

# WARSZAWSKA SZKOŁA HISTORYKÓW IDEI – O POTRZEBIE PORZĄDKU W MYŚLENIU O HISTORII MYŚLI <sup>1</sup>

Marta Bucholc  
Uniwersytet Warszawski

## /// Wstęp

W tomie poświęconym sukcesowi w nauce nie może zabraknąć tekstu na temat warszawskiej szkoły historyków idei. Losy uczonych kojarzonych z tą szkołą stanowią doskonałą ilustrację do rozważań nad indywidualnym i zbiorowym sukcesem naukowym, nad relacjami między środowiskiem jako nośnikiem stylu myślenia a idiosynkratycznie definiowanym jednostkowym rozwojem, wreszcie nad związkami nauki z jej pozanaukowym otoczeniem. Losy szkoły dają w ogólności asumpt do rozmyślań nad tym, że niekiedy w czasach dobrych dla filozofów nie rodzą się bynajmniej filozoficzne wielkości, a w czasach marnych wielkość potrafi rozkwitać niespodziewanie – na złość socjologom (por. Sitek 2009: 257–258). Chciałabym zatem pisać o warszawskiej szkole historyków idei (dalej: WSHI), ale koncentrując się przede wszystkim na pytaniu o sukces i porażkę szkoły oraz ich przyczyny.

Na czym polegał sukces WSHI? Na tym zapewne, że było to – obok „starej gwardii” filozofów przedwojennych, w tym zwłaszcza przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej<sup>2</sup> i środowisk filozofii chrześcijańskiej związanych w przeważającej mierze z KUL – jedyne liczące się środowisko filozoficzne w Polsce powojennej, którego członkowie zdolali później zapewnić sobie uznanie poza Polską czy blokiem wschodnim, tym samym

---

<sup>1</sup> Bardzo dziękuję Anonimowym Recenzentom „Stanu Rzeczy” za cenne uwagi krytyczne do tego tekstu i życzliwą zachętę do dalszych badań nad jego przedmiotem.

<sup>2</sup> Przy której to okazji, jak twierdzi Andrzej Kolakowski, powstał mit szkoły lwowsko-warszawskiej: twór samych atakujących marksistów, którzy, by wystąpić skutecznie, zmuszeni byli dokonać pewnego retuszu rzeczywistości (Kolakowski A. 1980: 70).

potwierdzając jakość swojej twórczości. Najwybitniejsi członkowie szkoły stali się wizytówkami polskiej filozofii i nauki w ogólności (jak Leszek Kołakowski, Andrzej Walicki, Jerzy Szacki) oraz kluczowymi postaciami nadającymi ton polskiemu życiu intelektualnemu przez wiele lat aż po dziś dzień, także dzięki swojej pozycji akademickiej w kraju i zagranicą. Tak więc przedstawiciele szkoły uplasowali się wysoko w ładzie instytucjonalnym, co stanowi kolejny wymiar ich sukcesu. Poza sukcesem definiowanym ogólnospołecznie mamy jednak do czynienia z powodzeniem bardziej wyrafinowanym, definiowanym bowiem przez grona eksperckie, a mianowicie ze stabilnie wysoką oceną twórczości członków WSHI. W zasadzie nikt współcześnie nie kwestionuje serio wartości kanonicznych dzieł szkoły powstałych w latach 60., takich jak: *Rousseau: Samotność i wspólnota* Bronisława Baczki, *Świadomość religijna i więź kościelna* Leszka Kołakowskiego, *W kręgu konserwatywnej utopii* Andrzeja Walickiego czy *Kontrrewolucyjne paradoksy* Jerzego Szackiego. Już choćby z tego tytułu sukces WSHI zasługuje na wnikliwą analizę, gdyż półwieczne dzieła dotyczące historii idei miewają często wartość archiwalną, zważywszy na ogromne tempo narastania produkcji naukowej.

Pojawia się jednak pokusa przyjrzenia się rewersowi tego sukcesu. O wiele bardziej „archiwalne” szkoły dochowały się naukowego potomstwa, zapewniły bezpośrednią kontynuację swojego genotypu. Tymczasem WSHI nie tylko nie istnieje jako taka – nie istnieją też uczeni, którzy bez zastrzeżeń określiliby się jako jej dziedzice czy kontynuatorzy, i to ani w filozofii, ani w historii idei. Jak pisze Andrzej Walicki ([1984] 2000: 245) o roku 1968: „[M]iałem nadzieję bronić tradycji [...] szkoły warszawskiej. Okazało się jednak, że nie wystarczała już prosta kontynuacja mojej pracy [...]”. WSHI nie doczekała się bezpośredniej kontynuacji i nie rozrodziła się w nowe pokolenia uczonych – nowe pytania skłoniły młodych filozofów i historyków idei do poszukiwania innych odpowiedzi.

Mniej będzie mnie zatem interesowało historyczne zjawisko, jakim była (czy: miałyby być) WSHI: w tym zakresie odsyłam do literatury przedmiotu, zwłaszcza do historycznego już tekstu Pawła Śpiewaka *W pół drogi. Warszawska szkoła historyków idei* (Śpiewak [1979] 1981) oraz wyczerpująco udokumentowanego studium Ryszarda Sitka (Sitek 2000) wraz z przedrukowanym tam tekstem Andrzeja Walickiego *Leszek Kołakowski i warszawska szkoła historii idei*. WSHI potraktowana zostanie – co może niezbyt elegancko – jako pretekst do rozważań nad szkołami naukowymi i potrzebą myślenia o rozwoju nauki w kategoriach szkół.

Zacznę od krótkiego i z konieczności wtórnego przeglądu funkcji pojęcia „szkoły” w nauce, by następnie przejść do analizy WSHI jako szkoły w sensie socjologicznym i metodologicznym, która ma uzasadnić próbę odpowiedzi na pytanie o przyczyny sukcesu i porażki WSHI.

