

*Katarzyna Perlińska*

Uniwersytet Łódzki

## Spółeczny wymiar stosowania pojęć i nabywania wiedzy

Filozofia może dostarczyć refleksji pedagogicznej nowe konteksty odnoszące się do warunków poznania i użycia języka (nie mogą być one rozpatrywane w aspekcie prawdziwości). Poddanie ich analizie pozwoli być może poszerzyć perspektywę problematyki społecznego wymiaru wiedzy.

Ludwig Wittgenstein jest filozofem, który często używa edukacyjnych odniesień do opisu zjawisk i sytuacji językowych związanych z nabywaniem wiedzy. Nie przedstawia teorii pedagogicznych, ale odnosi się do tego, co nauki społeczne uznają za przesądzone o języku uczących się. Jednak jego zaniepokojenie, jakkolwiek osadzone w filozofii, dotyka również bardzo ważnych aspektów edukacyjnych. Nie będę rozważała, czy Wittgenstein jest teoretykiem pedagogiki (jak robi to np. W. Bartley, 1974), lecz skupię się na tym, czego możemy się dowiedzieć o nabywaniu wiedzy z jego filozofii.

### Spółeczny wymiar nabywania wiedzy

Wittgenstein opisuje dwie sytuacje dotyczące nabywania wiedzy: w pierwszej dziecko uczy się języka, w drugiej uczeń zdobywa podstawy wiedzy z arytmetyki. Wątpliwości dotyczące języka uczących się nie mają charakteru empirycznego, ale pojęciowy (L. Wittgenstein, 1985). Austriacki filozof omawia szeroko przestrzeń społeczną stanowiącą ważny i zarazem konieczny warunek dla procesów uczenia się; nakreśla również wstępne pojęciowe konteksty potrzebne do nabycia wiedzy. Wskazuje, że częstym błędem, niedostrzeganym przez teoretyków opisujących zjawiska przekazu wiedzy, jest porównywanie uczniów i nauczycieli jako uczestników procesów kształcenia różniących się jedynie na poziomie ilościowym posiadanej przez nich wiedzy oraz postrzeganie uczących się jako już rozumiejących

poznawane przez nich zagadnienia. Autor *Dociekań filozoficznych* podaje przykłady ilustrujące bardziej skomplikowany, niż mogłoby się wydawać, i nie do końca wyjaśniony charakter różnicy (pewnego rodzaju wyrwę poznawczą) między tym, kto wie i kto nie wie (L. Wittgenstein, 1985). Nie jest to tylko różnica ilości posiadanej wiedzy czy przyswojonych informacji, która dzieliłaby uczestników procesów edukacyjnych na nauczycieli i uczniów. Wittgenstein uważa, że dzieci nie rozumieją dorosłych nie tylko dlatego, że mają mniejszą od nich wiedzę, ale także dlatego, że różnią się używanymi w dziecięcym świecie gramami językowymi. Krytykuje teorię obrazów mentalnych, zgodnie z którą dziecko uczy się nowych, nieznanych sobie słów tylko przez ostensywną definicję, tzn. gdy dorośli, nazywając jakiś przedmiot, wskazują nań lub ukierunkowują się ku niemu, dzięki czemu dzieci domyślają się, że wypowiedziany wyraz to nazwa danej rzeczy (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Wskazywany przez dorosłego przedmiot i jego nazwa mogą być przecież różnie interpretowane (L. Wittgenstein, 1993). Nie wiadomo, czy słowo wypowiedziane dotyczy nazwy przedmiotu, czy być może jego cech, takich jak kształt, wielkość czy kolor. Wątpliwie użyteczne dla dziecka, które nie zna jeszcze gier językowych ludzi dorosłych, jest sformułowanie „ten kolor jest czerwony”, ponieważ musiałoby ono wiedzieć, co treść słowa oznacza – musiałoby rozumieć objaśnienie (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996).

Według teorii obrazowej reprezentacji języka dziecko uczy się form lingwistycznych, jak gdyby było cudzoziemcem, który dociera do obcego kraju i nie rozumie używanego tam języka, czyli tak, jak gdyby już znało język, tylko jeszcze nie ten, albo jak gdyby już mogło myśleć, ale jeszcze nie mówiło (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein sprzeciwia się uproszczonemu opisowi języka przedstawionemu przez św. Augustyna, który przyjmował, że każde indywidualne słowo ma treść, wszystkie słowa są nazwami, czyli oznaczają przedmioty (treścią słowa jest oznaczany przedmiot) (św. Augustyn, 1953). Teza, iż wszystkie słowa oznaczają przedmioty, jest tak silna, że łatwo jest nie zauważać innych pojęć, nieodwołujących się do przedmiotów (D. Pears, 1999). Gdy rozpatruje się procesy komunikacyjne, zdarza się porównywać dzieci do dorosłych, postrzegając je jako doświadczone, znające różnorodne reguły językowe i sposoby ich użycia. Błędny opis sytuacji uczenia się języka, zaproponowany przez św. Augustyna w jego rozważaniach, polega na traktowaniu i rozpatrywaniu dziecka jako małego dorosłego, posiadającego te same umiejętności operowania językiem i jego regułami jak dojrzały członekowie społeczeństwa. Upraszcza to zarówno kontekst komunikacji, jak i postrzeganie samego podmiotu uczącego się relacji społecznych. Św. Augustyn nie zauważa jakościowej różnicy między dzieckiem a dorosłym; przypuszcza, że dziecko nie umie posługiwać się językiem, ale jest zdolne myśleć w ten sam sposób jak ktoś, kto zna język, tyle że innej społeczności.

Drugi przykład sytuacji opisywany przez Wittgensteina w jego tekstach odrzuca ujęcie definiujące rozumienie słowa jako umysłowy stan albo

proces, od którego zależy zastosowanie danego słowa. Na przykład uczeń poznaje regułę matematyczną na konkretnych przykładach przedstawianych mu przez nauczyciela, interpretuje regułę, ilekroć powtarza to, czego był nauczony (L. Wittgenstein, 1993). Jedyńm sposobem stwierdzenia, czy uczeń dobrze interpretuje regułę, jest sprawdzenie, czy się nie pomylił (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein pokazuje, że uczeń stanowi „potencjalną inność” dla nauczyciela, a uczenie opiera się na powtarzaniu, pewności oraz zaufaniu i bezpośrednim doświadczaniu. Potencjalna inność to cecha, która również charakteryzuje podmiot uczący się. Wskazuje ona na bardzo ważny i zarazem konieczny aspekt uczenia, uznaje je za trening, działalność osoby, która nie zna danych reguł, gier językowych i nie rozumie naszych objaśnień. Przyzwyczajeni do komunikacji przez język, przedstawiamy go jako chwytanie sensu słów i wprowadzanie ich do własnego umysłu w postaci obrazowych reprezentacji (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Wittgenstein dzięki przedstawianym przykładom wskazuje, że uczenie jest czymś więcej niż nieudanym procesem komunikacji, a zjawiska poznawcze nie są głównymi i zarazem jedynymi czynnikami ułatwiającymi komunikację. Nauczanie jest działalnością skierowaną ku tym, którzy nie rozumieją naszych objaśnień, natomiast mówienie dotyczy kogoś, kto podziela nasze gry językowe. Rozmowa, opowiadanie oraz udzielane wyjaśnień stanowią ważne składniki procesów nauczania, ale działalność ucznia powinna przebiegać stopniowo, od treningu do opowiadania. Uczenie jest samodzielnym doświadczaniem i uczestnictwem w praktyce społecznej. Proces nabywania wiedzy, zgodnie z teorią „myślowego obrazu”, można w skrócie opisać jako przenoszenie idei i pojęć od umysłu nauczyciela do mózgu – pojemnika – ucznia. Jednak taki proces byłby niemożliwy, ponieważ nauczany nie może się uwolnić od własnego umysłu, by dowiedzieć się, jaki rodzaj pojęć tłumaczył nauczyciel. Jest to pierwsza i najważniejsza różnica między ujęciem Wittgensteina a św. Augustyna dotycząca opisywanych przez nich zjawisk językowych. Widzimy tu, że nasza praktyka językowa, jak również nabywanie wiedzy, musi odbywać się w inny sposób: nie może się opierać na obrazowym powtarzaniu informacji, ale na pewności bezpośredniego doświadczania, ponieważ dopiero zastosowanie języka jest tym, co konstytuuje procesy komunikacji. Reguła jako nośnik sensu zdań sama w sobie nie określa swojego użycia, ponieważ można ją stosować na różne sposoby, różnie ją rozumieć i interpretować (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). W tym wyobrażeniu języka powstaje inne pojęcie wewnętrznego albo psychicznego życia niż to opisane przez św. Augustyna czy Kartezjusza. Dostęp do wewnętrznych stanów psychicznych nie następuje przez introspekcję, ale przez rozmowę z innymi. Wypowiadamy w jej trakcie nasze wewnętrzne stany, umieszczone w społecznych ramach – zakreślonych zarówno przez nasz język, jak i kulturę – z pomocą których uczymy się wyrażania własnego psychologicznego doświadczania (D. Bloor, 1983). Dzieci, komunikując innym swoje wewnętrzne odczucia, uświadamiają

