

# Ryszard Kleszcz

---

## Nauczyciel akademicki: neutralność czy aksjologiczne zaangażowanie?

---

Etyka 44, 79-96

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Nauczyciel akademicki: neutralność czy aksjologiczne zaangażowanie?

W artykule poddaje się dyskusji problem aksjologicznej neutralności (*Wertfreiheit*) w sferze dydaktyki uniwersyteckiej. W opinii Maxa Webera nauka wymaga obiektywności oraz wolności od wartościowania u osób ją uprawiających, które winny kierować się bezosobowym powołaniem (*Beruf*) skierowanym jedynie na poszukiwanie prawdy. Neutralność aksjologiczna pociąga za sobą w konsekwencji niewartościowanie w dydaktyce uniwersyteckiej. W pracy autor rozpatruje argumenty wysuwane przez prof. Iję Lazari-Pawłowską skierowane przeciwko weberowskiej neutralności aksjologicznej, zwłaszcza w domenie dydaktyki uniwersyteckiej.

Wszak jest to bezprzykładna sytuacja, gdy liczni działający zgodnie z prawem prorocy wygłaszają swoje kazania nie na ulicy lub w kościołach albo w innym publicznym miejscu, kiedy nie wygłaszają ich także prywatnie, lecz ośmielają się rozstrzygać kwestie światopoglądowe „w imieniu nauki” w rzekomo obiektywnej, niekontrolowanej, bezdyskusyjnej i nade wszystko chronionej ciszy sali wykładowej, miejscu uprzywilejowanym przez państwo.

Max Weber

Stanowisko Webera wydaje mi się niesłuszne. Spróbuję – wbrew Weberowi – bronić prawa nauczyciela akademickiego do jawnego oceniania.

Ija Lazari-Pawłowska

### 1

Problem obowiązków i etosu nauczyciela akademickiego stał się szczególnie istotny w czasach nam współczesnych. Doświadczenia reżimów totalitarnych uwrażliwiły nas na potrzebę niezależności nauki i uczonych od władzy państwowej, zwłaszcza gdy wykazuje ona tendencje autorytarne i kieruje się chęcią wprzęgnięcia nauki w służbę ideologii. Takie dążenia widoczne były najbardziej w bolszewickiej Rosji i w hitlerowskich Niemczech. Oczywiście ten stopień podległości nauki wobec niedemokratycznych rządów był zależny od specyfiki, jaką przybierał dany reżim, a nadto, co oczywiste, zależał on od swoistości danej nauki. Stopień swobody, jaką dysponowali matematycy był, nawet w najgorszym okresie stalinowskiej Rosji sowieckiej, zupełnie inny niż swoboda badawcza historyków, ekonomistów

czy literaturoznawców, a nawet przyrodników<sup>1</sup>. Można jednak powiedzieć, że niezależnie od zróżnicowania lokalnego i wyznaczonego przez specyfikę danej dyscypliny zjawisko to uczuliło tak świat nauki, jak i społeczeństwo na przypadki rozmaitego uzależnienia nauki od władzy i pełnienia przez nią (na skutek presji politycznej) zadań ideologicznych, także w kontekście nauczania akademickiego. Tym, co charakterystyczne dla władzy totalitarnej, jest z jednej strony ograniczanie autonomii nauki, a z drugiej nakładanie na uczonych obowiązku głoszenia *ex cathedra* pewnej doktryny i prezentowania pewnych odgórnie narzuconych sądów wartościujących. To doświadczenie dwudziestowieczne uświadomiło tak społeczeństwu, jak i samym uczonym niebezpieczeństwo grożące nauce ze strony reżimów totalitarnych. Wzmocniło też przekonanie o potrzebie autonomii nauki w stosunku do władzy państwowej.

Szczególna pozycja nauki w kulturze współczesnej podnosi jeszcze znaczenie autonomii nauki i odpowiedzialność, jaką ponosi za nią świat akademicki. Nie ulega bowiem wątpliwości, że znaczenie nauki jest w początkach drugiej dekady XXI wieku zupełnie inne niż sto pięćdziesiąt lat temu czy choćby nawet w okresie przed Drugą Wojną Światową. Nauka współczesna, zwłaszcza w jej wydaniu stosowanym, stała się ważnym działem gospodarki wielu, zwłaszcza rozwiniętych krajów, których władze i finansujące naukę instytucje gospodarcze nie pozostają obojętne wobec kierunków jej rozwoju. Szczególnego znaczenia nabierają badania dające się zastosować, które pochłaniają znaczną część środków przeznaczanych na naukę. Taki stan rzeczy też wydaje się istotny dla rozważanej przez nas kwestii. Rozmaite zagrożenia nauki, w tym także jej autonomii, mogą przychodzić obecnie z innych nieco stron niż w przypadku zagrożeń płynących ze strony totalitarnych reżimów. Tym, co robią obecni uczeni, efektami ich pracy badawczej, są zainteresowani przedstawiciele sponsorujących naukę firm, przedstawiciele sektora militarnego czy też rozmaitych *lobbies*, także ze sfery mediów czy kultury popularnej. W efekcie nasza współczesna sytuacja uświadamia nam, że nie ma powodu, by sądzić, że autonomia nauki nie może być nigdy zagrożona, także w warunkach rządu o charakterze demokratycznym. Taka groźba wydaje się bowiem całkiem realna. Stosowany, mogący przynosić znaczny zysk charakter wielu współczesnych badań naukowych tę groźbę wyraźnie zwiększa.

## 2

Problem autonomii nauki i jej reprezentantów jest zagadnieniem wiążącym się z wieloma kwestiami, w tym także z kwestią obecności komponenty wartościującej w nauce szeroko rozumianej. Kwestia, którą chciałbym rozważyć, sygnalizowana w tytule szkicu, widziana być winna w szerokiej perspektywie relacji nauki

---

<sup>1</sup> W tej ostatniej kwestii por. S. Amsterdamski, *O patologii życia naukowego. Casus Łysenko*, [w:] tegoż, *Tertium non datur. Szkice i polemiki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 1994, s. 155-203.

i wartości<sup>2</sup>. Zagadnienie relacji nauka–wartości obejmuje kilka wiążących się ze sobą, choć wartych odróżnienia kwestii. **Po pierwsze**, byłoby to zagadnienie sądów wartościujących w nauce, a więc w ramach teorii naukowych czy sferze poznawczej w ogóle, w tym także kwestie etosu naukowego. **Po drugie**, byłyby to problem wartości, których przyjęcie przez społeczeństwo umożliwia lub utrudnia prowadzenie badań. Nie budzi wątpliwości, że wartości cenione w społeczeństwie mogą działać pozytywnie i w sposób stymulujący bądź też hamujący na badania naukowe czy przedsięwzięcia poznawcze w ogóle. Stąd też kształtowanie się nowożytnej nauki w wiekach XVI i XVII wiązało się z korzystnymi dla badań naukowych tendencjami gospodarczymi, religijnymi i społecznymi<sup>3</sup>. **Po trzecie**, chodziłoby o wartości, które są przez naukę (praktykę naukową, funkcje nauki, jej konsekwencje) tworzone lub destruowane w życiu społecznym<sup>4</sup>.

