

MARIOLA KUSZYK-BYTNIEWSKA

*Dylemat rozumu scholastycznego:
racjonalne kontra socjologiczne rekonstrukcje rozwoju wiedzy*

Dilemma of a scholastic reason: rational versus sociological reconstructions
of the development knowledge

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi, w odwołaniu do teorii Pierre'a Bourdieu, na pytania: co czyni możliwą opozycję „racjonalne – socjologiczne” rekonstrukcje rozwoju wiedzy? Jakie są konsekwencje, a przede wszystkim ograniczenia takiej formuły?

Przesunięcie zagadnienia rekonstrukcji rozwoju wiedzy z filozofii (epistemologii) na teren socjologii podwójnie przekształca pytanie o racjonalność naukową. Po pierwsze, przekształca je w pytanie, na które sama odpowiedź ma uzyskać status naukowy, a nie tylko filozoficzny, o ile socjologia jest dziedziną – takich właśnie – tj. naukowych aspiracji¹. Po drugie, przekształcenie dotyczy pytania o miejsce nauki w porządkach rzeczywistości społecznej, które socjologia (szerzej: nauki społeczne) sama próbuje uteoretyzować (i ma w tym względzie kompetencje), a wówczas pytanie z kwestii epistemologicznej przekształca się w zagadnienie ontologiczne.

Socjologia nie może zadać wprost pytania o racjonalność nauki w sposób, jakiego może oczekiwać filozofia. Może to uczynić pośrednio, formułując pytanie o miejsce nauki w porządkach społecznych, które samo jest częścią znacznie szerszego pytania – pytania o racjonalność życia społecznego. Tylko lokując wiedzę naukową w rzeczywistości społecznej może socjologia odnieść się do zagadnienia jej racjonalności. Czystość spojrzenia epistemologa ulega

¹ Mam na myśli podobny zabieg, który dokonał się w przypadku epistemologii naturalizowanej, gdzie redukując epistemologię do psychologii, wyeliminowano roszczenia normatywne.

wobec tego znaczeniu. Zamiast spójnej, homogenicznej perspektywy pytań o racje i prawdy otrzymujemy mieszaną, rozspajającą tradycyjne myślenie o nauce, perspektywę onto-epistemologiczną, w której pytania o porządki myśli są nieodwołalnie wiązane, ograniczane i obciążane przez odpowiedzi na pytania, jakich czysta refleksja nad nauką nie zadaje.

Jakie są to pytania? Przede wszystkim pytania o związki racjonalności naukowej z racjonalnością społeczną czy racjonalnością potoczną, a także pytania o związki racjonalności myśli (przekonań) z racjonalnością działań, wreszcie pytania o wpływ czynników pozateoretycznych – np. ideologicznych – na rozwój nauki (przykładem mogą tu być socjopolityczne analizy fenomenu Łysenki czy Flecka analizy stylów myślowych).

Gdy słowo „racjonalne” znajduje swój antonim w określeniu „socjologiczne” (tak jak miało to miejsce w tytule lubelskiej konferencji: *Racjonalne kontra socjologiczne rekonstrukcje wiedzy*), z góry, a więc dość radykalnie, zostaje ograniczone w swym znaczeniu do kontekstu rozważań epistemologicznych. Tymczasem racjonalność jest kwalifikacją nie tylko wytworów czysto intelektualnych, a tym bardziej czysto poznawczych (takich jak: myśli, przekonania, argumenty, teorie, metody itp.). Racjonalne albo nieracjonalne mogą bowiem być podmioty, działania, instytucje społeczne – słowem wszelkie te wytwory, które są przedmiotem nauk społecznych.

Pojęcie racjonalności ma bowiem sens nie tylko epistemologiczny, ale też ontologiczny, co w odniesieniu nie tylko do socjologii najczęściej oznacza praktyczny, w znaczeniu, jaki temu terminowi nadał już Arystoteles, mówiąc o naukach praktycznych (*praxis* – działanie). Istotnym sensem epistemologicznego zawężenia pojęcia racjonalności, które nie bierze się z sufitu i ma przecież swą historię, jest, jak mi się wydaje, milcząco przyjmowana teza, że dotarcie do racjonalności w sensie kwalifikacji ontycznej, a więc w zestawieniach typu: „racjonalność podmiotu, działania, instytucji” itp., może odbyć się tylko poprzez wiedzę teoretyczną o podmiocie, działaniu czy instytucji. Taki sposób postępowania to typowy wytwór rozumu scholastycznego.

