

# Franciszek Grucza

Tom  
**2**  
Dzieła  
zebrane



*O nauce i naukach*  
*O lingwistyce stosowanej*



Wydawnictwo Naukowe  
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej  
Uniwersytet Warszawski

# Franciszek Grucza

## Dzieła zebrane. Tom 2

### O nauce i naukach O lingwistyce stosowanej

Wydanie jubileuszowe z okazji 80. rocznicy urodzin

Pod redakcją naukową  
Sambora Gruczy, Magdaleny Olpińskiej-Szkielko,  
Moniki Płużyczki, Ilony Banasiak, Marcina Łączka

Przy współpracy  
Anny Bonek, Agnieszki Kalety, Alicji Sztuk



Wydawnictwo Naukowe  
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej  
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2017

### **Komitet redakcyjny**

prof. Sambor Grucza, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkielko,  
dr hab. Monika Płużyczka, dr Ilona Banasiak, dr Anna Bonek,  
dr Marcin Łączek, dr Alicja Sztuk, mgr Agnieszka Kaleta

### **Skład**

Sambor Grucza  
Agnieszka Kaleta

### **Projekt okładki**

Jacek Loks

### **Druk**

PWP „No Problems” s.c.  
biuro@noproblems.pl  
www.noproblems.pl

Okładka: fragment obrazu Władysława Ślewińskiego *Brzeg morski*

ISBN 978-83-64020-47-6

Wydanie pierwsze



Publikacja *Franciszek Grucza, Dzieła wybrane* jest dostępna na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją–pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu. Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

### **Adres redakcji**

Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej  
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa  
tel. (+48 22) 55 34 253 / 248  
e-mail: [iksi@uw.edu.pl](mailto:iksi@uw.edu.pl)  
[www.iksi.uw.edu.pl](http://www.iksi.uw.edu.pl)

## Spis treści

### O nauce i naukach

Linguistisch-semantische Bemerkungen zum Thema „die Wissenschaft(en) in der Entwicklung“ .....	7
O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych współczynnikach .....	23
O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych ..	45
Nauka – pseudonauka – paranauka .....	65
Rozumienie upowszechniania nauki w krajach wysoko rozwiniętych .....	83
Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów .....	105
O obowiązku nauk humanistycznych i społecznych poddania aplikatywnym badaniom integracyjno-dezintegracyjnych właściwości ludzi i ludzkich wspólnot .....	137

### O lingwistyce stosowanej

Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa” .....	149
Dziedzina lingwistyki stosowanej .....	163
Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka .....	177
Applied Contrastive Linguistics – a Misconception? .....	197
O niemożności ukonstytuowania stosowanej lingwistyki kontrastywnej .....	215
Was kann die Linguistik leisten? Wozu angewandte Linguistik? .....	235
Über den Status der Angewandten Linguistik .....	245
Origins and Development of Applied Linguistics in Poland .....	261
Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej) .....	301
O statusie, pozycji i zadaniach lingwistyki stosowanej .....	323



# **O nauce i naukach**



## Linguistisch-semantische Bemerkungen zum Thema „die Wissenschaft(en) in der Entwicklung“<sup>1</sup>

### 1.

Man braucht nicht lange über den Ausdruck „die Wissenschaft in der Entwicklung“ nachzudenken, um zu entdecken, dass man ihn sehr unterschiedlich interpretieren kann. Wer aber alle seine Interpretationsmöglichkeiten erkennen und bestimmen will, muss den Ausdruck zuvor einer möglichst systematischen linguistisch-semantischen Analyse unterziehen. Im Folgenden soll eine derartige Analyse versucht werden. In erster Linie soll dabei der Versuch unternommen werden, die Ebenen sowie die Gesichtspunkte aufzudecken und zu charakterisieren, die berücksichtigt werden müssen, wenn man die Entwicklung der Wissenschaft zum Thema von Überlegungen macht, die selbst ebenfalls der Wissenschaft angerechnet werden sollen. Eine solche Analyse muss natürlich „mit aller Pädanterie und Umständlichkeit“ – wie sich mal G. von der Gabelentz (1972 : 1) in Bezug auf ein ähnliches Vorhaben ausgedrückt hat – durchgeführt werden. Auch die folgende Äußerung von G. von der Gabelentz (*ibidem*) trifft gleichermaßen auf unser Anliegen zu: „Wenn irgendwo, so ist hier die Wissenschaft zugleich befugt und genötigt einen großen Theil des Publicums rücksichtslos zu langweilen; – den Theil des Publicums meine ich, der bei Begriffsbestimmungen den Ruf zur Sache erhebt, weil er nicht begreift, dass Begriffsbestimmungen zur Sache gehören.“

Wir wollen uns hier jedoch nicht nur deshalb bemühen, möglichst alle Implikationen des Begriffs „die Entwicklung der Wissenschaft“ sowie auch möglichst alle Bezüge des Ausdruckes „die Entwicklung der Wissenschaft“ kognitiv zu erfassen, weil die Gründlichkeit zu den höchsten Geboten der Wissenschaft gehört: Wir müssen es vor allem deswegen tun, weil wir uns eine Chance, wenigstens nicht völlig die Kontrolle über die konkrete Entwicklung der Wissenschaft(en) zu verlieren, wenn überhaupt, dann nur insofern, erhoffen können, als es uns gelingt, dieses Ziel zu erreichen.

Im Augenblick scheint die Diskrepanz zwischen der Entwicklung der (primären) Wissenschaft und der Entwicklung der metawissenschaftlichen Reflexion zu wachsen. Es ließen sich jedenfalls mehrere Indizien dafür anführen, dass sich die Wissenschaft(en) gegenwärtig mehr denn je und in einem wachsenden Ausmaß auf eine, wenn nicht völlig unkontrollierte, so doch zumindest nicht genügend kontrollierte Art und Weise entwickeln. Vor allem wird meiner Meinung nach die Entwicklung der institutionellen Repräsentationen der Wissenschaft(en) viel zu selten metawissenschaftlich hinterfragt und ihre interne Differenzierung sowie Multiplizierung wird nicht genügend streng kognitiv nachgeprüft.

---

<sup>1</sup> Original: *Linguistisch-semantische Bemerkungen zum Thema „die Wissenschaft(en) in der Entwicklung“*, (w:) S. Kaszyński (red.), *Die Wissenschaften in der Entwicklung – Perspektive 2000* (= *Materiały I. naukowego zjazdu „Societas Humboldtiana Polonorum“*, Poznań, 27–28 październik 1989). Poznań 1990, 73–96.



Genau in der Diskrepanz zwischen dem Entwicklungstempo der primären Wissenschaft und dem der Reflexion über sie scheint mir die Quelle des Paradoxes zu liegen, dass wir heute trotz des immer größeren und auch immer schnelleren Erkenntniszuwachses in den einzelnen Disziplinen über sie selbst, insbesondere aber über die Welt der Wissenschaft insgesamt, heute wahrscheinlich weniger denn je wissen. Und dieses Defizit ist schon heute zu einem deutlich störenden Faktor gerade innerhalb der Welt der Wissenschaft(en) selbst geworden. Falls es nicht schleunigst gemindert wird, muss aber damit gerechnet werden, dass es schon in naher Zukunft in immer größeren Bereichen der Wissenschaft(en) immer größere Kreativitätsverluste verursachen wird.

Um nur ein Beispiel anzuführen: Fast 80% der Germanisten aller Zeiten leben und schaffen gegenwärtig. In vielen anderen Disziplinen sieht es nicht wesentlich anders aus. Kein Wunder also, dass die Schreibproduktion in vielen, insbesondere den sog. geisteswissenschaftlichen, Disziplinen so riesig geworden ist, dass kein Mensch mehr in der Lage ist, auch nur ihre Titel zur Kenntnis zu nehmen, geschweige denn, sie kognitiv zu bewältigen. Vielerorts gibt es darüber hinaus auch immer größere Probleme allein mit ihrer Anschaffung und folglich auch mit dem Zugang zu ihr. Und dort, wo man sie vielleicht noch anschaffen könnte, weiß man nicht mehr, wo man sie speichern soll. Die Speicher werden immer größer und zahlreicher, die Probleme mit der Auffindung der gesuchten Information immer lästiger.

Das Hauptproblem, mit dem wir es gegenwärtig zu tun haben, scheint aber vor allem darin zu bestehen, dass sich der Teil dieser Produktion, der wissenschaftlich völlig wertlos ist, nicht nur in absoluten Zahlen, sondern auch prozentual ständig vergrößert, was nicht bloß deshalb nachteilig ist, weil dadurch der Informationskreislauf der Wissenschaft gewissermaßen in doppelter Hinsicht gestört wird, sondern vor allem deswegen, weil damit eine gewisse Rechtfertigung für die sich ebenfalls stets schneller verbreitende Untugend geliefert wird, überhaupt nur einen sprachlich, räumlich oder disziplinar determinierten Ausschnitt der gesamten Produktion zur Kenntnis zu nehmen. Einerseits droht also der Wissenschaft, dass sie an eigener Fülle erstickt, und andererseits, dass sie parzelliert bzw. provinzialisiert wird und dadurch letztlich den Anspruch auf universelle Geltung unglaubwürdig macht. Und letztlich kann dies sowohl zu einer allgemeinen Entwertung der Wissenschaft(en) als auch zur ständigen Vergrößerung der Gefahr führen, dass sie missbraucht wird (werden).

Ich will hier jedoch weder ein weiteres Klage- noch ein Loblied über die Folgen der Entwicklung der Wissenschaft singen. Es ist auch nicht meine Absicht, im Rahmen dieses Vortrages irgendwelche Ratschläge zu verkünden, wie die Wissenschaft fortan zu betreiben ist. Ich will hier, wie gesagt, vor allem versuchen, eine Antwort auf die Frage zu finden: Was beinhaltet der Begriff „die Entwicklung der Wissenschaft“? Was heißt dieser Ausdruck eigentlich? Aber ich tue dies keinesfalls aus lediglich „akademischen“ Gründen: Ich will hier diesen Fragen nachgehen, weil ich der Meinung bin, dass man dringend die metawissenschaftliche Kontrolle der Entwicklung der Wissenschaft(en) intensivieren muss und dass die Realisierung dieser Aufgabe jeweils in erster Linie davon abhängig ist, inwiefern wir die Entwicklung der Wissenschaft(en) erkannt haben, was wir über sie wissen. Und die Entwicklung der Wissenschaft(en) muss in einem stärkeren Grad als bisher der metawissenschaftlichen

Kontrolle unterzogen werden, weil jeder Mensch und jede Gesellschaft in einem ständig wachsenden Ausmaß ihrer Wirkung ausgesetzt ist und weil es sich dabei keinesfalls um eine in jeder Hinsicht positive, sondern um eine oft zugleich auch negative Wirkung handelt. Wenn es heute Not tut, vor allem den Gefahren nachzugehen, die die Entwicklung der Wissenschaft(en) mit sich trägt, dann – meines Erachtens – deshalb, weil sich die Wissenschaft(en) früher in der Regel allzu einseitig positiv präsentiert und dadurch letztlich auch selbst zum Entstehen eines positivistischen Wissenschaftsmythos(-glaubens) beigetragen hat (haben): Und nun muss diesem „wissenschaftlichen“ Mythos wissenschaftlich entgegen gewirkt werden.

