

Florian Znaniecki

Społeczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy

Przegląd Socjologiczny Sociological Review 28, 110-153

1976

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

FLORIAN ZNANIECKI

SPOŁECZNE ROLE UCZONYCH A HISTORYCZNE CECHY WIEDZY¹

1. STOSUNEK SOCJOLOGII I TEORII WIEDZY

Socjologia znajduje w sferze swych badań systemy wiedzy jako wspólne ośrodki zainteresowania wielu ludzi. Przyjmując każdy taki system na wiarę tych ludzi jako „prawdziwy”, obiektywnie ważny, a więc wyniesiony w swym składzie i strukturze ponad przebieg ich życia subiektywnego, stwierdza ona, że każdy z tych ludzi uczestniczy w tym systemie jako podmiot doświadczający i czynny myślowo, podobnie jak np. pracownik fabryczny uczestniczy jako podmiot doświadczający i czynny fizycznie w tym systemie technicznym, który nazywamy fabryką. Uczestnictwo człowieka w systemie wiedzy jest faktem empirycznym, który o tyle właśnie wchodzi w zakres badań socjologicznych, o ile wiąże się z uczestnictwem tegoż człowieka w systemach społecznych. Otóż obserwacja socjologiczna stwierdza, że istnieją tu dwojakiemu rodzaju związki.

Z jednej strony, od uczestnictwa człowieka w takim lub innym systemie wiedzy zależy często jego uczestnictwo w takim lub innym systemie społecznym oraz jego postępowanie w ramach tego systemu. Tak np. człowiek „wyszkolony” w pewnej dziedzinie wiedzy dopuszczony jest do pewnych ról społecznych i do udziału w pewnych grupach społecznych, do których człowieka „niewykształconego” w tej dziedzinie środowisko społeczne nie dopuszcza. Człowiek, uznający racjonalizm celowy wiedzy stosowanej świeckiej, inaczej działa jako członek lub funkcjonariusz grupowy niż człowiek, uznający tradycjonalizm wiedzy sakralnej. Gdy przeważna część czynnych członków pewnego społeczeństwa uczestniczy w tym samym systemie wiedzy lub w systemach wiedzy tego samego

¹ Niniejsza rozprawka jest szkicem większej pracy, do której autor wprawdzie od dawna zbiera materiały, ale która nieprędko będzie wykończona. Ogłaszamy ten szkic nie tyle ze względu na osiągnięte dotąd wyniki, które w dalszych badaniach z pewnością będą musiały być w wielu punktach skorygowane, ile ze względu na problematykę.

typu, fakt ten wywiera często znaczny wpływ na strukturę tego społeczeństwa. Gdy ludzie, kierujący życiem społecznym pewnej grupy, przestają uczestniczyć w jednym systemie wiedzy, a zaczynają uczestniczyć w innym systemie, zmiana ta może się stać przyczyną ważnych zmian w składzie tej grupy i jej strukturze.

Z drugiej strony, od uczestnictwa człowieka w takim lub innym systemie społecznym zależy (nie twierdzimy, że zależy wyłącznie i całkowicie), w jakich systemach wiedzy będzie uczestniczył i jakie będzie to jego uczestnictwo. Tak np. wiele grup społecznych wymaga od wszystkich swych członków uczestnictwa w niektórych systemach wiedzy i nie dopuszcza ich do uczestnictwa w odmiennych systemach. Od ludzi, przeznaczonych do zajęć zawodowych, żąda się uczestnictwa w systemach wiedzy, których znajomość uważana jest za potrzebną dla tych zajęć. Przy tym sposoby wymaganego społecznie uczestnictwa różnić się mogą znacznie. Niekiedy żąda się czysto pamięciowego przyswojenia formuł, w których wyrażony jest dany system, niekiedy wyłącznie praktycznego stosowania norm myślowych systemu; czasem systemu w niczym nie wolno zmodyfikować, czasem wolno i trzeba go dopełniać lub doskonalić, czasem tylko bronić, niekiedy tworzyć nowy system. Zgodność postępowania jednostek z wymaganiami społecznymi osiągana jest przy pomocy różnych swoistych metod wychowania i kontroli zbiorowej lub indywidualnej. Skuteczność tych metod w każdym poszczególnym wypadku zależy oczywiście od indywidualności psychologicznej człowieka, który jest im poddany. Ale zarówno same te metody, jako też wymagania, które z ich pomocą środowisko społeczne jednostki usiłuje jej narzucić, tłumaczą się przez nadindywidualne wzory kulturowe życia społecznego, przyjmowane w danej zbiorowości.

Zajmiemy się niektórymi zależnościami tego drugiego typu, tj. zależnościami faktów uczestnictwa ludzi w systemach wiedzy od faktów ich uczestnictwa w systemach społecznych. Stanowią one nie tylko ciekawy i jeszcze nie dość wyzyskany teren monograficznych badań socjologów, ale powinny też żywo interesować teoretyków wiedzy. Uznając bowiem w pełni, że system wiedzy w swym obiektywnym składzie i strukturze jest ze względu na swą ważność poznawczą całkowicie niesprowadzalny do faktów społecznych (tak samo, jak jest niesprowadzalny do faktów psychologicznych), niepodobna jednak zaprzeczyć, że całe jego istnienie w obrębie empirycznego świata kultury jest kompleksem faktów historycznych.

Faktem więc historycznym jest przede wszystkim to, że „wytworzyli” go ludzie, żyjący w pewnych historycznie danych zbiorowościach, odgrywający tam pewne role społeczne i należący do pewnych grup. Można to „wytworzenie” rozumieć w ten sposób, że ci ludzie po prostu

wprowadzili w świat kultury, udostępniłi myśleniu ludzkiemu absolutnie ważny system „prawd” czystych, bezhistorycznych, albo też, że dosłownie stworzyli ważny relatywnie (w stosunku do innych systemów) system „prawd”, które dopiero odkąd zaistniały historycznie dzięki ich twórczości, stały się „prawdami”. Tak czy inaczej, ludzie rzeczywiście tworzą systemy „wiedzy” w znaczeniu historycznym, jako swoiste systemy wartości i czynności kulturalnych, nadając im określone cechy historyczne przez taki lub inny dobór wartości, wchodzących w ich skład, i czynne wytwarzanie takich lub innych związków między tymi wartościami. Czy i które z tych systemów oprócz tej historycznej, „pozytywnej” swej strony mają jeszcze inną stronę, bezhistoryczną, „idealną”, o tym jako socjologowie decydować nie możemy².

Podobnież faktem jest, że system historycznie wytworzony historycznie może się zmieniać, gdy ludzie włączają doń historycznie nowe „prawdy” lub usuwają z niego niektóre dawne „prawdy”, gdy go przekształcają strukturalnie, łączą z innym systemem w system obszerniejszy lub dzielą na ciaśniejsze systemy. Faktem jest wreszcie, że ludzie porzucają pewne definicje „prawdy”, a przyjmują inne definicje „prawdy”.

Otóż wszystkie te fakty można próbować wyjaśnić socjologicznie. Mówimy socjologicznie, nie psychologicznie. Psychologia bowiem stwierdza, jakie dyspozycje i uzdolnienia, czy to ogólnoludzkie, czy też cechujące pewne typy ludzi lub nawet tylko pewne indywidua, objawiają się w uczestniczeniu ludzi w wiedzy w ogóle i są do tego uczestniczenia niezbędne. Lecz aby wyjaśnić, dlaczego te dyspozycje i uzdolnienia aktualizują się w tworzeniu, odtwarzaniu, modyfikowaniu przez tych lub owych ludzi systemów wiedzy o takim lub innym składzie lub strukturze, trzeba odwołać się do socjologii, gdyż człowiek uczestniczy w systemach wiedzy nie jako odrębny byt biopsychiczny, lecz właśnie jako podmiot, uczestniczący w systemach społecznych.

2. WIEDZA BEZ UCZONYCH

Do każdej roli społecznej³, jaką osobnik ludzki odgrywa w swym środowisku, niezbędne jest pewne minimum uczestnictwa w wiedzy,

² Do socjologicznych badań nad zależnością cech historycznych wiedzy od czynników społecznych nie stosuje się więc alternatywa, sformułowana przez Tadeusza Czeżowskiego w rozprawie: *Pozytywizm a idealizm w pojmowaniu nauki*, Warszawa 1936.

³ Pojęcie roli społecznej zdefiniowałem już w innych pracach (ob. np. *Ludzie*

uznawanej przez to środowisko. Mężczyzna i kobieta w koczującej gromadzie australijskiej lub u osiadłych Indian Nowego Meksyku, wódz wojowników, rybak, pasterz, znachor, chłop europejski, gospodyni wiejska, rzemieślnik, robotnik fabryczny, kupiec, stenotypistka, policjant, urzędnik podatkowy, poseł do parlamentu, zwykły obywatel państwa itd. -- każdy musi się zapoznać z pewnym zasobem „prawd” i kierować się nimi normatywnie w swym myśleniu o wspólnych przedmiotach, danych jemu i innym w zmysłowym i niezmysłowym doświadczeniu. Już jako dziecko w kręgu starszych, każdy z nich zdobywa tę znajomość, zaczynając od „prawd” znanych wszystkim, normujących codzienne myślenie całego jego środowiska społecznego i dotyczących przedmiotów używanych przez wszystkich. W miarę dorastania zapoznaje się z „prawdami” bardziej specjalnymi i rzadziej stosowanymi, choć też jeszcze ogólnie znanymi, aż przygotowując się do tej lub owej swoistej roli, zarezerwowanej dla osób społecznie dojrzałych, poznaje „prawdy”, które zna tylko pewna część środowiska i których istnienie i ważność inni ludzie przyjmują na wiarę tych, co je stosują.

We wspólnotach mało zróżnicowanych zawodowo (ludy niższe, wiele wspólnot wiejskich u narodów o wyższej cywilizacji) cała wiedza osobnika, we wspólnotach bardziej zróżnicowanych znaczna jej część ma charakter pragmatyczny, to znaczy jej ważność poznawcza obejmuje „prawdziwość” i „użyteczność”, i kryterium obu stanowi skuteczność praktycznych jej zastosowań. Wiedza myśliwca, wiedza zbieraczki kornieni i owoców, wiedza wojownika, znachora, gospodarza i gospodyni, szewca, górnika, handlarza jest „prawdziwa”, jeżeli kierując się nią w swym myśleniu o przedmiotach, którymi praktycznie operuje w swej roli, osiąga on (czy ona) w swym działaniu wyniki dodatnie z punktu widzenia jego kręgu społecznego i jego samego. Wiedza ta jest „błędna”, jeżeli wyniki działania są ujemne i ujemność ta nie daje się wytłumaczyć brakiem dobrych chęci, niezdolnością fizyczną lub nieprzewidzianą ingerencją czynników zewnętrznych.

Ten sprawdzian pragmatyczny nie stosuje się jednak do poszczegół-

teraźniejsi, Lwów 1935, str. 99—138). Rola społeczna jest systemem normatywnych stosunków między jednostką a pewną częścią jej środowiska społecznego. System taki wyznacza tę część środowiska, ten „krąg społeczny”, z którym jednostka jako „osoba społeczna” ma być normatywnie związana; warunkuje jej „jaźń społeczną”, tj. obraz tego, czym winna być dla innych i dla siebie w danej roli jako istota cielesna i psychiczna; ustanawia jej „stan socjalny”, czyli zespół praw, jakie ma jej przyznawać dany krąg społeczny; oraz ustala jej „funkcję społeczną”, czyli zespół obowiązków, których wykonywania dany krąg może się od niej domagać. Role, odgrywane przez różne jednostki w pewnej zbiorowości, zająbiają się o siebie; zależność innych ról od danej roli stanowi o jej znaczeniu społecznym.

nych „prawd”, tylko do całokształtu „prawd”, które dana osoba zna i stosuje w swej roli. Powodzenie czy niepowodzenie myśliwca na wycieczce łowieckiej, znachora w magicznym leczeniu chorego, rolnika w uzyskiwaniu plonu z jego kawałka ziemi wykazuje bezpośrednio, że wiedza myśliwska, magiczno-lekarska, rolnicza, którą on osobiście posiada, jest prawdziwa lub błędna. Aby z tego powodzenia lub niepowodzenia wnioskować o „prawdziwości” lub „błędności” takiego lub innego specjalnego „mniemania”, dotyczącego zwierzyny lub broni, choroby lub środków leczniczych, właściwości roli, nasion, związku między uprawą a wzrastaniem roślin itp., trzeba by dokonać analizy indukcyjnej, do której ludzie nauczeni myśleć i działać w terminach swych funkcji praktyczno-społecznych są zupełnie niezdolni.

Musimy sobie uprzytomnić, że każde praktyczne zastosowanie wiedzy zachodzi w konkretnej szczególnej sytuacji, w której kombinuje się wiele różnorodnych przedmiotów. Tymczasem każda „prawda” jest abstrakcyjna i powszechna bez względu na to, czy klasa, której dotyczy, składa się z wielu przedmiotów, czy z jednego jedyne go przedmiotu. Funkcjonuje ona bowiem jako norma, według której myślenie wydziela z niewyczerpanej empirycznej konkretności pewne składniki i syntetyzuje je jako istotne dla przedmiotu pewnego typu, postulując, że ktokolwiek kiedykolwiek taki przedmiot będzie doświadczał, te same składniki wydzieli i tak samo je zsyntetyzuje. Rozwiązanie praktycznej sytuacji wymaga więc stosowania wielu, nieraz bardzo wielu „prawd” razem lub kolejno; aby wykryć, które z tych „prawd” w zastosowaniu prowadzą do pożądaných, które do niepożądanych wyników, trzeba wielokrotnie i konsekwentnie eksperymentować, czego oczywiście ludzie praktycznie uczestniczący w życiu społecznym nie czynią i czynić nie mogą. Kręgowi społecznemu danej osoby nie o to tu chodzi, aby sprawdzać po szczególe wszystkie domniemane „prawdy”, którymi posługuje się ona w swym działaniu, lecz o to, czy można zaufać jej znajomości i umiejętności stosowania wszystkiego, co „prawdziwe”, i tylko tego, co „prawdziwe” odnośnie do tych sytuacji, które wchodzą w zakres jej roli.

Toteż wiedza człowieka, spełniającego rolę praktyczną, ma w oczach jego kręgu i jego własnych charakter personalny. Wymagania społeczne warunkują dobór i sposób systematyzacji prawd, z których ta wiedza się składa. Myśliwiec, rolnik, gospodyni, szewc, stenotypistka, poseł ma osobiście wiedzieć to, co jest „prawdziwe” i potrzebne do wykonywania jego (czy jej) obowiązków społecznych, i „prawdy”, które osobiście wie, mają być tak między sobą powiązane, aby ich zespół mógł być zużytkowany do rozwiązania każdej praktycznej sytuacji, jaką w wykonywaniu tych obowiązków napotka.

Systematyzację tej „wiedzy” personalnej można by scharakteryzować

jak następuje. Ośrodek jej stanowią te „prawdy”, które są bezpośrednio konieczne i wystarczające dla rozwiązywania sytuacji zwykłych, regularnie napotykanych w danej roli społecznej; „prawdy” te, po przyswojeniu ich sobie w okresie przygotowawczym, osobnik stosuje bez refleksji, choć oczywiście nie „bezmyślnie”, gdyż każda z nich pozostaje normą myślową. Dokoła tego ośrodka grupują się „prawdy”, które trzeba przywoływać na pomoc dopiero wtedy, gdy natrafi się na sytuację niezwykłą, nieregularną, w której „prawdy” zwykle nie wystarczają; stosowanie ich wymaga refleksji, gdyż sytuacja niezwykła musi być wyjaśniona, nim się ją praktycznie rozwiąże. Im niezwyklejsza, bardziej wyjątkowa sytuacja, tym dalej trzeba sięgnąć od owego codziennego środka, po „prawdy” najrzadsze, często na wół zapomniane. Bywa, że własna wiedza jednostki nie wystarcza i trzeba się udać po poradę do kogoś, kto w tej sferze praktycznej stał się autorytetem pod względem zakresu wiedzy, rozsądku i doświadczenia. Tak np. chłop w codziennym trybie życia posługuje się bez zastanowienia pewnym zespołem „prawd” o roślinach i zwierzętach jako podstawą rutyny rolniczej i hodowlanej. Gdy go spotka coś nieoczekiwanego, np. chwasty zagłuszą zboże lub krowa zachoruje, musi szukać wyjaśnienia tej sytuacji przy pomocy „prawd”, które zna, lecz w codziennym trybie nie stosuje, aby móc rozwiązać problem praktyczny, jak zapobiec chwastom na przyszłość lub wyleczyć krowę. Jeżeli taki fakt nieoczekiwany pierwszy raz się zdarza w jego doświadczeniu, nie wiadomo, które z owych „prawd” pozwolą go wyjaśnić. Toteż długo musi on szukać w zapasie własnej wiedzy, nim sytuację zdefiniuje i wykryje drogę do jej rozwiązania. O ile może, wzywa do pomocy kogoś, kto przypuszczalnie takie sytuacje już spotkał i lepiej wie to wszystko, co wiedzieć trzeba.

