

Małgorzata Czarnocka
Instytut Filozofii i Socjologii PAN

IDEAŁ NAUKI W SILNYM PROGRAMIE A PROBLEM AUTONOMICZNOŚCI NAUKI

STRESZCZENIE

Artykuł ukazuje ideał nauki fundujący koncepcję nauki zaproponowaną w silnym programie. Problem autonomii nauki, tak, jak jest on postrzegany na gruncie silnego programu jest rozważany i porównywany z wielowymiarowym brakiem autonomii we współczesnych racjonalistycznych ujęciach nauki.

IDEAŁ NAUKI W SZKOLE EDYNBURSKIEJ

Od opublikowania przez Karla Mannheima *Ideologii i utopii* do ogłoszenia silnego programu socjologia wiedzy i współczesna filozofia nauki trwały obok siebie w separacji, z nutą niechęci i wzajemnego lekceważenia. Dyskusje pomiędzy nimi były rzadkie i marginesowe. W publikacjach filozofów nauki tego okresu sporadycznie odnaleźć można wzmianki i odwołania nawet do najważniejszych, ówczesnie już przecież istniejących koncepcji socjologii wiedzy, choćby do teorii Maxa Schelera i Mannheima, mających bodajże dominujący wymiar filozoficzny. Ten brak komunikacji pomiędzy dwoma tradycjami, które mają ten sam przedmiot,¹ jest kolejnym przykładem tego, jak głęboko programy szkół i tradycji filozoficznych kształtują myślenie filozoficzne i jak nieprzekraczalnie stanowią ramy i więzy, wręcz okopy dla zdawałoby się wolnej myśli filozoficznej, która winna w ciągły intelektualnym ruchu nieustannie przekraczać samą siebie.

Można ewentualnie za przyczynę separacji uznać Mannheima wykluczenie nauk ścisłych z dziedziny socjologii wiedzy, którą interpretuje się najczęściej jako połowiczność zsocjologizowania wiedzy naukowej i przy tym pewien brak konsekwencji. Filozofia nauki długo była głównie filozofią nauk przy-

¹ Notabene jest on w obu tradycjach podobnie konceptualizowany – to właśnie uprawnia do twierdzenia o podobieństwie przedmiotów.

rodniczych, a jeśli dokonywano w niej uogólnienia na wszystkie nauki, to i tak uznawano nauki przyrodnicze za wzorzec wszelkich nauk.

Jednym z nielicznych i ważnych wyjątków od separacji jest radykalnie krytyczny głos Karla R. Poppera wobec całej istniejącej wtedy socjologii wiedzy w dziele *Spoleczeństwo otwarte i jego urogowie*, opublikowanym w 1945 roku. Jednak nie wydaje się, że sama ta bezwzględna krytyka Poppera (notabene traktująca zamyśl socjologii wiedzy płytko i tendencyjnie, wręcz ideologicznie) zaważyła na późniejszym ignorowaniu socjologii wiedzy przez filozofów nauki. Nie wyłącznie autorytet Poppera, zresztą w 1945 roku prawie zupełnie nieznanego, odegrał tu rolę. Popper tylko ostro wyraził stanowisko filozofów nauki ówczesnego czasu, w apogeum rozwoju neopozytywizmu. Znamienna jest Popperowska krytyka poglądów Hegla, nie będącego czołowym animatorem socjologii wiedzy, a znaczącego dla tej dyscypliny jedynie pośrednio, poprzez wpływ na Marksa. Trzeba pamiętać, że to właśnie Hegel był atakowany nie tylko przez Poppera, ale także przez neopozytywistów. Dobrze znane są cytaty z pism Hegla zamieszczone w przesmiewczym kontekście przez Hansa Reichenbacha w książce *Powstanie filozofii naukowej*. Popper wyraża zatem ówczesne niechętnie stanowisko filozofów nauki w ogóle, w tym neopozytywistów, wobec socjologii wiedzy.

Separację dyskursów w okresie pierwszej fazy socjologii wiedzy (Mannheim, Scheler) można po części wytłumaczyć ówczesną odrębnością dziedzin badawczych: pierwsi socjologowie wiedzy koncentrowali uwagę na wiedzy pozanaukowej, zaś Mannheim wykluczał w ogóle część nauki z dziedziny socjologii wiedzy, a konkretnie, nauki przyrodnicze według Mokrzyckiego, logikę i matematykę według Bloora, według Jamesa R. Browna – matematykę i nauki przyrodnicze,² a w Mannheimu *Ideologii i utopii* w tłumaczeniu z angielskiego – nauki ścisłe. Skłaniam się do wskazań Browna w tym względzie; za nauki ścisłe uznaje się bowiem standardowo właśnie te przez niego wskazane.

