

JAN JERSCHINA

O pierwiastku tragicznym w roli społecznej uczonego

Artykuł ten nie jest wyczerpującym akademickim opracowaniem tematu nazwanego w tytule. Chciałbym jedynie naszkicować problem, pozostawiając bardziej kompetentnym rozwiązanie go — jeśli rozwiązanie istnieje. Inspiracją do spisania tych uwag były przede wszystkim współczesne zdarzenia — pewien obserwowany przez nas od dłuższego czasu niepokój środowiska akademickiego o etyczność w nauce. Waham się przed określeniem daty, która by określiła początek tego zjawiska. Pomińmy więc lepiej rozważania o początku tego procesu. Wypada raczej powiedzieć tak: pewien niepokój, troska były obecne zawsze, natomiast intensywność tego dyskursu o należytych pełnieniu roli badacza i nauczyciela akademickiego wzrosła w początkach lat osiemdziesiątych. Cennym rezultatem tego zaniepokojenia były interesujące, bardzo zróżnicowane wypowiedzi o nauce, a wśród nich wydarzenia wydawnicze o dużym znaczeniu, jak np. wznowienie pism F. Znanieckiego o rolach społecznych uczonych¹ czy obszerne studium autorytetów naukowych, dotyczące ethosu uczonych, pióra J. Goćkowskiego². W dyskusjach tych zarysowały się różne tendencje. Sporo powiedziano o różnych bolączkach nauki dających się wyjaśnić w sposób jasny i prosty, przez odwołanie się do różnych cech warunków materialnych i społecznych funkcjonowania nauki — do szczupłości środków materialnych, do wad organizacji procesów badawczych i dydaktycznych, do usterek w zarządzaniu nauką itd. Wskazano także na zwykłe niedoskonałości ludzkiej przeciwieństwa natury uczonych jako źródła zła — na walkę o sukces, o materialne i prestiżowe składniki pozycji, na autorytaryzm lub brak troski o obowiązki. W tych wypadkach odkrywano po prostu, że uczeni też są ludźmi,

¹ F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa 1984.

² J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984.

a dyskusja prowadziła do dość jałowych, moralizatorskich wykładów. Wreszcie, dotykano problemów podstawowych — czym jest owa uczoność i jaki powinien być system akademicki. I wówczas, jak się wydaje, przemówiła tendencja, z którą polemizuję w tym artykule. Mam tu na myśli „normatywno-funkcjonalistyczną” interpretację stanu rzeczy oraz przekonanie, iż wystarczy zbudować pewien model, zbiór przepisów roli uczonych i przekonać ich, że stosując się do nich, postępować będą dobrze i z korzyścią dla siebie i nauki, by uczynić badaczy i system akademicki „zdrowymi”. Krytycy *status quo*, wskazujący na etatyzm, biurokratyzację, centralizm z jednej strony, a brak odpowiedzialności, marnotrawstwo (lojalizm itd. z drugiej strony, na teatralizm i działania pozorne w nauce, na protekcjonizm i tolerancję wobec miernoty czy wręcz błędu zwykli opisywać te zjawiska jako „patologię”. Wiele było prawdy w ich wypowiedziach. Jednakże wątpliwe wydaje się w nich milczące założenie, że wystarczy usunąć owe „patologiczne narośla”, a oczom wszystkich ukaże się zdrowy, harmonijnie zbudowany posąg Akademosy. Skądże to przeświadczenie, że system akademicki, zanim poczęły się w nim mnożyć zauważane dziś zjawiska patologiczne, istotnie cieszył się znakomitym zdrowiem moralnym? Śmielsi myślą i głębiej sięgający w swych analizach wydają się ci, którzy nie poprzestawali na krytyce chorób, lecz próbowali zdefiniować zdrowie, budowali idealne modele roli uczonego i systemu akademickiego, kodyfikowali i uzasadniali normy zdrowia. Ich postawa ma za sobą niejedną argument. Schorzenia trzeba leczyć nie tylko usuwając symptomy choroby, lecz wspomagając zdrowie. Lecz i w tym wypadku mogą się nasunąć wątpliwości. Oto tyle już razy w dziejach ludzkich doznali zawodu ci, którzy — jak reformatorzy oświecenia — wierzyli, że wystarczy odkryć istotę natury ludzkiej i sformułować zharmonizowane z nią przepisy postępowania, by odzyskać raj utracony. Pomińmy już to, ile cierpień spowodowali, wprowadzając te przepisy w życie, święcie przekonani, iż czynią to w imię prawdy i dobra. Ważne tutaj są wyniki ich doświadczenia, które zdają się mówić, że istotą ludzkiej natury nie jest porządek, równowaga i harmonia, lecz sprzeczność, niepokój i poszukiwanie, błąd i tragizm. Może więc najlepiej nawet opisana rola uczonego, najkonsekwentniejsze stosowanie przepisów roli i norm *ethosu* nie są zdolne uchronić go od tragizmu, trwogi i losu budzącego litość? Nawet jeśli tak jest, los taki nie musi razić brzydotą — wszak te trzy składniki tragedii rodzą, według Arystotelesa, najwyższe piękno? Spróbujmy popatrzeć więc na rolę uczonych z tej perspektywy. Nie szukajmy przepisów na doskonałość, zastanówmy się, na czym polega pierwiastek tragiczny we współczesnej roli uczonych.

Najpierw zadajmy pytanie: jakie były przyczyny niepokoju o etyczność roli uczonych w ostatnich latach? Odpowiedź mogłaby być bardzo

złożona, przyczyn wskazywano wiele, wśród nich jednak często powtarzało się stwierdzenie, iż to zależność od zewnętrznych instytucji i autoritetów, zewnętrznych kryteriów prawdy i zasługi zrodziły zło. Stąd remedium, rzekomo wystarczające, ma polegać na autonomii środowiska i autonomii sumienia uczonych. I jest z pewnością bardzo wiele prawdy w tym stwierdzeniu i w postulatach tego rodzaju. Pójdźmy jednak za wskazaniem „czwartej zasady” R. K. Mertona³, który w swym kodeksie norm roli uczonego zaleca nieustanny i wszechogarniający sceptycyzm. Czy to rzeczywiście tylko zewnętrzne czynniki powodowały pojawienie się zła?