### **/// Historycy widzą szkoły**

Istnienie szkół w nauce jest potrzebne przede wszystkim osobom zajmującym się historią nauki. Termin „szkoła” (i pojęcie szkoły) pełni w naukowej narracji o nauce (a pośrednio także w narracji potocznej) wiele istotnych funkcji. Za najważniejsze uważam: funkcję klasyfikacyjną, która sprowadza się w tym wypadku do selekcji danych za pomocą pojęcia „szkoły”, oraz funkcję, którą trudniej określić jednym słowem, ale która polega na narracyjnym humanizowaniu obrazu rozwoju nauki. Można teoretycznie wyobrazić sobie historyka nauki czy – szerzej – historyka myśli czy idei, który rozpatruje każdego ze swoich poprzedników jako monadyczną całość i programowo zamyka oczy na podobieństwa między różnymi poglądami lub osobami. Tak uprawiana historia nauki (czy idei) zmieniałaby się jednak w najlepszym razie w wariację na temat twórczości poszczególnych myślicieli, w najgorszym zaś – w ich kopiowanie i streszczanie; tak czy inaczej, byłaby nudna i mało satysfakcjonująca intelektualnie dla tych, którzy się nią zajmują. Potrzebne jest więc jakieś narzędzie klasyfikacyjne zwiększające liczbę układanek, które można kompletować z elementów tego samego przecież, koniec końców, zbioru dotychczasowych uczonych. Pojęcie „szkoły” do tego właśnie służy. Otwiera okna monadycznych uczonych, pozycjonuje ich względem siebie nawzajem jak gwiazdy w konstelacjach. Postacie pewnych uczonych wyostrza i potęguje, inni stają się maleńcy jak trzeciorzędni dworzanie na egipskich malowidłach funeralnych. Niektórzy – ci niepodpięci pod żadne podzbiory – znikają zupełnie, choć może się zawsze zdarzyć jakiś doktorant-nonkonformista, który odkopie ich i postanowi im właśnie poświęcić swoją dysertację. Co więcej, szkoły można również pozycjonować niczym gwiazdozbiory, w ten sposób dodając kolejny metapoziom historycznej konstrukcji i kolejny pokład porządkującego rzeczywistość sensu. Wystarczy dobrać kryterium wstępnego uporządkowania. Kryterium to bywa na ogół albo socjologiczne, albo metodologiczne (Sitek 2000: 193) i zazwyczaj odnosi się do wstępnej definicji szkoły.

## O szkodliwości socjologicznej definicji szkoły naukowej dla historii myśli

Zacznijmy od kryterium socjologicznego: posługując się nim, będziemy dzielić uczonych na grupy osób pozostających ze sobą w rozpoznawalnych relacjach społecznych: należeli do tego samego pokolenia czy kohorty, kształcili się w tych samych miejscach, chodzili na te same seminaria lub wspólnie pracowali, uczyli się jeden od drugiego i tak dalej. Szczególnie doniosłym wyznacznikiem socjologicznym przynależności do „szkoły” jest wyrażanie poczucia bliskości względem innych jej członków, wytworzenie świadomości odrębności grupowej, swoistej szkolarskiej tożsamości. W tym sensie szkoły naukowe ufundowane są na kolektywnie realizowanej potrzebie odróżniania się. Koncentracja na szkołach eliminuje więc automatycznie z pola zainteresowań historyka zarówno tych, którzy odróżniali się indywidualnie, jak i tych, którzy nie mieli dość „wyrazu” (zbyt eklektyczni, zbyt ostrożni), by się odróżniać samodzielnie czy zbiorowo.

Socjologiczne rozumienie szkoły naukowej wychodzi od socjologicznych kryteriów przynależności do szkoły, ale samą szkołę każe analizować jak organizację społeczną. W szkołach szukamy więc struktur, nadajemy ich członkom predykaty w rodzaju „mistrz”, „patron” czy „przyczynkowiec”, szukamy rdzenia i obrzeży, innowatorów, outsiderów, „betonu” itp. Dostarcza nam to kolejnych informacji, które zwiększają potencjał generowania nowych interpretacji historycznych. Najważniejszą cechą socjologicznych kategorii używanych do poszerzania pola naszej twórczości jest przy tym ich niespecyficzność: pod względem mechanizmów wytwarzania, przekazywania i wykorzystywania wiedzy zbiorowość uczonych nie różni się niczym od zbiorowości praczek czy astronautów.

Moim zdaniem, socjologiczne rozumienie szkoły jest samo w sobie bardzo niekorzystne dla rozwoju historii myśli (choć może być oczywiście przydatne np. w analizach z zakresu *sociology of scientific knowledge*, odnoszących się do wpływu czynników społecznych na powstawanie i rozwój wiedzy naukowej). Przyczyna jest prosta i sprowadza się do różnicy między historią myśli a historią ludzi. Szkoła naukowa ujęta socjologicznie to zbiorowość, której zupełnie przypadłościową cechą jest zajmowanie się myśleniem. Mechanizmom życia społecznego przyznaje się pierwszeństwo przed mechanizmami tworzenia wiedzy, tym samym idąc za Durkheimowską tezą o klasyfikacjach rzeczy, które w istocie odtwarzają jedynie klasyfikacje ludzi. Niezależnie od możliwej trafności takiego postawienia problemu okazuje się wówczas, że historyk myśli zajmujący się, dajmy na

to, oświeceniową teorią postępu, pisze dokładnie tę samą książkę, co historyk społeczny specjalizujący się w wieku XVIII.

