

Uczony – zawód czy powołanie?

Tytuł artykułu nie tylko ma „coś” z Webera, ale świadomie nawiązuje do Weberowskiej koncepcji zawodu-powołania. Postawiony przeze mnie znak zapytania dotyczy przede wszystkim owego „powołania”, bowiem to, że wykonywanie przez uczonego jego obowiązków może, a nawet powinno być zawodowe, budzi mniejsze wątpliwości – również dzisiaj, gdy tak wiele się zmieniło od czasu, gdy Max Weber (1864-1920) kreślił swoje wizje nowoczesnego społeczeństwa kapitalistycznego oraz wpisywał w nie swoją nowoczesną koncepcję różnych zawodów. W pierwszej i drugiej części tego artykułu przedstawiam te wizje, bowiem zachowały one sporo ze swojej aktualności, natomiast w trzeciej niektóre z tych kierowanych dzisiaj pod adresem uczonych zadań i oczekiwań społecznych, które budzą wątpliwości.

Weberowska koncepcja zawodu-powołania

Koncepcja ta stanowi element takiej szerszej całości, jaką jest Weberowska wizja życia społecznego, w tym charakteru dokonujących się w nim historycznych zmian. Zatem na początek parę zdań na temat tej szerszej całości. W ogromnie zróżnicowanym problemowo dorobku publikacyjnym tego wybitnego uczonego (socjologa, prawnika, historyka, ekonomisty i religioznawcy) kwestia charakteru dokonujących się zmian społecznych stanowi stały motyw jego rozważań – rzecz jasna, w jednych z jego rozpraw jest on mocniej, w innych słabiej eksponowany, ale nie ma ani jednej takiej, w której by się nie pojawiał. Generalnie, jest to motyw postępującej racjonalizacji życia społecznego, a dokładniej, tak różnych sfer tego życia i tak różnych form tej racjonalności i racjonalizacji, że można mieć uzasadnione wątpliwości, czy Weber do końca intelektualnie nad nimi panuje lub – mówiąc po prostu – czy nie powstaje z tego jakiś sprzeczny wewnętrznie galimatias¹. W każdym razie pojęcia „racjonalność” i „racjonalizacja” należą do częściej przez niego używanych – o czym łatwo się przekonać, zaglądając chociażby do *Indeksu*

* Prof. dr hab. Zbigniew Drozdowicz, Instytut Filozofii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

¹ Por. Alan Sica zwraca uwagę, że tylko w stosunkowo niewielkim objętościowo wprowadzeniu do części trzeciej Weberowskiej *Socjologii religii* (wchodzącej w skład jego dzieła pt. *Gospodarka i społeczeństwo*) zwroty ze słowem „racjonalny” pojawiają się kilkadziesiąt razy i – po wyliczeniu ich – stwierdza, iż „w podanych przykładach jest wprawdzie odrobina konsekwencji, ale nie wystarczy ona do uzasadnienia wręcz obsesyjnego nadużywania tego słowa i jego konotacji”. Por. A. Sica, Weber, *Irrationality, and Social Order*, Berkely – Los Angeles – London 1990, s. 193 i n.

rzeczowego najobszerniejszej z jego rozpraw, to znaczy do *Gospodarki i społeczeństwa* (*Wirtschaft und Gesellschaft*)².

Rzecz jasna, pojęcia te pojawiają się również w jego najgłośniejszej rozprawie, to znaczy w *Etyce protestanckiej i duchu kapitalizmu* (*Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*), i to pojawiają się – już w jej *Uwagach wstępnych* – w bezpośrednim związku z nauką i uczonymi świata zachodniego. Warto zatem przypomnieć, że według Webera, „tylko na Zachodzie istnieje «nauka» w takim stadium rozwojowym, które powszechnie uznajemy dziś za «obowiązujące». Badania empiryczne, filozoficzne i teologiczne, rozmyślenia o problemach świata i życia, mądrość życiowa o maksymalnej głębi, bardzo wysublimowana wiedza i ważne obserwacje – to wszystko było oczywiście i gdzie indziej, a zwłaszcza w Indiach, Chinach, Babilonii i Egipcie”, ale „astronomii babilońskiej i każdej innej brakowało fundamentu matematycznego, co czyni jeszcze bardziej zdumiewającym rozwój babilońskiej nauki o gwiazdach. Zbudowali go dopiero Grecy. W geometrii indyjskiej nie było racjonalnego dowodu: on także był wytworem myśli helleńskiej, w obrębie której powstała też mechanika i fizyka. W wysoko rozwiniętych, jeśli chodzi o obserwacje, indyjskich naukach przyrodniczych nie istniał racjonalny eksperyment: pod wpływem założeń antycznych stworzył go właśnie dopiero renesans” itd.³.

Racjonalność nauki i uczonych zachodniego świata Weber bezpośrednio wiąże z taką racjonalizacją stosunków społecznych, która w pewnym momencie swojego rozwoju doprowadziła do pojawienia się „najistotniejszej dla naszego losu potęgi współczesnego życia – kapitalizmu”. On również ma być czymś, co mogło się pojawić i pojawiło tylko na Zachodzie. W uzasadnieniu do tej tezy stwierdza on, że „sam «pęd do nabywania», «dążenie do zysku» (...) nie ma właściwie nic wspólnego z kapitalizmem”. Wiele wspólnego natomiast mają z nim – po pierwsze, „racjonalne temperowanie tego irracjonalnego popędu”, po drugie, „rentowność” lub też – co na to samo mu wychodzi – „zorientowanie na szansę opłacalności”, oraz – po trzecie – „rachunek kapitałowy” („Tam, gdzie do kapitalistycznego zysku dąży się racjonalnie, całe działanie zorientowane jest na rachunek kapitałowy”). W dalszej części *Uwag* pojawiają się nie tylko dookreślenia tych elementów kapitalistycznego gospodarowania, ale także wskazanie na występowanie: 1. różnych jego form (takich jak „kapitalizm pionierski, wielkospekulancki, kolonialny – a także współczesny kapitalizm finansowy”); 2. różnych poziomów racjonalnego gospo-

² Por. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 1114.

³ Dalej mowa jest o racjonalnie zorganizowanych i prowadzonych badaniach naukowych (w laboratoriach), „racjonalnej nauce prawnej”, „racjonalnej muzyce harmoniczej”, „racjonalnej sztuce budowania” i wielu jeszcze sztukach stanowiących świadectwo zachodnioeuropejskiego racjonalizmu. Por. M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994, s. 1 i d.

darowania („Niższy poziom racjonalności osiągnęło w majątkach i w funkcjonujących przy nich manufakturach lub warsztatach na wielkich posiadłościach...”), oraz 3. różnych „braków” pojawiających się w każdej z tych form i na każdym z tych poziomów; aż do uzyskania takiej formy, jaką stanowi „współczesny kapitalizm zachodni” (różniący się od innych m.in. „racjonalną księgowością przedsiębiorstw”, racjonalnym „rozdzieleniem majątku przedsiębiorstwa od majątku osobistego” itd.).

Po tych uwagach ekonomicznych przechodzi Weber do wskazania na społeczne zaplecze kapitalizmu, a w nim na powstanie i przejęcie wiodącej roli przez „mieszczaństwo kapitalistyczne” – z jego „racjonalną organizacją wolnej pracy”, „dokładną kalkulacją”, umiejętnością pokonywania krępujących działalność „mocy magicznych i religijnych”, zdolnością do wspierania nauk i korzystania z ich osiągnięć, a w końcu z jego „najtrudniejszą do przybliżenia stroną problemu”, to znaczy z etosami. „Pokażemy to – pisze Weber – na przykładzie związku między współczesnym etosem gospodarczym a racjonalną etyką ascetycznego protestantyzmu”; i pokazuje – najpierw odpowiadając na pytanie, o jaki protestantyzm tutaj chodzi (na uwadze ma przede wszystkim wyrosłe na bazie kalwinizmu różne formy purytanizmu), a następnie o jakie etosy chodzi – nazywane są przez niego „duchem kapitalizmu”, ale mają ziemski charakter i całkiem konkretne formy wyrazu; wyrażają się w takich dewizach, jak: „czas to pieniądź”, a „pieniądz robi pieniądź”; „praca to ludzkie życie”, a pracowitość jest jedną z takich kardynalnych cnót, która „pokazuje, że jesteś uczciwym człowiekiem”; „uczciwość popłaca, gdyż zapewnia kredyt, podobnie punktualność, pracowitość, umiar” itd. Z tych i podobnych do nich cnót wyprowadza Weber tzw. (przez niego) „*summum bonum* tej etyki” – jest to „nastawienie na zarabianie pieniędzy jako na cel swego życia”, a jednocześnie na „unikanie lekkomyślnego ich wydawania”⁴.

