

prof. dr hab. BOGUSŁAW DOPART

Uniwersytet Jagielloński

ETOS WYKŁADOWCY AKADEMICKIEGO (ETOS A PRAKTYKA)

Terminu „etos” będę używał nie w porządku etyki cnót czy etyki powinności, lecz w sensie nadanym mu przez nauki o kulturze bądź socjologię moralności. Ethos – powiada Maria Ossowska – „to styl życia jakiejś społeczności, ogólna – jak proponują niektórzy – orientacja jakiejś kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości bądź formułowana *explicite*, bądź dająca się wyczytać z ludzkich zachowań. [...] Ethos jest terminem, który stosujemy do grup, a nie do indywidualów. Jego zakres wyziera poza wartości, którymi zajmuje się etyka”¹. Etos wykładowcy kształtuje się zatem poprzez przynależność do społeczności akademickiej i jest przywiązany do pewnej roli społecznej.

Tę rolę wypada pojmować przede wszystkim jako wykonywanie zawodu badacza i nauczyciela akademickiego. W słynnej mowie Kazimierza Twardowskiego *O dostojęństwie Uniwersytetu* na Uniwersytecie Poznańskim (1932) jest mowa o „pełni zawodu” profesora i docenta, na którą to pełnię składają się: praca badawcza i od niej pochodna praca nauczyciela – kogoś przekazującego wiedzę, lecz także „wychowującego młodzież na ludzi wzajemnie się rozumiejących i dla siebie wyrozumiałych, zdolnych do takiego współdziała-

¹ M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1986, ss. 5-6. Zob. też: J. Grad, *Etos, Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, pod red. Z. Staszczak, Poznań, Warszawa 1987, ss. 111-113.

nia, w którym względy rzeczowe górują nad osobistymi, interes wspólny nad jednostkowym”².

Służba prawdzie i dostojeństwo Uniwersytetu czynią profesora także autorytetem społecznym, wszakże pod warunkiem prawomocności polegającym na wyrzeczeniu się „wszelkich uprzedzeń, które mogą mu zagrozić drogę wiodącą ku wiedzy obiektywnej, a które mają swe źródło w tradycjach, zwyczajach, we wpływach otoczenia, w osobistych zamięłowaniach i wstrętach”³.

W mowie wielkiego założyciela szkoły lwowsko-warszawskiej mamy klasyczne sformułowanie etosu wykładowcy, który w dzisiejszej refleksji naukoznawczej jest zwany standardowo *etosem uczonego* i odróżniany od *etosu nauki*. W uogólnieniu socjologicznym etos nauki to: „generalna orientacja aksjologiczna, która gwarantuje zachowanie tożsamości nauki i poprawność reguł gry o prawdę naukową”⁴, zaś etos uczonego to „doktrynalnie wyznaczony styl pracy i życia” praktykowany w środowisku osób pełniących role merytoryczne w instytucjach nauki⁵.

W koncepcji Jacka Bielińskiego – mam na myśli jego referat na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w roku 2016 – polska reforma akademicka ma zmierzać do ukształtowania się „umiędzynarodowionej nauki postakademickiej”, w ramach której gratyfikuje się naukowców indywidualnie, w szczególności za udział we współpracy międzynarodowej, za funkcjonowanie w ramach anglosaskiego obiegu naukowego; do powstania takiej nauki, w której premiowana jest zasada konkurencyjności, a wartości i normy typowe dla rynku wypierają w istotnej części jej dotychczasową podstawę aksjonormatywną⁶.

Socjolog nawiązuje tu do rozróżnienia właśnie pod względem etosowym typów współczesnej nauki. Podczas gdy Robert Merton postrzega w swej fundamentalnej monografii z połowy ubiegłego stulecia⁷ etos nauki jako spójny i uniwersalny, John Ziman, już w naszych czasach⁸, przeciwstawia nauce aka-

² K. Twardowski, *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933, s. nlb. [14].

³ Tamże, ss. [14-15].

⁴ Zob. P. Kisiel, *Ethos nauki i uczonego w świetle koncepcji nauki Janusza Goćkowskiego*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2011, z. 2, s. 211.

⁵ Zob. J. Goćkowski, *Ethos nauki i role uczonych*, Kraków 1996, s. 19; tenże, *Grupy etosowe świata ludzi nauki*, w: *Rozważania o tradycji i ethosie*, pod red. J. Baradzieja i J. Goćkowskiego, Kraków 1998, ss. 301-325, passim.

⁶ Zob. J. Bieliński, *Etos nauki w Polsce. Nauka akademicka, postakademicka czy przemysłowa?* XVI Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny, 14-16 września 2016 r. (prezentacja pdf, dostęp: 12.11.2019).