je sobie dzięki ich nazwaniu. Św. Augustyn porównuje dziecko do osoby, która umie władać formami lingwistycznymi, tylko jeszcze nie posiada zdolności posługiwania się mową. Wittgenstein rozszyfrowuje tę łamigłówkę, odwołując się do wcześniej opisywanych gier językowych. Można odnaleźć w jego tekstach wiele uwag dotyczących wstępnego etapu uczenia się języka. Etap ten prowadzi do zdobycia umiejętności konwersacji zgodnej z konwencjami przyjętymi w danej społeczności. Dzieci dzięki ćwiczeniom i praktyce społecznej poznają wcześniej niezrozumiałe formy prostych konwencji lingwistycznych (L. Wittgenstein, 1985), przy czym proces ten wymaga ciągłego uczenia się nowych gier językowych (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Takie podejście staje się nowym źródłem rozważań, innym niż tradycyjne teorie. Zgodnie z tym stanowiskiem, zamiast studiować wewnętrzną dynamikę indywidualnej psychiki lub poszukiwać praw regulujących przyjmowanie zewnętrznego świata, należy analizować ciągły, przypadkowy przepływ języka.

W ten sposób docieramy do drugiej ważnej różnicy między ujęciem Wittgensteina a Kartezjusza czy św. Augustyna: otóż nasza subiektywność nie jest prywatna i hermetyczna wobec innych, ale jest przekształcana społecznie. Nabywanie języka dostarcza nam narzędzi komunikacji, dzięki którym możemy zrozumieć naszą subiektywność (L. Wittgenstein, 1980). Nie uczymy się opisywać naszych doświadczeń stopniowo, przez coraz bardziej szczegółowe introspekcje. Dzieje się to raczej przez lingwistyczny trening, w codziennych rozmowach z innymi, przez uczenie się form życia. Działając w społeczeństwie, zaczynamy zauważać zupełnie nowe różnice i nowe związki. Dzięki możliwości wyrażenia swojego udziału w systemie istniejących stosunków, związków i publicznej subiektywności możemy wyrażać swoje odczucia i poglądy dotyczące rzeczywistości (P. Winch, 1995). Nie wysyłamy sygnałów pokazujących innym, co jest wewnątrz nas, ale sporządzamy psychologiczną dziedzinę własności naszego wspólnego świata (P.M.S. Hacker, 1998). Wzajemna różnorodność, głęboka autentyczność rozwijającej się zdolności nazywania i odczuwania stanów wewnętrznych powiększa zarazem bogactwo języka oraz odczuwania. W takiej stopniowej konstytucji naszego wewnętrznego życia mamy możliwość rozszerzania naszych pojęć w nowych i niespodziewanych znaczeniach. Wzbogacamy nasze wewnętrzne życie przez powiększanie możliwości wyrażania naszych wewnętrznych stanów (A.M. Katz, J. Shotter, 1996). Dzięki naturalnej projekcyjności naszych słów i zdolności tworzenia rozwijamy nasze wewnętrzne życie w coraz bardziej złożony sposób.

Docieramy do trzeciej różnicy, którą deklaruje Wittgenstein. Uczenie się języka to wzrost świadomości i rozwój wewnętrznego życia, uwarunkowany społecznie (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Ton głosu, w jakim wyrażamy słowa, postawa ciała, gesty, cały kontekst, w którym nasz język nabywa treści – wszystko to wymaga wrażliwości i intuicji. Silne identyfikowanie się

z poznawczą jaźnią (ego) staje się powodem ślepoty albo nieczułości na inne poziomy i wymiary, które istnieją w społecznej praktyce – w szczególności w praktyce lingwistycznej – co jest równoznaczne z zaprzeczeniem naszej ludzkiej naturze (P.M.S. Hacker, 1998). Przez uważne opisywanie szczegółowych kontekstów konkretnych lingwistycznych praktyk Wittgenstein stopniowo szkicuje to, co moglibyśmy nazwać topografią doświadczenia, które pamiętamy, przypominamy sobie. Rozpoznamy jego cienie i odcienie, będące istotną częścią naszej natury. Mówimy do innych natychmiast, ten rodzaj działalności między nami nie jest ani twój, ani mój, ale nasz. Taka dialogowa struktura działalności jest publiczną przestrzenią, w której najczęściej działamy spontanicznie, w odpowiedzi do kogoś (J. Shotter, 1984). My nie powtarzamy publicznych lingwistycznych form, my nadajemy naszym słowom znaczenie, tworząc własne, zmienne użycie słów, oparte na już istniejącej, społecznej sieci spodziewanych odpowiedzi. (Potencjał kreatywny języka opisywali autorzy należący do szkoły edynburskiej, np. D. Bloor, 1976).

Procesy nabywania i przekazu wiedzy nie powinny być opisywane w teoriach edukacyjnych jako przestrzenna budowla o kompletnej i skończonej formie, wznoszona z zestawu zewnętrznych statycznych części, które jak cegły należy zestawiać razem z powodu podobieństwa jednych do drugich. Życie społeczne i wiedza zmieniają się i rozwijają, ciągle niedokończone. Stają się inne niż obecnie, nie mogą być przedstawiane w procesach kształcenia jako statyczny obraz. Ucząc myślenia charakteryzującego się schematyzmem, jednokierunkowością ujęcia problemu, łatwo odrzucone być mogą szczegółowe, wielokierunkowe, dialogowe struktury (D. Klus-Stańska, 2002).

Uczenie jest więc czymś więcej niż tylko nieudaną próbą komunikacji skierowaną do osób, które nie rozumieją naszych wyjaśnień. Natomiast rozmowa dotyczy kogoś, kto dzieli nasze gry językowe i sposoby życia, dlatego wymaga tworzenia kontekstu, odwołującego się do wiedzy i doświadczenia uczniów. Nauczycielowi winna towarzyszyć świadomość, że komunikacja w klasie jest niekończącym się procesem tworzenia nowych znaczeń, w którym rola rozmowy i negocjacji treści oraz wspólne uczestnictwo wszystkich członków klasy stają się bardzo ważnym zadaniem. Ludzie tworzą samych siebie przez konwersacyjną działalność; komunikując się, określają siebie i innych (J. Trzebiński, 2002). Ta perspektywa nie oznacza, że jednostki nie oddzielają swojego wewnętrznego „ja” od konwersacyjnej działalności, ale podkreśla znaczenie lingwistycznej praktyki w procesach edukacyjnych. Rzeczywistość i wiedza powstają w rozmowie, dlatego należy zaakcentować społeczny charakter procesów budowania znaczenia w wyniku komunikacyjnej interakcji społecznej. Relacje społeczne i rzeczywistość są tworzone i podtrzymywane przez dialog, ponieważ angażując się w proces komunikacji, jednostki generują treści i tworzą wiedzę (K.J. Gergen, J. Shotter, 1994). Wiedza jest raczej wynikiem społecznych interakcji i używania języka niż indywidualnego doświadczenia (K.J. Gergen, 1985). Ta społeczna interakcja nie

ma miejsca w izolacji, ale w granicach kulturowego i społecznego kontekstu, w powiązaniu z konkretnym czasem i miejscem. Wiedza nie jest obiektywną rzeczywistością, która powstaje w głowie indywidualnej osoby, lecz strukturą społeczną wynikającą z udziału w kulturowej praktyce (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Integralnym i najważniejszym składnikiem społecznego pośrednictwa jest język, dzięki któremu wiedza i rozumienie są nabywane w społecznych relacjach. Nauczyciel musi mieć świadomość, że komunikacja w klasie jest niekończącym się procesem tworzenia wiedzy, a rola rozmowy i negocjacji treści staje się centralnym warunkiem procesów edukacyjnych.

W świetle przytoczonych poglądów konwersacja pozwala na to, by uczenie stało się społeczną działalnością powstającą „pomiędzy” uczącymi a nauczonymi. Konwersacja jest też jedynym sposobem budowania kontekstów związanych z posiadaną już wiedzą i doświadczeniem uczniów oraz drogą przeistoczenia wiary w wiedzę i rozumienie.

