

## **Problemy z pojęciem wiedzy w ramach epistemicznej koncepcji znaczenia Michaela Dummetta**

### **1. Epistemiczne ujęcie znaczenia**

Podstawowymi tezami antyrealizmu semantycznego Michaela Dummetta są twierdzenia głoszące epistemiczny charakter pojęć prawdy i znaczenia. Twierdzenia te nie są od siebie niezależne, bowiem Dummett proponuje teorię prawdy i znaczenia zarazem, jednak w niniejszym artykule zajmować się będę tylko epistemiczną koncepcją znaczenia. W myśl tej koncepcji znaczenie zdań jest określane w kategoriach ich uzasadnienia lub świadectwa na ich rzecz przemawiającego, a więc znaczeniem zdania są warunki jego słusznej (zagwarantowanej, uprawomocnionej) stwierdzalności. Jest to ujęcie konkurencyjne wobec warunkowo-prawdziwościowej koncepcji znaczenia, według której znaczeniem zdań są transcendentne warunki ich prawdziwości, które są rozumiane w taki sposób, że jest w zasadzie możliwe, że warunki te będą spełnione, ale nie będzie możliwe rozpoznanie ich zachodzenia. Natomiast przy ujęciu epistemicznym - znaczenie jest z zasady rozpoznawalne [Szubka 2001, ss. 245-246]. Zgodnie z takim podejściem, wybór pomiędzy konkurencyjnymi teoriami znaczenia Dummett rozpatruje z punktu widzenia związku zachodzącego pomiędzy *znaczeniem i wiedzą*. Przyjmowanie zachodzenia takiego związku jest jednym z założeń jego filozofii: „znaczeniem wyrażenia jest treść tej wiedzy posiadanej przez użytkowników języka, która konstituuje rozumienie go przez nich; znaczenie jest tym, co ktoś musi wiedzieć o wyrażeniu, aby być kompetentnym użytkownikiem języka, a więc, mówiąc potocznie, aby ów język znać” [Dummett 1998, s. 137]. Jest to problem określenia stosunków zachodzących pomiędzy pojęciami znaczenia i rozumienia, który wcześniej wymaga rozstrzygnięcia dwóch innych problemów: właśnie problemu stosunku pomiędzy znaczeniem a wiedzą oraz problemu stosunku pomiędzy *wiedzą a rozumieniem*. Z punktu widzenia antyrealizmu semantycznego stosunki pomiędzy pojęciami znaczenia i rozumienia przedstawia się w postaci równości: znaczenie = rozumienie = znajomość

znaczenia (przez kompetentnego użytkownika języka). Realista semantyczny natomiast broni poglądu, że znaczenie może transcendować rozumienie [Grobler 2000, s. 39]. W analogii do powyższej równości można, to przedstawić w postaci nierówności: znaczenie  $>$  rozumienie lub w wersji słabszej, dopuszczającej, używając słownika realistycznego, tzw. rozumienie pełne, czyli tożsamość znaczenia i rozumienia: znaczenie  $\geq$  rozumienie. Oczywistym jest to, że obydwie strony kontrowersji realizm-antyrealizm nie przyjmują możliwości takiej, ażeby rozumienie przekraczało znaczenie. Z antyrealistycznego punktu widzenia jednak zamiast o tożsamości znaczenia i rozumienia lepiej jest mówić o tym, że znaczenia nie przekracza rozumienia a teoria znaczenia jest również teorią rozumienia, bowiem lepiej oddaje to intencje stojące za epistemicznym podejściem do problemu znaczenia.

Zanim przejdę do głównych zagadnień niniejszego artykułu, warto zwrócić uwagę na to, że związek pojęć wiedzy i znaczenia w antyrealistycznej filozofii Dummetta pojawia się na dwóch poziomach. Na pierwszym poziomie mamy wiedzę faktycznych użytkowników języka, będącą podstawą ich rozumienia. Natomiast poziom drugi to postulowana przez Dummetta teoria znaczenia, która ma za zadanie eksplikację i systematyzację wiedzy z pierwszego poziomu. W literaturze przedmiotu niekiedy ta różnica ulega zatarciu, należy jej jednak konsekwentnie przestrzegać. Wiedza z drugiego poziomu należy bowiem do zakresu filozoficznych rozważań nad językiem. Dummett zaproponował również rozróżnienie na teorię znaczeniową (*the theory of meaning*) oraz teorię znaczenia (*meaning-theory*). Ta pierwsza jest dyscypliną filozoficzną, którą tradycyjnie nazywa się filozofią języka, natomiast ta druga jest pewną określoną teorią znaczenia dla danego konkretnego języka. Teoria znaczeniowa ma poszukiwać ogólnych zasad, które stanowią podstawę konstrukcji konkretnych teorii znaczenia [Dummett 1998, s. 40]. Ja jednak dla określenia wspomnianej dyscypliny filozoficznej będę stosował nazwę „teoria znaczenia”; nie jest to jednakże bardzo istotne, bowiem w niniejszym artykule zajmować się będę przede wszystkim zagadnieniem wiedzy z pierwszego poziomu, natomiast problem skonstruowania systematycznej teorii znaczenia w sensie Dummetta będzie przywoływany jedynie przy okazji rozważań dotyczących wiedzy użytkowników języka. Jest to również związane z trudnościami, jakie rodzi podejście Dummetta do teorii znaczenia. Według tego filozofa teoria ta „ma za zadanie wyjaśnić, czym jest język: opisać, bez jakichkolwiek założeń, czego się uczy my ucząc się mówić” [*ibidem*, s. 149, podkr. – J.B.]. Nie podejmując tej sprawy bliżej, wystarczy zauważyć tylko tyle, że ów ideał bezzałożeniowości przyświecający teorii znaczenia Dummetta, jest

wyrazem filozoficznej naiwności i jako taki trudny do zrealizowania.

