

MARIA I. ŁOJEWSKA

## W KRĘGU WSPÓŁCZESNEJ FILOZOFII NAUKI

*Rozwój nauki a społeczny kontekst poznania*  
(oprac. zbior. pod red. J. Niźnika). Warszawa,  
PWN, 1987, 157 s.

*Rozwój nauki a społeczny kontekst poznania* jest pracą zbiorową wydaną pod redakcją J. Niźnika, będącego zarazem autorem przedmowy oraz dwóch artykułów. W zbiorze umieszczone są dwa tłumaczenia tekstów autorów zagranicznych. Pierwszym z nich jest *Finalizacja nauki*, której autorami są: G. B ö h m e, W. v. d. D a e l e i W. K r o h n; drugim artykuł S. C o l e' a *Czy istnieje hierarchia nauk?* Autorami pozostałych prac są: S. Czerniak (*Böhme'go koncepcja stadiów i alternatyw rozwoju nauki*), J. Niźnik (*Teoretyczny anarchizm a ważność wiedzy społecznej, i Socjologia jako nauka nie podlegająca rozwojowi*) oraz A. C h m i e l e c k i (*Władza nauki*).

Prawie wszystkie prace (poza artykułem S. C o l e' a) mogą być umieszczone w ramach szeroko rozumianej filozofii nauki, traktowanej jako sfera ogólnoteoretycznej refleksji nad różnymi aspektami nauki. Tak rozumiana filozofia nauki (różna od jej wąskiej koncepcji, rozpowszechnionej w ramach neopozytywizmu, utożsamiającego filozofię nauki zarazem z filozofią i metodologią) stanowi dzisiaj zarówno względnie wydzieloną dziedzinę specjalistycznych badań, jak i przedmiot stałej refleksji nie tylko filozofów, ale i naukowców, a wśród nich tych, którzy zajmują się szczegółowymi dyscyplinami naukoznawczymi.

Trafnie dobrany tytuł książki eksponuje dwa centralne i związane ze sobą problemy, na których ogniskuje się uwaga autorów wszystkich tekstów. Jednym z nich jest problem rozwoju nauki, drugim kwestie związane ze społecznym kontekstem nauki. Ten ostatni może być łączony bądź ze społecznym kontekstem samej nauki (to jest tym, co ma miejsce w ramach społeczności uczonych i w nauce jako określonej instytucji), bądź z szerszym społecznym kontekstem, w ramach którego nauka powstała, istnieje i rozwija się i który zarówno na nią wpływa, jak i jej oddziaływaniom podlega. Co więcej, zasygnalizowane w tytule pracy problemy należą do głównych zagadnień współczesnej filozofii nauki, podobnie jak i wydają się stanowić szczególnie istotne problemy współczesnego życia.

Z tego ostatniego punktu widzenia i od rozwoju nauki, i od sposobu jej funkcjonowania w życiu społecznym zależy jak nigdy dotąd w takim stopniu przyszłość ludzkości.

W tekstach zaprezentowane są różne podejścia, stanowiska i problemy, które wiążą się z rozwojem nauki. Występujące w pracy zróżnicowanie stanowisk jest również odzwierciedleniem aktualnego stanu rozwoju filozofii nauki, w ramach której jest zjawiskiem codziennym obecność wielości podejść, koncepcji a także zasadniczych kontrowersji teoretycznych. Zjawisko to bywa przedmiotem różnorodnych ocen; można w nim widzieć na przykład symptom kryzysu współczesnej filozofii nauki, lub pewną prawidłowość, czy też formę rozwoju myśli filozoficznej w ogóle.

Pierwszy z umieszczonych tekstów pod tytułem *Finalizacja nauki* prezentuje stosunkowo mało znaną w Polsce koncepcję rozwoju nauki, czy też mówiąc ściślej koncepcję obecnej fazy tego rozwoju, nazywaną przez autorów finalizacją. Oryginalna wersja tekstu ukazała się w RFN w 1973 roku, stając się przedmiotem licznych dyskusji. Na drugim miejscu w zbiorze znajduje się artykuł S. Czerniaka: *Böhme'go koncepcja stadiów i alternatywy rozwoju nauki*. Jest on pogłębioną analizą ogólnej koncepcji rozwoju nauki Böhme'go, umieszczającą tę koncepcję zarówno w kontekście współczesnej filozofii nauki, jak i w kontekście innych prac głównego twórcy teorii finalizacji. W ten sposób czytelnik może się zapoznać nie tylko z tłumaczeniem (tegoż autora) tekstu niemieckiego, ale i z udaną analizą całej koncepcji oraz jej oceną.