Jakkolwiek od wielu lat twierdzi się, że chorujemy na nadmierny centralizm, to sytuacja w nauce nie była tego rodzaju, by ludzie nauki nie mogli absolutnie kultywować niezależności sądu. Prawdą jest, że nauczanie akademickie było skrupulatnie programowane pod nadzorem władz centralnych, ale w formalne ramy programu uczony „wlewał” treści naukowe i w znacznej mierze właśnie takie, jakie mógł i chciał ofiarować swym uczniom. Tak było przez większość spośród ostatnich czterdziestu lat dziejów nauki w PRL. Jeśli uczony nie wyzyskiwał tej sytuacji, tego szerokiego marginesu swobody, to nie dlatego jedynie, że nie mógł. Pozwolę sobie zilustrować to stwierdzenie przykładem. Jakiś czas temu odrzuciłem pracę doktorską na temat uniwersytetu jako instytucji wychowującej. Przyczyny były natury podstawowej. Autor nie odróżniał nawet systemów fizycznych od systemów żywych. Cała część teoretyczna była bezmyślnie przepisana z nie najnowszych źródeł. Część empiryczna była nieudolna pod względem empiryczno-metodologicznym. Wnioski końcowe, dość koniunkturalne, nie trzymały się całości rozprawy. Dysertacja jednoznacznie nie zasługiwała na to, by być podstawą przewodu doktorskiego. I oto kilka miesięcy później przystąpił do mnie uczony, który mnie przeproszał za to, że dał pozytywną recenzję tej rozprawy. Powiedział: „Wiem, że miał Pan rację, ale rozumie Pan, musiałem...”. Oczywiście, wcale nie musiał. Chodziło tylko o jeden, dwa głosy, gdy on sam stanie wśród osób pretendujących do następnego awansu akademickiego.

Podobnie było w przypadku swobody wypowiedzi naukowej. To prawda, że ograniczenia były i są znaczne. Jednakże ograniczenia wypowiedzi nie zwalniają od myślenia, badania, tworzenia. Było to zawsze tak oczywiste, że w 1956 r., a także w 1970 i w 1980 spodziewano się, że z biurek uczonych zostaną wyjęte znakomite, odkrywcze rozprawy, któ-

³ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 579—589.

rych dotychczas nie mogli opublikować. Okazało się jednak, że było ich bardzo niewiele. Większość biurków świeciła pustką. I o dziwo, nie budziło to wiele niepokoju. Przyjmowano rzecz ze zrozumieniem. Dopiero po latach siedemdziesiątych niepokój objawił się z wielką mocą. Dlaczego?

W latach siedemdziesiątych miały miejsce procesy o wielkiej wadze dla nauki. Jej kadry rosły w większym niż dawniej tempie. Trzykrotnie wzrosła liczba pracowników nauki. Nowym składnikiem ideologii rządzących stała się wiara w rewolucję naukowo-techniczną. Tak przesadzona i naiwna, że zasługuje na nazwę mitu. Uwierzono w twórcze moce tkwiące w nauce — a w każdym razie zadeklarowano taką wiarę. Wzrosły znacznie nakłady na badania naukowe, choć nie osiągnęły nigdy zapowiedzianego poziomu. I wreszcie, wraz ze wzrostem wydatków na badania powołano złożony, scentralizowany aparat sterowania nauką, który miał zadbać o celowość i sprawność całego systemu, uczynić procesy badawcze efektywnymi. Stosunki wewnątrz systemu ułożyły się w sposób podobny do tych, które opisałem wcześniej. Cele strategiczne wybierała administracja nauki, otaczająca się wybranymi przez się doradcami, treścią — konkretnymi celami badawczymi — wypełniali ramowe plany sami uczeni.

Jakkolwiek dziesięć lat później posypały się gromy na ekspertów, badaczy-doradców i można było mieć wrażenie, iż była ich tylko garsteczka, to tych, którzy w tej roli występowali, było o wiele więcej. Podstawowe warunki eksperta spełniał każdy, kto czerpał środki finansowe na badania z państwowej kiesy. Dawca wypowiadał z reguły nadzieję, iż każdy badający stworzy wartości wspomagające rozwiązanie, bezpośrednio lub pośrednio, jakiegoś problemu praktycznego. Pobierający środki — przez sam ten czyn — przyzwalał, by z ich pracą takie nadzieje wiązano. I nic w tym „zdrożnego” w istocie rzeczy nie było. Niepokój może budzić raczej to, że wyniki badań, które istotnie w czymś mogły praktyce pomóc, zlekceważył zamawiający, a także to, że wyniki badań często niczemu nie służyły bądź ich w ogóle nie było. Niepokój może budzić także to, że wśród setek moralizatorów odsądających później od czci i wiary „ekspertów” znaleźli się i ci, w wielkiej części, którzy z tych źródeł także czerpali, choć zapewne nie występowali w rolach „ekspertów eksponowanych”, pozostających w bezpośrednich kontaktach z ośrodkami władzy. Był w tej postawie moralizatorstwa fałsz. Tak jak i w postawach szcycących się tym, że nie korzystali z tych środków. Wynikało to bowiem najczęściej bądź z natury specjalności, nie wymagającej tych instrumentów, bądź z postawy niechęci do badań empirycznych, która niczym chlubnym i nowoczesnym nie jest. Z rzadka był to wyraz ostrożności motywowanej względami etycznymi. Jednakże

nie to wszystko stanowi o istocie sytuacji, jaka istniała w latach siedemdziesiątych.

System nauki współczesnej nie może funkcjonować inaczej niż jako system oparty na znacznych środkach z budżetu narodowego, a stąd także na wielkich, centralnie sterowanych instytucjach. Mamy tu do czynienia z podobnym zjawiskiem, jak w systemach oświaty całego świata. W chwili, gdy oświata i nauka stały się olbrzymimi, rozbudowanymi systemami, wymagającymi nakładów, których nie może dostarczyć mała organizacja czy jakakolwiek organizacja mniejsza niż państwo, instytucjonalizacja pociągająca za sobą etatyzację stała się koniecznością. Nie jest wolna od tej konieczności ani nauka Zachodu, ani Wschodu. Liberalowie i tradycjoniści w nauce zachodniej, jak D. Riesman czy R. A. Nisbet, mogą marzyć o dawnych dobrych czasach uniwersytetu — świątyni nauki, instytucji całkowicie autonomicznej wobec państwa i rzucać gromy potępienia przeciw „księżętom pieniądza” (określenie Nisbeta⁴), łowcom państwowych subwencji i prywatnych zleceń, ale świadomi są przemijania owych dobrych czasów. Ich elegie zresztą mieszają się w wielogłosowym chórze akademików mówiących o akademii dawnej i nowej, ze zgryźliwymi głosami dawnych bezwzględnych krytyków owego akademickiego ideału. Na początku wieku Veblen⁵ poddał druzgocącej krytyce uczonych Ameryki, zarzucając im, że idą na czele tych, którzy przejmują ideały moralne i kulturalne arystokracji i burżuazji. W Europie Weber odsłonił motywy uczonych pruskich, nie mniej bezwzględnie niż wcześniej Marks, pokazując związek między pragnieniem prestiżu, władzy i bogactwa a kształtowaniem się organizacji i standardów nauki niemieckiej. Współcześnie N. Smelser uprawia technokratyczną apologetykę „zmodernizowanej nauki”, R. K. Merton próbuje kompromisu — pragnie wbudować dawny ethos w nową rzeczywistość, ale jednocześnie odzywają się głosy „cyników”, odsłaniających „niecne sprawy mandarynów nauki”⁶. Ton krytyki i ironii brzmi w wypowiedziach Francuza Bourdieu⁷. Chaos i swary wtargnęły do gaju Akademosy w jego zachodniej części. Nie lepiej zaczyna się dzieć po jego drugiej stronie, a polskie dyskusje świadczą, że jesteśmy w tej mierze pierwsi i pierwsi możemy wyciągnąć z tego naukę.

