


*Joanna Madalińska-Michalak*

 <https://orcid.org/0000-0001-9980-6597>  
Uniwersytet Warszawski

## ETYKA I PASJA W PRACY NAUKOWCA

### Streszczenie

Tekst poświęcony jest problematyce etyki i pasji w pracy naukowca. Wzrastające zainteresowanie zagadnieniami etycznymi w obrębie nauki są powiązane ze zmianami, z jakimi mamy obecnie do czynienia i ze wzrastającą wrażliwością na potrzebę wypracowywania i przestrzegania standardów etycznych badań. U podstaw najwyższych standardów w pracy naukowej leży przyjęty styl pracy i życia naukowców biorących udział w tworzeniu wiedzy naukowej. Ukazane analizy kierują naszą uwagę w stronę pytań o możliwy związek między nauką a życiem wartościowym naukowca, o rozwój nauki w kontekście zachodzących obecnie w nauce zmian i wyzwań, i wreszcie o etos nauki i uczonego, dla którego pasja jest jednym ze źródeł wolności oraz władzy w zakresie konstruowania własnej tożsamości.

### Słowa kluczowe:

etyka nauki, praca naukowa, zaangażowanie emocjonalne, pasja, poczucie sensu pracy

233

## ETHICS AND PASSION IN RESEARCH WORK

### Abstract

The paper focuses on the issues of ethics and passion in the work of a scientist. The growing interest in ethical issues within science is linked to the changes we are currently experiencing and the increasing sensitivity to the need to develop and adhere to ethical standards of research. At the heart of the highest standards in scientific work is the accepted way of working and living of scientists involved in the creation of scientific knowledge. The presented analyses direct our attention towards questions about the possible relationship between science and the scientist's valuable life, about the development of science in the context of changes and challenges currently occurring in science, and finally about the ethos of science and the scientist, for whom passion is one of the sources of freedom and power to construct one's own identity.

### Keywords:

scientific ethics, scientific work, emotional involvement, passion, sense of meaningful work

Wielce Szanownemu Panu Profesorowi Andrzejowi Maciejowi Kaniowskiemu, Drogiemu Jubilatowi z okazji siedemdziesięciu lat życia i czterdziestu siedmiu lat pracy zawodowej dedykuję poniższe rozważania.

Pan Profesor jest osobą, którego życie zawiera się w pracy. Jest naukowcem z pasją, bezmiernie oddanym swojej pracy, choć lubiącym także doceniać uroki codziennego życia. Z racji zainteresowań naukowych Pana Profesora zawsze bliskie mu były badania i refleksja nad edukacją. Jego droga akademicka to kontakty i współpraca z naukowcami nie tylko z obszaru filozofii i etyki, ale także z tego niezmiernie ważnego obszaru społecznej *praxis*, jaką jest właśnie edukacja. Zainteresowania te spowodowały, że nasze drogi zawodowe się splotły.

Zapewne w biografii każdego człowieka można odnaleźć momenty nadzwyczajnych spotkań i wydarzeń przełomowych, które składają się na historię naszego życia i nadają kształt oraz kierunek jego rozmaitym aspektom. Dla mnie takim ważnym spotkaniem było spotkanie Szacownego Jubilata, za co mu niezwykle gorąco dziękuję.

## WPROWADZENIE

234

W niniejszym tekście, pisząc o etyce i pasji w pracy naukowca, zwróć uwagę nie tylko na silne zaangażowanie emocjonalne wyływające z poczucia sensu tego, co się robi i będące niejako fundamentem owej pasji, ale także na drogowskazy dobrej pracy naukowej, jakimi są co najmniej dwie zasadnicze w pracy naukowej wartości, a mianowicie wartość prawdy i wartość odpowiedzialności. Tak zarysowany obszar rozważań kieruje naszą uwagę w stronę poszukiwania odpowiedzi na pytania o kondycję metodologiczną danej nauki, o praktykę badań i o społeczne warunki tworzenia wiedzy.