Jeśli ktoś myśli, że po jednej stronie jest teoria, a praktyka to zastosowanie teorii, to myśli w granicach rozumu scholastycznego. Chodzi o to, że dysjunkcja: „racjonalne – socjologiczne”, gdzie racjonalność rozumie się jako kwalifikację wyłącznie epistemologiczną odsyła do innej: „logiczny absolutyzm», który rości sobie pretensje do nadania metodzie naukowej »podstaw logicznych« a priori” (Bourdieu 2006, s. 152) versus społeczny czy historyczny konstruktywizm. W rezultacie przyjęcie epistemologicznej wyłączności problematyzacji kwestii racjonalności nauki i jej rozwoju oraz projekcja jej rezultatów na działania społeczne i ich wytwory prowadzi do takiej krytyki konstruktywizmu, w której przeciwstawia się mu stanowisko obiektywizmu (jako pożądane i wartościowane pozytywnie), krytyki, w której sens epistemologiczny wyraża etykieta „relatywizmu”.

Taki właśnie, wydaje mi się, musi być wynik drogi, którą przebywa zawężona epistemologicznie myśl krytyczna, gdzie poznawcze podejście do racjonalności uważa się za uprzywilejowaną perspektywę, a nawet jedyny sensowny sposób mówienia o niej.

Zatem odpowiedzi na pytania, których czysta refleksja nad nauką nie zadaje, a których chce udzielić socjologia, dotyczą kondycji, a więc genezy, historii, postaci „rozumu scholastycznego”, a tego, który – wg P. Bourdieu, bo to on jest autorem tego pojęcia – powstaje i funkcjonuje w społecznościach uczonych, jednak tylko po to, by od swego „społecznego ciała” oderwać się ku intelligibilności swych przedmiotów. *Noli me tangere* (Nie dotykaj mnie!) zdaje się mówić owo „odcieleśnione społeczne ciało nauki” uwrażliwione już tylko dyspozycją epistemiczną.

Czy scholastyczny punkt widzenia, który w imię obiektywnego poznania neutralizuje „wszelkie tezy o istnieniu i jakiegokolwiek intencji praktycznej” i – jak twierdzi Bourdieu – „mylnie umieszcza metadyskurs u źródeł dyskursu, a metapraktykę u źródeł praktyki” (Bourdieu 2009, s. 161–173) jest pułapką dla pytań o racjonalność nauki, a szczególnie racjonalność nauk społecznych? Pierre Bourdieu pyta:

Czy socjologowi nie grozi pewien rodzaj schizofrenii? Skazany jest głosić historyczność i względność w wypowiedziach, roszczących sobie pretensje do uniwersalizacji i obiektywności, prześwietlając wiarę za pomocą analizy zakładającej zawieszenie jakiegokolwiek wiary naiwnej, poddawać scholastyczny rozum nieuchronnie scholastycznej krytyce w ramach jej warunków możliwości i jej form ekspresji. Słowem, musi pozornie zawieszać rozum w racjonalnej argumentacji, jak ci pacjenci, którzy komentują to, co mówią, lub to, co robią, przy użyciu przeczącej metawypowiedzi. A może to tylko złudzenie zrodzone z odrazy do uznania naukowego lub prawnego rozumu? (Bourdieu 2006, s. 133).

Jak zatem pogodzić przygodność historii każdego ludzkiego poznania z obowiązywaniem wartości i norm poznawczych? Jak refleksyjność, eminentną własność myśli, która umożliwia jej oderwanie od warunków egzystencji, pogodzić z przygodnością poznania?

Czy zatem porządki dociekań – „racjonalny” i „socjologiczny” – przeciwstawiają się sobie? Czy są rzeczywiście niewspółmierne w badaniu? Czy socjologiczne rekonstrukcje rozwoju wiedzy biorą się z „odrazy do uznania naukowego lub prawnego rozumu?”, zaś racjonalne rekonstrukcje rozwoju wiedzy biorą się – jak to ujmuje Bourdieu – z „retoryki naukowości, dzięki której dominująca wspólnota wytwarza »wiarę« w wartość naukową własnych wytworów i autorytet naukowy jej członków” (Bourdieu 1984, s. 132)? Czy może jednak to radykalne wzajemne pozycjonowanie stanowisk jest efektem pewnego punktu widzenia – mianowicie, scholastycznego punktu widzenia?

