

R a f a ł P a l c z e w s k i

## Wiedza-jak a umiejętność. O lingwistycznym aspekcie sporu intelektualizmu z praktykalizmem

**Słowa kluczowe:** *intelektualizm, praktykalizm, neoryleanizm, wiedza-jak, wiedza-że, umiejętność, atrybucje wiedzy*

Dyskusja nad relacją „wiedzy-że” do „wiedzy-jak” przeżywa swój renesans od czasu opublikowania artykułu J. Stanleya i T. Williamsona z 2001 roku, w którym broniony jest intelektualizm lingwistyczny, tj. intelektualizm traktujący konstrukcje z „wiedzieć-jak” tak samo, jak konstrukcje z „wiedzieć-gdzie”, „wiedzieć-kiedy”, „wiedzieć-kto” itp. (ang. *knowledge-wh*) – dalej nazywam je wiedzą erotetyczną<sup>1</sup>.

Jednocześnie w swoich najważniejszych fragmentach dyskusja powraca do źródeł tkwiących w *The Concept of Mind* G. Ryle’a, czyli do utożsamienia wiedzy-jak z rodzajem umiejętności (zdolności, dyspozycji) – jest to tzw. neoryleanizm.

Celem tej pracy jest przedstawienie ogólnego uzasadnienia dla intelektualizmu lingwistycznego oraz wysunięcie argumentów przeciwko neoryleanizmowi. Jednocześnie postawiłem sobie także inny, metafizyczny cel, związany z argumentami, które nazywam „zarzutem z irrelewancji” i powiązany z nim „zarzutem z anglicyzacji”. W oparciu o fakt, że cały czas w języku angielskim istotą sporu o *know-how* pozostaje prawomocność neoryleanizmu oraz obser-

---

<sup>1</sup> Intelektualizm tego typu za przedmiot wybrał więc atrybucje wiedzy erotetycznej, zostając niejako na poziomie językowym. W pracy niejednokrotnie będę przechodził od mówienia o atrybucjach, czyli pewnych zdaniach w kontekstach, do języka bardziej przedmiotowego, pisząc o wiedzy-jak i wiedzy-że lub też wiedzy praktycznej i propozycjonalnej. Postępowanie takie znajduje uzasadnienie w zamierzonej prostocie rozważań.

wację, że w języku polskim zdania z *know-how* tłumaczymy używając pojęcia umiejętności, wysuwa się wniosek o irrelewancji (IR), tj. że w języku polskim spór wokół neoryleanizmu jest pozorny: wiedza-jak to inaczej umiejętność; a także wniosek o anglicyzacji (AN), który ma pokazywać, że niektóre problemy filozofii analitycznej są związane z językiem angielskim i znikają po próbach przekładu. Stąd głosi się poradę dydaktyczną: nie należy nadużywać dosłownego tłumaczenia pojęć z kręgu anglojęzycznej filozofii analitycznej. Postaram się pokazać, że wniosek IR nie jest uprawniony, i dlatego nie może stanowić podparcia dla wniosku AN oraz przywołanej porady dydaktycznej.

## 1. Spór intelektualizmu z praktykalizmem

Intelektualizm<sup>2</sup> jest stanowiskiem, według którego wiedzę-jak można poddać analizie wyłącznie w terminach wiedzy-że. Stojący po przeciwnej stronie praktykalizm postuluje zupełność analizy wiedzy-że w terminach wiedzy-jak. Zakładając, że analiza taka wskazuje na to, że jedno pojęcie jest rodzajem drugiego, ich tezy główne oddają poniższe definicje:<sup>3</sup>

*Intelektualizm:*

$s$  wie, jak  $F \Leftrightarrow s$  ma pewien rodzaj wiedzy propozycjonalnej na temat  $F$ .

*Praktykalizm:*

$s$  wie, że  $p \Leftrightarrow s$  ma pewien rodzaj wiedzy praktycznej na temat  $p$ .

<sup>2</sup> Nazwa „intelektualizm” funkcjonuje we współczesnej epistemologii przynajmniej w jeszcze jednym znaczeniu, a mianowicie na określenie stanowiska, według którego okoliczności praktyczne podmiotu epistemicznego nie mają wpływu na to, czy on wie, czy nie (stąd mają również wpływ na warunki prawdziwości atrybucji wiedzy); por. Stanley 2005. Stanowisko takie określa się również mianem puryzmu (Fantl, McGrath 2009), dlatego łatwo jest uniknąć nieporozumień.

<sup>3</sup> Zakładam tutaj, że zarówno wiedza-że, jak również wiedza-jak są jednoznaczne leksykalnie w swoich konstrukcjach, tj. że ewentualna wieloznaczność nie ma wpływu na przedmiot debaty. Dopuszczając wieloznaczność leksykalną multiplikuję nie tylko znaczenia (zob. sekcja 7), ale również wszystkie z wymienionych stanowisk. Czy stanowiska te postulują redukcję? Na pewno nie w znaczeniu eliminacji z języka danego wyrażenia. Niech za wyjaśnienie posłużą słowa Stanleya i Williamsona ze wspomnianej już pracy (s. 433–434): „We are not engaged in the reductive project of reducing talk of knowledge-how to talk that does not involve knowledge-how. Our view is rather that knowledge-how is a species of knowledge-that. To establish that one concept is a subspecies of another, it is not necessary to provide a reductive analysis of that concept. For example, perhaps the concept expressed by ‘assassinates’ resists reductive analysis, so that one cannot independently specify just when killing counts as assassinating. But it would be fallacious to infer on these grounds that assassinating is not killing”. Por. Bengson i Moffett 2009, przyp. 2.

Wśród obrońców intelektualizmu na pierwszy plan wysuwa się nazwisko Jasona Stanleya (2011a, 2011b), natomiast głównym rzecznikiem praktykalizmu jest Stephen Hetherington (2006, 2011).

Zauważmy, że stanowiska te nie są swoimi zaprzeczeniami, lecz jednocześnie trudno jest akceptować obydwa nie popadając w błędne koło. Debata współczesna koncentruje się wokół intelektualizmu, spychając praktykalizm na dalszy plan, jako stanowisko bardziej egzotyczne. Główny spór przebiega więc na osi intelektualizm vs antyintelektualizm.

Traktując relacje pomiędzy wiedzą-jak a wiedzą-że teoriomnogościowo, wyróżnić należy także dysjunktywizm (dualizm), koekstensjonalizm i częściowy koekstensjonalizm<sup>4</sup>.

Na plan pierwszy wysuwa się w dyskusji powiązanie wszystkich tych stanowisk z poglądem wiążącym wiedzę-jak z umiejętnością, którego postać znajdujemy we wspomnianej na wstępie książce Ryle'a. Przyjmijmy więc kolejną definicję:<sup>5</sup>

Neoryleanizm (dyspozycjonalizm):

$s$  wie, jak  $F \Leftrightarrow s$  ma pewien rodzaj umiejętności (zdolności, dyspozycji) odnośnie  $F$ .