## Znaczenie jako użycie

Pytanie, czym jest język, stanowi ważne zagadnienie zarówno dla nauk społecznych, jak i procesów przekazu i nabywania wiedzy, ponieważ poznając odpowiedź na nie, odkrywamy swoistość sposobów, dzięki którym członkowie danej społeczności wzajemnie współdziałają. Język stanowi przestrzeń, w której wyraża się przynależność do danej formacji intelektualnej, procedur badawczych, typu kultury. Zagadnienie to rzadko pojawia się w rozważaniach teoretycznych mimo swej ogromnej wagi. Analiza językowa może pokazać, w jak różny sposób język odzwierciedla rzeczywistość i jak bardzo może narzucać tryb i kierunek myślenia w poznawaniu otaczającego świata, w osiąganiu różnorodnych celów. Pojęcia używane przez społeczeństwa przesądzają o tym, w jaki sposób dana grupa doświadcza rzeczywistości, która ją otacza. Świat jest tym, co ukazuje się przez pojęcia (W. Sady, 1982). Nie oznacza to, że pojęcia nie mogą ulegać przeobrażeniom, ale zmiana wyrażeń językowych powoduje przekształcanie obrazu rzeczywistości. Dlatego nie należy badać form języka w oderwaniu od kontekstu i konkretnych przejawów życia. Zamiast budować modelowe struktury, należy analizować konkretne przypadki użycia języka, opisywać raczej to, co można zaobserwować z faktycznych zachowań językowych jego użytkowników (L. Wittgenstein, 1985). Skupiając się jedynie na języku, nie dostrzegano, że komunikacja jest możliwa dzięki wymiarom pozalingwistycznym, czyli użyciu słów w skomplikowanych i różnorodnych relacjach społecznych.

Wielopostaciowości języka nie da się ująć w jednej, unifikującej go teorii (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein, omawiając problematykę budowy języka, jego wielowymiarowość, której nie można sprowadzić do jednej całościo-

wej opisującej go postaci, uświadamia nam wielość gier językowych. Słowo możemy stosować na różne sposoby; mniemanie, że reprezentacja wskazuje całe lub jedyne możliwe użycie, jest złudne (L. Wittgenstein, 1985). Błędne jest też przekonanie, jakiemu często można ulec, że reprezentacja towarzysząca wyrażeniu językowemu jest tylko jednym z możliwych użyć, na jakie wypowiedziane wyrażenie pozwala (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Dlatego, zdaniem Wittgensteina, należy odróżnić obraz wyrażenia językowego od jego zastosowania. Ostatecznym kryterium odniesienia sensu jest wykształcony w toku nauki zespół zachowań. Austriacki filozof uważa, że nie ma powodu, dla którego nie można byłoby wyobrazić sobie prywatnych wyrażen, lecz nie można ich uznać za znaczące, dopóki nie usankcjonuje ich społeczność (L. Wittgenstein, 1985). Dopiero postępowanie będące rezultatem wychowania nadaje słowom znaczenie. Sposób użycia słowa określa zarówno przedmiot zobrazowany, jak i obraz tego przedmiotu, który jest uwarunkowany społecznie. Zrozumieć objaśnienie, to nie znaczy mieć w umyśle pewien wzorzec lub obraz (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Słowa w znaczeniu *Dociekań filozoficznych* to narzędzia, których używa się na wiele różnych sposobów. Jak każde narzędzie, także język ma jakąś budowę, jednak znajomość słowa bądź zdania nie wystarcza do ustalenia sytuacji czy kontekstu, do którego się odnosi. Języki, jakimi posługują się społeczeństwa, mogą się różnić słownictwem, stosowanymi grammi językowymi czy regułami ich użycia. Mówiąc różnymi językami, grupy społeczne wyodrębniają z rzeczywistości różne konteksty, procesy, aspekty itd. Społeczeństwa, narody przedstawiają otaczający świat na różne sposoby. Myśl nie ożywia, nie dopowiada tego, czego znaki nie przekazują (jak w logicznej formie języka u B. Russella, w której znaki zdaniowe miały stanowić wierne podobizny myśli; P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). To raczej konwencje, kontekst społeczny relacji uzupełniają wypowiedziane słowa. Na kontekst składa się np. to, że zdanie należy do konkretnego języka, że poprzedzały je inne wyrażenia i gesty, że odpowiada na pewne przeszłe zdarzenia i przyszłe oczekiwania, że mówiący, jak i słuchacze wykonują wspólnie jakąś czynność i znajdują się w konkretnej sytuacji i miejscu (W. Sady, 1982). Nie jest możliwe podanie pełnej wyczerpującej listy okoliczności wchodzących w skład gry językowej. Sama ta lista będzie też uwarunkowana przez wiedzę i język, w jakim zostanie sporządzona.

Narzędzia to coś, czego używa się w pewnych okolicznościach w określonym celu. Zdania są narzędziami określonego użytku. Wittgenstein zaprzecza (1985), że substancją języka (tym, z czego język jest zbudowany) miałyby być nazwy, pełniące funkcję analogiczną do tej, którą w „zwykłym” języku pełnią rzeczowniki i niektóre przymiotniki, czyli słowa oznaczające rzeczy, ewentualnie ich stosunki i własności. W języku występuje wiele innych rodzajów słów, np. czasowniki, przymiotniki, przysłówki, zaimki. Czasowniki (np. umieć, wiedzieć, potrafić) to faktycznie słowa różnych rodzajów. Różnych nie tylko ze względu na to, co się za nimi kryje, ale dlatego, że używane są

na rozmaite sposoby. Istnieje wiele rodzajów wyrażen językowych, niektóre z czasem giną, inne powstają, dlatego nie jest możliwe, by pewien określony rodzaj słów uznać za bardziej podstawowy od innego. „Dziś wiadomo, że jest ponad [...] gatunków owadów” lub „[...] wiem, co to za drzewo – to jest kasztan” (L. Wittgenstein, 1993, par. 465, 591).

Te przykładowe zdania rejestrują fakty i mogą być sprawdzane przez bezpośrednią obserwację. W tych przypadkach nie ma problemu z przypisaniem języka do poznawanego przedmiotu ani ograniczeniem sensu słów do językowo-gramatycznego aspektu. Wittgenstein pokazuje nam większy obszar naszego zwykłego użycia języka, wskazując na wielorakie i wielowymiarowe poziomy wiedzy. W wyrażeniach typu „mam to na końcu języka” lub „łamiesz mi serce” mówiący nie robi odniesienia do czegoś w sercu lub na języku (L. Wittgenstein, 1985). Słowa te pomagają mu wyrazić pewien stan odczuć, pozwalają odnaleźć samego siebie oraz pokazać, jak jego działania mają być rozumiane przez innych i czego można od niego oczekiwać. W tym wyobrażeniu języka powstaje inne pojęcie wewnętrznego albo psychicznego życia niż opisane przez św. Augustyna czy Kartezjusza (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Nasz dostęp do wewnętrznego „ja” nie dokonuje się więc przez introspekcję, ale raczej przez rozmowę z innymi, w której artykułujemy swoje orientacje. Dzięki językowi możemy wyrażać nasze wewnętrzne stany, umieszczając je w granicach lingwistycznych i kulturowych współrzędnych, za pomocą których uczymy się możliwości psychologicznego doświadczenia i wyrażenia ludzkiego wszechświata (J. Shotter, 1996). W ten sposób nie tylko komunikujemy nasze odczucia, ale też uświadamiamy je sobie dzięki ich wypowiedzeniu.

Teorie obrazowania logicznego odnosiły się do zdań oznajmujących. Tymczasem używając języka, ludzie nie tylko informują, ale również pytają, proszą, rozkazują, apelują, dziękują itd. (M. Schlick, 1993). Wszystkie różnorodne sposoby użycia języka należy rozpatrywać i analizować na równi ze zdaniami oznajmującymi. Można wyobrazić sobie język składający się np. z samych rozkazów lub samych prośb. Odrzucić należy traktowanie zdań oznajmujących jako podstawowej (w sensie logiki) formy języka, od której inne ściśle zależą. Rozmówca, jeśli opisuje jakąś sytuację, to często właśnie po to, by np. coś rozkazać czy o coś poprosić, czyli w konkretnym celu. Dlatego nie należy redukować form językowych do jakiś prostszych i ukrytych postaci, pamiętając, że słów używa się na wiele różnych sposobów (L. Wittgenstein, 1985). Czy nauczyciel, mówiąc do ucznia „Podaj mi swój zeszyt”, nie używa słowa „zeszyt” jako nazwy, skrótowego opisu pewnej sytuacji, np. tego, że istnieją kartki w pewien sposób oprawione? Gdyby zamiast tego zdania powiedział, próbując wyjaśniać jego nazwę, „Podaj mi 32 strony kartek w kratkę oprawionych w okładkę z kartonu”, uczeń wcale nie okazałby uznania, że tym razem nauczyciel wyraził się dokładniej niż zwykle, ale raczej byłby zaskoczony i zakłopotany dziwną wypowiedzią.