## **2. Znaczenie, wiedza i eksperci**

Według Dummetta przyjęte przez niego występowanie związku pomiędzy znaczeniem a wiedzą, zostało zakwestionowane przez Hilarego Putnama, który wysunął hipotezę społecznego podziału pracy lingwistycznej [Dummett 1998, s. 138]. Jest to trafne tylko o tyle, że hipoteza ta dotyczy ekstensji, a dla Dummetta związek pomiędzy ekstensją a wiedzą jest nieistotny, bowiem znajomość ekstensji według niego nie wchodzi w skład rozumienia. Jednakże w koncepcji znaczenia Putnama zaproponowanej w tekście *Znaczenie wyrazu „znaczenie”* [Putnam 1998] ekstensja wchodzi w skład znaczenia, a w jej ramach związek pomiędzy intensją a wiedzą został zachowany. Koncepcja ta należy do hybrydalnych teorii znaczenia, ponieważ na jej gruncie znaczenie składa się z intensji (sensu, treści) oraz ekstensji (referencji, zakresu) [Muszyński 2000, ss. 230-231]. Zasadniczą myślą hipotezy społecznego podziału pracy językowej jest to, że ekstensja wyrażeń jest wyznaczana przez odpowiednich ekspertów. Jest jednak jasne, że ustalanie ekstensji pewnego terminu jest zależne od posiadanej przez ekspertów wiedzy z zakresu danej dyscypliny naukowej. Problematiczne jednak może być to, kiedy przedstawiciela pewnej dyscypliny naukowej możemy uznać za eksperta. Zagadnienie powyższe posiada wiele aspektów; niewątpliwie istotna może być kwestia - o jaką konkretną dyscyplinę naukową nam chodzi, równie ważne mogą być kwestie z zakresu socjologii wiedzy związane z funkcjonowaniem środowisk naukowych. Dla mnie istotny jest jednak problem ogólniejszej natury – czy możemy podać pewną ramową charakterystykę pojęcia eksperta przydatną do filozoficznych rozważań nad problemem znaczenia. W kontekście epistemicznego podejścia do problemu znaczenia zagadnienie to przyjmuje postać pytania o filozoficzną charakterystykę wiedzy, którą eksperci posiadają i w oparciu o którą wyznaczają odniesienie przedmiotowe określonych wyrażeń. W literaturze przedmiotu występują pewne propozycje dotyczące tego zagadnienia.

Uważa się, że ekspertem jest ten, kto osiągnął najwyższe stadium w hierarchii działań ludzkich; stadia niższe to: nowicjat, zaawansowany początkujący, stadium kompetencji oraz stadium biegłości. Charakterystyka stadiów wcześniejszych nie jest dla moich rozważań istotna, natomiast charakterystyka stadium eksperta jest, w myśl powyższego modelu, bardzo kontrowersyjna. Działanie eksperta w danej dziedzinie nie powinno w ogóle podpadać pod

stosowanie jakichkolwiek reguł, nawet nieświadomie. Ma to być działanie charakteryzowane w kategoriach wprawy, intuicji i mistrzostwa, a są to określenia trudne do precyzyjnego ujęcia. Istotne są jednak dwie kwestie, po pierwsze na tym etapie pojawia się wyraźna różnica pomiędzy działaniami polegającymi na stosowaniu określonych reguł a działaniami wykonywanymi zgodnie z tymi regułami. Drugi sposób działania odróżnia ekspertów od przedstawicieli pozostałych stadiów. Kwestia druga posiada ścisły związek z problematyką dotyczącą pojęcia wiedzy, chodzi bowiem o to, że w myśl przytoczonej koncepcji ekspert jest osobą, która dysponując odpowiednią dla jego dziedziny wiedzą teoretyczną, w wyniku długotrwałej praktyki nabywa także odpowiednich umiejętności. Umiejętności te podpadają pod kategorię *wiedzy jak*, która nie da się zredukować do znajomości reguł i faktów, czyli *wiedzy, że* [Devlin 1999, ss. 238-247]. Przytoczona charakterystyka eksperta jest jednak niezgodna z założeniami teorii znaczenia Putnama. Według tej koncepcji normalna forma opisu znaczenia dla terminów oznaczających rodzaje naturalne posiada cztery składniki: (1) odpowiednie dla danego terminu charakteryzatory syntaktyczne; (2) odpowiednie dla danego terminu charakteryzatory semantyczne; (3) opis stereotypu stowarzyszonego z danym wyrażeniem; (4) opis ekstensji [Putnam 1998, s. 180]. Pierwsze trzy są składnikami intensjonalnymi i reprezentują kompetencję językową indywidualnego użytkownika. Składnik ekstensjonalny jest ustalany przez odpowiednich ekspertów w danej dyscyplinie naukowej. Według Putnama znajomość intensji danego wyrażenia podpada pod kategorię *wiedzy jak*, natomiast wyznaczanie ekstensji jest oparte na wiedzy teoretycznej, którą posiadają eksperci, a której „zwykły” użytkownik języka nie musi posiadać, ażeby poprawnie dany termin stosować. Użytkownik, który stosuje słowa posiadające precyzyjne znaczenie w ramach danej dyscypliny naukowej, ale nie będący ekspertem w tej dziedzinie - np. nie jest on botanikiem, ale używa słowa „wiąz” - używa tego słowa w oparciu o *wiedzę jak*. Nie możemy bowiem mylić braku wiedzy z zakresu nauk szczegółowych (w tym wypadku z zakresu botaniki) z brakiem kompetencji lingwistycznej. Znajomość znaczenia nie jest wcale kwestią *wiedzy, że*, ale *wiedzy jak* [Putnam 1996, s. xvi]. Należy oczywiście pamiętać, że pierwotna koncepcja Putnama była hybrydalnym ujęciem znaczenia, jednak decyzja, czy ekstensję uznamy za składnik znaczenia (opis ekstensji jako składnik normalnej formy opisu znaczenia) jest kwestią filozoficznych preferencji. W przypadku teorii sztywnej desygnacji dla terminów oznaczających rodzaje naturalne, konstrukcja taka była pomyślana jako obrona stanowiska semantycznego realizmu. Dla Dummetta znajomość ekstensji nie wchodzi w skład znajomości

znaczenia, bowiem wymaga odwołania się do dodatkowej wiedzy o rzeczywistości zewnętrznej. Byłoby to zgodne z koncepcją Putnama, o ile znaczenie będziemy utożsamiać wyłącznie ze składnikiem intensjonalnym. W takim rozumieniu znajomość znaczenia podpadałaby pod kategorię *wiedzy jak*, natomiast znajomość ekstensji pod kategorię *wiedzy, że*. Przy czysto intensjonalnym podejściu do znaczenia problem opisu i znajomości ekstensji, pomimo tego, że należy do zakresu zagadnień teorii znaczenia, jest jednak problemem odrębnym (choć problemy dotyczące znaczenia i odniesienia nie są od siebie niezależne). W dalszej części tekstu zajmować się będę wyłącznie problemem znajomości znaczenia. Na gruncie epistemicznej koncepcji znaczenia Dummetta podstawowy problem pozostaje nierozwiązany, bowiem podanie zadowalającej charakterystyki wchodzącej w grę wiedzy napotyka liczne trudności. Będę starał się argumentować na rzecz trafności podejścia opartego na *wiedzy jak*.