Stąd już bezpośrednio Weber wyprowadza swoją koncepcję zawodu-powołania. Wprawdzie nie podaje jej jednoznacznej wykładni, a nawet twierdzi, że nie można przedstawić jej „ostatecznej «definicji»” (z uwagi na jej różne uwarunkowania i formy wyrażania się), to jednak przedstawia jej najbardziej „zwyczajną” formę oraz tzw. element konstytutywny – pierwsza z nich to „idea obowiązku zawodowego, poczucia obowiązku, które ma posiadać każdy w swej działalności zawodowej – niezależnie od jej rodzaju”, druga to „gotowość do pojmowania pracy jako celu samego w sobie” lub też – co na to samo mu wychodzi – „by pracować tak, jakby praca, «zawód» były celem samym w sobie”. Do tego dochodzi szereg elementów wspierających te pierwsze – takich jak „umiejętność koncentrowania myśli, „«czucia się zobowiązanym do wykonywania pracy» czy orientowania się na zawodowy sukces, mierzony „stanem posiadania”

⁴ „Zdobywanie pieniędzy – pisze on – jeśli odbywa się w sposób legalny, jest w nowoczesnym systemie ekonomicznym rezultatem i wyrazem sprawności w zawodzie”. Por. tamże, s. 37.

(„Oczywiście, pewną rolę odgrywa też poczucie władzy i szacunek, jakie daje sam fakt posiadania”). Tak pojmowany zawód-powołanie przeciwstawiany jest przez Webera „stylowi życia”, który nazwa „tradycjonalizmem” („Także i tu trzeba zrezygnować z jakiegokolwiek ostatecznej «definicji»”) i podaje kilka jego przykładów⁵.

W podsumowaniu do tej części *Etyki protestanckiej*, w której charakteryzowany jest „duch kapitalizmu” oraz zawód-powołanie (jako jego część składowa), pojawia się ponownie motyw racjonalności i racjonalizacji oraz irracjonalności i irracjonalizacji. Po przedstawieniu kilku przykładów pierwszej i drugiej z nich formułuje on generalizującą i – w jakieś mierze – zaskakującą tezę, iż „wcale nie jest to gleba, na której lubi wyrastać taki stosunek do «zawodu» jako zadania życiowego, jakiego potrzebuje kapitalizm. «Racjonalizować» można z bardzo różnych punktów widzenia i w różnych kierunkach, o czym powinien pamiętać każdy, kto chce analizować pojęcie «racjonalizmu». «Racjonalizm» to pojęcie historyczne, zawierające w sobie wiele przeciwieństw. Będziemy musieli zbadać, jakiego ducha wytworem jest ta konkretna forma «racjonalnego» myślenia i życia, z której wyrosła idea «zawodu» i to irracjonalne, z punktu widzenia eudajmonistycznych interesów, poświęcenie się pracy zawodowej, które było i jest nadal jednym z charakterystycznych składników kapitalistycznej kultury”⁶. Rzecz jasna, nie tylko składa deklarację takich badań, ale także je realizuje w praktyce.

W *Etyce protestanckiej* jest to w pierwszej kolejności analiza „koncepcji zawodu u Lutra”, a w jej wyniku wskazanie m.in. na zasadniczą różnicę między katolickimi i luteraniskimi etosami życiowymi. Jednak „Luter w ogóle nie doszedł do zasadniczo nowej czy w ogóle pryncypialnej postawy, łączącej pracę zawodową z zasadami religijnymi”. Stało się to dopiero udziałem „czterech nurtów ascetycznego protestantyzmu”, to znaczy kalwinizmu, pietyzmu, metodyzmu oraz „sekt wyrosłych z ruchu nowochrześcijańców” (takich jak zwinglianizm czy mennonizm). Każdy z tych nurtów jest przez Webera analizowany, a wynikiem tych analiz jest m.in. odkrycie tych elementów, które wzmacniają „ducha kapitalizmu” i jego etosy zawodowe oraz takie, które bądź to go osłabiają, bądź też mu utrudniają osiągnięcie kolejnego, wyższego stopnia racjonalności. Wszystkie one mniej lub bardziej bezpośrednio wiążą się z kwestią społecznego funkcjonowania nauki i uczonego. Tylko tytułem przykładu zasygnalizuję problem tzw. (przez Webera) „magicznego zaczarowania świata” i jego stopniowego (historycznego) „odczarowywania” poprzez „wykluczanie magii jako środka osiągnięcia zbawienia”, „odczarowywania”, które „nie zostało w katolicyzmie doprowadzone do końca tak konsekwentnie, jak w re-

⁵ Przykładem „tradycjonalizmu” jest dla niego m.in. takie zachowanie robotnika, w którym „dotatkowy zarobek interesuje go w mniejszym stopniu aniżeli mniej pracy”, oraz takie zachowanie pracodawcy, w którym oczekuje on do pracownika jak największej wydajności pracy, a jednocześnie chciałby mu jak najmniej zapłacić.

⁶ Por. tamże, s. 58.

ligii purytańskiej (a przed nią tylko w żydowskiej)”; nie zostało ono w tej pierwszej przeprowadzone tak „konsekwentnie”, bowiem „ksiądz katolicki był magiem dokonującym cudu przemiany” i „dobroczyńcą” rozdającym „przebaczenia, nadzieję łaski, pewność odpuszczenia grzechu” itd., natomiast „Bóg kalwiński wymagał od swoich wyznawców nie poszczególnych «dobrych uczynków», lecz świętości całego ułożonego w system działania”⁷.

Zapewne w tym momencie niełatwo jest jeszcze dostrzec dzisiejszą naukę i dzisiejszego uczonego. Jednak ich obraz staje się coraz klarowniejszy, w miarę jak artykułowane są przez Webera takie cechy „ascetycznego protestantyzmu”, jak: 1. najpierw dokładne planowanie działań, a później niemniej dokładne realizowanie tych planów; 2. taka „stała refleksyjność”, która umożliwia przekraczanie progów zmysłowej naoczności i wkraczanie w takie rejony, w których już tylko sprawny intelekt może sobie poradzić; 3. takie panowanie nad „afektami” (uczuciami), które uniemożliwi pojawienie się emocji niepozwalających ani racjonalnie planować działania, ani racjonalnie je realizować, ani nawet racjonalnie myśleć.

W *Gospodarce i społeczeństwie* do tych ogólnych (a miejscami ogólnikowych) punktów Weber dopisał szereg kolejnych. Wprawdzie w żadnym z nich nie mówi się wprost o współczesnych uczonych, ale w niejednym z nich mówi się o tak istotnych dla bycia uczonymi kwestiach, jak: 1. panowanie („autorytet”), w tym „panowanie charyzmatyczne” (będące udziałem m.in. „mędrców biegłych w terapii czy w prawie”, i zapewne nie tylko tych „mędrców”); 2. „proroku”, to znaczy takim „człowieku obdarzonym osobistą charyzmą”, który „powiązany jest przez stadia przejściowe z *nauczycielem* etyki (...), zwłaszcza etyki, który, przepełniony nową mądrością lub nowym ujęciem starej, gromadzi wokół siebie uczniów”) i „prorokowaniu” oraz „profetycznym objawianiu” – rzecz jasna, nie tylko tzw. prawd ostatecznych i nie tylko w religii (Weber podaje kilka przykładów takich pozareligijnych „intelektualistów – głosicieli zbawczych doktryn”, ale przecież każdy, kto przez jakiś czas funkcjonował w nauce, może podać następne); 3. „intelektualistach” („Intelektualista stara się, podążając niezliczonymi drogami, nadać swemu sposobowi życia jakiś całościowy «sens»), „intelektualizmie” („wypiera wiarę w magię, i przez to «odczarowuje» procesy w świecie”), „ruchach intelektualistów” („wywodzących się wyłącznie spośród społecznie uprzywilejowanych warstw albo przynajmniej kierowanych lub w przeważającej mierze kształtowanych przez pochodzące z nich osoby”); oraz 4. starych i nowych drogach zbawienia – według Webera, żadna z nich nie była i nie jest obca uczonym i nauce, ale współczesnym uczonym i współczesnej nauce

⁷ „Praktyka moralna przeciętnego człowieka została w ten sposób pozbawiona całej bezplanowości i przekształciła się w konsekwentną metodę sposobu życia”, a ponadto, „tylko życie, któremu towarzyszyła stała refleksja, mogło być uważane za przewyciężenie *status naturalis*”. Por. tamże, s. 103 i d.