Sytuacja wzajemnej obojętności (pod którą wrzała ukryta niechęć) pomiędzy socjologami wiedzy a filozofią nauki zmieniła się, gdy ogłoszono silny program. Ten przeciwstawił się filozofowaniu o nauce *en bloc*, wyłączając z kręgu krytyki poglądy Thomasa Kuhna i Mary Hesse. Silny program zgłaszał generalną, fundamentalną metateoretyczną wadliwość filozofowania o nauce, czym musiał wywołać falę dyskusji wśród filozofów nauki. Obalaniu silnego programu poświęcono między innymi dwie publikacje książkowe: *Scientific Rationality: The Sociological Turn* z 1984 pod redakcją Jamesa R. Browna (bogatą „rozprawę” filozofów nauki z silnym programem) oraz autorstwa tegoż Browna *The Rational and the Social*, opublikowaną w roku 1989.

² James Robert Brown, *The Rational and the Social*, Routledge, London–New York 1989, s. 2.

Te głosy krytyczne, przy całej swej wnikliwości, są w znaczącej części nieco tendencyjne. Nie dostrzegają idei postulowanych jawnie lub *implicite* przez szkołę edynburską, które zasymilowane przez filozofię nauki pozwoliłyby jej pozbyć się pewnych jej ograniczeń. Należą do takich idei między innymi postulat porzucenia dychotomii kontekst uzasadnienia – kontekst odkrycia. Ważna jest również zawarta w silnym programie zachęta do rozważenia ponownie dogmatu o demarkacji nauki.³ Krytycy pomijają również, że silny program postuluje w pewnym momencie symbiozę dwóch perspektyw widzenia – filozoficznej i swej własnej, określanej mianem socjologicznej. Jest to zachęta, wprawdzie teoretycznie nie ufundowana, do tworzenia stanowiska opartego na metateoretycznej unii dwóch tradycji.

Silny program, mimo deklaracji swej anti-filozoficzności, nie jest wytworem myślenia o nauce odmiennym od filozoficznego, a jest współmierną z nim kontrpropozycją. Przekrywa się on z filozoficznymi koncepcjami nauki – ma z nimi między innymi ważny wspólny obszar pojęciowej organizacji dyskursów, wspólny podstawowy przedmiot, w podstawach tak samo skontypualizowany, czyli wiedzę naukową. Ustanawia też pokrewną problematykę, między innymi kwestię definicji wiedzy i jej wartości, jej przedmiotu oraz jego relacji do rzeczywistości. Właśnie owo pokrewieństwo umożliwia rozbudowane dyskusje pomiędzy nim a filozofią nauki.

Postulowana przez szkołę edynburską wizja nauki różni się od innych obecnie budowanych koncepcji nauki tworzonych w obrębie socjologii wiedzy, w tym od znacznie radykalniejszego konstruktywizmu społecznego. Różni się też istotnie od poglądów Mannheima, mimo iż Edynburczycy deklarują jego radykalizujące kontynuowanie, a konkretniej prezentują swoje zamierzenie jako podjęcie przedsięwzięcia Mannheima w punkcie, w którym Mannheim „stracił pewność”.⁴

Wystąpienie silnego programu zbiegło się z wyczerpywaniem się filozoficznych rozważań nad nauką uprawianych w duchu Oświeceniowym, z fundującym te rozważania aksjomatem racjonalności nauki typu metodycznego, w duchu kartezjańskiego, rozmaicie tylko uszczegóławianego, oraz z ideałem prawdy.⁵ W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku następował powolny, cząstkowy i wtedy jeszcze, zdaje się, nie w pełni dostrzegany zmierzch analitycznych (w liberalnym, historycznie zmiennym rozumieniu – pojmowanie filozofowania analitycznego stale bowiem ewoluowało) rozważań nad nauką. Jest to bodajże ostatni okres w filozofii nauki, w którym

³ Znamienne jest, że nawet Laudan nie wspomina o negowaniu tezy o demarkacji przez szkołę edynburską, choć tę ideę sam postuluje.