### 3. Umiejętności praktyczne a wiedza teoretyczna

Podanie bliższej charakterystyki wiedzy konstytuującej rozumienie, pomimo tego, że zagadnienie to jest przez Dummetta silnie akcentowane, nie znajduje zadowalającego rozwiązania, co sprawia dużą trudność na gruncie jego filozofii. Różne wypowiedzi filozofa w tej kwestii są ogólnikowe i mało precyzyjne [Gardiner 2000, s. 227; Szubka 2001, s. 132]. W *Logicznej Podstawie Metafizyki* mamy następujące stwierdzenie:

„na pytanie, jakiego rodzaju wiedzę posiada użytkownik języka na jego temat nie ma jednolitej odpowiedzi. Część to wiedza wyraźna; część to czysto praktyczna umiejętność zgodnego z milcząco przyjętymi regułami odmieniania wyrazów, tworzenia zwrotów itd., której mówiący nie jest w stanie sformułować; część zaś – najgłębsze i najbardziej interesujące składniki – to pewien kompleks nabytych praktyk, które łącznie konstytuują uchwycenie treści” [Dummett 1998, s. 168].

Wynikałoby z tego, że konstytuująca rozumienie wiedza jest kompleksem trzech rodzajów wiedzy: teoretycznej, praktycznej oraz wiedzy bliżej przez Dummetta nieokreślonej. Stanowisko Dummetta w tej sprawie ulegało zmianie; pierwotnie utrzymywał on, że wspomniana wiedza ma charakter praktyczny, porównywalny do np. umiejętności pływania. Pogląd ten pochodzi od „późnego” Wittgensteina: „Rozumieć język – znaczy władać pewną techniką” [Wittgenstein 2000, s. 119]. Wobec takiego podejścia Dummett stopniowo wysuwał zastrzeżenia,

posługując się następującym spostrzeżeniem. W przypadku jakiejś umiejętności praktycznej U (np. pływania), na pytanie: „Czy potrafisz U?” odpowiedź: „Nie wiem, nigdy nie próbowałem” jest jak najbardziej zrozumiała, tak podobne odpowiedzi na pytania: „Czy rozumiesz słowo S?” lub „Czy potrafisz mówić w języku J?” są niezrozumiałe. Dummett, akceptując związek znaczenia z użyciem, nie zgadza się z ujęciem rozumienia sugerowanym przez Wittgensteina - istotnym pojęciem w tej kwestii jest właśnie pojęcie wiedzy. W opinii Dummetta, dwoma składnikami stanowiska „późnego” Wittgensteina są:

„wrogość wobec teorii systematycznych i preferowanie opisów cząstkowych, oraz odrzucenie centralnej roli pojęcia prawdy w opisie znaczenia – tj. prawdziwości zdania, niezależnie od jego akceptacji, lub rozpoznania tej prawdziwości – na rzecz bezpośredniego opisu użycia. Ten drugi składnik nie zależy od pierwszego” [Dummett 1993, s.71].

Wittgensteinowskie ujęcie rozumienia wyklucza możliwość skonstruowania systematycznej teorii znaczenia, Dummett natomiast teorię taką postuluje, co więcej odrzuca on również pogląd o nienaruszalności praktyki językowej, zgodnie z którym filozofia może ją jedynie opisywać. Praktyka językowa może podlegać krytyce, jednak wtedy zakłada się zbiór odpowiednich reguł regulujących ową praktykę, z punktu widzenia których można dokonywać jej krytyki. Według Dummetta podejście Wittgensteina zmierza w stronę przyczynowego opisu praktyki użycia języka i jako takie jest przez niego odrzucone. Rozumienie nie jest po prostu umiejętnością praktyczną, a teoria znaczenia nie może zmierzać do przyczynowego opisu zjawisk językowych w którym użytkownicy występują jako obiekty przyrodnicze. Działania językowe są racjonalnymi działaniami inteligentnych istot, którym można przypisać intencje i cel [Dummett 1996c, s. 104; Dummett 1998 ss. 146- 152].

Praktyczne umiejętności posługiwania się językiem nie są, według Dummetta samym rozumieniem, lecz *manifestacją rozumienia*. Rozumienie jest zaś autentyczną wiedzą. Ponadto: „jeśli uważamy rozumienie słowa czy wyrażenia za umiejętność czysto praktyczną, to *fakt, że jesteśmy w stanie wiedzieć, czy rozumiemy*, staje się kompletnie zagadkowy” [Dummett 1998, s. 153, podkr. – J.B.]. Stwierdzenie to zwraca uwagę na istotną okoliczność – adekwatne ujęcie rozumienia powinno dostarczać też pewnego objaśnienia możliwości wiedzy dotyczącej rozumienia, co przy podejściu epistemicznym sprowadza się do problemu *wiedzy o wiedzy*. Problem ten niewątpliwie posiada związek z konstrukcją systematycznej teorii znaczenia.

Dotyczy on jednak także możliwości posiadania przez użytkowników języka, którzy teorii takiej nie znają, wiedzy o swoim rozumieniu. Pewną propozycję podejścia do tego zagadnienia przedstawię w zakończeniu niniejszego tekstu.

Skoro rozumienie nie może być w całości sprowadzone do umiejętności czysto praktycznych, to problem określenia z jakiego typu wiedzą w przypadku rozumienia mamy do czynienia znacznie się komplikuje. Dummett odrzuca oczywiście możliwość, aby rozumienie w całości polegało na posiadaniu wyraźnej wiedzy teoretycznej. Ujęcie takie byłoby zgodne z odrzuconą przez niego warunkowo-prawdziwościową koncepcją znaczenia. W przypadku tej koncepcji wiedza ta jest czysto teoretyczna, czyli jest *wiedzą, że coś jest tak a tak*. *Wiedzę, że coś jest tak a tak* można rozłożyć na dwie składowe; dany użytkownik języka posiada taką wiedzę, gdy:

- ów użytkownik wierzy, że jest tak a tak;
- rzeczy w świecie mają się tak a tak właśnie [Pelc 1984, ss. 307-308].