Rozumie się, że liczne, we wspólnotach zwartych prawie wszystkie „prawdy”, wchodzące w skład wiedzy personalnej różnych osób, są każda z osobna uznawane przez wszystkich ludzi, odgrywających podobne role w danej wspólnocie, a nawet przez wszystkich członków tej wspólnoty, nie wyłączając tych, którzy ich dokładnie nie znają. Czy taki ogół „prawd” pragmatycznych uznawanych przez wielu w oderwaniu od osobistego życia każdego, stanowi jakiś nadindywidualny system wiedzy? Nie w tym znaczeniu, aby był teoretycznie uporządkowany; każda z tych „prawd” bowiem w tradycji społecznej wiąże się ściślej z jakąś zbiorowo uznawaną regułą praktyczną niż z większością innych prawd. Objawia się to typowo w przysłowiach ludowych: każde przysłowie wyraża albo jakieś uogólnienie poznawcze z implikowaną regułą praktyczną, albo jakąś regułą praktyczną z implikowanym uogólnieniem poznawczym, nie znajdujemy zaś w ogóle prób teoretycznego powiązania w całość wiedzy, wyrażonej lub implikowanej w wielu przysłowiach — chyba u etnolo-

gów. Co więcej, tylko pewna część „prawd”, które stanowią zasób wiedzy pragmatycznej, rozpowszechnionej we wspólnotach tradycyjnych, pochłoniętych życiem czynnym, jest w ogóle wyrażona słownie. Badacz wspólnoty plemiennej lub ludowej może stwierdzić liczne uznawane w niej „prawdy” tylko przez wnioskowanie z empirycznie zaobserwowanych reguł praktycznych, które się na nich opierają. Porozumienie co do takich „prawd” (zwłaszcza udzielanie ich młodemu pokoleniu) osiąga się przeważnie przez dawanie i naśladowanie przykładów operowania przedmiotami, których nie dotyczą.

Pod pewnym względem jednak ogół, a przynajmniej większość takich „prawd” pragmatycznych, rozpowszechnionych we wspólnocie, stanowi całość względnie zamkniętą, którą można by *lato sensu* nazwać systemem wiedzy. Oto wszystkie „prawdy” uznawane z b i o r o w o wyodrębniają się w świadomości członków wspólnoty spośród wszelkich „prawd”, które nie są uznawane. Wszystkie one są „p e w n e”; zaprzeczać im lub choćby powątpiewać, to sprzeciwiać się tzw. z d r o w e m u r o z s ą d k o w i. „Prawdy zdrowego rozsądku” w danej wspólnocie to nic innego, jak właśnie najdawniejsze, najbardziej ustalone z takich zbiorowo uznawanych „prawd”; pewność swą komunikują one innym, nowszym „prawdom”, które z nimi się skojarzyły. To, co jednostka lub kilka jednostek uznaje za „prawdę”, dopóki nie zostało zbiorowo uznane, jest tylko indywidualnym „mniemaniem”, któremu można inne mniemania przeciwstawić. Mniemanie takie może z czasem pozyskać zbiorowe poparcie i stać się przez to prawdą pewną; na tej drodze stopniowo narasta wiedza zbiorowa wspólnoty. Ale zwartość wewnętrzna tej wiedzy, nadająca jej charakter swoistego systemu, objawia się w tym, że mniemanie indywidualne nie może wejść w jej skład, jeżeli istnieje we wspólnocie świadomość, że jest ono niezgodne z jakąś „prawdą”, należąca do zakresu „zdrowego rozsądku”. Nie znaczy to zresztą wcale, aby wiedza, uznawana za pewną we wspólnocie plemiennej lub ludowej, miała się okazać wolna od sprzeczności, gdyby studiujący ją badacz ocenił ją z punktu widzenia swoich sprawdzianów systematyzacji poznawczej. Wiadomo, że badacze 19. stulecia stwierdzili niewątpliwie „nielogiczność” myślenia ludów niższych i warstw nieoświeconych w społeczeństwach wyższych, czyli jego niezgodność z ich zasadami „logiczności”. Przypomnijmy jednak, że obiektywność socjologiczna wymaga, aby każdy system był rozpatrywany w świetle jego własnych sprawdzianów, nie sprawdzianów innego systemu ⁴.

⁴ Nie jesteśmy w stanie jeszcze wypowiedzieć umotywowanej opinii o imponującym wysiłku odtworzenia zasad systematyzacji wiedzy ludów niższych, dokonanym przez Lévy-Brühla w jego słynnej serii prac.

Nazwijmy „uczonymi” osoby, które w przekonaniu swych kręgów i swoim własnym mają specjalny obowiązek „uprawiania” wiedzy, tj. stałego (choć oczywiście nie nieprzerwanego w czasie) wykonywania jednej lub kilku następujących czynności: utrwalanie systemów wiedzy dla własnego i cudzego użytku w sposób dostępny innym ludziom; przekazywanie systemów wiedzy innym ludziom przez nauczanie lub publikację; krytyczne sprawdzanie systemów wiedzy; obrona systemów wiedzy przed ujemną krytyką; włączanie do systemów wiedzy nowych prawd lub usuwanie z nich dawnych prawd; doskonalenie strukturalne systemów wiedzy lub ich przebudowa; tworzenie nowych systemów wiedzy. Uczony jest więc osobą, w którego roli społecznej uprawianie wiedzy w powyższym znaczeniu jest odrębną funkcją społeczną, wymaganą od niego przez jego krąg społeczny i przez niego faktycznie wykonywaną (choć niekoniecznie jedyną jego funkcją).

Otóż zarówno wiedza personalna osób, odgrywających czysto praktyczne role społeczne, jako też wiedza zbiorowa „zdrowego rozsądku” może powstawać, utrwalać się, przekazywać, zmieniać i narastać bez udziałuuczonych. Każdy się nią „zajmuje”, ale nie dlatego, aby to było jego specjalnym obowiązkiem, należącym do jego roli społecznej, lecz dlatego, że musi to czynić, aby wykonywać jakieś obowiązki praktyczne, wchodzące w zakres jego roli lub ról społecznych.

Dopiero na pewnym poziomie kultury ogólnej i pod wpływem pewnych swoistych warunków, w zbiorowościach, zadowolających się normalnie i od wieków tymi rodzajami wiedzy pragmatycznej, zachodzą fakty, wywołujące zapotrzebowanie społeczne ludzi, którzy by stale i specjalnie wiedzę uprawiali. Najwcześniejsze i najbardziej rozpowszechnione role społeczne uczonych powstają dzięki temu zapotrzebowaniu. Czyniąc zadość normom społecznym swoich ról, uczeni wytwarzają „wiedzę uczonych”, która w miarę swego rozwoju oddala się w kilku odmiennych kierunkach od owej pierwotnej „wiedzy bez uczonych”.

3. MĘDRCY

Na to, aby w jakiejś zbiorowości pojawiło się zapotrzebowanie osoby, specjalnie uprawiającej wiedzę, musi choćby u części uczestników tej zbiorowości powstać przekonanie, że zajmowanie się wiedzą jedynie w bezpośrednim związku z działaniem praktycznym nie wystarcza dla rozwiązania wszystkich praktycznych zagadnień. Przynajmniej istniejąca wiedza personalna ludzi czynu w ogóle, jeżeli nie istniejąca wiedza zbiorowa całej wspólnoty, musi być podana w wątpliwość z punktu widzenia jedynego sprawdzianu ważności, jaki dla tych rodzajów wiedzy

jest rozstrzygający, tj. pragmatycznego sprawdzianu dodatnich względnie ujemnych wyników stosowania wiedzy.

Otóż dla obudzenia i utrwalenia takich wątpliwości nie wystarcza stwierdzenie, że uznawana dotąd wiedza w praktyce zawiodła. Pragmatyzm amerykański jako teoria wiedzy ludził się sądząc, że sprawdzian pragmatyczny jest czynnikiem krytyki i postępu naukowego. Złudzenie to powstało stąd, że pragmatyzm nie znał socjologii i nie uwzględniał warunków społecznych, w których sprawdzian pragmatyczny bywa stosowany. Jeżeli dziś w społeczeństwach cywilizowanych doświadczenia, będąc wynikiem praktycznych zastosowań wiedzy, istotnie są często racją do modyfikacji systemów wiedzy, to dlatego, że dzisiejsi uczeni i technicy, ujmując te doświadczenia, kierują się sprawdzianami obiektywności: poznawczej, i wnioskują z wyników o wiedzy, której zastosowanie do nich doprowadziło, podług zasad indukcji analitycznej. Ani sprawdziany obiektywności poznawczej, ani zasady indukcji analitycznej, nie są pochodzenia pragmatycznego; przeciwnie, rozwinęły się one dopiero wtedy, gdy uprawianie wiedzy uniezależniło się społecznie od obowiązków praktycznego jej zastosowania.

Gdy wiedza jest bezpośrednio związana z praktyką, doświadczenie dopóty nie może wejść z nią w konflikt, dopóki jest uważana za pewną. Wyniki działania bowiem nie są wtedy oceniane poznawczo jako fakty potwierdzające lub obalające hipotezę, lecz praktycznie jako wartości dodatnie lub ujemne z punktu widzenia aktualnych dążeń ludzkich. Działanie, prowadzące do wyniku dodatniego, uważane jest za dowód prawdziwości wiedzy pewnej, choćby wynik ten był odmienny od zamierzonego, gdyż nikt wtedy wyniku z zamiarem *a posteriori* nie zestawia. Działanie, prowadzące do wyniku ujemnego, nie jest uważane za dowód fałszywości wiedzy pewnej, gdyż chociaż wtedy zestawia się wynik z zamiarem, rozbieżności ich zawsze można inaczej wytłumaczyć. Nowe odkrycia faktyczne i wynalazki nie mogą dawnej wiedzy unieważnić, gdyż każde odkrycie lub wynalazek dopuszcza różne interpretacje poznawcze, i tylko taka interpretacja może wyjść ponad poziom indywidualnych mniemań i być dopuszczona do zasobu wiedzy pewnej, która nie występuje jako niezgodna z ustalonymi „prawdami”. Wątpliwości co do istniejącej wiedzy pragmatycznej, wywołujące zapotrzebowanie ludzi, specjalnie wiedzę uprawiających, muszą więc mieć inne źródło niż konflikt wiedzy z faktami praktyki życiowej.

Gdy chodzi o wiedzę personalną, nierównomierna ważność wiedzy różnych ludzi jest społecznie przyjmowana jako coś oczywistego. Jednym z głównych zadań wychowania jako przygotowania jednostki do takiej lub innej roli społecznej w tej lub owej wspólnocie albo grupie jest właśnie podniesienie jego wiedzy personalnej, niezbędnej do odgrywania

danej roli, do poziomu wiedzy personalnej ludzi, którzy tę rolę już dobrze umieją odgrywać. Jeżeli jakaś jednostka czy nawet wiele jednostek nie ma powodzenia w pewnej roli społecznej mimo dobrych chęci i zdolności fizycznej, to jeszcze nie jest uważane za dowód, że wiadomości, wymagane w ogóle od osób, odgrywających tę rolę i udzielane im w wychowaniu, są błędne lub niewystarczające, tylko że owe jednostki niedostatecznie je przyswoiły lub pomieszały z nimi błędne indywidualne mniemania. Wystarczy więc, jeśli te jednostki poddadzą się kierownictwu autorytetów praktycznych, osób lepiej poinformowanych i mających lepsze powodzenie w danej roli. Niepowodzenia samych autorytetów także jeszcze nie podrywają przekonania o prawdziwości ich wiedzy, gdyż można je zawsze usprawiedliwić ingerencją jakichś sił zewnętrznych, której przewidzieć człowiek nie był w stanie, wpływem złośliwych bóstw, czarami wrogów, ślełą grą losu itd.

Dopiero spory między autorytetami praktycznymi budzą wątpliwość co do obiektywnej ważności ich wiedzy pragmatycznej. Źródłem sporów może być współistnienie w tej samej zbiorowości różnych odmian danego wzoru osobowego, różnych tradycji rodowych, lokalnych, plemiennych itp.; albo rywalizacja osobista między specjalistami o uznanie społeczne; albo szybkie zmiany warunków życia zbiorowego, stawiające ludzi wobec sytuacji, w których się nie umieją zorientować. Spór polega na tym, że każda strona inaczej określa tę samą sytuację praktyczną i inną wskazuje drogę do jej czynnego rozwiązania. W mniemaniu wspólnego środowiska społecznego niezgodność tych ludzi, którzy są wszak najlepsi w danym zakresie działalności, najdoskonalej czynią w swych osobach zadość wymaganiom swej roli, dowodzić się zdaje, że wymagana od nich w tej roli wiedza nie jest dość wyczerpująca ani dość pewna. Powstaje potrzeba odwołania się do jakiegoś jeszcze wyższego, nadrzędnego autorytetu, do kogoś, kto by mógł rozstrzygnąć spór przez nowe, wszechstronne, dokładne rozpatrzenie sytuacji i takie jej określenie, które by spierające się strony zgodnie uznały za prawdziwe. Taki sędzia w sporze autorytetów praktycznych sam nie musi być człowiekiem praktyki; lepiej nawet, jeżeli nim nie jest, gdyż unika podejrzeń o stronniczość. Pierwotnie bywał to zwykle starzec, który wycofał się z życia czynnego. Ale za to musi on posiadać wiedzę znacznie większą i pewniejszą niż wszyscy ci, którzy wiedzą tylko to, czego tradycyjnie wymaga się od osób w ich praktycznej roli społecznej. Jeżeli w środowisku jego ustaliło się przekonanie, że posiada on taką wiedzę, i ludzie czynu zwracają się częściej do niego o rozstrzygnięcie sporów, w jego osobie zaczyna się wytwarzać najwcześniejsza odmiana roli społecznej „uczonego”, którą nazywać by można rolą mędrca - arbitra.

W początkowych odmianach tej roli człowiek staje się mędrcom-arbi-

tren. po długim życiu, w ciągu którego nie ograniczał się do doskonalenia tej wiedzy personalnej, którą obowiązany był posiadać w swych osobistych czynnych rolach, lecz gromadził ponadto zasób wiedzy, której sam używać nie potrzebował, wiedzy osobiście bezinteresownej, choć praktycznie cennej. Tę wiedzę bezinteresowną zbierał on głównie przez baczna obserwację działalności ludzi, będących autorytetami praktycznymi w różnych rolach i różnych zbiorowościach. Jak Odyseusz, jest to człowiek, który „wielu ludzi widział, miasta i umysły poznał”, lecz mniej od Odyseusza był pochłonięty własnymi kłopotami: raczej, jak Nestor, zajmował się zastępczo cudzymi sytuacjami, śledził cele i środki cudzego działania, badał przyczyny cudzych powodzeń i niepowodzeń. Dlatego też teraz jego wiedza, choć „indywidualna”, nieodłączna w swej całości od niego jako człowieka, jest „supra-personalna”, obejmująca w wyższej syntezie wiadomości, wchodzące w skład wiedzy personalnej wielu różnych osób.

Stan socjalny mędrca-arbitra zależy oczywiście od uznania jego autorytetu poznawczego przez ludzi czynu danej zbiorowości pomimo różnic ich osobistych poglądów na sprawy życiowe. Funkcją jego jest uprawianie dla cudzego użytku tej wiedzy, którą posiadał. Jest to, rozumie się, nadal wiedza pragmatyczna, której „prawdziwość” okazuje się w jej zastosowaniach; ale ponieważ zastosowywać ją będą inni ludzie i to ludzie, których praktyczne nastawienia były pierwotnie niezgodne między sobą, więc sprawa jej stosunku do praktyki komplikuje się.

Gdy mędrce poddana jest pod rozważanie sporna sytuacja praktyczna, pierwotny integralny problem poznawczo-praktyczny zostaje podzielony. Przed mędrce staje problem czysto poznawczy: jak ująć i wyjaśnić daną sytuację, czyli jakie są istotne jej składniki i ich związek, oraz jak ona powstała. Dzieje się coś w naturze, w życiu organicznym ludzi lub w ich życiu kulturalnym, czego ludzie czynu nie mogą zrozumieć; mędrzec, opierając się na swej wyższej wiedzy, rozwiązuje problem poznawczy, „stawia diagnozę”. Ludzie czynu zaś mają przed sobą problem czysto praktyczny realnego wykonania działań, które by daną sytuację doprowadziły do pomyślnego zakończenia, wykorzystując możliwości dodatnie, a zapobiegając możliwościom ujemnym. Między problemem czysto poznawczym mędrca a problemem czysto praktycznym ludzi czynu łącznikiem jest oparta na diagnozie z jednej strony, na regułach praktycznych z drugiej strony decyzja myślowa, jakie działania należy podjąć dla pożądanego rozwiązania problemu praktycznego. Otóż jeśli mędrzec sam powźmie tę decyzję, nie zadowolając się diagnozą udzieli porady, wówczas bierze na siebie odpowiedzialność za rozwiązanie problemu praktycznego, o ile tylko ludzie czynu ściśle wykonają jego wskazówki; tym samym poddaje on swą wiedzę krytyce pragmatycznej. Jeżeli na-

tomiał zadowolony się diagnozą, może zrzucić odpowiedzialność na ludzi czynu i utrzymywać w razie ich niepowodzenia, że jego diagnoza była prawdziwa, natomiast oni pobłądzili, stosując w tej sytuacji nieodpowiednie wzory praktyczne. W tym wypadku usuwa on swą wiedzę spod krytyki pragmatycznej. Wybór zresztą zależy nie tylko od niego; niekiedy bowiem ludzie czynu domagają się od niego, prócz diagnozy, także określonych wskazań, jak należy działać (np. przy konsultacji „powag” lekarskich lub prawnych), niekiedy zaś żądają tylko diagnozy, sobie zastrzegając decyzję (np. gdy kierownicy państwa zwracają się do uczonych o przeprowadzenie badań demograficznych, ekonomicznych, geologicznych itd. i wyniki tych badań wykorzystują w swej polityce). Jeżeli te różnice ustalą się społecznie, rola mędrca-arbitra różnicuje się. Mędrzec-technolog na podstawie teoretycznej daje wskazania praktyczne; mędrzec-rzecznik odpowiada na pytania teoretyczne, stawiane przez ludzi czynu.