Finalizacja nauki oznacza — zdaniem autorów — proces, w którym *cele wobec nauki zewnętrzne stają się nicią przewodnią rozwoju teorii*. Chodzi tu o taki stan nauki, w którym na bazie już rozwiniętych teorii tworzone są nowe teorie. U podstaw takich teorii leżą pewne pozapoznawcze cele, na przykład społeczne, ekonomiczne czy polityczne, i cele te określają poszukiwania teoretyczne, wpływając również na treść tworzonych teorii. Teorie te mają bowiem umożliwiać realizację określonych celów praktycznych (np. walkę z hałasem czy też leczenie wrzodów żołądka). Tworzenie takich teorii różni się — jak podkreślają autorzy — od prostego schematu badań stosowanych, mających wykorzystywać już istniejącą wiedzę teoretyczną i w których zastosowania praktyczne jawią się wyłącznie produktem ubocznym działalności zorientowanej zasadniczo na cele poznawcze.

W nauce współczesnej zachodzą niewątpliwie zjawiska nazywane przez autorów finalizacją. Autorzy nie umieszczają jednakże swoich rozważań w kontekście określonych zjawisk mających obecnie miejsce w pewnych naukach i badaniach, lecz widzą w procesie finalizacji ogólną cechę fazy rozwoju nauki i umieszczają ją w ramach swoistej koncepcji rozwoju nauki.

W dotychczasowych teoriach nauki różnie była ujmowana — podkreślana w koncepcji finalizacji — otwartość nauki na cele i wartości zewnętrzne. W koncepcji nauki „czystej”, skoncentrowanej wyłącznie na celach poznawczych, w ogóle takiej otwartości nie uwzględniano. W innych teoriach dostrzegano otwartość w różnym stopniu, bądź uznając jedność celów poznawczych i praktycznych (na przykład u F. Bacona), bądź w ramach instrumentalizmu generalnie traktując wiedzę naukową (lub co najmniej teorie) jako środek, narzędzie, kosztem eliminacji poznawczego odniesienia wiedzy do świata. Z drugiej zaś strony, abstrahując od samych teorii nauki, nauka zawsze w jakimś stopniu realizowała cele zewnętrzne (choć nie dotyczy to wszystkich dyscyplin czy też faz ich rozwoju). A tak zwane nauki praktyczne miały u swych podstaw uznanie nadrzędności określonych pozapoznawczych celów, choć przez długi okres cele te były realizowane bez posługiwania się odpowiednimi teoriami, ponieważ takich teorii nie zdołano wówczas stworzyć.

Autorzy koncepcji finalizacji uważają, iż obecny wzrost roli społecznych determinant rozwoju nauki sprzężony jest z osłabieniem znaczenia czysto wewnętrznych, poznawczych mechanizmów (autorzy na przykład twierdzą, że rola roszczeń do powszechnej ważności wiedzy ulega osłabieniu, rezygnuje się z wyjaśnień przyczynowych, rozpowszechnia się podejście funkcjonalistyczne). Koncepcja finalizacji staje się fragmentem ogólnego schematu rozwoju nauki, przy tworzeniu którego B o h m e n i a wiązuje do różnych współczesnych stanowisk, a zwłaszcza koncepcji T. K u h n a. Jednakże prezentowany obraz rozwoju nauki zasadniczo różni się od modelu autora *Struktury rewolucji naukowych*. Przede wszystkim u K u h n a mamy do czynienia z cyklicznością przemian nauki dojrzałej (to jest paradygmatycznej), w której wzrost anomalii prowadzi do kryzysu i rewolucji, której owocem jawić się ma ukonstytuowanie zupełnie nowego paradygmatu, odrzucającego poprzedni. Natomiast w koncepcji B ö h m e g o osiągnięcie dojrzałości nie prowadzi do rewolucji negujących wcześniejsze paradygmaty, lecz ma zmierzać do powstania teorii fundamentalnej, mającej charakter zamknięty; taka teoria ma być powszechnie ważnym rozwiązaniem problemów poznawczych określonej dziedziny. Ponieważ stworzenie teorii zamkniętej stanowić ma pełne poznanie jej przedmiotu, stąd dalsze możliwości rozwoju poznawczego zostają wyczerpane. W ten sposób ma się kończyć faza rozwoju i istnienia nauki autonomicznej, której problemy wyznaczają wewnętrzne cele poznawcze. Wprowadzenie zatem do nauki — w opisanej przez autorów fazie finalizacji — celów zewnętrznych staje się więc koniecznym warunkiem dalszego rozwoju nauki. Rozwój ten jest związany z tworzeniem nowych, bardziej szczegółowych teorii, skoncentrowanych na rozwiązaniu konkretnych celów praktycznych, mających zatem realizować pewne pozapoznawcze