Warto przy okazji odnotować, że klasyczna (tradycyjna) koncepcja wiedzy, zgodnie z którą wiedzą jest uzasadnione przekonanie prawdziwe, odnosi się właśnie do *wiedzy, że* [Chisholm 1994, s. 173-174].

W takim ujęciu znaczenia mogą być przyswajane przez użytkowników języka za pomocą *objaśnień słownych*. W związku z tym, wiedza kompetentnych użytkowników języka, będąca podstawą ich rozumienia, może być *wiedzą eksplicytną* [Szubka 2001, s. 138]. Uczenie się znaczenia wyrażen przy pomocy objaśnień słownych jest możliwe dopiero na późnych etapach uczenia się języka, zakłada bowiem opanowanie już sporej jego części. *Sformułowanie tej wiedzy* – specyfikacja warunków prawdziwości, jeśli mówimy o znaczeniu zdań - odwołuje się do zachodzenia, w danym języku, każdego poszczególnego przypadku schematu równoważnościowego Tarskiego.

Dummett wprowadza zatem pewien etap pośredni pomiędzy eksplicytną wiedzą teoretyczną a umiejętnością czysto praktyczną - poziom *wiedzy milczącej* [Dummett 1996b, ss. 36-37]. O występowaniu wiedzy milczącej możemy mówić wtedy, gdy jej posiadacz nie jest w stanie bez zewnętrznej pomocy wyrazić jej słownie, ale potrafi rozpoznać jej sformułowanie, gdy się jemu takowe przedstawi. Jeśli treścią owej wiedzy są odpowiednie reguły znaczeniowe, to osoba ta nie tylko powinna zaakceptować to, że takową wiedzę posiada, ale także to, że reguły te sterują jego praktyką językową [Dummett 1998, s. 157]. Status wiedzy implicytnej jest jednak

bardzo kontrowersyjny. Wikłamy się między innymi w problem sposobu, w jaki wiedza ta ma „przemawiać” do jej posiadaczy i jak ma się ona „przejawiać”. Próba sformułowania odpowiedniej jej koncepcji bądź przekształca tę wiedzę w teoretyczną wiedzę eksplicytną, bądź w rodzaj umiejętności praktycznej. Pozostaje zatem tylko ogólne stwierdzenie, że wiedza implicytna jest typem pośrednim pomiędzy wiedzą praktyczną a teoretyczną, typem prawdopodobnie wprowadzonym *ad hoc* [Szubka 2001, s. 134]. Przyjmuje się także, że wiedza ta stanowi połączenie odpowiedniej wiedzy praktycznej i teoretycznej [Wieczorek 2005, s. 29]. Starając się objaśnić cechy postulowanej milczącej wiedzy pośredniej, Dummett odwołał się do stopniowalnego charakteru świadomości (przytomności), który może towarzyszyć wykonywaniu pewnej wyuczonej operacji (*skilled operation*). Po pierwsze możemy wyróżnić dwa przypadki krańcowe, z jednej strony jest to przypadek, gdy wykonawca danej czynności posiada wyraźną wiedzę, jak wykonać określoną operację oraz w celu jej wykonania do wiedzy tej się odwołuje. Druga krańcowa możliwość, to sytuacja, gdy ktoś nie jest w stanie objaśnić, jak wykonać odpowiednią czynność, choć sam je wykonuje. W tym przypadku jeśli mówimy o kimś, że posiada wiedzę jak wykonać daną operację, wyrażenie „wie jak to zrobić” posiada moc taką jak „może to zrobić”, choć posiadanie takich zdolności może być efektem odpowiedniej nauki. Przypadki pośrednie, to takie, gdy ktoś nie jest w stanie sformułować zasad, zgodnie z którymi działa, ale może być zdolny i skłonny do uznania poprawności sformułowania tych reguł jeśli zostanie mu ono przedstawione. W takich sytuacjach „wie jak to zrobić” nie jest ekwiwalentem „może to zrobić”, lecz jest to *wiedza, że* pewne rzeczy zachodzą i osoba ta zna pewne sądy mówiące o tym jak dana operacja jest wykonywana. Natomiast stowarzyszone z danymi działaniami reguły są znane milcząco i sterują ich wykonywaniem [Dummett 1996c, ss. 95-96]. Tak jak zadawalająca charakterystyka wiedzy milczącej oscyluje pomiędzy opisem wyraźnej wiedzy teoretycznej a opisem umiejętności czysto praktycznych, tak w powyższych objaśnieniach można zauważyć podobną trudność w przypadku rozumienia *wiedzy jak*. Z jednej strony dla Dummetta wiedza jak przekształca się w umiejętność czysto praktyczną, z drugiej strony staje się implicytną wiedzą teoretyczną, która byłaby typem *wiedzy, że*. Zagadnieniem tym zajmę się bliżej w następnym paragrafie. Pojęcie wiedzy milczącej pełni również ważną rolę w argumentacji na rzecz stanowiska antyrealizmu semantycznego. W literaturze podaje się tzw. argument z milczącej wiedzy językowej (*the argument from the implicitness of linguistic knowledge*), który ma wzmacniać tezę o manifestowalności znaczenia. Podstawowe przesłanki

tego argumentu głoszą, że:

- jeżeli cała wiedza o znaczeniach wyrazów danego języka polega na zdolności werbalnego stwierdzenia tych znaczeń, to nie ma możliwości nauczenia się języka bez wcześniejszej znajomości języka;
- znajomość teorii znaczenia musi być, przynajmniej częściowo, milcząca, czyli świadectwa użytkownika nie są wystarczającą podstawą do stwierdzenia, czy przypisanie tej znajomości jest prawidłowe;
- prawidłowe przypisanie wiedzy milczącej może być osądzone jedynie przez odwołanie się do świadectwa w postaci zachowania językowego, będącego niezależnym od zachowania językowego, które wiedza milcząca miałaby wyjaśniać (*is supposed to explain*).