To co się stało w Polsce było więc rezultatem swoistego procesu modernizacji nauki, ze wszystkimi pożądanymi i niepożądanymi jej skut-

⁴ R. A. Nisbet, *The Degradation of Academic Dogma*, liczne wydania.

⁵ Th. Veblen, *The Higher Learning in America*, liczne wydania.

⁶ Słynna krytyka uczonych-mandarynów, pióra N. Chomsky'ego, była atakiem przechodzącym zarzuty postawione pół wieku wcześniej przez Veblena.

⁷ P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris 1984.

kami. Istota tego procesu polega na tym, że uczeni stali się bardziej niż w przeszłości zależni od państwa, państwowego sternika i środków przezeń asygnowanych na cele nauki. Biurokratyzacja i centralizm zarządzania pogłębiły się i było to nieuchronne. Reakcją na to były wzmożone tendencje do poszerzania autonomii uczelni i systemu akademickiego. Znakiem czasów było to, że zaczęto upominać się już nie tylko o autonomię uczelni, pojedynczych szkół, lecz całego systemu akademickiego. Wspólnota akademicka poczuła się rzeczywiście wspólnotą i wyłoniła swą reprezentację. Nie same więc negatywne skutki niósł ze sobą wspomniany proces. Ograniczenie tej autonomii nie zniosło jej całkowicie, raczej, podobnie jak na Zachodzie, sytuacje poszczególnych uczelni zróżnicowały się. Mocne uniwersytety są bardziej autonomiczne, słabe szukają wyraźniej oparcia w ośrodkach władzy, próbują kompensować słabość merytoryczną przewagami politycznymi. System stopniowo zmierza do stanu równowagi zbliżonego do innych, wcześniej „zmodernizowanych”. Odtąd uczeni muszą przyznawać, iż współodpowiadają za to, co politycy czynią z nauką, bo nie są całkowicie pozbawieni współdecydowania o nauce, a politycy będą musieli przejąć od uczonych część odpowiedzialności za naukę, skoro chcą ją sterować i zatrudnić w swoich pracach. Mimo zmiany sytuacji, spogląda się na nią z dawnej perspektywy. Uczeni domagają się środków na badania, słusznie sądząc, że rozwój nauki jest potrzebny kulturze narodowej, a politycy oczekują praktycznie przydatnych odkryć, nie dopuszczając do swej i innych świadomości tego, że ich brak lub mała liczba może mieć coś wspólnego także z ich własną aktywnością, sposobem zarządzania nauką. Jednym z rezultatów tej sytuacji jest rozmycie się odpowiedzialności za naukę, za jej stan i los. A to już jest problem o treści etycznej, a nie tylko administracyjnej, politycznej i ekonomicznej.

Stąd między innymi wzięły się próby skodyfikowania norm, które winny determinować sposób postępowania uczonego, określać przepisy jego roli oraz instytucji naukowych. Jakkolwiek te z kodyfikacji, które były tworem samych uczonych, powstały z myślą o określeniu warunków autonomii badacza i nauczyciela, autonomii sumienia. Mają one coś wspólnego z próbami administratorów, którzy także chcieliby rozwiązać problemy funkcjonowania nauki tworząc przepisy, normy prawne, zalecenia, idealne modele itd. Tą wspólną cechą obydwu podejść jest to, że „konformizm” wobec norm modelu ma być podstawowym, choć nie zawsze *explicite* formułowanym, obowiązkiem uczonego. I nic dziwnego, wszak tkwiąca u podstaw tych dyskusji i projektów teoria ról społecznych niesie ze sobą takie właśnie założenie. Rola to zbiór przepisów, oczekiwań narzuconych z zewnątrz, a spełnienie roli wymaga postawy konformizmu wobec jej zaleceń. Dlatego też administratorzy nauki akcentują

przede wszystkim swoje prawo do kodyfikowania owych przepisów i wymóg konformizmu, a J. Goćkowski np. prawo środowiska akademickiego do tworzenia owego kodeksu i podnoszenia go do rangi ethosu. Jak widać, nawet w stanowiskach skrajnie biurokratyczno-technokratycznych i skrajnie „autonomicznych” można odnaleźć wspólne założenia i to o zasadniczym znaczeniu dla sposobu myślenia obu stron. Można także z łatwością odkryć, że obie strony zapominają o tych założeniach teorii ról, o których im wygodnie zapomnieć, a mianowicie, że uczeni są członkami różnych grup, z których kilka naraz rości sobie pretensje do tego, by określić najważniejsze przepisy ich ról.

I tu właśnie zbliżamy się do określenia problemu, który nazwałem w tytule tej wypowiedzi. Mimo krytyki zaangażowania uczonych w realizację zadań, które im zlecał państwowy zleceniodawca w latach siedemdziesiątych, mimo gromów, które sypały się na ekspertów, mimo wysmiania gorliwości, z jaką wówczas podejmowano różne rządowe, międzyresortowe, akademickie itp. „problemy”, dziś uczeni i ich pomocnicy czynią to samo. Czyżby byli niepoprawni? Czyżby idealne normy ethosu, tak już dobrze skodyfikowanego, nie miały żadnego wpływu na ich wyobraźnię? A może intuicja podpowiada im, że nie można inaczej? Może to nie tylko zewnętrzna konieczność, ale wewnętrzne przekonanie podpowiada im, że tak jednak trzeba? Może dążą jednak do realizacji jakichś rzeczywistych wartości?