Neoryleanizm połączony jest najczęściej z antyintelektualizmem i prowadzi może do praktykalizmu, a intelektualizm połączony jest najczęściej z antyneoryleanizmem. Zauważmy też, że przyjęte powyżej definicje są dość silne, gdyż równoważnościowe. Czasami przyjmuje się jedynie warunki konieczne – powstałe w ten sposób stanowiska nazwać możemy słabymi.

Istnieje tendencja do uznawania podziału na wiedzę-że i wiedzę-jak jako zbieżnego z innymi podziałami: *episteme* i *techne*, wiedza proceduralna i deklaratywna, implicytna i eksplicytna. Jednak każde z tych odróżnień niesie ze sobą poważne konceptualne konsekwencje i przy bliższych analizach widać, że nie

<sup>4</sup> Częściowy koekstensjonalizm wyraża po prostu założenie o krzyżowaniu się zakresów wiedzy-że i wiedzy-jak. Wydawać by się mogło, że zgodnie z podanymi definicjami intelektualizm i praktykalizm to dwie postacie koekstensjonalizmu, jedynie odmiennie wartościujące oba rodzaje wiedzy. Podważona zostałaby podstawa całego podziału. Nie jest to jednak prawda, gdyż po pierwsze, po prawej stronie tych równoważności możemy mieć zbiór sądów będących przedmiotem danej wiedzy. Po drugie, słowo „rodzaj” wskazuje jednoznacznie, że chodzi o jedną z postaci danej wiedzy, a nie o tę wiedzę jako taką. Innymi słowy, wyróżnione stanowiska głoszą, że dany rodzaj wiedzy jest podzbiorem właściwym drugiego rodzaju wiedzy. Z kolei wspomniane relacje traktują o całych zbiorach związanych z wiedzą-jak i wiedzą-że.

<sup>5</sup> Neoryleanizm ma swój praktykalizm, czyli stanowisko odwrotne wyrażone w tezie:  $s$  umie (potrafi)  $F$  wtw  $s$  ma pewien rodzaj wiedzy praktycznej odnośnie  $F$ . Stanowisko to jest zazwyczaj pomijane w klasyfikacjach, podobnie zresztą jak praktykalizm. Nie dziwi więc fakt, że bywa myłone z neoryleanizmem, w czym upatrywać można źródła wielu nieporozumień.

do końca pokrywają się z językowym odróżnieniem tych dwóch konstrukcji (zob. Stanley 2011a: rozdz. 7). Dalej używać będę niezobowiązująco pojęcia „wiedza praktyczna”, tj. po prostu jako innego określenia na wiedzę, o której mowa w atrybucjach wiedzy-jak.

## 2. Wstępne ustalenia lingwistyczne

Zacznijmy od krótkich uwag językowych dotyczących zdań o schemacie „*s* wie, jak *F*”, gdzie *s* jest zmienną nazwową, a *F* reprezentuje to, co tradycyjnie nazywa się *datum quaestionis*. Występujący w nim czasownik mówi o pewnej relacji zachodzącej pomiędzy podmiotem czynności (dokonanej lub niedokonanej) a jej przedmiotem. Zakładam tutaj, że podmiotem są osoby ludzkie (pomijam też wiedzę grupową), a przedmiotem może być wszystko to, co stanowi ekstensję odpowiednich dopełnień.

Wyróżnić należy trzy główne rodzaje dopełnień: propozycjonalne, erotetyczne i nominalne. Użyteczny podział naszych czasowników uzyskuje się poprzez wskazanie, które dopełnienia może przyjąć dany czasownik. W ten sposób otrzymujemy cztery grupy czasowników<sup>6</sup>.

Pierwsza grupa to czasowniki przyjmujące dopełnienia propozycjonalne i erotetyczne. Należą do nich np. „zapomnieć”, „odkryć”, „powiedzieć”, „zeznać”, „wiedzieć”:

- (1) (a) Jan zapomniał/odkrył/powiedział/zeznał/wie, że okulary leżą na biurku.
- (b) Jan zapomniał/odkrył/powiedział/zeznał/wie, gdzie leżą okulary.

Do drugiej grupy należą czasowniki przyjmujące dopełnienia propozycjonalne, ale nie erotetyczne. Zalicza się tutaj np. „być przekonany”, „sądzić”, „myśleć”:

- (2) (a) Jan jest przekonany/sądzi/myśli, że okulary leżą na biurku.
- (b) \*Jan jest przekonany/sądzi/myśli, gdzie leżą okulary.

Trzecia grupa czasowników przyjmuje dopełnienia erotetyczne, lecz nie propozycjonalne. Należą do nich np. „zastanawiać się”, „roztrząsać”:

- (3) (a) \*Jan zastanawia się/roztrząsa, że okulary leżą na biurku.
- (b) Jan zastanawia się/roztrząsa, gdzie leżą okulary.

---

<sup>6</sup> Pomijam tutaj czasowniki przyjmujące dopełnienia nominalne i zarazem propozycjonalne lub erotetyczne.

Na ostatnią, czwartą grupę, składają się czasowniki, które nie przyjmują ani dopełnień propozycjonalnych, ani erotetycznych, czyli mają jedynie dopełnienia nominalne. Wśród nich są np. „znać”, „rozpoznawać”:

- (4) (a) \*Jan zna/rozpoznaje, że okulary leżą na biurku.  
 (b) \*Jan zna/rozpoznaje, gdzie leżą okulary.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o interpretację semantyczną zdań o schemacie „s wie, jak-F”, a co za tym idzie jej relacji z pojęciem umiejętności, powinniśmy pamiętać, aby interpretacja taka dotyczyła także pozostałych czasowników z przykładu (1) – zakładając, że zaimek „jak” traktować należy podobnie jak zaimek „gdzie”. Ponadto, teoria taka powinna tłumaczyć różnice pomiędzy czasownikami z przykładu (1) a tymi z przykładu (3), czyli tłumaczyć fakt, że niektóre czasowniki przybierają jedynie dopełnienia erotetyczne.

Zauważmy również, że istnieje bardzo ważna różnica pomiędzy angielskim *know* a polskim „wiedzieć”: pierwsze słowo dopuszcza jako poprawne wszystkie trzy rodzaje dopełnień, w tym nominalne. Tłumacząc jednak ostatnie konstrukcje na język polski jesteśmy zmuszeni użyć innego czasownika: „znać”, tak jak w przykładzie (4)<sup>7</sup>.

W lingwistycznych teoriach pytań nawiązujących z jednej strony do tradycji generatywizmu, a z drugiej pozostających w paradygmacie propozycjonalizmu przyjmuje się, że teoria pytań powinna obejmować zarówno pytania niezależne, jak również zależne (dopełnienia erotetyczne)<sup>8</sup>. Podstawowe uzasadnienie tej tezy płynie z porównania do zdań oznajmujących niezależnych i zależnych (dopełnień propozycjonalnych), które znajdują powiązaną interpretację w standardowych teoriach lingwistycznych (zob. Karttunen 1977; Groenendijk i Stokhof 1984).