Wnioskiem tego rozumowania jest stwierdzenie, że musi istnieć świadectwo na rzecz przypisania użytkownikom milczącej znajomości znaczenia w postaci ich fizycznie opisywalnych dyspozycji do zachowań werbalnych [Shieh 1998, s. 41]. Jak zatem można zauważyć, przyjęcie poziomu wiedzy milczącej miałoby być argumentem na rzecz stanowiska antyrealizmu semantycznego. Podstawowy problem jednak zostaje nierozwiązany – czy wiedza ta, niejako z konieczności, ma posiadać czysto teoretyczny charakter? Wiedza implicytna niewątpliwie w pewien sposób musi przejawiać się w praktyce, inaczej przypisywanie użytkownikowi takiej wiedzy w żaden sposób nie objaśniałoby praktyki użycia języka. Co więcej, przyjęcie poziomu wiedzy implicytnej jeszcze bardziej wymusza rozwiązanie problemu przejawiania się tej wiedzy. Pokonanie dystansu pomiędzy znajomością znaczenia a manifestacją rozumienia wymaga innego podejścia do zagadnienia wiedzy – rozumienie powinno być takim rodzajem wiedzy, które posiada bardziej bezpośredni związek z użyciem. Można powiedzieć, że przyjęcie poziomu milczącej wiedzy teoretycznej rodzi więcej problemów, niż rozwiązuje. Problem zewnętrznego przejawiania się tej wiedzy nie znajduje zadowalającego rozwiązania, a to osłabia tezę o manifestowalności znaczenia. Lepszym rozwiązaniem wydaje się podejście do znajomości znaczenia oparte na *wiedzy jak*, ponieważ wiedza ta, niejako z konieczności, posiada swoje zewnętrzne manifestacje.

Przed przejściem do dalszych zagadnień należy dokonać pewnych ustaleń terminologicznych, bowiem posługiwanie się wyłącznie terminami „wiedza, że” i „wiedza jak” jest dość niewygodne. Dummett najczęściej używa określeń „wiedza teoretyczna”, „wiedza praktyczna” i choć jest to tylko kwestia arbitralnego wyboru terminologicznego, to wydaje się, że

stoją za tym wyborem pewne intencje, które mogą mieć wpływ na sposób argumentacji. Bliżej okaże się to w dalszych partiach tekstu. W licznej literaturze dotyczącej problematyki wiedzy, najczęściej zamiast wyrażenia „*wiedza jak*” używa się terminu „wiedza proceduralna”, również terminu tego będę używał. Natomiast w przypadku *wiedzy, że* zastępuje się go zwrotami „wiedza konceptualna” lub „wiedza propozycjonalna”. Z dwóch powodów wybiorę tę drugą nazwę. Po pierwsze, w przypadku filozofii Dummetta podstawową jednostką znaczenia jest zdanie, po drugie natomiast oddaje on charakter *wiedzy, że* – to, że jest ona wyrażana w postaci sądów.

#### 4. Wiedza propozycjonalna i wiedza proceduralna

Główny problem, moim zdaniem, wyłania się wówczas jeśli na enigmatyczną dummettowską wiedzę spojrzymy z perspektywy dystynkcji *wiedza, że* - *wiedza jak*. Dummett twierdzi, że wiedza dotycząca znaczenia jest wiedzą teoretyczną – posiada substancjalny składnik teoretyczny (*substantial theoretical component*), a więc jest wiedzą, że. O samej tej dychotomii mówi, że jest zbyt prymitywna (*crude*) ażeby móc w jej ramach lokować znajomość języka, dlatego znajomość języka lokuje się według niego pomiędzy wiedzą czysto praktyczną i wiedzą czysto teoretyczną [Dummett 1996a, s. x]. Problem polega natomiast na tym, że dychotomia rozważana przez Dummetta (umiejętność praktyczna - wiedza teoretyczna) nie wydaje się być identyczna z dystynkcją wiedzy proceduralnej i wiedzy propozycjonalnej. Rozróżnienie na *wiedzę, że* i *wiedzę jak* zostało dokonane przez Gilberta Ryle’a, który, o czym warto wspomnieć, był nauczycielem Dummetta, jednak w okresie późniejszym uczeń dość krytycznie wypowiadał się o filozofii swojego wczesnego mistrza [Dummett, Pataut 1998. s. 173]. Głównym zadaniem Ryle’a było „obalenie legendy intelektualistycznej” według której

„robić coś, myśląc o tym co się robi, to znaczy – wedle tego mitu – robić zawsze dwie rzeczy: rozważać stosowne twierdzenia lub przepisy oraz realizować praktycznie to, co one zalecają. Najpierw teoria, potem praktyka” [Ryle 1970, s. 68].

Kontekst problemowy zarysowany przez Ryle’a, a polegający na tym, że według niego inteligentne postępowanie nie wymaga objaśnienia zgodnego z „legendą intelektualistyczną”, nie jest dla moich rozważań bardzo istotny, ważne są natomiast dwa wyszczególnione typy wiedzy. Dychotomia ta jest ważna, jeśli weźmiemy pod uwagę udział odpowiednich reguł i dyrektyw.

Ryle odwołuje się do gry w szachy; sama znajomość reguł gry w szachy nie jest umiejętnością, jest wiedzą propozycjonalną a nie, wiedzą proceduralną. Jednakże w miarę doskonalenia się w praktyce początkujący gracz dochodzi do etapu, że stosuje się do odpowiednich reguł, ale w ogóle o nich nie myśli. Co więcej może dojść do takiego stadium, iż pierwotna wiedza na temat reguł ulegnie zatarciu i gracz straci umiejętność cytowania reguł, będzie je natomiast z powodzeniem stosował w praktyce. Możliwe jest również opanowanie *wiedzy jak* grać w szachy bez posiadania wiedzy teoretycznej na temat reguł tej gry, jeśli tylko wykonuje polecenia dozwolone, nie wykonuje niedozwolonych i protestuje w sytuacjach, gdy jego przeciwnik wykonuje coś niedozwolonego [*ibidem*, ss. 85-86].