⁷ Zob. R. K. Merton, *Social Theory and Social Structure* (1949); R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982, 2002.

⁸ Zob. J. Ziman, *Real Science. What it is and what it means*, Cambridge 2000.

demickiej tę przemysłową oraz typ mieszany, naukę postakademicką. Zgodnie z „unitaryzmem” Mertona na etos nauki składają się te oto normy: uniwersalizm, wspólnotowość, bezinteresowność, zorganizowany sceptycyzm – normy oparte na wartościach wolności i otwartości wymiany wiedzy, nieskrępowanego, bezinteresownego poszukiwania prawdy, na odniesieniu do natury jako nadrzędnej instancji rozstrzygającej spory o świat fizyczny. Tymczasem nauka przemysłowa według Zimana ma charakter: własnościowy, lokalny, autorytarny, komercyjny, ekspercki. Opowiedzenie się za tą ostatnią oznacza zgodę na stwierdzenia, że: wiedza powinna być własnością tego, kto sfinansował badania; nauka służy przede wszystkim rozwiązywaniu problemów praktycznych; praca naukowa powinna podlegać ścisłej kontroli i zarządzaniu; tylko zawężenie obszaru badań umożliwia dokonywanie nowych odkryć⁹.

Według badań doktora Jacka Bielińskiego w polskiej nauce najszerszą akceptacją cieszy się etos akademicki (mertonowski). Ten zespół wartości podziela w większości profesura; przeważa on też wśród pracowników nauk humanistycznych, przyrodniczych i ścisłych. Wartości nauki przemysłowej zyskały przewagę wśród przedstawicieli nauk technicznych, rolniczych i społecznych. Etos postakademicki dominuje w naukach medycznych – i to niezależnie od stopnia czy tytułu naukowego¹⁰.

Powyższe wyniki nasuwają wiele rozmaitych wniosków; w tym miejscu wydaje się szczególnie interesujące zróżnicowanie postaw ludzi nauki w zależności od realiów instytucjonalnych, określających warunki ich aktywności badawczej. To, że humaniści, biolodzy, matematycy, fizycy i kosmologowie łączą się w afirmacji wartości klasycznych, zaś reprezentanci nauk społecznych, rolniczych i technicznych znajdują porozumienie na gruncie biegunowo odmiennego zbioru wartości – świadczy może w pierwszej kolejności o głębokim zróżnicowaniu współczesnej nauki w socjologicznym znaczeniu tego pojęcia oraz w instytucjonalnym wymiarze praktyki naukowej. W swym artykule *Dwa pojęcia nauki: metodologiczne i socjologiczne*, tekście, którego nie możemy tu przywołać w szerszym zakresie, profesor Jan Woleński pisał:

o ile elementem nauki w sensie metodologicznym jest teoria naukowa (lub jakiś inny kompleks zdań o charakterze epistemologicznym, np. raporty z obserwacji i eksperymentów), to nauka w sensie instytucjonalnym dzieli się na dyscypliny¹¹.

⁹ Zob. J. Bieliński, dz. cyt.

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Woleński, *Dwa pojęcia nauki: metodologiczne i socjologiczne*, „Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności”, t. IX, 2009, s. 173.

W obu tych opcjach obraz nauki naznaczony jest wewnętrznym zróżnicowaniem; „oba pojęcia nauki mają charakter rodzinny, zgodnie z teorią Wittgensteina, tj. nie oznaczają swych desygnatów według jednej wyróżnionej cechy, ale wedle sieci podobieństw nakładających się na siebie”¹².

Niejako „dwuperspektywiczną” różnorodność nauki należy zatem odnosić do dwóch odrębnych kontekstów. Dla nauki w sensie metodologicznym niech to będzie konstrukt mentalny – dziś w istocie idea regulatywna – który nazwiemy „obrazem świata”. Dla nauki w sensie instytucjonalnym czymś oczywistym będzie natomiast kontekst społeczny. Ramy czasowe tej wypowiedzi nie pozwalają na podjęcie choćby kilku najważniejszych wątków debaty na temat społecznej sytuacji nauki; debaty, którą wywołała obecna reforma. Wypada tu skupić się na doniosłym – i zapewne niesłusznie pozostającym dziś na drugim planie w naukoznawstwie – zagadnieniu roli obrazu świata w nauce.

