

# Wolność akademicka jako zawód i powołanie

Lidia Godek-Ostrouch





# Wolność akademicka jako zawód i powołanie

Lidia Godek-Ostrouch





**Lidia Godek-Ostrouch** jest adiunktem w Zakładzie Filozofii Polityki i Komunikacji Społecznej na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tytuł doktora nauk humanistycznych uzyskała na podstawie rozprawy *Wartości i interesy w perspektywie filozofii polityki Maxa Webera*. Autorka monografii *Filozofia państwowości Maxa Webera* (Poznań 2013) oraz kilkunastu artykułów naukowych na temat filozofii polityki oraz metodologii Maxa Webera, w języku polskim i angielskim. Redaktorka kilkunastu tomów czasopism naukowych (m.in. *Przeglądu Filozoficznego* nr 2/2016 oraz kilku numerów *Filo-Sofiji*).

Jej badania i zainteresowania naukowe koncentrują się wokół filozofii i estetyki polityki, a także metodologii nauk społecznych.

Inicjatorka i organizatorka Sympozjum filozoficznego *Aksjologie sfery publicznej*. Stypendystka Bednarowski Trust Fellowships (Aberdeen, Szkocja 2018) oraz dwukrotnie Programu Erasmus (Hildesheim Universität, 2004, oraz Autonomous University of Barcelona, 2020). Pełniła funkcję sekretarza X Polskiego Zjazdu Filozoficznego (Poznań, 2015).

Prywatnie: miłośniczka pływania, gotowania i kolekcjonowania książek biograficznych.



UNIWERSYTET  
im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu



ISBN 978-83-7654-419-9



9 788376 544199

Wolność akademicka  
jako zawód i powołanie

# WYKŁADY POZNAŃSKIE Z FILOZOFII

Z prac Komisji Filozoficznej PTPN

## Redakcja naukowa serii

Prof. UAM dr hab. Piotr W. Juchacz

Przewodniczący Komisji Filozoficznej PTPN

Prof. UAM dr hab. Karolina M. Cern

Prodziekan ds. nauki i współpracy międzynarodowej

Wydziału Filozoficznego UAM

OD POWSTANIA POZNAŃSKIEGO TOWARZYSTWA PRZYJACIÓŁ NAUK w 1857 roku filozofowie, by wspomnieć tylko pierwszego prezesa towarzystwa hr. Augusta Cieszkowskiego czy Karola Libelta, brali czynny udział zarówno w jego pracach naukowych, jak i aktywnościach nastawionych na krzewienie wiedzy wśród współobywateli.

Kontynuując tę tradycję, obecne władze Komisji Filozoficznej PTPN podjęły inicjatywę wspólnego z Wydziałem Filozoficznym Uniwersytetu im. A. Mickiewicza wydawania serii *Wykłady Poznańskie z Filozofii*, której ambicją jest przywrócenie ducha *res publica literaria* naszym czasom, wszakże w postaci nowej, zdemokratyzowanej i otwartej na krytycznych obywateli dążących do oświeconego rozumienia otaczającego ich świata.

Pochłonięci badaniami pogłębiającymi obecny stan wiedzy ludzkiej, częstokroć nie doceniamy znaczenia podzielenia się ich wynikami z szerszym gronem wykształconych czytelników. Mamy nadzieję, że seria *Wykłady Poznańskie z Filozofii* wraz z towarzyszącymi jej wykładami publicznymi stanowić będzie agorę deliberacji pomiędzy badaczami i światłymi obywatelami Rzeczypospolitej.

# Wolność akademicka jako zawód i powołanie

**Lidia Godek-Ostrouch**



Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk  
Poznań 2022

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PRZYJACIÓŁ NAUK  
Wydział Filologiczno-Filozoficzny, Komisja Filozoficzna

SERIA

Wykłady Poznańskie z Filozofii

REDAKCJA NAUKOWA SERII

Piotr W. Juchacz i Karolina M. Cern

GŁÓWNY REDAKTOR WYDAWNICTW PTPN

Jakub Kępiński

RECENZENCI

prof. PWr dr hab. Marek Sikora

(Politechnika Wrocławska)

prof. UMK dr hab. Marcin T. Zdrenka

(Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu)

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA

Kamila Sowińska

PROJEKT OKŁADKI I ŁAMANIE

TREVO Martins

Publikacja sfinansowana przez Wydział Filozoficzny Uniwersytetu  
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



Creative Commons: Uznanie autorstwa – Bez utworów  
zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-ND 4.0)

Poznań 2022

ISBN 978-83-7654-419-9

DOI 10.14746/978-83-7654-419-9

Wydawnictwo

Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk

ul. Mielżyńskiego 27/29, 61-725 Poznań

<http://www.ptpn.poznan.pl>, [dystrybucja@ptpn.poznan.pl](mailto:dystrybucja@ptpn.poznan.pl)



---

# Spis treści

Wstęp .....	7
1. „Prawdy należy szukać we własnych myślach, a nie w zewnętrznych śladach”, czyli o fałszywej dychotomii .....	17
1.1. Nauka jako wytwór kultury .....	21
1.2. Perspektywizm i typy idealne .....	28
1.3. Wolność i jasność .....	34
2. Powołanie, czyli o poszukiwaniu demona „trzymającego nici życia” .....	39
2.1. Ideał powołania. Źródła .....	40
2.2. Powołanie nauki .....	45
3. Polityka naukowa: „stare grzechy mają długi cień” ..	55
3.1. Autonomiczna orientacja polityki naukowej (odczarowanie nauki) .....	59
3.2. Heteronomiczna orientacja polityki naukowej (zaczarowanie nauki) .....	62
4. Wolność racji i racja wolności: „Nie możemy złapać pociągu wcześniej niż w momencie, kiedy odjeżdża” .....	67



4.1. Wolność i konieczność .....	68
4.2. Wolność i akademia .....	78
4.3. Wolność i edukacja .....	88
4.4. Wolność i państwo .....	94
Zakończenie .....	101
Bibliografia .....	111
Streszczenie .....	115
Summary .....	117

---

# Wstęp

W MARCU 2020 ROKU OPUBLIKOWANO RAPORT *Free Universities. Putting the Academic Freedom Index into Action*, w którym zaproponowano pierwszy globalny indeks wolności akademickiej: Academic Freedom Index (AFi)<sup>1</sup>. Eksperci z całego świata (około 2000 naukowców) zbadali ponad sto siedemdziesiąt krajowych systemów kształcenia uniwersyteckiego pod kątem respektowania przez nie ideału wolności akademickiej. Na podstawie uzyskanych wyników badań zaproponowano indeks (AFi), który od teraz może stanowić unikalny punkt odniesienia przy określaniu poziomu wolności akademickiej w systemie kształcenia i prowadzenia badań naukowych nie tylko dla naukowców i badaczy, ale znacznie szerzej: dla władz uniwersytetów, rządów, a zwłaszcza

---

<sup>1</sup> Nad projektem pracowali badacze z kilku ośrodków badawczych: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, V-Dem Institute, Global Public Policy Institute and Scholars at Risk. Zob. [https://www.gppi.net/media/KinzelbachEtAl\\_2020\\_Free\\_Universities.pdf](https://www.gppi.net/media/KinzelbachEtAl_2020_Free_Universities.pdf) [dostęp: 1.10.2021].

firm rankingowych<sup>2</sup>. Okazało się bowiem, i na to zwrócili uwagę autorzy raportu, że metodologie najbardziej prestiżowych rankingów uniwersyteckich, takich jak QS, *Times Higher Education* czy *Academic Ranking of World Universities*, nie uwzględniają roli i znaczenia wolności akademickiej w osiągnięciu doskonałości naukowej. Sama doskonałość naukowa jest rozumiana przez nie bardzo wąsko, głównie jako funkcja kilku wskaźników (publikacje, cytowania, zdobyte nagrody). Jeśli wziąć pod uwagę zarówno wyniki badań nad znaczeniem wolności dla wyceny jakości naukowej, jak i powszechność przekonania o jej wartości dla postępu w nauce, to mamy do czynienia z sytuacją dość schizofreniczną. W warstwie deklaratywnej uznaje się bowiem, że wolność akademicka jest kluczowym warunkiem osiągnięcia postępu wiedzy, gwarancją jakości badań oraz rozwijania zdolności krytycznego myślenia; w praktyce jednak nie ma ona realnego znaczenia dla oceny gwarancji jakości czy wyceny reputacji naukowej. Wolność akademicka, choć w teorii bardzo pożądana, w praktyce instytucjonalnej okazuje

---

<sup>2</sup> AFi to globalny indeks stworzony na podstawie zbioru danych pozyskanych w różnych szeregach czasowych, obejmujący kilka wymiarów wolności akademickiej na poziomie krajowym. Do najważniejszych z nich zaliczono: wolność badań i nauczania (w jakim stopniu naukowcy mogą swobodnie rozwijać i realizować własne programy badawcze i dydaktyczne?), wolność wymiany akademickiej i upowszechniania swoich wyników badań (w jakim stopniu uczeni mają swobodę wymiany i przekazywania swoich pomysłów i wyników badań?), autonomia instytucjonalna (w jakim stopniu uniwersytety korzystają w praktyce z autonomii instytucjonalnej?).

się całkowicie zbędna i bez znaczenia. Wydaje się zatem, że sytuacja ta wymaga analizy nie tylko przez pryzmat formalnych warunków ochrony wolności akademickiej jako ważnej wartości naukowej, ale także realnych możliwości jej respektowania. Sytuacja ta pokazuje również, że nasza refleksja nad wolnością akademicką jest niestety wciąż na wczesnym etapie adaptacji jej w środowisku uczonych, a słuszne przekonania na temat jej znaczenia dla kształtowania doskonałości naukowej słabo zakorzeniły się w naszych praktykach.

Podstawowe pytania, które wciąż nasuwają się, gdy próbujemy uchwycić złożony charakter wolności akademickiej, w pewnym sensie świadczą o naszej poznawczej bezradności: czym jest wolność akademicka? Gdzie leżą jej granice? Czy wolność akademicka powinna być kryterium oceny jakości kształcenia i reputacji instytucji, jaką jest uniwersytet? Czy wolność akademicka jest gwarancją jakości naukowej? Czy państwo powinno stać na jej straży? Na czele zagadnień związanych z wolnością akademicką znajdują się także pytania o relację nauki z innymi systemami społecznymi: jakim celom nauka powinna służyć? Jakie są granice zobowiązań naukowców wobec społeczeństwa? Z czego te zobowiązania wynikają? W jaki sposób powinniśmy przekonywać całe społeczeństwo o wadze wolności akademickiej? Dlaczego ważna jest nie tylko dla akademików, ale całego społeczeństwa?

Celem niniejszego eseju jest zbadanie, czy wolność akademicka powinna stanowić – a jeśli tak, to z jakich powodów i w jakim zakresie – kryterium oceny praktyk

badawczych i dydaktycznych. Czy jesteśmy w stanie dostarczyć przekonujących argumentów na rzecz włączenia jej w zakres tych kryteriów? A nade wszystko, czy wolność akademicka ma swoje uzasadnienie natury filozoficznej? Czy ma jakiś jeden normatywny wzorzec? (Rorty 1996: 21–26). Nie można zrozumieć aktualnej sytuacji wolności akademickiej bez odwołania się do bogatej tradycji filozoficznej, która ukształtowała sposób naszego myślenia o niej. W niniejszej wypowiedzi odwoływać się będę do dwóch tradycji: a) tradycji humboldtowskiej, na gruncie której przyjmuje się, że wolność akademicka realizuje się poprzez autonomiczny wybór tematów i metod zarówno w nauczaniu, jak i w badaniach naukowych, a także dzięki prawu pracowników akademickich do wnoszenia swojego wkładu w rozwój wiedzy zgodnie z normami i zasadami ustanowionymi przez społeczność akademicką; b) tradycji deweyowskiej, na gruncie której podkreśla się również i to, że wolność akademicką można zdefiniować znacznie szerzej, wskazując przy tym na wykraczającą poza świat akademicki rolę, jaką do odegrania mają w społeczeństwie nauczyciele akademicki, zarówno jako osoby odpowiedzialne za kształcenie przyszłych pokoleń, jak i ważny oraz doradczy głos w dyskusjach na tematy istotne dla opinii publicznej. Wskazuje się tam wiele ról, które odgrywają nauczyciele akademicki na uniwersytecie i w szerszym demokratycznym ekosystemie.

Kluczowym myślicielem, dzięki któremu będziemy mogli lepiej zrozumieć przynajmniej niektóre problemy



związane z wolnością akademicką jako ideałem nauki, jest Max Weber (1864–1920). Myślę, że to, co ma on nam do powiedzenia zarówno na temat metod poznania i konstruowania wiedzy naukowej [*Methodenstreit*], jak i procesu instytucjonalizacji praktyki naukowej jako skutku procesu biurokratyzacji, jest interesujące dla każdego, kto obecnie pracuje w szkolnictwie wyższym. Maxa Webera powszechnie uważa się za orędownika wolności akademickiej: politycy oraz grupy interesów nie mają prawa ingerować w proces naukowy, i odwrotnie, naukowcy nie powinni promować określonych postaw światopoglądowych [*Weltanschauung*]. W serii przełomowych prac, nakreślających jego liberalne stanowisko w sprawie wolności akademickiej oraz relacji między faktami i wartościami, sugeruje on, że postawa akademicka powinna być bezstronna w odniesieniu do wartości, zachęcając w tym samym czasie studentów do bardziej krytycznej refleksji nad faktycznymi uwarunkowaniami, które są istotne dla sposobu rozstrzygania sporów moralnych, w ten sposób, aby jako przyszli obywatele mogli dokonywać bardziej odpowiedzialnych wyborów wynikających z tych sporów.

Najważniejszą ambicją niniejszego tekstu jest podkreślenie tych problemów, które – jak sądzę – skłoniły Webera do sformułowania koncepcji nauki jako powołania, a pozostają wciąż wyzwaniem dla nas i wpisują się w wyzwania, które przed nami stawia wolność akademicka. Choć warunki, w jakich toczyła się dyskusja nad znaczeniem wolności akademickiej na początku XX wieku, były nieco odmienne od tych, z którymi mamy do czynienia

teraz, to argumenty formułowane w tych debatach przez Webera mogą być dla nas bardzo pouczające. Chciałabym – w drodze aktualizacyjnego odczytania – wskazać, że klucz do zrozumienia, czym jest – lub czym być powinno – powołanie nauki, leży w sposobie, w jaki Weber pojmował, a następnie promował ideał wolności akademickiej. Normatywnym wzorcem dla ideału nauki jest wolność akademicka: stanowi konieczny warunek projektu nauki jako powołania (rozumianego jako ideał etyczny), a nade wszystko wolność jest współkoniecznym parametrem myślenia na poziomie operacji poznawczych i wyborów działań poznawczych człowieka (ideał poznawczy). Nie będę omawiała szczegółowo ani historycznych warunków wstępnych, ani teoretycznych implikacji stanowiska Webera w tej kwestii. Celem jest raczej zrozumienie, dlaczego Weber uważał, że wolność akademicka to niezbędny warunek realizacji ideału powołania nauki w praktyce. W jakim celu ideał ten został sformułowany? W jaki sposób można go uzasadnić filozoficznie? Czy takie uzasadnienie jest w ogóle możliwe?

Można stwierdzić, że sam Weber upoważnił nas do sformułowania pytań w ten sposób. Aby propagowanie ideału wolności akademickiej miało głębszy sens, trzeba wykazać w pierwszej kolejności, czy rzeczywiście Weberowi udało się znaleźć przekonujące uzasadnienie dla problematycznego – co wiemy dzisiaj bardzo dobrze – rozróżnienia między faktami a wartościami. Weber twierdził, że wspomniane rozróżnienie nie jest w pełni wykonalne (Weber 2004 [1917]: 196), a co najważniejsze,

że ideał powołania ma charakter normatywny i nie może być z definicji obiektywnie zweryfikowany (metodami naukowymi). Wzorce normatywne zawarte w ideale powołania same w sobie są przecież osądami wartościującymi (por. Hekman 1983; Turner, Factor 1984; Proctor 1991; Bruun 2007; Lassman, Velody 2015; Turner 2019). Innymi słowy, niemożliwe jest wykazanie ważności zasad, które Weber formułuje wobec nauki. W konsekwencji pytanie brzmi, jakimi wartościami kierował się Weber w poszukiwaniu podstaw ideału nauki jako powołania. I czy dzisiaj powinniśmy pozostać im wierni? Jeśli tak, to z jakich powodów?

Cel niniejszego eseju nie polega na analizie wszystkich możliwych aspektów Weberowskiego rozumienia wolności, ale na zrekonstruowaniu Weberowskiego spojrzenia na zagadnienie wolności akademickiej, w tym wolności badawczej i wolności nauczania. Jej systematyczna rekonstrukcja jest możliwa dzięki wyznaczeniu, a następnie skonfrontowaniu jej dwóch podstawowych wymiarów: metodologicznego (wolność naukowa) oraz instytucjonalnego (wolność akademicka). Pierwszy dotyczy wolności rozumianej jako warunek konstrukcji wiedzy uznanej powszechnie za naukową, drugi wolności rozumianej jako warunek zinstytucjonalizowanej praktyki badawczej. Rekonstrukcja ta ze szczególnym nasileniem ujawnia istotny sens Weberowskiej kategorii powołania w nauce, która łączy w sobie zarówno merytoryczne przesłanki powiązane z zasadami konstrukcji wiedzy naukowej, jak i przesłanki normatywne powiązane z zasadą

autonomii praktyki badawczej w zinstytucjonalizowanym świecie nowożytnej nauki. Choć oba te wymiary – *prima facie* – wydają się dość odległe od siebie, to jednak jest coś, co je łączy. Aby w ogóle zrozumieć rzeczywistość człowieka nowożytnego i dostrzec kształt tego, co zasadnie można nazwać powołaniem (etosem nowożytnej nauki), musimy poważnie przemyśleć społeczny proces modernizacji. Weber analizuje różnego rodzaju racjonalizacje, które jednocześnie wytwarzają formę nowoczesnej podmiotowości człowieka jako jednostki wolnej i przedsiębiorczej (Weber 1994 [1904/1905]: 34), a także, i nieodłącznie od tego, wytwarzają system instytucjonalny gwarancji tychże wolności. Instytucjonalizacja nauki oraz opanowywanie rzeczywistości [*Weltbeherrschung*] stają się niezbędnym fragmentem szerszej całości, którą stanowi społeczny proces modernizacji.

Ponadto postaram się zbadać argumenty Webera na rzecz wolności akademickiej jako warunku powołania, którym może i powinna stać się nauka. W tym celu przedstawię również niektóre z jego głównych argumentów dotyczących metod uprawiania nauki na podstawie związku dwóch rodzajów wartościowań: merytorycznego i normatywnego. To pozwoli na sformułowanie wstępnej charakterystyki wolności intelektualnej, która wyraża się poprzez swobodę wyboru perspektywy opisu rzeczywistości (perspektywizm), konstruowania narzędzi badawczych (konstruktywizm pojęciowy), pozwalających chwycić niepowtarzalność zjawisk w celu ich zrozumienia (problematyzacja) (Godek 2021: 212–213). Tak

rozumiana wolność daje gwarancję wyboru przedmiotu badań, pozwala na analizę alternatywnych perspektyw opisu zagadnienia naukowego oraz konsekwencji płynących z podejmowania takich, a nie innych wyborów poznawczych (w czym wyraża się sens ludzkiej odpowiedzialności, w tym odpowiedzialności człowieka nauki).

Tytuł prezentowanej pracy w oczywisty sposób nawiązuje do klasycznych tekstów Maxa Webera: *Nauka jako zawód i powołanie* (*Wissenschaft als Beruf*) oraz *Polityka jako zawód i powołanie* (*Politik als Beruf*). Wolność akademicka rozumiana jako *Beruf* jest zasadą konstrukcyjną zinstytucjonalizowanego świata nauki. Złożoność terminu *Beruf* (zawód i powołanie) pozwala uchwycić jej wyjątkowy charakter. Zgodnie z prezentowaną tutaj interpretacją, wolność akademicka ustanawia pewien typ nowoczesnej podmiotowości człowieka zajmującego się nauką oraz formułuje konkretne dla niego zadanie – przestrzeganie obowiązku krytycznej samokontroli i rzetelności badawczej. Respektowanie zasad wolności akademickiej jest wezwaniem i pracą jednocześnie, którą akademicy mają do wykonania. Pielęgnowanie wolności jest zadaniem, jakie każdy naukowiec wykonuje jako swoją pracę.

Pytanie o znaczenie wolności akademickiej pozostaje nieustająco żywe, a nawet odszukanie na nie odpowiedzi staje się zadaniem coraz pilniejszym. Tocząca się w Polsce debata na temat autonomii uniwersytetu oraz wolności akademickiej napędza te pytania, a Max Weber może ułatwić nam znalezienie na nie odpowiedzi.



Żyjemy w czasach, w których ważne jest, aby przemyśleć, czym jest wolność akademicka, tym bardziej że jesteśmy świadkami wielu subtelnych, ale i rażących na nią ataków (Whimster 2019: 258).

## „Prawdy należy szukać we własnych myślach, a nie w zewnętrznych śladach”, czyli o fałszywej dychotomii

LITERATURA NA TEMAT WEBEROWSKIEJ koncepcji powołania jest bez wątpienia wzbogacona o analizy nieuchronnego dysonansu między metodologicznym i praktycznym wymiarem wartościowania w praktyce naukowej. Graniczne punkty tej dyskusji są dość stałe: z jednej strony wiadomo, że Weber, podążając za rozróżnieniem Heinricha Rickerta, konsekwentnie kontrastuje metodologiczny poziom „odniesienia do wartości” od praktycznego wartościowania; z drugiej strony – i to również jest oczywiste – Weber, opisując praktykę naukową poprzez pojęcie powołania, nie opowiada się za projektem nauki pozbawionej wartościowych podstaw (Bruun 2001). Można by twierdzić nawet, że na gruncie Weberowskiego założenia „uwolnienia od wartości” (które dość często było błędnie rozumiane) w literaturze

przedmiotu ugruntowała się fałszywa dychotomia: albo mamy do czynienia z jakąś formą zideologizowanej nauki, albo z nauką pozbawioną wszelkich sądów wartościujących. Wbrew pozorom Weber dostarcza nam rozwiązania pozwalającego uwolnić się z żelaznego uścisku tej fałszywej dychotomii.