## 2.

Es ist viel in den letzten Jahren über die Gefahren diskutiert worden, die sich für den Menschen selbst sowie für seine Umwelt aus einer unkontrollierten Entwicklung der Wissenschaft(en) ergeben können. In der Regel dachte man jedoch dabei, wenn nicht ausschließlich, so jedenfalls hauptsächlich, an die Naturwissenschaften, insbesondere an die Physik und die Biologie, und in der letzten Zeit vor allem an die Gentechnologie. Demgegenüber meine ich, dass (a) der außerwissenschaftlichen Welt fast ebenso große Gefahren seitens der Human- und Sozialwissenschaften sowie der Wirtschaftswissenschaften drohen, dass (b) diese Gefahren ebenso schnell wie die Naturwissenschaftlichen wachsen, dass (c) sie sich aber in der Regel nicht so eindeutig wie die letzteren exemplifizieren lassen, wahrscheinlich deshalb vor allem, weil die Human- sowie die Sozialwissenschaften vorläufig in der Regel weder ihren jeweiligen Forschungsgegenstand noch ihren Anwendungsbezug so genau, so explizit wie die Naturwissenschaften bestimmen: Sie sind einfach noch nicht präzise und streng genug.

Es ist richtig, dass die Entwicklung der Wissenschaft(en) u.a. gerade diese Unzulänglichkeiten zum Gegenstand hat, dass es das Ziel dieser Entwicklung ist, u.a. genau sie, wenn nicht ganz zu beheben, so doch wenigstens zu mindern. Nichtsdestoweniger trägt aber die Entwicklung der Wissenschaft(en) zugleich auch zur Vergrößerung der besagten Gefahren. Die „geisteswissenschaftlichen Gefahren“ wachsen dabei ganz einfach deshalb ständig an, weil infolge der Entwicklung einer jeden Wissenschaft u.a. auch dauernd ihre außerwissenschaftliche Rolle, ihre Einflussnahme auf das Leben des Menschen und der Menschheit erweitert wird. Und die sich daraus ergebenden Gefahren sind umso ernster zu nehmen, je wichtiger die Bereiche des individuellen und/oder des sozialen menschlichen Lebens sind, auf die sich die jeweilige Wissenschaft bezieht.

Es gibt also mehrere sowohl rein wissenschaftliche als auch extrawissenschaftliche Gründe, die dafür sprechen, dass auch die Geisteswissenschaften dringend zum Gegenstand einer sorgfältigen metawissenschaftlichen Hinterfragung gemacht werden müssen. Man sollte jedenfalls die Gefahren, die die Entwicklung dieser Wissenschaften mit sich bringt, nicht mehr unterschätzen. Wie schädlich ihre Wirkung sein kann, ließe sich ziemlich leicht nicht nur mit Hilfe eines Beispiels wie der Missbrauch der Rassenkunde, sondern auch anhand verschiedener Auswirkung nicht genügend abgesicherter philosophischer, soziologischer sowie wirtschaftskundlicher Denkrichtungen auf die Lebensläufe einzelner Personen und auf die Geschichte ganzer Länder,

ja ganzer Subkontinente, verdeutlichen. Im allgemeinen darf man wohl sagen, dass alle Denkrichtungen, egal, ob sie sich als philosophische, religiöse, gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische präsentieren, letztlich so oder anders Einfluss auf das Leben des Menschen und der Menschheit zu nehmen versuchen und zugleich einen Anspruch darauf erheben, dass sie wenigstens indirekt wissenschaftlich begründet sind. Auf Einzelheiten kann ich jedoch hier nicht eingehen.

Die größte Gefahr für die Zukunft der Human- und der Sozialwissenschaften sehe ich einerseits darin, dass nicht nur der Anteil der pseudowissenschaftlichen Produktion wächst, sondern dass sich dabei zugleich auch ständig die Chance vergrößert, dass sie als eine pseudowissenschaftliche Produktion nicht erkannt werden, ja nicht einmal als solche frühzeitig aus dem Wissenschaftsbereich ausgeräumt werden können. Andererseits sehe ich eine ebenso große Gefahr darin, dass es zugleich einen immer größeren Bedarf an Produkten dieser Wissenschaften gibt und sie selbst infolgedessen einen zunehmenden Ehrgeiz entwickeln, auf den Menschen, sein Verhalten und sein soziales sowie wirtschaftliches Leben Einfluss auszuüben.

Die letztere Gefahr ist dabei – paradoxerweise – umso größer, je größer der schon erwähnte positivistische Wissenschaftsglauben des jeweiligen Menschen bzw. der jeweiligen Gesellschaft ist. Und umgekehrt: Je größer der Glaube eines Individuums und/oder Kollektivs ist, desto einfacher lässt es sich (pseudo)wissenschaftlich manipulieren. Der Glaube kann dabei noch zusätzlich einerseits durch solche Faktoren wie die Rolle und/oder das Ansehen der jeweiligen Wissenschaft, insbesondere das Ansehen ihres jeweiligen (individuellen bzw. kollektiven) Repräsentanten, seine Autorität also, und andererseits auch durch solche Faktoren wie das außerwissenschaftliche (beispielsweise: das politische) Einflusspotential des an sie glaubenden bzw. des sich ihr bedienenden Individuums bzw. Kollektivs erhöht werden. Und schließlich spielt dabei, wie schon erwähnt, auch der Gegenstand eine Rolle, auf den sich die jeweilige Wissenschaft bezieht, sowie der Gegenstandsbereich, mit dem sich der in Betracht gezogene konkrete Vertreter dieser Wissenschaft beschäftigt: Je wichtiger die den jeweiligen Gegenstand konstituierenden Faktoren sind, desto größer ist die Gefahr, die der Entwicklung der sich mit diesem Gegenstand beschäftigenden Wissenschaft anhaftet. Und je mehr der Vertreter dieser Wissenschaft seinen Bezugsbereich ausweitet, desto größer die Gefahr, der er damit seine Wissenschaft aussetzt.

Auch das Phänomen des Wissenschaftsglaubens kann als ein gewisses Paradox der Wissenschaftsentwicklung betrachtet werden, deshalb nämlich, weil der Wissenschaftsglauben einerseits als ein bestimmtes Ergebnis dieser Entwicklung, als ein Produkt dieser Entwicklung angesehen werden kann, andererseits zugleich aber als eine *par excellence* unwissenschaftliche Erscheinung eingeschätzt werden muss.

Lediglich erwähnt sei hier noch, dass der Wissenschaftsglauben nicht nur ein bestimmtes Potential enthält, das die Gefahr eines informativen Missbrauchs der Wissenschaft(en) steigert, sondern zugleich auch ein Potential beinhaltet, das einen – manchmal recht weit gehenden – Missbrauch des Namens der Wissenschaft sowie seiner Ableitungen möglich macht. Die Ausdrücke „Wissenschaft“, „wissenschaftlich“ usw. werden so gerne verwendet, weil sie in der Regel mit „wahrhaftig“, „glaub-

würdig“ oder gar „abgesichert“ assoziiert werden: Mit einer Art prädikativer Verwendung des Ausdruckes „wissenschaftlich“ wird der Eindruck erzeugt, es handelt sich um etwas, was abgesichert ist. Mit anderen Worten: Auch der Wissenschaftsglauben trägt dazu bei, dass durch einen bloßen prädikativen Einsatz des Namens der Wissenschaft sowie seiner Ableitungen eine Art wissenschaftlicher Begründung vorgetäuscht werden kann und dass letztlich auch solchen Ausdrücken wie beispielsweise „das Institut“ für ähnliche Zwecke verwendet werden können. Und man kann sie für derartige Ziele ausnutzen, weil sie alle grundsätzlich positiv markiert sind.

Der Wissenschaftsglauben bildet jedoch lediglich einen Faktor, dessen Vorhandensein die Gefahr eines Missbrauchs der Wissenschaft(en) begünstigen kann. Primär hängt diese Gefahr davon ab, inwiefern die Welt der Wissenschaften – ihre Natur, ihre Spezifik, ihre Möglichkeiten und Grenzen – überhaupt erkannt worden sind: Im allgemeinen scheint die Gefahr eines Missbrauchs der Wissenschaft(en) umgekehrt proportional groß zum Umfang unseres Wissens über die Welt der Wissenschaft und insbesondere über ihre Entwicklung zu sein: Sie sind jeweils umso größer, je weniger man über diese Phänomene weiß. Und umgekehrt: Je mehr man sich über sie im Klaren ist, desto geringer sind die Gefahren.

Wer sie verringern will, der muss sich jedenfalls zunächst Klarheit über diese Phänomene verschaffen. Und er wird sie nur in dem Maße verringern können, in dem er nicht nur das Entwicklungsphänomen der Wissenschaft im allgemeinen, sondern auch das der betreffenden Einzelwissenschaft kognitiv beherrscht. Kurz: Wir können diese Phänomene nur insofern unter Kontrolle bringen, als wir über sie Bescheid wissen.

Dass es wahrscheinlich keine solche Wissenschaft gibt, die nicht einmal gelegentlich auch über sich selbst nachdenken würde, gebe ich gerne zu. Ich bin auch bereit zuzugestehen, dass wohl jede Wissenschaft infolge dieses Nachdenkens von Zeit zu Zeit ihr Eigenbild korrigiert. Ich meine jedoch, dass es nun notwendig geworden ist, (a) diese Reflexion über eine jede Wissenschaft auf eine systematische Art und Weise zu betreiben und (b) sie zu einer obligatorischen Aufgabe einer jeden Wissenschaft zu machen: Diese Aufgabe kann nicht mehr an die allgemeine Wissenschaftstheorie allein delegiert werden, weil sie nicht mehr in der Lage ist, sie zu lösen. Sie muss letztlich von jeder Einzelwissenschaft selbst bewältigt werden. Dass ihr dabei die allgemeine Wissenschaftsphilosophie behilflich sein kann, soll hier in keiner Weise in Frage gestellt werden. Ich meine lediglich, dass dabei einerseits die Spezifik einer jeden Wissenschaft, die sich vor allem aus der Besonderheit ihres Forschungsgegenstandes ergibt, berücksichtigt und andererseits auch ihre kognitive Autonomie bewahrt bleiben muss. Aus der Tatsache, dass die Kontrollaufgabe adäquat nur von einer jeden Wissenschaft selbst aufgrund der Eigenreflexion vollzogen werden kann, folgt zugleich, dass jede Wissenschaft sich auch vor allem selbst für ihren jeweiligen Zustand verantwortlich fühlen muss.

### 3.

Damit aber keine unnötigen Missverständnisse entstehen, möchte ich schon an dieser Stelle mit Nachdruck betonen, dass ich die Entwicklung der Wissenschaft(en) nicht

nur für einen unaufhaltsamen Prozess halte, sondern zugleich auch für einen unabdingbaren Bestandteil der Entwicklung eines jeden einzelnen Menschen wie der Menschheit überhaupt ansehe. Ich bin also bereit, die Entwicklung der Wissenschaft(en) für einen weitgehend in der Natur des Menschen vorprogrammierten Prozess zu betrachten. Dennoch meine ich, dass man auch über ihn selbst nicht nur reflektieren kann, sondern muss, und zwar schon deshalb, weil sich keine rationale Rechtfertigung dafür finden lässt, ihn aprioristisch für einen Gegenstand zu erklären, der weder menschlicher Gestaltungs- noch menschlicher Erkenntniskraft und damit keiner menschlichen Kontrolle zugänglich ist. Hier meine ich jedoch mit dem Ausdruck „Kontrolle“ grundsätzlich nur die besagte wissenschaftliche Metakontrolle der Entwicklung der Wissenschaft(en), d.h. eine solche Kontrolle, die nur vom Subjekt der Wissenschaft selbst vollzogen werden kann, wenn auch stets auf einer höheren Ebene. Dass die Entwicklung der institutionalisierten Wissenschaft(en) auch einer externen Kontrolle im Rahmen einer jeden Gesellschaft unterzogen werden muss, halte ich für offensichtlich.