Technolog przez to, że bierze na siebie odpowiedzialność za wyniki swych decyzji myślowych, jest społecznie obowiązany sprawdzać i rozbudowywać swą wiedzę w coraz nowych zastosowaniach. Ponieważ bowiem ludzie czynu zwracają się do niego o diagnozę i poradę w sytuacjach względnie nowych i trudnych, nie dających się zdefiniować i rozwiązać przy pomocy tradycyjnych wzorów, więc nie może on mieć pewności, czy te lub owe ustalone reguły praktyczne doprowadzą w tych sytuacjach do pożądanego wyniku. Nawet poczynione dawniej obserwacje mogą nie wystarczać; nieoczekiwane powodzenia lub niekiedy nadspodziewane powodzenia jego wskazań dają mu poznać pragmatyczną niedorzeczność tych obserwacji. Z takich nieoczekiwanych powodzeń lub powodzeń wyłaniają się stopniowo eksperymenty praktyczne, próbne zastosowania na małą skalę lub w warunkach, wykluczających poważne szkody, wskazań praktycznych, których ogólną stosowalność do pewnego rodzaju sytuacji technolog chce sprawdzić raz na zawsze. Nie należy jednak tej eksperymentalnej rozbudowy wiedzy technologa utożsamiać z eksperymentalną rozbudową wiedzy badacza teoretyka, którego rolę później rozpatrzemy. Cała struktura wiedzy technicznej różni się zasadniczo od struktury wiedzy ściśle teoretycznej. Rola społeczna technologa narzuca mu obowiązkowo teleologiczną organizację systemu „prawd”, którymi w roli tej się posługuje. Ostateczną racją uprawianej przez niego wiedzy w oczach jego kręgu społecznego i jego własnych jest dążenie innych ludzi w pewnych warunkach do pewnych celów. Ponieważ ludzie ci nie umieją obmyślić środków, których praktyczne użycie w danego rodzaju warunkach doprowadzałyby do realizacji danego rodzaju celów, więc obmyślenie takich środków zostaje narzucone technologowi i przyjęte przez niego jako cel jego teoretycz-

nego myślenia. Dobór i powiązanie prawd w systemie wiedzy technologicznej mają być kierowane względami na ich użyteczność jako środków myślowych dla osiągnięcia tego celu. Ale ten sam cel może być osiągnięty przy pomocy różnych środków. Otóż technolog jest ograniczony w wyborze swych środków myślowych przez żądania techników, którzy będą wyniki jego myślenia stosowali czynnie w realnych sytuacjach i chcą, aby im dawał takie wzory diagnozy i decyzji, które by były najpewniejsze w zastosowaniu i wymagały najmniej samodzielnego myślenia z ich strony. Nie możemy w niniejszym szkicu zająć się dokładniejszą analizą wpływu, jaki to społeczne unormowanie funkcji technologa wywiera na skład i strukturę systemów wiedzy technologicznej; jest to problem, o ile nam wiadomo, zupełnie nietknięty, a niezmiernie ważny nie tylko naukowo, lecz społecznie, z uwagi na niebywały kult, jakim dzisiejsze społeczeństwa zachodnie otaczają technologię.

Rola społeczna rzeczoznawcy jest daleko skromniejsza. Będąc na usługach ludzi czynu i odpowiadając tylko na te pytania, które oni mu stawiają, nie ma ani pobudki, ani nawet sposobności do samodzielnego sprawdzania eksperymentalnej rozbudowy swej wiedzy. Obowiązkiem jego jest tylko gromadzenie jak największego zasobu wiadomości o faktach, wchodzących w zakres zainteresowań tych ludzi czynu, którzy go powołują na rzeczoznawcę, i takie uporządkowanie tej wiedzy na własny użytek, aby mógł jak najdokładniej i najszybciej (bo ludziom czynu zwykle jest pilno) udzielić żądanych informacji. Klasyczne wzory społeczne rzeczoznawców znajdujemy w otoczeniu monarchów starożytnego Egiptu, Babilonii, Chin. Dzisiaj, w szybko zmieniających się cywilizacjach Zachodu, główny nacisk w roli społecznej rzeczoznawcy przenosi się z umiejętności dokładnego i szybkiego używania już nagromadzonych wiadomości faktycznych na umiejętność szybkiego i wyczerpującego zbierania nowych wiadomości faktycznych. Rodzaj i zakres wiadomości, jakie rzeczoznawca ma zbierać, jest tu oczywiście także z góry określony przez ludzi czynu. Najdobitniej występuje to w badaniach faktycznych, narzucanych przez kierowników państw nowoczesnych rzeczoznawcom zatrudnionym w różnego rodzaju urzędach (zwłaszcza statystycznych) lub specjalnie na ten cel wynajmowanym.

Powyższe odmiany roli mędrca — arbiter, technolog i rzeczoznawca — mają, jak widzieliśmy, genezę swą w wątpliwościach budzących się co do wiedzy ludzi czynu pod wpływem sporów między autorytetami praktycznymi. Inna, w obecnej chwili nader ważna społecznie, rola mędrca rozwija się wtedy, gdy w wątpliwość podana jest wiedza zbiorowa całej wspólnoty, wiedza „zdrowego rozsądku”.

Zaznaczyliśmy powyżej, że niemożliwe jest, aby wiedza ta została zachwiana bezpośrednio przez fakty doświadczenia. Pomiędzy każdą

„prawdą” a faktami doświadczenia stoi tam bowiem jakaś praktyczna reguła postępowania. Problem ważności poznawczej uznanych „prawd” powstać może dopiero wtedy, gdy reguły praktyczne zaczną być krytykowane i pojawi się dążenie do ich zmiany. Otóż dopóki reguły praktyczne mają za sobą autorytet zbiorowy całej wspólnoty lub grupy społecznej, muszą być dobre. Jeżeli jakaś reguła w poszczególnym przypadku zdaje się zawodzić, to albo sam działacz musiał ją nieświadomie w jakimś ważnym szczególe przekroczyć, albo ktoś inny musiał mu przeciwdziałać, jak nie jawnie to potajemnie. Zasadniczo, „wyjątki potwierdzają regułę”. Dlatego też wiedza, na której te reguły się opierają, musi być prawdziwa. Od czasu do czasu ustalają się jakieś nowe reguły i nowe „prawdy” dołączają się do zasobu wiedzy zbiorowej; z rzadka jakieś reguły wychodzą z użycia i „prawdy”, na których się opierały, zostają zapomniane; ale odbywa się to najczęściej bezkrytycznie, bez świadomości przeciwieństw praktycznych czy sprzeczności teoretycznych. Wielowiekowe trwanie u poszczególnych ludów niektórych części tej praktyki i wiedzy, które obejmujemy nazwą „magii”, jest najbardziej uderzającym, choć nie jedynym przykładem tej bezkrytyczności.

Dopiero wtedy jakaś część wiedzy zbiorowej może się stać problematyczna, gdy w łonie wspólnoty pozostanie zbiorowy bunt społeczny przeciw tradycyjnym regułom postępowania i nastąpi rozłam między przeciwnikami tradycji a jej obrońcami. Bunt wychodzi zwykle od młodszego pokolenia, mniej niż starsze przejętego przekonaniem o konieczności słuszności tradycyjnych wzorów. Zjawisko buntu indywidualnego młodych jest zjawiskiem zwykłym w każdej zbiorowości, w której tradycyjne wzory narzucane są młodym przymusowo⁵. Najczęściej bunt indywidualny zostaje zahamowany i z wiekiem przechodzi w konformizm. Bywa jednak, że buntownicy się zespalają i bunt staje się zbiorowy. Podniety do zespolenia bywają różne. Najczęściej działa tu albo wpływ jakiejś innej zbiorowości (obcych gości, najeźdźców wyższej klasy na niższą, miasta na wieś, sąsiedniego państwa lub narodu itd.), albo szybka zmiana warunków życiowych danej zbiorowości, wskutek której tradycyjne reguły stają się bardziej niż dotąd uciążliwe, zwłaszcza dla młodych.

Konflikt społeczny przeciwników i obrońców tradycji prowadzi jednych i drugich do racjonalizacji ich dążeń: zarówno „reformatorzy”, jak „konserwatyści” szukają w wiedzy argumentów dla przekonania przeciwników, a zwłaszcza ludzi niezdecydowanych lub niepewnych, że reguły tradycyjne powinny być zmienione względnie zachowane. Nastę-

⁵ Ob. rozdział „Revolt” w książce autora: *Social Actions*, Poznań — New York 1936.

puje wyraźniejsze niż przedtem uświadomienie podstaw poznawczych praktyki; uznana wiedza poddana zostaje krytyce, zmuszającej do nowego jej uzasadnienia; rozszerzają się dawne i wytwarzają nowe „prawdy” przez obserwację i uogólnienie faktów dotąd nie uwzględnionych; reorganizują się dawne systemy i budują nowe. Wprawdzie konflikt rozstrzyga nie teoretyczne myślenie, lecz siły społeczne, i wiedza jest tylko bronią na usługach tych sił; ale broń to niewątpliwie skuteczna, nie tyle ze względu na szkodę, jaką sprawia przeciwnikom, ile przez to, że potęguje przekonanie o własnej słuszności u tych, którzy się nią posługują.

Otóż w tym uzasadnieniu poznawczym dążeń zbiorowych do reformy tradycyjnych reguł lub ich zachowania wbrew reformatorom leży źródło swoistej odmiany roli społecznej mędrca, którą możemy nazwać rolą mędrca-ideologa. Pierwotnie łączy się ona z rolą czynnego przywódcy społecznego; przeciwnicy i obrońcy tradycji chętnie szukają przywódców wśród „najmędrszych” i od przywódcy oczekują nie tylko sprawności, lecz mądrości, nie tylko zdolności społecznych, ale i zdolności intelektualnych. Na małą skalę zaobserwować to można w każdej gminie wiejskiej poruszonej nowymi prądami: zarówno reformatorzy, jak konserwatyści wysuwają na czoło ludzi, którym prócz energii czynnej przypisują wiedzę i rozum. Na wielką skalę te tendencje stwierdzamy we wszystkich podaniach o „bohaterach-cywilizatorach”, z których każdy jest wodzem i mędrce jednocześnie; łatwo przy tym pojąć, dlaczego historia i legenda interesuje się przeważnie mędrcami-reformatorami i zapomina i mędrcech-konserwatystach. I w wielkich cywilizacjach historycznych trwa jeszcze wzór społeczny wodza-mędrca; z najnowszych czasów przytoczyć można Sun-Iat-Sena, Lenina, Mussoliniego.

Daleko częstszym jednak zjawiskiem w społeczeństwach złożonych jest rozdział tych ról. Gotama Budda, Konfucjusz, ojcowie Kościoła pierwszych wieków, myśliciele humanizmu, Hobbes, Rousseau, Marks są tylko mędrcami-ideologami⁶, nie wodzami. Rozumie się, że mędrzec-ideolog, który nie jest wodzem, czerpie swe znaczenie społeczne stąd, że czyni zadość potrzebie albo reformatorów, albo konserwatystów, uzasadniania poznawczego własnych dążeń, udowadniania ich słuszności wobec przeciwników, niezdecydowanych i samych siebie. Uzasadnianie to jest więc jego najistotniejszą funkcją społeczną. Mądry chłop-reformator obowiązany jest wobec kręgu zwolenników nowych prądów dowodzić, że

⁶ Jak nie każdy mędrzec jest ideologiem, tak nie każdy ideolog jest mędrce; w rozpatrywanym tu znaczeniu. Dr Andrzej Niesiołowski właśnie prowadzi badania nad ideologami, rozróżniając cały szereg odmian tej roli. W mędrce-ideologu kombinują się wymagania stawiane mędrcom, a nawet „uczonym” w ogóle, z wymaganiami stawianymi ideologom w ogóle.

stare metody gospodarowania lub stare formy ustroju (często i jedno, i drugie) są szkodliwe, nowe metody lub formy pożyteczne; natomiast mądry chłop-konserwatysta jest podobnie obowiązany wobec popierającego go kręgu konserwatystów dowodzić pewności i skuteczności tradycyjnych wzorów, a niebezpieczeństwa nowinek. Mędracy kościelni mają wobec kręgów kościelnych obowiązek uzasadniać niezbitcie, że z sumiennego poddawania się kierownictwu danego Kościoła w sprawach wierzeń, obrzędów, norm etycznych, struktury politycznej, wychowania itd. wypływa tylko dobro, z buntowania się przeciw nim tylko zło; mędracy popierani przez przeciwników Kościoła winni są także niezbitcie wykazywać, że uległość Kościołowi musi prowadzić do ujemnych konsekwencji, a że kierowanie się zasadami myśli, etyki, polityki świeckiej jest jedyną drogą do postępu. W obecnej chwili indywidualizm i socjalizm w sferze ekonomicznej, demokratyzm i „totalizm” w sferze politycznej mają licznych mędrców, obowiązkowo dowodzących słuszności i pożyteczności kierunku, który reprezentują, niesłuszności i szkodliwości kierunku przeciwnego.

Wpływ tej funkcji społecznej mędrca-ideologa na skład i strukturę uprawianej przez niego wiedzy jest bardzo wyraźny. Przede wszystkim wiedza ta zwykle nabiera charakteru mniej lub więcej encyklopedycznego (chyba że nastąpił podział funkcji wewnątrz grupy ideologów-specjalistów). Wypływa to stąd, że przeciwieństwo reformatorów i konserwatystów na gruncie konkretnej wspólnoty, grupy lub społeczeństwa rzadko kiedy pozostaje zacieśnione do jakiejś jednej dziedziny praktycznej. Bunt przeciw tradycji w zakresie pewnych reguł postępowania rozszerza się i na inne reguły; niekoniecznie muszą one być z tamtymi obiektywnie związane, często wystarcza samo to, że podobnie jak tamte mają za sobą tradycyjne poparcie zbiorowości. I dążności konserwatywne więc obejmują całą tradycyjną kulturę, od której dopiero pod naciskiem sił reformatorskich czynią specjalne i ograniczone ustępstwa. Jaskrawym przykładem jest bunt klasowy proletariatu, rozszerzający się z dziedziny ekonomicznej na systemy społeczne (rodzinę, naród, państwo), religię, filozofię, literaturę, sztukę, i z przeciwnej strony kojarzenie obrony tych systemów społecznych, religijnych, intelektualnych, estetycznych z obroną dotychczasowej struktury ekonomicznej. Mędrzec-ideolog, uzasadniający jeden lub drugi z przeciwnych prądów, musi więc orientować się we wszystkich działach wiedzy, na których regulacja praktyczna życia kulturalnego się opiera.

Dalej, wiedza mędrca-ideologa musi być empiryczna, poparta przez konkretne fakty doświadczenia. Chodzi wszak o wykazanie, że konsekwencje faktyczne stosowania takich lub innych reguł są ujemne względnie dodatnie. Każdy argument odwołuje się do faktów jako dowodów. Ale

ponieważ zadaniem argumentacji, obowiązkowo narzuconej mędrcom, jest uzasadnienie słuszności dążeń jego strony oraz niesłuszności dążeń strony przeciwnej, więc „prawdziwość” tezy mędrca oraz „nieprawdziwość” tezy przeciwników są pewne z góry: fakty muszą dowieść, iż on ma rację oraz że przeciwnicy albo nieświadomie błędzą, albo świadomie fałszują „prawdę”. Na to zaś, aby fakty były dowodami na korzyść własnej tezy mędrca oraz na niekorzyść tezy strony przeciwnej, muszą być odpowiednio dobrane, zinterpretowane i uogólnione. Ponieważ przy tym tego rodzaju dowodzenia nie udaje się nigdy sprowadzić do tej formy, by tezy stron przeciwnych były logicznie sprzeczne, z prawdziwości jednej wynikała fałszywość drugiej i odwrotnie, więc mędrzec-ideolog musi zbierać dwojakie dowody faktyczne: jedne, które by pozytywnie uzasadniały własną jego tezę, drugie, które by obalały tezę przeciwników. Są mędrzy, poświęcający się przeważnie pozytywnemu dowodzeniu własnych tez, są też inni, którzy zajmują się głównie negatywną krytyką tez strony przeciwnej. Rozwój nauk indukcyjnych w czasach nowszych, podnosząc wymagania dowodowe, utrudnia pierwsze zadanie mędrca-ideologa; toteż zauważyć można, że w krajach, gdzie dyskusja jest względnie swobodna, mędrzy coraz mniej zajmują się pozytywnym dowodzeniem, oddają się natomiast z zapałem łatwiejszemu zadaniu krytycznemu. Inaczej jest w krajach nie dopuszczających swobodnej dyskusji: tam państwo ułatwia mędrcom pozytywne udowadnianie tez, uzasadniających oficjalną ideologię, przez to że zbiera lub pomaga im zbierać statystyczne masy faktów, potwierdzających te tezy, nie pozwala zaś przeciwnikom zbierać faktów, które by te tezy mogły narazić na niebezpieczeństwo.