szczególnie bliskie są te drugie, zwłaszcza gdy ma się na uwadze taką drogę, jaką stanowi „samodoskonalenie się” i związana z nią „metodyka zbawienia” „Gdy interpretujemy ją z punktu widzenia etyki zasad, metodyka zbawienia oznacza zawsze w praktyce: przewycięzanie określonych pożądań czy afektów religijnie nieprzetworzonej, surowej natury ludzkiej. To, jaki afekt powinno się zwalczać głównie, jako w największej mierze odwodzący od *charyzmatycznego habitusu*, czy jest to raczej tchórzostwo czy brutalność i egoizm albo też seksualna zmysłowość, czy coś innego, jest sprawą szczególnego konkretnego przypadku i należy do najistotniejszych wewnętrznych znamion każdej religii. Zawsze jednak metodyczna, w tym właśnie sensie, religijna doktryna zbawcza jest etyką *wirtuozów*. Zawsze żąda ona, jak magiczna charyzma, *potwierdzenia wirtuozostwa*”⁸. Jeśli ktoś nie rozpoznaje w tym wszystkim uczonych i nauki, to obawiam się, że albo sam nie posiada owego *charyzmatycznego habitusu*, albo też nigdy nie spotkał na swojej drodze życiowej takich osób, które go faktycznie posiadają.

Nauka jako zawód

W listopadzie 1917 roku w Monachium Max Weber wygłosił wykład pt. *Nauka jako zawód (Wissenschaft als Beruf)*. Mówił w nim oczywiście nie tylko o nauce oraz o zawodzie uczonego, ale także o powołaniu uczonych oraz o napotykanii przez nich na drodze kariery naukowej na szereg utrudnień⁹. Już przy próbie przekroczenia pierwszych z progów awansowych taki kandydat na uczonego przekonuje się, że jego kariera naukowa w mniejszym stopniu zależy od niego samego, w większym natomiast od tych „utytułowanych docentów” i profesorów, którzy raczej skłonni są „faworyzować swoich uczniów” niż stawiać na jego „wiedzę” oraz „sumiennosc”. Może zdarzyć się tak (i zdaniem Webera zdarza, nawet w przypadku „najzdolniejszych uczniów”), że zostaną „odrzućeni” przez to grono uniwersyteckich decydentów, bowiem o tym, kto zyska akceptację, a kto zostanie odrzucony, decyduje „w dużym stopniu przypadek”. Inaczej to wygląda w Stanach Zjednoczonych, w których panuje „system biurokratyczny”; „młody naukowiec otrzymuje tam na początek pensję, naturalnie skromną”, ale jednocześnie „zyskuje względnie pewną posadę”. To porównywanie sytuacji uczonych na niemieckich i amerykańskich uczelniach prowadzi nie tylko do wskazania istotnych różnic między nimi, ale

⁸ Por. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, wyd. cyt., s. 418 i d.

⁹ „U nas, jak każdemu wiadomo, kariera młodego człowieka, który poświęca się zawodowo nauce, zaczyna się wraz z otrzymaniem przez niego stopnia «docenta prywatnego». Po konsultacji oraz za zgodą profesora reprezentującego daną dziedzinę habilituje się on na uniwersytecie na podstawie książki i najczęściej czysto formalnego egzaminu przed przedstawicielami wydziału. Od tej pory wykłada honorowo, wynagradzany jedynie z opłat studentów za wykłady”. Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, [w:] Z. Krasnodębski, *M. Weber, Wybór pism*, Warszawa 1999, s. 200 i d.

także do sformułowania przynajmniej dwóch ogólniejszych tez – pierwsza z nich sprowadza się do twierdzenia, że amerykańskie uczelnie upodabniają się do „kapitalistycznych przedsiębiorstw państwowych”, natomiast druga, że „niemieckie uniwersytety, podobnie jak i nasze życie w ogóle, amerykańzują się”. Weber był przy tym przekonany, że „proces ten obejmie również te dziedziny”, w których – jak np. w jego specjalności (był on wówczas profesorem ekonomii politycznej na Uniwersytecie w Heidelbergu i w Monachium) – „uczony rozporządza własnymi środkami pracy (głównie biblioteką)...”.

Tezy te stanowią punkt wyjścia do próby scharakteryzowania „ducha” uniwersytetów niemieckich i amerykańskich. W pierwszych z nich jest to w znacznej mierze jeszcze „duch zwyczajnego *ordinariusza*” (profesora zwyczajnego), od którego na uniwersytecie „zależy bardzo wiele” (zwłaszcza w „debatach nad obsadzeniem wolnego miejsca”) i który traktuje zajmowanie się nauką jako zajęcie „*duchowo arystokratyczne*”, a siebie samego jako „arystokratę” dla różnego rodzaju „pariasów”, oraz uczonych stojących przed najważniejszymi progami uniwersyteckiej kariery¹⁰. Natomiast na uniwersytetach amerykańskich jest to „duch” takiego kapitalistycznego przedsiębiorcy, który myśli w kategoriach gospodarczych (produkcji, środków produkcji, rynku itp.), zaś karierę uniwersytecką traktuje jako ścieżkę awansu od „robotnika niewykwalifikowanego” (jest nim dla niego „młody naukowiec”) do mistrza (jest nim oczywiście profesor)¹¹.

Wskazując na te różnice Weber zmierzał nie tyle do wykazania wyższości uniwersytetów amerykańskich nad niemieckimi, co do wyartykułowania czegoś, co wiąże się z powołaniem do uprawiania wielkiej nauki w znaczących uniwersytetach, w szczególności tych, które mają za sobą długie tradycje badań naukowych i uniwersyteckiego kształcenia (a tymi tradycjami nie mogły przecież się wykazać uczelnie amerykańskie). Jego zdaniem, powołanie to nie miało i nie ma wiele wspólnego z akademickim nauczaniem (wykładaniem), czego potwierdzeniem są tacy „znakomici uczeni” jak Helmholtz czy Ranke, którzy byli „wręcz fatalnymi wykładowcami”; nie ma z nim wiele wspólnego i mieć nie może, bowiem na „pytanie: czy ktoś jest dobrym wykładowcą, czy złym odpowiada się, biorąc pod uwagę popularność, jaką go zaszczycają panowie studenci”. Nie-

¹⁰ Takimi „wiecznymi” pariasami według niego są Żydzi – również na niemieckich uniwersytetach (o czym zresztą wspomniał w swoim wykładzie). Była to – jak pisze John Love – jedna z bardziej kontrowersyjnych tez M. Webera („spowodowała powstanie dość pokaźnego zbioru komentarzy”). Por. J. Love, *Max Webers Ancient Judaism*, [w:] *The Cambridge Companion to Weber*, ed. S. Turner, Cambridge 2000, s., s. 210 i d.

¹¹ „Robotnik, a więc asystent, jest zdany na środki pracy, które dało mu do dyspozycji państwo. W rezultacie jest on w równym stopniu zależny od dyrektora instytutu, co pracownik w fabryce (dyrektor instytutu uważa bowiem w całkiem dobrej wierze, że ów instytut jest «jego» i że to on w nim rządzi) i znajduje się często w podobnie krytycznym położeniu, jak każdy «proletariusz» oraz *assistant* amerykańskiego uniwersytetu”. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, wyd. cyt., s. 200.

wiele wspólnego ma ono również z akademickim administrowaniem i „fetowaniem” – np. z okazji przyjęcia „tysięcznego” lub „dwutysięcznego studenta” (ale okazji do tego jest na uniwersytecie oczywiście wiele), czego przykładem są dla niego „małe uniwersytety”.

Powołania tego trzeba szukać nie w zewnętrznym, lecz w wewnętrznym świecie uczonych, to znaczy w świecie ich „ducha”, a dokładniej w takich pragnieniach, jak pragnienie „dokonania czegoś, co przetrwa”, czy w takich „przeżyciach”, jak „wyśmiewane przez każdego laika”, naukowe opętanie, nazywane również naukową pasją. „Faktem jest jednak, że nawet jeśli ma się w sobie wiele z tej pasji, to niezależnie od tego, jak bardzo jest ona prawdziwa i głęboka, rezultaty każą na siebie długo czekać. Stanowi ona wszakże dopiero warunek wstępny najistotniejszego: «natchnienia». Wśród młodych ludzi bardzo rozpowszechnione jest dzisiaj mniemanie, że nauka stała się zadaniem rachunkowym, czymś, co niczym w «jakieś fabryce» produkowane jest przez zimny intelekt w laboratoriach czy statystycznych kartotekach, a nie tworzone całą «duszą»¹². Pierwsza część tej wypowiedzi stanowi próbę obrony takiego elementu europejskiej tradycji badań naukowych, jak kultywowanie owego tak trudnego do jednoznacznego scharakteryzowania i zlokalizowania „natchnienia”, natomiast druga stanowi polemikę i krytykę tego, co wcześniej nazwał „amerykanizacją” i co – jak można sądzić – już wówczas cieszyło się sporą popularnością wśród młodszego pokolenia uczonych.