W tym tekście interesować nas będzie tylko ta pierwsza płaszczyzna, a właściwie jedno wybrane w jej obrębie zagadnienie. Mówiąc o sędach wartościujących w nauce, chciałbym skupić się przede wszystkim na problemie następującym: czy nauczyciel akademicki (zamiennie używam określenia „profesor”) może w swej aktywności nauczycielskiej głosić pewne sądy o wartościującym charakterze, w szczególności formułować pewne oceny. Skupiamy się więc na aktywności nauczycielskiej, pamiętając oczywiście, że jej oddzielenie od aktywności badawczej nie zawsze daje się konsekwentnie przeprowadzić. Jak zwracał na to uwagę Max Weber, w przypadku uczonego stoją przed nim dwa typy zadań odmiennych od siebie. Musi on posiadać kwalifikacje badacza oraz kwalifikacje przynależne wykładowcy. Co do tego zaś, trzeba pamiętać, że:

...to nie są całkiem identyczne umiejętności. Można zostać znakomitym uczoneym i wręcz fatalnym wykładowcą, że wspomnę o działalności pedagogicznej takich umysłów jak Helmholtz czy Ranke<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> W tej kwestii por. S. Amsterdamski, *Nauka a wartości*, [w:] tegoż, *Tertium non datur. Szkice i polemiki*, dz. cyt., s. 129–146, zwłaszcza s. 131 i nast. Por. także E. Agazzi, *Dobro, zło i nauka. Etyczny wymiar działalności naukowo-technicznej*, przeł. E. Kałuszyńska, Warszawa, Oficyna Akademicka 1997, s. 21–32.

<sup>3</sup> Por. A. Rupert Hall, *Rewolucja naukowa 1500–1800. Kształtowanie się nowożytnej postawy naukowej*, przeł. T. Zembrzusi, Warszawa, IW PAX 1966, *passim*. W kwestii znaczenia czynnika religijnego: E. Grant, *Science and Religion. 400 B.C. to A.D. 1550. From Aristotle to Copernicus*, Baltimore, The John Hopkins University Press 2006, rozdz. 1, 4, 6, 7, 8; R. Hooykaas, *Religia i powstanie nowożytnej nauki*, przeł. S. Ławicki, Warszawa, IW PAX 1975, s. 91–186. Spojrzenie socjologa na to zagadnienie jest prezentowane w: R.K. Merton, *Nauka i porządek świata*, przeł. E. Morawska, [w:] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa, PWN 1982, s. 566–578.

<sup>4</sup> Nauka w rozmaitych okresach i miejscach bywała oskarżana o rozmaite, niekiedy niezgodne ze sobą rodzaje społecznego lub indywidualnego zła. Miała więc odpowiednio sprzyjać: reformacji, sceptycyzmowi, naturalistycznemu spojrzeniu na świat, ale też, jak niekiedy mówiono, niezgodnemu z naturalizmem czy materializmem idealizmowi czy wręcz spirytualizmowi.

<sup>5</sup> Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, przeł. P. Dybel, [w:] Z. Krasnodębski, *M. Weber*, Warszawa, Wiedza Powszechna 1999, s. 202.

W dalszych analizach odnosić się będę do sfery nauk podstawowych, takich, których celem jest dostarczanie wiedzy o rzeczywistości, uznając, że problematyka nauk stosowanych niesie inne nieco problemy i trudności. Ze względu na kontekst, w jaki uwikłana będzie ta charakterystyka, uwagę skoncentruję na naukach podstawowych zwanych humanistycznymi czy też społecznymi<sup>6</sup>.

Zagadnienie wartościowania w nauce rozumianej tak, jak wspominałem, było w wieku XX przedmiotem zainteresowania wspomnianego już wielkiego socjologa Maxa Webera<sup>7</sup>. Stanowisko neutralności aksjologicznej, zalecane przez Webera, bywało często przedmiotem dyskusji. Rozważała je także w kontekście dyskusyjnym Pani Profesor Ija Lazari-Pawłowska<sup>8</sup>. W tym szkicu chciałbym tę jej dyskusję z Weberem uczynić przedmiotem analizy pozwalającej, jak sądzę, na sformułowanie pewnej konkluzji co do wyrażonego w tytule pytania dotyczącego powinności profesora bycia neutralnym bądź też bycia aksjologicznie zaangażowanym.

### 3

Max Weber zajmował się w swej twórczości problemem wartościowania głównie w kontekście nauk społecznych. Temu zagadnieniu poświęcił też ważny tekst „*Wolność od wartościowania*” – jej sens w naukach socjologicznych i ekonomicznych, pochodzący z 1917 roku. W nim to omawiane są zagadnienia powołania do nauki i pracy zawodowej w tejże sferze<sup>9</sup>. W kwestii wartościowania w ramach procesu nauczania wypowiadał się on ponadto w odczycie *Wissenschaft als Beruf* wygłoszonym w Monachium jesienią 1917 roku<sup>10</sup>. Te właśnie głównie teksty Webera poświęcone są interesującej nas problematyce. Weber, reprezentując stanowisko aksjologicznej neutralności, daleko idącej powściągliwości uczonego w tym zakresie, odwoływał się do racji mających za tym rozwiązaniem przemawiać<sup>11</sup>. Te wykorzystywane

<sup>6</sup> W tym miejscu nie poddaję analizie kwestii relacji nauk humanistycznych i społecznych. Skłonny byłbym jednak traktować nauki społeczne jako specyficzny podrodzaj nauk humanistycznych.

<sup>7</sup> Maxa Webera uważa się za socjologa, dla niektórych najważniejszego przedstawiciela tej dyscypliny w XX wieku. Ale pamiętać trzeba, że twórczość jego obejmuje także sfery ekonomii, historii gospodarczej czy religioznawstwa. Dyskusyjne jest natomiast, czy można go uważać także za filozofa. W tej kwestii wśród myślicieli niemieckich nie było jednomyślności. H. Rickert odmawiał mu tego miana, K. Jaspers zaś był skłonny zaliczać go do filozofów. Por. Ch. Adair-Tolleff, *Max Weber as Philosopher: The Jaspers–Rickert Confrontation*, „Max Weber Studies” 2002, nr 3.2, s. 15–32.

<sup>8</sup> Warto zauważyć, że Profesor Pawłowska interesowała się, zwłaszcza we wcześniejszym okresie swej aktywności badawczej, kwestiami metodologicznymi podejmowanymi przez Webera. Widać to w jej tekście poświęconym problemowi pojęć typologicznych w humanistyce. Por. I. Lazari-Pawłowska, *O pojęciu typologicznym w humanistyce*, „Studia Filozoficzne” 1958, nr 4, s. 30–53.

<sup>9</sup> Por. M. Weber, *Wolność od wartościowania – jej sens w naukach socjologicznych i ekonomicznych*, [w:] tegoż, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, przeł. M. Holona, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie 2004, s. 195–242.

<sup>10</sup> Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt. s. 199–217.

<sup>11</sup> Warto też podkreślić, że Weber był zwolennikiem swobody nauczania na poziomie akademickim oraz uczestnikiem ruchu na rzecz takich swobód. Por. P. Josephson, *Lehrfreiheit, Lernfreiheit*,

przezeń racje (argumenty) sprowadzam, omawiając je w dalszym ciągu tego szkicu, do trzech rodzajów.

I tak, **po pierwsze** wskazywał on swoistość metodologiczną oceniania. Wszelkie wartościowanie, pozytywne lub negatywne, było przezeń rozumiane jako praktyczny osąd zjawiska poddającego się naszemu działaniu<sup>12</sup>. W odniesieniu do wartościowania nie mamy narzędzi, jakimi dysponuje nauka. Przytoczmy opinię Webera:

„Niemożność” naukowej argumentacji na rzecz postaw praktycznych – z wyjątkiem przypadku, gdy rozważane są środki do celu, o którym zakłada się, że jest z góry dany – wpływa z daleko głębszych powodów<sup>13</sup>.