Można definicję danego słowa próbować rozpatrywać jako podzieloną na jej części składowe, ale z tego nie wynika, że sens słowa np. „zeszyt” zależy od nazw tych części, z których ten przedmiot się składa. W języku nazwy części składowych definiowanego pojęcia mogą w ogóle nie istnieć, co nie pozbawia nazwy całości znaczenia. Wydaje się nam, że jeśli nazwa ma znaczenie, to musi istnieć coś przez nią oznaczanego, obrazującego stan rzeczy, co rozpoczyna wyodrębnianie części składowych jako metodę docierania do „rzeczywistych” nazw itd. Analiza logiczna zdania jako całości, polegająca na wyodrębnieniu jego prostszych składników, nie ułatwia odtworzenia tego, co stanowi jego sens – nie spełnia postawionego jej zadania (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Jednoznaczność stosowanych nazw nie doprowadzi do lepszego zrozumienia treści całego wyrażenia. Może pokazać jedynie, że analiza zdania nie jest w ogóle przydatna przy ujawnianiu intencji mówiącego, ponieważ wraz ze słowem nie jest dane całe jego znaczenie i zarazem użycie. Zasadniczą kwestią stają się relacje społeczne, w których słowa są tylko używane w takiej czy innej formie zakreślonej przez uznaną konwencję (L. Wittgenstein, 1985). Słowa, oprócz wskazywania sensu, pełnią jeszcze inne wielorakie funkcje. Ujęcie takie poszerza pojęcie rozumienia: „rozumieć zdanie” to nie tylko wskazać jego sens, ale także wiedzieć, co zamierza się przy pomocy zdania uzyskać, w jaki sposób danego słowa się używa w języku, jak społeczności posługują się nim, tworząc wiedzę czy wychowując dzieci itd.

Sposoby użycia słów są wielorako i wzajemnie splątane. Aby poznać ich skomplikowany charakter, Wittgenstein proponuje dwie drogi przyjrzenia się językowi jako działalności społecznej:

- refleksja nad tym, jak społeczność uczy najmłodsze pokolenia używania słów;
- analiza sposobów komunikacji w przykładowej grupie, posługującej się prostym językiem składającym się np. z kilku czy kilkunastu słów i paru elementarnych reguł ich użycia.

Opanowanie języka nie następuje w wyniku objaśniania poszczególnych pojęć przez jego użytkowników, ale jest rezultatem złożonego procesu o charakterze tresury (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein napisał: „Oczywiście dziecko, które zaczyna uczyć się języka, w ogóle nie posiada pojęcia nazywania” (1993, par. 536). Dziecko uczące się mówić opanowuje proste formy językowe, które służą koordynacji zachowań członków grupy społecznej, używa słów w trakcie wykonywania pewnych czynności, ale nie samotnie, tylko wspólnie z innymi. Uczy się w dany sposób reagować na słowa najbliższych mu osób i patrzy, jak inni reagują na jego słowa. We wszystkich takich przypadkach język służy do tego, by w danych okolicznościach koordynować zachowania zarówno własne, jak i innych. Dzieci nie są uczone, co to jest zeszyt, ale ćwiczone w praktyce społecznej przynosić, otwierać zeszyt czy pisać w nim itp.

W ramach drugiego sposobu przyjrzenia się językowi jako działalności społecznej Wittgenstein (1985) pokazuje przykładowo dwie społeczności używające prymitywnych języków. W jednej z nich język składa się ze słów: kostka, słup, płyta i belka. Należałoby się zastanowić, kiedy wyrazy te będą mieć znaczenie. Kiedy język posłuży budowniczemu A oraz jego pomocnikowi B? A wykrzykuje słowa: kostka, słup, płyta i belka, wtedy B przynosi rzeczy, które na dany okrzyk nauczył się przynosić (L. Wittgenstein, 1985). Przy takim rozważaniu ginie metafizyczny, orzekający o istocie rzeczy związek słowa i przedmiotu oznaczonego. Pomocnik B rozumie wyraz „płyta” czy „belka” wypowiedziany przez budowniczego A nie wtedy, gdy zaczyna go kojarzyć z odpowiednią konfiguracją przedmiotów wyposażonych w takie lub inne cechy i własności, lecz wtedy, kiedy zaczyna zachowywać się w określony sposób, tak jak go tego nauczono. „Znaczenie słowa jest rodzajem jego zastosowania. Bo jest ono tym, czego uczymy się najpierw” (L. Wittgenstein, 1993, par. 589–593). Naturalny, społeczny proces wyjaśniania znaczeń opiera się na konwersacyjnym treningu; dopiero działania członków grupy ujawniają, czy dane słowo zostało zrozumiane. Wraz z językiem osoba zyskuje pewien obraz świata; na rzeczy patrzy przez pryzmat języka.

Z rozważań Wittgensteina wynika, że związek między słowem i przedmiotem powstaje tylko wtedy, kiedy określona społeczność tych słów używa i nauczyła się na nie reagować, wykonując pewne czynności (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). W innej przykładowej społeczności omawianej przez autora *Dociekań filozoficznych* poznajemy język wzbogacony o określenia „tam” i „to” (oprócz wcześniej wymienionych słów), używane ze wskazującym gestem ręki (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein wybrał przykładowo słowa, które żadnych rzeczy nie oznaczają, i starał się pokazać, że jednym z głównych błędów jest uogólnianie spostrzeżeń na całość języka. Traktowanie pewnego szczególnego przypadku, w którym słowa oznaczają rzeczy, jako obowiązującej zasady językowej, polegającej na odnalezieniu dla wszystkich słów desygnatów, prowadzi do mylnego założenia, że wszystkie słowa powinny nazywać rzeczy (L. Wittgenstein, 1985, par. 1). Przyglądając się składnikom języka w sytuacji ich użycia w społeczności, dostrzegamy, że funkcje, jakie pełnią, są różnorodne i bardzo skomplikowane. Zachowania typowe dla członków danej grupy społecznej tworzą charakterystyczny sposób życia: „A wyobrazić sobie jakiś język, znaczy wyobrazić sobie pewien sposób życia” (L. Wittgenstein, 1985, par. 19). Prowadzi to do wniosku, że wyobrazić sobie jakiś język, oznacza wyobrazić sobie sposób życia pewnej społeczności, czyli ustalone wzorce zachowań podzielane przez członków tej grupy społecznej (L. Wittgenstein, 1985). Sens zdań używanych przez tę społeczność polega na jednakowym ich użyciu, a więc mówienie jest pewną formą działalności. W języku możemy również nadawać nazwy, uciekając się do samych tylko objaśnień, ale tego typu nazywanie zakłada wcześniejszą znajomość języka i nadal pozostaje pytanie, jak się języka nauczyliśmy. Odwołanie się do

definicji ostensywnej, która polega na objaśnianiu znaczenia słowa przez wskazanie oznaczanego przez nie przedmiotu, również nie przybliży nas do rozwiązania problemu wyjaśnienia procesów nabywania umiejętności językowych (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Definicję ostensywną, podkreśla Wittgenstein, zawsze można rozumieć na różne sposoby. Aby jakiegokolwiek objaśnienie, łącznie z definicją ostensywną, zrozumieć, trzeba z góry wiedzieć, czego ono ma dotyczyć.

Dziecko [...] uczy się tak a tak reagować; a gdy to robi, to jeszcze nic z tego nie wie. Wiedza zaczyna się dopiero na dalszym etapie (L. Wittgenstein, 1993, par. 538).