Warto zauważyć, iż wzrastające zainteresowanie zagadnieniami etycznymi w obrębie nauki są powiązane ze zmianami, z jakimi mamy do czynienia we współczesnym świecie i ze wzrastającą wrażliwością na potrzebę wypracowywania i przestrzegania standardów etycznych badań. Utrzymywanie najwyższych standardów w pracy naukowej nie tylko ze względu na osiągnięcia badaczy, ale zwłaszcza z uwagi na etos nauki, jest obecnie szczególnie ważne. U jego podstaw leży przyjęty styl pracy i życia, praktykowany w środowisku akademickim naukowców biorących udział w tworzeniu wiedzy naukowej. Z racji moich zainteresowań naukowych główną uwagę poświęcę tutaj problematyce związanej z pedagogiką.

## NAUCZYCIEL AKADEMICKI I PASJA UPRAWIANIA NAUKI

Michał Heller w swojej pracy *Jak być uczonym? Ascetyka pracy naukowej*, niewielkiej rozmiarami, ale jakże cennej, podkreślił, że obok celu i sensu życia ważna jest także pasja.

Niekoniecznie, i w każdym razie nie zawsze w znaczeniu emocjonalnym. Ludzie miewają różne pasje: muzykę, zbieranie znaczków, podróże [...]. Nie ma takiej pasji, która by dostarczała tylko chwil wzruszeń. Często pasja wymaga poświęceń. I jeżeli pasja jest prawdziwa, człowiek decyduje się na nią bez większych kalkulacji (Heller, 2009: 55).

To bardzo ważne słowa, dające wiele do myślenia, gdy podejmuje się tak istotną kwestię, jaką jest pasja uprawiania nauki.

Pasja w pracy nauczyciela akademickiego nie jest cechą osobowości, którą się ma, albo i nie ma. Z pewnością jest ona siłą napędzającą i motywującą podejmowane przez pedagoga działania. Pasja ma to do siebie, że można ją odkryć i można się jej uczyć, po to, by była stale w tej pracy obecna. Pasja pomaga nauczycielom akademickim na bliższe bycie z przedmiotem swojego poznania, na silne angażowanie się w sprawy ważne dla nauki. Uprawianie nauki z pasją pozwala na traktowanie pracy jako podróży, w którą naukowcy udają się z nadzieją wypływającą z pewnych ideałów, np. takich, że mają wpływ na naukę i organizowanie życia naukowego, oraz że wpływ ten uda im się wyrzucić pomimo bolesnej świadomości, iż motywacja i zaangażowanie (moje i innych) narażone będą na liczne wyzwania, czy że dostępne środki na pracę naukową, aktualna polityka państwa i inne czynniki, na które nie mają wpływu, mogą nie być sprzyjające.

Naukowcy z pasją mówią, że praca daje im poczucie samorealizacji, możliwość twórczego działania, że przynosi zadowolenie i jest źródłem ich osobistej satysfakcji. Praca stanowi dla nich ogromną wartość, dzięki czemu czują się spełnieni, pomimo rozlicznych trudności, na jakie w niej napotykać. Mają oni to do siebie, że źródeł ich zaangażowania można doszukać się w silnej identyfikacji z zawodem nauczyciela akademickiego (stąd też dbają o rozwój młodych kadr naukowych), czy też w integrowaniu życia osobistego i wykonywanej przez nich pracy. Praca jest dla nich wyborem określonej postawy życiowej i ma duże znaczenie dla ich rozwoju. O naukowcach z pasją można powiedzieć, że stanowią „jedność ze swoją pracą”. Doris Wallace, badając artystów i naukowców, dowiodła, że dla wielu twórców życie zawiera się w ich pracy (1992: 25-43).

Niekiedy zaś twórcy raczej integrują niż oddzielają swoje życie osobiste i pracę (1992: 35). Rdzeń ich pracy akademickiej i stosunku do niej ma swoje źródło w ich tożsamości. Jest to „stan serca i umysłu”, jak trafnie podkreślił Zbyszko Melosik (2019:164). U naukowców z pasją stan ten jest zakotwiczony w świecie ich wartości, w poczuciu sensowności bycia naukowcami, w potrzebie spełniania się w pracy naukowej oraz w wierności zobowiązaniom złożonym wraz z przysięgą doktorską i leżącej u ich podstaw potrzebie krzewienia prawdy.

