that focus on reflexive exercises may not seem to be exam-relevant. Thus, they are not likely to be attended, and time ‘saved’ can be used to accumulate knowledge that is important to pass the exam. Moreover, the choice of methods that inspire self-reflection is limited due to the great number of students and where lectures are delivered – usually, a lecture-hall, which favors the front-lecture style. Therefore, the biggest problem of this form of course delivery is probably the content-orientation and the lack of possibilities to integrate applicative and reflexive components of teaching. To some extent, this could be overcome by reducing the number of students and by making attendance obligatory. Otherwise, the risk is that students learn the content only to pass the final exam just before the deadline, and, thus, without any longer-lasting effects.

Seminar

The seminar is a very popular teaching form in Germany, although it is still missing in public tertiary education in Poland. My experience refers to seven years of teaching in such a form in Germany. Many students who have to work during the week choose it in order to finish a course. Students have to attend during two full weekends, usually separated by 4–5 weeks. It is possible to control students’ attendance and, due to the introduction of the *maximum one day off* rule, maintain it at a level of 75–100%. The teacher may vary between frontal teaching, group work (discussion, debate, game, repetition questions), individual work, and quizzes, which allows for repetition. Quizzes may be conducted using the smartphone application Kahoot, which usually evokes an exciting competition, and students enjoy it. Additionally, one can also use short YouTube videos (illustrating content, explaining a problem in-depth, or showing an experiment or case in an engaging manner), or other media, like PowerPoint presentations.

The written results of student's work can be shown using a projector, or at a desk, where students may, as a group, write their responses directly with chalk. The group (of usually 30 students) may be divided into four or five groups. At the end of each block of lectures, five revision questions will be given, meaning one question for each group to work out. However, due to their character (insecurity, introversion) or, in the case of foreign students, German language competence, many students are unsure and unwilling to participate. Some students consider such participation in a discussion a challenge and a cost, which is perhaps not worth undertaking, as the attendance cannot be rated (only the final exam counts).

E-learning

My experience with this last form of teaching has lasted for three years, and it refers to classes conducted in Poland in English, attended by students from India, France, Belgium, Germany, Russia, and Poland. This means that most of the students are not native speakers (apart from the students from India, as Indian English is an official language), and they speak English with different accents and represent diverse levels of English. All courses are divided into ten modules, and each module is available online for students every two weeks. Consequently, students have time to read, watch, and listen to the content, and to accomplish various assignments. Some of them, like a quiz at the end of each module, are cognition oriented. Others, like participating in an online forum, are applicative and reflexive. For instance, students might watch and analyze debates or work on a case study. They are asked to ground their answer in their particular culture, work, or life experience, and show the personal relevance of the topic (in relation to their own values and norms). Thus, they get the opportunity to reflect on their own norms and values, those that refer to others, and these that are discussed in the particular case. This makes it impossible for students to find answers to the questions on the internet.

Furthermore, it makes it possible for weekend and day-students to interact, while in other class-delivery forms, they are separated. Students share their experiences very openly, and their answers are read by others, which may be gathered from many references and comments to other students' experiences shared on the forum. They seem to be interested in the opinions of other students and the cultural particularities they refer to. They are motivated to attend regularly by scores that depend on the quality of the answer (the profit-cost relationship is better than in seminars), and a deadline of 2 weeks, which is, as a rule, sufficient. Another task, which unites cognitive, applicative, and reflective aspects, is a presentation, which must be delivered in the form of a video (where the student is visible, which allows for authentication). It must be based on one of the topics discussed in the course with their own examples.

The final grade is a result of all these individual elements: quizzes, forum assignments, and presentations delivered in the form of a video. The students are motivated to participate regularly to gain a sufficient number of scores, which can be traced in the assignment folder. This form of teaching is very challenging for

the teacher, who has to invest a great deal of time preparing all the material required (e.g., texts, videos, presentations, references to actual cases, journal papers, and discussions) in advance, evaluate the students' progress during the term, and also coach them.

4.2. Methods applied, their social status, and specific challenges in various course delivery forms

In the experience-based case study described below, I apply various methods, which encompass: (1) Lecture + multimedia, (2) Text-reading (description of concepts, fictive stories, research on webpages), (3) Repetition questions, (4) A case study, (5) Discussion/debate (performed) and an alternative debate (watched), (6) Quizzes. All these methods have a different character in each course-delivery form. Moreover, they have a different social status (solitary work – SW, or group work – GW), which may have a positive impact on motivational and performative aspects and emotions, because the presence of other students – and confronting them – may enforce motivation and allow the students to learn other points of view (e.g., empathy and cognition). Of course, the presence of others may have negative effects, leading to free-rider behavior or group-thinking.

Table 1. Basic dimension of good lessons and its effect

Method	Lecture [L]	Seminar [S]	E-learning [E]
Lecture + multimedia	SW in group context		SW
Text-reading	SW		
Repetition – Questions	[SW]	GW	SW + GW
Case study	[SW]	GW	SW + GW
Discussion/debate (performed for L & S, watched for E)	[-]	GW	SW + GW
Quiz	[-]	SW + GW (like Kahoot)	SW

[]: refers to the low response on such a method on the students' part

-: lack of this method in the particular course delivery form.

SW – solitary work, GW – group work.

Source: own compilation

Lecture with a multimedia presentation

Lectures: The 90-minute lecture in German with a multimedia presentation is the main method used in this course-delivery form. The main challenge here is the problem of attention and the potential difficulty for students with hearing or sight problems. Moreover, in classes with foreign students, for whom German is not their mother tongue, not understanding some words may limit their understanding. After the lecture, there is a short break, and then students usually attend other lectures immediately; thus, the elaboration phase is missing. This form of delivery shows its limits when it comes to motivation, due to the length (90 minutes), the students' understanding (acoustics and visibility depend on the

students' position in the lecture hall and their ability to hear and see (limited by students with disabilities)), little place for autonomy (students have to participate in the lecture even if they are tired or worried), and lack of interaction. Furthermore, it limits the learning process, in the sense of overloading the working memory with irrelevant content (teacher) or by distractions (visual or audio, a large number of students, or, e.g., tiredness or smartphone usage) (see: Cognitive Load Theory (Paas et al., 2003)).

Seminars: Seminars may overcome the difficulties associated with lectures discussed above. Seminars last for seven academic hours in one day (with three breaks), the number of students is smaller, and the teacher may vary the methods in order to maintain students' focus (e.g., discussions or group work). As the classroom is smaller, students with hearing and visual problems experience fewer limitations. Nevertheless, non-native students may find it difficult to follow the content for such a long time, with the additional load for their working memory. In this form of delivery, it is also easier to control smartphone use, as students sit much closer to the teacher. The positive side of this form of delivery is that the teacher may see the level of engagement, attention, and signs of lack of comprehension. In a small classroom, students are more likely to ask if they do not understand something, and they have much more space for interaction.

E-learning: E-learning offers the possibility to overcome most of the previously mentioned difficulties. For instance, it makes it possible to not overload the working memory. By letting the students decide when and how long they will deal with the lecture content, they experience more autonomy (enhancing motivation). Moreover, they can choose the optimal time for it (not when they are tired or distracted). By reducing the length of lectures supported by a presentation to 5 to 10-minute sections enhanced by subtitles or transcriptions (for hearing impaired or foreign students), it enhances understanding (and thus motivation) and makes it possible to avoid cognitive overload. The working memory may stay focused on the content, and students can listen to more difficult passages several times. This method may be combined effectively with the third method, revision questions: After each video, students can find revision questions, which makes it possible for them to develop the content. The forum is where students who encounter problems understanding may ask questions. It is possible to open short videos on YouTube,¹ which makes it possible to add subtitles in many languages, adjust the speed (to the student's foreign-language competence), and clarify information directly in the comments below.

Text-reading (description of concepts, fictive stories, research on webpages)

Text-reading, as a method, refers to all reading activities that students are supposed to do during the lecture. It may refer to the obligatory literature or current research, and it allows students to deepen and extend their knowledge of the topics

¹ Here are some examples of my Business Ethics videos made in 2020: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpi7KoLn7PxoIhvXXwA-0ufvQuOisgU3s>, one from an American university: <https://youtu.be/OcqxEjmGT00>, and one from a German university: <https://youtu.be/DaKFr6N5OLs>.

learned during the lecture. However, this method depends on the context (course-delivery form).

Applying this method in the first course-delivery form (the lecture) results in the low participation of students. The final exam in the form of a quiz at the end of the term makes students interested only in exam-relevant matters. So, even if they read selected textbooks, they do it in a facts-oriented matter, less critically, and are more likely to omit reflective or applicative issues unless they are particularly interested in the matter.

The text-reading method is not really at the fore in a seminar. Again, this is because, even if the final exam consists not only of a quiz but also open questions, if students do read the suggested texts, it is more content-oriented reading. There is still no possibility to control whether they have read the texts or not, nor to make the text-reading pay off, as only the final-exam counts.

E-learning may be helpful in overcoming this difficulty, as, in many respects, it makes reading various sources of texts imperative in order to answer questions later in the forum revision. These text-reading activities refer to text passages written by the teacher (describing the most important concepts or theories) or by other authors (quotes from famous philosophers or journal papers), fictive stories, or there may be links to important research online. Thus, the variety and number of texts is very rich, and they are used to deepen the students' understanding. Additionally, knowing that they are supposed to read a certain number of texts to get high enough scores, students probably choose those text which they find most interesting. They can then refer to the paper they have read when writing on the forum with other students, so the other students find a summary of the texts did not choose (students are asked to refer to texts that have not been already chosen). In order to stimulate critical reading competences, I give the students additional scores for writing a short review of a journal paper that focuses on the main arguments, methodology, and critical reflection.

Repetition questions

Repetition questions are one of important methods that enforce students' learning processes. It is commonplace in educational psychology for the learning process to start with an active, focused elaboration of the topic and an attempt to adapt it to new situations and to link it to prior knowledge. Only in such a way is the content memorized for a long time and ready for re-use and application.

Unfortunately, such an important method cannot be actively enforced during the **lecture** as a delivery form, and it is up to the students if they use it in studying. Only some students do it, as it is very time consuming and not necessarily helpful for learning for quizzes, which are based more on recognizing some facts or relationships between them.

There is more room to apply this method during seminars, where students are supposed to answer circa 30 complex questions during the course but they may collaborate with other students. Again, there is a risk of free-riders using the re-

sources of others, or group-thinking, which limits the positive and negative outstanding responses.

In e-learning, I rank this method highly. Students working on particular modules have additional material and some questions that they can find under each video or text. They are supposed to answer some of these questions on the forum at the end of the lecture. Consequently, they have to understand and critically process the lesson connecting the content of it to the already gained knowledge. Students are supposed to read answers of their colleagues before providing their own answer as only when the answer does not contain any repetition of ideas already presented can it be valued positively. So, students have to watch a video or read a text, think about their answer, build a critical opinion, then look at all the answers given before theirs and embed their answer in this group discourse. This system motivates students to start with their elaboration of the module directly after it is published. If students wait too long, the forum will already contain most of the possible answers, and it will be very difficult to find new issues or even unanswered questions.

Case study

The case study method cannot be used to its full potential during the lecture as a delivery form. There is usually not enough time to discuss real cases, and even if they were discussed, they are usually used as an example and presented by the teacher. This limits the possibility for the students to develop their own ideas about the case.

This difficulty may be overcome in a seminar. Here, students may work on one or more case studies in groups, allowing them to exchange their opinions. However, there is still a risk of free riders, who, instead of working with the group, will be distracted by their own matters (usually their smartphone). Other problems mentioned before relate to speaking skills (non-native speakers) and the student's personality.

E-learning makes it possible to achieve synergetic effects of solitary work on the case study, as it finishes with a presentation of the results on the forum, which then creates a basis for group-work. On the forum, there is a rule that students may share only answers that had not been published before, which makes them read the previously submitted answers. This makes students especially innovative in looking for additional solutions. Consequently, students learn not only how to get to their own perspective, but also about other ways of seeing the problem; in some cases, they may act as a teacher to the others.

Discussion/debate (performed) and alternatives (watched)

According to the perspective of argumentative discourse (Fischer, 2002), group work can lead to the acquisition of diverse knowledge if the learning partners seek evidence and counter-evidence for the statements in the room, weight the latter in terms of positive and negative evidence, and interpret their own views accordingly

(Derry, 1999). Important forms of group work that are especially suitable for some ethical business content include discussions.

The paper by García-Rosell (2019) suggests how the discursive nature of CSR can be used to promote more reflexive practices among business students, and references to such methods can be found in the current literature. One of the important aspects of studying business ethics is to learn how to leave behind stereotypes and attitudes that exclude other people, which is a precondition for making decisions that integrate other people. Debates seem to be an efficient tool to teach students not only to better learn the topic taught but to argue, convince, and be convinced (Hendy et al., 2017).

Moreover, debates are an efficient tool to help students explore topics that affect society (Proulx, 2004) and enhance their abilities to read and write critically (Osborne, 2005). According to Hendy et al. (2017), a debate is superior to passive learning through lectures and textbooks (similar evidence is provided by Darby (2007) and Garrett (et al. 1996)). Even non-debating students could better recognize various points of view, and therefore improve their critical thinking (Hendy et al., 2017, pp. 15–16). During a debate, students are forced to pay attention to evidence and rationality. According to Hilbig and Pohl (2009), evidence-based decision-making, or making decisions based on rationality, is far superior to methods such as using intuition or heuristics. Thanks to the use of such a simple tool as debates, students acquire important managerial skills of persuasion and influence. Moreover, students who were not acquainted with ethical views could learn far more about ethical reasoning from listening to debates than from textbooks. Discussions have similar functions, and they encourage perspective-taking (for instance, in a stakeholder analysis case that shows the perspective of each stakeholder group).

Although these methods of teaching have great advantages, not all delivery forms are suitable. Lectures are not suitable because of the number of students and the amount of time it takes, which can easily go beyond the 1.5-hour frame.

Seminars are far more suitable, although, again, it may sometimes be difficult to avoid problems with a lack of motivation, free riders, and, last but not least, people's personalities, which may limit the access of some students. After a long day, students often do not have enough power to discuss new topics, not seeing the direct utility in such an activity. However, if the topic is interesting, sometimes such a form may be successful.