Podobnie, tylko ten może sensownie pytać o nazwę, kto uzyskawszy odpowiedź, potrafi się nią odpowiednio posłużyć. W tym kontekście pojawia się określenie „podobieństwa rodzinne”. Choć nie istnieją żadne cechy wspólne dla tego wszystkiego, co nazywamy: stołem, grą, czytaniem itp., to między tak nazywanymi rzeczami, sytuacjami, czynnościami itd. zachodzą rozmaite splatające się i krzyżujące podobieństwa (L. Wittgenstein, 1985). Ucząc się używać słowa „zeszyt” w typowych sytuacjach, jednostka nabiera umiejętności odnoszenia słów do pewnych wzorcowych obiektów. Obiekty te bynajmniej nie muszą mieć jakichś cech wspólnych, charakterystycznych dla zakresu danej nazwy (co tradycyjnie określa się mianem konotacji) (L. Wittgenstein, 1985, par. 23). Zeszyty podobne są jedne do drugich, ale jedne są duże, drugie małe, w twardej lub miękkiej oprawie; zawierają kartki w kratkę, linię, gładkie czy w pięciolinię; jedne mają sztywne okładki z kartonu, drugie z giętkiej folii, a inne oprawy pokryte sztucznym futerkiem; jedne mają kartki połączone zszywkami, a inne plastikowymi kółeczkami itp. Rozpatrzmy przykładowe przedmioty nazywane stołami, które mają blaty najróżniejszych kształtów, wsparte bywają najczęściej na czterech nogach, ale czasem na trzech, na jednej lub – wykonane np. z masywnego kamiennego bloku – w ogóle nie mają nóg. Nie jest możliwe odnalezienie cech określających definicję nazwy stosowanej w danym języku. Tym, co decyduje, że pewną rzecz nazywamy zeszytem czy stołem, jest raczej rola, jaką ta rzecz pełni w życiu, a nie jakaś jej charakterystyczna własność (L. Wittgenstein, 1969).

W wysoko skomplikowanych formach naszego języka błędne zrozumienie pojęcia, ale zgodne z ogólną teorią treści (treść słowa to przedmiot nazywany przez słowo), prowadzi nas do spłaszczenia i niedostrzegania ważnych aspektów koniecznych dla nabywania zarówno języka, jak i wiedzy. Obraz świata tkwi w naszym języku i nie pozwala nam wyjść poza pewnego rodzaju sformułowania, dlatego „sądząc, że idziemy [...] śladem natury [...] idziemy jedynie śladem formy, przez którą na nią patrzymy” (L. Wittgenstein, 1985, par. 114). Konsekwencją nierespektowania reguł gier językowych jest zamęt dotyczący nie tylko aspektów językowych, ale również ontologicznych. Wszelkie reformy języka przeprowadzane z dala od praktycz-

nych potrzeb są chybione. Są to niejako projekty gier, w które później nikt nie gra, zbiory reguł, dla których brak praktycznych zastosowań, dlatego stają się źródłem nieustającego niepokoju. Konieczne terapie polegają na prowadzeniu słów „z ich zastosowań metafizycznych z powrotem do codziennego użytku” (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996, s. 68), przyglądaniu się, jak danego zdania faktycznie się używa, w jakich okolicznościach i w jakim celu, bo dopiero dzięki temu wszystkiemu zyskuje ono swoje zastosowanie. Słowa: świat, język, prawda, ja, dobro, doświadczenie itd., są również używane w języku potocznym, tak jak słowa: stół, spacer czy czerwień, a dzięki ich użyciu w konkretnych okolicznościach nie wywołują tyle metafizycznego niepokoju.

Konieczne jest rozpoznanie gry językowej, z której słowo lub zdanie pochodzi. Okazuje się wtedy, że wymieszane są ze sobą różne sposoby jego użycia, gdyż słowo funkcjonuje w różnych grach językowych. W chwili, gdy uświadamiamy sobie, jak bardzo skomplikowanymi formami są języki i na jak wiele sposobów używa się tych samych słów, skłonność do uogólnień ulega osłabieniu. Niewątpliwie dlatego przedmiotem opisu powinny być postrzegalne zmysłowo zjawiska językowe, a nie ich domniemana i ukryta istota.

## Spółeczna praktyka rozumienia

Użycie języka jest częścią praktyki społecznej, a to, że ludzie rozumieją innych i siebie, jest zależne od wspólnego udziału w formach, wzorach i sposobach życia, które jednak nie składają się w jedną wielką „teorię rzeczywistości” (P. Winch, 1995). Dziecko uczy się działać i mówić o sobie sposobami, które świat wokół niego aprobuje (L. Wittgenstein, 1993). Jest to proces uczestnictwa we wspólnej praktyce społecznej.

Ucząc się sposobów używania dużej grupy słów, dziecko napotyka na sytuacje, rzeczy, cechy, czynności, zwyczaje itp. podobne jedne do drugich (L. Wittgenstein, 1985). Obserwuje członków społeczności, w której rośnie; widzi, jak używają słów w odniesieniu do pewnych sytuacyjnych kontekstów czy zjawisk. Nabywa umiejętności odpowiedniego ich użycia w odniesieniu do sytuacji czy przedmiotów innego rodzaju, ale podobnych. W wyniku długotrwałego, wielowymiarowego złożonego procesu socjalizacji zaczyna używać słów w sposób na tyle podobny do innych członków grupy społecznej, że nieporozumienia znikają (najwyżej bywają rzadkie i nieważne) (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Jeśli nieporozumienia nie zanikają, oznacza to, że dziecko nie opanowało użycia danego języka. Jedynym kryterium poprawności lub niepoprawności użycia jest opinia społeczności wyróżnionej m.in. przez fakt, że używa ona danego języka w sposób na ogół rzadko prowadzący do nieporozumień.

Zdania określić można jako narzędzia użytku społecznego (L. Wittgenstein, 1985). Wyobrażanie sobie podczas wypowiedzania zdania odpowiedniego obrazu nie ożywia zdania, gdyż obraz sam w sobie nie określa przecież, w jaki sposób należy go użyć w celach komunikacyjnych. Słowa są wyrazem naszych zainteresowań, i na odwrót: to, że posługujemy się danym językiem, w którym możemy formułować pewnego typu zdania, ukierunkowuje zainteresowania, prowadzi do innych działań, również poznawczych. Zdaniem zaś posługujemy się w określonym, konkretnym celu (L. Wittgenstein, 1993). Możemy również posłużyć się znakiem czy symbolem, ale wtedy, gdy go już nazwiemy.

Rozważmy zdanie: „Poczekaj tutaj”. Czy ma ono sens? Owszem, może mieć, np. wtedy, gdy mówi je osoba wchodząca do sklepu do osoby, która jej towarzyszy. Aby być zrozumianą, nie musi rysować kredą koła na chodniku, by osoba oczekująca wiedziała, gdzie ma czekać (okoliczności, w jakich znajdują się obie osoby, określają znaczenie słowa „tutaj”). Gdyby słowa były połączone zgodnie z regułami polskiej gramatyki, ale brakowało im ich naturalnego otoczenia, tworzone przez nie zdanie nie miałoby sensu. Tylko dzięki wyobrażeniu sobie sytuacji, w której można użyć powyższego wyrażenia, zyskuje ono swój sens. Wyobrażamy sobie nie sytuację przez zdanie przedstawianą, tylko sytuację, w jakiej zdania użyto (L. Wittgenstein, 1985). Ujęcie takie odrzuca teorię, zgodnie z którą akt rozumienia dokonuje się w podświadomości, gdzie tworzone są obrazy. Wittgenstein wskazuje na fakt, że idea ukrytego aktu rozumienia jest całkowicie bezużyteczna, niczego nie wyjaśnia. Opisuje umysł, jakby był wycinkiem przestrzeni, mówi o introspekcji, wglądzie w umysł tak, jakby procesy myślowe były do zobaczenia (P.M.S. Hacker, 1998). Przyczyną takiego teoretycznego ujęcia jest zbyt dosłowne traktowanie językowej metafory, która może być tylko rodzajem ikonografii.

Kolejna grupa argumentów przeciw koncepcji obrazów mentalnych opiera się na tezie Wittgensteina o nieistnieniu „języka prywatnego”. Jeżeli akt rozumienia jest pewnym wewnętrznym doznaniem, to jest to doznanie prywatne i nikt inny nie ma do niego dostępu. Takie stanowisko teoretyczne nie przeczy realności zjawisk psychicznych towarzyszących rozumieniu, czytaniu czy postrzeganiu, ale wskazuje, że te psychiczne zjawiska nie decydują o poprawności użycia słów (L. Wittgenstein, 1985). Przypuśćmy, że uczeń przeczytał zadany temat z podręcznika i odniósł wrażenie, że rozumie pewną teorię matematyczną, ale potem, wywołany przez nauczyciela do tablicy, źle rozwiązuje zadanie. Stanowisko nauczyciela byłoby oczywiście: uczeń nie zrozumiał teorii i nie zmieniłyby jego opinii zapewnienia ucznia, że rozumie, tylko nie potrafi należycie się wyrazić (L. Wittgenstein, 1985). Istnieją społeczne konwencje, publicznie akceptowalne kryteria rozumienia, zgodnie z którymi można o kimś orzec, że coś rozumie. Jednostka nie może na podstawie tego, co odczuwa, stwierdzić, że rozumie – o tym mogą zdecydować tylko inni.