Ryle twierdząc że umiejętność postępowania według reguł jest efektem praktyki przyjmuje ważne rozróżnienie między umiejętnościami a nawykami. Działania oparte na tych drugich są dla Ryle'a wykonywane automatycznie, bez uwagi i świadomości. Umiejętności są efektem *treningu* i mają rozwijać inteligencję, natomiast nawyki są wynikiem *tresury* (warunkowania), która zwalnia od robienia użytku z inteligencji [Ryle 1970, ss. 87-88]. „Być inteligentnym, to nie tylko spełniać pewne kryteria, lecz także robić z nich użytek; regulować własne postępowanie, a nie tylko być dobrze wyregulowanym” [*ibidem*, s. 67].

„Intelektualiści” sprowadzają wiedzę proceduralną do wiedzy propozycjonalnej, argumentując, że w inteligentnym postępowaniu mieści się przestrzeganie reguł lub stosowanie kryteriów, działanie inteligentne muszą być poprzedzone znajomością tych reguł i kryteriów.

„Zatem umiejętność, czyli wiedza o tym *jak*, jest dyspozycją, ale nie tak prostą i jednokierunkową jak odruchy i nawyki. Umiejętności polegają na przestrzeganiu reguł czy dyrektyw lub stosowaniu odpowiednich kryteriów, nie polegają natomiast na łącznym wykonywaniu dwóch czynności – uprzytomnianiu sobie sformułowań wyrażających reguły, a następnie na realizowaniu ich w praktyce” [*ibidem*, s. 94].

W literaturze filozoficznej ten aspekt wiedzy proceduralnej jest niestety pomijany i jest ona tym samym sprowadzana do działań instynktownych. Przyjmuje się, że wiedza proceduralna jest efektem odpowiedniej nauki, ale także może nie być wyuczona. Dlatego można wtedy mówić, że zwierzęta posiadają *wiedzę jak*, choć nie jest ona wynikiem nauki np. wiele gatunków zwierząt potrafi pływać, choć nigdy się tego nie uczyły. Mówi się wtedy o „wiedzy

instynktownej” lub „genetycznym zaprogramowaniu” [Hospers 2001, ss.73-74]. Takie ujęcie jest jednak problematyczne, bowiem zbyt bardzo zbliża wiedzę proceduralną do działań instynktownych, co więcej, jak się okaże w dalszych partiach tekstu, traktowanie pewnych wyuczonych działań, takich jak np. chodzenie, w kategoriach *wiedzy jak*, może być mylące.

Dokonana przez Dummetta krytyka wittgensteinowskiego podejścia do rozumienia właściwie odpowiadałaby krytyce ujęcia kompetencji językowej opartej na odruchach i tresurze w terminologii Ryle’a. W szczególności dotyczy to regulatywnego charakteru kompetencji językowej, skoro jak stwierdzał Dummett ujęcie „praktyczne” ten aspekt pomija. Jak wskazują powyższe wypowiedzi aspekt ten u Ryle’a był wyraźnie obecny. Wypowiedzi Dummetta jednakże sugerują, że krytyka ta dotyczy podejścia do kompetencji językowej opartej na *wiedzy jak*; niektórzy autorzy tak też odczytują pisma Dummetta – że rozważał on problem zastosowania pojęcia wiedzy proceduralnej do objaśniania znajomości znaczenia [np. Hawley 2003, s. 19]. Richard Kirkham zaproponował natomiast bardzo charakterystyczną interpretację postulowanej przez Dummetta wiedzy milczącej. Według niego znajomość języka jest kwestią posiadania *wiedzy jak*, ponieważ wielu kompetentnych użytkowników języka nie posiada odpowiedniej wiedzy propozycjonalnej dotyczącej jego struktury semantycznej. Dlatego przypisywanie użytkownikowi języka posiadania wiedzy milczącej, nie polega na postulowaniu znajomości sądów składających się na teorię znaczenia dla tego języka, lecz na tym, że możliwa jest reprezentacja tej wiedzy w postaci twierdzeń tej teorii. W interpretacji Kirkhama dummetowska wiedza milcząca jest wiedzą *niepropozycjonalną*. Posiadanie milczącej znajomości sądu, że *p* jest kwestią posiadania pewnej wiedzy niepropozycjonalnej - zdolności – która może być reprezentowana przez (*represented with*) sąd, że *p* [Kirkham 1992, ss. 252-254]. Neil Tennant natomiast tezę o związku znaczenia z wiedzą traktuje jako zasadę metodologiczną, która eksplikuje istotne (*relevant*) pojęcie wiedzy – wiedzy, która nie posiada charakteru propozycjonalnego [Tennant 1987, s. 4]. W związku z tym, można przyjąć perspektywę wskazaną przez dwoje kolejnych autorów, są to: Mark Gardiner i Patricia Hanna. Według Gardinera dummetowska wiedza dotycząca znaczenia wyrażen (w szczególności zdań) jest *implicitną wiedzą praktyczną*, podpadającą pod kategorię *wiedzy jak*, przeciwstawionej *wiedzy, że* [Gardiner 2000, s. 15-16]. Hanna natomiast twierdzi, że tylko znajomość języka rozumiana jako *wiedza jak* w pełni spełnia dummettowskie ujęcie języka jako aktywności opierającej się na zewnętrznej manifestacji rozumienia - wzajemnym oddziaływaniu języka i odpowiednich

zachowań [Hanna 2003]. Biorąc pod uwagę założenia filozofii Dummetta propozycja taka posiada ważną zaletę, ponieważ rozwiązuje w pewien sposób problem manifestacji rozumienia.