W ramach granicznych punktów wspomnianej dyskusji wnioski formułowane przez interpretatorów były jednak dość mocno zróżnicowane. Podczas gdy niektórzy z nich (Aron 1971; Beetham 1974; Mommsen 1974; Nusser 1986; Jacobsen 1999; Schluchter 2000) skupili się na wydobyciu i podkreśleniu trudności w pogodzeniu rzeczonych dwóch wymiarów, inni próbowali Weberowskie uwagi na ich temat usystematyzować (Bruun 2007). Separacyjne podejście, jakkolwiek porządkujące i jasno uargumentowane, jest moim zdaniem dość problematyczne, bo utrudnia docenienie wkładu Webera nie tylko w rozumienie nauki jako praktyki badawczej, ale i jej samej jako wytworu kultury. Dychotomia oraz argumenty leżące u podstaw tej dyskusji mogą doprowadzić do fundamentalnego nieporozumienia nie tylko co do sposobu, w jaki Weber rozumie naukę jako powołanie, ale i tego, jak rozumie kryteria oceny społeczno-kulturowych konsekwencji praktyki naukowej. Z faktu, że idea zideologizowanej nauki jest nie do utrzymania, nie wynika jeszcze, że nauka pozbawiona sądów wartościujących to najlepsza możliwa alternatywa. W tej części tekstu postaram się odnaleźć argumenty na rzecz podejścia systematycznego i pokazać, że elementy normatywne

stanowią niezbywalny element nauki zarówno w zakresie, w jakim rozumiemy ją jako część kultury, jak i – co wydaje się najistotniejsze – w zakresie jej metodologii (Godek 2021: 207–208). Twierdzę zatem, że potraktowanie wolności jako głównej wartości naukowej pozwala właśnie dostarczyć kolejnych argumentów na rzecz systematycznej interpretacji projektu nauki jako powołania. Taka interpretacja wymaga zbadania dwóch poziomów, na których Weber rozważa wolność jako fundamentalną wartość dla konstytucji nauki i podstawę wszelkiej praktyki naukowej.

Na pierwszym z nich – poziomie metodologicznym – Weber bada wewnętrzne wymogi konstrukcji wiedzy naukowej. Zalicza do nich w pierwszej kolejności postulat odniesienia do wartości [*Wertbeziehung*] oraz modelowanie pojęć naukowych dla poznania rzeczywistości w formule typu idealnego [*Idealtypus*] (Weber 2004 [1904]: 167). One wspólnie – i każde z osobna – realizują filozoficzne założenie perspektywizmu epistemologicznego oraz konstruktywizmu pojęciowego. Rozwijając problematykę metod poznawczych, Weber analizuje też trudne zagadnienie selektywności ludzkiego poznania, gdy mowa zarówno o wyborze przedmiotu badań z perspektywy jego ważności kulturowej (odniesienie do wartości), o jego opisie (typ idealny), jak i interpretacji (socjologia rozumiejąca). Weber bada też procedurę praktycznego osądzania zjawisk, wynikających z zasad etycznych, ideałów kulturowych czy filozoficznego światopoglądu, i konfrontuje je z etosem nauki jako powołania. Na tym

poziomie ostateczną formułą, której wierny pozostaje Weber, jest nakaz respektowania podziału na fakty i wartości i w tym kontekście rozważa właśnie postulat wolności od wartościowań [*Wertfreiheit*]. Postulat ten pozwala na wskazanie źródła obiektywności (bezstronności) pracy naukowej (Merz 1992: 185). Mowa jest tutaj o zakazie importowania wątków światopoglądowych do procesu naukowego konstruowania wiedzy.

Na drugim poziomie – poziomie normatywnym – Weber ustanawia wolność jako punkt wyjścia do analizy warunków instytucjonalizacji nauki nowożytnej, co wydaje się niezmiernie ważne dla określenia warunków brzegowych współczesnej debaty na temat autonomii nauki i instytucji uniwersytetu. Rozważa zatem naukę jako zjawisko kulturowe, a wartości (w tym wartość prawdy i wolności) dostarczają niezbędnego kryterium dla rozpoznania transcendentálnych warunków konstytucji i poznania wytworów kultury. Ponadto charakter nauki nowożytnej jest konsekwencją wielopoziomowego procesu odczarowania świata (racjonalizacji i intelektualizacji) oraz uwolnienia jej spod jurysdykcji polityki, ekonomii, religii czy etyki. Na tym poziomie Weber analizuje zatem powołanie nauki i formułuje warunki profesjonalizacji praktyki naukowej.

Rozważania Webera ujawniają wyraźne napięcie między metodologicznym i praktycznym wymiarem, właściwym dla wszelkiego ludzkiego myślenia, i wysuwają na pierwszy plan bardzo problematyczne relacje między neutralnością aksjologiczną a ustanowieniem nauki jako części kultury (Godek 2021: 210).



## 1.1. Nauka jako wytwór kultury

KONCEPCJA NAUKI, którą promuje Weber, nie skupia się wyłącznie na badaniu „rzeczywistości”, lecz także, a może i przede wszystkim, na sposobach jej widzenia i artykułowania. Pierwszą kategorią jest tutaj „odniesienie do wartości” – kategoria kluczowa, Weber widzi w niej bowiem punkt konstrukcyjny filozoficznej koncepcji nauki. Nawiązując do Rickertowskiej kategorii, stwierdza, że rzeczywistość kulturowa oparta jest na wartościach, a metoda konstrukcji pojęć, wyrażona w postaci typów idealnych, pozwala nadać jej teoretyczną postać (Weber 2004 [1917]: 215). Wartości pełnią w tej metodzie funkcję kryterium wyboru tego, co istotne z punktu widzenia danej formacji kulturowej dla naukowego jej opisu. Punktem wyjścia metodologicznego programu Webera było spostrzeżenie, że

tylko pewne aspekty nieskończenie dużej różnorodności pojedynczych zjawisk są warte poznania, tylko one są przedmiotem przyczynowych wyjaśnień – a są to te właśnie, którym przypisujemy ogólne znaczenie kulturowe (Weber 2004 [1904]: 161).

Zadaniem nauk o kulturze jest przede wszystkim rozpoznanie znaczenia kulturowego zjawisk życiowych, które mogą stać się przedmiotem poznania.

Wyłanianie się konkretnych zjawisk kultury przebiega w kontekście idei wartościujących, które nadają sens empirycznej rzeczywistości. Pojęcie kultury jest pojęciem wartości oraz obejmuje ono wyłącznie te części

rzeczywistości, które poprzez owe powiązania posiadają ‘doniosłość kulturową’ [*Kulturbedeutung*] (Weber 2004 [1904]: 161), dzięki czemu stają się dla nas znaczące. Kultura, metaforycznie mówiąc,

jest skończonym wycinkiem bezsensownej nieskończoności wydarzeń świata, któremu nadajemy sens i znaczenie (Weber 2004 [1904]: 163).

Konsekwencją powiązania rzeczywistości z ideami wartości, które nadają jej sens, oraz wyeksponowania i uporządkowania tych części pod kątem ich znaczenia kulturowego, jest wykazanie zasadniczej różnicy między analizą rzeczywistości, jej praw i porządkowania jej według ogólnych pojęć występujących na gruncie nauk przyrodniczych, a sposobem uprawiania humanistyki (Hekman 1983: 14; Rossi 1987: 37–44).

Weber uwypukla kulturowy charakter badań, bo zakłada, że istnieje ścisły związek między projektem badawczym i kontekstem kulturowym, a mówiąc krócej: nikt nie zajmuje się w nauce tym, co nie ma dla niego znaczenia. Sens tego, co chcemy zrozumieć, nie jest całkiem oczywisty i domaga się naukowej interwencji. Pewność istnieje co do tego, że nie chodzi jedynie o fakty, lecz o ich znaczenia, które ujmujemy poprzez pojęcia. Tym samym – nie o „rzeczywistość” jako taką chodzi, lecz o jej liczne reprezentacje (Weber 2004 [1904]: 172–173).

Metoda ta polega zatem na odnoszeniu pozostającego w obrębie naukowego zainteresowania przedmiotu badań do wartości wyznaczających dziedzinę, która jest jej

przedmiotem poznania. Innymi słowy, „odniesienie do wartości” to wskazanie na specyfikę naukowego zainteresowania humanistyki, które decyduje o selekcji materiału badawczego.

Pojęciowo uchwycić, a więc poznać rzeczywistość kulturową, można dopiero poprzez kategorię wartości. Weber uważa zatem, że filozofię uprawiać można jako strategię rozumienia i interpretacji sensu działań człowieka, a sama praktyka naukowa polega na rekonstruowaniu wszelkich sensownych postaw wobec zjawisk. Weber wskazuje też na normatywny warunek działania poznawczego, które – jak każdy wytwór działalności człowieka – jest naznaczone kulturą:

Transcendentalnym założeniem każdej nauki o kulturze nie jest to, że uznajemy jakąś określoną lub w ogóle jakąś „kulturę” za wartościową, lecz fakt, że jesteśmy ludźmi kultury obdarzonymi zdolnością i wolą świadomego zajmowania stanowiska wobec świata i nadawania mu sensu (Weber 2004 [1904]: 163).

Zagadnienie statusu wartości ujawnia szczególne napięcie pomiędzy metodą a przedmiotem filozoficznej refleksji. Jednym z większych nieporozumień związanych z interpretacją myśli Webera było przekonanie, że „wolność od wartości” oznacza z jednej strony niemożność uczynienia z wartości przedmiotu badań naukowych, z drugiej, że wartości nie odgrywają żadnej roli w nauce. Innymi słowy, że zarówno poziom obiektu, jak i poziom badawczy muszą być wolne od elementów wartości. Warto tu odnotować, że „odniesienie do wartości” jest podstawową

regułą filozoficznej wykładni naukowego zainteresowania, które decyduje o selekcji i formułowaniu obiektu badań empirycznych pod względem ich doniosłości kulturowej, natomiast postulat nauki wolnej od wartościowań ustanawia radykalną granicę pomiędzy naukowym sposobem konstrukcji przedmiotów rzeczywistości kulturowej, tj. refleksją nad metodologicznymi podstawami humanistyki, a praktycznymi wartościowaniami. Naukowy sens tych ostatnich widzi Weber tylko w granicach procedury odtworzenia wartościujących sposobów widzenia jako przedmiotu naukowej refleksji (Weber 2004 [1917]: 214, 215). Poza tym wątkiem wszelkie formy obecności praktycznych wartościowań uznaje Weber za zbędne, a w skrajnych przypadkach nawet za szkodliwe. Sądy wartościujące – jako sądy praktyczne – wynikają z określonych poglądów człowieka na świat, które mają swoje źródła w światopoglądzie, religii, polityce itd. Zdaniem Webera sądy praktyczne nie podlegają analizie dokonywanej na podstawie kryteriów poznawczych „prawda/fałsz” i zasadom charakteryzującym osądy poznawcze czy sądy logiczne. Między sądami teoretycznymi a praktycznymi istnieje poznawcza przepaść. Nawet jeśli w drodze empirycznej analizy odtworzymy normy determinujące konkretne działanie jednostki, to nie możemy z tych norm jednoznacznie wydedukować określonych treści kulturowych jako jedyne wzorca do ich oceny, a tym samym dla podobnych zdarzeń w przeszłości czy w przyszłości. Właściwym przedmiotem krytyki Webera nie są zatem same wartości, lecz wartościowanie z podstawy

światopoglądowej z właściwym tylko dla niej sposobem legitymizowania wartości światopoglądowych.

Podobnie rzecz ma się z procedurą interpretacji wartości, która jest związana z praktycznymi wartościowaniami w stopniu, w jakim stają się one przedmiotem refleksji naukowej. Procedura, którą Weber proponuje w tym miejscu, polega na analizie poszczególnych działań i odkryciu ujawniających się poprzez nie pryncypialnych wartościujących sposobów widzenia (aksjomatów wartości). Zrealizowanie tak sformułowanego zadania wymaga przeprowadzenia procedury wykazania konsekwencji płynących z przyjmowanych przez ludzi aksjomatów wartości jako założeń działań (motywacji). Sens dyskusji o wartościowaniach Weber sprowadza do czterech głównych elementów:

- i. odtworzenia pryncypialnych wartościujących sposobów widzenia, leżących u podstaw naszych sądów. Rezultatem tej operacji nie jest poznanie faktów, ale odkrycie aksjomatu wartości, którymi kieruje się człowiek,
- ii. określenia potencjalnych konsekwencji, jakie płyną z przyjętych aksjomatów wartości, gdy stają się podstawą praktycznego osądu. Oznacza to, że procedura analizy praktycznych wartościowań zmierza do rozpoznania konsekwencji, które mogą mieć znaczenie dla praktycznego sądzenia,
- iii. ustalenia faktycznych następstw wynikających z realizacji określonego praktycznego wartościującego

stosunku człowieka wobec rzeczywistości poprzez powiązanie ich z określonymi i nieodzownymi środkami oraz niekoniecznie oczekiwanymi skutkami ubocznymi,

- iv. dyskusji o praktycznych osądach mogących wyłonić nowe aksjomaty wartości, które przez zwolennika praktycznego wartościowania nie były jak dotąd brane pod uwagę (Weber 2004 [1917]: 212).

Procedura interpretacji wartości – czyli potraktowanie ich jako przedmiotu poznania – pozwala nakreślić warunki brzegowe nauki jako specyficznej refleksji nad życiem kulturowym i wytworami praktyki ludzkiej. A zatem:

Nauka może tutaj przeanalizować te żądania [przekonania ostateczne – L.G.-O.] pod kątem ich prawdziwej treści, a więc tym samym ostatecznych, nieweryfikowalnych lub obalanych przekonań i sądów wartościujących, które leżą u ich podstaw; następnie zbadać ich historyczne pochodzenie; następnie zbadać praktyczne warunki wstępne i prawdopodobne konsekwencje ich realizacji; i wreszcie ustalić, czy bieżące wydarzenia zmierzają we właściwym kierunku dla tych żądań, i dlaczego. To wszystko są naprawdę „naukowe” pytania. To, czy dana osoba chce zatwierdzić lub wykorzystać te „ostateczne” przekonania, czy jest gotowa zaakceptować warunki wstępne ich realizacji i konsekwencje, które z nich wynikają, i czy uważa, że ofiary są zbyt duże w stosunku do szans ich powodzenia – jest jej obowiązkiem, aby o tym zdecydować, i jest to obowiązek, z którego nauczyciel akademicki nie może jej zwolnić, ponieważ nic w tej kwestii nie może być „naukowo” określone (Weber 1909: 89–91).

Tak rozumiana dyskusja o wartościach ma swoje ważne konsekwencje także dla pracy dydaktycznej i pozwala

– już w tym miejscu – wskazać na kilka istotnych aspektów wolności akademickiej jako praktyki instytucjonalnej:

Byłoby bezsensowną arogancją, gdyby nauczyciel akademicki podjął się „wykazania”, że jakiś postulat społeczny jest „uzasadniony”, albo „wykazania” za pomocą środków naukowych, że jest on „nieuzasadniony”. Oba te zadania są po prostu niemożliwe do wykonania za pomocą nauki (Weber 1909: 89–91).

Następnie dodaje, że:

niektórzy nauczyciele akademicy nie praktykują tego obowiązku powściągliwości i uważają, że mają prawo, a nawet obowiązek wychowywać młodzież akademicką w określonych przekonaniach politycznych [*Gesinnungen*] i światopoglądach (Weber 1909: 89–91).

Weber rozróżnia zatem poziom obiektu od poziomu badawczego oraz wykazuje nie tylko konieczność deskryptywnego traktowania wartości jako przedmiotu badań, ale także tego, że takie studium wartości na poziomie obiektu może zakładać również wolność wartości na poziomie badawczym. Dlatego też wartości uznane za „przedmiot” dociekań naukowych „tracą” swój normatywny charakter i zostają potraktowane jako coś „istniejącego”, a nie „obowiązującego”:

Jeżeli to, co jest normatywnie uznawane, staje się obiektem empirycznych badań, wówczas zetraca – jako obiekt – swój normatywny charakter i zostaje potraktowane jako coś, co „istnieje”, a nie jako coś, co „obowiązuje” (Weber 2004 [1917]: 233).

Wartości podlegają przeto temu normatywnemu przekształceniu, które prowadzi do powstania

konwencjonalnie ważnych opinii. Dzieje się tak zawsze wtedy, gdy stają się one przedmiotem empirycznej analizy. Jednakże normatywna ważność zasad logicznych i wartości prawdy stanowi aprioryczną podstawę całej nauki. Prawda naukowa jest bowiem dokładnie tym, co obowiązuje wszystkich, którzy szukają prawdy.

## 1.2. Perspektywizm i typy idealne

KAŻDA DZIEDZINA WIEDZY, zdaniem Webera, posługuje się określoną metodą i sposobem jej konstruowania, a także narzędziami jej porządkowania. Rdzeń Weberowskiej metody stanowi procedura tworzenia pojęć dla poznania rzeczywistości kulturowej, która przesądza o sposobie, w jaki badacz je konstruuje, a następnie stosuje. Wstępnym założeniem tej koncepcji jest to, że specyfika realizacji celu poznawczego, jaki stawiamy sobie w pracy badawczej, wymaga wyboru perspektywy, z której dane zagadnienie chcemy analizować. To „uzależnienie” praktyki badawczej od „jednostronności” punktów widzenia, wpływających nie tylko na wybór przedmiotu badań, ale także na jego analizę oraz sposób prezentacji, stanowi sens praktyki badawczej (Godek 2016: 71–75). Nauka bowiem jako system

będzie jedynie próbą uporządkowania chaotycznych faktów, które są przedmiotem naszego zainteresowania, uporządkowania ich podług naszej aktualnej wiedzy i posiadanych konstrukcji pojęciowych (Weber 2004 [1904]: 105).



Jednostronność u Webera oznacza założenie o ideach wartości, na podstawie których badacz dokonuje selekcji materiału empirycznego i jego oceny:

wszelkie poznanie kulturowej rzeczywistości będzie zawsze poznaniem stosującym specyficzne, szczególne punkty widzenia. Żądając od historyka lub naukowca zajmującego się badaniami społecznymi u m i e j ę t n o ś c i o d r ó ż n i a n i a r z e c z y w a ż n y c h o d n i e w a ż n y c h [podkr. – L.G.-O.] oraz umiejętności stosowania odpowiednich „punktów widzenia”, co jest elementarnym warunkiem ich pracy, żądamy od niego umiejętności odniesienia (w sposób świadomy lub nieświadomy) wydarzeń dokonujących się w rzeczywistości do uniwersalnych „wartości kulturowych” oraz wyeksponowania tych zależności, które są dla nas znaczące (Weber 2004 [1904]: 164).

Zadanie badacza polega na wyeksponowaniu tych zależności, które są dla niego znaczące (ważne), a ich wybór podporządkowany jest zawsze celowi i założeniom wyjściowym przyjmowanych przez badacza wyrażanych przez określone wartości poznawcze.

Istnieją najrozmaitsze „punkty widzenia”, z których możemy rozpatrywać ważne dla nas zjawiska, dlatego też można zastosować bardzo różne zasady przy wyborze zależności. Na ich podstawie zbudowana zostaje siatka pojęciowa. Píše Weber:

nie istnieje żadna „obiektywna” naukowa analiza „zjawisk społecznych”, która byłaby niezależną od szczególnych i „jednostronnych” punktów widzenia; te ostatnie bowiem (w sposób jawny i świadomy lub też nie) stanowią kryterium wyboru przedmiotu badań naukowych, jego analizy i porządkującego opisu. Taki stan rzeczy wynika ze specyfiki celu poznawczego każdego

społeczno-naukowych dociekań, które chcą wyjść poza czysto formalny ogląd prawnych lub konwencjonalnych norm życia społecznego (Weber 2004 [1904]: 154–155).

Jednak „punkty widzenia” w poznaniu kultury nie mają charakteru dobrowolnego. Są – zdaniem Webera – zawsze podporządkowane dwóm rodzajom „adekwatności”. Pierwszy rodzaj to adekwatność z punktu widzenia przyczyny. Adekwatność ta charakteryzuje nauki przyrodnicze. Mowa tutaj o wiedzy dotyczącej regularności związków przyczynowych (formułowanych za pomocą reguł prawdopodobieństwa), w której badacz ustala adekwatność skutku dla określonych elementów przyczynowych. Druga – ważniejsza z perspektywy nauk społecznych – to adekwatność z punktu widzenia sensu, gdzie badacz przy pomocy rozumiejącego wyjaśniania (interpretacji) próbuje ustalić sensowną podstawę danego zachowania (wskazać na jego wartościujący motyw). Rola, którą przypisuje Weber naukowej analizie postaw wartościujących – zgodnie z perspektywą socjologii rozumiejącej – polega na możliwości wyjaśnienia poprzez zrozumienie motywów ludzkich działań (Weber 2004 [1917]: 207). Brak adekwatności z punktu widzenia sensu – nawet w przypadku najwyższej regularności danego przebiegu zdarzeń (której prawdopodobieństwo potrafimy precyzyjnie wyliczyć) – powoduje, że mamy do czynienia jedynie z prawdopodobieństwem statystycznym, którego nie można w pełni zrozumieć, a zatem naukowo wyjaśnić (Weber 2002 [1976]: 10). Pojęcie adekwatności z punktu widzenia sensu oznacza, że badacz w procedurze poznawczej

odnosi badane wydarzenia do uniwersalnych „wartości kulturowych” oraz eksponuje te zależności, które są dla nas znaczące (ważne). Na tym etapie procedury badawczej przeprowadza się analizę istotnych (atrybutywnych) i przypadkowych (akcydentalnych) cech odtwarzających kulturowy sens badanego zjawiska. W wyniku tej procedury powstaje uproszczony obraz rzeczywistości badanej. Konstrukcją, która umożliwia ujęcie istotnych cech badanego zjawiska, jest właśnie typ idealny. Cel i przebieg tej procedury służy jego konstrukcji. Pojęcia typowo idealne nie denotują realnie istniejących przedmiotów, lecz stanowią konstrukty wyznaczone przez pewne graniczne, nigdy faktycznie niewystępujące w rzeczywistości cechy:

[Typ idealny – L.G.-O.] jest obrazem myślowym, który nie jest ani historyczną rzeczywistością, ani tym bardziej rzeczywistością „właściwą” i który w żadnym wypadku nie istnieje po to, by służyć nam jako schemat, do którego przyrównuje się rzeczywistość w charakterze egzemplarza. Typ idealny ma znaczenie czystego idealnego pojęcia granicznego, do którego przyrównuje się rzeczywistość, by wyeksponować pewne istotne części składowe jej empirycznej zawartości. Pojęcia takowe są tworem, za pomocą których (i posługując się kategorią obiektywnej możliwości) konstruujemy zależności, które nasza fantazja, zdeterminowana i ukształtowana przez rzeczywistość, oceni jako adekwatne (Weber 2004 [1904]: 175).