Wypowiedzi oceniające nie mogą bowiem uzyskać tego rodzaju uzasadnienia, jakim dysponujemy w przypadku wypowiedzi opisowych. Dotyczy to oczywiście tak zwanych ocen zasadniczych, bo oceny instrumentalne, jak to zauważył w cytowanym fragmencie Weber, takie uzasadnienie uzyskać mogą, o ile tylko zgodzimy się co do celu dążenia. W konsekwencji, w przypadku różnych osób te zasadnicze oceny często różnią się od siebie. Oceny wartościujące, jak zauważa Weber, różnią się w odniesieniu do tego samego zjawiska, gdy wydają je ludzie reprezentujący rozmaite światopoglądy<sup>14</sup>. Tymczasem profesor winien dążyć do tego, by służyć „swymi metodami i wiedzą” każdemu ze swych słuchaczy niezależnie od jego światopoglądu<sup>15</sup>. Innymi słowy, ocenianie nie może pretendować do miana obiektywnego zabiegu, a w nauce chodzi przecież o obiektywizm<sup>16</sup>. Nauka, którą określamy mianem empirycznej, nie może nigdy ustalać wiążących norm czy wskazywać ideałów życiowych, które byłyby wskazówkami dla praktycznej działalności<sup>17</sup>. Nauka nie jest też w stanie wskazać, że sama działalność naukowa ma sens, podobnie jak nie jest w stanie dostarczyć żadnych racji na rzecz tego, że świat i nasze życie w nim są sensowne<sup>18</sup>. Profesor winien wskazywać na odmiennosć tych dwóch sfer: sfery wiedzy o faktach i sfery wartościowania. Winien także wyraźnie wskazywać, które części jego wystąpienia należą do każdej z tych sfer:

---

*Wertfreiheit: Max Weber and the University Teachers' Congress in Jena 1908*, „Max Weber Studies” 2004, nr 4.2, s. 199–217.

<sup>12</sup> Por. M. Weber, *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 195.

<sup>13</sup> Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt., s. 211.

<sup>14</sup> Weber mówi tutaj o politeizmie w odniesieniu do wartości, do którego ma prowadzić człowieka współczesnego namysł nad nimi. Metody nauki nie pozwalają bowiem na przedłożenie jednego systemu wartości nad drugi. Wielość kolidujących ze sobą systemów wartości (swoisty politeizm) jest więc nieredukowalna; por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt., s. 212 oraz tegoż, *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 211–212.

<sup>15</sup> Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt., s. 211.

<sup>16</sup> Problemowi obiektywnego charakteru nauk społecznych poświęcony jest tekst Maxa Webera, „Obiektywność” poznania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego, [w:] tegoż, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, s. 133–194.

<sup>17</sup> Por. M. Weber, „Obiektywność” poznania..., dz. cyt., s. 136.

<sup>18</sup> Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt., s. 205–209.

...jeżeli nauczyciel akademicki uzna za swój bezwzględny obowiązek w każdym wypadku uświadomić swoim słuchaczom, a co ważniejsze, także sobie, jaka część jego wywodów wynika z logicznej analizy lub jest stwierdzeniem faktów, a jaka jest praktycznym wartościowaniem, należy się oczywiście z tym liczyć, że oschły wykład będzie mniej atrakcyjny. Niemniej, podkreślenie w ten sposób odmienności dwóch sfer wydaje mi się nakazem intelektualnej rzetelności i absolutnym minimum tego, czego się wymaga od naukowca<sup>19</sup>.

Uczony nie powinien się więc kierować względami na, powiedzmy, retoryczną atrakcyjność swego wykładu. Winien też uświadamiać słuchaczom metodologiczną odrębność i swoistość płaszczyzn, nazwijmy je tutaj, deskryptywnej i wartościującej, wskazując na granicę między tym, co należy do sfery naukowych rozważań, a tym, co jest prezentowaniem ideałów<sup>20</sup>. Wskazanie na te odrębności to jego obowiązek, ale zdaniem samego Webera uczony powinien pójść niejako dalej i wartościowanie w swej pracy wykładowcy w ogóle pomijać (postulat *Wertfreiheit*). Istnieją bowiem, jego zdaniem, dobre racje teoretyczne, aby oceniania w praktyce dydaktycznej – jako czegoś niepożądanego – w ogóle unikać. Weber sądził wręcz, że wartościowanie może jakoś deformować poznanie. Zauważa bowiem:

Gotów jestem, opierając się na dziełach naszych historyków, przeprowadzić dowód, że zawsze tam, gdzie naukowiec wygłasza własny sąd wartościujący, kończy się wszechstronne rozumienie faktów<sup>21</sup>.

**Po drugie**, ktoś, kto w ramach aktywności dydaktycznej ocenia, ewentualnie formułuje pewne normy, aspiruje do funkcji, którą można określić mianem życiowego doradcy. Tymczasem, jak wskazuje Weber, nauczyciel akademicki rzadko posiada stosowne do tego rodzaju przedsięwzięcia kwalifikacje<sup>22</sup>. Nadto zaś, czyniąc to *ex cathedra*, narzuca niejako słuchaczom własne stanowisko w sprawach politycznych czy społecznych<sup>23</sup>. Wiąże się to z różnicą pozycji profesora i studenta w świecie uniwersyteckim i w procesie dydaktycznym. Odwołajmy się w tym miejscu do słów samego uczonego:

<sup>19</sup> Por. M. Weber, *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 196-197.

<sup>20</sup> Por. M. Weber, „Obiektywność” poznania..., dz. cyt., s. 142 i nast.; *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 196-197. Stanowisko, że wartościowanie jest dopuszczalne, o ile wyraźnie wskażemy, że nie ma ono charakteru naukowego, przyjmuje Alf Ross; por. tegoż, *Idea czystości nauki a nauki społeczne*, „Etyka” 1973, nr 11.

<sup>21</sup> Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt., s. 211; *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 195 i nast. oraz tamże, s. 226.

<sup>22</sup> Weber zauważa: „O tym bowiem, czy ktoś jest znakomitym uczonym i akademickim wykładowcą, decydują zupełnie inne zdolności niż te, które czynią z niego przywódcę w dziedzinie praktycznej życiowej orientacji...”, por. tegoż, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt., s. 213.

<sup>23</sup> Por. tamże, s. 210 i nast. W opinii Webera polityka nie powinna mieć w ogóle dostępu do sal wykładowych i nie powinni jej tam uprawiać ani profesorowie, ani studenci. Profesorowie nie powinni tego czynić, nawet jeśli jakaś część studentów tego od nich oczekuje; tamże, s. 213.



No cóż, nikomu nie można w sposób naukowy udowodnić, co należy do jego obowiązków jako akademickiego pedagoga. Wymagać można od niego tylko intelektualnej uczciwości: zrozumienia, że z jednej strony ustalanie faktów, matematycznych czy logicznych stanów rzeczy czy struktury wewnętrznej dóbr kulturalnych, z drugiej strony zaś odpowiedź na pytanie o wartość kultury i składających się na nią poszczególnych treści oraz na pytanie, jak należy postępować w obrębie kulturowej wspólnoty i politycznych organizacji – to dwa całkiem heterogeniczne problemy. Jeśli pytałby on dalej, dlaczego nie można zajmować się obydwoma problemami w sali wykładowej, należy mu odpowiedzieć: ponieważ katedra w sali wykładowej to nie miejsce dla proroka i demagoga. [...] W sali wykładowej, gdzie wykładowca siedzi naprzeciwko swoich słuchaczy, mają oni zachować milczenie, on zaś ma mówić<sup>24</sup>.

Widać więc, że Weber surowo ocenia zabiegi o charakterze oceniającym prowadzone przez profesora występującego w roli nauczyciela. Wiąże się to z jego przekonaniem, że nauka w czasach mu współczesnych stała się „uprawianym w sposób fachowy «zawodem»”, którego celem jest poznanie związków zachodzących między rzeczami<sup>25</sup>. Przekłada się to na to, czego powinno się uczyć – w ramach struktury uniwersyteckiej – studenta:

Jednak w dzisiejszych czasach student w sali wykładowej powinien się nauczyć od swojego nauczyciela przede wszystkim: 1. umiejętności ograniczania się do zwyczajnego wypełnienia zleconego zadania; 2. uznania faktów, również (zwłaszcza) takich, które są dla niego osobiście niewygodne do zaakceptowania oraz rozdzielania faktów od wartościującej oceny tychże; 3. uznania priorytetu sprawy i nielączenia jej z własną osobą, co jest równoznaczne przede wszystkim z poskromieniem chęci wystawiania na pokaz własnych upodobań i własnych odczuć<sup>26</sup>.