Współczesny intelektualizm lingwistyczny opiera się bezpośrednio na wybranych teoriach lingwistycznych, najczęściej klasycznych (Stanley 2011a; Stanley, Williamson 2001), bądź też proponuje własne teorie wiedzy erotetycz-

<sup>7</sup> Czy za ten fakt nie jest odpowiedzialna ogólna zasada dotycząca języka polskiego, że żaden czasownik w tym języku nie przyjmuje wszystkich trzech rodzajów dopełnień? Nie, gdyż wszystkie trzy rodzaje dopełnień przyjmuje np. czasownik „wiedzieć” (w znaczeniu percepcyjnym): „Jan widzi, że Piotr spaceruje ulicą”, „Jan widzi, kto spaceruje ulicą”, „Jan widzi Piotra spacerującego ulicą”. A zatem „wiedzieć” jest bliskie ang. *know*.

<sup>8</sup> Generatywizm to stanowisko wyrosłe z prac Montague, natomiast propozycjonalizm wiązany jest najczęściej z postulatami Hamblina (1958: 1–3). Oczywiście nie wszystkie pytania niezależne mogą stanowić dopełnienia erotetyczne. Rozpatrzmy trzy przykłady: (i) Piotr był wczoraj w kinie. A Maria? – \*Jan wie a Maria; (ii) \*Jan wie, czyż dzisiaj nie jest piękny dzień; (iii) \*Jan wie, czy to nie ty byłeś ostatnio w Toruniu; zob. Danielewiczowa 1996: 47–48, 56–59; Brożek 2007: 111–112.

nej (Brogaard 2009, 2011; Schaffer 2007, 2009). Wspólnym założeniem jest to, że wiedza praktyczna jest po prostu wiedzą erotetyczną i jako taka podpada pod ogólną teorię tej ostatniej. Niewątpliwą zaletą takiego podejścia jest niezależne uzasadnienie. Abstrahując więc od poszczególnych podejść w ramach intelektualizmu lingwistycznego, przyjrzyjmy się jego głównemu założeniu.

### 3. Wiedza praktyczna jako wiedza erotetyczna

W sekcji tej zajmę się wybranymi świadectwami na rzecz tezy, że wiedza-jak jest wiedzą erotetyczną, tzn. że zaimek pytajny „jak” powinniśmy traktować podobnie jak pozostałe zaimki, przynajmniej w pytaniach zależnych<sup>9</sup>.

Po pierwsze, zauważmy, że wstawiając w przykładach (1a) i (3a) frazę propozycjonalną „że okulary zdjął jedną ręką”, natomiast w (1b) i (3b) frazę erotetyczną „jak zdjął okulary” otrzymujemy podobną ocenę poprawności powstałych w ten sposób zdań. „Jak” zachowuje się podobnie jak inne zaimki.

Po drugie, każdy zaimek kompletywny wprowadza do semantyki obiekty, po których kwantyfikuje. Zaimek „gdzie” wprowadza miejsca czy lokacje przestrzenne, „kiedy” – momenty czasowe, „kto” – osoby, „dlaczego” – przyczyny czy też powody, racje, a w znaczeniu „po co” – cele. Przyjmuje się, że zaimek „jak” wprowadza do semantyki sposoby. A zatem np. zdanie: „Jan wie, jak naprawić ten rower” interpretuje się (przy tzw. interpretacji egzystencjalnej): istnieje sposób *s*, taki, że Jan wie, że *s* jest sposobem, w jaki naprawić można ten rower”.

Po trzecie, istnieją poprawne wnioskowania, które sugerują, że wiedza-jak poddaje się analizie propozycjonalnej podobnie jak pozostałe zaimki. Oto przykład takiego wnioskowania (por. Groenendijk, Stokhof 1984: 19–20):

Jan zapomniał/powiedział/wie, jak zdjął okulary.

Jan zdjął okulary jedną ręką.

Zatem: Jan zapomniał/powiedział/wie, że zdjął okulary jedną ręką.

Po czwarte, istnieją testy na wieloznaczność wyrażen, które choć nie są niezawodne, to stanowią niewątpliwie dość silne świadectwo. Jednym z nich

<sup>9</sup> Oczywiście każdy zaimek ma swoją specyfikę, ale chyba najbardziej niezależny i syntaktycznie odmienny od pozostałych jest zaimek „czy”, związany z pytaniami rozstrzygnięcia, podczas gdy pozostałe (w tym „jak”, nazwijmy je *Q*-zaimkami) wiążą się z pytaniami kompletywnymi. Wymieńmy dwie różnice. Po pierwsze, „czy” łączy się w pytaniu z pełnym zdaniem, a nie frazą zdaniową. Po drugie (Schaffer 2009, s. 488), *Q*-zaimki rozszerza się do zwrotów *Q*-kolwiek, np. gdziekolwiek, ktokolwiek, kiedykolwiek (ang. *Q-ever: whoever, whatever, whenever* etc.) – dotyczy to także „jak” (jakkolwiek, *however*). Nie mamy jednak zwrotu „czykolwiek” (*whetherever*). Istnieją też pewne istotne różnice pomiędzy językiem angielskim i polskim, które tutaj pomijam.

jest test z koordynacji względem koniunkcji (por. Groenendijk, Stokhof 1984: 93; Schaffer 2007: 39; Stanley 2011a: 53).

- (5) (a) Jan zapomniał/powiedział/wie, gdzie to jest i jak tam dojechać.  
 (b) Jan zapomniał/powiedział/wie, kto, co i jak zrobił.

Fakt, że „jak” łączy się w konstrukcje podrzędne wielopytajne, oraz to, że w zdaniach powyższych nie musimy powtarzać „wiedzieć” przed tym zaimkiem, sugeruje, że wiedza-jak nie ma odmiennej interpretacji semantycznej od wiedzy-gdzie (-kto, -co, itp.) – pomijając różnice w dziedzinach kwantyfikacji. Intelektualizm lingwistyczny ma więc mocne podstawy dla swojej tezy.

Podkreślić należy, że we wszystkich omówionych tutaj świadectwach mieliśmy do czynienia z przykładami dotyczącymi także „zapomnieć” i „powiedzieć” jako reprezentantów grupy czasowników omówionych w sekcji 2. Ustalenia są więc ogólne, nie dotyczą wyłącznie wiedzy-jak. Zwolennikowi dyspozycjonalizmu, a także polskiemu krytykowi postawmy pytanie: czy umiejętność stowarzyszona jest także np. z „zapomnieć” i „powiedzieć”? Czy ma je zastąpić w tłumaczeniu na język polski?

#### 4. Wiedza-jak: atrybucje w języku polskim

Traktując wiedzę praktyczną jako wiedzę erotetyczną pominęliśmy jednak jeden kluczowy fakt. W odróżnieniu od intelektualizmu teza neoryleanizmu nie dotyczy wszystkich konstrukcji erotetycznych z zaimkiem „jak”. W takiej postaci byłaby nie do obronienia. Przyjrzyjmy się sprawie nieco bliżej.