Struktura wewnętrzna systemów wiedzy, uprawianej przez mędrców-ideologów, jest dobrze znana historykom filozofii. Są to systemy aksjologiczne tego typu, który najdoskonalej jest reprezentowany w etyce filozoficznej. Walki społeczne, na których podłożu wyrasta rola mędrca-ideologa, są wszak walkami o wartości, w których każda strona wysuwa własne żądania. Mędrzec, którego funkcją jest uzasadnianie tych żądań, musi je myślowo uporządkować dla skutecznego spełnienia tej funkcji. Buduje więc system idealnych postulatów aksjologicznych, w którym realne żądania jego kręgu społecznego podlegają idealizacji i zostają wyprowadzone z jakichś postulatów najwyższych i najogólniejszych, uznanych za absolutnie ważne dla wszelkiej działalności w ogóle, a przynajmniej dla wszelkiej działalności pewnej kategorii (społecznej, ekonomicznej, religijnej). Uzasadnienie poznawcze każdego poszczególnego żądania jego kręgu staje się wtedy tylko częścią uzasadnienia poznawczego całego tego systemu aksjologicznego; argumenty na korzyść takiego lub innego postulatu przedstawiane są jako przemawiające za całym

systemem i odwrotnie, wszystkie uzasadnienia systemu idą na dobro każdego z postulatów w nim zawartych.

4. SCHOLARZE

Zupełnie odmienne wzory społeczne uczonych rozwijają się wtedy, gdy rola uczonego jest wyznaczona nie przez krąg ludzi czynu, lecz przez krąg innych uczonych. Tego rodzaju role powstają najprzód w łonie swoistych grup, uprawiających wiedzę jako samowystarczającą, zamkniętą dziedzinę, według swoistych sprawdzianów własnych, niezależnych od pragmatycznego sprawdzianu szerszego środowiska. Szersze środowisko jednak, na podstawie znaczenia społecznego uczonego wśród uczonych, zwykle nadaje mu znaczenie społeczne wśród laików, akceptując tę rolę, którą w kręgu uczonych odgrywa jako wzór dla roli, wyznaczonej mu poza tym kręgiem. Wśród grupy uczonych zaś najbardziej rozpowszechnione i wpływowe, zarówno społecznie jak naukowo, były do najnowszych czasów te, w których rekrutowanie członków i uprawianie wiedzy łączyło się z nauczaniem, przekazywaniem wiedzy przez starsze pokolenie uczonych młodszemu. Wszelkie grupy uczonych, których ciągłość istnienia i funkcjonowania opiera się na nauczaniu, nazywamy *szkołami*. Uczonego, którego rola społeczna jest wyznaczona przez krąg uczonych, należących do szkoły lub szkół, nazwać możemy *scholarzem*⁷.

Zaczątki tej roli znajdujemy w tych społeczeństwach niższych, w których wiedzy jawnej i świeckiej, dostępnej wszystkim, zajmującym się pewną działalnością praktyczną, przeciwstawia się wiedza tajna i sakralna, dostępna jedynie członkom pewnych zrzeseń, rekrutujących się drogą kooptacji po dłuższej kandydaturze i specjalnym przygotowaniu, przez starszych wtajemniczonych członków. Genezy tego rodzaju grup prawdopodobnie doszukiwać się można bądź w zacieśnieniu do uprzywilejowanej mniejszości pełnego wtajemniczenia, pierwotnie obejmującego wszystkich mężczyzn klanu lub plemienia (jak w hierarchicznych związkach o religijno-politycznym charakterze), bądź też w rozszerzeniu zakresu wtajemniczonych w każdym pokoleniu z jednego (jak w kształceniu znachora przez starszego znachora) na pewną liczbę osób (jak w afrykańskich związkach czarowników)⁸. Dopiero jednak w kolegiach

⁷ Z języków nowożytnych język angielski od dawna posługuje się tym wyrazem: ostatnio niektórzy Francuzi zaczęli go używać w angielskiej formie *scholar* (ob. np. F. Simiand, *La monnaie réalité sociale*, „Annales Sociologiques”, série D, Paris 1934). Sądźmy więc, że można go polskiemu językowi przyswoić.

⁸ Ob. H. Webster, *Primitive Secret Societies*, New York 1908; H. Schurtz,

kapłańskich narodów historycznych znajdujemy właściwe szkoły, uprawiające wiedzę dla wiedzy, oraz pierwszą w pełni ustaloną, sakralną odmianę typu scholarza.

W kolegiach tych samoistna ważność uprawianej wiedzy wpływa oczywiście stąd, że jest to wiedza święta, wiedza boska, i w tym znaczeniu, że jest zapoczątkowana lub objawiona przez bogów, pod ich kontrolą przekazywana i pod ich natchnieniem wzbogacana, i w tym, że jest ona (a przynajmniej najistotniejsza jej część) wiedzą o bogach i o rzeczach boskich. Chociaż, rozumie się, bywa ona stosowana do praktyki życiowej, jednakże zastosowania te nie dotyczą wcale wewnętrznej jej istoty. Ważność jej wyższa jest ponad wszelkie sprawdziany pragmatyczne, gdyż jest ona sama w sobie potęgą mistyczną. Ludzie, którzy w niej uczestniczą, uczestniczą we władzy bogów, z którą wpływ mądrości ludzkiej, mądrości jawnej i świeckiej, mierzyć się nie może. Uczeni w rzeczach boskich i objawionych przez bogów nie potrzebują być mędrkami życiowymi — i często nie chcą się parzyć sprawami laików. W tradycjach szkół świętych nieraz podkreślana bywa wyższość scholarzy sakralnych nad mędrkami. W judaizmie, w buddyzmie, w chrześcijaństwie niejednokrotnie mędrzec świecki okazuje się bezsilny w porównaniu z uczestnikiem wiedzy boskiej, który zna przyszłość, przed tamtymi zakrytą, i ma moc cudów, nawet jeżeli jej rzadko używa, gdyż życie praktyczne mało go obchodzi. W Chaldej, w Egipcie mędracy musieli nauczyć się pewnego zasobu wiedzy świętej, być adeptami kolegiów kapłańskich, ale zwykle najwyższe tajemnice zarezerwowane były dla tych, którzy życiem czynnym bezpośrednio się nie zajmowali, chociaż gdyby chcieli, mogliby trząść światem przez samą myśl swoją.

Druga zasadnicza różnica między mędrcelem a scholarzem sakralnym wpływa stąd, że podczas gdy wiedza mędrca jest indywidualna, zdobyta przez niego i nieodłączna od niego jako człowieka (choć służąca nie tylko jemu, jak wiedza człowieka czynu, lecz wielu ludziom) — wiedza scholarza jest wiedzą nadindywidualną, własnością duchową kolegium kapłańskiego jako całości, wyniesioną ponad każdą jednostkę po szczególne i obiektywnie niezależną od żadnej. Znaczenie społeczne scholarza polega na tym tylko, że w grupie scholarzy jest on jednym z ogniw łańcucha, utrwalającego istnienie wiedzy boskiej wśród ludzi. Cała jego rola społeczna jest przez to wyznaczona. Od funkcji społecznej ucznia, stopniowo dopuszczanego pod kierunkiem nauczycieli do uczestnictwa w wiedzy, przechodzi on do funkcji nauczyciela, wprowadzającego z kolei nowych uczniów do tej samej wiedzy. Zasób wiedzy może być przy tym

Altersklassen und Männerbünde, Berlin 1920; R. H. Lowie, *Primitive Society*, New York 1920.

tak wielki, zwłaszcza gdy jest ona utrwalona na piśmie, że scholarz, nawet gdy staje się nauczycielem, nie przestaje być uczniem, jeżeli nie żywych, starych nauczycieli na najwyższych stopniach wtajemniczenia, to umarłych, którzy wiedzę pozostawili spisana w księgach świętych, albo nawet wprost bogów, którzy jeszcze niekiedy uprzywilejowanym objawiają prawdy, dopełniając dawniejsze objawienia. Stanowisko społeczne sakralnego scholarza jest bezpośrednio w każdym okresie życia uwarunkowane przez stopień jego uczestnictwa w wiedzy świętej w porównaniu ze stopniem uczestnictwa innych; ponieważ zaś uczestnictwo wiąże się z uczeniem się i nauczaniem, więc stanowisko jego jest z konieczności niższe od tych, którzy w danym okresie są jego nauczycielami, wyższe od tych, którzy są jego uczniami. Jego ciało, a zwłaszcza psychika, są społecznie ujmowane, kształtowane i oceniane ze względu na jego zdolność do uczestnictwa w wiedzy świętej.

Widzimy, jak rola społeczna sakralnego scholarza jest uwarunkowana przez szkołę kapłańską jako grupę, utrzymującą i przekazującą z pokolenia w pokolenie wiedzę, nadaną jej przez bogów. Otóż rola ta, wyznaczając zadania poznawcze scholarzy, wpływa z kolei na kształtowanie uprawianej przez nich wiedzy.

Przede wszystkim tedy obowiązkiem oczywistym scholarza jest jak najwierniej przejąć od nauczycieli i jak najwierniej przekazać uczniom prawdy święte. W związku z tym obowiązkiem wierności wysuwa się na plan pierwszy sprawa słów i innych symbolów, za pomocą których prawdy święte są wyrażane i komunikowane. W wiedzy mędrców dobór i powiązanie słów jest sprawą drugorzędną; chodzi głównie o wskazanie słuchaczom lub czytelnikom na pewne dane doświadczenia i skłonienie ich do myślowego ujęcia pewnych związków między tymi danymi po to, aby ewentualnie spowodować ich do pewnych działań. To wszystko daje się osiągnąć przez najrozmaitsze kombinacje najrozmaiciej dobieranych słów. Systematyzacja aksjologiczna w pewnej mierze ogranicza tę różnorodność w obrębie tego samego systemu; jednakże dążenie mędrców do ścisłości słownego wyrażania swych myśli jest na ogół już wynikiem wpływu wiedzy scholarskiej. Tymczasem u scholarzy występuje ono od samego początku.

Źródła jego sięgają daleko, do wczesnych stadiów kultury, gdy między nazwą a nazywanym przedmiotem istniał w ogólnym przekonaniu nierozzerwalny związek wzajemnej zależności — zależności realnej, nie tylko myślowej. Więcej: nazwa i przedmiot bywały współistotne, tak że kto znał nazwę, partycypował w istocie przedmiotu i miał nad nim władzę. Wiedza sakralna kapłanów, choć daleko bogatsza i lepiej usystematyzowana, rzadko kiedy zdołała się uwolnić całkowicie od wpływu tych pierwotniejszych wierzeń, gdyż pozostawała w łączności z rytuałem re-

ligijno-magicznym, gdzie wiara w moc realną słów i innych znaków trwa do dziś dnia. Między słowami lub innymi znakami, w których wyrażała się wiedza sakralna, a przedmiotami tej wiedzy istniała obiektywna adekwatność; słowa nie były tylko wyrazami myśli ludzkiej, ale koniecznymi i niezmiennymi odpowiednikami rzeczy. Prawdy wiedzy sakralnej musiały być sformułowane w adekwatnych słowach, po powstaniu pisma zapisane adekwatnymi znakami; przy ich przekazywaniu w szkole ani jednego dźwięku, ani jednej kreski nie wolno było zmienić. Te same prawdy nie mogły być sformułowane inaczej, bo przestawały być sobą. Użycie nieodpowiedniego języzka było nie tylko błędem, lecz profanacją i samej wiedzy, i tych świętości, do których się odnosiła. Ta obiektywizacja związku między symbolami wyrażającymi wiedzę a istotą przedmiotów wiedzy zaciążyła nad całą wiedzą scholarską. Szkoły świeckie, jak zobaczymy, odrzucając postulat obiektywnej adekwatności poszczególnego symbolu i rzeczy symbolizowanej, uznając dowolność wyboru symbolów, zachowały jednak postulat obiektywnej adekwatności systematycznego związku już wybranych symbolów i systematycznego związku przedmiotów wiedzy.

Wiadomo jednak, iż wiedza sakralna nie pozostawała ograniczona do pierwotnego, ustalonego w niezmiennych formułach zasobu prawd boskich, lecz narastała, zwłaszcza z rozwojem pisma, do znacznych niekiedy rozmiarów, podlegając przy tym pewnej systematyzacji. Sposób tego narastania i systematyzacji był wyraźnie uwarunkowany przez rolę społeczną uprawiających ją scholarzy. Ponieważ stan socjalny i funkcja scholarza były całkowicie zależne od jego udziału jako ucznia i nauczyciela, w przekazywaniu gotowej wiedzy nadindywidualnej, więc wykluczona była zasadniczo możliwość samodzielnego dopełniania i modyfikowania tej wiedzy. Nowe prawdy mogły być wprowadzane przezeń tylko bądź w charakterze ucznia, któremu nauczyciele dokładniej niż innym uczniom objawili odwieczne tajniki wiedzy, bądź w charakterze nauczyciela, który szczegółowiej niż inni współcześni nauczyciele uczniom swym tłumaczył wiedzę, przekazaną mu przez poprzedników.

Nie mógł on odkryć żadnej prawdy, której by już odwiecznie nie znali pramistrze, co niegdyś wiedzę świętą objawili szkole, bogowie, półbogowie lub wielcy ludzie, założyciele szkoły z natchnienia bogów. Możliwe było jednak, że następcy pramistrzów jakiejś prawdy nie zrozumieli lub zapomnieli albo nawet, że sami pramistrze umyślnie opóźnili jej objawienie. Przez mistyczny kontakt z bóstwem czy duchem założyciela lub przez głębokie studium ksiąg świętych taka prawda, niewiadoma współczesnemu pokoleniu, przejawiała się czasem wybitnemu scholarzowi. Albo też scholarz, dbały o to, by jego następcy jak należy zrozumieli i spamiętali prawdy już znane w szkole, opatrywał je komentarza-

mi. Komentarze zaś częstokroć polegały na eksplikacji wiedzy sakralnej w odniesieniu do doświadczenia: uogólnienia, wytworzone przez wnioskowanie z obserwowanych faktów (w tej liczbie uogólnienia mędrców) podporządkowywano wiedzy szkolnej jako implikowane w prawdach sakralnych. W taki sposób znaczny zasób wiadomości empirycznych mógł być powiązany z wiedzą świętą szkół kapłańskich Babilonu, Egiptu, szkół rabinów, szkół średniowiecza.

Te metody wzbogacania wiedzy z konieczności zmuszały do systematycznej jej przebudowy. Kto w szkole występował jako objawiciel prawd odwiecznych a innym nieznanym, musiał uoszczenia swe uzasadnić poznawczo, bezosobiście — nie tak, jak prorok ludowy, którego objawienia lud przyjmował dlatego, że w niego osobiście uwierzył. Nowe objawienie podlegało krytyce szkoły i było przyjęte, włączone do wiedzy uznanej przez szkołę tylko wtedy, jeżeli przyczyniało się do jej wewnętrznego uporządkowania i zjednoczenia: wyjaśniało to, co bez niego zdawało się niejasne, rozstrzygało to, co zdawało się sporne, harmonizowało to, co zdawało się sprzeczne, sprowadzało do wspólnego źródła to, co zdawało się niepowiązane. Eksplikacja zaś dawnych prawd w odniesieniu do nowych faktów wymagała nowej ich interpretacji: komentator ujawniał uczniom nie zauważone związki pomiędzy prawdami.

W tym przebiegu systematyzacji, który zgodnie z wymaganiami roli społecznej scholarzy sakralnych nie mógł, gdyż nie powinien być niczym innym, jak stopniowym wykrywaniem odwiecznego porządku wiedzy świętej przez słabe umysły ludzkie, wyrabiały się zwolna dwie metody, które, udoskonalając się, rządziły i jeszcze rządzą całą systematyzacją filozofii i nauki scholarzy: metoda redukcji prawd relatywnych i szczegółowych do prawd absolutnych i ogólnych i metoda dedukcji prawd implikowanych z prawd implikujących.

Najważniejszymi faktami w historii wiedzy aż do 17 stulecia były procesy stopniowego zeświecczenia szkół i wiedzy scholarzkiej, najprzód w Grecji starożytnej, potem w czasach nowszych. Zdaje się, że za główny czynnik zeświecczenia uważać należy rywalizację szkół między sobą oraz rywalizację mędrców świeckich z kapłanami na gruncie konfliktów społecznych między przeciwnikami a obrońcami tradycyjnych systemów religijnych.

Rywalizacja szkół kapłańskich różnych religii starożytności jest historycznie pewna w okresie hellenistycznym; trudno wątpić, że zachodziła ona o wiele wcześniej, skoro wiadomo, że różne systemy religijne stykały się przez długie wieki na całym terenie bliskiego Wschodu, wpływ zaś myśli religijnej Wschodu na Grecję VII i VI wieku jest niewątpliwy. W średniowieczu znana jest dokładnie rywalizacja szkół w obrębie chrześcijaństwa, stwierdzona zaś, choć mniej zbadana, rywalizacja mię-

dzy szkołami chrześcijańskimi a szkołami judaizmu i islamu. Wszelkie zaś tego rodzaju rywalizacje prowadzą do częściowego zeświecczenia: w każdej szkole dokonywa się podział wiedzy na prawdy święte w ścisłym znaczeniu, prawdy bezsporne, o których wątpić jest profanacją, i prawdy świeckie, mogące podlegać sporom i krytyce, gdyż ich pewność nie jest gwarantowana przez bóstwo, lecz tylko przez rozum ludzki. Co więcej, w rywalizacji szkół różnych religii nawet obrona prawd świętych musi się posługiwać świeckimi argumentami.

