

Agnieszka Lekka-Kowalik

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wydział Filozofii

alekka@kul.pl

Przeciw wolności nauki od wartości i o formowaniu umysłu badacza

Nauka jest niewątpliwie jedną z centralnych sił wpływających na nasze życie indywidualne i społeczne. Jednakże – jak słusznie zauważył Stanisław Ossowski – „[n]auka wraz z wszelkimi innymi sferami kultury jest przecie tą szczególną sferą rzeczywistości, której dzieje zależą od tego, co się o niej myśli”¹. Innymi słowy, nasze rozumienie, czym jest nauka wpływa na sposób jej uprawiania, a przez to staje się ideową siłą kształtującą naszą cywilizację. W niniejszym tekście przeanalizuję dwie tezy o naturze nauki, które uważam za fałszywe, a które chętnie są głoszone przez rozmaitych intelektualistów. Pierwsza z nich głosi, iż nauka jest wolna od wszelkich wartościowań pozapoznawczych; druga – że wiedza naukowa jest towarem. W kolejnych punktach przedstawię te tezy i konsekwencje ich akceptacji oraz będę argumentowała na rzecz ich fałszywości. W ostatnim punkcie sformułuję kilka postulatów odnośnie do remedium na takie zdeformowane rozumienie nauki.

Ideał nauki wolnej od wartościowań i jego uzasadnienie

Co najmniej od pracy Thomasa Kuhna *Struktura rewolucji naukowych*² z 1962 roku wśród badaczy panuje zgoda, iż akceptacja teorii wymaga wydawania sądów wartościujących. Jednakże do niedawna sądzono, iż sądy te ujmują wyłącznie tzw. wartości poznawcze, takie jak: ogólność, siła wyjaśniająca, spójność wewnętrzna, owocność (otwarcie nowych obszarów badawczych) itp. Zwolennicy eliminacji wszelkich wartości pozapoznawczych (moralnych, społecznych, politycznych) z nauki twierdzą, iż jakakolwiek „interwencja” wartości pozapoznawczych w badania powodowałaby, że wiedza naukowa traciłaby walor obiektywności.

Ideał nauki wolnej od wartościowań można wyrazić w postaci czterech postulatów. (1) Człowiek nauki powinien bezwarunkowo odróżniać sądy opisujące fakty (przedmioty, zjawiska) od

¹ S. Ossowski, *Nauka o nauce*, w: tenże, *O nauce*, Warszawa: PWN, 1967, s. 102.

² Th. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 1962. Tłum polskie: Thomas Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromięcka, Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe, 1968.

sądów te fakty (przedmioty, zjawiska) wartościujących. Jeśli dopuszcza się, by w ramach nauczania wypowiedane były sądy wartościujące pozapoznawczo, uczący ma dwa obowiązki: musi podać, jakie są kryteria wartościowania oraz musi wyraźnie wskazywać, gdzie przestaje mówić jako uczony, a zaczyna wypowiadać jako zwolennik np. określonej religii czy opcji politycznej. Zakłada to istnienie jasnych i jednoznacznych kryteriów odróżniania sądów wartościujących od sądów opisowych, a na poziomie języka dychotomię orzeczników wartościujących i opisowych. (2) sądy wartościujące badane przedmioty czy zjawiska nie należą do nauki. Teza, że wiedza naukowa jest wartością jest co prawda założeniem sensowności i racjonalności rozwijania nauki, ale nie należy do nauki. Natomiast – jak głosił Max Weber – „[k]to tej prawdy nie ceni – zaś wiara w wartość prawdy naukowej jest produktem określonych kultur, nie zaś czymś danym przez naturę – temu nie możemy za pomocą środków naszej nauki niczego zaoferować”³. Także wybór konkretnego problemu badawczego zakłada wartościowania, ale jest on pochodną subiektywnych zainteresowań lub społecznych potrzeb, a więc również nie należy do nauki. (3) nie wolno uprawomocniać celów działania przez odwołanie się do wyników nauki, choć można uprawomocnić środki, ustalić nieuchronne skutki uboczne działań czy możliwe konflikty między celami czy środkami. Nauka nie odpowie natomiast na pytanie, czy warto podejmować dany cel, w jakim stopniu cel uświęca środki czy na które niepożądane konsekwencje powinniśmy się godzić. Mówiąc słowami Webera, „[w]szystkie te kwestie są sprawą wyboru bądź kompromisu”⁴. (4) rezultaty badań naukowych nie powinny podlegać pozapoznawczym wartościowaniom. Przeprowadzone rozumowania, sformułowane hipotezy czy teorie – o ile pozostajemy na terenie nauki – nie mogą być widziane jako moralne czy niemoralne, społecznie korzystne czy szkodliwe; mogą natomiast być uznane za metodologicznie poprawne lub niepoprawne. Sąd „to rozumowanie jest niepoprawne” nie jest jednakże sądem wartościującym w rozpatrywanym tu sensie, bowiem istnieje wzorzec poprawności logicznej wnioskowań, podobnie jak nie jest sądem wartościującym teza: „2+2=5 jest niepoprawne” bo istnieje wzorzec działań arytmetycznych. Owe wartościowania są rezultatem porównania z wzorcem i wobec tego są obiektywne. Godzimy się na ograniczenia moralne wyboru metod, ale uznajemy za coś wobec nauki zewnętrzne. Zakaz pozametodologicznego wartościowania wyników nauki ma konsekwencje dla organizacji badań i nauczania. Skoro wyznawane poglądy wartościujące nie powinny mieć wpływu na wyniki badań, nic nie stoi na przeszkodzie, by katedrę prawa objął anarchista, a katedrę teologii chrześcijańskiej – wojujący ateista. Ich odpowiedzialność