Powiedzmy po prostu tak: uczeni i ich uczniowie są członkami nie tylko środowiska uczonych, lub szerzej — wspólnoty akademickiej, lecz zbioru innych społeczności i kręgów. Nie mogą się wyzwolić spod ich wpływu. Wątpliwe wręcz, czy powinni się całkowicie wyzwalać. Czy istotnie nie grozi anomia temu, kto by zachował poczucie więzi tylko z akademicką wspólnotą i ludzkością? Uczeni więc starają się pogodzić i zharmonizować normy ethosów różnych środowisk, grup, społeczności, wspólnot, do których należą. Pomędzy tymi normami i ich uporządkowanymi zbiorami, ethosami, zachodzą sprzeczności, kompromis nie zawsze jest możliwy, wycofanie nie zawsze postawą najlepszą, wyniesienie norm ethosu akademickiego nad inne normy nie zawsze niewątpliwie najbardziej etyczne. Ethos uczonych nie jest więc harmonijną strukturą, jednością wartości, norm i stylu życia, lecz jest przede wszystkim poszukiwaniem rozwiązań sprzeczności.

Najsłynniejsza z kodyfikacji współczesnych, mająca rzekomo pomagać w rozwiązywaniu wspomnianych dylematów, określać to, czemu uczonej winien być posłuszny przede wszystkim, powstała pod piórem R. K. Merntona. Kodeks ten zachwyca swą prostotą, przemawia do intelektu i sumienia. A jednocześnie trudności intelektualne i etyczne, jakich przy-

sparza jego zastosowanie do konkretnych problemów i sytuacji mogą ilustrować moją tezę o „tragiczności roli uczonego”.

Najważniejszą z czterech zasad sformułowanych przez Mertona jest zasada uniwersalizmu. Ponieważ można zapoznać się z jej rozumieniem czytając polskie tłumaczenie dzieła tego autora, pominię tutaj referowanie jego wywodów. Jednym ze składników tej interpretacji jest stwierdzenie, że nie da się pogodzić „etnocentryzmu”, w żadnej postaci, z uniwersalizmem. Etnocentryzm pojmuję Merton bardzo szeroko, szerzej niż zwykle w polskim języku literackim. To nie tylko „szowinista” jest etnocentrykiem. Wszelkie poczucie więzi narodowej znajduje się w konflikcie z zasadą uniwersalizmu, jeśli uczoney włączy je w sferę motywów postępowania związanego z wykonywaniem roli uczonego. Uczony powinien być kosmopolitą.

Nie idzie nam tu o problem, zresztą niebagatelny, czy wykonanie tego postulatów jest rzeczywiście możliwe. Twórczość samego Mertona może być interpretowana jako znakomity przykład „amerykańskiej” wyobraźni socjologicznej. Czy to zarzut? Nie! Wielka i odkrywczą szkoła funkcjonalistyczna w socjologii amerykańskiej ma złożone źródła, nie brak w niej wpływów europejskich, ale nie ulega wątpliwości, że korzenie jej tkwią głęboko w historii i kulturze narodu amerykańskiego, poczynając od lat trzydziestych XX wieku po dziś. Mniejsza jednak o to. Wszak Merton mógł odkryć zasadę uniwersalizmu nim powstał zrab dzieła i to nie uchyla słuszności samej zasady.

Jednakże stwierdzić trzeba, że współczesny uczoney, filolog czy botanik, fizyk czy socjolog, technik czy literaturoznawca nie mogą dziś, w epoce narodów, nie stanąć przed dylematem, jak pogodzić normy lojalności wobec własnego narodu i posłuszeństwa wobec zasady uniwersalizmu. Naród to nie jest po prostu jedna z wielu grup, a obowiązki wobec niego jednym z wielu partykularyzmów. Użyłem określenia „epoka narodów” nie przypadkiem. W owej epoce ludzkość nie tylko pogodziła się z tym, że dzieli się na wiele wspólnot tego rodzaju, ale ciągle jeszcze nie rozwiązała dylematów stąd płynących. Trwa walka o dominację kulturową jednych nad drugimi. To możni tego świata wymyślili zasadę „tajemnicy państwowej i naukowej” i możni tego świata wymyślili „brain drain” i eksport kultury naukowej celem kulturowego podporządkowania sobie innych narodów. Uczony, który należy do narodu dominującego kulturowo nad innymi narodami i powiada o sobie „jestem kosmopolitą”, powiada o diametralnie innej sprawie niż ten, kto należy do narodu zależnego kulturowo i stwierdza „jestem kosmopolitą”. Pierwszy, w istocie rzeczy, jest w pozycji asymilującego kogoś, drugi — w sytuacji asymilującego się. Decyzja w tej sprawie więc jest ważką z punktu widzenia interesów o wiele bardziej podstawowych, ogólnych, niepartykularnych

niż w wielu innych sytuacjach, gdzie łatwiej uznać pierwszeństwo zasady uniwersalizmu. Uczony bowiem ma wpływ między innymi na dwa procesy: pierwszy to proces transmitowania do kultury narodowej tego, co powstało w kulturze światowej, co cenne, co warto przyswoić własnemu narodowi, scalić z jego kulturą, dbając zarazem o to, by nie straciła ona swej tożsamości; po drugie — jego działalność ma wpływ na kulturowe warunki socjalizacji jego wychowanków i wychowanków jego wychowanków. Innymi słowy — tworzy nie tylko „czystą prawdę naukową”, lecz tworzy kulturę narodową i czyni ją zdolną do trwania i rozwoju. Jeśli odrzuci tę rolę, to wcale nie znaczy, że stanie się uczestnikiem „światowej wspólnoty uczonych”. Nawet bez swej woli może się stać co najwyżej przybyszem w innej kulturze narodowej, tej z którą wiąże go jego związki z innymi uczonymi, język którym przemawia jako uczony, rynek wydawniczy, na którym publikuje itd. Odrzucenie więc poczucia więzi narodowej w imię uniwersalizmu, kosmopolityzm, jest rozwiązaniem pozornym, jest tylko przykrywką postawy asymilacyjnej.