⁴ David Bloor, *Wittgenstein i Mannheim o socjologii matematyki*, przeł. Waleria Szydłowska, Ziemowit Jankiewicz, w: *Mocny program socjologii wiedzy*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1993, s. 39.

⁵ Każda koncepcja nauki postuluje swą własną szczegółową racjonalność, przy czym każda jest tego samego typu: racjonalne przekonanie to przekonanie uzyskane na podstawie wyróżnionej, racjonalnej metody naukowej.

deklaratywnie podporządkuje się metodę i przedmiot filozofowania paradygmatowi lingwistycznemu, mimo iż prowadzone rozważania wykraczają poza ten paradygmat permanentnie.

Z analizy newralgicznych elementów silnego programu wyłania się fundujący go ideał nauki, a więc antycypacyjna podstawa koncepcji nauki. Podstawa ta obejmuje i metodyczne zasady formułowania obrazu nauki, i fundament jego konstrukcji. Ideał jest swoistym szkieletem, zarysem przesądającym o kształcie koncepcji i, w konsekwencji, formującym badania nad nauką.

Cztery zasady programowe silnego programu mają w pierwszym wglądzie charakter przepisów metodycznych. Jednak zawierają one również ważne pokłady treściowe, będąc współ-determinowane wyobrażeniami na temat tego, jaka jest nauka. Jak zawsze i z koniecznością, proponowana metoda badań jest skorelowana z antycypacją ich zamierzonego przedmiotu. Metoda badania bierze z koniecznością pod uwagę i dopasowuje się do swego przedmiotu; tylko wtedy może go efektywnie ująć. W czterech zasadach silnego programu zawiera się zatem częściowy wstępny obraz nauki. Ponadto zbiór tych zasad jest dopełniany o ważne tezy faktualne – dotyczące wyobrażenia o wiedzy, wyobrażenia o podmiocie i jego działaniach, stosunku wiedzy do rzeczywistości, twierdzeń dotyczących zewnętrznych konstytucyjnych warunkowań poznania. Te nie są – jak to utrzymują Edynburczycy, opowiadając się za bezkompromisowo znaturalizowaną teorią nauki – rezultatami tylko socjologicznych, biologicznych i psychologicznych badań. W znaczącej części mają charakter antycypujący projektowaną teorię nauki i nie czerpią wsparcia jedynie ze strony nauk szczegółowych. Realizm, powołanie interesów społecznych jako czynników konstytucji wiedzy, określenie wiedzy jako przekonania społecznie aprobowanych są elementami typowo filozoficznymi, nie mieszczącymi się przy tym w filozofii znaturalizowanej.

Szkoła edynburska stawia sobie zadania rekonstrukcyjne, podobnie jak znaturalizowana epistemologia. Jednak jej koncepcję nauki współ-formują także antycypacje, w tym normy i sądy aprioryczne. Szkoła edynburska stawia też zadanie ujęcia nauki wyczerpująco i wszechstronnie, a nie aspektowo, nie tylko zatem socjologicznie. Objawia się tu dążenie typowo filozoficzne; priorytetem filozofii, w przeciwieństwie do aspektowych dążeń specyficznych dla nauk, jest bowiem tworzenie wizji całościowych, wszechogarniających. Edynburczycy uświadamiają sobie ograniczenia w podejściu *stricte* socjologicznym i dążą do formułowania obrazów całościowych, mających być prawdopodobnie unią rezultatów wyników poszczególnych nauk. Bloor stawiał aspiracje całościowego ogarnięcia nauki już wyraźnie w *Knowledge and Social Imagery* i podtrzymywał to zamierzenie w późniejszych publikacjach, tak samo jak Barnes.⁶ Edynburczycy nie zrealizowali takiej unii, a co więcej

⁶ Zob. np. David Bloor, *The Strengths of the Strong Programme*, w: Brown, *Scientific Rationality* ..., op. cit., s. 75.

trudno się domyślać zamierzonego sposobu jej realizacji. Szkoła edynburska nie zaproponowała w tym względzie choćby jasnej wizji, poprzestając na hasłach programowych. Czy z wielości aspektów naukowych można wypracować całościową wizję nauki? Pojawiają się wątpliwości: ponieważ sklejanie naukowych aspektów nie jest jednak wizją istotnie całościową. Tę należałoby tworzyć przy użyciu nadrzędnej organizującej idei.

