Member since 2018
JM13714

Studia i rozprawy

Wojciech Piasek*

Relacja mistrz – uczeń w nauce współczesnej – kontekst kulturowy

Abstrakt

W artykule podjęto problem relacji mistrz – uczeń i jej obecności we współczesnej nauce w ramach dwóch jej modeli: Obiektywistycznego Modelu Poznania i Konstruktywistycznego Modelu Poznania.

Słowa kluczowe: relacja mistrz – uczeń, magia, obiektywistyczny model poznania, konstruktywistyczny model poznania.

The Master – Disciple Relationship in Contemporary Science – Cultural Context

Abstract

The article discusses the problem of the master – disciple relationship and its presence in modern science in the context of two models: an objective model of cognition and a constructivist model of cognition.

Keywords: master – disciple relationship, magic, objective model of cognition, constructivist model of cognition.

Punktem wyjścia do rozważań podjętych w artykule są ustalenia poczynione przez Barbarę Skargę na temat relacji mistrz – uczeń w nauce. Filozofka zwraca uwagę na specyficzny obraz mistrza, jaki pojawia się w tej relacji. Skarga wskazuje na związki mistrza z magią. To, co filozofka konceptualizuje jako fundament magiczny relacji mistrz – uczeń i ujmuje w trybie filozoficznym, rozpatruje jako kulturowe dziedzictwa magii w nauce i kulturze. Relacje mistrz – uczeń umieszczam w kontekście ustaleń wielodyscyplinarnej per-

* Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Historii i Archiwistyki.

http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.08.04

perspektywy teoretycznej wypracowanej w ramach poznańskiej szkoły kulturoznawczej. Odwołuję się do antropologów i kulturoznawców, związanych z tą szkołą, którzy postrzegają magię jako typ kultury (Kmita 1985, 1987a, 1987b; Pałubicka 1984, 1985; Buchowski 1986, 1993; Kowalski 1999, 2001). Wykorzystuję również wypracowany w ramach poznańskiej szkoły i badań nie-klasycznej socjologii wiedzy podział na Obiektywistyczny Model Poznania (OMP) oraz Konstruktywistyczny Model Poznania (KMP) (Zybertowicz 1995).

Skarga, podejmując kwestię etymologii wyrazu mistrz, podkreśla, że przewijający się stały motyw w jego znaczeniu, który najlepiej oddaje francuskie słowo *la maîtrise* – wyższość nad czymś, panowanie nad jakąś rzeczą, sztuką, umiejętnością – wskazuje, że ma on taki sam korzeń jak słowo magia. Nie może zatem dziwić, zauważa Skarga, że „jest w tym wyrazie zaklęta jednocześnie wyższość i władza" (Skarga 1977: 11). Przywołując Marcela Maussa, zwraca uwagę, że mag to człowiek, który „może czynić więcej rzeczy, niż innym może się marzyć", to ktoś wywierający „fluidy i wpływy, którym ulega natura, ludzie, duchy i bogowie". Mag posiada władzę „nad rzeczami, ma też władzę nad samym sobą, co stanowi nieustające źródło jego siły. Działania maga wymykają się prawom natury, przy tym są nad podziw skuteczne. Wie on bowiem coś, czego nie wie nikt poza nim, jest wtajemniczony, dostąpił najwyższej inicjacji" (tamże).

Relacja mistrz – uczeń jest według Skargi pozostałością myślenia magicznego obecnego w nauce. Pozostałości takiego myślenia należy jej zdaniem zasadniczo ocenić negatywnie. Są jednak sytuacje, w których wkraczanie myślenia magicznego jest czymś, co ma charakter naturalnych skłonności. Moc tajemna nadawana jest zjawiskom i czynnościom, których nie można zrozumieć (tamże: 13). W tym kontekście mistrz jest tym, który jest wtajemniczony, to

> ten, który w niepojęty sposób posiadł jakąś prawdę, jakby magiczną mocą. Uczeń chciałby zrozumieć, w jaki sposób mistrz dotarł do tak wspaniałych rezultatów. Rezultaty te zna, może też łatwo prześledzić kolejne fazy rozważań mistrza, lecz sekretem pozostaje moment pierwszego pomysłu, ta chwila genialnej intuicji. Co jest w człowieku, że potrafi lepiej i dalej sięgać myślą niż inni? Co obudzić w sobie trzeba, aby iskrę genialności wykrzesać? Na czym polega tajemnica wielkiego odkrycia? (tamże).