Sądzę, że badanie szkół naukowych wymaga uwzględnienia faktu, iż przedmiotem badania jest w takich przypadkach grupa ludzi myślących, których od ich myślenia oddzielić nie sposób, podobnie jak nie sposób np. opisywać grupy artystycznej, nie informując czytelnika, czy chodzi o rzeźbiarzy, czy o fotografików. Koncentracja badanej grupy na myśli wymaga uchwycenia nie tylko dynamiki grupowej i historycznego kontekstu, ale i własności samej myśli. Paradoksalnie najlepiej dowiedli tego właśnie klasycy socjologii wiedzy, zwłaszcza Karl Mannheim i Pitrim Sorokin. Analizując myśl w kontekście społecznym i czyniąc przedmiotem dociekań socjologii właśnie społeczne (grupowe, strukturalne, historyczne) warunkowania myślenia, nie rezygnowali zarazem z rozumienia treści samej myśli. Najważniejszą zaś cechą myśli jest to, że, rozwijając się na podłożu społecznym, ulega obiektywizacji i nie daje się zredukować do okoliczności swojego powstania. Rozwój myśli ma swoją własną logikę i dynamikę, od której abstrahuje socjologiczne kryterium wyodrębniania szkoły naukowej.

### **O pozorności metodologicznej definicji szkoły naukowej**

Konkurencyjne względem socjologicznego jest kryterium metodologiczne. Stosując je, pomijamy społeczne mechanizmy wytwarzania myśli i kierujemy naszą uwagę na jej treść. Kierunek wydaje się słuszny, myśli oddana zostaje sprawiedliwość. Kryterium to pozwala łączyć w szkoły uczonych, którzy, czerpiąc od siebie w świecie ducha obiektywnego lub po prostu myśląc równolegle, nie mieli zarazem zbyt wiele wspólnego ze sobą w społecznej rzeczywistości. Ich myśl przestaje być traktowana subsydiarnie względem postaw i losów swych twórców.

Jedynym problemem ze stosowaniem kryterium metodologicznego jest oczywiście dobór cech, według których będziemy uczonych grupować. Myśl, jak każdy twór w świecie ducha obiektywnego, ma wiele wymiarów i podatna jest na wiele różnych wykładni, sama będąc zarazem tworem i obiektem sensotwórczej działalności człowieka. Tworząc definicję szkoły, projektujemy zatem na rzeczywistość jakąś strukturę istotności, niektóre treści myśli uznając za kluczowe, inne za nierelevantne. Wychwytyjemy przeto jedynie wybrane aspekty myśli (co jest nieuchronne); tym samym nasza projekcja staje się bezwstydnie przygodna, a my stajemy przed problemem uzasadnienia wyboru kryteriów definicyjnych. Dlaczego te, a nie inne poglądy decydują o przypisaniu jakiegoś autora do danej szkoły?

Wyobraźmy sobie alternatywnie pisaną historię nauki, w której znaczenie mają nie takie kwestie, jak pogląd na przyczyny spalania, naturę światła czy prawa ruchu, ale na przykład stosunek do monarchii, niewolnictwa i przemocy. Wyobraźmy sobie historię filozofii, w której zamiast słów takich jak idealizm, nominalizm, empiryzm i tym podobne używano by kategorii stosunku do sprawy robotniczej, kwestii kobiecej albo praw zwierząt. Oczywiście, można by zarzucić takim historiom, że posługują się kryteriami drugorzędnymi z punktu widzenia samej treści badanych myśli, niespecyficznymi dla nich i dlatego nieadekwatnymi, gdyż za szerokimi, słabo różnicującymi. Trudno jednak podać dobre argumenty za tym, że te czy inne treści należy uznać za istotniejsze od pozostałych – trafniejsze więc jako kryteria opisu. Wydaje się zatem, że jedynym pragmatycznym uzasadnieniem wyboru kryteriów pozostaje chęć zapewnienia porównywalności opisywanych poglądów i szkół, czyli stworzenia mapy gwiazdowego nieba. Wybieramy kryteria możliwie uniwersalne, by móc precyzyjnie umiejscowić daną grupę uczonych względem innych. Paradoks polega na tym, że te uniwersalne kryteria muszą być z istoty swojej niespecyficzne dla poszczególnych szkół, porównywalność pcha nas zatem także ku jawnej przygodności. Stanowisko metodologiczne to konstrukt drugiego rzędu nabudowany na poziomie przedmiotowym myślenia uczonych – klasyfikując ich według takiego kryterium, klasyfikujemy w gruncie rzeczy własne twory. To działalność intelektualnie rozwijająca, bo finezyjna, ale poznawczo niezbyt doniosła.

### **/// O nieszkolności WSHI...**

Zrekonstruowawszy w ten sposób dwie metody definiowania szkoły naukowej, twierdzę, że w świetle żadnej z nich WSHI nie da się uznać za szkołę. W mniemaniu tym polegam w dużej mierze na opiniach samych zainteresowanych.

### **...z punktu widzenia socjologicznego**

Zacznijmy od szkoły w rozumieniu socjologicznym. Po pierwsze, sami uczeni uznawani za członków WSHI nie odczuwali swojej zbiorowej odrębności i nie artykułowali jej. Czuli się raczej członkami szerszych szkół i kierunków metodologicznych w obrębie marksizmu (szkoły humanistycznej czy też tak zwanego stylu antropologiczno-syntetycznego) (Sitek 2000: 13). Brakowało zatem zarówno poczucia tożsamości, jak i jej artykulacji. Paweł Śpiewak już w 1979 r. stwierdził, że nie było żadnej