Jak zaznaczyłam na początku tego tekstu, ideał nauki w szkole edynburskiej ma charakter w dużej mierze filozoficzny. Robert E. Butts stwierdza, że silny program jest manifestem filozoficznym, mimo nazwy „socjologia”, którą uznaje za mylącą. Sądzę, że można postawić tezę jeszcze silniejszą – silny program jest nie tylko manifestem programowym, ale także częściowo zrealizowaną koncepcją nauki, o charakterze wyraźnie filozoficznym. Silny program i współczesne filozofie nauki mają ważne cechy wspólne. Najistotniejszą warstwą nauki jest dla obu wiedza w jej językowej (a nie mentalnej) ekspozycji. Oba typy koncepcji wprowadzają kategorię prawdy i fałszu. Najsilniejszym świadectwem konieczności przyjęcia kategorii prawdy jest zasada symetrii. Istotą zasady symetrii jest bowiem sprzeciw wobec dwojakiego traktowania w filozofii nauki prawdy oraz fałszu, i, konsekwencji, przypisywanie przeświadczeniom prawdziwym specjalnego statusu, a mianowicie przeświadczeń nie konstytuowanych przez zewnętrzne czynniki. Ponadto silny program zmuszony jest przyjąć *implicite* kategorię prawdy opowiadając się za realizmem epistemologicznym. Tak więc, kategoria prawdziwości, chociaż wyrugowana z definicji wiedzy, jest niemożliwym do usunięcia elementem koncepcji nauki szkoły edynburskiej.

Postulowany ideał nauki koncentruje się wokół podstawowej rdzeniowej tezy, następnie przez Edynburczyków obudowywanej. Rdzeniem jest teza o socjologicznym charakterze nauki, w zakresie epistemologicznie ważnym. Postuluje się mianowicie, iż nie tylko procesy poznawcze, ale i wiedza ma „nieodłączny wymiar społeczny”.⁷ Teza o społecznym warunkowaniu wiedzy nie jest zgłaszana jako hipoteza – o nieokreślonej wartości epistemicznej, zawieszona do czasu przeprowadzenia relewantnych badań. Silny program postuluje ją jako aksjomat inicjujący program badań, którego celem dowiedzenie słuszności tego aksjomatu.

Według silnego programu nauka to wiedza naukowa. Pozostałe wskazywane elementy, w tym osiowe dla koncepcji czynniki zewnętrzne konstytuujące wiedzę, stoją w podporządkowanej ważności: są istotne ze względu na wiedzę, której charakter determinują. Pod względem pierwszoplanowego lokowania wiedzy silny program i współczesna filozofia nauki ustanawiają zatem identyczną hierarchię ważności. Lecz inaczej niż w obiektywistycznych, głównie analitycznych epistemologiach podporządkowanych paradygmatowi lingwistycznemu, według silnego programu do nauki należą także

⁷ Ibidem, s. 94.

elementy partycypujące w produkcji wiedzy, znajdujące się poza nią. Wiedza jest tu zatem – inaczej niż w racjonalistycznej współczesnej filozofii nauki – instancją niesamodzielną i co do natury, i, w konsekwencji, co do środków badania. Sprzęga się ją przyczynowo (zasada przyczynowości) z czynnikami, które partycypują w jej tworzeniu i legitymizowaniu jej statusu jako wiedzy. Nauką jest zatem także instytucja nauki osadzona w społeczeństwie i w kulturze oraz podmioty tej instytucji i następnie podmioty poznania. Do nauki należy, w konstytucyjnym wymiarze, rzeczywistość społeczna jako przyczynowo współ-wytwarzająca wiedzę, a ponadto – ze względu na postulowany realizm – rzeczywistość w sensie metafizycznym jako przedmiot poznania.