Uczeń jest tym, który chciałby wydrzeć mistrzowi sekret, i samemu dzięki mistrzowi dostąpić inicjacji. Filozofka podsumowuje swoje rozważania: „Mistrz dla ucznia ma w sobie coś z maga, który wbrew prawom natury, ograniczoności ludzkiego umysłu dostrzegł błysk prawdy absolutnej" (tamże).

Skarga uważa, że należy odróżnić model mistrzostwa, który jest według niej kategorią historyczną, od istoty relacji uczeń – mistrz. Ta ostatnia ma charakter relacji emocjonalnej, która nie ulega zmianie. W pierwszym wypadku znajdujemy się w sferze myślenia teoretycznego, w drugim przechodzimy do świata wartości,

który odsłania filozoficzna, a nie socjologiczna refleksja. Badając model mistrzostwa, badamy to, co było prawdą danej epoki, kształt, jaki przyjęła prawda w społecznej świadomości. Reflektując nad związkiem emocjonalnym mistrz – uczeń, podejmuje zagadnienie ludzkiego dążenia do prawdy (tamże: 17).

Skarga zwraca uwagę, że magiczny charakter relacji mistrz – uczeń wynika z nadawania mocy tajemnej zjawiskom i czynnościom, których nie można zrozumieć. Mistrz – czarownik, czy jak pisze filozofka – mag, jest tym, który jest wtajemniczony, który magiczną mocą posiadł jakąś prawdę. Wydaje się, że spojrzenie Skargi na magię mieści się w podejściu inwariantnym, które wskazuje na jej cechy strukturalne przejawiające się w różnych społeczeństwach. Nie jest ona „zabobonem", ale i nie jest typem kultury. Stanowi „formę" funkcjonowania „umysłu" pojmowanego przez Skargę w trybie filozoficznym, a nie kulturowym (zob. Piasek 2002: 29–38). Bardziej owocne dla problemu obecności relacji mistrz – uczeń w nauce współczesnej jest podejście kontekstowe w rozumieniu magii.

W ramach podejścia kontekstowego badacze traktują magię jako określony typ kultury – kulturę magiczną[1] (Kmita 1985, 1987a, 1987b; Pałubicka 1984, 1985; Buchowski 1986, 1993; Kowalski 1999, 2001). Magia u nich rozumiana jest jako „starszy pokład" nie tylko nauki, ale i innych dziedzin kultury. Jerzy Kmita zwraca uwagę na ustalenia Ernsta Cassirera, który stwierdza, że „tkwi w nas, gdy tworzymy swą rzeczywistość w ramach poza mitycznych form symbolicznych – jakaś pozostałość myślenia mitycznego, którego nie da się bezkarnie usunąć: «(…) musimy spojrzeć na największe dzieła ludzkiej kultury z większą skromnością. (…) Nasza nauka, poezja, sztuka i religia są tylko górną warstwą o wiele starszego pokładu, który sięga bardzo głęboko (…)»" (Kmita 1989: 51). Ten „starszy pokład" magiczny czy mityczny, ukryty m.in. w nauce tłumaczyłby cechy wspólne magii i nauki wskazywane przez etnologów.

Przyjrzyjmy się, jak dziedzictwo magii w nauce widzi Kmita – przedstawiciel jej kontekstowego rozumienia. Wcześniej jednak scharakteryzujmy kulturę magiczną. Kulturę tę charakteryzuje to, że wydzielające się w kulturze nowożytno-europejskiej sfery: techniczno-użytkowa, komunikacyjna i światopoglądowa tworzą całość. Podmioty magii

> nie rozróżniają jakby odmienności statusów poszczególnych rodzajów działań. Wykonanie czynności o charakterze symbolicznym posiada właściwie ten sam status, co wykonanie czynności techniczno-użytkowej. Wyróżnione sensy: praktyczny, komunikacyjny i światopoglądowy tworzą synkretyczną całość. (…) synkretyzm rozumiany jest tu w sensie wypracowanym w psychologii raczej, niż w religioznawstwie. (…) termin ten oznacza postrzeganie pewnych rzeczy całościowo, bez wyodrębnienia ich części (…) (Buchowski 1993: 30–31).

[1] Na temat tych dwóch podejść do magii zob. Buchowski 1993: 23–26.