W dalszej części tego wykładu Weber wskazywał zarówno na kolejne przejawy tej „amerykanizacji” (takie np. jak „powierzenie mechanicznym instrumentom pomocniczym” wykonywania badań), jak i kolejne składowe owego „natchnienia”, takie jak: 1. pomysł uczonego („nie ma nic wspólnego z zimną kalkulacją”) i jego pomysłowość (mająca niejednokrotnie w sobie „coś z hazardu”), 2. jego fantazja (różniącą się jakościowo m.in. od „fantazji artysty”) i jego fantazjowanie (dla prawdziwego uczonego równie naturalne jak oddychanie); 3. jego osoba i jego osobowość (traktowane przez ulegających „amerykanizacji” uczonych „niczym bożki”); wyjaśniając tę ostatnią kwestię, pisał: „«Osobowość» w dziedzinie nauki posiada tylko ten, kto służy samej rzeczy. Tyczy to nie tylko nauki. Nie znam żadnego wielkiego artysty, który kiedykolwiek czyniłby coś innego niż służył własnej *idée fixe* i tylko jej”. W nauce nie wystarczy jednak „służyć własnej *idée fixe*”, lecz trzeba „pracę naukową wprzęgnąć w proces postępu”. „Postęp ten odbywa się z założenia w nieskończoność” i stanowi „część składową procesu intelektualizacji” (racjonalizacji), a ten z kolei część składową tego procesu „odczarowania świata”, który „od tysiącleci dokonuje się w kulturze zachodniej”, procesu, którego nie można sprowadzić ani do „produkcji tramwaju”, ani do „produkcji własnych narzędzi” pracy, ani nawet do rozwiązywania fundamentalnych dla człowieka kwestii sensu życia i śmierci. „W ten sposób dotarliśmy do *problemu sensu* nauki. Nie jest bowiem wcale

¹² Por. tamże, s. 203 i d.

oczywiste, że to, co podlega tego rodzaju zasadzie (tj. postępowi w nieskończoność – uw. wł.) jest samo w sobie sensowne i rozumne. Dlaczego podejmuje się pracę, która w rzeczywistości nigdy nie będzie miała końca ani nawet nie może się doń zbliżyć? Otóż po pierwsze, czyni się tak w czysto praktycznych czy też w szerszym znaczeniu tego słowa w czysto technicznych celach, a więc po to, aby nasze działania praktyczne ukierunkować zgodnie z oczekiwaniami, o których poucza nas doświadczenie naukowe. (...) jaka jest jednak wewnętrzna postawa samego naukowca wobec swego zawodu, jeśli w ogóle stara się ją zająć. Sądzi on, że uprawia naukę «dla niej samej», nie zaś dlatego, że inni osiągają dzięki niej materialne albo techniczne korzyści, mogą lepiej się odżywiać, ubierać, mieć lepsze oświetlenie, lepiej rządzić¹³.

Jedno i drugie myślenie o uprawianiu nauki ma sens (jest racjonalne), ale drugie z nich ma nie tylko sens odmienny od pierwszego, ale także głębszy. W tym pierwszym chodzi bowiem o sens praktyczno-użytkowy lub też – co na to samo wychodzi – o racjonalność rozumianą jako postawienie sobie przez konkretnego człowieka konkretnego celu oraz praktyczną umiejętność jego osiągnięcia. Do takiej racjonalności zdolny jest nie tylko uczony-intelektualista, ale także „dzikus” (i to nie tylko taki „dzikus”, który „wierzy w magiczne moce i sięga do magicznych środków, by duchy te opanować lub przebłagać”, ale również taki, który „jedzie tramwajem” i „nie ma pojęcia, dlaczego tramwaj jedzie”). Drugi z tych sensów uprawiania nauki wiąże się bezpośrednio z „procesem intelektualizacji, któremu podlegamy od tysiącleci” lub też – inaczej mówiąc – „procesem odczarowywania świata” i „ciągłego wzbogacania cywilizacji własną myślą, wiedzą i problemami”.

Ów proces intelektualizacji, odczarowywania i wzbogacania, zdaniem Webera, „wykracza poza sferę techniki”. „Nie jest to już jednak (...) pytanie o powołanie do nauki, czyli problem, czym jest nauka jako powołanie dla kogoś, kto się jej poświęca, lecz pytanie inne: jakie jest powołanie nauki w całości ludzkiego życia oraz jaka jest jej wartość?”. W wykładzie tym próbował on odpowiedzieć na te zasadnicze pytania. Odpowiedź na pierwsze z nich sprowadza się do stwierdzenia, iż nauka była i pozostaje „drogą do prawdy”, to znaczy „drogą do prawdziwego bytu”, „drogą do prawdziwej sztuki”, „drogą do prawdziwej natury”, „drogą do prawdziwego Boga”, „drogą do prawdziwego szczęścia” itd. Natomiast odpowiedź na drugie z tych pytań nie sprowadza się oczywiście do stwierdzenia, że różne nauki w różnym czasie miały różną wartość (byłoby to banalne), lecz po pierwsze, do podkreślenia, że wartość nauki, a ściślej nauk (bo przecież nie było i nie ma jednej nauki), zależy od tak różnych elementów, jak z jednej strony „narzędzia pracy naukowej” (takie jak „racjonalny eksperyment jako środek rzetelnie kontrolowanego doświadczenia”), z drugiej natomiast „wiary uczonego”, i to

¹³ Por. tamże, s. 205 i n.

nie tylko wiary w sens jego życia i pracy naukowej, ale także wiary pojętej jako „wyznanie”; w tym punkcie wykładu Weber powrócił do sformułowanej w *Etyce protestanckiej* tezy o wyższości protestantyzmu (w tym przypadku protestanckiego wykładowcy uniwersyteckiego) nad katolicyzmem i przekonywał audytorium m.in., że protestancki wykładowca uniwersytecki będzie bardziej odpowiedzialny w wypełnianiu swoich obowiązków, natomiast katolicki student (podobnie zresztą jak katolicki wykładowca) nie zaakceptuje niczego, co jest sprzeczne z jego „dogmatycznymi założeniami” lub może „sprzeniewierzyć się jego własnej wierze”. Wprawdzie tę surową ocenę katolików i katolicyzmu starał się nieco łagodzić uogólnieniami w rodzaju: „każda teologia jest intelektualną racjonalizacją wiedzy o osiągnięciu zbawienia”, „w każdej teologii «pozytywnej» wierzący osiąga w końcu punkt, w którym obowiązuje zdanie Augustyna: *credo non quod, sed quia absurdum est*”, czy też każdy wierzący składa „ofiara z intelektu” jakiegoś prorokowi i Kościołowi, to jednak swój wykład zakończył stanowczymi (w stylu protestanckim) stwierdzeniami – w rodzaju: „taka ofiara z intelektu w imię bezwarunkowego religijnego oddania jest (...) z punktu widzenia moralności czymś zupełnie innym niż owo uchylanie się od prostego obowiązku intelektualnej uczciwości”; dodając (z żartobliwym sarkazmem), że jednak „ceni sobie ową religijną ofiarę bardziej niż prococtwa głoszone z katedr, których autorzy nie zdali sobie sprawy z tego, że w sali wykładowej poza prostą intelektualną uczciwością nie obowiązuje żadna inna cnota”¹⁴.

Dzisiejsze zadania uczonych

Nie odbiegają one generalnie od tych, o których niemal sto lat temu mówił w swoim wykładzie Max Weber – zapewne nie tylko dlatego, że ten wybitny uczyony dobrze orientował się w rzeczywistych problemach nauki i potrafił trafnie przewidzieć jej rozwój, ale również dlatego, że zadania te znane są ludziom nauki co najmniej od momentu, w którym zostało określone miejsce nauki w kulturze zachodniego świata¹⁵. W tym punkcie rozważań nie będę jednak mówił o historii nauki, lecz o kilku tych problemach, którymi dzisiaj żyją uczeni. Wyjdę od kwestii, którą również Weber uznał za „problem dnia”, to znaczy od problemu „amerykanizacji” europejskiej nauki i europejskich uniwersytetów. Od czasu, gdy wygłaszał on swój wykład, nie tylko nie stracił on na aktualności, ale nawet zyskał na ostrości. Wprawdzie dzisiaj występuje pod nazwą „procesu bolonizacji”, ale w moim przekonaniu tzw. bolonizacja to nic innego niż ta sama „amerykanizacja”, o której była mowa w *Nauce jako zawodzie*, z takimi jej zewnętrznymi atry-

¹⁴ A tak w ogóle, to „trzeba zająć się swoją pracą i sprostać «wymogom dnia», zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. I jeśli każdy z nas znajdzie swego demona, który trzyma nić jego życia, i będzie mu posłuszny, wymagania te okażą się niewielkie i proste”. Por. tamże, s. 217.

