

Lietz, Natalia

Udział Bogdana Suchodolskiego w pracach Koła Naukoznawczego Kasy im. Mianowskiego w latach 1928-1938

Kwartalnik Historii Nauki i Techniki 51/3-4, 123-149

2006

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Natalia Lietz

Instytut Historii Nauki PAN

Warszawa

UDZIAŁ BOGDANA SUCHODOLSKIEGO W PRACACH KOŁA NAUKOZNAWCZEGO KASY IM. MIANOWSKIEGO W LATACH 1928–1938

W czasach II Rzeczypospolitej, kiedy to w środowisku polskich uczonych zaczynało budzić się zainteresowanie refleksją dotyczącą uprawiania nauki i jej społecznych uwarunkowań, jednym z uczestników Koła Naukowniczego Kasy im. Mianowskiego był Bogdan Suchodolski¹.

Suchodolski, zaraz po zakończeniu wojny, rozpoczął studia w Uniwersytecie Warszawskim². W latach 1921–1925 uczęszczał na studia historyczno-literackie oraz filozoficzne, organizowane i prowadzone przez wybitnych uczonych: Bronisława Gubrynowicza, Tadeusza Kotarbińskiego, Jana Łukasiewicza, Władysława Tatarkiewicza, Józefa Ujejskiego a także Władysława Witwickiego. Można powiedzieć, że zdobyte wówczas wykształcenie dobrze przygotowało Suchodolskiego także do późniejszego podjęcia problematyki naukowawczej.

Rozpoczęte w Uniwersytecie Warszawskim studia Suchodolski kontynuował także w Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie w latach 1923–1925 uczęszczał na studia psychologiczne, polonistyczne i z zakresu historii kultury³, prowadzone pod kierunkiem Ignacego Chrzanowskiego, Władysława Heinricha a także Stanisława Kota⁴.

W 1925 r., w Uniwersytecie Warszawskim, uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych na podstawie dysertacji poświęconej życiu i twórczości Seweryna Goszczyńskiego, napisanej pod kierunkiem profesora Józefa Ujejskiego. Jeśli

chodzi natomiast o poświęconą ideologii Stanisława Brzozowskiego rozprawę habilitacyjną jego autorstwa, to początkowo przyjęta w zakresie historii literatury polskiej, a później rozszerzona na zakres pedagogiki, przez długi czas oczekiwała na zatwierdzenie – bo aż do roku 1932⁵. Po uzyskaniu habilitacji, w 1933 r. Suchodolski został mianowany docentem historii literatury polskiej w Uniwersytecie Warszawskim, a w dwa lata później docentem pedagogiki w tej samej wszechnicy, gdzie w latach 1935–1938 prowadził wykłady z literatury polskiego romantyzmu, pozytywizmu oraz modernizmu⁶.

Będąc stypendystą Funduszu Kultury Narodowej, w roku akademickim 1926/27 Suchodolski rozpoczął również studia uzupełniające w zakresie filozofii i psychologii w Berlinie, gdzie udało mu się nawiązać kontakt ze sławnymi uczonymi: Alfredem Vierkandtem – niemieckim filozofem i socjologiem oraz Eduardem Sprangerem – niemieckim filozofem, psychologiem i pedagogiem. W tamtym czasie zwiedził również Rapperswil i Paryż⁷.

Po powrocie do kraju Suchodolski rozpoczął pracę w warszawskim szkolnictwie średnim. Rozpoczął nauczanie języka polskiego oraz propedeutyki filozofii w gimnazjum i liceum im. Stefana Batorego w Warszawie, które trwało do roku 1938⁸. Dokładnie w tym samym czasie – z przerwą na studia zagraniczne we wspomnianym wcześniej roku akademickim 1926/27 – pracował także w I Gimnazjum Miejskim im. Generała Sowińskiego oraz Liceum im. Cecylii Plater, gdzie również nauczał propedeutyki filozofii oraz historii literatury polskiej⁹.

Suchodolski brał również aktywny udział w pracach badawczo-programowych prowadzonych pod kierunkiem Władysława Radwana w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego¹⁰, gdzie po 1937 r. sam objął kierowanie pracami programowymi Ministerstwa¹¹.

* * *

Głównym celem Koła Naukoznawczego, powstałego z inicjatywy uważanego za prekursora naukoznawstwa w Polsce – Stanisława Michalskiego¹², było wypracowywanie podstaw teoretycznych dla działalności osób, jak też instytucji zaangażowanych w organizowanie i popieranie nauki, szczególnie zaś samej Kasy im. Mianowskiego. Służyć temu miały przede wszystkim posiedzenia Koła organizowane w Pałacu Staszica, na które byli zapraszani nie tylko pracownicy nauki interesujący się zagadnieniami naukoznawczymi, ale także pracownicy instytucji roztaczających swoją opiekę nad nauką w ogóle. Od początku Michalski dążył do tego, by zachodząca między naukowcami i animatorami życia naukowego wymiana myśli konstruktywnie wpływała zarówno na samą działalność organizatorów nauki, jak i jej teoretyków, przyczyniających się do rozwoju wybranych kierunków badawczych. W referatach poruszano zagadnienia z zakresu wielu, często bardzo różnych od siebie dziedzin, pośród których znajdowały się między innymi te związane z filozofią, psychologią, socjologią,

historią czy organizacją nauki. Jeśli chodzi natomiast o dyskusje, to ich przedmiotem stawały się problemy środowiska naukowego, jak również prace uczonych spoza kraju, które korespondowały z zagadnieniem naukoznawstwa.

Pod koniec swoich *Kilku wspomnień*¹³ Suchodolski pisze, że podczas posiedzeń Koła Naukoznawczego podejmowano również liczne dyskusje na temat osobowości uczonych oraz warunków ich twórczej pracy. W tamtym czasie nie posługiwano się jeszcze terminem „pracownik naukowy”, ale stosowało się raczej takie określenia, jak „uczony” czy „badacz”. W ogóle, jeśli chodzi o problematykę dotyczącą pracy naukowej, to stanowiła ona przedmiot dogłębnej analizy. Na przykład, Franciszek Bujak analizował relację „działacz-badacz”(„decydująca ekspert” – *przyp. aut.*), Tadeusz Kotarbiński koncentrował się na charakterystyce zdolności cechujących badacza, Jan Łukasiewicz omawiał zagadnienie metody naukowej, a Wojciech Świątosławski postulował ulepszoną formę organizacji pracy twórczej i wynalazczej¹⁴. Ale nie tylko ta problematyka stanowiła przedmiot zainteresowań i dyskusji uczonych biorących udział w posiedzeniach Koła Naukoznawczego. Często podejmowana przez członków Koła była także metafizyczna problematyka stosunku nauki do religii, zagadnień wartości życia oraz nauki jako jednego z czynników kultury¹⁵. Jak wspominał Suchodolski, „niezwykły był urok wielodyscyplinowości, gdy wokół wspólnego stołu zbierali się filozofowie i logicy, matematycy i przyrodnicy, historycy i humaniści, aby różnymi językami naukowymi analizować problemy rzeczywiście wspólne. Ale największą chwałą tych spotkań był aktywny udział najwybitniejszych polskich uczonych tych czasów. Tadeusz Kotarbiński i Władysław Tatarkiewicz, Jan Łukasiewicz i Stanisław Leśniewski, Czesław Białobrzęski i Edmund Malinowski, Tadeusz Zieliński i Adam Krokiewicz, Marian Zdziechowski i Franciszek Bujak, Antoni Bolesław Dobrowolski i Wojciech Świątosławski – czyż potrzebny jest komentarz do nazwisk tej rangi? A dla nas młodszych – Stanisława i Marii Ossowskich, Kazimierza Dobrowolskiego i wielu innych – było zaszczytem i szczęściem uczestniczenie w tych spotkaniach”¹⁶.

W swoich wspomnieniach Bogdan Suchodolski przywołuje między innymi Antoniego Bolesława Dobrowolskiego – znanego polarnika i autora *Historii naturalnej lodu* oraz *Drogowskazów*. Suchodolski wspomina go jako tego, według którego życie ludzkie jest bezwartościowe, o ile nie jest całkowicie poświęcone nauce, a społeczeństwo winno być tak formowane i kształcone, by wszyscy jego członkowie ogarnięci byli naukową pasją, kształtującą kulturę przyszłości. Wspominając Czesława Białobrzęskiego – fizyka eksperymentatora, Suchodolski charakteryzuje go jako tego, który w swoim środowisku wzbudzał wiele kontrowersji, co z kolei zaowocowało prowadzonym przezeń sporem personalnej ze Stefanem Pieńkowskim oraz światopoglądowej z Mieczysławem Wolfke – profesorem Politechniki, który negował wyznawaną przez Białobrzęskiego teorię, mówiącą, że w fizyce nic nie jest zdeterminowane, i że przyczynowość determinująca należy wyłącznie do ludzkiego obrazu świata budowanego

na kanwie wyłącznie ludzkich metod pomiarów i kategorii intelektualnych, podczas gdy rzeczywistość może się diametralnie różnić¹⁷. Jana Łukasiewicza – logika – Suchodolski również wspomina jako osobę kontrowersyjną, tym razem jednak w obecnych na posiedzeniach Koła kręgach humanistów. Łukasiewicz wielokrotnie podważał sens istnienia jednej z dyscyplin, a mianowicie historii filozofii. Jak bowiem twierdził, spisane na przestrzeni wieków teorie filozoficzne są „stkiem bredni”, o których najlepiej jest zapomnieć. Uczony ten uznawał prawdziwą wartość jedynie tych fragmentów, które pozostawili po sobie stoicy, i które mogły być traktowane jako ewentualne podstawy pod nową logikę – logikę trójwartościową. W tej, poza kategorią prawdy lub fałszu, pojawiłaby się nowa wartość zwana możliwością, dzięki której stanie się możliwe przywrócenie ludziom wolności, wcześniej skutecznie wypieranej przez logikę deterministyczną¹⁸. Przywołując postać Franciszka Bujaka, Suchodolski podkreśla, że wysławiana przez uczonego mądrość ludowa była mądrością niemal naukową, choć nie należącą do nauki oficjalnie zatwierdzonej. Bujak w mistrzowski wręcz sposób umiał pokazać, że to, co mądrość ludowa mówiła na temat przyrody i rolnictwa, jak też o stosunkach międzyludzkich oraz moralności, stanowiło autentyczną mądrość naukową, tyle że inaczej wypowiedaną¹⁹. W swoich wspomnieniach o uczestnikach posiedzeń Koła jako ostatnią osobę Suchodolski przywołuje Konstantego Krzeczковского – z wykształcenia ekonomistę i historyka, uprawiającego dość nowatorską jak na owe czasy dyscyplinę naukową, jaką była polityka społeczna. Ta ostatnia jednak miała mieć charakter czysto praktyczny, to jest taki, dzięki któremu stałaby się możliwa realna przebudowa warunków życia społecznego na podstawie rozwiązanych wcześniej zagadnień teoretycznych. Takiemu stanowisku, prezentowanemu m. in. przez Krzeczковского i Bujaka, mocno sprzeciwiał się Antoni Bolesław Dobrowolski, dla którego nauka miała pozostać „godną służby”, a nie – jak chcieliby tego jego ideowi antagoniści – „służebną”²⁰.