Warto zaznaczyć, że typ idealny nie ma charakteru normatywnego, ale wyłącznie eksplanacyjny. Pojęcie to obraz myślowy, który nie jest ani rzeczywistością historyczną, ani tym bardziej rzeczywistością prawdziwą. Typ idealny nie jest też wzorem czegoś, co być powinno, ale raczej

szablonem, który służy do teoretycznego opisu zjawisk. Należy odróżnić zatem typy idealne w logicznym sensie od wartościującej oceny. Typ idealny jest całkowicie indyferentny w stosunku do wartościującej oceny i nie ma nic wspólnego z jakąkolwiek „doskonałością” poza doskonałością czysto logiczną (Weber 2004 [1904]: 180–181).

Podsumowując, główne zadanie nauki polega na uwiadaczaniu problemów, lecz miarą jej sukcesu jest konstruowanie środków pomocniczych niezbędnych do jej poznawania i zrozumienia. Ponadto żadne poznanie procesów kulturowych nie jest do pomyślenia poza tym, które dokonuje się na podstawie znaczenia, jakie dla nas posiada rzeczywistość, w której żyjemy.

Krótko mówiąc, Weberowska wizja nauki charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- i. nauka nie powinna dążyć do ustanowienia scalającej, unifikującej perspektywy badawczej, lecz raczej przystać na nieunikniony perspektywizm poznawczy („jednostronne punkty widzenia”),
- ii. nauka nie powinna zajmować się samymi rzeczami, lecz pojęciowymi konstrukcjami niezbędnymi do uchwycenia natury rzeczy i ich wzajemnych powiązań, oraz poddawaniem ich nieustannej „problematyzacji”:

Nie chodzi o „rzeczowe” związki między „obiektami”, lecz o myślowe powiązanie problemów. Te ostatnie właśnie leżą u podstaw poszczególnych dziedzin nauki. Tam, gdzie z pomocą nowej metody usiłuje się rozwikłać nowy problem

i gdzie w ten sposób odkrywa się nowe prawdy, które są zaczątkiem nowych znaczących aspektów, tam powstaje nowa „nauka” (Weber 2004 [1904]: 151),

- iii. nauka nie powinna zajmować się ustalaniem surowych faktów, lecz ich „znaczeniami”, które wynikają z owych problematykacji:

[Są – L.G.-O.] tacy, którzy jak chomiki gromadzą zapasy dokumentów, oraz tacy, których pazerność dotyczy sensów. Nie ma takiej ilości faktów (akt, foliantów statystycznych, ankiet), która zdołałaby zadowolić tych pierwszych, nieczułych na powaby nowej, subtelnej myśli. Smakoszostwo drugich natomiast koncentruje się na nieustannej destylacji myśli, przy równoczesnym ignorowaniu smaku faktów (Weber 2004 [1904]: 193).

Te trzy elementarne właściwości każdego postępowania badawczego – perspektywizm, konstruktywizm pojęciowy, problematykacja – pozwalają na sformułowanie krótkiej charakterystyki nauki:

- i. Nauka polega na konstruowaniu, a następnie krytycznym analizowaniu pojęć, którymi się posługuje.
- ii. Nauka jest jedną z wielu praktyk kultury. Ludzie nauki muszą być świadomi tego, w jaki sposób warunkowane jest ich własne myślenie.
- iii. Nauka wpływa na życie ludzi. Efekty naszego myślenia kształtują nasze życie.

### 1.3. Wolność i jasność

**PRZED FILOZOFIĄ** POSTAWIONE zostaje szczególne zadanie, a mianowicie dotyczące rozwiązania zasadniczej kwestii: w jakim stosunku pozostają do siebie wartość i rzeczywistość, którą pragnie poznać i opisać człowiek. Właściwym przedmiotem krytyki Webera nie są zatem same wartości, lecz wartościowanie wywiedzione z podstawy światopoglądowej. Podobnie celem refleksji metodologicznej nie jest wyeliminowanie wartości z nauki, lecz ujawnienie jej aksjologicznych uwarunkowań. Jednak warto odróżnić tutaj dwie rzeczy: czym innym jest aksjologiczne uwarunkowanie nauki jako kulturowego wytworu, a czym innym rozstrzyganie o wartości rezultatów praktyki naukowej. Powszechność sądów wartościujących, przeciwko której opowiada się Weber, polega na przyporządkowaniu przedmiotów naszego doświadczenia naukowego do reguł, których źródłem jest etyka, polityka, religia czy ekonomia. Powtórzmy: jeśli w drodze postępowania badawczego (empirycznej analizy czy rozumiejącego wyjaśniania) ustalimy normy determinujące konkretne działanie jednostki, to nie możemy z tych norm wydedukować określonej treści kulturowej jako jedyne wzorca do jego oceny. Nauka treściom wartości kulturowych nie nadaje godności i mocy bezwzględnych etycznych nakazów. Polega jedynie (aż) na ustaleniu tych aksjomatów oraz ukazaniu związków między nimi.

Zadanie naukowca polega też na odtworzeniu wartości, które leżą u podstaw wyboru przedmiotu czy

perspektywy badania dokonywanego przez niego samego. Można zatem wyznaczyć dwa zakresy rozumienia zasady wolności od wartości:

- i. respektowanie postulatów wolności od wartościowania jako logicznej zasady i jej obowiązującej mocy dla obiektywizmu naukowego,
- ii. respektowanie postulatów wolności od wartościowania jako zasady nauczania (pracy dydaktycznej), a zatem zakazu „wyznawania” na sali wykładowej „praktycznego osądu wartości, wynikającego z etycznych przesłanek bądź też ideałów kulturowych lub z określonego poglądu na świat” (Weber 2004 [1917]: 195).

Gdy prześledzi się jednak historię recepcji postulatów wolności od wartości, to nie sposób nie przyznać, że był często błędnie rozumiany. Tak jest najczęściej wtedy, gdy Weber stawia pytanie o wolność nauki (w tym autonomię uniwersytetu) i rozwija ideał jej rozumienia jako powołania. Wolność od wartości w swoim podstawowym znaczeniu to „tylko” i „aż” „jasność co do samych siebie”. Sens tej zasady oddaje Weber tymi słowami:

Nauczyciel akademicki uzna za swój bezwzględny obowiązek uświadomić swoim słuchaczom, a co najważniejsze, także s o b i e [podkr. Webera], jaka część jego wywodów wynika z logicznej analizy lub jest stwierdzeniem faktów, a jaka jest praktycznym wartościowaniem (...) Niemniej, podkreślenie w ten sposób odmienności dwóch sfer wydaje się nakazem intelektualnej rzetelności i absolutnym minimum tego, czego się wymaga od naukowca (Weber 2004 [1917]: 196–197).

Tak rozumiana refleksyjność polega na umiejętności spojrzenia na siebie jako na podmiot myślący wartościami. Okazuje się bowiem, że wartości i nauka to dwie zamknięte sfery zawierające klucz do siebie nawzajem (Bruun 2007: 55). Jednocześnie jednak mamy prawo przyjąć, że ten, kto angażuje się w dociekania naukowe, tym samym uznaje wartość działalności naukowej jako takiej. Weber stara się wykazać te implikacje, które są logicznie konieczne i w konsekwencji wiążące dla uczonych. A mianowicie, aktywność naukowego dociekania implikuje wybór określonej wartości (Bruun 2007: 72).

Realizacja postulatu wolności od wartości wymaga zatem skierowania uwagi badacza na siebie samego, tak aby badacz sam siebie potraktował jako przedmiot badania i włączył sam siebie w jego przebieg. Na tym polega między innymi jedno z fundamentalnych założeń nauki – jej otwartości na krytyczną samokontrolę (Lassman, Velody 1989: 178). Wolność od wartości – wbrew utartym schematom interpretacyjnym – należy rozumieć przede wszystkim jako obowiązek krytycznej samokontroli. W procesie dydaktycznym rola nauczyciela akademickiego polega właśnie na promowaniu zasady uczciwości intelektualnej, a więc „niezachwianej jasności co do samych siebie” (Weber 1910).

Uniwersytety nie są instytucjami, których zadanie polega na nauczaniu ostatecznych przekonań [*Gesinnungsunterricht*]. To analiza faktów i ich rzeczywistych warunkowań, praw i powiązań, a także analiza pojęć oraz ich logicznych powiązań stanowi sens pracy naukowej.



Osobistych sądów wartościujących nie sposób wykazać poprzez twierdzenia naukowe [*Lehrsatz*]. Weber dodaje jednak, że nasza refleksja nad wartościami może mieć wymiar akademicki, ale zawsze wtedy i tylko wtedy, gdy nasze przekonania są przedmiotem analizy pod kątem ich treści:

co w każdym z nich jest takiego, czego nie można już wykazać, ale w co należy wierzyć (...) W ten sposób wystrzają jej wzrok na rzeczywiste warunki jej dążeń. Uczą ją, jak stać się jasnym w tym, co myśli: „wiedzieć, czego chce” (Weber 1909: 90).



## Powołanie, czyli o poszukiwaniu demona „trzymającego nici życia”

KRYTYKA OBECNOŚCI WARTOŚCI światopoglądowych w nauce nie ogranicza się u Webera tylko do kwestii teoriopoznawczych czy metodologicznych, lecz uzyskuje także ważny wymiar etyczny. Filozoficzna krytyka braku uczciwości w prezentowaniu rezultatów naukowych w szczególności sposób sprzymierza się z pewnym etosem myślenia, który zakłada wyzwolenie nauki spod władzy politycznych, ideologicznych czy ekonomicznych „potęg”. Obecność wartości światopoglądowych w nauce może być przedstawiana jako źródło i środek nowej formy ideologii: jako narzędzie politycznej dominacji. O ile jednak zniewolenie nauki ideologią, polityką, ekonomią bywa stosunkowo czytelne – to inaczej jest w przypadku, kiedy nauka sama dla siebie nie formułuje wewnętrznych bezpieczników. Weber, opisując nowożytną naukę, wskazał na dwa typy uwarunkowań: uwarunkowania zewnętrzne, które wiązał z procesem „odczarowywania świata” i racjonalizacją (profesjonalizacja i specjalizacja w nauce), oraz uwarunkowania wewnętrzne,

do których zaliczył – kluczową dla naszych rozważań – kategorię powołania [*Beruf*]. W centralnym punkcie tej polaryzacji znajduje się pytanie o stosunek między praktyką (jej instrumentalizacją) a sferami wartości. Proces racjonalizacji doprowadził nie tylko do dyferencji sposobów radzenia sobie z rzeczywistością (metodyka życia naukowego [*Lebensmethodik*]), ale również fragmentaryzacji sfer wartości (wartości nauki a wartości: ekonomiczne, polityczne, estetyczne, erotyczne) (Weber 1999). Dlatego też w kontekście metodyki życia naukowego i formułowanego na jej podstawie nowożytnego etosu nauki tak ważna jest świadomość roli powołania w nauce.

## 2.1. Ideał powołania. Źródła

REWOLUCYJNY WKŁAD PRACY *Etyka protestancka a duch kapitalizmu* polega między innymi na zaprezentowaniu w niej ciekawej argumentacji na rzecz tezy o pojawieniu się nowego typu podmiotowości człowieka ukształtowanej w czasie i za sprawą Reformacji (Goldman 1988: 18). Wkład ten wiąże się z kluczową rolą powołania [*Beruf*]. Weber dowodził tam, że aby nowoczesny kapitalizm mógł się rozwinąć, musiał pojawić się nowy rodzaj podmiotowości ludzkiej o szczególnych cechach i zdolnościach do zracjonalizowanej pracy (Weber 1994 [1904/1905]: 37). Ale – jak argumentował dalej – te nowe cechy i zdolności ukształtowały się, zanim kapitalizm powstał jako system organizacji pracy

z charakterystycznymi dla siebie materialnymi wymaganiami. Co ciekawe, owe zdolności człowiek czerpał z pozaekonomicznych źródeł (Weber 1994 [1904/1905]: 183). Weber chciał odkryć i opisać źródła tej siły i motywacji do podejmowania przez człowieka działania racjonalnego zgodnego z rachunkiem ekonomicznym i podporządkowanego zasadom efektywności. Ta nowa postawa i zdolność do pracy były dokładnie tym, co Weber nazywał „duchem” nowoczesnego kapitalizmu, a ich „nositel” była religia protestancka. Idea powołania stanowi jeden z komponentów ducha kapitalizmu (Weber 1994 [1904/1905]: 64).

Celem tego krótkiego omówienia wczesnych analiz Webera dotyczących kategorii powołania nie jest odkrycie ani ogólnych jego skutków społecznych, ani nawet jego specyficznych konsekwencji ekonomicznych dla rozwoju kapitalizmu; chodzi raczej o dostrzeżenie powstania nowego rodzaju człowieka: współczesnego „człowieka z powołaniem”. Weber chce wiedzieć, skąd wzięły się te zdolności i cechy charakteru, ukształtowanego przez ascetyczny protestantyzm, które zmotywowały człowieka do systematycznego, racjonalnego prowadzenia i nadzorowania swojego życia w powołaniu. Weber był przekonany, że Reformacja przyniosła, jako część swojego wkładu do kultury zachodniej, ten nowy typ podmiotowości (Weber 1994 [1904/1905]: 103). Warto zaznaczyć, że rozważania Webera wpisują się w bogatą tradycję filozoficzną, która omawia proces kształtowania podmiotowości człowieka (Goldman 1988: 35–36), a także pozwalają dostrzec różnorodność

zainteresowań Webera w tym aspekcie. Do 1917 roku Weber analizuje bowiem kategorię powołania w źródłowym dla niej kontekście: kontekście religijnym (Weber skupiał się na analizie wkładu myśli Marcina Lutra i Jana Kalwina), po 1917 roku formułuje ideał powołania w kontekście świeckim: poszukiwał jego źródeł w nauce i polityce.

Przedmiotem dociekań jest źródło „stosunku człowieka do jego ‘powołania’ jako zadania [*Aufgabe* – L.O.-G.]”, a źródłowym momentem, od którego Weber rozpoczyna swoje analizy, jest pojawienie się pojęcia powołania właśnie w religii protestanckiej. Według Webera powołanie rozwinęło się ze specyficznie religijnego zadania (wezwania) w coś światowego, niosącego szczególne przesłanie: „uświęcenie”. Wątek ten odkrył w luteranńskiej interpretacji kategorii powołania. Luter przetłumaczył *Beruf* na dwa różne greckie pojęcia: *klēsis*, w sensie wezwania do zbawienia, które jest pojęciem czysto religijnym, a także słowa *ponos* i *ergon*, które oznaczają pracę (Goldman 1988: 37). W ten sposób połączył wezwanie religijne z konkretnymi zadaniami na świecie, które każdy wykonuje jako swoją pracę. Dla Lutra żadne powołanie nie może być podjęte z wyboru, lecz jedynie jako „akt boskiego powołania [*Berufung* – L.O.-G.]” (Weber 1994 [1904/1905]: 70). Dla Webera kluczowa zmiana w rozumieniu powołania pojawia się jednak dopiero wraz z interpretacją tego pojęcia dokonaną przez Kalwina. U niego bowiem wypełnianie obowiązków w ramach światowych powołań staje się treścią etyczną (Goldman 1988: 37).

A zatem powołanie nie ma już tylko wymiaru duchowego, ale uzyskuje szczególny wymiar światowy.

Zarówno u Lutra, jak i Kalwina jest wciąż jeszcze nakazem boskim, co może oznaczać, że Bóg powołuje nas do działania także na przekór naszym zdolnościom. W tym też wyraża się fundamentalna różnica między powołaniem doczesnym a duchowym: między wyborem a byciem powołanym (często wbrew własnej woli na służbę Bogu). Powołanie to urząd lub stanowisko, na którym Bóg stawia nas dla swojej pracy, a nie dla naszej przyjemności czy w celu osobistego spełnienia. Owo indywidulane spełnienie, które możliwe jest dzięki wyborowi, a nie „narzuceniu”, dostrzega Weber dopiero w nowożytności. Poszukiwanie zbawienia zostało zastąpione przez powołanie, a religijne wsparcie w drodze ku zbawieniu zostało zastąpione przez „użyteczną światowość”.

Samotność, oddana służba Bogu, ofiarność i samokontrola, zdolność do opierania się własnym pragnieniom to cechy *Berufsmensch*. Klucz do jego charakteru leży, po pierwsze, w podporządkowaniu samego siebie ideałom, którym człowiek chce służyć, a po drugie, w jego przemianie i umocnieniu poprzez dyscyplinę jako jedyną w swoim rodzaju relację wobec ideałów, którym człowiek chce służyć (Weber 1994 [1904/1905]: 143). Transformacja osobowości dopełnia się poprzez powołanie i jednocześnie wyposaża człowieka w zdolności do trwania w nim (Goldman 1988: 19). Dla ludzi świeckich, jak pisze Weber w swoich późniejszych pracach, życie w powołaniu stanowi jedyne źródło nadziei wobec bezcelowości, bezkierunkowości i bezsensowności cywilizacji, która została zdominowana przez postęp racjonalizacji (Josephson

2017: 21, 269 i d.). Powołanie okazuje się jedyną formą zeświecczonej religijności, którą człowiek nowożytny jest w stanie rozwijać i pielęgnować.

Powołanie nie tylko wyraża nasz stosunek do pracy zawodowej (choć współcześnie przez nią się najmocniej i najczęściej manifestuje), ale nade wszystko jest punktem wyjścia dla głębszej dyskusji na temat kształtowania się tożsamości człowieka nowoczesnego i kondycji duchowej całego społeczeństwa. Powołanie to sposób uzasadnienia sensu własnego istnienia przez służbę wartościom i ideałom. Wyraża się poprzez pielęgnowanie poczucia osobistej wartości, oddanie się ideałom („oddanie się sprawie”) i przybiera postać „uświęcenia” człowieka poprzez pracę zawodową. Wartość powołania nie tkwi ani w świadomości człowieka i jej rozwoju, ani w odkryciu tego, czym ta świadomość jest, ani w tym, co ją tworzy; tkwi ona raczej w zdolności do zdyscyplinowania się w pracy na rzecz ideałów, w które się wierzy.

W czasach, gdy praca nie ma już miejsca w systemie uświęcania wywodzącym się z ustalonego porządku wierzeń religijnych lub drogi zbawienia, to odnowione uświęcenie siebie i zaangażowanie w powołaniu świeckim wyrwa pracę z rutynowego świata codziennej egzystencji i nadaje jej duchowe znaczenie. Dopiero jako powołanie – w czasach świeckich, ale z bagażem religijnym minionego czasu – ukazuje się natura i sens pracy. Powołanie staje się miarą naszego stosunku do życia, do samych siebie, do świata wewnętrznego i zewnętrznego. Powołanie nie jest przede wszystkim źródłem samozadowolenia



czy zaspokojenia zawodowych pragnień, nie jest też postrzegane jako realizacja talentów czy satysfakcjonujące zaangażowania. Zamiast tego służy ono potrzebom samookreślenia, usensownienia samego siebie poprzez „oddanie się sprawie”. Osobowość człowieka nowożytnego jest konsekwencją kształtowania siebie poprzez powołanie i produktem odkrycia właściwego i osobistego stosunku do pracy (Goldman 1988: 111).

## 2.2. Powołanie nauki

WEBEROWSKA KONCEPCJA powołania podkreśla wewnętrzny związek dwóch rodzajów wartościowania: merytorycznego i normatywnego. Wiąże obowiązek uprawiania wiedzy w sposób merytorycznie zasadny i metodologicznie poprawny z wartościami praktyki badawczej. Sposób partycypowania w tak określonym zawodzie wymaga szczególnych cech osobowości, do których należy poczucie odpowiedzialności, pasja w poszukiwaniu prawdy (oddania się sprawie), rzetelność w stosowaniu metod jej uwiarygodniania i dyscyplina wyводу (samokontrola). Przesłanki aksjologiczne tworzą tutaj korpus profesji naukowca, który możemy nazwać etosem. Pojęcie powołania jest sprzężone z pojęciem „praw wrodzonych”: „W każdym zawodzie zadanie jako takie ma swoje roszczenia i musi być wykonywane zgodnie z jego własnymi, nieodłącznymi prawami” (Weber 1999: 118). Naukowiec może w pełni realizować swoje zobowiązanie zawodowe tylko

wtedy, gdy ma pełną świadomość, że jego praktyką rządzą nieodłączne prawa [*Eigenesetzlichkeiten*], które jednocześnie – wbrew temu, co nam się często wydaje – pozostają w wiecznym i fundamentalnym konflikcie z innymi sferami wartości i rządzącymi tam prawami. Zawsze wtedy, gdy przekraczamy „sfery” naszych praktyk – gdy wykładowca poddaje się pokusie uczynienia z katedry „wiecowego placu” – to opowiadamy się na rzecz innej wartości, która domaga się urzeczywistnienia, podobnego zaangażowania i takiego samego poszanowania, ale już dla zupełnie innego zestawu „praw wewnętrznych”, stojących w sprzeczności z ideałem nauki jako powołania. Tragizm życia z wyboru jest także losem ludzi nauki.

Weberowska koncepcja tragizmu losu z wyboru i dzielnego radzenia sobie z nim ufundowana jest na założeniu o politeizmie wartości:

Stary Mill, którego filozofia zresztą niezbyt mnie przekonuje, ale akurat w tej kwestii ma on rację, powiada gdzieś: jeśli wychodzi się od czystego doświadczenia, dochodzi się do politeizmu. Teza ta sformułowana jest niezbyt subtelnie, brzmi paradoksalnie, ale jest w niej coś z prawdy. To właśnie dzisiaj poznaliśmy ponownie tę starą prawdę, że coś może być święte nie tylko pomimo, iż nie jest piękne, ale właśnie dlatego i o ile nie jest piękne (...) A że coś może być piękne nie tylko pomimo, że nie jest dobre, lecz właśnie w tym, w czym nie jest dobre, to wiemy od Nietzschego (...) Banalna jest też prawda, że coś może być prawdziwe, chociaż nie jest ani piękne, ani święte, ani dobre. Są to jednak tylko najbardziej elementarne przypadki owej walki bogów poszczególnych porządków i wartości (Weber 1999: 212).