Das muss schon deshalb anerkannt werden, weil die institutionalisierte Wissenschaft einerseits im Zuge des Professionalisierungsprozesses menschlicher Beschäftigung entstanden ist, andererseits nur innerhalb des Rahmens einer professionalisierten (professionell gegliederten) Gesellschaft existieren kann. Mit anderen Worten heißt dies, dass die konkret institutionalisierte Wissenschaft überhaupt nicht anders als nur im Sinne eines bestimmten Sektors einer ebenfalls bestimmten Gesellschaft denkbar ist und daher sowohl zur Kooperation mit allen anderen Sektoren der jeweiligen Gesellschaft als auch zur Rechenschaft vor der gesamten Gesellschaft von Natur aus verpflichtet ist. Damit soll aber keinesfalls der Anspruch der Wissenschaft(en) auf Autonomie völlig in Frage gestellt werden. Ich meine damit lediglich, dass er relativiert werden muss: Grundsätzlich gilt, dass der Sektor der Wissenschaft(en) genauso wie jeder andere Sektor nur in Bezug auf seine Spezifik Anspruch auf Autonomie erheben darf. Weil man dabei wenigstens die Möglichkeit zulassen muss, dass sich im Zuge der Entwicklung der Wissenschaft(en) sowie aller anderen gesellschaftlichen Institutionen u.a. auch die Spezifik der ersteren verändern kann, muss stets auch der Anspruch auf Autonomie der Wissenschaften kontrolliert werden. Aber unabhängig davon, wie weit bzw. eng diese Autonomie letztlich bestimmt wird, schon der Anspruch auf eine Autonomie impliziert in jedem Fall eine gewisse Verpflichtung zur Selbstkontrolle: Jede Wissenschaft muss sich letztlich auch deswegen möglichst genau selbst definieren, damit sie weder – im Sinne einer Pseudowissenschaft – vorgetäuscht noch missbraucht werden kann.

Eine zusätzliche und zugleich ganz besondere Verpflichtung zur Selbstkontrolle geht aber eine Wissenschaft ein, sobald sie Anspruch auf Beteiligung an der obligatorischen, in den Schulen praktizierten, Ausbildung anmeldet. In einem noch höheren Maße sollte sie sich aber dazu verpflichtet fühlen, wenn sie sich entschließt, applikatives Wissen, d.h. Erkenntnisse zu liefern, die ausdrücklich einer gezielten Einflussnahme auf einzelne Menschen und/oder ganze Gesellschaften dienen sollen.

Generell lässt sich sagen, dass die Geisteswissenschaften in der Regel noch nicht in der Lage sind, genügend begründetes und ausreichend abgesichertes applikatives

Wissen zu liefern. Nicht selten lassen sich aber ihre Vertreter – aus verschiedenen Gründen, darunter auch aus purem Ehrgeiz – dennoch dazu verleiten, derartige Aufgaben zu übernehmen. Gefährlich wird jedoch ein solches Unterfangen insbesondere dann, wenn versucht wird, schwach bis gar nicht begründetes Wissen mit Hilfe verschiedener Imponderabilien der Wissenschaft zu vermarkten. Nicht minder gefährlich sind derartige Handlungen auch dann, wenn sie *bona fide* vollzogen werden.

Im Folgenden lasse ich jedoch sowohl die externen Determinanten als auch die möglichen Auswirkungen der Entwicklung der Wissenschaft(en) völlig außer Acht. Ich will mich hier vor allem auf die internen Aspekte der Entwicklung der Wissenschaften) konzentrieren.

#### 4.

Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildet, wie schon angedeutet, die einfache linguistische Feststellung, dass das Thema „die Wissenschaft in der Entwicklung“ nicht nur vieldeutig, sondern auch vielschichtig ist, und zwar zunächst deshalb, weil seine Hauptkomponenten, d.h. sowohl der Ausdruck „die Entwicklung“ als auch das Wort „die Wissenschaft“, semantisch höchst unterschiedlich interpretiert werden können. Und weil es sich dabei nicht in allen Fällen um offensichtliche, sondern oft lediglich um latente Interpretationsmöglichkeiten handelt, kann das Thema „die Wissenschaft in der Entwicklung“ nicht nur unterschiedlich, sondern zusätzlich auch noch willkürlich interpretiert werden.

Intuitiv wird das Thema sicherlich jeder, der es gelesen bzw. gehört hat, irgendwie verstanden haben. Wer auch nur eine Ahnung davon zu haben glaubt, worauf sich die Wörter „die Wissenschaft“ und „die Entwicklung“ beziehen, wird, indem er das Thema wahrnimmt, wenigstens den Eindruck bekommen, er wisse, worauf es sich beziehe, was mit ihm gemeint sei. Ob er es bei diesem Eindruck belassen kann, hängt vor allem davon ab, um wen es sich handelt, inwiefern er für die Entwicklung der Wissenschaft verantwortlich ist, von wem und für welchen Zweck die Wissenschaft in der Entwicklung bzw. die Entwicklung der Wissenschaft thematisiert wurde, welcher Kommunikationswert und welche Kommunikationsfunktionen dem Thema beigeordnet wird, werden muss usw.

Im Sinne eines wissenschaftlich intendierten Ausdrucksmittels kann man es nur unter der Bedingung einsetzen, dass zuvor alle seinen möglichen Bedeutungsbezüge explizit dargelegt werden, und die mit ihm jeweils beabsichtigte bzw. zu verbindende Bedeutungsfunktion möglichst deutlich markiert wird. Wer also nach einer Antwort auf die gestellte Frage sucht und dabei einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt, der muss notwendigerweise zunächst klären, was die Ausdrücke „die Entwicklung“ und „die Wissenschaft“ überhaupt „beinhalten“, worauf sie bezogen werden können. Die Beantwortung dieser Fragen bildet eine unabdingbare Voraussetzung für eine wissenschaftlich begründete Interpretation unseres Themas.

#### 5.

Der Ausdruck „die Entwicklung“ kann wenigstens zweierlei bezeichnen, einerseits die Entwicklung eines beliebigen Elementes, die Entwicklung also, die sozusagen aus

seiner eigenen Kraft zustande kommen kann, und andererseits seine extern bewirkte Entwicklung. Im Folgenden möchte ich diesen Ausdruck in der Regel nur im Sinne der Eigenentwicklung verwenden. Das heißt zugleich, dass ich mich hier vor allem mit den Faktoren der Eigenentwicklung dessen beschäftigen will, was als „die Wissenschaft“ bezeichnet wird. Die Fremdentwicklung dieses Phänomens wird uns dabei kaum interessieren. Völlig außer Acht soll aber hier die nach außen gerichtete Entwicklungspotenz sowie Wirkung der Wissenschaft(en) gelassen werden.

Was den Ausdruck „die Wissenschaft“ betrifft, so möchte ich ihn vorerst von allen seinen Verbindungen mit konkreten institutionellen Repräsentationen der Wissenschaft lösen und ihn in dieser prototypischen Form betrachten. Es geht ja hier gerade darum, die institutionalisierte Wissenschaft, sowohl ihre Ausgrenzungs- als auch ihre Existenzberechtigung zu hinterfragen und zu überprüfen. Wir wollen hier nach den grundsätzlichen Merkmalen und/oder Bestandteilen dessen fragen, was als „die Wissenschaft“ bezeichnet werden darf, und so im Ergebnis den primären Bezugsbereich dieses Ausdruckes rekonstruieren, um schließlich auf diesen Bereich die Frage nach der Eigenentwicklung zu beziehen.

Die Suche nach der so verstandenen Bedeutung, oder vielmehr: den Bedeutungen des Ausdruckes „die Wissenschaft“ fange ich mit der Frage an, inwiefern die in der jüngsten Zeit recht verbreitete Überzeugung gerechtfertigt ist, dass es in Wirklichkeit nicht eine einzige, sondern immer nur zugleich nebeneinander mehrere Wissenschaften gibt und dass man deshalb den Ausdruck „die Wissenschaft“ aufgeben und nur noch seine plurale Form „die Wissenschaften“ verwenden sollte. Auf den ersten Blick wirkt diese Meinung einleuchtend. Im Grunde genommen stimmt sie jedoch meines Erachtens, zum einen, nur in Bezug auf die Oberfläche des uns hier interessierenden Phänomens und, zum anderen, nur sofern wir es gewissermaßen völlig kontextunabhängig betrachten. Vor allem aber missachtet sie eine der wichtigsten Konsequenzen, die sich gerade aus der Entwicklung dieses Phänomens ergeben, die Tatsache nämlich, dass die historische Herausgliederung dessen, was „die Wissenschaften“ genannt wird, ständig aufs neue mental nachvollzogen, gerechtfertigt und begrifflich erfasst werden muss, weil es sich infolge der Eigenentwicklung stets verändert. Mit anderen Worten, es ist eine Selbsttäuschung, wenn die Welt der Wissenschaften so betrachtet wird, (a) als ob es sie schon immer gegeben hätte, (b) als ob sie seit ihrem Beginn stets deutlich von der übrigen Welt bzw. den übrigen Welten abgehoben wäre und (c) als ob sie seit eh und je segmentiert wäre und schließlich (d) als ob ihre innere Segmentierung sich nicht dauernd verändern würde.

Mir scheint, dass wir es hier mit einem Missverständnis zu tun haben und dass dieses Missverständnis auf einer Vermengung der folgenden Faktoren beruht: (a) der realen Existenz der Wissenschaft im Sinne einer bestimmten Art menschlicher kognitiver Aktivität und der Ergebnisse dieser Aktivität, (b) der mentalen Herausgliederung dieser Aktivität, (c) ihrer metakognitiven Konstituierung sowie (d) ihrer gesellschaftlichen Professionalisierung und letztlich auch ihrer Institutionalisierung. Historisch wird man wohl annehmen müssen, dass die Wissenschaft ihre reale Existenz schon in dem Augenblick gewonnen hat, in dem Menschen in Bezug auf die extrakognitive Welt geistig kreativ geworden sind. Zu einer eigenständigen Welt hat sich jedoch die

Wissenschaft erst in dem Augenblick konstituiert, in dem sie sich infolge eines auf sich selbst bezogenen Erkenntnis- sowie kognitiven Entscheidungsaktes der Welt bzw. den Welten aller übrigen menschlichen Aktivitäten sowie Produkte gegenübergestellt hat. Ebenso selbstverständlich wie die Tatsache, dass sie immer zunächst, und zwar wenigstens im Sinne eines Projektes, existieren muss, um überhaupt ausgegliedert werden zu können, ist auch die Tatsache, dass sie immer erst dann institutionalisiert werden kann, wenn sie zuvor mental konstituiert worden ist. Die Feststellung, dass die Wissenschaft institutionalisiert ist, heißt jedoch noch gar nicht, dass sie auch schon begrifflich endgültig erfasst worden ist. Dass sie institutionell repräsentiert ist, impliziert lediglich, dass in einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung eine Entscheidung über ihre Herausgliederung getroffen worden ist. Jedoch weil sie sich ständig weiter entwickelt, muss die Rechtfertigung einer früheren derartigen Entscheidung nicht unbedingt auch für einen späteren Zeitpunkt gelten.