E-learning as a delivery form reveals other problems. It is difficult to synchronize all students at one time. Therefore, I modified this method, which may help to compensate for this lost opportunity. I give students links to watch interesting debates on YouTube, like Stanford University's ethical debates on economic issues. They must then refer to the main arguments of the debates on the forum and add their opinion.

Quiz

The final method is the quiz. However, in the lecture, it is very difficult to apply it because of the number of students, limited time (1.5 hours), and the lack of technical support. It is much easier to apply the quiz in seminars, especially using Kahoot. However, this app is not suitable for large auditoriums, as the visibility of questions may be limited for many, although with good technological support, it is worth trying. The teacher has to find time to prepare questions and then put them on the app. The questions are read aloud and appear on the screen, and students insert their answers on the Kahoot app on their smartphones. The results and the distribution of right and wrong answers appear on the screen, so the students receive direct feedback while remaining anonymous to the other students. Students enjoy this method, and the positive emotions and competitive spirit are really something that helps them to return to a long seminar day and focus on other, less amusing forms of delivery.

What about e-learning? Quizzes may also be conducted, using the e-learning platform function, for instance, which allows the teacher to see directly which students have completed the quiz and what scores they obtained. Students can see direct feedback, as well. The time given to accomplish such a test may be limited to avoid searching through online resources instead of using their own memory.

5. Comparison

The presentations of the various methods and their particularities revealed their opportunities and risks when applied in a particular delivery form. Now I will compare the methods using as the criterion the extent to which they enhance students' motivation and performance, based on the model introduced earlier. In the second step, I will focus on another aspect – the extent to which the methods are appropriate to achieve the cognitive, applicative, and reflexive goals of business ethics teaching.

The following methodology is applied. Based on my experience with the methods in the particular contexts (course delivery method) described in sections 3 and 4 of the paper, I try to assign a particular value to each method depending, on the extent to which it meets a criterion and providing in brackets an additional explanation if needed. I use a scale consisting of 4 grades: 0 – the method is not applied, and then +, ++, and +++, which refer to low, moderate, and high effect. Table 2 shows the meaning of the scale, referring to each variable.

Table 2. Methodology of measuring participation

Sym- bol	Participation	Possibilities to control per- formance	Motivation	Cognitive goals	Applicative goals	Reflective goals
+	Low participation	Small possibility to control	Low motivation	Various types of obstacles in receiving the course content, high level of cognitive over-load	The course offers no or very limited ways to apply the knowledge to real content. It is only a voluntary activity	There is no or very limited time to reflect on the content
++	Moderate participation	Some possibility of control	Moderate motivation	Moderate obstacles	Students have a moderate chance to apply the content to a real case	Students have some opportunities to reflect on the content
+++	High participation	Many effective methods to control	High motivation	No obstacles in receiving course content, low cognitive over-load	Students are expected to apply the knowledge in practical cases, and they are evaluated for it	Students get many possibilities to reflect on the content and have insights into the reflections of other students

Source: own compilation

Based on my experience with the various methods described in section 4, and the context of teaching (course delivery form) described in section 3 of this paper, I compare them, taking the students' involvement in the described activities, and the teacher's possibilities to control the students' performance as the criteria. The scale presented earlier in Table 2 is applied, and, if needed, it is supplemented by a short explanation which was discussed extensively in section 4.

Finally, the scores are added up within each of the course delivery forms to show which of them has the highest score. It is an attempt to visualize with numbers the descriptions presented earlier in the case study. The results of this comparison, presented in Table 3, show that e-learning offers more chances to enforce the participation in particular teaching forms, and so to control the outcomes, and greater participation in the method (15 for participation and 13 for control of performance). It is followed by seminars, with relatively high results (13 and 12, respectively). Lectures stand out with relatively low results (3 and 4, respectively).

Table 3. Participation and control of performance in different delivery forms

Method	Participation in the particular learning method			Possibilities to control performance		
	L	S	E	L	S	E
Lecture + multi- media	++ Absence varies, as presence is not obligatory.	+++ Presence is obligatory, so usually, most students attend.	++ Presence is usually high judging indirectly, i.e., by the responses to questions later.	++ The teacher can see the level of engagement, attention, signs of lack of – comprehen- sion.	+++ The teacher may control the presence, engagement, attention, signs of lack of comprehension.	+ The control over the students' performance in this method may occur only indi- rectly (tasks, questions re- sponded).
Text- reading	- Only a few or no students read texts.	+ Students read only texts which may be helpful to pass the final exam.	++ Students usually read most of the texts in order to reply to forum questions.	+ Control occurs only indirectly through the final exam.	++ Control occurs indirectly, through final exam results, and by asking questions.	+++ The control of performance occurs through the questions on the forum, which the students have to answer.
Repeti- tion – Ques- tions	+ Some students may answer voluntarily.	++ Students usually work in groups, not all equally, free riders.	+++ Most stu- dents give answers to these ques- tions on the forum (individually).	+ Control occurs only indirectly through the final exam.	++ Control occurs indirectly, through the final exam results, and by asking ques- tions.	+++ The answers to the questions are obligatory and have to be pre- sented on the forum.
Case study	-	++ Students usually work in groups, not all equally, free riders.	+++ Students solve the case indivi- dually, and it is obligatory.	-	++ Only group performance is evaluated.	+++ Individual effort is evaluated.
Discus- sion /debate (per- formed – for L, S /watche d for E)	-	++ Students have to discuss various problems in groups and present them together (free-riders).	++ Results are presented on the forum, but the debate is only watched.	-	+ The teacher may control only the group performance.	+ The teacher may control only the individual perfor- mance; it is not possible to evaluate team- work.
Quiz	-	+++ Most stu- dents take part (fun, utility).	+++ Most stu- dents take part (more scores, utility).	-	++ The teacher (using Kahoot) cannot see exactly who is missing in the game, only how many. The same concerns performance.	++ The teacher may see and evaluate the outcome individually.
	3	13	15	4	12	13

Source: own compilation

Motivation is another important precondition to learn content. The kind of motivation matters, since learning outcomes of students depend stronger on internally regulated motivation, especially when it comes to long-lasting effects. This is of importance considering the goal of teaching, i.e., the expectation that students will be able to apply the content they learn in the future. However, intrinsic motivation (if it does not already exist, otherwise there is a risk of *overjustification effect* – undermining of preexisting intrinsic motivation) starts with external motivation. External motivation relates to external regulation (rewards, punishment), introjected regulation (internalization of a goal without identifying with it), identified regulation (identification with the goal of the action but there are still conflicts with other goals), or integrated regulation (identification without any conflicting goals). By contrast, intrinsic motivation relates to actions based on stimuli within the action. The first two regulations are other-directed, and the next self-directed. Although intrinsic motivation is seen as the ultimate goal, we cannot ignore the fact that this goal is not always within the limits of possibilities. So, in teaching it is often sufficient to achieve identification or integration -level of external motivation, and not necessary internal motivation.

In order to raise motivation, the teacher may, based on *Self Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985; 2002), *focus on students'*: 1) competence, 2) autonomy (self-determination), 3) social involvement (relatedness). The perception of competence, self-determination, and social relatedness is positively related to intrinsic learning motivation and mental health aspects (Deci & Ryan, 2002). So, for instance, if, during their studies, students experience their competence (i.e., delivering an assignment and receiving feedback), autonomy (for instance, they can choose the time, place, and sequence of learning), and social involvement (they can interact with each other) their motivation will be greater. This would be of importance in choosing the right method of teaching.

Table 4 presents a comparison of methods regarding their impact on motivation, focusing especially on three components of motivating: allowing students to experience competence, autonomy, and inclusion. When it comes to motivation, again seminars and e-learning seem better at motivating students to perform (16 and 11), whereas standard lectures offer fewer ways to motivate.

5.1. Goal-oriented criteria

The goals of business ethics teaching have three components, cognitive, applicative, and reflective, and the following section compares the course-delivery forms, taking these components as the criteria. Which of the course delivery methods gives students the most chances to comprehend the content delivered using the various methods? The answer are presented in Table 5. The idea is not to compare the potential of particular methods but their actual usefulness in one of the settings described in the previous section. The results show the superiority of e-learning (13 points) and seminars (11 points). The next question is whether all methods give students the possibility to apply the content in practical situations. Again, the answers are shown in Table 5. This time, seminars and e-learning are equally

superior (8 points) compared to standard lectures (3 points). Finally, Table 6 answers the question: which course-delivery method offers the most chances to reflect on the content. This time, e-learning gives the most opportunities (12 points), followed by seminars (9 points) and standard-lecture (3 points).

Table 4. Motivation in different delivery forms

Method	L	S	E
Lecture + multi-media		+	+++
	No place for autonomy because students have to listen to the lecture at the selected time and place.		Students experience more autonomy, deciding when to watch, for how long, and where.
Text-reading		+	+++
	Students read texts only if they find them exam-relevant (utility value) or if they are already interested in the topic.		Students are motivated to read in various ways: to get scores, to receive feedback, to participate in a discussion (later)
Repetition questions	+	++	++ +
	Students answer repetition questions usually when preparing for an exam.	Students can receive feedback for answering questions, and it is helpful for the final exam.	Students receive scores for answers (proportional to their quality), feedback, and they can use the answers for the final test.
Case study	0	++	++
		Students experience social support.	Students receive scores for the activity (depending on its quality), and their answer will be read by other students (significance, competence).
Discussion/debate (performed: L, S; watched: E)	0	++	++
		Students are motivated by the presence of other students, social control.	Students watch the discussion if it has a utility value for them, or they have to present the results on the forum.
Quiz	0	+++	+++
		Students experience fun, a sense of competence and inclusion, and receive feedback.	Students are motivated by immediate feedback and scores.
	3	11	16

Source: own compilation

6. Conclusion

As can be seen from the comparison, many aspects of e-learning as a teaching form bring various new advantages that overcome the various obstacles visible in other forms. Some of them can be solved by reducing the number of students in the lectures, for instance, changing evaluation rules, or introducing hybrid

forms (consisting of elements of a lecture, seminar, and e-learning). However, such steps demand from teachers a voluntary change in their attitudes and additional work, without reducing other working hours (physical presence), which e-learning teachers do not have. E-learning teachers, instead of participating physically in the course, use this time to provide feedback for students, encouraging them to collaborate, guiding forums, and doing research on the content of the teaching.

Table 5. Cognitive goals in different delivery forms

Method	L	S	E
Lecture + multimedia	+	++	+++
	Students with disabilities and foreign students do not have the opportunity to receive all content. As lectures last 1.5 hours, they may experience cognitive overload (many new concepts and no time for elaboration).	Students with disabilities and foreign students do not understand all content. However, there is less cognitive overload, as the lecture part is interchanged with other methods.	Students can process a multimedia content of lectures easily, and effectively since they can repeat passages which are not clear, adjust volume size, and screen of video.
Text-reading		+	+++
	Only a few students read the texts. So, the potential of the method is not really used.		Students receive many incentives to read the texts and process them (scores, auxiliary questions).
Repetition – Questions	+	++	+
	Students receive the opportunity to process and acquire the content taught. However, only a few of them use it.	Students are motivated by the feedback they receive and the opportunity to process the content, and so learn it.	Further methods, like feedback, correction, and activation of prior knowledge, are helpful to process and acquire new knowledge.
Case study	Students do not learn new concepts; the focus is on application.		
Discussion/debate (performed)		+++	+++
		Students may learn ways of arguing. There is a group thinking risk, and the suppression of different responses.	Students watch debates, so they only learn how other people argue.
Quiz	0		+++
		Students have the opportunity to repeat and learn the content.	
	3	11	13

Source: own compilation

E-learning is a method that meets the requirements of our times. What counts is not only the delivery of descriptive knowledge, i.e., ‘about’ (easily found online), but critical thinking capabilities and procedural knowledge, i.e., ‘how.’ In a fast-changing environment, people need to learn how to proceed when problems occur and to know what strategies have to be developed and where to find the appropriate knowledge. Additionally, they need the ability to discuss solutions

with other people and find the optimum solution together, especially when it comes to complex ethical problems. Students nowadays attend lectures less and less because they often work at the same time, and they do not have so much real contact with other students due to individualized study programs. E-learning, which introduces group work and brings interaction, is a good tool to re-activate the interaction between students. It gives the opportunity to integrate various students' work experience with the cases analyzed during the course, which may raise their interest and personal relevance. Moreover, it gives students who are hearing or sight impaired more chances to take part in lessons.. Online classes also provide faculty with opportunities to interact with students who are otherwise unable to attend on-campus F2F (face-to-face) classes (perhaps because they live abroad), and who may have very different perspectives of justice, fairness, and the consequences of actions compared to local students (Arbaugh et al., 2010).

Table 6. Applicative goals

Method	L	S	E
Lecture + multi-media			+
	The method is not applicable. However, students receive some examples of its use.		
Text-reading			-
	This method is also not meant for the application of the new knowledge.		
Repetition – Questions	+	++	+++
	Students receive some questions in which they are asked to present their own experiences and apply the new knowledge. However, not all participate in it.		Students have to embed their answers in experience-based contexts and apply the new knowledge to well-known situations.
Case study	0		+++
	Students learn how to apply the new knowledge by working at the case study.		
Discussion/debate (performed, watched)	0	++	+
	Students learn how to argue during the debate.		Students only observe debates.
Quiz		Quiz is not meant for application.	
	3	8	8

Source: own compilation

Other studies report that the learning outcomes of online business courses are similar to, or slightly better than, F2F courses (Arbaugh et al., 2010). Online courses offer a chance for greater enrollment and to reach older students, and their *results are comparable if not better than those of classroom students* (Scarabotolo, 2019). The success of an online course compared to F2F teaching is determined by almost daily contact with students. The frequent online interaction with content and peers aids students' knowledge retention (Halpern & Hakel, 2003). A topic may be spread out over a week or even two weeks, which allows more time for students to reflect on and edit their discussion comments. Students who do not get anything from seminars may benefit from online courses, e.g., introverted students. Unsurprisingly, studies have proved that the rate of students'

involvement in online course discussions is greater (Arbaugh et al., 2010). Another study, conducted on 10,000 participants, proved that hybrid courses were found to be most effective (Todd et al., 2017), suggesting that ethics courses are best delivered using a blend of formats and content areas.

