

PIOTR KOSTYŁO *

Moralna odpowiedzialność uczonych za ludzi biednych

Impulsem do podjęcia zagadnienia moralnej odpowiedzialności uczonych za ludzi biednych stała się dla mnie wypowiedź Noama Chomsky'ego przytoczona w jednym z jego czatów internetowych. Mówiąc o „postmodernistycznym zwrocie” wśród współczesnych lewicowych intelektualistów, Chomsky zauważył, że „intelektualiści o orientacji lewicowej, którzy jeszcze 60 lat temu gotowi byłiby uczyć w szkołach robotniczych, pisać książki takie jak »matematyka dla milionów« (dzięki którym matematyka stawała się rzeczywiście zrozumiała dla milionów), uczestniczyć i zabierać głos na spotkaniach organizacji ludowych itd., dziś w znacznej mierze odcięli się od tej działalności. I chociaż twierdzą, że są o wiele bardziej radykalni niż ty, to jednak wydaje się, że tak nie jest. Tymczasem stajemy wobec wyraźnej i rosnącej potrzeby, co więcej, wobec żądania kierowanego do nas wprost, aby podejmować pracę w realnym świecie zwykłych ludzi, mierząc się z ich problemami i troskami”. Dalej, wciąż odnosząc się do Stanów Zjednoczonych, Chomsky mówi: „Ludzie są przestraszeni, źli, rozczarowani, sceptyczni, zagubieni. (...) Jest to podatny grunt dla demagogów i fanatyków, którzy mogą (...) znajdować znaczne wsparcie społeczne, posługując się hasłami, które znamy z przeszłości, z czasów, gdy w podobnych okolicznościach posługiwali się nimi ich poprzednicy. Wiemy, do czego to doprowadziło; także dziś możemy się znaleźć w podobnej sytuacji. Oto stoimy wobec wielkiej pustki, która niegdyś, przynajmniej częściowo, wypełniana była przez lewicowych intelektualistów gotowych do angażowania się w sprawy i problemy zwykłych ludzi”¹.

Ta wypowiedź wymaga kilku słów komentarza. Mówiąc o współczesnych intelektualistach, którzy zdradzili sprawę biednych, Chomsky ma na myśli tych uczonych o orientacji lewicowej, którzy przyjęli czy wręcz współtworzyli paradygmat myślenia postmodernistycznego, z jego głęboką nieufnością wobec wszelkich meliorystycznych projektów społecznych i wciąż powracającym pytaniem *cui bono?* Cechą charakterystyczną tego myślenia stała się niewiara w możliwość racjonalnego zaplanowania i dokonania zmiany społecznej, która doprowadziłaby do emancypacji biednych. Miejsce oświeceniowej wizji nauki jako narzędzia pomocnego w budowaniu lepszego świata zajęła wizja autokrytycznej aktywności umysłowej zwalniającej ostatecznie z obowiązku społecznego angażowania się. Chomsky przeciwstawia postmodernistycznym intele-

* Dr Piotr Kostyło, Instytut Pedagogiki UKW w Bydgoszczy

¹ <http://www.santafe.edu/~shalizi/chomsky-on-postmodernism.html> (tłum. P. K.).

ktualistów ich lewicowym poprzednikom, którzy w latach trzydziestych, czterdziestych i pięćdziesiątych ubiegłego wieku wierzyli, że możliwa jest poprawa losu biednych i żyli w przekonaniu, że zmiany społeczne powinny służyć przede wszystkim ich dobru. Dzięki temu zaangażowaniu istniała wówczas szansa nie tylko na poprawę materialnego położenia biednych, ale także na wzrost ich świadomości w zakresie rozumienia tego położenia i jego uwarunkowań. Mówiąc krótko, biedni mogli wtedy liczyć na potężnych intelektualnych obrońców. Dziś to się zmieniło, mówi Chomsky, i ludzie ci pozostawieni zostali samym sobie. Doświadczenie ich życia, wraz z jego codziennymi udrękami i nadziejami, przestało interesować uczonych, stało się zbyt banalne i szare, a jego analiza nie jest w stanie zadowolić umysłów szukających coraz bardziej wyrafinowanych intelektualnych inspiracji i gratyfikacji. Jürgen Habermas, który w tym punkcie zgadza się z Chomsky'm, mówi krótko, że „różne warianty krytyki rozumu nie przewidują systematycznego miejsca dla codziennej praktyki”², zamiast tego szuka się doświadczeń wyjątkowych, nadzwyczajnych i szokujących. W rezultacie tego procesu znacznie zmniejszyły się szanse na poprawę losu biednych, zarówno w wymiarze materialnym, jak i intelektualnym. Szczególnie w tym drugim punkcie sytuacja wydaje się beznadziejna, jako że utraciwszy „tłumaczy”, którzy w przeszłości wyjaśniali im ukryte mechanizmy skomplikowanych procesów społecznych, biedni utracili też orientację w świecie³. Pozbawieni intelektualnego wsparcia, stają się, według Chomsky'ego, łatwym łupem dla rozmaitych demagogów i fanatyków, którzy niepostrzeżenie zajmują miejsce opuszczone przez lewicowych uczonych.

Wypowiedź Chomsky'ego jest mocno zideologizowana. Odpowiedzialność moralna rozumiana jest w niej jako funkcja wybranej opcji światopoglądowej, a jej zakres zależy od tego, w jakiej mierze uczeni utożsamiają się z ideałami lewicy. Wynika ona ze specyficznej więzi, można by rzec, solidarności klasowej między wrażliwym społecznie uczonym a człowiekiem cierpiącym biedę. Chomsky zdaje się mówić, że im bardziej uczone przyswajają sobie ideały lewicowe, tym większa staje się jego odpowiedzialność za biednego, i przeciwnie, im bardziej odchodzi od tych ideałów, tym mniej musi wymagać od siebie w tym punkcie. Czy jednak o odpowiedzialności uczonych za biednych można mówić tylko w kontekście ideologicznym? Czy ta odpowiedzialność nie ma raczej

² J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000, s. 380.

³ Kategoria „tłumaczy”, obok kategorii „przewodników”, pojawia się często we współczesnej humanistyce. Postmodernistyczni „tłumacze”, w przeciwieństwie do swoich oświeceniowych poprzedników, nie czują się zobowiązani do „wiernego przekładu”, akcentują natomiast potrzebę „swobodnej interpretacji”, zależnej od „opakowania kulturowego”. Por. Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] tenże, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 272-274.

charakteru powszechnego i nie dotyczy wszystkich uczonych, niezależnie od ich preferencji politycznych? Czy uczeni nie ponoszą odpowiedzialności moralnej za biednych właśnie jako uczeni, a nie jako przedstawiciele lewicy? W moim przekonaniu uczeni ponoszą taką odpowiedzialność – odpowiedzialność, która wypływa zarazem ze społecznych skutków dokonywanych przez nich odkryć i wynalazków oraz wdrażania w życie proponowanych przez nich teorii, jak i z pozycji, jaką sami zajmują w społeczeństwie. Odpowiedzialność ta nie jest korelatem wyznawanych poglądów politycznych, zaangażowania partyjnego czy akceptowanych idei odzwierciedlających faktyczne lub pożądane formy organizacji życia społecznego. Ten sam rodzaj odpowiedzialności ciąży na uczonym o poglądach lewicowych, prawicowych, liberalnych; na uczonym socjaliście i anarchiście; na uczonym wierzącym i niewierzącym; zwolenniku Karola Marksa i zwolenniku Herberta Spencera⁴. Niezależnie od tego, jaki jest stosunek uczonego do biednych, za jaką formą sprawiedliwości społecznej się opowiada, czy dostrzega czy też nie problem ubóstwa, zaciąga on pewien rodzaj długu wobec biednych. Jego odpowiedzialność jest jakościowo różna od odpowiedzialności dziennikarza, działacza organizacji pozarządowej czy duchownego. Najkrócej zasadę tej odpowiedzialności można ująć w formie następującego sylogizmu:

1. W rezultacie działalności uczonych świat, w którym żyjemy, staje się coraz bardziej złożony.
2. Im bardziej świat staje się złożony, tym trudniej jest się w nim odnaleźć ludziom biednym.
3. Uczeni ponoszą moralną odpowiedzialność za ludzi biednych w tej mierze, w jakiej przyczyniają się do wzrostu złożoności świata.

Zanim przejdę do próby uzasadnienia toku rozumowania zawartego w tym sylogizmie, poddam zwięzłej analizie trzy terminy: uczonych, ich moralnej odpowiedzialności oraz biednych.

Uczeni

Termin „uczony” w ujęciu rzeczownikowym oznacza „osobę pracującą naukowo i mającą w dziedzinie nauki osiągnięcia”⁵. Praca naukowa to stałe ukierunkowanie woli i intelektu na zgłębianie wiedzy, któremu towarzyszy troska zarówno o rezultaty tych dociekań, jak i o stosowaną w ich trakcie metodę badawczą. Zadaniem uczonego jest

⁴ Pisząc o zróżnicowanych preferencjach ideologicznych uczonych, zdajemy sobie sprawę, że większość z nich posiada poglądy lewicowe. Wynika to nie tylko z ich większej wrażliwości społecznej, ale także ze świadomości, że gwarancją utrzymania dla większości z nich jest redystrybucja dochodu narodowego.

⁵ Por. *Słownik języka polskiego*, (red.) M. Szymczak, PWN, Warszawa 1981, s. 578.

z jednej strony ciągle uczenie się, a z drugiej – nauczanie innych. W środowisku uczonych trwa nieprzerwana debata nad tym, jakie są konstytutywne cechy uczonego oraz co odróżnia go od innych profesji⁶. W epistemologii podkreśla się specyfikę rozumowania uczonego, w socjologii jego odrębną rolę społeczną, w psychologii charakterystyczne ukierunkowanie jego motywacji.

Jedną z najważniejszych przesłanek bycia uczonym jest rozumowanie na temat własnego rozumowania. W trzynastym kazaniu oksfordzkim, zatytułowanym *Rozum implikatywny i rozum eksplikatywny*, John Henry Newman pisze, że wszyscy ludzie posiadają rozum, ale nie wszyscy potrafią przytoczyć argumenty na rzecz poprawności swego rozumowania. Oznacza to, że nie wszyscy spośród tych, którzy rozumują, „zastanawiają się nad swoim własnym rozumowaniem, a jeszcze mniej liczni są ci, którzy zastanawiają się nad tym ściśle i poprawnie, umiając uzasadnić to, co mają na myśli”⁷. W ten sposób wielu rozumujących nie potrafi dowieść, że wniosek, do którego doszli, jest prawdziwy. Newman pisze, że rozumowanie implikatywne, czyli ukryte, jest cechą wszystkich, natomiast rozumowanie eksplikatywne, czyli jawne, jest cechą nielicznych. Tylko do rozumowania eksplikatywnego odnoszą się takie słowa jak: nauka, metoda, rozwój, analiza krytyczna, dowód, system, zasady, prawa itd. Możliwość i umiejętność dowiedzenia stawianej tezy odróżnia myślenie uczonego od myślenia potocznego, które często opiera się na przesadach, skrótach myślowych i uproszczeniach, a także elementarnych błędach logicznych. Nawet jeśli u kresu rozumowania potocznego dochodzimy do poprawnego wniosku, to dzieje się tak zazwyczaj przez przypadek. Uczeni tymczasem dbają równie mocno o poprawność swego rozumowania, jak i jego końcowy wynik, co więcej, poprawność rozumowania jest nawet ważniejsza od wyniku, gdyż może być weryfikowana przez innych uczonych i wytycza pewny szlak dla kolejnych dociekań. Uczeni posiadają zatem pewien epistemologiczny dar, który umożliwia im krytyczną refleksję nad własnym i cudzym myśleniem.