W artykule przyjmuję następujące założenia:

1. Formuła „racjonalne kontra socjologiczne” jest formułą rozumu scholastycznego (w znaczeniu Bourdieu, tj. rozumu teoretycznego, który ma swoje społeczne zaplecze, jakim jest *schola*).
2. Uniwersalistyczne roszczenia rozumu scholastycznego wyrażają strukturę myślenia ideologicznego: jest on w swej genezie i funkcjonowaniu ograniczony i to w sposób, który z natury rzeczy jest niedostępny dla niego samego. „Z natury rzeczy” oznacza tu mianowicie sytuację, którą problematyzuje podejście onto-epistemologiczne do kwestii racjonalności, a konkretnie to, że warunkiem funkcjonowania rozumu scholastycznego jest ciągle zatracanie świadomości własnych ograniczeń płynących z podstaw społecznych, w jakich powstaje on i funkcjonuje. Rozum scholastyczny to rozum, który wciąż gubi swe genealogie, bo tylko w takim samozapoznaniu może bez skrupułów racjonalności ograniczonej, charakterystycznej dla funkcjonowania racjonalności praktycznej, rozwijać strategie obiektywnego poznania przedmiotowego.

Myśleć scholastycznie w tym znaczeniu, to myśleć w abstrakcji od tego, co jest praktycznym uwikłaniem (ograniczeniem) własnej myśli, ale znaczy to także projektować na racjonalność praktyczną wzorce racjonalności scholastycznej.

Na czym więc polegają skrupuły racjonalności praktycznej? Są to skrupuły racjonalności, która jest ograniczona i wie o tym, a zarazem wie, że te ograniczenia stanowią warunek jej funkcjonowania. Racjonalność praktyczna rozwija się w sposób kontyngentny, lokalny i zależny od szerokiego kontekstu społecznego (por. Bourdieu, Wacquant 2001, s. 113).

ROZUM SCHOLASTYCZNY

Antonimem kategorii „rozum scholastyczny” – w ujęciu Bourdieu – jest „rozum praktyczny”. Rozum praktyczny to ten, który kreuje swe cele, osiąga swe przedmioty, realizuje racjonalność swych form w działaniu w sensie *praxis*. Jest więc racjonalność praktyczna podstawą intelligibilności działania, o ile to ostatnie odróżnia się zarówno od aktów czysto intelektualnych, jak i dokonań technologicznych.

Główne charakterystyki racjonalności praktycznej to zatem jej autopojetyczny² i interpretacyjny³ charakter. Kształtuje ona i zmienia podmiot działań

² Praktyka w tym znaczeniu (*praxis*) to działanie, czyli aktywność samosprawcza. Jej istotą jest to, że nie wytwarza ona niczego w świecie przedmiotowym, a jedynie zmienia, przekształca działającego. Dla Arystotelesa paradygmatyczne przypadki teorii praktyki to: etyka i polityka. Zobacz też Bourdieu, Wacquant (2001), s. 115.

³ To znaczy zależny od doświadczeń minionych. Punktem wyjścia interpretacji jest

w procesach, w których podmiot ten ustanawia i reguluje swe odniesienie do otoczenia za pomocą aktów interpretacji urzeczywistniających się w działaniu – tj. zawsze sytuacyjnie i niekoniecznie z udziałem kontroli świadomości, ale w sposób, który zmienia, tj. autopojetycznie kształtuje sam podmiot.

O ile pozytywny wykład myśli Bourdieu można znaleźć w jego koncepcji rozumu praktycznego (czyli w teorii działania), o tyle koncepcja rozumu scholastycznego pełni funkcje krytyczne. W kontekście omawianego problemu skoncentruję się głównie na tej ostatniej.

Bourdieu koncepcja rozumu scholastycznego nawiązuje do wyrażenia *scholastic view*⁴ użytego przez Austina w *Sense and Sensibilia*⁵. Bourdieu pisze, że „Austin mówi [tam] mimochodem o »poglądzie scholastycznym« (*scholastic view*), podając dla przykładu zbieranie i badanie wszystkich możliwych znaczeń danego słowa bez jakiegokolwiek odniesienia do bezpośredniego kontekstu, zamiast po prostu zrozumieć i użyć znaczenia tego słowa, które bezpośrednio przystaje do danej sytuacji”⁶. Według niego „Austin nie uwzględnia sugerowanego przez etymologię związku »poglądu scholastycznego« i uświęconego filozoficznie przez Platona *scholè*”⁷.