Słowa: rozumieć, czytać itp., to słowa języka publicznego, a więc kryteria ich poprawnego użycia są społeczne. Nie zmienia to faktu, że psychiczne zjawiska rozumienia, czytania itp. są osobiste – jeśli jednostka je opisuje, to używa słów w prywatnym znaczeniu. Ale skoro ich znaczenie jest inne, to powinno się także zastąpić publiczne słowo „rozumieć” przez jakieś słowo prywatne. Tak określone zdania domniemanego języka prywatnego byłyby jednak całkowicie bezużyteczne: niczego by nie przekazywały, niczego nie zmieniały, ponieważ nie byłyby instrumentami określonego użytku społecznego (L. Wittgenstein, 1985). Język prywatny nie mógłby służyć jako podstawa języka publicznego. Gdyby nawet istniało jakieś prywatne doznanie charakterystyczne dla rozumienia czytanego tekstu itp. – coś, co jednostka odczuwa zawsze, gdy np. czyta – to i tak byłoby ono bez znaczenia dla publicznego użycia słowa „czytam”. Bo przecież gdy mówimy np., że ktoś czyta, to nie chodzi o to, że ma pewne prywatne doznanie, ale o to, że czyta.

Zdania są narzędziami, ale nie narzędziami myślenia. Kiedy jednostka opanowuje pewien język, nabywa zdolność do myślenia w pewien sposób. Można coś w języku utrwalić tylko wtedy, gdy dysponuje się względnie niezmiennymi regułami poprawnego użycia słów. Względną niezmienną reguł – ich „obiektywność” – zwykły język zawdzięcza publicznemu, intersubiektywnemu charakterowi (L. Wittgenstein, 1985). Jednostka, aby poprawić swoją pomyłkę językową, nie musi zwracać uwagi na własne doznania. Błąd mogą jej wskazać inni lub samodzielnie zauważy, że jej wypowiedź jest niezgodna ze społecznymi kryteriami. Gdy błędnie zastosuje daną regułę, inni członkowie grupy ją poprawiają, i na odwrót (P. Winch, 1995). Nie jest to instancja całkowicie nieomylna, ale w każdym razie jedyna, do jakiej można się odnieść. W przypadku języka prywatnego reguły użycia słów nie miałyby żadnego punktu oparcia. To, czy dane słowa używane są przez jednostkę poprawnie, zależałoby wyłącznie od jej chwilowych wrażeń, czyli o żadnej poprawności czy niepoprawności w ogóle nie mogłoby być mowy. Wynika z tego, że w pewnym ważnym sensie nasze „wewnętrzne” doznania również nie są prywatne. Warunkiem wstępnym przeżywania czegoś jest opanowanie odpowiednich technik społecznych. To doprowadza nas do najważniejszego w *Dociekaniach filozoficznych* pojęcia: pojęcia gier językowych:

Istnieje niezliczona ich ilość, niezliczona ilość sposobów użycia tego wszystkiego, co zwiemy znakiem, słowem, zdaniem. I mnogość ta nie jest czymś stałym, raz na zawsze danym, powstają bowiem, można rzec, nowe typy języka, nowe gry językowe, a inne stają się przestarzałe i idą w zapomnienie (L. Wittgenstein, 1985, par. 23).

W tradycyjnym ujęciu logiki nazywanie można porównać do przyczepiania tabliczek z nazwami. Wydaje się, że po nazwaniu danych przedmiotów stwarzana jest możliwość stosowania odpowiednich słów „jak gdyby z aktem nazywania dane już było to, co będziemy robić dalej” (L. Wittgenstein, 1985,

par. 27). Wittgenstein wskazuje jednak, że nie wszystkie wyrazy to nazwy, a nawet te, które można określić nazwami, nie spełniają kryteriów na nie nałożonych. Krytykując takie wyobrażenia dotyczące języka, podkreśla, że nazwy są pochodną funkcją języka, dlatego aby zrozumieć znaczenie słowa, należy badać, jak się go uczymy.

Używanie języka jest więc wynikiem wychowania oraz aktywnego działania w społeczeństwie. Uczeń rozumie wyrazy wypowiedziane przez nauczyciela nie wtedy, gdy zaczyna je kojarzyć z odpowiednią konfiguracją przedmiotów wyposażonych w takie lub inne cechy i własności, lecz kiedy zaczyna zachowywać się w określony sposób, tak jak go tego nauczono. Objaśnianie wyrazów jest rodzajem tresury społecznej, to zaś, jak członek grupy pojmie proces wyjaśniania danego słowa, ujawnia się w jego działaniu. „Znaczeniem słowa jest sposób użycia go w języku” (L. Wittgenstein, 1985, par. 43). „Użycie słowa w praktyce jest jego użyciem” (L. Wittgenstein, 1969, s. 69). Tym, co nadaje językowi znaczenie, są intencje ludzi i podejmowane przez nich działania. Nie jest możliwe analizowanie zdań przez ich rozbijanie na terminy właściwe w sensie logicznym, będące nazwami przedmiotów. Język należy traktować i opisywać jako naturalne zjawisko społeczne. Autor *Dociekań filozoficznych* nie podaje istoty języka, ponieważ uważa, że nie ma jednej wspólnej jego postaci, nie można ujednoczyć wszystkich zjawisk gier językowych, są one natomiast rozmaicie ze sobą powiązane i spokrewnione (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Znaczna część przekonań, które pretendują do bycia wiedzą, ma charakter inferencyjny i jest ściśle powiązana ze wspomnianym już terminem gry językowej:

Termin „gra językowa” ma tu podkreślać, że mówienie jest częścią pewnej działalności, pewnego sposobu życia (L. Wittgenstein, 1985, par. 23).

Sposób życia to stosunkowo trwale sposoby zachowań wspólne dla członków pewnej społeczności. Gra językowa to całość złożona z języka i czynności, w które jest on wpleciony. Przy czym nie można odnaleźć dla każdej gry językowej odpowiadającego jej sposobu życia, ponieważ faktyczne zastosowanie języka jest efektywną grą językową (W. Sady, 1982). Ludzie uwikłani w różnego rodzaju czynności przynależą do rozmaitych grup społecznych, rozumieją się wzajemnie, ale możliwość porozumienia jest ograniczona przez różnorodność sposobów życia, w jakich oni uczestniczą.

Język ma także charakter twórczy, który należy scharakteryzować jako możliwość używania starych słów i konstrukcji gramatycznych w nowych sytuacjach życiowych (J. Shotter, 1996), i to używania ich w taki sposób, że od razu lepiej lub gorzej wiemy, po co i o czym mówimy. Wittgenstein podkreśla, że język ma ogromnie złożoną formę, składa się z wielkiej ilości słów i reguł operowania nimi. Reguły te pochodzą z różnych okresów historycznych i wpływów kulturowych, uwikłane są w specyficzne sposoby zachowań (L. Wittgenstein, 1985). Języki współczesnych teorii naukowych

wykorzystują w większym lub mniejszym stopniu stare słownictwo, zmieniając sposoby użycia słów zgodnie z nowym kontekstem (W. Sady, 1982). Świat nie rozpada się na fakty, rzeczy, cechy; to ludzie zostali nauczeni, by ze świata je wyodrębnić. Z istnienia w języku pewnych słów nie można wnosić niczego o „istocie rzeczywistości” czy „substancji świata” (L. Wittgenstein, 1990). Aby nasze słowa miały znaczenie, abyśmy mogli czynić z nich użytek, nie jest konieczne istnienie czegośkolwiek w świecie, ale istnienie w języku reguł operowania słowami (W. Sady, 1982). Ludzie stosują się do tych reguł, bo tak zostali nauczeni i w taki sam sposób uczą innych. Każdym użyciem języka rządzą reguły. Reguła nie wyznacza określonego wyniku sytuacji, tylko ogranicza zakres możliwości. Wybór jednej z nich, a odrzucenie innych określa tę regułę do momentu, aż znów w wyniku zmieniających się warunków konieczna będzie jej społeczna interpretacja (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996).

Przejawia się [...] od przypadku do przypadku w tym, co nazywamy „kierowaniem się regułą” oraz „postępowaniem wbrew niej” (L. Wittgenstein, 1985, par. 201).

To, że dzięki wychowaniu społeczności mogą używać słów w sposób na ogół nieprowadzący do nieporozumień, ujawnia charakter ludzkiej natury oraz natury świata (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Ludzie mogą używać języka dzięki pewnym faktom przyrody, np. dzięki temu, że pewne sytuacje powtarzają się w sposób mniej więcej taki sam, a rzeczy rozpadają się na rodzaje charakteryzujące się pewnymi podobieństwami. Nie świadczy to jednak o tym, że reguły języka zależą od faktów.