Na inny aspekt aktywności uczonych zwraca uwagę Florian Znaniecki. W *Społecznych rolach uczonych* analizuje on procesy wyodrębniania się uczonych jako grupy, która spełnia określone funkcje w społeczeństwie. Na początku Znaniecki potwierdza istnienie związku między zdobytą wiedzą a zajmowaną pozycją społeczną. „Od uczestnictwa człowieka w takim lub innym systemie wiedzy zależy często jego uczestnictwo w takim lub innym systemie społecznym oraz jego postępowanie w ramach tego sys-

⁶ W tym kontekście na uwagę zasługują teksty publikowane w kwartalniku Polskiej Akademii Nauk, „Nauka”. Por. J. Brzeziński, *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu* oraz M. Dietrich *Uczony w społeczeństwie*, „Nauka” 2000, nr 4; A. Grzegorzczak, *Etyczne problemy i powinności pracownika nauki*, „Nauka” 2001, nr 1; W. Karczewski, *Zawód: uczonego*, „Nauka” 1998, nr 2.

⁷ J. H. Newman, *Kazania uniwersyteckie*, tłum. P. Kostyło, Znak, Kraków 2000, s. 240.

temu. Człowiek »wykształcony« w pewnej dziedzinie wiedzy dopuszczony jest do pewnych ról społecznych i do udziału w pewnych grupach społecznych, do których człowieka »niewykształconego« się nie dopuszcza”⁸. Na pytanie, kim są uczeni, Znaniecki odpowiada, że są to jednostki, które specjalizują się w uprawianiu wiedzy, w odróżnieniu od tych jednostek, które specjalizują się w działalności kulturowej innego rodzaju: w czynnościach technicznych, gospodarczych, artystycznych itd. Uczonym jest każdy, kto w przekonaniu swego środowiska społecznego i własnym specjalizuje się w uprawianiu wiedzy – niezależnie od tego, jak jego praca jest oceniana przez epistemologów i metodologów. Pomimo odwołania się do społecznego kryterium weryfikacji Znaniecki uznaje, że w działalności uczonych muszą być zachowane określone standardy epistemologiczne i metodologiczne, potwierdzając tym samym konkluzje Newmana. Według socjologa, „zwykłym ludziom, pozbawionym specjalnego przygotowania, nie można bez obawy powierzyć obowiązku myślenia, ponieważ ich niewprawny i nieukierunkowany umysł sprowadziłby ich na manowce (...) Myśleć za nich musi ktoś stojący wyżej od nich i lepiej poinformowany, ich zaś obowiązkiem jest po prostu naśladować jego myślenie i przyswajać sobie w miarę możliwości jego wyniki”⁹. Znaniecki pisze dalej, że uczeni, jako odrębna grupa społeczna, zaczęli się pojawiać wówczas, gdy normalne procedury postępowania technicznego zaczęły szwankować. Nowe sytuacje, wyzwania, problemy zaczęły wymagać wiedzy teoretycznej, jakościowo różnej od dotychczas wykorzystywanej wiedzy praktycznej. Wówczas bezradni praktycy zaczęli szukać porady u doradców-technologów, którzy najpierw zajęli pozycję przywódców, potem rzeczoznawców i na końcu mędrców. W toku dziejów autorytet i status uczonych nieustannie wzrastał, a wynikało to z potwierdzanych społecznie pozytywnych rezultatów ich działalności. Znaniecki kończy swoje rozważania, przedstawiając postać eksploratora jako twórcy nowej wiedzy i mówiąc, że „wszelki postęp w dziejach wiedzy zawdzięczamy uczonym, którzy pełniąc swe role społeczne wychodzili poza żądania i oczekiwania swoich kręgów społecznych”¹⁰.

Trzecią cechą uczonego lub raczej dynamiką, która towarzyszy jego pracy, jest zespół motywacji psychologicznych. Te motywacje odpowiadają na pytanie, dlaczego uczeni w ogóle zajmują się nauką. Między innymi temu zagadnieniu poświęciła swoją książkę, *Dynamika procesu twórczego*, Aleksandra Tokarz¹¹. Autorka wychodzi od pyta-

⁸ F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, tłum. J. Szacki, PWN, Warszawa 1984, s. 289.

⁹ *Op. cit.*, s. 351.

¹⁰ *Op. cit.*, s. 443. Taka koncepcja uczonych jest bardzo bliska koncepcji dusz uprzywilejowanych, wypracowanej przez Henri Bergsona. Wydaje się, że Znaniecki, który bardzo dobrze znał filozofię Bergsona (między innymi przetłumaczył *Ewolucję twórczą*), przeniósł na grunt działalności naukowej i postępu naukowego Bergsonowskie analizy dotyczące moralności otwartej.

¹¹ A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

nia o „podstawowe, genetycznie pierwotne i dominujące mechanizmy motywacyjne, emocjonalne, decydujące o przebiegu procesu twórczego”¹². W jej badaniach egzemplifikacją procesu twórczego stała się twórczość naukowa, poddana analizie za pomocą Inwentarza Pracy Badacza. Tokarz, analizując motywy, które skłaniają uczonych do pracy naukowej, wskazuje na dwa rodzaje motywów: poznawcze oraz hubrystyczne. Motywacja poznawcza wiąże się z umysłowymi czynnościami generowania pomysłu, koncepcji lub problemu, które zachodzą w trakcie pracy koncepcyjnej, pisanie, dyskusji, czytania. Motywacja uczonego wzmacniana jest, na przykład, przez odkrywanie dobrych lub ciekawych pomysłów bądź koncepcji w trakcie rozważania problemów naukowych; przez dochodzenie do nowych pomysłów lub koncepcji w trakcie pisanie tekstu naukowego itd. Motywacja poznawcza jest tą motywacją, którą najczęściej przypisuje się uczonemu, co jest związane, jak zobaczymy, z ogólnym postulatem poszukiwania przez niego prawdy. Obok motywacji poznawczej, Tokarz wskazuje także na motywację hubrystyczną, która łączy w sobie uczucie dumy i uczucie próżności. „Motyw hubrystyczny związany jest z dążeniem do potwierdzenia własnej wartości i ważności oraz przekraczania granic własnego »Ja«, z poczuciem dumy i próżności”¹³. Tym, co popycha uczonego do działania w ramach tej motywacji, jest, na przykład, zdobycie pewnego rozgłosu przez wystąpienie naukowe lub publikację; wysoka ocena kompetencji naukowych dokonana przez uznaną osobę; prośba o fachowe wyjaśnienie zagadnienia ze strony osoby zainteresowanej daną dziedziną wiedzy itd. Tokarz zwraca uwagę na nieobecność w wynikach jej badań trzeciego motywu, który pojawiał się we wcześniejszych analizach. „Motywem nieobecnym w przedstawianej analizie jest motyw obowiązku, związany z dążeniami do wykonywania zadań i prac w określonym czasie i wypełniania terminowo innych obowiązków”¹⁴. Motywacje poznawcze i motywacje hubrystyczne leżą u podstaw projektu życiowego uczonego, skłaniając go do wysiłku i wskazując mu obszary pożądaných gratyfikacji.

Odpowiedzialność moralna uczonych

Zagadnienie moralnej odpowiedzialności uczonych za podejmowaną przez nich działalność naukową i jej skutki nie jest czymś nowym. Od wielu lat mówi się, że uczeni w swojej pracy naukowej są odpowiedzialni za dwie podstawowe kwestie: dążenie do prawdy oraz rezultaty własnych odkryć i wynalazków, włącznie ze skutkami wdrażania w życie własnych teorii naukowych. Te dwa odrębne obszary odpowiedzialności zachodzą na siebie. Wydaje się, że nie można dociekać takiej prawdy, co do której zakłada

¹² *Op. cit.*, s. 9.

¹³ *Op. cit.*, s. 125.

¹⁴ *Ibidem*.

się, że jej znajomość będzie wykorzystana niewłaściwie. Uczony, dążąc do prawdy, czyni to nie tylko po to, by ją kontemlować, ale także po to, by ją praktycznie wykorzystać. Henri Bergson twierdzi nawet, że praktyczna korzyść jest jedynym motywem skłaniającym uczonego do działania, podobnie zresztą jak każdego innego człowieka. W swojej działalności uczonego zakłada, że prawda, do której dochodzi, będzie dobrze użyta.

Dążenie do prawdy jest najbardziej szlachetnym celem, jaki od zawsze stawiano przed uczonymi. Przedstawiciele wszystkich dyscyplin naukowych, niezależnie od wyznawanych światopoglądów, zgodnie deklarują, że uczeni w swojej działalności muszą dążyć do prawdy. Filozofię w starożytności nazywano bezinteresowną kontemplacją prawdy, zaś w tradycji scholastycznej żywe było przekonanie, że poszukując prawdy, poszukujemy jednocześnie dobra i piękna. Wspomniany Newman, powołując się na Cyncerona, tak pisze o tych poszukiwaniach: „Dlatego Cynceron, wymieniając rozmaite kategorie świetności intelektualnej, stawia na pierwszym miejscu dążenie do wiedzy dla niej samej. »Należy to w najwyższej mierze do natury człowieka – powiada – bo wszyscy odczuwamy pociąg do wiedzy: w niej się wybić uważamy za miarę wybitności, natomiast zrobić zły wybór, zblądzić, okazać niewiedzę, dać się zwieść jest czymś złym i haniebnym«. I uważa wiedzę za pierwszy przedmiot naszych dążeń, po zaspokojeniu naszych fizycznych potrzeb. Po wymaganiach naszego zwierzęcego bytowania, i obowiązkach zeń płynących, jak można je nazwać, wobec nas samych, naszej rodziny i naszych sąsiadów, następuje, powiada nam, »poszukiwanie prawdy«¹⁵. W Polsce na ten aspekt procesu badawczego, w kontekście pracy uniwersyteckiej, zgodnie zwracali uwagę Kazimierz Twardowski, Władysław Stróżewski i Jerzy Brzeziński. Ten ostatni, na przykład, w tekście zamieszczonym w „Nauce” pisze, że „człowiek uniwersytetu (...) może oddać się służbie prawdzie” oraz „zobowiązany jest do dawania świadectwa prawdzie”¹⁶. Papież Jan Paweł II w swoim przemówieniu do pracowników nauki polskiej, mówiąc o początkach Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, zaznaczył, że w tych trudnych czasach „sprawdzała się wierność prawdzie” uczonych. Następnie dodał, że nasze poszukiwanie prawdy jest oświetlane przez „prawdę o Bożej miłości”, zaś „wiarą i rozum to dwa skrzydła, na których rozum unosi się ku kontemplacji prawdy”. Papież wreszcie zauważył, że „ludziom nauki oraz ludziom kultury powierzona została szczególna odpowiedzialność za prawdę – dążenie do niej, jej obrona i życie według niej”¹⁷. To szlachetne zadanie, jakie zostało przekazane uczonym, wymaga wielkiej odpowiedzialności. Uczeni są moralnie zobowiązani do troski o prawdę. Gdy nie podejmują

¹⁵ J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, PWN, Warszawa 1990, s. 184-185.

¹⁶ J. Brzeziński, *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu*, [w:] „Nauka” 2000, nr 4, s. 88.

¹⁷ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, przemówienie do pracowników nauki polskiej w Toruniu 7 czerwca 1999 roku, por. <http://www.umk.pl/archiwum/papiez/papiez/>

tego zadania lub sprzeniewierzają się mu, powinni ponieść moralną (a niekiedy również prawną) odpowiedzialność. Przykładami naruszenia zasady troski o prawdę są: stosowanie w nauce kryteriów pozanaukowych; uzależnianie jakości pracy od wynagrodzenia; prowadzenie krytyki, dyskusji i polemik bez zachowania zasad egalitaryzmu, rzeczowości i rzetelności¹⁸. Te oraz inne postawy traktowane są jako odejście od poszukiwania prawdy, co jest równoznaczne z utratą przez uczonych autorytetu, zarówno u innych uczonych, jak i w społeczeństwie jako całości. Zgoda co do istnienia tego rodzaju moralnej odpowiedzialności uczonych jest powszechna¹⁹.