Kmita owo postrzeganie-myślenie nazywa synkretycznym, ponieważ ujmuje ono świat jako „uniwersum zjawisk powiązanych związkami, z których każdy jest zarazem metonimiczny i symboliczny" (Kmita 1989: 54).

Wśród typów magii, jakie wyodrębniane są w ramach jej typu synkretycznego, obok magii prymarnej wskazuje się na funkcjonowanie magii dualistycznej (profesjonalnej). Magia profesjonalna pojawia się w grupach, w których kształt praktyki społecznej wymaga światopoglądowego zwaloryzowania[2]. Funkcjonowanie takich grup, w którym przekonania tworzą już pewną zintegrowaną całość, związane jest z pojawieniem się nadzorującego ją specjalisty-czarownika. Czarownik w magii profesjonalnej zajmuje się systematyzacją, wdrażaniem i respektowaniem przekonań światopoglądowych (Buchowski 1993: 50, 1986: 73–88).

Z punktu widzenia nowożytnego Europejczyka czarownik jednoczy wyodrębnione praktyki kulturowe. Do funkcji, które spełniał, jednocześnie należały m.in.: funkcja naukowa, edukacyjna i etyczna. Czarownicy „odkrywali i przekazywali (…) wiedzę o powiązaniach między zjawiskami otaczającego ich świata; stawali się (…) jej dysponentami i zarazem osobami najbardziej kompetentnymi w systematyzacji potocznego doświadczenia swych społeczności. (…) czuwali także nad jego wdrażaniem, respektowaniem i kontynuowaniem" (Buchowski 1993: 50). Czuwali także nad kodyfikacją, wdrażaniem i przestrzeganiem norm – systemu zakazów i nakazów (tamże).

Buchowski, zastanawiając się nad rolą czarownika w magii profesjonalnej, która podlega większej systematyzacji niż ma to miejsce w magii protoprofesjonalnej, podkreśla unormowanie zakresu działań czarownika oraz stabilizację jego funkcji. Jego zdaniem przejawia się to w długotrwałym wtajemniczaniu adeptów sztuki magicznej i kodyfikacji przekonań magicznych (tamże: 51).

Z perspektywy „logiki" myślenia mitycznego w magii profesjonalnej związki między zjawiskami ujmowane są jako złożone z dwóch odróżnianych już komponentów: metonimicznego oraz magiczno-symbolicznego. Mamy tu do czynienia ze specyficznym rozdwojeniem pierwotnego synkretyzmu. W przeciwieństwie do pierwotnego synkretyzmu, komponent symboliczny jest tu już obecny, ale odmiennie niż w kulturze z sakralną waloryzacją czy też kulturze nowożytno-europejskiej. Jest on jedynie praktycznie wykorzystywanym pomostem. Łączy

> ludzkie działania z praktycznie uchwytnymi, pożądanymi ich efektami, natomiast na gruncie religijnego widzenia świata instancja symbolizowana nie tyle odgrywa rolę (…) pomostu, ile uświęca, waloryzuje aksjologicznie działania ludzkie, nadaje im ponad praktyczny sens dodatkowy, sakralny właśnie (Kmita 1989: 57).

[2] „Magia profesjonalna charakterystyczna jest dla grup trudniących się pasterstwem, kopieniactwem, rolnictwem i rybołówstwem" (Buchowski 1993: 50).

Na czym polega dziedzictwo magii w nauce? Kmita zwraca uwagę, że pomimo absolutnego zerwania w nauce z dziedziczoną po pierwotnym synkretyzmie zasadą łączenia porządku metonimicznego z porządkiem symboliczno-aksjologicznym i podkreślania samowystarczalności metonimicznego porządku świata, społeczność naukowców nie akceptuje konsekwencji z tego wynikających. Zdaniem Kmity dziedzictwo magii w nauce polega na kontynuacji obecnej w magii łączności myślenia metonimicznego z myśleniem symboliczno-aksjologicznym. Społeczność naukowców odrzuca przekonanie zrodzone na gruncie kapitalistycznej gospodarki, że zadanie jej profesjonalnej działalności pokrywa się z występującym w porządku metonimicznym skutkiem tej działalności i sprowadza się do dostarczania przesłanek dla technologicznie efektywnej praktyki handlowo-produkcyjnej (tamże: 61–62).