wartości. Ponieważ takie pozapoznawcze wartości leżą u podstaw tworzonych teorii, nauka w tym okresie nabiera wyraźnie normatywnego i zarazem alternatywnego charakteru, bowiem stawiane przed nią cele mogą być bardzo różne.

W niektórych współczesnych koncepcjach nauki podkreśla się również prymat wartości pozapoznawczych, jakkolwiek są one głównie łączone z działaniem psycho-społecznych czynników związanych ze społecznością uczonych. Konsekwencją takiego podejścia staje się zanegowanie zasad racjonalności wiedzy (to jest odrzucenie tradycyjnie uznawanej tezy, iż o akceptacji wiedzy decydują normy poznawcze o logiczno-empirycznym charakterze) i irracjonalizacja całej nauki. Uznanie zatem, iż czynniki zewnętrzne wobec nauki determinują jej rozwój stwarza niebezpieczeństwo odrzucenia jej poznawczej racjonalności. Autorzy koncepcji finalizacji chcą takich destrukcyjnych konsekwencji uniknąć. Bronią idei racjonalności nauki, ale racjonalność wewnątrz naukową, która ma obowiązywać w okresie rozwoju paradygmatycznego, chcą zastąpić racjonalnością społeczną, związaną z ideą dyskursu praktycznego, mającego prowadzić do zgody powszechnej. Powszechna zatem zgoda na realizowane przez naukę, w fazie finalizacji, cele zewnętrzne ma być wyrazem jej racjonalności.

We wspomnianym artykule poświęconym głównie koncepcji Böhme S. Czerniak obok przejrzystej rekonstrukcji jego teorii rozwoju nauki przedstawia również jej teoretyczne mankamenty. Oceniając generalnie koncepcję rozwoju B ö h m e g o jako *ciekawą próbę teoretycznego kompromisu* (s. 38) podkreśla pewne niejasności, związane zwłaszcza z ideą dyskursu praktycznego czy teorii zamkniętej. Słusznie również zauważa, że obydwa rodzaje racjonalności, to jest racjonalność wewnątrz naukowa (której sposobu rozumienia B ö h m e nie precyzuje) i społeczna mogą być łączone.

Wydaje się, że autorzy koncepcji finalizacji uogólniają pewne zjawiska mające w nauce współczesnej miejsce zwłaszcza w sferze nauk technicznych. Tworzenie teorii technologicznych (czy optymalizacyjnych) nie musi być bynajmniej łączone z ideą końca nauki autonomicznej. Koncepcja autorów w tym względzie nie znajduje potwierdzenia w samej nauce, ponieważ badania zorientowane na cele poznawcze są nadal kontynuowane i to również w najbardziej rozwiniętych dyscyplinach.

W artykule S. C o l e ' a *Czy istnieje hierarchia nauk?* przeważają treści socjologiczne, ale jest on również interesujący z filozoficznego punktu widzenia. S. C o l e na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych dotyczących stopnia zgodności sądów poznawczych wśród naukowców reprezentujących zarówno dyscypliny przyrodnicze, jak społeczne dochodzi do innych wniosków niż tacy socjologowie nauki jak R. M e r t o n i H. Zuckerman. Ci ostatni autorzy wykazywali bowiem, że w dyscy-

plinach bardziej rozwiniętych i skodyfikowanych — w przeciwieństwie do dyscyplin humanistycznych — ma miejsce wysoki stopień zgodności w ocenach prac naukowych przez recenzentów.