Table 7. Reflective goals

Method	L	S	E
Lecture + multimedia	+		
	The only possibility students have for reflection is by learning from a model (by e-learning via videos), or personal examples.		
Text-reading	-	++	
	Students are not likely to apply this method.	Students may reflect on the content and experience a transformation of attitudes, thanks to the questions on the forum.	
Repetition Questions		+	+++
		It is difficult for students to speak in public about their own experiences and values; only some do so.	Personalized questions asking about their attitudes, which forces them to think about their own values (it works).
Case study	+	++	+++
	Only the teacher's perspective	It tends to be group reflection, so there is a risk of seeing only one common vision; other opinions are suppressed.	Personalized questions possible (How you would do it? What do you think about that) New perspectives welcomed (scores).
Discussion/debate (performed, watched)	-	+++	
		Debates both watched and participated in require students to analyze the content and form own opinion. Due to interaction with other students they get the opportunity to re-think own solutions and.	
Quiz		Not applicable.	
	3	9	12

Source: own compilation

However, such a form of teaching has its limitations. Although many studies focus on technological problems, there are other limits, including pedagogical and didactic integration, as well as the changing role of teachers (Astleitner, 2000). Other problems may be: *difficulty in evaluating students' work, having a sense of speaking into a vacuum due to the absence of immediate student feedback, being burdened by the heavy demands of time and money, and encountering a lack of student participation in online forums* (Hew & Cheung, 2014). A further barrier could be teachers' epistemological convictions, which must change in e-learning. Without change, the potential of e-learning is unlikely to be used convincingly. Especially in the practice of virtual university teaching, it can often be observed that traditional teaching-learning models are transferred largely unchanged to e-learning (Astleitner, 2000).

The success of introducing e-learning, as well as students' satisfaction, may be dependent on cultural aspects (Chan, 2019). Chan's findings indicate that participants favor face-to-face lectures over e-learning, and they exhibited strong preferences for traditional modes of learning. The author suggests that there is still some way to go before students fully engage with online learning but, as they are rooted in the Confucian heritage culture, this can also be used to encourage students to engage with this mode of learning as a process of transformation.

Although the current analysis demonstrates the superiority of e-learning as a delivery form, it is not possible to make generalizations based on the case study results. It would be necessary to create a network of teachers engaged in e-learning who are also involved in other teaching forms and to create common instruments of comparison. Moreover, the discussed limitations need further consideration.

In conclusion, e-learning as a delivery method is not a panacea for all possible student learning deficits, their attitudes, and the challenges of our time. In fact, it may be considered good medicine for the current challenges of a global, virtualized world and the deficits of more traditional delivery forms, deepened by standardization procedures (equal quiz questions and evaluation rules). These deficits lead to the growing superficiality of the content taught and expectations, on the one hand, and to missing reflective and applicative elements of teaching business ethics, on the other. This research should encourage a discussion about the goals of teaching business ethics, and the position of applicative and reflective goals in them. It shows, above all, that in order to achieve the goals of business ethics teaching, it is not only the results that should be evaluated but also the steps towards reaching the final results. This idea should provoke a discussion with an almost philosophical tone: does the end justify the means? Should we evaluate only the results or how these effects are reached as well?

References

- Arbaugh, J. B., Desai, A. B., Rau, B. L., & Sridhar, B. S. (2010). A review of research on online and blended learning in the management discipline: 1994–2009. *Organization Management Journal*, 7(1), 39–55.
- Astleitner, H. (2000). Qualität von web-basierter Instruktion: Was wissen wir aus der experimentellen Forschung? In F. Scheuermann (Ed.), *Lernen in neuen Organisationsformen* (pp. 15–39). Münster: Waxmann.
- Baker, D. F. (2017). Teaching Empathy and Ethical Decision Making in Business Schools. *Journal of Management Education*, 41(4), 575–598. <https://doi.org/10.1177/1052562917699028>
- Bustard, J. D. (2018). Improving Student Engagement in the Study of Professional Ethics: Concepts and an Example in Cyber Security. *Science and Engineering Ethics*, 24(2), 683–698. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9904-4>

- Chan, E. Y. M. (2019). Blended learning dilemma: Teacher education in the confucian heritage culture. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1), 36–51. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.3>
- Collins, D., Weber, J., & Zambrano, R. (2014). Teaching Business Ethics Online: Perspectives on Course Design, Delivery, Student Engagement, and Assessment. *Journal of Business Ethics*, 125(3), 513–529. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1932-7>
- Darby, M. (2007). Debate: A Teaching-Learning Strategy for Developing Competence in Communication and Critical Thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 1–10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York–London: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.
- Derry, S. J. (1999). A fish called peer learning: Searching for common themes. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 197–211). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, M. S., & Gallagher, E. C. (2018). Oh, Behave! Insights and Strategies for Teaching Business Ethics to Gen Y Students. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12(1), 1–18.
- Fischer, F. (2002). Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. *Psychologische Rundschau*, 53(3), 119–134.
- Frémeaux, S., Michelson, G., & Noël-Lemaitre, C. (2018). Learning from Greek Philosophers: The Foundations and Structural Conditions of Ethical Training in Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 153(1), 231–243. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3398-x>
- García-Rosell, J.-C. (2019). A Discursive Perspective on Corporate Social Responsibility Education: A Story Co-creation Exercise. *Journal of Business Ethics*, 154(4), 1019–1032. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3399-9>
- Garrett, M., Schoener, L., & Hood, L. (1996). Debate: A Teaching Strategy to Improve Verbal Communication and Critical Thinking Skills. *Journal of Nursing Education*, 21(4), 37–40.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Belmont: Wadsworth.
- Halpern, D. F., & Hakel, M. D. (2003). Applying the science of learning to the university and beyond. *Change*, 35(4), 37–41. <https://doi.org/10.1080/0091380309604109>
- Harris, H., & Sandhu, S. (2017). Effective use of reflection and research activities in teaching business ethics. In: S. Savur & S. Sandhu (Eds.), *Responsible*

- Leadership and Ethical Decision-Making* (pp. 49–61). Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1529-209620170000017008>
- Hendy, N. T., Basuray, M. T., & Smith, W. P. (2017). Teaching a Business Ethics Course Using Team Debates. *Journal of Business Ethics Education*, 14, 5–22. <https://doi.org/10.5840/jbee2017142>
- Hergiligi, I. V., Mihai, A., & Sarghie, B. (2016). *Framework of the e-learning training program on Corporate Social Responsibility*. 12th International Scientific Conference on ELearning and Software for Education (ELSE) Location, Bucharest, ROMANIA Date: APR 21–22, 2016, 526–531.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>
- Hilbig, B. E., & Pohl, R. F. (2009). Ignorance- Versus Evidence-Based Decision Making: A Decision Time Analysis of the Recognition Heuristic. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 35(5), 1296–1305. <https://doi.org/10.1037/a0016565>
- Klieme, E., Pauli, C., Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts “Pythagoras”. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (pp. 127–146). Münster: Waxmann.
- Medeiros, K. E., Watts, L. L., Mulhearn, T. J., Steele, L. M., Mumford, M. D., & Connelly, S. (2017). What is Working, What is Not, and What We Need to Know: a Meta-Analytic Review of Business Ethics Instruction. *Journal of Academic Ethics*, 15(3), 245–275. <https://doi.org/10.1007/s10805-017-9281-2>
- Osborne, A. (2005). Debate and student development in the history classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 103, 39–50. <https://doi.org/10.1002/tl.202>
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4.
- Polanyi, K. (1977). The Economy Embedded in Society. In K. Polanyi & H. Pearson (Eds.), *The Livelihood of Man* (pp. 47–56). Cambridge: Academic Press.
- Proulx, G. (2004). Integrating Scientific Method and Critical Thinking in Classroom Debates on Environmental Issues. *The American Biology Teacher*, 66(1), 26–33.

- Retolaza, J. L., & San-Jose, L. (2017). Single case research methodology: A tool for moral imagination in business ethics. *Management Research Review*, 40(8), 890–906. <https://doi.org/10.1108/MRR-07-2016-0179>
- Scarabottolo, N. (2019). Comparison of students in an undergraduate university degree offered both in presence and online. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(1), 36–48. <https://doi.org/10.1021/j100460a022>
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183–1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Todd, E. M., Watts, L. L., Mulhearn, T. J., Torrence, B. S., Turner, M. R., Connelly, S., & Mumford, M. D. (2017). A Meta-analytic Comparison of Face-to-Face and Online Delivery in Ethics Instruction: The Case for a Hybrid Approach. *Science and Engineering Ethics*, 23(6), 1719–1754. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9869-3>
- Weber, J. (2015). Investigating and assessing the quality of employee ethics training programs among US-based global organizations. *Journal of Business Ethics*, 129(1), 27–42. <http://doi.org/10.1007/s10551-014-2128-5>

Emilia Kaczmarek
University of Warsaw
Faculty of Philosophy
Center for Bioethics and Biolaw
e-mail: emilia.kaczmarek@uw.edu.pl

Marta Makowska
Warsaw University of Life Sciences
Faculty of Sociology and Education
Department of Sociology
e-mail: marta_makowska@sggw.edu.pl

Wymaganie obecności na zajęciach w czasie choroby jako przykład ukrytego programu studiowania medycyny

Requiring class attendance during illness as an example of the hidden curriculum in medical studies

Considering medical students' experiences gives insights into aspects of their education and socialization to the medical profession that are not visible from official curricula. This article presents the results of a multi-thread focus group study involving medical students studying at three Polish medical universities. The aims of the article are: 1) to describe the surveyed students' experiences regarding difficulties associated with missing classes and justifying their absence, and; 2) to confront these experiences with their universities' policies and professional ethics demands that require the development of pro-health attitudes. The practices described by the respondents are considered to constitute an example of a "hidden curriculum", i.e. the shaping of students' attitudes not through officially taught content, but, rather, through widespread customs in a given institution. The conclusion is that the medical students' experiences are inconsistent with Polish law and the regulations of their universities. The described practices also seem to be inconsistent with Article 71 of the Polish Code of Medical Ethics, which prohibits doctors from promoting anti-health attitudes.

Keywords: socialization to the medical profession, hidden curriculum, absences, medical ethics, anti-health behaviors

JEL Classification: I, I23

1. Wprowadzenie

Poznanie doświadczeń studentów medycyny pozwala na wgląd w te aspekty edukacji i socjalizacji do zawodu lekarza, które nie są widoczne w oficjalnych programach nauczania. Artykuł przedstawia wyniki wielowątkowego badania fokusowego¹, w którym wzięli udział studenci i studentki medycyny kształcący się na trzech polskich uczelniach medycznych. Celem artykułu jest (1) opisanie doświadczeń badanych studentów odnośnie do trudności z odrabianiem i usprawiedliwianiem nieobecności na zajęciach oraz (2) skonfrontowanie tych doświadczeń z regulaminami studiów oraz wymogami etyki zawodowej dotyczącymi kształtowania postaw prozdrowotnych.

To, w jaki sposób studenci medycyny są socjalizowani do pełnienia roli lekarza, od lat interesuje socjologów, pedagogów czy bioetyków. W połowie ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych opublikowano dwie niezwykle istotne pozycje na ten temat (Merton et al., 1957; Becker et al., 1961), obrazujące, w jaki sposób młodzi ludzie są przygotowywani do zawodu lekarza. Problematyką tą zajmowano się również w Polsce (Sokołowska, 1986; Tobiasz-Adamczyk, 2002; Byczkowska, 2006; Wójcik, 2018). Na procesy socjalizacji, według Sokołowskiej (1986, s. 234), składają się „motywy podjęcia studiów medycznych, system rekrutacji oraz skutki kształcenia medycznego dla studenta”, (w tym także to) „jak zmienia się student w czasie studiów, w jaki sposób zdobyte doświadczenie w uczelni wpływa na jego osobowość i na jego późniejszą pracę jako lekarza”. Sokołowska wskazała także, że główną cechą wyróżniającą studentów medycyny jest wyjątkowo długi oraz intensywny proces kształcenia, w którym uczelnia pełni ważną rolę, bowiem to na niej zachodzi proces początkowej socjalizacji do roli lekarza.

Studiowanie medycyny wiąże się z długotrwałą, trudną nauką, ale sama „wiedza” nie czyni nikogo lekarzem – by nim zostać, trzeba się nauczyć „odgrywać rolę lekarza w sztuce zwanej medycyną” (Becker et al., 1961, s. 4). Student musi się zmienić w kogoś, kto nie tylko posiadał wiedzę, która jest trudna i niedostępna dla większości ludzi, ale musi też stać się wiarygodny i godny zaufania (Wójcik, 2018, s. 19). Z drugiej strony w literaturze przedmiotu portretuje się studenta medycyny także jako osobę, która rozpoczynała studia pełna ideałów, jako altruistę, zmieniającego się potem w cynicznego doktora (Griffith & Wilson,

¹ Badanie otrzymało wsparcie finansowe w formie grantu z Narodowego Centrum Nauki nr 2018/02/X/HS6/02645.

2001, s. 62; Morley et al., 2013). Ta utrata idealizmu może zmniejszyć zainteresowanie pracą w trudnych warunkach, a także osłabić poczucie odpowiedzialności za zdrowie społeczeństwa jako całości. Lempp i Seale (2004, s. 770) uważają, że za tę utratę idealizmu, a także akceptację hierarchii oraz inne aspekty stawania się lekarzem odpowiada „ukryty program studiowania” (ang. *hidden curriculum*²).

Za najbardziej wpływową publikację na temat ukrytego programu studiowania, odnoszącą się do socjalizacji lekarzy, uważa się artykuł autorstwa Hafferty’ego i Franksa z 1994 roku. Autorzy tłumaczą w nim, że nie wszystko to, czego doświadczają studenci medycyny, jest zawarte w oficjalnym programie (ang. *formal curriculum*) – znaczna część istotnych wartości, postaw, przekonań oraz połączone z nimi zachowania przekazywane są im właśnie podczas „kursu ukrytego”. Obecnie wyróżnia się cztery³ składniki programu studiowania medycyny (Hafferty et al., 2015, s. 132–133; Szewczyk, 2018, s. 68). Są to:

1. formalny program studiowania rozumiany jako wszystko to, co zostało dla studentów zaplanowane i zapisane w oficjalnych sylabusach, treściach i celach kształcenia;
2. nieformalny program studiowania (nazywany też kursem pozaformalnym), na który składają się „niezapisane i zazwyczaj odbywające się *ad hoc* nauczanie i uczenie się [...] zawierające treści, które mogą być zgodne lub niezgodne z formalnym programem” (Hafferty et al., 2015, s. 132);
3. ukryty program studiowania, na który składają się wartości i normy powiązane z uniwersytecką kulturą i strukturą organizacyjną – mogące wspierać lub stać w sprzeczności z formalnym programem;
4. programy zerowe rozumiane jako nauczanie przez pominięcie, albowiem nieporuszanie jakiegokolwiek problematyki może skutkować uznaniem jej przez studentów za mało istotną.