John Stuart Mill, jak twierdzi Weber, wyprowadza z czystego doświadczenia wniosek, że aby nie stracić z oczu

złożoności ludzkiego doświadczenia (w obliczu faktów życia wewnętrznego i zewnętrznego), jesteśmy zmuszeni do przyjęcia, że w nas samych toczą ze sobą walkę różne systemy i porządki wartości. Pluralizm wartości jest nieodzownym towarzyszem naszego doświadczenia. Weber zakłada, że w wyniku procesów odczarowania doszło do wydzielenia się z aksjologicznej Jedni (religijnej, metafizycznej) wielu konkurujących ze sobą systemów wartości. Jednocześnie utrzymuje, że wydzielone w ten sposób wartości nie tracą swej immanentnej godności – każda wartość ma swoją wartość.

Takie odczarowanie wartości ma jednak fundamentalne konsekwencje dla jednostki:

Liczni odczarowani dawni bogowie przybierają postać bezosobowych mocy, powstają ze swoich grobów, dążą do zapanowania nad naszym życiem i zaczynają ponownie ze sobą odwieczną walkę. Sprostanie takiej powszedniości stało się jednak bardzo trudne dla człowieka współczesnego, a dla mojej generacji w szczególności. Wszelka pogoń za 'przeżyciem' pochodzi z tej słabości. Słabością jest bowiem, jeśli ktoś nie może spojrzeć w najsurowsze oblicze przeznaczenia epoki, w jakiej żyje. Tymczasem los naszej kultury polega na tym, że znów staliśmy się prawdy świadomi, po tysiącleciu, w którym wspaniały patos etyki chrześcijańskiej rzekomo wyłącznie określał nasze zachowanie i nie pozwalał jej dostrzec (Weber 1999: 212–213).

Człowiek odkrył swoje powołanie „życia z wyboru” i wagę osobistej odpowiedzialności.

Hipoteza, którą państwu tutaj przedkładałam, wywodzi się naturalnie z jednego podstawowego stanu rzeczy. Tego mianowicie, że życie, jeśli polega na sobie samym i jest rozumiane ze względu na siebie, zna tylko odwieczną walkę owych bogów ze sobą (...).

Życie zna zatem tylko konieczność wyboru między nimi (Weber 1999: 215).

Politeizm staje się zarówno szansą wolnej i autonomicznej podmiotowości, jak i wyzwaniem dla jej poczucia odpowiedzialności. Człowiek zostaje w ten sposób podmiotem moralnym, postawionym przed koniecznością wyboru i ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje swoich decyzji. Autonomizacja sfer wartości nie stanowi, jakby tego chciał Mill, jedynie empirycznego opisu genezy współczesnego pluralizmu, ale staje się u Webera silną tezą filozoficzno-etyczną. Próba charakterystyki tego procesu odbywa się nie tylko za pomocą teoretycznych wyjaśnień pluralizmu jako konsekwencji procesów modernizacji, tj. dyferencjacji. Odrębność i wewnętrzna sprzeczność wartości umożliwia ich naukowy opis, choć wyklucza ich naukową prawomocność.

Do zrozumienia, czym jest Weberowskie powołanie, warto przywołać pojęcie działania wartościowo-racjonalnego. Charakteryzując działania zorientowane na wartość, Weber wskazał na fundamentalną cechę definicyjną wartości, a mianowicie na jej bezwarunkowość [*unbedingen*] (Weber 2002: 18–19). Bezwarunkowość to wskazanie na obowiązek [*Pflicht*], tj. działanie w myśl przykazania [*Überzeugung*] o tym, co nakazuje obowiązek. Wszelkie motywacje wpływające z wartości uważa się za absolutnie wiążące. Innymi słowy, działanie wartościowo-racjonalne kieruje się motywacją nakazu [*Gebot*]. Wartość domaga się realizacji, a nawet nakłada na

człowieka swoisty obowiązek jej urzeczywistnienia. Pojawia się u Webera bezpośrednie wezwanie do przełożenia tego zaangażowania na praktykę (Bruun 2007: 74–75). W zasadzie oznacza to obowiązek „stawania w obronie własnych ideałów”. Praktyczne zaangażowanie staje się etycznym obowiązkiem uczonych: obowiązek ten spoczywa na każdym, kto wybrał naukę jako powołanie. Rozumienie tego stanu rzeczy przez ludzi nauki staje się zasadniczym elementem ich powołania.

W drugim znaczeniu kategoria powołania odnosi się do wymogu respektowania nadrzędności standardów postępowania zawodowego nad korzyścią czy interesem własnym. W tym kontekście Weber wspomina o wymogu niezależności nauki oraz wolności od ingerencji polityków. Polityczne i ekonomiczne warunki funkcjonowania uniwersytetów w nowoczesnym społeczeństwie Weber postrzegał jako coraz bardziej wrogie etyce naukowej. Problem ten charakteryzował zarówno jako ingerencję rządu w to, co powinno być autonomią akademii, w celu wspierania polityki i działań rządu, jak i rosnącą transformację uniwersytetu pod względem organizacyjnym w podmiot rynkowy.

Weber charakteryzował ingerencję rządu jako przybierającą różne formy. Po pierwsze, uniwersytety w Niemczech były wykorzystywane przez biurokrację rządową do szkolenia przyszłych urzędników. Zdaniem Webera postrzeganie uniwersytetu wyłącznie jako środek służący do zdobywania kwalifikacji zawodowych, służący raczej celom zawodowym niż naukowym, i ostatecznie zmieniający

charakter programów uniwersyteckich w kierunku zwiększania udziału programów zawodowych, zagraża autonomii uniwersytetu i niezależności naukowców. Po drugie, wpływ rządu na obsadę stanowisk na uczelniach akademickich gwarantuje mu zachowanie interesów politycznych. Weber określa akademików mianowanych przez rząd, bądź sprzyjających aktualnej większości parlamentarnej, mianem *beati possidentes* (Weber 1909: 90). Tacy „szczęśliwi posiadacze” są beneficjentami patronatu politycznego, i wprost – zdaniem Webera – przyczyniają się do wzrostu liczby „uległych miernot”, tworząc w ten sposób „rynek awansu” dla kolejnych uległych akademickich „szczęśliwych posiadaczy”. Owi posiadacze to nie tylko ci, na których nominacje rząd ma bezpośredni wpływ, ale także ci, których mentalność jest przesiąknięta wartościami instrumentalnymi (rozum kalkulacyjny). Choć Weber był świadomy, że bardzo trudno uprawiać naukę wolną od osobistych przekonań [*Selbstbescheidung*], to nalegał na utrzymanie neutralności wobec wartości jako pewnego ideału regulującego pracę dydaktyczną i badawczą, szczególnie wobec tych, którzy aktualnie sprawują władzę polityczną (Whimster 2019: 253). Tak jak ryzyko popełnienia błędu nie jest dowodem przeciwko obowiązкови poszukiwania prawdy, tak ryzyko włączenia światopoglądu politycznego w obręb nauki nie może świadczyć przeciwko uczciwości intelektualnej [*intellektuellen Rechtschaffenheit*] jako normy regulacyjnej. Szczególnie nie podobała mu się sugestia, że skoro granica między nauką a sądem wartościującym jest trudna do wytyczenia w praktyce,

to nauczyciele akademicy zwolnieni są z obowiązku jej przestrzegania. Co ciekawe, jawne głoszenie politycznych opinii podczas wykładu wydawało mu się mniej niebezpieczne niż skrywanie własnych poglądów pod osłoną *beati possidentes* w imię wolności akademickiej (Ringer 1997: 131–132).

Należy jednak dokonać rozróżnienia między stanowiskami uznającymi zaangażowanie w sensie normatywnym za nieuniknione i chcącymi wprowadzić je do metodologii, bo to pozwala zrealizować sens nauki, a tymi stanowiskami, które nie uważają obiektywizmu za konieczną cechę warsztatu naukowego, ponieważ nie jest on w żadnym razie konieczny do prowadzenia pracy badawczej. W rozróżnieniu tym wyraża się przepaść między rzeczowością naukową, czyli sferą intersubiektywnie uznawanych faktów, a sędami wartościującymi wyprawianymi z postawy światopoglądowej, politycznej czy religijnej.

Kolejne zagrożenie dla autonomii uniwersytetu wynika z profilu rządowego finansowania nauki, które ukierunkowane jest na programy realizujące cele działalności politycznej i gospodarczej, takie jak nauka stosowana czy technologia. W ten sposób Weber chce zakwestionować wąską specjalizację jako model kształcenia uniwersyteckiego. Opowiada się raczej za reformą kształcenia uniwersyteckiego w kierunku stworzenia społeczności akademickiej skupionej wokół lidera (profesora), niezależnego wobec władzy politycznej i religijnej. Przywództwo naukowe (choć Weber go wprost nie zdefiniował) powinno wynikać

z determinacji ochrony interesów naukowych i pełnienia funkcji intelektualnego lidera w obrębie naukowych dyscyplin. *Beati posidentes*, którzy zyskują przychyłność władzy politycznej, ostatecznie osłabiają organizacyjną solidarność akademików (Weber 1908c: 1).

Ale jest i trzecie znaczenie powołania, równie istotne jak dwa poprzednie. Trudno przecenić znaczenie więzi nauki z kulturą czy etapem rozwoju cywilizacji. Weber zdecydowanie odrzuca założenie, że moralność czy poglądy polityczne mogą przysłużyć się osiągnięciu celów naukowych (Weber 1999). Weber był również sceptyczny wobec przekonania, że nauka może pomóc w osiągnięciu celów moralnych czy politycznych. Jednak nie oznacza to, że efekty czy wytwory nauki są neutralne wobec świata społecznego. Wydaje się, że naukowe zaangażowanie może wносить coś lepszego do świata. Chodzi raczej o to, że uczciwość intelektualna wymaga od nas, abyśmy nie nadawali nauce arbitralnego znaczenia oraz nie przypisywali jej mocy ostatecznego rozstrzygnięcia w sprawach życiowej praktyki. Nie może też pomóc nam w rozstrzyganiu sporów moralnych czy politycznych w sensie legitymizowania poszczególnych poglądów. Nauka może pomóc nam w rekonstrukcji naszych systemów wartości. Nauka nie jest już tym, czym była dla Platona, który przekonywał, że dzięki wiedzy możemy zerwać kajdany, wyjść z jaskini i wiedzieć, jak postępować prawidłowo w życiu. Weber (1999: 208) pyta retorycznie: „Kto jeszcze w to wierzy poza paru dużymi dziećmi, które uchowały się jeszcze na katedrach czy w redakcjach?”.



Weber przestrzega nas w ten sposób przed naiwną wiarą w omnipotencję nauki. To jest cena, którą płacimy: nauka abdykuje z pozycji jedyne go źródła wiedzy o człowieku i dociera do swych granic:

Nauka nie jest dzisiaj dobrem służącym zbawieniu i niosącym objawienie darem łaski jasnowidzów i proroków ani także składnikiem rozmyślań filozofów i mędrców nad sensem świata (Weber 1999: 215).

Promując standardy uprawiania nauki, Weber jest świadomy trudnej sytuacji, w której znalazła się nauka współcześnie. Nauka nie jest bowiem w stanie zaspokoić potrzeby zrozumienia sensu życia, którego do tej pory dostarczała zdetronizowana przez nią religia. Ukojenie poznawcze, jakie daje naukowe wyjaśnienie rzeczywistości, może odbywać się za cenę utraty jej sensu. Paradoks polega także i na tym, że nauka – choć powinna stać się powołaniem – nie rozumie sensu, który tchnęło w to powołanie życie. Dopóki ludzie nauki nie zrozumieją tego paradoksu, dopóty nauka jako powołanie będzie wciąż projektem niedokończonym.

Powołanie staje się jedyną receptą dla świata pozbawionego nie tylko dawnej stabilności, którą oferowała religia, lecz także pierwotnej motywacji do takiej formy wewnętrznej integralności, o którą wcześniej troszczył się człowiek, poszukując religijnego dowodu własnego zbawienia. Powołanie ma uciszyć wątpliwości co do sensu własnego istnienia. Powołanie to też impuls do intelektualnego rozwoju, odrodzenia do nowych zadań, które

przed człowiekiem stawia współczesność. Powołanie to wreszcie zdolność do umacniania siebie poprzez samodyscyplinę, szczególną siłę dążenia do celu oraz dyspozycję do systematycznego, racjonalnego działania:

Nie można poprzestawać wyłącznie na tęsknocie i oczekiwaniu, lecz trzeba uczynić coś innego. Trzeba zająć się swoją pracą i sprostać 'wymogom dnia' – zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Jeśli każdy z nas znajdzie swego demona, który trzymać jego życia, i będzie mu posłuszny, wymagania te okażą się niewielkie i proste (Weber 1999: 217).

## *P*olityka naukowa: „stare grzechy mają długi cień”

CELEM NAUKI JEST BADANIE powiazań empirycznych i logicznych oraz wyjaśnienie, w jakich okolicznościach pojawiają się różne zjawiska, a także wytłumaczenie znaczenia pojęć, którymi się posługujemy. Być może idea nauki wolnej od wartościowań była podyktowana i motywowana polityką uniwersytecką i jedynie celami dydaktycznymi (Hennis 1994: 132–144; Josephson 2004: 214). Pojęcie polityki uniwersyteckiej (nowoczesna organizacja naukowa) należy jednak do kluczowych pojęć Weberskiego instrumentarium i dopełnia jego obraz nauki jako autonomicznej dziedziny praktyki ludzkiej. Implikuje ono przekonanie, że wolność nauki wyrażana przez autonomię uniwersytetu jest jej warunkiem koniecznym. Jeśli w ogóle możemy mówić o nauce nowożytnej, to jedynie jako ukształtowanej na podstawie metodyk (specyficznych praktyk) oraz wartości, do których zalicza Weber prawdę i wolność. Pytanie o to, czy w nauce należy dokonywać ocen praktycznych, było pytaniem z zakresu

polityki uniwersyteckiej i dlatego mogło być rozstrzygane tylko w odniesieniu do tych zadań, które przypisujemy uniwersytetom.

Weber, wyjaśniając charakterystyczne cechy okcydentalnej kultury, skupił swoją uwagę na zinstytucjonalizowanych wymiarach przemian w różnych systemach społecznych, w tym w nauce. Zmiany modernizacyjne polegały głównie na pojawieniu się myślenia racjonalnego oraz instytucjonalizacji działań. Na poziomie społecznym myślenie racjonalne wytwarza formę nowoczesnej podmiotowości człowieka jako jednostki wolnej i celowo-racjonalnej, a także – i nieodłącznie od tego – wytwarza system instytucjonalnych gwarancji tychże wolności. Instytucjonalizacja nauki oraz wypracowane przez nią formy opanowywania rzeczywistości [*Weltbeherrschung*] stają się niezbędnym fragmentem szerszej całości, którą stanowi społeczny proces modernizacji. Obok poszukiwań zmierzających do wyeksplikowania idei metod nauk o kulturze, precyzyjnego wyłożenia warunków, w jakich możliwa jest naukowa artykulacja zjawisk kulturowych, w tym wyeksplikowania obecnej w samej metodologii zawartości normatywnej, prowadził Weber poszukiwania podporządkowane wątkowi modernizacyjnemu. Efektem tego było przeświadczenie o instytucjonalizacji nauki jako konsekwencji działania tych procesów. Nauka występuje tutaj jako składowa kultury (obok techniki, sztuki, literatury, prawa, moralności, ekonomii czy erotyki), która wykształciła się z jednego tradycyjno-metafizycznego obrazu świata (Weber 1999). Głównym mechanizmem

jest tutaj proces autonomizacji wartości. Autonomiczne sfery wartości formułują swoje racjonalne techniki realizacji tychże wartości (proces intelektualizacji), do czego potrzebują pewnych ram instytucjonalnych (zorganizowaną formą uprawiania nauki jest uniwersytet), oraz formy nowoczesnej podmiotowości człowieka jako autonomicznej i gotowej w sposób świadomy uznawać wartości za podstawę dla uzasadnienia własnej praktyki badawczej i orientacji aksjologicznej (Weber 1999). Nauka racjonalizuje świat poprzez wiedzę. Nauka jest absolutnie wyjątkowym źródłem wiedzy, a jeśli dla kogoś

ta prawda [naukowa – L.G.-O.] nie przedstawia żadnej wartości, też nie mamy mu niczego do zaoferowania za pomocą środków, jakimi dysponuje nasza nauka. Daremnie jednak będzie poszukiwał innej prawdy, która byłaby w stanie zastąpić naukę, a więc tego, co tylko nauka dać może: pojęć i sądów, niebędących rzeczywistością empiryczną i nawet nie jej odzwierciedleniem, ale pozwalających rzeczywistość w sposób znaczący rozumnie uporządkować (Weber 2004 [1904]: 192).

Weber postrzega prawdę naukową jako wyjątkowe źródło wiedzy, ponieważ dostarcza ona pojęć i osądów, które ułatwiają porządkowanie rzeczywistości. W metodzie badawczej duże znaczenie mają – o czym już wspomniano – „jednostronne punkty widzenia”, które są niezbędne dla konstrukcji typów idealnych. W sposobie ich użycia badacz nie jest jednak nieograniczony, wiąże go bowiem zasada poszukiwania prawdy. W ten sposób Weber odrzuca pogląd, iż celem nauk o kulturze jest konstruowanie zamkniętego systemu pojęć, w którym rzeczywistość

zostaje zsyntetyzowana w jakąś trwałą i powszechnie obowiązującą strukturę, i z której można ją ponownie wydedukować. Badania naukowe są typowym przykładem racjonalnego działania w odniesieniu do celu zwanego prawdą. Cel ten jest jednak ustalony przez wartościowy osąd prawdy, który można udowodnić za pomocą powszechnie obowiązujących i intersubiektywnie uznanych faktów i argumentów. Niemożność całkowitego wyparcia wartości z nauki wynika z jej wartościowego charakteru, którego kluczowym warunkiem jest uznanie wartości prawdy naukowej.

Istotnym zagadnieniem w tym kontekście, obok omówionych w poprzednich paragrafach zagadnień związanych z Weberowską metodologią i powołaniem, jest kwestia rozumienia polityki naukowej, która w kontekście szerokich zainteresowań Webera odnoszących się do polityki, dotyczy charakteru jej obecności w praktyce naukowej. Weber utożsamia ingerencję instytucjonalną z ingerencją merytoryczną (ideologiczną). Jak powszechnie wiadomo, Weber zdefiniował politykę jako samodzielną działalność kierowniczą (Weber 2004 [1919]: 267). Polityczne instytucje regulują kwestie finansowe oraz nadzorcze i dążą do zarządzania praktykami naukowymi, jak również do kształtowania tych praktyk w celu ukierunkowania instytucji naukowych na określone cele (społeczne, polityczne czy ekonomiczne). Sprawa regulacji jest bezdyskusyjna, choć wciąż toczą się debaty na temat jej zakresu. Można przybliżyć dwa wymiary polityki naukowej oraz zastanowić się, w jaki sposób rozmaite

ich kombinacje mogą pomóc w zrozumieniu napięcia, które pojawia się między państwem a nauką. Pierwsza orientacja ma charakter autonomiczny: nauka służy tutaj tylko własnym celom – rozumiana jest jako szczególna praktyka społeczna wolna od ingerencji politycznej (kształtowania polityki personalnej oraz kształtowania programów kształcenia). Druga orientacja ma charakter heteronomiczny: nauka zostaje wprzęgnięta w realizację celów politycznych (ideologizacja nauki) oraz celów ekonomicznych (amerykanizacja nauki) i w ten sposób nauka może służyć promowaniu różnych form ideologii. Warunki te przyczyniają się do powstania problemu wolności akademickiej.

### **3.1. Autonomiczna orientacja polityki naukowej (odczarowanie nauki)**

PIERWSZE Z PROPONOWANYCH UJĘĆ ZBIEŻNE jest z kategorią „powołania”, i w tym sensie stanowi ważny dla Webera ideał. Naukę jako powołanie konstytuują pewne wewnętrzne przekonania i zasady respektowane przez osoby instytucjonalnie w nią zaangażowane. Nauka nie jest tutaj pojęciem ani czysto abstrakcyjnym, ani teleologicznym, lecz raczej pojęciem „antropologicznym”, opisującym szczególny rodzaj praktyki charakterystycznej dla naukowej profesji (Shapin 2019). Jego znaczenie dobrze ilustruje przedstawiony przez Webera opis powołania z trzema wymiarami jego obecności: etyki,

samokontroli i autonomii (dlatego tylko łączne uwzględnianie tych trzech aspektów rozumienia powołania jest w stanie udźwignąć ciężar tak zarysowanego związku między merytorycznymi a normatywnymi kryteriami naukowości). Koncepcja nauki polega na założeniu konwergencji pomiędzy praktykami, które oparte są na wspólnym repertuarze zasad, stylów, wartości i symboli, składających się na ogólne uniwersum nauki. Jeśli jednak na pojęcie nauki jako wspólnego doświadczenia (także historycznego) nałożymy procesy wyobrażania i nadawania znaczenia, a także formy komunikacji i reprezentacji symbolicznej, w ramach których zachodzą te praktyki, wówczas nabiera ona znaczenia instytucjonalnego. Nauka jako jedna z form życia społecznego jest kształtowana przez sieci reprezentacji – teksty naukowe, teksty kultury, pewne kody zachowań, struktury (uniwersytet), które te reprezentacje organizują. Jednak instytucjonalizacja nauki ma swoje wady. Weber krytykuje profesję naukowca za nadmierną specjalizację, swoistą „stadność” myślenia w perspektywie środków potrzebnych do rozwiązania konkretnych problemów, a nie wewnętrznych celów, którym powinno służyć (przejawia się to między innymi technicyzacją i instrumentalizacją myślenia naukowego), heteronomię jako zależność od innych praktyk społecznych (polityka, ekonomia) i zewnętrznych wobec niej celów (podporządkowanego zewnętrznym zasadom tworzenia, wymiany myśli etc.). Angażowanie się w uzasadnienie treści moralnych czy politycznych maskuje standardy naukowe i jest bardziej niebezpieczne od



dawnej naiwnej wiary w naukową demonstrowalność jej dogmatów. W ten sposób nie realizuje się praktycznych norm naukowej ważności. Powołanie jako wewnętrzny warunek określający charakter współczesnej nauki można tutaj uzupełniać o deklarowane przez Webera warunki zewnętrzne (Weber 1999). Wśród nich możemy wskazać autonomię uniwersytetu i gwarancję udzieloną przez instytucje polityczne dla wolności badań naukowych, która – wraz z wolnością ogłaszania wyników badań oraz wolnością nauczania – składa się na wolność nauki. Państwo odgrywa tutaj rolę jedynie regulatora – dostarcza norm i gwarancji prawnych do prowadzenia badań naukowych (Godek 2021: 217–218).