Obok tego pierwszego rodzaju odpowiedzialności istnieje także drugi. Uczeni są odpowiedzialni nie tylko za poszukiwanie prawdy, ale także za rezultaty własnych dociekań, a dokładniej, za zagrożenia, jakie te rezultaty mogą spowodować na całą ludzkość. Zakres tych zagrożeń jest szeroki i rozciąga się od wojny nuklearnej, poprzez zanieczyszczenie środowiska naturalnego, po niebezpieczne eksperymenty medyczne. Na ten aspekt odpowiedzialności uczonych zwrócono uwagę po raz pierwszy po drugiej wojnie światowej, gdy po tragedii Hiroszimy i Nagasaki okazało się, jak wielki był udział fizyków, a także innych uczonych, w skonstruowaniu bomby atomowej. Do świadomości tej odpowiedzialności dochodzono stopniowo. W 1939 Albert Einstein uważał, że Amerykanie powinni prowadzić badania nad bombą atomową, gdyż były wówczas szanse wyprzedzenia w tych badaniach faszystowskie Niemcy i powstrzymanie ekspansywnych planów Hitlera. W 1945 roku ten sam Einstein twierdził, że nie należy kontynuować badań nad bombą atomową, gdyż po upadku Hitlera i końcu wojny w Europie dalsze próby nad bronią tego rodzaju są już niepotrzebne. Ten apel nie przyniósł jednak rezultatu. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku wskazywano, że uczyony biorący udział w eksperymentach jądrowych, które mogą doprowadzić do produkcji bardziej zaawansowanej technicznie broni, ponosi moralną odpowiedzialność za swoje czyny. Wskazywano, że nie każda działalność naukowa jest moralnie neutralna, pewnym jej przejawom można przypisać ocenę negatywną; nie każdy postęp technologiczny jest moralnie dopuszczalny, to, co może być osiągalne technicznie, może być niekiedy naganne moralnie. Wzywano wówczas uczonych do samoograniczenia, wska-

¹⁸ Por. *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1994.

¹⁹ Należy pamiętać, że prawda nie jest wartością autoteliczną w tym sensie, że dążenie do niej może być usprawiedliwione w każdych okolicznościach. Eksperymenty medyczne na bliźniętach prowadzone przez niemieckich lekarzy w Auschwitz były dążeniem do prawdy, lecz ze względu na skalę naruszenia podstawowych dóbr osób poddanych eksperymentom nie można im przypisać żadnej wartości. Utylitaryzm w nauce, który narusza godność człowieka i wynikające z niej prawa, nie może być zaakceptowany. Moralny sprzeciw wielu ludzi budzą nawet eksperymenty na zwierzętach.

zując, że naukowa kariera, prestiż, wynagrodzenie itd. muszą w pewnych sytuacjach ustąpić wobec większego dobra, jakim jest bezpieczeństwo planety. Odwoływano się do moralnej odpowiedzialności uczonych. Te wieloletnie dyskusje skupiają się jak w soczewce w postulatach Josepha Rotblata, angielskiego fizyka, laureata Pokojowej Nagrody Nobla w 1995 roku, autora Przysięgi Hipokratesa dla uczonych. Rotblat pisze, że rozwój nauki jest procesem ambiwalentnym – z jednej strony umożliwia poprawę warunków życia, z drugiej niesie niebezpieczeństwa, która zagrażają totalnie egzystencji rodzaju ludzkiego. W tym samym czasie wielu uczonych żyje w przekonaniu, że działalność naukowa jest neutralna, że to nie oni ponoszą odpowiedzialność za potencjalne konsekwencje własnych działań. Rotblat nazywa taką postawę niemoralną. Pisze, że „każdy członek społeczności musi być odpowiedzialny za swoje uczynki”²⁰. Pierwszym krokiem w uświadomieniu uczonym ich odpowiedzialności powinno być włączenie wymagań etycznych do kategorii wymagań, jakie się im stawia. „Jedynym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie ślubowania dla uczonego, czegoś w rodzaju przysięgi Hipokratesa, składanego przy ukończeniu studiów”²¹. Następnie Rotblat przedstawia propozycję tekstu takiej przysięgi²². Zagadnienie moralnej odpowiedzialności uczonych za rezultaty swoich dociekań na trwałe weszło do dyskusji o roli i powinnościach uczonego. Dziś organizuje się nawet konferencje naukowe poświęcone temu zagadnieniu²³. Obszerna jest także literatura, która podejmuje ten temat²⁴. Należy jednak zaznaczyć, że w odróżnieniu od pierwszego rodzaju odpowiedzialności, za poszukiwanie prawdy, drugi rodzaj nie jest tak jednoznaczny. Łatwiej jest potępić moralnie uczonego, który sprzeniewierza się prawdzie, niż takiego, który bierze udział w wątpliwym moralnie eksperymencie medycznym. Stopień tej drugiej odpowiedzialności zależy też od okoliczności historycznych, co pokazuje wyraźnie wspomniana zmiana postawy Einsteina wobec badań nad bombą atomową. Niemniej istnieje szereg działań, których moralna ocena nie pozostawia wątpliwości. Wspomniane eksperymenty medyczne na więźniach obozów

²⁰ J. Rotblat, *Przysięga Hipokratesa dla uczonych*, tłum. J. Biłowski, „Nauka” 2000, nr 1, s. 205.

²¹ *Op. cit.*, s. 206.

²² Tekst ten brzmi następująco: „Przyrzekam pracować dla lepszego świata, w którym nauka i technika są użytkowane w sposób społecznie odpowiedzialny. Nie wykorzystam nabytej wiedzy w jakimkolwiek celu przynoszącym szkodę ludziom i naturalnemu środowisku. W okresie mojej pracy zawodowej będę zawsze uwzględniał implikacje etyczne mojej pracy przed podjęciem działań. Choć stawiane wobec mnie wymagania mogą być bardzo duże, składam podpis pod tą deklaracją, ponieważ mam świadomość, że odpowiedzialność indywidualna stanowi pierwszy krok na drodze do pokoju” (por. J. Rotblat, *op. cit.*, s. 206).

²³ Międzynarodowa konferencja naukowa *Matematyka i wojna* odbyła się w dniach od 29 do 31 sierpnia 2002 roku w Karlskronie w Szwecji.

²⁴ Por. H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności*, tłum. M. Klimowicz, Platan, Kraków 1996.

koncentracyjnych czy próbne wybuchy nuklearne w pobliżu siedzib ludzkich to przykłady działań, które muszą być ocenione negatywnie, zaś uczestniczący w nich lub przygotowujący je uczeni muszą ponieść moralną (a niekiedy prawną) odpowiedzialność. W tych i podobnych sytuacjach możemy im zarzucić co najmniej zaniedbanie, to znaczy brak świadomości co do możliwych konsekwencji własnych czynów w sytuacji, gdy jako osoby dorosłe powinni taką świadomość posiadać.

Biedni

Bieda należy do tych zjawisk społecznych, które wszyscy znają, lecz nikt nie potrafi zadowalająco zdefiniować. Różne dyscypliny naukowe akcentują różne aspekty biedy, a często w ramach tej samej dyscypliny konkurują ze sobą rozmaite teorie.

Socjolog Elżbieta Tarkowska pisze o tym w ten sposób: „Bieda, jak wiele innych pojęć i kategorii stosowanych w naukach społecznych, jest pojęciem wieloznacznym, niejasnym i nieostrym, określanym i mierzonym na wiele różnych sposobów. Z ekonomicznego punktu widzenia sprawa jest stosunkowo prosta (...) i sprowadza się do wyboru jednej z wielu przyjętych miar i linii ubóstwa, takich jak najczęściej stosowane minimum socjalne (...) oznaczające koszyk dóbr i usług niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie, minimum egzystencji (czyli absolutne ubóstwo), uwzględniające tylko najbardziej podstawowe potrzeby, których niezaspokojenie zagraża biologicznej egzystencji organizmu ludzkiego (...) czy jakież jeszcze inne miary”²⁵. Te ekonomiczne miary są potrzebne, by można było konstruować prawne instrumenty pomocy biednym, lecz niewiele są w stanie powiedzieć o tym, dlaczego ludzie popadają w biedę oraz jak wygląda ich życie w tym stanie.

Na temat przyczyn biedy oraz stylu życia biednych więcej potrafią powiedzieć teorie socjologiczne. Herold R. Korbo wyróżnia w tym kontekście cztery rodzaje konkurujących ze sobą teorii: darwinizm społeczny, kulturę ubóstwa, ubóstwo sytuacyjne oraz ubóstwo strukturalne²⁶.

Teoria darwinizmu społecznego dąży do wyjaśnienia biedy w kategoriach zachowań i postaw samych biednych. Bieda jest tu uwarunkowana biologicznie, niektórzy ludzie rodzą się ze skłonnością do biedy, podobnie jak inni mają skłonność do nadczynności tarczycy lub nadciśnienia. Wobec takich uwarunkowań nic nie można zrobić, można jedynie przyjąć to jako fakt i z tym żyć. Zwolennicy tej teorii uważają, że w konsekwencji biologicznych uwarunkowań biednym nie chce się ciężko pracować, natomiast pienią-

²⁵ E. Tarkowska, *Bieda, historia i kultura*, w: *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, (red.) E. Tarkowska, Warszawa 2000, s. 19.

²⁶ H. Kerbo, *Social Stratification and Inequality: Class Conflict in Historical and Comparative Perspective*, WCB/McGraw-Hill, Boston 1996.

dze, jakie mają, trwonią na hazard, pijaństwo i niepotrzebny luksus. Biedni nie mają ambicji, nastawieni są fatalistycznie do życia, a także są oporni na wszelką edukację²⁷. Przedstawicielami darwinizmu społecznego byli między innymi Thomas Malthus (1766-1834) oraz Herbert Spencer (1820-1903). Teoria kultury ubóstwa wypracowana została przez amerykańskiego antropologa, Oscara Lewisa (1914-1970). Według niego, kultura ubóstwa to forma adaptacji, którą muszą podejmować biedni w pewnych okolicznościach i w pewnych miejscach. Biedni odrzucają kulturę dominującą wraz z jej instytucjami, gdyż nie służy ona ich interesom. Ich własna kultura rozwijana jest jako wyraz rozpacz i protestu, i odróżnia się od kultury akumulacji, która charakteryzuje klasę średnią. Biedni zdają sobie sprawę, że w skrajnie upoziomowanej strukturze społeczeństwa zajmują pozycję marginalną i nie mają szans na to, aby tę pozycję zmienić, aby „pójść do góry”. Aby przetrwać, muszą rozwinąć swoje własne instytucje, gdyż społeczeństwo jako całość ignoruje ich i pomija ich potrzeby. W ten sposób biedni dochodzą do wykształcenia całościowego zestawu wartości, norm i wzorców zachowań, które są odmienne od kultury ogółu. Mówiąc krótko, biedni realizują swój własny styl życia – tworzą specyficzną podkulturę. Inaczej biedę tłumaczy sytuacyjna teoria ubóstwa. Według tej teorii, biedni zachowują się odmiennie, gdyż nie mają ani środków, ani możliwości, aby przyjąć styl życia właściwy dla klasy średniej. Młodzi ludzie mają niewielkie szanse, aby pójść na studia, więc już wcześniej porzucają naukę. Kobiety wolą same rządzić rodziną, gdyż daje im to możliwość większego wpływania na wychowanie dzieci. Teoria sytuacyjna uznaje wielką wagę warunków sytuacyjnych, które są źródłem ubóstwa, lecz również skupia się na odpowiedziach jednostki na obiektywną sytuację ubóstwa. Różni się ona od teorii kultury ubóstwa w sposób zasadniczy, gdyż nie przyjmuje założeń o uprzednim istnieniu pewnej podkultury, która nadawałaby spójność i trwałość zachowaniom biednych. Teoria sytuacyjna utrzymuje, że jednostki racjonalnie podążają za wzorcami zachowań, które są odpowiednie dla obiektywnej sytuacji życiowej, w jakiej się znajdują. Wraz ze zmianą tej sytuacji, mogą się zmienić również wzorce zachowań. Ostatnia teoria wyjaśniająca biedę to strukturalna teoria ubóstwa, według której ubóstwo jest wynikiem struktury szerszego porządku społeczno-gospodarczego. To makrostruktura społeczeństwa jest źródłem nierówności i w rezultacie biedy. W wymiarze globalnym odpowiedzialną za biedę jest struktura gospodarki kapitalistycznej. Najbardziej rozwiniętą teorią, pozwalającą na zrozumienie pochodzenia biedy w sensie strukturalnym, pozostaje marksizm. Marksieści uważają, że ubóstwo wynika z istnienia podziałów klasowych w społeczeństwie, wspomaga ono utrzymywa-

²⁷ D. Matza, *The Disreputable Poor*, [w:] *Class, Status, and Power: Social Stratification in Comparative Perspective* (red.) R. Bendix i S. M. Lipset, Free Press, New York 1966, s. 294.

nie dominacji klasy burżuazji oraz służy interesom klasy posiadaczy. Oprócz klasyków marksizmu, na ten aspekt biedy wskazywał też Georg Simmel (1858-1918)²⁸.