Z lingwistycznego punktu widzenia, *datum quaestionis* związane z zaimkiem „jak” występuje w trzech głównych odmianach, zobrazowanych następującymi zdaniami:

- (6) (a) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak jeździć na rowerze.  
 (b) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak jeździ się na rowerze.  
 (c) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak on/Maria jeździ na rowerze.

W (6b) i (6c), ale także w prezentowanym w poprzedniej sekcji wnioskowaniu, „jak” można bez naruszenia znaczeniowej spójności wyrazić w języku polskim przez „w jaki sposób”, czyli inny zaimek pytajny połączony z eksplicytnym zwrotem wskazującym, po jakich obiektach kwantyfikuje „jak”. Neoryleanizm nie dotyczy takich konstrukcji. Tłumaczenie ich przy użyciu słowa „umieć” byłoby zupełnie bezsensowne (w jaki sposób przy pomocy „umieć” wyrazić zdania: „Wiem, jak rozmnażają się żółwie”, „Wiem, jak jest mu ciężko”?).

Istotne dla dyskusji nad wiedzą-jak są konstrukcje z dopełnieniem będącym frazą bezokolicznikową (por. Stanley, Williamson 2001: 418; Stanley 2011: 39), czyli np. (6a). Posiadają one strukturę z fonologicznie pustym zaimkiem (PRO – od *pronoun*):<sup>10</sup>

(7) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak PRO jeździć na rowerze.

PRO posiada dwie interpretacje: 1) anaforyczną, czyli odniesienie do podmiotu głównego zdania, 2) „ktoś”, czyli w zależności od kontekstu zaimek osobowy lub nazwa jednostkowa.

Ponadto dopuszczalne są dwie interpretacje frazy bezokolicznikowej, tzw. modalne parafrazy, z których pierwsza odwołuje się do „powinien” (ang. *ought*), a druga do „może” (ang. *could*). Łącząc obie te interpretacje w odniesieniu do przykładu (7), otrzymujemy cztery możliwości (por. Stanley, Williamson: 425):

- (8) (a) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak on powinien jeździć na rowerze.  
 (b) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak ktoś powinien jeździć na rowerze.  
 (c) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak on może jeździć na rowerze.  
 (d) Jan zapomniał/powiedział/wie, jak ktoś może jeździć na rowerze.

Powyższa interpretacja dostępna jest także dla innych zaimków, które dopuszczają frazy bezokolicznikowe. „Jak” jest więc jednym z zaimków kompletywnych. Jednocześnie możliwe interpretacje w (8) pozwalają nam wskazać główny przedmiot sporu: są nim zdania epistemiczne (8c) i (8d).

Tutaj znajdujemy prawdopodobnie klucz do wyjaśnienia, dlaczego w niektórych językach, w tym w języku polskim, dopuszcza się tłumaczenie zdań o wiedzy praktycznej z frazą bezokolicznikową przy użyciu innego pojęcia, najczęściej związanego z umiejętnością. Zdania takie jak „I can swim” tłumaczy się: „Umiem pływać”. W odczytaniu (8c) słowo „może” łączy się ze słowem *could*, więc wyjaśnia to dwie ścieżki przekładu (por. przytoczone w następnej sekcji tłumaczenie w języku fińskim).

Zauważmy jednak, że główny problem dotyczy czasowników nierelacyjnych we frazie bezokolicznikowej. Zdania „John knows how to swim” nie można poprawnie przetłumaczyć jako „Jan wie, jak pływać (po swojemu)”, lecz trzeba powiedzieć „Jan umie pływać”. Trudność znika, gdy dodamy jakiś modyfikator do czasownika lub gdy mamy czasownik relacyjny, np. „Jan wie, jak pływać żabką”, „Jan wie, jak jeździć na rowerze”.

<sup>10</sup> Dopełnienia bezokolicznikowe nie są przywilejem wyłącznie zaimka „jak” – np. „Jan zapomniał/powiedział/wie, gdzie znaleźć te informacje”, „Jan zapomniał/powiedział/wie, kiedy skosić trawę” – choć nie są dostępne dla wszystkich zaimków pytajnych.



Cały czas jednak tłumaczenie *know-how* jako „umieć” pojawia się głównie za sprawą problemu z przekazaniem informacji o tym, jak coś robię (po swojemu), czy też, jak ktoś coś robi (po swojemu). Tłumaczenie takie jest wymuszone, gdyż sposób, w jaki coś robię, jest trudny do przekazania (stąd Stanley i Williamson piszą o praktycznym trybie prezentacji sądu o sposobie<sup>11</sup>). Jak słusznie wskazuje Stanley, różnice te dotyczą jednak przedmiotu wiedzy-jak, a nie samej tej wiedzy. Równie kłopotliwe dla semantyki są zwroty okazjonalne z listy Kaplana.

Wspomniany na wstępie krytyk może nadal obstawać przy swoich racjach, biorąc pod uwagę wskazane problematyczne przypadki. W odpowiedzi nadal możemy przywoływać wątpliwości z końca poprzedniej sekcji. Wyjdźmy więc poza granice języka angielskiego i polskiego.

## 5. Wiedza-jak: atrybucje w różnych językach

Stanley (2011a: rozdz. 6; 2011b: 226–234) dokonuje przeglądu związanego z atrybucją wiedzy praktycznej w różnych językach z perspektywy translacji *know-how*. Wyróżnia pięć głównych grup językowych i dwie mieszane.

Pierwsza z nich to języki, w których mamy eksplicytne dopełnienie erotyczne, np. angielski, afrikaans.

Druga grupa, prawdopodobnie najliczniejsza, obejmująca języki romańskie, to grupa tych, w których mamy „czysty” bezokolicznik, bez zaimka pytajnego, np. francuski: „Pierre sait nager” – „Pierre knows how to swim”.

Trzecią grupę języków stanowią te, w których występuje inny czasownik na określenie wiedzy praktycznej, np. chiński, rosyjski: „Я умею плавать”.

Czwarta grupa to języki, które nie dopuszczają bezpośredniego tłumaczenia – choć zdaniem Stanleya z syntaktycznych, czysto akcydentalnych powodów – gdyż nie pozwalają na występowanie bezokoliczników w pytaniach podrzędnych, np. niemiecki, szwedzki.

Piątą, ostatnią grupę stanowią języki, w których mamy dopełniające zdania względne, np. Defaka: „Bòmá jírí-mà Bruce á ésé-mà” – „Boma knows that Bruce saw her”. Zamiast zaimków występują w tym języku rzeczowniki wskazujące obiekty, po których zaimki kwantyfikują: „á yè yáà káà jírí-mà” – „She knows how to do it” („She knows the how-do-it way”). Podobnie dla innych zaimków.

---

<sup>11</sup> Załóżmy, że ktoś pokazuje Zosi sposób, w jaki pływa Jan, i że sposób ten jest sposobem, w jaki Zosia mogłaby pływać. Zadanie „Zosia wie, że ten sposób jest sposobem, w jaki może pływać” mówi coś innego niż zdanie „Zosia wie, jak (umie) pływać (po swojemu)”. Z drugim zdaniem Stanley i Williamson wiążą praktyczny tryb prezentacji; zob. Stanley 2011a: 122–130; Stanley, Williamson: 428–430.