W historii dyscyplin, które jak się kiedyś mogło wydawać, są wolne od tego rodzaju dylematów, pojawiają się wcale często sytuacje, które przemawiają za tym, że omawiany tu dylemat nie jest łatwo rozwiązać. Przykład „klasyczny” — Albert Einstein, kosmopolita, ideał uczonego podporządkowującego całe swe życie prawdzie, odkrywaniu jej, jakże dbały o etyczność swej postawy, w pewnym momencie swego życia zadeklarował, iż czuje się Żydem. I twierdzić, iż to nie miało nic wspólnego z jego ethosem jako uczonego, byłoby śmiesznością. Cóż powiedzieć o amerykańskich fizykach, którzy po szoku 1968 roku masowo zaczęli odmawiać współpracy z instytucjami naukowymi powiązаныmi z armią? Czy są posłuszni postawie i zasadom uniwersalizmu i kosmopolityzmu? Czy to tylko czysto pacyfistyczne motywy nimi kierują? Okazuje się, że nie. Między innymi idzie im o to, by oblicze ich narodu, sposób widzenia go przez inne narody, odpowiadał ich ideałom patriotycznym. Nie chcą, by Amerykanów postrzegano jako rzeczników przemocy pewnych narodów nad innymi. Jeszcze łatwiej znaleźć przykłady na gruncie humanistyki. Badacz dziejów Polski, choćby czynił niewiarygodne wysiłki w tym kierunku, nie jest w stanie uciec od odpowiedzialności za to, że wizja przeszłości, jaką stworzy, będzie oddziaływać na stan „zbiorowej świadomości historycznej” — a ta na poziom integracji i podmiotowości narodu. I to nie jest reguła stosująca się tylko do Polski i polskiego historyka. W Anglii czy Chinach, Hiszpanii czy Związku Radzieckim — taki jest sens badania przeszłości i utrwalania pamięci o niej. Świadomość tej roli nie musi wieść do zakłamania przeszłości, jeśli się wierzy, że prawda lepiej służy własnemu i innym narodom niż najpiękniej brzmiące kłamstwo.

Nie przemawiam tutaj za całkowitym odrzuceniem zasady uniwersalizmu. Przeciwnie, przemawiam jedynie przeciw uproszczonej, podanej przez Mertona, metodzie stosowania jej — realizowania poprzez zasadę kosmopolityzmu.

Wróćmy w tym nowym kontekście jeszcze raz do sprawy uzależnienia nauki od państwa — kwestii bardzo delikatnej i trudnej. Powiedziało się o niej, że nie jest szczególnie polskim problemem, że jest zjawiskiem ponadustrojowym. Oczywiście, nie po to powiedziałem to, by wzorem argumentacji propagandowej twierdzić, że wszystko, co ma swe źródło w państwie, jest dobre i wymaga akceptacji. Wracam tutaj do tej kwestii dlatego, że jak się wydaje, właśnie współistnienie tych dwóch zależności i ról, tj. uczonego jako członka narodu i uczonego jako obywatela pozwala w części przynajmniej rozwiązywać dylematy jego ethosu.

Współczesne narody istnieją zawsze w postaci narodów-państw (lub zmierzają do przybrania takiej postaci). Uczeni nie mogą więc uciec od rozwiązywania dylematów lojalności wobec narodu i państwa. Nie tylko więc przemiany wewnątrzorganizacyjne nauki, wzrost zależności od budżetu państwa, od centralnych instytucji sterujących badaniami, biurokratyzacja są źródłem złożonych sytuacji. Te zresztą są w części rozwiązywalne na gruncie zwykłej na gruncie europejskim, należącej do tradycji, do kultury tego kręgu aksjomatyki dotyczącej narodu i państwa. Zgodnie z jej brzmieniem państwo powinno pełnić funkcje służebne wobec narodu jako całości. Jego działania można uznać za godne poparcia, kiedy realizuje interesy narodu. Intelktualna i etyczna kontrola takich sytuacji jest możliwa także dzięki włączeniu innej zasady — godziwe są tylko takie interesy i takie działania, które niosą dobro własnego narodu, lecz nie szkodzą trwaniu i rozwojowi innych narodów. Nie prowadzi to jednak do sytuacji komfortu moralnego, lecz do nieuchronnego „polityzowania” świadomości uczonego. Wikła go w sprawy społeczne. Zmusza do stawania się kompetentnym nie tylko w sprawach własnej dyscypliny badawczej, ale także w sprawach daleko wykraczających poza krąg zajęć zbiorowości uczonych. W dodatku, cokolwiek czyni, jego zachowanie jest odbierane tak, jakby mówił „tak” i „nie”, nawet gdy jemu samemu się wydaje, iż nie wyrobił sobie jeszcze sądu i nie wypowiedział go. Jego wycofanie się także jest decyzją, decyzją posiadającą pewien sens etyczny. Czysta nauka zapewne nigdy nie istniała, ale dziś mniej na nią miejsca niż kiedykolwiek.

Tragizm tej sytuacji ma charakter odpowiadający arystotelesowskiemu rozumieniu tej kategorii. Normy ethosu uczonych muszą wchodzić w konflikt z normami grup, do których należy, a rozstrzygnięcie *a priori*, jaka jest hierarchia zasad jest niemożliwe. Wiele spośród nich należy do najwyższego porządku normatywnego, a zarazem brak powszechnej zgo-

dy co do tego, jaki jest ów porządek. „W imię dobra wspólnoty ogólnoludzkiej i jej kultury”, „w imię dobra narodu” i „w imię dobra państwa” oraz „w imię dobra nauki” to wszystko odwołania do wartości najwyższych, a sytuacja konfliktu pojawia się niezależnie od woli uczonego i stawia go przed koniecznością dokonania wyboru.

Nie istnieją rozwiązania doskonale dylematów związanych z rolą uczonych. Pierwsze z nich, zaproponowane m. in. przez L. Petrażyckiego⁸, warte jest wymienienia nawet przed imperatywem kategorycznym Kanta. Petrażycki odróżnił normy etyczne od innych norm i powiedział, że są to normy naszego wnętrza. Są to przy tym takie normy, których nie jesteśmy skłonni narzucać innym ani nie oczekujemy, by inni je uznawali. Mimo to — są dla nas źródłem najważniejszych kryteriów oceny własnego działania. Intuicja etyczna, najgłębsze poczucie prawdy i dobra, które A. Kępiński kojarzył z dążeniem do integralności osobowości i przyniesionym przez nas na świat wraz z życiem instynktem samozachowawczym, pozwalają podejmować decyzje etyczne. Takie rozwiązanie nie przesądza jednak dokładnie o treści prawdy i dobra. Relatywizuje je i indywidualizuje, odrywa od wszelkich modeli ethosu świata uczonych, które mogą pełnić zaledwie rolę pomocniczą, ale nie zasadniczą przy dokonywaniu oceny sytuacji i podejmowaniu decyzji wyboru. Samotność w chwili konfliktu i wyboru nie jest, z tego punktu widzenia, czymś wymyślonym. Intuicja etyczna ma swe źródło nie w doświadczeniu społecznym i nie w uzgodnionych modelach ethosu, zaakceptowanych przez środowisko uczonych, przez areopag najbardziej uczonych i najlepszych, lecz jest wewnętrznym głosem jednostki i wyrazem jej potrzeby zachowania zintegrowanej osobowości i tożsamości. I w tym tkwi podobieństwo do sytuacji tragizmu w sensie arystotelesowskim.