Poznawanie doświadczeń i opinii studentów medycyny na temat procesu studiowania może być jedną z metod zdobywania wiedzy o programie ukrytym. Badania jakościowe są uznaną metodą badań nad ukrytym programem studiowania.

Poruszana w artykule kwestia obecności na zajęciach w ramach studiów medycznych jest istotnym elementem, a także poniekąd warunkiem socjalizacji, trudno bowiem wyobrazić sobie proces stawania się lekarzem bez uczestniczenia w zajęciach praktycznych i teoretycznych, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności czy obserwowania praktykujących medyków. Bez obecności na zajęciach klinicznych studenci nie mieliby także okazji do zdobywania doświadczenia w kontakcie z pacjentami czy do oswojenia się z warunkami panującymi w placówkach medycznych.

² Termin *hidden curriculum* bywa tłumaczony na polski jako „kurs ukryty” oraz „ukryty program studiowania”, w artykule zamiennie stosujemy oba tłumaczenia.

³ Nieformalny program nauczania bywa traktowany jako pojęcie najszersze, którego składnikami są także program ukryty i program zerowy.

2. Metoda

W ramach badania przeprowadzono 9 zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI – ang. *focus group interviews*) ze studentami i studentkami medycyny kształcącymi się na trzech uczelniach medycznych (Gdański Uniwersytet Medyczny, Warszawski Uniwersytet Medyczny, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum). W badaniu wzięło udział 92 studentów i studentek medycyny – 52 kobiety i 40 mężczyzn. Każda z grup składała się średnio z dziesięciu uczestników (zakres 7–13). W badaniu wzięło udział 7 studentów medycyny z drugiego roku, 41 z trzeciego, 20 z czwartego, 11 z piątego, 13 z szóstego – w każdej grupie fokusowej skład poszczególnych roczników był mieszanym. Warunkiem przystąpienia do badania było studiowanie medycyny na drugim roku lub wyżej.

Wszyscy uczestnicy i uczestniczki zostali zaproszeni na badanie przez wyspecjalizowaną firmę rekrutacyjną, aby zachować anonimowość wobec badacza. Zogniskowane wywiady grupowe odbywały się w profesjonalnych studiach fokusowych. Każda sesja trwała około dwóch godzin i została przeprowadzona w oparciu o skrypt z otwartymi pytaniami. Badanie prowadził kierownik projektu [MM]. Wszystkie sesje zostały nagrane w formie audio i wideo oraz transkrybowane przez profesjonalistów nieuczestniczących w badaniach. Nie podjęto próby powiązania mowy z określonym uczestnikiem w celu zachowania poufności. Każdy z uczestników otrzymał wynagrodzenie (150 PLN) za udział w badaniu.

W części badania, której dotyczy artykuł, pytania zadawane uczestnikom miały charakter ogólny: każda z grup została zapytana o przemyślenia na temat różnic między studiowaniem medycyny a studiowaniem innych kierunków oraz o wady i zalety studiowania medycyny.

Jako perspektywę teoretyczną badania przyjęto symboliczny interakcjonizm (szerzej: np. Reynolds & Herman-Kinney, 2003, s. 523–524), w ramach którego zakłada się, że studenci medycyny wkraczają w już ukształtowaną kulturę, a stawanie się przez nich lekarzami odbywa się pod wpływem osób, z którymi wchodzi w interakcje, w tym zwłaszcza tzw. „znaczących innych” – np. wykładowców. Jako technikę badań zastosowano FGI, a wyniki zaprezentowano zgodnie z najczęstszą formą prezentowania badań z grup fokusowych, którą są „dosłowne cytaty uczestników, by podkreślić opisywane tematy” (Hennink, 2014, s. 148). Przeprowadzono analizę tematyczną (szerzej: Braun & Clarke, 2006, s. 86–94), której przedmiotem były transkrypcje z dyskusji w ramach zogniskowanych wywiadów grupowych. Transkrypcje były analizowane niezależnie przez dwie osoby, które dokonały selekcji powtarzających się wątków. Jednym z tych wątków był problem nieobecności. Dalszy podział analizowanego materiału na poszczególne kategorie (widoczne jako podtytuły w części omawiającej wyniki) został dokonany wspólnie. W artykule skupiono się wyłącznie na tych odpowiedziach, które dotyczyły problemu nieobecności. W badaniu nie zostały postawione żadne hipotezy/tezy, zgodnie z indukcyjnym typem myślenia, charakterystycznym dla badań jakości-

wych (Lichtman, 2009, s. 14). Co w tym kontekście istotne, kwestia usprawiedliwienia nieobecności jako wada studiowania medycyny nie była wcześniej założona ani sugerowana uczestnikom badania (np. przez zadanie pytania)⁴.

3. Wyniki

W każdej z dziewięciu grup studenci pytani o specyfikę oraz wady studiowania medycyny zwrócili uwagę na dużą trudność w odrabianiu nieobecności lub wręcz na brak możliwości bycia nieobecny na zajęciach nawet w przypadku choroby. W sześciu z dziewięciu grup studenci zauważyli, że wymóg ten prowadzi do narażania zdrowia innych studentów, a w dwóch, że może narażać także pacjentów (w czasie zajęć klinicznych⁵). Uczestnicy badania twierdzili także, że nawet zwolnienie lekarskie bywa nieuznawane jako usprawiedliwienie nieobecności.

3.1. Wymóg stuprocentowej frekwencji na zajęciach jako problem dla studentów

Badani studenci zwrócili uwagę na fakt, że często wymagana jest od nich stuprocentowa frekwencja na zajęciach, a jeśli nawet istnieje możliwość odrobienia nieobecności z danego przedmiotu, to często wymusza ona nieobecność na innych. Taki stan rzeczy określali mianem „pętli” lub „zamkniętego koła”:

M (IV)⁶: [...] Też inna też jest kwestia, nie wiem, jak to wygląda na innych uniwersytetach, ale w Warszawie jest ten problem, no, nieobecności typu, jest blok trzytygodniowy i możemy mieć jedną nieobecność maks albo nie możemy mieć w ogóle. Później trzeba ją odrobić, **odrabianie wygląda tak, że trzeba po prostu przyjść w inny dzień, czyli znów trzeba się zerwać z innego bloku, żeby odrobić to i się wpada w taką pętlę**⁷, że ciężko jest czasami to zrobić. Nie na wszystkich przedmiotach tak jest, ale na niektórych tak jest. (Warszawa, Gr. 3).

K (V): [...] U nas natomiast **musi być stuprocentowa frekwencja zawsze. Na ćwiczeniach, jeżeli ktoś jest chory, to musi to odrobić z inną grupą**, nie ma czegoś takiego, że mam 3 nieobecności albo jakieś usprawiedliwienie. Musi być 100 procent frekwencji. [...] (Gdańsk, Gr. 3).

⁴ Był to tak zwany sekundarny temat dyskursu (szerszej: Krzyżanowski, 2011, s. 271) – czyli poruszany przez samych uczestników dyskusji. W każdej grupie studenci sami zwracali uwagę na problem nieobecności. W niektórych grupach moderator dopytywał o tę kwestię, ale wyłącznie po jej zasygnalizowaniu przez uczestników badania.

⁵ Zajęcia kliniczne, rozpoczynające się na III roku kierunku lekarskiego, polegają na praktycznych zajęciach na oddziałach szpitalnych (w poszczególnych klinikach – np. choroby wewnętrzne) w kilkusobowych grupach.

⁶ M – mężczyzna, K – kobieta, rzymski numer – rok studiów. Wszystkie wypowiedzi przedstawiono w oryginalnej formie, w tym także z błędami typowymi dla języka mówionego.

⁷ Wszystkie pogrubienia w wypowiedziach uczestników zostały dodane dla wyróżnienia wybranych fragmentów.

3.2. Kłopoty z korzystaniem ze zwolnień lekarskich

Studenci zwracali uwagę na fakt, że z braku stu procentowej frekwencji nie zawsze mogą się „wytłumaczyć” nawet zwolnieniem chorobowym, bowiem bywa ono niespektowane.

Badacz: Ale zwolnienie lekarskie działa?

K1 (IV): Nie działa.

K2 (IV): No też nie na wszystkich, np. tam było zaznaczone w sylabusie, że można mieć. A na innych to trzeba odrabiać z inną grupą, o ile się w ogóle zgoda na odrabiać. Więc no, nikt tego nie rozumie za bardzo.

K3 (III): Tak, poza tym są takie przedmioty, na których się zbiera punkty i trzeba być obecnym na nich, bo np. piszemy wejściówki, i które potem, te punkty się sumują. Te punkty wchodzi do kolokwium, to potem mówi o tym, czy można podchodzić do egzaminu, czy nie. Więc ja miałam też taką sytuację, że **miałam 39 stopni i tak dalej, po prostu trzeba było wziąć leki i pójść na to kolokwium albo na takie zajęcia**. Np. do prosektorium (grupa się śmieje). (Warszawa, Gr. 1).

Spośród dziewięciu grup tylko w jednej pojawiła się sugestia na temat możliwych przyczyn opisywanego stanu rzeczy. Wskazano na fakt, że wielu studentów medycyny ma w rodzinie lekarzy uprawnionych do wypisywania zwolnień.

M (II): Na niektórych przedmiotach nie działają zwolnienia lekarskie.

K (III): Tak, to prawda (kiwa głową).

M (II): Też jest powiedziane, znaczy nam to tłumaczyli z takiej zasady, jeśli się o to pytali, że dużo było kombinowania z tego powodu, że na przykład **rodzice są lekarzami**, no a oni nie mogą tego podważyć, że taki lekarz wypisze zwolnienie. **No i oni sobie wypisali zwolnienia i nie przychodzili**. [...] (Kraków, Gr. 1).

3.3. Stuprocentowa frekwencja jako, zdaniem studentów, strata czasu, niepotrzebny przymus

Studenci podkreślali również, że stuprocentowa frekwencja jest wymagana nawet na zajęciach, które są ich zdaniem nieprzydatne, nieciekawe, źle prowadzone.

K1 (V): [...] a później się okazuje, że w ogóle bez sensu są, nic tam się nie dowiedziałam i w ogóle, to jest jakby na zasadzie **przyjść, wysiedzieć i tyle**.

K2 (V). U nas jest tak zwane określenie dupo-godziny i to trzeba przepraszam może brzydkie wyrażenie, ale trzeba odsiedzieć swoje i to tylko tyle. (Gdańsk, Gr. 1).

M (IV rok): Nie wiem, czy macie takie czasami uczucie, że, mmm, **zajęcia się skończyły, to idę do domu, będę się mógł w końcu czegoś nauczyć** (śmiejąc grupę, wiele osób kiwa głową).

M (III rok): Bo prowadzący [...] czytają prezentacje, które potem są dostępne na stronie zakładu, czyli możemy przyjść i zobaczyć, jak ktoś czyta z monitora przez 2 godziny. (Warszawa, Gr. 3).

Pojawiły się także opinie wskazujące na to, że stuprocentowa frekwencja wywołuje wrażenie „przymusu”, i „szkolnego” charakteru studiów.

M (VI): Po pierwsze my nie studiujemy, to nie jest, to nie są takie prawdziwe studia, tylko **to jest taka szkółka, do której trzeba codziennie chodzić na ósmą rano**, no powiedzmy do trzynastej godziny. Nie można mieć żadnych nieobecności [...] nie można nic praktycznie odrobić albo rzadko się to zdarza... że jest taka możliwość i po prostu wszystko jest jakby takim megaprzymusem na tych studiach i nie ma takiej dobrowolności, czy ktoś coś chce robić, tylko zawsze wszystko trzeba robić albo powinno się robić. (Warszawa, Gr 3).

3.4. Wymaganie przez wykładowców stuprocentowej frekwencji vs. nieszanowanie czasu studentów

Badani studenci zauważali także, że niektórzy wykładowcy nie mają zwyczaju informowania grupy o tym, iż zajęcia się opóźnią lub, rzadziej, że zostały odwołane. Zdarza się więc, że obecność na zajęciach sprowadza się do czekania na wykładowcę.

K1 (III): [...] Nagminnie się zdarza, że prowadzący się na kolokwia spóźniają, na przykład pół godziny, wjeżdżają spokojnie po schodach i zero problemów.

Badacz: A wy jesteście o tym informowani, że ktoś się spóźni?

Kilka osób naraz: Nie, nie (kręcą głowami).

K1 (III): Nie, nie.

M (III): Czekamy.

K2 (III): Czekamy i czekamy (śmieje się).

K3 (III): 200 osób przed salą czeka (Kraków, Gr. 1).

3.5. Obowiązek stuprocentowej frekwencji, nawet w czasie choroby, jako zwiększanie ryzyka zarażenia innych

Przyszli lekarze i lekarki byli świadomi rozmaitych zagrożeń związanych z przychodzeniem na zajęcia w czasie choroby. Wielokrotnie wskazywali, że może to prowadzić do zarażania innych studentów.

K1 (V): Chodzi o to, że jak się opuści zajęcia...

Kilka osób: Trzeba je odrobić.

K1 (V) Trzeba odrobić i jest problem z tym odrabianiem.

K2 (V) Nie ma jak.

K1 (V) Nie ma jak, trzeba z inną grupą, trzeba być, yyy, fizycznie na tych zajęciach.

M1 (IV) Trzeba być elastycznym, bardzo.

Badacz: To co wy robicie, jak jesteście chorzy?

M1 (IV): My nie jesteśmy chorzy.

K1 (V): Nie można chorować.

(rumor na sali)

Kilka głosów: Nie możemy, chodzimy, chodzimy, chodzą i zarażają.

Badacz: (ucisza grupę) Studenci medycyny nie chorują, nie mogą chorować?

M1 (IV): Nie mogą (większość grupy kręci głowami).

M2 (IV): A jak chorują, to chodzą chorzy na zajęcia.

K3 (IV): I zarażają całą grupę i potem cała grupa jest chora. (Gdańsk, Gr. 1).