Autor wskazuje również dwie grupy mieszane, choć nie przypisuje im ważniejszej roli (Stanley 2011a: 137; Stanley 2011b: przyp. 20). I tak w językach z szóstej grupy dopuszczone są zarówno eksplicytnie dopełnienia erotetyczne, jak w grupie pierwszej, lecz również translacja przy pomocy osobnego słowa, jak w grupie trzeciej. Stanley wymienia tutaj język fiński: „Jussi tietää miten ajaa pyörää” – „John knows how ride bicycle”; „Jussi osaa ajaa pyörää” – „John can ride bicycle”. Do tej grupy zaliczyć należy język polski<sup>12</sup>.

Siódmą grupę stanowią języki, w których dopuszcza się konstrukcje z „czystym” bezokolicznikiem, jak w drugiej grupie, ale także bez bezokolicznika, jak w grupie czwartej, np. węgierski.

Trudno jest zakładać, że Stanley dostarczył wyczerpującego podziału wszystkich języków etnicznych. Niewątpliwie jednak niektóre z wymienionych grup stanowić mogą problem dla paradygmatu propozycjonalnego odniesionego do wiedzy-jak. Z naszej perspektywy istotne jest, że tylko w dwóch z tych grup pojawia się inne pojęcie na wiedzę-jak, najczęściej pojęcie umiejętności (zdolności, dyspozycji). W jaki sposób to wyjaśnić? Dlaczego przy przekładzie dopełnień erotetycznych z pozostałymi zaimkami kompletywnymi nie pojawiają się inne pojęcia?

Nasuują się dwie ogólne odpowiedzi. Po pierwsze, w językach tych wychodzi na wierzch to, co pozostaje ukryte w pozostałych, czyli konceptualny związek wiedzy-jak i umiejętności. W świetle dalszej argumentacji wyjaśnienia tego nie da się utrzymać.

Po drugie, grupa języków, do której należy język polski, łączy umiejętność z tymi zdaniem o wiedzy-jak, w których wiedza o sędzie mówiącym o sposobie wiąże się z praktycznym trybem prezentacji. W językach tych następuje więc trudny do usunięcia błąd, polegający na utożsamieniu praktycznego trybu prezentacji z umiejętnością. Błąd ten jest jednak niemal niezauważalny, gdyż ma naturę pragmatyczną, a zazwyczaj nie odróżniamy związków semantycznych od pragmatycznych (zob. rozważania w następnej sekcji).

Stanley (2011b: 234 i przyp. 24) próbuje wyjaśnić istnienie języków z grupy trzeciej i szóstej przez czysto przygodny fakt syntaktyczny związany z zaimkiem „jak”, który jako jedyny zaimek jest w wielu językach jedynie

---

<sup>12</sup> Przy omawianiu grupy języków wprowadzających osobne wyrażenie na wiedzę-jak Stanley pisze: „In some of these languages, though not Russian, it is also natural to use the explicit translation of English ascriptions of knowing how, with the full question morphology”. Czy jednak niepoprawne jest w języku rosyjskim zdanie: “Я знаю как плавать”? Być może nie ma języków, które w przekładzie wprowadzają jedynie inne pojęcie i nie dopuszczają w ogóle konstrukcji erotetycznej.

opcjonalnie wymawiany. Trudno jednak dostrzec tutaj związek z istnieniem osobnego czasownika<sup>13</sup>.

Postawmy pytanie inaczej: dlaczego w rozważaniach filozoficznych mamy wyróżniać język polski czy też języki z trzeciej grupy omówionej przez Stanleya? Jeśli filozof polski stwierdzi, że problem wiedzy-jak jest problemem sztucznym, gdyż ograniczonym do języka angielskiego, to dlaczego jednocześnie wyróżnia język polski, popełniając grzech, który sam przed chwilą zarzucał? Sądzę, że są wystarczające argumenty za tym, aby uznać problem relacji wiedzy-jak do wiedzy-że, a także do pojęcia umiejętności, za wystarczająco doniosły.

Posłużmy się trafną, moim zdaniem, i bardzo bliską analogią do tłumaczenia zdań z „*know*+NP”, czyli zdań w języku angielskim o wiedzy z dopełnieniem będącym frazą nominalną. W tym wypadku – jeśli fraza nominalna nie jest ukrytym pytaniem (ang. *concealed questions*)<sup>14</sup> – nie ma żadnej wątpliwości, że jedyne dopuszczalne tłumaczenie musi wprowadzać czasownik „znać”, np. „I know this town” – „Znam to miasto”. W grupie, do której należy język polski, sytuacje takie, jeśli istnieją, są ograniczone tylko do wymienionych w poprzedniej sekcji.

## 6. Przeciwno utożsamieniu wiedzy-jak z umiejętnością

Zwolennik dyspozycjonalizmu może argumentować w następujący sposób: Jan przeczytał wiele książek na temat tego, jak jeździć na nartach, ale nie wie, jak na nich jeździć. Po kilkudniowym treningu z instruktorem nabył umiejętność jazdy na nartach i wie, jak jeździć na nartach. Umiejętność jest niezbędna do wiedzy-jak.

W argumentie tym wątpliwe jest pierwsze przejście, gdyż jest raczej tak, że skoro Jan przeczytał, jak jeździć na nartach, to wie, jak na nich jeździć. Czym innym jest natomiast umiejętność, którą potem nabył. Argumentacja zwolennika dyspozycjonalizmu przypominałaby tę, w której ktoś na podstawie tego, że przeczytałem w gazecie o marszu w obronie TV Trwam, wnosi, że

---

<sup>13</sup> Stanley podaje również dwa inne argumenty, które są słabsze. Drugi argument głosi, że w niektórych z tych języków owo wyrażenie zastępujące *know-how* może być tłumaczeniem wiedzy przez znajomość. Jednak w języku polskim mamy na ten rodzaj wiedzy także osobny czasownik: „umieć”. Równoznaczne są zdania: „Wiem, jak dojść do pubu” jako „Znam drogę do pubu”. Jednak zdanie „Umiem pływać” nie da się oddać równie naturalnie przez „Znam pływanie”, czy „Znam swój sposób pływania”; por. teorię wiedzy-jak Bengsona i Moffetta.

<sup>14</sup> „...*CQs* are syntactically nominals, but semantically questions” (Aloni 2008: 203). Jeśli fraza nominalna jest takim pytaniem, to np. zdanie „Jan zna listę lektur” jest równoważne zdaniu „Jan wie, jaka jest lista lektur”.

nie wiem, że miał on miejsce, gdyż nie było mnie tam na miejscu, nie byłem jego uczestnikiem.

Istnieje szereg przykładów pokazujących, że umiejętność nie jest warunkiem koniecznym wiedzy-jak, że możemy wiedzieć-jak, ale nie posiadać odpowiednich umiejętności (dotyczy to wiedzy-jak w konstrukcjach z frazą bezokolicznikową, pozostałe przykłady są trywialne, np. Brogaard 2011: 137–138).

