

Małgorzata Czarnocka\*  
Instytut Filozofii i Socjologii PAN  
Warszawa

## Cele nauki a ludzkie potrzeby

W artykule proponuję pogląd dotyczący kwestii celów nauki, ufundowany na ogólniejszym twierdzeniu głoszącym, iż nauka jako przedsięwzięcie ludzkie powinna być w filozofii osadzona w koncepcji antropologicznej. Cele nauki ujmuję się jako warunkowane ludzkimi potrzebami. Rozpatrywana jest też kwestia nadrzędnej roli celów poznawczych, a także podawana w wątpliwość dychotomia: cele poznawcze *versus* cele praktyczne.

### Aims of Science and Human Needs

The papers presents a view on aims of science based on the conviction that science being essentially a human enterprise, should be grasped philosophically as grounded in an anthropological conception. Accordingly, aims of science are viewed here as being emerged from human needs. In particular, a special, superior role played by cognitive needs, and the problem of cognitive versus utilitarian aims are considered.

**Key words:** aims of science, human needs, cognitive and utilitarian needs.

### Problematyka celu nauki w filozofii

Przedstawiam pogląd głoszący, iż cele nauki i sama nauka są warunkowane ludzkimi potrzebami. Co częste w filozofii, choć to twierdzenie brzmi naiwnie prosto, wręcz banalnie, kryje ono w sobie złożone problemy, które potężnieją, przyciągając do siebie inne, i zagęszczają się w miarę ich tropienia.

Pytanie o cel nauki wiąże się z kwestią kontyngentności *versus* konieczności nauki w kulturze, problemem jej warunkowania w genezie i w stanie trwania, a także z zagadnieniem ewaluacji nauki jako całości. Kwestie te stanowią obszar nieuniknionego zderzenia myśli filozoficznej z mniemaniami pozafilozoficznymi: naukowymi i potocznymi, politycznymi i religijnymi, a także ich wzajemnego przenikania. Wszyscy mają coś do orzeczenia o powinnościach nauki, nawet w ciemnych zakamarkach *Lebensweltu* (w luźnym ujęciu niefenomenologicznym, szeroko obecnie używanym<sup>1</sup>). Powinności zaś mają – jak można by z tego nieskoordynowanego bogactwa opinii wnosić – kształtować naturę nauki. Powinna się ona dostosować do zadanych jej celów, a więc – jak to się rozumie najczęściej poza filozofią – do formułowanych wobec niej zewnętrznych roszczeń. Notabene am-

---

\* e-mail: mczarnoc@ifispan.waw.pl

<sup>1</sup> Por. użycie przez Odo Marquarda w: *Rozważania filozoficzne*, przeł. Krystyna Krzemieniowa, Warszawa 2001 Oficyna Naukowa, i Hansa Blumenberga, *Rzeczywistości, w których żyjemy*, przeł. Wanda Lipnik, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa. Drugi autor opiera się na źródłowym rozumieniu Husserłowskim, pierwszy – nie.

biwalencja opinii jest tu wyraźna. Z jednej bowiem strony, świat potoczny uważa naukę za trudno dostępną wiedzę tajemną, co jest prawdopodobnie pozostałością przeszłości, kiedy naukę otaczano nabożnym lękiem, upatrując w niej dziedziny prawie mistycznej jako docierającej do największych tajemnic świata. Z drugiej zaś strony panuje przekonanie<sup>2</sup>, że nauka ma służyć potoczności, także niskiego lotu, ma reagować na nasze codzienne bolączki, zwiększać konsumpcję, ofiarowywać coraz to nowe umilające życie gadzety i ułatwienia. W tym bowiem znaczna część ludzkości, kształtowana przez ideologię kapitalistyczną, upatruje ważnego, a niekiedy wiodącego aspektu podniesienia jakości życia i postępu cywilizacyjnego. Nauka ma być całkowicie powolna społeczeństwu, nie podejmując krytyki społecznych wobec niej żądań, a więc nie dyskutując z celami postawionymi na zewnątrz niej. Tę powszechność społecznych roszczeń wobec nauki i dążenie do podporządkowania jej sobie widać choćby w wrywkowym przeglądzie relewantnej produkcji mediów publicznych i w wymogach polityków stawianych nauce. Rezultatem jest grzęzawisko nie tylko opinii, ale i typów ujęć problemu, na które nakładają się trendy izolacjonistyczne we współczesnej filozofii nauki.

Myśl filozoficzna powinna to grzęzawisko oczyścić, dystansując się przy tym od wielu roszczeń, mniemań i tez, które klasyfikuje jako nieuprawnione uzurpacje. Jednak z wielką ostrożnością i nie do końca; wkracza się tu na zawsze niepewny i płynny grunt statusu filozofii, w tym jej relacji do nauki. Jest nieustannie dyskusyjne, czy filozofowie mają wyłączność w decydowaniu o celach nauki, w tym wątpliwe jest, czy zajmują w tym względnie pozycję nadrzędną, namiestniczą, w Habermasowskim rozumieniu, czy też – w bliskości do poglądu Habermasa – za Popperem, filozofia ma być instancją normatywną, dyktującą warunki dla poszczególnych sfer ludzkiej działalności, w tym dla nauki. Z większym stopniem pewności – odwołując się do innej opinii Jürgena Habermasa – filozofia odgrywa rolę *Platzhalter*, czyli rolę instancji,

która nie dyktuje żadnej nauce, co ma robić, a tylko trzyma, rezerwuje miejsce, mianowicie miejsce normatywne dla nauk – strzegąc wartości prawdy obiektywnej dla nich wszystkich ...<sup>3</sup>

Te dwa pojęcia nie wyczerpują problemu relacji między nauką a filozofią nawet w ujęciu samego Habermasa. Stwierdza on ponadto, iż filozofia nie ma uprzywilejowanej pozycji względem nauki, i nie jest też nieomylna w poszukiwaniu prawdy,<sup>4</sup> co powoduje, zdaje się, naruszenie jego stanowiska dotyczącego namiestniczej roli filozofii, a także jako *Platzhalter*. Do tego należy dodać jego postulat rekonstrukcyj-

<sup>2</sup> Jest ono coraz powszechniejsze – z powodu na postępującą deprecjację celów czysto poznawczych i ze względu na opinie polityków, iż to oni mają prawo do rozciągania swojej władzy także na naukę, wytyczając użytecznościowy charakter jej celów, przy często całkowitym niezrozumieniu istoty nauki.

<sup>3</sup> Autorem cytowanego fragmentu, jeszcze nie opublikowanego, jest Adam Romaniuk. On też wskazał mi pojęcie namiestnika oraz *Platzhalter* w twórczości Habermasa.

<sup>4</sup> J. Habermas: *A Return to Metaphysics*, w: *Postmetaphysical Thinking, Philosophical Essays*, przeł. William M. Hohengarten, Cambridge UK 1992, Polity Press, s. 14.

nych, oświecających zadań filozofii, do jej zadań umożliwiających życie świadome i kontrolowane, poprzez dochodzenie do refleksyjnego samo-rozumienia, a w końcu stwierdzenie, że filozofia działa równoległe do nauki, przy czym obie są zdane na nieustanną ze sobą współpracę. (Opinie Habermasa wyrażają najbardziej powszechny obecnie typ stanowiska, a przy tym wskazują jego głębię, bogactwo, rozedrganie i problematyczność, stąd do niej wybiórcze odwołanie.) Wobec zależności filozofii od nauki chodzi o ratowanie jej samodzielnego statusu i choćby częściowej autonomiczności, odsunięcie groźby redukcyjnych, niszczących ją scjentyzmów.