## 6.

Im Ergebnis stellen wir zunächst fest, dass auch die Welt der Wissenschaft als eine spezifische Welt immer erst infolge ihrer begrifflichen Herausgliederung konstituiert wird und dass sie nur insofern als eine eigenständige Welt angesehen werden kann, als sie sich von den anderen Welten – der Welt des Handwerks, der Kunst, der Industrie, der Politik, der Wirtschaft usw. – unterscheidet und ihre spezifischen Merkmale deutlich gemacht worden sind. Mit anderen Worten: Die Wissenschaft ist als Wissenschaft immer erst über ihre metakognitive Konstitution erkennbar. Das heißt zugleich, dass sie zunächst immer nur im Sinne einer einheitlich aufgefassten Welt herausgliedert werden kann und dass man also nicht umhinkommen wird, ihr wenigstens auf der Ebene ihrer primären Konstitution den singularischen Charakter zuzugestehen. Also je nachdem, ob wir die Welt der Wissenschaft von außen oder von innen betrachten, stellt sie sich uns mal als eine Einheit und mal als eine Vielheit dar, woraus wiederum folgt, dass es sowohl für die singulare als auch für die plurale Auffassung sowie Bezeichnung der Welt der Wissenschaft eine reale Rechtfertigung gibt.

Historisch darf natürlich angenommen werden, dass es einen Zeitabschnitt gegeben hat, in dem die Wissenschaft auch intern noch unsegmentiert war und in Bezug auf die man ausschließlich die singuläre Bezeichnungsform verwenden darf. Wann diese Zeit zu Ende gegangen ist, d.h. wann die ursprünglich undifferenzierte Welt der Wissenschaft zu einer pluralen Welt der Wissenschaften geworden ist, lässt sich selbstverständlich nicht genau feststellen. Aber wir müssen weder diese Frage noch die Frage danach beantworten, wann die Wissenschaft überhaupt zum ersten Mal herausgliedert wurde. Jedenfalls für unsere weiteren Überlegungen ist lediglich die Tatsache wichtig, dass man weder die primäre Herausgliederung der Welt der Wissenschaft noch ihre interne Teilung als eine einmalige und endgültige, sondern stets als das Ergebnis einer nur beschränkt gültigen Entscheidung betrachten darf, die jeweils nur einen bestimmten Zustand der Welt der Wissenschaft und auch stets nur ein bestimmtes Niveau des erreichten Wissens über diese Welt widerspiegelt. Wir können also dem jeweiligen Bild der Welt der Wissenschaft jeweils nur einen relativen Wert zuerkennen, weil sich sowohl diese Welt selbst, als auch das Wissen über sie



dauernd verändert. Mit einem Wort: Es handelt sich hier um ein in doppelter Hinsicht entwicklungsabhängiges Phänomen.

## 7.

Zugleich folgt daraus, dass wir sowohl die primäre Herausgliederung der Wissenschaft als auch die Herausgliederung einer jeden Einzelwissenschaft und damit auch die jeweilige innere Gliederung der Welt der Wissenschaften, einerseits als gewisse Erkenntnisprodukte, andererseits aber als bestimmte offene, wahrscheinlich überhaupt nicht abschließbare, kognitive Prozesse betrachten müssen. Deshalb muss das jeweils überlieferte Bild der Welt der Wissenschaft im allgemeinen sowie das Bild einer jeden Einzelwissenschaft ständig kontrolliert und korrigiert werden. Keines von ihnen darf als ein endgültiges Modell dieser Phänomene betrachtet werden, sondern stets nur als eine mehr oder weniger adäquate Abbildung eines Entwicklungszustandes, den sie zur Zeit der Abbildung erreicht haben. Aus der dargestellten Analyse folgt unter anderem, dass wir wenigstens zwischen den folgenden Bezugsbereichen des Wissenschaftsbegriffes unterscheiden müssen: (a) der Wissenschaft im Sinne einer bestimmten Art aller menschlichen Aktivitäten und/oder Produkte, (b) den Kriterien, auf deren Grundlage diese Aktivitäten bzw. Produkte mental herausgegliedert wurden bzw. werden können, (c) den Kriterien der Gliederung beider Bereiche, d.h. den Transformationskriterien der jeweiligen Welt der Wissenschaft(en), oder noch anders ausgedrückt: den Kriterien, auf deren Grundlage neue Einzelwissenschaften konstituiert und alte zusammengeschlossen werden können, (d) den konstitutiven Faktoren der herausgegliederten Einzelwissenschaften und schließlich (e) der institutionellen, darunter auch der beruflichen, Repräsentation der ganzen Welt der Wissenschaften sowie ihrer verschiedenen Bestandteile.

Wir können nun feststellen, dass der Ausdruck „die Wissenschaft“ u.a. deshalb so vielschichtig und vieldeutig ist, weil er einerseits selektiv auf nur einen von diesen Bereichen und andererseits zugleich auf mehrere oder gar auf alle diese Bereiche bezogen werden kann. Und weil dem so ist, werden dabei nicht selten verschiedene mentale Vorstellungen bzw. idealisierte Abbildungen der Wissenschaft mit dem verwechselt, was sie innerhalb der primären Welt ausmacht. Derselben Quelle entstammen auch die ebenso falschen Identifizierungen der Wissenschaft schlechthin mit einem bestimmten (individuellen bzw. kollektiven) Subjekt und/oder einer Institution.

Im Zusammenhang mit unserem Thema scheint mir aber besonders die Tatsache wichtig zu sein, dass es sich auf jeder von diesen Ebenen um gewisse Produkte menschlicher kognitiver Aktivität handelt und dass sie in den Fällen (b) bis (e) letztlich immer auch als Produkte bestimmter normativer Voraussetzungen betrachtet werden müssen. Und diese Tatsache ist deshalb so wichtig, weil aus ihr eindeutig folgt, dass dem Begriff der Wissenschaft unabhängig davon, auf welche von diesen Ebenen wir ihn beziehen, schon deshalb immer nur eine zeitweilige Gültigkeit zuerkannt werden kann, weil jeder von diesen Bezugsbereichen infolge der Erkenntnisentwicklung dauernd transformiert wird, ja transformiert werden muss.

Mit Nachdruck sei bei dieser Gelegenheit auch betont, dass wir es auf keiner von diesen Ebenen mit einer Herausgliederung zu tun haben, die wörtlich zu nehmen wäre.

Weder infolge irgendeiner mentalen noch infolge einer praktischen Ausgrenzung wird die Wissenschaft aus der realen Welt herausgeholt oder auch nur von ihren übrigen Teilen scharf getrennt. Sie hört infolge dieser Ausgrenzung keinesfalls auf, ein integraler Bestandteil der realen Welt zu sein. Und dies bezieht sich gleichermaßen auf den Gegenstand wie auf ihr Subjekt, auf die Arbeit des Subjektes wie auf die Ergebnisse dieser Arbeit. Sie bleibt innerhalb jeder von diesen Welten stets direkt mit ihren übrigen Bereichen verbunden: Es gibt immer nur einen kontinuierlichen Übergang zwischen dem der Wissenschaft angerechneten und dem ihr nicht angerechneten Bereich des menschlichen Denkens, Wissens sowie der sie repräsentierenden gesellschaftlichen Institutionen usw. Infolge der Entwicklung der Wissenschaft muss also auch deshalb über die Abgrenzung dieser Bereiche stets aufs neue entschieden werden.

Wir können nun zusammenfassend feststellen, (a) dass sich die jeweilige Einzelwissenschaft verändert, indem sich auch nur einer ihrer Faktoren entwickelt, (b) dass sich die ganze Welt der Wissenschaft(en) verändert, sobald sich auch nur eine der in ihrem Rahmen herausgegliederten Einzelwissenschaften fortentwickelt, (c) dass sich überhaupt die ganze Welt verändert, sobald die Welt der Wissenschaft(en) irgendwie umgestaltet wird. Aus der Feststellung, dass die Wissenschaft(en) stets einen integralen Bestandteil der ganzen menschlichen Welt und jede Einzelwissenschaft wiederum einen integralen Bestandteil der ganzen Welt der Wissenschaft(en) bildet, folgt also schlussendlich, dass sich jeweils die ganze Welt verändert, indem sich auch nur eine von den herausgegliederten Einzelwissenschaften verändert.

Diese Schlussfolgerungen sind hier mindestens insofern von Bedeutung, als sie zugleich die Implikationen der Feststellung verdeutlichen, dass sich immer auch das Verhältnis zwischen der Welt der Wissenschaft(en) und der übrigen Welt, d.h. der Welt – wenn ich sie einmal so nennen darf – der Nicht-Wissenschaft, sobald sich die eine und/oder die andere auch nur in einem Teilbereich entwickelt.

## 8.

Wahrscheinlich kann die Welt der Wissenschaft primär nur teleologisch herausgegliedert werden. Das hat bekanntlich spätestens schon Aristoteles erkannt. Wir wissen jedoch heute, dass es in vielen Fällen sinnvoller ist, ihr nicht die Suche nach der Wahrheit schlechthin, sondern die Erarbeitung sowie Bereitstellung von stets bestmöglich begründetem Wissen zum Ziel zu stellen. Die letztere Lösung scheint mir vor allem deshalb günstiger zu sein, weil sie uns die Möglichkeit verschafft, gerechtfertigt von einer wissenschaftlichen Entwicklung des menschlichen Wissens nicht nur in Bezug auf seine Quantität, sondern gleichermaßen auch in Bezug auf seine Qualität zu sprechen.

Das der Wissenschaft allgemein gestellte Ziel gilt natürlich zugleich auch für jede Einzelwissenschaft. Aufgrund der allgemeinen teleologischen Charakterisierung kann jedoch keine Einzelwissenschaft herausgegliedert, geschweige denn definiert, werden. Es gibt nur eine Möglichkeit, eine Einzelwissenschaft konkret zu konstituieren: Eine Einzelwissenschaft kann nicht anders herausgegliedert werden, als nur indem sie auf einen spezifischen Gegenstand bezogen wird. Die Einzelwissenschaften werden als solche primär nicht teleologisch, sondern ontologisch konstituiert. Auf einem ganz

grundsätzlichem Irrtum beruht auch die Meinung, dass neue Wissenschaften schon dadurch konstituiert werden, dass man neuen Untersuchungsmethoden auf schon zuvor wissenschaftlich in Anspruch genommene Gegenstände anwendet: Durch einen bloßen Methodenwechsel werden keine neue Wissenschaften konstituiert, sondern schon bestehende lediglich verändert (entwickelt).

Von der Gründung einer neuen Wissenschaft können wir jedoch nicht nur dann sprechen, wenn ein völlig neuer Gegenstand zum Forschungsgegenstand deklariert wird. Eine (relativ) neue Wissenschaft kann auch konstituiert werden, indem ein Teilbereich eines oberflächlich schon zuvor ausgegrenzten Gegenstandes zum Gegenstand einer speziellen Forschung erklärt wird. Relativ neue Wissenschaften können aber auch infolge eines Zusammenschlusses von Gegenständen entstehen, die zuvor als Bestandteile verschiedener Wissenschaften behandelt wurden. Die gesamte Welt der Wissenschaft(en) verändert sich jedoch nicht nur dadurch, dass dauernd neue Wissenschaften gegründet werden, sondern auch dadurch, dass oft zugleich alte Wissenschaften völlig aufgehoben, indem ihre Gegenstände restlos aufgegliedert werden. Manchmal werden aber alte Wissenschaften auch deswegen getilgt, weil sich ihre Gegenstände nachträglich als bloße Fiktionen erweisen.