Koło Naukoznawcze istniało do wybuchu II Wojny Światowej, ale także podczas okupacji prowadzono interdyscyplinarne spotkania pod patronatem Michalskiego²¹, stanowiące główną, lecz nie jedyną sposobność, dzięki której polscy naukowcy mogli wyrażać swoje poglądy na temat nauki oraz praktycznych aspektów dotyczących jej uprawiania.

Od samego początku istnienia Koła fundamentalną kwestią, na której koncentrowali się uczestnicy jego posiedzeń, było tworzenie nowatorskiej wizji dopiero co rodzącego się naukowstwa, a jednocześnie analiza swoistego kształtu, celów, a także sposobów uprawiania nowej dyscypliny. Już po trzecim z kolei zebraniu członków Koła dobrze zdawano sobie sprawę z faktu narodzin nowej nauki, której naczelnym celem było wykrywanie i dochodzenie do praw rządzących nauką jako swoistym zjawiskiem, w związku z czym postulowano rozpoczęcie badań w dziedzinie socjologii nauki, której przedmiotem zainteresowań miały

wkrótce stać się takie kwestie, jak chociażby zagadnienie rekrutacji badaczy, a także problematyka wpływu określonych warunków społecznych na ich pracę²².

Już w 1920 r., wraz ze zorganizowanym przez Dział Naukowy pierwszym Zjazdem Naukowym, podczas którego w grupie 533 uczonych oraz gości z całego kraju zajęto się omówieniem stanu i perspektyw rozwojowych polskiej nauki, rozpoczęło swoją działalność wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego – „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”, którego redaktorem został Stanisław Michalski. Właśnie ten moment można uznać za formalny początek działalności Działu Naukowego, z którym Bogdan Suchodolski związał się, pogłębiając swoje zainteresowania w dziedzinie naukoznawstwa.

Już w IV tomie „Nauki Polskiej” z 1923 r. Stanisław Michalski wzywał do podejmowania badań nad nauką i budowania podstaw teoretycznych dla osób zajmujących się jej wspieraniem, organizacją i propagandą, sugerując, by podejmowano takie badania, których wyniki można by stosować praktycznie w organizowaniu nauki²³. W „Nauce Polskiej” niepowtarzalną okazję do wypowiedzenia się mieli wszyscy, których interesowały zagadnienia nauki. Jednak podstawowe dla naukoznawstwa problemy teoretyczne poruszali socjologowie, jak również filozofowie. Ale nie tylko. Na tematy te wypowiadali się również fizycy, językoznawcy, matematycy, psycholodzy, historycy, przyrodnicy, chemicy a nawet geolodzy²⁴.

Co również warte odnotowania, to właśnie na łamach „Nauki Polskiej” pojawił się artykuł Floriana Znanięckiego, w którym przedstawiona została propozycja swoistej empirycznej teorii wiedzy jako nauki o charakterze autonomicznym, a także programowa teoria naukoznawstwa stworzona przez Marię i Stanisława Ossowskich²⁵. Sam Bogdan Suchodolski w okresie międzywojennym zamieścił na łamach „Nauki Polskiej” 3 artykuły i 8 recenzji poświęconych tematyce naukoznawczej²⁶.

Stanisław Michalski zamierzał przekształcić Koło Naukoznawcze i w ogóle cały Dział Naukowy Kasy im. Mianowskiego w instytut naukoznawczy. W 1936 r. rozpoczęto wydawanie „Organonu” jako czasopisma naukoznawczego przeznaczonego dla zagranicy. Do współpracy z „Organonem” Michalski zaprosił wielu uczestników Kola, pośród których znajdowali się między innymi Maria i Stanisław Ossowsky, których autorstwa artykuł zatytułowany *Nauka o nauce* niejako zapoczątkowywał pierwszy tom „Organonu”, jak również Czesław Biało-brzeski, Franciszek Bujak, Aleksander Birkenmajer, Jan Rozwadowski oraz Bogdan Suchodolski – stali współpracownicy „Nauki Polskiej”, a także zagraniczni uczeni.

* * *

Koło Naukownawcze gromadziło na swoich posiedzeniach nie tylko najwybitniejszych polskich uczonych, ale także młodszych naukowców reprezentujących zarówno społeczne, jak i przyrodnicze dziedziny nauki. Michalski zdążył do tego czasu wiele uczynić dla młodzieży skłaniającej się do pracy naukowej. Roztaczał swoją opiekę między innymi nad Józefem Patkowskim, Konstantym Krzeczkovskim, Władysławem Tatarkiewiczem i Stanisławem Małkowskim. Organizował również zebrania piątkowe, których celem było niesienie pomocy bardziej rozwiniętej intelektualnie młodzieży w krystalizowaniu i rozwijaniu jej zainteresowań. Na tak zwane „piątki” przychodzili między innymi Czesław Białobrzeski, Konstanty Krzeczkowski, Antoni Bolesław Dobrowolski, Bolesław Hryniewiecki, Ignacy Chrzanowski, Jan Łukasiewicz, Stanisław Leśniewski, Tadeusz Kotarbiński, Józef Ujejski, Adam Krokiewicz, Artur Górski i Tadeusz Makowski, a ponieważ uczeni ci często przyprowadzali na nie ze sobą swoich uczniów, nie dziwi fakt, że w taki właśnie sposób, wprowadzony przez Józefa Ujejskiego, trafił na te spotkania Bogdan Suchodolski.

Przywołując w swoich *Kilku wspomnieniach o Kole Naukownawczym Kasy im. Mianowskiego* postać Stanisława Michalskiego, Suchodolski pisze, że, będąc organizatorem posiedzeń Koła, „miał on niezwykłą umiejętność skupiania wybitnych uczonych a równocześnie – równie rzadkie wśród organizatorów życia naukowego – zaufanie do młodych adeptów nauki, którym wyznaczał ważne i trudne zadania. Tym się tłumaczy – jak dodaje Suchodolski – iż powierzono mi zainaugurowanie działalności Koła w czerwcu 1928 r. referatem o poglądach na naukę Maxa Schelera”²⁷.

Jak dowiadujemy się z pierwszego sprawozdania z działalności Koła Naukownawczego zamieszczonego w jedenastym tomie „Nauki Polskiej” z 1929 r., podczas rozpoczynającego działalność Koła posiedzenia, które odbyło się 14 czerwca 1928 r., Bogdan Suchodolski wygłosił referat poświęcony dziełu Maxa Schelera zatytułowanemu *Die Wissenschaftsformen und die Gesellschaft (Probleme einer Soziologie des Wissens)*²⁸. Z protokołu z posiedzenia Koła Naukownawczego, na którym Suchodolski omawiał pracę Schelera, dowiadujemy się, że przedstawił on ogólną charakterystykę dzieła i jego znaczenie jako pracy nie tylko syntetyzującej wyniki prac i poglądy różnych autorów, ale także wzbogaconej o swoisty „podkład metafizyczny” samego autora. Chociaż dyskusja niejako obnażyła brak oryginalności pracy Schelera i ryzykowność niektórych jego twierdzeń, mających raczej charakter aforyzmów o zabarwieniu publicystycznym niż będących wynikami poważnych badań naukowych, to, co mocno podkreślił Suchodolski, niepodważalnym atutem Schelera była jego odwaga pisania o tak trudnych zagadnieniach znajdująca swoją kontynuację w organizowaniu pracy zespołowej nad nimi²⁹.

W XI tomie „Nauki Polskiej” z 1929 r. Suchodolski zamieścił również recenzję poświęconą szczegółowej ocenie omawianej na posiedzeniu Koła pracy Schelera. W recenzji tej Suchodolski uwypuklał fakt, że, badając socjalne uwarunkowania wiedzy, Scheler dokonał jej swoistego rozróżnienia na tę religijną, metafizyczną i naukową, z których pierwsza miałaby zapewniać wiedzę zbawiającą³⁰, kolejna – kształcącą, naukowa, natomiast, wiedzę umożliwiającą opanowywanie sił przyrody, przy czym wiedza religijna ma to do siebie, że uzyskuje się ją poprzez Objawienie, wiedzę metafizyczną – dzięki wysiłkom rozumu stwarzającego idee, naukową, zaś, dzięki „żmudnej” indukcji³¹. Zdaniem Suchodolskiego Scheler bardziej sugestywnie niż w sposób ścisły dowodzi różnorodności form wiedzy i uznaje ich całkowitą równowartościowość, tym samym zaprzeczając założeniom pozytywizmu w ujęciu Comte’a.

Jak podkreślał Suchodolski, w swoich rozważaniach Scheler podejmuje analizę socjalno – kulturalnych czynników odpowiedzialnych za wysunięcie na plan pierwszy wiedzy naukowej w kulturze europejskiej. To swoiste przeistoczenie średniowiecznego społeczeństwa stanów w demokrację, kapitalizm oraz cywilizację techniczną było, zdaniem Schelera, główną przyczyną przemiany w swoim wartościowaniu wiedzy. Co mocno zaznaczył Suchodolski, według Schelera to właśnie ta ewolucja przyczyniła się do usunięcia metafizyki i to nie ze względu na naukowy postęp, lecz przez zanik warstwy społecznej mogącej pozwolić sobie na beztróskie „przyglądanie się” światu. Według Schelera nauka rozwinęła się nie tyle jako wewnętrzna potrzeba niezaspokojonego metafizyką rozumu, co przede wszystkim jako głęboka potrzeba organizacji życia i dążenia w nim do wygody. Jak zauważył Suchodolski, Scheler nie uzasadnił swoich poglądów historyczną analizą, a jedynie wypowiedział je w duchu „aforystycznym”³².

Według Suchodolskiego wielkość poglądów Schelera, abstrahując od „ściśłości” lub „nieściśłości” ich uzasadnień i argumentów, polega przede wszystkim na swoistym równouprawnieniu religii, metafizyki i nauki – tradycji tak różnej od tej pozytywistycznej, w której prymat wiecie sama nauka, i która ma wielu zwolenników. Wielkość poglądów Schelera objawia się również w tym, że rozszerza on obszar socjologicznych badań nad wiedzą poprzez wskazywanie, iż w przypadku socjologii nauki można mówić nie tylko o społecznych uwarunkowaniach zdobywania i przekazywania wiedzy, ale także o swoistym uzależnieniu jej treści i formy od społeczeństwa, i to bynajmniej nie dlatego, że właśnie ono decyduje o dominacji jednego z trzech rodzajów wiedzy, ale z tego powodu, że określone pojęcia, metody, założenia oraz sposoby poznawania ujawniają określone społeczno – kulturowe uwarunkowania. W związku z tym Suchodolski pochwalił prezentowany przez Schelera pogląd, według którego nauka nie jest relacją zachodzącą wyłącznie pomiędzy przedmiotem badanym i rozumem badającym, lecz w rzeczywistości stanowi również obszar społecznie uwarunkowany³³.