Filozofia musi zatem i w kwestii celów nauki, jak zwykle, zdać się również na poglądy pozafilozoficzne, pozostając w nieustannym powiązaniu z tym, co nią nie jest. Powiązanie, rozumiane jako ontyczne podobieństwo przedmiotów dyskursów, a także wzajemne przenoszenie idei i konkretnych wyników pomiędzy nauką a filozofią, nie przesądza o degradacji statusu, ani nawet o braku autonomiczności filozofii. Jednak filozofia nie ustanawia rzeczywistości nauki w swych normatywnych projektach, a jedynie odsłania jej podstawy. Odsłanianie podstaw zawiera wątki konstrukcyjne i to, wraz z wyborem sfery ważności i kryteriów ważności, nadaje dopiero filozofii rolę na poły normatywnego arbitra.

### **Cel nauki a istota nauki**

Rozpatrywanie celów nauki sprzęga się z pytaniem o to, czym jest nauka. Cele nauki nie są do niej doczepione zewnętrznymi więzami, przyłączane do gotowej, już ukonstytuowanej nauki. Wbudowują się w jej naturę, ujawniają się i ukonkretniają jako jej element konstytutywny. Ważne jest pytanie, czy istnieją w sferze subiektywnej lub w świecie społecznym proto-cele nauki, to jest podstawy celów, pierwotniejsze od nich samych czynniki je fundujące. Wskazanie fundowania celów pozwoliłoby wyjaśnić ich naturę.

Rangę filozoficzną ma problem celu bądź celów nauki jako całości, celu jej powstania i racji jej funkcjonowania w różnych epokach, a także – co z pewnych względów może rodzić wątpliwości i dyskusje – w różnych cywilizacjach<sup>5</sup>. Filozoficzna kwestia celów nauki zawiera przede wszystkim następujące pytania: Co zatem spowodowało powstanie nauki i podtrzymuje jej trwanie, odgrywając rolę jednego z koniecznych czynników konstytutywnych?

Rozstrzygnięcie tych kwestii stanowi komponent ustalenia, czy nauka wyłoniła się z przypadkowych okoliczności historycznych i cywilizacyjnych w staro-

<sup>5</sup> Wiarygodne opinie modernistyczne, odwołujące się również do Maxa Webera szerszej, obejmującej nie tylko naukę, diagnozy odczarowania świata, głoszą, że nauka jest przedsięwzięciem charakterystycznym tylko dla cywilizacji zachodniej. Nauka nie powstała w innych wielkich cywilizacjach – w indyjskiej i chińskiej. Obecnie, ze względu na ekspansję kultury zachodniej nauka jest obecna wszędzie, wlewa się do wszystkich kultur etnicznych. Jednak można twierdzić, że została do innych kultur sztucznie dołączona, nie leżąc w ich naturach. Rodzi się tu przy okazji problem – podnoszony w specjalnych formach – niszczenia tych kultur przez obcą dla nich naukę, wymierania kultur nie tylko etnicznych z powodu ekspansji naukowych obrazów świata i technologicznych innowacji.

żytnej Grecji, o babilońskich prapoczątkach, czy też, przeciwnie, jest immanentną składową ludzkiej kultury, w formie realnie istniejącej lub innej, nieznaną nam jej możliwości. Czy jest konieczną formą racjonalności, najwyższą ekspozycją rozumu kognitywnego? Czy też, znacznie wężiej – co twierdzą niektórzy – jest przypadkowym przedsięwzięciem specyficznym dla zachodniej kultury, a zwłaszcza dla kapitalistycznych faz jej rozwoju i pełni wobec nich funkcję historycznie ograniczoną i ponadto służebną?

Ostatnią część pytania prowokuje horyzont współczesnej filozofii i, ogólniej, refleksji intelektualnej, przesyconej ideami postmodernistycznymi. W tym horyzoncie nauka jawi się jako destrukcyjny komponent kultury, zaprzężony w służbę władzy lub co najmniej wykwit jedynie ciasnego oświeceniowego ducha, z instrumentalnym typem racjonalności, który, zdaniem postmodernistów, należy przezwyciężyć, a według stanowisk ortodoksyjnych – zmierzać ku kulturze nieograniczonej w ogóle warunkami racjonalności, a nawet się od nich separującej. Dla postmodernistów krytyka racjonalności w ogóle, bez względu na jej konkretyzację, stanowi jeden z głównych obszarów intelektualnego zaangażowania. Te obecnie żywe i szeroko rozwijane diagnozy nie są zresztą pionierskie ani odosobnione. Wszelkie krytyki Oświecenia są z reguły zarazem także krytyką ducha naukowości i związanej z nią racjonalności typu kognitywno-instrumentalnego. To przecież Max Horkheimer i Theodor Adorno uznali naukę za wykwit zrodzonego przez Oświecenie zawężonego rozumu instrumentalnego, który we współczesności, także z powodów historycznych, utracił rację trwania. Odwołanie idei Oświecenia miałoby zatem wiązać się z upadkiem nauki, a przynajmniej podważać dla niej rację. Przyjmując ogólniejszą perspektywę, widać, że krytyka różnorodnie pojmowanego scjentyzmu, a nawet racjonalizmu, faluje w dziejach myśli nowożytnej w zasadzie w sposób ciągły, przypisując także samej nauce różne winy. Wśród nich na liście oskarżeń znajdują się: praktycystyczny charakter jej celów, a także kostyczny, sformalizowany charakter poznania, który nawet nie służy praktyce.

Kwestie obejmujące sprzężanie istoty nauki z jej celami zawierają też pytanie o zmienność celów i jej zakres, i w związku z tym o ich uwarunkowanie, a przy tym o uwarunkowanie nauki. Charakter fundowania nauki, razem z fundowaniem jej celów – zależnie od tego, czy odpowiedzialne są za nie czynniki kontyngentne, czy też konieczne w kulturze – wyznacza rangę ważności nauki. Nie chodzi tu o to, czy możliwy do pomyślenia jest obecnie świat ludzki bez nauki i, jeśli tak, to czy byłby on bez nauki uboższy, czy też, przeciwnie, dokonałaby się jego sanacja. Chodzi o to, czy nauka, rzeczywista albo inna jej możliwościowa forma, jest immanentnym elementem ludzkiego świata wytworzonego (bez względu na korzyści i destrukcję, którą niesie), czy też nie tylko jej obecna ekspansja, ale w ogóle jej istnienie jest kontyngentną formą kulturową, historycznie i geograficznie ograniczoną.

Rozstrzygnięcie, czy i jak cele nauki są warunkowane, jest ważne również z powodu konkretniejszych dyskusji zainicjowanych wystąpieniem Bacona, a obecnych

już przed nim, a mianowicie nad kwestią celu poznawczego i celu praktycznego nauki. Jak już wspomniałam, do tego współczesność dodaje trzeci cel: pełnienie przez naukę władzy nad ludzkością. Chodzi tu i o narzucanie materialnych form życia przekształcanych przez wynalazki i innowacje techniczne, o degradujący wpływ na Ziemię poprzez wdrażanie agresywnych technologii konsumpcyjnych, i o rząd dusz zawłaszczanych poprzez wpajanie ludzkości idei i doktryn naukowych, kreowanie scjentystycznych światopoglądów, a także o wpajanie fałszywych przekonań podbudowywanych pierwotniejszymi ideologicznymi systemami myśli społecznej. Podaje się w związku z tym – jako spektakularne przypadki – „plenienie się” wyników przyrodoznawstwa w roli światopoglądowego czynnika sekularyzującego, które jest pojęciem węższym niż Weberowskie odczarowywanie świata, technicyzację życia, a związku z tym utratę pierwotnych wartości indywidualnego człowieka i ludzkości *en bloc*.

Zastanawiająca jest tu prawie stała dysjunkcyjna forma pytania o cele poznawcze i cele praktyczne, kierująca, być może, dyskusję na niewłaściwe tropy. Jako jeden z odosobnionych Stanisław Kamiński stwierdza nieadekwatność formułowania tego pytania w formie wykluczającego przeciwstawienia<sup>6</sup>.