Autorka zauważa, że ujęcie Dummetta opierające się na różnicy: umiejętność praktyczna - wiedza teoretyczna (w ogólności zapewne: praktyka-teoria); polega na niewłaściwym podejściu do wiedzy proceduralnej. Dlatego wybór pomiędzy dwoma typami wiedzy traktuje on jako wyczerpujący i musi przyjąć wniosek o substancjalnym komponencie teoretycznym wiedzy językowej. W szczególności w przykładzie, w którym porównuje pływanie ze stosowaniem języka, termin „pływanie” jest używany w sposób niejednoznaczny. Z jednej strony (nazwijmy ten sens potocznym) jest to czynność utrzymywania się na powierzchni wody i przy takim rozumieniu, na pytanie: „Czy umiesz pływać?”, odpowiedź: „Nie wiem, nigdy nie próbowałem” jest zrozumiała. Z drugiej strony pływanie jest wyuczoną umiejętnością opartą na opanowaniu określonych technik i doskonaleniu ich stosowania. Przy takim, powiedzmy - technicznym, sensie podobna odpowiedź na pytanie o umiejętność pływania byłaby nie na miejscu lub po prostu zabawna. Różnica ta jest istotna, bowiem przy pierwszym rozumieniu nie mamy określonych kryteriów poprawnego lub niepoprawnego pływania, przy drugim rozumieniu ich obecność jest niezbędna. Według Hanny mylące jest również objaśnianie wiedzy proceduralnej przez odwoływanie się do czynności chodzenia, jest to co prawda czynność, której jako dzieci musimy się nauczyć, lecz ściśle rzecz biorąc nie mamy kryteriów poprawnego i niepoprawnego chodzenia. W związku z tym wyjściowa dychotomia *wiedzy jak* i *wiedzy, że* musi być przekształcona w następującą trychotomię:

- działania przypadkowe lub nie-celowe (*random or non-purposive activities*) (autorka przyznaje, że terminologia ta jest niezbyt fortunna, nie chodzi jej bowiem o działania chaotyczne czy szalone) – są to działania nie posiadające reguł, ani kryteriów i właściwie nie są klasyfikowane jako umiejętności, lecz jako zachowania instynktowne lub *quasi*-instynktowne;
- umiejętności, które wiemy jak wykonać – są one stowarzyszone z regułami i kryteriami, ponieważ są sposoby prawidłowego i nieprawidłowego ich wykonania; nie są one przypadkowe, ani niecelowe, ale ich prawidłowe wykonanie nie wymaga posiadania przez wykonawców żadnej *wiedzy, że* dotyczącej tych reguł;
- umiejętności, które z braku lepszego określenia autorka nazwała, „umiejętnościami przemyślanymi” („*reasoned skills*”) – w ich przypadku występują reguły i kryteria z nimi stowarzyszone, możemy też je nazwać działaniami „intelektualnymi”; reguły odgrywają

specjalną rolę w ich wykonywaniu, mogą być one wyraźnie przywoływane nie tylko po to, aby korygować siebie i innych, ale po to by planować następny ruch (*move*). Zaznajomienie się z nimi i ich praktykowanie wymaga od wykonawcy posiadania *wiedzy, że* o regułach (*knowledge-that of the rules*).

Według Hanny, Dummett dokonując swojej krytyki podejścia do kompetencji językowej rozumianej jako umiejętność praktyczna, ograniczył się do działań pierwszej kategorii, działań drugiej kategorii w ogóle nie rozważa, a musi przyjąć wniosek o substancjalnym komponencie teoretycznym, czyli znajomość języka umieścić w trzeciej kategorii umiejętności. Autorka, przeciw Dummettowi, broni tezy głoszącej, że znajomość języka polega na posiadaniu *wiedzy jak*. Warto raz jeszcze uwidocznic różnicę w obecności reguł w przypadku *wiedzy jak* i *wiedzy, że*; w przypadku *wiedzy proceduralnej* jest ona rozumiana słabiej - jej posiadacze wykonują określone działanie zgodnie z (*in accordance with*) pewnym zbiorem reguł, natomiast w przypadku *wiedzy, że* mamy do czynienia z działaniem kierowanym przez reguły (*is giuded by*). Argumentując na rzecz swojego stanowiska autorka odwołuje się do odpowiednio określonego pojęcia praktyki, podaje w tym celu następujące postulaty, które muszą być spełnione aby można było mówić o praktyce:

1. Muszą występować kryteria lub reguły.
  - 1.1 Zachowanie użytkownika musi być zgodne z kryteriami lub regułami.
  - 1.2 Użytkownik jest odpowiedzialny za zgodność swojego zachowania z kryteriami - zachowanie agenta jest przedmiotem korekcji i modyfikacji.
    - 1.2.1 Zachowanie musi być efektem odpowiedniej nauki.
  - 1.3 Kryteria muszą być publiczne.
2. Działanie musi posiadać cel.
3. Użytkownik musi rozumieć cel i być zdolnym do używania praktyki dla swych własnych zamierzeń.

W świetle powyższych postulatów działania pierwszego typu nie podpadają pod określenie praktyki, natomiast dwa pozostałe typy działań - tak. Autorka rozważa możliwość, że te postulaty są niekompletne i wymagałyby następującego uzupełnienia:

4. Użytkownik musi znać (wyraźnie lub milcząco) reguły i być przez nie kierowanym w mocnym sensie, tzn. działa na ich podstawie.

Jeśli zaakceptujemy 4, wtedy działania typu drugiego przechodzą w działania typu trzeciego,

jednakże Hanna odrzuca 4.

## 5. Zakończenie

Dla objaśnienia dwojakiego sposobu "obecności" reguł w przypadku wiedzy propozycjonalnej i proceduralnej pomocnym może być odwołanie się do różnicy pomiędzy akceptowaniem a respektowaniem przekonań. Akceptacja przekonania jest świadomym jego uznawaniem, jednostka podejmując jakieś działania w pełni (lub w określonym stopniu, jeżeli wprowadzilibyśmy stopniowalność akceptacji) uświadamia sobie określone przekonania normatywne (wyznaczające cel danego działania) i dyrektywne (określające środki jego realizacji). Akceptacja nie jest koniecznie powiązana z podejmowaniem jakichkolwiek czynności, może być tylko "bezinteresownym" pomyśleniem danego sądu. W przypadku respektowania przekonań kwestia ta ulega odwróceniu. Respektowanie nie jest koniecznie powiązane ze świadomym uznawaniem określonych przekonań, jest natomiast ściśle związane z podejmowaniem określonych działań. Jednostka systematycznie podejmując pewne czynności czyni to w sposób, jak gdyby akceptowała określone przekonania normatywne i dyrektywne. Respektowanie przekonań należy jednak odróżnić od działań odruchowych (opartych zarówno na odruchach bezwarunkowych jak i warunkowych), ponieważ w ich przypadku nie mamy w ogóle do czynienia z przekonaniem i działaniem celowymi. Respektowanie przekonań może występować z ich akceptacją, o ile jednostka wykonując pewne czynności jest w stanie przywołać regulujące je przekonania, może też zbliżać się do działań odruchowych, jeśli w ogóle nie potrafi się do nich ustosunkować, choć oczywiście się do nich nie sprowadza [Kmita 1985, ss. 24-27]. W ramach powyższego aparatu pojęciowego akceptacji przekonań odpowiadałby poziom wiedzy propozycjonalnej, natomiast respektowaniu - poziom wiedzy proceduralnej. Działania odruchowe, to oczywiście działania nie-celowe w terminologii Hanny.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania należy stwierdzić, że podejście do problemu wiedzy w ramach epistemicznego ujęcia znaczenia musi uwzględniać możliwości przechodzenia pomiędzy poszczególnymi poziomami umiejętności. Jeżeli rozumienie w głównej mierze będziemy lokować w sferze wiedzy proceduralnej, to należy także uwzględniać poziomy działań opartych na odruchach oraz wiedzy propozycjonalnej, traktując je jako przeciwstawne bieguny, pomiędzy którymi znajduje się *wiedza jak*. Wiedza proceduralna może w pewnych przypadkach