Scholè – czyli co? Σχολή (*scholè*) to nic innego, jak – w pierwotnym znaczeniu kulturowych warunków starożytności – czas wolny od zajęć, wyrwanie się codziennym rutynowym działaniom, to stan bezczynności. „*Scholen agein*” znaczy tyle, co pozostawać w bezczynności, zażywać spokoju, „robić nic” zarazem *schole* to szkoła (szkoła przecież organizuje czas wolny od zajęć praktycznych, poświęconych na studiowanie)⁸. Bourdieu w tym kontekście przywołuje Platona rozróżnienie na „tych, którzy uprawiając filozofię »wytwarzają wypowiedzi w spokoju i bez pośpiechu« i tych, którzy w sądach »mówią zawsze w pośpiechu, ponieważ płynąca woda {w klepsydrze} nie czeka«” (Bourdieu 2006, s. 25). Mówić tak długo, aż wszelkie możliwe praktyczne skutki aktów mowy spłowieją w świetle prawd nie z tego świata – oto Platónski przepis na dyskurs teoretyczny, innymi słowy – „szkolny”. Widać tu wyraźnie, że warunki społeczne od początku leżą u podstaw rozumienia takich

zawsze pewien stan rzeczy obciążony znaczeniem, rozumiany jako efekt historii relacji podmiotu z jego otoczeniem.

⁴ B. Chwedeńczuk tłumaczy to jako „pogląd scholastyczny”.

⁵ Austin (1993), s. 407. Zobacz też Bourdieu (2009), s. 161 oraz Bourdieu (2006), s. 24 i 25.

⁶ Bourdieu (2006), s. 24. Przykład Austina „wskazuje na szczególne użycie języka, które zamiast prowadzić do zrozumienia czy uruchomienia sensu słowa bezpośrednio związanego z sytuacją, wycizla i sprawdza wszystkie możliwe znaczenia użycia tego słowa, poza wszelkim odniesieniem do kontekstu.” – to sytuacja typowo szkolna. Bourdieu (2009), s. 161.

⁷ Tamże, s. 24–25 (chodzi o *Teajteta* Platona).

⁸ Od *schole* pochodzi też określenie *scholion* – komentarz, pisemne objaśnienie, czyli główny wytwór szkolnej pracy.

pojęć, jak „teoria”, które to pojęcie myślenie szkolne przyswoiło sobie z języka religijnego (od *theoros* – świadek procesji religijnej lub członek delegacji do wyroczni), odejmując z jego znaczenia wszelkie implikacje praktyczne. Potwierdzenie tego faktu można znaleźć w analizach historycznych. Historyk Andrea Wilson Nightingale pisze:

W celu skonceptualizowania i legitymizacji filozofii teoretycznej myśliciele czwartego wieku p.n.e. odwoływali się do szczególnej instytucji cywilnej nazywanej przez starożytnych „*theoria*”. W tradycyjnej praktyce *theoria*, jednostka (zwana *theoros*) odbywała zagraniczną wyprawę czy pielgrzymkę w celu bycia świadkiem jakiegoś wydarzenia czy spektaklu. W okresie klasycznym *theoria* przybrała formę pielgrzymki do wyroczni i religijnych świąt. W wielu przypadkach *theoros* był wysyłany jako oficjalny ambasador. Taki państwowy *theoros* podróżował do wyroczni lub do miejsca kultu religijnego oglądając je po to, by po powrocie do kraju zdać oficjalne sprawozdanie naocznego świadka. Można też było podróżować jako *theoros* prywatnie. Jednakże tego rodzaju *theoros* był odpowiedzialny za swe świadectwo tylko wobec siebie i nie miał obowiązku upublicznienia swego doświadczenia (Nightingale 2004, s. 3).