Studenci wskazywali także, że opisywane sytuacje mogą narażać ich wizerunek jako przyszłych lekarzy wśród pacjentów, a nawet narażać zdrowie pacjentów. Mimo to panujące na uczelni zwyczaje zmuszały ich do obecności na zajęciach nawet w trakcie dobrze widocznej choroby.

K (III): [...] to jest największy paradoks tych studiów, że my mamy kogoś leczyć, a na przykład jesteśmy zmuszani do tego, żeby przyjść, będąc chorym, na

zajęcia [...] mam wejść na, na oddział do chorych ludzi, sama będąc chora, to jest sytuacja lekko taka patologiczna moim zdaniem. (Kraków, Gr. 1).

K (IV): No właśnie, u nas jest nieważne to, że sami np. jesteśmy chorzy i się źle czujemy, to my musimy być na tych zajęciach. **I nie jest nawet ważne to, że pozarażamy pacjentów.** Bo ostatnio na przykład moja koleżanka miała naprawdę, była strasznie chora, zarażała, już połowa grupy była zarażona, to po prostu dostała maseczkę. Co z tego, że pacjenci patrzyli na nią jak na idiotkę, z maseczką chodzącą po oddziale, (macha rękami) kaszłała, jak nie wiem, no ale musiała być na tych zajęciach, bo się nie da inaczej. (Warszawa, Gr. 1).

4. Dyskusja

W kontekście omawianych wyników kluczowe wydaje się pytanie o zasadność wymogu stuprocentowej frekwencji. Za jego wprowadzeniem może stać troska o to, aby studenci nie mieli żadnych braków w wiedzy. W kontekście roli i wagi profesji lekarskiej troska ta wydaje się w pełni uzasadniona. System kształcenia nie powinien dopuszczać do zawodu osób „niedouczonej”. Założenie, że częsta obecność na zajęciach ułatwia proces uczenia się, wydaje się zdroworozsądkowe i wiele badań wskazuje na korelację między liczbą obecności a lepszymi wynikami studentów (Credé et al., 2010; Deane & Murphy, 2013; Subramaniam et al., 2013; Yusoff, 2014). Jednak samo wykazanie, że oceny z egzaminów osób o bardzo wysokiej absencji są zwykle znacznie gorsze od ocen osób, które rzadko opuszczały zajęcia, nie stanowi wystarczającego argumentu na rzecz wymagania stuprocentowej obecności (zwłaszcza w czasie choroby). Z kolei teza, że sporadyczne nieobecności uniemożliwiają realizację efektów kształcenia, wydaje się mało prawdopodobna i nie została potwierdzona w żadnej znanej nam publikacji (Schillerstrom & Lutz, 2013). W ostatnich latach publikowano także badania, w których nie wykazano korelacji między obecnościami a wynikami studentów (Eisen et al., 2015; Kauffman et al., 2018). Nawet przyjmując założenie, że nie da się zdobyć określonej wiedzy bez uczestniczenia w konkretnych zajęciach, opisywana przez studentów praktyka odrabiania zajęć w czasie innych zajęć prowadzi do kolejnych nieobecności, nie jest więc optymalnym rozwiązaniem.

Celem tego artykułu nie jest jednak rekomendowanie dopuszczalnych limitów nieobecności ani wskazanie, jak w praktyce optymalnie zorganizować odrabianie nieobecności na studiach medycznych. Można jednak zauważyć, że spotykaną praktyką na uczelniach niemedycznych jest prawo studenta do dwóch nieusprawiedliwionych nieobecności w semestrze w czasie jednego kursu oraz możliwość odrabiania nieobecności np. w formie ustnej odpowiedzi w czasie dyżuru wykładowcy czy dodatkowej pracy pisemnej. Metaanaliza z 2018 roku (Hew & Lo, 2018) wskazuje, że efekty kształcenia na studiach medycznych można osiągnąć (a nawet poprawić), polegając w dużej mierze na pracy studentów poza salą wykładową, pracując metodą „odwróconej klasy” (ang. *flipped classroom*). Publikacja ta sugeruje, że odpowiednio przygotowani studenci są w stanie

przyswoić część wiedzy z pomocą samodzielnej lub grupowej pracy domowej⁸, co wydaje się jedną z potencjalnych metod odrabiania nieobecności. Również stale rosnące możliwości edukacji zdalnej (nagrywane wykłady, wideokonferencje, interaktywne quizy czy testy online) dają nowe możliwości, które mogłyby być wykorzystywane m.in. w celu odrabiania nieobecności. W kontekście zajęć praktycznych należałoby wypracować taką formę ich zaliczenia, która umożliwiłaby ćwiczenie odpowiednich umiejętności, ale nie wiązałaby się z koniecznością bycia nieobecnym na innych zajęciach.

Należy także podkreślić, że uznanie prawa studenta do nieobecności w czasie choroby nie jest tożsame z prawem do nieprzyswojenia sobie omawianej na tych zajęciach wiedzy czy umiejętności. Efekty kształcenia i tak muszą zostać zweryfikowane w czasie egzaminów.

Co równie istotne, sama obecność na zajęciach nie gwarantuje efektywności procesu nauczania. Studenci mogą siedzieć na zajęciach, ale być na nich obecni jedynie „ciałem”, czego osoba prowadząca może nie być w stanie zweryfikować. W tym kontekście niepokoić także mogą narzekania studentów na zajęcia prowadzone w formie odczytywania na głos prezentacji, którą równie dobrze mogliby sami przeczytać. Wielokrotnie sygnalizowana przez uczestników badania kwestia nieatrakcyjnych i nieefektywnych w ich odczuciu form nauczania (w tym dominacji form pasywnych, np. wykładów⁹) stanowi jednak osobny problem i wykracza poza temat tego artykułu.

Z kolei wspomniany przez studentów brak szacunku dla ich czasu (czekanie na wykładowcę) można uznać za jeden z przejawów znajdowania się nisko w hierarchii w ramach środowiska medycznego, o czym często wspominali badani. Problem hierarchiczności w środowisku medycznym także wykracza jednak poza temat tego artykułu i wymaga osobnych rozważań.

Wyniki badania sugerują także, że studentom medycyny się „nie ufa”, nie przyjmując od nich zwolnień lekarskich. Tym samym nie ufa się także kolegom po fachu, zakładając, że mogą oni wystawić zwolnienie chorobowe zdrowemu studentowi. Zweryfikowanie tezy o nadużywaniu zwolnień lekarskich przez studentów medycyny wymaga osobnych badań.

W jaki sposób analizowane doświadczenia wpisują się w prawa studenta i formalne zasady obowiązujące na uczelniach medycznych? Artykuł 85.1. *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (w punkcie trzecim) głosi, że: „student ma prawo do: usprawiedliwiania nieobecności na zajęciach, urlopów od zajęć oraz urlopów od zajęć z możliwością przystąpienia do weryfikacji uzyskanych efektów uczenia się określonych w programie studiów”. Regulaminy studiów odzwierciedlają ten wymóg. W regulaminie Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego (2019, s. 2) możemy przeczytać: „Kierownik dydaktyczny przedmiotu powinien umożliwić studentowi odrobienie zajęć w terminie dogodnym dla obu stron, jeżeli nieobecność na nich wynika z przyczyn usprawie-

⁸ Wypada jednak zaznaczyć, że w omawianej metaanalizie brano pod uwagę badania, w których część materiału realizowana była przez studentów w formie prac domowych poprzedzających spotkania na żywo z wykładowcą, na zajęciach w sali obecność była jednak obowiązkowa.

⁹ Więcej na temat przewagi aktywnych metod nauczania nad pasywnymi: Kaczmarek, 2018.

dliwionych, o ile umożliwiałoby to tok studiów”. Paragraf 18. regulaminu Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego (2019, s. 5) głosi: „Student ma prawo do: [...] usprawiedliwienia nieobecności na zajęciach”; takie prawo uznaje także regulamin Uniwersytetu Jagiellońskiego (2019, s. 3). Pomimo to w umieszczonych np. na stronie internetowej WUM sylabusach niektórych przedmiotów wskazana jest obowiązkowa obecność jako wymóg zaliczenia zajęć (por. *Przewodnik dydaktyczny dla studentów III roku*, WUM), co wydaje się w sprzeczności z regulaminem tej uczelni. Opisywane przez uczestników przekonanie, że wymaga się od nich stuprocentowej obecności na zajęciach uniwersyteckich, wydaje się więc naruszać prawa studenta oraz niektóre zapisy regulaminów studiów.

Niezgodność z prawem nie jest jedynym powodem do uznania opisywanych zjawisk za problematyczne. Tym, co może wzbudzać szczególnie niepokój, jest rozdźwięk między przekazywaną w czasie studiów wiedzą z zakresu epidemiologii, higieny, zdrowia publicznego czy etyki lekarskiej a opisywaną przez studentów praktyką oczekiwania obecności na zajęciach nawet w sytuacji ryzyka zarażenia innych. Rozdźwięk ten można uznać za przykład, opisanego we wprowadzeniu, kursu ukrytego (ang. *hidden curriculum*). Jak zauważono w jednej z definicji kursu ukrytego, jego „transmisja odbywa się przez edukacyjne struktury, praktyki i kulturę instytucji edukacyjnej” (Hafferty et al., 2015, s. 131 [przeł. za:] Szewczyk, 2018, s. 73). Jest on ukryty w tym sensie, że „nie ma go w instytucjonalnych ustaleniach dotyczących oczekiwanych wyników uczenia się”, a jego oddziaływanie „mogą nie dostrzegać nawet sami nauczyciele” (Szewczyk, 2018, s. 62). Należy przeprowadzić dalsze badania w celu weryfikacji, czy opisywane praktyki sprzyjają bagatelizowaniu zagrożenia epidemicznego w przyszłej pracy zawodowej studentów, którzy byli im poddawani. W świetle aktualnej wiedzy o ukrytym programie studiowania wydaje się prawdopodobne, że wymogi tego typu mogą wywierać pewien wpływ na postawy przyszłych lekarzy.

Co równie istotne, opisywane w artykule praktyki wydają się także problematyczne w świetle wymogów etyki lekarskiej dotyczących kształtowania postaw prozdrowotnych. Choć studenci i studentki medycyny nie wykonują jeszcze zawodu lekarza, studia medyczne powinny ich przygotować do przestrzegania wymogów etyki zawodowej. Art. 77. *Kodeksu Etyki Lekarskiej* mówi o tym, że „lekarze nauczający studentów powinni zaznajamiać ich z Kodeksem Etyki Lekarskiej. Studenci medycyny powinni zarówno przyswajać sobie, jak i respektować zasady zawarte w niniejszym Kodeksie”.

Także w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lipca 2019 r.*¹⁰ wśród efektów kształcenia studiów medycznych na kierunku lekarskim w zakresie kompetencji społecznych wymienia się m.in. gotowość absolwenta do „propagowania zachowań prozdrowotnych”. W zakresie umiejętności absolwenci powinni także „dostrzegać oznaki zachowań antyzdrowotnych i auto-destrukcyjnych oraz właściwie na nie reagować”, a także „przestrzegać wzorców etycznych w działaniach zawodowych”.

¹⁰ Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, diagnosty laboratoryjnego, fizjoterapeuty i ratownika medycznego.

Kodeks Etyki Lekarskiej z pewnością nie wyczerpuje złożonej tematyki wzorców etycznych w działaniach zawodowych (Łuków, 2012), niemniej jednak stanowi on zbiór istotnych powinności, nakazów i zakazów, zinstytucjonalizowanych norm etyki zawodowej. Lekarze, jako przedstawiciele zawodu zaufania publicznego, są zobowiązani do jego przestrzegania (Różyńska, 2018). Artykuł 71. kodeksu głosi: „Lekarz ma obowiązek zwracania uwagi społeczeństwa, władz i każdego pacjenta na znaczenie ochrony zdrowia, a także na zagrożenie ekologiczne. Swoim postępowaniem, również poza pracą zawodową, lekarz nie może propagować postaw antyzdrowotnych”. Tymczasem wymóg przychodzenia na zajęcia pomimo ryzyka zarażenia innych osób można uznać za zachowanie antyzdrowotne. W kontekście wspomnianego przez badanych ryzyka zarażenia pacjentów wymóg ten wydaje się także niezgodny z takimi obowiązkami lekarza, jak zapobieganie chorobom czy kierowanie się dobrem pacjenta – zawartymi w Przyrzeczeniu Lekarskim oraz artykule 2. *Kodeksu Etyki Lekarskiej*.

5. Wnioski

Omówione badanie wskazuje na istnienie rozbieżności pomiędzy zapisami prawa i regulaminów uczelni, na których studiuje jego uczestnicy, a doświadczeniami uczestników odnośnie do możliwości usprawiedliwienia i odrobienia nieobecności, w tym tych spowodowanych chorobą. Rozdźwięk między przekazywaną w czasie studiów medycznych wiedzą z zakresu epidemiologii, higieny, zdrowia publicznego i etyki lekarskiej a opisywaną przez uczestników badania praktyką można uznać za przykład kursu ukrytego (ang. *hidden curriculum*). Kształtowane w ten sposób postawy wydają się niezgodne z art. 71. *Kodeksu Etyki Lekarskiej*, dotyczącym zakazu propagowania postaw antyzdrowotnych. Deklarowane przez studentów przekonanie, że oczekuje się od nich obecności na zajęciach nawet w czasie choroby i pomimo ryzyka zarażenia innych osób, może wpływać na ich późniejsze postawy w życiu zawodowym. Należy przeprowadzić dalsze badania w celu weryfikacji, czy opisywane praktyki sprzyjają bagatelizowaniu zagrożenia epidemicznego. Opisywane przez studentów sytuacje powinny stać się także w przyszłości przedmiotem refleksji dla nauczycieli akademickich i wszystkich osób zaangażowanych w organizację zajęć na kierunku lekarskim nad instytucjonalnymi i praktycznymi wymogami stojącymi w sprzeczności z tym, co jest jawnie i otwarcie nauczane w czasie studiów medycznych.