Rozwiązanie Kanta, jego imperatyw kategoryczny, wraz z rozróżnieniem typów nauk, także nie jest doskonale i też nie pozwala uniknąć sytuacji o cechach tragizmu. Rozróżnienia te opierały się na założeniu, iż istnieją dyscypliny, które są szczególnie przydatne jako narzędzia wpływania na sprawy ludzkie, a przeto cieszące się zainteresowaniem rządzących i stąd także od nich zależne. Miały to być: teologia, prawo i medycyna. Oczywiście, nie idzie o dokładne wskazanie współcześnie takich dyscyplin i odróżnienie ich od innych, „mniej przydatnych” rządzącym, a przeto bardziej autonomicznych, ponieważ po pierwsze — rządzący odkrywają stopniowo przydatność wszystkich dyscyplin ze swego punktu widzenia, a po drugie — jest także autorytet społeczny i moralny uczonych, dość niezależny od rodzaju uprawianej dyscypliny. Ma-

⁸ L. Petrażycki, *O nauce, prawie i moralności*, Warszawa 1985, s. 146—147.

tematycy i fizycy „teoretyczni” mają go, jak się zdaje, w o wiele większym stopniu niż filozofowie i socjologowie, jakkolwiek z racji uprawianych dyscyplin powinno być inaczej. Wszyscy, niezależnie od uprawianych dyscyplin, wchodzą w rolę „przewodników” wspólnoty ludzkiej, oczekującej, iż umysły ćwiczone w poprawnym myśleniu, przenikliwe, wydadzą obiektywne sądy o sprawach jakże czasem dalekich od uprawianych przez tych sędziów dziedzin. I nie pomogą żadne rozprawy na temat irracjonalności tych oczekiwań — one same istnieją, są obiektywnym faktem, są bolesną nadzieją tysięcy i to się liczy przede wszystkim. Nie pomogą także uczone rozprawy na temat profesjonalizacji uczonych, nie zwolnią ich z odpowiedzialności. Zwłaszcza w epoce, w której tłumy nauczyły się cenić kwalifikacje zawodowe i specjalizacje. Ani też nie ma się co łudzić, iż autorytet intelektualistów upada. To złudzenie. Przyplawy i odpływy prestiżu i autorytetu uczonych zależne są przede wszystkim od nich samych, a nie od „pozycji” w hierarchii ekonomicznej i we władzy. Jeśli niekiedy zaznacza się upadek tego prestiżu i wiary w uczoność, to jest to wynikiem słabości charakterów uczonych, a nie zmniejszenia się nadziei i oczekiwań wobec nich. Tak więc dziś bardziej niż za czasów Kanta uczeni stają się sędziami trudnych sytuacji, budują swym zachowaniem wzorce do naśladowania, są sternikami moralności publicznej, niezależnie od dyscypliny. Potrzeba posiadania „kompetencji społecznych” obok „kompetencji naukowych”, jak rozróżniał Bourdieu, wzrosła. Tym większe jest znaczenie imperatywu kategorycznego jako busoli postępowania, choć nie redukuje on, ale pogłębia tragizm roli uczonego. Każę mu bowiem myśleć o postępowaniu pożądanym w zachowaniach innych, ale niczego nie podpowiada co do porządku wartości i norm.

Trzecie rozwiązanie poddaliśmy krytyce wcześniej. Są to wszystkie rozwiązania zakładające wyidealizowaną, nieledwie absolutną autonomię świata uczonych i ich systemu wartości. Rozwiązania te *de facto* stawiają wspólnotę uczonych i ich normy ponad innymi. Prawda staje się w takiej perspektywie nie tylko wartością najwyższą wspólnoty poszukiwaczy prawdy, ale wartością najwyższą wśród wszelkich innych. Prawda szczególna — naukowa. Ta niedoskonała, niepełna i niepewna prawda ma być wartością najwyższą. Ma być niezależnym, jedynym kryterium wszelkich sądów, także tych przesądających o życiu jednostek, grup, narodów. Filozof-władca, filozof-bóg historii to idee ukryte niezbyt starannie w takich koncepcjach, poruszanych nadmiernymi ambicjami, żeby nie powiedzieć pogardą dla „potocznego zmysłu etycznego”, dla ludzi. Nic dziwnego, że od monarchy absolutnego po technokratę po dziś koncepcje takie znajdują posłuch wśród wynoszących się ponad innych, w sposób nie wytrzymujący właśnie osądu etycznego. Współcześni

twórcy modeli ethosu uczonych zdają się niekiedy zapominać, ile zła przyniosły w dziejach próby wtłoczenia rzeczywistości społecznej w „naukowo uzasadnione” modele etyczne. A więc i to rozwiązanie jest tylko częściowe, pomocnicze i niedoskonałe. Oczywiście, i w tym wypadku wypada podkreślić, że nie odrzucam go całkowicie. Jest ono jednakże przydatne tylko wtedy, kiedy nieustannie sprawdza się jego ograniczenia, stosuje wobec niego „zasadę sceptycyzmu” i jest się świadomym nieuchronnego, tragicznego konfliktu, który nie jest ani klęską, ani przywilejem szczególnej grupy ludzi, lecz jest darem losu ludzkiego dla wszystkich członków rodzaju.

Następny typ rozwiązań polega na odwołaniu się do wielkich religii i wielkich ideologii. Ale i te rozwiązania są ułomne. Żadna z religii nie oferuje ostatecznie i jednoznacznie modeli postępowania uczonego jako takiego. Uniwersalizm zaś tych religii ma także swe ograniczenia. W najlepszym razie, jak w niektórych wykładniach myśli katolickiej, odrywają one ideę dobra od prawdy naukowej, „neutralizują” tę ostatnią. W innych przypadkach stawiają szczególnie pojęte dobro, zdefiniowane w kategoriach wyznania, ponad prawdę nauki. Wreszcie, każda z wielkich religii jest prawdą określonego kręgu kulturowego, w którym nie wyczerpuje się ludzkość. Podobnie jest w przypadku wielkich ideologii. Jakkolwiek pretensje do naukowości są dziś cechą dwóch walczących ze sobą ideologii: komunistycznej i mieszczańskiej, tym samym ich uniwersalizm staje się wątpliwy. Nie mówiąc już o tym, iż obecny w jednej i drugiej głęboki relatywizm etyczny czyni je jako źródło etycznej busoli, mało przydatnymi. Niedoskonałość i ograniczoność więc owych wielkich systemów światopoglądowych w niczym nie ogranicza tezy o nieuniknionym tragizmie działań uczonych, ich ról społecznych.