Coś, co byłoby odchodzeniem od zalecanej przez Webera neutralności i wiązało się z takim życiowym doradztwem, mogłoby być spełniane przez profesora co najwyżej poza ramami uczelni, a nigdy *ex cathedra*<sup>27</sup>.

**Po trzecie** wreszcie, uczony winien w ramach swej pracy wykładowej, zwłaszcza gdy omawia rozmaite zagadnienia społeczne, przedstawiać je w sposób kompetentny, informując o faktycznie żywionych poglądach, oraz wskazywać alternatywne i konkurencyjne ujęcia pewnych zagadnień. Historyk, ekonomista czy socjolog przedkładają swoim słuchaczom rozmaite stanowiska będące często niezgodnymi ze sobą rozwiązaniami zagadnienia, powiązаныmi z odmiennymi wartościowaniami<sup>28</sup>. Rola nauki w sferze życia praktycznego sprowadza się, zdaniem Webera, do trzech zadań. Po pierwsze, może ona dostarczać wiedzy o technice, dzięki

<sup>24</sup> Por. tamże, s. 210–211.

<sup>25</sup> Tamże, s. 215.

<sup>26</sup> Por. M. Weber, *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 199.

<sup>27</sup> Tamże, s. 200–201.

<sup>28</sup> Por. M. Weber, „Obiektywność” poznania..., dz. cyt., s. 146 i nast.; *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 212 i nast.



której możemy opanować świat zewnętrzny i wewnętrzny; po drugie, pełnić rolę metodologiczną, dostarczając stosownych narzędzi; po trzecie zaś, pozwalać nam na uzyskanie jasności<sup>29</sup>.

Weber, nie dopuszczając wartościowania w nauce, dopuszcza odniesienie do wartości. Bez tego odniesienia nie ma bowiem, jego zdaniem, w ogóle nauk społecznych<sup>30</sup>. Profesorowie mówią więc o wartościowaniu, sami jednak winni unikać angażowania się w nie. Mogą oni oczywiście rozważać kwestie teoretyczne związane z wartościowaniem. Profesorowie czynią to, wskazując podstawowe założenia (aksjomaty) przyjmowanych wartości czy też konsekwencje, jakie wynikają z tych podstawowych założeń aksjologicznych<sup>31</sup>. W ten sposób uczony może, poprzez swe historyczne i teoretyczne rozważania dotyczące wartościowania, być pomocnym w uświadomieniu sobie przez studentów ich własnego świata wartości czy nawet w ułatwieniu im jego uporządkowania. Jednak celem nauczyciela akademickiego nie jest udzielanie odpowiedzi na pytanie, „jak należy żyć”. Jeśli faktycznie wywiera on wpływ na domenę aksjologiczną i sferę moralną swych słuchaczy, to czyni to tylko w taki, wskazany wyżej, czyli pośredni sposób.

Jak o tym świadczą powyższe uwagi, Weber dostarcza racji natury teoretycznej i praktycznej przemawiających za postulatem neutralności aksjologicznej w dziedzinie dydaktyki uniwersyteckiej. Racje przezeń przytaczane wydają się poważne i warte rzetelnego rozpatrzenia. To, czy wystarczają one jednak, aby głosić stanowczo stanowisko ascetyzmu aksjologicznego wtedy, gdy wykonuje się funkcje nauczyciela akademickiego, postaram się ustalić w dalszej części szkicu. Odrębną, a ważną sprawą, której jednak tutaj nie podejmuję, jest problem tego, czy sam Weber w swej pracy badawczej stosował się do swych zaleceń metodologicznych i wartościowania unikał<sup>32</sup>.

#### 4

Przyjrzyjmy się teraz tym wysuwanym przez Webera argumentom, które są skierowane przeciwko obecności wartościowania w aktywności nauczycielskiej profesora. W charakterystyce tego zagadnienia sięgniemy przede wszystkim, choć nie wyłącznie, do uwag dyskusyjnych Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej. Dyskusja dotknie najważniejszych kwestii, choć oczywiście pewne z nich będą mogły być tylko zasygnalizowane. Zrozumienie jej metodologicznego nastawienia wymaga wskazania na środowisko intelektualne, w którym Ija Pawłowska się kształciła i funkcjonowała

<sup>29</sup> Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, dz. cyt., s. 204.

<sup>30</sup> Por. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa, PWN 1981, cz. 2, s. 519–522; na temat poglądów Webera dotyczących metodologii nauk społecznych por. T.E. Huff, *Max Weber and the Methodology of the Social Sciences*, New Brunswick, N. J., Transaction Books 1983.

<sup>31</sup> Por. M. Weber, *Wolność od wartościowania...*, dz. cyt., s. 214–215.

<sup>32</sup> Por. w tej kwestii Z. Krasnodębski, *M. Weber*, dz. cyt., s. 42–48.

jako badacz<sup>33</sup>. Trzeba bowiem pamiętać o wpływie wywieranym na nią przez jej intelektualnych mistrzów. Profesor Pawłowska była w czasie swych studiów na Uniwersytecie Łódzkim uczennicą znakomitych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, przede wszystkim zaś Janiny Kotarbińskiej, Tadeusza Kotarbińskiego i Marii Ossowskiej. Ta ostatnia uczona była jej mistrzynią w domenie etyki, która stała się przedmiotem naukowej specjalizacji ówczesnej studentki Iji de Lazari. Najważniejsi nauczyciele Pawłowskiej reprezentowali w filozofii stanowisko raczej minimalistyczne, niechętne temu, co określali mianem metafizyki. To nastawienie łączyli z wagą przywiązywaną do analizy semiotycznej i epistemologicznej.

Tego rodzaju podejście można też z pewnością przypisać Marii Ossowskiej, której metodologiczna postawa wymaga choćby krótkiej charakterystyki. W jej stanowisku ważną rolę odgrywało nieoceniające nastawienie. Można wręcz mówić o programowej neutralności aksjologicznej. Problematyka aksjologiczna w jej przekonaniu wymagała nastawienia innego niż opisowe i właściwe dla nauki. To, co Ossowska określa w *Podstawach nauki o moralności* mianem nauki o moralności, cechować miała właśnie taki nieoceniający charakter:

Rezerwując zgodnie z tradycją słowo „etyka” dla dyscypliny, w której punkt centralny stanowią tego rodzaju dociekania [czyli dociekania odwołujące się do oceniania – R.K.] nazywać będziemy w niniejszej książce nauką o moralności dyscyplinę, która niczego w zakresie moralności nie ocenia i niczego nie zaleca, tylko próbuje np. jak najrzetelniej zanalizować i wyjaśnić panujące w danym środowisku oceny moralne i obowiązujące w nim normy, próbuje dociec motywów, które pchają ludzi zarówno do chwalonego, jak i do ganieńonego w danym środowisku postępowania<sup>34</sup>.

Jak podkreśla Ija Lazari-Pawłowska, to nastawienie miało w pewnej mierze podłoże w osobowości Marii Ossowskiej, która chciała chronić to, co było przedmiotem jej osobistych przeżyć<sup>35</sup>. Unikała ona brania na siebie roli moralisty, wyjątkiem zaś od tego jest niewielka publikacja pisana w czasach wojny, nosząca tytuł *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, w której prezentuje ona pewien katalog cnót obywatelskich<sup>36</sup>. Lektura tej pracy wskazuje, że bardzo wysoko były przez nią cenione cnoty intelektualne i nastawienie godnościowe. Ascetyzm aksjologiczny Ossowskiej, charakterystyczny dla *Podstaw nauki o moralności*, uległ jednak korekcie w późniejszej fazie jej twórczości. W artykule *Rola ocen w kształtowaniu pojęć* wyróżnia ona

<sup>33</sup> Por. R. Kleszcz, *Ija Lazari-Pawłowska*, „Ruch Filozoficzny” 1995, nr 1, s. 5-13; tegoż, *Życie filozoficzne w Łodzi powojennej (1945-1956)*, „Kronika Miasta Łodzi” 1996, nr 1, s. 27-39; tegoż, *Ija Lazari-Pawłowska, szkic biograficzny*, „Ruch Filozoficzny” 1999, nr 1, s. 3-10.