S. Cole w wiedzy naukowej wyróżnia jej trzon i pogranicze. Trzon wiedzy ma tworzyć ta część ustalonej wiedzy i metod, które są wykładane na uczelniach, a pogranicze tworzy całość bieżących prac naukowych. Trzon wiedzy w rozwiniętych naukach przyrodniczych składa się z niewielkiej Liczby teorii, których doniosłość jest powszechnie uznawana. Natomiast w takiej nauce jak socjologia, zdaniem C o 1 e' a, prawdopodobnie jej trzon jest niezwykle skąpy. Inne ogólne twierdzenie C o 1 e' a dotyczy charakteru wiedzy z pogranicza. Jak zauważa: *Nauka z pogranicza badań jest znacznie mniej racjonalna, a jej rozwój trudniejszy do przewidzenia* (s. 73). Jednakże wyniki badań empirycznych wskazują, iż na pograniczu badań we wszystkich dyscyplinach poziom zgody poznawczej jest w zasadzie jednakowy i stosunkowo wysoki. S. Cole usiłuje wyjaśnić ten stan rzeczy odwołując się do ogólnych mechanizmów społecznych mających sprzyjać utrzymaniu zgody na pograniczu. Takim mechanizmem ma być nadawanie autorytetu elitom, uznanym „gwiazdom”, bądź naturalnie powstającym w dyscyplinach, bądź sztucznie kreowanym. Autorytety te formułują oceny, a pozostali naukowcy je respektują. Wyjaśnienie zgodności w sądach poznawczych przez mechanizmy socjologiczne odbiega od tradycyjnego podejścia filozoficznego, w ramach którego zgodność ocen była skutkiem uznawania pewnych uniwersalnych standardów epistemologiczno-metodologicznych. Niewątpliwie istnienie autorytetów w nauce jest faktem i pełnią one różne funkcje<sup>1</sup>, jakkolwiek ich wpływ na rozwój nauki może być niekiedy również negatywny. Z rozważań S. C o 1 e' a wynika, iż dzięki autorytetowi uznanych osób w dyscyplinie utrzymywana jest znaczna zgodność ocen i jest to warunkiem rozwoju wiedzy. Wiadomo jednak, że w różnych dyscyplinach występują także niezgodności, mogą istnieć różne teoretyczne podejścia (przynajmniej w naukach przyrodniczych w pewnych okresach) i jest to również istotnym warunkiem ich rozwoju.

Poza tym można mieć wątpliwości, zwłaszcza w przypadku dyscyplin społecznych, czy zasadne jest wyciąganie ogólnych wniosków na podstawie ograniczonych w czasie i przestrzeni badań. Podobnie można mieć zastrzeżenie czy zastosowane w badaniach wskaźniki zgodności ocen poznawczych są trafne, czy pozwalają w ogóle dotrzeć do tych norm i kryteriów, które stosowane są w poznawczych ocenach wiedzy. Należy także odróżniać ocenę treści wiedzy od oceny dorobku poszczególnych naukowców. Można bowiem na przykład oceniać pozytywnie prace danej osoby, jej zasługi dla

<sup>1</sup> Por. J. Goćkowski: *Autorytety świata uczonych*. Warszawa 1984.

rozwoju dyscypliny nie zgadzając się z formułowanymi przez nią koncepcjami. Stąd zgodność w ocenie dorobku osób czy osiągnięć w dyscyplinie może nie być bezpośrednio związana z tą zgodnością, która dotyczy treści wiedzy.

Następną pozycją zbioru jest wnikliwe, filozoficznie ukierunkowane, studium A. Lubomirskiego — *Epistemologia genetyczna i problem rozwoju nauki* — poświęcone rekonstrukcji i analizie metateoretycznych koncepcji J. Piageta. A. Lubomirski przedstawia koncepcję epistemologii genetycznej jako naukowej dyscypliny, której celem miało być stworzenie teorii poznania naukowego, ze szczególnym uwzględnieniem prawidłowości jego rozwoju. Wskazując na bogactwo problemów tak metodologicznych, jak i filozoficznych związanych z koncepcją epistemologii genetycznej oraz podkreślając różne niejasności i sprzeczności w niej zawarte autor artykułu stara się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego koncepcja znanego psychologa jest we współczesnych badaniach nad nauką pomijana, jakkolwiek jej autor postulował badania nad rozwojem poznania i doceniał wagę analiz historycznych. W swojej odpowiedzi A. Lubomirski podkreśla między innymi, że przez koncentrację epistemologii genetycznej na podmiocie i badaniach psychogenetycznych P i a g e t konstruuje koncepcję alternatywną wobec współczesnych ujęć. Bowiem w tych ostatnich ma miejsce na ogół abstrahowanie od samego podmiotu.