Kategoria podmiotu poznania naukowego jest w koncepcji szkoły edynburskiej mniej uwyrażniona niż można byłoby oczekiwać. Postulując społeczne determinanty wiedzy mówi się o kontekstach społecznych i kulturowych przyczynowo determinujących wiedzę, o autorytetach w społeczeństwach, o kompetencjach przekazywanych z pokolenia na pokolenie, o interesach, celach politycznych, technicznych, o praktycznych skutkach sądów.⁸ Przywołuje się zatem rozmaite instancje podmiotu, czynniki aktywizujące go i kierujące jego przedsięwzięciami poznawczymi, natomiast sam podmiot zjawia się tylko poprzez nie. Ani jego natura, ani konstytucja nie są w całości teoretycznie opracowane, inaczej niż w twórczości Maxa Schelera i Karla Mannheim'a. Można stwierdzić z pewnym ilustracyjnym przerysowaniem, że Edynburczycy rozrywają myślowo podmiot na części, właściwości, aspekty i uznają, że tylko te wyróżnione partycypują w nauce. Podmiot jako całość (istota społeczna jako całość) nie jest ujawniany w poglądach Edynburczyków. Zostaje on zatowizowany, rozproszony, zdegradowany do poszczególnych swych instancji, które traktuje się jako odrębne. Tym instancjom Edynburczycy przypisują autonomiczność w funkcjonowaniu w procesach poznawczych, utrzymując pośrednio – jak to wynika z licznych kontekstów – iż poszczególne te instancje same, bez zakotwiczenia ich w człowieku i bez sprzężenia ich z innymi instancjami, niekoniecznie poznawczymi, wkraczają do operacji poznawczych.

Jako że Edynburczycy uznają naukę za poznanie zinstytucjonalizowane, opowiadają się za ujęciem podmiotu w instytucjonalne karby: mówią o społecznościach uczonych, podporządkowanych regułom instytucjonalnej gry, o kompetencjach poznawczych i technicznych, o autorytetach obowiązujących w poszczególnych społecznościach. Jednak w ich rozprawianiu o nauce nie pojawiają konkretne konsekwencje tego poglądu. Ponadto Edynburczycy nie przyjmują jedynie podmiotu zbiorowego, którego notabene nie stawiają

⁸ Barry Barnes, David Bloor, *Relatywizm, racjonalizm a socjologia wiedzy*, w: *Mocny program socjologii wiedzy*, przeł. s. 3.

w konkretnej relacji do indywidualnego; nie eliminowalną rolę w poznaniu przypisują też podmiotowi indywidualnemu. Ten ma być i społeczny, i także biologiczny, psychologiczny i jeszcze inny.

Szkoła edynburska oferuje dwa różne stanowiska epistemologicznego realizmu. Oba te konwencjonalistyczne realizmy (wcześniejszy Barnes'a oraz późniejszy Barnes'a, Bloora i Henry'ego) są obiecującymi projektami niestandardowych, pośrednich realizmów, cennymi antidotami na współczesne realizmy w dominującej swej masie bezpośrednie, kopiujące. Oba realizmy są jednak projektami niedokończonymi. Nie podają konkretnych modeli reprezentacji wspartych na konwencjach (stylu w sensie przejmowanym od Gombricha lub „kategorii” w jej sensie czerpanym z poglądów Durkheima). Realizm konwencjonalistyczny w obu edynburskich wersjach jest konsekwentny z tezą o społecznym determinowaniu wiedzy. Jest on ponadto zgodny z relatywizmem pojęciowym; różnorodność układów pojęć jest uteoretyzowana poprzez recepcję Hesse pojęcia sieci pojęć.

Sama zasada przyczynowości nie przesądza o obciążeniu wiedzy wyłącznie czynnikami społecznymi. Wśród determinant wiedzy silny program wskazuje faktycznie przede wszystkim czynniki społeczne, ale także (choć okazjonalnie, powracając następnie do forsowania jedynie czynników społecznych) biologiczne, fizjologiczne i psychiczne. Ogólnie, postuluje się warunkowanie wiedzy czynnikami zewnętrznymi wobec wiedzy albo wręcz konstytuowanie się wiedzy poprzez czynniki zewnętrzne, a nie przez nią samą.

Silny program rozpoznaje czynniki społeczne jako czynniki kulturowe, przy dość szerokim pojęciu kultury: czynniki kulturowe to tyle, co zbiorowo wykształcone, aprobowane w cywilizacjach, a więc te wszystkie, które kształtują charakter społeczności. Tak więc pojęcie osadzenia w kulturze oraz osadzenia w społeczeństwie zlewają się ze sobą. Czynniki kulturowe włączone do wiedzy rozszerzają determinowanie wiedzy względem czynników bytowych i przy okazji podważają Marksowską tezę o generowaniu świadomości społecznej przez warunki bytowe. Silny program rozszerza pojęcie interesu, dążąc prawdopodobnie do częściowego wywikłania go z Marksowskich filiacji i ograniczeń. Mówi się w nim wyraźnie nie tylko o interesach bytowych, ale i takich, które można nazwać światopoglądowymi, a nawet w pewnych kontekstach o interesach poznawczych, choć w innych zaprzecza się istnieniu interesów czysto poznawczych.