Bibliografia

- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*. New Brunswick, London: Transaction Books.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byczkowska, D. (2006). Solidarność zawodowa jako wynik socjalizacji wtórnej. Na przykładzie zawodu lekarza. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(1), 88–110.
- Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczyńska, U. M. (2010). Class attendance in college: a meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2). <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Deane, R. P., & Murphy, D. J. (2013). Student attendance and academic performance in undergraduate obstetrics/gynecology clinical rotations. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 310(21), 2282–2288. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.282228>
- Eisen, D. B., Schupp, C. W., Isseroff, R. R., Ibrahimi, O. A., Ledo, L., & Armstrong, A. W. (2015). Does class attendance matter? Results from a second-year medical school dermatology cohort study. *International Journal of Dermatology*, 54(7), 807–816. <https://doi.org/10.1111/ijd.12816>
- Griffith III, C. H., & Wilson, J. F. (2001). The loss of student idealism in the 3rd-year clinical clerkships. *Evaluation & the Health Professions*, 24(1), 61–71. <https://doi.org/10.1177/01632780122034795>
- Hafferty, F. W., & Franks, R. (1994). The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. *Academic Medicine*, 69(11), 861–871. <https://doi.org/10.1097/00001888-199411000-00001>
- Hafferty, F. W., Gaufberg, E. H., & O'Donnell, J. F. (2015). The Role of the Hidden Curriculum in “On Doctoring” Courses. *AMA Journal of Ethics*, 17(2), 130–139. <https://doi.org/10.1001/virtualmentor.2015.17.02.medu1-1502>
- Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions: Understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Hew, K. F., & Lo, Ch. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Kaczmarek, E. (2018). Jak uczyć etyki przyszłych lekarzy? Przegląd aktywnych metod dydaktycznych przydatnych w nauczaniu etyki medycznej. *Edukacja*, 145(2), 75–87.
- Kauffman, Ch. A., Derazin, M., Asmar, A., & Kibble, J. D. (2018). Relationship between classroom attendance and examination performance in a second-year medical pathophysiology class. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 593–598. <https://doi.org/10.1152/advan.00123.2018>
- Kodeks Etyki Lekarskiej*. (2004). Warszawa: Naczelna Izba Lekarska, 1–32.
- Krzyżanowski, M. (2011). Analiza zogniskowanych wywiadów grupowych. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu*

- w naukach społecznych (s. 255–280). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British Medical Journal*, 329(7469), 770–773. <https://doi.org/10.1136/bmj.329.7469.770>
- Lichtman, M. (2009). *Qualitative research in education: A user's guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: Sage Publications.
- Łuków, P. (2012) *Moralność medycyny. O sztuce dobrego życia i o sztuce leczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Merton, R. K., Reader, G., & Kendall, P. L. (1957). *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morley, Ch. P., Roseamelia, C., Smith, J. A., & Villarreal, A. L. (2013). Decline of medical student idealism in the first and second year of medical school: a survey of pre-clinical medical students at one institution. *Medical Education Online*, 18(1), 21194. <https://doi.org/10.3402/meo.v18i0.21194>
- Przewodnik dydaktyczny dla studentów III roku. Rok akademicki 2019/2020*. Warszawski Uniwersytet Medyczny, Wydział Lekarski. <https://www.2wl.wum.edu.pl/pl/kierunek-lekarski/przewodniki-dydaktyczne>
- Regulamin studiów Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego*. (2019). Załącznik nr 1 do Uchwały Nr 29/2019 Senatu GUMed z dnia 29.04.2019. https://bip.gumed.edu.pl/attachment/attachment/62699/zal_nr_1_do_u2919_Regulamin_studiow.pdf
- Regulamin studiów pierwszego stopnia, drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich*. Załącznik do uchwały nr 25/IV/2019 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 24 kwietnia 2019. https://bip.uj.edu.pl/documents/1384597/142615457/uchw_nr_25_2019_zal_1.pdf/35373d5f-857e-4635-998d-d3acec80bb98
- Regulamin studiów Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego*. Załącznik do Uchwały nr 54/2019 Senatu WUM z dnia 24 czerwca 2019. https://www.wum.edu.pl/files/dokumenty/regulaminy/uchwala_senatu_nr_54_z_dnia_24_czerwca_2019_r._-zalacznik_regulamin_studiow_warszawskiego_uniwersy_0.pdf
- Reynolds, L. T., & Herman-Kinney, N. J. (2003) *Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, diagnosty laboratoryjnego, fizjoterapeuty i ratownika medycznego*. Dz.U. 2019, poz. 1573.

- Różyńska, J. (2018). Kodeksy deontologiczne a system prawa powszechnego. W: R. Kubiak, L. Kubicki & E. Zielińska (red.), *System Prawa Medycznego. Tom I. Pojęcie, źródła i zakres prawa medycznego* (s. 69–79). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Schillerstrom, J. E., & Lutz, M. (2013). Academic Performance in the Context of a “Three Excused Absences” Psychiatry Clerkship Policy. *Academic Psychiatry, 37*, 171–174. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.12050091>
- Sokołowska, M. (1986). *Socjologia medycyny*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Subramaniam, B. S., Hande, S., & Komattil, R. (2013). Attendance and Achievement in Medicine: Investigating the Impact of Attendance Policies on Academic Performance of Medical Students. *Annals of Medical and Health Science Research, 3*(2), 202–205. <https://doi.org/10.4103/2141-9248.113662>
- Szewczyk, K. (2018). Kurs pozaformalny w edukacji moralnej studentów medycyny i młodych lekarzy. *Diametros, 57*, 61–87. <https://doi.org/10.13153/diam.1236>
- Tobiasz-Adamczyk, B. (2002). *Relacje lekarz–pacjent w perspektywie socjologii medycyny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>
- Wójcik, J. (2018). *Lekarz: zawód czy powołanie? Postawy lekarzy wobec pracy zawodowej*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.
- Yusoff, M. S. B. (2014). Association of academic performance and absenteeism among medical students. *Education in Medicine Journal, 6*(1), 40–44. <https://doi.org/10.5959/eimj.v6i1.248>

Adam Płachciak

Wrocław University of Economics
Faculty of Economy, Management and Tourism in Jelenia Góra
e-mail: adam.plachciak@ue.wroc.pl

Dative Mukarutesi

The National University of Rwanda
Department of Accounting
e-mail: datsmuk@gmail.com

The deontological perspective of sustainable development

Abstract

The idea of sustainable development as a normative concept emphasizes the necessity for a wider consensus on meeting human needs, ensuring social equity, and respecting planetary boundaries. The purpose of the article focuses on the deontological orientation in perceiving sustainable development. It is expected that looking at sustainability from the deontological perspective might increase individuals' awareness of responsibility towards respecting the needs of the world's poor, environmental boundaries, and moral equity, which emphasizes that all people are equal. Any attempt to achieve sustainability demands, first of all, rational action placed on moral duties/obligations before individual people or institutions can achieve their particular desires and goals. According to this perspective, sustainability should be treated as a prior constraint in obtaining economic maximization.

Keywords: sustainable development, ethics, deontology, human needs, Planetary boundaries, equity

JEL Classification: Q1, JO, Z10

1. Introduction

The idea of sustainable development is related to contemporary threats to human life. They are connected to the rise in global consumption, increasing environmental degradation, rapid population growth, unsatisfied basic human needs, or the deep destabilization of natural and socioeconomic systems. It is accepted that the 1969 UN Report, *Problems of the Human Environment*, launched a new era of looking at and thinking about development (*Problems...*). The authors emphasized the need to evaluate problems such as the arms race, the degradation of natural resources, population explosion, and economic stagnation. It should be noted, however, that sustainable development is not only the problem of science, or technological opportunities for remodeling or reengineering life on the Earth to create better conditions for global industrialization. The idea of sustainable development focuses more on the need for human civilization to reconnect with the natural world. It encourages us to seek ways to develop environmental and socioeconomic stewardship of the place we treat as our home. When we think of sustainable development, the following three interdependent dimensions should be considered: ecological integrity, economic vitality, and social well-being. It means that the model of sustainability provides a sense of balance between three pillars: environmental, economic, and social. A basic element of this model is, of course, the responsibility to meet the needs of current as well as future generations.

The purpose of the article is to show that the balance within the three-pillar model of sustainable development is related to the deontological perspective of ethics, which especially emphasizes the role of duty in human moral actions. According to the Brundtland Report, sustainable development is a *...development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs (Report of the World on Environment and Development "Our Common Future", p. 43)*. The definition seems to point to three-fold moral dimensions which are indispensable for development: (1) the idea of needs, especially the basic needs of the world's poor to whom the main priority should be given; (2) the concept of environmental limits, which should be enforced by states, technology, and social organizations, and (3) the idea of equity, which arises from the awareness of moral equality that people ought to be treated as equals. The main argument of our reasoning is that if sustainability is about the global problems of redistribution, technology transfer, trade, and so on, initially, it should start on a more individual level. First of all, it is important to explain what duties we have or what is right and wrong, what rights we have, or what moral demands are imposed on us regardless of our desires or requests. Sustainable development is a normative value concept with the emphasis on achieving a wider consensus, primarily reached at the individual and civil society level, with a special focus on the set of principles that can lead individual people and institutions to achieve mutually desirable outcomes. The article has a theoretically oriented character.

2. A general context to the research

Despite several years of intense debates over sustainable development there has been still a great need to rethink the concept over again. It is clear when looking through the current literature on the subject. Unpredictable threats in the world caused by today's technocratic modernization demand a radical switch from the economic paradigm to an ethically focused model of development. The emphasis on the ethical perspective of the relationship between man and the environment requires a change of preferences in order to recognize the adequate duties towards nature and future generations. It seems that the deontological perspective is the most suitable to describe the relationship between duty and the morality of human action (Matviychuk, 2014, p. 152). Deontological ethics is characterized by a focus on obedience to independent moral rules and duties. To make optimal moral choices, one must comprehend what one's duties are and what rules should be applied to regulate those duties. Deontologists, in some sense like consequentialists, argue that in some situations, man is obliged to make decisions that bear the best results. However, there are also certain restrictions on promoting values. Robert Nozick calls them "side-constraints." In some sense, those restrictions are external, because they do not entrench the field of accepted values inside the formula supported by consequentialists, and there are certain circumstances where the maximization of the greater good is, in fact, forbidden (Nozick, 2000, pp. 46–50). According to deontologists, there are various situations where certain acts are not permissible, even though the actual circumstances might cause worse results. It includes, among others, behavior such as corruption, perjury, betrayal, torture, violence, or discrimination. Deontologists argue that those acts have always had morally pejorative connotations. In other words, not all circumstances make the ends justify the means (Saja, 2015, p. 98).

It is accepted that deontological thought originates from the Kantian idea of the Categorical Imperative. In formulating deontology, the German philosopher proposed a moral system that should provide a set of universal principles that would not be judged by anyone's subjective experience or tradition. "*Act only in accordance with that maxim,*" Kant writes, "*whereby you can at the same time will that it become a universal law*" (Kant, 1997, p. 31). If a person acts in accordance with a maxim believing that it is morally right and deserving, it becomes a universal law. That maxim constitutes the Categorical Imperative which defines the constraints of subjective desires, and is universal suitable for everyone to act on (McNaughton & Rawling, 2007, pp. 436–437). In that aspect, the Kantian understanding of duty plays a central meaning in his ethics.

At this point, the notion of "duty" needs to be clarified. John Rawls provides a reasonable platform for further discourse in his "Theory of Justice." In modeling the basic structure of society, the American philosopher develops the concept of justice using an artificial device which he calls "the original position" in which everyone can decide on choosing the principles of justice from behind so called "a veil of ignorance" (Rawls, 2005, p. 109). When Rawls writes about moral re-

quirements, he plainly distinguishes between “natural duties” and “obligations.” Natural duties are imposed upon each of us unconditionally. We owe them to everyone because of their equal moral value and not as a result of our voluntary actions. Obligations, on the other hand, are the things we have as a consequence of participating in institutions that are fair, and from which we obviously benefit. Obligations presuppose principles for social forms, and they are a consequence of voluntary decisions (Rawls, 2005, p. 112).¹ So the requirements specified by the principle of fairness as the result of a social contract are the obligations that are institutionally defined. They play the role of a test of how public office agents should behave both towards each other and also towards individuals who are not institutionalized.

The distinction between natural duties and obligations seems to be reasonable. However, the problem appears when Rawls argues that institutionalized obligations, derived from social forms in time prior to non-institutionalized natural duties, which regulate unconditional human behaviors. In that case, the institutional behavior is very narrow because it is defined only by institutional goals, and it might happen that those who are within institutions would lose their sense of being “a person among other persons” (Mills, 2001, p. 175). In that sense, applying such reasoning to sustainability bears obvious weaknesses and disadvantages. When talking about sustainable development as a normative value system based on the ethics of moral duty, we ought to regard human beings as rational moral agents. In that case the basic principle of moral act becomes the universal law to the other agents. It obviously appeals to the needs of present as well as future generations with a special respect to the limits of natural resources. Such an approach can provide a wider perspective of the human moral position, where the difference between what must be done and what ought to be done is more persuasive.

3. Meeting human needs

At the core of almost all definitions of sustainable development is concern about meeting human needs. Before compiling the 1987 Brundtland Report, the members of the World Commission on Environment and Development decided to investigate the most crucial problems in the natural environment around the world. The outcomes of the research demonstrated that environmental threats were connected with issues related to economy, health care, population growth, and many other social problems (Hallsmith, 2003, p. 35). Therefore, meeting human needs and guaranteeing the integrity of resources was of critical concern for sustainable development. However, although the Brundtland Commission pointed to human needs as one of the main issues of the report, it did not give any details on how to define those needs.

¹ At this argument, Rawls relates to Hart’s fair play concept of political obligation – see: Hart, 1955, p. 185; Klosko, 1994, pp. 251–270.

So, for the further steps of our research, an explanatory foundation should be prepared. A reasonable proposition of human needs as universally and objectively related to all people, regardless of where and when they live, was provided by Len Doyal and Ian Gough (1991). They argue that there are essentially two types of human needs, i.e., health (physical well-being) and autonomy (mental health, cognitive understanding, opportunities to participate). Health and autonomy as basic human needs must be met in order to avoid a serious obstacles in social participation. In that case, serious harm is defined as the *fundamental disablement in the pursuit of one's vision of the good, whatever that vision is* (Doyal & Gough, 1991, p. 50).