J. Niżnik jest autorem dwóch interesujących, jakkolwiek bardzo kontrowersyjnych artykułów. Pierwszy z nich nosi tytuł: *Teoretyczny anarchizm a ważność wiedzy społecznej*. Przez teoretyczny lub epistemologiczny anarchizm J. Niżnik określa pogląd, według którego rozwój nauki ma charakter całkowicie dowolny, bo nie decyduje o nim ani logika, ani doświadczenie, ale pełna swoboda podmiotu związana z brakiem wszelkich reguł, co wyraża znana formuła Feyerabenda *anything goes*. Zdaniem J. Niżnika krytyka koncepcji zarówno P o p p e r a, jak i Lakatosa i K u h n a prowadzi do anarchizmu epistemologicznego, a nawet, jak stwierdza w bardzo mocnej i problematycznej tezie: *anarchizm jest nieuniknioną konsekwencją koncepcji każdego z nich* (s. 115). Teza ta może wydawać się wręcz szokująca, szczególnie w przypadku takich reprezentantów i obrońców racjonalności nauki jak Popper i Lakatos. Jednakże główną tezę artykułu jest twierdzenie, że tezy anarchizmu teorio-poznawczego zastosowane do socjologii wiedzy mogą być argumentem na rzecz ważności wiedzy społecznej. Zdaniem autora formuła *wszystko przejdzie* określa epistemologiczne warunki ważności wiedzy. Można mieć jednak wątpliwości, czy zakładając brak jakichkolwiek reguł, formułuje się jakiegokolwiek warunki. Feyerabend postulując pełną wolność, uzależniając akceptację wiedzy od życzeń, szaleństw czy nastrojów, a więc od różnych subiektywnych stanów podmiotu odrzuca tym samym zarówno

uznane przez współczesnych racjonalistów logiczno-empiryczne kryteria, jak i wszelkie obiektywne zdeterminowania treści wiedzy. Formuła *wszystko przejdzie* może być także uważana jako niezgodna z przyjętą w socjologii wiedzy pewną obiektywną zależnością treści wiedzy społecznej od pozycji społecznej i związanych z nią interesów. J. Niżnik wydaje się mieć na uwadze stosowanie samej formuły i wynikających z niej konsekwencji. Jeżeli bowiem wychodzi się z zasady, że wszystko przejdzie, to i wiedza społecznie zdeterminowana także. Wydaje się także, iż autor tego artykułu rozpatruje główną tezę anarchistycznej epistemologii jednocześnie abstrahując od innych jej podstaw i konsekwencji, jakie się z nią wiążą. Sam Feyerabend formułuje w różnych swych pracach niekiedy wyraźnie sprzeczne tezy. W ramach obecnej w jego poglądach irracjonalistycznej wizji nauki wprowadza do oceny nauki pewne wartości psychologiczne związane z rozwojem własnych skłonności i nieograniczoną wolnością podmiotu. Konsekwencją takiego podejścia jest odrzucenie zasad racjonalności wiedzy. Poza tym sam Feyerabend na przykład w pracy *Science in Free Society*<sup>2</sup> wyraźnie odcina się od anarchizmu (choć twierdzi, że odkrył w nauce wiele anarchistycznych cech) i jego zdaniem anarchizm miał być lekiem dla Skrajnie racjonalistycznej epistemologii i filozofii nauki, a po tej kuracji można powrócić do bardziej liberalnej formy racjonalizmu.

W artykule *Socjologia jako nauka nie podlegająca rozwojowi* J. Niżnik analizuje różne znaczenia, w jakich socjologowie używają terminu *rozwój*. Wśród tych znaczeń jedno ma — jego zdaniem — podstawowe znaczenie i jednocześnie nie ma zastosowania do socjologii. Jest jednak używane ze względu na satysfakcję, jaką socjologom umożliwia. W tym podstawowym znaczeniu rozwój oznacza wzrost wiedzy. Jednakże, według J. Niżnika, warunkiem wzrostu wiedzy jest przemijalność pewnych idei. A w socjologii zachowują aktualność koncepcje stare. Socjologia ma być dyscypliną uprawianą w paradoksalny sposób, bo jej przedmiot się ciągle zmienia. *Z samej natury dyscypliny wynika, że przypisywanie jej oceny rozwoju jest nieporozumieniem* (s. 138). Według autora można bronić rozwoju tylko w sferze świadomości metodologicznej, ale jej efektem jest wyłącznie zmiana języka, w jakim mogą być formułowane wyniki badań.