Generell haben wir es also innerhalb der Welt der Wissenschaften mit zwei entgegengesetzten Veränderungsprozessen zu tun, einerseits mit einer Art von Parzellierung und andererseits mit einer Art von Integration. Beide Prozesse haben einen grundsätzlich kontinuierlichen Charakter. Die Struktur der institutionalisierten Wissenschaft, genauer: die Struktur ihrer Repräsentation, steht u.a. auch deshalb ständig in einem konservativen Verhältnis zu den innovativen Tendenzen innerhalb der Wissenschaft im Sinne einer tatsächlichen Erkenntnisentwicklung. Es ist jedenfalls so, dass die erste an sich der Entwicklung der zweiten dienlich sein sollte, jedoch in Wirklichkeit sich recht oft ihr gegenüber genau umgekehrt verhält, d.h. eher hemmend wirkt. Und das geschieht immer dann, wenn vergessen wird, dass auch die Struktur der institutionellen Repräsentation der Wissenschaft dauernd weiterentwickelt werden muss, stets aufs Neue der realen Wissenschaft anzupassen ist und nie die umgekehrte Richtung angestrebt werden darf. Demgegenüber zeichnet sich aber die institutionelle Struktur der Wissenschaft durch eine ganz besonders starke Tendenz zur bürokratischen Stagnation aus. Es wird deshalb künftig noch öfter als bisher zu Auseinandersetzungen zwischen den Trägern dieser Struktur einerseits und den Repräsentanten der innovativen Tendenzen innerhalb der realen Wissenschaft kommen, denn das Tempo der Veränderung innerhalb der Welt der Wissenschaften ist schon jetzt so schnell geworden, dass die ersteren bald nicht mehr in der Lage sein werden, mit ihm Schritt zu halten, es sei denn, dass sie ebenfalls innovativ zu wirken beginnen.

## 9.

Die hier bislang in Betracht gezogene singuläre Auffassung der Welt der Wissenschaft sollte nicht mit einem allgemeinen Begriff der Wissenschaft vermengt werden, denn sie bezieht sich auf eine noch undifferenzierte Welt der Wissenschaft und orientiert sich an den Unterschieden zwischen ihr und der außerwissenschaftlichen Welt, der

Welt der Nicht-Wissenschaft also. Ein allgemeiner Wissenschaftsbegriff kann demgegenüber immer erst aufgrund von tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Universalien der Welt der Wissenschaft(en) gewonnen werden, also indem man nicht nur ihre distinktiven, sondern zugleich auch die konstitutiven Merkmale aller Bestandteile dieser Welt, d.h. aller zuvor herausgegliederten Einzelwissenschaften, berücksichtigt: Der letztere orientiert sich jedenfalls vor allem an den Gemeinsamkeiten zwischen den Bestandteilen der Welt der Wissenschaft(en). Anders ausgedrückt heißt das: Wenn die hier bisher berücksichtigte singuläre Auffassung der Welt der Wissenschaft diese im Sinne eines noch nicht differenzierten Bereiches herausgliedert, so setzen die allgemeinen Begriffe der Wissenschaft seine interne Differenzierung automatisch voraus.

In der Regel werden jedoch die allgemeinen Begriffe der Wissenschaft nicht streng deskriptiv, d.h. auf der Basis aller Wissenschaften, sondern lediglich aufgrund eines mehr oder weniger deutlich bestimmten Ausschnittes der Welt der Wissenschaften, hauptsächlich anhand der Naturwissenschaften, konstruiert und den anderen im Sinne eines Vorbildes oder gar einer Norm vorgelegt. Und die muss schon deshalb als ein verfehltes Unterfangen angesehen werden, weil es in einem ganz grundsätzlichen Widerspruch dazu steht, was wir über den internen Pluralismus der Welt der Wissenschaften festgestellt haben: Wer alle Einzelwissenschaften nach einem und demselben Muster gestalten will, der missachtet geradezu auf eine ganz grundsätzliche Art und Weise ihre Individualität. Zugleich impliziert aber die Behandlung aller Wissenschaften nach einem und demselben Vorbild auch die Gefahr einer Überbewertung solcher Disziplinen, die noch sehr weit von diesem Vorbild entfernt sind, ja eher den Künsten als den Naturwissenschaften gleichen: Wer behauptet, dass „Wissenschaft“ immer dasselbe heißt, der darf sich nicht wundern, dass nicht nur alles, was so genannt wird, sondern auch alles, was sich diesen Namen selbst gibt, gleichgestellt wird. Eine solche Gefahr provoziert aber auch jeder, der sich des Ausdruckes „die Wissenschaft“ auf eine undifferenzierte Art und Weise bedient.

Eine weitere, vielleicht sogar eine größere Gefahr, ergibt sich aber für die Behandlung sowie für die Entwicklung der Wissenschaft(en) daraus, dass sowohl bei der Konstruktion des Wissenschaftsbegriffes als bei seiner Anwendung nicht genügend die Konsequenzen berücksichtigt werden, die sich aus der Tatsache ergeben, dass er sich auf Erscheinungen bezieht, die sich in einer ständigen Veränderung befinden, weil sie ununterbrochen entwickelt werden. Kurz: Eine bestimmte Gefahr ergibt sich auch daraus, dass allzu oft vergessen wird, dass u.a. auch der Wissenschaftsbegriff einer ständigen metawissenschaftlichen Kontrolle zu unterziehen ist.

Wir können nun zusammenfassend feststellen, dass wir es auf allen bisher unterschiedenen Ebenen und in allen Bereichen des Wissenschaftsphänomens mit einer kontinuierlichen Entwicklung zu tun haben, dass die Entwicklung ein unabdingbares inhärentes Merkmal der Wissenschaft bildet, egal wie man sie interpretiert. Kurz: Entweder befindet sich die Wissenschaft in einer ständigen Entwicklung oder aber sie ist keine Wissenschaft. Und das betrifft gleichermaßen die allgemein aufgefasste Wissenschaft wie jede Einzelwissenschaft. Auf keiner Ebene und in keinem Bereich darf man sie als etwas Statisches begreifen. Sowohl ihre Abgrenzung nach außen, als auch

ihre innere Gliederung sind immer nur als relative Markierungen zu betrachten. Darüber hinaus muss auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Veränderung eines beliebigen Gliedes der Wissenschaft(en) eine Veränderung ihrer ganzen Struktur verursacht und dass diese Veränderung letztlich auch auf der Ebene der institutionellen Repräsentation der Wissenschaft(en) nachvollzogen werden muss.

Damit können wir aber unsere Analyse noch keinesfalls abschließen. Um alle Bezugsbereiche des Ausdruckes „die Wissenschaft“ sowie ihre Entwicklungsaspekte herausfinden zu können, müssten wir nun sowohl die Welt der Wissenschaft im allgemeinen als auch die jeder Einzeldisziplin noch wenigstens in zwei weiteren Hinsichten kategorisieren. Einerseits müssten wir nämlich außer dem Gegenstand der jeweiligen Wissenschaft noch solche Faktoren wie ihr Subjekt, seine Arbeitsmittel sowie das von ihm erarbeitete Wissen unterscheiden und systematisch miteinander in Verbindung setzen, also u.a. in Übereinstimmung mit der Gliederung des Gesamtgegenstandes parzellieren, und andererseits müsste die Erkenntnisarbeit kategorisiert werden, je nachdem, ob mit ihr bloß eine Deskription, eine Explikation, eine Prognose oder auch eine Applikation intendiert wird. In Bezug auf die letzteren müsste man noch zusätzlich danach fragen, unter welcher Bedingung sie der jeweiligen Wissenschaft angerechnet werden können, was mit anderen Worten so viel heißt wie: Unter welcher Bedingung darf man sie mit der Bezeichnung „wissenschaftlich“ versehen. Im weiteren Verlauf einer solchen Analyse würde sich erweisen, dass beispielsweise im Fall des Subjektes der Wissenschaft einerseits zwischen der Entwicklung eines individuellen oder eines kollektiven Subjektes und andererseits zwischen einer ontogenetischen und einer phylogenetischen Entwicklung des jeweiligen Subjektes unterschieden werden muss. Ferner würde sich dabei auch noch herausstellen, dass wir in Bezug auf jeden der herausgegliederten Faktoren einer jeden Einzelwissenschaft – also nicht nur in Bezug auf ihren Gegenstand, sondern auch in Bezug auf ihr Subjekt, seine Arbeit usw. – zwischen den Ebenen ihrer realen Einbettung, mentalen Abbildung sowie Idealisierung und schließlich auch einer Ebene ihrer praktischen Repräsentation unterscheiden müssen. Letztlich würde sich im Laufe dieser Analyse auch erweisen, dass wir von der Entwicklung der Wissenschaft auch im Sinne eines Übergangs von bloß deskriptiven zu explikativen sowie von explikativen zu applikativen Zielsetzungen sprechen können, weil diese Übergänge innerhalb der einzelnen Wissenschaft(en) nicht willkürlich, sondern nur unter Erfüllung bestimmter Bedingungen vorgenommen werden können: Ob eine bestimmte Disziplin in der Lage ist, „wissenschaftlich“ nur deskriptive oder auch explikative usw. Ziele zu bewältigen, hängt von der durch sie jeweils erreichten epistemischen Entwicklungsstufe ab. Zugleich ist es natürlich auch so, dass der Entwicklungszustand einer Disziplin vor allem daran gemessen werden kann, welchen Abschnitt der Zielskala sie überhaupt abzudecken und inwiefern sie die in Anspruch genommenen Ziele einzulösen in der Lage ist. Im Rahmen dieses Beitrages kann ich jedoch auf die damit verbundenen Probleme nicht mehr eingehen.

Zum Abschluss sei nur noch darauf hingewiesen, dass die Erkenntnisinteressen eines jeden konkreten Wissenschaftssubjektes, d.h. eines jeden Repräsentanten einer

jeden Einzelwissenschaft, immer innerhalb seines ganzen Interessenkomplexes eingebettet sind. Man kann natürlich das jeweilige Subjekt u.a. auch in teleologischer Hinsicht idealisieren, etwa derart wie es Aristoteles getan hat, man darf jedoch das idealisierte Subjekt nicht mit dem realen identifizieren. Das Gleiche gilt auch in Bezug auf alle anderen Bereiche sowie Aspekte der Welt der Wissenschaft(en).