szkoły (jeśli za jej przedstawicieli mieliby uchodzić tacy autorzy jak Leszek Kołakowski, Bronisław Baczko, Andrzej Walicki, ale i Jerzy Szacki oraz na przykład Maria Janion). W najlepszym razie mieliśmy do czynienia z grupą ludzi, którzy spotykali się ze sobą często, dzielili tę samą realność społeczną, znali się (co po części wiązało się także ze specyfiką sytuacji historycznej i trudnościami, w jakich znalazły się kręgi akademickie w czasach stalinizmu). Co jednak ciekawe, mimo że wszyscy w zasadzie zgadzają się chyba, że WSHI (autorstwo tego określenia jest, jak wiadomo, sporne [por. Sitek 2000: 14], samo zaś określenie przyjęło się na dobre dopiero w latach 80. XX w.) w sensie socjologicznym nie istniała, w literaturze napotykamy ciągle próby określenia jakoś wspólnie i połączenia autorów takich jak Bronisław Baczko, Leszek Kołakowski, Jerzy Szacki, Andrzej Walicki, Krzysztof Pomian, Adam Sikora, Zbigniew Kuderowicz, Tadeusz Kroński, Henryk Hinz, Anna Śladkowska-Hochfeldowa, Jan Garewicz i inni (za: Sitek 2000: 15). WSHI nie spełniała socjologicznej definicji szkoły, ale zarówno samym jej członkom, jak i późniejszym interpretatorom trudno było się jakby pogodzić z postrzeganiem ich jako osób po prostu współwystępujących w pewnym czasie i miejscu. Było w tym coś więcej. Jerzy Szacki twierdził, że WSHI stanowiła raczej krąg środowiskowy, nie zaś szkołę naukową (za: Sitek 2000: 14). Określenie to można by rozumieć jako rozmiękczenie socjologicznej definicji szkoły, podkreślające otwarty charakter WSHI i brak wyraźnej struktury wewnętrznej. WSHI nie miała mistrza ani patrona, kręgów ani struktur wewnętrznych (Sitek 2000: 196). Próby pośmiertnego kreowania na mistrza WSHI Tadeusza Krońskiego okazały się nieprzekonujące, mimo jego ogromnego wpływu formacyjnego i osobowościowego (por. Sitek 2000: 39). Również Adam Schaff, mający z racji pełnionej funkcji<sup>3</sup> duży wpływ na kształtowanie się tożsamości intelektualnej członków WSHI, nie był mistrzem ani mentorem dla środowiska, lecz – w najlepszym razie – dla pojedynczych jego członków. Osoby kojarzone z WSHI przeszły co prawda w dużej części podobną ścieżkę edukacyjną (zob. Sitek 2009: 238 i nast.), działały w tym samym ośrodku, uczestniczyły w tych samych seminariach i zabierały głos w tych samych debatach, ale czyniły to w sposób, można powiedzieć, nieplanowy. Nie dotyczy to oczywiście działań podejmowanych w odpowiedzi na zapotrzebowanie polityczne, zwłaszcza związanych z atakiem na szkołę lwowsko-warszawską oraz przedwojenną filozofię chrześcijańską, głównie Władysława Tatarkiewicza i Romana Ingardena (Kroński 1952, por. Sitek

---

<sup>3</sup> Dyrektora Instytutu Kształcenia Kadr Naukowych KC PZPR.

2000: 31; Kolakowski A. 1980). Nawet jednak te napastliwe i niekiedy skrajnie ideologiczne wypowiedzi nie miały charakteru działań sterowanych i scentralizowanych. Były to raczej serie indywidualnych ataków o różnym poziomie zjadliwości, godzących w różne aspekty krytykowanych poglądów. Wszystkie te polemiki można sprowadzić do katalogu zarzutów jakby przepisanych z *Też o Feuerbachu*: absolutyzacja abstrakcji, zamykanie oczu na prawidłowości dziejowe, negowanie związku między myślą, jej społeczną genezą i funkcją, „filozofia nieinterwencji” (Kolakowski A. 1980: 66), odwracanie relacji między bytem a świadomością, bujanie w obłokach. Do roku 1968 zresztą, czyli długo po zakończeniu okresu stalinowskiego, członkowie WSHI (poza Andrzejem Walickim, por. Walicki [1984] 2000: 230) byli bezdyskusyjnie marksistami (Sitek 2000: 13). Wydźwięk ideologiczny wspomnianych tekstów jest jednorodny, cele identyczne, nie ma jednak powodów sądzić, że zostały one zdjęte z jakiejś intelektualnej sztancy. Być może te wczesne, polemiczne wypowiedzi Bronisława Baczki, Leszka Kolakowskiego, Henryka Hollanda i innych odpowiadają za wrażenie, że oto pojawia się grupa autorów mających wspólny „styl” (Sitek 2000: 195). Niemniej jednak grupa ta rozszerzała się następnie na kolejnych ludzi, łącznie ogarniając swoim wpływem trzy pokolenia uczniów i współpracowników, nie wspominając o luźno z nią związanych intelektualistach o rozmaitych światopoglądach.

Niech nas jednak nie zmyli ta szerokość wpływów. Teza, jakoby WSHI dominowała w polskim życiu naukowym, wydaje się przesadzona, choć istotnie prace szkoły były „omawiane nie tylko w czasopismach naukowych, lecz również w tygodnikach społeczno-kulturalnych” (Walicki [1984] 2000), co niewątpliwie przyczyniło się do rozpropagowania samego terminu „warszawska szkoła historii idei”. Przypisywanie WSHI przodującej roli w polskiej nauce tego okresu to być może projekcja wpływu Leszka Kolakowskiego (Sitek 2000: 197), być może jednak – i prawdopodobnie – po prostu instrumentalna reinterpretacja przeszłości.

Reinterpretacja ta ma na pewno sens czysto historyczny. Zdaniem Andrzeja Walickiego to właśnie czynnik historyczny zdecydował o powstaniu szkoły (za: Sitek 2000: 197): wspólnota losu, podobieństwo biografii połączyły grupę uczonych, którym – jak wolno sądzić – w innych okolicznościach byłoby do siebie dość daleko. Takie paralele nie wystarczą, żeby uczynić grupę ludzi szkołą naukową w sensie socjologicznym, wystarczy jednak, żeby wyłonić grupę, z której można konstruować szkołę w znaczeniu metodologicznym.