Przedstawione w artykule poglądy J. Niżnika mają bardzo kontrowersyjny charakter. Autor wydaje się raczej arbitralnie określać wzrost czy rozwój wiedzy. Dlaczego warunkiem wzrostu wiedzy ma być przemijalność idei, a więc odrzucanie starych teorii i zastępowanie ich nowymi, lepszymi? Przecież rozwój wiedzy może mieć różną postać. Na przy-

<sup>2</sup> P. Feyerabend: *Science in Free Society*. New York 1978, s. 178.

kład w kumulatorywistycznej koncepcji rozwoju nauki istotą wzrostu wiedzy było jej gromadzenie na zasadzie dodawania nowych prawd do starych, a więc stare miały mieć właśnie nieprzemijające znaczenie. Jedną z prawidłowości rozwoju wiedzy, głównie w naukach przyrodniczych wydaje się opisywać podana przez Bohra zasada korespondencji. I zgodnie z nią nowe teorie są bardziej ogólne, a jednak stare zachowują nadal aktualność jako pewne ich przypadki. Bohr nie tylko sformułował zasadę korespondencji, ale i komplementarności. Zgodnie z nią różne przeciwstawne, wykluczające się teorie czy podejścia, mimo ich wzajemnej opozycji, zachowują swe znaczenie. Można także przypuszczać, że model rewolucji naukowych w ujęciu K u h n a jest bardziej adekwatny do sytuacji w naukach społecznych (przy założeniu wielości występujących w nich paradygmatów). Można się zatem zastanawiać, jakie są formy rozwoju socjologii. Wydaje się, iż autor przyjmuje — z jednej strony określone, jedno znaczenie wzrostu wiedzy, a z drugiej—taką koncepcję i przedmiotu socjologii, i jej charakteru (na przykład założenie, że kategoria prawdy ma znikome odniesienie do socjologii, a na wszystkie pytania udzielono już odpowiedzi), która rozwój w tym znaczeniu wyklucza. Ma więc rację autor, że w ramach przyjętych przez niego koncepcji i socjologii, i rozwoju, sformułowana w tytule teza jest słuszna. Nie jest jednak prawomocne na jej podstawie przejście do tezy, iż socjologia się nie rozwija. Przede wszystkim żeby określić, jak się dyscyplina rozwija trzeba ją badać. A założenie, że się nie rozwija i nie może rozwijać wyklucza nawet podjęcie takich badań.

Ostatni w zbiorze artykuł A. Chmieleckiego pod tytułem *Władze nauki* poświęcony jest społecznemu oddziaływaniu nauki. Autor analizuje „władzę” nauki z punktu widzenia jej kompetencji (przede wszystkim poznawczej), autorytetu i naukomanii. Kompetencja poznawcza (związana z tym, co umożliwiała zdobyta wiedza naukowa w sferze wyjaśniania, przewidywania i zastosowań) ma według autora charakter obiektywny i stanowi podstawę społecznego autorytetu nauki. Chmielecki słusznie podkreśla, że z autorytetem nauki jako instytucji związane jest traktowanie jej jako pozytywnej wartości w odniesieniu do samej wiedzy i instytucji. Zwraca także uwagę na to, że społeczna ocena nauki ma charakter pośredni, ponieważ społeczeństwo ocenia naukę przez pryzmat jej obrazu. Przejawem władzy nauki jest także zjawisko naukomanii, wyrażające się we wkraczaniu nauki do coraz większej ilości dziedzin życia. A. Chmielecki słusznie poddaje krytyce obecne w naszym życiu przejawy tak zwanej stylizacji naukowej, rozumianej jako sztuczne, pozbawione głębszych podstaw stosowanie zewnętrznych znamion naukowości do tych sfer, które poza naukę wykraczają.

Na zakończenie można stwierdzić, że *Rozwój nauki a społeczny kontekst* poznania stanowi pozycję ciekawą, o dużej zawartości informacyjnej



i problemowej. Książka może być interesująca nie tylko dla filozofów i naukowców, ale również i tych naukowców, którzy odczuwają potrzebę głębszego zrozumienia działalności, w której uczestniczą. Na ponowne podkreślenie zasługuje prezentacja różnych stanowisk oraz niekiedy znaczna kontrowersyjność głoszonych tez. Dzięki tym właściwościom praca pozwala na uświadomienie zarówno bogactwa, jak i złożoności problematyki oraz częstokroć niezadowolającego stanu obecnych rozwiązań. Powstanie takiej świadomości wydaje się tworzyć też swoistą formę czy też drugą stronę rozwoju wiedzy, w tym także wiedzy o rozwoju nauki.