Samoświadomość nauki, zdaniem Kmity, utrzymuje odziedziczoną po magii łączność myślenia metonimicznego z symboliczno-aksjologicznym. Nauka od filozofii domaga się, by tę łączność jej zapewnić (tamże: 63). Pytanie, jakie możemy tu postawić, to czy wewnątrz społeczności naukowców istnieją jakieś kulturowe mechanizmy, które taką łączność nie tyle zapewniają, ile podtrzymują. Moim zdaniem relacja mistrz – uczeń tę drugą rolę odgrywa. Podtrzymuje ona filozoficzną łączność o charakterze aksjologiczno-epistemologicznym, zapewnianą naukowemu obrazowi świata, który podlega porządkowi metonimicznemu, ale jednocześnie potrzebuje uzupełnienia go o porządek symboliczno-aksjologiczny.

Historycznie rzecz biorąc, relacja mistrz – uczeń w nauce „rodzi" się na gruncie Obiektywistycznego Modelu Poznania i zapotrzebowania na aksjologiczną waloryzację tego modelu poznania (Zybertowicz 1995). W kulturze nowożytno-europejskiej wiedzę naukową pojmuje się jako adekwatny, lub stopniowo przybliżający się do adekwatności, opis metonimicznego porządku świata (Kmita 1989: 61). W niej także powszechnie akceptowana jest myśl, że sposób, w jaki uwidoczniony jest przez postępowanie naukowe metonimiczny porządek świata, jest nawet nie tyle wiarygodny poznawczo, ile jedynie wiarygodny. Jak podkreśla Kmita, rezygnując z tej aksjologicznej waloryzacji, „praktyka naukowa «czułaby się» aksjologicznie zdegradowana, pozbawiona właściwej legitymizacji" (tamże: 62–63). W ramach OMP mistrz to ten, który na drodze myślenia naukowego, filozoficznie uzasadnianego dysponuje kantowskim „rozumem teoretycznym", pozwalającym mu na poznanie świata „takim, jaki on jest". Wie on to, czego nie wie nikt poza nim, jest wtajemniczony, dostąpił najwyższej inicjacji – dotarł do Prawdy.

Biorąc pod uwagę, że we współczesnej nauce obok OMP funkcjonuje Konstruktywistyczny Model Poznania, warto się zastanowić nad potencjalną obecnością tej relacji w tym modelu poznania. Czy nie jest ona po prostu typowo modernistycznym „wynalazkiem" i nie ma żadnego sensu z punktu widzenia postmodernizmu? Co za tym idzie, ewentualne powoływanie się na nią byłoby wcale nierzadkim w myśleniu popadaniem w sprzeczności. Wydaje mi się, że relacja mistrz – uczeń pojawia się także u badaczy, którzy opowiadają się za KMP. Powyższy sąd mogę jedynie uprawdopodobniać swoim doświadczeniem uczestnictwa w dyskusji na

temat relacji mistrz – uczeń. Z racji tej bardzo wątłej podstawy empirycznej zdecydowałem się na czysto „teoretyczne" rozważania dotyczące obecności tej relacji w ramach KMP[3].

Nie wydaje mi się konieczne wskazywać w tym miejscu wszystkie różnice między OMP a KMP. Zwracam jedynie uwagę, w jaki sposób w obydwu modelach mówi się o tym samym problemie prawdy. Andrzej Zybertowicz, który gruntownie omawia oba modele, w tej kwestii stwierdza:

> Każdy z nich [OMP i KMP] stawia problem prawdy w inny sposób. OMP pyta się: co decyduje o prawdziwości lub fałszywości naszych twierdzeń? KMP: co powoduje, że pewne sądy uznawane są za prawdziwe bądź fałszywe? OMP odpowiada, że decyduje o tym określona relacja między twierdzeniami a rzeczywistością. KMP – że przesądza o tym zgodność ze społecznie akceptowanymi schematami pojęciowymi, obejmującymi obszar doświadczenia kulturowego, któremu przyznawany jest kulturowy status faktyczności (Zybertowicz 1995: 63).