Ideał edukacji to z jednej strony naukowa powściągliwość wyrażana poprzez szacunek dla zasad konstrukcji wiedzy naukowej, a z drugiej powściągliwość w głoszeniu własnych poglądów. To, co głosi nauczyciel podczas wykładów, powinno podlegać kontroli społecznej, czy nie przekracza on granic wolności akademickiej. Ponadto nauczyciel powinien unikać głoszenia własnego zdania na temat wierzeń ostatecznych (religijnych) czy ocen politycznych. Sala wykładowa jest miejscem pozwalającym zrozumieć inne punkty widzenia, i jednocześnie nie może być miejscem ich ataku.

Tylko na podstawie ścisłej naukowej powściągliwości można wewnętrznie usprawiedliwić dzisiejszą jedność kulturalną w dziedzinie wychowania. Jeżeli chcemy tę jedność kształcenia zachować, to trzeba porzucić wszelką myśl o nauczaniu wierzeń ostatecznych, a nauczyciel akademicki, zwłaszcza w tajnej izbie

swej sali wykładowej, która dziś tak pilnie jest strzeżona, ma szczególnie obowiązek unikania w walce ideałów jakiegokolwiek wyrażania własnego zdania i uczynienia ze swej sali wykładowej miejsca historycznego i filozoficznego zrozumienia innych światopoglądów, różniących się od jego własnego, a nie miejsca ich ataku. (...) Jeśli te ostatnie dyscypliny – te, które można traktować tylko w kategoriach dogmatu, apologetyki i specjalności praktycznych – są dziś prowadzone przez zatrudnionych przez państwo nauczycieli akademickich, którym ogranicza się wolność akademicką, to nie wynika to z jakiejś potrzeby życia religijnego, lecz wyłącznie z chęci sprawowania przez państwo regulacji kulturowej (Weber 1909: 89–91).

Tak rozumiana polityka naukowa akcentuje wartość nowych sposobów myślenia, nowych perspektyw. Ich podstawową gwarancją jest respektowanie wolności akademickiej.

### **3.2. Heteronomiczna orientacja polityki naukowej (zaczarowanie nauki)**

NA DRUGIM Z ANALIZOWANYCH POZIOMÓW NAUKA rozumiana jest w kategoriach celowości. Społeczna definicja nauki – jak ją rozumie Weber – odnosi się do znaczeń i wartości przekazywanych przez naukę, a także przez instytucje ją reprezentujące. Wartości te są ściśle powiązane z praktyką naukową. Podstawowym jej celem jest dostarczanie wiedzy na temat naszej kondycji poznawczej i konsekwencji naszych działań. Oznacza to, że heteronomiczna orientacja polityki naukowej polega tutaj na rozstrzyganiu społecznej wartości nauki przez pryzmat

realizacji przez nią celów o charakterze ideologicznym i komercyjnym. Weber nie zgadza się z definiowaniem nauki jako kapitału dla rozwoju polityczno-gospodarczego, a więc traktowania jej jako środka służącego do rozwiązywania konkretnych problemów. Raczej skłaniałby się do definiowania nauki jako kapitału kulturowego, realizowanego poprzez swój krytyczny potencjał: świadomość nauki oraz wyjaśnianie i poszukiwanie powiązania faktów (Godek 2021: 219–220).

Nauka może być rozumiana jako narzędzie w służbie ideałów politycznych. Staje się ona wtedy poręcznym przedmiotem w rękach polityków, może być wykorzystywana w realizacji innych celów (politycznych celów), takich jak promowanie racji stanu, interesu narodowego, integracji społecznej, rozwoju gospodarczego itd. Weber odrzuca przypuszczenie, że nauka może tworzyć sądy wartościujące, czerpiąc je z jakiegoś „politycznego światopoglądu”, lub że takowe sądy powinna uzasadniać. Dla Webera problem statusu sądów wartościujących w nauce pojawił się wraz z konkretną jej wizją, formułowaną przez część środowiska naukowego (nauka w służbie ideałów kulturowych). To, że nauki społeczne powstały w wyniku praktycznych impulsów (potrzeby rozwiązania konkretnych problemów), przyczyniło się do pojawienia się pokusy, by określać cel nauki w powiązaniu z oceną konkretnych przedsięwzięć politycznych, a najlepszym narzędziem realizacji tego celu było wytwarzanie przez naukę sądów wartościujących. Weber odrzuca powyższą wizję nauki, w stopniu, w którym sądy wartościujące

służą ustaleniu wiążących norm i ideałów, by z nich z kolei wysuwać recepty dla praktycznej działalności. Włączanie sądów wartościujących w obręb nauki powoduje nadanie jej statusu „etycznej nauki”. Zgodnie z tym ujęciem uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu, współkształtując standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym.

Takie pojmowanie zadań edukacji może prowadzić jedynie do żądań ze strony osoby najbliższej studentowi, a mianowicie jego ojca, który na własny koszt posłał syna na studia, o gwarancję, że reprezentowany w programie kształcenia będzie również jego światopogląd. Partie reprezentujące partykularne interesy wyznaniowe, gospodarcze, społeczne i polityczne miałyby wtedy prawo do własnych uniwersytetów czy katedr profesorskich, które kształciłyby zgodnie z ich ideałami. (...) Byłaby to „wolność akademicka” na podstawie „nauczania ostatecznych przekonań”. Ci, którzy odrzucają takie konsekwencje, muszą z całą szczerością odrzucić zarówno edukację w zakresie przekonań ostatecznych [*Gesinnungsunterricht*] jako zadanie nauczycieli szkół wyższych, jak i stosowanie kryteriów przekonań ostatecznych przy wyborze nauczycieli szkół wyższych (Weber 1909: 89–91).

Kolejnym wyzwaniem dla wolności akademickiej jest problem biurokratyzacji i negatywnych konsekwencji upowszechnienia się jej praktyk. Metodyki biurokratyczne skolonizowały wszelkie formy zachowań instytucjonalnych – w tym kształcenia. Logika racjonalizacji doprowadza do dominacji modelu biurokratycznego, który przez Webera porównany zostaje do martwej maszyny i zakrzepłego ducha [*Eine leblose Maschine ist geronnener Geist*]. Analiza Webera dostarcza generalnej i systematycznej

wykładni racjonalizacji procesów i struktur nowożytności, dostarcza także charakterystyki jej produktów – wiedzy, władzy i dyscypliny.

Racjonalizacja – we wstępnym etapie modernizacji – stanowiła motor zmian, uwalniając myślenie i działanie ludzi spod tyranii przeszłości, ale z czasem i ona sama stała się jej źródłem. W kształceniu wyższym zadomowiła się strategia adaptacji, czyli dostosowywania efektów kształcenia i ich ewaluacji do warunków dyktowanych przez system kapitalistyczny. W konsekwencji system kształcenia odpowiedzialny jest za spójność między kompetencjami studentów a rynkowymi oczekiwaniami oraz ma obowiązek optymalizacji szansy zarobkowania przez przyszłych pracowników. Uniwersytety powinny angażować się tylko w takie działania edukacyjne, które ułatwiają tę optymalizację. Świat społeczny i zawodowy za sprawą modelu adaptacji skonfigurowany został w taki sposób, aby skuteczność takich technik optymalizacji oraz dostosowywania się stawały się coraz łatwiejsze do osiągnięcia. Finalnym produktem tego procesu jest budowa takiego typu osobowości, który charakteryzuje się metodycznym zachowaniem w kierunku efektywności i pomyślności rynkowej.

W opozycji wobec takiej wizji edukacji Weber zdaje się twierdzić, że nauka i kształcenie rozumiane jako praktyki powinny generować własne cele i wartości. W ten sposób można powiedzieć, że praktyka generuje uzasadnienie samej siebie poprzez wewnętrzne wartości. W konsekwencji ważne kryteria doskonałości są wewnętrzne dla

każdej praktyki społecznej. A zatem wewnętrzna integracja procesów konstruowania wiedzy naukowej może, a nawet powinna, generować praktyki leżące poza żelazną logiką racjonalizacji i instrumentalizacji. Weber sugeruje zatem, że ideał powołania może służyć utrzymaniu w ryzach procesu racjonalizacji i pozwala zmniejszyć jej negatywne skutki w obszarze rozwoju intelektualnego oraz poznawczego. Decyzje o interpretacji społecznego znaczenia nauki przez pryzmat racjonalizacji mogą być oczywiście podejmowane i często tak się dzieje (tak też do pewnego stopnia czyni sam Weber): można je jednak zakwestionować poprzez powołanie się na ideał wewnętrznej integracji oraz wartości nauki, takich jak dążenie do prawdy i wolność akademicka.

---

## *W*olność racji i racja wolności: „Nie możemy złapać pociągu wcześniej niż w momencie, kiedy odjeżdża”

DO KONCEPCJI WEBERA, które także i dziś odsłaniają całą swoją teoretyczno-filozoficzną wagę, należy pojęcie wolności akademickiej. Warto odnotować, że zagadnienie wolności pojawia się niemal we wszystkich obszarach merytorycznych składających się na rozległe zainteresowania Webera jako socjologa i metodologa: od rozważań nad podstawami kształtowania się tożsamości człowieka nowożytnego, wolności od wartości jako przesłanki konstrukcji wiedzy powszechnie uznawanej za naukową, postulatu wolności akademickiej w opozycji do wszelkich form instytucjonalnych ingerencji w aktywność badawczą, wolności jako nieodłącznego warunku wszelkich wyborów politycznych, po metafizyczne rozważania na temat natury ludzkich działań i wolnej woli. Pojęcie wolności jawi się tutaj jako pojęcie zarówno wieloznaczne

(jego treść jest zróżnicowana w zależności od warunków, w jakich zostało przez Webera użyte), jak i wielokontekstowe (pojawia się w Weberowskich rozważaniach na temat religii, ekonomii, polityki, antropologii czy nauki). Proponuję nasze rozważania ograniczyć do dwóch wątków – wolności rozważanej w kontekście uprawiania nauk o kulturze (wolność intelektualna) oraz wolności rozważanej w kontekście instytucjonalnym (wolność akademicka).

#### 4.1. Wolność i konieczność

JAK WIADOMO, problem wolności i determinizmu w filozofii jest formułowany oraz rozwiązywany na różne sposoby, ale jeden z nich, najbardziej tradycyjny, brzmi następująco: jeśli jesteśmy wolni, to robimy to, co jest wynikiem naszych decyzji, i moglibyśmy powstrzymać się od robienia tego, co robimy, i zrobić coś innego. Jeśli jesteśmy zdeterminowani, to nasze działania są nieuniknione, wtedy nie możemy zrobić nic innego niż to, co robimy, a nasza wolność jest iluzoryczna. Wolność i determinizm są – *prima facie* – teoriami wzajemnie niespójnymi, a więc co najwyżej jedna z nich jest prawdziwa, a co najmniej jedna z nich jest fałszywa. Weber zdaje się odrzucać ten sposób myślenia. Stawia sprawę w następujący sposób:

Opozycja ‘wolności’ i ‘konieczności’ działania rozpada się raczej na zwykłą różnicę punktów widzenia: w drugim przypadku rozważamy to, co się stało, i dotyczy to nas, w tym decyzji,



która rzeczywiście została podjęta, jako 'konieczna'. W pierwszym przypadku rozważamy ten proces jako 'stający się', to znaczy jeszcze nieistniejący, a więc także jeszcze nie 'konieczny', lecz jako jeden z nieskończonej liczby 'możliwości'. Z punktu widzenia 'stawania się' nie możemy jednak nigdy twierdzić, że decyzja człowieka nie mogłaby się potoczyć inaczej, niż się (później) potoczyła. W żadnym ludzkim działaniu nie wychodzimy poza 'chcę' (Weber 1922: 220).

Wydaje się, że wolność i konieczność, dotąd w filozofii wyraźnie oddzielane, a nawet przeciwstawiane, można potraktować jako dwie strony tej samej monety, właściwie możemy pomyśleć je jako jedność. Na tym też polega specyfika podejścia Webera do fundamentalnych sporów toczonych na gruncie filozofii i nauki: każde radykalne stwierdzenie, choć może atrakcyjne retorycznie, naukowo okazuje się mało przydatne, a nawet bezpodstawne. Mało tego, oskarża on ten sposób myślenia o bezproduktywną metafizyczność oraz transcendentną spekulacyjność. Okazuje się też, że przepaść między wolnością a koniecznością jest jedynie problemem perspektywy, z której chcemy dane działanie analizować. 'Wolność' nie oznacza tylko pewnego stanu stawania się, pewnej właściwości czy dyspozycji ludzkiego podmiotu, ale raczej charakteryzuje – w równym stopniu – naszą postawę poznawczą. Jest to raczej całościowa forma stosunku, który zachodzi między człowiekiem a światem. Wolność i konieczność współtworzą siebie nawzajem, wytwarzając jakąś wspólną tożsamość. Człowiek dopiero się staje i nie istnieje poza tym procesem („W żadnym ludzkim działaniu nie wychodzimy poza «chcę»”). Mierząc się zarówno z własną

wolą ('chcę'), jak i warunkami, w których działa, człowiek staje się kimś innym i samym sobą zarazem. Problem ludzkiej wolności rozważa Weber przede wszystkim w perspektywie poznawczej: „co właściwie wiem o sobie jako podmiocie działającym? I co o człowieku i jego dziele może powiedzieć historyk?”.

Proces stawania się odbywa się w czasie – dlatego też zagadnienie wolności było dla Webera jednym z najważniejszych problemów historii i historiografii. Ściśle wiązało się z problemem przyczynowości. Weber z podobnym dystansem odnosi się zatem zarówno do tezy Schmolle-  
ra o absolutnym podporządkowaniu człowieka 'węzłowi przyczynowemu', jak i do tezy Meyera o absolutnej wolności, wykluczającej każdą formę przewidywania. Oba skrajne stanowiska nazywał pozanaukowym – i bardzo problematycznym – wyznaniem wiary. I tylko nim. Dla prac z zakresu nauk kulturowych i społecznych, kontynuował Weber, 'konieczność' w sensie pełnej wyjaśnialności jest nieskończenie odległym celem, a nawet ideałem poznawczym. Jednocześnie twierdzenie o absolutnej 'wolności' i nieobliczalności indywidualnych działań jest pozbawione sensu, ponieważ sens nauki polega właśnie na poszukiwaniu wyjaśnienia i zrozumienia. Wybór spośród mnogości możliwych działań, rozpatrywany jako przedmiot empirycznego badania, jest z zasady tak samo „zde-terminowany” jak każde konkretne zdarzenie w przyrodzie. Ale nie istnieje taki skończony zestaw praw, na podstawie których moglibyśmy wskazać wszystkie możliwe działania w przyszłości (Ringer 1997: 58).

Oczywiście u podstaw Weberowskiej charakterystyki wolności leży główna idea: że historyczne stawanie się wolności osiąga swoje apogeum dopiero w wolności podmiotowej jako zasadzie świata nowoczesnego. Wolność jest pewną szczególną dyspozycją podmiotu, odnosi się do bardzo podstawowej właściwości decyzji oraz podjętych przez podmiot wyborów. Weber prawdopodobnie myśli o wolności jako o działaniu zgodnie z pragnieniami i decyzjami jednostki, nawet wtedy, gdy te pragnienia i decyzje są kształtowane oraz podejmowane pod wpływem przyczyn zewnętrznych. Dystans, który widać u Webera wobec radykalnych metafizycznych deklaracji, pozwala zinterpretować jego stanowisko jako kompatybilistyczne: zgodnie z nim pragnienia i decyzje jednostki są przyczyną działań, nawet jeśli te pragnienia i decyzje powodowane są innymi czynnikami, i leżą na końcu łańcucha przyczynowo-skutkowego, które to z kolei – jeśli je potraktujemy jako przedmiot badania naukowego – możemy rozważyć jedynie w retrospekcji. Otwartym problemem pozostaje jednak zagadnienie, na ile Weber rozważa wzajemne relacje pomiędzy wolnością a wolną wolą (wszak używa tych dwóch pojęć). Nawet jeśli człowiek może podążać za swoimi pragnieniami, a tym samym ma swobodę działania, to nie jest jasne, czy sama jednostka, czy ktoś inny ma jakąś kontrolę nad pragnieniami i wyborami jednostki. Czy można zatem wpływać na treść i siłę swoich pragnień, czy są one kierowane z zewnątrz? Te pytania są zasadne, ponieważ Weber w swojej modelowej koncepcji edukacji (o czym poniżej) powołuje się

na koncepcję wpływu, a co jeszcze ciekawsze, kategoria wpływu jest – jak powszechnie wiadomo – wyjściowa dla jego koncepcji władzy w sensie *Macht* oraz – co jeszcze ciekawsze dla samej koncepcji kształcenia nowożytnego – władzy w sensie *Herrschaft*.

Weber wskazuje jednak, że takie wyjaśnienia, jeśli nawet pożądane, to same w sobie są problematyczne. Każde przyczynowe wyjaśnienie dla zrozumienia działań ludzkich ma jedynie charakter pomocniczy. I to z dwóch powodów:

- i. znaczenie przyczynowe, które przypisujemy decyzjom jednostki, nie jest – bo być nie może – w pełni odkryte i opisane. Elementy składowe działania nie są obliczalne (ilościowo wyrażalne [*Berechnung*]), a wszystkie warunki istotne dla zdarzenia nie mogą być rzeczywiście znane i dokładnie zmierzone. Na tym polega właśnie niepowtarzalność zjawisk, którymi zajmuje się nauka o człowieku. Tym samym odrzuca Weber absolutną przyczynowość w sensie metafizycznym, a opowiada się za przyczynowością w sensie epistemologicznym (Weber 1922: 221),
- ii. wolność ma wymiar prospektywny (retrospektywność to cecha wyjaśniania przyczynowego) – odnosi się do działań, które są w toku, w procesie „stawania się” i wydają się otwarte na alternatywne możliwości. Weber dodaje, że bez świadomości istnienia wielu szans, poczucie możliwości wyboru

jednostki byłoby iluzją, w co trudno uwierzyć. Weber utrzymuje zatem, że wolność rozumiana jako działanie w procesie „stawiania się” zakłada możliwość podjęcia odmiennego wyboru. Jeśli tak, to wolność jest uprzednia w stosunku do działania człowieka i urzeczywistnia się w możliwości podjęcia innej decyzji (w tym wyraża się też sens ludzkiej odpowiedzialności). Można wobec tego stwierdzić, że wolność jest założeniem każdego ludzkiego działania.

Powyższa interpretacja zgodna jest z koncepcją działań społecznych, którą odnaleźć możemy na kartach *Gospodarki i społeczeństwa*. Koncepcja działań społecznych zakłada refleksyjność podmiotu działania – i właśnie refleksyjnością działanie ludzkie różni się od zachowania świata przyrody. Refleksyjność stanowi konstytutywną cechę ludzkich działań, szczególnie tych racjonalnych (wartościowo i celowo). Polega ona na samoodnoszeniu myśli do działania jako swojego projektu (Weber wspomina też o konieczności stałego utrzymywania ‘kontaktu z podstawami’ własnego działania, tj. motywami, celami, środkami) (Weber 1999b: 120). Choć sam Weber stwierdza, że granica pomiędzy działaniem (refleksyjnością) a zachowaniem (reaktywnością) jest dość płynna i nie może zostać w sposób jednoznaczny zarysowana, to mimo wszystko, antropologiczne założenie o refleksyjności jest krytycznym punktem wyjścia dla koncepcji intencjonalności i sensowności praktyki człowieka (a jak

wiadomo, sensowność jest podstawą Weberowskiej koncepcji socjologii rozumiejącej). Niezależnie jednak od siły rozróżnienia pomiędzy wolnością i koniecznością należy zgodzić się z Weberem, że nie do pomyślenia jest, aby działania były zdeterminowane w sensie przyczynowości absolutnej.

Ponadto Weber podkreślał różnicę pomiędzy „wolnością” ludzkiego umysłu a praworządnością natury (Weber 1922: 219–221). Utożsamiał związki przyczynowe i pojęcie konieczności z prawami nomologicznymi. Wyróżnia więc Weber dwa zasadnicze typy naukowego myślenia, z których jeden jest prawomocny dla nauk przyrodniczych, drugi zaś dla nauk o człowieku. Postępowanie w naukach przyrodniczych [*Naturwissenschaftlich*] jest zawsze generalizujące i abstrahujące od indywiduum (podobnie rzecz ujmowali nauczyciele Webera: Windelband nazywał je naukami nomotetycznymi, Rickert nazywał je naukami generalizującymi), rzeczywistość ujmowana jest tam głównie w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Natomiast poznanie humanistyczne jest z istoty swej konkretyzacją (nauki idiograficzne – Windelband, nauki indywidualizujące – Rickert): badacz nie szuka prawidłowości (absolutnej przyczynowości), lecz bada to, co w zdarzeniu jest jednostkowe i неповtarzalne. Jak podkreśla Weber, obydwie te postawy wychodzą od wspólnego datum – faktu, lecz w jego analizie rozcho-  
dzą się w przeciwnych kierunkach: w naukach przyrodniczych poszukuje się praw, czyli tego, co ogólne i wspólne, natomiast w humanistyce analiza zdarzenia polega na

ukonkretnieniu faktu – chodzi o odkrycie niepowtarzalnego sensu kulturowego każdego zdarzenia. Jednocześnie Weber porzuca pogląd, zgodnie z którym przedmiotem wiedzy naukowej mogą być tylko:

- i. „zjawiska masowe” (powszechne) [*die «Massenerscheinungen» im Gegensatz zum individuellen Handeln*],
- ii. typowe (regularne/powtarzalne) [*das «Typische» im Gegensatz zum «Singulären»*],
- iii. wspólnotowe [*die Entwicklung der «Gemeinschaften», speziell der sozialen «Klassen» oder der «Nationen» im Gegensatz zum politischen Handeln Einzelner zu gelten hätten*].