Poza wygłoszonym w czerwcu 1928 r. inauguracyjnym działalność Koła referatem poświęconym poglądom na naukę Maxa Schelera³⁴ Bogdan Suchodolski wygłosił również dwa inne referaty na jego forum. Pierwszy z nich, zatytułowany *Rola pojęcia nauki w rozwoju myśli Stanisława Brzozowskiego*, wygłosił podczas XVIII posiedzenia Koła w dniu 23 maja 1933 r. pod przewodnictwem Jana Łukasiewicza³⁵. Kolejny, natomiast, zatytułowany *Badanie a nauczanie*, Suchodolski wygłosił podczas XXV posiedzenia, które odbyło się 20 listopada 1935 r., również pod przewodnictwem Łukasiewicza³⁶.

W wygłoszonym na forum Koła referacie Suchodolski wyraził pogląd, że zainteresowanie Brzozowskiego nauką nie miało charakteru teoretycznego, bowiem interesowała go ona o tyle, o ile zaspokajała potrzeby praktyczne i właśnie z tego punktu widzenia Brzozowski dwukrotnie rozważał zagadnienie nauki.

Suchodolski przypominał, że po raz pierwszy Brzozowski uczynił to w czasie walki z pozytywizmem, kiedy to swojej krytyce poddawał takie pojmowanie nauki, według którego miała ona gwarantować poznanie pełnej prawdy, a człowiek jawił się jako skrupowany więzami niemal deterministycznymi. Co mocno zaakcentował referent, wychodzący z założeń neokantyzmu Brzozowski dowodził, że nauka stanowi wytwór ducha ludzkiego, który wobec rzeczywistości zajmuje „samowolnie” określoną postawę, stąd, ni mniej ni więcej, słuszność nauki zaczyna w końcu zależeć od prawomocności tej postawy duchowej, która ją umożliwia. Owa teoretyczna postawa nie jest jedyną, gdyż duch ludzki zdolny jest zajmować również inne postawy, na przykład te o charakterze praktycznym, których prawomocność nigdy nie powinna być uzależniana od tych teoretycznych, niejako odpowiedzialnych za wytwarzanie poznania naukowego. Zdaniem Brzozowskiego fakty, na które wielokrotnie powoływał się w swoim dowodzeniu pozytywizm, żadną miarą nie mogą stanowić jakiegokolwiek instancji rozstrzygającej, ponieważ zależą one wyłącznie od przyjętego punktu widzenia i stanowią subiektywną konstrukcję umysłu ludzkiego. Nie są również władne obalać ludzkich wartości, bowiem tak naprawdę zależą one właśnie od nich i są nimi zdeterminowane. Co ciekawe, dla Brzozowskiego to filozofia uzupełnia naukę i to właśnie ona najlepiej wyraża stosunek ducha ludzkiego do rzeczywistości, który nie może znaleźć wyrazu w nauce, a który mimo to stanowi najgłębszy i najistotniejszy ludzki, bo tworczy czynnik. To filozofia przywraca odebrane człowiekowi przez naukę poczucie własnej aktywności i wartości oraz świadomość wyzwolenia z więzów determinizmu, dowodząc, że są one jedynie ludzką konstrukcją, a nie prawem bytu.

Jak podkreślił Suchodolski, po raz kolejny Brzozowski skoncentrował się na zagadnieniu nauki w okresie podejmowania refleksji nad zasadami socjalizmu. Zmierzając do przewyciężenia w socjalizmie pierwiastka doktrynerstwa, Brzozowski skoncentrował się na analizie roli poznania naukowego w ideologii społecznej. Według niego „uzasadniony naukowo” socjalizm pozbawiony zostaje

swojej moralnej wartości, tym samym wypaczając pojęcie nauki. Żadne bowiem poznanie, również i to naukowe, nie zwalnia ludzi z podejmowania trudu ani nie gwarantuje im żadnych cudownych środków umożliwiających życie bez wysiłku fizycznego i moralnego. W zagadnieniu nauki Brzozowskiego interesowała przede wszystkim kwestia dotycząca epistemologii³⁷, a konkretnie problem, czym można wyjaśnić fakt, że nauka jest w stanie formułować takie sądy, dzięki którym możliwe jest podejmowanie skutecznego działania. Co mocno podkreślił referent, przy tej okazji Brzozowski poddał krytyce zarówno racjonalistyczne, jak i sensualistyczne rozwiązania, stwierdzając, że to nic innego, jak tylko życiowa walka z przyrodą, ze swej natury obfitująca w zwycięstwa i klęski, stanowi jedyne źródło pewnej i niezbędnej wiedzy o świecie, i jako taka kształtuje ona treść oraz formę poznania rozumianą jako zespół kategorii logicznych³⁸. W tym ujęciu nauka miała czerpać swoją owocność z „udawania się” pracy ludzkiej, a jej „powodzenie” rozumiane jako wydawanie sądów, na których można skutecznie działać, miało stanowić istotę refleksji na temat jej roli w życiu.

Suchodolski przypomniał, że Brzozowskiego interesowała także kwestia społecznych i osobowych uwarunkowań twórczości naukowej. Według Brzozowskiego w aspekcie społecznym działalność naukowa jawi się jako ta, która zaspokaja potrzeby zawodowe i gospodarcze. W aspekcie osobowościowym, natomiast, wymaga ona określonych kwalifikacji moralnych, pośród których można między innymi wymienić takie cechy, jak: uczciwość, wytrwałość, dokładność oraz odwaga. W kontekście tych rozważań, nauka w ujęciu Brzozowskiego, poza intelektualnym wysiłkiem badacza, ściśle związana jest z całą osobowością człowieka oraz poziomem życia całego społeczeństwa. Jak zauważył Suchodolski, to stwierdzenie doprowadziło Brzozowskiego do sformułowania tezy, że twórczość naukowa w znacznej mierze zdeterminowana jest charakterem narodowym.

Podsumowując, Suchodolski stwierdził, że w dziełach Brzozowskiego współistniały dwa różne od siebie poglądy na naukę i jej istotę. Po pierwsze, nauka miała stanowić swoistą rejestrację ludzkich zdobyczy technicznych; po drugie, natomiast, jej celem miało stać się zdobywanie prawdy. Brzozowski nie uzgodnił tych dwu stanowisk.

Brzozowski zawsze sprzeciwiał się „fetyzystycznemu” stosunkowi do wyników naukowych badań oraz bezkrytycznemu przyjmowaniu zdobyczy naukowych jako „nieodmiennego głosu prawdy”. Żaden dogmatyzm nie jest dopuszczalny. To właśnie wbrew dogmatyzmowi Brzozowski konsekwentnie głosił zasadę zależności nauki od człowieka, bowiem dorobek naukowy winien zawsze dążyć wzwyż i nigdy nie powinien stawać się poziomem zaspokojenia. Jak podkreślił Suchodolski, dla Brzozowskiego najlepszą szkołą charakterów i w ogóle największym darem ofiarowanym człowiekowi przez naturę jest nigdy niezaspokojony, pełen sumienności badawczej i surowej bezwzględności logicznej – duch badania naukowego.

Suchodolski uznał, że dla Brzozowskiego prawdziwie owocny kult nauki nie ma nic wspólnego z krzykliwym reklamowaniem wyników jej badań i polegał przede wszystkim na przejmowaniu się duchem naukowości oraz wprowadzaniem w życie moralne, społeczne i polityczne elementów tej postawy duchowej, która stanowi istotę twórczości naukowej³⁹. Teorie Brzozowskiego miały charakter wychowawczy – agitacyjny, w historii polskiego życia umysłowego jawiące się jako obalanie przesądów zamierającego pozytywizmu i rosnącego w siłę socjalizmu oraz apelujące o uaktywnianie twórczych zadań człowieka⁴⁰.

Po zakończeniu referatu przez Suchodolskiego, dyskusję rozpoczął Tadeusz Kotarbiński. Jak zauważył, idee wyznawane przez Brzozowskiego można przedstawić jako nawiązujące do marksizmu. Brzozowski wyszedł od krytyki pozytywizmu oraz zainteresowania socjalizmem, by za chwilę negatywnie odnosić się do materialistycznego pojmowania dziejów jako określonego aspektu marksizmu, w którym właśnie tego typu tendencje były charakterystyczne. Jak dowodził Kotarbiński, tę postać filozofii Brzozowskiego można wyjaśnić wpływem Sorela, który zwykł był akcentować pierwiastki bohaterskie w koncepcji przemiany społecznej. W ogóle, spojrzenie Brzozowskiego było, zdaniem dyskutanta, marksistowskie, mimo że przechodziło przecież różne fazy. Jak podkreślił Kotarbiński, jedynie katolicyzm fazy ostatniej w myśli Brzozowskiego nie był koherentny z marksizmem, ale, co istotne, paradoksalnie godził się ze sposobem wyjścia Sorela poza marksizm⁴¹.

Jako następny głos w dyskusji zabrał geolog Stanisław Małkowski. Jego uwagę zwróciła jedna z tez głoszonych przez Brzozowskiego, mówiąca, że nauka najlepiej rozwija się w społeczeństwie, w którym zwykło się krzewić zamilowanie do zajęć zawodowych. Zdaniem prelegenta, najlepszym sprawdzianem tej tezy byłoby zbadanie, czy i w jakiej liczbie ze środowiska „zamilowanych zawodowców” wychodzą jednostki twórcze naukowo. Wielką pomocą w tym momencie stałyby się, jego zdaniem, biografie i autobiografie pracowników naukowych. Jak stwierdził Małkowski, w środowiskach, gdzie krzewi się prawdziwe zamilowanie do pracy zawodowej, siłą rzeczy musi istnieć dążenie do doskonalenia tego zawodu i – co za tym idzie – kultu poznania, który jest jego niezaprzeczalną podstawą.

W odpowiedzi na tezy postawione przez Tadeusza Kotarbińskiego, Suchodolski stwierdził, że zaprezentowaną przez niego syntezę można, owszem, przyjąć z punktu widzenia systematyki, ale nigdy z punktu widzenia historycznego. Jak powiedział, w pierwszym okresie Brzozowski stosunkowo mało zajmował się marksizmem, a krytykę pozytywizmu podjął dopiero pod wpływem lektury dzieł Kanta, Fichtego, prac Kunona Fischera o Fichtem i Schellingu oraz prac Bulhakowa i Berdiajewa o pozytywizmie. Zdaniem Suchodolskiego lektura dzieł tych autorów odbiła się w poglądach Brzozowskiego. Było to szczególnie widoczne w sformułowaniach wprost zaczerpniętych z rosyjskich książek,

akcentów filozofii neoidealistycznej oraz myśli Newmana. Jeśli chodzi o zagadnienie utylitaryzmu, to Brzozowski w żadnym razie nie traktował nauki jako samoistnej działalności umysłu ludzkiego, ale jednoznacznie utrzymywał pogląd, że nauka winna być sprawdzana w czynnościach zawodowych, przy czym samo przejście od poznania do bezinteresownego umiłowania nauki w celu lepszego wykonywania zawodu nie zostało jasno określone przez Brzozowskiego⁴².