Socjologiczne definicje biedy uzupełniane są często przez aspekty moralne i epistemologiczne. Przykładem pierwszego podejścia jest koncepcja Hansa Jonasa, który w *Zasadzie odpowiedzialności* pisze: „Posługując się wskazówką wziętą z marksistowskiej krytyki kapitalizmu, możemy powiedzieć, iż sytuacja wyzysku jest sama w sobie niemoralna i demoralizująca są również jej skutki – ponownie tak dla wygranych, jak i dla przegranych”²⁹. W momencie gdy niesprawiedliwość zostaje zobiektywizowana, gdy przybiera postać systemu, wówczas jej skutki „oznaczają skrajne ubóstwo z całą powstałą stąd degradacją, zewnętrzną i wewnętrzną”³⁰. Jonas wskazuje, że skutki ubóstwa dotyczą przede wszystkim moralnego wymiaru życia człowieka. O tym typie ubóstwa, które uderza bezpośrednio w aksjologiczne podstawy życia, pisał również Fryderyk Engels w książce *Położenie klasy robotniczej w Anglii*, natomiast jeden z bohaterów *Opery za trzy grosze* Bertolta Brechta śpiewa o tym słowami: „Najpierw żarcie, potem moralność”. W tym kontekście Jonas mówi wręcz o szkodzie, jaką ponosi dusza biednych.

Oprócz sensu moralnego, bieda ma także sens epistemologiczny, to znaczy, jest biedą poznawczą. W pedagogice na ten aspekt ubóstwa zwrócił uwagę między innymi Paulo Freire (1921-1997), według którego warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) do przezwyciężenia przez biednych stanu ubóstwa jest obudzenie ich świadomości. Częściej jednak mówi się o tym rodzaju biedy w kontekście wykluczenia z kultury symbolicznej. Elementem tego wykluczenia jest analfabetyzm funkcjonalny. „Można spotkać się ze stwierdzeniem, że około 40% członków społeczeństw krajów rozwiniętych to współcześni analfabeci funkcjonalni (*functional illiterates*), czyli osoby niepotrafiące działać we współczesnej rzeczywistości. Wprowadzono nawet nowe pojęcie alfabetyzmu (*literacy*) i bada się stopień alfabetyzacji poszczególnych społeczeństw. W opracowaniu rozróżnione zostały trzy dziedziny alfabetyzacji – dotyczące prozy (czyli umiejętności rozumienia i korzystania z informacji zawartych w publikacjach – prozie i poezji), dokumentów (czyli umiejętności znajdowania podstawowych informacji w dokumentach, formularzach, mapach, rozkładach jazdy, tablicach i posługiwania się nimi) i obliczeń (dotyczące umiejętności stosowania operacji arytmetycznych, obliczania procentów bankowych, rozumienia informacji liczbowych w ogłoszeniach i reklamach)”³¹.

²⁸ G. Simmel, *The Poor*; [w:] *Georg Simmel on Individuality and Social Forms*, (red.) D. N. Levine, University of Chicago, Chicago 1908.

²⁹ H. Jonas, *op. cit.*, s. 304.

³⁰ *Op. cit.*, s. 305.

³¹ M. Dietrich, *Problemy szkolnictwa wyższego*, [w:] „Nauka” 1997, nr 1, s. 87-88.

W Polsce badaniami tego rodzaju wykluczenia zajmują się między innymi Zbigniew Kwieciński i Ireneusz Białecki³².

Nauka, bieda i odpowiedzialność

Po prezentacji znaczeń trzech kluczowych dla naszych rozważań terminów, przejdźmy do analizy przesłanek oraz wniosku zawartych w zaproponowanym na początku tego tekstu sylogizmie.

Spółeczeństwo wiedzy

Przesłanka, która mówi, że w rezultacie działalności uczonych świat, w którym żyjemy, staje się coraz bardziej złożony, wydaje się oczywista. Wystarczy zastanowić się, jak wiele nowych usług pojawiło się, np., w dziedzinie bankowości i telekomunikacji, jak wiele nowych kierunków studiów zostało uruchomionych na uczelniach wyższych, jak wiele nowych książek naukowych opublikowano (łącznie z książkami o ubóstwie, wykluczeniu, marginalizacji itp.). Z drugiej strony, można zadać pytanie, czy działalność uczonych prowadzi do wzrostu złożoności świata, czy raczej umożliwia uświadomienie sobie, jak bardzo świat jest złożony sam w sobie. W tym drugim przypadku świat nie stawałby się w wyniku pracy uczonych bardziej złożony, ale bardziej rozumiały. Sądzę, że obie interpretacje są uprawnione. Jednak niezależnie od tego, którą z nich przyjmujemy, należy zauważyć, że nie zmienia to położenia biednych. W obu przypadkach stają oni wobec trudności zrozumienia świata, wobec kultury symbolicznej i Popperowskiego „trzeciego świata”, które wymagają coraz większych depozytów wiedzy. Wzrost złożoności świata może oznaczać różne rzeczy. Wydaje się, że koncepcją, która najlepiej potwierdza ten proces, jest koncepcja społeczeństwa wiedzy. Społeczeństwo wiedzy tworzone jest przede wszystkim przez uczonych, a uczestnictwo w nim wymaga dostępu zarówno do kultury materialnej, jak i kultury symbolicznej.

Współczesne społeczeństwo nazywane jest społeczeństwem wiedzy (*knowledge-based society*), co oznacza, że wiedza stała się nieodłącznym składnikiem jego struktury i funkcjonowania, zarówno na poziomie ogólnym, jak i jednostkowym. „Społeczeństwo wiedzy to społeczeństwo, które świadomie uznaje wiedzę za kluczowy czynnik rozwoju społecznego i wzrostu gospodarczego”³³. Nie jest ono oparte ani na pracy, ani na kapi-

³² Por. Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002; oraz szereg raportów z badań autorstwa Ireneusza Białeckiego.

³³ Cytat z prezentacji prof. Michała Kleibera, ministra nauki i informatyzacji, przedstawionej w Sejmie RP 17 marca 2005 roku, por. <http://www.pldg.pl/p/pl/TarJF/openFile/20/3/1?ext=.ppt>. Prof. Kleiber, jak sam mówi, w nieco żartobliwej formie definiuje społeczeństwo wiedzy jako społeczeństwo, które dzisiaj przedstawia warunki, aby jutro przedstawiać idee i produkty, o których wczoraj nawet nie myśleliśmy, a które pojutrze być może okażą się przestarzałe i wymagające nowych pomysłów.

tale, ale na technologiach komunikacyjnych i informatycznych, liczy się w nim pewność i szybkość przekazu informacji. W Strategii Lizbońskiej społeczeństwo wiedzy zostało wskazane jako punkt docelowy w procesie rozwoju Europy, dojście do niego ma się stać potwierdzeniem, że Wspólnota Europejska zrównała się wreszcie pod względem cywilizacyjnym ze Stanami Zjednoczonymi³⁴. Mówiąc o społeczeństwie wiedzy, kładzie się nacisk na fakt, że kapitałem, który zwraca się najpełniej, jest kapitał ludzki i społeczny, że kluczowymi czynnikami rozwoju są wiedza i kreatywność. Wizji społeczeństwa wiedzy może niekiedy towarzyszyć naiwne przekonanie, że zrealizujemy ją, zapewniając większości społeczeństwa dostęp do komputerów i Internetu. W istocie stajemy tu przed zadaniami nieporównanie trudniejszymi.

Mówimy, że wiedza leży u podstaw społeczeństwa, mając na myśli, że procesy, jakie zachodzą, przykładowo, na poziomie państwa, społeczności lokalnych czy organizacji pozarządowych, są rozpoznawane i regulowane zgodnie z wiedzą, jaką o nich mamy. W tych procesach nie ma miejsca na spontaniczność, przeciwnie, przebiegają one zgodnie z procedurami, które gwarantują ich racjonalność i przewidywalność. W odróżnieniu od społeczności zwierząt, rządzonej instynktem, społeczność ludzi rządzona jest inteligentnie, to znaczy, elastycznie, przy zachowaniu szerokiego marginesu na dostosowania i zmiany. Tym, co sprawia, że ten margines jest tak szeroki i wciąż się poszerza, jest wiedza. Zwierzę, które przyszło na świat wiele tysięcy lat temu na odległym kontynencie, nie różni się od zwierzęcia, które przychodzi na świat dziś w naszym otoczeniu, oba organizmy zaczynają z tego samego poziomu i dochodzą do tego samego poziomu, różnice między nimi są niezauważalne. Inaczej dzieje się w społeczności ludzi, wiedza, jaką posiadał nasz odległy przodek, wydaje się niczym w porównaniu z wiedzą, jaką posiadamy my. To dzięki niej nasze społeczeństwa nie funkcjonują na poziomie instynktu. Dzięki wiedzy możemy próbować regulować stosunki społeczne tak, aby pewne wartości potwierdzać, a innym zaprzeczać, wiedza gwarantuje nam, że zasady funkcjonowania społeczeństwa są sprawdzone lub przynajmniej poddają się sprawdzaniu. To jest podstawowe znaczenie pojęcia „społeczeństwo wiedzy”, podkreślamy w nim racjonalność i względną przewidywalność życia społecznego na poziomie ogólnym.

Drugie znaczenie jest takie, że od jednostki, która uczestniczy w życiu społecznym, także wymagana jest wiedza. Rozmiary współczesnych społeczeństw, a także pluralizm celów żyjących w nich jednostek, sprawiają, że nie wystarczy już poddać się nurtowi życia dominującemu w grupie, aby zrealizować swój projekt życiowy. W odróżnieniu od społeczeństw pierwotnych, dziś takiego nurtu już nie ma. Jednostka pozostawiona jest sama sobie, przynajmniej w zakresie wyboru celów życiowych oraz środków ich realizacji. Aby jednak te cele wybrać, a następnie zrealizować, potrzebna jest wiedza.

³⁴ Tekst Strategii Lizbońskiej dostępny jest na stronie <http://www2.ukie.gov.pl/sl/index.html>.