### Rozstrzygnięcie kwestii celów we współczesnej filozofii nauki

We współczesnej standardowej filozofii nauki<sup>7</sup> pogląd na cele nauki jest podporządkowany metafizycznym założeniom ujmowania nauki. Różne koncepcje tworzone w jej obrębie mają wspólne stanowisko w kwestii racjonalności i demarkacji (izolacji od metafizyki, jeśli to możliwe, od religii, mitów, kultury w węższym rozumieniu, co prowadzi do ideału nauki autonomicznej), a także co do założeń o przedmiocie i granicach filozofii. Od neopozytywizmu filozofia nauki próbuje ponadto w swych wiodących szkołach i stanowiskach lingwistyczny zwrot w filozofii, który zresztą w znaczącym wymiarze sama spowodowała. Pokazuje to chociażby Manifest Koła Wiedeńskiego. W związku z tym standardowa filozofia nauki przyjmuje *wiedzę naukową jako jedyny obszar filozoficznie legitymizowany* i w ogóle dopuszczalny, a więc redukuje naukę do takiej wiedzy wyartykułowanej językowo.

W tak ustanowionym horyzoncie teoretycznym racjonalność sprzęga się z demarkacją i ponadto są one ulokowane w prerogatywach filozofii lingwistycznej. W maksymalnie skróconej i uproszczonej perspektywie racjonalność pojmuje się

<sup>6</sup> S. Kamiński: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, s. 176.

<sup>7</sup> Przez standardową rozumiem filozofię nauki głównej linii, o wspólnych założeniach metafizycznych (od neopozytywizmu poprzez postneopozytywizm i obecnych programowo rozproszonych wersjach). Z tej filozofii nauki wykluczyć należy tłące się gdzieś tam propozycje względem tej dysydenckie, a przede wszystkim znaczący obszar postmodernistycznych dyskusji o nauce oraz prowadzonych przez filozofów niemieckich, czernihowskich ze zróżnicowanych filozoficznych tradycji.

jako obowiązywanie metody naukowej (stałej lub zmiennej, to jest dostosowywanej do typu badań); ta ma być i ekspozycją, i gwarantem racjonalności. Rozmaite wysuwane w filozofii nauki wersje racjonalności respektują ten metafizyczny dyktat. W rezultacie to wgląd w metodę naukową, razem ze stowarzyszonym z nim postulatem autonomiczności nauki, zakreśla granice sporów o cele nauki. *Współczesna filozofia nauki, kierując się przesłaniem racjonalności i stawiając prerogatywy demarkacji, bezdyskusyjnie już określa cel nauki jako autonomiczny, wewnątrz naukowy.* Nauka sama, odseparowana od pozostałych form ludzkiego świata, stanowi tu swój cel, wykluczając pozapoznawcze cele praktyczne i wszelkie społeczne role, jakie miałyby pełnić nauka. Spory o cel nauki są sporami „w rodzinie”; wszystkie podlegają warunkom autonomiczności nauki. Dopuszczalny cel nauki polega zawsze na wyborze metody i kryteriów uzyskiwania wiedzy, a *de facto* teorii naukowej o wskazanych wartościach poznawczych. Podaje się jako cel nauki między innymi wybór pomiędzy konkurencyjnymi teoriami, wyjaśnianie, przewidywanie, opis świata, itp., uzupełniając takie specyfikacje o wskazanie zbioru obowiązujących wartości poznawczych. Każdy typ operacji poznawczych można bowiem stowarzyszać z różnymi zbiorami wartości poznawczych. Na przykład, w realistycznych koncepcjach nauki wyjaśnianie sprzęga się z uzyskiwaniem prawd korespondencyjnych (a więc *de facto* z docieraniem do obiektów ontycznych w przyrodzie lub w rzeczywistości społecznej), zaś w koncepcjach instrumentalistycznych – z uzyskiwaniem wyjaśnień efektywnych, użytecznych z rozmaitych powodów.

Współczesna filozofia nauki wyklucza tradycyjną dyskusję na temat: „cele poznawcze a cele praktyczne” u jej zarania, poprzez przyjęcie serii metafizycznych postulatów. Na ich mocy anihiluje cele praktyczne, jako że praktyka pozanaukowa (wypełniająca świat potoczny<sup>8</sup>) w ogóle nie ma do tej filozofii wstępu; nauka jest tu autonomiczna z metafizycznego rozsądzenia. Cele praktyczne nie są i nie mogą być obiektem rozważań, gdyż nie są immanentne dla nauki, a to, co nieimmanentne, znika z jej horyzontu za sprawą metafizycznych postulatów.

Według kanonicznych idei współczesnej filozofii nauki, w zasadzie niemożliwych w niej do ogłoszenia, ludzkość ma czerpać praktyczne korzyści z nauki, realizując cele odrębne od naukowych przy wykorzystaniu wyników naukowych. Sama nauka nie uczestniczy w transformowaniu swych wyników do praktyki, a ta – mimo czerpania z nauki – jest sferą całkowicie od niej odrębną, pozanaukową. Wymóg autonomiczności zdejmuje z nauki wszelką odpowiedzialność za przeniesione do świata praktyki jej odkrycia i ich efekty, za wykorzystywane w praktyce konsekwencje teorii naukowych, za eksperymenty, w których zrywa się, na przykład, obowiązujące normy etyczne. Ideał autonomiczności implikuje zarazem konstatację bezradności uczonych wobec ludzkiego świata poza nauką. Uczeni w tej wizji, operujący w sferze czystego intelektu, są odseparowani od świata życia i od

<sup>8</sup> Nie posługuję się tu pojęciem „świata przeżywanego”, szeroko stosowanego, ale przy tym różnie interpretowanego. Niektóre interpretacje byłyby dla użytego tu kontekstu niewłaściwe.

etycznych, emocjonalnych<sup>9</sup>, społecznych wyznaczników swoich własnych dokonań. W wizji standardowej filozofii nauki nie mają też żadnego wpływu na losy wyników, gdy te są już gotowe. Nauka przekazuje – na mocy zasady uniwersalnej jawności swych rezultatów – całość swych poznawczych dokonań ludzkości, a ta nimi zarządza, realizując odrębnie stawiane, poza nauką, cele praktyczne.

Dopuszczenie celów tylko autonomicznych, jedynych możliwych w ryzach programowych założeń filozofii nauki, nie jest w stanie wyjaśnić, dlaczego nauka powstała i trwa.

### Cele nauki a antropologiczne podstawy jej ujmowania

Aby inaczej sformułować i wyjaśnić kwestię celów nauki, aby ujawnić przy tym ich warunkowanie i, w końcu, aby dopuścić do dyskusji nad nimi cele praktyczne (zwane pozapoznawczymi<sup>10</sup>), a więc podjąć jeden z trwałych problemów obecnych w filozofii, w życiu naukowym i społecznym poza nauką, trzeba zrewidować zastany ideał nauki, a więc zmienić teoretyczne ramy rozważań. Ideał, to suponowany w filozoficznym programie układ typów atrybutów nauki, czyli obrys antycypowanej istoty nauki w metafizycznym ujęciu realistycznym, albo jej konstrukt w ujęciu antyrealistycznym<sup>11</sup>. Ideał wytycza inicjujące namysł podstawy koncepcji nauki, w tym podstawowy – ustanowienia co do jej celów, następnie już nie rewidowany.

Proponuję, aby do filozoficznego ujęcia celów nauki i samej nauki przyjąć jako wyjściowy pierwotny fakt przedfilozoficzny, że nauka jest tworem ludzkim, i że to także człowiek jest motorem jej trwania, czyli przyjąć, że nauka jest ugruntowana antropicznie. To w ludzkiej naturze, pojmowanej *en bloc*<sup>12</sup> (której tu nie eksplikuję<sup>13</sup>), nawet nie w rozumności człowieka odseparowanej od innych ludzkich atrybutów, należy, jak sądzę, poszukiwać warunkowania celów nauki. Tak jak w tej naturze tkwią podstawy i prapoczątki celów każdego ludzkiego przedsięwzięcia. Jest to najzwyczajniejszy banał, jednak w filozofii nauki odrzucony jako niepoprawny: naukę ujmuje się w niej jako autonomiczną, odczłowieczoną wiedzę naukową, zgodnie z poglądem wyrażonym najwyraźniej przez Poppera w jego tezie o autonomiczności trzeciego świata.