Następnie A. Chojecki zapytał Suchodolskiego, czy Brzozowski wniósł coś oryginalnego do filozofii nauki. W odpowiedzi referent wskazał, że chociaż każdy z wątków myślowych Brzozowskiego można było odnaleźć u poprzedników i jemu współczesnych, to jednak sam zespół poglądów na naukę, choć nie zawierający filozoficznych rewelacji, można z powodzeniem uznać za oryginalny, w szczególności zaś, jeśli chodzi o jego fazę końcową.

Kolejne pytanie postawił Jan Łukasiewicz. Uznając duży wpływ Brzozowskiego na współczesne mu pokolenie, dociekał stopnia oddziaływania poglądów naukowych Brzozowskiego na życie kulturalne w Polsce. W odpowiedzi Suchodolski przyznał, że niełatwo to ocenić, ale wiadomo na pewno, że miał on niepodważalny wpływ na ludzi niezwiązanych z literaturą, takich jak inżynierowie czy lekarze, którzy nie zwykli pozostawiać żadnych wypowiedzi na ten temat, tak więc brakuje podstaw źródłowych do ewaluacji tego wpływu. Łukasiewicz uzupełnił wypowiedź Suchodolskiego stwierdzeniem, że wpływy Brzozowskiego musiały dać się odczuć szczególnie poza sferą poglądów na samą naukę, gdyż na przykład przedwojenne lwowskie środowisko naukowe w żadnej mierze nie zaznało oddziaływania myśli Brzozowskiego.

Pod koniec dyskusji ponownie głos zabrał Tadeusz Kotarbiński, który domyślał się przyczyny, dla której Brzozowski studiował Fichtego. Jego zdaniem miałoby to się ujawniać w podobieństwie haseł głoszonych przez Fichtego jak i samego Marksa, nawołujących przede wszystkim do zmieniania świata, a nie po prostu jego poznawania. Zdaniem Kotarbińskiego głoszenie takiego hasła przez Brzozowskiego nie było jego cechą indywidualną, lecz w ogóle charakterystyczną dla współczesnej mu epoki, która była czasem narodzin rewolucji i przygotowywaniem przełomu. Nawiązując do wcześniejszej wypowiedzi Łukasiewicza, Kotarbiński potwierdził, że wpływ Brzozowskiego na lwowskie środowisko naukowe był znikomy, a to z tego względu, że porzuciło ono myśli o rewolucji.

W trzecim i ostatnim referacie zaprezentowanym na forum Koła Naukoznawczego, zatytułowanym *Badanie a nauczanie*, Suchodolski podkreślał, że samo zjawisko badania czy nauczania może być analizowane z dwóch punktów widzenia: charakterystycznego dla pozytywizmu ujęcia rzeczowego, ocenianego poprzez pryzmat czynności o obiektywnie istniejących wytworach, a także – panującego współcześnie – humanistycznego, w którym naczelną przesłankę stanowi uwydatnianie czynności kształcących człowieka⁴³.

Jeśli chodzi o naukę, to, polegając na zdobywaniu wiedzy jako obiektywnej, powszechnej i trwałej prawdy o bycie, winna ona wyłącznie opierać się na pewnych i trwałych wynikach naukowych badań. Z takiego właśnie pojmowania nauki i jej uprawiania, referent wyciągał wnioski, że i sam ideał badacza implikuje więc w tym momencie konieczność, by jego główną troską było zdobywanie wyników, które mogłyby zająć trwale miejsce w „królestwie wiedzy”⁴⁴. Badacz „winien bowiem wyzbyć się wszystkiego, co przesłania mu bezpośrednie i obiektywne widzenie rzeczywistości. Winien się dźwignąć ponad swój kraj i swą epokę, zapomnieć o sobie jako o indywidualności, oczyścić się ze wszystkiego, co konkretne i przypadkowe, stać się idealnie «człowiekiem obiektywnym»”. Zdaniem Suchodolskiego tylko w taki sposób badacz jest w stanie poznawać rzeczywistość i wiernie ją rejestrować, gdyż tak naprawdę jest on jedynie narzędziem, instrumentem poznawczym, który poprzez kształtowanie siebie na wzór „człowieka obiektywnego”, nie tylko wyzbywa się stronniczości i zaślepienia, ale, co zaskakujące, z drugiej strony narażony jest na swoistą rezygnację z troski o pogłębianie osobistego stosunku do pracy naukowej⁴⁵.

Jak w dalszej części swojego referatu podkreślał Suchodolski, odpowiednikiem traktowania nauki z perspektywy obiektywnych, wzbogacających wiedzę wyników jest przedstawianie oświaty jako krzewienia kultury intelektualnej w społeczeństwie, a swoistym sprawdzianem jego wartości – trwałość i dokładność powstającej w umysłach uczniów wiedzy. Zarówno ideał nauczyciela jak i ucznia posiada cechy zbliżone do ideału badacza. Z tego też względu każdy z nich, chcąc niejako posiadać wiedzę i mieć styczność z oświatą, winien zdążać do ideału „człowieka obiektywnego”⁴⁶.

Istnieje swoista „dyktatura” nauki i oddanych jej badaczy, którzy jako jedyni posiadają niezbywalne prawo wskazywania pracownikom oświaty zakresu materiału niezbędnego do przekazywania uczniom. W związku z tym, zdaniem referenta, „z większym szacunkiem trzeba odnosić się do badaczy niż do oświatowców”, ponieważ pierwsi z nich z założenia są twórcami, podczas gdy ci drudzy – jedynie odtwórcami. „Dlatego – jak zauważył Suchodolski – w kołach naukowych nie czynią dobrego wrażenia popularyzacyjne dążenia uczonych: uchodzą one bowiem za niepotrzebne i niebezpieczne ponížanie się, zstępowanie do innej, gorszej klasy zajęć i ludzi”⁴⁷. Można mówić o swoistym konflikcie zachodzącym pomiędzy nauką i oświatą. Jego zdaniem konflikt ten dotyczy zarówno różnych potrzeb, jakie ma nauka i oświata, ale także praw i obowiązków spoczywających na badaczach i nauczycielach. Referent mocno podkreślił, że „między potrzebami oświatowymi a strukturą wiedzy zachodzi rozdźwięk, który – jeśli nie wyrzeczemy się przekonania, iż działalność oświatowa jest tylko pomniejszającym obrazowaniem stanu wiedzy – będzie się coraz bardziej pogłębiał”⁴⁸. Ów konflikt polega przede wszystkim na tym, że podczas gdy „potrzeba oświatowa” domaga się niejako rozumienia rzeczywistości w określonych kompleksach

obserwowanych zjawisk, nauka dostarcza informacji i szczegółowych wyjaśnień dotyczących „sztucznie wydzielonych i skonstruowanych układów”⁴⁹. W tym momencie konflikt ten rodzi się z poczucia rozczarowania, że nauka nie odpowiada na stawiane jej pytania, bowiem w odróżnieniu od oświaty, posiadającej „konkretne i całostkowe” zainteresowania, nauka swoje badania koncentruje na wyabstrahowanych zagadnieniach.

Zdaniem referenta konflikt zachodzący pomiędzy nauką i oświatą może również wynikać z faktu, że zarówno pierwsza jak i druga przyjmują diametralnie różne punkty widzenia. Tak też, na przykład, w obszarze samej nauki każda dyscyplina wypracowuje jedyną w swoim rodzaju problematykę pojęć, zagadnień, metodologii badań oraz kryteriów jej autonomii wobec innych dyscyplin, tak naprawdę niezrozumiałą dla ludzi spoza świata nauki. Nadto, jak kontynuował Suchodolski, w obszarze nauki stosowane są zupełnie różne od powszechnych metody określania wartości. Jak przy tej okazji podkreślał referent, „rzeczy, które są ważne i interesujące dla specjalisty, wydają się laikom zazwyczaj niezrozumiałe i dziwaczne, te natomiast, które są dla nich doniosłe, uchodzą w oczach uczonego za nieciekawe lub bałamutne”. Sytuację tę Suchodolski wyjaśniał faktem, że w mającej na celu wzbogacanie wiedzy działalności naukowej, główne kryterium dla określania ważności badanych zjawisk polega przede wszystkim na ich „badawczej wartości”, stąd nie dziwi fakt, że badacze za priorytet swoich naukowych poczynań uważają nie rzecz jako taką, lecz przede wszystkim wartość, którą ona wnosi, będąc materiałem badawczym⁵⁰.

Trzecim konfliktem, zachodzącym pomiędzy nauką i oświatą, na który wskazał Suchodolski, jest ten wypływający ze stosunku przyjmowanego wobec prawdy. Tak jak nie związani ze światem nauki ludzie pragną bez żadnych utrudnień zdobyć wiedzę „jak to jest naprawdę”, tak w odróżnieniu od nich badacze, zdając sobie sprawę z faktu, iż nie posiadają jej „szybko ani trwale”, siłą rzeczy stają się półsceptykami⁵¹. Jak zauważył referent to właśnie „uświadamianie sobie samoistności i prawomocności zainteresowań oświatowych stawało się wyrazem i wzmocnieniem przekonania, iż lękający oświaty ogół nie może być traktowany jako rynek zbytu dla mechanicznie przeszczepianych wiadomości naukowych, ale muszą być zaspokojone jego zainteresowania”⁵².

Zdaniem Suchodolskiego skutki zachodzącego pomiędzy nauką i oświatą konfliktu są „gorzkie” i to zarówno dla jednej, jak i drugiej strony. Mogą przede wszystkim owocować swoistą obojętnością społeczeństwa na naukowe wysiłki podejmowane przez badaczy, co nieuchronnie doprowadza do tego, że „w samotnym bohaterstwie, wbrew otoczeniu, bez oparcia i zrozumienia marnieje ród uczonych”, a właśnie „w takich warunkach badacze zacinają się w przekorze i, żyjąc swojemi sprawami, przestają dbać o społeczeństwo”⁵³. W tym momencie Suchodolski mocno akcentował pilną potrzebę „głębszego uznania nauki” przez oświatę, gdyż, jak dalej ukazywał, „gdy nauka zaspokaja potrzeby oświatowe, ceniona jest

wówczas za to, co jest jej istotą: za badanie. Gdy potrafi ona dawać odpowiedzi na pytania, gdy dopomaga w organizowaniu ładu intelektualnego w ludziach – wówczas kochana jest w sposób wartościowy i pobudzający dla badaczy⁵⁴.

Innym skutkiem konfliktu zachodzącego pomiędzy nauką i oświatą jest to, że deprawuje on nie tyle samych badaczy, co nauczycieli odpowiedzialnych za krzewienie oświaty. Tak też w tym ujęciu niebezpiecznym skutkiem może stać się mechaniczne przekazywanie przez nauczycieli wiedzy uczniom, pozbawione jakże istotnego dla nich elementu kształtowania osobowości⁵⁵.