Z pewnością jest wiele takich jednostek, które nie odczuwają potrzeby posiadania wiedzy, które wzorem swoich rodziców wiążą swoją przyszłość z osiągnięciem pewnego minimalnego wykształcenia gwarantującego im zatrudnienie w lokalnej fabryce, i dla których bez znaczenia jest fakt, czy żyją w republice czy monarchii. Tak było przed trzystu laty i tak jest dzisiaj, różnica polega jednak na tym, że o ile przed trzystu laty był to społeczny ideał, pożądany dla wszystkich, dziś jest to wyraz wykluczenia społecznego, sytuowania się na marginesie życia społeczeństwa.

Aby być pełnoprawnym członkiem społeczeństwa wiedzy, należy wiedzieć, jakie jest źródło struktur społecznych, jak one funkcjonują, jakie miejsce zajmują w nich jednostki itd. Ta wiedza nie może ograniczać się do społeczności lokalnych. Wraz z przełamywaniem barier między tymi społecznościami wzmogła się rywalizacja między nimi. Pojawiła się presja, aby wiedzieć przynajmniej tyle, ile wiedzą inni, a najlepiej więcej niż oni. Ci, którzy wiedzą mniej, giną, a w najlepszym wypadku stają się podopiecznymi tych „lepiej poinformowanych”. To jest drugie znaczenie analizowanego pojęcia – społeczeństwo wiedzy to takie społeczeństwo, w którym bez ograniczeń funkcjonować mogą tylko te jednostki, które posiadają odpowiednią wiedzę.

Pozostaje jeszcze trzecie znaczenie, związane z pozycją jednostki na rynku pracy. Powiedzieliśmy, że kapitałem w takim społeczeństwie nie jest ani oferowana praca, ani posiadany majątek, ale wiedza. Jednostka ma tym silniejszą pozycję na rynku pracy, im bardziej ekspercką wiedzę posiada. Najmocniejszą pozycję mają te jednostki, które posiadają kompetencje do ciągłego nadążania za rozwojem wiedzy, które mają monopol czy to na jej zgłębianie, czy stosowanie. Nazywają się one specjalistami, konsultantami, doradcami czy ekspertami, ich praca zaś polega albo na przekazywaniu wiedzy, której inni nie posiadają, albo na potwierdzaniu, że wiedza posiadana przez innych jest adekwatna. To, co narzuca się w tym miejscu, to przekonanie, że tego rodzaju wiedza musi być wiedzą specjalistyczną, a więc bardzo wąską, ograniczoną do wycinka rzeczywistości, jednego zjawiska, kilku zależności między faktami. Jednocześnie musi być to wiedza pewna, to znaczy taka, która odpowiada na wszystkie pytania dotyczące analizowanego zjawiska, a przynajmniej te pytania, na które trzeba odpowiedzieć w danej chwili. Tylko jednostki posiadające taką wiedzę stają się podmiotami na rynku pracy, pełnoprawnymi graczami, którzy mogą negocjować swoją pozycję i nie muszą zadowalać się warunkami oferowanymi przez tych, którzy chcą ich nająć do pracy. W tym sensie społeczeństwo wiedzy gwarantuje wąskiej grupie specjalistów pewny i szybki rozwój, daje pewność, że jak długo będą posiadaczami wiedzy, tak długo będą mieć w swoim ręku niepodważalny atut, będą podmiotami, a nie przedmiotami na rynku pracy.

Pogłębiające się wykluczenie

Druga przesłanka zaproponowanego sylogizmu brzmiała: im bardziej świat staje się złożony, tym trudniej jest się w nim odnaleźć ludziom biednym. Ta trudność dotyczy

dwóch rzeczy: permanentnego braku dostępu do nowych dóbr i usług oraz pogłębiającego się wykluczenia z kultury symbolicznej.

Twierdzenie, że rozwój nauki niesie ze sobą ambiwalentne skutki, a postęp technologiczny w równej mierze ułatwia życie, co zubaża je, nie jest nowe. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku pisali o tym między innymi Herbert Marcuse i Ivan Illich. W *Człowieku jedno wymiarowym* Marcuse opisuje stan typowego reprezentanta zachodniego społeczeństwa technologicznego, który korzysta z licznych odkryć i wynalazków, tracąc jednocześnie ludzki wymiar swojej egzystencji.

O wiele radykalniejszy w swoich poglądach był Illich. Według niego, rozwój nauki i postęp technologiczny będący jego konsekwencją pociągają za sobą skutki przeciwne do zamierzonych. Zamiast oferować dostęp do nowych dóbr i usług ogółowi społeczeństwa, otwiera takie możliwości tylko przed ludźmi bogatymi. To prawda, pisze Illich, że rozwój medycyny prowadzi do tego, że w najbardziej technologicznie rozwiniętych klinikach wykonuje się skrajnie skomplikowane operacje. Jak wiele osób może sobie jednak pozwolić na takie zabiegi? Sto, tysiąc, dziesięć tysięcy? W tym samym czasie tysiące umierają w wyniku zakażenia w szpitalach, których nie stać na jednorazowy sprzęt. Podobnie dzieje się w zakresie dostępu do pomocy prawnej. Podczas gdy bogate korporacje zatrudniają najlepszych prawników, którzy gwarantują im sprawną obsługę, ludzie biedni pozostają bez jakiegokolwiek pomocy prawnej. Proces, który prowadzi do pogłębiającego się wykluczenia biednych, Illich nazywa profesjonalizacją. W *Toward a History of Needs* Illich pisze: „Ta sytuacja, która dziś przyjęła formę sztywnej współzależności potrzeb i rynku, uzasadniana jest poprzez odwoływanie się do ekspertyz elity, której wiedza z samej swojej istoty nie może być współdzielona. Ekonomisci, zarówno z prawa, jak i z lewa, zapewniają ogół społeczeństwa, że wzrost liczby miejsc pracy zależy od wzrostu ilości energii; pedagogowie przekonują tenże ogół, że prawo, porządek i produktywność zależą od wzrostu ilości nauki; ginekologowie twierdzą, że jakość życia dzieci zależy od interwencji lekarzy w proces porodu”³⁵. Krytyka, jaką Illich kieruje pod adresem postępu technologicznego i profesjonalizacji, jest w istocie krytyką uczonych, którzy dają się prowadzić na postronku rynku. Ani postęp technologiczny, ani profesjonalizacja nie byłyby możliwe, gdyby uczeni (na uniwersytetach, w instytutach badawczych, ośrodkach naukowych i innych tego rodzaju instytucjach) nie pokazali możliwości przeprowadzanych zmian. To oni wprawdzie teoretycznie usprawiedliwiają to, co następnie inżynierowie, lekarze, ekonomiści i nauczyciele stosują w praktyce.

³⁵ I. Illich, *Toward a History of Needs*, Heyday Books, Berkeley 1977, s. 13-14 [tłum P. K.]. Ten cytat pochodzi z rozdziału pierwszej książki, *Useful Unemployment and Its Professional Enemies*. Tytuł rozdziału jest parafrazą tytułu książki K. Poppera, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*.

Dobrym przykładem ambiwalencji rozwoju nauki i postępu technicznego są analizowane przez Illicha dylematy związane ze stałym zwiększaniem zużycia energii. W tekście *Energy and Equity* Illich twierdzi, że niekontrolowany proces zwiększania zużycia energii na głowę jednostki prowadzi do pogłębienia się nierówności społecznych. Im więcej energii w społeczeństwie, tym większe potrzeby jej kontrolowania i dystrybucji. Illich odnosi się w swoim tekście do tezy rozpowszechnionej w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, mówiącej, że zniwelowanie nierówności społecznych możliwe jest poprzez odejście od tradycyjnego podziału społecznego na klasę posiadaczy środków trwałych i klasę robotników najemnych, wykonujących pracę na tych środkach, lecz nieposiadających do nich praw. Przełamanie tej logiki miało stać się możliwe dzięki przejściu odpowiedzialności za społeczeństwo przez profesjonalistów. W odróżnieniu od tradycyjnych kapitalistów nie posiadali oni środków trwałych, natomiast w odróżnieniu od tradycyjnych pracowników najemnych byli doskonale wykształceni i zorientowani na osiągnięcia nauki. Profesjonaliści mieli zatem zbawić społeczeństwo kapitalistyczne, pogrążające się wówczas w coraz głębszym kryzysie. Zwolennicy takich zmian ukuli wówczas pojęcie „kryzysu energetycznego”, wskazując, że jeżeli tylko uda się ten kryzys przezwyciężyć, to znaczy zapewnić wszystkim tyle energii, ile potrzebują, uda się również zmniejszyć nierówności społeczne, a tym samym stworzyć społeczeństwo bardziej sprawiedliwe. Illich kwestionuje ten punkt widzenia, twierdząc, że dodatkowe wydatkowanie energii w społeczeństwie będzie miało skutek przeciwny do zamierzonego, i jeżeli zależy nam na budowaniu bardziej sprawiedliwego społeczeństwa, to powinniśmy raczej zmniejszać wydatkowanie energii, a nie zwiększać.

Trudność biednych z odnalezieniem się w coraz bardziej komplikującym się świecie wynika, po pierwsze, z ich ciągle niewystarczającego dostępu do kultury materialnej. Powiedzieliśmy, że wraz z postępow nauki wciąż wzrasta poziom jakości życia, ale jednocześnie biedni mają ograniczony dostęp do nowych dóbr i usług. Okazuje się, że dziś posiadanie lodówki, telefonu, niekiedy nawet samochodu nie jest oznaką zamożności, co więcej, te rzeczy często znajdują się w posiadaniu biednych. Nie można zaprzeczyć, że biedni są pod tym względem bogatsi niż ich ojcowie i dziadkowie. Jednak pod innym względem są biedniejsi – okazuje się bowiem, że czas nie zatrzymał się w roku, którym wyprodukowano pierwszą lodówkę, pralkę czy samochód, i w tej chwili zakres dóbr i usług dostępnych dla ludzi jest nieporównanie szerszy. Biednych, owszem, stać na lodówkę i pralkę, ale nie stać ich na inne rzeczy, zarówno z zakresu dóbr, jak i usług, z których korzysta dziś klasa średnia. Ta przepaść wciąż się pogłębia, to znaczy, na rynku pojawia się coraz więcej dóbr i usług, na które nie stać biednych.