Beyond the universal and objective needs for health and autonomy, individuals also have the right to their unconditional achievement. However, if the individual's needs for physical health and autonomy are recognized as universal and objective, the goods and services that are required to obtain those needs are culturally dependent. For instance, the needs of nutrition and housing generally relate to all people, but those needs can be met in a large variety of ways. All the objects, activities, and relationships that can potentially meet people's basic needs, in that case, are defined as "satisfiers." Basic needs, then, are always universal, but their satisfiers are culturally relative. So, to avoid any potential misunderstandings, Doyal and Gough built a conceptual bridge to link basic needs with their specific satisfiers. They introduced the notion of "universal satisfier characteristics," hoping that they would fulfill that role.

Universal satisfier characteristics, or "intermediate needs," are regarded as a set of features that contribute to satisfying human needs, regardless of any cultural settings. Doyal and Gough group those intermediate needs into the following then categories: (1) adequate nutritional food and water, (2) adequate protective housing, (3) non-hazardous work environment, (4) non-hazardous physical environment, (5) security in childhood, (6) significant primary relationships, (7) physical security, (8) economic security, (9) safe birth control and child bearing, and (10) basic education (1991, p. 50).

It is unquestionable that attaining "intermediate needs" can decrease poverty and eliminate hunger. However, recognizing human needs only from the perspective of intermediate needs might be insufficient. It is true that all people have needs, and it is also hypothetically possible to make the same set of resources accessible to all people. Still, at the same time, we all realize that some individuals are capable of making more effective use of those resources than others. Assessing individual well-being, social engagements, policy decisions, and concepts of social change in this way bring the following discourse is grounded in Amartya Sen's capability theory.²

According to the Nobel Prize Laureate, the essence of human life depends not only on our living standards nor need-achievements, but, most of all, on the freedoms and capabilities we enjoy. We are not only concrete "patients" whose needs ought to be satisfied; we are also "agents" whose freedom allows us to reason,

² More recently capability approach has been developed among others in such investigations: (Nussbaum, 2011; Robeyns, 2005, pp. 93–117; Robeyns, 2006, pp. 351–378).

apprise, choose, participate, and act (Sen, 2009, p. 50). Sen's understanding of freedom refers directly to the quality of human life, which should be perceived through human diversity. The author of "Freedom and Development" accepts neither the utilitarian approach, which is centered on income, wealth, and resources, nor the basic-need concepts of distributive justice that are focused on the need to ensure primary goods (Sen, 2009, pp. 52–73; Sen, 1982, p. 366; Sen & Williams, 1990, pp. 1–25). The central point of Sen's approach on the quality of human life is the presupposition that people are different, and they should be measured in terms of their "functionings" and "capabilities."

According to Sen, human life might be considered a set of interrelated functionings that consist of "beings and doings." In the most basic sense, they are constitutive achievements of a person's existence. A person's achievement in that respect shall be regarded as a vector of man's functionings. Essentially, functionings are the subject of capabilities that refer to what people are and what they do. Functionings can vary from simple things such as eating, starving, being healthy, or having a job, to more complex aspects, like voting in democratic elections, having self-respect, or being calm. The idea of functionings is related to the Aristotelian concept of human good in the sense of man's activity (*The Nicomachean ...*, p. 10).

Regarding the distinctions presented above, we can draw certain conclusions. First, the functions generally apply to a person's existence or action. We can say that a person is the owner of a charming house or consumes natural resources for life survival. Secondly, some functionings can be morally neutral, e.g., eating vegetables, or morally bad, e.g., killing animals without reason. However, the badness or goodness of some functionings is not so straightforward; it depends on various social, normative, and/or political contexts, e.g., taking part in a political debate or voting in democratic elections is related to various social, normative, and/or political dependences.

Closely related capabilities are an individual's real freedoms or opportunities to achieve functionings (Sen, 2006, p. 40). The concept of capability deals with a wide range of opportunities. However, basic capabilities refer more to factual opportunities that are necessary for survival, e.g., to avoid or escape poverty, or to minimize vulnerability or other social deviations. In his capability approach, Sen argues that everyone should have the same opportunity (or capability), but each individual should become responsible for his/her own choices (Crocker & Robeyns, 2010, p. 71). The importance of the capability approach lies not only in assessing poverty in poor countries or regions, but it also plays an indispensable role as a measurement of inequality in well-developed countries. Sen's capability approach has strong moral implications. It assumes that all social arrangements ought to be primarily evaluated due to extent of human freedom, which is essential for promoting and achieving functionings that individuals value.

Despite evident differences in both theories, Doyal and Gough's concept, as well as Sen's capability approach, it seems to be obvious that that human beings should always be treated as ends in themselves, not as means to other possible ends. Trying to evaluate the usefulness of those two propositions for interpreting

sustainable development, it should be pointed that the two concepts emphasize: (1) rejection of the utilitarian understanding of needs, (2) respect for the plurality of human needs/functionings, (3) the importance of public interaction, and most of all, (4) the significance of duties/obligations towards others.³ Having been built on a firm normative foundation, both approaches faithfully follow the Kantian formula of humanity expressed in the Categorical Imperative: *So act that you use humanity, whether in your own person or in the person of any other, always at the same time as an end, never merely as a means* (Kant, 1997, p. 38).

4. Respecting planetary boundaries

All current scientific data demonstrate that the Earth's natural resources are reaching their limits. At present, over 80% of the world population consumes more resources than the ecosystems can effectively renew. This is what the authors of *The Limits to Growth* wrote in 1972: *We are convinced that realization of the quantitative restraints of the world environment and of the tragic consequences of an overshoot is essential to the initiation of new forms of thinking that will lead to a fundamental revision of human behavior and, by implication, of the entire fabric of present day society* (Meadows et al., 1972, p. 190). The basic purpose of the report was focused on two aims: (1) getting the insights into the limites of the world system, (2) identifying the basic elements which might influence the long-term behavior of the world system. Nevertheless, the proposals of the document have been widely ignored, especially within the economic and political environments.

The Earth's System has regularly fluctuated between cold glacial and warm interglacial states. The current warmer period, the Holocene, began approximately 12,000 years ago (Roberts, 1997). It is when humankind has been able to develop agriculture, settlements, cities, complex societies, and the technology that we have today. However, many scientists have demonstrated that we no longer live in the Holocene, but have entered a new period of human civilization with an increasing sense of instability. This period is often defined as the Anthropocene (Leinfelder, 2013, pp. 9–28; Crutzen & Stoermer, 2000, pp. 17–18). The anthropogenic impact on the Earth's climate, land, oceans, and biodiversity after the Industrial Revolution is unprecedented. Most of us are aware that humans have an unquestionable influence on the Earth's processes, but a meaningful percentage of us is not aware of the scale of those processes.

In 2009, a group of environmental scientists led by professor Johan Rockström, in cooperation with 26 leading international academics, pointed to nine basic planetary boundaries which included: climate change, changes in biosphere integrity, ocean acidification, biogeochemical flows, stratospheric ozone depletion, fresh-water use, land system change, atmospheric aerosol loading, and novel

³ Read more on the similarities of those two approaches: (Gough, 2015, pp. 1210–1211).

entities (chemical pollution) (Rockström et al., 2009, pp. 472–475). Four areas, such as carbon dioxide concentration in the atmosphere, energy imbalance at the top of the Earth's atmosphere, loss of biosphere integrity, and altered biogeochemical cycles, have been already recognized as unsafe operating spaces for humanity.

Moreover, approximately 77% of all ice-free land surface can no longer be treated as untouched by man. The world can no longer be defined by biomes, understood as a community of habitats, classified according to the principal adaptations and vegetation of organisms in their original environment. It is estimated that about 90% of the planet's main productivity results within human biomes. Since 1945, human activity has changed biodiversity much faster than at any comparable time in the past. In the 30 years after 1950, more land was converted into cropland than in the 150 years after the Industrial Revolution. At the same, the time growing costs of those changes contributed to the worldwide loss of 50% of wetlands, 40% of forests, 35% of mangroves, and in many cases, it increased poverty for vast numbers of people.

Since 1960, the amount of water stored behind dams increased four times, and almost all of it (roughly 70%) has been used for agriculture. During the last several decades of the twentieth century, around 20% of the world's coral reefs were lost or severely damaged. Despite occupying less than 0.1% of the world's seabed, coral reefs provide a home for almost 25% of marine species, which are the primary source of food for millions of people. Naturally, they also protect thousands of coastal human settlements from natural disasters and rising sea levels.

Most changes to ecosystems have happened as a result of intense growth in demand for food, water, wood, fiber, fuel, etc. Those changes have undoubtedly contributed to substantial improvements in human well-being and economic development. However, not all regions and groups of people have benefited from those processes. In fact, many have been harmed and marginalized. Beyond that, the degradation of ecosystem services contributes mostly to poverty in developing countries, which also affects well-developed countries by slowing down regional economic development, the outbreak of local conflicts, and uncontrollable migrations of refugees. These are only a few examples (*Ecosystems...*, 2005, pp. 1–24).

The transformation towards respecting planetary boundaries implies ethically relevant consequences for individual as well as societal thinking, lifestyles, and concrete actions. Ethical concerns regarding the need to respect natural resources should be the point of departure for sustainability in the world. Almost all of the Earth's surface, its biodiversity, vast parts of the oceans, and the Earth's atmosphere are affected by human activities. Thus, it should make us responsible for respecting and protecting the environmental limits. It may certainly require a more meaningful response from business, politics, corporate law, and finance. They may not always agree with environmentalists and eco-protectionists, but they have an unquestionable influence on the world's affairs.

As moral agents, we are not only obliged to rethink how we invade the natural environment, but we should also encourage others to think about why they ought to do the same. Of course, there is no easy solution that might provide just

principles to protect planetary boundaries, especially in the face of contemporary developments. However, in pursuing sustainability in the world's resources, both science and society should closely collaborate to produce knowledge and act upon it. It seems that the only acceptable anthropogenic influence on the Earth system can be acceptable when humans, both as individuals and as institutions, regard themselves as an integral part of nature. Human economies and other activities must not dominate ecosystems; rather, they should be compatible with their existence, which means that every individual takes responsibility in this matter. That might lead to the other formula of Kant's Categorical Imperative: *Act as if the maxims of your action were to become through your will a universal law of nature* (Kant, 1997, p. 31).

5. Ensuring social equity

Particular attention was paid to ensuring social equity for sustainability by the Delegates of the 1992 UN World Summit in Rio de Janeiro. One of the 27 articles of the Rio Declaration states: *The right to development must be fulfilled so as to equitably meet developmental needs of present and future generations (The Rio Declaration..., 2015, p. 140)*. In this context, "equity" relates to the idea of equality and social justice. The implementation of sustainable development requires such a process of change in human well-being and social relations that would be equitable and compatible with the principles of democratic governance and justice (*Research for Social Change..., 2015, p. 4*). As Sen argues, "every normative theory of social justice that has received support and advocacy in recent times seems to demand equality in "something" – something that is regarded as particularly important in that theory. The theories can be entirely diverse [...] and they may be in combat with each other, but they still have the common characteristic of wanting equality of something" (Sen, 2009, p. 291).

The idea of equity usually occurs as a central category within the theories of justice, as represented by liberal egalitarian philosophers such as John Rawls (2005), Ronald Dworkin (1981, pp. 283–345), Thomas Nagel (1991), and Thomas Scanlon (2000), among others. Nevertheless, it is worth mentioning that even those theories that are skeptical about the importance of social justice leave a special "space" for discourse on equality. For instance, Robert Nozick supports equality of libertarian rights, which, according to him, ought to guarantee the same access to the rights of liberty (1989). James Buchanan, the main founder of public choice theory, favors equal legal and political treatment as the basic elements of a good society. Even utilitarian theories emphasize the importance of equity (1987, pp. 558–575). Richard M. Hare argues that the fundamental principle of utilitarianism is [...] *giving equal weight to the equal interests of all the parties* (2002, p. 26). Regardless of the obvious differences, those approaches do have something in common, though. It seems that a mutual core of all those theories is the idea that an equitable society is not necessarily focused on making all people

equally rich, happy, or educated. Rather, it is a society that is concerned about the equality of people's life chances/opportunities.

A reasonable explanation of equal opportunities was provided by, among others, John Rawls in his "two principles of justice." The American philosopher argues: *First: each person is to have an equal right to the most extensive basic liberty compatible with a similar liberty for others. Second: social and economic inequalities are to be arranged so that they are both (a) reasonably expected to be to everyone's advantage, and (b) attached to positions and offices open to all* (Rawls, 2005, p. 60). What is particularly meaningful in the context of social equity and sustainability here is that Rawls gives the first principle absolute priority over the second, which means that basic liberties/freedoms cannot be exchanged for greater equality of opportunity or greater social and economic equality. Additionally, the first part of the second principle of justice is more important than the second, which means equality of opportunity cannot be exchanged for greater social and economic equality.

Inevitably, there is a variety of different positions, statuses, payments, and rewards that are constantly being distributed in society. Many of them are limited in number, but they are still socially desirable and valuable elements of human wellbeing. So, the principle of equity should be related to distribution based on people's merits (Jones, 2009, p. 7). In that situation, an inclusive **meritocracy** is one of the main guidelines which holds that individual people's knowledge and skills are dominant requirements for recruitment, promotion, and hierarchies. In other words, according to the principles of meritocracy, people who apply for their positions ought to be treated fairly on the basis of their abilities and qualifications. There is an undeniable inter-connectedness between such a meritocracy and democracy. Meritocracy, in this case, plays the role of a cornerstone for democracy. Here the person's past record of achievements and experiences, not just expectations and desires, are crucial to gain positions and seats.

It is beyond any doubt that those with more persuasive and convenient merits gain credibility. Unfortunately, meritocracy as an idea of political and social order also has evident weaknesses, especially when different inequalities of opportunity appear. The problem begins when factors such as place of birth, race, gender, family background, religion, or health become a serious obstacle for people to gain an equal position, job, or social status. The fact that males and females are rewarded differently for doing the same tasks and jobs is a case in point. It seems important to add two additional inclusive standards here, especially with regard to meritocracy as a principle of equity in relation to the idea of sustainable development. First, all people must have the same rights to the positions which other people have access to. Getting a job in a certain department of government administration would require the adequate skills and knowledge to perform it efficiently, but advertising a job in only one language in multilingual societies would not make everyone able to apply for it. Second, special obligations and requirements should be established to provide just competition founded on the idea of equal opportunities, allowing people to develop the skills and knowledge needed to achieve success. In this case, it is not only goods themselves that are the object of

distribution, but also the chances for obtaining the relevant goods. This is clearly seen when, based on free-market competition, some institutions leave very little room for people to gain an adequate education or skills. Those two standards of moral justifications should be applied to individual human actions, but they also should play a special role in establishing particular goals for and limitations on actions by governments and institutions.