Jeszcze innym skutkiem omawianego konfliktu może być zerwanie przez oświatę łączności z nauką, a to, siłą rzeczy, przekształci tę pierwszą w agitację lekceważącą naukę, a co za tym idzie – samą prawdę⁵⁶.

W poszukiwaniu porozumienia między nauką i oświatą, Suchodolski uwypuklał ogromne znaczenie przyjęcia humanistycznego punktu widzenia, a więc takiego, dzięki któremu możliwe stanie się nie tylko zespolenie nauki i oświaty, ale także uczynienie z nich czegoś istotnie ważnego i prawdziwie wartościowego dla człowieka, i doprowadzenie ich do tego, by wspomagały jego wewnętrzny rozwój, a nie ustanawiały go jedynie „obiektywnym narzędziem” w ich „rękach”. W kontekście tych rozważań Suchodolski zapytywał, jak, zdążając do realizacji humanistycznego punktu widzenia, można ostatecznie przezwyciężyć owo rzeczowe, „surowo – obiektywne” ujmowanie problemów z obszaru nauki i oświaty, by nareszcie zacząć je analizować ze stanowiska humanizmu i określać nie inaczej, jak tylko z perspektywy czynników kształtujących człowieka, a także, jakie należy przy tym poczynić założenia i jakie warunki spełnić, by stało się to możliwe. Jak stwierdził referent, odpowiedź na powyższe pytania w głównej mierze zależy od analizy trzech czynności, pośród których wskazał na: uczenie się, badanie i nauczanie⁵⁷.

Podsumowując znaczenie uczenia się, nauczania i badania, Suchodolski stwierdził, że wszystkie te trzy procesy stają się sobie bliższe, o ile człowiek skłonny jest świadomie pracować nad pogłębianiem swojej osobistej kultury intelektualnej, rezygnując przy tym z określania tych procesów jedynie jako wzbogacania i utrwalania obiektywnej wiedzy⁵⁸. Referent podkreślał, że jeśli chodzi, na przykład, o nauczanie w tym ujęciu, to, jego zdaniem, „dawniejsze metody nauczania, dostosowane do zadań popularyzacji wiadomości, muszą być zastąpione metodami służącymi kształceniu ludzi. Winny się one liczyć – jak mocno akcentował Suchodolski – z różnorodnością zainteresowań i potrzeb ludzkich, z różnorodnością intelektualnych skłonności i możliwości⁵⁹, bowiem tak naprawdę nieistotne jest, jakie informacje i w jaki sposób mogą być optymalnie przekazywane i utrwalane, ale najważniejszym zadaniem w tym momencie staje się zdanie sobie sprawy, co, komu i jak jest potrzebne. Jak kontynuował Suchodolski celem czynności nauczania jest wspomaganie jednostki w jej własnym procesie uczenia się, gdyż, co niezmiernie istotne, jego skuteczność w dużej

mierze warunkuje inspirowanie i ugruntowywanie potrzeby, a zarazem umiejętności uczenia się w jego najgłębszym wymiarze⁶⁰. Jak zauważył referent ów najgłębszy wymiar polega na tym, że człowiek niejako „uczy się całym sobą”, a w takim ujęciu uczący się niejako staje się badającym.

Suchodolski raz jeszcze mocno podkreślił, że w żadnej z tych czynności podejmujący je podmiot nie powinien funkcjonować tylko i wyłącznie na zasadzie „człowieka obiektywnego”, a to z tego względu, że czynności te siłą rzeczy angażują człowieka nie tylko na poziomie pozaosobistym, ale także, co niezmiernie istotne, na głęboko osobistym. Stąd, jak podkreślił Suchodolski, badać, nauczać i uczyć się można tylko i wyłącznie „całym sobą”, gdyż w przeciwnym razie aktywności te staną się jedynie zwykłym, pozbawionym głębszego sensu, wypełnianiem podejmowanych funkcji⁶¹.

Przy okazji omawiania problematyki dotyczącej analizy nauki i oświaty jako czynników kształtujących kulturę intelektualną, Suchodolski podkreślał doniosłe znaczenie promowania „hasła humanizacji nauki”⁶², poprzez pryzmat którego wypowiadał się jeden z amerykańskich historyków – J. H. Robinson, autor książki zatytułowanej *The Humanizing of Knowledge* (1924). Uczony ten, jak podkreślił Suchodolski, zajął się zagadnieniem „humanizacji nauki” i między innymi postulował, by język, którym posługuje się nauka, dostępny był ogółowi, naukowa książka nosiła cechy żywej, pasjonującej, wzbudzającej zainteresowania i wstrząsającej intelektualnie lektury, a nowy „typ badacza” był zdolny dojrzeć rzeczywistość kryjącą się za werbalnymi abstrakcjami. Jak zaznaczył referent, to właśnie „program humanizacji nauki” jest jednym z najbardziej charakterystycznych dla współczesnego życia umysłowego zjawisk, a jednocześnie przeciwstawiającym się charakterystycznemu dla doby minionej rzeczowemu pojmowaniu wiedzy⁶³.

Według Suchodolskiego celem „programu humanizacji nauki” jest przede wszystkim „uczynić z niej żywy składnik postawy ludzkiej wobec bytu”. Ale nie tylko. Program ten za wszelką cenę pragnie uczynić pracę naukową odpowiedzialnym i osobistym wysiłkiem podejmowanym na jej rzecz, a człowieka, wcześniej pojmowanego jako „narzędzie rozrastającej się wiedzy”, doprowadzić do stanu, w którym to on przejmie nad nią kontrolę i uczyni z nauki narzędzie swojego własnego rozwoju⁶⁴. Jeśli chodzi natomiast o oświatę jako drugi obok nauki czynnik kształtujący kulturę intelektualną człowieka, to również wymaga ona podejmowania trudu na własną rękę. W tym też momencie oświata winna przestać być jedynie zwykłą popularyzacją, a stać się służbą człowiekowi, polegającą na zapewnianiu „warunków sprzyjających pogłębianiu jego życia”⁶⁵.

Dla Suchodolskiego dynamiczne i osobotwórcze ujmowanie nauki wraz z oświatą prowadzi do tego, że możliwa staje się współpraca między nimi jako czynnikami współkształtującymi kulturę intelektualną. Najlepszym tego dowodem może być, na przykład, fakt, że pogłębiane zainteresowania oświatowe bez

wątpienia przyczyniają się do powstawania optymalnej atmosfery dla pracy naukowej i, co mocno podkreślił Suchodolski, są władne niepostrzeżenie przekształcić się w badawczą aktywność, która tym sposobem uzyskuje bezpośredni oddźwięk oświatowy⁶⁶. Ta zaś prawda, zdaniem referenta, wprowadza nową jakość dla rozumienia badania, uczenia się i nauczania. Uczeń nie jest już tylko uczniem, ale staje się także badaczem i nauczycielem zarazem w myśl „wielkiego społecznienia produkcji i konsumpcji”, stanowiącego swoistą analogię dla stosunków zachodzących pomiędzy badaczami, nauczycielami i uczniami. W świetle tego ten pełen harmonii obraz zjednoczenia nauki oraz oświaty z człowiekiem stanowi nie tylko wizję nowego ładu społecznego, ale także odmiennych warunków jego istnienia, inaczej pojmowanej organizacji pracy zawodowej i, co najistotniejsze, nowatorskiego pojmowania sposobu kształtowania kultury intelektualnej, według którego to sytuacja życiowa każdego z osobna determinuje kształt, jaki ostatecznie przyjmie owa kultura intelektualna⁶⁷.

Podsumowując swoje rozważania na temat nauki i oświaty, Suchodolski jeszcze raz podkreślił istotne znaczenie nowego sposobu rozumienia nauczania jako procesu „ludzkiego dojrzewania w działaniach, kierowanych wymaganiami społecznymi i wartościami kulturalnymi”. Dzięki temu możliwe staje się uzyskanie podstawy do nazywania intelektualnych czynności „osobotwórczymi dążeniami ku celom nieosobistym”, co, jak podkreślił, pozwala uniknąć niebezpiecznych sytuacji, w których nauka i oświata nie tylko stają się zjawiskami powierzchownymi i mechanicznymi, ale także mogą być traktowane zbyt subiektywnie⁶⁸. Co więcej, humanistyczna interpretacja kształcącej roli badania, nauczania i uczenia się, zmierzająca do uwydatnienia ich ponadosobistej służby, domaga się, by w nauce ceniono prawdę, a w oświacie człowieka. W nauce prawda stanowi ponadjednostkowe i ponadprywatne kryterium, a zarazem cel naukowych badań. Jak kontynuował referent, „podobnie, jak ponadprywatną ideą prawdy regulowana jest działalność naukowa, podobnie ponadprywatną ideą pogłębienia człowieka dźwignięta być musi oświata z poziomu subiektywnych upodobań na poziom wymagającej służby”. Zdaniem Suchodolskiego, w kształceniu siebie lub nauczaniu nie można dopuszczać subiektywno-impresjonistycznego nastawienia, bowiem, jak zaznaczył, tylko w bezinteresownym poświęcaniu się pracy można odnaleźć prawdziwe jej owoce, bo trwale ubogacające⁶⁹. Głównym warunkiem realnego pogłębienia oświaty jest wzniesienie się na poziom ponadprywatnego wysiłku zmierzającego do budzenia i „pogłębiania” w sobie człowieka, bowiem dopiero w takiej sytuacji nabiera ona głębszego sensu, określanego przez „kształcąca służbę”⁷⁰, dzięki której można uchronić się przed zgubnym w skutkach subiektywizmem jedynie, jak na koniec stwierdził Suchodolski, poprzez „kształcenie osobowości drogą zaciągania jej w służbę ideałom i wartościom”⁷¹.

Po zakończeniu referatu dyskusję rozpoczął językoznawca – Witold Doroszewski. Zauważył on, że w pierwszej części swojego referatu Suchodolski opierał antytezami, które, jego zdaniem, przy głębszej analizie traciły swoje uzasadnienie. Jak podkreślał Doroszewski dotyczyło to chociażby przeciwieństwa zachodzącego pomiędzy parcjalnym ujmowaniem zagadnień przez badaczy a holistycznym przez „laików”. Jak zauważył dyskutant tak zwanemu laikowi łatwiej jest ujmować zagadnienia „całościowo”, bowiem wypływa to z powierzchowności jego sądu, który zasadniczo różni się od wielopłaszczyznowego sądu podejmowanego przez badacza. Doroszewski podważył również inną wyszczególnioną przez referenta antytezę, według której uczenie się może być rozumiane zarówno jako nabieranie sprawności, jak i rozwijanie osobowości. Zdaniem Doroszewskiego antyteza ta nie zasługiwała na miano istotnej, bowiem tak naprawdę obydwie mogą być uznane za tożsame. Podważył również propagowane przez Suchodolskiego twierdzenie, w którym postulował on rezygnację z oceniania obiektywnych rezultatów badań na rzecz subiektywizmu. Zdaniem Doroszewskiego o wiele ważniejszą sprawą jest przyczynić się do tego, by podejmowana przez badacza praca w pierwszym rzędzie była mierzona rezultatami służącymi samej nauce, a nie badaczowi ani jego własnemu poczuciu zespalaania się z nauką, gdyż, jak stwierdził dyskutant, prawdziwie zespala się z nią tylko ten, kto w sposób wydajny jej się poświęca. Jak kontynuował Doroszewski nie ulega wątpliwości fakt, że mimo iż mechaniczny sposób przekazywania wiadomości spotkał zdecydowany sprzeciw w nowoczesnej myśli pedagogicznej, to w żadnym wypadku nie można z niego rezygnować, ponieważ doświadczenie jednych winno służyć innym⁷².