W warunkach antycznej *schole* znaczenie pierwotnej *theoria* uległo przekształceniu. Teoria to już nie *theoria* rozumiana jako podróż, pielgrzymka, której towarzyszy wysiłek fizyczny, uczucie niepokoju wobec zdarzeń przyszłości, a nawet zachwyt i głębokie doświadczenie tego, co się dzieje. Teoria w warunkach *schole* staje się zdystansowanym oglądem, będącym w istocie formą nieuczestniczenia, niezaangażowania, neutralności wobec spektaklu, tego, co zachodzi w świecie. Szkoła pozbawiła *theoria* tych wszystkich aspektów, w których ujawnia się ona jako działanie i bezpośrednie przeżycie. Zachowała jednak religijny wręcz jej prestiż, transmitowany w wartości, jaką jest prawda, a w związku z tym prawo do dominacji nad praktyką.

Szkoła, jako system kształcenia, jako instytucja pozbawiła myśl teoretyczną tych wszystkich aspektów, w których ujawnia się społeczne *residuum* dyspozycji scholastycznej, tj. własności teoretyzowania jako działania i bezpośredniego przeżycia.

Rozum scholastyczny to rozum, który od początku swego istnienia powstawał w społecznych warunkach *schole*, a więc społecznych warunkach uwolnienia od trosk rozumu praktycznego – tzn. niezależnie od kontekstu i celów praktycznych, a nawet przeciw celom, jakie rozum praktyczny mógł sobie stawiać. Warunki te ukształtowały nie tylko swobodę, lekkość myśli, ale też i swoisty kult dla jej wartości poznawczej i jej możliwości sprawczych, zwłaszcza możliwości podmiototwórczych. Scholastyczny punkt widzenia opiera się na – wykształconej społecznie środkami szkoły – neutralizującej (w sensie husserlowskim) dyspozycji, która zawiesza „wszelkie tezy o istnieniu i jakiegokolwiek intencji praktycznej” (Bourdieu 2009, s. 162), na zawieszeniu

zdroworozsądkowego przeświadczenia dotyczącego świata i celów praktycznych myśli. Przyjęcie scholastycznego punktu widzenia to milcząco zakładana „przepustka” wymagana przez wszystkie pola naukowe, to rodzaj kompetencji, warunek przystąpienia do gry w naukę przez każdego *homo scholasticus* lub *academicus* (tamże, s. 162).

W naukach społecznych, które mają za sobą długą historię kształtowania się dyspozycji niezbędnych w *schole*, pojęcie oglądu uwidocznilo w pozytywizmie swoje granice, gdzie przekształcone przez empiryzm w obserwację zmieniło badacza w (pozornie) niezaangażowanego obserwatora zjawisk. Bourdieu krytykuje sposób posługiwania się pojęciem „oglądu” rozumianego bez udziału w nim zaangażowania podmiotu. Krytyka dotyczy nie tylko nauk społecznych, ale w ogóle nauki, jak również filozofii. „»Czysty« świat nawet najbardziej »czystej nauki« jest dziedziną społeczną jak każda inna – chociaż wszystkie niezmienniki przybierają tam formę specyficzną – a więc ma swe układy sił i monopole, walki i strategie, interesy i strategie” (Bourdieu 1984, s. 87). Co nie znaczy, że trzeba redukować stosunki obiektywne, konstytuujące daną dziedzinę nauki do zbioru interakcji uczonych, do zbioru strategii, które podejmują, uprawiając naukę (tamże, s. 87–88). Wręcz odwrotnie, trzeba się takiej redukcji wystrzegać, pamiętając przy tym, że działalność naukowa jako bezinteresowna jawi się tylko wobec interesów innych dziedzin działalności człowieka, a fama jej bezinteresowności jest wytwarzana i podtrzymywana przez samą naukę (tamże, s. 88). Nauka jest specyficznym polem społecznym, względnie autonomicznym, specyficzną grą, w której stawką jest monopol autorytetu naukowego. Działalność naukowa jest więc też działalnością społeczną, a konstrukty naukowe uczestniczą w tworzeniu rzeczywistości społecznej.

I nie jest to stwierdzenie odkrywcze (jak twierdzi Bourdieu), dopóki nie doprecyzujemy, że pole naukowe jest światem społecznym takim, jak inne pola społeczne pod tym względem, że „chodzi w nim o władzę, kapitał, stosunki siły, walki o utrzymanie lub przekształcenie tych stosunków, strategie zachowawcze lub wywrotowe, interesy itd.”, ale zarazem jest polem nauki oddzielnym, innym, specyficznym światem, wyposażonym we własne prawa funkcjonowania, odróżniające go od innych światów społecznych (Bourdieu 2009, s. 73).