3 M. Weber, „'Obiektywność' poznania w naukach społecznych”, tłum. M. Skwieciński, w: *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa: PWN, 1985, s. 99.

4 M. Weber, „Sens 'wolnej od wartościowań' socjologii i ekonomii”, tłum. E. Nowakowska-Sołtan, w: *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa: PWN, 1985, s. 101-148.

jako naukowców sprowadzałyby się do rzetelnego ustalania faktów i teorii je wyjaśniających oraz jasnego ich przedstawienia; gdyby zaś głosili sądy wartościujące – do wyraźnego wskazania, od jakiego momentu przestaje się wypowiadać badacz, a zaczyna zwolennik anarchizmu czy ateizmu, jak wymaga tego postulat (1).

Na rzecz tego ideału zostały sformułowane trzy argumenty. Pierwszy – określany przez Zdzisława Krasnodębskiego mianem pedagogicznego⁵ – odwołuje się do roli sądów wartościujących w życiu człowieka. Wartościowania uprawomocniają decyzje, a od osobistej odpowiedzialności za wartościowania nikogo nie może zwolnić powołanie się na autorytet nauki. Gdyby wartościowania uznano za należące do nauki, pojawiłyby się pokusa „przerzucenia” odpowiedzialności na profesora lub akceptowania wartościowań profesora jako autorytetu naukowego. Drugi argument ma charakter logiczno-epistemiczny. Nauka zajmuje się faktami i wobec tego jej tezy muszą być zdaniem empirycznymi albo powinny dać się z takich zdań logicznie wyprowadzić. Przyjmując tezę Davida Hume’a, że nie ma przejścia od zdań typu „jest” do zdań typu „powinien”, należy uznać, że zdań wartościujących nie da się wyprowadzić logicznie ze zdań opisujących fakty. Wobec tego zdania wartościujące musiałyby być pierwszymi przesłankami – ale jak je intersubiektywnie uzasadnić? Wszak wartościowania tych samych przedmiotów czy zjawisk bywają mocno rozbieżne i nie ma procedury naukowej pozwalającej uprawomocnić słuszność jednego stanowiska. Trzeci argument ma charakter metafizyczny: fakty i wartości tworzą odrębne sfery, przy czym istnieje wiele zbiorów wartości, które są wobec siebie konkurencyjne, bowiem wielu nie da się jednocześnie realizować. Mamy do czynienia z pluralizmem wartości i przyjmujemy ten czy inny zbiór wartości i ich hierarchię na mocy decyzji, a nie wyników nauki.

Zarysowane wyżej rozumienie natury nauki jest ideałem w tym sensie, że *powinien* być realizowany przez badaczy. Zwolennicy tego ideału przyznają, że naukowcy formułują niekiedy „zabronione” wartościowania, ale jest to wyraz ich słabości *jako badaczy*. Pod adresem tego ideału należy natomiast postawić dwa pytania: czy ujmuje on prawdziwie naturę nauki jako ludzkiej aktywności poznawczej? Oraz: czy jego realizacja buduje kulturę, w której możemy coraz pełniej się realizować? Dwa kolejne punkty podejmą te pytania.

Falszywe założenia ideału nauki wolnej od wartościowań

Zacznijmy analizy ideału nauki wolnej od wartościowań od przyjrzenia się jego założeniom. Pierwsze z nich głosi, że w języku da się wyróżnić dwa rodzaje orzeczników: opisowe (np. zielony) i wartościujące (np. moralnie słuszny) i tylko te opisowe mogą prawomocnie pojawić się w

5 Zob. Z. Krasnodębski, *M. Weber*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1999.

twierdzeniach naukowych. Tymczasem krótka refleksja pokazuje, że bardzo wiele orzeczników wymyka się takiemu dychotomicznemu ujęciu. Czy „okrutny”, „prawdomówny” czy „chrobowy” są opisowe czy wartościujące? Najwyraźniej są opisowo-wartościujące, ponieważ mówiąc „Jan jest prawdomówny”, przypisujemy Janowi pewną cechę, a jednocześnie wartościujemy Jana – z wszystkimi tego wartościowania konsekwencjami, np. że możemy Janowi ufać. Zakaz używania w nauce opisowo-wartościujących orzeczników skutkowałby wyrzuceniem z nauki wielu dyscyplin, w tym psychologii (bo mówi np. o czynnikach depresjogennych) czy socjologii (bo mówi np. o patologicznych środowiskach), nie mówiąc już o pedagogice czy historii. Krótko mówiąc, założenie ideału o istniejącej w języku dychotomii orzeczników opisowych i wartościujących jest fałszywe.⁶