Ponadto nie uważał, że rozwój historyczny można rozumieć naukowo jedynie w kategoriach przyczynowych, a wyjaśnienie naukowe staje się „prawomocne” tylko wtedy, gdy naukowiec odkryje konieczne „stadia rozwoju” społeczności ludzkich jako właściwego celu pracy historyka (Weber 1922: 218). Z punktu widzenia rozwoju naszej wiedzy równie wartościowym przedmiotem naszego poznania są wyjątkowe (przypadkowe/niepowtarzalne) zdarzenia [*das «Zufällige»*], wynikające z wolnej decyzji konkretnych ludzi (osobowości) [*der «freie» Willensentschluß konkreter Persönlichkeiten*]. Ta nieredukowalna wielość zdarzeń, podmiotów, zjawisk nie oznacza tylko czystej mnogości, czegoś z istoty swej generalnej i jedynej (przyczyny, uwarunkowań), lecz sięga głęboko w sens ludzkiej

wolności, w której wyraża się podmiotowość człowieka nowożytnego. Właśnie tutaj mamy do czynienia z owym dialektycznym rozumieniem wolności: rozwój wolności indywidualnej okazuje się tożsamy z poznawaniem jej konkretnych i niepowtarzalnych przejawów.

Weber zaproponował też – wbrew twierdzeniom deterministycznym Marksa – że idee i wartości mogą działać jako niezależne siły w wywoływaniu zmian społeczno-ekonomicznych: „obrazy świata” wytworzone za pomocą ‘idei’ bardzo często – niby zwrotniczy – określały tory, po których dynamika interesów poruszała działania” (Weber 1995: 126).

Choć dynamika interesów jest siłą motoryczną działania, to interesy podlegają pewnym ograniczeniom: działają w granicach (torach) obowiązujących wartości. Pomiedzy interesami a wartościami – dwoma odmiennymi porządkami – występuje zatem ścisła zależność. Takie ujęcie „idzie pod prąd” tradycji, która z jednej strony skutecznie utrzymała wyobrażenie o zasadniczym przeciwieństwie między interesami a wartościami, z drugiej poszukiwała jednoznacznego i jedyne go wyjaśnienia świata społecznego. Jego stwierdzenie, że „idee stają się skutecznymi siłami w historii”, pokazuje, że proces wyjaśnienia może i powinien być zróżnicowany i jest bardziej odpowiedni dla prób zdefiniowania pojęcia przyczynowości historycznej. Choć Weber daleki był od wyjaśniania przyczynowego, to stosował „słabszą” jego formę określoną przez niego jako „powinowactwo z wyboru” [*Wahlverwandschaft* – L.G.-O.]” (Weber 1994: 76).



Ponadto Weber argumentował, że działania indywidualne są mniej irracjonalne pod pewnymi względami niż poszczególne zdarzenia w przyrodzie (Weber 1922: 220–221). To działania człowieka mogą być interpretowane jako racjonalne. Znaczenie dla kwestii „wolności” jest jasne: to właśnie „wolne” działania są mniej „irracjonalne” (Ringer 1997: 59–60). Człowiek dąży do osiągnięcia zamierzonych celów za pomocą środków racjonalnie dobranych do ich osiągnięcia. A im bardziej jest wolny w tym względzie, tym bardziej „obliczalny” i przewidywalny jest jego działanie. Nasze poczucie wolności wymaga, abyśmy byli świadomi naszych ostatecznych zobowiązań, jak również naszych pośrednich celów, oraz abyśmy wykluczali wszelkie inne względy poza racjonalnymi w podejmowaniu naszych działań. Oczywiście większość ludzkich działań nie jest w tym sensie w pełni racjonalna. Wydaje się jednak, że Weber dąży do podważenia poglądu, zgodnie z którym wolność i irracjonalność są ze sobą ściśle powiązane. Takie rozumienie wolności może być tylko – jak twierdzi Weber – „przywilejem szaleńca”. Wolność i racjonalność (przewidywalność) nie stoją ze sobą w sprzeczności i nie można tłumaczyć ludzkiej irracjonalności jako ucieczki od konieczności.

I wreszcie, wolność człowieka nowożytnego wyraża się także poprzez możliwość podważania z góry ustalonych wzorców postępowania. Choć Weber uważał jednostkę za głęboko zakorzenioną w swojej kulturze, podkreślał z taką samą mocą jej autonomię oraz siłę „elementu osobistego” w historii (współbrzmi to

z Weberowskim przywiązaniem do idei charyzmatu). To właśnie to przywiązanie do „wolności człowieka” i „elementu osobistego” głównie motywowało jego sprzeciw wobec nomologicznej przyczynowości i deterministycznym prawom ekonomicznym. Nawet jeśli historyk ustalił w drodze postępowania badawczego pewne regularne związki przyczynowe istotne dla tego, co wydarzyło się w przeszłości, to te same związki nie muszą ograniczać ludzkiej wolności w przyszłości. W ten sposób historia obejmuje zarówno sferę konieczności, jak i sferę wolności. Postęp ludzkości, opisywany przez Webera poprzez kategorię racjonalizacji, możliwy jest właśnie dzięki owemu „połączeniu”.

## 4.2. Wolność i akademia

**WOLNOŚĆ NIE JEST CZYSTO ABSTRAKCYJNYM POJĘCIEM.** Weber uzależniał wolność od warunków zewnętrznych – czy to działań innych ludzi, czy porządku norm prawnych – lecz jednocześnie wolność jako zasada świata powiązana jest ze szczególnym typem podmiotowości czy osobowości człowieka. Jest trwałą dyspozycją jaźni, która istnieje niezależnie od okoliczności, w jakich się znajdujemy. Tak rozumiana wolność stanowi jedyne źródło oporu wobec przymusu i każdej formy dominacji, a także – i nieodłącznie od tego – stanowi źródło siły do działania w świecie. Wolność jest wartością wewnątrzświatową.

Zanim przejdziemy do analizy Weberowskiego rozumienia wolności akademickiej, warto przywołać historyczny kontekst debaty, która toczyła się w Niemczech właśnie na jej temat. Weber aktywnie w tej debacie uczestniczył. Jednym z ważniejszych jej momentów był Kongres Nauczycieli Akademickich w Jenie (*Münchner Neuesten Nachrichten*) w lipcu 1908 roku (Weber 1908a: 636). Podczas tego kongresu zmierzono się z wyzwaniem zdefiniowania wolności akademickiej. Finalnym produktem tej debaty było sformułowanie deklaracji definiującej zakres wolności akademickiej. Deklaracja ta zawierała w zasadzie dwa kluczowe punkty:

- i. wolność akademicka jako prawo powinna być instytucjonalnie gwarantowana tylko osobom zatrudnionym na uniwersytetach (osoby ubiegające się o stanowiska naukowe nie były jej adresatem),
- ii. wolność akademicka gwarantuje prawo do swobodnego głoszenia poglądów naukowych wypracowanych na podstawie metod naukowych oraz tych, które dotyczą religii, polityki. Tym samym zakaz ingerencji w pracę akademików ma wymiar absolutny.

Wprowadzono zatem dwa zakresy wolności akademickiej: zakres podmiotowy (i) i przedmiotowy (ii). Tak więc zarówno treściowa, jak i formalna uniwersalność wolności akademickiej sprowadzała się w zasadzie do stwierdzenia, że każdy nauczyciel akademicki ma prawo do

głoszenia swoich poglądów (treści światopoglądowe, np. treści religijne, zrównane zostały z treściami merytorycznymi, np. twierdzeniami nauk medycznych) w sposób nieograniczony. Tego prawa pozbawieni zostali między innymi kandydaci na stanowiska akademickie: im prawa do swobodnego głoszenia własnych poglądów odmówiono. W praktyce chodziło o to, aby użyć zasady wolności akademickiej jako narzędzia do kształtowania polityki zatrudnienia, tzn. zatrudniania tylko tych osób, które mają słuszne poglądy (rozwiązanie to było skierowane głównie przeciwko osobom o poglądach lewicowych). Sformułowano wtedy zasadę *Lehrfreiheit*, gwarantującą prawo nauczycieli do głoszenia w sposób nieograniczony swoich przekonań (Amira 1908).

Jak można było się spodziewać, Weber wystąpił przeciwko tak definiowanej wolności akademickiej. Jego zdaniem powinna być zasadą uniwersalną oraz generalną i stosować się do każdej grupy osób powiązanych z instytucją akademii (powiązanych zarówno umową o pracę, jak i aplikujących o nią). I co najważniejsze, nie powinna polegać na wolności przekonań: jej zakres przedmiotowy musi być ograniczony wyłącznie wynikami badań naukowych prowadzonych zgodnie z metodami naukowymi. Tak rozumiana wolność chroni prawa studentów i całego społeczeństwa do rzetelnego kształcenia, chroni przed krzywdą i dyskryminacją. W opozycji do swoich kolegów Weber zaproponował bardziej złożoną koncepcję wolności: zasadę *Lehrfreiheit* uzupełnił zasadą *Lernfreiheit*, która uwzględnia również prawo studentów do

rzetelnego kształcenia w ramach dyscyplin, które postanowili studiować. Wolność w tym znaczeniu oznacza prawo do wyrażania przekonań, do których akademicy doszli wyłącznie drogą wytrawnej analizy wyników pracy naukowej, uprzednio pozyskanych przez nich metodami uznawanymi za naukowe. Konkluzje z kongresu w Jenie były – zdaniem Webera – dość ponure (jak podają źródła – opuścił obrady, trzaskając drzwiami) (Josephson 2004). W obawie przed ograniczonymi możliwościami wpływania na treści kształcenia, wprowadzono ideologiczne warunki zatrudnienia na stanowiska akademickie. Skoro nie ma wyraźnych ograniczeń dotyczących tego, co może być nauczane, ani możliwości ich egzekwowania, uznano, że tym bardziej trzeba zadbać o to, aby wyznaczyć zasady rekrutacji na stanowiska naukowe (Whimster 2019: 251–253). Tym samym wolność akademicka użyta została w sposób instrumentalny.

Zdaniem Webera taka strategia jest błędna: powinno być dokładnie odwrotnie – ograniczenia pod względem kryteriów personalnych powinny zostać zastąpione kryteriami przedmiotowymi (respektowanie podziału fakty/sądy wartościujące) i merytorycznymi (rzeczowość, uczciwość intelektualna). Weber określa zatem warunki wolności akademickiej, odwołując się do dwóch jej wymiarów: etycznego (ideał powołania) oraz merytorycznego (wolność od wartościowań). Wolność akademicka stanowi podstawę skutecznego wykonywania swoich obowiązków zawodowych. Wolność akademicka nie jest i nie powinna być osobistym przywilejem nauczyciela

akademickiego do głoszenia swoich słusznych poglądów na wszystko i w tym sensie jest prawem kwalifikowanym, wynikającym z pełnienia przez akademików szczególnej roli – roli akademickiej. Przysługuje im warunkowo, ponieważ jest ściśle związana z wypełnianiem przez nich określonych obowiązków wobec instytucji akademickiej, jej reguł i standardów. Uniwersytet jest instytucją autonomiczną w tym sensie, iż posiada własne zasady i standardy decyzyjne w odniesieniu do charakterystycznych tylko dla niego praktyk. Wolność nauki i nauczania z pewnością nie pojawią się tam, gdzie mianowanie na stanowiska dydaktyczne uzależnione jest od posiadania określonych politycznych czy religijnych poglądów, i na tej podstawie nie można oceniać, które zachowania nauczyciela akademickiego należy zakwalifikować jako niezgodne z zajmowaną przez niego pozycją zawodową.

Problem polega jednak na tym, że wolność akademicka – choć jasna w teorii – w praktyce realizowana jest dość osobliwie. Na jej treść składają się dwa powszechne poglądy: nauczyciel akademicki jest urzędnikiem państwowym i musi wykazywać się dużą powściągliwością w swoim zachowaniu wobec tego, który finansuje jego praktykę zawodową (Weber zaleca bunt i krytyczność wobec władzy); oraz nauczyciel akademicki ma prawo oczekiwać, że jego poglądy głoszone podczas wykładów nie będą przedmiotem publicznej krytyki (w ten sposób naruszane są prawa studentów). Zdaniem Webera powyższe dwa przeświadczenia w żadnej mierze nie wypełniają ideału wolności akademickiej. Przeciwnie, są najlepszą

drogą do jej unicestwienia. Z połączenia tych dwóch zasad powstaje bowiem dość osobliwa koncepcja wolności. Ironicznie opisuje ją w ten sposób:

1) Po przyjęciu na katedrę profesor może i powinien być badany nie tylko ze względu na swoje kwalifikacje naukowe, ale również ze względu na lojalność wobec obecnej władzy politycznej i zwyczajów kościelnych; 2) Wszelkie publiczne protesty przeciwko obecnemu systemowi politycznemu mogą kosztować osobę zajmującą stanowisko utratę pracy; 3) Natomiast w sali wykładowej, która jest zamknięta dla publiczności, a tym samym zwolniona od krytyki, nauczyciel może wyrażać się według własnego wyboru, „niezależnie od wszystkich autorytetów” (Weber 1909: 89–91).

Osobliwość ta polega na tym, że wolność akademicka uwarunkowana jest prawem do wyznawania poglądów, które są politycznie akceptowalne, a wyłączenie wykładów akademickich spod wszelkiej krytyki publicznej pozwala wypracować monopol na słuszność dominującym poglądom politycznym reprezentowanym przez aktualną władzę rządzącą. Tak rozumiana wolność akademicka jest ideałem lojalnych akademików – *beati possidentes*, dla których ani wolność nauki jako taka, ani prawa i obowiązki nauczycieli akademickich jako obywateli nie znaczą wiele. Akademikom zależy jedynie na zachowaniu przywileju oraz korzystaniu z tej uprzywilejowanej „pozycji życiowej”, w której się znaleźli. Władza chce, aby uniwersytety były opanowane albo przez wygodnych oportunistów (strategia pasywna), albo partyzantów (strategia aktywna). Tak rozumiana wolność akademicka służy jednemu celowi: „kompleksowej standaryzacji

ideologicznej” oraz przyczynia się do erozji moralnej akademików. Władza – w obawie przed buntem intelektualnym – chce przekształcić uniwersytety w zwyczajne instytucje edukacyjne. W ten sposób – zdaniem Webera – władza może tłumić krytyczne i niezależne myślenie (odmienne od ideologicznego profilu aktualnej władzy politycznej), ponieważ chce zagwarantować sobie respektowanie jej ideałów i stara się wykorzystać ją do własnych celów. Oferuje wolność tylko tym, którzy pragną jej tak bardzo, że w zamian – za zapewnienie stanowiska pracy – rezygnują z prawa do udziału w publicznej debacie (Josephson 2004: 212). Powiązanie uniwersytetu z rządem i politykami aktualnej większości politycznej jest najpoważniejszym źródłem zagrożenia dla wolności akademickiej (Weber 1908b).

Aby nakreślić granice, w ramach których wolność akademicką należy rozważać, Weber stawia trzy fundamentalne pytania:

- i. Czy istnieją realne zagrożenia dla wolności akademickiej?
- ii. Czy w ogóle istnieje coś takiego jak „wolność akademicka”?
- iii. Czy istnieje coś istotnego, co możemy utracić wraz z utratą wolności akademickiej? (Weber 1909: 89–91).

Kolejność postawionych pytań może wydać się dość zaskakująca. Okazuje się, że zanim odpowie na pytanie,



czy coś takiego jak wolność akademicka istnieje, Weber postanawia zbadać wstępne intuicje na temat tego, czy istnieją jakieś realne dla niej zagrożenia. O istnieniu ważnych dla nas spraw dowiadujemy się dopiero, gdy mamy poczucie, że coś utraciliśmy. Uwagę zwraca tu okoliczność, że większość sporów dotyczących wolności akademickiej ogranicza się do problemów z jej definicją oraz jej ograniczeń w praktyce. Weber stawia sprawę nieco inaczej.

Na wszystkie pytania Weber odpowiada twierdząco:

- i. tak – największym zagrożeniem dla niej jest próba ideologizacji nauki, która wynika z jednej strony z rosnącej presji ze strony państwa, by na uniwersytetach zatrudniać wyłącznie politycznie akceptowalnych uczonych. Akademicy wpasowują się w maszynę polityczno-administracyjną, co nie pozostaje bez znaczenia dla naukowej roli uniwersytetu (Weber 1909: 89–91); z drugiej strony źródłem zagrożenia jest „amerykanizacja” uniwersytetów, polegająca na przekształcaniu ich w „kapitalistyczne przedsiębiorstwa akademickie” zorganizowane na zasadach biurokratycznych,
- ii. tak – wolność akademicka istnieje – jest nie tylko prawem osób, które zajmują się profesjonalnie nauką, chroniąc ją przed ingerencją polityki, religii, struktur biurokratycznych, ale także – i nieodłącznie od tego – jest fundamentalną zasadą powołania (Weber 1999),

- iii. tak – wraz z utratą wolności akademickiej stracimy naukę i demokrację.

Otóż wolność akademicka – owa predyspozycja wobec siebie samego i swoich poznawczych możliwości, pozwalająca kształtować przyszłość – ma dla Webera w istocie charakter społeczny, tzn. taki, który wynika z relacji między ludźmi. Wolność jest tym, co sobie dajemy nawzajem. Na pierwotnie intersubiektywną jej naturę wskazuje – jeśli chodzi o praktyki poznawcze – aspekt racjonalizacji i refleksyjności, dzięki którym zarówno aktywność naukowa, jak i rzeczywistość naukowa są kształtowane zgodnie z zasadami i metodami konstrukcji nauki; jeśli chodzi o praktyki instytucjonalne – aspekt respektowania autonomii uniwersytetu oraz gwarancja przestrzegania zasad.

Wobec tego Weber definiuje warunki wolności akademickiej:

- i. tylko kwalifikacje naukowe powinny decydować o przynależności do środowiska akademickiego. Nauczyciel akademicki nie powinien okazywać lojalności wobec aktualnej władzy politycznej,
- ii. prawo do protestu i oporu (buntu) wobec panującego systemu politycznego nie może być zagrożone utratą stanowiska,
- iii. sala wykładowa powinna być otwarta dla szerszej publiczności, a wykładowca nie może głosić swoich słusznych poglądów na wszystko wbrew opiniom uznanych autorytetów naukowych,

- iv. naukowcy powinni poruszać się w granicach wyznaczonych przez praktyki i standardy pracy naukowej (dążenie do prawdy),
- v. w systemie rekrutacji nie można dyskryminować ludzi ze względu na poglądy polityczne.

Nasze przekonania polityczne i moralne wykraczają poza zakres badań i nauczania uniwersyteckiego. Osobiste przekonania polityczne czy religijne nie mają przymiotu wiarygodności oraz obiektywności naukowej i dlatego nie powinny pojawiać się w salach wykładowych. Zdaniem Webera każdy, kto próbuje reprezentować swój światopogląd jako naukowo uzasadniony, oszukuje innych, a nade wszystko oszukuje sam siebie. Pojawia się jednak pytanie, dlaczego akademicy powinni zatem – w ramach pewnego samoograniczenia – zaakceptować taki punkt widzenia na wolność akademicką? Dlaczego mieliby zrezygnować z prawa do ujawniania swoich przekonań w salach wykładowych? Webera kontrargument jest jasny – bo głosząc poglądy polityczne aktualnej władzy w imię wolności akademickiej, działają wbrew swoim interesom. Jeśli każdy, kto finansuje naukę, może rościć sobie prawo do wpływania na program kształcenia, to – *reductio ad absurdum* – program kształcenia zależeć będzie zawsze od tego, kto płaci, i w salach wykładowych będzie można przedstawić i uzasadnić każdy pogląd. To, co dzisiaj wydaje się strategią użyteczną (konformistyczną), jutro może okazać się strategią zabójczą, za którą trzeba będzie zapłacić wysoką cenę. Sale wykładowe staną się

hotelowymi pokojami do wynajęcia. Wewnętrzna jedność świata uniwersyteckiego zostanie tym samym utraczona. Według Webera istnieje tylko jeden sposób, aby ten scenariusz nie stał się rzeczywistością i uchronił nas przed tym nieszczęściem: wokół nauki i edukacji powinien zostać wypracowany konsensus polegający na sformułowaniu kryteriów wiedzy uznawanej powszechnie za prawomocną oraz zachowaniu przez nauczycieli akademickich najwyższej próby powściągliwości w głoszeniu własnych poglądów.

### 4.3. Wolność i edukacja

W MAŁO ZNANYM FRAGMENTCIE *Etyki gospodarczej religii światowych* („Taoizm i konfucjanizm”) Weber zdefiniował idealne typy edukacji. Typologię edukacji oparł na swojej klasyfikacji różnych form władzy [*Macht*] i jej sposobów legitymizacji [*Herrschaft*]. Wskazał tam, że możliwe jest skonstruowanie „socjologicznej typologii celów i środków pedagogicznych” (Weber 1986) jako instrumentu porównań historycznych i międzykulturowych. Podejście Webera do edukacji jest uwarunkowane jego głównym zainteresowaniem: historycznym rozwojem zracjonalizowanej gospodarki oraz tym, w jaki sposób inne sfery społeczne, takie jak religia, polityka i prawo, przyczyniają się do tego rozwoju. Systemy przekonań mają głęboki wpływ na wszelkie formy stratyfikacji społecznej, a edukacja dość często służyła ugruntowaniu podziałów

społecznych i klasowych (dokumentują to obszernie i drobiazgowo studia Webera nad systemem edukacji w Chinach, Indiach, judaizmie, protestantyzmie, poświęconych przede wszystkim roli idei religijnych w strukturze i rozwoju społeczeństwa).