W innym miejscu czytamy:

> Dla OMP prawda znajduje się na zewnątrz – wiedzy, języka, kultury, słowo jedynie ją uobecnia (…). KMP programowo stwierdza, że to, co ewentualnie jest na zewnątrz kultury, z natury swej pozostaje nieznane (…). Według OMP kategorie ludzkich języków, a zwłaszcza pojęcia teorii naukowych, stanowią adekwatne reprezentacje właściwości pozajęzykowego świata. Dla KMP teza taka nie ma sensu. Mówienie, że nasze obrazy świata adekwatnie odzwierciedlają jakąś rzeczywistość samą w sobie, poza-kulturową, choć wypowiadaną w języku, zakłada możliwość jakiegoś poza-językowego, boskiego punktu widzenia (tamże: 59).

Czy w związku ze wskazanymi powyżej różnicami między OMP a KMP możemy uznać, że relacja mistrz – uczeń nie ma sensu w ramach KMP, a w przypadku potencjalnego odwoływania się do tej relacji przez naukowców, których poglądy na naukę powiązalibyśmy z KMP, mamy do czynienia z ich sprzecznością.

Kmita, prowadząc swoje rozważania o dziedzictwie magii w nauce, stwierdza, że nauka „nie chce myśleć o sobie naukowo", to jest tylko w trybie metonimicznym. Zgadzając się z Kmitą, umieścimy jednak to stwierdzenie w ramach konstruktywistycznej optyki myślenia o nauce. Konsekwentnie z przyjętym w etnografii myśli współczesnej konstruktywistycznym stanowiskiem tezę Kmity o starszym pokładzie kultury traktuję w ramach realizmu wewnętrznego. Jak pisze Zybertowicz,

[3] W 2015 r. brałem udział w seminarium zorganizowanym przez Forum Humanistyczne pt. *Mistrzowie. Preliminaria*. Zob. http://www.forhum.uni.torun.pl/dzialalnosc/mistrzowie_seminarium.htm [dostęp: 08.08.2018].

> obiektywista powie: świat jest nam dany. Radykalny konstruktywista: świat jest nam za-dany. Konstruktywista akceptujący tezy realizmu wewnętrznego uzupełni: pewne obszary świata zostały już na tyle solidnie ukonstytuowane przez niezliczone warstwy wcześniejszych konstrukcji, że należy traktować je jako dane (tamże: 365.).

Ewentualna obecność relacji mistrz – uczeń w KMP byłaby „zdeterminowana" „starszym podkładem", który w jego ramach, czy też bardziej zachowawczo, w niektórych z jego wariantów traktowany jest jako konstrukcja dana, tj. gruntownie ukonstytuowana przez warstwy wcześniejszych konstrukcji.

Jeśli zgodzimy się z powyższymi ustaleniami, to na pytanie o potencjalne występowanie relacji mistrz – uczeń w KMP odpowiemy twierdząco. Nauka w ramach KMP akceptującego tezę realizmu wewnętrznego potrzebuje tak jak w OMP aksjologicznej waloryzacji dopóty, dopóki swój starszy pokład będzie postrzegała jako dany. Na marginesie zauważmy, że potraktowanie go jako „za-dany" wiązałoby się z radykalną zmianą. Kmita podkreśla, że łączność porządku metonimicznego z symboliczno-aksjologicznym wynika ze społeczno-regulacyjnej funkcji kultury (Kmita 1989: 59; Kmita, Banaszak 1991). Abstrahując od konkretnej teorii kultury, powiedziałbym, że wynika w ogóle z kulturowego charakteru rzeczywistości człowieka.

W tym miejscu mógłbym zakończyć rozważania na temat obecności relacji mistrz – uczeń w nauce współczesnej. Zastanówmy się jednak jeszcze przez chwilę nad ewentualnym charakterem tej relacji w ramach KMP. W ramach tego modelu, przynajmniej nieradykalnego jego wariantu, prawda związana jest z realizmem wewnętrznym. Ewentualny mistrz to nie ten, który dotarł do prawdy przez duże „P" – do tego, co znajduje się za kulturową zasłoną. Jaki zatem charakter może mieć relacja mistrz – uczeń w KMP?

Relacja mistrz – uczeń w jej wariancie obecnym w OMP łączy się z przekonaniami, które najlepiej zostały ujawnione w ideologii scjentyzmu. Andrzej Szahaj zauważa, że owa religia nauki oparta na fundamentalizmie epistemologicznym

> wiązała się z oczekiwaniem, że poznanie naukowe zbliża nas ostatecznie do poznania jakiejś absolutnej Prawdy o świecie i naszym w niej miejscu. Kult prawdy ściśle łączył się z optymizmem poznawczym: poznanie nie zna żadnych niemożliwych do pokonania barier i przeszkód, prowadzi ono prostą drogą do ostatecznego celu – poznania świata takim, jakim on jest (Szahaj 2004: 17).