## Bibliographie

- Amsterdamski S. 1983, *Między historią a metodą*. Warszawa.
- Barnes B. 1982, *Th. S. Kuhn and Social Science*. New York.
- Bronk A. 1988, *Rozumienie – dzieje – język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*. Lublin.
- Gabelentz G. von der 1972; wyd. pierwsze 1891, *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherige Ergebnisse*. Tübingen.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1987, *Was kann die Linguistik leisten? Wozu angewandte Linguistik?* In: Th. Berberiech/ J. Clauss (Hg.), *Verstand zur Verständigung. Wissenschaftspolitik und internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit*. Festschrift für Heinrich Pfeiffer. Berlin, 37–45.
- Grucza F. 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*. In: N. Honsza/ H.-G. Roloff (Hg.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge*. Festschrift für Marian Szyrocki. Amsterdam, 309–331.
- Kozakiewicz H./ E. Mokrzycki/ J. M. Siemek (Hg.) 1992, *Racjonalność – nauka – społeczeństwo*. Warszawa.
- Kuhn Th. S. 1967, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*. Frankfurt a. M.
- Labuda G. 1985, *Innowacje w nauce i kulturze*. In: B. Suchodolski/ J. Kubin (Hg.), *Nauka w kulturze ogólnej*, Bd. I. Wrocław, 31–55.
- Laudan L. 1977, *Progress and Its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth*. London.
- Nowak S. (Hg.) 1984, *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa.
- Sarnowski S. 1985, *Świadomość i czas. O początkach filozofii współczesnej*. Warszawa.
- Siemek M. J. 1983, „Nauka” i „naukowość” jako ideologiczne kategorie filozofii. In: *Studia Filozoficzne* 1983, 5–6.
- Shopen T. (Hg.) 1982, *Mutual Knowledge*. London.
- Sperber D./ D. Wilson 1986, *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford.
- Spinner H. F. 1985, *Das wissenschaftliche Ethos als Sonderethik des Wissens*. Tübingen.
- Zima P. V. 1989, *Ideologie und Theorie. Eine Diskurskritik*. Tübingen.
- Theimer W. 1985, *Was ist Wissenschaft?* Tübingen.



## O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych współczynnikach <sup>2</sup>

### 1.

Nauka rozumiana jako pewna instytucja społeczna ma obowiązek nie tylko wytwarzać, lecz także systematycznie upowszechniać wytwarzaną w jej ramach wiedzę. Inaczej mówiąc, nauka instytucjonalna musi dbać o systematyczne upowszechnianie wytwarzanej wiedzy z obowiązku, a nie tylko z dobrej woli. Obowiązek ten jest jedną z konsekwencji historycznej „umowy społecznej” w sprawie (specjalistycznego) podziału pracy w obrębie ludzkich wspólnot. Umowa ta wyraźnie zobowiązuje naukę instytucjonalną do pełnienia służebnej roli na rzecz reszty społeczeństwa.

Nauka powinna się zatem programowo przyczyniać do rozwoju społeczeństwa, które ją ufundowało, czyli przynajmniej udostępniać mu swoje wytwory w taki sposób, by jego członkowie mogli z nich skorzystać. Można nawet powiedzieć, że nauka musi dbać o upowszechnianie swych wytworów, albowiem społeczeństwo, które ją utrzymuje, ma na podstawie owej umowy prawo oczekiwać, a nawet domagać się z jej strony „sprawozdań”, na podstawie których mogłoby ocenić zasadność jej utrzymywania, potrzebę zwiększania nakładów na nią itd. Inna natomiast sprawa, że społeczeństwa (czy wspólnoty), któremu nauka powinna „służyć”, nie wolno definiować wyłącznie „narodowo” lub „państwowo”. Z jednej strony w grę wchodzić mogą też społeczeństwa/wspólnoty mniejsze, a z drugiej większe. Mówiąc krótko, nauka może i powinna pracować nie tylko na rzecz swojego narodu, lecz także dla swojego (mniejszego lub większego) regionu, swojego kontynentu, a także dla całego świata, czyli dla całej ludzkości.

#### 1.1.

Do dbania o systematyczne upowszechnianie wiedzy naukowej zobowiązana jest jednak nie tylko nauka. Sprawą tą zająć muszą się wszystkie instytucje odpowiedzialne za dalszy rozwój poszczególnych wspólnot, w pierwszej kolejności zarządzający nimi, ich władze. Upowszechnianie wiedzy naukowej jest bowiem działalnością nie tylko pożyteczną. Ze społecznego punktu widzenia trzeba ją dziś uznać za działalność konieczną.

Wiedza naukowa jest współcześnie potrzebna ludziom już z całkiem „codziennych”, egzystencjalnych względów. W każdym razie już dawno wiedza naukowa przestała „służyć” tylko zaspokajaniu nieistotnych potrzeb ludzkich, np. ludzkiej ciekawości. Dziś z reguły nie w tym celu się ją wytwarza czy zdobywa. Obecnie nie „pozyskuje się” jej wyłącznie z uwagi na jej „czysto” intelektualną ani, przede wszystkim, ze względu na jej humanistyczną czy kulturotwórczą wartość. Współcześnie „walczy się” o wiedzę naukową, a przynajmniej o jej najbardziej innowacyjne rodzaje,

---

<sup>2</sup> Oryginał: *O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych współczynnikach*, (w:) Nauka (Polska Akademia Nauk) 1994/4, 31–55.



w pierwszej kolejności dlatego, że od jej posiadania, od dostępu do niej, od możliwości skorzystania z niej (posłużenia się nią) w coraz wyższym stopniu zależą życiowe (materialne) szanse zarówno poszczególnych osób, jak i wspólnot (społeczności).

Wiedza naukowa warunkuje w coraz wyższym stopniu nie tylko zakres ludzkich możliwości produkcyjnych, tworzenia dóbr materialnych, lecz zarazem zakres zdolności ludzi do racjonalnego obchodzenia się z dostarczanymi im produktami, do sensownego korzystania z nich – do przewidywania, dostrzegania i poddawania racjonalnej ocenie skutków, jakie wywołać mogą lub wywołują różne elementy współczesnej „cywilizacji naukowej”. Często ludzie nie reagują na nie wcale lub reagują „nierozsądnie”, ponieważ zrazu nie są w stanie skutków tych ani „odczuć”, ani „pojąć”. Promienie radioaktywne nie są widoczne, nie słychać ich, nie oddziałują na smak, nie pachną. Ludziom trzeba systematycznie udostępniać wiedzę naukową też po to po prostu, by byli w stanie zrozumieć zarówno korzyści, jak i zagrożenia wynikające z różnych praktycznych zastosowań wiedzy naukowej; by ani jednych, ani drugich nie lekceważyli i też nie przeceniali. Nauka musi się „podzielić” swą wiedzą zwłaszcza wtedy, gdy ludziom zagrażają produkty przez nią ufundowane.

Co się tyczy szans egzystencjalnych poszczególnych wspólnot, to trzeba dodać, iż zależą one nie tylko od tego, czy w obrębie danej wspólnoty „funkcjonują” (indywidualne i/lub zespołowe) podmioty dostatecznie wysoko wyspecjalizowane w zakresie pozyskiwania oraz przetwarzania wiedzy naukowej, ani od tego jedynie, czy lub w jakiej mierze „utrzymywane” przez daną wspólnotę podmioty nauki rzeczywiście pracują na jej rzecz. Szanse egzystencjalne poszczególnych wspólnot zależą też od zakresu i poziomu jej przeciętnego unaukowienia. Od tych parametrów zależy bowiem (i to w wymiarze istotnym) jej zdolność wykorzystywania dostarczanej bądź udostępnianej przez naukę wiedzy.

W wymiarze ogólnospołecznym już dawno przestała wystarczać sama tylko edukacja elitarna. Już dawno pojawiła się konieczność „podbudowania” tej pierwszej edukacją powszechną (masową). I też już dawno zaczęła się coraz wyraźniej zaznaczać potrzeba podnoszenia edukacji powszechnej na coraz wyższy poziom. Dalszy rozwój cywilizacyjny poszczególnych społeczeństw „popada” bowiem już od dłuższego czasu w coraz dalej idącą zależność od poziomu jego wykształcenia powszechnego.

Dziś społeczeństwa „zadawałające się” elementarnym wykształceniem powszechnym nie sposób już zaliczyć do grona społeczeństw wysoko rozwiniętych, a już w żadnym razie do grona społeczeństw najwyżej rozwiniętych. Przepustka do tego świata zależy od osiągnięcia przez dane społeczeństwo dostatecznie wysokiego poziomu w zakresie edukacji powszechnej, a nie tylko elitarnej.

Jeden z najważniejszych problemów, które trzeba będzie rozwiązać w najbliższej przyszłości, polega na tym, iż niejako na naszych oczach „wyczerpują się” funkcjonalne możliwości ukonstytuowanych wcześniej (tradycyjnych) systemów masowego upowszechniania wiedzy naukowej. Współcześnie nie wystarcza już jakkolwiek powszechna edukacja z góry ograniczona jedynie do początkowego okresu życia poszczególnych generacji (populacji). Coraz bardziej nieodzowna jest permanentna edukacja powszechna. Przede wszystkim stale rośnie potrzeba nieustannego upowszechniania nowej wiedzy naukowej w skali masowej. Dalszy rozwój cywilizacji naukowej

zależy w dużej mierze od tego, czy i jak prędko uda się stworzyć system umożliwiający w sposób ciągły coraz szerszym kręgom poszczególnych społeczeństw szybkie zapoznawanie się z nową wiedzą naukową.

Nauka musi się przyczynić do praktycznego rozwiązania tego problemu, ponieważ głównie za jej przyczyną doszło do jego powstania. Potrzeba permanentnego upowszechniania wiedzy naukowej pojawiła się w konsekwencji coraz szybszego zarówno ilościowego, jak i jakościowego rozwoju nauki, tzn. w konsekwencji zgoła lawinowego przyrostu nowej, coraz bardziej wyspecjalizowanej, wiedzy i zarazem coraz szybszego dezaktualizowania się starej wiedzy naukowej. Jednocześnie w konsekwencji tego rozwoju dochodzi do coraz szybszego i zarazem coraz głębszego uzależnienia współczesnej cywilizacji od nauki, od jej wytworów. Między innymi w ślad za coraz dalej idącą wewnętrzną specjalizacją i wywoływaną przez nią dyferencjacją świata nauki coraz szybciej dokonuje się analogiczna (specjalistyczna) dyferencjacją świata pracy praktycznej.

## 1.2.

W odniesieniu do nauki trzeba dodać, że powinna ona systematycznie informować społeczeństwo o swych dokonaniach, upowszechniać wyniki swej pracy, udostępniać innym wytwarzaną wiedzę, nie tylko ze społecznego obowiązku, lecz także z całkiem istotnych powodów „wewnętrznych”. Los nauki, jej szanse rozwojowe zależą w coraz wyższym stopniu od materialnego wyposażenia wspólnoty, której podmiot nauki jest częścią, od osiągniętego przez daną wspólnotę poziomu życia, tzn. od stanu rzeczy, który ze swej strony zależy (i to również w coraz większej mierze) od poziomu intelektualnego wyposażenia tejże wspólnoty, od jej „przeciętnego unaukowania”.

Między nauką i resztą społeczeństwa zachodzi też w tym sensie swoiste sprzężenie zwrotne, że od stopnia rozumienia nauki, „pojmowania” sensu wytwarzanej przez nią wiedzy, dostrzegania płynących z niej korzyści zależy przychylność opinii publicznej dla nauki i społeczna gotowość do jej wspierania. Ale nauka instytucjonalna winna się starać o to, by jak najszersze kręgi społeczeństwa były w stanie racjonalnie ocenić dostarczaną przez nią wiedzę też dlatego, że podobnie jak każdej innej instytucji tak też jej (tzn. nauce) potrzebny jest pewnego rodzaju społeczny nadzór a nawet pewien „opór publiczny”. Bez niego także nauka może ulec różnego rodzaju funkcjonalnym dewiacjom, a nawet dość daleko idące degeneracji (więcej na ten temat w F. Grucza 1990).