Naukowcy z pasją mają to do siebie, że cechuje ich umiłowanie, czy wręcz całkowite oddanie/podporządkowanie się pracy naukowej oraz silna troska o przedmiot, metody i zasady poznania naukowego, a wraz z tym o język warunkujący ściśle i jednoznaczne formułowanie wyników poznania naukowego, twórczy charakter efektów poznania, wewnętrzną niesprzeczność zbioru twierdzeń będących efektem badania czy krytycyzm wobec własnych poczynań badawczych i istniejącego stanu wiedzy, a nade wszystko dbałość o etykę badań naukowych, o czym kilka słów poniżej.

## 236 ETYKA NAUKI

Termin „etyka nauki” (*ethics of science*) – jak podkreśla Ewa A. Lekka-Kowalik – można interpretować co najmniej dwojako (2016: 281–282). Z jednej strony są to wartości i powiązane z nimi normy etyczne, które są ważne dla nauki i którymi powinna się ona kierować, z drugiej zaś strony jest to etyka badań naukowych. W tym drugim przypadku mamy do czynienia zarówno z przedmiotem kształcenia na uczelniach wyższych, jak i z dyscypliną naukową, której celem jest teoretyczna refleksja nad obowiązującymi normami etycznymi w nauce oraz

formułowanie i uzasadnienie norm moralnych, jakie powinny obowiązywać we wspólnocie badawczej, identyfikowanie przypadków łamania tych norm oraz wskazywanie cnót i postaw intelektualnych i moralnych niezbędnych do uprawiania nauki (Lekka-Kowalik, 2016: 282).

Warto nadmienić, że ze względu na obszar stosowania wyróżnić można normy ogólne, ważne w każdej dyscyplinie i subdyscyplinie naukowej, oraz normy szczegółowe, które są charakterystyczne dla określonej dyscypliny czy też subdyscypliny. Wśród powszechnie uznawanych norm – jak pokazują Adil E. Shamoo i David B. Resnik (2013) – pojawiają się m.in. takie, jak uczciwość, obiektywność, integralność, staranność w pracy ba-

dawczej, w rzetelnym przedstawianiu wyników badań i w krytyce naukowej, dbałość o ochronę własnych praw autorskich i respektowanie praw autorskich innych członków zespołu badawczego, zachowanie tajemnicy, odpowiedzialne upowszechnianie wyników badań, respekt i humanitarne traktowanie podmiotu badań, odpowiedzialność za odpowiednie wykorzystanie publicznych funduszy przeznaczonych na realizację badań. Wartości i normy szczegółowe są różnie formułowane w zależności od konkretnej dyscypliny naukowej.

Etyka nauki ma swoje źródła o charakterze praktycznym i teoretycznym. Obecne w obrębie badań praktyki społeczne<sup>1</sup> oraz kryzys racjonalności epistemicznej spowodowany narastaniem problemów związanych z konsekwencjami rozwoju naukowo-technicznego i z rozwojem różnych ujęć nauki (Grobler, 2006) doprowadziły do istotnych zmian w myśleniu o nauce:

[...] po pierwsze, uznano, że etos nauki nie może mieć wyłącznie charakteru epistemicznego – wartości prawomocnie obecne w nauce to nie tylko wartości epistemiczne, ale i inne (przede wszystkim moralne i społeczne), po drugie etos nauki nie może mieć jedynie charakteru *tacit knowledge* – próbuje się werbalizować normy tego etosu, poddawać je refleksji, a nawet nadawać im status norm prawa pozytywnego (Lekka-Kowalik, 2018: 284–285).

Rozważania nad etyką nauki z reguły skupiają się na etyce badań naukowych, a zwłaszcza na powinnościach badacza wobec osób uczestniczących w badaniach. W rozważaniach tego rodzaju bierze się pod uwagę badanie naukowe, przejawiające się w postaci działań wiedzotwórczych<sup>2</sup> w aspekcie dobra i zła moralnego oraz podstawowe zasady etyczne, jakie powinny