Wybitny filozof Alasdair MacIntyre mówi o współczesnym uniwersytecie, nie tylko amerykańskim, że przejawia cechy zachłannych korporacji i że zapoznaje podstawowe zadanie uczelni, którym „nie jest ani przysporzenie korzyści gospodarce, ani przyśpieszenie karier studentów, lecz zdobycie przez nauczycieli i studentów pewnego rodzaju rozumienia, wspólnego jednym i drugim”¹³. Co najważniejsze, uniwersytet jest zdeintegrowany i nie pracuje na rzecz syntezy poznawczej. U św. Tomasza z Akwinu – podkreśla filozof – koncepcja uniwersytetu odpowiadała jego koncepcji uniwersum – co można równie dobrze odnieść do kardynała Newmana. Dzisiejszy uniwersytet instytucjonalnie „nie tylko ma niewiele wspólnego z jakąś określoną koncepcją wszechświata, lecz wyraźnie sugeruje, że nie ma czegoś takiego jak wszechświat, żadnej całości, której częściami lub aspektami są wszystkie dziedziny przedmiotowe studiowane w rozmaitych dyscyplinach – jest tylko wieloraki zbiór wymieszanych dziedzin przedmiotowych”¹⁴.

Jeśli ta analiza jest poprawna – a wiele za tym przemawia – to uniwersytet występuje przeciw samemu sobie w tym, co jest jego podstawowym celem i racją jego bytu. Dziś w samej swej zdeintegrowanej strukturze wydaje się on odzwierciedlać cechy nauki przemysłowej: jej ekspercki, lokalny, komercyjny, autorytarny charakter; instytucja akademicka nie opiera się na matryco-

¹² Tamże.

¹³ A. MacIntyre, *Bóg, filozofia, uniwersytety. Wybrane zagadnienia z katolickiej tradycji filozoficznej*, Warszawa 2013, ss. 238-239.

¹⁴ Tamże.

wym czy archetypowym obrazie świata, a w konsekwencji nie prowadzi też wewnętrznego dialogu między dwiema czy trzema formacjami (kulturami) poznawczymi – tj., według księdza profesora Józefa Życińskiego, między naukami przyrodniczymi, humanistyką i myślą teologiczną¹⁵. Dzisiejsze relacje między humanistyką a naukami przyrodniczymi są nierzadko naznaczone poczuciem dumnej autonomii z jednej strony i ironicznego krytycyzmu z drugiej – czego przejawem byłyby np. prowokacyjny żart Alana Sokala, wymierzony w postmodernizm¹⁶ czy maszyna do generowania ponowoczesnych tekstów filozoficznych (The Postmodernism Generator) zaprogramowana w Australii przez naszego ziomka, Andrzeja Bułhaka.

W istocie, oczywiście, nie ma powodu do żartów. Wprawdzie nie umiemy dziś wyrażać równie dramatycznie naszych niepokojów światopoglądowych, jak czynili to Blaise Pascal, angielscy poeci metafizyczni czy John Milton w *Raju utraconym*, rozpaczając nad utratą przedkopernikańskiej syntezy poznawczej, kwalitatywnej wizji świata, w dobie triumfów metody eksperymentalnej i mechanicyzmu oraz poszukiwań *mathesis universalis*; nie jest jednak powiedziane, że alienacja i melancholia w naszych czasach nie przybrała szerszych rozmiarów niż podówczas. Wówczas możliwy był (do czasu) zwrot do nieśmiertelnej duszy ludzkiej, a idea „ładu fizyczno-moralnego” była żywa jeszcze w filozofii oświecenia. Dziś utrata rzeczywistości obiektywnej (derealizacja), alienacja cielesności czy płynna tożsamość to niewątpliwie wysokie koszty paradygmatu ludzkiej samowiedzy powstałego (między innymi, nie wyłącznie!) wskutek dyspersji wiedzy naukowej. Dlatego z nową aktualnością brzmią słowa Władysława Stróżewskiego¹⁷ o dzieleniu się przez różne dyscypliny wynikami badań, wzajemnym weryfikowaniu swych rezultatów i poprzez to wielostronnym naświetlaniu badanych problemów.

Na identycznych założeniach oparta jest Pinkerowska koncepcja konsyliencji, w tym przypadku połączona z mocną krytyką współczesnej humanistyki.

¹⁵ Zob. J. Życiński, *Trzy kultury: nauki przyrodnicze, humanistyka i myśl chrześcijańska*, Poznań 1990. Autor nawiązywał już samym tytułem do ważnej książki C.P. Snowa, *The Two Culture and Scientific Revolution* z 1959 roku.

¹⁶ Chodzi o artykuł *Transgresja granic: ku transformatywnej hermeneutyce kwantowej grawitacji* opublikowany w modnym amerykańskim periodyku „Social Text”, zob. A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, przeł. P. Amsterdamski, Warszawa 2004.