### ...z punktu widzenia metodologicznego

Posługując się kryterium metodologicznym, można utrzymywać, że WSHI wyrosła z potrzeb intelektualnych swoich członków. Zaczęła się od rozkładu stalinowskiego paradygmatu marksizmu (stalinizm) i rozpadła się, gdy znikł problem stalinizmu i ideologicznej opresji (Sitek 2000: 60). Jej powstanie było zatem, jak pisał Ryszard Sitek, wynikiem szczególnego oportunizmu, polegającego na tym, że członkowie WSHI szukali obszarów uprawiania wolnej od nacisku ideologicznego nauki (enklaw względnej niezależności) (Sitek 2000: 27) i takiego sposobu jej uprawiania, który narażałby ich na stosunkowo najmniejsze ryzyko zetknięcia się z przymusem. Z tego prawdopodobnie zrodziło się szczególne podejście badawcze WSHI. Było to jednak, jak twierdził Paweł Śpiewak (Śpiewak [1979] 1981: 42), właśnie podejście, postawa, a nie kanon metodologiczny, nie jasna opcja teoretyczna. Tezę tę wspiera przede wszystkim argument o niechęci do formułowania manifestów programowych. Wspólnym rysem stylu warszawskich historyków idei było bez wątpienia pewne rozumienie historii, podmiotu i relacji między nimi oraz pewna postawa badawcza, określana niekiedy jako „programowa” (Sitek 2000: 105). Chęć wyeliminowania mitologizacji historii i dążenie do budowania świadomości historycznej pogłębionej o socjologiczną analizę mistyfikacji historii (tamże) nie miała bynajmniej proveniencji wyłącznie marksistowskiej, w każdym zaś razie przetrwała dłużej niż fascynacja marksizmem. Z pewnością więc mamy tu do czynienia ze wspólnotą postaw. Wynikała ona jednak nie z refleksji, negocjacji czy zbiorowego namysłu, lecz miała charakter zgodności czy zbieżności intuicji badawczych, których eksplikacji nigdy nie dokonano. Dlatego, jak twierdził Paweł Śpiewak, członkowie WSHI pisali tak, jakby istniał jeden tylko kanon metodologiczny, jasny dla wszystkich, niewymagający prezentacji (Śpiewak [1979] 1981: 42).

Można twierdzić, że zarzuty Pawła Śpiewaka nie są w pełni uzasadnione, co czyni Andrzej Walicki ([1984] 2000: 234), przekonany o istnieniu „ogólnych założeń i zasad metodologicznych” WSHI i broniący szkoły przed odium relatywizmu historycznego (tamże: 247). Trudno jednak zaprzeczyć, że w metodologii WSHI zawarty był pewien ładunek swobodnego intuicjonizmu, który z kolei był prawdopodobnie skutkiem cechującej przedstawicieli WSHI niechęci do absolutyzacji jakichkolwiek doktryn czy wartości (tamże). Wolno przypuszczać, że dążenie do uzasadnienia pluralizmu prawd, wartości i podejść badawczych przelożyło się na metodologiczną orientację przedstawicieli szkoły. Tego rodzaju

intuicjonistyczna metodologia jest luksusem, na jaki można zresztą sobie pozwolić, balansując między historią ludzi a historią myśli – to największy zapewne urok właściwie uprawianej historii idei. Sprawia to jednak, że program WSHI, o ile zdecydujemy się tak go określać, był raczej estetyczny niż metodologiczny.

W tym punkcie należałoby zadać sobie pytanie, czy zamysł sformułowany na początku tekstu, polegający na potraktowaniu WSHI jako pretekstu do rozważań nad szkołami naukowymi w ogólności, nie jest z gruntu chybiony. Być może bowiem należałoby raczej wybrać jako kasus jakąś bardziej typową szkołę naukową, wychodząc z założenia, że przypadek typowy mówiłby więcej o tym, dlaczego myślenie o szkołach jest nam potrzebne. Sądzę jednak, że – choć zarzutowi temu trudno odmówić trafności – pewne racje przemawiają za wyborem właśnie zjawiska nietypowego. WSHI została skonstruowana niejako na przekór realiom, mimo że wiele (łącznie z deklaracjami niektórych jej członków) przemawiało przeciwko temu, by uznać ją za szkołę. Stanowi więc dobry graniczny przypadek, pozwalający przeanalizować przyczyny, dla których gotowi jesteśmy widzieć szkołę naukową tam nawet, gdzie skądinąd trudno ją dostrzec. Dla refleksji socjologa wiedzy nad naszą potrzebą szkół w nauce taka sytuacja jest bardzo dogodna.

Być może jednak, mimo nieszkolności WSHI pod względem metodologicznym i socjologicznym, na rozważenie zasługiwałoby inne, rzadziej stosowane kryterium: etyczne. Mam tu na myśli poglądy na normy etyczne, jakie rządzić winny działalnością naukową. Wątek to delikatny i trudny, niełatwo bowiem oddzielić fakty – także związane z działalnością naukową członków WSHI w początkowym okresie ich kariery – od głoszonych przez nich tez na temat etyki uczonego. Chciałabym jednak abstrahować od tego w tekście poświęconym WSHI traktowanej nie jako zjawisko historyczne, lecz jako przykład problemów ze stosowaniem pojęcia szkoły naukowej.

### **/// WSHI a społeczna funkcja nauki i filozofii**

Program etyczny WSHI wylaniający się z różnych pism jej przedstawicieli – powstających od lat 50. począwszy – jest głęboko Weberowski. Rdzeniem tego programu jest problematyka społecznej funkcji nauki i filozofii. Weberowski problem odpowiedzialności uczonego wysuwa się w nim więc na pierwszy plan.

Odpowiedź Maxa Webera na pytanie o etos naukowy brzmiała, jak wiadomo, mniej więcej tak: „pracuj z pasją, wierz w naukę, nie w siebie i nie w innych, wiedz, że przeminięsz ty i twoja wiedza”. Ten dystans

i pesymizm, nieodłączny od postawy uczonego pragnącego rozwoju nauki, doskonale koresponduje z dwiema postawami wobec powołania filozofa, reprezentowanymi przez Leszka Kołakowskiego i Andrzeja Walickiego.