Konflikty mędrców ze scholarzami-kapłanami prowadzą do tworzenia szkół świeckich na wzór szkół kapłańskich, właśnie aby przeciwstawić wiedzy sakralnej taką wiedzę świecką, która by mogła z nią walczyć na własnym jej gruncie — wiedzę nadindywidualną, wiedzę czystą, niedotykalną przez sprawdzian pragmatyczny, wiedzę o prawdziwości wyniesionej ponad wpływy dążności społecznych ludzi czynu. Ponieważ zaś w różnych miejscach i czasach różne są systemy religijne, przeciw którym buntuje się życie świeckie, różne prądy zainteresowań nurtują w tym życiu, różnią się sposoby myślenia oraz indywidualność myślicieli, więc wiele odmiennych szkół świeckich powstaje i w zetknięciu rywalizuje między sobą. Każda zaś z nich, jak zobaczymy, nosi w sobie zarodki dalszego zróżnicowania i możliwego rozłamu na nowe, rywalizujące szkoły.

Obok szkół znanych w historii było mnóstwo takich, o których nie wiadomo prócz tego, że istniały, a zapewne i takich, po których wszelki ślad zaginął. Do dziś dnia istnieją i wciąż powstają nie tylko szkoły, uznane przez sfery uczonych na urzędowych stanowiskach, ale i takie, może liczniejsze, które te sfery całkowicie ignorują. Nie należy przy tym zapominać, że w wiedzy świeckiej różnicowanie według szkół krzyżuje się z różnicowaniem według specjalności. Już w starożytności, obok szkół filozoficznych, dążących do ogólnej wiedzy świeckiej w przeciwieństwie do ogólnej wiedzy sakralnej, powstają szkoły medyczne, wytworzone przez grupy technologów, którzy w rywalizacji z technologią lekarską kapłanów nadają swej specjalnej wiedzy pragmatycznej ciągłość i teoretyczną podbudowę wiedzy szkolnej. W niektórych z nauk, powstałych drogą specjalizacji z ogólnej wiedzy filozoficznej, podział na rywalizujące szkoły zachował się do dziś dnia.

W związku z zeświecczeniem wiedzy i rywalizacją szkół powstają nowe odmiany pierwotnej roli społecznej scholarza, które zresztą rzadko są konkretnie tak zorganizowane, aby indywidualny uczestnik szkoły tylko jedną z nich odgrywał, ale dają się wyraźnie rozróżnić pojęciowo, gdyż są regulowane przez odmienne wzory społeczne. Scholarze świeccy (i sakralni w zeświecczonych działach wiedzy kapłańskiej) funkcjonują jako odkrywcy prawdy, systematycy, przyczynkowcy, bojownicy prawdy, popularyzatorzy, eklekty-

cy-erudyci. Rozumie się, że nazwy te nie oznaczają psychologicznych typów ludzi, tylko typy wymagań, stawianych przez kręgi społeczne i realizowanych przez jednostki.

Odkrywcą prawdy musi być każdy, kto inicjuje (jak Ksenofanes lub Sokrates) albo zakłada (jak Parmenides lub Plato) nową szkołę świecką. Zważmy bowiem, jakie jest jego położenie. Nie stoi za nim, jak za uczniem bogów lub komentatorem, wzniosłość nadindywidualna wiedzy grupowej i pewność, czerpana z grupowo poręczonej tradycji boskiego pochodzenia tej wiedzy. W początkach, i przez długi czas, ten brak gwarancji grupowej dla nowych prawd, głoszonych przez inicjatorów i założycieli szkół świeckich, był odczuwany jako słabość przez wielu ich zwolenników i następców. Dowodzi tego skłonność ich biografów do wywodzenia ich wiedzy z wtajemniczeń w wiedzę szkół sakralnych, otoczonych nimbem starożytności, do traktowania ich jako kontynuatorów raczej niż innowatorów. O wielu założycielach szkół greckich chodziły podania, że wiedzę swą zaczerpynali z tajemniczego Wschodu i tylko ją samodzielnie udoskonali. Mógł wprawdzie głosiciel nowych prawd wystąpić jako prorok, bezpośrednio przez bogów natchniony, i swe indywidualne objawienie mistyczne przeciwstawić grupowemu objawieniu Kolegium kapłańskiego. Że i ta tendencja istniała i nieprędko zanikła, mamy liczne dowody, np. legendę Pitagorasa; formę zewnętrzną indywidualnego boskiego objawienia w poemacie Parmenidesa; ślady proroczego mistycyzmu u Sokratesa i Platona; wzrastanie proroczych elementów u neoplatoników; mistycyzm Giordana Bruna. Ale to nie czyniło zadość funkcji inicjatora wiedzy świeckiej, zdolnej do rywalizowania z wiedzą kapłańską, która wszak również miewała indywidualne objawienia, lecz nie przyjmowała ich na wiarę samego jedynie proroka, tylko poddawała krytyce szkoły.

Niezbędnym warunkiem, aby samoistne jednostki mogły spełniać funkcje inicjatorów lub założycieli szkół świeckich, było wytworzenie nowego sprawdzianu ważności poznawczej, niezależnego i od tradycji społecznej, i od wiary w natchnienie boskie proroka, sprawdzianu, który by umożliwił uznanie odosobnionego człowieka za głosiciela prawdy nadindywidualnej, obiektywnie pewnej, wyniesionej ponad zastosowania techniczne i prądy społeczne. Musiał to być sprawdzian immanentny w samej prawdzie, dostępny każdemu, kto się z nią zapozna. Sprawdzian taki został wytworzony: była to oczywista pewność rozumowa, osiągnąta bezpośrednio w oglądzie intelektualnym poznawanej prawdy. Inicjatorem względnie założycielem nowej szkoły mógł być tylko ten, kto przez specjalny dar intuicji umysłowej odkrywał prawdy, dotąd nieznanne, a oczywiście pewne dla rozumu. Wszyscy, zdolni pójść w ślad za jego intuicją i odkryte przezeń prawdy „pojąć”, „ogłębnić

intelektualnie”, musieli oczywistą ich pewność uznać rozumem, choćby wola ich buntowała się przeciw temu i zmysły łudziły ich, podsuwając odmienne wyobrażenia. Prawdom takim z istoty ich przysługiwała obiektywność bezwzględna, nie tylko nadindywidualna, ale i nadspołeczna: żadne tradycje grupowe nie mogły ich oczywistości przeważyć. Cokolwiek było z nimi niezgodne, było albo błędnym mniemaniem indywidualnym, albo błędnym przesądem zbiorowym. Mniemania i przesady różniły się u różnych ludzi i w różnych zbiorowościach, powstawały i zanikały, natomiast prawdy, których pewność była rozumowo oczywista, były ważne dla wszystkich, wszędzie i zawsze, wyniesione ponad wszelką względność subiektywnego myślenia, słowem absolutne. Oczywista pewność rozumowa jako najwyższy sprawdzian poznawczy stała się trwałą zdobyczą wiedzy scholarskiej.

Intuicja umysłowa, prowadząca jednostkę do odkrywania prawd oczywiście pewnych, nie jest przywilejem wyłącznym inicjatorów szkół: może też przysługiwać ich następcom. Gdy inicjator tylko zapoczątkowuje, lecz jeszcze nie zakłada ostatecznie szkoły, to znaczy, że jeszcze nie odkrył dosyć prawd dla utworzenia całkowitego systemu wiedzy szkolnej i następcą jego, aby założyć szkołę, musi odkrycia jego rozwinąć i dopełnić własnymi odkryciami. Z chwilą jednak, gdy szkoła jest ukonstytuowana, dalsze odkrywanie prawd oczywiście pewnych przestaje być obowiązkiem scholarza. Przeciwnie, dążenie do dalszych odkryć takich prawd jest pokusą, którą należy zwalczać. *Principia non sunt multiplicanda praeter necessitatem*. Gdyby się bowiem okazało, że nowo odkryte prawdy niezgodne są z dotychczasowymi, zmuszałyby to do uznania, że oczywista pewność rozumowa jednych lub drugich jest złudzeniem, i doprowadziłyby do całkowitej zmiany kierunku lub do rozłamów szkoły. Nawet u założyciela odkrywanie prawd, oczywiście pewnych, winno się zatrzymać z chwilą, gdy prawdy odkryte starczą dla budowy systemu. Wiadomo, jakie trudności, wahania i zaburzenia w późniejszych dziejach wynikły stąd, że Platon nie zatrzymał się dość wcześnie w swej ewolucji myślowej.

Normalne funkcje scholarzy wewnątrz szkoły po odkryciu koniecznego minimum prawd, narzucających się oglądowi intelektualnemu bezpośrednio z oczywistą pewnością rozumową, są to funkcje systematyków i przyczynkowców.

S y s t e m a t y k, wychodząc z prawd odkrytych jako z założeń, sprawdza całą wiedzę swej epoki i cywilizacji (lub w szkole specjalnej całą istniejącą wiedzę o jakiejś dziedzinie rzeczywistości), przyjmując za prawdziwe te jej składniki, które dedukcja racjonalna potwierdza jako zgodne z założeniami, odrzucając jako błędne mniemania te, które się dedukcyjnie uzasadnić nie dają. Tworzy on tym sposobem w oparciu

o prawdy-zasady, które same w sobie posiadają oczywistą pewność rozumową, zwarty system prawd-konsekwencyj, zawdzięczających swą pewność rozumową nie własnej oczywistości, lecz racjonalnemu związkowi z zasadami.

Ta systematyzacja, którą rozpoczynał sam założyciel szkoły (pozostawiając zwykle jakąś część zadania, niekiedy przeważną jego część, do wykończenia następcom) była najważniejszym obowiązkiem scholarza jako nauczyciela względem uczniów. Uczniowie przychodzili do niego po wiedzę pewniejszą, a niemniej wyczerpującą, niż ta, którą mogli zdobyć z innych źródeł — czy od mędrców życiowych, czy w innych szkołach, sakralnych lub świeckich. Poddając się jego nauczaniu, uczeń był obowiązany wierzyć niezachwianie w pewność i kompletność udzielanej przez mistrza wiedzy; jeżeli powstawały w nim jakieś wątpliwości, powinien być przekonany, że wypływały z niedostatecznego jeszcze opanowania przezeń wiedzy mistrza i że znikną, gdy tę wiedzę gruntownie i w pełni pozna. Nauczyciel winien był usprawiedliwić tę ufność uczniów do siebie i wiarę ich w swoją wiedzę, zapobiegając z góry wszelkim wątpliwościom, jakie by powstać w nich mogły po ukończeniu nauki, czy to w zetknięciu z poglądami innych szkół, czy z wiedzą empiryczną pozaszkolną. Jedyłą drogą do wykonania tego obowiązku była właśnie systematyzacja dedukcyjna, zapoznająca ucznia ze wszystkimi ważniejszymi poglądami ludzkimi czy to w całym zakresie wiedzy, czy w pewnej jego części, mającymi uroszczenia do prawdziwości, i rozstrzygająca z góry z całkowitą pewnością, które z nich są obiektywnie prawdziwe, a które błędne. Tylko tak dał się osiągnąć, choć w przybliżeniu, ideał nauczania szkolnego, aby uczeń po zapoznaniu się całkowitym z wiedzą nauczyciela nie miał żadnego nierozwiązalnego problemu. Ideał ten szkoły świeckie odziedziczyły po szkołach sakralnych, gdzie najwyższe wtajemniczenie miało rozwiązywać dla scholarza wszystkie problemy. Ale wiedza, istniejąca w pewnym okresie w danej zbiorowości, nie pozostawała zakończona i niezmienna. Wciąż przybywały nowe uogólnienia indukcyjne z uroszczeniami do prawdziwości. Tworzyli je mędracy pod wpływem nowych dążeń ludzi czynu, rzadziej bezinteresowni obserwatorowie; inne przychodziły z obcych krajów. Szkoła nie mogła ich ignorować; trzeba było zajmować względem nich postawę, sprawdzić dedukcyjnie, jak dawną wiedzę. Ze względu zaś na wpływ szkoły na szersze środowisko i stanowisko scholarzy wśród laików, w interesie jej leżało, aby nowe uogólnienia indukcyjne, zwłaszcza takie, które środowisko skłonne było uznawać, okazywały się po sprawdzeniu zgodne raczej niż niezgodne z jej systemem. Na to zaś trzeba było móc je zredukować jako prawdy szczegółowsze, do jakichś ogólniejszych, już ustalonych prawd systemu. Jeżeli redukcja nie dawała się dokonać bez reszty, coś trzeba było

zmodyfikować albo w nowym uogólnieniu, albo w systemie. W myśl zaś sprawdzianu oczywistości rozumowej, na którym cała wiedza szkolna była oparta, bezwarunkowe pierwszeństwo w uoszczeniach do prawdziwości musiał mieć system. Wnioski indukcyjne z faktów empirycznych mogły być co najwyżej „prawdopodobne”; „p r a w d z i w e” były tylko wnioski dedukcyjne z oczywiście pewnych przesłanek rozumowych.

Mogło się wprawdzie zdarzyć, że systematycy, będąc tylko ludźmi, nieczystymi rozumami pomylili się gdzieś w swej dedukcji, uznali za prawdy i włączyli do systemu jakieś uogólnienia, które z jego najwyższych zasad logicznie nie wynikały, zamiast innych, które obiektywnie powinni byli uznać. Toteż, jeżeli wiele „prawdopodobnych” uogólnień indukcyjnych nie dawało się zredukować do „prawd” systemu, obowiązkiem systematyka było przekonać się, czy on sam lub jego poprzednicy nie popełnili tego rodzaju pomyłek. Ale trzeba było istotnie znacznego nagromadzenia prawdopodobieństw indukcyjnych, aby wywołać wątpliwości co do struktury systemu, zbudowanego i udoskonalonego przez wielkich uczonych i utrwalonego w nauczaniu. Wobec każdego po szczególnie uogólnienia indukcyjnego niesprowadzalnego do systemu, bez porównania rozsądniejsem zdawało się przypuszczenie, że pomylili się ci, którzy je utworzyli, bądź w obserwacji faktów, bądź w wyprowadzaniu z nich wniosku. Należało więc przede wszystkim usiłować poprawić takie uogólnienie: wykryć niedokładności w dokonanych obserwacjach, dokonać nowych obserwacji, wciągnąć odmienne fakty do porównania, skrytykować metodę wnioskowania. Przystępując do tej pracy z punktu widzenia systemu szkoły, dochodziło się najczęściej tą drogą do zastąpienia pierwotnego, niesprowadzalnego uogólnienia przez inne, też „prawdopodobne” empirycznie, a dające się niewątpliwie racjonalnie zredukować do „prawd” systemu, a więc okazujące się „prawdą” w świetle ostatecznych sprawdzianów oczywistości rozumowej.

Takie poprawianie nowych uogólnień indukcyjnych i redukowanie poprawionych do ustalonych „prawd” stało się początkiem funkcji, dopełniającej funkcję systematyka. Pełny swój rozwój funkcja ta osiągała wtedy, gdy scholarz nie czekał na uogólnienia indukcyjne, przychodzące z zewnątrz, lecz z własnej inicjatywy prowadził badania empiryczne i osiągniętym „prawdopodobnym” wnioskom nadawał niewątpliwą „prawdziwość” przez ich włączanie do systemu drogą redukcji racjonalnej. Była to funkcja p r z y c z y n k o w c a: obowiązkiem spełniającego ją scholarza względem odkrywców prawd rozumowo oczywistych oraz systematyków szkoły było dorzucanie do systemu wiedzy szkolnej przyczynków, z których każdy winien był być nowym dowodem zgodności doświadczenia z systemem. Mówimy „doświadczenia z systemem”, a nie „systemu

z doświadczeniem”: system bowiem był sprawdzianem doświadczenia, a nie odwrotnie. Fakty empiryczne były tylko przykładami, ilustrującymi prawdy rozumu, nie dowodami tych prawd. Nie stało to bynajmniej w konflikcie z definicją prawdy jako *adaequatio rei et intellectus*. *Res* bowiem, to nie konkretne dane doświadczenia, tylko to, co w tych danych okazuje się obiektywnie realne, gdy je poddamy krytyce z punktu widzenia oczywistej pewności rozumowej.

Nietrudno sobie uprzytomnić, jak ta funkcja społeczna przyczynkowa wpłynęła na dzieje wiedzy. Nie tylko zahamowała ona na długie wieki usamodzielnienie badań indukcyjnych, lecz nadała charakterystyczne piętno rozważaniom logików i metodologów, w których przekonaniu systematyzacja wyników indukcji jest możliwa tylko przez ich włączenie do jakiegoś systemu dedukcyjnego.