<sup>9</sup> Nieoczekiwanym wyjątkiem jest pogląd Hansa Reichenbacha, który zalicza ustanowienia co do celów nauki do decyzji wolicjonalnych. Zob. H. Reichenbach: *Experience and Prediction*, Chicago 1938, s. 9–10.

<sup>10</sup> Jest to dyskusyjne, o czym poniżej.

<sup>11</sup> Wydaje się, że właśnie już założenia metafizyczne przesądzają *ex ante*, to jest przed konstrukcją modelu nauki, realistyczny albo antyrealistyczny charakter koncepcji. Na przykład, metafizyczne założenia filozofii świadomości wprowadzają ramy dla koncepcji antyrealistycznych, przez postulowanie świadomości zamkniętej w niej samej.

<sup>12</sup> To założenie badawcze jest oparte na założeniu ontycznym, iż człowiek, a także jego esencja jest złożoną istotną jednością, której nie da się separować i kawałkować do woli, zależnie od wykonywanych przez niego czynności i, na poziomie epistemicznym, zależnie od typu prowadzonych rozważań.

<sup>13</sup> Pewien zarys rozumienia podmiotu przedstawiłam w monografii *Podmiot poznania a nauka*, Wrocław 2002, jednak wyłożone tam poglądy wymagają ukonkretnienia.

Antropiczny fundament przywraca do obrazu nauki kategorię podmiotu, wyrugowaną z filozofii wraz z jej lingwistycznym zwrotem. Przywrócenie takie nie jest z konieczności reaktywacją podmiotu czysto świadomościowego, zamkniętego w swej sferze subiektywnej, a więc podmiotu postulowanego w nowożytniej filozofii podmiotu, i przez Kanta, i przez Husserla. Nie chodzi tu o kontrrewolucyjny powrót do filozofii świadomości. Tworzone obecnie koncepcje podmiotowości poznawczej, między innymi zawarte w Jürgena Habermasa teorii rozumu komunikacyjnego, w koncepcjach umysłu ucieleśnionego i oferowane przez inne propozycje kognitywistyczne, w tym sztucznej inteligencji, w koncepcji utożsamiającej układy żyjące (autopojetyczne) z poznawczymi Humberto Maturany i Francisco Vareli, w ewolucyjnych koncepcjach wiedzy, częściowo też wizje oferowane w socjologii wiedzy pokazują, że daje się konstruować pojęcia podmiotowości różne od takiego pojęcia w filozofii świadomości. Można odrzucić podstawową w filozofii świadomości nieprzekraczalną subiektywność i wyłącznie świadomościową naturę podmiotowości.

Do ujęcia nauki odpowiednie jest *pojęcie uogólnionego podmiotu nauki, oparte na pojęciu ludzkiej natury w jej całości*, nie zawężone ani do pojęcia świadomości, ani do pojęcia rozumu. Uogólniony podmiot nauki to podmiot tworzący naukę. Nie jest on tożsamy ze standardowym podmiotem poznania naukowego, to jest z tym, kto tylko przeprowadza operacje poznawcze w nauce, gotowej, z ugruntowaną metodą. Podmiot uogólniony jest ponadto twórcą nauki i zgłasza racje do jej istnienia, generuje jej cele, inicjując naukę jako ważny fenomen kulturowy i podtrzymuje jej trwanie. Podmiot uogólniony nie jest zatem filozoficzną abstrakcją z wyłączeniem pojęcia uczonego. Uogólnienie zdaje sprawę z przeświadczenia, że nie tylko standardowi uczeni tworzą naukę, ale ta część ludzkości, która naukę wygenerowała i która utrzymuje jej istnienie, widząc ku temu ważne racje<sup>14</sup>. Najkrócej: uogólniony podmiot nauki to jej sprawca w różnorodnych płaszczyznach tego sprawstwa. Taki właśnie podmiot ujawnia się w kwestii celów szczególnie wyraziście. W jego właściwościach należy poszukiwać celów nauki.

### **Od ludzkich potrzeb do celów nauki**

Zmiana teoretycznej orientacji na podmiotową w rozważaniach nad nauką pozwala postawić następującą tezę, zapowiadaną na samym początku tego tekstu: *cele nauki wyrastają z ludzkich potrzeb. Właśnie potrzeby są najpierwotniejszą warstwą warunkującą naukę poprzez generowanie jej celów i w konsekwencji jej współkształtowanie na elementarnym poziomie, a mianowicie istoty nauki. Problem celów nauki odsyła zatem do kwestii ludzkich potrzeb spełnianych w nauce.*

Potrzeby są doniosłą kategorią wykraczającą poza jej pierwotny obszar rezerwowany dla psychologii; są one instancją psychiczną, predyspozycjami, zbiorem

<sup>14</sup> Uczony standardowy to – przywołując dystynkcję Kuhna – zarówno uczonego pracującego w nauce normalnej, jak i dokonującego rewolucji naukowych. Koncepcja rewolucji naukowych nie podważa przeświadczenia o izolacji nauki od reszty świata wytworzonego (kultury) w tym sensie, który tutaj próbuję eksponować.



atrybutów człowieka w ujęciach psychologicznych, czynnikami motywującymi go i dynamizującymi, motorem jego aktywności. Współ-wytyczają typy jego przedsięwzięć i konkretne potrzeby w obrębie typów. Potrzeby nie są kontyngentami przypadłościami człowieka, a częścią jego natury – i w jej elementach wrodzonych, i współkształtowanych kulturowo. W ten sposób potrzeby zyskują wymiar społeczny; wspólne potrzeby znamionują poszczególne społeczeństwa, i takie też kultury. Do takiego stanowiska skłaniają się również socjologowie, a także antropolodzy, nawet bez przywoływania określonych teorii potrzeb, a niekiedy posługując się pojęciem potrzeby jako nieuteoretyzowanym, naturalnie jasnym. Max Horkheimer, powołując w rozważaniach na temat antropologii pojęcie potrzeb jako jedno z głównych, kładzie nacisk na społeczny ich charakter, znamionujący poszczególne kultury i okresy historyczne<sup>15</sup>.

Psychologiczne teorie potrzeb zakładają, czasem tylko niejawnie, że człowiek jest istotą podwójną – i indywidualną, i społeczną, co w dalekiej perspektywie filozoficznej kwestionuje zasadność dychotomicznych filozoficznych podziałów ja–inny lub indywidualny–zbiorowy (w tym przede wszystkim społeczny)<sup>16</sup>. Koncepcje potrzeb, poczynawszy od ekspozycji Abrahama Masłowa, postulują *implicite* społeczną współkonstytucję potrzeb człowieka, przy założeniu, że potrzeby człowieka wyrastają z jego natury – także jej. Potrzeby są silnie związane z kulturą, będąc nawet w niektórych koncepcjach kultury jej fundamentem, choćby w instyktywistycznym ujęciu kultury Bronisława Malinowskiego, według którego kultura jest dziedziną utworzoną do reagowania na ludzkie potrzeby i ich zaspokajanie.