Drugie założenie głosi, że ograniczenia moralne są wobec nauki zewnętrzne – bo sądy moralne jako wartościujące pozapoznawczo (a więc subiektywne) nie należą do nauki. Jeśli tak, to także normy etosu nauki są czymś zewnętrznym, podlegającym decyzjom czy to „organów nadzorczych” (np. państwa) czy też samych badaczy *zanim* przystąpią do badań. Odpowiedź, że owe normy stanowią *a priori* myślenia naukowego niczego nie wyjaśnia, gdyż nie odpowiada na pytanie, dlaczego właśnie te normy powinny być w nauce przestrzegane. Można próbować interpretować normy etosu nauki jako normy instrumentalne niezbędne do realizacji celu nauki – zdobycia rzetelnej wiedzy. To jednak nie wyjaśni np. dlaczego plagiat miałby być zakazany w nauce. Wszak z punktu widzenia rzetelności wiedzy nie ma znaczenia, kto podpisany jest pod wynikami eksperymentu. Ideał ten nie daje też podstaw do rozstrzygnięcia możliwych konfliktów norm etosu nauki⁷. Można oczywiście uznać, że normy etosu nauki są instrumentalne wobec celu nauki – zdobycia rzetelnej wiedzy, ale to nie rozwiązywałoby problemu konfliktów: metoda badań polegająca na zamrażaniu ludzi dałaby rzetelne wyniki co do wpływu temperatury na ludzkie ciało, ale byłaby w konflikcie z normą respektu dla człowieka. Natomiast uznanie, że normy etosu nauki są podyktowane przez zewnętrzny autorytet nie tylko zagroziłoby autonomii i wolności badań, ale też umożliwiłoby przenoszenie badań np. do państw o mniej restrykcyjnym prawie. Nie istniałoby wobec tego *etos* nauki, ale *etosy* nauki przyjmowane chwilowo i na potrzeby konkretnego projektu.

To samo założenie o subiektywności sądów wartościujących sprawia, że uprawianie nauki nie posiada racjonalnego fundamentu. W myśl założeń ideału nauki wolnej od wartościowań

6 W filozofii anglosaskiej kwestia orzeczników opisowych i wartościujących przybrała postać debaty nad „tłustymi i chudymi” pojęciami etycznymi (*thick and thin ethical concepts*). Literaturę związaną z tą dyskusją znaleźć można w: H. Putnam, *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*,: Harvard University Press, Cambridge MA and London 2000. Analizy tego problemu zob. też Ossowska, M. (1967), „Rola ocen w kształtowaniu pojęć”, w: *Fragmety Filozoficzne III. Księga Pamiątkowa ku czci profesora Tadeusza Kotarbińskiego*, Warszawa: PWN, 1967, s. 459-469. M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa: PWN, 1985. T. Ślipko, *Ethos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej*, Kraków: WAM, 1974.

7 Zob. S. P. Turner, R.A. Factor, *Max Weber and the dispute over reason and value: A Study in Philosophy, Ethics, and Politics*, Routledge and Kegan Paul, London-Boston-Melbourne-Henley 1984.

uprawianie nauki ma swój fundament w przekonaniu o wartości wiedzy naukowej, ale założenia tego nie sposób jest uprawomocnić – przyjęcie go jest ostatecznie sprawą decyzji, a nie odkrycia faktu. Można oczywiście uznać, że odrzucenie prawd naukowych i np. wyznawanie przesądów jest nieracjonalne – ale właściwie dlaczego mielibyśmy uznać że bycie racjonalnym jest *obowiązującą* wartością? Wszak wedle postulatów ideału bycie racjonalnym czy nieracjonalnym jest sprawą decyzji, których nie sposób uzasadnić przez odwołanie się do faktów.

Jeszcze inne założenie ideału wolności nauki od wartości głosi, że pojawienie się w badaniach naukowych jakiegokolwiek sądu wartościującego pozapoznawczo jest „zanieczyszczeniem nauki” czy „deformacją wiedzy”. Okazuje się jednak, że da się pokazać przypadki, gdy taki sąd jest w badaniach konieczny. Rozpatrzmy klasyczne przykłady.