Przejdźmy teraz do roli społecznej bojownika prawdy. Powstała ona, jak wiadomo, na podłożu rywalizacji między szkołami. Bojownik prawdy obowiązany był walczyć o logiczne zwycięstwo systemu własnej szkoły nad systemami innych szkół. Podkreślamy: o logiczne zwycięstwo systemu, nie, jak mędrzec-ideolog, o społeczne zwycięstwo dążeń czynnych, których uzasadnieniu jego wiedza służyć miała. Ważność wiedzy scholarskiej, jak widzieliśmy, stawia ją ponad wszelką zależność od życia czynnego. Scholarz toczy swe boje nie w otwartym polu opinii społecznej, lecz w zamkniętej arenie, na której ścierają się między sobą tylko ludzie, których najwyższą wartością jest prawda. Niezaprzeczenie jednak zwycięstwo lub porażka w tej walce może mieć duży wpływ na znaczenie społeczne szkoły i stanowisko należących do niej scholarzy w szerszym społeczeństwie. Obok więc bezinteresowanej „miłości prawdy” inne jeszcze dążności mogą, i często działają u jej bojowników, dążności społeczne, a nawet ekonomiczne. Lecz te uboczne dążności mogą znaleźć wyraz tylko w formach zgodnych z charakterem szkoły jako zespołu uczonych, uczestniczących w systemie prawd, który uważają za bezwzględnie pewny i wyczerpujący. Przyczyniają się one do wzmocnienia i utrwalenia wiary, że tylko „nasza własna” szkoła posiada wiedzę absolutnie prawdziwą i całą istotną wiedzę absolutnie prawdziwą, czy o świecie w ogóle, czy też — jeśli jest to szkoła specjalna — o pewnej dziedzinie rzeczywistości. Ponieważ jednak inne szkoły występują z podobnymi uroszczeniami, więc trzeba przekonać scholarzy, do „naszej” szkoły nie należących, że tylko nasze uroszczenia są obiektywnie uzasadnione, uroszczenia zaś każdej innej szkoły, która się naszej przeciwstawia, obiektywnie bezzasadne.

Walki bojowników prawdy przyczyniły się znacznie do rozwoju pojęcia obiektywności poznawczej systemów wiedzy — obiektywności nie tylko nadindywidualnej, lecz nadspołecznej. Tradycja szkoły sakralnej nie ma

mocy przekonywającej dla scholarzy sakralnych o odmiennej tradycji ani dla scholarzy świeckich. W tych wypadkach, aby przekonać przeciwników i świadków sporu, scholarz musi się powołać na sprawdzian oczywistej pewności rozumowej (nie oczywistości empirycznej, gdyż, jak spory mędrców-ideologów wykazują, faktami odpowiednio dobranymi i zinterpretowanymi wszystkiego można „udowodnić”). Przekonywanie, posługujące się tylko tym sprawdzianem, staje się dowodem racjonalnym. Każdy spór scholarzy zaczyna się od wyraźnego lub domyślnego ustalenia prawd rozumowych, które strony lub świadkowie przyjmują za oczywiście pewne. Prawdy te stanowią podstawę dowodzenia. W szkołach sakralnych tej samej religii wspólnie uznawana treść wiedzy objawionej może być podstawą dowodzenia; ale musi być sformułowana jako prawda rozumowa i uznana jako taka za pewną, choć nie z własnej oczywistości wobec oglądu intelektualnego, tylko z oczywistości objawienia wobec wiary religijnej.

Przyjąwszy pewne prawdy rozumowe jako podstawy dowodzenia, każda strona stara się wykazać, że z ich oczywistej pewności wynika niezbić prawdziwość całego jej systemu, błędność zaś odmiennych mniemań przeciwników. Dowodzenie co do treści swej polega, jak systematyzacja, na dedukcji i redukcji. Natomiast funkcja społeczna bojowników prawdy zmusza ich do wytworzenia i udoskonalenia swoistej formy dowodzenia, specjalnie przystosowanej do wymagań tej funkcji, a związanej z werbalnym charakterem wszelkich sporów.

Widzieliśmy, jak wielką doniosłość posiadały słowa i znaki dla wiedzy sakralnej szkół kapłańskich. Ześwieczone szkoły zatrzymały myśl zasadniczą szkół kapłańskich, że słowa i znaki istotnie i obiektywnie wyrażają wiedzę, o ile są „właściwie” używane; zmieniły się tylko zasady „właściwego” ich użytku. Symbole straciły swój mistyczny związek z rzeczami samymi w sobie, natomiast nabrały nowego związku poznawczego z przedmiotami ludzkiego myślenia. Przestały być środkiem bezpośredniego działania na rzeczywistość, obdarzonym mocą zmuszania rzeczy do ulegania woli ludzkiej, ale stały się za to bronią w bojach intelektualnych, obdarzoną mocą zmuszania ludzi do przyjęcia „prawdy”, a odrzucenia „błędu”. Ale moc tę posiadały pod warunkiem, aby wyrażały „prawdę” w sposób, wykluczający możliwość jakiegokolwiek jej pomieszania z „błędem”. Przeciwnik w sporze słownym musiał być doprowadzony do koniecznego wyboru między zdaniem, oczywiście, obiektywnie „prawdzywym”, a zdaniem, oczywiście, obiektywnie „fałszywym”.

W rywalizacji, w której każda szkoła przypisywała tylko sobie bezwzględnie prawdziwą i całą prawdziwą wiedzę w pewnym zakresie, a „wiedzę” innych szkół w tym samym zakresie uważała za błędne mnie-

manie, o ile się od jej wiedzy różniła, społeczna dążność do przekonania wszystkich, zdolnych do rozumnego myślenia, o prawdziwości własnej, a błędności cudzej „wiedzy”, wyraziła się w swoistej strukturze formalnej słownego dowodzenia. To, co uważali za prawdę przeciwnicy, i to, co uważała za prawdę „nasza” szkoła, należało sformułować w zdaniach, które by były albo tożsame, albo sprzeczne. Tożsamość była interpretowana jako uznanie przez przeciwnika prawdziwości „naszej” wiedzy i dawała podstawę do dalszego dowodu. Sprzeczność umożliwiała jednoczesne wykazanie, że „nasza” wiedza jest „prawdą”, a „wiedza” przeciwnika „błędem” przez udowodnienie, albo że nasze zdanie jest „prawdziwe”, albo że zdanie przeciwnika jest „fałszywe”.

Wyłączenie tej możliwości, że wiedza przeciwnika o danej dziedzinie rzeczywistości była prawdziwa, choć nie mogła być racjonalnie włączona do naszej wiedzy o tej samej dziedzinie, osiągało się przez założenie, że mimo pozorów dziedzina, do której odnosiła się jego wiedza, musiała być inna od naszej. Jeżeli przeciwnik o jakichś przedmiotach wypowiadał zdania, które nie mogły być sprowadzone ani do zdań tożsamych, ani do zdań sprzecznych z tymi, które my o nich wypowiadaliśmy, to przedmioty, o których mówił, nie mogły być identyczne z przedmiotami, o których my mówiliśmy. Nawet gdy oznaczał tymi samymi słowami te same dane doświadczenia, przedmioty wiedzy racjonalnej, którą wyrażał w swoich zdaniach, musiały być inne niż przedmioty wiedzy racjonalnej, które my wyrażaliśmy w naszych zdaniach.

Słowem, zachodziło między nami „nieporozumienie”. Można je było usunąć tylko definiując ściśle każdy symbol, nie zadowolając się prostym wskazaniem przedmiotu, który oznacza (*bezeichnet*), lecz podając dokładnie jego własne znaczenie (*Bedeutung*), tj. ustalając, jakie cechy oznaczanego przedmiotu będzie on „współznaczał” (termin Leśniewskiego) przez cały przebieg sporu. Jeżeli obie strony swe słowa lub znaki ściśle zdefiniują i używać będą we wszystkich dowodzeniach jednoznacznie i zgodnie z oczywistymi zasadami logiki zdań (udoskonalonej w ostatnich czasach dzięki usilnej pracy logistów, którzy zastąpili trudne do uściślenia wyrazy języka potocznego przez symbole sztuczne), wówczas każdy spór musi być albo ostatecznie rozstrzygnięty na korzyść jednej, a przeciw drugiej stronie, albo zakończony przez stwierdzenie, że między wiedzą jednej i wiedzą drugiej strony nie ma żadnego związku, gdyż dziedziny, do których się odnoszą, są ściśle wyspecjalizowane i w niczym się nie pokrywają.

Tym sposobem uczeni-scholarze w swej funkcji „bojowników prawdy” rozwinęli i udoskonalili w najwyższym stopniu systemy symbolów, utrwalając zarazem w szkołach przekonanie, że struktura systemu symbolów, której zasady podaje logika symbolów, jest ta sama,

co struktura systemu prawd, wyrażonych w tych symbolach. Przekonanie to znalazło swój najskrajniejszy objaw w powstaniu osobnego zespołu szkół filozoficznych (wśród których na pierwszy plan wysuwa się szkoła filozoficzna warszawsko-lwowska), według której „nauka”, czyli wiedza prawdziwa i systematyczna, jest systemem symbolów.

Sledząc dzieje wiedzy scholarskiej, obserwujemy interesującą, nie zamierzoną rozbieżność między wynikami dążeń bojowników prawdy a wynikami połączonych dążeń odkrywców prawd, systematyków i przyczynkowców. Przede wszystkim pod wpływem walk scholarzy zacieśnia się coraz bardziej sfera oczywistej pewności rozumowej. Nie tylko oczywista pewność prawd rozumowych, uznawanych przez każdą szkołę z osobna, ale i takich, na które godziły się w pewnym okresie szkoły rywalizujące, prędzej czy później była kwestionowana i trzeba było bądź prawd tych udowodniać, próbować je wyprowadzić z innych prawd, których oczywista pewność z kolei podlegała zakwestionowaniu, bądź też uznać je po prostu za postulaty, które wolno było przyjąć lub odrzucić. Aż w końcu nie zostało żadnych prawd, narzucających się oglądowi intelektualnemu z oczywistą pewnością rozumową, na których można byłoby oprzeć system dedukcyjny wiedzy o jakichkolwiek danych ludzkiego doświadczenia. Uratowana wprawdzie została przez olbrzymi wysiłek krytyczno-konstrukcyjny absolutna pewność rozumowa matematyki, lecz kosztem eliminacji wszystkiego, co by pozwalało z prawd matematycznych wyprowadzić dedukcyjnie system prawd absolutnie pewnych o rzeczywistości doświadczalnej, nawet o przestrzeni i czasie jako „formach doświadczenia”. Matematyka, początkowo jedna z najoczywistszych podstaw absolutnej, dedukcyjnej wiedzy scholarzy o świecie, przekształciła się w narzędzie wiedzy indukcyjnej, hipotetycznej innego typu uczonych, mianowicie badaczy-teoretyków.

Zostawała jednak jeszcze pewność rozumowa samych formalnych zasad systematyzacji wiedzy, niezależna od pewności jej założeń. Kant i Fichte usiłowali na tej pewności oprzeć system filozoficzny wiedzy o świecie jako zdeterminowanym przez formy rozumu poznającego. I tę jednak ostatnią próbę unieważniły wyniki dalszych stu lat sporów między bojownikami prawdy. W miarę doskonalenia logiki formalnej okazywało się bowiem, że wszystkie dotychczasowe systemy wiedzy dedukcyjnej pełne były błędów logicznych i że — co ważniejsza — tylko dzięki tym błędom udawało im się przemycić pod egidą zasad formalnych złudzenie pewne i oczywiste „prawdy” o istocie rozumu, z których wyprowadzały systemy wiedzy dedukcyjnej o świecie jako zdeterminowanym przez rozum.

Dziś sytuacja wiedzy scholarskiej z punktu widzenia bojowników prawdy jest taka, że na ruinach wszystkich dawnych systemów wiedzy

o rzeczywistości wznosi się jako jedyny, absolutnie „prawdziwy” system budowany przez tę szkołę, dla których wiedza jest systemem zdań, ze szkołą warszawsko-lwowską na czele. Niektórzy przedstawiciele tych szkół zapowiadają wprawdzie, że w przyszłości system ten stanie się pierwszą absolutnie pewną, a więc istotnie prawdziwą w ich znaczeniu, wiedzą o rzeczywistości; na razie jednak absolutnie pewny jest tylko sam system logiki formalnej. Innymi słowy, w obecnej chwili jedyną wiedzą prawdziwą w rozumieniu tych szkół jest własna ich wiedza, która wie „prawdziwie” tylko to, że gdyby coś wiedziała, to mogłaby z absolutną pewnością coś z tego wywnioskować.

Oczywiście, inne szkoły nawet tego „prawdziwie” nie wiedzą. Nie-trudno im tego udowodnić w sporze naukowym, bo przecież wszelki spór odbywa się właśnie przy pomocy symbolów, używanych zgodnie z zasadami logiki, wyrobionej w tych szkołach, nikt inny zaś tak doskonale zasad tych stosować nie umie. Nie ma też możliwości, aby szkoły te bez sporu, na drodze dobrowolnego porozumienia, zmieniły swój pogląd na własną i cudzą wiedzę. Dobrowolne porozumienie bowiem możliwe jest tylko za pomocą symbolów wieloznacznych, tj. takich, które oznaczają dla wszystkich i stale te same przedmioty, co innego współznaczają dla każdego i przy każdym następnym ich użytku. Sposób używania takich symbolów w ciągu praktycznego porozumiewania się nie ma nic wspólnego z zasadami logiki formalnej. Są to sprawy wchodzące częściowo w zakres socjologii, częściowo w zakres językoznawstwa, i to, co tu mówimy, wymaga potwierdzenia przez obie te nauki. Naszym zdaniem, ilekroć ludzie w porozumiewaniu się używają symbolów jednoznacznie i zgodnie z zasadami logiki formalnej, jest to sytuacja sztucznie wytworzona, konwencjonalna, która, jak wszystkie sytuacje konwencjonalne w życiu zbiorowym (np. ceremonie religijne), stanowi jedną całość symboliczną, która jako całość jest wieloznaczna. Że sama wieloznaczność może podlegać pewnym normom, to jest dalsza sprawa, którą już tu zajmować się nie możemy.

Role popularyzatora oraz eklektyka-erudyty mniej są dla nas ważne, gdyż wpływ ich zaznaczył się głównie na postawach społeczeństw względem wiedzy, a tylko w niewielkim stopniu na cechach historycznych wiedzy samej.

Popularyzator ma budzić pozytywne zainteresowanie wiedzą szkoły w szerszym środowisku i zarazem poddawać mu tę wiedzę w przystępnej formie do przyswojenia. Zadania te niełatwo ze sobą pogodzić. Wiedza szkoły może się stać bezpośrednio interesująca dla niescholarzy na dwojaki sposób: albo można związać ją z praktycznymi sprawami żywymi, albo też podnieść aktywność umysłową słuchaczy lub czytelników, wskazując na problemy teoretyczne, których rozwiązanie jest nie

znane lub sporne, jako na tematy do samodzielnego myślenia. Idąc pierwszą drogą, popularyzator wchodzi w zakres funkcjonowania mędrców: niepodobna bowiem nawiązać teorii do spraw życia praktycznego w sposób zrozumiały i ciekawy dla laików, nie wkraczając na teren technologii albo też nie natrafiając na postawy i prądy społeczne, uzasadniane poznawczo przez mędrców-ideologów. Toteż popularyzatorowie tego typu mogą uczynić zadość wymaganiom szerszego środowiska tylko odejmując popularyzowanej przez siebie wiedzy bezinteresowność i obiektywność, które odróżniają wiedzę scholarzy od wiedzy mędrców; to znaczy, że przestają być scholarzami, a stają się mędrcami. Natomiast przez wskazywanie laikom na problemy teoretyczne, nierozwiązane przez szkołę, popularyzator wchodzi w konflikt z systematykiem. Jeżeli już uczniom szkoły filozoficznej lub naukowej, przyszłym scholarzom, powinno się wykładać system wiedzy w taki sposób, aby im nie pozostawić nierozwiązalnych lub spornych problemów, a *fortiori* obowiązuje to względem ludzi, stojących poza szkołą. Powaga szkoły nie dopuszcza, aby szersze środowisko mniemało, że szkoła nie posiada całej istotnej i prawdziwej wiedzy w swym zakresie, zwłaszcza wobec istnienia szkół rywalizujących. Co więcej, szersze środowisko, czyli tzw. „publiczność inteligentna”, sama chce przede wszystkim wiedzy pewnej, nie lubi, gdy ją zmuszają do samodzielnego myślenia, stawiając jej niepokojące wątpliwości; zainteresowanie, budzone tą metodą, jest negatywne raczej niż pozytywne.

Toteż popularyzator wtedy tylko może należycie spełnić swoją funkcję, jeżeli zainteresowanie wiedzą da się obudzić w sposób pośredni, przy pomocy wartości ubocznych, zachęcających do przyswajania wiedzy, a nie mających z nią nic wspólnego. Włączenie skrótów wiedzy teoretycznej do programu wychowania ogólnego i zawodowego i rozbudowa szkół popularnych (w odróżnieniu od szkół uczonych) dostarczyły popularyzatorowi tych niezbędnych środków pomocniczych w postaci różnego rodzaju nagród za przyswojenie wiedzy spopularyzowanej w wyznaczonym zakresie: pochwał i odznaczeń osobistych w ciągu procesu wychowawczego, dyplomów dających wyłączne prawa do pewnych rodzajów pozycji ekonomicznych po ukończeniu tego procesu, stanowiska prestiżowego, jakie daje samo „posiadanie” wiedzy na pewnym poziomie, potwierdzone przez instytucję wychowawczą. Toteż znaczenie społeczne popularyzatorów wzrosło niezmiernie z demokratyzacją nauczania, zwłaszcza znaczenie tych, którzy układają „podręczniki” dla użytku w szkołach popularnych lub dla tych osób z publiczności, które w szkołach z daną dziedziną wiedzy nie mogły się zapoznać.