<sup>1</sup> Impulsem do namysłu nad etyką nauki stał się trwający ponad pół roku proces lekarzy nazistowskich toczony przed Międzynarodowym Trybunałem Wojskowym w Norymberdze (1946–1947). W odpowiedzi pojawiła się deklaracja helsińska z czerwca 1964 r., zawierająca zbiór zasad dotyczących prowadzenia badań medycznych z udziałem ludzi. Deklaracja stała się źródłem pytań o moralne granice prowadzenia badań naukowych. Swoistym problemem wymuszającym refleksję nad etyką badań stają się różnego rodzaju nadużycia w nauce (np. naruszanie własności intelektualnej, zmyślanie i fałszowanie wyników badań, nierzetelna krytyka naukowa), a także kwestia urynkowania nauki i zaangażowania nauki we wskazywanie skutecznych działań prowadzących do osiągnięcia różnych celów (np. politycznych, społecznych czy ekonomicznych). Analizy owego zaangażowania nauki pokazały, że pojawiają się zagrożenia co do obiektywności badań i sukcesu poznawczego (zob. Broad, Wade, 1982; Nóvoa, 2015).

<sup>2</sup> Działania wiedzotwórcze należy – jako pokazuje Lekka-Kowalik – rozumieć szeroko: zarówno jako prowadzenie różnego rodzaju badań (np. badania eksperymentalne, sondażowe, historyczne, etnograficzne, studia przypadków, badania w działaniu itp.), „jak i zdobywanie funduszy na badania, ustalanie priorytetów badawczych, publikowanie wyników itd.” (2016: 282).

być przestrzegane w toku badań. W pedagogice zasady te wyprowadzane są z obszaru pojawiającego się na zetknięciu pedagogiki i etyki – obszar ten dotyczy przede wszystkim przedmiotu badawczego, a jest nim człowiek i jego działanie (McNamee, Bridges, 2008). Kwestie etyki badań naukowych prowadzonych w obrębie pedagogiki jako nauki społecznej są poruszane w wielu monografiach poświęconych badaniom naukowym i sposobom ich prowadzenia. I tutaj na uwagę zasługuje chociażby stanowisko Earla Babbiego (2003) czy Johna W. Creswella (2013). Metodolodzy ci twierdzą, że problemy wpisujące się w etykę badań naukowych kształtują działalność badaczy społecznych i są obecne we wszystkich fazach procesu badawczego. Stąd też, już na etapie opracowywania koncepcji badań naukowych, należy nie tylko przestrzegać zasad etycznych w projektowanych badaniach, ale także przewidzieć problemy etyczne, które mogą się pojawić w toku badań w związku z realizacją opracowywanego projektu. Autorzy pokazują, że uwaga badaczy powinna być skoncentrowana na przewidywanych problemach etycznych w kontekście definiowanego problemu badawczego, stawianego celu badań, określonych pytań badawczych, gromadzenia danych, analizy i interpretacji danych oraz pisania i rozpowszechniania prac naukowych.

238

Obok powinności badacza wobec osób uczestniczących w badaniach, niezmiernie ważna jest kwestia powinności badacza wobec społeczności naukowej, gdyż, jak zauważa Jerzy Brzeziński pisząc o psychologu jako badaczu, psycholog „nie działa w pustce społecznej. I bynajmniej nie idzie tu o to, że jest on członkiem społeczeństwa po prostu. Jako psycholog prowadzący badania i publikujący ich wyniki jest członkiem zespołu badawczego” (Brzeziński, 2008: 147), a także, warto dodać, określonej społeczności naukowej. To samo moglibyśmy odnieść do każdego pedagoga. Dla dobrego funkcjonowania w społeczności naukowej pedagogów i dla dobra rozwoju pedagogiki jako nauki, podstawą działalności naukowców zajmujących się badaniem zjawisk pedagogicznych i dbających o integrowanie wiedzy innych nauk powinno być ich zaangażowanie zarówno w poszukiwanie odpowiedzi na zasadnicze pytania pedagogiczne – pytania o wartości, o sens życia, o kondycję człowieka, o możliwości rozwoju i jego uwarunkowania, o funkcjonowanie i wspieranie człowieka w jakże skomplikowanym i szybko zmieniającym się świecie, jak i zaangażowanie w dbałość o jakość prowadzonych badań naukowych i rozwój naukowej nie tylko społeczności, ale wręcz naukowej wspólnoty, jaką mogą tworzyć pedagodzy. W tym kontekście warto podkreślić, że rozważania nad tym rodzajem działalności społecznej, jaką są badania naukowe i powinności naukowca wobec społeczeństwa nauki, rozważania nad tym, jak naukowcy na siebie oddziałują, wpisują się w problematykę społecznego systemu funkcjonowania nauki, w działalność naukową z odwołaniem się do jawnych, wyraźnie sprecyzowanych celów nauki. Stąd też w tym miejscu