Najbardziej ekstremalne historyczne bieguny w dziedzinie edukacji to: z jednej strony przebudzenie charyzmy (cech heroicznych lub magicznych darów), a z drugiej – przekazanie specjalistycznego szkolenia. Pierwszy typ odpowiada charyzmatycznej strukturze władzy, ostatni racjonalnej biurokratycznej (nowoczesnej) strukturze. Te dwa modele nie są ze sobą niepowiązane i płynnie przeciwstawne do siebie. Bohater wojenny lub mag również potrzebował specjalistycznego szkolenia. Nawet wyspecjalizowany urzędnik służby cywilnej nie tylko ma tendencję do bycia przeszkolonym w zakresie wiedzy. Ale są to przeciwstawne bieguny. Pomiędzy tymi najbardziej radykalnymi przeciwieństwami są wszystkie te rodzaje edukacji, które chcą kultywować pewien rodzaj życia, czy to świeckiego, czy duchowego, ale w każdym razie: dostoyny styl życia ucznia (Weber 1986: 407).

Typologia ta daje początek dwóm różnym pomysłom na edukację, z których pierwszy zorientowany jest na tworzenie człowieka kultury, a drugi na kształtowanie profesjonalnej wiedzy specjalistycznej. Zgodnie z pierwszym modelem uczniowie są kształtowani do zajmowania określonej pozycji społecznej, pozwalającej odróżnić ich od reszty społeczeństwa pod względem prestiżu społecznego (Weber 1986: 408). Taka edukacja nie ma wąsko użytkowego zakresu, wiąże się raczej z holistycznym kształceniem godnych reprezentantów danej kultury. Zgodnie z drugim modelem edukacja polega na kształceniu młodzieży w zakresie wyspecjalizowanych umiejętności

i wiedzy, wymaganych przez konkretne role zawodowe (które wynikają ze społecznego podziału pracy). Drugi model służy głównie zaspokajaniu potrzeb struktur biurokratycznych i administracyjnych. Weber sugeruje, że ta druga forma ma tendencję do zawężania zakresu umiejętności i kompetencji.

Klasyczna interpretacja historycznych analiz Webera łączyła typy władzy jako *Macht* z władzą nauczyciela nad uczniem. Dla Webera jednak sens edukacji nie ogranicza się tylko do różnicy potencjałów, która występuje pomiędzy nauczycielem i uczniem. Chodzi raczej o *Herrschaft*, czyli władzę prawomocną, rozumianą bardziej jako autorytet, a nie siłę czy dominację. Autorytet to uznane przewodnictwo lub zwierzchnictwo związane ściśle z kategorią legitymizacji. Definicja władzy oraz powołania pozwoli nam lepiej zrozumieć koncepcję edukacji Webera:

Władza [*Macht*] oznacza szansę przeprowadzenia swej woli, także wbrew oporowi, w ramach pewnego stosunku społecznego, bez względu, na czym ta szansa polega (Weber 2002: 39).

Władza w sensie *Macht* oznacza szansę na narzucenie swojego zdania bez względu na źródło jego roszczenia. Zdaniem Webera: „Panowanie” oznacza (...) szansę posłuszeństwa pewnych osób wobec rozkazu o określonej treści” (Weber 2002: 39).

To uprawnienie do przeprowadzenia swojej woli, a nie sama ‘możność’, jest bezpośrednio związane z ‘panowaniem’. Władza posiada takie określające ją zdolności,

które odwołują się w gruncie rzeczy do siły i żywej skuteczności. Natomiast panowanie wiąże się z wiarą, przekonaniem o prawomocności i słuszności władzy. Prawomocność dotyczy w zasadzie fundamentu jej gwarancji, jest zorientowana normatywnie na „uchwytne maksymy” uważane w danym działaniu za obowiązujące, tzn. wiążące lub wzorcowe (Weber 2002: 23). Obowiązywanie określa bowiem warunki rozumienia porządku społecznego, czyli warunki jego prawomocności. Odkryte gwarancje prawomocności mają charakter czysto wewnętrzny, gdy obowiązywanie wynika z uczuciowego oddania, z wiary w absolutne obowiązywanie ostatecznych wartości lub z wiary religijnej, a także z oczekiwania określonych następstw zewnętrznych, tj. albo jako konwencję, gdy obowiązywanie porządku gwarantowane jest przez powszechną i praktycznie odczuwalną dezaprobatę, albo jako prawo, gdy porządek gwarantowany jest zewnętrznie przez szansę fizycznego lub psychicznego przymusu – „działania zmierzającego do wymuszenia lub karania jego naruszenia, podejmowanego przez pewien sztab ludzi powołanych wyłącznie w tym celu” (Weber 2002: 25).

Prawomocność porządku społecznego znajduje tym samym swą normatywną podstawę w indywidualnym rozumieniu sytuacji podrzędności–nadrzędności. Każda władza jednak pragnie utrzymać wiarę w swoją prawomocność. Ale w zależności od rodzaju legitymizacji rodzaj posłuszeństwa jest inny.

Należy zatem dokonać rozróżnienia między formami władzy. Rodzaje panowania to rodzaje legitymizacji.

Weber wyróżnił trzy typy panowania (Weber 2002: 160 i d.):

- i. prawno-racjonalne, oparte na przekonaniu o legalności przyjętych regulacji i prawa przez osoby powołane do wydawania tych regulacji. Najczystszy typem jest panowanie biurokratyczne,
- ii. tradycyjne panowanie oparte na codziennej wierze w świętości tradycji,
- iii. panowanie charyzmatyczne oparte na świętości, heroicznej cnocie lub innych wartościach osoby.

Cele każdego rodzaju edukacji można rozumieć przez pryzmat zasadniczych cech każdego idealnego typu panowania. Odpowiednio do typu panowania Weber określa cel i środki każdego typu edukacji, co umożliwia ich lepsze scharakteryzowanie. Weber opisuje je w sposób następujący:

- i. Edukowanie to inaczej szkolenie do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zadań administracyjnych (sądy, armia, zawód). Każdego można wyedukować.
- ii. Przebudzenie polega na wydobyciu zdolności i talentów uznawanych za osobisty dar łaski. Rola nauczyciela nie polega na przekazywaniu wiedzy czy trenowaniu kompetencji, ale na odkryciu talentów, które uczeń posiada, choć on sam nie zawsze jest tych talentów świadomy.



- iii. Kształtowanie ma na celu wykształcenie człowieka kultury. Człowiek ma wewnętrzny sposób życia określony przez daną kulturę. W ten model wpisuje Weber ideę powołania. Polega on na kształtowaniu sposobu myślenia, który buduje człowieka z pasją, wyobraźnią („dusza” uczonego) i gotowością służenia (Weber 1986: 395–430).

Rodzaje edukacji nie są typami dominacji czy panowania, ale jeśli im odpowiadają, to co najwyżej ujawniają te cechy, które odnaleźć można w konkretnym typie legitymizacji. Jeśli przyjąć Weberowską definicję typów panowania i uznać, że zajmowanie pozycji legalnego i racjonalnego autorytetu samo w sobie nie nadaje przywództwa, to przywództwo zarezerwowane jest dla tych, którzy wykazują wyjątkowe lub szczególne cechy personalne, wykraczające poza te wymagane przez biurokratyczną konwencję (Weber 1908c: 1). Ideałem Weberowskiego kształcenia jest zatem przebudzenie (profesorowie powinni być liderami) oraz kształtowanie – rozwijanie najlepszych cech człowieka danej kultury (Myers 2004: 282). Troska o autorytet środowiska naukowego służy z jednej strony zachowaniu jego integralności, ochronie jego autonomii, natomiast z drugiej podkreśleniu wyjątkowości powołania akademickiego. Moralna godność świata akademickiego buduje jego autorytet, tworząc z akademików pewien typ arystokracji – arystokrację intelektualną (Myers 2004: 277 i d.).

Proces racjonalizacji toczący się w ramach edukacji jest kontynuacją i konsekwencją rozwoju kapitalizmu.

Krytyczne analizy systemu kształcenia pozwoliły dojść Weberowi do wniosku, że choć uniwersytety zachowały swój tradycyjny i charyzmatyczny charakter, to podlegają coraz silniejszej presji ideologicznej i biurokratycznej (kształcenie specjalistyczne). Krytyczne uwagi Webera na temat racjonalności wynikają głównie z konsekwentnego utożsamiania jej z racjonalnością kapitalistyczną (efektywnością). Warto zaznaczyć jednak, że Weber rozważał różne wymiary racjonalności – stosował rozróżnienie pomiędzy racjonalnością celową i wartościową (Weber 2002: 21–24), a także racjonalnością formalną i materialną (Weber 2002: 60–61), nierzadko argumentował na rzecz ich niekompatybilności. Podobnie wypowiadał się na temat nieuchronności asymetrycznych stosunków władzy, ich podstaw w różnicach międzyludzkich, zbiurokratyzowanej natury każdego społeczeństwa, która ogranicza ludzką wolność. Weber umiejscawia krytykę edukacji nowożytnej, w tym kształcenia specjalistycznego, właśnie w tych ramach.

#### 4.4. Wolność i państwo

Pomiędzy wolnością a państwem występują konieczne napięcia i nierozwiązywalne problemy. Napięcie, które stale towarzyszy Weberowi, pojawia się pomiędzy nakazem poszukiwania prawdy (rozum) a podporządkowaniem nauki władzy politycznej (racja stanu) (Weber 2004 [1917]: 201). To stałe napięcie, o którym pisze Weber,

można sformułować w postaci pytania: czy można prawdę naukową położyć na ołtarzu racji stanu?

Między wolnością akademicką a biurokratycznym państwem występuje stałe napięcie, którego źródła mają wymiar historyczno-kulturowy (Weber 1909: 90). Za szkolnictwo wyższe odpowiada dzisiaj państwo, co jest wynikiem specyficznego rozwoju kulturowego, w szczególności konsekwencji sekularyzacji i zubożenia społeczeństwa. Tylko państwo ma dzisiaj możliwości finansowania szkolnictwa. Kluczowe pytanie brzmi: czy państwo ma prawo do jakiejś formy rekompensaty za zasoby przyznane na rzecz rozwoju praktyk kształcenia? Czy na tej podstawie ma prawo żądać, aby szkolnictwo wyższe kształciło odpowiednich absolwentów? Weber uważa, że sposób finansowania nauki, a także ocena jego konsekwencji są trudne i pozostaną bez jednoznacznej odpowiedzi. Ważne jest jednak to, jakie stanowisko w tej sprawie zajmuje władza polityczna i jakie ma w tej mierze aspiracje (czy jest demokratyczna czy autorytarna). Jeśli państwo chce wykorzystać środki finansowe jako środki wywierania wpływu oraz osiągania posłuszeństwa politycznego, to prowadzi nie tylko do kryzysu prawości moralnej akademików, ale poważnego kryzysu nauki jako praktyki kultury:

Gdyby, innymi słowy, władza powierzona w ręce państwa przez sytuację materialną uniwersytetów nie była rozumiana jako akceptacja zadań kulturalnych, lecz jako środek do osiągnięcia pewnego politycznego regimentu młodzieży akademickiej, to pod pewnymi względami nauka znalazłaby się w takim „państwie” w gorszej sytuacji niż w swej poprzedniej zależności od Kościoła. Nawet najlepsze instytuty, największa liczba studentów czy

też dowolna liczba dysertacji, nagrodzonych esejów i sukcesów egzaminacyjnych nie mogłyby przeważać nad skutkami takiego osłabienia wolnego i nieskrępowanego nauczania uniwersyteckiego, z ich destrukcyjnym wpływem na rozwój jednostek o silnym charakterze. Popularna argumentacja: „państwo”, co zawsze oznacza, zauważmy, ugrupowanie polityczne, które aktualna konstelacja polityczna wysunęła do władzy, „nie mogłaby sobie pozwolić” na to, aby uniwersytety szerzyły „nauczanie wrogie państwu” (Weber 1909: 90).

Takie rozumienie roli państwa jest fundamentalnym nieporozumieniem. W konsekwencji takiej polityki uniwersytety stałyby się miejscem pielęgnowania konformizmu, a nie odwagi, pielęgnowania przeciętności, a nie błyskotliwości, troski o ‘szczęśliwe posiadanie’, a nie troski o wiedzę. Uniwersytety powinny przyjmować na siebie jedynie odpowiedzialność kulturową, a nie polityczną. Kształcenie polega na wzbogacaniu życia duchowego narodu, na odkrywaniu i wpajaniu wspólnego języka, historii, kultury, literatury (uwagi Webera współbrzmia tutaj z koncepcją uniwersytetu Wilhelma von Humboldta i Immanuela Kanta wyrażoną między innymi w *Sporze o fakultety*). Doskonałość i wolność akademicka ściśle od siebie zależą. Troska o wychowanie w kulturze nie musi oznaczać historycznej ciągłości czy genetycznej tożsamości. Tożsamość nowoczesnego człowieka kształtowana jest poprzez konflikty wartości, które rozgrywają się w nim samym. A tożsamość kulturowa nigdy nie jest identycznością. Zdobywanie wiedzy powinniśmy potraktować jako ryzyko dla naszych tożsamości, bo tylko w ten sposób możemy sami lepiej zrozumieć siebie jako reprezentantów danej kultury.

Prawda o sobie samym warta jest podjęcia tego ryzyka. Odwaga do zakwestionowania naszych tożsamości i wartości daje nam nadzieję na zrozumienie siebie i innych. To także podstawowy warunek rozwoju nauki – bo potrafimy uwolnić się od wartości, na których zbudowane są nasze tożsamości (wolność od wartości).

Obok kształcenia w ramach określonej kultury rola uniwersytetów polega na zachęcaniu do myślenia krytycznego, ponieważ nie są one „seminariami duchownych”, w których uczy się dogmatów (Weber 2004 [1917]: 201). Nowożytna nauka nie polega na naiwnej trosce o wiarę w naukową demonstrowalność dogmatów, ale trosce o wiedzę intersubiektywnie komunikowalną i poddawaną ciągłej kontroli. Jak deklaruje Weber (2004 [1917]: 202), „Najbardziej bowiem radykalne zwątpienie jest ojcem poznania”.

Krytyczne myślenie zależy od naszej zdyscyplinowanej wiedzy na temat naszych zdolności poszukiwania prawdy. Nauczanie nie jest procesem demokratycznym, choć demokracja bez niego nie przetrwa. Kiedy państwo walczy z krytycznym myśleniem, wiemy, że łańcuch poszukiwania prawdy zostaje przerwany.

Według Webera napięcie to próbuje się błędnie i fałszywie przedstawiać; albo jako ideologiczną przemoc (uniwersytety muszą służyć racji stanu), albo przemoc ekonomiczną (uniwersytety muszą służyć powiększaniu zasobów ekonomicznych państwa). Oba te napięcia dotyczą fundamentalnego sporu pomiędzy utylitarnym (dziś możemy powiedzieć: neoliberalnym) nacjonalizmem

a bezinteresownym poszukiwaniem prawdy, które wymaga wolnej ekspresji. Każda forma represji jest przemocą i nie może służyć doskonałości intelektualnej. Neoliberalizm traktuje studentów jak klientów, których kapitał ludzki (mierzony w sposób rynkowy) może być wzmocniony przez zdobycie wyższego wykształcenia.

Do jakiego stopnia zatem, zarówno w wymiarze instytucjonalnym, jak i funkcjonalnym, wolność akademicka i biurokratyczne państwo wzajemnie do siebie przystają? Biurokracja wyraża roszczenia do autokratycznej pozycji, nauka jako powołanie natomiast odwołuje się do wolności i indywidualizmu:

Skoro przyjmujemy, że właśnie ta możliwość jest naszym nieuniknionym losem, kogóż nie będą śmieszyły obawy naszych literatów, że rozwój społeczny i polityczny może nam w przyszłości przynieść zbyt wiele 'indywidualizmu' czy 'demokracji', a 'prawdziwa wolność' zawita dopiero wtedy, gdy obecna 'anarchia' naszej produkcji gospodarczej i 'partyjny tumult' naszych parlamentów zostaną usunięte na rzecz 'społecznego porządku' i 'organizacyjnej struktury' – to znaczy: pacyfizmu społecznej bezsilności pod skrzydłami jedynej władzy, od której z pewnością nie będzie ucieczki: biurokracji w państwie i gospodarce (Weber 1999c: 186).

Konsekwencją nadmiernej ingerencji władzy politycznej w świat nauki będzie pacyfizm społecznej bezsilności. Weber wyraźnie przeciwstawiał „indywidualizm” i „prawdziwą wolność” „społecznemu porządkowi” i „organizacyjnej strukturze”. Jest w tym jednak coś optymistycznego – okazuje się bowiem, że konflikt między uniwersytetem a władzą polityczną jest naturalny i oczywisty. W ten

sposób ukazuje się nie tylko problem dualności struktury, ale przede wszystkim konfliktu systemów wartości stojącymi za dwoma wymiarami życia, a precyzyjnie mówiąc, konfliktu między normatywnym wymiarem życia naukowego a działającym technicznie i instrumentalnie „zakrzepłym duchem” zbiurokratyzowanego państwa.

Okazuje się zatem, że kluczem do rozwiązania stałego konfliktu pomiędzy nacjonalistycznym utylitaryzmem (racja stanu) a bezinteresownym poszukiwaniem prawdy (rozum) jest wolność akademicka. Pozwala ona nie tylko mediować pomiędzy nimi, ale w zasadzie sama staje się rozwiązaniem, którego wszyscy bezskutecznie szukamy: dostarcza jasnego uzasadnienia dla autonomii myślenia, traktowanej jednak nie jako przywilej (prawo do głoszenia słusznych poglądów na wszystko), ale jako jedyna gwarancja dla wytwarzania wiedzy dla dobra wspólnego. Uniwersytet staje się tym samym miejscem schronienia przed wszelką formą tyranii, a kształcenie „w duchu racji stanu” może okazać się jawnym przyzwoleniem na promowanie uległości wobec instytucji (Gostmann 2015: 110).

Niemniej jednak nauka dla swojego rozwoju wymaga pewnego sprzyjającego otoczenia instytucjonalnego, a w związku z tym pojawia się nieuniknione pytanie, w jakim stopniu i czy w ogóle nauka (w tym uniwersytety) są winne wdzięczność instytucjom państwa za ich wsparcie finansowe i organizacyjne. Żądania instytucjonalne wobec nauki mogą być trudne do zbagatelizowania. Biorąc jednak pod uwagę, że instytucja uniwersytetu

posiada własne praktyki, które pozwalają mu zachować wewnętrzną integralność, ludzie nauki i ideał wolności akademickiej znajdują się na silniejszej pozycji, niż się powszechnie uważa. Determinacja władzy do zwalczania wolności akademickiej może stać się miarą jej siły. Wolność akademicka stanowi jedną z ważniejszych redut walki z każdą władzą, która ma roszczenia autorytarne. Ta walka zobowiązuje nas do dalszego praktykowania krytycznego myślenia jako fundamentu demokracji. Krytyczne myślenie jest zarówno przyczyną, jak i celem wolności akademickiej, w tym sensie staje się też przyczyną i celem demokracji. Weber (1906: 347–348) wprost odnosi się do ich normatywnych i praktycznych powiązań: „Demokracja jako wyrafinowana forma wolności jest zgodna z «wolnym rozumem»”.

Potrzebujemy zatem wolności akademickiej, aby chronić umiejętności krytycznego myślenia, i musimy wejść w tę walkę, aby wolność nie była tylko postulatem, ale stała się faktem. Koncepcja powołania Webera nakreśliła zupełnie nową przestrzeń dla wolności akademickiej i demokracji. Wskazuje na ich siostrzany związek oraz wspólny aksjologiczny rodowód: krytycznego myślenia i odwagi w mierzeniu się z różnorodnością świata i naszych z nim doświadczeń.



---

# Zakończenie

## „Dlaczego teraz nie tak bardzo jak wcześniej?”

W JAKIM STOPNIU NAUKA, a w szczególności nauka o człowieku, jest w stanie wytworzyć obiektywną wiedzę o swoim przedmiocie? Pytanie to stanowi systematyczny problem i to nie tylko dla osób, które profesjonalnie zajmują się nauką. Sytuacja pandemii (która wymusiła na wszystkich gruntowne zmiany sposobów życia) uzmysłowiła nam znaczenie wiarygodności nauki dla naszego życia społecznego. W czasach postprawdy, *fake newsów* i politycznego podważania prawdy naukowej, a także ofensywy *beati possidentes*, temat ten jest bardziej aktualny niż kiedykolwiek. Czy uniwersytety opowiadają się za otwartą debatą akademicką, pozwalając, by tak podstawowe pytanie na temat charakteru nauki i mechanizmów konstrukcji wiedzy naukowej mogło zostać postawione i rozważone? Pytanie to leży w samym sercu dyskusji na temat pozycji nauki w ekosystemie demokratycznym. Dopiero pełna świadomość tego, czym jest wiedza naukowa, w jaki sposób jest produkowana,

pozwała lepiej zrozumieć relację między światem a nauką. Trudno bowiem prowadzić dyskusję na ten temat, kiedy obywatele nie tylko nie mają świadomości, w jaki sposób wiedza naukowa jest produkowana, ale także nie rozumieją, czym w zasadzie jest. Wszyscy możemy obserwować świat, ale już nie wszyscy możemy używać metod naukowych do weryfikacji naszych przekonań. Ponadto nauka potrzebuje czasu na wypracowywanie kompromisu co do tego, że pewien zestaw propozycji rozwiązania naszych problemów jest prawdziwy. Nauka wymaga cierpliwości i czasu, polityka i opinia publiczna chcą rozwiązań tu i teraz. A prawda nie jest tym, czym chcemy, aby była teraz.

Z paradygmatu Weberowskiego wynikają dwa ważne wnioski. Po pierwsze, status wartości w nauce jest dość złożony. Weber wyznaczył kilka zakresów odniesień dla relacji między poznaniem a wartościowaniem. W niniejszym tekście ukazano trzy z nich:

- i. problem normatywności kryteriów naukowości, tj. procedur i metod poznawczych generujących wiedzę uznaną za naukową i jako taką społecznie cenioną pozytywnie (odniesienie do wartości/typy idealne/interpretacja wartości),
- ii. problem relacji między obiektywnością a użytecznością wiedzy naukowej,
- iii. problem społecznego wpływu i percepcji teorii naukowych (ideologizacja i komercjalizacja nauki).