Jako następny głos w dyskusji zabrał Tadeusz Kotarbiński. Wyraził on pełne uznanie dla zachęty wysuwanej przez Suchodolskiego, by zajmować się tym, co „wyrasta z korzenia osobowości”. Dodał również, że nie można zapominać o jednej z najważniejszych w pedagogice zasad, że wychowanie wymaga mistrza i tylko dzięki niemu można stać się samodzielnym pracownikiem i współtwórcą kultury, a ponieważ jedną z najważniejszych pedagogicznych idei stanowi teoria naśladownictwa, w żadnym wypadku nie można jej ignorować, gdyż w przeciwnym razie za współtwórcę kultury możnaby nawet uznać „malca od kolebki”⁷³.

Jako trzeci głos w dyskusji zabrał biolog – Michał Korczewski. Dopatrywał się on związku referatu z rodzącymi się współcześnie pytaniami o sens rozdzielania funkcji badania od funkcji nauczania, kwestię popularyzowania wiedzy, zagadnienie hierarchii uczelni i swoisty dylemat, czy najwięcej energii należy poświęcać uczelniom wyższym czy też może szkołom elementarnym. Nawiązując do wysuniętej przez Suchodolskiego tezy, że uczeń w pewien sposób winien być również badaczem, Korczewski zgadzał się z tym, dodając jednak, że stwierdzenie to winno być dokładniej sprecyzowane. Jak mówił, zanim uczeń wcieli się w rolę badacza, winien najpierw dysponować przyjętym wcześniej zestawem gotowych wiadomości, co, jak podkreślił Korczewski, w żadnym wypadku

nie przeszkadza twórczej pracy ucznia, bowiem sam proces przyswajania nowej wiedzy i tworzenia nowych pojęć również stanowi twórczą pracę. Jak na koniec podkreślił Korczewski, z założenia wymagając inicjatywy i entuzjazmu, praca badawcza ucznia winna być mimo wszystko inspirowana przez nauczyciela, który sam jest badaczem, i którego właśnie charakteryzuje pragnienie odkrywania⁷⁴.

Odnosząc się do zaprezentowanego przez Suchodolskiego referatu, fizyk – Czesław Białobrzeski – za jedną z wątpliwości uznał stwierdzenie, że to nie dorobek naukowy, lecz stopień pogłębienia kultury umysłowej badacza stanowi o jego realnej wartości. Jak bowiem utrzymywał Białobrzeski, właśnie wzbogacanie dorobku naukowego winno być głównym kryterium dla wartościowania badania i samego badacza. Białobrzeski podważył stwierdzenie, jakoby twórca miał być najlepszym nauczycielem. Jak bowiem mocno podkreślił, twórca ze swej natury znużony jest nauczaniem „rzeczy znanych”, co jednak nie oznacza, że wolno lekceważyć kwestię przekazywania wiedzy. Według dyskutanta, jeśli chodzi o nią, to najważniejsze jest, by stworzyć taką bazę do jej przekazywania, która wy pływałaby z głębokiego zrozumienia wewnętrznej wartości nauki, z założenia stanowiącej faktyczny przedmiot nauczania⁷⁵.

Ustosunkowując się do treści odczytu wygłoszonego przez Suchodolskiego, jako kolejny głos zabrał Piotr Chojnacki – historyk filozofii, zajmujący się również metodologią nauk oraz epistemologią. Dyskutant zwrócił uwagę na fakt, że, różniąc obiektywną i subiektywną postawę badacza, prelegent operował abstrakcjami, bowiem trudno jest przeprowadzać takie rozróżnienia w sytuacji, gdy współcześnie, jak uważał, nie funkcjonowała żadna jednolita koncepcja nauki, a to właśnie ona determinuje określone rozumienie nauczania i badania. Jak podkreślił Chojnacki, obydwie te postawy w czystej postaci stanowią ewidentną abstrakcję, bowiem w rzeczywistości czynności te, z ewentualną przewagą jednej nad drugą, występują łącznie, gdyż z jednej strony zaangażowany w nie i wolny od czynników emocjonalnych człowiek nie miałby bodźców, z drugiej zaś, będąc emocjonalnie zdeterminowanym w działaniach, traciłby na obiektywizmie⁷⁶. Na koniec, dodał Chojnacki, sam podział na badaczy i nauczycieli jest wynikiem nie tyle celu, do którego zmierza badanie czy nauczanie, co przede wszystkim podziału pracy jako społecznej konieczności⁷⁷.

Jako następny w dyskusji wypowiedział się publicysta i krytyk – Artur Górski, według którego Suchodolski nie określił jednoznacznie, za którą z prezentowanych koncepcji się opowiada. To jednak, jak podkreślał, można by tłumaczyć faktem, że, nie podjąwszy analizy samego „ducha czasu” w podjętym temacie, Suchodolski tak naprawdę nie był w stanie tego uczynić, a, jak wiadomo, zrozumienie go niewątpliwie by mu w tym pomogło. Zdaniem dyskutanta wielką wartością odczytu referenta było uwydatnienie prawdy, że źródłem wszelkiej twórczości jest „twórczy niepokój wewnętrzny”⁷⁸.

Historyk literatury – Julian Krzyżanowski – zarzucał Suchodolskiemu, że ten postrzegał naukę jako obszar dwupłaszczyznowy, tj. indywidualny, jeśli chodzi o czynność badania oraz socjalny w odniesieniu do oświaty i nauczania. Zdaniem dyskutanta zaprezentowany przez Suchodolskiego referat nie rozgraniczał obu tych dziedzin, ujmując zagadnienie jedynie w aspekcie indywidualnym i całkowicie rezygnując z ujęcia socjalnego. W tym kontekście o wartości pracy badacza ma decydować jedynie potrzeba osiągnięcia wewnętrznego ład w życiu intelektualnym, a tak naprawdę, jak podkreślał Krzyżanowski, sfera ta, poza płaszczyzną subiektywną, bez wątpienia posiada również charakter społeczny, dzięki któremu wartość badacza może być oceniana na podstawie dostępnych społeczeństwu rezultatów. Jak kontynuował dyskutant, porzestanie na czysto indywidualistycznym podejściu nieuchronnie prowadzi do powstawania „legendarnych autorytetów”⁷⁹.

Jako ostatni głos w dyskusji zabrał literat i filozof – Wiesław Strzałkowski. Nawiązując do referatu wygłoszonego przez Suchodolskiego, stwierdził, że to nieprawidłowy system nauczania pozbawia młodego człowieka pełni człowieczeństwa. Dzieje się tak dlatego, że nauczanie nie tylko zabija w nim „wielopłaszczyznowość ujmowania zagadnień”, ale także pozbawia go elastyczności myślenia, demoralizuje poprzez nakaz dogmatycznego przyjmowania wiadomości i wyjaławia młody umysł ze zdolności twórczych. Inną kwestią, którą poruszył Strzałkowski, było wskazanie, że obiektywizm wyników na pewno nie jest sprzeczny z osobistym stosunkiem do wiedzy, czemu w pewnym sensie zaprzeczał Suchodolski⁸⁰.

W odpowiedzi na głosy dyskutantów, Suchodolski zaznaczył, że w trakcie opracowywania zagadnienia dotyczącego badania i nauczania, napotykał wciąż na dwa ujęcia należące do różnych systemów. Jak mówił, mimo że zdawał sobie sprawę ze „sztuczności wszelkiego podziału”, to celowo rozgraniczał obydwie te aspekty w celu lepszego wyjaśnienia rzeczywistości⁸¹. Jak podkreślał Suchodolski, główną jego intencją w tym momencie było ukazanie obydwu tych procesów w ujęciu zarówno obiektywnym, „produktywistycznym”, jak i subiektywnym, „funkcjonalistycznym”. Z powodu braku czasu Suchodolski nie zdążył przedstawić możliwości pogodzenia obydwu tych stanowisk, jak również wad i zalet każdego z nich. Jedynie zauważył, że tylko sankcja religijna rozumiana jako świadomie przyjęta przez badacza postawa moralna może go uprawnić do zajęcia subiektywistycznego stanowiska, które Tadeusz Kotarbiński określił terminem „sublimowanego egoizmu” pokrewnego z pojęciem „postawy introwertycznej”. Owa moralna postawa, poza intelektualną i osobowościową sferą jestestwa badacza, niejako zabezpiecza podejmowane przezeń działania przed byciem jedynie „pogonią” za naukowymi odkryciami, a to, jak wiadomo, wcześniej czy później, zniekształca obraz nie tylko pracy naukowej, ale i samego badacza⁸².

Suchodolski w tamtym czasie był nie tylko rzecznikiem metodologii pozytywistycznej, postrzegającym rzeczywistość w „kategoriach empirycznych” i wymagającym, by jej badanie naznaczone było „naukową ścisłością”, ale także myślicielem, którego światopogląd „nie zamykał się” bynajmniej na formułowanie naukowych komentarzy dotyczących szerszego ujmowania rzeczywistości, rozumianego jako swoista „otwartość” na nowe podejścia, często nawet podważająca podstawowe założenia wyznawanej przez Suchodolskiego metodologii.

Na przykład, jeśli chodzi o recenzję dzieła Maxa Schelera zatytułowanego *Die Wissenschaftsformen und die Gesellschaft. Probleme einer Soziologie des Wissens*, napisaną przez Bogdana Suchodolskiego wkrótce po wygłoszeniu na forum Koła Naukoznawczego referatu, warto zwrócić uwagę na sposób, w jaki Suchodolski ocenia treści prezentowane przez Schelera. Otóż, przywołując zaproponowany przez Schelera podział wiedzy na tę religijną, metafizyczną oraz naukową przy okazji rozważań na temat jej socjalnych uwarunkowań, Suchodolski doskonale zdawał sobie sprawę z faktu, że autor omawianej przez niego pracy starał się dowieść różnorodności form wiedzy, przy jednoczesnym uznaniu ich całkowitej równorzędności, w sposób „nienaukowy”, a więc sprzeczny z podstawowymi założeniami koncepcji naukowej metodologii proponowanej przez Augusta Comte’a. W tym właśnie momencie Suchodolski jawi się jako zwolennik metodologii pozytywistycznej, który, doceniając specyfikę i nowatorstwo „podkładu metafizycznego” prezentowanych przez Schelera koncepcji, wyznaje jednak pogląd, że tylko „ściśle naukowo” dowodzenie może być i jest wiarygodne.