Cała treść podręcznika jest, rozumie się, zaczerpnięta z gotowej już wiedzy uczonych; forma zaś, od dawna wzorowana na dedukcyjnym

systemie wiedzy scholarskiej, pozostała ta sama nawet wtedy, gdy podręcznik popularyzuje nowoczesną, indukcyjną wiedzę badaczy. Popularyzator podaje prawdy zasadnicze jako absolutnie pewne i wyprowadza z nich w systematycznym porządku prawdy podrzędne. Zgodnie z całą tradycją wiedzy scholarskiej kładzie on duży nacisk na ścisłość słowną, zwłaszcza (pod wpływem logiki bojowników prawdy) na ścisłość definicij wyrazów. Każda definicja ma podawać cechy istotne przedmiotów, oznaczonych przez wyraz definiowany; a że formułowana jest na samym początku wykładu o tych przedmiotach i wszelkie dalsze prawdy o nich są jej podporządkowywane, więc w ramach podręcznika występuje nie jako umowne ustalenie znaczenia wyrazu, lecz jako prawda zasadnicza absolutnie pewna. Do wykładu systemu dołączane są zwykle „zadania” o rozwiązaniu z góry wiadomym popularyzatorowi; wzorowane są one na zadaniach, podejmowanych przez scholarzy-przyczynkowców.

Ponieważ jednak podręcznik przeznaczony jest dla ignorantów w danej dziedzinie, więc mimo że jest wzorowany na wiedzy scholarskiej, wyłożony w nim system „prawd” różni się co do składu i struktury scholarskiego systemu. W skład jego wchodzi tylko część „prawd” znanych uczonym; popularyzator wybiera te „prawdy”, które uważa za najważniejsze dla ignorantów do przyswojenia i przedstawia je w sposób uproszczony, zrozumiały dla umysłów nieprzygotowanych. Układając prawdy tak dobrane w system, liczy się on nie tylko z ich porządkiem logicznym, lecz także z psychologiczną łatwością kolejnego ich przyswajania. Takie przystosowywanie obiektywnego systemu wiedzy scholarskiej do psychologicznych uzdolnień i dyspozycji ludzi niewykształconych nie może się obyć bez pewnej dowolności, którą popularyzator przed nimi zakrywa swym autorytetem osobistym, występując w roli „wiedzącego” wobec „niewiedzących”. Rozumie się, że przed krytyką uczonych uchronić się nie może; ale występując wobec nich jako ekspert w psychologii młodocianych umysłów i publiczności pozaszkolnej, skłania ich do tolerancji względem swych zboczeń od wymagań czystej wiedzy. Co więcej, o tyle właśnie, o ile scholarzom zależy na ogólnym uznaniu swej roli, popularyzator może wpłynąć do pewnego stopnia na sposób, w jaki uprawiają wiedzę. Dzięki popularyzatorom rozszerzyły się w nowoczesnych społeczeństwach pewne poglądy ogólne na czysto teoretyczną wiedzę scholarzy (a także uczonych badaczy), które pierwotnie stosowały się tylko do wiedzy mędrców: mianowicie że najważniejsze i najpewniejsze prawdy muszą być proste i łatwo zrozumiałe i że porządek logiczny rozumowania teoretycznego jest w zasadzie ten sam, co porządek psychologiczny „naturalnego” myślenia. Pomimo że te poglądy są zupełnie nieuzasadnione zarówno z punktu widzenia teorii wiedzy, jak psychologii, wielu uczonych dążących do popularności przyjmuje je pozornie, czasem nawet

szczerze i usiłuje przystosować do nich, o ile możliwości, wyniki swej działalności naukowej, by popularyzatorom ułatwić ich funkcję.

Eklektyk erudyta występuje wobec kręgów pozaszkolnych, nie umiejących się zorientować w walkach szkół, w roli informatora i sędziego, streszczającego doktryny szkół i orzekającego o względnej ich ważności poznawczej. Żadna szkoła żywotna i pewna swego systemu nie uznaje jednak jego uroszczeń sędziowskich, podobnie jak żaden artysta twórczy i pewny swej sztuki nie uznaje uroszczeń krytyków do orzekania o jej względnej wartości artystycznej. Toteż w kręgach scholarzy funkcja eklektyka erudyty sprowadza się do zadań informacyjnych. Jego obowiązkiem jest znać wszystkie mniemania, gdziekolwiek i kiedykolwiek sformułowane i zapisane przez uczonych, uprawiających daną dziedzinę wiedzy. Implikuje to ekstensywną znajomość samej tej dziedziny, ale wyłącznie z drugiej ręki. Nie wymaga się od niego prawdziwego i pewnego systemu wiedzy obiektywnej w jakimkolwiek zakresie; jedyne „prawdy pewne”, których od niego krąg społeczny żąda i którymi on sam się zadowala, dotyczą niewątpliwie istnienia historycznego różnorodnych i zwalczających się nawzajem systemów.

Każdy scholarz ma być w pewnej mierze erudytą o tyle, o ile to jest uważane za potrzebne dla głównej jego funkcji. Historyczne narastanie wiedzy zmusiło jednak do wydzielenia roli erudyty jako roli specjalnej i odrębnej. W pewnych warunkach i w określonych środowiskach społecznych rola ta może nawet dominować nad innymi. Tak w średniowieczu, w sprawach dogmatycznych, wyniesionych ponad wątpliwości i nie mogących podlegać krytyce racjonalnej bojowników prawdy, spory szkół rozstrzygane być mogły tylko na podstawie erudycji, powołującej się na opinie autorytetów. W nowoczesnych, liczebnie wielkich sferach nauczycielstwa szkół popularnych (nie wyłączając szkół akademickich, które są przede wszystkim szkołami popularnymi, i tylko mają w swym łonie małe podgrupy lub zespoły o charakterze szkół uczonych) nie oczekuje się już od większości nauczycieli samodzielnego systematycznego opanowania ich dziedziny wiedzy; wystarczy minimum erudycji, która by im umożliwiała dobór „prawd” z drugiej ręki dla celów pedagogicznych.

5. BADACZE

Role mędrca i scholarza w różnych ich odmianach kształtują się pod wpływem wymagań pewnych kręgów i grup, czynią zadość potrzebom świadomym, istniejącym w zbiorowościach społecznych. Inaczej jest z trzecią klasą uczonych, którą nazwać można *b a d a c z a m i*. Funkcje poznawcze uczonych tej klasy zostały zapoczątkowane przez samorzutne innowacje jednostek, które nie tylko nie starały się odpowiedzieć wyma-

ganiom swych środowisk, lecz buntowały się przeciw nim indywidualnie. Z czasem dopiero tacy buntownicy, rozproszeni po świecie, porozumiewali się i łączyli w międzyindywidualnym współdziałaniu, ustalając nowe wzory osobowe, które częściowo zlały się w jeden wzór ogólny, z dość głęboko jednak różniącymi się odmianami. Dziś tworzą one wspólnoty ponadprzestrzenne i trwałe osobników niezależnych od siebie społecznie, choć zjednoczonych intelektualnie wspólnością sprawdzianów poznawczych i ideałów naukowych. Niekiedy towarzyszą oni niewielkie grupy — instytuty badawcze. Znajdujemy wśród nich jeszcze zespoły, do których stosowana bywa nazwa „szkół”, ponieważ wchodzi do nich często, choć nie wyłącznie, ludzie, którzy się wykształcili pod przywództwem jakiegoś starszego badacza, i ponieważ cechują je mniejsze lub większe podobieństwa problematyki i metod; lecz role społeczne uczestników tych zespołów we wzajemnym ustosunkowaniu i nastawieniu względem wiedzy są zupełnie niepodobne do ról typowych scholarzy. Były jednak i są osoby i zrzeszenia o typie przejściowym oraz liczne konkretne jednostki, które w ciągu życia odgrywają kolejno lub współcześnie dwie lub więcej odmiennych ról.

Pierwotnie uczonego badacz jest przede wszystkim, nieraz wyłącznie, poszukiwaczem nieznanych faktów, eksploratorem. Jest to najwcześniejsza odmiana tego typu społecznego; w dziejach każdej nauki indukcyjnej był okres, gdy odmiana ta przeważała i do dziś dnia przeważa liczebnie wśród uczonych, zajmujących się naukami „opisowymi”, jak geografia, botanika, zoologia, prehistoria, archeologia, historia polityczna, historia sztuki, etnografia, socjografia, poszczególne filologie. Znamy go przeważnie jako tak spokojny i niewinny rodzaj człowieka, że wyprowadzenie jego roli z buntu indywidualnego wydaje się dziwne. Ale dziś działa on warunkowo w kręgu ludzi o podobnych rolach, gdzie jego stan socjalny i funkcja są całkowicie unormowane. Inaczej jednak bywało — i bywa jeszcze — wtedy, gdy występował on jako odosobniona jednostka, bądź w szerszym środowisku dominowanym intelektualnie przez mędrców, bądź w gronie scholarzy. Wprawdzie i mędracy, i scholarze prowadzili badania indukcyjne, zbierali fakty i wyciągali z nich wnioski. Ale z ról ich wynikało, że nie powinny być te fakty być istotnie nieznane, więc mogące należeć do nowych klas o niewiadomych cechach — chyba gdy ich szukał odkrywca nowych prawd, a ten, dopóki nie założył nowej szkoły, był buntownikiem.

Dlatego też poszukiwacz nie znanych faktów w środowisku, dominowanym przez mędrców lub scholarzy, musi być buntownikiem. Właśnie też społeczna dążność buntownicza, nie sama spontaniczna ciekawość umysłowa, prowadzi go na tę drogę. Spontaniczna ciekawość bowiem sama przez się skłania tylko do szukania faktów subiektywnie nie znanych.

nowych w sferze indywidualnego doświadczenia. To, że fakty te znane są innym, nie tylko nie wpływa hamująco, lecz działa pobudzająco na spontaniczną ciekawość: widzimy to u dzieci. Dążenie do wykrywania faktów obiektywnie nie znanych, nie zbadanych przez innych, ma swe źródło w usiłowaniach młodzieży i ludzi dojrzałych do wyzwolenia się spod kontroli intelektualnej tych, którzy reprezentują uznane systemy mądrości lub wiedzy scholarskiej. Ekonomicznie i politycznie bezinteresowne eksploracje geograficzne w starożytności i w czasach nowożytnych były wyrazem niezadowolenia z tradycyjnych poglądów na całość świata materialnego. W eksploracjach etnograficznych począwszy od Herodota szukano zwyczajów, wierzeń, form współżycia, nie dających się podciągnąć pod istniejące systemy mądrości etycznej, politycznej, metafizycznej. W historii każdego narodu szukanie nieznanymi faktów zaczyna się od niezadowolenia, najprzód z sublimacji legendarnej dziejów narodowych, potem z systemów historycznych nauczanych w szkołach. Poszukiwacze nie znanych faktów astronomicznych, fizycznych, chemicznych, biologicznych późnego średniowiecza i Odrodzenia byli przede wszystkim buntownikami przeciw całej wiedzy scholastycznej, bez względu na różnice poszczególnych szkół. I dziś jeszcze w wielu naukach, np. w psychologii i w socjologii, każda krystalizacja i stabilizacja doktryn wywołuje bunt, zaczynający się od poszukiwania nieznanymi faktów.

Dawniej eksplorator zaczynał jako samotnik i często samotnikiem pozostawał: dziś od razu wchodzi w związek z innymi eksploratorami z racji wzajemnych zainteresowań znajdowanymi faktami. Dzięki książkom i czasopismom, muzeom i zbiorom wspólnoty krajowe i światowe eksploratorów naukowych w poszczególnych dziedzinach wiedzy tworzą się, utrzymują i rozwijają z wielką łatwością: nietrudno bowiem zakomunikować, potwierdzić i ocenić nowe odkrycie faktyczne. Zainteresowanie wzajemne eksploratorów jest podobne pod względem społecznym do zainteresowania wzajemnego kolekcjonerów wszelkiego rodzaju rzadkich przedmiotów. Niezwykle odkrycia faktyczne budzą przelotne zainteresowania żadnej sensacji publiczności i trwalsze zainteresowania amatorów; dzięki temu wielu eksploratorów znajduje poparcie ekonomiczne w sferach, które nie zdają sobie sprawy z naukowego znaczenia ich odkryć. Przejściowo może eksplorator zgrupować koło siebie młodzież, która jednak rzadko wytwarza trwałą krąg społeczny; nie występując w roli mędrca, nie uczestnicząc w organizacji i walce szkół, nie tworząc nowych teorii, nie nadaje on się na przywódcę intelektualnego. Jego nowe fakty witane są z wdzięcznością, choć nie bez krytycyzmu jako materiał naukowy przez badaczy teoretyków, którymi zaraz się zajmiemy.

Jaki skład i strukturę usiłują eksploratorzy nadać swej wiedzy?

Poszukiwacz faktów nie znanych chce wykazać nieważność ustalo-

nego systemu mądrości lub wiedzy, ale nie po to, aby zrzucić z siebie jarzmo intelektualne mędrców lub scholarzy. W poszukiwaniu jego główną wytyczną jest więc przeciwieństwo do istniejącej systematyzacji, które daje mu tylko ogólnikową zasadę formalną selekcji faktów, jakich ma szukać: mają to być fakty geograficzne, etnograficzne, archeologiczne, społeczne, psychologiczne, biologiczne itd., w zależności od tego, jakie systemy usiłuje on przez swe odkrycia faktyczne unieważnić. Narzucając mędrcom i scholarzom problemy, dla nich nierozwiązalne, sam również nie usiłuje ich rozwiązać. Nie dąży więc do pozytywnych prawd ogólnych; wiedza jego z początku nie ma żadnej struktury systematycznej. Niechęć do racjonalizmu poznawczego, do wszelkiego tzw. „teoretyzowania”, krystalizuje się w normę społeczną w kołach czystych eksploratorów. W miarę jednak nagromadzenia nowych faktów konieczne się staje uporządkowanie. Część eksploratorów wstępuje wówczas w ślady badaczy teoretyków, przeciwstawiających się tej samej co oni tradycyjnej systematyzacji⁹. U tych zaś, którzy pozostają czystymi eksploratorami, porządkowanie faktów nabiera podobnego charakteru jak opis i klasyfikacja zbiorów muzealnych: służy po prostu do orientacji w ich wielkości i różnorodności. Taki jest też pogląd na wiedzę eksploratorów i wyrażający ich postawę epistemologów: całą treść obiektywną wiedzy stanowią konkretne dane doświadczenia; systemy naukowe wprowadzają tylko dla naszego użytku pewien porządek w niewyczerpalną masę tych danych, porządek obiektywnie dowolny i kierowany jedynie subiektywną zasadą ekonomii myślenia.

Zaczątki funkcji społecznej badacza, którego nazywamy badaczem teoretykiem, występują już w Grecji. Mimo jednak, że i wtedy, i w początkach czasów nowożytnych wielu było uczonych, których działalność intelektualna nieraz zbliżała się do tej, która dziś typowo charakteryzuje badaczy teoretyków (bywali tacy i w średniowieczu), jednakże odpowiednia rola społeczna do niedawna nie mogła się w pełni rozwinąć i ustalić. Badaczem teoretykiem bywał niekiedy mędrzec, uniezależniający się przejściowo od zainteresowań i nastawień praktycznych, bywał odkrywca nowych prawd, nim się ustalił społecznie jako założyciel szkoły, bywał systematyk lub przyczynkowiec, wyłamujący się ze swej roli. Do-

⁹ Ciekawych przykładów powyższych postaw eksploratorów dostarczają psychologowie i socjologowie w Stanach Zjednoczonych. Rozwój naukowy w tych dziedzinach zaczął się tam od buntu przeciw tradycyjnemu spirytualizmowi i konserwatyzmowi etyczno-politycznemu. Eksploracja rozpowszechniła się tak, jak bodaj nigdy w dziejach nauki, a wraz z nią potępienie wszelkich teorii jako próżnej „spekulacji”. Wielu eksploratorów jednak przyjmuje dziś bezkrytycznie teorie materialistyczne, niekiedy zachowując postawę negatywną względem „teoretyzowania” i nie zdając sobie wcale sprawy z własnej niekonsekwencji.

piero od końca 16 stulecia zaczął się zwolna kształtować odnośny wzór społeczny i rzecz można, że nie jest on jeszcze do dziś dnia całkowicie uznany i wyróżniony spośród innych, nawet w kołach uczonych, tym mniej zaś w szerszych sferach społecznych. Scholarze skłonni są często utożsamiać go z eksploratorem, eksploratorzy ze scholarzem, ludzie czynu traktują go nieraz jako nową odmianę mędrca. Tylko w kręgach samych badaczy teoretyków, a także historyków i filozofów wiedzy znajduje on pełne zrozumienie¹⁰.

Rola badacza teoretyka, podobnie jak badacza eksploratora zaczyna się wytwarzać w buncie przeciw systemom mędrców i scholarzy; ale w odróżnieniu od eksploratora nie poprzestaje on na buncie, nie zadowala się wykazywaniem ich niezdolności do rozwiązywania problemów, narzucanych przez nieznaną dotąd fakty. Jego opozycja zwraca się nie przeciw samemu uroszczeniu systemów wiedzy do prawdziwości, lecz przeciw ich dogmatyzmowi, tj. przeciw uroszczeniu do absolutnej i wyłącznej prawdziwości w odniesieniu do pewnych klas przedmiotów poznania. Badacz teoretyk odrzuca wszelkiego rodzaju dogmatyzm: ten, który wiedzy mędrców narzuca szersze środowisko społeczne w imię interesów praktycznych, i ten, który wiedzę scholarzy sakralnych czerpie z tradycji kapłańskiej, i ten wreszcie, który wiedzę scholarzy świeckich sam wytwarza, powołując się na „oczywistą pewność rozumową” swych założeń oraz „bezwarunkową konieczność” swej logiki. Wszelki system dogmatyczny bowiem usiłuje zamknąć w swoim zakresie drogę do nowych możliwości teoretycznych; tymczasem badacz teoretyk dostrzega możliwości nowych prawd i nowej systematyzacji prawd, i to nie tylko w nie znanych faktach, lecz i w faktach już znanych i w uwzględnionych przez dotychczasowe systemy. Stawia on nowe problemy, których systemy te nie mogą rozwiązać po to właśnie, aby te nowe możliwości urzeczywistnić, stwarzając teorię, która je rozwiąże.