Naukowa analiza funkcjonowania pola naukowego zakładać powinna – mówi B. – „podwójne zerwanie” z wyobrażeniami społecznymi: po pierwsze z idealnym wyobrażeniem uczonych o sobie samych, po drugie z „naiwnie krytyczną reprezentacją, sprowadzająca etykę zawodową do zawodowej ideologii, która po prostu odwracając jej wyidealizowaną wizję, zapomina, że *libido sciendi* to *libido scientifica*” (tamże, s. 72). Jeśli tego nie czyni, to w polu naukowym zaczyna działać „alchemiczna zasada przekształcająca pragnienie uznania w »zainteresowanie wiedzą«” (tamże, s. 74).

Można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z przeniesieniem na grunt socjologii programu Bachelarda (chodzi o „psychoanalizę umysłu naukowego”

(Bachelard 2002) w jego zsocjologizowanej postaci. Chodzi o oczyszczenie umysłu naukowego z ograniczeń, jakie narzucają mu ideologie naukowe uczestniczące w „szkolnej” socjalizacji tego umysłu, a następnie projektowane na przedmiot poznania. O ile w naukach przyrodniczych taki model może mieć nawet wartość heurystyczną, to w naukach społecznych, z uwagi na ich zaburzenie we własnym przedmiocie, prowadzi do porażki poznawczej. Psychoanaliza, w tym ogólnym znaczeniu, jest nowszą wersją anamnezy Platońskiej. W ten sposób przeciwstawiał się Bourdieu, jak to ujmował – „niezmiernemu intelektualizmowi filozofii europejskich” (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 108) i niechętnemu stosunkowi filozofów do takich nauk, jak socjologia czy etnologia:

[...] perspektywa scholastyczna – skoro uruchamia myślenie zakładające zawieszenie konieczności praktycznej i stosuje narzędzia myślenia skonstruowane przeciw logice praktyki, takie jak teoria gier, teoria prawdopodobieństwa itp. – naraża się na wzajemne zniszczenie swojego przedmiotu lub na wytwarzanie czystych artefaktów, kiedy bez refleksji krytycznej stosuje się do praktyk będących wytworem zupełnie innego punktu widzenia. Uczony, który nie wie, co go definiuje jako uczonego, to znaczy co określa „scholastyczny punkt widzenia”, może doprowadzić do tego, że umieści w głowie agensów własną perspektywę scholastyczną; że przypisze swojemu przedmiotowi to, co należy do jego sposobu rozumienia, do trybu poznania (Bourdieu 2009, s. 164).

Jest to złudzenie rozumu scholastycznego, które Bourdieu nazywa epistemocentryzmem, i który wg niego popełniał przykładowo N. Chomsky, w którego teorii rozmówcy wydają się być gramatykami. A sama gramatyka jest typowym przykładem produktu scholastycznego punktu widzenia. *Schole* jest tu tym, co – opierając się na S. Wygotskim [mówi Bourdieu] – pozwala przejść od pierwotnego opanowania języka do opanowania wtórnego, co pozwala przystąpić do metadyskursu o praktyce dyskursu. Konsekwencją tego jest paralogizm scholastyczny (*scholastic fallacy*) – który „polega na mylnym umieszczeniu metadyskursu u źródeł dyskursu, a metapraktyki u źródeł praktyki” (tamże, s. 164–165).

Epistemocentryzm nazywa Bourdieu „etnocentryzmem uczonych”, „»skrzywieniem« teoretycznym czy intelektualnym, które polega na zaniedbaniu wpisania w budowaną teorię świata społecznego faktu, że jest ona wynikiem teoretycznego sposobu patrzenia, wytworem »spojrzenia kontemplującego« (theorein)” (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 50) i jak dalej stwierdza: „Nie ma to prowadzić do konkluzji, że nauka jest nic niewarta, ale że trzeba znać jej ograniczenia” (tamże, s. 51).