Jednocześnie jednak Suchodolski jawi się również jako uczyony „otwarty na nowości”. Poza krytyką „naukowej nieścisłości” uzasadnień i argumentów, docenia nowatorskie koncepcje dotyczące tzw. równouprawnienia religii, metafizyki i nauki. Chwali poszerzanie przez Schelera obszaru socjologicznych badań nad wiedzą przez wskazywanie, iż w socjologii nauki można mówić o społecznych uwarunkowaniach zdobywania i przekazywania wiedzy, jak również o uzależnieniu jej treści i formy od społeczeństwa, a to z tego względu, że wybrane pojęcia, metody, założenia oraz sposoby poznawania siłą rzeczy ujawniają określone społeczno-kulturowe uwarunkowania. Suchodolski pochwała również sformułowany przez Schelera pogląd, że nauka nie jest relacją zachodzącą jedynie pomiędzy rozumem badającym i przedmiotem badanym, ponieważ jest także społecznie uwarunkowana.

Suchodolski stwierdza też za Brzozowskim, że pojmowanie nauki jako czynnika zapewniającego poznanie pełnej prawdy jest niewystarczające. Nauka, stanowiąc wytwór ducha ludzkiego, rozumiany jako wewnętrzne pragnienie poszukiwania i odkrywania prawdy, nie może w pełni gwarantować jej pełnego poznania, a to z tej racji, że nawet fakty empiryczne siłą rzeczy zdeterminowane są z góry przyjętym punktem widzenia oraz wartościami, których nie są w stanie obalić, gdyż również od nich zależą.

Podejmując problematykę „uzasadnionego naukowo” socjalizmu, Suchodolski niejako przychyła się do sformułowanego przez Brzozowskiego stwierdzenia, że jakikolwiek system naukowy, pozbawiony wartości moralnych, bez wątpienia wypacza pojęcie nauki. Dzieje się tak, ponieważ każde poznanie, nawet to o charakterze naukowym, zawsze dokonuje się drogą wysiłku, czy to fizycznego, czy tego moralnego. Również nauka wymaga od uprawiających ją określonych kwalifikacji moralnych, w skład których wchodzi nie tylko intelektualny wysiłek badacza, ale także cała jego osobowość wraz z poziomem życia społeczeństwa, w którym przyszło mu egzystować.

Suchodolski uznaje głoszoną przez Brzozowskiego wbrew dogmatyzmowi zasadę zależności nauki od człowieka. To humanistyczne ujęcie, według którego nauka ze swej istoty niejako naznaczona jest sumiennością badawczą oraz bezwzględnością logiczną „ducha badania naukowego”, bliskie jest Suchodolskiemu. Jak dalej powie, nauka niejako implikuje wprowadzanie w życie moralne, społeczne i polityczne elementów tego „ducha”, który *de facto* stanowi istotę wszelkiej twórczości naukowej.

Jeśli chodzi natomiast o referat Suchodolskiego poświęcony badaniu oraz nauczaniu, to należy podkreślić, że również i przy tej okazji Suchodolski, podobnie zresztą, jak czynił to w referacie poświęconym roli pojęcia nauki w myśli Stanisława Brzozowskiego, zdaje się skłaniać ku nowatorskiemu pojmowaniu obydwu tych czynności.

W swojej analizie czynności badania i nauczania Suchodolski nie patrzy tylko z punktu widzenia charakterystycznego dla pozytywistycznego ujęcia rzeczowego, a więc przez pryzmat czynności o obiektywnie istniejących wytworach, ale, co najistotniejsze, swoje spojrzenie świadomie ubogaca ujęciem humanistycznym, tj. takim, w którym zmierza do uwydatniania czynności kształtujących człowieka, a więc takich, poprzez które człowiek w sposób uświadomiony podejmuje pracę nad samym sobą – pracę, której materialne i pozamaterialne rezultaty stanowią dlań wartość samą w sobie.

W poszukiwaniu porozumienia pomiędzy nauką i oświatą, nader często skonfliktowanych ze sobą na różnych obszarach, Suchodolski kładzie duży nacisk na potrzebę przyjmowania humanistycznego punktu widzenia przy okazji analizowania obydwu tych czynności.

Zarówno naukę, jak i oświatę należy analizować nie inaczej, jak tylko z perspektywy czynników kształtujących człowieka oraz świadomej pracy nad pogłębianiem osobowej kultury intelektualnej, stojącej w sprzeczności z „mechanicznym” utrwalaniem obiektywnej wiedzy. Jak bowiem utrzymuje Suchodolski, przyjmowanie postawy „człowieka obiektywnego” nie wystarczy, a to dlatego, że, podejmując czynność badania, nauczania czy uczenia się, człowiek angażuje się w te czynności również na poziomie głęboko osobistym.

Wychodząc od hasła „humanizacji nauki”, sformułowanego już przez J. H. Robinsona, Suchodolski staje się w tym momencie rzecznikiem kształtowania szeroko pojmowanej kultury intelektualnej. W tym też ujęciu zaleca czynić z nauki żywy składnik postawy człowieka wobec otaczającego go bytu, a pracę naukową traktować jako odpowiedzialny i osobowy wysiłek na jej rzecz, jednocześnie czyniący z niej narzędzie osobistego rozwoju. Jeśli chodzi natomiast o oświatę w tym ujęciu, to, wykluczając bycie przez nią jedynie popularyzacją, Suchodolski postuluje nadać jej formę służby człowiekowi, która bez wątpienia zapewni mu warunki sprzyjające pogłębianiu jego życia.

Trudno nie przyznać racji Suchodolskiemu, że w głęboko humanistyczny sposób przyglądał się i interpretował rolę oraz znaczenie nauki i oświaty, ponieważ takie właśnie ujęcie zaowocowało stworzeniem swoistej płaszczyzny porozumienia między nimi. Jak dowodzi, pogłębianie zainteresowań oświatowych prowadzi do powstawania optymalnej dla pracy naukowej atmosfery i przekształca się w badawczą aktywność, znajdującą bezpośredni oddźwięk oświatowy.

Zastanawiając się nad wpływem udziału Bogdana Suchodolskiego w pracach Koła Naukoznawczego Kasy im. Mianowskiego na jego późniejszą twórczość, bezpośrednio lub pośrednio związaną z problematyką naukoznawczą, można zaryzykować twierdzenie, że był on naprawdę znaczący, w szczególności jeśli chodzi o jego późniejsze zainteresowania zagadnieniami nauki⁸³. Należy podkreślić, że od roku 1951, pomijając artykuły opublikowane w okresie międzywojennym na łamach „Nauki Polskiej”, Suchodolski napisał ponad 90 artykułów, w ten czy inny sposób poruszających problematykę naukoznawczą.

Przypisy

¹ Oficjalnie zatwierdzona w dniu 12 lipca 1881 r. i nosząca w tamtym czasie nazwę *Kasy pomocy dla osób pracujących na polu naukowym im. dr med. Józefa Mianowskiego*, aż do momentu odzyskania przez Polskę niepodległości instytucja ta stanowiła największy polski ośrodek zajmujący się wspieraniem badań i wydawnictw naukowych. Już w niepodległej Polsce zainicjowana została działalność Działu Naukowego, którego kierownikiem został Stanisław Michalski – redaktor *Poradnika dla Samouków* i główny pomysłodawca reorganizacji oraz nowego statutu instytucji z 1920 r. Od tego momentu instytucja nosiła nazwę *Kasy im. Mianowskiego – Instytutu Popierania Nauki*. Dążąc do uczynienia z Kasy społecznego ośrodka koordynującego prace organizatorskie oraz informujące społeczeństwo o stanie i potrzebach nauki w Polsce, Michalski zainicjował m.in. zorganizowanie dwóch zjazdów naukowych. Pierwszy z nich, który odbył się w dniach 7–10 kwietnia 1920 r. w Warszawie, zapoczątkował wydawanie rocznika „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”. Drugi, natomiast, który odbył się w dniach 2–3 kwietnia 1927 r., miał na celu omówienie połączenia w procesie edukacyjnym w obszarze szkół akademickich przygotowania młodzieży do zawodu z pracą naukowo-badawczą. Inną sferą podejmowanej przez Kasę działalności było także rozpoznawanie

potrzeb i wspieranie istotnych przedsięwzięć naukowych, publikowanie prac naukowych i dotowanie czasopism, wspieranie zarówno specjalistycznych, jak i ogólnych towarzystw naukowych oraz dofinansowywanie edycji podręczników itd.

² A. Śródka: *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*. T. 4. Warszawa 1998, s. 219.

³ Tamże.

⁴ I. Wojnar: *Bogdan Suchodolski. 1903–1992*. „Nauka Polska” 1993 nr 6 s. 195.

⁵ I. Wojnar: *Profesor Bogdan Suchodolski – kalendarium życia i działalności*. [W:] *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*. Pod red. I. Wojnar, H. Kwiatkowskiej, Z. Kwiecińskiego. Warszawa 1996, s. 161.

⁶ A. Śródka, dz. cyt., s. 219.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ I. Wojnar: *Profesor Bogdan Suchodolski...*, dz. cyt., s. 161.

¹⁰ Tamże.

¹¹ A. Śródka: *Uczeni polscy...*, dz. cyt., s. 223.

¹² Michalski był redaktorem *Poradnika dla Samouków*, w którego tomach, poświęconych wybranym dziedzinom wiedzy, opublikowane były również artykuły poświęcone zasadniczym problemom nauki. W *Poradniku* swoje artykuły o tematyce naukoznawczej zamieszczali m. in. Adam Mahrburg i Jan Łukasiewicz.

¹³ B. Suchodolski: *Kilka wspomnień o Kole Naukoznawczym Kasy im. Mianowskiego*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1981 z. 3–4 (67–68) s. 316. W 1979 r. B. Suchodolski opublikował artykuł poświęcony swoim wspomnieniom z tamtego czasu, zatytułowany *Kilka wspomnień o Kole Naukoznawczym Kasy im. Mianowskiego*. Tekst ten został wówczas zaprezentowany w numerze trzecim „Kwartalnika Historii Nauki i Techniki” w przekładzie francuskim: *Quelques souvenirs sur le Cercle Scientifique de la „Caisse Mianowski”* („Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1979 nr 3 s. 503–507).

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 317.