Dotychczas w łyżwiarstwie figurowym żaden zawodnik nie wykonał pięciokrotnego *salchowa*. Możemy jednak powiedzieć, że są zawodnicy, którzy wiedzą, jak go wykonać, choć nie są w stanie tego zrobić, gdyż nie posiadają odpowiednich umiejętności (Bengson, Moffett 2007: 32).

Trenerzy, nauczyciele i instruktorzy wiedzą, jak coś zrobić (i to często w sposób nieprzeciętny), lecz mogą nie być w stanie tego zrobić, czy też nie posiadać odpowiednich umiejętności (Stanley, Williamson 2001: 416). Co więcej, mogli być wcześniej np. wspaniałymi sportowcami, ale w wyniku poważnej kontuzji nie są w stanie wykonywać tego, czego uczą – nie stracili wiedzy-jak, ale nie posiadają umiejętności (por. dwa pierwsze przykłady w Snowdon 2004: 8).

Inny przykład (Snowdon 2004: 9): Maria jest w płonącym wieżowcu, na kondygnacji powyżej płomieni, w odciętym pomieszczeniu. Dostrzega ona, że jedyną drogą ucieczki jest wyjście po zewnętrznym gzymsie w stronę rynny, która jest solidnie przymocowana do budynku przez metalowe obręcze, co dodatkowo ułatwia zejście na dół. Maria ma jednak lęk wysokości i jest „sparalizowana przez strach”. A zatem Maria wie, jak uciec z płonącego pomieszczenia, choć nie jest w stanie tego zrobić.

Załóżmy, że Piotr jest kompetentnym matematykiem, który potrafi wskazać  $n$ -tą cyfrę po przecinku w liczbie  $\pi$ . Piotr zna odpowiedni algorytm i wie, jak go stosować w każdym przypadku. Jednak Piotr, jak każdy człowiek, ma ograniczone możliwości przeliczeniowe i nie jest w stanie znaleźć  $10^{47}$  liczby w rozszerzeniu  $\pi$ . Nie ma więc odpowiedniej umiejętności, choć wie, jak znaleźć tę liczbę (zob. Bengson, Moffett 2011: 170)

Bengson i Moffett (2007: 35) wskazali także, że powiązanie wiedzy-jak z umiejętnością rozumieć można jako pragmatyczne, a nie semantyczne. Odwołują się do znanego testu z usuwalności (odwoływalności) oraz wzmacnialności implikatur. Atrybucja umiejętności w (9b) jest zarówno usuwalna, jak w (9c), oraz wzmacniana, jak w (9d):

- (9) (a) Jan wie, jak wykonać pięciokrotnego *salchowa*.  
 (b) Jan umie (potrafi) wykonać pięciokrotnego *salchowa*.  
 (c) Jan wie, jak wykonać pięciokrotnego *salchowa*, ale nie umie (nie potrafi) tego zrobić.  
 (d) Jan nie tylko wie, jak wykonać pięciokrotnego *salchowa*, ale właściwie umie (potrafi) go zrobić.

Jeśli (9a) implikuje (9b), to (9c) powinno być wewnętrznie sprzeczne, a (9d) zbędne – a tak nie jest. A zatem nie mamy tutaj do czynienia ze związkiem semantycznym.

Noë (2001: 283–284) miał wątpliwości, czy większość użytkowników języka zgodzi się z tym, że można wiedzieć-jak i nie mieć umiejętności. Bengson, Moffett i Wright (2009: 391–392) w wyniku badań ankietowych pokazali, że rację mają krytycy neoryleanizmu.

W pierwszych badaniach, w których przedstawiona została ankietowanym sytuacja będąca konkretyzacją wspomnianej powyżej o trenerach, nauczycielach, instruktorach, 81% ze 194 osób zgodziło się, że trener wie-jak, ale nie ma odpowiednich umiejętności. W drugich badaniach, w których przedstawiony został rozwinięty przykład z pięciokrotnym *salchowem*, 76% z 190 osób zgodziło się, że łyżwiarze wiedzą-jak, ale nie mają umiejętności.

Ogólna diagnoza tych autorów jest taka, że ludzie myślą systematycznie związki semantyczne z pragmatycznymi. W przypadku wiedzy-jak i umiejętności przyzwyczailiśmy się łączyć je ze sobą, gdyż czasami występują łącznie. W ten sposób ukształtował się związek pragmatyczny oparty na stereotypie.

Powyższe przykłady i pozostałe rezultaty przemawiają więc za tym, że umiejętność nie jest konieczna dla wiedzy-jak. Czy zatem, zgodnie z neoryleanizmem, „odpowiedni rodzaj umiejętności” jest wystarczający dla wiedzy-jak?

W stosunku do wielu czynności, które wiązać możemy z umiejętnościami, a które nie są zależne od naszej woli, możemy zasadnie przypisywać umiejętność i jednocześnie odmawiać wiedzy-jak. Na przykład umiem oddychać, ale nie wiem, jak. Takie przykłady są jednak dość kontrowersyjne, nie o takie umiejętności czy raczej dyspozycje nam chodzi (por. Stanley, Williamson 2001: s. 414–415).

Rozpatrzmy inny przykład. Lois Lane wie, jak kontaktować się z Clarkiem Kentem, ale nie wie, jak kontaktować się z Supermanem. Natomiast jeśli Lois Lane ma umiejętność (dyspozycję) kontaktowania się z Clarkiem Kentem, to również ma umiejętność (dyspozycję) kontaktowania się z Supermanem, choć o tym nie wie (por. Stanley, Williamson 2001: 438).

W badaniach eksperymentalnych Bengsona, Moffetta i Wrighta (2009: 396–398) przedstawili oni osobom ankietowanym przykład<sup>15</sup>, w którym (upraszczając) łyżwiarka przygotowywała się do wykonania trzykrotnego *sal-*

<sup>15</sup> W pierwszym przykładzie autorzy ci opisali sytuację, „przypadkowego nabycia” umiejętności. Zgadzam się z sugestią, że przygodność podważa adekwatność takich kontrprzykładów: w końcu w tezie neoryleanizmu mówi się, że wiedza-jak jest pewnego rodzaju umiejętnością – dodać możemy: nieprzygodną. Nie rozpatruję też trzeciego przykładu, który poddany został analizie ankietowej i zakładał, ponad nieprzygodność, jeszcze intencjonalność – wynik też przeczył temu, że umiejętność wystarcza do wiedzy-jak.

*chowa*, lecz przez pomyłkę myślała o innym układzie. Zdarzyło się jednak, że faktycznie wykonała tę akrobację i posiadała odpowiednią umiejętność. 86% na 136 osób odpowiedziało, że łyżwiarka umie wykonać *salchowa*, ale nie wie, jak to robi.