¹⁷ Zob. W. Stróżewski, *Wielość nauk i jedność wiedzy*, „Acta Universitatis Jagiellonicae” nr 8 (167), ss. 10-12.

W diagnozach złego stanu humanistyki – pisał w ubiegłym roku znakomity uczony z Oksfordu – słusznie się wskazuje na antyintelektualne trendy w naszej kulturze oraz komercjalizację uniwersytetów. Uczciwość wymaga jednak przyznania, że humanistyka sama również wyrządziła sobie krzywdę. Do tej pory nie doszła do siebie po katastrofie postmodernizmu, z jego butnym obskurantyzmem, samoobalającym się relatywizmem i dławiącą poprawnością polityczną. Wielu spośród jej luminarzy – Nietzsche, Heidegger, Foucault, Lacan, Derrida, przedstawiciele teorii krytycznej – to posępni pesymiści kulturowi, którzy przekonują, że nowoczesność jest odrażająca, wszystkie jej stwierdzenia są paradoksalne, dzieła sztuki to narzędzia opresji, demokracja liberalna niczym nie różni się od faszyzmu, a cywilizacja zachodnia dogorywa¹⁸.

W świetle optymizmu Pinkera jako głosiciela koncepcji konsyliencji opowiedzenie się przedstawicieli polskiej humanistyki, nauk przyrodniczych i ścisłych po stronie klasycznego etosu nauki (przypominam ustalenia dra Bielińskiego) nie podpada pod zarzut konserwatyizmu, lecz odpowiada żywotnej racji uniwersytetu.

Będąc już blisko konkluzji, powróćmy do frazy Kazimierza Twardowskiego: „pełnia naszego zawodu”. Omówione tutaj warunki i dylematy praktyki akademickiej oświetlają każdy z komponentów naszego zawodu: pracę badawczą, nauczycielską, formacyjną – a nadto tę może nie nieodzowną, ale nie odseparowaną od powołania naukowego dziedzinę działań, która pozostała nam po aktywizmie inteligenckim i nosi nazwę służby obywatelskiej czy społecznej. Ta ostatnia (jak słusznie podnosi MacIntyre) nie może wysuwać się na plan pierwszy, na pozycję równorzędną z racją żywotną uniwersytetu – czy przejawia się poprzez troskę o szanse studenta na rynku pracy, czy poprzez wkład w rozwój gospodarczy, czy przez wspieranie struktur społeczeństwa obywatelskiego. Ale jest taka aktywność niewątpliwie źródłem bardzo cennych kompetencji i chroni m.in. przed syndromem „papierowej głowy”. To w tym polu mieści się rola ekspercka pracownika nauki i jego uprawnienie do świadczenia usług poza uczelnią.

Etos uczonego – powiedzieliśmy na wstępie – to grupowa orientacja na konkretne, realne wartości (etos pozostaje „kodeksem” – wpisanym w konkretną obyczajowość), lecz, oczywiście, jest też doświadczany podmiotowo, interpretowany etycznie. W katalogu wartości akademickich na pierwszym miejscu wymienia się **dążenie do prawdy**; dążenie, którego rezultaty podlegają

¹⁸ S. Pinker, *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2018, s. 472-473.

próbie **zorganizowanego krytycyzmu**; dążenie, które zarazem naznaczone jest nieustającym zapytywaniem o samą prawdę¹⁹. Przez wieki przyjmowano, że natura w swej ontyczności stanowi probierz i granicę dążenia do prawdy; dziś inteligentne maszyny zachowują się w sposób analogiczny do ludzkiego doświadczenia (uczenie się, akt twórczy), gdy w sposób wykraczający poza kontrolę człowieka rozwiązują problemy, na które nie zostały zaprogramowane; i jest w tym naglący powód do zadawania podstawowych pytań epistemologicznych.

Orientacja na **wspólnotowość** to zgoda na uczestnictwo w kształtowaniu wiedzy w oparciu o wspólny obraz świata, także gotowość do kooperacji (w miarę sił) we wszelkich ważnych i godziwych przedsięwzięciach poznawczych, zwłaszcza gdy dysponuje się niezastąpionymi kompetencjami i kwalifikacjami. To absolutna uczciwość i lojalność w korzystaniu z cudzych rezultatów badawczych i w dysponowaniu dziedzictwem nauki. To także gotowość poddania się pod przekonujące werdykty zorganizowanego sceptycyzmu. Jednakże wspólnotowość to także protest przeciw wymuszeniom konformizmu przez grupę, przeciw poczynaniom „brudnej wspólnoty”, przeciw owczemu pędowi i epigonizmowi w wyborach zarówno merytorycznych, jak metodologicznych. To odwaga i stałość w dążeniu do prawdy, która wadzi swym odkrywczym nonkonformizmem i burzy zmowę świętego lenistwa.