¹⁶ Tamże. Poza inauguracyjnym działalność Koła Naukoznawczego posiedzeniem w dniu 14 czerwca 1928 r., jego członkowie odbyli jeszcze w sumie 37 spotkań, z których relacje odnajdujemy w dwunastu sprawozdaniach zamieszczonych na łamach „Nauki Polskiej” z lat 1929–1939. Na forum Koła swoje referaty wygłosili: Fr. Bujak (*Działacz i badacz* – I posiedzenie [10 grudnia 1928 r.]; *Rozwój nauki polskiej w latach 1800 do 1880* – XI posiedzenie [19 grudnia 1931 r.]); P. Rybicki (*Nauka a formy życia społecznego* – II posiedzenie [7 lutego 1929 r.]; *Nauka a element irracjonalny* – XXXI-II posiedzenie [24 listopada 1937 r.]); T. Kotarbiński (*O zdolnościach cechujących badacza* – III posiedzenie [7 kwietnia 1929 r.]; *Bacon o przyszłości nauki* – XV posiedzenie [3 listopada 1932 r.]); W. Przybyłowicz (*Uwagi o stosunku państwa do nauki* – IV posiedzenie [27 kwietnia 1929 r.]); S. Ossowski (*Problematyka naukoznawcza* – V posiedzenie [25 listopada 1929 r.]; *Nauki humanistyczne a ideologia społeczna* – XXVIII posiedzenie [18 listopada 1936 r.]); Cz. Białobrzeski (*Nauka i religia* – VI posiedzenie [12 grudnia 1929 r.]; *Nowe drogi współczesnego przyrodoznawstwa* – XIII posiedzenie

[12 kwietnia 1932 r.]; referat poświęcony książce angielskiego socjologa W. McDougalla zatytułowanej *World Chaos. The Responsibility of Science* – XVI posiedzenie [28 stycznia 1933 r.]; *Ogólnonaukowe konsekwencje współczesnej fizyki* – XXVI posiedzenie [12 lutego 1936 r.]; *Nauka a kultura* – XXIX posiedzenie [9 grudnia 1936 r.]; S. Rychliński (*Wpływ idealów pracy organicznej w Królestwie Polskim po 1863 r. na rozwój nauki* – VII posiedzenie [7 kwietnia 1930 r.]); Z. Szweykowski (*Powstanie Kasy im. Mianowskiego* – VIII posiedzenie [20 października 1930 r.]); W. Doroszewski (*Światła i cienie myślenia naukowego* – IX posiedzenie [3 listopada 1930 r.]); M. Heitzman (*Nauka i uczone a społeczeństwo na tle historycznym* – X posiedzenie [11 lutego 1931 r.]); T. Makowiecki (*W sprawie ustalenia programu badań w dziedzinie kultury* – XII posiedzenie [26 stycznia 1932 r.]); *Państwo a nauki humanistyczne* – XXXIV posiedzenie [19 stycznia 1938 r.]; K. Dobrowolski (*Studia nad kulturą naukową w Polsce do schyłku XVI stulecia* – XIV posiedzenie [21 czerwca 1932 r.]); *Cechy narodowe twórczości naukowej* – XIX posiedzenie [28 października 1933 r.]; *Studia nad myśleniem pierwotnym* – XXXVI posiedzenie [23 lutego 1938 r.]; Jan Łukasiewicz (*Z dziejów metody naukowej* – XVII posiedzenie [11 marca 1933 r.]); *Geneza logiki trójwartościowej* – XXXV posiedzenie [26 stycznia 1938 r.]; B. Suchodolski (*Rola pojęcia nauki w rozwoju myśli Stanisława Brzozowskiego* – XVIII posiedzenie [23 maja 1933 r.]); *Badanie a nauczanie* – XXV posiedzenie [20 listopada 1935 r.]; T. Zieliński (*Nauka czysta i nauka stosowana w świecie starożytnym* – XX posiedzenie [16 grudnia 1933 r.]); Kieszkowski (*Nauka a dążenia państwowe we Włoszech* – XXI posiedzenie [7 lutego 1934 r.]); M. Zdziechowski (*Próba filozofii historii Niemiec* – XXII posiedzenie [3 października 1934 r.]); J. Rozwadowski (*Prawda życia* – XXIII posiedzenie [13 marca 1935 r.]); J. Rutkowski (*Twórcza praca naukowa a uniwersytety* – XXIV posiedzenie [16 października 1935 r.]); *Zagadnienie poziomu twórczości w naszej polityce naukowej* – XXXI posiedzenie [20 października 1937 r.]); W. Świętosławski (*O organizacji pracy twórczej i wynalazczej* – XXVII posiedzenie [20 października 1936 r.]); Z. Zawirski (*Nauka a filozofia* – XXX posiedzenie [24 lutego 1937 r.]); H. Jakubanis (*Narodziny pojęcia nauki. Fakty i perspektywy* – XXXII posiedzenie [3 listopada 1937 r.]); A. B. Dobrowolski (*Wstępne rozważania o szkołach wyższych, w szczególności akademickich (teoria, zagadnienia, postulaty)* – XXXVII posiedzenie [27 kwietnia 1938 r.]).

¹⁷ Tamże, s. 315.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 316.

²⁰ Tamże.

²¹ J. Piśkurewicz: *Refleksja naukoznawcza w środowisku uczonych II Rzeczypospolitej*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1989 z. 3–4 (99–100) s. 607.

²² *Sprawozdanie pierwsze z działalności Koła Naukoznawczego*. „Nauka Polska” 1929 t. 11 s. 354.

²³ *Wstęp*. „Nauka Polska” 1923 t. 4 s. VII.

²⁴ J. Piśkurewicz: *Refleksja...*, dz. cyt., s. 603.

²⁵ W 1974 r., na kartach książki zatytułowanej *Nauka a świadomość społeczna*, Suchodolski wyraził pogląd, że w odróżnieniu od Floriana Znanieckiego, Maria i Stanisław

Ossowsky przedstawili szeroki program badawczy, ponieważ do zakresu problematyki nowej dyscypliny – „nauki o nauce” – nie tylko włączyli oni zagadnienia teoriopoznawcze, ale uwzględnili także problemy praktyczno-organizacyjne. Suchodolski mocno podkreślał fakt, że Ossowsky wskazywali na podwójną rolę naukoznawstwa w tym obszarze. Por. S. Z a m e c k i : *Na marginesie rozprawy: Florian Znaniecki: Przedmiot i zadania nauki o wiedzy*. „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój” 1925 tom V. „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2006 nr 2 s.

²⁶ Artykuły:

- 1) *Opieka nad nauką w Niemczech*. „Nauka Polska” 1929 t. 11 s. 203–257.
- 2) *Z dziedziny organizacji popierania nauki w Szwajcarii*. „Nauka Polska” 1929 t. 11 s. 258–260.
- 3) *Badanie a nauczanie*. „Nauka Polska” 1936 t. 21 s. 1–44. [Był to tekst trzeciego i ostatniego referatu wygłoszonego przez B. Suchodolskiego na forum Koła Naukoznawczego podczas jego XXV posiedzenia, które odbyło się 20 listopada 1935 r. pod przewodnictwem Jana Łukasiewicza].

Recenzje:

- 1) Max Scheler: *Die Wissensformen und die Gesellschaft. Probleme einer Soziologie des Wissens*. „Nauka Polska” 1929 t. 11 s. 379–381.
- 2) Carl H. Becker: *Probleme der Wissenschaftspflege*. „Nauka Polska” 1930 t. 13 s. 215–216.
- 3) Karl Perason: *The Function of Science in the Modern State*. „Nauka Polska” 1930 t. 13 s. 216–217.
- 4) James F. Abel: *National Ministries of Education*. „Nauka Polska” 1931 t. 14 s. 382–383.
- 5) Abraham Flexner: *University: American, English, German*. „Nauka Polska” 1934 t. 19 s. 462–463.
- 6) Walter M. Kotschnig, Elined Prys, *The University in a Changing World*. „Nauka Polska” 1934 t. 19 s. 459–462.
- 7) Lewis Mumford: *Technics and Civilization*. „Nauka Polska” 1935 t. 20 s. 353–359.
- 8) Louis J. A. Mercier: *The Challenge of Humanism. An Essay in Comparative Criticism*. „Nauka Polska” 1935 t. 20 s. 359–362.

²⁷ B. S u c h o d o l s k i : *Kilka wspomnień...*, dz. cyt., s. 313.

²⁸ *Sprawozdanie pierwsze...*, dz. cyt., s. 353.

²⁹ Tamże.

³⁰ [rec.] B. S u c h o d o l s k i : *Die Wissensformen und die Gesellschaft. Probleme einer Soziologie des Wissens*. „Nauka Polska” 1929 t. 11 s. 379.

³¹ Tamże, s. 380.

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 381.

³⁴ B. S u c h o d o l s k i : *Kilka wspomnień...*, dz. cyt., s. 313.

³⁵ *Sprawozdanie siódme z działalności Koła Naukoznawczego*. „Nauka Polska” 1934 t. 19 s. 407.

³⁶ *Sprawozdanie dziewiąte z działalności Koła Naukoznawczego*. „Nauka Polska” 1936 t. 21 s. 311.

³⁷ *Sprawozdanie siódme...*, dz. cyt., s. 407.

³⁸ Tamże, s. 408.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 409.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

⁴³ B. Suchodolski: *Badanie a nauczanie*. „Nauka Polska” 1936 t. 21 s. 3.

⁴⁴ Tamże, s. 4.

⁴⁵ Tamże, s. 4–5.

⁴⁶ Tamże, s. 5.

⁴⁷ Tamże, s. 7.

⁴⁸ Tamże, s. 8.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, s. 9–10.

⁵¹ Tamże, s. 10.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, s. 12.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 13.

⁵⁷ Tamże, s. 15.

⁵⁸ Tamże, s. 23.

⁵⁹ Tamże, s. 24.

⁶⁰ Tamże, s. 24–25.

⁶¹ Tamże, s. 27.

⁶² Tamże, s. 32.

⁶³ Tamże, s. 33.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Tamże, s. 33–34.

⁶⁶ Tamże, s. 34.

⁶⁷ Tamże, s. 35–36.

⁶⁸ Tamże, s. 41.

⁶⁹ Tamże, s. 42.

⁷⁰ Tamże, s. 43.

⁷¹ Tamże, s. 44.

⁷² *Sprawozdanie dziewiąte...*, dz. cyt., s. 311.

⁷³ Tamże, s. 312.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Tamże, s. 313.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże, s. 314.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże, s. 315.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ Tamże, s. 316.

⁸² Tamże.

⁸³ W 1974 r., w swojej książce zatytułowanej *Nauka a świadomość społeczna*, Bogdan Suchodolski przedstawił swoje poglądy m. in. na historię rozwoju i istotę naukoznawstwa.

Recenzent: *doc. dr hab. Jan Piskurewicz*

Natalia Lietz

BOGDAN SUCHODOLSKI'S PARTICIPATION IN WORKS
WITHIN SCIENTIFIC CIRCLE OF MIANOWSKI FUND
IN THE YEARS 1928 - 1938.

The article concerns the significant for Suchodolski's research biography period of forming his outlook upon science of science.

The author of the article is presenting in succession: the nature of Suchodolski's university education enabling him to take up a difficult science of science issue; main assumptions and tasks of the Scientific Circle of Mianowski Fund, and its predominantly eminent participants; the speeches Suchodolski delivered, and, finally, the discussions' nature and their course.

The author has obtained her information both from meetings' reports of the Circle published in 'Polish Science' („Nauka Polska”) and lectures published in this year's publication. The author has also taken into account the memories of Suchodolski concerning his own activity within the Scientific Circle of Mianowski Fund.

The author is also presenting contemporary scientific outlooks of Suchodolski that are collated with views represented by other Circle's participants.

The paper also reveals some information on the problems that were taken up on the Circle's sessions, and the Circle's influence on the birth of the Polish studies on the progress of human knowledge.