Oprócz braku dostępu do kultury materialnej, biedni nie mają też dostępu do kultury symbolicznej. Jest to drugi powód ich pogłębiającego się zagubienia w świecie. W tekście wprowadzającym do dyskusji na temat *Uczony w społeczeństwie*, Marek Diet-

rich wskazuje na trzy procesy społeczne, które wyraźnie zarysowują się wraz z rozwojem naukowym, będąc w istocie jego rezultatami. Wszystkie procesy mają charakter wykluczenia. Po pierwsze, jest to wykluczenie (często również samowykluczenie) ludzi biednych z procesu poznania rzeczywistości. „Niestety, coraz większa jest rzesza tych, którzy, nie mogąc nadażyć za rozwojem nauki, świadomie lub nie, odrzucają zainteresowanie wiedzą, deklarując, że to ich nie obchodzi. Są wreszcie tacy, którzy nie mają szans uczestniczenia nawet biernie w procesie poznania z powodu zbyt niskiego rozwoju intelektualnego, braku dostępu do informacji, szczególnie w społeczeństwach zacofanych czy prymitywnych, błędów w wykształceniu lub świadomej deformacji procesu kształcenia. Obawiam się, że te dwie ostatnie grupy będą coraz liczniejsze”³⁶. Po drugie, jest to wykluczenie ludzi biednych z procesu korzystania z owoców poznania, zwłaszcza w zakresie osiągnięć technicznych. „Technika, dając szansę uwolnienia człowieka od głodu, nędzy, pracy ponad siły, stworzyła jednocześnie ogromne zagrożenia. Przykłady można znaleźć na każdym kroku. Nowoczesne techniki komunikowania się zglobalizowały właściwie wszystkie trudne problemy ludzkości. Medycyna zmieniła zarówno długość, jak i jakość naszego życia, stwarzając jednak coraz trudniejsze problemy moralne dotyczące nawet samych podstaw życia i śmierci. Rozwój gospodarczy drastycznie pogłębił różnice w poziomie życia między poszczególnymi społeczeństwami, a i wewnątrz społeczeństw, co wywołuje coraz ostrzejsze napięcia międzyludzkie”³⁷. Po trzecie, i jest to konsekwencja punktu pierwszego i drugiego, jest to wykluczenie ludzi biednych z procesu rozumienia zjawisk zachodzących w świecie. „Człowiek pozostawiony samemu sobie, nie rozumiejący procesów wokół niego zachodzących, nie rozumiejący ich potrzeby, a nawet sensu, będzie się im przeciwstawiał i to niezależnie od tego, czy prowadzą one ku gorszemu czy lepszemu. Będzie szukał dla siebie miejsca, które zna, informacji, które zrozumie, choćby to miejsce było pozorne, a informacje fikcyjne. Stąd taka moda na paramedycynę, parapsychologię, sekty czy piramidki szczęścia prezentowane jako osiągnięcia polskiej techniki i oglądane przez uczonych polityków”³⁸. Tezy autora, że rozwój nauki nie pozostaje bez wpływu na kondycję ludzi biednych, nie zostały podjęte w dyskusji, która toczyła się w dalszej części sesji. Trzech uczestników debaty podjęło ten wątek w sposób pośredni. Andrzej Pelczar i Elżbieta Sarnowska-Temierusz przypomnieli, że rozwój nauki bywa ambiwalentny z moralnego punktu widzenia, i nadziejom, jakie z nim wiążemy, często towarzyszą realne zagrożenia, które z niego wypływają. Andrzej Hrynkiewicz natomiast wskazał na rozdźwięk między społeczeństwem i uczonymi. „Język nauk przyrodniczych, a w szczególności nauk

³⁶ M. Dietrich, *Uczony w społeczeństwie*, [w:] „Nauka” 2000 nr 4, s. 109.

³⁷ *Op. cit.*, s. 110.

³⁸ *Op. cit.*, s. 111.

zwanych ścisłymi, staje się coraz bardziej hermetyczny, niezrozumiały dla społeczeństwa”³⁹.

Biedni nie mają zatem dostępu do kultury symbolicznej, do kodów kulturowych, które stały się obowiązującym standardem. Przyczyną i zarazem konsekwencją tego stanu jest to, że nie rozumieją oni świata, w którym żyją, nie potrafią wyciągać najprostszych wniosków, nie wiedzą, kto, za co i w jakich okolicznościach jest odpowiedzialny. Zrozumienie najprostszego pisma urzędowego nastęrcza im ogromne trudności, natomiast odpisanie na to pismo jest niemal niemożliwe. Skorzystanie z komputera, aparatu fotograficznego, karty bankomatowej pozostaje poza możliwościami wielu z nich. Podobnie, poza możliwościami wielu z nich pozostaje zrozumienie własnej sytuacji życiowej. Każda kolejna teoria naukowa, które ma ambicje wyjaśniania przyczyn i skutków biedy, staje się kolejną „cegiełką” w ogromnym gmachu kultury symbolicznej, sprawiając, że dostęp do tej kultury staje się dla biednych jeszcze trudniejszy.

Świadomość i odpowiedzialność

Wniosek, jaki wyprowadziliśmy z przesłanek sylogizmu zaproponowanego na początku tego tekstu, brzmiał: uczeni ponoszą moralną odpowiedzialność za ludzi biednych w tej mierze, w jakiej przyczyniają się do wzrostu złożoności świata. Zdajemy sobie sprawę, że dużą trudność w interpretacji tego wniosku stanowi wzmianka o mierze. Zauważmy od razu, że odpowiedzialność, o której mówimy, nie jest mierzalna za pomocą żadnych znanych nam metod pomiaru. Trudno określić miarę naszej odpowiedzialności nawet za działania podejmowane z zamiarem bezpośrednim, natomiast odpowiedzialność za niezamierzone skutki naszych działań całkowicie wymyka się pomiarom. Niemniej istnieje według mnie proporcja między wpływem, jaki uczone ma na wzrost złożoności świata, a jego odpowiedzialnością za biednych. Ta odpowiedzialność wzrasta wraz ze wzrostem tego wpływu. Z pewnością wybitny socjolog, autor wpływowych teorii testowanych w praktyce życia społecznego, będący jednocześnie doradcą rządzących, będzie ponosił większą odpowiedzialność za biednych niż początkujący asystent na socjologii, stawiający pierwsze kroki w nauce.

Zagadnienie moralnej odpowiedzialności osoby za niezamierzone skutki podejmowanych przez nią działań jest złożone. Z tego rodzaju odpowiedzialnością spotykamy się w prawie, które zna pojęcie winy nieumyślnej. Osoba w granicach tej winy jest odpowiedzialna albo za to, że działała lekkomyślnie, albo za to, że działała niedbale. W obu przypadkach musi ona ponieść odpowiedzialność za skutki swoich działań, których nie chciała, a w przypadku niedbalstwa nawet ich nie przewidywała. Konstrukcje prawne trudno jednak zastosować w obszarze odpowiedzialności moralnej, zwłaszcza tak nie-

³⁹ A. Hryniewicz, głos w dyskusji, [w:] „Nauka”, 2000, nr 4, s. 122.

jednoznacznej jak odpowiedzialność uczonych za biednych. Zasada indywidualizacji odpowiedzialności w sensie przedmiotowym i podmiotowym, a także rygorystycznie definiowany związek przyczynowo-skutkowy między działaniem a jego skutkami, uniemożliwiają odniesienie instytucji prawnych do omawianego przez nas zagadnienia. Pozostaje zatem do rozważenia kwestia odpowiedzialności moralnej. W tym obszarze, jako filozoficzne uzasadnienie odpowiedzialności za innych, centralne miejsce zajmuje koncepcja Emmanuela Lévinasa. Ten francuski filozof postawił tezę, że nasza odpowiedzialność za innych jest absolutna⁴⁰. Nie wypływa ona ze zobowiązań prawnych czy moralnych, ale z samego faktu, że jesteśmy ludźmi. Lévinas uważał, że odpowiedzialność wyprzedza wolność, i że to ona konstituuje nasze człowieczeństwo. Zastanawianie się, wobec kogo i za co jesteśmy odpowiedzialni, jest zbędne, gdyż jesteśmy odpowiedzialni wobec każdego za wszystko. Nerozerwalna relacja odpowiedzialności za innych jest, według Lévinasa, pierwszą zasadą istnienia, dlatego można mówić, że metafizyka jest etyką. Pojęcie absolutnej odpowiedzialności za innych nie mówi jednak nic o specyfice odpowiedzialności uczonych za biednych. Skoro każdy jest odpowiedzialny za każdego, to czy potrzeba jeszcze analizować partykularne relacje odpowiedzialności? W tym punkcie możemy odwołać się do koncepcji odpowiedzialności za biednych, wypracowanej przez Petera Singera. Singer pisze, że jeżeli jest w naszej mocy niedopuszczenie do tego, by wydarzyło się coś bardzo złego, bez poświęcania w tym celu czegokolwiek, co miałyby porównywalne znaczenie moralne, to powinniśmy to zrobić. Przykład, jaki przytacza filozof, dotyczy głodu na świecie. Jeżeli z jednej strony są ludzie, którzy głodują, a z drugiej strony są ludzie, którzy żyją w luksusie, to ci drudzy mają moralny obowiązek wsparcia tych pierwszych⁴¹.

Kiedy mówimy o odpowiedzialności, zakładamy, że podejmowane przez osobę działanie lub zaniechanie działania powinno spotkać się z odpowiedzią z naszej strony. Ta odpowiedź może mieć dwojaki charakter: albo skłonni będziemy pochwalić tę osobę za to, co zrobiła, lub czego nie zrobiła, albo, przeciwnie, będziemy gotowi zganić ją za jej działanie lub zaniechanie. W ten sposób rozumiemy odpowiedzialność osoby wobec innych, ale także jej odpowiedzialność przed sobą – każda osoba bowiem poddaje ocenie także własne czyny. Odpowiedzialność moralna staje się wyraźniejsza na tle odpowiedzialności prawnej. Pisał o tym, między innymi, Leon Petrażycki. Analizując moralność i prawo z punktu widzenia przeżyć psychicznych, wskazał, że przeżycia moralne mają charakter imperatywny, podczas gdy przeżycia prawne imperatywno-atrybutywny. Oznacza to, że odpowiedzialność moralna jest jednostronna, podczas gdy odpowiedzial-

⁴⁰ Por. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, PWN, Warszawa 2002.

⁴¹ P. Singer, *Etyka praktyczna*, tłum. A. Sagan, KiW, Warszawa 2003.

ność prawna dwustronna. Aby lepiej zrozumieć tę różnicę, posłużmy się przykładem. Relacja przyjaźni jest typową relacją moralną, nie prawną. Przyjaciel, któremu powierza się sekret, zobowiązany jest moralnie do jego zachowania. Kiedy wyjawia ten sekret osobie trzeciej, łamie przyjęte na siebie zobowiązanie moralne. Niemniej osobie pokrzywdzonej nie przysługuje w tym wypadku roszczenie, to znaczy, nie może ona skutecznie domagać się przed sądem lub innym organem zadośćuczynienia za poniesione straty moralne. Kiedy jednak ujawniony sekret godzi w dobre imię tej osoby, podważa zaufanie do niej lub przedstawia ją w niekorzystnym świetle, pokrzywdzony może ubiegać się o ochronę prawną. W tym przypadku ochronie nie podlega jednak sam sekret, ale dobre imię osoby. Przenosząc te rozważania na grunt naszych dociekań, należy zauważyć, że odpowiedzialność uczonych ma charakter jednostronny, to znaczy, biedni nie mogą skutecznie domagać się od nich podejmowania lub powstrzymywania się od jakichś działań. Jeżeli zatem uczeni decydują się na to, by w jakiś sposób podjąć swój obowiązek wobec biednych, to jest to ich autonomiczna decyzja.