Znana jest teza Leszka Kołakowskiego, że filozofia kapłanów i filozofia błaznów są dwiema najogólniejszymi formami kultury umysłowej w każdej niemal epoce historycznej (por. Sitek 2000: 127). Program etyczny WSHI sytuuje się gdzieś między tymi dwiema skrajnościami, między dość szybko obraną przez Kołakowskiego rolą błazna a postawą humanisty-kapłana w bardziej tradycyjnym stylu, prezentowaną przez Andrzeja Walickiego (por. Sitek 2000: 130), pozostając jednak w duchu *Nauki jako zawodu i powołania*. Intelktualista w roli kapłana to mędrzec oceniający rzeczywistość, bezstronny, nienarzucający własnych rozstrzygnięć i nieferyjący wyroków nie z braku przekonań, lecz z niechęci do przymusu, świadom wartości swojej wiedzy, ale i ograniczeń jej użyteczności. Intelktualista w roli błazna to w gruncie rzeczy socjolog-wiedzy (por. Sitek 2000: 128): zajmuje się krytyką przekonań, wskazując na ich historyczną i społeczną przygodność, nie operując kategoriami prawdy i fałszu inaczej niż z ironicznym uśmiechem. Nie ma wiary w swoją wiedzę nie tylko ze względu na świadomość jej nieważności, ale i dlatego, że obawia się ludzi przekonanych o bezwzględnej słuszności własnych poglądów i postępowania.

Próba wypośrodkowania między tymi dwiema postawami musiała dać w efekcie nową „filozofię nieinterwencji”. Postulat przekładania pytań filozoficznych na język ludzkich problemów moralnych (Sitek 2000: 110) stał się w gruncie rzeczy dyrektywą z zakresu translatoryki teoretycznej. Badacz w punkcie wyjścia miał być „rozumiejącym obserwatorem procesu historycznego” (Sitek 2000: 108), akcent w definicji przesunął się jednak na obserwację – błazeńską czy kapłańską, zawierającą więc elementy formatywne, ale podane niejako w stronie biernej. Wizja moralnej funkcji działalności filozoficznej jako tworzenia przekonaniowych przesłanek kształtowania świadomości moralnej i postaw życiowych, którą lansował Leszek Kołakowski (Sitek 2000: 110), bliska krytycznemu podejściu szkoły frankfurckiej, ustąpiła Weberowskiemu minimalizmowi. Filozoficzna obserwacja dostarczała materiału do oceny działań i postaw, ale wykorzystaniem zawartych w niej wskazówek mieli się zająć inni ludzie. Konstatacja, że nikt nie rodzi się z zadaniem sensem życia, pozostaje on bowiem rzeczą wyboru każdego człowieka (por. Sitek 2000: 114), doprowadziła do wycofania się filozofii WSHI z obszarów konstruowania struktur sensu w sferę rozumienia zdystansowanego i nieingerującego.

Paradoksalnie taka postawa doprowadziła do zanegowania historyzmu w wersji, której bronili przedstawiciele WSHI w początkach jej istnienia (por. Kroński 1952: zwłaszcza 255; Kolakowski L. 1966: 54). Jak wytknął Paweł Śpiewak, warszawscy historycy idei mało się w istocie zajmowali tym, jak dana idea była przyjmowana w swoim czasie, co wtedy znaczyła dla ludzi, których była własnością (Śpiewak [1979] 1981: 46). Ich twórczość, która miała być w zamierzeniu pisaniem po Heglowisku (czy Diltheyowsku) rozumianej „autobiografii ducha” (por. Sitek 2000: 179), stała się operacją zastosowania metody idealnotypologicznej do historycznej rzeczywistości. Oczywiście, celem takiego podejścia było tworzenie Weberowskiej, wolnej od wartościowań, możliwie obiektywnej narracji naukowej (por. Sitek 2000: 191) oraz zerwanie z radykalnym historyzmem, który uprawianie historii idei czyni w istocie zbędnym. Refleksja nad tym, „czy to, co było, jakoś jest” (cyt. za: Sitek 2000: 181), wymagała jednak zbyt dużej aktywności poznawczej badacza, by utrzymać zarazem standardy rozumienia i obiektywności. Przedstawiciele WSHI mieli świadomość, że historia idei polega na rzutowaniu na historię sensu, który ją usensownia, ale nie jest jej. Wiedzieli więc, że u podstaw ich myślenia leży nienaukowy akt nadziei i wiary, a zatem woli (por. Sitek 2000: 182). Ta świadomość skierowała WSHI od Schleiermacherowskiej hermeneutyki ku interpretacji częściowo ahistorycznej.

### **/// Dlaczego tak ważna, dlaczego tak nieważna?**

Przedstawione dotąd refleksje nad WSHI mają, jak zastrzegłam na początku, doprowadzić do odpowiedzi na pytanie, dlaczego Szkoła okazała się zarazem tak ważna i tak nieważna dla rozwoju polskiej myśli filozoficznej i społecznej. Zaznaczam przy tym, że chodzi mi nie o poszczególnych jej reprezentantów – ich wpływ był bowiem ogromny – lecz właśnie o szkołę jako taką. Sądzę przy tym, że uwagi te mogą się w dużej mierze stosować do innych polskich szkół naukowych, których zdolność reprodukcji okazała się nie większa niż WSHI.

Zacząć wypadałoby od znaczenia WSHI, które sprawia, że po ponad czterdziestu latach mówimy nadal z podziwem o tym fenomenie, co jego uczestnicy obdarzeni nieco większym poczuciem dystansu – jak Jerzy Szacki – uważają za pewną przesadę. WSHI była ważna przede wszystkim dlatego, że skupiała autorów, którzy na dobrym poziomie i w sposób nowy w polskich kręgach intelektualnych zajmowali się historią idei. Rzecz jasna, wagę tę łatwo zredukować do sumy historycznych czynników. Po pierwsze, na tle powojennych zniszczeń intelektualnych i instytucjonalnych