Pierwszy pochodzi od Richarda Rudnera⁸. Punkt wyjścia jest oczywisty: naukowiec akceptuje albo odrzuca hipotezy, ale żadna z hipotez (poza tymi, które dotyczą skończonego i stosunkowo niewielkiego zbioru przedmiotów, które mogą zostać wszystkie przebadane) nie jest nigdy ostatecznie zweryfikowana. Naukowiec musi więc w pewnym momencie zdecydować, że zebrane dane są wystarczające, by uprawomocnić akceptację lub odrzucenie hipotezy. Zdaniem Rudnera decyzja ta zależy moralnej oceny skutków błędu poznawczego, tj. zaakceptowania hipotezy fałszywej albo odrzucenia hipotezy prawdziwej. Przyjrzyjmy się przykładowi. Akceptacja hipotezy „stężenie toksycznego składnika w lekarstwie jest niższe niż dawka dla człowieka śmiertelna” wymagałaby relatywnie wysokiego stopnia confirmacji przez dane – a to dlatego, że konsekwencje popełnienia błędu byłyby wedle naszych standardów moralnych bardzo poważne. Akceptacja hipotezy, że pewna roślina rośnie tylko w Alpach aż takiego stopnia confirmacji nie wymaga. Krótko mówiąc, naukowiec wydaje sąd wartościujący poznawczo „dane są wystarczające do uznania/odrzucenia hipotezy”, a wśród racji dla tego sądu znajdują się także sądy wartościujące moralnie (a więc pozapoznawczo) skutki błędu poznawczego. Argument Rudnera wspólnie rozwija Heather Douglas.⁹ Jej zdaniem racje moralne pojawiają się także przy interpretacji danych. Douglas analizuje przypadek badań nad rakotwórczością dioksyn i pokazuje, jak wartościowanie ryzyka związanego z błędem poznawczym wpływa na ustalenie, jaka wartość jest brana za różnicę statystycznie znaczącą oraz jak interpretowane są graniczne przypadki zebranych danych i końcowe wyniki. Np. interpretowanie przypadków „niepewnych” jako przypadków raka powoduje, że poziom rakotwórczości jest ostatecznie szacowany wyżej, niż byłby, gdyby interpretowano je

⁸ R. Rudner, *The scientist qua scientist makes value judgement*, „Philosophy of science” vol 20 nr 1, 1953, s. 1-6.

⁹ H. Douglas, „Rejecting the Ideal of Value-free Science”, w: H. Kincaid, J. Dupré, A. Wylie (eds.), *Value-free Science? Ideals and Illusions*, Oxford: Oxford University Press, 2007, s. 120-139. Taż, „Inductive Risk and Values in Science”, *Philosophy of Science* 67, 2000, s. 559-579.

przeciwnie. Wolimy się wobec tego pomylić przypisując rakotwórczość dioksynom, nawet jeśli takie nie są, gdyż odmówienie rakotwórczości w przypadku, gdy takie są, przyniosłoby wysokie ryzyko choroby dla ludzi z dioksynami się stykającymi.

Inne miejsce dla sądów wartościujących w nauce znajduje Michael Scriven.¹⁰ Wyobraźmy sobie – proponuje – że psychologowie na wniosek Ministerstwa Edukacji mają znaleźć skuteczny sposób utrzymania dyscypliny w szkole. Po badaniach proponują następujące rozwiązanie: każdego ucznia należy podłączyć do konsoly kontrolowanej przez nauczyciela i łamiącym dyscyplinę aplikować elektrowstrząsy. Czy jest to dobre rozwiązanie? Nie – odpowiada Scriven – ponieważ nie uwzględniono moralnego wymiaru problemu, a mianowicie kim jest uczeń, wobec którego będzie stosowane zaproponowane rozwiązanie; a poprawne postawienie problemu jest czynnością naukowca i nikt nie może go w tym zastąpić. Ustalenie, że uczeń jest osobą, wykluczy nie tylko wskazane rozwiązanie jako dobre, ale także wykluczy hipotezę tresowania uczniów za pomocą elektrowstrząsów z hipotez wartych testowania. W omawianym przypadku naukowiec przyjmuje – jawnie lub nie – sąd dotyczący człowieka będącego przedmiotem badania i sąd ten wyznacza sposób operacjonalizacji problemu. Zaznaczmy tu wyraźnie, iż nie ma znaczenia, że jedni badacze mogą przypisywać człowiekowi godność a inni odmawiać. Sądy „człowiek posiada godność” i „człowiek nie posiada godności” ze względu na użyte orzeczniki mają bowiem ten sam status: są sądami opisowo-wartościującymi. Drugi przykład Scrivena dotyczy badań nad pestycydami. Naukowy problem nie sprowadza się w tym przypadku do pytania, jakie substancje niszczą szkodniki. Wyniki innych badań pokazują bowiem, że substancje chwastobójcze mają szkodliwy wpływ na ludzi, na pszczoły itd., a więc problemem jest znalezienie takiej substancji, która pozwoli zniszczyć chwasty, a nie będzie miała szkodliwych efektów ubocznych. Określając wagę szkodliwych efektów ubocznych – twierdzi Scriven – naukowiec wkracza w dziedzinę moralności i nikt go w owym „ważeniu” zastąpić nie może.