Kauzalne wyobrażenie wiedzy nie jest osobliwością silnego programu. Faluje ono w filozofii, przychodząc i wycofując się, zarówno pod wpływem krytyk jak i wyczerpania potencji kolejnych wersji przyczynowych obrazów wiedzy. Ostatnio dominuje wśród ujęć znaturalizowanych, także szeroko w kognitywistyce. Osobliwością silnego programu jest ustanawianie przyczynowości na dwóch poziomach: po pierwsze, na poziomie samej wiedzy jako przyczynowo determinowanej przez czynniki pochodzące spoza niej, społecz-

ne, oraz, po drugie, na poziomie wyjaśniania konstytucji wiedzy i jej treści poprzez czynniki nie będące wiedzą, a więc wobec niej zewnętrzne.

Reasumując, podstawy obrazu nauki postulowanego w silnym programie oraz w racjonalistycznej filozofii nauki są w ważnych obszarach sobie bliskie. Względnie bliskie są w obu konstytucje nauki, stawiane problemy, a nawet układy pojęciowe pokrywają się w sporych zakresach. Różnice pomiędzy koncepcjami są fundamentalne, jeśli zasadniczo różnie organizuje się pojęciowo dziedzinę badań i zupełnie inaczej ustanawia ich przedmiot. W analizowanych tu porównawczo koncepcjach nie ma miejsca taka konceptualna przepaść, która uniemożliwiałaby komunikację i dyskusje.

DEMARKACJA I AUTONOMICZNOŚĆ

Zastane w literaturze przedmiotu stwierdzenia dotyczące relacji pomiędzy filozofią nauki a socjologią wiedzy z reguły wskazują problem obecności czynników społecznych jako podstawę ich przeciwstawienia i napięcie pomiędzy nimi. Utrzymuje się, że wiodąca metateza socjologii wiedzy konstatuje obecność czynników społecznych w wiedzy. Natomiast korespondująca z nią metateza respektowana w filozofii nauki głosi, że wszelkie czynniki zewnętrzne partycypujące w produkowaniu wiedzy naukowej są obcymi wtrętami, nie konstytutywnymi dla natury nauki. Według tej metatezy, aby zachować wartość nauki należy ją odizolować od obcych, przede wszystkim społecznych oddziaływań, które wnoszą do wiedzy wyłącznie komponenty poznawczo destrukcyjne.

Podstawa rozbieżności pomiędzy epistemologią a socjologią wiedzy jest ogólniejsza i głębsza niż stosunek do społecznego determinowania wiedzy. Różnicę stanowi stosunek do kwestii autonomiczności nauki, a w związku z tym wytyczanie różnych ideałów nauki: ideał nauki w silnym programie lansuje naukę jako nieautonomiczną, natomiast ideał nauki w filozofii analitycznej (przede wszystkim ta tradycja kształtuje współczesną filozofię nauki) postuluje autonomiczność nauki pod różnymi względami. Stosunek do autonomiczności nauki przesądza też o stosownych metodach badania nauki i o zakresie tych badań.

Kwestia autonomiczności nauki jest związana z problemem demarkacji, a więc z jednym z kluczowych zagadnień, z którymi zmagają się racjonalistyczna filozofia nauki. Teza o demarkacji ustanawia linię demarkacyjną pomiędzy nauką a tym, co nauką nie jest, a co stara się uzurpatorsko zawłaszczyć przynależny jej teren. Teza o demarkacji przybierała specyficzne formy w poszczególnych okresach filozofowania o nauce. W czasach neo-pozytywizmu i krytycznego racjonalizmu (Poppera i jego następców) chodziło przede wszystkim o wytyczenie granicy pomiędzy nauką a metafiz-

zyką,⁹ a w domyślnie też pomiędzy nauką a kulturą. W czasach Oświecenia dociekano przede wszystkim kryteriów oddzielających naukę od religii, a obecnie filozofów zajmuje przede wszystkim granica pomiędzy nauką a pseudo-nauką.