Pojawiają się dwie zwykłe<sup>17</sup> trudności w analizowaniu kwestii fundowania celów nauki w ludzkich potrzebach. Po pierwsze, trzeba odwołać się do którejś psychologicznej teorii potrzeb, przedtem dokonawszy wyboru, a za jedyne jego kryterium można tu uznać odpowiedniość dla ujęcia celów nauki. Taki tendencyjny motyw wyboru można uznać za niewłaściwy. Po drugie, już wybraną teorię trzeba potraktować z krytycznym dystansem, z filtrowaniem i zarazem dobudowaniami, aby ująć przy jej pomocy szczególnie problem filozoficzny. Trzeba – przyjąwszy jakąś teorię potrzeb jako bazę namysłu – z miejsca dokonać jej wybiórczej transformacji, po części dystansując się do niej. Włączają się tu ponownie, wikłając sposób analizy, nie do końca sprecyzowane i zawsze możliwe do odwołania role filozofii jako *Platzhalter*, namiestnicze, doradcze, oświecające i racjonalnie rekonstruujące, częściowo ze sobą skonfliktowane. Wkracza także ogólny klimat filozoficzny, sprawiający, że filozof może i powinien ustawiać się na zewnątrz wiedzy niefilozoficznej, nie pograżając się bez reszty w jej tryby.

<sup>15</sup> M. Horkheimer: *Uwagi na temat antropologii filozoficznej*, przeł. Krystyna Krzemieniowa, „Studia Filozoficzne”, 1982, nr 7–8.

<sup>16</sup> Nie odrzuca się odrębności obu członów przeciwstawienia, lecz jedynie przyjmuje ich wzajemne przenikanie, nawet fundowanie.

<sup>17</sup> To jest notorycznie wyłaniające się w wielu pokrewnych przypadkach.

Mimo obecnych krytyk teorii potrzeb Maslowa i jej relatywnej anarchiczności (*Motivation and Personality*, w której Maslow wyłożył swą teorię potrzeb, ukazała się w 1954 roku) do niej właśnie głównie się odwołam, czerpiąc z niej tylko generalia, zwłaszcza te zbieżne z odpowiednimi konstatacjami innych koncepcji. Poza zasadą przywoływania w filozofii, tylko z koniecznego minimum, wyników nauki, częściowo przeciwdziała to krytyce.

Maslow układa potrzeby w hierarchię, zwaną piramidą Maslowa. Piramida odzwierciedla kolejność zaspokajania potrzeb. Obrazuje ona przy tym także stopień duchowości poszczególnych grup potrzeb. Maslow wyodrębnia pięć takich grup – od najniższej, pierwszej w kolejności zaspokajania, do najwyższej, ostatniej w tej kolejności. Są to: potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, miłości i przynależności, szacunku i uznania oraz potrzeby samorealizacji. Potrzeby poznawcze Maslow lokuje w grupie najwyższej, wśród potrzeb samorealizacji, obok potrzeb estetycznych. Trzecia ważność z klasycznej triady piękno-prawda-dobro, czyli dobro – nie jest uwzględnione w hierarchii potrzeb; Maslow nie wymienia potrzeby dobra, porządku moralnego i tym podobnych. Pośrednio można by się doszukiwać potrzeby moralnej w potrzebach bezpieczeństwa, miłości, szacunku, uznania, można powiedzieć, *a rebours* – poprzez nie sygnalizuje się, iż to od innych w egocentrycznym i egoistycznym nastawieniu oczekuje się realizowania dobra i przestrzegania zasad moralnych.

Już na pierwszy rzut oka widać, że ta teoria potrzeb, podobnie jak inne (o czym wspominałam), jest silnie związana z pojmowaniem człowieka jako istoty społecznej; większość potrzeb wiąże się z osadzeniem człowieka w środowisku społecznym. W zasadzie tylko potrzeby fizjologiczne są jawnie biologiczne (nie społeczne) w tym sensie, że ich redukcja pozwala jednostce trwać biologicznie i w zasadzie może je realizować jednostkowy człowiek, zaś charakter pozostałych potrzeb nie jest jednoznaczny. Na przykład, potrzeba bezpieczeństwa i miłości nie jest – zdaje się – potrzebą czysto kulturową, jako że nagminnie występuje w świecie zwierząt, przynajmniej pierwsza z wymienionych. Dwie wymienione nie są też potrzebami *stricte* biologicznymi (fizjologicznymi), gdyż przynajmniej bezpośrednio nie są konieczne do biologicznego przeżycia jednostki.

Poznanie należy w piramidzie Maslowa do grupy potrzeb najwznioślejszych, do czysto duchowych wzniołości człowieczeństwa, oderwanych od potoczności i samodzielnymi, fundamentalnymi. We współczesnej filozofii teza ta jest kwestionowana często, jednak jak każda, ma w dalszym ciągu wyznawców. Sięgają oni nawet do starogreckich źródeł, w tym do pierwszego zdania *Metafizyki* Arystotelesa:

Wszyscy ludzie z natury rzeczy dążą do wiedzy, są po prostu ciekawi (i dlatego uprawiają – w każdym razie także – naukę dla samej wiedzy)<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Arystoteles: *Metafizyka*, A, 980 a 22, przeł. Kazimierz Leśniak, Warszawa 1990, PWN.

*Celem nauki ma być, według tej najstarszej opinii, zaspokojenie ciekawości dla niej samej, bez warunków ją fundujących; ciekawość jest tu potrzebą pierwotną, ostateczną; na niczym już się nie wspiera i nic jej nie funduje. Hans Blumenberg utrzymuje, że:*

Główną siłą napędową nowoczesnych nauk jest upożytywniona ciekawość, czyli postawa teoretyczna w tej formie, w jakiej zrehabilitowały ją czasy nowożytne, przeciwstawiając się wzgardzie, okazywanej jej przez chrześcijaństwo.

### To nowoczesność

wyrwała [ciekawość – *M. C.*] z katalogu przywar i awansowała do godności cnoty: do cnoty będącej siłą napędową nowoczesnej nauki<sup>19</sup>,

przy czym nie trzeba już tej ciekawości legitymizować, jest ona ciekawa bez skrupułów, będąc zobowiązana tylko wobec prawdy. W innych pismach Blumenberg wyraża odmienny pogląd. Stwierdza, że

również teorie naukowe ująć można jako „nową skorupę na grzbiecie wędrującego przez historię ślimaka, jako rodzaj „zagrody” czy „gniazda”, w którym można się na czas jakiś całkiem przytulnie urządzić<sup>20</sup>.

Wiąże, w typowy dla Blumenberga metaforyczny sposób, potrzebę wiedzy dla niej samej z potrzebą bezpieczeństwa, spełnienia aspiracji życiowych czy innymi jeszcze, których już mniej pewnie można się tu domyślać. Odo Marquard upatruje – częściowo za Blumenbergiem – erupcji ciekawości i dzięki niej powstaniu nowoczesnej nauki w jej sekularyzacji, dzięki wyzwoleniu jej z religijnego przymusu. Marquard utrzymuje przy tym, że wymogi pełnienia przez naukę instrumentalnych funkcji dla świata życia, czyli cenzurowania badań w „imię dobrej sprawy” są poskramiaczami ciekawości.

Myśl współczesna od Nietzschego, poprzez Theodora Adorno, Maxa Horkheimer a i innych frankfurtczyków, po Habermasa teorię interesów oraz oddzielnie, z jednej strony, w postmodernizmie, i z drugiej – w epistemologiach ewolucyjnych podważyła przeświadczenie o bezinteresownej, a zatem tylko kontemplacyjnej naturze poznania<sup>21</sup>. Znaczące, rozproszone i wielorakie przy tym opinie filozoficzne głoszą, że poznanie, w szczególności naukowe, nie jest z konieczności bezinteresownym dążeniem do prawdy, a kieruje się przede wszystkim motywami innego, także niskiego

<sup>19</sup> Ekspozycja Odo Marquarda poglądów Blumenberga z *Die Legitimität der Neuzeit*, Suhrkamp, Frankfurt /M. 1966, Marquard: *op. cit.*, s. 74–75, 76.

<sup>20</sup> Przytaczam w sformułowaniu Anny Zeidler-Janiszewskiej, w: *Filozofowanie jako sztuka rezygnacji*, w: H. Blumenberg: *Rzeczywistości, w których żyjemy*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa, s. XV. Z kolei Autorka przytacza myśl Blumenberga za Ulrichem Dierse, *Philosophie im 20. Jahrhundert*, Bd. 1, s. 300.