<sup>34</sup> Por. M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik 1947, s. 2.

<sup>35</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Maria Ossowska jako badacz moralności*, [w:] tejże, *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław, Ossolineum 1992, s. 434 i nast.

<sup>36</sup> Por. M. Ossowska, *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, Warszawa, Zarząd Główny Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego 1946.

rozmaite sytuacje, w których oceny pojawiają się w nauce<sup>37</sup>. Uczona stwierdza, że tylko w dwóch przypadkach, zdaniem samego Webera, są one niewskazane w tego typu działalności. Jest tak wtedy, gdy mamy do czynienia z nauką rozumianą jako wytwór, oraz w przypadku dydaktyki uniwersyteckiej<sup>38</sup>. Generalnie można więc powiedzieć, że nastawienie mistrzyni, choć mniej radykalne niż Webera, mogło raczej skłaniać Profesor Pawłowską w stronę aksjologicznej neutralności, także w kontekście uniwersyteckiego nauczania. Zarazem jednak Pawłowska wskazywała na zauważalną liberalizację stanowiska Ossowskiej, co widać zwłaszcza w artykule *Rola ocen w kształtowaniu pojęć* i na jej odejście od początkowego, dość radykalnego, ascetyzmu aksjologicznego<sup>39</sup>. Wpływ Ossowskiej na podejście reprezentowane przez Pawłowską w odniesieniu do kwestii metodologicznych jest, oczywiście, bardzo widoczny<sup>40</sup>. Jednakże poglądy Profesor Pawłowskiej w kwestii wspomianej neutralności były zawsze nieco inne niż Ossowskiej i chyba w miarę upływu lat zmierzały w kierunku różniącym ją coraz to bardziej od stanowiska jej wielkiej nauczycielki. Można nawet rzec, że na tym tle dochodziło między nimi do pewnych, będących efektem tych odmienności, dyskusji<sup>41</sup>.

W tym momencie spróbujmy przyjrzeć się stosunkowi Profesor Pawłowskiej do weberowskiego postulatu *Wertfreiheit*. Pierwszym problemem, który należy podjąć, jest zagadnienie swoistości rozmaitych rodzajów wypowiedzi, przede wszystkim wypowiedzi opisowych i wartościujących<sup>42</sup>. Omawiając zarzuty Webera, wskazuje

<sup>37</sup> Zdaniem Ossowskiej, gdy mówi się o elementach wartościujących w nauce, należy odróżnić pięć zagadnień: 1) oceny w nauce rozumianej czynnościowo; 2) oceny w metanauce; 3) oceny w nauce rozumianej wytworowo; 4) oceny w nauczaniu na poziomie akademickim; 5) angażowanie się przez uczono na rzecz pewnych wartości. Por. M. Ossowska, *Rola ocen w kształtowaniu pojęć*, [w:] tejsze, *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*, Warszawa, PWN 1983, s. 533.

<sup>38</sup> Por. M. Ossowska, *O człowieku...* To odstępstwo od programu czystej neutralności pojawia się jednak u Ossowskiej jeszcze na innym poziomie. Analizy pojęciowe, które podejmuje w nauce o moralności Ossowska, są kierowane przez pewne oceny; por. I. Lazari-Pawłowska, *Maria Ossowska jako badacz moralności*, dz. cyt., s. 444-447; por. także R. Kleszcz, *Maria Ossowska – program nauki o moralności. Uwagi filozoficzne*, „Principia”, t. XLV–XLVI, Kraków 2006, s. 93–108.

<sup>39</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Maria Ossowska jako badacz moralności*, dz. cyt., s. 441 i nast.

<sup>40</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *O pojęciu moralności*, [w:] tejsze, *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław, Ossolineum 1992, s. 97–108, zwłaszcza s. 97, gdzie autorka deklaruje wyraźnie przyjmowanie w nim aksjologicznie neutralnego pojęcia moralności. I w tym tekście jednakże ujawnia się pewna swoistość stanowiska Pawłowskiej.

<sup>41</sup> Profesor Pawłowska wspominała w czasie rozmów, w których miałem okazję uczestniczyć, że Maria Ossowska krytycznie oceniała obecność wątków wartościujących w jej pracy habilitacyjnej poświęconej etyce Gandhiego (owocem tej pracy jest monografia *Etyka Gandhiego*, Warszawa, PWN 1965). Mówiąc o tych sprawach, Pawłowska dodawała, że choć z opinią swej nauczycielki liczyła się bardzo, to postanowiła jednak pozostać przy swoim zdaniu.

<sup>42</sup> Zagadnienie odróżniania wypowiedzi opisowych (wypowiedzi o faktach) i wypowiedzi wartościujących rodzi wiele pytań natury terminologicznej i epistemologicznej. Dotyczy to, już w punkcie wyjścia, choćby rozumienia wypowiedzi o faktach i wypowiedzi wartościujących. W tym miejscu, dla bieżących celów, zadowolili się można następującą charakterystyką, której autorem jest Robert Audi: „...factual statements – «is-statements» in the relevant sense – represent some state of affairs

Profesor Pawłowska, że zagadnieniem spornym jest swoistość metodologiczna oceniania, które, w opinii Webera, nie może mieć charakteru naukowego (obiektywnego). Weber wiąże z tym rozróżnieniem swój postulat wolności od wartościowania. Należy zauważyć w tym miejscu, że strategia dyskusji ze stanowiskiem typu weberowskiego w tejże kwestii może mieć rozmaity kształt. I tak, można zakwestionować je w sposób radykalny, przyjmując, że wartościowanie wszelakie (w tym ocenianie) ma charakter poznawczy. Zajęcie takiego stanowiska oznacza, że ocenom przyznać można wartość logiczną, co zmniejsza, choć nie likwiduje całkowicie, ich zasadniczej odmienności w stosunku do wyrażań opisowych. Przykładem takiego podejścia jest koncepcja Tadeusza Czeżowskiego, który przyjmuje tezę o daleko idącej równoległości między przekonaniem spostrzeżeniowym a ocenami aksjologicznymi<sup>43</sup>. Oceny powstają bowiem analogicznie do przekonań spostrzeżeniowych czy analitycznych. Jak mówi Czeżowski:

...motywem dla wydania oceny jest przedstawienie ocenianego przedmiotu zawsze i tylko wtedy, gdy osoba oceniająca zajmie względem przedmiotu swoistą postawę oceniającą, moralną lub estetyczną. Postawy (...) są pokrewne uwadze jako postawie poznawczej; jak uwaga charakteryzuje się zintensyfikowaniem swego pola kosztem jego zacieśnienia. Tym jednak różnią się od niej, że czynią przedstawienie motywem dla stwierdzenia wartości, nie zaś dla stwierdzenia istnienia<sup>44</sup>.

W ten sposób powstają oceny jednostkowe, które mają za swój przedmiot pewne indywiduum. Oceny takie, podobnie jak inne przekonania, mogą być charakteryzowane prawdziwościami<sup>45</sup>. Przy takim podejściu, jak to krótko zasygnalizowano, oceny nie byłyby już subiektywne i zarzut Webera trzeba by uznać za nietrafny. Samo to stanowisko, przyznające ocenom wartość logiczną, jest jednak przedmiotem poważnych sporów w domenie metaetyki.