Twierdzi się, iż bez wytyczenia i utrzymywania bez naruszeń linii demarkacyjnej znika tożsamość nauki, zlewa się z tożsamością rozmaitych dziedzin, które nie mając ku temu praw, pretendują do pełnienia ról zarezerwowanych dla nauki, co skutkuje niszczeniem jej statusu.

Problem autonomiczności nauki, jak go tu rozumiem, jest szerszy i bardziej złożony niż problem demarkacji. Inicjuje ten problem pytanie na poziomie w pierwszym rzędzie metateoretycznym o to, jaka jest istota nauki. Jaki jest jej właściwy schemat obrazu ujmujący całą jej wyodrębnioną naturę, bez „zanieczyszczenia” jej czynnikami obcymi, z natury destrukcyjnymi lub kontygentnymi? Co jest w nauce istotne w tym sensie, że współtworzy jej naturę, a co – choćby stale obecne – jest sferą wobec nauki obcą, którą należy intelektualnie wyrugować, aby otrzymać obraz nauki w jej czystej esencji?

Tej kwestii nie rozstrzyga się w konkretnych koncepcjach nauki, a przejmując się z dociekań prowadzonych na poziomie metafizycznym, w obszarze formułowania podstaw poszczególnych tradycji filozoficznych. Posiłkując się swymi ogólnymi przesłaniami programowymi szkoły filozoficzne wytyczają warunki, jakie każda koncepcja nauki konstruowana w ich obrębie powinna spełniać. W ten sposób kreują obowiązujący w tych tradycjach schemat obrazów nauki.

Tradycja racjonalistycznych filozofii nauki zakorzeniona w filozofii analitycznej stawia metafizyczne tezy negatywne, wykluczające pewne aspekty nauki z dyskursu. Schemat koncepcji nauki (jej teoretyczne ramy) jest implikowany przez te wykluczenia. I tak, postuluje się dogmat obiektywności nauki, a w konsekwencji, pojmując obiektywność absolutystycznie (jako dychotomiczne przeciwstawioną subiektywności), utrzymuje się, że czynniki subiektywne odgrywają rolę wyłącznie degradującą naukę; nie leżą w jej naturze. W związku z tym wyklucza się podmiot poznania jako źródło subiektywności. Popper w *Epistemologii bez podmiotu poznającego*¹⁰ mówi o epistemologii bez podmiotu poznającego, o autonomizowaniu nauki względem podmiotu dla utrzymania obiektywności poznania. Jego koncepcja trzech światów ma za zadanie usunąć z natury nauki podmiot i uzasadnić tezę, że nauka w jej pojęciu epistemologicznym to wyłącznie wiedza zobiektywizowana, czyli przedstawiona w języku i wyzuta z wszelkich podmiotowych nalecia-

⁹ Popper stawia problem demarkacji jeszcze konkretniej: „Problem znalezienia kryterium, pozwalającego na odróżnienie pomiędzy naukami empirycznymi z jednej strony, a matematyką i logiką, jak również systemami »metafizycznymi« z drugiej, nazywam problemem demarkacji.” (*Logika odkrycia naukowego*, przeł. U. Niklas, PWN, Warszawa 1977, s. 34.)

¹⁰ Karl R. Popper, *Epistemologia bez podmiotu poznającego*, w: *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, przeł. A. Chmielewski, PWN, Warszawa 1992, s. 148–207.

łości. Z tego samego powodu, w duchu antypsychologizmu, usuwa się z nauki procesy uzyskiwania wiedzy przez podmiot, czyli wszelkie procesy poznawcze, które były głównym przedmiotem rozważań w filozofii świadomości. Według meta-przeświadczeń kształtujących współczesną filozofię nauki wiedza uzyskuje epistemiczną ważność *per se*, a okoliczności tworzenia wiedzy, w tym podmiot ją tworzący, nie mają wpływu na ważność ani na treści wiedzy. W konsekwencji filozofia nauki redukuje swe zadanie do badania gotowej wiedzy naukowej, a filozoficzne koncepcje nauki to teorie wiedzy naukowej, odseparowane od podmiotu i od procesów poznawczych, a także ostrą linią demarkacyjną – od wiedzy innych typów.