wracają do nas pytania, które postawił w ubiegłym wieku John Ziman w książce *Społeczeństwo nauki*; pytania o to, „w jaki sposób naukowcy przekazują swoją wiedzę, wzajemnie się porozumiewają, krytykują, popierają, wyrażają wzajemny szacunek, patronują młodszym i wymieniają poglądy? Jaka jest natura społeczności, do której należą?” (1972: 25).

## ETOS PRAWDY I ODPOWIEDZIALNOŚCI

Klemens Szaniawski w artykule pod tytułem *O ethosie prawdy* przywołał przemówienie z dnia 9 czerwca 1987 r. wygłoszone w auli Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego przez Jana Pawła II do przedstawicieli świata nauki i wskazane w trakcie tego przemówienia atrybuty człowieka, którego źródło transcendencji wobec wszechświata, w którym żyje, zawiera się w prawdzie (1988). Praca Szaniawskiego skłania nas do zastanowienia nad etosem prawdy, który scala ludzi nauki i mówi o istocie ich pracy.

Szaniawski, pisząc o prawdzie i jej miejscu w świecie nauki, podkreśla nie tyle utylitarną wartość prawdy, co mogłoby być traktowane jako na tyle oczywiste, że „samo jej przypomnienie ociera się niebezpiecznie o banał” (1994: 540), ale aksjologiczny status prawdy i potrzebę usytuowania prawdy wśród wartości autonomicznych i naczelnych. Znamieniem naszych czasów jest – według Szaniawskiego – niestety pokusa, by sens aksjologiczny prawdy upatrywać w wartości prawdy jako instrumentu sprawnego działania i redukować tym samym prawdę do roli narzędzia służącego innym wartościom. Tymczasem jedną z konstytutywnych cech człowieka jest jego zdolność do poznania prawdy, do orzekania prawdziwych sądów o rzeczywistości. I to właśnie ta cecha wyróżnia człowieka w świecie. Według Szaniawskiego, prawda

239

[...] powinna być respektowana *dla niej samej*, a nie w wyniku kalkulacji utylitarnych. Kalkulacje te bowiem wcale nie muszą przemawiać na rzecz prawdy, przynajmniej w perspektywie doraźnej. Jeśli więc dla poszanowania prawdy będziemy szukać motywacji aksjologicznej w płynącym z niej pożytku, jeśli od pożytku tego uzależnimy status prawdy w życiu prywatnym czy publicznym, wynik będzie zmienny jako funkcja okoliczności oraz rachunku bezpośrednich zysków i strat (1994: 541).

Codzienne doświadczenie pokazuje, że

[...] najdotkliwsze, a najpospolitsze zapewne, są prawdy pozorne, owe półprawdy, którym łatwiej jest zyskać posłuch niż nieprawdom jawnym, zwłaszcza wśród tych odbiorców, którzy z jakichś względów *a priori* skłonni są dać im wiarę (Szaniawski, 1994: 541).

Życie publiczne i życie naukowe dostarczają bogatego repertuaru przykładów, kiedy dochodzi do połączenia (zmieszania) prawdy z nieprawdą. Owo zatarcie granicy usprawiedliwiane jest rzekomymi koniecznościami praktycznymi. Eliminacja prawd niewygodnych, jak pisze Szaniawski,

[...] przez inferencje cenzuralne jest tylko najjaskrawszym przejawem instrumentalnego traktowania prawdy. Tendencyjne zestawienie faktów, niejawną zmianą znaczeń słów, wreszcie tzw. kłamstwo za pomocą prawdy – oto kilka dalszych pozycji tego niewesołego rejestru” (1994: 541).