¹⁵ Z pewnym uproszczeniem można przyjąć, że stało się to na przełomie XVI i XVII wieku.

butami, jak: biurokracja, kapitałowa kalkulacja czy podporządkowywanie regułom życia gospodarczego wszystkiego, co się pojawia w głowach uczonych, na uniwersyteckich katedrach, w laboratoriach badawczych oraz w innych jeszcze sferach naukowego życia.

Dla pokazania złożoności tego problemu trzeba powiedzieć parę zdań o sytuacji uczonych na uczelniach w Stanach Zjednoczonych. Jest ona oczywiście różna na różnych uczelniach, bowiem w tym kraju jest ponad 3700 różnego typu szkół wyższych i stosunkowo niewiele z nich ma status uniwersytetu; zdecydowana większość to niewielkie (liczba studentów nie przekracza w nich kilkuset osób), prywatne *college*, kształcące na poziomie licencjatu i kierujące się nie tyle uniwersyteckimi etosami czy ministerialnymi zaleceniami, co interesami, potrzebami oraz wskazaniami ich założycieli i właścicieli (są to nie tylko osoby prywatne, ale także różne Kościoły i organizacje społeczne).

B. Misztal, charakteryzując sytuację na amerykańskich uczelniach, pisze, że „jeszcze bezpośrednio po II wojnie światowej wymogi intelektualne stawiane przed programami akademickimi były stosunkowo wysokie, a średnio ok. 300 instytucji rocznie uruchamiało własne, ambitne profile wykładowe”. Jednak „począwszy od 1968 roku nasiliły się w amerykańskim szkolnictwie tendencje schyłkowe, wynikające z obniżenia ogólnego poziomu studiów pod naciskiem zorganizowanych mas studenckich, domagających się liberalizacji systemów ocen i zlikwidowania rygorów programowych. W wyniku tego pojawiły się trzy procesy. Po pierwsze, pojawiła się tzw. inflacja ocen (zanik niższych ocen i nadmiernie proporcjonalna liczba studentów z wysokimi ocenami). Po wtóre, w duchu źle pojętej demokracji zaczęto przyjmować studentów ze słabymi wynikami ze szkół średnich, co sprawiło prawie natychmiast obniżenie poziomu studiów i zanik zjawiska merytokracji. Po trzecie zaś, pod naciskiem mas miernych studentów uczelnie zaczęły porzucać uniwersalne standardy programowe, zastępując je kursami ukierunkowanymi na specjalne grupy (np. dla osób starszych, dla inwalidów, dla pozbawionych wolności i odsiadujących kary więźniów czy dla emocjonalnie upośledzonych i nerwowych studentów)”¹⁶. Wszystko to pojawiło się oczywiście w sferze akademickiego kształcenia i w re-

¹⁶ „Dodatkowo, w latach 70. pojawił się tzw. nietradycyjny ruch programowy, zmierzający do uznania za kursy akademickie takich przedmiotów, jak: nauka tańca, gotowania, gry w brydża czy medytacja”. Dalej autor tego artykułu zwraca uwagę na podjęte w końcu lat 80. próby przeciwdziałania temu zjawisku. Przywołuje on programowy dokument ówczesnego ministra edukacji Williama Benneta, w którym określone zostały wytyczne dla działań mających doprowadzić do podniesienia jakości kształcenia, a także został sformułowany zespół kryteriów formalnych, które winna spełniać każda wyższa uczelnia. B. Misztal przyznaje, że obecnie w pełni wymogi te spełniają „wszystkie szkoły ligi bluszczowej, dziesięć największych uniwersytetów stanowych oraz praktycznie wszystkie uczelnie tzw. górnej kwadry, tj. 25 najlepszych szkół wyższych w kraju, a także większość szkół o ustabilizowanej renomie narodowej”. Jakby nie liczyć, daje to nie więcej niż kilkadziesiąt wyższych uczelni. Por. B. Misztal, *Obsesja na temat jakości*, cz. II, [w:] „Forum Akademickie” nr 12/2004, s. 48 i d.

lacjach między kadrami kształcącymi a studentami. Trzeba jednak pamiętać, że w amerykańskich uczelniach generalnie obowiązuje zasada: kto nie ma chętnych do udziału w jego zajęciach dydaktycznych, dla tego nie ma zatrudnienia na uczelni.

Kwestie zatrudnieniowe i etatowe oraz związana z nimi tzw. ścieżka kariery akademickiej, to kolejny wielki problem amerykańskich uczonych. Rzecz jasna, kwestie te różnie wyglądają w różnych uczelniach amerykańskich, ale generalnie obowiązuje zasada, że im bardziej prestiżowa uczelnia, tym trudniej otrzymać w niej zatrudnienie, a jeśli już się je uzyskało, to niełatwo jest się utrzymać na zajmowanym stanowisku. Prawdziwa batalia toczy się tam o uzyskanie tzw. *tenure*, to znaczy zatrudnienia na stałe. Z. Melosik przypomina, że „pierwsze amerykańskie placówki edukacji wyższej Harvard i College of William and Mary nie miały *tenure*. Potrzeba jego wprowadzenia pojawiła się na przełomie wieku XIX i XX” i związana była z przypadkami zwalniania profesorów za „kreowanie i upowszechnianie idei i koncepcji, które pozostawały w sprzeczności z poglądami panującymi w grupach dominujących w społeczeństwie amerykańskim” (takich np. jak teoria ewolucji)¹⁷. Dzisiaj *tenure* obowiązuje w 97% uniwersytetów, 99% *college’ów* publicznych i 91% prywatnych. Droga do jego uzyskania prowadzi poprzez zatrudnienie okresowe (zwykle nie dłuższe niż 6 lat), następnie poddanie kandydata do zatrudnienia na stałe ocenie; opiniuje go zarówno kierownik katedry, dziekan oraz rektor, jak i uczelniane zespoły oceniające, a sam proces takiej oceny trwa ok. roku. Jeśli osoba taka uzyska z tych wszystkich miejsc pozytywną opinię, wniosek kierowany jest do zarządu uczelni, który go może zaakceptować lub oddalić. Aby cała ta procedura zakończyła się pomyślnie, pracownik amerykańskich uczelni musi się wykazać taką aktywnością naukową i dydaktyczną, aby miał czym wypełnić tzw. tęczową kartotekę, to znaczy wielostronicowy kwestionariusz, w którym szczególnie ważne są strony dotyczące dorobku naukowego (potwierzonego m.in. publikacjami w liczących się wydawnictwach oraz wystąpieniami na międzynarodowych konferencjach naukowych), a także pozyskiwania grantów i kontraktów z firmami na prowadzenie badań. Nie od rzeczy będzie postawienie w tym miejscu pytania: a co akademickimi wykładowcami, których zajęcia dydaktyczne cieszą się dużym zainteresowaniem studentów. Zapewne ich sytuacja jest różna na różnych amerykańskich uczelniach, ale generalnie zajmują oni niższe stanowiska uczelniane i tym trudniej jest im się na nich utrzymać, im są zatrudnieni na bardziej prestiżowej uczelni.

Jeszcze parę zdań o badaniach prowadzonych przez uczonych zatrudnionych na amerykańskich uczelniach. To, jak są one prowadzone, to jedno, a to w jakim celu i dla kogo są prowadzone, to coś innego. W amerykańskich realiach mówienie o realizowaniu

¹⁷ Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 33 i d.

poprzez te badania takich tradycyjnych misji uniwersytetów, jak rozwijanie „kulturalnego, naukowego i technicznego dziedzictwa”, „nieustanne dążenie do osiągnięcia wiedzy uniwersalnej” czy „przekraczanie różnorodnych barier i granic” (o tym wszystkim mówi się m.in. w „Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich” z 1988 roku) w niejednym przypadku oznacza niezrozumienie tego, czego oczekuje od uczonego amerykański pracodawca i zleceniodawca. Z. Melosik pisze, że tamtejsi profesorowie wprawdzie „żyją jeszcze złudzeniami (...), lecz rozwiewane są one w sposób brutalny poprzez oczywiste, coraz głębsze uzależnienie uniwersytetów od środków finansowych pochodzących od wielkich firm (...). Badania akademickie prowadzone są w coraz większym stopniu «na zamówienie», a «kohorty absolwentów» produkowane są zgodnie z potrzebami rynku pracy (który wyznacza też pożądane cechy tożsamości absolwenta)”. Ten proces urynkowienia wyższych uczelni, w tym uniwersytetów, wspierany jest niejednokrotnie przez instytucje rządowe¹⁸.