6. Conclusions

Sustainable development is a major issue in the contemporary world. Facing modern development threats, the Brundtland Commission proposed three universal moral duties/obligations: meeting human needs, respecting planetary boundaries, ensuring social equity. The main purpose of the article was to show that in obtaining sustainable development, the fundamental task depends on moving towards an ethically oriented society. It seems that the deontological approach is the most suitable point of departure in preparing the axiological ground for constructing sustainability in the contemporary world. According to this perspective, morality relates to the obligatory norms that initiate actions from the perception of what should be done with the expectation of equal rules imposed on human decisions. Moral norms are applied to what individual or collective actors ought to do, not to the results of human action or any other criteria. It is not about who an actor should be or what he/she should become. The main concern of the deontological approach is fairness guaranteeing all individuals and parties the same opportunities to attain their specific goals. Moral norms refer to what we must or mustn't do; they do not answer any questions concerning the practical aspects of human activity or public policy. They are valid not only for us but also for all of those who are in the same life situation. Moral norms are a sort of driver that can harmonize different expectations in social conflicts between individuals and groups who have a variety of opposing interests. From the deontological perspective, the moral community is not a group of individuals or institutions that share only the same values on a common good, but it is a community of people who are ready to share the consequences of each other's actions with a strong desire to adjust a mutual coexistence in a peaceful way by respecting norms that play a fundamental role in achieving a mutual goal.

Looking at sustainable development from the deontological perspective can increase the awareness of our individual duties/obligations towards respecting the boundaries of our planet, meeting basic human needs, and ensuring the moral equality of people, regardless of their origin, occupation, culture, nationality, or gender. It cannot be missed that all of us have responsibilities to be guardians in the living environment, including natural ecosystems. All human interactions, both in societal and natural environments, should be carried out in accordance with respect to scientific suggestions and warnings, socio-economic analyses, and cultural regards. Every human action is a potential factor of imbalance that can dete-

riorate the synergic relationship of elements that support human survival on Earth. It is worthwhile remembering that the central issue of the Brundtland Report, which relates to global development problems, was the idea of *the same boat*. It suggests that all mankind ought to learn co-dependency between human spheres of activity and the natural environment, otherwise, the world will face the risk of a global catastrophe.

References

- Buchanan, J. M. (1987). Justice and Charity. *Ethics*, 87(3), 558–575.
- Crocker, D. A., & Robeyns, I. (2010). Capability and Agency. In Ch. Morris, *Amartya Sen. Contemporary Philosophy Focus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Doyal, L., & Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dworkin, R. (1981). What is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy & Public Affairs*, 10(4), 283–345.
- Ecosystems and Human Well-Being – Synthesis. A Report of the Ecosystem Assessment*. (2005). Washington (DC): Island Press.
- Gough, I. (2015). Climate Change and sustainable welfare. The Centrality of Human Needs. *Cambridge Journal of Economics*, 39(5), 1191–1214.
- Hallsmith, G. (2003). *The Key to Sustainable Cities. Meeting Human Needs. Transforming Community Systems*. Gambriola: New Society Publishers.
- Hart, H. L. A. (1955). Are There Any Natural Rights. *Philosophical Review*, 64(2), 175–191.
- Human Environment. Report of the United Nations Conference on the Human Environment*. (1982). New York–Geneva: United Nations.
- Jones, H. (2009). *Equity in Development. Why It is Important and How to Achieve It*. London: Overseas Development Institute.
- Kant, I. (1997). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klosko, G. (1994). Political Obligation and the Natural Duties of Justice. *Philosophy and Public Affairs*, 23(3), 251–270.
- Leinfelder, R. (2013). Assuming Responsibility for the Anthropocene. Challenges and Opportunities in Education. In H. Trischler (Ed.), *Anthropocene. Envisioning the Future of the Age of Humans*. Munich: Rachel Carson Center for Environment and Society.

- Matviychuk, A. (2014). Ecological Deontology in the Context of Solving the Task of Ecologization of Modern Man Thinking. *Problems of Sustainable Development*, 9(1), 151–156.
- McNaughton, D., & Rawling, P. (2007). Deontology. In D. Copp (Ed.), *The Oxford Handbook of Ethical Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth. The Report for the Club of Rome's on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.
- Mills, M. (2001). The Duty of Being and Association. In J. Berry, & M. Wissenburg (Eds.), *Sustaining Liberal Democracy. Ecological Challenges and Opportunities*. London: Palgrave Publishers.
- Nagel, Th. (1991). *Equality and Partiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Nozick, R. (2000). *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Rawls, J. (2005). *A Theory of Justice*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Report of the World Commission on Environment and Development "Our Common Future."* (1987). Norway/Oslo: The United Nations General Assembly.
- Research for Social Change Transformation to Equity and Sustainability – UNRISD Strategy 2016–2020*. (2015). Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Roberts, N. (1997). *The Holocene. An Environmental History*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117.
- Robeyns, I. (2006). Capability Approach in Practice. *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351–376.
- Rockström, J., Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, III, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H., Nykvist, B., De Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R. W., Fabry, V. J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. & Foley, J. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Sociology*, 14(2), 472–475.
- Scanlon, Th. (2000). *What We Owe to Each Other*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Saja, K. (2015). *Etyka normatywna. Między konsekwencjalizmem a deontologią*. Kraków: Universitas.
- Sen, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Sen, A. (2006). *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge (MA): The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen, A., & Williams, B. (1990). *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Nicomachean Ethics*. (2009). Oxford: Oxford University Press.
- The Rio Declaration on Environment and Development: A Commentary*. (2015). Oxford: Oxford University Press.

Editorial Guidelines for Authors

The Editorial Board of the *Annales. Ethics in Economic Life* recommends preparing papers according to the Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 6th edition.

Some of the most important of them are presented below:

1. **Papers** are typically between **12 to 20 pages**, which is approximately 20 000–40 000 characters (with spaces).
2. **The abstract** for a paper should be included presenting the thesis/hypothesis, the research methods and the main conclusions.

The **keywords** (up to 5) and Journal of Economic Literature (JEL) classification codes should be also included in the text.

3. All papers should be written according to the format:
 - 30 lines per page,
 - Times New Roman font, 12 pt
 - 1.5 line spacing (footnotes 10 pt, single line spacing),
 - all margins at 2.5 cm
4. Papers should be submitted *via* email to the address: **annaes@uni.lodz.pl**.
Papers should be in *doc*, *docx* or *rtf* format.
5. The paper should be divided into sections numbered with Arabic numerals.
6. Footnotes should be numbered with Arabic numerals. Footnote numbers should be in superscript, without parenthesis or dots.
7. A reference to **an article**:

Author, A. A., Author, B. B., & Author, C. C. (year). Title of article.
Title of Periodical, xx(yy), pp–pp.

Please, include a DOI (Digital Object Identifier) if the journal lists one.

A reference to a book:

Author, A. A. (year). *Title of work*. Location: Publisher.
Author, A. A. (year). *Title of work* (T. T. Translator, Trans.).
Location: Publisher.
Author, A. A. (year). *Title of work*. Retrieved from
<http://www.xxxxxxx>
Author, A. A. (year). *Title of work*. doi:xxxxx
Editor, A. A. (Ed.). (year). *Title of work*. Location: Publisher.

A reference to a book chapter:

Author, A. A., & Author, B. B. (year). Title of chapter. In A. Editor,
B. Editor, & C. Editor (Eds.), *Title of book* (pp. xxx–xxx). Location:
Publisher.

An electronic version of a book:

Author, A. A. (year). *Title of work* [format of a book, i.e. Adobe
Digital Editions version, Kindle version, etc].
doi:xx.xxxx/xxxxxxxxxxxxx
Author, A. A. (year). Title of work. In A. Editor (Ed. & Trans.),
Title of work (Vol. xx, pp–pp). Retrieved from
<http://books.google.com/books> (Original work published 1956)

14. All terms or quotations from Latin or other foreign languages should be written in italics.
15. **All graphs, tables and figures should be submitted in separate files** and marked with a proper number and reference to the text.

The journal is printed in greyscale, thus all the graphical objects should be prepared in the greyscale as well (with a proper contrast and textures).

16. **A list of references in alphabetical order should be added at the end of the paper.**

We kindly ask you to respect the guidelines, since it is a precondition of forwarding an article for the reviewing procedure.

Wskazówki dla autorów

Redakcja *Annales. Etyka w życiu Gospodarczym* zwraca się o przygotowywanie wszystkich nadsyłanych artykułów zgodnie z zasadami przedstawionymi w *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA), wyd. 6.

Najistotniejsze wskazówki są następujące:

1. **Objętość** nadsyłanych artykułów wynosi zwykle **od 12 do 20 stron** (około 20 000–40 000 znaków ze spacjami).
2. Do tekstów w języku polskim należy dołączyć **abstract w języku angielskim** wraz ze **słowaami kluczowymi** (nie więcej niż 5) i **kodami** stosowanymi w “Journal of Economic Literature” (JEL).

Abstrakt powinien zawierać **główną tezę/hipotezę, wskazanie metod badawczych oraz najważniejsze wnioski z przeprowadzonych badań.**

3. Składane teksty należy formatować wedle schematu:
 - ok. 30 linii na stronę,
 - czcionka Times New Roman, rozmiar 12 pt
 - interlinia 1.5 wiersza (w przypisach 10 pt, pojedyncza interlinia),
 - marginesy po 2,5 cm z każdej ze stron
4. Teksty należy nadsyłać na adres **annaes@uni.lodz.pl**.
Prosimy o nadsyłanie tekstów w formatach *doc*, *docx* lub *rtf*.
5. Prosimy o dzielenie tekstu śródtytułami (z arabską numeracją od lewego marginesu).
6. Odwołania do literatury powinny być zamieszczane w tekście głównym, w nawiasach, wg formatu: (Autor, rok wydania, s. numer strony).
7. Przypisy numerujemy w sposób ciągły. Numery przypisów należy umieszczać we frakcji górnej, bez nawiasów lub kropek.
8. Odwołanie bibliograficzne do **artykułu**:
Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (rok). Tytuł artykułu.
Nazwa periodyku, xx(yy), ss–ss.

Przy korzystaniu z wersji elektronicznych prosimy dodawać numery DOI (Digital Object Identifier).

Odwołanie bibliograficzne do książki:

Autor, A. A. (rok). *Tytuł pracy*. Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Autor, A. A. (rok). *Tytuł pracy* (T. T. Tłumacz, tłum.). Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Autor, A. A. (rok). *Tytuł pracy*. <http://www.xxxxxxx>

Autor, A. A. (rok). *Tytuł pracy*. doi:xxxxx

Redaktor, A. A. (red.). (rok). *Tytuł pracy*. Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Odwołanie bibliograficzne do rozdziału książki:

Autor, A. A., & Autor, B. B. (rok). Tytuł rozdziału.

W: A. A. Redaktor, B. B. Redaktor, & C. C. Redaktor (red.), *Tytuł książki* (ss. xxx–xxx). Miejsce wydania: Wydawnictwo.

Odwołanie bibliograficzne do wersji elektronicznej książki:

Autor, A. A. (rok). *Tytuł książki* [format, n.p. Adobe Digital Editions version, Kindle version, etc]. doi:xx.xxxx/xxxxxxxxxxxx

Autor, A. A. (rok). Tytuł książki. W: A. A. Redaktor (red. & tłum.), *Tytuł książki* (Vol. xx, ss–ss). <http://books.google.com/books> (praca opublikowana po raz pierwszy w 1956 r.)

17. Określenia i cytaty w językach obcych (niezależnie od języka) należy pisać kursywą.
18. **Wszystkie wykresy, rysunki i tabele prosimy przesyłać w osobnych plikach** zaznaczając w tekście miejsce ich wstawienia. **Czasopismo jest drukowane w odcieniach szarości**, co należy uwzględnić przygotowując wszystkie wskazane elementy graficzne (odpowiedni kontrast i zróżnicowanie odcieni/tekstur).
19. Do artykułu prosimy **dołączyć zestawienie wszystkich publikacji i źródeł przywoływanych w tekście (bibliografię)**.

Uprzejmie prosimy o przestrzeganie w/w wskazówek dla autorów, gdyż jest to warunkiem skierowania artykułu do recenzji i druku.

Procedure for reviewing

To ensure honest and unbiased assessment of papers submitted to the Editorial Board of the 'Annales. Ethics in Economic Life' / 'Annales. Etyka w życiu gospodarczym', they are evaluated according to the review procedure recommended by the Ministry of Science and Higher Education in Poland.

All the papers are assessed by two independent reviewers who are not affiliated with the research centres of the authors. The evaluation is carried out in accordance with the procedure of double anonymity of the reviewer and the author of the article (double-blind review process). In cases of papers written in a foreign language, at least one of the reviewers is affiliated to a research centre located in a country other than that from which the author comes.

The reviews are provided in writing. The reviewer concludes categorically whether an article is ready for publishing, ought to be corrected or should be rejected. On the basis of the reviews the Editorial Board takes a decision to publish, reject or send the paper back to the author to make necessary corrections.

The authors can reply to the reviews. These replies are considered by the Editorial Board.

The review form can be downloaded from:
www.annaesonline.uni.lodz.pl/pliki/review_form.pdf.

Procedura recenzji

W celu zapewnienia miarodajnej i rzetelnej oceny tekstów składanych do publikacji w czasopiśmie „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” teksty te podlegają recenzji.

Do oceny każdego z artykułów redakcja powołuje dwóch niezależnych recenzentów spoza macierzystej jednostki autora z zachowaniem procedury podwójnej anonimowości (ang. *double-blind review process*). W przypadku artykułów w języku obcym co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji naukowej mającej siedzibę w innym państwie niż kraj pochodzenia autora publikacji.

Recenzje mają formę pisemną i zawierają jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia. Na podstawie uzyskanych ocen Redakcja podejmuje decyzję o odrzuceniu, przyjęciu albo odesłaniu publikacji do Autora w celu naniesienia poprawek.

Autorzy mają możliwość udzielenia odpowiedzi na recenzje. Odpowiedzi te przyjmuje i rozpatruje Redakcja.

Formularz recenzji można pobrać ze strony:
www.annaesonline.uni.lodz.pl/pliki/recenzja_wzor.pdf.