Pawłowska sygnalizuje możliwość reprezentowania rozmaitych, odmiennych stanowisk co do wartości poznawczej sądów wartościujących, nie rozwijając jej

---

as obtaining, whereas normative statements – evaluative and deontic ones – attribute goodness to something, or ascribe, to an agent, an obligation to act”; por. R. Audi, *Fact/value*, [w:] *A Companion to Epistemology*, ed. J. Dancy, E. Sosa, Oxford UK - Cambridge USA, Basil Blackwell Ltd 1992, s. 137. Ogólne uwagi epistemologiczne na ten temat: tamże, s. 137-138. Co do obszerniejszej charakterystyki epistemologicznej problemów etycznych, por. N. Lemos, *Epistemology and Ethics*, [w:] *The Oxford Handbook of Epistemology*, ed. P. Moser, Oxford - New York, Oxford University Press 2002, s. 479-512. O odróżnieniu wypowiedzi ocenających i opisowych obszernie pisała też M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, dz. cyt., zwłaszcza s. 36-55.

<sup>43</sup> Por. T. Czeżowski, *Etyka jako nauka empiryczna*, [w:] tegoż, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław, Ossolineum 1989, s. 97-104.

<sup>44</sup> Tamże, s. 97-98.

<sup>45</sup> Tamże, s. 98, gdzie czytamy: „Mianowicie prawdziwa jest ocena stwierdzająca wartość przedmiotu zawsze i tylko, jeżeli przedmiot jest wartościowy; ocena jest fałszywa w przeciwnym przypadku. Oceny mogą być też uzasadniane, podobnie jak przekonania spostrzeżeniowe, sama zaś umiejętność oceniania może być przedmiotem ćwiczeń i doskonalenia tej umiejętności”.

jednak bliżej. Sama bowiem nie przyjmuje tezy o obiektywnym charakterze wartościowania i dlatego też nie może używać tej argumentacji w stosunku do Webera. Wyraża to w sposób jednoznaczny:

Weber traktował swoje stanowisko jako jedynie poprawne pod względem metodologicznym. Pamiętać jednak musimy, że jeśli ktoś reprezentuje odmienną koncepcję naukowości lub przypisuje ocenom walor poznawczy, analogiczny do twierdzeń, oraz wierzy w istnienie obiektywnych kryteriów rozstrzygalności sporów dotyczących konkurencyjnych systemów aksjologicznych, to problem głoszenia ocen przez ludzi nauki jest dla niego problemem tylko pozornym. Dla mnie jest on rzeczywistym problemem; nie przekonuje mnie jednak tak krańcowe jego rozwiązanie, jakie zaproponował Weber<sup>46</sup>.

Ija Pawłowska, nie przyjmując stanowiska obiektywizmu, choćby w wersji, którą głosi Czeżowski, zauważa jednak, że to odrzucenie obiektywizmu nie jest czymś bezdyskusyjnym i powszechnie podzielanym. Nadto, co w tej kwestii najistotniejsze, wskazuje, że nawet jeśli podzielamy metodologiczne rozstrzygnięcia Webera, to nie musimy przyjmować jego krańcowej, jak stwierdza, wersji aksjologicznej neutralności. Tego typu podejście uznaje ona bowiem za pozbawione słuszności. Z pewnością pozostaje tutaj na gruncie stanowiska metodologicznego podobnego do tego, które reprezentowała jej mistrzyni Maria Ossowska. Uznaje przy tym, że zagadnienie swoistości ocen i norm, w tym kwestia ich uzasadniania, to główne problemy metaetyki<sup>47</sup>. W domenie oceniania uważa też, że wbrew obiektywistom, możliwe jest tylko uzasadnianie względne na gruncie pewnej postawy, której samej się już nie uzasadnia. Takie stanowisko można określić jako relatywizm metodologiczny, który - w kontekście norm - Pawłowska charakteryzuje następująco:

Teoria ta głosi, że wszelkie uzasadnienie norm moralnych ma charakter tylko względny. Normy można uzasadnić przez wykazanie ich związku z najogólniejszymi założeniami wartościującymi jakiegos etycznego systemu, natomiast same te założenia nie podlegają uzasadnieniu<sup>48</sup>.

I za tak rozumianym relatywizmem metodologicznym Autorka się opowiada. Oznacza to, że, przykładowo, podstawowe założenia humanizmu, skądinąd jej bliskie, nie mogą podlegać procedurze uzasadniania<sup>49</sup>. Pawłowska przyjmuje więc, że status opisu i oceny jest odmienny oraz że profesor winien swych słuchaczy

---

<sup>46</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Nauczyciel akademicki a głoszenie ocen*, [w:] tejże, *Etyka. Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 92.

<sup>47</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, „Przedmowa” do: I. Lazari-Pawłowska (red.), *Metaetyka*, Warszawa, PWN 1975, s. 3.

<sup>48</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Relatywizm etyczny*, [w:] tejże, *Etyka. Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 111.

<sup>49</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Kręgi ludzkiej wspólnoty*, [w:] tejże, *Etyka. Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 27 i nast. Oznacza to, że takie naczelnne założenia mogą być tylko wyjaśniane - choćby przez wskazanie ich genezy - lecz nie mogą być uzasadniane.

wyposażyć w wiedzę metodologiczną co do swoistości rozmaitych typów wypowiedzi językowych<sup>50</sup>. Jeśli jednak to uczyni, to nie będzie w jej opinii niczym nagannym dołączenie oceny do wypowiedzi typu opisowego. Profesor charakteryzujący jakieś zjawisko przy pomocy języka opisowego może dołączyć np. własną opinię oceniającą. Zacytujmy autorkę:

Chodzi mi tutaj o sytuację, gdy wykładowca jawnie ustosunkowuje się do zjawisk, które są przedmiotem jego uniwersyteckiego wykładu, gdy więc treści informacyjne uzupełnia niekiedy oceniającą uwagę. Stanowisko Webera bezwzględnie wypierające takie uwagi wydaje mi się niesłuszne. [...] Wystarczy samowiedza metodologiczna nauczyciela akademickiego z jednej strony oraz odpowiednie metodologiczne przygotowanie studentów z drugiej – nie grożą wówczas nieporozumienia<sup>51</sup>.

Tak więc, wedle Pawłowskiej, wtedy, gdy uczoney dysponuje samowiedzą metodologiczną, studenci zaś są także odpowiednio przygotowani w tym zakresie, nie grożą w przypadku wypowiedzi wartościujących profesora poważne niebezpieczeństwa. Nie jest też konieczne w takim przypadku każdorazowe zaopatrywanie swej wypowiedzi klauzulą, że w takim a takim zakresie ma ona charakter wartościujący. Zarazem Profesor Pawłowska jest zdania, że komponenta wartościująca nie powinna stanowić dominującej części treści zajęć uniwersyteckich. Wydobywa ona jednak jeszcze jeden istotny aspekt wartościowania. Otóż wskazuje, że winno być ono zawsze zgodne z wewnętrznym przekonaniem profesora, nie powinno zaś wyrażać wartości czy ocen, które narzucono z zewnątrz, a przez uczonego wcale nie są podzielane<sup>52</sup>. Z taką sytuacją możemy spotkać się głównie w krajach totalitarnych, w których funkcjonuje pewien urzędowy światopogląd. W tym przypadku doświadczenia dwudziestowiecznych totalitaryzmów przemawiają za tym, aby się przed tym bronić. W tej sytuacji uczoney może powstrzymać się od wypowiedzi wartościujących, jeśli wyrażenie niezgodnych z oficjalnymi ocen byłoby zbyt trudne, nie wolno mu jednak głosić czegoś wbrew własnym przekonaniom. Dodajmy, że sytuacja uczonych nieafirmujących marksizmu w Polsce Ludowej stawiała ich nieraz wobec takich dylematów. W tamtej sytuacji już samo dyskretne niekiedy dystansowanie się od urzędowej doktryny, nawet bez podejmowania jej krytyki, wymagać mogło pewnego hartu ducha i wyrobionego charakteru. W przypadku Profesor Pawłowskiej z takim jednoznacznie wyrażanym dystansem i podkreśleniem autonomii własnego stanowiska mieliśmy do czynienia w sposób niebudzący najmniejszej wątpliwości.