Teraz parę zdań o tzw. procesie bolońskim i bolonizacji. Podstawowe idee, założenia i postulaty tego procesu znajdują się m.in. w opracowaniu zamieszczonym na stronie internetowej naszego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zatytułowanym *Proces Boloński. Europejski obszar szkolnictwa wyższego*, autorstwa A. Kraśniewskiego. Już w pierwszym jego akapicie mówi się, iż „należy dążyć do utworzenia do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w którym znacznie ułatwiona będzie mobilność studentów i pracowników akademickich, a uczelnie umożliwią studentom pełny rozwój ich osobowości i umiejętności dostosowanych do potrzeb rynku pracy”¹⁹. Kontynuacją tego myślenia o europejskim szkolnictwie wyższym, w tym o polskich uczelniach, jest ogłoszony w tym roku trzyczęściowy ministerialny projekt pt. „Partner-

¹⁸ „Wymagania stawiane przez rządy placówkom edukacyjnym są proste i opierają się na paradygmacie «przydatności» (...). Z perspektywy państwa absolwent postrzegany jest jako «ludzki kapitał» i powinien wносить wkład do „konkurencyjności na globalnych światowych rynkach”. Por. tamże, s. 81 i d.

¹⁹ Osiągnięcie tych generalnych celów ma umożliwić:

- przyjęcie systemu «czytelnych» i porównywalnych dyplomów;
- wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych, opartych na dwóch cyklach kształcenia (licencjat – magister);
- wprowadzenie punktowego systemu zaliczenia osiągnięć studentów (ECTS);
- rozwój mobilności studentów i pracowników uczelni;
- rozwój współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia;
- wzmocnienie wymiaru europejskiego szkolnictwa wyższego;
- współpraca Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego z Europejską Przestrzenią Badawczą”. Por. www.menis.gov.pl

stwo dla wiedzy”²⁰. Przynajmniej niektóre z pojawiających się w tych opracowaniach i dokumentach sformułowań brzmią jak słowa magiczne, słowa, które – mówiąc językiem Webera – powinny tak „zaczarować” rzeczywistość (zapewne, ich autorzy woleliby mówić o jej „odczarowywaniu”), aby do 2010 roku wykreować akademicką Europę w niczym nieustępującą akademickiej Ameryce; bo przecież to, że chodzi o dogonienie, a nawet przegonienie USA, nie ulega wątpliwości ani dla pomysłodawców tych projektów, ani dla ich promotorów, ani też dla podpisujących się pod nimi profesorów.

Równie krótko wypowiem się na temat tzw. bolonizacji²¹. Nieodparcie kojarzy mi się ona ze standaryzacją, unifikacją i schematyzacją, a te z kolei czasami tylko z nieudolnym, a czasami również z niepotrzebnym naśladownictwem czegoś, co narodziło się i przynajmniej do pewnego czasu sprawdzało w zasadniczo innych realiach kulturowych, społecznych i gospodarczych niż te, które występowały i występują w Europie. Nie od dzisiaj przecież wiadomo, że amerykańskie realia różnią się pod niejednym istotnym względem od europejskich (o czym pisał nie tylko M. Weber, ale także m.in. A. Tocqueville w swoim dziele pt. *O demokracji w Ameryce*)²². Wspierający realizację „procesu bolońskiego” zapewniają, że chodzi w nim nie o „standaryzację”, lecz o „harmonizację” oraz tzw. konwergencję, to znaczy o „wypracowanie zasad współdziałania, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni”²³. Te i podobne im zapewnienia budzą jednak poważne wątpliwości, a pojawiające się w nich określenia wyglądają na kolejne „słowa magiczne”; tym bardziej że wdrażaniu tego procesu towarzyszą znane skądinąd (i już dawno rozpoznane) takie zjawiska, jak „biurokracja”, „kapitalizacja” (w oficjalnych dokumentach sporą karierę zrobiło m.in. określenie „kapitał ludzki”) czy „kalkulacja” (to znaczy przeliczanie wszystkie, co się da przeliczyć na ilość

²⁰ W jego części pierwszej (z 20 stycznia 2009 r.) tematem jest „Reforma studiów i praw studenckich”, drugiej (z 10 lutego 2009 r.) „Nowy model kariery naukowej”, natomiast trzeciej (z 12 marca 2009 r.) „Nowy model zarządzania szkolnictwem wyższym”. Szerzej wypowiadałem się na temat tych projektów w artykule pt. *Dyskutujemy o reformie*, (por.: „Forum Akademickie” nr 6/2009).

²¹ Wypowiadałem się w tej kwestii już niejednokrotnie; por. np. Z. Drozdowicz, *Amerykanizacja szkolnictwa wyższego*, [w:] *Dokąd zmierza Europa?*, Poznań 2007, s. 59 i d.

²² Jeszcze dzisiaj niektóre z tych poczynionych w pierwszej połowie XIX w. spostrzeżeń Alexisa de Tocqueville’a skłaniają do głębszych przemyśleń na temat różnic kulturowych między Europejczykami i Amerykanami; np. w tytule rozdziału X tomu II tego dzieła stawia on pytanie: „Dlaczego Amerykanie przywiązują większą wagę do praktycznego zastosowania nauki niż do teorii?”, i odpowiada: ponieważ „obawiają się zawsze myślenia utopijnego. Są nieufni wobec systemów, lubią trzymać się blisko faktów i badać je samodzielnie. Ponieważ nie wierzą żadnym autorytetom, wypowiadają się tylko na podstawie własnych przeświadczeń”. Por. A. Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, t. II, Kraków – Warszawa 1996, s. 46 i d.

²³ Por. A. Kraśniewski, *Proces Boloński*, wyd. cyt., s. 2.

ciowe wskaźniki). Przykładem takie „przeliczania” może być *Europejski System Transferu Punktów* (ang. *European Credit Transfer System, ECTS*). Pomysł ten narodził się „w połowie XIX wieku w Stanach Zjednoczonych. Stąd obiegł świat i wraz z modelem anglosaskiego systemu szkolnictwa wyższego, w mniej lub bardziej podobnej formie, był do niedawna stosowany w większości krajów świata, poza kontynentalną Europą”²⁴. A. Kraśniewski nie wspomina wprawdzie o jego pochodzeniu, natomiast podkreśla, że „system transferu i rozliczania osiągnięć studenta oparty na standardzie ECTS stosowany jest obecnie w większości uczelni europejskich. Nie wszędzie jednak przyporządkowanie punktów poszczególnym przedmiotom odbywa się zgodnie z założeniami ECTS, tzn. w oparciu o rzetelną ocenę nakładu pracy studenta związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, dokonywaną z udziałem samych studentów. W wielu przypadkach liczba punktów przypisanych poszczególnym przedmiotom ustalana jest w sposób mechaniczny, w proporcji do liczby godzin zajęć na uczelni”²⁵. Jest to jednak zaledwie początek długiej listy problemów związanych z wdrażaniem systemu tzw. kredytów punktowych w europejskich uczelniach²⁶. Ponieważ na temat tego systemu napisano już wiele, powiem krótko: w każdym przypadku jego podstawą ma być z jednej strony ustalenie przez daną uczelnię globalnej sumy punktów kredytowych niezbędnych do zaliczenia poszczególnych semestrów, lat studiów lub całych studiów, z drugiej natomiast przyporządkowanie określonej liczby punktów poszczególnym przedmiotom lub typom zajęć; z reguły wyżej punktowane są tzw. przedmioty kierunkowe, niższej natomiast uzupełniające. W praktyce jednak w różnych krajach funkcjonują różne systemy ECTS²⁷. Polska również ma swoją specyfikę, o czym się przekonują się zwłaszcza ci studenci, którzy w ramach programu Sokrates/Erasmus albo wyjeżdżają do innych krajów,

²⁴ Por. T. Saryusz-Wolski, *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*, Warszawa 2004. Tekst na stronie internetowej MNiSW.

²⁵ Por. A. Kraśniewski, *Proces Boloński*, wyd. cyt., s. 13.