Wittgenstein opisuje pozalógiczne warunki uczenia oraz wstępne pojęciowe konteksty potrzebne do nabycia wiedzy. Wskazuje, że błędem jest porównywanie uczniów i nauczycieli na poziomie ilościowym posiadanej przez nich wiedzy oraz postrzeganie osób uczących się jako już rozumiejących poznawane przez nich zagadnienia. Opisuje przykłady, które wskazują nie tylko na różnice ilościowe, ale również jakościowe między dorosłym, który „wie”, i dzieckiem, które jeszcze „nie wie”. Charakteryzuje uczenie jako trening, jako działalność osoby, która nie zna danych reguł językowych. Procesy edukacyjne skierowane są do osób, które nie poznały jeszcze danych gier językowych, przez co nie rozumieją naszych objaśnień. Koniecznością staje się tworzenie jak najszerzego kontekstu odwołującego się do posiadanej przez uczniów wiedzy i doświadczenia (ten aspekt uczenia jest dobrze przedstawiony w teoriach pedagogicznych, np. przez W. Andrukowicza, 2001).

Wittgenstein pokazuje, jak skomplikowaną, wieloraką formą jest język, podlegający różnorodnym wpływom historycznym, kulturowym i społecznym. Nie można sprowadzić go do esencjonalnej postaci, która zawierałaby tę wielowymiarowość. Błędem może być zbyt duże przywiązanie do zależności, że istnienie czegoś w języku musi również oznaczać istnienie tego w rze-



czywistości. Źródłem użycia słów nie jest istnienie ich treści w otaczającym nas świecie, lecz to, czego zostaliśmy nauczeni w różnorodnych społecznych relacjach. Fakt, że w wyniku wychowania społeczności mogą używać słów w sposób na ogół nieprowadzący do nieporozumień, ujawnia również specyfikę ludzkiej natury oraz natury świata (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). W *Dociekaniach filozoficznych* przeprowadzona zostaje radykalna deontologizacja form myślenia: z istnienia w języku takich czy innych słów nie można wnosić niczego o „ostatecznych składnikach rzeczywistości”, a z istnienia w języku pewnych konstrukcji gramatycznych nie wynika nic na temat struktury tego, co istnieje. Samo zjawisko (a nie ukryta istota zamiaru czy oczekiwania) osadzone jest w pewnych sytuacjach, „w ludzkich zwyczajach i instytucjach” (L. Wittgenstein, 1985, par. 337). „Nasza wiedza tworzy ogromny system. I tylko w obrębie tego systemu szczegół ma taką wartość, jaką mu nadajemy” (L. Wittgenstein, 1993, par. 410). Koniecznym warunkiem nabywania wiedzy jest opanowanie odpowiednich publicznych technik.

## Podsumowanie

Wittgenstein przedstawia drogę praktycznego i czynnego użycia języka, będącego działaniem społecznym (nie proponuje jakichkolwiek szczegółowych teorii języka czy komunikacji). Kładzie nacisk na społeczną praktykę rozumienia zarówno otaczającego świata, jak i wewnętrznych odczuć. Język w jego ujęciu nie jest tylko środkiem służącym komunikacji społecznej, ale określa całe doświadczenie świata. Austriacki filozof odrzuca reprezentacyjny charakter języka, kieruje uwagę na umysłowe doświadczenie towarzyszące zwykłej rozmowie i zależne od społecznych funkcji, które spełnia. Rozmowa jest wynikiem relacji, na którą wpływają czynniki związane z konkretną interakcją oraz lingwistyczne, społeczne czy kulturowe aspekty. Wittgenstein sprzeciwia się ignorowaniu różnorodności i wielowymiarowości języka, który należy analizować jako ciągłą i jednocześnie przypadkową konwersację. Nie można poszukiwać dlań jednej opisującej go zasady. Nabywanie języka ma charakter tresury: dziecko poznaje wiele przypadków użycia słów w pewnego rodzaju kontekstach, którym towarzyszą określone zachowania innych członków społeczności. To, że ludzie rozumieją się wzajemnie, jest spowodowane udziałem we wspólnych wzorach i sposobach życia odnoszących się do naturalnych i kulturowych okoliczności. Treść słowa nie jest dana przez jakiś rodzaj wewnętrznej definicji lub przez bezpośrednie etykietowanie rzeczy przez ich nazwy, ale w sytuacji, w której słowo jest używane w granicach języka danej wspólnoty (R.S. Prawat, R.E. Floden, 1994). Każde praktyczne użycie języka przypomina pod pewnym względem inny sposób jego użycia, tak jak podobne są twarze ludzi należących do tej samej rodziny. Treścią słowa

jest użycie, będące częścią szerokiej sieci społecznej praktyki. Słowo może być rozumiane tylko przez kogoś, kto podziela społeczny kontekst danego języka, który musi być rozszerzony do całego wspólnotowego kontekstu.

W rozważaniach pedagogicznych zamknięcie się tylko w granicach języka może powodować niedostrzeganie przestrzeni, która jest bardzo ważna dla procesów edukacyjnych. Jest to wymiar społecznego użycia języka, kontekstu, w którym dochodzi do konwersacji (U. Ostrowska, 2000). Skupianie się na obrazowym opisie słów i przypisywanie językowi istnienia ukrytej istoty, która umożliwia istnienie konwersacji między ludźmi bez ujęcia elementu tak koniecznego dla komunikacji jak kontekst społecznej praktyki użycia słów w konkretnych okolicznościach, może prowadzić do błędnych analiz i wniosków. Efektywność przekazu wiedzy powiązana jest wyłącznie z dokładnym określeniem ścisłych formalno-logicznych i definicyjnych form, bez dostrzegania i analizowania społecznej praktyki użycia języka, aspektu ważnego dla osób, które tę wiedzę mają nabywać. Koncentrując się tylko na uproszczonych schematach procesów przekazu wiedzy, które zakładają, że słowa mają swoje odpowiedniki w obrazowych reprezentacjach, zatracony zostaje ważny, a może i najważniejszy aspekt kontekstu użycia języka. Kuszące staje się opisywanie uczenia jako prywatnego, samodzielnego procesu polegającego na klasyfikowaniu pojęć oraz odnajdywaniu dla nich odpowiedników w umysłowych obrazach (jakby nauczyciel przesyłał obrazy myślowe, a uczeń je kumulował, magazynował, aby w odpowiednim momencie je odwzorowywać). Takie kognitywne ujęcie nie uwzględnia wpływu procesów edukacyjnych na rozwój umysłu, a rozważania dotyczące relacji nauczyciel – uczeń ogranicza do rozpatrywania patologicznych wpływów czynników społecznych i psychicznych. Ukryta obecność teorii umysłowych obrazów we współczesnych edukacyjnych teoriach i praktyce sugeruje, że procesy kształcenia można wzmacniać i ulepszać przez ćwiczenie umysłowych procesów oraz rozwijanie ich kontroli. Takie powierzchowne rozpatrywanie zjawisk przekazywania i nabywania wiedzy może prowadzić do daleko posuniętych uproszczeń oraz niedostrzegania ważnych charakteryzujących je elementów i warunków. Pojawia się jednak nowe ujęcie zjawisk tworzenia wiedzy, które uznaje język i społeczne konwencje za istotny element procesów umysłowych.

Zgodnie ze zmianami w teorii nabywania wiedzy konieczne jest odejście od opisywania procesów edukacyjnych, w których wiedza jest przekazywanym, przechowywanym i odtwarzanym produktem. Konwencjonalne ujęcie wskazuje na zależność istniejącą między nabywaniem wiedzy, społecznym użyciem języka a rozwojem umysłu, będącym pierwotną funkcją edukacji. Wiedza jest jednak czymś więcej niż tworzeniem i magazynowaniem różnych doświadczeń, ponieważ natura języka kształtuje nasze ludzkie rozumienie doświadczenia (J. Shotter, 1993). W procesach kształcenia koniecznym i niezbędnym warunkiem nabywania wiedzy jest szeroko rozumiana praktyka konwersacyjna, służąca poznawaniu różnorodnych gier językowych, umoż-

liwiająca negocjację znaczeń, ale również konieczność dopuszczenia języka potocznego, odrzucenia schematyzacji, tworzenia warunków dla swobodnej komunikacji między uczniami, akceptacji błędów, pomyłek i niedoskonałości formalnych. To dzięki społecznym konwencjom lingwistycznym oraz konwersacyjnej praktyce intencja przeistacza się w wiedzę i rozumienie.