Jeszcze inny przykład analizuje Kristen Intemann¹¹. Rozpatrując symptomy klinicznej depresji napotyka zjawiska sobie przeciwne: np. bezsenność lub ogromna senność, niechęć do jedzenia lub niepohamowany apetyt. Co powoduje – zapytuje Intemann – że traktujemy je jako symptomy *jednej* poważnej choroby, innej niż zwykły spadek nastroju. Odpowiedź brzmi: hipotezy pomocnicze, pozwalające uprawomocnić twierdzenie o chorobie, zawierają pewną wizję dobrego

10 M. Scriven, *The Exact Role of Value Judgements in Science*, in: E. Erwin, S. Genolin, L. Kleiman (eds.), *Ethical Issues in Scientific Research*, New York: Garland Publishing Inc., 1994, s. 29-50.

11 K. Intemann, *Science and Values: Are Value Judgments Always Irrelevant to the Justification of Scientific Claims*, „Philosophy of Science”, vol. 68 (supp.), No 3 (2001), S506-S518.

życia, które te symptomy uniemożliwiają; zaś wizja „dobrego życia” zawiera sądy wartościujące. Zresztą same wyrażenia „choroba” czy „dobre życie” są opisowo-wartościujące.

Podsumowując, ideału nauki wolnej od wartościowań nie da się realizować: opiera się on na fałszywych założeniach. Co więcej, da się wskazać przypadki rzetelnych badań, w których sądy wartościujące pozapoznawczo są czynnikami regulującymi procedury wiedzotwórcze. Jednakże rzecz okazuje się jeszcze radykalniejsza: tego ideału *nie powinno* się realizować, a nawet propagować, bo przynosi to szkodę i samej nauce, i całej kulturze. Przyjrzyjmy się tej kwestii dokładniej.

Konsekwencje wdrażania i propagowania ideału nauki wolnej od wartości

Ideał nauki wolnej od wartościowań pozapoznawczych – właśnie jako ideał – pełni funkcję preskryptywną: ma służyć jako wzorzec dla organizowania badań naukowych, budowania wspólnoty naukowej i edukacji adeptów nauki. Co by się działo, gdybyśmy przyjęli ten ideał i zgodnie z nim kształcili badaczy?

Zacznijmy od tego, że realizując ideał nauki wolnej od wartościowań, naukowiec musiałby wybierać między postawami, które można nazwać aksjologicznym rozdwojeniem i aksjologicznym indyferentyzmem. Ideał ten nie wymaga – twierdzi Robert N. Proctor – by naukowcy nie posiadali poglądów moralnych, religijnych czy politycznych. Żąda od nich jedynie, by nie mieszały ich z ideałem uprawiania nauki. Ideał nauki i ideały związane z innymi sferami działania nie muszą być ze sobą spójne, a więc naukowiec jest poniekąd zobligowany „nosić dwa różne kapelusze”, występując w rozmaitych rolach społecznych¹². Można łatwo wyobrazić sobie sytuację konfliktu: normy działania wiedzotwórczego nakazują wykonać pewien eksperyment dla zdobycia rzetelnej wiedzy, a normy moralne – zakazują. W ramach ideału nauki wolnej od wartościowań nie ma sposobu, by rozstrzygnąć, co powinno się zrobić. Pozostaje osobista decyzja człowieka o przedłożeniu jednych norm nad inne: wzięcia na siebie „etycznej winy” albo porzucenia obowiązku zdobywania wiedzy naukowej. Jakkolwiek decyzja zostaje podjęta, jest ona niespójna z wcześniejszymi wyborami: jako naukowiec wybrałam wartość-wiedzę naukową, co „nakazuje” mi wykonywanie eksperymentu, a jako chrześcijanka wybrałam wartość-dobro moralne, co „zakazuje” mi wykonania tegoż eksperymentu. W tym sensie naukowiec realizujący ideał nauki wolnej od wartościowań żyje w aksjologicznym rozdwojeniu; a w razie konfliktu wartości żyje w poczuciu zdrady wybranych wartości. Jest to trudne psychologicznie – i pozostaje do zbadania, jak takie rozdwojenie wpływa na kreatywność i inne cechy niezbędne do pracy naukowej. Natomiast

12 R.N. Proctor, *Value-free science? Purity and Power in Modern Knowledge*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1991.

wyjściem jest uznanie swoistego amoralizmu nauki: obowiązek moralny naukowca jako naukowca zredukowany zostaje do przestrzegania reguł logiki i metodologii. Realizujący ideał nauki wolnej od wartościowań uczony, wedle celnego sformułowania Stefana Amsterdamskiego, przyjmuje, że „moją etyką jest moja metodologia”¹³ i wchodząc do laboratorium „zostawia za drzwiami” wszelkie pozapoznawcze wartości, w tym moralne.