Mówiąc o dotychczasowych obszarach odpowiedzialności uczonego, powiedzieliśmy, że rozciągają się one na dążenie do prawdy oraz unikanie przedsięwzięć prowadzących zagrożenia dla całej ludzkości. Odpowiedzialność uczonego za dążenie do prawdy wydaje się oczywista. Pytania, jakie możemy postawić uczonemu, który rezygnuje z tego dążenia lub sprzeniewierza się mu, brzmią: „dlaczego nie mówisz prawdy?” lub „dlaczego ukrywasz prawdę? Uczony ma obowiązek odpowiedzieć na te pytania, i w ten sposób realizuje się jego odpowiedzialność moralna. Odejście od prawdy, niezależnie od okoliczności, w których się dokonuje, zawsze jest oceniane nagannie. Pytanie, na przykład, „dlaczego kwestionujesz fakt ludobójstwa w Auschwitz?”, oznacza, że oczekujemy, by uczonego wycofał się z kwestionowania tego faktu, nie zaś, by podał nam jakieś przekonujące racje, dla których to czyni. W obliczu prawdy takie racje nie istnieją. Ten rodzaj odpowiedzialności uczonego jest jednoznaczny. Bardziej złożony jest drugi rodzaj odpowiedzialności – odpowiedzialność za unikanie przedsięwzięć niebezpiecznych dla całej ludzkości. Przykładowe pytania, jakie w tym wypadku możemy postawić uczonemu, brzmią: „dlaczego bierzesz udział w pracach nad nową śmiertelną bronią?”, „dlaczego przyczyniasz się do opracowania technologii, która zagraża środowisku naturalnemu?”, „dlaczego bierzesz udział w eksperymentach genetycznych, które naruszają godność człowieka?”. Uczony powinien odpowiedzieć na te pytania, ale w tym wypadku nie można oczekiwać wyłącznie tego, że uzna on swój błąd i wycofa się z kontrowersyjnego przedsięwzięcia. Możliwy jest także inny scenariusz, a mianowicie, że uczonego przedstawi racje przemawiające za takim zaangażowaniem, że będzie go bronił. To także jest sposób realizacji jego odpowiedzialności moralnej, choć nie tak jednoznaczny jak w przypadku odchodzenia od prawdy. Nie można bowiem wykluczyć, że racje przedstawione przez uczonego okażą się przekonujące, na pewno zaś w wielu

przypadkach osłabiają negatywną ocenę moralną jego działań. Na tym tle jeszcze bardziej skomplikowana jest kwestia odpowiedzialności uczonych za biednych. Jakie pytania można byłoby postawić uczonemu w tym kontekście? Wydaje się, że pytania ogólne, takie jak: „dlaczego przyczyniasz się do rozwoju nauki?” lub „dlaczego dokonujesz kolejnych odkryć?” byłyby zupełnie niezrozumiałe. Bardziej adekwatne byłoby pytanie: „czy bierzesz pod uwagę społeczne skutki swojej działalności naukowej?” lub dokładniej: „czy rezultaty twojej działalności naukowej przyczyniają się do zmniejszania nierówności społecznych?”. Odpowiedź na te pytania świadczyłaby o tym, w jakiej mierze, o ile w ogóle, uczony czuje się moralnie odpowiedzialny za biednych. Trzeba zauważyć, że w tak postawionych pytaniach nie kryje się żądanie (ani nawet oczekiwanie), że uczony zrezygnuje z realizowanego przedsięwzięcia naukowego. Stawiając te pytania, oczekujemy raczej tego, że uczony okaże się świadomy, iż jego praca naukowa nie jest neutralna wobec zjawiska biedy. Wydaje się, że brak takiej świadomości lub zaprzeczanie istnieniu rzeczowego związku może być oceniane negatywnie z moralnego punktu widzenia. Natomiast istnienie takiej świadomości byłoby pierwszym krokiem do uznania własnej odpowiedzialności. Na tym etapie ta odpowiedzialność nie jest jeszcze zmaterializowana, to znaczy, uczony nie wie, co powinien zrobić (lub czego nie powinien robić), by w tym konkretnym kontekście można go było uznać za osobę odpowiedzialną.

Koncepcja odpowiedzialności moralnej uczonych za biednych skupia się przede wszystkim na budzeniu świadomości uczonych. Mówiąc, że taka odpowiedzialność istnieje, oczekujemy od uczonych odpowiedzi na pytanie, czy zdają sobie z tego sprawę. Nie jest celem tych rozważań sugerowanie, jakie konkretne działania powinni podjąć uczeni, by wypełnić ciężący na nich obowiązek, a nawet, czy w ogóle muszą podejmować jakiegokolwiek działania. Jednostronność relacji moralnych sprawia, że osoba zobowiązana nie może być skutecznie zmuszona do wypełnienia swego obowiązku. Można wyobrazić sobie szereg działań uczonych, które miałyby charakter równoważący wobec niezamierzonego, choć nieuchronnego rezultatu ich pracy naukowej – coraz większego zagubienia biednych w świecie. Każde z takich działań będzie miało jednak charakter subiektywny i lokalny, niezależnie od tego, czy będzie skupiało się na problemach społecznych czy na problemach socjologicznych. Powtórzmy, że próbując wydobyć na światło dzienne relację odpowiedzialności uczonych za biednych, chcieliśmy jedynie potwierdzić, że taka odpowiedzialność istnieje, nie było natomiast naszym zamiarem podsuszanie pomysłów, jak uczeni powinni na to zareagować, co powinni „z tą odpowiedzialnością zrobić”. Samo uświadomienie uczonym istnienia tej odpowiedzialności byłoby dużym sukcesem i wyrwałoby wielu z nich z błędnego przekonania, że uczciwe poszukiwanie prawdy i unikanie wątpliwych moralnie przedsięwzięć naukowych są koniecznym i wystarczającym usprawiedliwieniem dla każdego rodzaju pracy naukowej. Zwrócenie uwagi na ważny społecznie skutek działalności naukowej, komplikowanie się

świata, uświadamia uczonym ambiwalencję wpisana w rozwój nauki, a także to, że obok licznej rzeszy ludzi korzystających na tym rozwoju, znajdują się też tacy, którzy na tym tracą, a przynajmniej zyskują o wiele mniej niż inni. Budzenie świadomości uczonych jest jednocześnie zaproszeniem ich do solidarności z biednymi.

Taka konstrukcja odpowiedzialności uczonych za biednych wydaje się bardziej praktyczna od propozycji Illicha, który postulował konieczność wycofania się uczonych z działalności naukowej ze względu na powstrzymanie negatywnych skutków profesjonalizacji (jednym z tych skutków było pogłębianie się biedy i nierówności społecznych). Postulowanie samoograniczenia się uczonych wydaje się czymś mało realistycznym. Pozycja społeczna, jaką zajmują uczeni, a także motywacje, które popychają ich do działania, mają tak dużą wagę, że rezygnacja z nich jest niemożliwa, i to niezależnie od argumentów, jakie można by przytaczać za takim rozwiązaniem. Autorytet, prestiż, wygoda życia, a także możliwość realizacji swoich poznawczych i hubrystycznych aspiracji, sprawiają, że uczeni nigdy nie zaprzestaną działalności naukowej. Wiara Illicha, że wizja destrukcyjnych skutków społecznych zatrzyma uczonych na drodze dociekań naukowych, wydaje się naiwna. Próby przekonania społeczeństw, że na postępie naukowym zyskują tylko nieliczni, także skazane były na niepowodzenie, gdyż to właśnie ci nieliczni posiadają pieniądze i władzę potrzebne do uruchomienia i podtrzymywania badań naukowych. Illich oczekiwał od uczonych heroizmu, i to w podwójnym sensie. Heroizmu przeciwstawiania się swoim najgłębszym dążeniom i ambicjom oraz heroizmu przeciwstawiania się naciskom wpływowych grup społecznych. Uczeni nie są w stanie przeciwstawić się ani jednemu, ani drugiemu rodzajowi nacisku. Niemniej, podejmując działania naukowe, są w stanie uświadomić sobie własną odpowiedzialność moralną za biednych.

Rozważania, jakie przedstawiłem powyżej, nie znajdują zbyt wielu praktycznych zastosowań. Niemniej pojawiają się, głównie w nauce zachodnioeuropejskiej, sygnały, iż czynnik troski o biednych powinien odgrywać pewną rolę w planowaniu i realizacji projektów naukowych. Na uwagę zasługuje tu, między innymi, dokument rządu Wielkiej Brytanii w sprawie inwestowania w badania naukowe, zatytułowany *Realising Our Potential*. Zwięzłe omówienie tego dokumentu, autorstwa Richarda Johna Brooka, znajduje się w jednym z numerów „Nauki”⁴². Brook pisze, że dokument ten przedstawia dwie podstawowe przesłanki uzasadniające potrzebę finansowania badań naukowych. Pierwszą przesłanką jest wzrost konkurencyjności przemysłu brytyjskiego, natomiast drugą wzrost jakości poziomu życia w Wielkiej Brytanii. Jak należy zdefiniować tę drugą przesłankę oraz kiedy należy uznać, że jakość poziomu życia spada, a kiedy, że wzrasta? Brook odpowiada, że definiując te pojęcia, trzeba odnieść się do prac socjologów. Jedna

⁴² R. J. Brook, *Jakość życia jako kryterium wyboru kierunków badań*, [w:] „Nauka” 1997, nr 2, s. 7.

z możliwych definicji opiera się na hierarchii ludzkich potrzeb według Abrahama Masłowa (1908-1970). Masłow twierdził, że potrzeby ludzkie mają charakter hierarchiczny. U samych podstaw znajdują się najbardziej pierwotne potrzeby fizyczne, następnie, nieco wyżej, potrzeby społeczne, i wreszcie, na samym szczycie, potrzeby moralne. Zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu możliwe jest tylko po uprzednim zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu. Przykładowo, gdy w tym samym czasie odczuwamy potrzebę pożywienia, potrzebę bezpieczeństwa i potrzebę poszanowania własnej godności, to warunkiem zaspokojenia drugiej potrzeby jest wcześniejsze zaspokojenie pierwszej, zaś warunkiem zaspokojenia trzeciej potrzeby jest wcześniejsze zaspokojenie pierwszej i drugiej. Odnosząc tę teorię do finansowania badań naukowych, widać wyraźnie, że promuje ona projekty podstawowe kosztem projektów wyrafinowanych. W społeczeństwie, w którym jedną z potrzeb jest nauka czytania i pisanie znacznej części dorosłej populacji, zgodnie z powyższą teorią środki finansowe powinny być przeznaczone przede wszystkim na programy alfabetyzacyjne, nie zaś, na przykład, na zaawansowane badania literackie. Troska o biednych jest wyraźnie wpisana w program *Realising Our Potential*. Uczni muszą być tego świadomi i już na etapie planowania swojej działalności naukowej brać tę preferencję pod uwagę. Brytyjski program przypomina, że choć poszukiwanie prawdy jest wartością autoteliczną, to każda działalność naukowa znajduje odzwierciedlenie na poziomie społecznym, przyczyniając się albo do wzrostu, albo do spadku poziomu jakości życia.

Zakończenie

Tym, co odróżnia działalność uczonego od działalności właściwej dla innych zawodów, jest jej zorientowanie na sferę tego, co nieznanne. Uczony wkracza na obszary, które nie zostały dotychczas zbadane, stawia pytania, których wcześniej albo nikt nie zadał, albo nikt na nie nie odpowiedział, próbuje opisać zjawiska w sposób nowy i oryginalny, a gdy odwołuje się do osiągnięć poprzedników, to nie robi tego wyłącznie po to, aby potwierdzić ich konstatacje, ale głównie po to, aby je skorygować, uzupełnić lub uściślić. W swojej działalności podobny jest do odkrywcy, który jako pierwszy wkracza na nieznaną wyspę, przemierza ją wzdłuż i wszerz, bada jej budowę, warunki, jakie na niej panują, a także zwyczaje żyjących tam ludzi. Na mapie okolicznych wysp, sporządzonej przez poprzedników, nanosi swoją wyspę, sytuując ją w odpowiedniej relacji do całości znanej wiedzy. Aspekt nowości, o którym mówimy, nie odnosi się tylko do rezultatów jego działalności, ale także do metody przez niego stosowanej. Przywołując kolejną metaforę, powiedzmy, że równie ważną rzeczą co zdobycie szczytu jest wytyczenie drogi, która tam prowadzi. Ten proces jest wręcz ważniejszy, gdyż pokazuje, że uczony nie znalazł się na szczycie przypadkowo, ale że podjął wielkie ryzyko i dotarł tam w wielkim trudzie. Droga, którą przeszedł, stała się tym samym otwarta dla innych,

punkty, na których można pewnie się oprzeć, a także niebezpieczne uskoki, których trzeba unikać, zostały naniesione na mapę i mogą od tej pory służyć innym śmiałkom, którzy w następnych latach wyruszą na szczyt. Sfera tego, co nieznanne, dotyczy zarówno celów, do których dąży uczone, jak i środków, które wybiera z myślą o osiągnięciu tych celów. To odróżnia jego działalność od działalności innych profesjonalistów, którzy zazwyczaj z góry znają zarówno swoje cele, jak i metody, które muszą zastosować, aby te cele osiągnąć.