Może więc słuszne są rozwiązania tego typu, jak proponowane przez Webera i Mannheim'a? Uczynili oni uczonych częścią warstwy inteligencji, a tej z kolei przypisali atrybuty, które mają ją czynić szczególnie zdolną do obiektywnego i niezależnego sądu. Jednakże historia i socjologia inteligencji pokazują, że warstwa ta nigdy nie miała jednego, dominującego i trwałego ethosu. Przeciwnie, jej szczególna rola w życiu społecznym, w procesach kulturotwórczych i w kształtowaniu modeli ethosowych polegała prawdopodobnie na tym, że w jej obrębie kształtowały się sprzeczne orientacje, postawy, ideologie i światopoglądy. Być może należałoby rozróżnić trzy typy takich orientacji współistniejących zazwyczaj w tej samej warstwie, połączonej co najwyżej pewnymi elementami stylu życia. Pierwsza polega na tym, że odrzuca się pewne zasady i wartości uniwersalne na rzecz „adaptacji” do kultury klasy dominującej, zazwyczaj tworzonej przez rządzących lub dla nich i przez nich narzucanej innym. Drugą stanowią „tradycjoniści”, kontestujący

kulturę dominującą, w imię wartości i norm poprzedniej kultury dominującej. Trzecią orientację reprezentują „reformatorzy”, budujący różne partykularne projekty naprawy rzeczywistości. Żadna z tych grup nie ma do zaoferowania uniwersalnych prawd, aczkolwiek ścieranie się ich poglądów, dyskurs pomiędzy nimi jest warunkiem przybliżania się do prawdy. Nie należy więc całkowicie negować hipotez Webera i Mannheim'a, można dla nich znaleźć dodatkowe uzasadnienie socjologiczne, nie jest jednakże prawdziwa teza o szczególnych arcybutach tej warstwy jako całości i jako źródła obiektywnej wiedzy i uniwersalnej etyki.

Uczeni więc, z natury swej roli, skazani są na poszukiwanie prawdy, na nieustanne przybliżanie się do niej, a zarazem na tragiczne w istocie niespełnienie marzenia o jej osiągnięciu. Podobnie jest z ich dążeniem do dobra. Są także poszukiwaczami dobra, skazanymi na to, by ich działania, decyzje i wybory miały zawsze znamię ograniczenia i niepewności, wewnętrznej sprzeczności. Nie musi wcale z tego wynikać postulat tolerancji dla zła bądź uzasadnienie dla wycofania się i zrzucenia odpowiedzialności na innych. Przeciwnie, dostrzeganie, rozumienie i zgoda na tragiczność własnej roli jest warunkiem właściwego jej pełnienia. Wiara w istnienie doskonałego przepisu roli może prowadzić do ślepoty moralnej, do przeoczenia sytuacji, kiedy trzeba podjąć ciężar odpowiedzialności za własny lub z kimś innym dzielony błąd.

Uwagi te nie zostały spisane w tym celu, by do obrazu roli społecznej uczonego bądź do jej idealnego modelu dodać jeszcze jeden rys. Wydaje się, że wprowadzenie do tego modelu wspomnianego atrybutu powinno spowodować dość istotne zmiany w samej perspektywie badawczej socjologów zajmujących się badaniem życia środowiska akademickiego. Idzie tu o dwojakiego rodzaju konsekwencje. Po pierwsze, o sposób rozpatrywania przepisów roli, budowania postulowanych modeli, ethosów, kodeksów norm etycznych. Jeśli uzna się zasadność konkluzji sformułowanej w tych rozważaniach, to uczeni powinni nie tylko dysponować „samoświadomością” ogarniającą ich własne role, środowisko dyscyplinarne, akademickie itd., ale także powinni posiadać, jak to określa Bourdieu, „kompetencje społeczne”. To by czyniło koniecznym badanie róluczonych w świecie „innych”, w świecie o konkretnych, współczesnych problemach i konsekwencji, jakie z życia w tym świecie wynikają dla uczonych. Idzie więc o zasadniczą zmianę i samej perspektywy badawczej, i struktury postulowanego ethosu. Po drugie, wynika z tego postulatu konieczność krytycznej analizy dotyczącej instytucji środowiska akademickiego, nawet tych, u podstaw których leżą wartości i normy, co do których istnieje consensus. Do takich wartości i odpowiadających im instytucji należy autonomia uczelni wyższych i systemów akademickich oraz hierarchia oparta na kryteriach dyscyplinowej kompetencji,

której wyrazem doskonałym, w przekonaniu wielu, jest system Humboldta. Obydwie instytucje przyczyniały się w znacznej mierze do osłabiania niezależności społeczności akademickich w krajach Europy Zachodniej i Wschodniej i umożliwiały kultywowanie ethosu uczonych. Trzeba jednak wiele ostrożności, gdy się ocenia sposób działania tych instytucji. Samorządność akademicka i autonomia uczonych nie uchroniły tych środowisk, które rozwinęły owe instytucje i osiągnęły wspomniane wartości w stopniu najwyższym, od działań sprzecznych z ethosem akademickim. Wielkie, autonomiczne uniwersytety Anglii i Stanów Zjednoczonych miały i mają nadal potężny udział w pracach naukowych na rzecz ekspansji politycznej i militarnej, nawet takich, gdzie bez względu na rodzaj poglądów politycznych nie powinno się mieć wątpliwości co do sprzeczności celów z podstawowymi zasadami etyki człowieka i uczonego. W tych społecznościach akademickich uczeni i inni członkowie wspólnot akademickich — studenci w 1968 roku i później — musieli występować przeciw samorządnie zdecydowanemu zaangażowaniu uczelni w programy militarne, tworzenie broni biologicznej i chemicznej, opracowywanie strategii uzależniania itd. Oczywiście, nie godzi to w samą zasadę samorządności i autonomii — właśnie dzięki jej istnieniu i instytucjonalizowaniu możliwe było odwrócenie bądź zahamowanie tego trendu. Uczeni przeciwni tym zjawiskom musieli niejako opowiedzieć się przeciw grupom, które zdominowały ich własne środowisko, przeciw swym społecznościom akademickim, w imię dobra innych narodów i ludzkości, w imię zasad humanitaryzmu. Tak czy inaczej nazwałoby się ich postawę, u podłoża leżał pewien rodzaj społecznej i moralnej kompetencji, wiążący się z solidarnością nie tylko z własnym środowiskiem, lecz z szerszymi kręgami ludzkimi.