Jeszcze inną konsekwencją jest traktowanie naukowców jako „umysłów do wynajęcia”, a nauki jako instrumentu realizacji celów tych, którzy mogą zainicjować badania. Oto zespół naukowy otrzymuje propozycję tematu badawczego: pokazać korzyści dla organizmu ludzkiego płynące ze spożywania cukru. Nie jest to przykład wymyślony – od lat 60. ubiegłego wieku branża cukrownicza zlecała badania, które miały pokazać brak silnego związku między spożyciem cukru a chorobami serca¹⁴. Nie było potrzeby fałszować danych – wystarczyło nie brać pod uwagę pewnych czynników i otrzymywało się wynik zgodny z zapotrzebowaniem zleceniodawcy badań. Czy jest jakaś racja, by kontynuować badania? I kto miałby za nie zapłacić? Można też sobie wyobrazić rząd autorytarny, który proponuje naukowcom pewien militarny projekt badawczy. Naukowcy zdają sobie sprawę z konsekwencji dostarczenia broni temu rządowi, ale – jako naukowcy – nie mogą sformułować sądu wartościującego „nie powinniśmy realizować tego projektu”, bo przecież nauka jest wolna od wartości pozapoznawczych. Mogą jedynie – porzucając naukowy punkt widzenia – nie włączyć się w projekt jako zwolennicy określonej religii, moralności czy polityki. Naukowcy uprawiający naukę w ideale nauki wolnej od wartościowań – o ile nie wycofają się z projektu – stają się „umysłami do wynajęcia” i nie tyle gwarantują nauce neutralność, co zapewniają realizację celów tych osób czy społeczności, które owe umysły mogą wynająć. Racje mają więc Leslie Stevenson i Henry Byerly, że „[p]rzyjmując fundusze z określonych źródeł – i godząc się udostępnić swe rezultaty tym, którzy ich finansują – naukowcy uczestniczą w społecznych procesach, poprzez które wiedza, a więc władza, jest dawana pewnym grupom społecznym. (...) Jeżeli uczestniczą w tych procesach (...), niejawnie akceptacją wartości [wcielane] przez te instytucje”¹⁵. Nadaje to określony kierunek rozwojowi nauki: wolność od wartościowań może stać się rodzajem wymówki, by nie myśleć o problemach społecznych, pojawiających się w wyniku rozwoju naukowo-technicznego; a wolność ta pozwala sprzedać swą wiedzę i umiejętności temu, kto zaoferuje najwyższą zapłatę. Wiedza tym sposobem przekształca się w towar, choć jest to towar

13 S. Amsterdamski, „Nauka a wartości” w: tenże, *Tertium non datur? Szkice i polemiki*, Warszawa: PWN, 1994, s. 129-146.

14 M. Matzke, *USA. Branża cukrownicza „wybielała” szkodliwość cukru*, <https://www.dw.com/pl/usa-bran%C5%BCa-cukrownicza-wybiela%C5%82a-szkodliwo%C5%9B%C4%87-cukru/a-19548702> [dostęp: 16.12.2023].

15 L. Stevenson, H. Byerly, *The Many Faces of Science. An Introduction to Scientists, Values, and Society*, Boulder: Westview Press, 2000, s. 253

swoisty – epistemiczny.¹⁶ Nauka nie buduje więc spójnego obrazu świata, ale staje się zbiorem „teorii, które działają” i na które jest zapotrzebowanie. Nie znaczy to, że wiedza-towar jest nierzetelna. Do kryteriów epistemicznych dołączone są natomiast kryteria pragmatyczne, a nauka zaczyna stanowić element rynku w sensie ekonomicznym. Celem nauki staje się odpowiadanie na zapotrzebowanie „klienta”, którym są wszyscy dysponujący jakąś formą władzy. Wtedy zaś nieprzebadania szkodliwego wpływu spożywania cukru na organizm ludzki staje się zachowaniem racjonalnym – sprzedałam wiedzę zamówioną i nie pokazuję, że są dane świadczące o czymś przeciwnym, bo mogę stracić „klienta”. Także niektóre działania, dotąd uważane za wykroczenie przeciwko etosowi nauki (np. tzw. *salami publication* – tworzenie z tego samego materiału wielu odrębnych publikacji), stają się zachowaniami racjonalnymi, bowiem mogę dzięki nim zdobyć przewagę na rynku „usług epistemicznych”, budując swój prestiż np. przez liczbę cytowań – a wtedy łatwiej zdobywam klientów.

Promowanie ideału nauki wolnej od wartości ma kulturowe konsekwencje. Zważywszy na wyróżniony status nauki w kulturze, ujęcie relacji społeczeństwo-nauka w kategoriach klient-dostawca „towaru epistemicznego” promuje i niejako skłania do widzenia innych relacji w tych samych kategoriach. Traktowanie uniwersytetów jako „dostawców usług edukacyjnych” czy szpitali jako „dostarczycieli usług zdrowotnych” dobitnie to pokazuje. Na inne niebezpieczeństwo dla kultury płynące z akceptacji tego ideału zwraca uwagę Henryk Elzenberg¹⁷. Zdaniem Elzenberga źródłem niebezpieczeństwa jest nie tyle sam ideał, ale ugruntowujący go pogląd, iż sądy wartościujące są arbitralne i subiektywne, a ich uzasadnienie nie jest intersubiektywne. Jeżeli naukowiec, wykorzystując hegemonię nauki w kulturze, głosi i praktykuje subiektywność i dowolność sądów oceniających, to może stać się rzecznikiem barbarzyństwa w tym sensie, że rozstrzygnięcie konfliktu wartości zostaje oddane władzy – ekonomicznej, militarnej, politycznej...Zamiast siły argumentu wykorzystany jest argument siły. To dlatego niejako zawarty w ideale nauki wolnej od wartościowań amoralizm ról społecznych (czy też uznanie, że każda rola społeczna ma własną „moralność”, w przypadku nauki byłaby to metodologia) jest dla kultury dewastujący ze względu na oddanie konfliktu ról „argumentowi siły”, a nie racjonalnej argumentacji.