W sumie oznacza to, że nauka musi we własnym interesie z jednej strony wpływać na opinię społeczną, rzetelnie ją informować, starać się o jej akceptację, o pozyskanie jej zaufania, a z drugiej respektować „zdanie” opinii publicznej, brać pod uwagę sygnałny charakter „krytyki zewnętrznej”, chociaż rzecz jasna nie musi się z nią zgadzać. W żadnym razie nauki nie powinna się ograniczać do zabiegania jedynie względny decydentów do respektowania tylko ich zdania. Nauka powinna się odwoływać bezpośrednio do społeczeństwa, ale nie tylko w momentach dla niej trudnych lecz systematycznie, niejako ze względów profilaktycznych! Przypadkowe a zwłaszcza doraźne upowszechnianie „problemów nauki” może przynieść nauce więcej szkody niż korzyści.

Fakt, że współcześnie opinia publiczna nie jest nastawiona do nauk zbyt przychylnie, że już od dłuższego czasu obserwuje się raczej swoisty „kryzys nauki w świadomości społecznej” (B. Suchodolski 1990), jest bez wątpienia w dużej mierze zawiniony przez nią samą. Dzieje się tak głównie dlatego, że do społeczeństwa nie docierają informacje o jej osiągnięciach, że płynące z nich korzyści nie są zrozumiałe (czytelne). Ale poparcie dla nauki słabnie również z tego powodu, że obniża się zaufanie do niej, jej społeczny prestiż. A dzieje się tak między innymi dlatego, że coraz częściej pod szyldem nauki dostarcza się społeczeństwu „wytwory” wątpliwej jakości, a nawet szkodliwe, natomiast nauka nie przeciwstawia się im, nie krytykuje ich z dostateczną energią.

Najbardziej naukę kompromituje pseudonauka. Stanowi ona problem coraz groźniejszy dlatego, że jej „szanse” zdają się rosnać nieomal automatycznie wraz z rozwojem nauki, niejako w konsekwencji tego rozwoju. Oto, na przykład, produkcja „pisarska” i zarazem „publikacyjna” wielu dziedzin nauk osiągnęła już takie rozmiary, że nikt nie jest w stanie choćby tylko „odnotować” tytuły prac ogłaszanych przez te dziedziny w skali światowej, a cóż dopiero ocenić je krytycznie. W dodatku produkcja ta stale nasila się. Jednocześnie wraz z jej wzrostem ciągle powiększa się, i to nie tylko w wymiarze absolutnym, lecz także w skali procentowej, jej część pseudonaukowa, tzn. część „opatrzona” wprawdzie różnymi formalnymi imponderabiliami nauki, ale tym niemniej zupełnie bezwartościowa. Ze społecznego punktu widzenia trzeba ją uznać za szkodliwą już choćby tylko z tego powodu, że pozorując innowacyjność wprowadza opinię publiczną w błąd.

Tymczasem w ostatnich latach (z różnych „wewnętrznych” powodów) zanika, i to nie tylko u nas, tradycyjny krytyczno-polemiczny współczynnik twórczości naukowej. Coraz mniejsza część publikacji ukazujących się pod znakiem nauki jest w ogóle recenzowana, a cóż dopiero rzetelnie. Coraz więcej recenzji ma w coraz wyższym stopniu charakter raczej „towarzyski” albo „okolicznościowy”. To samo powiedzieć można też o tekstach mających służyć interlingualnemu transferowi wiedzy naukowej. Do tłumaczenia coraz częściej wybiera się prace nie tylko, a nawet nie przede wszystkim dlatego, że są one rzeczywiście innowacyjne lub reprezentują najwyższy poziom profesjonalny, lecz raczej z innych, pozanaukowych względów. Instytucjonalna nauka nie wytworzyła na razie żadnego „systemu” ciągłego i dostatecznie szybkiego reagowania na różnego rodzaju „wytwory” wypaczające jej obraz.

Nie ulega wątpliwości, że pseudonauce można się przeciwstawić. Przede wszystkim można ograniczyć jej oddziaływanie poprzez systematyczne upowszechnianie rzeczywistej wiedzy naukowej, poprzez systematyczne informowanie społeczeństwa o dokonujących się w tym zakresie zmianach oraz poprzez zdecydowaną krytykę dzieł „pozornych”, nierzetelnych, poprzez wyraźne napiętnowanie prac kompromitujących naukę. Im lepiej i im szersze kręgi społeczeństwa będą zorientowane w sprawach nauki, tym trudniej będzie „prezentować” opinii publicznej prace w istocie pseudonaukowe jako prace naukowe lub „uwzględnić” tylko prace „dobrze służące” z góry zamierzonym celom pozanaukowym itd. Zarazem tym mniej będzie możliwości manipulowania autorytetem nauki, wykorzystywania go dla celów nie mających z nauką nic wspólnego.

Konieczne jest też nie tylko systematyczne informowanie społeczeństwa o dokonaniach nauki pracującej w jego ramach, lecz także o dokonaniach nauki w wymiarze uniwersalnym, o tym, co się dzieje w nauce światowej, o wytwarzanej przez nią wiedzy nowej. Wiedzę tę nauka lokalna winna (również w swoim interesie) systematycznie udostępniać własnemu społeczeństwu, czyli przedstawiać ją w taki sposób, by jego członkowie mogli się z nią zapoznać. Nikt inny zrobić tego nie może, bo żadne inne instytucje nie są w tym zakresie dostatecznie wyspecjalizowane.

### 1.3.

Skoro wiedzę naukową, zwłaszcza nową wiedzę naukową, trzeba upowszechniać permanentnie i zarazem systematycznie, to należy jak najprędzej podjąć kroki zmierzające do profesjonalizacji i zarazem instytucjonalizacji tej działalności. W takim razie nie chodzi tu bowiem o jakieś jednorazowe czy mniej lub bardziej przypadkowe akty czynnościowe, lecz o działalność, o pracę, którą trzeba wykonywać w sposób ciągły, niejako paralelnie do pracy mającej na celu wytwarzanie wiedzy.

Rzecz jasna, że każdy kto posiada określoną wiedzę, jest tym samym w jakiejś mierze zdolny ją upowszechnić. Ale z faktu tego w żadnym razie nie wynika jeszcze, że każdy uczony potrafi posiadaną (zdobytą) wiedzę upowszechnić skutecznie. Do tego potrzebne są specyficzne umiejętności wykraczające poza zakres obligatoryjnych umiejętności podmiotów nauki *sensu stricto*. Ale choć nie sposób uznać kogoś za specjalistę w zakresie upowszechniania wiedzy naukowej tylko z tej racji, że jest naukowcem lub, ogólniej, że jest w posiadaniu danej wiedzy, to jednak z drugiej strony jest rzeczą co najmniej równie oczywistą, że jakkolwiek wiedzę, a więc również wiedzę naukową, może upowszechnić(a)ć tylko ktoś, kto ją ma, kto ją uprzednio wytworzył lub ją sobie przyswoił. Dlatego w jeszcze mniejszym stopniu można uznać kogoś za specjalistę w zakresie upowszechniania wiedzy naukowej tylko z tego powodu, że ma dostęp do środków masowego przekazu i/lub potrafi się nimi odpowiednio posługiwać.

Przypominam tę skądinąd całkiem banalną prawdę dlatego, że w naszych środkach masowego przekazu niezwykle często się jej nie respektuje. Nierzadko realizację tego zadania powierza się w nich osobom nie mającym ani wystarczającego przygotowania naukowego, ani dostatecznego doświadczenia prezenterckiego, osobom dobranym nie tyle według kryteriów profesjonalnych, ile raczej towarzyskich, osobom często w ogóle do tego nie nadającym się. Zdarza się również, że nasze środki masowego przekazu „zlecają” upowszechnianie wiedzy „fachowej” zwykłym szarlatanom. Ponadto wiedzę naukową upowszechnia się w środkach masowego przekazu na razie w sposób wyjątkowo przypadkowy i wyrwykowy.

Trzeba się tej praktyce zdecydowanie przeciwstawić, ponieważ wyrządza ona szkody nie tylko nauce, lecz całemu społeczeństwu. Nauka nie może być nieobecna w środkach masowego przekazu. I nie może być w nich prezentowana w sposób nieudolny. Musi się znaleźć w nich miejsce i czas dla systematycznego i zarazem profesjonalnego upowszechniania zarówno wiedzy naukowej, jak i wiedzy o nauce. Jednocześnie nauka musi też znaleźć czas i środki na profesjonalizację tej działalności.

Dodać trzeba jednak, że tak jak upowszechnianie wiedzy naukowej nie jest

sprawą samej tylko nauki, tak nie jest tylko jej sprawą ani instytucjonalizacja, ani profesjonalizacja tej działalności. Obowiązek zajęcia się tymi zadaniami mają również wszystkie instytucje państwowe odpowiedzialne za mobilność intelektualną społeczeństwa, jest to bowiem problem z tego punktu widzenia o niezwykle doniosłym znaczeniu. Instytucjonalizacja i profesjonalizacja permanentnego upowszechniania nowej wiedzy naukowej jest zadaniem na miarę tego, z którym musiano się uporać, gdy przystąpiono do zbudowania systemu powszechnej edukacji elementarnej. W każdym razie praktyczna realizacja tego zadania wykracza daleko poza granice możliwości samej tylko nauki. Ponieważ w naszym kraju istnieje na razie znikoma świadomość zarówno tego problemu, jak i związanych z nim obowiązków, trzeba się w pierwszej kolejności zająć jej rozbudzeniem.

Publiczne środki masowego przekazu mają obowiązek układać swoje programy według pewnej hierarchii potrzeb społecznych. Nie ulega wątpliwości, że na liście tej upowszechnianiu wiedzy naukowej należy się stosunkowo wysokie miejsce. A jeśli jest tak, to programy te powinny być finansowane na tej samej zasadzie co inne programy podstawowe. Nie jest prawdą, że muszą one być drogie. *Talk-showy* poświęcone upowszechnianiu wiedzy o nauce nie muszą kosztować ani grosza więcej niż tego rodzaju programy poświęcone sprawom politycznym czy partyjnym. Jeśli będą realizowane regularnie i w dodatku profesjonalnie, to bez wątpienia również zdobędą swoją widownię czy swoje audytorium.

## 2.

Pewien optymizm budzi fakt, że w ostatnich latach wyraźnie wzrosło teoretyczne zainteresowanie zagadnieniem upowszechniania wiedzy wytwarzanej przez naukę. W ciągu mniej więcej piętnastu minionych lat ukazało się u nas na ten temat bodaj więcej prac niż w ciągu wszystkich lat poprzednich.

### 2.1.

Jednakże większość dotychczasowych prac poświęcona jest niemal wyłącznie różnym „ogólnym”, przede wszystkim organizacyjnym, aspektom upowszechniania wiedzy naukowej. Ze zrozumiałych względów najwięcej miejsca i czasu poświęcono na razie uzasadnianiu potrzeby lub nawet konieczności jak najpilniejszego zintensyfikowania i zinstytucjonalizowania tej działalności. Sporo energii poświęcono na przykład zagadnieniu, kogo należy tą działalnością zainteresować, kto powinien się nią zająć „z urzędu”, jakie instytucje mają obowiązek zajęcia się nią programowo, jakie decyzje i/lub działania organizacyjne trzeba podjąć, by poprawić jej dotychczasową skuteczność itd. Niemaló uwagi poświęcono w dotychczasowej dyskusji również kwestiom dotyczącym przedmiotu oraz celów działalności nazywanej „upowszechnianiem nauki”. Bardzo intensywnie zajmowano się w związku z tym problemem, czy upowszechniać należy (można) naukę w ogóle, czy raczej lub przede wszystkim wiedzę naukową, czy przedmiotem tej działalności należy uczynić wszelką wiedzę naukową, czy raczej lub może nawet wyłącznie innowacje naukowe.