Szaniawski zauważa, że w sytuacji konfliktu wartości, w którym to prawda jest tylko jedna, doświadczamy jako ludzie bolesnego rozdarcia, które towarzyszy poświęceniu jednej wartości w imię innej. Stąd też akceptacja tezy, że „prawda jest wartością autonomiczną nie uchyla konieczności dokonywania wyboru między prawdą a innymi – równie autonomicznymi – wartościami” (1994: 542). Niemniej jednak sama zdolność poświęcenia innych wartości w imię prawdy świadczy o uznaniu autonomiczności prawdy. Ludzie często podejmują wiele wysiłku, by poszukiwać prawdy dla niej samej – chcą ją znać, być bliżej niej, kierując się przy tym pragnieniem wiedzy o świecie i o sobie.

Powinność respektowania prawdy pozwala, jak zaznacza Lekka-Kowalik,

[...] zobaczyć, dlaczego – mimo różnicy wieku, posiadanej wiedzy, statusu społecznego, dyscypliny badawczej czy używanych metod – ludzie uniwersytetu tworzą wspólnotę: wszyscy podlegają tej samej wiążącej mocy prawdy i normom na niej opartym, dla wszystkich też zdobycie prawdy stanowi cel podejmowanych wysiłków. W tym sensie prawda jest wspólnototwórcza. Jej moc przejawia się w wiązaniu umysłu z rzeczywistością i jednoczeniu poszukiwaczy prawdy. Ktoś, kto zamiast podporządkować się prawdzie, traktuje ją instrumentalnie, niejako sam stawia się poza taką wspólnotą” (2009: 55).

Szereg przykładów nierzetelności naukowej, z którymi się obecnie mierzymy, kieruje naszą uwagę w stronę pytania o to, czy prawda jako kategoria epistemologiczna jest – jak zauważył już w 1988 r. Szaniawski – „w wyraźnym odwrocie”? Czy prawda jako wartość autonomiczna jest w odwrocie wśród samych uczonych? Czy możemy zgodzić się z diagnozą Szaniawskiego, który stwierdził, że gdy ludzie nauki uprawiają

[...] autorefleksję, pojęcie prawdy nie wydaje się im przydatne do określenia celu własnej działalności. Może razi ich pewna patetyczność tego słowa? A może wolą go unikać wobec jego „nieoperacyjności”, skoro stanowcze orzeczenie prawdy nie jest prawie nigdy możliwe, z uwagi na notoryczną hipotetyczność wszelkiej wiedzy empirycznej (1988: 545).



Szaniawski stawia dość znamienne pytanie o to, czy można bez odwołania się do pojęcia prawdy „sformułować obowiązujący każdego uczonego (i nie tylko jego) postulat intelektualnej rzetelności?” (1988: 545). Według autora rzetelność poznania naukowego jest ściśle powiązana z prawdą. Niemniej jednak, sam *etos prawdy* stwarza szereg trudności, które wynikają z zamiaru dochowania wierności prawdzie, co nie jest łatwe, gdyż prawda jest nader często nieatrakcyjna z tego względu, że wymaga ona zastrzeżeń, ograniczeń, umiarkowania, rezygnacji z uproszczeń, czy wreszcie z ewentualnej niezgodności prawdy z interesami lub pragnieniami podmiotu – jego myśleniem życzeniowym.

Jakość uprawianej i pielęgnowanej pedagogiki, tak jak każdej innej nauki, zależy zatem w dużej mierze od dążenia do prawdy (prawdy respektowanej dla niej samej). Kolejną niezmiernie istotną wartością w odgrywanej przez badaczy zjawisk pedagogicznych roli jest odpowiedzialność, którą należy traktować jako jedną z wartości fundamentalnych dla życia społecznego zarówno w wymiarze ludzkim, jak i instytucjonalnym. Odpowiedzialność jako wartość pojawia się w stosunku człowieka do samego siebie, jak i w relacjach międzyludzkich, instytucjonalnych czy narodowych. Pojawia się ona wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia ze sferą „pomiędzy”, i z natury ma ona charakter relacyjny. Mówi ona o umiejętności udzielenia odpowiedzi na konkretne wezwanie do bycia odpowiedzialnym. Owa odpowiedź implikuje świadome zobowiązanie do odpowiedzialności wobec siebie, innych ludzi, instytucji, pracy, świata, natury czy historii, co z kolei wynika z konstrukcji świata, miejsca człowieka w świecie i sposobu organizacji życia społecznego. Doskonale uchwycił to ks. Józef Tischner pisząc, że „żyjemy zawsze z kimś, przy kimś, obok kogoś, wobec kogoś, dla kogoś” (2006: 68). Odpowiedzialność, jak pisze Leszek Kołakowski, „jest sensowna o tyle, o ile jest przykuta do kategorii osoby” (2003: 130). Wymaga ona refleksyjnego, zdolnego do podejmowania zobowiązań podmiotu.