Lecz wpływ tradycji scholarskiej długo ciążył na badaczach teoretykach i do dziś dnia jeszcze trudno im się całkowicie z niego otrząsnąć. W pierwszym okresie dziejów myśli nowoczesnej badacz teoretyk dążył do stworzenia systemu skończonego, doskonałego, według scholarskich wzorów doskonałości, i bezwzględnie pewnego, gdyż rozwiązującego lub wskazującego, jak rozwiązać wszystkie problemy, racjonalnie dające się przewidzieć w danym zakresie. Kopernik, Galileusz, Kepler, Descartes, Newton są przykładami tego stadium ewolucji wzoru badacza-teoretyka. Stadium to jest socjologicznie zupełnie zrozumiałe. Przy

¹⁰ Brak zrozumienia dla jego funkcji i społecznego znaczenia w zorganizowanych społeczeństwach współczesnych podkreśliliśmy w artykule *Uczni polscy a życie polskie*, część 3, „Droga”, 1936, nr 4/5.

stawianiu i rozwiązywaniu poszczególnych swych problemów badacz patrzył w przyszłość, szedł w nieznaną. Ale gdy chodziło o powiązanie i uzasadnienie swych rozwiązań, zwracał się ku przeszłości. Chciał usprawiedliwić swe innowacje wobec istniejącej wspólnoty uczonych — oczywiście usprawiedliwić teoretycznie, nie praktycznie; a że wspólnota uczonych, stosujących czysto teoretyczne sprawdziany, składała się jeszcze głównie ze scholarzy, więc stosował się on do odwiecznych scholaryskich sprawdzianów ważności poznawczej. Swym nowym teoriom opartym na indukcji usiłował nadać absolutną pewność, musiał więc je włączyć w system dedukcyjny.

Dopiero w miarę, jak rośnie wspólnota badaczy teoretyków, ich funkcja usamodzielnienia się, stopniowo od wzorów scholaryskich nie tylko w przebiegu badań, ale i w systematyzacji ich wyników. Badacz stwierdza, że rozwiązania postawionych przez niego problemów, które on sam uważał za pewne, z czasem zostają uznane za problematyczne przez innych, którzy po przeprowadzeniu nowych badań odrzucają jego teorię, a na jej miejsce stawiają inną. O ile stoi on jeszcze na gruncie tradycji scholaryskiej, która ważność poznawczą wiedzy utożsamia z jej pewnością, tego rodzaju krytyka jego teorii jest w jego oczach tragedią, gdyż równa się jej unieważnieniu. Toteż broni swej teorii do ostateczności, i metodami logicznymi scholarza — „bojownika prawdy”, i nawet metodami empirycznymi mędrca, wysuwającego naprzód fakty, które ją wzmacniają, i usuwającego w cień fakty, które ją osłabiają.

Ponieważ jednak ten sam los prędzej czy później spotyka wszelkie teorie, w sferach badaczy teoretyków zaczynają się rozwijać nowe sprawdziany ważności poznawczej. Prawd absolutnych, bezwarunkowo pewnych w ogóle nie ma w żadnym zakresie przedmiotów poznania; są tylko prawdy-hipotezy warunkowo pewne. Teoria jest systemem prawd-hipotez. Jej prawdziwość jest względna, ale nie subiektywnie w stosunku do podmiotu poznającego, który by mógł dowolnie taką lub inną teorię uznać tylko obiektywnie, w stosunku do innych teorii. Jeżeli dana teoria rozwiązuje wszystkie problemy, które inna rozwiązywała, i oprócz tego problemy, których tamta rozwiązać nie mogła, jest ona od tamtej względnie prawdziwsza.

Ale to nie wszystko. W historycznym rozwoju badań samo postawienie problemów, których dana teoria nie może rozwiązać, byłoby niemożliwe, gdyby ta teoria nie była postawiła i rozwiązała swoich problemów. Właśnie dopiero hipotezy danej teorii nasunęły badaczom nowe problemy, których rozwiązanie na zasadzie nowych badań doprowadza do zastąpienia tej teorii przez nową, prawdziwą. Ważność poznawcza teorii polega więc nie tylko na jej względnej prawdziwości, ale także na jej względnej *płodności*. Jej stanowisko w hierarchii ważności po-

znawczej zależy nie tylko od problemów, które rozwiązuje, ale i od problemów, których postawienie umożliwia, choć ich sama rozwiązać nie może. Każda teoria poznawczo ważna jest i zakończeniem, i zapoczątkowaniem, tworzy się na podstawie jakiejś przedistniejącej teorii, którą zastępuje, i sama staje się podstawą nowej teorii, która ją zastąpi.

Funkcja badacza teoretyka nie polega więc już, jak funkcje scholary, na odkrywaniu, systematyzacji lub udowadnianiu przedwiecznych prawd absolutnych, lecz na uczestnictwie w rozwoju obiektywnej myśli badawczej przez tworzenie coraz to nowych systemów prawd względnych, opartych na mniej doskonałych systemach poprzedników i dających oparcie dla doskonalszych systemów następców. Jednakowoż nie wszyscy badacze teoretycy tak samo pojmują znaczenie dziejowe tej funkcji. Uczeni, uprawiający wiedzę fizykalną, skłaniają się do innej interpretacji tego znaczenia niż uczeni humaniści.

Pierwsi nie chcą zrzec się idei przewodniej doskonałego systemu prawd rozumowych, absolutnie pewnych. Wiedza ich bowiem rozwija się w coraz to ściślejszym związku z matematyką. Otóż rozwój matematyki, zwłaszcza z ostatecznym jej uniezależnieniem od oglądu empirycznego, nie podlega tej względności, która cechuje rozwój wiedzy indukcyjnej. Nie jest on zastępowaniem dawnych systemów przez nowe, tylko tworzeniem nowych systemów, do których dawne zostają całkowicie sprowadzone. „Prawdy” czystej matematyki w zasadzie już nie mogą być względne. Ale w zakresie wiedzy o rzeczywistości fizycznej, gdzie prawdy o przedmiotach doświadczalnych są wyrażane w symbolice matematycznej, symboliczne obrazy matematyczne świata fizycznego zmieniają się, jeden jest zastępowany przez inny, zgodnie z powyżej naszkicowanymi zasadami rozwoju wiedzy indukcyjnej badaczy teoretyków, niezgodnie zaś z zasadami rozwoju czystej matematyki. Wielu uczonych jednak, uprawiających wiedzę fizykalną, dąży do zatarcia tej różnicy między czystą matematyką a matematycznymi obrazami świata fizycznego — przynajmniej w ideale.

„Prawdy” matematyczne ujmują oni nie jako symboliczne wyrazy „prawd” o przedmiotach doświadczalnych, lecz jako same „prawdy” o przedmiotach doświadczalnych. Każda z nich w swoim zakresie przedstawia się wówczas jako prawda absolutna, bezwarunkowo pewna. Niedoskonała pewność obecnej wiedzy fizykalnej jako całości pochodzić ma tylko stąd, że znamy zaledwie część prawd o przedmiotach fizycznych; nie możemy więc naszej jeszcze niekompletnej wiedzy doskonale i ostatecznie usystematyzować. Odkrywamy jednak ciągle nowe prawdy i wobec tego nasze systematyzacje wiedzy o świecie fizycznym zbliżają się coraz bardziej do ideału prawdziwości absolutnej i całkowitej, stają się coraz „prawdopodobniejsze”. Z każdym krokiem naprzód oka-

zuje się coraz wyraźniej, że świat fizyczny jest matematyczny w obiektywnej swej istocie¹¹. Rozwój wiedzy fizycznej zbliża się więc do czystszej matematyki jako do idealnej granicy, z której osiągnięciem zniknie względność. Badacz teoretyk jest tutaj przodownikiem w dążeniu ludzkości do absolutu poznawczego.

Inaczej przedstawia się jego rola tym humanistom, którzy o niej wnioskują z nowoczesnego rozwoju badań nad kulturą. Językoznawca, religjonista, teoretyk sztuki, ekonomista, socjolog stwierdza we własnym zakresie badań istnienie systemów wartości i czynności kulturalnych, które także mają uroszczenia do obiektywnej ważności własnego rodzaju, wynoszącej je ponad subiektywny bieg życia psychologicznego, podobnie jak ważność poznawcza wynosi systemy wiedzy. Badacz humanista dawno porzucił jako naiwny punkt widzenia mędrca, który uznawany przez siebie i swoich system językowy, religijny, estetyczny, ekonomiczny, społeczny idealizuje jako jedyny, czyniący w pełni zadość tym swoistym sprawdzianom ważności, na których opierają się obiektywne uroszczenia tego rodzaju systemów (gramatyczno-semantycznej, mistycznej, estetycznej, utylitarnej, moralnej, politycznej), odrzucając inne jako nieważne. Wielu badaczy humanistów o typie eksploratorów, stwierdzając niewątpliwą względność każdego rodzaju systemów kulturalnych, przerzuciło się w drugą ostateczność, zignorowało wszelkie ich uroszczenia do obiektywnej ważności i utożsamiając względność z subiektywnością usiłowało je sprowadzić do faktów psychologicznych (ewentualnie interpretując te fakty z punktu widzenia wiedzy przyrodniczej). Lecz humaniści teoretycy twierdzą, że psychologizm traktuje rzeczywistość kulturalną nie mniej naiwnie, choć inaczej niż prymitywny absolutyzm mędrców. Akceptują oni uroszczenia badanych przez siebie systemów jako obiektywnie, choć tylko relatywnie uzasadnione i szukają założeń metodycznych dla ich uwzględnienia w teoretycznej syntezie.

Jednym z tych założeń jest tutaj także koncepcja absolutnie ważnego idealnego systemu jako granicy, do której systemy historycznie realne, relatywnie ważne, w różnym stopniu się przybliżają. Mamy więc, zwłaszcza u niektórych niemieckich teoretyków kultury, ujmowanie systemów religijnych, moralnych, polityczno-prawnych, ekonomicznych jako obiektywnych, choć niedoskonałych przybliżeń do systemu idealnego, absolutnego — tak samo właśnie, jak systemy naukowe w koncepcji badaczy świata fizycznego.

Drugie założenie metodyczne natomiast, wytwarzające się równorzędnie i niezależnie w różnych naukach humanistycznych (w socjologii za-

¹¹ Ob. np. Sir James Jeans, *The New Background of Science*, New York — Cambridge 1933, str. 289 i nast.

początkowane przez grupę Durkheima) odrzuca ideał systemu absolutnie ważnego jako kryterium systemów względnie ważnych i dlatego, że każde, choćby na pozór czysto formalne określenie tego ideału okazuje się samo relatywne, i dlatego, że w żadnej dziedzinie nie można ustalić jednej ogólnej skali systemów według stopnia ich względnej ważności. Niewątpliwie, można hierarchicznie szeregować systemy językowe, religijne, estetyczne, społeczne, ekonomiczne na podobnych zasadach, jak uczeni szeregują systemy poznawcze, przede wszystkim na tej zasadzie, że system wyższy daje rozwiązanie i tych problemów, które system niższy rozwiązuje, i takich, których niższy rozwiązać nie może, a więc w rozwoju dziejowym pierwszy zastępuje drugi. Ale to nie znaczy, że go unieważnia. Bo problemy w jednym systemie inaczej są definiowane i rozwiązywane niż w drugim; każdy coś daje, czego inny dać nie może. Systemy kulturalne cywilizacji dawniejszych, zastąpione przez systemy nowoczesnej cywilizacji, nie są do nich całkowicie sprowadzalne. Z drugiej strony zaś rozwój kulturalny w żadnej dziedzinie nie jest jednokierunkowy: dany system może się stać podstawą nie jednego, lecz kilku nowych systemów, zapoczątkowujących kilka odmiennych linii rozwojowych. Przewyciężenia relatywności nie można więc szukać w jakimś ideale systemu absolutnego, lecz w syntetycznym całokształcie systemów względnych. Tak np. ważność estetyczna każdego po szczególe dzieła sztuki, każdego stylu artystycznego jest względna; ale cała sztuka dotychczas historycznie istniejąca wznosi się ponad wszelką względność, każde nowe dzieło, każdy nowy styl może być tylko jej wzbogaceniem, nigdy unieważnieniem.

Ten sam punkt widzenia uczeni humaniści stosować zaczynają do wiedzy. System wiedzy, rozwiązującej na swój sposób postawione przez siebie problemy, jest niesprowadzalny do innego systemu, który stawia te problemy inaczej i dlatego osiąga odmienne rozwiązania. Każdy system wiedzy jest więc relatywny, ważny tylko w zakresie własnej problematyki; ale w tym zakresie żaden nie może być unieważniony, choć w dziejowym rozwoju zastąpiony będzie przez inny, o szerszym, a zarazem odmiennym typie problematyki. Co więcej, ideał systemu absolutnego jako granicy rozwoju nie może być zastosowany do wiedzy w ogóle, tak samo jak nie może być zastosowany do sztuki lub życia społecznego wobec rozbieżności kierunków rozwojowych.

Matematyka z punktu widzenia humanistycznego nie jest wyjątkiem. „Prawdy” matematyczne istotnie nie mogą być względne w odniesieniu do innych prawd matematycznych, ale tylko dlatego i o tyle właśnie, o ile matematyka jest, a raczej staje się jednym systemem; to samo dotyczy ważności elementów każdego w ogóle systemu w odniesieniu do innych jego elementów. Ale system matematyczny jako całość jest tylko

relatywny w zestawieniu z innymi systemami wiedzy, ważny jedynie w zakresie własnej problematykacji. Przybliżanie się wiedzy o naturze do ideału czystej matematyki znaczy tylko, że problematykacje nie-ilościowe są stopniowo zastępowane przez problematykację ilościową; nie znaczy to jednak bynajmniej, że dawne systemy o problematykach nie-ilościowych przestają być ważne, we własnym swym zakresie. Współrzędnie zaś z tą linią rozwoju w kierunku czysto ilościowej problematykacji są liczne inne linie rozwojowe, nie tylko w naukach humanistycznych i w filozofii, ale i w naukach przyrodniczych, gdzie coraz bardziej wzrastają i różnicują się zakresy problematykacji nie-ilościowych¹².

W tej humanistycznej koncepcji wiedzy wyjściem z relatywizmu poznawczego, jak z każdego relatywizmu, mogłoby być tylko systematyczne ujęcie wiedzy jako całokształtu systemów względnie, lecz obiektywnie ważnych. Za pierwszą próbę takiego ujęcia można by uważać filozofię Hegla — próbę cenną, choć nieudaną, gdyż nie uwolnioną jeszcze od pojęcia jednego systemu absolutnego jako ostatecznej granicy rozwoju wiedzy i posługującą się jednokierunkowym schematyzmem słynnej „dialektyki”. Humanistyczna teoria wiedzy, o ile się ukonstytuuje, będzie musiała uwzględnić nieograniczone możliwości przyszłego narastania wiedzy przez tworzenie nowych systemów i wielokierunkowość rozwoju.

Są to jednak już zagadnienia, wychodzące poza granice socjologii. Dla socjologa istotne jest, że rola badacza teoretyka z tego humanistycznego punktu widzenia staje się rolą twórcy, którego dzieło, właśnie o tyle, o ile jest jedyne, odrębne, niesprowadzalne, wchodzi jako składnik dynamiczny w tworzącą się bezustannie, całkowitą Wiedzę ludzkości. „Wiedzę ludzkości”: to znaczy wiedzę, w której wszyscy ludzie, od zapomnianego początku do niewiadomego końca dziejów, twórczo lub odtwórczo uczestniczyli, uczestniczą i uczestniczyć będą, w zależności od swych uzdolnień psychologicznych i ról społecznych. Ale nie „wiedzę ludzką”: gdyż ta wiedza jako całość, w obiektywnym składzie, strukturze i związku swych systemów, wyrasta coraz wyżej ponad życie psychologiczne jednostek i życie zbiorowe społeczeństw. Znaczenie społeczne roli uczonych twórców polega na tym, że tworząc dzieła względnie prawdziwsze i płodniejsze, poznawczo ważniejsze od dzieł poprzedników, umożliwiają ludzkości osiągnięcie coraz wyższego poziomu intelektualnego przez uczestnictwo w tym „nadludzkiem”, coraz bogatszym i doskonalszym świecie prawd obiektywnych.

¹² Używamy wyrazu „nie-ilościowy” zamiast zwykłego „jakościowy”, gdyż ten ostatni podsuwa myśl, jakoby istniał jakiś jeden typ „jakościowej” problematykacji, dający się określić przez antytezę do ilościowego; tymczasem kategoria „jakości” jest fikcją filozoficzną, wytworzoną dla symetrycznego przeciwstawienia kategorii ilości.