---

<sup>50</sup> Sądzę, że w tym zakresie podziela ona całkowicie następującą opinię Marii Ossowskiej: „...niezależnie od zajmowanego w tej sprawie stanowiska, każdy się godzi, iż jest rzeczą wskazaną, by teoretyk zdawał sobie sprawę, kiedy stwierdza fakty, kiedy wartościuje, i by – jak tego z umiarkowaniem żądał Myrdal – uczciwie i wyraziście przedstawiał czytelnikom, na jakim znajduje się w danej chwili terenie”; por. M. Ossowska, *Rola ocen w kształtowaniu pojęć*, dz. cyt., s. 528.

<sup>51</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Nauczyciel akademicki a głoszenie ocen*, dz. cyt., s. 94.

<sup>52</sup> Tamże.



Widać to przy lekturze jej prac, natomiast ci, którzy uczęszczali na prowadzone przez nią wykłady i seminaria, zachowali to w pamięci.

Stanowisko Pawłowskiej w kwestii wartościowania w humanistyce na tym się nie wyczerpuje. Wskazuje ona bowiem, że w aktywności psychicznej człowieka ów element oceniający jest niezbędnym składnikiem tejże aktywności. Jest bowiem tak, że badane, opisywane i prezentowane zjawiska wywołują nasze reakcje oceniające, co szczególnie dobrze widać w refleksji badającej zjawiska moralne. Przywołajmy w tym miejscu autorkę:

Krańcowym przykładem takiego przedmiotu są zjawiska moralne. Nawet wówczas, gdy nauczyciel akademicki usiłuje konsekwentnie traktować etykę nie jako dyscyplinę normatywną, która głosi, co jest moralnie dobre, a co złe, lecz jako dyscyplinę opisową, informującą o tym, co poszczególne jednostki i grupy uważały lub uważają za moralnie dobre lub złe oraz jak te opinie dają się wytłumaczyć przez odwołanie do prawidłowości psychologicznych, socjologicznych lub jakichś innych, słuchacz odbiera przekazywane treści jako mniej lub bardziej sympatyczne, uczuciowo bliskie, rozumne, szlachetne czy słuszne<sup>53</sup>.

Innymi słowy, słuchacz profesora, który swym wykładom usiłuje nadać postać czysto opisowej prezentacji zagadnień, i tak odbierać je może w sposób, w który ingerują oceny. Zdaniem uczoney, takich reakcji wartościujących nie należy w sobie tłumić, wskazywane zaś przez nią próby w tym zakresie wydają się mieć charakter bardziej doktrynerski niż być uzasadnionymi metodologicznie postulatami odróżniania rozmaitych rodzajów wypowiedzi<sup>54</sup>.

Powyższe uwagi, dotyczące odbioru treści mających być w zamierzeniu opisowymi, można by oczywiście traktować jako reakcję wartościującą słuchacza, na którą wykładowca (autor) ma znikomy wpływ. Warto jednak pamiętać o bardziej zasadniczej trudności. Problematyka, o której mówimy, dodatkowo się komplikuje, gdy brać pod uwagę zagadnienie trudności odróżnienia opisu i oceny. Pawłowska w swym tekście sygnalizuje problem, choć bliżej go nie rozważa<sup>55</sup>. Tymczasem wielu badaczy, także w polskim kontekście, zwracało uwagę na spore kłopoty wiążące się z chęcią oddzielenia komponenty opisowej i oceniającej, widoczną zwłaszcza na gruncie nauk humanistycznych. Przyczyny leżą częściowo po stronie języka. W języku naturalnym bowiem, a takim jest język nauk humanistycznych i społecznych, nie da się od siebie odseparować orzeczników opisowych i oceniających,

<sup>53</sup> Tamże, s. 94.

<sup>54</sup> Tamże, s. 95. Dobitny wyraz takiemu stanowisku, krytycznemu wobec radykalnego ascetyzmu aksjologicznego, daje Henryk Elzenberg, który stwierdza: „...uczony godzi sam w siebie: oceniając bowiem ujemnie myślenie oceniające, tym samym ocenia ujemnie własną dodatnią ocenę myślenia naukowego; ale to tak bijące w oczy następstwo dziwnie jakoś zwykło pozostawać poza polem jego widzenia”; por. H. Elzenberg, *Nauka i barbarzyństwo*, [w:] tegoż, *Wartość i człowiek*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 2005, s. 243.

<sup>55</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Nauczyciel akademicki a głoszenie ocen*, dz. cyt., s. 93.



bo znaczna część orzeczników ma charakter opisowo-oceniający. W efekcie język tych dyscyplin nie może być całkowicie neutralny<sup>56</sup>. Tę swoistość nauk humanistycznych uwypuklał także Stanisław Ossowski, którego zdaniem sytuacja badacza w zakresie nauk humanistycznych jest swoista, różna od przyrodoznawstwa. Obecność wartościowania w tej dziedzinie odsyła nas do aksjologii czy też etyki lub estetyki<sup>57</sup>. Nadto inną trudność stanowi to, że w naukach społecznych rozróżnienie między badaczem a działaczem jest niekiedy niełatwe do przeprowadzenia z uwagi na metody, a przede wszystkim na postawę psychiczną jednego i drugiego wobec własnych zadań, co także podkreślał Ossowski<sup>58</sup>. Stanowisko tego wielkiego polskiego socjologa pozostaje, w odniesieniu do omawianej kwestii, w wyraźnej opozycji do poglądów Webera.

Powracając do kwestii dopuszczalności wartościowania w aktywności dydaktycznej, możemy w tym momencie stwierdzić, że trening metodologiczny odbyty przez słuchaczy wyposaży ich w umiejętności odróżniania tego, co jest oceną, i tego, co jest opisem. Jak podkreśla Pawłowska, w takiej sytuacji nie ma nawet potrzeby, aby każdorazowo ostrzegać, że użyło się wypowiedzi oceniającej. Choć więc podziela ona opinię Webera co do zasadniczo odmiennego statusu oceniania i opisu, to nie wyprowadza z niej wniosku o potrzebie neutralności aksjologicznej i powstrzymywania się z wartościowaniem. Warto w tym momencie zauważyć, że stanowisko Pawłowskiej w tym względzie różni się nie tylko od poglądu Webera, lecz także, w pewnym stopniu, od sygnalizowanego już poglądu Ossowskiej, która w mniejszym stopniu zdaje się dopuszczać obecność elementów wartościujących. Widzimy więc, że takie samo stanowisko w kwestii poznawczego statusu ocen, na przykład poprzez odmówienie im tego charakteru, nie musi prowadzić do postulowania aksjologicznego radykalnego neutralizmu.

Drugi z zarzutów Webera kierował się w stronę tego, że uczony chcący być dostarczycielem ocen i wskazówek stawał się kimś na kształt demagoga. Profesor Pawłowska nie widzi potrzeby zgody na tego rodzaju pogląd. Formułowanie ocen w trakcie procesu dydaktycznego nie musi być wcale wyrazem apodyktycznych skłonności do pouczania. Współczesne realia dydaktyki uniwersyteckiej są inne

<sup>56</sup> Por. T. Pawłowski, *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław, Ossolineum 1977, s. 125 i nast.

<sup>57</sup> Także przyjmowane założenia ideowe czy światopoglądowe wywierają istotny wpływ na sferę badań humanistycznych. Wedle Ossowskiego, w sferze tej ideologia badacza może wpływać w różnorodny sposób na przebieg i efekty pracy naukowej. Ten wpływ uwidacznia się na rozmaitych płaszczyznach. Może on dotyczyć tak wyboru zagadnień, jak i wyników badań. Jego zdaniem, spory w humanistyce przypominają niekiedy spory religijne lub spory zwolenników odmiennych stanowisk filozoficznych; por. S. Ossowski, *Nauki humanistyczne a ideologia społeczna*, [w:] tegoż, *Dzieła*, t. 4, *O nauce*, Warszawa, 1967, s. 113–122. Ossowski zwraca także uwagę na fakt, że zależności między stanowiskiem ideologicznym a poglądami naukowymi są dosyć skomplikowanej natury. Także u badaczy starających się o doskonały obiektywizm zachodzić może podświadome oddziaływanie tendencji społecznych na badacza; tamże, s. 116 i nast.