poziom WSHI z początków jej istnienia prezentował się znacznie korzystniej, niż miałyby to miejsce w okresie przedwojennym (kiedy to zresztą ludzie tacy jak Andrzej Walicki i Bronisław Baczko nie byłoby się zapewne znaleźli w jednym kręgu środowiskowym czy choćby towarzyskim). Po drugie, nie było właściwie w Polsce międzywojennej historii idei systematycznie uprawianej z pozycji marksistowskich, choć była oczywiście filozofia społeczna czerpiąca inspirację z Marksa. To akurat czyni dużą różnicę, ponieważ socjologia wiedzy zmierzająca do demystyfikacji społecznych determinant wiedzy (a w tym kierunku zmierzała historia idei w wydaniu WSHI) stanowi – moim przynajmniej zdaniem – największą siłę myśli marksistowskiej. Aby jednak wyzyskać ten atut, trzeba zajmować się historią myśli, nie ludzi. Po trzecie wreszcie, bardzo trudno z perspektywy czasu rozstrzygać, na ile członków WSHI wyniósł los historyczny, na ile zaś ich własne dokonania. Odpowiedź na to pytanie mieści się prawdopodobnie gdzieś pomiędzy zupełnym zanegowaniem wartości dorobku WSHI i przypisaniem sukcesu jej członków wyłącznie koniunkturze ideologicznej, politycznej i społecznej (brutalnie rzecz ujmując: zmianą reguł gry konkurencyjnej na targowisku idei) a abstrahowaniem od czynników społecznych i podkreśleniem ponadczasowego, ahistorycznego walu twórczości przedstawicieli Szkoły. Jakakolwiek odpowiedź pośrednią wybierzemy, niezaprzeczalne jest, że nie napotykamy na tego rodzaju trudności, mówiąc o szkołach międzywojennych (polskich i nie tylko), funkcjonujących w stabilnym otoczeniu instytucjonalnym, w strukturach społecznych o jasnych schematach reprodukcji kapitału kulturowego, w okrzepłych układach kontaktów międzynarodowych, wreszcie zaś w ramach uznanych powszechnie kryteriów oceny wartości produkcji w polu naukowym.

Osobną kwestią jest ważność WSHI wynikająca z potrzeb otoczenia społecznego. Tu wkraczamy w obszar rozważań nad potrzebą i szkodliwością szkół naukowych dla społecznego wizerunku nauki. Zagadnienia tego nie zdołam oczywiście omówić w tym artykule. Sądzę jednak, że wielkie znaczenie dla podtrzymywania przekonania o znaczeniu WSHI w polskim dyskursie naukowym ma społeczna potrzeba podtrzymywania pamięci o środowisku, które wykreowało coś ważnego intelektualnie. To właśnie nazwałam humanizującą narracją historyczną. Ten tekst również należy do tego nurtu. Myśląc o WSHI, mam przed oczami ludzi, których przywykłam postrzegać przez pryzmat ich wzajemnych powiązań, którzy są dla mnie jednym, których współmyślenia nie potrafię oddzielić od ich współbycia. Nie wynika to ani z osobistego doświadczenia, ani ze względów

sentymentalnych – chodzi o prostą potrzebę klasyfikacji połączonej z chęcią widzenia uczonych jako ludzi, a ich myśli jako twórców spersonalizowanego namysłu.

Zwalczenie tej potrzeby poszukiwania WSHI przychodzi mi jednak w miarę łatwo, a to dlatego, że mam poczucie, że Szkoła jako taka jest jednak również nieważna – jako szkoła właśnie. Przede wszystkim nawyk działania samodzielnie, indywidualnego określania zainteresowań i kształtowania poglądów przez jej członków sprawił, że nie pozostawili oni po sobie nie tylko programu badawczego, korpusu też metodologicznych, ale nawet pola problemowego, w które mogliby wpisywać się kontynuatorzy. Pewne pola, jak refleksja nad myślą oświecenia, marksizmem czy myślą rosyjską, były eksplorowane dogłębnie, do innych członkowie WSHI wracali nieco kapryśnie, trudno jednak poczuć się uczniem Szkoły w sensie budowania na jej dorobku kolejnych warstw wiedzy o dziejach ducha. Bycie uczniem czy uczennicą przedstawicieli WSHI jest wspomnieniem, przywilejem i przedmiotem dumy, ale nie wnosi wiele do twórczości w sensie przedmiotowym. Być może rację miał Andrzej Walicki, twierdząc, że racja bytu Szkoły odpadła, gdy przeminął stalinizm z jego rygorem ideologicznym. Po rozpadzie środowiska intelektualnego w latach 60. ubiegłego wieku nie pozostał już żaden zwornik, który pozwoliłby tworzyć zręby kolejnych pokoleń. Wskazywałoby to na siłę negatywnej integracji kręgu warszawskich historyków idei – wolno podejrzewać, że takie negatywne samookreślenie nie może wystarczyć na długo. Metodologiczna niedookreśloność wraz z postawą nieingerencji i dystansu, wynikającymi z refleksyjnej postawy, nie wystarczyły, żeby skonstruować tożsamość grupową, która mogłaby oprzeć się czasowi.

### **/// Zakończenie**

Potrzeba szkół naukowych w historii myśli wynika z tęsknoty za ładem. Chodzi o ład klasyfikacyjny, narzędzie porządkowania przeszłości, ale też o mitologizację działalności naukowej. Projektowanie na działalność uczonych socjologicznego sensu pojęcia szkoły pozwala spojrzeć na działalność intelektualną jako na zajęcie podobne do każdego innego, a na ludzi się jej oddających jako na podobnych do innego rodzaju zespołów zadaniowych. Z kolei metodologiczne rozumienie pojęcia szkoły naukowej służy genetycznemu uporządkowaniu ludzkiego myślenia, przyłożeniu do niego założeń swoistego kumulatywizmu: uczeni pracujący w jednej szkole metodycznie budują wspólny korpus wiedzy, dodając swój wkład do dokonań kolegów i bazując na osiągnięciach mistrzów i patronów.

Pojedynczy, oderwani uczeni tracą na znaczeniu, chyba że przypadkiem staną się w pewnym momencie mistrzami, patronami lub co najmniej inspiratorami jakiejś szkoły. Nadto, operowanie pojęciem szkoły pozwala zhumanizować narrację o rozwoju nauki, stwarzając wrażenie, że oddajemy istotę wpływu czynnika społecznego na proces tworzenia wiedzy naukowej.