Jeśli przyjmiemy, że odpowiedzialność jest właściwością i fundamentem dobrego społeczeństwa (Bogunia-Borowska, 2015: 98–120), to można stwierdzić, że wpisuje się ona immanentnie w działania poszczególnych osób i niejako całej struktury społecznej. Świat i wszelkie toczące się w jego ramach działania zależą od tego, w jakim stopniu człowiek uczyni z odpowiedzialności ważną dla siebie wartość i przedmiot dialogu z samym sobą. Pozostawanie „sam na sam z wartościami”, w tym z odpowiedzialnością, jest – jak pisał Tischner – rodzajem heroizmu:

Jeżeli chcemy przeżyć do dna doświadczenie odpowiedzialności, musimy zgodzić się na heroizm pozostawania „sam na sam z wartościami”. Być prawdomównym dla samej prawdomówności, być sprawiedliwym dla samej sprawiedliwości, być wiernym dla samej wierności (2011: 50).

Może dlatego bycie odpowiedzialnym w pracy i w codziennym życiu jest tak trudne, gdyż wymaga bycia przyzwoitym, rzetelnym, prawym, prawdomównym, wrażliwym, życzliwym, sprawiedliwym, lojalnym itd. Nie można być tylko w jakimś stopniu odpowiedzialnym. Tak jak nie można być tylko trochę lojalnym czy prawdomównym. Każdy badacz, będąc członkiem społeczności naukowej, jest odpowiedzialny za prowadzenie rzetelnych badań naukowych, za uczciwą i dogłębną krytykę naukową (sporządzanie recenzji prac naukowych) oraz za fachową opiekę nad pracami licencjackimi, magisterskimi i doktorskimi (kształcenie młodej kadry akademickiej)<sup>3</sup>.

Tymczasem w intensywnie zmieniających się uniwersytetach, które stoją wobec wyzwania, jakim jest „uniwersytet przedsiębiorczy”, niezwykle trudno znaleźć miejsce dla wielu istotnych i świadczących o istocie pracy uniwersytetu sprawach. Pojawia się zatem pytanie o to, w jaki sposób naukowiec zajmujący się pedagogiką może zadbać o odpowiedzialność w swoich działaniach, jak i w działaniach innych naukowców/pedagogów, by jego życie i praca stawały się bardziej wartościowe. Być może warto zwrócić większą uwagę na myśli Hellera (2009), który powiedział, że nauka, jak każde inne ludzkie działanie, sprawia, że człowiek staje się przez nie lepszy lub gorszy, jego życie jest bardziej lub mniej wartościowe. Hellerowi za wstęp do książki posłużyło rozwinięcie zdania: „Obscurity is painful to the mind”<sup>4</sup>. Dowodzi on, że tłumaczenie: „Ciemność jest cierpieniem umysłu”, choć efektowne i eleganckie, samo w sobie zaciemnia przesłania kilka obecnych w oryginale odcieni znaczeniowych. Heller, precyzując znaczenie słowa *obscurity*, pokazuje, że oznacza ono nie tylko ciemność, mrok, niejasność, obskurantyzm, zatwardziałość czy głupotę, ale również zwykły brak zainteresowania wiedzą, czy też zdobywaniem wiedzy wraz ze zdobywaniem dobra (2009: 9). Punktem zasadniczym w rozważaniach Hellera na temat pracy naukowca jest pewien stan umysłu, który nie stroni od niepewności, nie daje się uśpić oczywistościom, ale – jak na naukowca przystało – stara się problematyzować, wybiegać poza to, co jest, co staje się oczywiste, wybiegać myślą w przyszłość czy wracać myślą do przeszłości, do tego, co było. Jakość refleksji i leżąca u jej podstaw troska o przedmiot własnej pracy pozwala na swoiste transgresje. Wpisująca się w nie odpowiedzialność za to, kim jestem i kim się staję jako naukowiec, wzywa do wysiłku.