Kończąc, warto przypomnieć model „tradycyjnej edukacji” szkicowany przez P. Freire’a, zdecydowanie opozycyjny wobec koncepcji proponowanej w niniejszej pracy. W tym modelu edukacja opiera się na hierarchicznie uporządkowanej wiedzy związanej ze stosunkami władzy między uczestnikami procesów edukacyjnych. Uczni odkrywają prawdę, a studenci i uczniowie są nią karmieni (zgodnie z metaforą P. Freire’a, 1985). Władzę w hierarchii edukacyjnej mają twórcy programów szkolnych i administratorzy, którzy rozdzielają, wybierają, szeregują, systematyzują i grupują wiedzę. Nauczycielom pozostawia się wyłącznie zadanie bycia instrumentami służącymi do rozdrabniania edukacyjnego pożywienia. Natomiast zadaniem uczniów jest spożywanie, czyli bierne absorbowanie podanej porcji wiedzy. Model autorytarnej, tradycyjnej wiedzy ignoruje wszelkie jej związki z kontekstem kulturowym i społecznym oraz możliwościami zastosowania. Tradycyjny, monologowy, hierarchiczny model edukacyjny dąży do stłumienia kreatywności i innowacyjności zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów (S. Nalaskowski, 1996). Autorytarna, mentalna wiedza (przez co również władza) dominująca w procesach edukacyjnych podtrzymywana jest przez monolog. Monolog jest drogą do izolacji – nie zaprasza nauczycieli, uczniów i studentów do aktywnego, konwersacyjnego zastanawiania się nad własnymi rozwiązaniami, które stanowią efektywne uzupełnienie przekazywanych informacji.

Model taki prowadzi do postrzegania nauczycieli jako techników potrzebnych do przekazywania prefabrykatów wiedzy. Można powiedzieć nawet, że reformy edukacyjne oparte na tym modelu dążą do usytuowania nauczyciela na pozycji pracownika, którego najważniejszą funkcją jest wprowadzanie zmian zgodnie z decyzjami znawców i przedstawicieli edukacyjnej biurokracji oraz kontrolowanie jej przestrzegania (S. Aronovitz, H.A. Giroux, 1991). Rozmówcy, a zarazem uczestnicy procesów edukacyjnych na każdym szczeblu Freire’owskiego modelu powinni być zachęceni do rozpatrywania treści kształcenia w społecznym i kulturowym kontekście, modyfikując ich zastosowanie do koniecznych istniejących warunków (P. Freire, 1989). Być może takie traktowanie wiedzy przyczyni się do ograniczenia autorytaryzmu i wyobcowania, jakie mogą dokonywać się przez procesy kształcenia.

## Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2001). *Edukacja integralna*. Kraków.
- Aronovitz, S., Giroux, H.A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis, MN.
- Augustyn, św. (1953). O nauczycielu. J. Modrzejewski (tłum.). W: Św. Augustyn. *Dialogi filozoficzne*. T. 3. Warszawa.
- Bartley, W. (1974). Theory of Language and Philosophy of Science as Instruments of Educational Reform: Wittgenstein and Popper as Austrian Schoolteachers. W: W. Wartofsky (red.). *Methodological and Historical Essays in the Natural and Social Sciences*. Boston Studies in the Philosophy of Science. Dordrecht.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. Londyn.
- Bloor, D. (1983). *Wittgenstein. A Social Theory of Knowledge*. Nowy Jork.
- Freire, P. (1989). The Politics of Education. W: P. Murphy, B. Moon (red.). *Developments in Learning and Assessment*. Londyn.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. South Hadley (MA).
- Gergen, K.J. (1985). Social Psychology and the Wrong Revolution. *European Journal of Social Psychology*, 19.
- Gergen, K.J., Shotter J. (1994). Social Construction: Knowledge, Self, Others, and Continuing the Conversation. *Communication Yearbook*, 17.
- Hacker, P.M.S. (1998). *Wittgenstein*. J. Hołówka (tłum.). Warszawa,
- Hacker, P.M.S., Finch, H.R. (1996). *Metafizyka jako cień gramatyki. Późna filozofia Ludwiga Wittgensteina. Wybór tekstów*. A. Chmielewski, A. Orzechowski (red.). A. Chmielewski i in. (tłum.). Wrocław.
- Katz, A.M., Shotter, J. (1996). Articulating a Practice from within the Practice Itself: Establishing Formative Dialogues by the Use of Social Poetics. *Concepts and Transformations*, 2.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistykii do konstruowania znaczeń*. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków.
- Nalaskowski, S. (1996). *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu. Na przykładzie szkolnych systemów w Polsce*. Toruń.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków.
- Pears, D. (1999). *Wittgenstein*. K. Gurczyńska, J. Gurczyński (tłum.). Warszawa.
- Prawat, R.S., Floden, R.E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychologist*, 29(1).
- Sady, W. (1982). Co to znaczy, że coś istnieje? *Studia Filozoficzne*, 11-12.
- Sady, W. (2000). *Spór o racjonalność od Poincarego do Laudana*. Wrocław.
- Schlick, M. (1993). Znaczenie i weryfikacja. W: H. Buczyńska-Garewicz. *Koło Wiedeńskie*. Toruń.
- Shotter, J. (1984). *Social Accountability and Selfhood*. Oxford.
- Shotter, J. (1996). Living in a Wittgensteinian World: Beyond Theory to a Poetics of Practices. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26.
- Trzebiński, J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.

- Winch, P. (1995). *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Wittgenstein, L. (1969). *The Blue and Brown Books*. Oxford.
- Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the Philosophy of Psychology*. Oxford.
- Wittgenstein, L. (1985). *Dociekania filozoficzne*. B. Wolniewicz (tłum.). Warszawa.
- Wittgenstein, L. (1990). *Last Writings on the Philosophy of Psychology*, Chicago.
- Wittgenstein, L. (1993). *O pewności*. M. Sady, W. Sady (tłum.). Warszawa.

## Streszczenie

Artykuł jest teoretycznym opracowaniem konsekwencji wynikających z zastosowania aktualnych koncepcji wiedzy „bez przymiotników” – ujęcia najbardziej ogólnego (stanowisko L. Wittgensteina), do analizy procesów edukacyjnych i praktyki funkcjonowania współczesnej szkoły. Problematyka artykułu leży więc na pograniczu filozofii, pedagogiki (pedagogiki społecznej) oraz dydaktyki. Dlatego wiedza jest analizowana z kilku wybranych perspektyw skoncentrowanych wokół odmiennych zagadnień i kategorii, które łączą społeczny kontekst wiedzy: na poziomie językowym, komunikacyjnym i społecznym. Wiedzę powinno się traktować jako coś więcej niż sumę wiadomości, jako złożony system interpretacji świata, kształtujący się wraz z nabywaniem przez uczniów kompetencji komunikacyjnych. Dialog nie powinien być narzędziem poznawczej uniformizacji uczniów, ale instrumentem kreowania różnic. Dlatego nadmierna formalizacja interakcji między nauczycielem i uczniem, jaka charakteryzuje współczesną szkołę, obniża efektywność nabywania tych kompetencji. W artykule przedstawiona jest krytyka autorytarnego przekazu wiedzy dominującego w edukacyjnej praktyce szkoły. Autorka postuluje większą uwagę na funkcje języka i dialogowe formy edukacji (dopuszczenie języka potocznego, odrzucenie schematyzacji, tworzenie warunków dla swobodnej komunikacji między uczniami, akceptacja błędów, pomyłek i niedoskonałości formalnych).

## Summary

The article entitled *Social aspects of gaining and transferring knowledge* is a theoretical development of consequences resulting from current concepts of knowledge „without adjectives” – the most general depiction – L. Wittgenstein’s position, for analysis of educational processes and practise of contemporary school. Thus topic of the article lies between philosophy, pedagogy (social pedagogy) and didactics. That’s why knowledge is analysed from several chosen perspectives concentrated over various issues and categories connected by common social context of knowledge: on language, communication and social level. Knowledge should be treated as something more than just a sum of information,

but as a complex system of interpretation of the world getting shape along with the process of gaining communicational competences by students. Dialog should not be a tool for creating students' cognitive uniformity, but a tool for creating differences. Thus, excessive formality of interactions between a teacher and a student, which is a characteristic feature of contemporary school, decreases effectiveness of gaining those competences. It shows critical image of authoritarian transfer of knowledge that dominates in educational practise of school. The author postulates greater caution should be attached to function of language and dialog forms of education (accepting common language, rejecting schematisation, creating space for free communication between students, acceptance of mistakes, errors and formal imperfections).