Po drugie, jak pokazuje kategoria powołania, nauka jest w stanie dokonać zwrotnej refleksji nad samą sobą, nad własnymi konsekwencjami, zdając sobie sprawę z warunków, pod którymi możliwa jest jej praktyka. Zrozumienie i docenienie znaczenia, jakie mają wartości w nauce, nie oznacza jednak naszej zgody na niekończące się spory ideologiczne. Wydaje się, że Weber przywraca wartościom właściwe ich miejsce. Rehabilitacja wartości jest możliwa, bo nauka jest wartościowa. Mamy prawo zakładać, że każdy, kto angażuje się w badania naukowe, domyślnie uznaje wartość działalności naukowej, zgodnie z całym bagażem świadomości na temat zarówno warunków konstrukcji wiedzy naukowej, jak i odpowiedzialności, która ciąży na akademikach (Douglas 2021: 68–87). Nauka realizuje funkcję krytyczną, kiedy kwestionując różne formy myśli i wyrażania, jednocześnie rewiduje samą siebie (swoje kategorie i metody oraz własne zaangażowanie aksjologiczne).

Choć zdaniem Webera nauka straciła uprzywilejowaną pozycję, nie powinna zostać podporządkowana ani państwu (autorytaryzm), ani gospodarce (neoliberalizm), ani religii (państwo wyznaniowe). Jeśli wierzyć Weberowi, powinniśmy traktować naukę jako pewien niedokończony projekt, którego istnienie jest konieczne, byśmy lepiej zdawali sobie sprawę z tego, jak myślimy i co robimy.

Ponadto znaczenie wolności w koncepcji Webera można opisać na dwóch poziomach: metodologicznym oraz praktycznym. Rozważania na temat sensu ludzkiej

wolności są komplementarne wobec problemów, które pojawiają się w jego metodologicznych rozprawach. Jest to szczególnie widoczne w kontekście dwóch kluczowych wartości, do których Weber odwoływał się w swoich pracach: z jednej strony prawdy naukowej, stanowiącej fundamentalną wartość nauki rozumianej jako praktyka kulturowa (ukonstytuowanej w wyniku procesu dyferencjacji i racjonalizacji), z drugiej strony wolności decydującej o wartości (także tej użytecznej) pracy naukowca i wytworów nauki. Oznacza to, że rozważania wokół wolności akademickiej dotyczą wymiaru zarówno instrumentalnego (wkład praktyki badawczej w odkrywanie prawdy), jak i etycznego (ideał etycznego indywidualizmu czy swobody ekspresji).

Wolność, która jest gwarantem podmiotowości człowieka nowożytnego, staje się także gwarancją nowożytnej nauki. Wolność akademicka realizuje się w wyborze perspektywy opisu rzeczywistości (perspektywizm), konstruowaniu narzędzi badawczych (konstruktywizm pojęciowy), doboru strategii rozumienia niepowtarzalności i wyjątkowości zjawisk (problematyzacja), a nade wszystko w doborze dróg dochodzenia do prawdy naukowej.

Podejście Webera zdaje się łączyć – zwyczajowo oddzielnie rozważane – dwie tradycje filozoficzne mające duży wpływ na formułowanie zasad, na podstawie których funkcjonują współcześnie uniwersytety. Weber z całą mocą buduje niezależność akademii na podstawie prawa do autonomicznego wyboru tematów i metod

zarówno w nauczaniu, jak i w badaniach naukowych oraz prawa do wnoszenia wkładu w rozwój wiedzy zgodnie z normami i zasadami ustanowionymi przez społeczność akademicką. W tym względzie Weber pozostaje wierny tradycji humboldtowskiej. Ponadto niemiecki socjolog argumentuje na rzecz wolności akademickiej definiowanej znacznie szerzej, która wykracza poza świat akademicki. Promując postulat krytycznego myślenia oraz „wolnego rozumu” jako gwarancji systemu demokratycznego, wskazuje na krytyczną pozycję uniwersytetu w demokratycznym ekosystemie. W tym względzie Weber pozostaje wierny tradycji deweyowskiej.

Aktualne wyzwania dla wolności akademickiej w Polsce obejmują szerokie spektrum zagadnień: od postanowień *Konstytucji dla Nauki*, arbitralnego narzucania rządowych kryteriów oceny jakości kształcenia bez wiążących władzę polityczną obowiązkowych konsultacji ze środowiskiem naukowym, nakładania ograniczeń w zakresie nauczania i kształcenia (nauczanie etyki), badań i rozpowszechniania naukowych rezultatów (zmiana zawartości list czasopism) do oktrojowania Pakietu Wolności Akademickiej.

Nowoczesna wolność akademicka – której źródła datujemy na koniec XIX wieku – wyklucza sytuację, kiedy nauczyciel akademicki może pisać czy mówić, co mu się żywnie podoba. Wydaje się, że lekcja Weбера jest dość pouczająca: najpierw powinniśmy ustalić, jak definiujemy wolność akademicką, a dopiero potem zastanowić się, co uniwersytety wnoszą do życia społecznego i dlaczego

wolność akademicka jest niezbędna dla zdolności środowiska akademickiego do budowania dóbr społecznie pożądanых (wiedzy i technologii). Obecnie dyskusja wokół wolności akademickiej toczy się na zasadach „stawiania wozu przed koniem”: najpierw władza polityczna ustala, co nauka powinna dać jej i społeczeństwu, oraz na jakich warunkach te transfery powinny się odbywać, a dopiero potem i tylko na podstawie tych ustaleń – arbitralnie wskazuje, jakim zakresem wolności akademickiej mogą cieszyć się akademicy i dlaczego.

Akademicka wolność jest specyficzną instytucją badań naukowych i nauczania. Nie jest uniwersalnym prawem, takim jak wolność słowa czy wolność sumienia (choć są ze sobą powiązane, to jednak nie są ze sobą tożsame). W debacie publicznej toczącej się wokół wolności akademickiej nierzadko te wolności myli się ze sobą. Zaproponowany w Polsce Pakiet Wolności Akademickiej zwiększa nauczycielom akademickim zakres wolności słowa – w sposób bezwarunkowy gwarantując prawo do wyrażania swoich „przekonań religijnych, światopoglądowych lub filozoficznych”<sup>1</sup>. Czyni to jednak kosztem wolności akademickiej. Wolność akademicka polega bowiem na czymś innym: na gwarantowaniu nauczycielom warunków do prowadzenia badań naukowych (głoszenie swoich poglądów politycznych nie jest z nią tożsame), ale także – i nieodłącznie od tego – zagwarantowaniu prawa

---

<sup>1</sup> <https://www.gov.pl/web/gov/szukaj?query=Pakiet+wolno%C5%9Bci+akademickiej> [dostęp: 9.09.2021].

studentów do rzetelnego kształcenia w ramach i granicach dyscypliny naukowej, którą wybrali. Przekonania religijne czy światopoglądowe – nawet najbardziej szlachetne – nie gwarantują rzetelnego kształcenia, a nierzadko stają się źródłem konfliktu i niepotrzebnego cierpienia. Czy wolność akademicka, choć wywodzi się z postulatu wolności słowa, może być z nią zrównana? Czy jako akademik mogę swobodnie głosić swoje słuszne poglądy na wszystko? Zdaniem Webera odpowiedzi na oba pytania muszą być negatywne. Nauczyciel akademicki pomaga w rozwijaniu ducha jasności, umiejętności rozważania i sądenia założeń leżących u podstaw naszych twierdzeń oraz poczucia odpowiedzialności za działania, które podejmujemy na ich podstawie.

Uniwersytety, wbrew niezdrowym ambicjom polityków zmierzających do formułowania i dostarczania pakietów z wolnością, powinny walczyć o pełną autonomię kształtowania standardów wolności akademickiej. Nie oczekiwać pakietowej wolności ani tym bardziej godzić się na nią. Zdecydowanie walczyć o jej pakiet kontrolny.

Trzeba co prawda mieć na uwadze, że instytucjonalnie najistotniejsza treść pojęcia polityki naukowej (tak jak ona funkcjonuje dzisiaj jako ochrona integralności uniwersytetu, jego misji i wartości) nie dochodzi w pracach Webera dostatecznie mocno do głosu. Nie możemy więc oczekiwać od niego rozwiązania problemów, które nasuwa stan i rozwój polityki naukowej współcześnie. Jednakże nie wolno nam przejść obojętnie obok tego,

co Weber mówił o nowoczesnym pojęciu nauki jako wyniku procesu odczarowania świata i jej nierozłącznym sprzężeniu z procesem biurokratyzacji i kapitalistycznej modernizacji. W tej kwestii opracował podstawowy paradygmat teoretyczno-filozoficzny, który wciąż nie stracił na swojej doniosłości i wartości poznawczej, a który zwłaszcza dziś może – i powinien – stać się istotnym punktem wyjścia dla przyszłej – już coraz bardziej aktualnej i potrzebnej – krytyki zaangażowania polityki i ekonomii w działalność naukową. Innymi słowy, heteronomiczna wizja kształcenia opiera się na założeniu, że wiedza może być dana, a nie wypracowywana. Wiemy, co mamy wiedzieć, i że wszystko, co trzeba zrobić, to „wepchnąć” tę wiedzę w głowy studentów. Bez względu na to, czy myślimy o ideologizacji, czy podporządkowaniu nauki biznesowi, realizujemy w ten sposób jedną i tę samą wizję uniwersytetu: uniwersytetu podporządkowanego.

Weber obawiał się powrotu człowieka w „ramiona starych kościołów”, ponownego zaczarowania, czyli powrotu do jednowymiarowości opisu i myślenia (Weber 1994: 181–182). Wierzył w siłę różnorodności ludzkich doświadczeń i w oczyszczającą moc konfliktów wartości, które toczą się w każdym z nas. Rada, którą daje nam, brzmi:

nie można poprzestawać wyłącznie na tęsknocie i oczekiwaniu, lecz trzeba uczynić coś innego. Trzeba zająć się swoją pracą i sprostać ‘wymogom dnia’ – zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym (Weber 1999a: 217).



Czynienie czegoś ‘innego’ otwiera nas na nowe możliwości i określa sens ludzkiej wolności, zaś ‘odnalezienie własnego demona’ chroni nas przed fundamentalizmami i motywuje do życia w powołaniu.



---

# Bibliografia

- Amira, Karl v. (1908), *Die Stellung des akademischen Lehrers zur Freiheit in Forschung und Lehre. Referat für den zweiten deutschen Hochschullehrertag*, Beilage der Münchener Neuesten Nachrichten (9 July 1908).
- Bruun, Hans H. (2001), „Weber on Rickert: From Value Relation to Ideal Type”, *Max Weber Studies*, Vol. 1, Issue 2, s. 139–160.
- Bruun, Hans H. (2007), *Science, Values and Politics in Max Weber's Methodology*, London, Routledge.
- Douglas, Haether (2021), „Scientific Freedom and Social Responsibility”, w: Péter Hartl, Adam T. Tuboly (red.), *Science, Freedom, Democracy*, London, Routledge, s. 68–87.
- Dreijmanis, John (2008), „Introduction”, w: John Dreijmanis (red.), *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations*, trans. Gordon C. Wells, New York, Algora Publishing, s. 1–23.
- Godek, Lidia (2016), „On deformational modelling. Max Weber's concept of idealization”, w: Giacomo Borbone, Krzysztof Brzechczyn (red.), *Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities. Idealization XIV: Models in Science*, Amsterdam, Brill, s. 63–80.
- Godek, Lidia (2021), „Max Weber's Value-Judgment and the Problem of Science Policy-making”, w: Péter Hartl, Adam T. Tuboly (red.), *Science, Freedom, Democracy*, London, Routledge, s. 206–223.
- Goldman, Harlvey (1988), *Max Weber and Thomas Mann: Calling and the Shaping of the Self*, Berkeley, University of California Press.

- Gostmann, Peter (2015), „Intellectual Freedom: On the Political ‘Gestalt’ of Weber and Kelsen or Strauss’s Critique of Social Science Revisited”, w: Ian Bryan, Peter Langford, John McGarry (red.), *In The Foundation of the Juridico-Political: Concept Formation in Hans Kelsen and Max Weber*, London, Routledge, s. 91–114.
- Hekman, Susan J. (1983), *Weber, the Ideal Type, and Contemporary Social Theory*, Indiana, University of Notre Dame Press.
- Hennis, Wilhelm (1994), „Die volle Nuchternheit des Urteils’ – Max Weber zwischen Carl Menger und Gustav von Schmoller: Zum hochschulpolitischen Hintergrund des Wertfreiheitspostulats”, w: Wilhelm Hennis, *Max Webers Wissenschaft vom Menschen. Neue Studien zur Biographie des Werks*, Tübingen, Mohr.
- Jacobsen, Bjarne (1999), *Max Weber und Friedrich Albert Lange*, Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Josephson, Peter (2004), „Lehrfreiheit, Lernfreiheit, Wertfreiheit: Max Weber and the University Teachers’ Congress in Jena 1908”, *Max Weber Studies*, Vol. 4, No. 2, s. 201–219.
- Josephson, Storm, Jason, Ananda (2017), *The Myth of Disenchantment. Magic, Modernity, and the Birth of the Human Sciences*, Chicago, The University Press.
- Lassman, Peter (1989), „Max Weber on Science, Disenchantment and the Search for Meaning”, w: Peter Lassman, Irving Velody and Herminio Martins (red.), *Max Weber’s „Science as a Vocation”*, London, Unwin Hyman, s. 159–220.
- Lassman, Peter, Irving Velody (2015), „Introduction”, w: Peter Lassman and Irving Velody (red.), *Max Weber’s ‘Science as a Vocation’*, London, Routledge, s. xiii–xvii.
- Merz, Peter-Ulrich (1992), *Max Weber und Heinrich Rickert. Die erkenntniskritischen Grundlagen der verstehenden Soziologie*, Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Myers, Perry (2004), „Max Weber: Education as Academic and Political Calling”, *German Studies Review*, Vol. 27, No. 2, s. 269–288.
- Nusser, Karl-Heiz (1986), *Kausale Prozesse und sinnerfassende Vernunft. Max Webers philosophische Fundierung der Soziologie und der Kulturwissenschaften*, Freiburg/München, Verlag Karl Alber.
- Proctor, Robert N. (1991), *Value-Free Science? Purity and Power in Modern Knowledge*, Cambridge, Harvard University Press.

- Ringer, Fritz (1997), *Max Weber's Methodology. The Unification of the Cultural and Social Sciences*, Cambridge/London, Harvard University Press.
- Rorty, Richard (1996), „Does Academic Freedom Have Philosophical Presuppositions?“, w: Louis Menand (red.), *The Future of Academic Freedom*, Chicago, The University of Chicago Press, s. 21–30.
- Rossi, Pietro (1987), *Vom Historismus zur historischen Sozialwissenschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Shapin, Steven (2019), „Weber's Science as a Vocation: A Moment in the History of 'Is' and 'Ought'“, *Journal of Classical Sociology*, Vol. 3, s. 290–307.
- Turner, Stephen P. (2019), „Causiton, Value Judgement, Verstehen“, w: Edith Hanke (red.), *The Oxford Handbook of Max Weber*, Oxford, Oxford University Press, s. 575–592.
- Turner, Stephen P., R.A. Factor (1984), *Max Weber and the Dispute over Reason and Value*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Weber, Max (1906), „Zur Lage der bürgerlichen Demokratie in Russland“, *Archiv für Socialwissenschaft und Socialpolitik*, Vol. 22, s. 234–353.
- Weber, Max (1908a), „Zweiter deutscher Hochschullehrertag zu Jena (Bericht, erstattet vom engeren geschäftsführenden Ausschuss)“, *Beilage der Münchener Neuesten Nachrichten* (18 December 1908).
- Weber, Max (1908b), „Die sogenannte 'Lehrfreiheit an den deutschen Universitäten'“, *Frankfurter Zeitung* (20 September 1908).
- Weber, Max (1908c), „Der Fall Bernhard“, *Frankfurter Zeitung* (18 June 1908).
- Weber, Max (1909), „Die Lehrfreiheit der Universitäten“, *Hochschul-Nachrichten XIX*, nr 4, January.
- Weber, Max (1910), „Verhandlungen des III. Deutschen Hochschullehrertages zu Leipzig am 12. und 13. Oktober 1909“, *Verlag des Literarischen Zentralblattes für Deutschland*, Leipzig, s. 16–17, 20–21, 41–42, 47.
- Weber, Max (1922), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Hrsg. von Johannes Winckelmann, Tübingen, s. 215–266.
- Weber, Max (1986), *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Band 1, Tübingen, 8 1986.

- Weber, Max (1994) [1904/1905], *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przeł. J. Miziński, Lublin, Wydawnictwo TEST.
- Weber, Max (1995), *Szkice z socjologii religii*, przeł. J. Prokopiuk, H. Wandowski, Warszawa, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”.
- Weber, Max (1999a), „Nauka jako zawód i powołanie”, przeł. A. Koppacki, P. Dybel, w: P. Dybel, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Weber, Max (1999b), „O niektórych kategoriach socjologii rozumiejącej”, przeł. J. Doktor, w: Z. Krasnodębski, *M. Weber*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Weber, Max (1999c), „Panowanie urzędników a przywództwo polityczne”, przeł. A. Sidorek, w: Z. Krasnodębski, *M. Weber*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Weber, Max (2004) [1904], „’Obiektywność’ poznania w naukach społeczno-naukowego i społeczno-politycznego, w: M. Weber, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, przeł. M. Hola, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Weber, Max (2004) [1917], „Wolność od wartościowań” – jej sens w naukach socjologicznych i ekonomicznych, w: Max Weber, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, przeł. M. Hola, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Whimster, Sam (2019), „Review: On Academic Freedom” (Reviewed Work(s): Hochschulwesen und Wissenschaftspolitik. Schriften und Reden 1895–1920 by Weber), *Max Weber Studies*, Vol. 19, No. 2 (July 2019), s. 246–259.

---

# Streszczenie

*WOLNOŚĆ AKADEMICKA JAKO ZAWÓD I POWOŁANIE* jest próbą aktualizacyjnego odczytania Weberowskiej kategorii powołania nauki przez pryzmat wolności akademickiej. Jest to pierwsza taka próba, do tej pory w literaturze przedmiotu nie badano wzajemnych relacji pomiędzy nimi.

Publikacja rozpoczyna się od postawienia pytania: jak powinniśmy rozumieć rolę wolności akademickiej i do jakiego stopnia jej wymogi powinny być respektowane w praktyce naukowej i kształtowaniu polityki naukowej? Wolność akademicką możemy analizować na dwóch różnych poziomach: (a) poziomie metodologicznym, który uwzględnia zasady konstruowania wiedzy naukowej (perspektywizm, konstruktywizm pojęciowy, problematyka); oraz (b) poziomie praktycznym, który obejmuje postulat wolności akademickiej rozumiany jako założenie współczesnej nauki. Dwoistą perspektywę wolności akademickiej można również dostrzec w Weberowskiej kategorii nauki jako powołania. Argumentuję, że wolność akademicka jest normatywnym standardem ideału

powołania: jest warunkiem koniecznym projektu powołania (rozumianego jako ideał etyczny), a nade wszystko wolność jest współlistotnym parametrem myślenia na poziomie operacji poznawczych i wyborów ludzkiego działania poznawczego (rozumianego jako ideał poznawczy).

Ponadto próbuję zbadać, na ile Weberowska koncepcja wolności akademickiej może pomóc nam w zrozumieniu naszych problemów z wolnością akademicką dzisiaj. Trudno przecenić znaczenie wolności akademickiej dla pracy zarówno naukowców, jak i całego ekosystemu demokratycznego. Weberowska koncepcja wolności akademickiej ma ważne implikacje dla tworzenia instytucjonalnego wsparcia dla odpowiedzialnej nauki w XXI wieku, które nie zostały jeszcze w pełni zrozumiane, a tym bardziej wdrożone.

**Słowa kluczowe:** wolność akademicka, nauka jako zawód i powołanie, polityka naukowa, demokracja



---

# Summary

## Academic Freedom as a Profession and Vocation

*ACADEMIC FREEDOM AS A PROFESSION AND VOCATION* is an attempt to give an updated reading of Weber's category of the vocation of science through the lens of academic freedom. This is the first such attempt; until now, the interplay between the two has not been explored in the literature.

The paper begins by posing a question: how should we understand the role of academic freedom and to what extent should it be respected in scientific practice and science policy-making? We can analyse academic freedom on two different levels: (a) the methodological level relating to the principles of constructing scientific knowledge (perspectivism, conceptual constructivism, problematization); and (b) the practical level, including the postulate of academic freedom understood as a founding assumption of modern science. The dual perspective on academic freedom can also be seen in the Weberian category of science as vocation. I argue that academic

freedom is the normative standard for the ideal of vocation: it is a necessary condition for the project of vocation (understood as an ethical ideal), and above all, freedom is a co-evident parameter of thinking at the level of cognitive operations and human cognitive action choices (the cognitive ideal).

Moreover, I attempt to explore the extent to which Weber's concept of academic freedom can help us understand our problems with academic freedom today. It is difficult to overestimate the importance of academic freedom for the work of academics as well as the democratic ecosystem as a whole. Weber's notion of academic freedom has important implications for the crafting of institutional support for responsible science in the twenty-first century – implications that have yet to be fully grasped, much less implemented.

**Keywords:** academic freedom, science as a profession and vocation, science policy, democracy

W serii WYKŁADY POZNAŃSKIE Z FILOZOFII ukazały się:

TOM 1: Sławomir Leciejewski, *Filozofia kosmologii antropicznej* (2021)

TOM 2: Magdalena Filipiak, *Tożsamość narracyjna w dobie postprawdy. Pytanie o aktualność myśli Charlesa Taylora* (2021)

TOM 3: Tomasz Raburski, *Prawo podmiotowe. Etyka – prawo – polityka* (2021)

TOM 4: Danuta Anna Michałowska, *Ideologie nieautorytarne – rozwój jednostki a edukacja demokratyczna* (2021)

TOM 5: Krzysztof Kiedrowski, *Wykłady o filozofii Plotyna* (2021)

TOM 6: Anna Malitowska, *Filozofka i paso doble* (2021)

TOM 7: Piotr Leśniewski, *Wistful Hope: A Dialogical Study on Revolt* (2021)

TOM 8: Katarzyna Gan-Krzywoszyńska, *Freedom and Abundance: Dialogical Philosophy of Style* (2021)