<sup>58</sup> Por. S. Ossowski, *Nauki humanistyczne a ideologia społeczna*, dz. cyt., s. 123.

niż te sprzed stu lat. Być może sytuacja profesora w czasach Webera stawiała go w sytuacji wyraźnie uprzywilejowanej w stosunku do pozycji słuchaczy. Uczony, który sam przygotował metodologicznie swych słuchaczy/czytelników do tego, że czym innym jest opis, czym innym zaś ocenianie, nie musi obawiać się, że wyrażenie opinii oceniającej będzie traktowane przez słuchaczy jako zniewalające. Jak zauważa Profesor Pawłowska, dzisiejszy student nie jest raczej „skazany na milczenie”<sup>59</sup>. Odwołując się do wartościowania, profesor może, o ile uzna to za słuszne, dzielić się własnymi postawami aksjologicznymi. Oczywiście zupełnie czymś innym, a zdaniem Profesor Pawłowskiej niedopuszczalnym, byłoby narzucanie przez profesora własnych ocen. Tutaj bowiem:

Nie tylko w przypadku kontrowersyjnych sądów wartościujących, lecz również w przypadku kontrowersyjnych koncepcji uznawanych za naukowe, których tak wiele wypracowuje humanistyka, ważne jest przecież, aby nawet wtedy, gdy wykładowca deklaruje swój zdecydowany akces na rzecz jednego ze stanowisk, traktować kwestię jako zasadniczo otwartą, aby przyznać słuchaczowi prawo do własnych poszukiwań i zajęcia odmiennych pozycji<sup>60</sup>.

Innymi słowy, profesor, który proponuje pewne wartościowanie, czy szerzej, wskazuje na własne preferencje w kwestiach spornych, jest niejako zobowiązany do zaznaczenia, że kwestie te mają właśnie sporny charakter, a jego własny akces na rzecz jednego ze stanowisk nie jest jedynym dopuszczalnym wyborem. W tej kwestii powiedziec zresztą można, że także tutaj właściwe przygotowanie metodologiczne słuchaczy winno ich wyposażyć w umiejętność adekwatnej oceny takiego stanowiska.

Weber, dostarczając racji na rzecz neutralności aksjologicznej, wskazywał także, że celem profesora jest wszechstronne zaznajomienie słuchaczy z rzeczywistością społeczną przezeń badaną i dostarczenie informacji co do faktycznie żywionych poglądów, nie zaś udzielanie odpowiedzi na pytanie, „jak należy żyć”. Wokół tego skupia się trzeci rodzaj argumentów mających przemawiać za aksjologiczną neutralnością. Jeśli jednak nauczyciel akademicki prezentuje własne stanowisko aksjologiczne czy metodologiczne, nie narzucając go, to taki zabieg, jak wiemy, jest, wedle Pawłowskiej, całkowicie dopuszczalny. Ważne jest oczywiście, aby było to jego stanowisko, nie zaś takie, które narzuciły mu zewnętrzne czynniki, np. polityczne<sup>61</sup>. Taką sytuację Pawłowska uznaje za niewłaściwą<sup>62</sup>. Zgodzić się oczywiście musimy, że

---

<sup>59</sup> Por. I. Lazari-Pawłowska, *Nauczyciel akademicki a głoszenie ocen*, dz. cyt., s. 95. Praktyka dydaktyczna współczesnego profesora pokazuje, że jeśli student milczy, to raczej z własnego wyboru. Współczesny profesor dosyć często ma problemy z namówieniem studentów do zabrania głosu i przedstawienia przez nich ich własnych, choćby kontrowersyjnych, a różnych od opinii wykładowcy, poglądów.

<sup>60</sup> Tamże, s. 95.

<sup>61</sup> Tamże, s. 95–96.

<sup>62</sup> Jak zauważa Pawłowska, „...żadna społeczna instytucja nie powinna stawiać w kategoriach obowiązku ogółu nauczycieli akademickich przekazywania studentom jakichś treści aksjologicznych

profesor winien jak najrzetelniej przedstawiać zagadnienia będące przedmiotem wykładu. Nie powinien on natomiast głosić *ex cathedra* jakiegokolwiek mającej powszechnie obowiązywać słuchaczy aksjologii czy, ogólniej mówiąc, doktryny światopoglądowej. Choć i tutaj, jak sądzę, radykalna wstrzeźliwość nie powinna być traktowana jako bezwarunkowa powinność profesora. Przyjmuję bowiem, że np. filozof może proponować monograficzne zajęcia, w trakcie których przedstawia własne, choćby wysoce sporne, rozwiązania pewnych zagadnień dotyczących problematyki epistemologicznej czy metafizycznej. Czyni to jednak wtedy na własny rachunek, nie ukrywając, że jego stanowisko nie jest jedynym, które można w danej kwestii reprezentować. Nie mam natomiast poważniejszych wątpliwości co do tego, że przedstawianie własnych ocen, czynione – jak to podnosi Pałowska – w sposób oględny i z zachowaniem należytych proporcji w stosunku do całości wykładu, nie zamienia wykładowcy w głosiciela światopoglądowej doktryny. Tym bardziej nie wydaje się to naganne, jeżeli profesor działa w warunkach zróżnicowania aksjologicznego, metodologicznego i światopoglądowego cechującego środowisko uniwersyteckich wykładowców. W sytuacji takiej studentom nie zagraża monopolistyczne głoszenie jakiegokolwiek jednej doktryny.

Powyższe rozważania wskazują, że argumenty przedstawione przez Webera nie wystarczają, aby podtrzymać tak radykalny, jak to zachodzi w jego przypadku, program neutralności aksjologicznej w dydaktyce uniwersyteckiej. Przy spełnieniu tych warunków, na które wskazuje Ija Pałowska, a także ze względu na inne jeszcze racje, które prezentowałem, należy zaakceptować pogląd, który dobrze oddają słowa Profesor Pałowskiej: „Nie ma w tym nic niepokojącego, jak poszczególni nauczyciele akademicki wyrażają różne sądy wartościujące, oświetlając z różnych punktów widzenia skomplikowany świat dobra i zła”<sup>63</sup>. Z tego oczywiście nie wynika, że każdy rodzaj wartościowania, jaki *de facto* spotykamy w ramach nauczania akademickiego, jest godny akceptacji. Jest bowiem tak, że to, co jest dopuszczalne pod pewnymi warunkami, nie musi być akceptowalne bezwarunkowo. W odniesieniu do tego trzeba bowiem zauważyć, że ktoś, kto broni jakiegokolwiek wartościowania w pracy profesora, także takiego, które nie spełnia wskazywanych powyżej warunków, popełnia zwykle błąd określany jako *fallacia secundum quid et simpliciter*.

#### Academic Teacher: Neutrality or Axiological Commitment?

In this paper I discuss the problem of axiological neutrality (value-freedom, *Wertfreiheit*) in the area of university teaching. In Max Weber's opinion science requires objectivity and value-freedom from its practitioners, who must be motivated by a selfless *Beruf* (vocational calling) dedicated solely to the

---

przez tę instytucję wyznaczonych. Praktyka taka zaprzeczałaby autonomii ludzkiego sumienia; byłaby ponadto zaprzęganiami pracowników do funkcji, które do ich roli jako pracowników nie należą, w wielu przypadkach sprowadzałaby się do wymuszania na pracownikach nauki publicznego poparcia dla najaktualniejszych decyzji czynników sprawujących władzę”; tamże.

<sup>63</sup> Tamże, s. 96.

discovery of truth. Axiological neutrality (value-freedom) implies not judging the validity of an opinion in university teaching. The author takes into consideration the arguments against Weberian axiological neutrality, especially in the area of university teaching, presented by prof. Ija Lazari-Pawłowska.