Podobnie rzecz się ma z funkcjami wielostopniowej hierarchii pozycji, wzwyż której piąć się powinni kandydaci na uczonych spełniając coraz trudniejsze próby ich kompetencji merytorycznych. Z pewnością chroniona społeczności akademickie przed zbyt koniunkturalnymi interwencjami biurokracji różnego typu, od wielkich korporacji przemysłowych, związkowych, wyznaniowych, politycznych, po biurokrację państwową w różnych systemach. Jednakże nie jest to broń uniwersalna i w pełni skuteczna. Historia nauki zna drastyczne przykłady uzależnienia się wysoce zhierarchizowanych systemów akademickich od władz politycznych i korporacji. Nauka w służbie hitleryzmu bądź stalinizmu to przykłady drastyczne, ale przecież nie jedyne. Cena przy tym i pewne zagrożenia, jakie w takich wielostopniowych zhierarchizowanych systemach występują, są bardzo znaczne. Mogą one służyć znakomicie nie tylko odnawianiu się szkół wysoce kompetentnych specjalistów, uczonych i pełnych pasji poszukiwaczy, lecz licznych grup i przybytków przeciętności,

tradycjonalizmu, konserwatyizmu i wsteczności zarówno w dziedzinie kompetencji naukowych, jak i społecznych i moralnych. Nie łudźmy się, że tak nie jest lub, że zdarza się to rzadko.

Analiza procesów reprodukcji kadr naukowych w Polsce (nie jest ona pod tym względem wyjątkiem, ale różni się bardzo od krajów, gdzie nauka istotnie czyni postępy) ukazuje, że wszystkie uniwersytety hołdują zasadzie „inbreeding”, wolą zatrudniać własnych, miernych nawet wychowanków niż pobudzać wymianę wychowanków i kadr z innymi uczelniami. Zatrudnienie „obcego” natrafia na opór przypominający wręcz plemienną ksenofobię, obraża poczucie sensu moralnego, stymuluje do budowania piramidalnych pseudoracjonalizacji. W ten sposób hierarchiczność i „inbreeding” na wszystkich poziomach selekcjonowania kadr prowadzą do efektów sprzecznych z ideą służby prawdzie i torowania drogi najlepszym, a także przeciw innym zdrowym zasadom organizacji odtworzenia personelu instytucji naukowych. Przeciwdziałanie tej sytuacji wymaga odwagi stawienia czoła pozornie niepodważalnym, najcenniejszym zasadom wspólnoty akademickiej.

Wszystko to, powtórzmy raz jeszcze, nie oznacza odrzucenia wartości i instytucji samorządu, autonomii i hierarchii akademickiej. Chodzi jedynie o wskazanie, iż ta sytuacja, która stanowi istotę tragedii antycznej, jest niejako założona w instytucjach i normach wspólnoty akademickiej. W imię najbardziej istotnych wartości wspólnoty akademickiej trzeba niekiedy krytycznie postrzegać, a nawet działać przeciw innym normom świata akademickiego bądź też w imię dobra wyższego, wartości szerszych i wyższych w stosunku do środowiska akademickiego, zwracać się przeciw temu, co jemu samemu może być drogą.

Uniwersytet Jagielloński

О трагическом начале в социальной роли ученого

Это — опыт зарисовки проблематики исследований по этике учёных в положении, когда принимаются несколько иные предпосылки, чем это часто имеет место на практике. А именно, автор не строит «идеальной модели этики учёных», «положений о роли учёных», он не занимается также «патологией академической жизни». Эту точку зрения он определяет, как «нормативно-функционалистскую» и хотя не ставит под сомнение ее методологической правомерности, считает, что она не лишена некоторых ограничений, а именно: она обходит молчанием т.н. «трагическое начало в роли». Дело в том, что по мнению автора учёные не могут избежать ситуации конфликта между нормами и ценностями, имеющими одинаково существенное значение и не поддающимися иерархизации путем применения критериев, почерпнутых из положения о роли, либо этосе, в отношении которого существует консенсус

академической среды. Они не могут избежать ситуации конфликта между нормами академической общности и нормами других общностей, к которым принадлежат. Статья содержит размышления на тему влияния современных изменений в организации науки, зависимости от государства, участия в национальной общности, а также в других социумах (политических, религиозных и т.д.) на возникновение упомянутых конфликтных ситуаций. Автор считает, что принципы этоса, сформулированные Р. К. Мертоном, не дают удовлетворительного ответа на возникающие проблемы. Затем он кратко рассматривает разные философские концепции Л. Петражицкого, А. Кемпиньского, И. Канта, М. Вебера, К. Манхейма, П. Бурдьё и других, которые — по его убеждению — не позволяют так концептуализовать роль и этос учёного, чтобы упомянутое трагическое начало исчезло из процесса принятия решений этического значения. В заключительных замечаниях автор выражает уверенность в том, что наличие т.н. «социальных и моральных компетенций», выходящих за пределы, очерченные положениями о роли и этосе учёного, является необходимым условием надлежащего выполнения этой социальной роли.

On the Tragic Component of the Social Role of the Scholar

This is an attempt to outline the range of problems that should be taken into account when studying the *ethos* of scholars. The author sets forth from an uncommon starting point. He does not construct "an ideal model of the *ethos* of the scholar", neither is he concerned with the "pathology of academic life". Such approaches are dubbed "normative-functional" by the author, and without implicating that they are methodologically implausible he refrains from using them due to the simple consideration that they are unable to accommodate the "tragic component of the role" involved. He sets out to show that the scholars cannot avoid finding themselves in a conflict of values and norms that cannot be ordered using criteria commonly accepted in the academic circles or derived from the concept of the role or the *ethos* of the scholar. Scholars are exposed to a conflict between the norms accepted by the academic community and the norms accepted by other communities to which they belong. The article discusses the influence of contemporary changes in the organization of science — its dependence on the state, its subservience to the national goals or to the exigencies of other social groups (political, religious, etc.). The author is not satisfied with the treatment of these problems by R. K. Merton, and he reviews various philosophical conceptions with the hope of finding a better answer. He seeks to conceptualize the role of the scholar in terms of the theories proposed by L. Petrażycki, A. Kępiński, I. Kant, M. Weber, K. Mannheim, P. Bourdieu, and others, but has to conclude that in none of these theories is it possible to remove the tragic element from the picture of ethically relevant decision-making. The author ends by saying that the possession of "social and moral competences" that overstep the boundaries of the scholar's responsibility defined by his role and *ethos* is a necessary condition of the social fulfilment of that role.