²⁶ Por. Z. Drozdowicz, *Europejski obszar szkolnictwa wyższego*, [w:] *Europa, Europa... Przewodnik encyklopedyczny po współczesnej Europie*, t. III, Poznań 2005, s. 288 i d.

²⁷ Przykładowo: w Finlandii jeden punkt kredytowy oznacza czas pracy, który student musi poświęcić na naukę (średnio odpowiada on 40 godz.); do uzyskania stopnia licencjata zobowiązany jest on zgromadzić min. 120 pkt, magisterium min. 160 pkt (ale na studiach medycznych stomatologicznych i weterynaryjnych 200-250 pkt); w Grecji na punkty kredytowe przeliczane są zarówno przedmioty, jak i semestry; do zaliczenia tego ostatniego student zobowiązany jest zgromadzić 30 pkt, co przy studiach magisterskich trwających średnio 8 semestrów oznacza, iż do uzyskania stopnia magistra musi uzyskać min. 240 pkt; w Hiszpanii do zaliczenia poszczególnych lat studiów trzeba zgromadzić min. 60 pkt, co w przeliczeniu na czas zajęć oznacza min. 20 godz. tygodniowo, przy czym studia podzielone są na cykle; z reguły 3-letnie licencjackie i 2-letnie magisterskie, co oznacza, że dla uzyskania dyplomu magisterskiego trzeba zgromadzić min. 300 pkt.

albo też odbywają część swoich studiów na naszych uczelniach. Rzecz jasna, nie o występowanie takiej specyfiki chodziło i chodzi pomysłodawcom i zwolennikom tego „systemu”. Innym przykładem naśladownictwa tego, co się narodziło (w jakieś mierze sprawdziło) w Ameryce jest ocenianie jakości kształcenia. A. Kraśniewski nazywa je „jednym z filarów Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego”, natomiast B. Misztal w tytule swojego artykułu na temat amerykańskiego szkolnictwa mówi wręcz o występowaniu w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych „obsesji oceny jakości kształcenia”; natomiast w samym artykule wskazuje na te instytucje, które stoją na straży utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia (pierwsza z nich powołana została już w 1885 r.)²⁸. Na większości europejskich uczelni różne formy oceny jakości kształcenia mają za sobą wielowiekową tradycję, a im bardziej renomowana uczelnia, tym były one poważniej traktowane i egzekwowane. Moda na jego ocenianie w stylu amerykańskim pojawiła się i zyskała formalnoprawne podstawy oraz instytucjonalne formy w latach 80. minionego stulecia²⁹. W Polsce pojawiła się ona w połowie lat 90. – najpierw w formie oddolnych inicjatyw różnych środowisk akademickich, które powoływały do jej przeprowadzenia różne organizacje – takie np. jak Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”, Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych czy Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA). Stosunkowo najszerszy zasięg i największe uznanie w środowisku

²⁸ Jednym z ostatnich kroków w tym zakresie było wprowadzenie w 1992 r. poprawki do Ustawy o szkolnictwie wyższym, która sprawiła, że straciły znaczenie różne regionalne instytucje akredytacyjne i sposoby oceny jakości kształcenia oraz wprowadzone zostało coś w rodzaju ogólnokrajowych standardów edukacyjnych „Rozdział szósty poprawki (...) zawierał dodatkowo listę dwunastu kryteriów akredytacyjnych, z których najważniejsze były kwalifikacje kadry dydaktycznej (*faculty credentials*), akademicki status programów nauczania (*curricular offerings*) oraz efektywność uzyskiwania zatrudnienia przez absolwentów (*graduate job placement*). Por. B. Misztal, *Obsesja na temat jakości*, cz. I, [w:] „Forum Akademickie” nr 11/2004, s. 46 i d.

²⁹ Przykładowo: we Francji „oceną jakości szkolnictwa wyższego zajmuje się Krajowy Komitet ds. Oceny Publicznych Instytucji Kształcenia Naukowego, Kulturalnego i Zawodowego (CNE). Utworzony na mocy ustawy z 1984 r. Ustawa z 1989 r. przekształciła Komitet w autonomiczną finansowo i niezależną władzę administracyjną, upoważnioną do określenia swoich ram pracy”. W Republice Federalnej Niemiec „obowiązkową oceną jakości kształcenia wprowadziła dopiero nowelizacja ustawy ramowej o szkolnictwie wyższym, przeprowadzona w 1998 r.” – na jej mocy „stała Konferencja Ministrów ustanowiła Radę Akredytacyjną, przy czym dokonano rozdziału funkcjonalnego zatwierdzania programów przez rząd od akredytacji”. W Wielkiej Brytanii „od 1997 roku, czyli od dnia powołania, oceną jakości w szkolnictwie wyższym zajmuje się Agencja Zapewnienia Jakości (QAA)”, jednak jej działalność „spotkała się z ogromnym sprzeciwem ze strony uczelni, zwłaszcza «starych» uniwersytetów, w szczególności Oxfordu i Cambridge”, które opowiadały się za „wewnętrzными ocenami jakości uczelni” (i uzyskały na to zgodę władz). Por. R. Mosakowski, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowane reformy*, Gdańsk 2002, s. 94 i d.

akademickim zyskała ostatnia z nich. Wszystko to, co było najistotniejsze dla jej funkcjonowania, zostało „żywem” skopiowane z amerykańskich pierwowzorów – począwszy od idei rozumienia jej funkcjonowania jako „samoregulacyjnej aktywności środowiska akademickiego”, poprzez ideę *peer review* (oceny równych przez równych) oraz zasadę dobrowolności w poddawaniu się ocenie, do instrukcji mówiącej, jak powinni postępować członkowie zespołu oceniającego³⁰. Bez wątplenia te idee i zasady same w sobie nie były i nie są złe (UKA nadal prowadzi swoją działalność). Gorzej jest z ich praktyczną realizacją, bowiem w niej najwyraźniej ujawniają się takie zasady „samoregulujące” życie akademickie w Polsce (i zapewne nie tylko w Polsce), jak zasada „ja tobie, ty mnie”; i broń Boże nie naruszamy ani czyjegoś stanu posiadania, ani też nie utrudniamy realizacji czyichś ambitnych planów i aspiracji (choćby nie było do tego ani odpowiedniej kadry, ani nawet odpowiednich pomieszczeń)³¹.

W końcu tak żywotna (w zgodnej opinii wszystkich przywoływanych tutaj autorytetów) i żywo dyskutowana kwestia tzw. ścieżki kariery naukowej. Stawiam ją na końcu nie dlatego, aby polemizować z Weberem, który uznał ją za priorytetową, lecz dlatego, że stosunkowo najtrudniej znaleźć tutaj takie rozwiązanie, które zadowalałoby zarówno uniwersytecką „arystokrację”, jak i uniwersyteckich „robotników”, „wyrobników” oraz tych „młodych zdolnych”, których albo nie stać na wspięcie się na wyższe szczeble akademickiej hierarchii, albo też stać, ale całkiem po prostu im się nie chce wspinać po tej drabinie. O tym, że trudno jest tutaj znaleźć (nawet prounijnym planistom) jakieś uniwersalne rozwiązanie, świadczy m.in. zróżnicowanie tych ścieżek w tych krajach unijnych, które mogą się wykazać długą uniwersytecką tradycją. Nie będę ich wszystkich szczegółowo omawiał. Powiem jedynie ogólnie, że są takie kraje, które trzymają się mocno wypracowanych i sprawdzanych przez wieki procedur i wymagań – dobrym tego przykładem może być Republika Federalna Niemiec³². Są jednak wśród nich rów-

³⁰ Brałem bezpośredni udział w jej pracach, ale dzisiaj nie mogę już sobie niestety przypomnieć, czy opracowana została ona dla potrzeb „Karoliny Północnej, czy Południowej, ale z pewnością chodziło o jeden z tych stanów”. Na temat zasad funkcjonowania UKI, por. S. Chwirot, System akredytacji kierunków studiów prowadzonych przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński, *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań 2000.

³¹ Szerzej na temat tej ostatniej kwestii, por. Z. Drozdowicz, *Academic Accreditation: a Polish Case Study*, [w:] *The University, Globalization, Central Europe*, Ed. Peter Lang, s. 225 i d.