Ideał nauki wolnej od wartości nie ujmuje więc prawdziwie natury nauki, a jego głoszenie podważa racjonalność kultury. Należałoby teraz przedstawić alternatywę: ideał nauki nasyconej wartościami, ale wymagałoby to znacznego poszerzenia rozważań, a są już teksty temu

16 Zob. A. Lekka-Kowalik, *Nauka a społeczeństwo. Paradygmat personalistyczny*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2024.

17 H. Elzenberg, „Nauka i barbarzyństwo” w: tenże: *Wartość i człowiek*, Toruń: PWN, 1966, s. 150-159.

poświęcone¹⁸. Zapytajmy natomiast o coś innego: jakie konsekwencje praktyczne płyną z odrzucenia ideału nauki wolnej od wartościowań pozapoznawczych?

Kilka postulatów praktycznych

Zacznijmy od postawienie radykalnej alternatywy: wiedza naukowa jest obiektywna czy subiektywna? Jak pokazałam wyżej, nie da się uprawiać nauki bez formułowania sądów wartościujących pozapoznawczo na rozmaitych etapach badania naukowego. Jeśli uznamy takie sądy wartościujące za nieobiektywne – wytwór kultury czy indywidualną decyzję – to i wiedzę naukową należałoby uznać za nieobiektywną, a wobec tego pozbawioną walorów epistemicznych, choć zapewne praktycznie przydatną. A jeśli tak, to może zamiast – lub obok – nauczania biologii czy chemii zaproponować wróżbiarstwo czy astrologię? Wszak w Polsce astrolog i wróżbita znajdują się na oficjalnej liście zawodów¹⁹. Nie sądzę, by było wielu zwolenników takiego rozwiązania. Co więcej, to nauka – a co najmniej jej dyscypliny matematyczno-przyrodnicze – uchodzą za wzorzec obiektywności. Pozostaje uznać obiektywność przynajmniej niektórych sądów wartościujących pozapoznawczych – a wobec tego ich obecność w nauce nie zagraża obiektywności badań naukowych. Te zaś sądy wartościujące poznawczo są twierdzeniami o rzeczywistości, czy – mówić jeszcze inaczej – przynajmniej wartości okazują się aspektem świata, a nie ludzką kreacją. To zaś prowadzi do kilku postulatów praktycznych związanych z edukacją – o ile chcemy mieć dobrze przygotowane kadry naukowe. Co więcej, nie chodzi tu tylko o edukację na poziomie uniwersyteckim. Z jednej strony trudno się spodziewać, że konieczne umiejętności i postawy niezbędne do podjęcia działalności naukowej wyrobimy w te kilka lat studiów wyższych, a z drugiej – że wyrobimy je, głosząc coś wręcz przeciwnego niż to, czego dowiedzieliśmy się o nauce się przez 12 lat w szkołach podstawowych i średnich.

Po pierwsze, należy odrzucić mit mocnego podziału nauk na „twarde” (przyrodnicze) i „miękkie” (humanistyka), odwołując się do tezy, że te pierwsze są wolne od wartości pozapoznawczych, a przez to „lepsze”. Okazuje się bowiem, że nawet „twarde dane” są – co najmniej niekiedy – pozyskane (jak to wyżej pokazałam) przy założeniu określonych wartości pozapoznawczych. Nauka tworzy swoistą „bezszwową” całość, a dyscypliny wchodzą ze sobą w wielorakie powiązania. Pokazanie tego pozwala kształtować horyzont poznawczy, wykraczający

18 Zob. A. Lekka-Kowalik, „Nauka a wartości”, w: S. Janeczek, M. walczak, A. Starościć (red.), *Metodologia nauk. Część I: Czym jest nauka?*, Lublin: Wydawnictwo KULn 2019, s. 397-417. Także: A. Lekka-Kowalik, *Nauka a społeczeństwo. Paradygmat personalistyczny*, dz. cyt.

19 Zob. <https://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Alfabetyczny%20indeks%20zawodow%20do%20KZiS%20%28Dz.%20U.%2028.08.14%2C%20poz.%201145%29.pdf/d934d871-e988-482a-8000-2e0ac01b4687> [dostęp: 3.09.2024].

poza wąską specjalizację, a przez to kształtować twórcze osobowości, a nie jedynie wykonawców dobrze zdefiniowanych procedur. Oczywiście, także ci ostatni są w nauce niezbędni, ale bez twórczych umysłów nie doczekamy się przełomowych badań.