<sup>21</sup> Bacona postulat skierowania nauki na realizację celów praktycznych, w miejsce poznawczych ma inną treść.

lotu. Przede wszystkim jest ono środkiem ułatwiającym lub wręcz umożliwiającym biologiczne trwanie, a ogólnie, służy zaspokajaniu celów niepoznawczych, chociaż niekiedy konsumpcyjnym. Kompensacyjna funkcja nauk humanistycznych, wskazywana przez Marquarda, jest jednym z takich celów. Według tych poglądów poznanie, w tym nauka, jest instrumentem, który kamufluje swoją istotę przez stawianie na fałszywym piedestale i autonomizację potrzeb poznawczych.

Uczeni z podstawowych dziedzin nauki opowiadają się najczęściej za czystą intelektualną ciekawością; jej zaspokojenie ma być celem nauki. Jednak nieco uważniejsze wyczytanie się w ich deklaracje prowadzi do wniosku, że pragnieniu poznania towarzyszą inne potrzeby duchowe i uczuciowe. Ilya Prigogine i Isabelle Stengers aprobująco przytaczają wypowiedź Lévy-Bruhla, który utrzymuje, iż poznanie wiąże się z poczuciem intelektualnego bezpieczeństwa, oraz wypowiedź Einsteina, dla którego motywem do uprawiania nauki było pragnienie ucieczki od codzienności w świat obiektywnej obserwacji (*Schauen*). Einstein pisze też, że

Człowiek pragnie stworzyć sobie odpowiadający mu uproszczony i przejrzysty obraz świata (*Bild der Welt*), aby, zastępując nim w pewnym stopniu świat własnych doznań, przezwyciężyć go w ten sposób w samym sobie.<sup>22</sup>

Pogląd Einsteina można zinterpretować następująco: intelektualną ciekawość generuje pragnienie ucieczki od siebie samego, pragnienie – po anihilacji świata stanów psychicznych, myśli o sobie samym – wypełnienia intelektualnymi treściami oderwanymi od dramatów *ja* zmagającego się ze swą psychiką.

Zastane poglądy filozoficzne oraz uzupełniający namysł skłaniają do tezy o szczególnym charakterze potrzeb poznawczych. Te nie są potrzebami jednymi wśród innych, różniącymi się tylko od nich kolejnością zaspokajania. Są one nadrzędne w tym sensie, że ich realizacja prowadzi zarazem do spełnienia innych potrzeb, w tym potrzeb duchowych. Poznanie jest warunkiem koniecznym zaspokajania nawet najprymitywniejszych potrzeb biologicznych; chodzi tu nie tylko o po części wrodzoną wiedzę instynktowną, lecz o wyuczone od dzieciństwa sposoby orientowania się w biologicznym środowisku, biologicznego radzenia sobie z tą rzeczywistością, zewnętrzną wobec ludzkiej jednostki, która to rzeczywistość umożliwia człowiekowi biologiczne trwanie. Świadoma czy instynktowna, artykułowana w języku lub zakodowana w podmiotach w formach niejęzykowych wiedza jest konieczną podstawą ludzkiej egzystencji. A konkretniej: realizacja ludzkich potrzeb jest warunkowana posiadaniem odpowiedniej wiedzy, a więc uprzednim zaspokojeniem w określonym zakresie potrzeby poznawczej.

Lokuje to potrzebę poznawczą na wyjątkowym miejscu. Można się zatem zastanawiać, czy jest ona mimo wszystko samodzielna, a jej wskazane powiązania

<sup>22</sup> I. Prigogine, I. Stengers: *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*, przeł. Katarzyna Lipszyc, Warszawa 1990, PIW, s., 311, 36.

z emocjonalną sferą człowieka są przypadkowe, czy też zawsze sprzęga się z innymi potrzebami, którym służy i które ją zarazem aktywizują. W sferze nieświadomej albo w fałszywej świadomości można doszukiwać się potrzeb psychicznych (szacunku, uznania, bezpieczeństwa i innych), które dynamizują potrzebę poznawczą i która zarazem jest wobec nich służebna. Poznanie pozornie bezinteresowne miałoby wtedy za swój cel spełnianie takich właśnie nieuświadomianych lub skrywanych potrzeb. Potrzeba bezpieczeństwa jest, na przykład, często zaspokajana poprzez uzyskiwanie odpowiedniej wiedzy, która rozwiewa lęki, czyniąc świat bezpieczniejszym, gdyż oswojonym przez jego poznanie. Cyniczni uczeni uznają naukę za wygodną niszę dla personalnych karier, a nieco mniej cyniczni prowadzą badania dla uzyskania szacunku, aplauzu i uznania środowiska naukowego, bądź w sferze medialnej lub też dla podbudowania swego własnego ego. Ogólnie, deklarowane pożądanie wiedzy dla niej samej skrywa zupełnie inne autentyczne cele. Odo Marquard relacjonuje opinię Burckhardta, iż celem teorii (w rozumieniu starożytnych), czyli prapoczątku dzisiejszej nauki w starożytnej Grecji, było aby

kierując zafascynowane spojrzenie na blask odległego kosmosu nieba i kosmosu idei – zapomnieć o bliskich udrękach życia [...] Teoria to szczęście, które polega na tym, że badając świat najbardziej oddalony zapomina się o cierpieniu w świecie najbliższym<sup>23</sup>.

Sam Marquard, uznając za cel nauki prawdę, sankcjonowaną ciekawością, wiąże ją z celami w sferze uczuć, w tym przede wszystkim z osiągnięciem szczęścia. Stany poznawcze wiążą się tu zatem ze stanami emocjonalnymi, które te pierwsze generują (pragnienie szczęścia) i jednocześnie są ich skutkami (osiągnięcie szczęścia). Sam podmiot nauki nie jest wyabstrahowanym rozumem, a więc człowiekiem teoretycznie odartym z większości swych atrybutów; jego sfera emocjonalna wpleciona w cele nauki, motywująca jej genezę i trwanie jest równie ważna jak jej rozum, który nie uzyskuje samodzielności, gdy człowiek wkracza do nauki. Naukę tworzy i uprawia człowiek, który bez względu na okoliczności jest jednością w całym swym bogactwie i w wewnętrznym zróżnicowaniu. Marquard stwierdza:

Ta klauzula obowiązku kierowania się prawdą [...] artykułuje z jednej strony wywodzący się z Grecji motyw teoretyczny: szczęście przyglądania się temu, jak to jest; przy czym właśnie wskutek tego, że załamują się wtedy granice widzenia, pojawia się owo szczęśliwe uczucie ulgi, będące wynikiem oszczędzania sobie wysiłku samoograniczenia się: [...] poniechanie trudu trwania w głupocie.<sup>24</sup>

W myśli Marquarda ujawnia się przeświadczenie, że ciekawość nie jest mimo wszystko samoistna, lecz połączona z pragnieniem szczęścia, a jest to uczucie, które można nazwać nieco paradoksalnie intelektualnym. Marquard widzi cel działań

<sup>23</sup> O. Marquard: *Szczęście w nieszczęściu*, op. cit., s. 75.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 82.

naukowych w osiągnięciu szczęścia w duchu swej kompensacjonistycznej wizji roli nauk humanistycznych, Burckhardt – w ucieczce od nieszczęścia. Ostatecznie zatem, poznanie quasi-czyste jest instrumentem w osiągnięciu stanów uczuciowych. Pierwotny cel nauki, wyłaniający się pośród deklaracji dążenia do prawdy dla niej samej, okazuje się celem zaspokojenia w emocjonalnej sferze człowieka. Mimo wszystko pozostaje wątpliwość co do słuszności tej opinii, wypływająca z silnego przeświadczenia introspekcyjnego, że ciekawość leży w pierwotnej psychicznej konstytucji człowieka.