W KMP, na co zwraca uwagę Szahaj, mamy do czynienia ze zmianą statusu roszczeń nauki, a nie kulturową jej „degradacją", jakby to wynikało, gdybyśmy konsekwentnie postępowali za Kmitą (2004: 29). Proponuje on aksjologiczną waloryzację nauki odmienną od scjentyzmu. Jego zdaniem:

> nauka musi po prostu zrezygnować z obietnicy dostarczenia ostatecznej Prawdy, wyeliminowania cierpienia, pozbawienia naszego życia ambiwalencji i niepewności, usunięcia z niego elementów „irracjonalnych" (…) czy (…) zastąpienie wyborów aksjologicznych systemem naukowo ugruntowanych preferencji popartych kultem ekspertów. W perspektywie tej wersji antyscjentyzmu (…) jej dyskurs [nauki] (...) dopóki kieruje się zasadą wolności dociekań i krytyki, dopóty wciąż wyznacza atrakcyjny horyzont aksjologiczny (Szahaj 2004: 29).

Obecność relacji mistrz – uczeń wynika z magicznego pokładu kultury nowożytno-europejskiej. W pierwszym z obecnych dziś w kulturze modeli nauki (OMP) jest to widoczne poprzez wskazywaną „genealogię" między mistrzem a czarownikiem. W drugim modelu (KMP) wraz z odrzuceniem przekonania o nadludzkiej mocy nauki ta „genealogia" traci na znaczeniu. Mistrzostwo, konsekwentnie, powinno być określone w inny sposób.

Podsumowując moje rozważania o relacji mistrz – uczeń w nauce współczesnej, uważam, że relacja mistrz – uczeń jest dziedzictwem magii w nauce, tj. „starszego pokładu" naszej kultury, którego nie da się bezkarnie usunąć. Nie oznacza to jednak, że nie można tego w ogóle zrobić. Historyczno-kulturowy charakter nauki oznacza nie tylko to, że jest europejskim kulturowym wynalazkiem, ale także to, że nie pozostaje poza wszelkim kontekstem kulturowym i historycznym. Trudno mi jednak sobie te konsekwencje wyobrazić. Współcześnie można brać udział w dyskusji o mistrzach w nauce w kontekście modernistycznym (OMP) lub postmodernistycznym (KMP). Warto zdawać sobie z tego sprawę. Przy wszystkich różnicach akceptowanych współcześnie w społeczności naukowców modeli nauki łączy je uznanie koherencyjności. W każdym z tych modeli przyjęte jest, że system twierdzeń musi być wewnętrznie spójny (Zybertowicz 1995: 64).

Bibliografia

Buchowski M. (1986) *Magia. Jej funkcje i struktura*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Buchowski M. (1993) *Magia i rytuał*, Warszawa, Instytut Kultury.

Kmita J. (1985) *Kultura i poznanie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kmita J. (1987a) *Myślenie mitologiczne w świetle strukturalistycznej opozycji metonimii i metafory* w: *Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej*, T. Kostyrko (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 139–156.

Kmita J. (1987b) *Symbolizowanie jako relacja aksjologiczna oraz jako relacja semantyczna* w: *Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej*, T. Kostyrko (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 188–198.

Kmita J. (1989) *Dziedzictwo magii w nauce* w: *Racjonalność. Nauka. Społeczeństwo*, H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. J. Siemek (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 50–66.

Kmita J., Banaszak G. (1991) *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa, Instytut Kultury.

Kowalski A. P. (1999) *Symbol w kulturze archaicznej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kowalski A. P. (2001) *Myślenie przedfilozoficzne. Studia z filozofii kultury i historii idei*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Pałubicka A. (1984) *Przedteoretyczne postaci historyzmu*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Pałubicka A. (1985) *O trzech historycznych odmianach waloryzacji światopoglądowej*, „Studia Metodologiczne", nr 24, s. 51–76.

Skarga B. (1977) *Mistrz i mag*, „Teksty", nr 1/31, s. 7–20.

Szahaj A. (2004) *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń, Wydawnictwo UMK.

Zybertowicz A. (1995) *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń, Wydawnictwo UMK.