Powyższe rozważania pokazują, że wiedza-jak i umiejętność są niezależne. W jaki sposób odnieść to do zarzutów irrelewanencji i anglicyzacji? Przykłady te, oraz badania oparte na niektórych z nich, pokazują zasadność drugiej diagnozy podanej na koniec poprzedniej sekcji: błędu utożsamienia praktycznego trybu prezentacji z umiejętnością. Tym razem powiązać go możemy z tezą o myleniu związku semantycznego z pragmatycznym. Tłumaczy to częściowo, skąd wzięły się IR i AN.

## 7. Przeciwno dwuznaczności „wiedzieć-jak”

W poprzedniej sekcji zebraliśmy argumenty za tym, aby oddzielić wiedzę praktyczną od umiejętności. Nadal jednak postulować można słabszą tezę, według której atrybucje wiedzy-jak (w konstrukcji z frazą bezokolicznikową) są co najmniej dwuznaczne, a omówiona właśnie argumentacja dotyczy tylko jednego ze znaczeń.

Za dwuznacznością atrybucji wiedzy praktycznej argumentują ci, którzy nie znajdują dla siebie miejsca w żadnym z wymienionych na początku stanowisk<sup>16</sup>. Chcą oni zachować niejako namiastkę postulatu dyspozycjonalizmu. Nie chodzi przy tym o dwuznaczność ukrytą za interpretacją PRO ani inną związaną z kontekstową zależnością pytań czy wieloznacznością zaimków jako takich, lecz o (co najmniej) dwa znaczenia: bliskie wiedzy erotetycznej i bliskie pojęciu umiejętności – mamy więc tutaj ukryty kolejny możliwy argument za IR i AN.

Istnieją jednak świadectwa przeczące dwuznaczności wiedzy-jak. Po pierwsze, atrybucje wiedzy erotetycznej i propozycjonalnej w języku angielskim są najczęściej tłumaczone na inne języki przy użyciu tego samego słowa<sup>17</sup>.

Po drugie, istnieją testy na dwuznaczność wyrażań (zob. Zwicky, Sadock 1975, por. Bengson, Moffett 2007). Rozpatrzmy trzy z nich. Pierwszy nazwany jest testem redukcji koniunkcji (Schaffer 2007: koordynacji względem koniunkcji). Rozpatrzmy zdania:

---

<sup>16</sup> Zwolennicy dwuznaczności, określając rzecz nieco inaczej, przyjmują przedstawiane w pierwszej sekcji stanowiska, lecz w odniesieniu do każdego z postulowanych znaczeń z osobna. Najczęściej są więc intelektualistami i neoryleanistami – choć zarazem określenia takie tracą w tym wypadku na atrakcyjności, są dość trywialne.

<sup>17</sup> Podobnie jest z innymi czasownikami, które mają dopełnienia zarazem propozycjonalne i erotetyczne.

- (10) (a) #Jan prowadził samochód i panel na konferencji.  
 (b) Jan wie, jak wykonać *salchowa* i dodawać liczby naturalne.

Pierwsze zdanie jest niepoprawne znaczeniowo, w drugim nie odczuwamy dyskomfortu znaczeniowego. Sugeruje to, że w pierwszym mamy termin wieloznaczny leksykalnie, a w drugim nie.

Drugi test jest nazywany testem usunięcia czasownika. Rozpatrzmy zdania:

- (11) (a) Nie widziałem jej kaczki, ale Irena tak (*I didn't see her duck, but Irina did*).  
 (b) Nie wiem, jak wykonać pięciokrotnego *salchowa*, ale Irena tak (*I don't know how to do a quintuple salchow, but Irina does*).

Pierwsze zdanie dopuszcza nienaturalne z gramatycznego punktu widzenia odczytanie, polegające na tym, że „tak” nie odnosi się do wyrażenia z pierwszego członu zdania – wówczas, gdy „kaczka” ma różne znaczenia. Jednak (11b) nie dopuszcza takiego odczytania.

Trzeci test nazywany jest testem potencjalnych sprzeczności<sup>18</sup>

- (12) (a) Jan kupił nową myszkę, ale nie kupił nowej myszki.  
 (b) #Jan wie, jak wykonać pięciokrotnego *salchowa*, ale nie wie, jak wykonać pięciokrotnego *salchowa*.

Pierwsze zdanie jest poprawne, gdyż wieloznaczność słowa „mysz” powoduje, że nie jest ono sprzeczne. Jednak (12b) nie jest poprawne (jest sprzeczne), gdyż z „wiedzieć-jak” nie łączymy dwóch znaczeń.

Oczywiście dyskutować można nad skutecznością tych testów, ale świadectwa, których dostarczają, wydają się dość silne (zob. Sgaravatti, Zardini 2008: 254; Bengson, Moffett 2011b, przyp. 33).

Postulowanie dwuznaczności w odpowiedzi na problem nie jest dobrą strategią jego rozwiązania. Przypomnieć tutaj wypada słynną modyfikację brzytwy Ockhama dokonaną przez Grice'a (1989: 47): „Nie należy mnożyć sensów ponad konieczność”. W oparciu o ustalenia poczynione w tej pracy trudno jest uznać, że mamy wystarczająco mocne podstawy, aby postulować taką dwuznaczność.

Jeśli w języku angielskim *know-how* nie jest dwuznaczne, to znika naturalne uzasadnienie dla zwolennika IR i AN; nie jest tak, że w języku polskim oddajemy dwuznaczność konstrukcji angielskiej.

<sup>18</sup> Przechodzą go też zwroty okazjonalne z listy Kaplana. Za przykład niech posłuży wypowiedź Kevina Spacey'a w filmie *The Big Kahuna*: „On jest tutaj, ale nie ma go tutaj!” Wyrażenie „tutaj” odnosiło się najpierw do hotelu, potem do apartamentu. Czy zatem pokazuje to, że „wiedzieć” w konstrukcji erotetycznej z zaimkiem „jak” nie jest wrażliwe kontekstowo? Tylko, jeśli założymy, że „wiedzieć” zachowuje się jak wyrażenia z listy Kaplana, a tak przecież nie jest.

## 8. Podsumowanie

Poznaliśmy argumenty za tym, że wiedza-jak jest wiedzą erotetyczną, a zaimiek „jak” powinien być interpretowany jak pozostałe zaimki, z zachowaniem swojej odrębności. Ponadto widzieliśmy, że wiedza-jak jest niezależna od pojęcia umiejętności i *vice versa*. Z jednej strony wiem, jak zrobić przewrót w tył, ale nie umiem (nie potrafię) tego zrobić. Z drugiej strony umiem rozpoznać dobrego człowieka, ale nie wiem, jak to robię.

Zarzut IR i AN, jak go przedstawiłem – spotkałem się z taką silną wersją – zakładał, że konstrukcje o wiedzy-jak zawsze przekładamy przy użyciu pojęcia umiejętności. Z oczywistych względów takie założenie jest zbyt silne – większość zdań o *know-how* przekładamy przy użyciu wiedzy-jak.