Fundowanie potrzeby poznawczej w innych potrzebach (w tym w potrzebie szczęścia, w uciekaniu od nieszczęścia, w potrzebie bezpieczeństwa) czyniłoby poznanie kontemplacyjne, nakierowane jedynie na bezinteresowne dążenie do prawdy mitem, produktem fałszywej świadomości – i indywidualnej, i wraz z nią zbiorowej.

Jaką inną bazę i perspektywę rozpatrzenia pytania o samoistność potrzeb poznawczych można by znaleźć niż ich usytuowanie w poglądach Marquarda, Burckhardta i Blumenberga? Jedną z narzucających się propozycji jest teoria wzorców kulturowych Ruth Benedict<sup>25</sup>; według niej każda kultura zadaje konstytutywny zbiór wzorców kulturowych i w związku z tym formuje inne zestawy wartości społecznie akceptowanych, a te wzmacniają pewne potrzeby i blokują inne. Na przykład, w zachodniej kulturze w ostatnim okresie potrzeby duchowe są lawinowo degradowane, a, w konsekwencji, samoistne potrzeby poznawcze, niesprężone z innymi, zwłaszcza odnoszące się do poznania naukowego stają się coraz bardziej egzotyczne, marginalizowane, dziwaczne w odczuciu społecznym, chociaż jednocześnie naukę ceni się za jej funkcje służebne wobec świata życia. Trudno przystać na diagnozę Marquarda jako aktualnie obowiązującą, chociaż jest ona prawomocna w odniesieniu do nauki z pierwszej połowy ubiegłego wieku. W starożytnej Grecji filozofowie, otoczeni wysokim prestiżem, stanowili autorytety społeczne najwyższej próby, gdyż potrzeby czysto poznawcze stanowiły w ówczesnej kulturze ważne wzorce kulturowe. Właśnie starogreckie i nowożytne lokowanie nauki wybierają Marquard i Blumenberg do formułowania swych poglądów o nauce współczesnej, co wnosi pewien dysonans albo prowadzi do zaleceń normatywnych raczej niż do opisu. Według najnowszych wzorców kulturowych uczeni poznający dla samej bezinteresownej pasji poznawania są dziwnymi pasjonatami, a idolami mas stali się różnoracy aintelektualiści, nawet kucharki i fryzjerzy, ponieważ wzorce naszej kultury stawiają na piedestale wartości aintelektualne i promują takie też autorytety. Mimo ogłaszania cywilizacji ponowoczesnej cywilizacją wiedzy, wiedza naukowa nie jest obecnie ważna *per se*, intelektualna ciekawość jest głęboko stłumiona przez dominujące wzorce kulturowe.

Odpowiedź na pytanie o czyste poznanie, niczym nie uwarunkowane, jako cel nauki jest zrelatywizowana do kultury, w której nauka funkcjonuje. Kultura

<sup>25</sup> R. Benedict: *Wzory kultury*, przeł. Jerzy Prokopiuk, Warszawa 1966, PWN.

kształtuje zbiory ludzkich potrzeb<sup>26</sup>, tłumiąc jedne, a inne wzmacniając poprzez promowanie odpowiednich wzorców, w rozumieniu Benedict. W konsekwencji, cele nauki fluktuują historycznie ze względu na zmieniające się klimaty kulturowe; kultura odgrywa rolę namiestniczą wobec nauki jeśli chodzi o cele, poprzez wiążące je obie ogniwo ludzkich potrzeb.

Nieuwarunkowana potrzeba poznania indukuje roszczenie prawdziwości korespondencyjnej jako naczelnej wartości poznawczej wyników nauki, a przynajmniej przeświadczenia o takiej prawdziwości. W przypadku potrzeb poznawczych generowanych przez potrzeby psychiczne (potrzebę bezpieczeństwa, szacunku, szczęścia itp.) wymóg korespondencyjnej prawdziwości nie jest już tak oczywisty ani bezkompromisowy. Wystarczą – można mniemać – iluzje prawdziwości, aby takie potrzeby zaspokoić.

### Utylitarne cele nauki

Według zmodyfikowanej hierarchii, którą zaproponowałam jako okazjonalną (do rozważenia kwestii celów nauki) poprawkę do jednopoziomowego modelu Masłowa i innych teorii potrzeb, potrzeby poznawcze odgrywają rolę szczególną w zbiorze potrzeb. Są pierwotne wobec innych w porządku genetycznym: dopiero ich uprzednia realizacja umożliwi realizację innych potrzeb. Tym samym pełnią wobec innych potrzeb rolę służebną, a w wymiarze globalnym – rolę ogólnych drogowskazów wytyczających możliwości zastosowań w praktyce.

Wyróżnione usytuowanie potrzeb poznawczych zmienia lokalizację celów utylitarnych względem poznawczych. Trzeba zatem na nowo rozpatrzyć wzajemne usytuowanie celów utylitarnych względem poznawczych, które z reguły przeciwstawia się sobie *dychotomiczne*. Sądzę, że ta dychotomia jest zasadniczo błędna.

W dychotomii można upatrywać pokrewieństwa do antycznego odróżnienia techniki (umiejętności praktycznych) i nauki (teorii), czyli wiedzy prawdziwej, a przede wszystkim – co tu istotne – wnoszącej zrozumienie swego przedmiotu, czyli oferującej wiedzę o istocie tych przedmiotów lub inną teoretycznie ważną. Jak pisze Blumenberg,

to, co Grecy rozumieli przez swoją *techne*, to były pierwotnie owe biegłości i zręczności, które umożliwiały określone usługi oraz wytwarzanie określonych produktów i których można się było wyuczyć podpatrując i naśladowując, ....<sup>27</sup>

Techniki można się wyuczyć bez zrozumienia jej obiektu. W tej opozycji tkwi zatem przeciwstawienie rozumienia rzeczy (które jest rezerwowane dla nauki) – opanowaniu rzeczy bez ich zrozumienia, co ma specyfikować technikę w jej antycznym rozumieniu.

<sup>26</sup> Tezę Bronisława Malinowskiego o wrodzonym charakterze potrzeb należałoby krytycznie rozpatrzyć.

<sup>27</sup> H. Blumenberg: *op. cit.*, s 13.

Dychotomię: rozumieć świat – opanowywać świat przenosi się z niebezpiecznymi i, zdaje się, nieuprawnionymi konsekwencjami do klasyfikacji celów samej nauki. Przeniesienie prowadzi do opacznego pojmowania esencji nauki, jej statusu, i neguje jej konstytutywne podstawy. Zwolennicy celów utylitarnych nauki, od Bacona, utrzymują, że nauka jest, a przynajmniej powinna być narzędziem opanowywania świata, przynoszenia utylitarnych korzyści ludzkości (taką ideę rozwija też i niezmordowanie głosi w wyrafinowanej wersji Nicholas Maxwell), a jej cele poznawcze są daleko mniej ważne, powinno się je ledwie tolerować, utrzymywać w stanie marginalizowanej wegetacji. Priorytet i wyłączość, a nawet tylko samodzielność celów utylitarnych są postulatami zwodniczymi i niepoprawnymi, jeśli traktować je jako wyłączny drogowskaz nauki, jeśli utrzymywać dychotomię: poznawczy – utylitarny w odniesieniu do celów i jeśli przy tym zaakceptować warunkującą rolę potrzeb poznawczych. Jest tak, ponieważ *celów utylitarnych w nauce nie można realizować bez uprzedniej realizacji celów poznawczych*, w tym, z reguły, celów o podstawowym charakterze, czyli bez znajomości teorii fundamentalnych w relewantnych dziedzinach. Na przykład, uczeni nie mogą stworzyć sztucznego serca, manipulując tkankami zwierząt, krojąc je i szyjąc według pomysłów naśladowczych z innych dziedzin, w tym z krawiectwa. Muszą dysponować jako podstawą swego przedsięwzięcia, rozległą wiedzą podstawową z biologii, medycyny, fizjologii człowieka i zwierząt, biofizyki i biochemii. Dwa nowe urządzenia dzisiejszej cywilizacji, komputer i telefon komórkowy, skonstruowano w ostatnich dziesięcioleciach, lecz w konstrukcji posłużono się podstawowymi teoriami fizycznymi sformułowanymi znacznie wcześniej, a mianowicie teorią elektromagnetyzmu przedstawioną w drugiej połowie XIX wieku i kwantową teorią ciał stałych, powstałą z kolei na podstawie mechaniki kwantowej. Jak informuje Andrzej K. Wróblewski, prace nad kwantową teorią ciał stałych zapoczątkował w latach 1926-1927 Wolfgang Pauli, nawiązując do prac Enrico Fermiego i Paula Diraca nad statystyką kwantową.<sup>28</sup> Bez tych znacznie wcześniejszych badań, zrodzonych z potrzeby ciekawości, ewentualnie motywowanej potrzebami psychicznymi (oswojeniem lęku, dążeniem do szczęścia, potrzebą akceptacji, szacunku itp., które przedstawiałam w poprzedniej części tego tekstu) nie istniałyby urządzenia, których powstanie przypisuje się wyłącznie – jakże mylnie – obecnej nauce. Bez kryjących się w mrokach historii czysto poznawczych badań Newtona, Ohma, Faradaya, Maxwella, Einsteina, Bohra, Heisenberga i wielu innych, (oczywiście nie tylko fizyków) obecna cywilizacja, upojona sukcesami technologicznymi, które uznaje, z gruntu błędnie, za swe wyłączne dzieło, byłaby niewyobrażalnie inna niż jest.