Konstytutywnym warunkiem działalności naukowej jest wolność. Intelktualna droga uczonego, jego poszukiwania prawdy, nie mogą być poddane żadnym naciskom zewnętrznym. Potrzebę zagwarantowania tej wolności uznają wszyscy, łącznie z władzą publiczną, która w głównej mierze finansuje dociekania naukowe. Powszechna troska o wolność nauki oznacza, że uczeni korzystają w swojej pracy z komfortu, który jest niedostępny dla większości ludzi. Możliwość realizowania projektu życiowego, opartego na fascynującej wymianie intelektualnej z najtęższymi umysłami ludzkości, jest wielkim przywilejem uczonych. Ich twórczość pozostawia trwały ślad w kulturze, niekiedy wręcz w znacznym stopniu ją kształtuje. Poczucie radości, wynikające z aktu tworzenia, a także poczucie zadowolenia, mające swoje źródło w społecznym uznaniu, sprawiają, że w życiu uczonego pojawia się prawdopodobnie więcej gratyfikacji niż w życiu innych ludzi. Społeczeństwo jest świadome tej sytuacji i zgadza się na nią, czerpiąc z pracy uczonego określone owoce. Ten obraz byłby jednak niepełny, gdybyśmy zapomnieli o odpowiedzialności uczonego. Odpowiedzialność za poszukiwanie prawdy jest czymś szlachetnym, ale w gruncie rzeczy nie niesie ze sobą żadnej dolegliwości. Podobnie odpowiedzialność za powstrzymanie się od przedsięwzięć grożących złymi skutkami dla ludzkości. Dopiero odpowiedzialność za biednych, gdy zostanie potraktowana poważnie, stawia przed uczonym duże wyzwanie i skłania go do uświadomienia sobie wszystkich skutków swojej pracy. Być może jest to cena, jaką uczone musi zapłacić za przywileje, z których korzysta, za prestiż, którym jest otoczony, za zaufanie, jakim jest darzony.

Zanim zakończymy te rozważania, zwróćmy uwagę na pewną specyficzną polską cechę odpowiedzialności moralnej uczonych za biednych.

Podjęcie zagadnienia tej odpowiedzialności wiąże się z dodatkową trudnością w kontekście społeczeństwa postkomunistycznego. To właśnie w tej części Europy przez kilkadziesiąt lat, począwszy od zakończenia drugiej wojny światowej aż do przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, powtarzano, że powołaniem nauki jest walka z biedą. Po pierwsze, od uczonych oczekiwano aktywnego włączenia się w proces rewolucyjny, zapoczątkowany przejściem władzy przez komunistów, a następnie potwierdzany sfałszowanymi wyborami. Rewolucja, prowadzona zgodnie z zasadami socjalizmu naukowego, miała wiele celów do osiągnięcia, a jednym z najważniejszych była likwidacja ubóstwa. „Naukowość” prowadzonych działań wyma-

gała, aby uczestniczyli w nich uczeni, jeżeli nie w roli bezpośrednich twórców nowego ładu, to na pewno w roli autorytetów, które swoimi teoretycznymi pracami ten ład uzasadniały i sankcjonowały. Z drugiej strony od uczonych wymagano powściągliwości w denuncjonowaniu zjawisk, które dla władzy były niewygodne. Takim zjawiskiem była bez wątpienia bieda. Z jednej strony oczekiwano od uczonych „walki z ubóstwem”, z drugiej zaś zabraniano im naukowych badań tego zjawiska. Była to bez wątpienia sytuacja schizofreniczna. Ten ideologiczny „kaganiec” doprowadził do tego, że prace naukowe oparte na badaniach realnych zjawisk ubóstwa były cenzurowane, a w zamian za to pojawiały się ogólne postulaty dotyczące równości i dobrobytu społeczeństwa przyszłości. Komunistyczne państwo oczekiwało od uczonych aktywnej troski o poprawę jakości życia ludzi biednych, licząc na to, że rozwój „sił wytwórczych” doprowadzi do likwidacji nierówności społecznych i ukształtowania się komunistycznego społeczeństwa dobrobytu. Wielu uczonych usłuchało tego wezwania i wręcz domagało się od władz politycznych moralnego prawa do reprezentowania interesów ludzi ubogich. Głosząc hasła rozwoju duchowej strony życia i powszechnego dostępu do dogodnych warunków materialnych, uczeni ci permanentnie nadużywali jednak zaufania biednych. Troska o biednych w okresie komunizmu miała charakter iluzoryczny. Jak pisze Tarkowska, „ograniczenie badań biedy i utrudnianie publikacji ich wyników przyczyniło się do utrwalenia się w świadomości społecznej obrazu Polski realnego socjalizmu jako kraju pozbawionego takich problemów społecznych, jak bieda, bezrobocie, głębokie nierówności społeczne, trwała marginalizacja. W ustroju sprawiedliwości społecznej biedy być nie mogło, a jak już się zdarzyła – to jako pozostałość poprzedniego ustroju lub na zasadzie wyjątku, patologii, winy własnej biednego”⁴³. Tarkowska przytacza szereg przykładów prac badawczych nad zjawiskiem biedy, które były cenzurowane przez ówczesne władze polityczne. Tendencję negowania zjawiska biedy przed 1989 rokiem dobrze ilustruje tekst Bogdana Suchodolskiego, który w książce *Wychowanie i strategia życia* pisał, że cywilizacja socjalistyczna to cywilizacja „osłabiająca i likwidująca napięcia różnego rodzaju, które w dotychczasowych warunkach pobudzały ludzi do działania. Nie istnieje nędza, ubóstwo i bezrobocie; otwarte są drogi kształcenia; nie istnieją szanse zdobywania wielkich majątków i ten typ życia nie znajduje aprobaty opinii publicznej; stosunkowo nietrudno osiągalny jest przeciętny dobrobyt. Cywilizacja socjalistyczna wyprowadza ludzi z życiowych sytuacji »deficytowych« zmuszających do intensywnego działania, uwalnia ich z walki o zaspokojenie elementarnych potrzeb”⁴⁴. Dziś wiemy, że słowa Suchodolskiego negujące zjawisko biedy w „cywilizacji socjalistycznej” były „zakli-

⁴³ E. Tarkowska, *Bieda, historia, kultura*, [w:] *Zrozumieć biednego* (red.) E. Tarkowska, Typografia, Warszawa 2000, s. 10.

⁴⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 84.

naniem rzeczywistości”. Ale to właśnie tego rodzaju wypowiedzi odwracały uwagę uczonych od zjawiska biedy, co doprowadziło do tego, że gdy po 1989 roku zetknęliśmy się jako społeczeństwo z rzeczywistą biedą, byliśmy nieprzygotowani naukowo nie tylko do tego, by sobie z nią poradzić, ale nawet, by ją zrozumieć. Dzisiejsza bogata literatura na temat biedy jest próbą nadrobienia jeszcze jednego, według słów Kwiecińskiego, „nieobecnego dyskursu” w nauce polskiej.

Sądzę, że w kontekście tego, co powiedzieliśmy powyżej, można mówić o moralnej odpowiedzialności uczonych za biednych, odpowiedzialności, która ma charakter specyficzny, to znaczy, właściwa jest tylko dla uczonych i wynika z działalności naukowej przez nich podejmowanej. Ta działalność, ze wszech miar godna pochwały, przynosząca szereg udogodnień życiowych i podnosząca przez to jakość życia, niesie wraz ze sobą pewien niezamierzony, chciałoby się powiedzieć marginalny skutek, a mianowicie utrwalanie się zróżnicowania między bogatymi i biednymi, między tymi, którzy mają dostęp do rezultatów naukowych dociekań, a tymi, którzy są tego dostępu pozbawieni. Odkrycie mechanizmu zapłodnienia *in vitro* było bez wątpienia wielkim triumfem rozumu ludzkiego, niezaprzeczalnym sukcesem nauki, i przyznają to także ci, którzy z religijnych lub moralnych względów nie akceptują tej metody. Niemniej ta sama metoda, która wzbudza nasz podziw, stała się też źródłem wykluczenia ludzi biednych lub może bardziej należałoby powiedzieć, że utrzymała to wykluczenie. Okazuje się bowiem, że człowiek biedny nie ma dostępu do tej metody, nie stać go na jej zastosowanie. Takie jest właśnie oddziaływanie nauki – pięknym i wzniosłym momentom odkrywania prawdy, wyrwania naturze jej tajemnic dla dobra ludzkości, towarzyszą niezamierzone, ale i nieuniknione akty utrwalania społecznych podziałów, stratyfikacji i wykluczenia. Na tej podstawie należy uznać ową szczególną moralną odpowiedzialność uczonych za biednych. Jest to odpowiedzialność subtelna, niemal niedostrzegalna, niemniej realna, to znaczy pozwalająca spytać uczonych, jak spłacają dług, który zaciągają u biednych. Powtarzamy, że proces, o którym mówimy, jest nieodwracalny, i wszystko wskazuje na to, że jego tempo będzie jeszcze rosło. Uważamy, że apele kierowane do ludzi nauki przez Illicha pozostaną bez odpowiedzi, być może poza nielicznymi jednostkami uczeni nigdy nie wycofają się z prowadzonych przez siebie badań, nie zatrzymają się w pół kroku, zwłaszcza wówczas, gdy dzieli ich od sukcesu niewielki dystans. Liczenie na to, że uczeni dokonają samoograniczenia w imię solidarności z biednymi, jest iluzją; uczeni nie robili tego nawet wówczas, gdy za głoszenie prawdy groziły surowe kary. Nie podważa to jednak naszej głównej tezy mówiącej, że w rezultacie działalności naukowej po stronie uczonych rodzi się odpowiedzialność za tych, którzy, przynajmniej przez pewien czas, wykluczeni zostają z korzystania z owoców pracy naukowej. A zatem, jak spłacić ten dług? Na to pytanie nie ma jednej odpowiedzi, nie jest to zresztą celem tej pracy. Naszym zamierzeniem było jedynie wykazanie istnienia owej specyficznej odpo-

wiedzialności, nie zaś odpowiadanie na pytanie, co robić, aby ją efektywnie podjąć. Natomiast to, że ten dług powinien być jakoś spłacony, wydaje się nie ulegać wątpliwości. Chociaż nauka jest wartością autoteliczną, nie jest wartością neutralną, a jej rozwój, który niesie ze sobą coraz głębszą i (miejmy nadzieję) coraz pewniejszą wiedzę, jednocześnie potwierdza stosunki społeczne, które oparte są na nierówności, sukcesach jednych i porażkach drugich.

Moral responsibility of men of knowledge for the poor

In this article the author argues that men of knowledge are morally responsible for the poor. Their responsibility stems from the fact that scientific activities contribute to deepening social inequalities. Traditionally, men of knowledge have been held responsible for searching for the truth and for abstaining from scientific enterprises that may deteriorate or even destroy natural environment. In the author's view these two levels of responsibility must be supplemented by the third one. The argument put forward by the author is based on the following syllogism: 1) one of the results of scientific work is that symbolic culture in which we live becomes more and more complex; 2) the more complex that culture becomes, the more difficult the lives of the poor are; 3) men of knowledge are responsible for the poor in so far as they contribute to making contemporary culture more complex. Referring to Ivan Illich's ideas, the author expresses doubts whether men of knowledge, in account of the poor, will ever stop their research. On the contrary, numerous social and emotional gratifications will always push them towards achieving new academic goals. However, the author believes that men of knowledge may be more conscious about undesired consequences of their enterprises and may be more sympathetic towards the condition of the poor.

Key words: men of knowledge, the poor, moral responsibility, searching for the truth, social inequalities, undesired consequences of scientific work, men of knowledge's consciousness