Kanwa, na której konstruuje się koncepcje nauki w socjologii wiedzy, releguje większość wykluczeń racjonalistycznych koncepcji nauki. W socjologii wiedzy jedna z głównych metatez głosi, że procesy tworzenia wiedzy kształtują treści wiedzy. Postuluje się przy tym, iż w sytuacjach tworzenia wiedzy dominują nie czynniki poznawcze (dążenie do wiedzy, dążenie do prawdy czy klarowności wizji, dążenie do realizowania narzuconych warunków metodycznych), a czynniki pozapoznawcze, w tym bytowe, generowane przez społeczne interesy. Obszar badań nad poznaniem nie jest zatem wyodrębniony z całości *Lebensweltu*. W tej metateoretycznej konstelacji podmiot nie może zostać wykluczony – nie tylko przeprowadza on procesy poznawcze, ale je ukierunkowuje (poprzez sprawczą moc interesów) i współdeterminuje ich treść, wskazując takie a nie inne interesy. Wiedza nie jest odseparowana od procesów jej powstawania, a jest wyraźnie owocem tych procesów, przywłaszczających niejako ich charakter, w związku z czym ich analizy są konieczne w dociekaniach natury wiedzy.

Czy socjologowie wiedzy skłonni są podtrzymywać tezę demarkacyjną o istnieniu ostrej granicy pomiędzy nauką a nie nauką? Nie, gdyż ich definicja wiedzy odsyła do społecznej aprobaty, a ta jest historycznie zmienna i różna w rozmaitych środowiskach i kulturach. Wprawdzie silny program utrzymuje, że koncepcja nauki to w zasadzie koncepcja wiedzy naukowej, jednak nie przypisuje on wiedzy autonomiczności. Warunki ważności przekonania i konstytuowanie się treści leżą poza wiedzą.

Trzeba zważyć, że większość założeń de-autonomizujących nie jest odkryciem ani domeną socjologii wiedzy. Według całej nowożytnej epistemologii ważność zdań, w szczególności doświadczalnych, stanowiona jest w poza- i też w przed-językowych procesach poznawczych, dokonywanych przez podmiot. Filozofia świadomości utrzymywała, że ważność wiedzy konstytuuje się w operacjach poznawczych podmiotu. Kanta analizy doświadczenia nie miały za swój wyłączny, ani za najważniejszy cel rozpoznawania sposobu formowania się wiedzy w doświadczeniu zmysłowym. Celem było badanie metod konstytuowania się ważności wiedzy. Takie samo zadanie stawiali sobie angielscy empiryści. Również Francis Bacon klasyfikując idole i optując za

ich negatywną rolą w poznaniu, zaczynał od pytania o warunki ważności wiedzy, których źródeł upatrywał poza nią. Ogólnie rzecz biorąc, epistemologia przed-analityczna, przede wszystkim transcendentalna, poszukuje źródeł stanowienia ważności wiedzy w czynnikach wobec niej zewnętrznych. Ten metateoretyczny i metodyczny nakaz filozofia analityczna usunęła wprowadzając na jego miejsce tezę o zamkniętości wiedzy ze względu na stanowienie ważności. Pozostają tu jednak wątpliwości. Otóż, procesy poznawcze pełnić mają, między innymi według Poppera, funkcje jedynie motywacyjne, nie mające, jak można mniemać, związku z wykazywaniem ważności wiedzy. Czy motywacje, można pytać, nie są mimo wszystko zakamuflowanymi podstawami w aktach przyznawania ważności?

W każdym razie, można uznać, że socjologia wiedzy przywołując okoliczności powstawania wiedzy powraca niejawnie do niektórych metateoretycznych zasad filozofii transcendentalnej. Nie można tu mówić o bliskim pokrewieństwie, lecz o bliskości najogólniejszych zasad dotyczących konstytucji nauki i badań nad nią.

***THE STRONG PROGRAMME'S IDEAL OF SCIENCE.
THE AUTONOMY OF SCIENCE PROBLEM***

ABSTRACT

The paper reveals the ideal of science founding the conception of science proposed by the Strong Programme. The problem of autonomy of science as it is viewed in the Strong Programme is discussed and compared with the multi-dimensional lack of autonomy in contemporary rationalistic approaches to science.

Keywords: autonomy of science, ideal of science.

Adres Autorki: mczarnoc@ifispan.waw.pl