Po drugie, osoba nauki ma umysł racjonalny, a więc jeśli musi posłużyć się sądem wartościującym, nie bierze go „na wiarę”, ale żąda uprawomocnienia. Należy wobec tego zapytać, jaka dyscyplina zajmuje się prawdziwością i uzasadnianiem sądów wartościujących *jako takich*, a nie badaniem, jakie sądy wartościujące ludzie faktycznie akceptują czy jak argumentują na ich rzecz (to domena socjologii, psychologii, antropologii kulturowej). Odpowiedź wydaje się oczywista: filozofia, a zwłaszcza etyka. Oznacza to, że nauczanie filozofii, w tym etyki, nie jest „opcją”, ale koniecznością dla kształtowania twórczych umysłów, zdolnych uprawiać rzetelną naukę. Ponieważ naukowiec prowadząc badania musi formułować sądy wartościujące, będzie to robił albo przyjmując te sądy świadomie i racjonalnie, albo zaczerpnie je skądinąd, nieświadomie ulegając prawu pozytywnemu, aktualnej modzie kulturowej czy autorytetowi przełożonego. W tym ostatnim przypadku staje się posłusznym instrumentem czyichś interesów.

To ostatnie prowadzi do kolejnego postulatu. Umiejętność wydobycia wartościujących założeń, wskazania ich miejsca w analizowanej strukturze i oceny ich zasadności oraz formułowania sądów wartościujących i argumentowania na ich rzecz należy do samego jądra krytycznego myślenia, które musi być zarazem i analizą, i oceną, i postawą. Po trzecie więc, ucząc krytycznego myślenia, te właśnie umiejętności należy kształcić. Złożenia wartościujące leżą u podstaw bodaj każdego działania społecznego, choćby ustanawiania norm prawa pozytywnego, projektów politycznych czy koncepcji organizacji szkolnictwa. Ponieważ wyniki nauki są często przywoływane przy uzasadnianiu tych działań, brak u naukowców krytycznego myślenia w aspekcie wartości staje się szczególnie groźny dla rozwoju całej kultury. Zauważmy też, że ujawnianie i wygłaszanie sądów wartościujących spotyka się – raczej częściej niż rzadziej – z negowaniem ze strony środowiska. Wobec tego egzekwowanie tej umiejętności wymaga odwagi, pokory poznawczej, dyscypliny, autonomii i wolności myślenia, współpracy, uczciwości i odpowiedzialności za słowo – a to są przecież cechy dobrego badacza. Ucząc krytycznego myślenia jednocześnie musimy realizować formację charakteru. Idea, że profesor jedynie sprzedaje „swoją wiedzę i metody za pieniądze mojego ojca, tak samo jak straganiarka sprzedaje kapustę mojej matce”²⁰ ignoruje faktyczne wymogi kształtowania twórczych badaczy.

20 M. Weber, „Nauka jako zawód i powołanie”, tłum. P. Dybel, w: Z. Krasnodębski, *M. Weber*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1999, s. 213.

Po czwarte zaś, ludzie uprawiający naukę powinni stać się obrońcami nauki przed zaprzęgnięciem jej w służbę złu – a to staje się możliwe, gdy rezygnuje się z rozumienia, czym są sądy wartościujące i jakie mają miejsce w nauce, a zaczyna głosić ideał nauki wolnej od wartości. Jest to podwójnie ważne: nauka ma zdobywać prawdy o rzeczywistości, „mówić, jak jest”. Powinna wobec tego mówić rzeczy prawdziwe również o samej sobie. Gdy głosi ideał nauki wolnej od wartości pozapoznawczych jako swe badawcze i metodologiczne *credo*, gdy go praktykuje, uznając wiedzę za „towar epistemiczny” głosi o sobie nieprawdę. A zważywszy na wiodącą rolę nauki w kulturze, podważa przez to status prawdy w kulturze. Warto tu wziąć na serio ostrzeżenie Josepha Kardynała Ratzingera (Benedykta XVI): „w świecie pozbawionym prawdy nie da się na dłuższą metę żyć. Tam, gdzie dochodzi do rezygnacji z prawdy, to życie karmi się – w sposób ukryty – tym, ze nie doszło jeszcze do jej całkowitego tam zaniku, tak jak światło trwa jeszcze jakiś czas po zgaśnięciu gwiazdy i ludzi jasnością wśród kosmicznej nocy, która stała się już faktem”²¹. Jeśli nauka jako „bezszwowa całość” i siła kulturotwórcza zrezygnuje z poszukiwania prawd o faktach i wartościach na rzecz poszukiwania tego, co użyteczne i „sprzedawalne” z pewnością czeka nas „kosmiczna noc”.

21 J. Ratzinger, *Wykłady bawarskie*, Kraków: Instytut Wydawniczy Pax, 2009, s. 161.