Bezinteresowność w poszukiwaniu prawdy to postępowanie *sine ira et studio*, to wyrzeczenie się – raz jeszcze nawiążę do cytowanych słów Kazimierza Twardowskiego – uprzedzeń i uroszczeń, które mają swe źródło w tradycjach, zwyczajach, wpływach i naciskach otoczenia, w osobistych zaangażowaniach czy idiosynkrazjach. Wyrzeczenie się świadczenia przeciw prawdzie w dobrej czy złej wierze. Nie wydaje się natomiast dzisiaj normą bezwarunkową zupełna **otwartość w udostępnianiu wiedzy**. Nie opowiadam się tu bynajmniej za posesywnym, komercyjnym, instrumentalnym stosunkiem do wiedzy w rozumieniu nauki przemysłowej. Sądzę jedynie, że w dzisiejszych realiach stosowania rezultatów nauki w grze rynkowej i w grze o władzę – udostępnianie wiedzy powinno być kierowane roztropnością, dojrzałą troską o konsekwencje (inaczej mówiąc – koszty) jej upowszechnienia.

Ze względu na rangę, jaką w dziejach nauki i dydaktyki uniwersyteckiej zyskała koncepcja Wilhelma von Humboldta – przede wszystkim zaś ze

¹⁹ Ponadto: „Etyka zakłada świadomość, a świadomość pytająca o swoje podstawy jest teorią poznania. Tak więc prawda staje się pojęciem granicznym. Gdzieś przez wnętrzości tego pojęcia przebiega linia demarkacyjna pomiędzy myśleniem a czynem, pomiędzy filozofią a moralnością”, M. Heller, *Moralność myślenia*, Kraków 2015, s. 45.

względu na aktualność pewnego kluczowego elementu tej koncepcji – rozszerzyłbym Mertonowski katalog wartości i norm akademickich o **postawę twórczą** i **kreatywność** jako zasadę relacji między badaczami, jak też między nauczycielem akademickim a studentem. Nie tylko uczeni w procesie badawczym, także nauczyciel i słuchacz „należą do nauki” – powiada założyciel Uniwersytetu Berlińskiego.

To, co się zatem zwie wyższymi instytucjami naukowymi [...] nie jest niczym innym, jak duchowym życiem ludzi, których zewnętrzna swoboda lub wewnętrzne dążenie wiedzie ku nauce i badaniom²⁰.

Postulując „jedność profesorów i studentów”, niemiecki myśliciel zakładał twórczą interakcję między nimi w odkrywaniu prawdy, które to dążenie opierało się na „jedności badań i kształcenia” oraz na związkach między teorią a empirią²¹.

W dzisiejszej sytuacji cywilizacyjnej i mentalnej, ukształtowanej przez rewolucję cyfrową (kwantową?), w dzisiejszej sytuacji nauki, pozbawionej ośrodkowego konstruktów „obrazu świata”, naznaczonej specjalizacją i merytoryczną dyspersją, zagrożonej totalną instrumentalizacją; w dzisiejszej sytuacji społeczności akademickiej, poddanej rywalizacji i korporacyjnej autorytarności – podstawowego znaczenia i wartości nieoszacowanej nabiera **bezpośrednia, osobowa, dialogiczna, twórcza relacja** między uczonymi, adeptami nauki i studentami. W dzisiejszym dyskursie o uniwersytecie wybitnie eksponowanym wątkiem jest refleksja na temat relacji mistrz – uczeń²². Nie należy w pojmowaniu tej relacji cofać się do Gaju Akademos, ani do czasów św. Jana Kantego czy Grzegorza z Sanoka. Nie należy też zamykać oczu na trudności, jakich w nawiązywaniu relacji twórczego partnerstwa musi doświadczać młodzież z generacji „Z”. A jednak na tej relacji bardziej niż kiedykolwiek spoczywa dziś los uniwersytetu i przyszłość nauki.

²⁰ W. von Humboldt, *Organizacja instytucji naukowych*, w: B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989, s. 241.

²¹ Zob. I. Zakowicz, *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2012, nr 2, ss. 62-63.

²² Zob. D. Pauluk, *W blasku ideałów i w cieniu codziennego życia – uniwersytet wczoraj, dziś i jutro*, „Kultura i Historia”, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2129> (dostęp: 27.12.2019).