W trakcie rozważań pojawiła się jednak klasa wyrażań, która w naturalny sposób łączy się z takim tłumaczeniem. Widzieliśmy, że związana jest ona z frazami bezokolicznikowymi oraz praktycznym trybem prezentacji sądu mówiącego o danym sposobie związanym z wiedzą-jak. IR i AN w odniesieniu do takich konstrukcji tracą jednak swój wyjściowy impet: irrelevancja wydaje się złudna, a anglicyzacja jest problemem pojęciowym.

Tłumaczenie *know-how* jako „umieć”, choć poprawne językowo, jest obciążone błędem pragmatycznym – w takich przypadkach wiedza-jak łączy się często z umiejętnością, a praktyczny tryb prezentacji powoduje nieprzekazywalność takiej wiedzy. Stąd w niektórych językach wprowadza się osobne pojęcie. Przegląd atrybucji wiedzy-jak pokazał, że języki te (w tym język polski) są w mniejszości. Dlaczego mamy je wyróżniać?

Inną ścieżką uzasadniania byłoby dla zwolennika IR i AN przyjęcie, że *know-how* (i wiedza-jak) jest dwuznaczna. Widzieliśmy jednak, że istnieją mocne przesłanki ku temu, aby uznawać te wyrażenia za jednoznaczne.

Kwestia translacji problematyki filozoficznej z jednego języka – dla niej źródłowego – na inny język jest złożonym zagadnieniem metafizycznym, z którym spotkał się każdy filozof czerpiący z literatury obcojęzycznej. Kwestia jest o tyle złożona, że nie dotyczy wyłącznie spraw translacyjnych – te wszakże zostawmy specjalistom – ale przede wszystkim konceptualnych. Moim celem nie było tutaj szukanie ogólnych konkluzji, rozwiązań, czy wysuwanie sugestii, lecz jedynie przyjrzenie się konkretnemu przypadkowi związanemu z jednym z bardziej dyskutowanych tematów w epistemologii ostatnich lat<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2013 jako projekt badawczy nr N N101 171736 oraz przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach wydziałowego grantu badawczego nr 332-H.

Złożoność problematyki i specyfika niniejszej pracy nie pozwalają na rozwinięcie tych i wielu innych związanych z nią zagadnień. Osoby zainteresowane współczesną dyskusją nad argumentami Ryle’a, sytuacjami Gettierowskimi dotyczącymi wiedzy-jak, lingwistycznymi



## Bibliografia

- Aloni M. (2008), *Concealed Questions Under Cover*, „Grazer Philosophische Studien” 77, s. 191–216.
- Bengson J., Moffett M.A. (2007), *Know-how and concept possession*, „Philosophical Studies” 1 (136), s. 31–57.
- Bengson J., Moffett M.A., red. (2011a), *Knowing How. Essays on Knowledge, Mind, and Action*, Oxford University Press.
- Bengson J., Moffett M.A. (2011b), *Nonpropositional Intellectualism*, w: Bengson, Moffett 2011a, s. 161–195.
- Bengson J., Moffett M.A., Wright J.C. (2009), *The folk on knowing how*, „Philosophical Studies” 3 (142), s. 387–401.
- Brogaard B. (2009), *What Mary Did Yesterday: Reflections on Knowledge-wh*, „Philosophy and Phenomenological Research” 2 (78), s. 439–467.
- Brogaard B. (2011), *Knowledge-How: A Unified Account*, w: Bengson, Moffett 2011a, s. 136–160.
- Brożek A. (2007), *Pytania i odpowiedzi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Danielewiczowa M. (1996), *O znaczeniu zdań pytajnych w języku polskim*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fantl J., McGrath M. (2009), *Knowledge in an Uncertain World*, Oxford University Press.
- Grice H.P. (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press.
- Groenendijk J.A.G., Stokhof M.J.B. (1984), *Studies on the Semantics of Questions and the Pragmatics of Answers*, PhD, University of Amsterdam.
- Hamblin C.L. (1958), *Questions*, „The Australasian Journal of Philosophy” 3 (36), s. 159–168.
- Hetherington S. (2006), *How to Know (that Knowledge-that is Knowledge-how)*, w: S. Hetherington (red.), *Epistemology Futures*, Oxford: Clarendon Press, s. 71–94.
- Hetherington S. (2011), *How to Know. A Practicalist Conception of Knowledge*, Wiley-Blackwell.
- Karttunen L. (1977), *Syntax and Semantics of Questions*, „Linguistics and Philosophy” 1 (1), s. 3–44.
- Palczewski R. (w przygotowaniu), *Wiedza w kontekstach. W obronie kontekstualizmu epistemicznego*, t. I–II, Toruń: Wydawnictwo UMK.

---

reprezentacjami wiedzy-jak, argumentami praktykalistów, a przede wszystkim kontekstową wrażliwością atrybucji wiedzy-jak, odsyłam do drugiego tomu (cz. I, rozdz. 2) mojej książki *Wiedza w kontekstach. W obronie kontekstualizmu epistemicznego*, która ukaże się nakładem Wydawnictwa UMK

- Schaffer J. (2007), *Knowing the Answer*, „Philosophy and Phenomenological Research” 2 (75), s. 383–403.
- Schaffer J. (2009), *Knowing the Answer Redux: Replies to Brogaard and Kall-estrup*, „Philosophy and Phenomenological Research” 2 (78), s. 477–500.
- Sgaravatti D., Zardini E. (2008), *Knowing How to Establish Intellectualism*, „Grazer Philosophische Studien” 77, s. 217–261.
- Snowdon P. (2004), *Knowing how and knowing that: a distinction reconsidered*, „Proceedings of the Aristotelian Society” 1 (104), s. 1–29.
- Stanley J. (2005), *Knowledge and Practical Interests*, Oxford: Clarendon Press.
- Stanley J. (2011a), *Know How*, Oxford University Press.
- Stanley J. (2011b), *Knowing (How)*, „Noûs” 2(45), s. 207–238.
- Stanley J., Williamson T. (2001), *Knowing How*, „The Journal of Philosophy” (98), s. 411–444.
- Zwicky A.M., Saddock J.M. (1975), *Ambiguity Tests and How To Fail Them*, w: J. Kimball (ed.), *Syntax and Semantics 4*, New York: Academic Press, s. 1–36.

## Streszczenie

Dyskusja o relacji pomiędzy „wiedzą-jak” a „wiedzą-że” toczy się współcześnie wokół dwóch głównych tematów. Pierwszy jest natury językowej i dotyczy postulatu analizy zdań o wiedzy-jak jako zwykłych zdań epistemicznych z dopełnieniem erotetycznym, tj. zdań o wiedzy-gdzie, -kiedy, -kto, itd. Postulat ten jest charakterystyczny dla intelektualizmu lingwistycznego. Drugi jest natury konceptualnej i dotyczy postulatu analizy wiedzy-jak jako rodzaju umiejętności lub dyspozycji. Postulat ten jest charakterystyczny dla neoryleanizmu (dyspozycjonalizmu). W pracy bronię argumentów na rzecz intelektualizmu lingwistycznego, a przeciwko neoryleanizmowi. Ponadto zajmuję się problemem przekładu tej problematyki na inne języki, w szczególności język polski.