Specyfiką utylitarnych badań naukowych jest ich wsparcie na badaniach podstawowych, a więc takich, w których wiedzę uzyskuje się bez praktycznych wy-

<sup>28</sup> A. K. Wróblewski: *Historia fizyki*, Warszawa 2006, PWN, s. 538.



tycznych, a kieruje się tylko dążeniem – zaspokajając potrzebę ciekawości – do prawd odpowiednio ważnych<sup>29</sup>. W badaniach naukowych nakierowanych na cele praktyczne, cele czysto poznawcze stanowią warstwę fundującą; ich wcześniejsze uzyskanie jest konieczną podstawą realizowania celów utylitarnych. Prościej i konkretniej: wyniki badań stosowanych o celach praktycznych, to odpowiednie konsekwencje teorii podstawowych. Uczeni, którzy wymyślają nowe leki, tworzą pionierskie konstrukcje mostów i dróg, opracowują innowacyjne procedury medyczne, projektują schematy działania telewizorów, telefonów komórkowych i komputerów opierają się na wynikach badań podstawowych, między innymi na teorii Newtona, co najmniej quasi-kwantowych modelach półprzewodników, na wynikach badań mikrobiologicznych i wielu innych. Retardacja badań utylitarnych względem podstawowych powoduje, iż badania podstawowe są wolne od zobowiązań i presji utylitarnych; tworząc teorie podstawowe, uczeni mogą z reguły jedynie bardzo ogólnie, niezwykle mgliście i niepewnie domyślać się, jakie zastosowania praktyczne zaoferują ich teorie w przyszłości. Ta retardacja powoduje także, że w zasadzie<sup>30</sup> nie powinno się przypisywać im moralnej odpowiedzialności za praktyczne konsekwencje swych odkryć; przeważnie nie są w stanie tych konsekwencji dociec. Cele utylitarne są z konieczności w nauce wtórne, ponieważ są warunkowane przez cele poznawcze, najczęściej z retardacją.

Utylitarne cele nauki są generowane przez ludzkie potrzeby ważne społecznie – fizjologiczne, dotyczące każdego człowieka oraz, w coraz większym stopniu, przez niewyszczególnione przez Masłowa potrzeby konsumpcyjne, owe obecnie już nie egzotyczne wytwory fałszywej świadomości społecznej, tworzone metodami opanowywania ludzkiej psychiki przez połączony front ideologii i pseudo-ideologii, reklamy, mediów i procedur wychowawczych. Potrzeby konsumpcyjne nie trudno zidentyfikować jako potrzeby psychiczne – potrzebę szacunku, akceptacji, przynależności, poczucia wartości – zakamuflowane, o zastępczym obiekcie<sup>31</sup>. Nauka realizując potrzeby konsumpcyjne, podlega nieusuwalnemu zniewoleniu przez obecną kulturę. Utylitarność celów jest pojmowana w dosyć strywializowanym, ograniczonym ujęciu, które, z pewnymi zastrzeżeniami, można nazwać materialistycznym. Skomplikowanego splotu potrzeb psychicznych, które generują – jak się sądzi – cele poznawcze nauki, nie zalicza się do utylitarnych, mimo iż w długim łańcuchu, przynajmniej w odczuciu niektórych ludzi, nie tylko uczonych, zwiększają one jakość życia.

<sup>29</sup> Warunki ważności prawd to rozległa kwestia, szeroko zresztą rozważana, którą tu całkowicie pomijam.

<sup>30</sup> Wyjątki można tu zgłosić; niekiedy badania podstawowe prezentują już w fazie ich przeprowadzania swe „stojące u bram” utylitarne konsekwencje.

<sup>31</sup> Większości dóbr materialnych nie nabywa się ze względu na autentyczne potrzeby fizjologiczne, a z powodu potrzeby akceptacji, dowartościowania psychicznego i tym podobnych.

### Implikacja pozafilozoficznie ważna

Na koniec przedstawię implikację powyższych rozważań ważną poza filozofią.

Bałamutna jest opozycja celów praktyczne–poznawcze, tak szeroko lansowana w myśleniu potocznym, w tym politycznym, a niekiedy również przez filozofów. Szczególnie bałamutne jest traktowanie członów tej opozycji jako dychotomii, a więc z wzajemnie niezależnymi członami. Równie bałamutne jest twierdzenie, że nauka może porzucić lub zawiesić na jakiś czas realizację celów poznawczych.

Z usytuowania celów utylitarnych podległego poznawczym wynika, że ograniczanie celów nauki do tych pierwszych prowadzi w dłuższym okresie do zniszczenia całej nauki, a nie tylko badań podstawowych, które dramatycznie wąsko konsumpcyjna współczesna cywilizacja uważa za zbędne, ignorując nie tylko ich istotę, ale również ich rolę. Naukowe przedsięwzięcia utylitarne wspierają się na poprzedzających je badaniach podstawowych; ich wynikami się „żywią”, bez nich są niemożliwe. Bez prowadzenia badań podstawowych obecna nauka ulegnie stopniowej degradacji, skazuje się na stopniowy uwiąd. W istocie naukę niszczą polityczne ośrodki decyzyjne poza nią, które poprzez presję finansową i instytucjonalne blokady sterują kierunkami jej rozwoju<sup>32</sup>. Brak badań podstawowych nie tylko uczyni z nauki kaleką wersję jej wielowiekowej odpowiedniczki. Brak takich badań lub ich ograniczanie odcina także naukę przyszłości od jej naturalnych źródeł zasilania dla badań praktycznych. Takie ograniczanie, manipulowanie subtelną, naturalną równowagą pomiędzy celami praktycznymi a poznawczymi jest pasożytnicze, a przy tym podyktowane kompletnym niezrozumieniem istoty nauki. Drugim kardynalnym błędem, który popełnia się manipulując rozwojem nauki, jest obskurancie rozumienie jakości ludzkiej egzystencji; ma o niej przesądzać realizowanie potrzeb wyłącznie materialnych; wszelkie potrzeby duchowe są ignorowane.

<sup>32</sup> Politycy podejmują takie decyzje w zgodzie z aktualnymi trendami kulturowymi, które *notabene* sami współtworzą. Ta uwaga ledwie sygnalizuje rozległe dyskusje.