<sup>3</sup> Brzeziński, omawiając zasadnicze zadania przypisywane naukowcom, a zwłaszcza psychologom, wskazał na problemy „zapalne etycznie” i poruszył kwestie związane z naruszaniem własności intelektualnej, zmyśleniem i fałszowaniem wyników oraz nierzetelną krytyką naukową. Każdej z tych kwestii można przypisać określone „grzechy główne”, przejawiające się w postaci często występujących nagannych uchybień (2008: 148–160).

<sup>4</sup> „Obscurity is painful to the mind” to słowa pochodzące z jednej z rozpraw Davida Hume’a, zatytułowanej *Badania dotyczące rozumu ludzkiego* (*Enquiry Concerning Human Understanding*).

## PODSUMOWANIE

W przedstawionych tutaj rozważaniach skierowałam uwagę w stronę etyki i pasji w pracy naukowca. Szczególną uwagę poświęciłam wartościom prawdy i odpowiedzialności. Namysł nad tymi wartościami został poczyniony z punktu widzenia dość złożonej problematyki, jaką jest osobliwość roli pełnionej przez nauczyciela akademickiego jako badacza i członka społeczności naukowej. Ukazane analizy kierują uwagę w stronę pytań o możliwy związek między nauką a życiem wartościowym naukowca, o rozwój nauki w kontekście zachodzących obecnie w nauce zmian i wyzwań, i wreszcie o etos nauki i uczonego, dla którego pasja jest „jednym z najistotniejszych źródeł wolności oraz władzy w zakresie konstruowania [...] własnej tożsamości” (Melosik, 2019: 164).

Tekst ten może inspirować do ponownego postawienia pytania o wartość, jaką przypisujemy nauce i o miejsce wartości w nauce. Nakaz respektowania prawdy i odpowiedzialności prowadzi do identyfikacji szczególnych wyzwań, jakie stoją współcześnie przed uczelniami, w tym zwłaszcza takich, jak kształcenie elit rozumiejących świat i potrafiących poszukiwać odpowiedzi na pytania: „dlaczego?”, „dokąd zmierzam?”, a zarazem umiejących osiągać cele praktyczne za sprawą trafnego odpowiadania na pytanie: „jak działać?”.

## BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogunia-Borowska, M. (2015). „Odpowiedzialność”, w: Bogunia-Borowska, M. (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Broad, W. i Wade, N. (1982). *Betrayers of the truth: fraud and deceit in the halls of science*. New York: Simon and Schuster.
- Brzeziński, J. (2008). „Psycholog (jako badacz) wobec członków społeczności naukowej”, w: Brzeziński, J. et al. (red.), *Etyka zawodu psychologa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Heller, M. (2009). *Jak być uczonym? Ascetyka pracy naukowej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kołąkowski, L. (2003). *Obecność mitu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Lekka-Kowalik, E. A. (2009). „Uniwersytet na rynku usług edukacyjnych”. *Ethos*, 1, s. 52–69.

- Lekka-Kowalik, E. A. (2016). „Etyka w nauce”, w: Janeczek, S. i Starościc, A. (red.), *Etyka. Część II. Filozoficzna etyka życia spełnionego*. Lublin: KUL.
- McNamee, M. i Bridges, D. (red.) (2008). *The ethics of educational research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Melosik, Z. (2019). *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nóvoa, A. (2015). „Looking for freedom in contemporary universities: What is educational research for?”. *European Educational Research Journal*, 14 (1), s. 3–10.
- Shamoo, A. E. i Resnik, D. B. (2013). *Responsible conduct of research*, wyd. 3. New York: Oxford University Press.
- Szaniawski, K. (1988). „O ethosie prawdy”. *Ethos*, 23, s. 90–98.
- Szaniawski, K. (1994). *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*, Woleński, J. (red.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu: Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2011). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wallace, D. B. (1992). „Studying the individual: the case study method and other genres”, w: Wallace, D. B. i Gruber, H. E. (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziman, J. (1972). *Spółeczeństwo nauki*, tłum. E. Krasińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.