³² Profesorowie uniwersyteccy dzielą się tam na trzy kategorie: W1 (Junior-profesor), W2 (Profesor nadzwyczajny), oraz W3 (Profesor zwyczajny); kategoria profesorów W3 występuje wyłącznie na uczelniach typu uniwersyteckiego (nie ma ich w wyższych szkołach zawodowych – tzw. Fachhochschulen). Profesor zwyczajny ma tam z reguły najwyższe uposażenie, najliczniejszą grupę współpracowników i pracowników pomocniczych i w każdym przypadku pełni funkcję kierownika katedry. Podlegają mu zarówno profesorowie kategorii W1 i W2, jak tzw. pomocniczy pracownicy akademicy. Kategorią nową jest Juniorprofesor – „ma on uprawnienia normalnego

niez takie, które eksperymentują i modyfikują owe ścieżki tak, aby zaspokoić aspiracje i potrzeby możliwie wielu grup akademickiej społeczności. Jedne z nich (przykładem może być Hiszpania) znacznie zwiększają liczbę kategorii profesorów³³. Inne natomiast (jest ich stosunkowo najwięcej) szukają jakiegoś kompromisu między tradycją i nowoczesnością, i przyjmują systemy mieszane – przykładem może być tutaj zarówno Wielka Brytania, jak i Francja³⁴.

W Polsce przez dłuższy okres obowiązywała ścieżka kariery akademickiej wzorowana na modelu niemieckim, to znaczy znajdowała się na jej trasie – mówiąc językiem kolarskim – jedna „premia pierwszej kategorii” (w postaci docentury) i dwie takie „górskie premie” (w postaci profesury nadzwyczajnej i zwyczajnej), na które mogli się „wspiąć” – i to z dużym trudem – tylko stosunkowo nieliczni. Nieco później, gdy owa „premia” została ośmieszona przez ówczesnych decydentów rozdawnictwem awansów nie za wyniki w badaniach naukowych i w akademickim kształceniu, lecz za wierność „jedynie słusznej sprawie” i pojawiła się grupa tzw. marcowych docentów, zrezygnowano z do-

profesora (prowadzenie samodzielnych programów badawczych, promowanie doktorantów), zarabia nieco mniej (...), ma też skromniejszą obsługę (sekretariat, pomocniczy pracownicy nauki, asystenci). Nie musi – choć na razie – mieć habilitacji”. Por. A. Przyłębski, *Kryzys szkolnictwa wyższego w Niemczech – mit czy rzeczywistość?*, [w:] „Humaniora”. Biuletyn nr 16/2004, s. 36 i d.

³³ Samych profesorów mianowanych są tam trzy kategorie – od A do C. Ostatni z nich (tzw. *profesor titular de escuela universidad*) posiada uprawnienia do nauczania jedynie w pierwszym cyklu kształcenia (na studiach licencjackich); stanowisko to może jednak zajmować również osoba bez doktoratu.

³⁴ W Wielkiej Brytanii różnice te wyznacza podział na „stare” i „nowe” uniwersytety. W tych pierwszych występują stanowiska: profesora, readera, starszego wykładowcy, wykładowcy B i wykładowcy A. Natomiast w drugich: profesora-kierownika departamentu, readera, głównego wykładowcy, wykładowcy I i wykładowcy II. Tak w pierwszych, jak i w drugich najwyższe ze stanowisk uzyskuje się zwykle po zaliczeniu kolejnych szczebli akademickich, przy czym o ile o awansie z niższego stanowiska wykładowcy na wyższe decydują osiągnięcia dydaktyczne, to przy awansie ze stanowiska starszego wykładowcy na stanowisko readera oraz na stanowisko profesora pod uwagę brane są przede wszystkim wyniki badawcze. We Francji pracownicy wyższych uczelni dzielą się na trzy kategorie zawodowe, tj. nauczycieli akademickich, badaczy oraz pracowników technicznych i administracyjnych. W pierwszej z tych grup występuje zróżnicowanie na profesorów tytularnych (*professeur titulaire*; są oni odpowiednikami naszego „profesora zwyczajnego”), profesorów pomocniczych (*adjoint*; ich odpowiednikiem jest u nas profesor nadzwyczajny), profesorów „stowarzyszonych” (*agrégé* lub *associé*; są oni odpowiednikami stanowiska docenta) oraz profesorów zaproszonych (*invité*; zwykle na stanowisku tym zatrudnia się na czas określony cudzoziemców). W każdej z tych grup występuje jeszcze zróżnicowanie na klasy oraz „szczeble” (*échelon*), przy czym ilość osób zatrudnionych w najwyższej (trzeciej) klasie i na najwyższym (drugim) szczeblu regulowana jest ustawą o szkolnictwie wyższym z 1984 r. i nie może być większa niż 10% wszystkich profesorów.

century (a samych docentów, albo awansowano na profesorów uczelnianych, albo pozostawiono „do wymarcia”). Koniec lat 80. i początek 90. był na polskich uczelniach okresem szalejącej demokracji i walki z takimi utrudniającymi życie większości uniwersyteckiej społeczności „przeżytkami” jak tzw. belwederskie profesury. Pojawił się nawet pomysł (w tzw. strukturach solidarnościowych), aby obowiązująca wszystkich uczonych ścieżka kariery akademickiej kończyła się na doktoracie, a profesury były rozdawane uznaniowo przez poszczególne uczelnie, i nie byłaby potrzebna do tego żadna habilitacja. Na razie do tego nie doszło (pomysł ten jednak w różnych wersjach co jakiś czas powraca). Doszło natomiast do zredukowania dwóch profesur tytularnych do jednej oraz ustanowienia na uczelniach kilku rodzajów stanowisk profesorskich, w tym nadzwyczajnego i zwyczajnego. Rozwiązanie to tylko na krótko zadowoliło tych, którzy twierdzą, że ścieżka kariery naukowej w Polsce jest zbyt długa i zbyt uciążliwa, i – rzecz jasna – gubi te talenty, które bez konieczności jej pokonywania wyprowadziłyby polską naukę na światowe wyżyny. Zgłaszają oni ponownie postulaty radykalnego jej skrócenia (m.in. poprzez zniesienie obowiązku habilitowania się). O tym, że ich głos dociera na wysokie szczeble władzy i jest brany przez nią pod uwagę, świadczy m.in. ministerialny projekt pt. *Partnerstwo dla Wiedzy. Nowy model kariery akademickiej*. Po wielu dyskusjach mówi się w nim wprawdzie nie o zniesieniu habilitacji, lecz o „uproszczeniu i skróceniu procedury habilitacyjnej”.

Już tak zupełnie na marginesie chciałbym zapytać: gdzie w tych i wielu jeszcze innych procedurach awansu naukowego jest miejsce na to, o czym w swoim czasie mówił i pisał Weber, to znaczy na naukową charyzmę, naukową wirtuozerię, naukowe opętania czy takie „natchnienia”, które ze zwykłego śmiertelnika mogą uczynić osobę niepoczytalną, natomiast z uczonego genialną lub prawie genialną – rzecz jasna, pod warunkiem, że do swojego opętania i „natchnienia” dołoży jeszcze takie „drobiazgi”, jak: całkowite poświęcenie się nauce, wyjątkową inteligencję oraz ogromny nakład pracy. Zapewne jest na to wszystko miejsce na tych uczelniach, które nie tylko regularnie zgłaszają kandydatów do naukowej Nagrody Nobla (to potrafi zrobić stosunkowo wielu), ale także ich kandydaci dostają te i inne jeszcze prestiżowe nagrody, a samo odbycie na tych uczelniach naukowego stażu nobilituje i otwiera furtki do wielkiej nauki. Fakt, że są to w dużej mierze uczelnie amerykańskie, daje sporo do myślenia (bez względu na to, co by się myślało i mówiło o tzw., amerykanizacji).

Scientist – a profession or a mission?

In this article I present a concept of profession as a mission, which was formulated by Max Weber at the beginning of the past century. It has been put by Weber in such a vision of a capitalist society, that emerges (after various ages of “transformations”) as a “greatest power” in the modern world, that is capitalism. Weber had no doubts about capitalism as a greatest

modern power and he saw its major force in the rationalization of economics and human relations. On the other hand, he was very full of doubts regarding the issue of attitudes, behavior and actions of scientists. He wasn't quite sure in the question if we might speak about their calling in the same sense as about the calling of a capitalist businessman or worker. He certainly was aware, that there do exist such "young researchers", who think and act like they would be an integral part of the capitalist "machine", but he also made certain reservations. The changes, which occurred later on at many higher education institutions, made this objection valid in many points. Nevertheless it is difficult to find such solutions, which would allow simultaneously to keep the traditional unique character of the world of academics and to fulfill the realization of tasks, which nowadays are being addressed towards the scientific society from various social groups. This I attempt to show in the last part of this article.

Key words: „americanization”, charisma, professional ethos, rationalization, profession as a mission