zbliżać się do działań odruchowych, jak zbliżyć się lub nawet przybrać postać *wiedzy, że*. W zakończeniu powrócę do problemu wiedzy o wiedzy, który został zasygnalizowany w punkcie 3 niniejszego tekstu. Nie dotyczy on zagadnienia wiedzy o umiejętnościach z pierwszego poziomu, bowiem ściśle rzecz biorąc nie mamy wtedy do czynienia z wiedzą. Dla Dummetta był to powód, ze względu na który podejście do rozumienia traktowanego jako umiejętność czysto praktyczna jest niezadowolające. Jednakże podejście przeciwne, opierające się na traktowaniu rozumienia jako wiedzy propozycjonalnej, rodzi pewne problemy. Pojawia się bowiem zagadnienie, czy ‘X wie, że p’ pociąga za sobą ‘X wie, że X wie, że, p’? Rozbudowaną dyskusję i argumentację za i przeciw temu pogładowi można znaleźć w pracy: Palczewski 2002 [ss. 51-61]. Nie jest moim celem dyskutowanie, ani zajmowanie określonego stanowiska w tej sprawie. Niezależnie bowiem od jego rozwiązania, w świetle powyższych rozważań, w przypadku wiedzy proceduralnej problem ten się nie pojawia. Trudno bowiem dobrać adekwatną interpretację dla iteracji wyrażenia ‘X wie jak’. Podobnie, raczej niemożliwe jest mówienie o posiadaniu wiedzy proceduralnej o wiedzy propozycjonalnej, choć oczywiście zachodzenie przypadków odwrotnych jest jak najbardziej zrozumiałe.

## LITERATURA

- Chisholm R.M.**, 1994: *Teoria poznania*, Lublin.
- Devlin K.**, 1999: *Żegnaj, Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*, Warszawa.
- Dummett M.**, 1993: „Język i komunikacja”, [w:] **Stanosz B.** (red.), *Filozofia języka*, Warszawa, ss. 54-77.
- Dummett M.**, 1996a: „Preface”, [w:] **Dummett M.**, *The Seas of Language*, Oxford, ss. vii-xvii.
- Dummett M.**, 1996b: „What Is a Theory of Meaning? (II)”, [w:] **Dummett M.**, *The Seas of Language*, Oxford, ss. 34-93.
- Dummett M.**, 1996c: „What Do I Know When I Know a Language”, [w:] **Dummett M.**, *The Seas of Language*, Oxford, ss. 94-105.
- Dummett M.**, 1998: *Logiczna podstawa metafizyki*, Warszawa.
- Dummett M.**, **Pataut F.**, 1998: „Antyrealistyczne spojrzenie na język, myśl, logikę i historię filozofii analitycznej. Z Michaelem Dummettem rozmawia Fabrice Pataut”, *Kwartalnik Filozoficzny XXVI*. 1, ss. 161-195.
- Gardiner M.Q.**, 2000: *Semantic Challenges to Realism: Dummett and Putnam*, Toronto.
- Grobler A.**, 2000: *Prawda a względność*, Kraków.

- Hanna P.**, 2003: „Swimming and Speaking Spanish”, <http://hum.utah.edu/~phanna/classes/ling3160/swimming/swimming151202.html>
- Hawley K.**, 2003: „Success and Knowledge-How”, *American Philosophical Quarterly*, 40.1, ss. 19-31.
- Hospers J.**, 2001: *Wprowadzenie do analizy filozoficznej*, Warszawa.
- Kirkham R.L.**, 1992: *Theories of Truth. A Critical Introduction*, Cambridge, Massachusetts, London.
- Kmita J.**, 1985: *Kultura i poznanie*, Warszawa.
- Muszyński Z.**, 2000: *Komunikacja i znaczenie. Semantyczny aspekt komunikacji*, Lublin.
- Palczewski R.**, 2002: *Reprezentacja logiczna wiedzy i przekonania. Podstawowe problemy logiki epistemicznej*, [http://kognitywistyka.net/artykuly/rp\\_logiki\\_epistemiczne.pdf](http://kognitywistyka.net/artykuly/rp_logiki_epistemiczne.pdf)
- Pelc J.**, 1984: *Wstęp do semiotyki*, Warszawa.
- Putnam H.**, 1996: „Introduction”, [w:] **Pessin A., Goldberg S.** (red.), *The Twin Earth Chronicles. Twenty Years of Reflection on Hilary Putnam's "The Meaning of 'Meaning'"*, New York, London, ss. xv-xxii.
- Putnam H.**, 1998: „Znaczenie wyrazu 'znaczenie'”, [w:] **Putnam H.**, *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, Warszawa, ss. 93-184.
- Ryle G.**, 1970: *Czym jest umysł?*, Warszawa.
- Shieh S.**, 1998: „On the Conceptual Foundations of Anti-realism”, *Synthese* 115, ss.33-70.
- Szubka T.**, 2001: *Antyrealizm semantyczny. Studium analityczne*, Lublin.
- Tennant N.**, 1987: *Anti-realism and Logic. Truth as Eternal*, New York.
- Wieczorek R.**, 2005: *Antyrealizm, wybrane odmiany i ich konsekwencje epistemologiczne*, Warszawa.
- Wittgenstein L.**, 2000: *Dociekania filozoficzne*, Warszawa.