Trudność z zastosowaniem pojęcia szkoły do WSHI jest zatem znacząca i – przyznając pod koniec – przyjmuję ją z zadowoleniem. Potrzeba ład w historii myśli mogłaby bowiem, po pierwsze, zamknąć nam oczy na fakt, że praca w nauce – historyka idei być może bardziej niż przyrodnika czy choćby socjologa, różnice uznałabym tu jednak za kwestię skali, nie jakości – jest zawsze, filozoficznie rzecz biorąc, pracą indywidualną, nawet jeśli jej wyniki są uwspólniane, zawłaszczane, przedstawiane jako produkt zbiorowego namysłu. Socjologia wiedzy naukowej nie porozumie się w tym sensie z filozofią nauki, której samotnym bohaterem okazuje się w końcu zawsze pojedynczy uczony. Świetnie widać to nawet u socjologów nauki akcentujących rolę kolektywów myślowych i mechanizmów grupowego myślenia w pracy naukowej, takich jak Thomas Kuhn, Ludwik Fleck, Bruno Latour czy Karin Knorr-Cetina. Trudno wyjść poza Weberowską kantowską wizję uczonego, który wobec aksjologicznej presji społecznego otoczenia i wymogów swego rzemiosła pozostaje jednak w ostateczności sam. Nie sposób mówić o logice odkrycia naukowego czy jego nielogiczności inaczej, niż rozważając napięcie między tym, co zbiorowe, wyjaśnialne i sprowadzalne do listy czynników, a tym, co jednostkowe, idiosynkratyczne i unikatowe. Fakt, że nie udaje się nam narracyjnie przetransformować WSHI w szkołę naukową z prawdziwego zdarzenia, świadczy, że istnieje granica konstruktywizmu w dziejach myśli, a indywidualny charakter twórczości przedstawicieli „Szkoły” obronił się przed klasyfikująco-porządkującymi zapędami.

#### Bibliografia:

/// Baczko, Bronisław. 1951. *O poglądach filozoficznych i społeczno-politycznych Tadeusza Kotarbińskiego*. „Myśl Filozoficzna”, s. 1–2.

/// Baczko, Bronisław. [1958] 1965. *Kryptoproblemy i historyzm*. W: Tenże, *Człowiek i światopogląd*. Warszawa.

/// Baczko, Bronisław. [1964] 2009. *Rousseau: Samotność i wspólnota*. Warszawa: słowo/obraz/terytoria.

/// Kolakowski, Andrzej. 1980. *Interpretacje i sytuacje mityczne (krytyka tzw. szkoły lwowsko-warszawskiej w polskiej myśli marksistowskiej 1 połony lat osiemdziesiątych)*. „Zdanie”, t. 9.

/// Kolakowski, Leszek. 1953. *Filozofia nieinterwencji. Głos w dyskusji nad radykalnym konwencjonalizmem*. „Myśl Filozoficzna”, nr 2.

/// Kolakowski, Leszek. 1957. *Światopogląd i życie codzienne*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

/// Kolakowski, Leszek. [1965] 2009. *Świadomość religijna i więź kościelna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

/// Kolakowski, Leszek. 1966. *Miejsce filozofowania Stanisława Brzozowskiego*. „Twórczość”, nr 6.

/// Kroński, Tadeusz. 1952. O „Historii filozofii” Tatarakiewiczza. „Myśl Filozoficzna”, nr 4.

/// Sitek, Ryszard. 2000. *Warszawska szkoła historii idei. Między historią a terażniejszością*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

/// Sitek, Ryszard. 2009. „Ach, gdzie są niegdysiejsze śniegi...” czyli o osobliwościach polskiej powojennej filozofii – raz jeszcze. „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, nr 4 (25).

/// Szacki, Jerzy. 1965. *Kontrrewolucyjne paradoksy. Wzjęcie świata francuskich antagonistów Wielkiej Rewolucji 1789–1815*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

/// Śpiewak, Paweł. [1979] 1981. *W pół drogi. Warszawska Szkoła Historyków Idei*. „Więź”, nr 5.

/// Walicki, Andrzej. [1964] 2002. *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

/// Walicki, Andrzej. [1984] 2002. *Leszek Kolakowski i warszawska szkoła historii idei*. W: Ryszard Sitek. *Warszawska szkoła historii idei. Między historią a terażniejszością*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

### /// **Abstrakt**

Na początku artykułu omawiam powody, dla których pojęcie szkoły naukowej jest szeroko stosowane w historii nauki. Analizuję zwłaszcza metodologiczne i socjologiczne kryteria używane na ogół w celu zdefiniowania szkoły naukowej. W kolejnej części oceniam warszawską szkołę historyków idei za pomocą tych dwóch kryteriów, co prowadzi do wniosku,



że nie można jej uznać za szkołę naukową w świetle żadnego z nich. W ostatniej części rozważam przyczyny, które sprawiły, że pomimo słabego uzasadnienia dla użycia terminu „warszawska szkoła historyków idei” zyskał on akceptację i popularność w polskiej historycznej naukowej autonarracji.

Słowa kluczowe:

warszawska szkoła historyków idei, szkoła naukowa, historia idei, historia nauki, socjologia wiedzy

**/// Abstract:**

**Warsaw School of the History of Ideas – on the need of order in thinking about the history of thought**

The article begins with a discussion of reasons for which the notion of scientific school is extensively employed in the history of science. In particular, I explore methodological and sociological criteria commonly used for defining scientific schools. In the following part the Warsaw school of the history of ideas is assessed by means of these two criteria, the conclusion being that it cannot be deemed a scientific school under any of them. In the last part I reflect upon the rationale behind the fact that „Warsaw school of the history of ideas” has become a plausible and popular term in Polish scientific historical self-narration despite weak factual grounds for its use.

Keywords:

Warsaw school of the history of ideas, scientific school, history of ideas, history of science, sociology of knowledge