Inaczej, **epistemocentryzm** to taki pogląd, że pierwotny charakter dyspozycji, jakie mogą być uruchomione w kontekście społecznym, mają zawsze tylko te dyspozycje, które mają sens poznawczy. Człowiek może być istotą społeczną tylko dzięki temu, że u podstaw ładu społecznego odnajdujemy

uniwersalne i już niespołeczne dyspozycje poznawcze. Taki punkt widzenia neutralizuje wszelką możliwość różnicy, a być może nawet i konfliktu między rozumem, który wykształcił swe sprawności w poznawaniu, a rozumem, który kształtował się w działaniu – parafrazując Platona – w nagłości i pod presją praktycznych przymusów, „ponieważ płynąca woda {w klepsydrze} nie czeka”.

WNIOSKI

Można, jak sądzę, przyjąć trzy zasadnicze postawy wobec konceptualizacji relacji „rozum scholastyczny – rozum praktyczny” zaproponowanej przez Bourdieu:

1. Rozstrzygnięcie paradoksalne⁹ – myślenie Bourdieu oparte jest na **scholastycznym** przekonaniu o możliwości ciągłego korygowania czy wręcz psychoanalitycznego ujawniania ukrytych założeń tego właśnie rozumu scholastycznego. Ostatecznie to rozum scholastyczny i tylko on może dowieść – dzięki tak pomyślanej psychoanalizie – własnej rozumności. Socjologia dostarcza wówczas owej psychoanalizie narzędzi badawczych (socjoanaliza, socjologia refleksyjna), a jej rozstrzygnięcia zachowują ważność jako naukowe tylko w warunkach nieproblematyzowania naukowości samej socjologii.
2. Rozstrzygnięcie hermeneutyczne – relacja „rozum scholastyczny – rozum praktyczny” ma sens hermeneutyczny, tj. daje się pomyśleć w kategoriach relacji „sądów” i „przedsądów”, w której te ostatnie zajmują miejsce pozarefleksyjnego, praktycznego, danego tradycją itp. podłoża nauki. Sens takiej hermeneutyki polegałaby na tym, by w teorii wykrywać skończoność praktyk, jakie ją umożliwiły.
3. Rozstrzygnięcie onto-epistemologiczne – zmierza ku wypracowaniu przez socjologię takiej płaszczyzny badawczej, w której zobiektywizowany status można przypisać zarówno wytworom czysto intelektualnym, jak i artefaktom kultury. Onto-epistemologiczny charakter takiego rozstrzygnięcia polega wówczas na przyjęciu założenia, iż ontyczne (społeczne) kwalifikacje podmiotów wiedzy są równie niezbędne dla wyjaśnienia tego związku (teoria – praktyka), jak niezbędne są epistemiczne charakterystyki artefaktów kultury, jakimi posługują się w działaniu same podmioty. Działaniu, jako aktywności autopojetycznej przypisuje się wówczas kluczowe miejsce dla rozumienia zarówno możliwości, w jakich rozum scholastyczny może funkcjonować społecznie, jak i jego ograniczeń, gdy występuje on w roli kreatora samowiedzy nauki.

⁹ To, co czyni go możliwym, jest jednocześnie jego ograniczeniem.

BIBLIOGRAFIA

- Austin, John L. (1993), „Zmysły i przedmioty zmysłowe”, w: idem, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa: PWN.
- Bachelard, G. (2002), *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przeł. D. Leszczyński, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Bourdieu, Pierre (1984), „Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy”, przeł. E. Neyman, w: *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, wybór i wstęp E. Mokrzycki, t. 2, Warszawa: PIW.
- Bourdieu, Pierre, Wacquant Loïc J. D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris: Editions Raisons d’Air.
- Bourdieu, Pierre (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris: Editions Raisons d’Air.
- Bourdieu, Pierre (2006), *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, Pierre (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jacyno, Małgorzata (1997), *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Koczanowicz, Leszek (2005), *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencjonalne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Nightingale, A. W. (2004), *Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy. Theoria in its Cultural Context*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sojak, Radosław (2004), *Pradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sztandar–Sztanderska, Karolina (2010), *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

SUMMARY

The aim of this paper is to answer, according to Pierre Bourdieu's "very French" theory, to the questions: What makes possible opposition like rational, versus sociological reconstruction of knowledge? Above all, what are the consequences and limitations such a formula? From the accepted point of view, I argue it is "scholastic reason" (term proposed by Bourdieu) which is responsible for problematization in that way. But if we assume that "rationality" has its meaning outside epistemology, it seems, this opposition is a false problematization. I should not conclude without remaining, that social epistemology in Bourdieu style, is a form of critical philosophy, directed at philosophy itself.