Natomiast prawie wcale nie zastanawiano się na razie nad upowszechnianiem wiedzy naukowej jako pewnym specyficznym kompleksem czynności (aktywności),

nad istotą składających się na ten kompleks operacji, nad niezbędnymi do ich wykonania umiejętnościami i narzędziami. Tymczasem nie ulega wątpliwości, że możliwość sensownej profesjonalizacji zarówno działalności określonej jako „upowszechnianie wiedzy naukowej”, jak też tej, którą nazywa się „upowszechnianiem nauki”, jest zależna przede wszystkim od stopnia poznania (racjonalnego zrekonstruowania) generatywnej podstawy tej działalności oraz od jej instrumentalnego obudowania. W każdym razie skuteczność upowszechniania wiedzy naukowej jako pewnego rodzaju czynności zależy, zresztą podobnie jak skuteczność każdego innego rodzaju działalności (ludzkich czynności), przede wszystkim od tego, czy zajmujący się nią potrafią się do tego odpowiednio przygotować, tzn. czy potrafią rozwinąć „zawczasu” potrzebne do tego umiejętności i dobrać stosowne narzędzia. A to wywołuje z kolei pytanie, czy wiemy, jakie umiejętności są im potrzebne i jak należy je u nich wykształcić. W każdym razie, pragnąc dokonać racjonalnej profesjonalizacji upowszechniania wiedzy naukowej trzeba najpierw poddać naukowej analizie czynność zwaną „upowszechnianiem” i zastanowić się nad umiejętnościami oraz narzędziami warunkującymi jej skuteczność. Od jej wyników zależy, w jakiej mierze możliwa będzie programowa dydaktyzacja tej działalności – jej systematyczne nauczanie i uczenie się.

## 2.2.

Generatywna podstawa upowszechniania pojętego jako czynność wyznacza zakres (moc) związanej z nią specyficznej kompetencji. Nie wdając się na razie w szczegóły można powiedzieć, że na kompetencję umożliwiającą skuteczne upowszechnianie wiedzy naukowej składają się z jednej strony określone umiejętności sciencyjno-kognitywne, a z drugiej językowo-komunikacyjne. Działania zwane upowszechnianiem wiedzy naukowej może wykonać tylko ktoś, kto ma odpowiednią wiedzę i potrafi nią „operować” oraz „zna” odpowiedni język i potrafi skutecznie wykonać z jego pomocą stosowne działania komunikacyjne.

W dalszych częściach niniejszego tekstu pragnę przedstawić przede wszystkim kilka uwag na temat językowo-komunikacyjnych uwarunkowań upowszechniania wiedzy naukowej. Chcę w nich zarysować dotyczące tej sprawy kwestie lingwistyczne, które nasunęły mi się w czasie ogólnego namysłu nad upowszechnianiem wiedzy naukowej, kwestie, które, jak mi się zdaje, trzeba będzie dokładniej rozważyć w dalszej (systematycznej) dyskusji nad generatywną podstawą interesującej nas działalności.

Jednakże zanim przejdę do ich omawiania, sformułuję kilka uwag w sprawie pojęcia nauki i wiedzy naukowej. Sądzę, że jest to konieczne już choćby z tego powodu, że zarówno to, co nazywa się „nauką”, jak i to, co określa się jako „wiedzę naukową”, jest również w dyskusji nad interesującymi nas tu zagadnieniami upowszechnieniowymi pojmowane różnie. W dodatku nazwy (wyrażenia) te nie zawsze są stosowane w sposób możliwy do zaakceptowania. Wystarczy powiedzieć na przykład, że niekiedy upowszechnianie wiedzy naukowej traktuje się w taki sposób, jakby jego zakres pokrywał się z zakresem upowszechniania nauki. Przy okazji chcę też zwrócić uwagę

na pewne językowe uwarunkowania prymarnych operacji naukowych (kognitywnych). Mam nadzieję, że na tle tych wyjaśnień łatwiej będzie dostrzec sens prezentowanych następnie uwag lingwistycznych.

### 3.

Rzeczywistość nazywana „nauką” nie jest ani wyraźnie oddzielona od reszty świata, ani jednorodna pod względem swego składu. Składają się na nią różne elementy (współczynniki), a ich wyróżniki (istotne cechy) mają charakter gradualny (względny), a nie absolutny. Jednakże posługujący się nazwą „nauka” rzadko biorą te fakty pod uwagę. Przeważnie uwzględniają tylko niektóre elementy nauki – raz jedno, a raz inne, w dodatku nie zawsze najistotniejsze. W każdym razie w obiegu komunikacyjnym, również profesjonalnym, znajdują się różne pojęcia nauki – szersze i węższe, istotne i nieistotne.

Jednakże do nieporozumień komunikacyjnych w sprawie nauki dochodzi nie tylko z tego powodu, że wyraz „nauka” jest używany w różnych znaczeniach. Wiele z nich bierze się raczej stąd, że jego użytkownicy nie zdają sobie sprawy z jego różnorodności znaczeniowej i wobec tego nie odczuwają żadnej potrzeby wyraźnego sygnalizowania ani jakie współczynniki ogólnego kompleksu określanego jako „nauka” biorą w danym przypadku pod uwagę, a jakie pomijają, ani jaką rangę pojęciową przypisują uwzględnionym współczynnikom. Tymczasem okazuje się, że nie jest sprawą obojętną ani to, które z tych współczynników bierze się pod uwagę, a które pomija, gdy mowa o nauce, ani to, jaką wartość konstytutywną przyznaje się uwzględnionym (wyróżnionym) współczynnikom – czy traktuje się je jako współczynniki prymarne (istotne), czy raczej jako drugorzędne.

Bardzo często mówi się o nauce w taki sposób, jakby jej elementem prymarnym była wiedza naukowa. Nierzadko naukę po prostu utożsamia się z wiedzą naukową. Dość często utożsamia się ją też z jej (zbiorowym) podmiotem i/lub z jej instytucjami. Nie ulega jednak żadnej wątpliwości, że najważniejszym współczynnikiem konstytutywnym tego, co stanowi jądro nauki jest pewien specyficzny rodzaj pracy poznawczej.

Z grubsza można ludzką pracę podzielić na absorpcyjną oraz innowacyjną (kreatywną). Przede wszystkim ta ostatnia konstytuuje naukę, czyli jest jej najistotniejszym elementem. Pojęcie nauki można zredukować do tego tylko elementu, natomiast bez niego nie sposób ukonstytuować żadnego sensownego pojęcia nauki. Nauka jest nauką tylko o tyle, o ile w jej ramach wykonuje się tego rodzaju pracę (czynności), czyli o ile wytwarza się w jej ramach nową wiedzę lub przynajmniej dąży głównie do jej wytworzenia. Innowacyjna praca poznawcza jest tym współczynnikiem, który naukę prymarnie konstytuuje i zarazem ostatecznie wyróżnia.

Nie oznacza to jednak, że innowacyjna praca poznawcza jest jedynym konstytutywnym elementem nauki; nie oznacza to też, że każdy rodzaj innowacyjnej pracy poznawczej trzeba zaliczyć do zakresu nauki. Możliwość zaliczenia innowacyjnej pracy poznawczej do zakresu nauki zależy na przykład od tego, czy przedmiot, którego dotyczy, jest dostatecznie „poważny”, czy praca ta wykonywana jest w zgodzie z określonymi wymogami (metodami), czy realizowana jest w sposób dostatecznie

konsekwentny, systematyczny itd.

Oczywiście, każda praca, a więc również innowacyjna praca poznawcza, jest w rzeczywistości ściśle związana z określonym podmiotem – tzn. z podmiotem potrafiącym ją wykonać, a więc posiadającym odpowiednią wiedzę i odpowiednie umiejętności, znającym odpowiednie metody (reguły, zasady) itd. Niemniej na płaszczyźnie analitycznej warto współczynniki te od siebie oddzielić. Jeśli tak postąpimy, to będziemy mogli powiedzieć, że podmiot innowacyjnej pracy poznawczej, jego specyficzne umiejętności wraz z wykonywaną przezeń pracą razem wzięte „składają się” na naukę *sensu stricto*.

Na wszelki wypadek dodajmy jednak, że na płaszczyźnie analitycznej nie wolno podmiotu nauki utożsamiać z jakimikolwiek konkretnymi osobami, a już w żadnym razie z jakimikolwiek instytucjami. Tak jedne, jak i drugie spełniają (faktycznie) funkcję podmiotu nauki w ścisłym rozumieniu tylko o tyle, o ile rzeczywiście zajmują się wykonywaniem (realizacją) innowacyjnej pracy poznawczej. Inna sprawa, że prócz faktycznych podmiotów można (a niekiedy wręcz trzeba) wyróżnić też potencjalne podmioty nauki. Ale tutaj nie jest to konieczne.

Natomiast konieczne jest również sformułowanie w tym miejscu wyraźnej odpowiedzi na pytanie, jak ma się wiedza naukowa wobec nauki. Otóż przede wszystkim wypada zauważyć, że jeśli zgodzimy się co do tego, że nauka jest przede wszystkim pracą mającą na celu pozyskiwanie (pewnego rodzaju) nowej wiedzy, to w żadnym razie nie możemy postawić pomiędzy wiedzą naukową i nauką znaku równości. W takim razie brak nawet podstawy do uznania wiedzy naukowej za jakikolwiek składnik nauki. W tym kontekście możemy natomiast powiedzieć, że wiedza naukowa stanowi z jednej strony (najważniejszy) cel, a z drugiej pojawia się jako (również najważniejszy) rezultat (wytwór) nauki. Z kolei jej pozyskiwanie stanowi główny wyróżnik (*definiens*) nauki rozumianej jako pewien rodzaj pracy poznawczej.

Jednocześnie można wiedzę naukową potraktować jako pewien instrument nauki. Ale tę funkcję wolno przyznać tylko wiedzy, której posiadanie stanowi niezbędną właściwość wstępną czy konieczny element wyposażenia podmiotu nauki, czyli funkcję tę wolno przyznać tylko starej wiedzy, tzn. wiedzy już wytworzonej, a nie wiedzy nowej (dopiero co pozyskanej), a już w żadnym razie nie można w ten sposób potraktować wiedzy projektowanej, tzn. tej, którą się dopiero chce wytworzyć lub ma zamiar zdobyć. Tymczasem z punktu widzenia nauki aktualnej (realizowanej *hic et nunc*) istotne (konstrytutywne) znaczenie mają przede wszystkim ostatnie rodzaje wiedzy. Sens funkcjonalny nauki jest tylko o tyle uzasadniony, o ile wytwarza ona nową wiedzę (naukową) lub przynajmniej rzeczywiście stara się tego rodzaju wiedzę dostarczyć.

W odniesieniu do starej wiedzy naukowej trzeba dodać, że poza tym, iż może ona pełnić wspomnianą funkcję pewnego instrumentu poznawczego, stanowi ona też dość często swoisty przedmiot poznania (meta)naukowego. Zresztą niejednokrotnie przedmiotem poznania naukowego czyni się też wiedzę uznawaną (przynajmniej wstępnie) za nienaukową. W każdym razie różne zastane przekonania czy poglądy stanowią nieraz punkt wyjścia dla poznania naukowego, dla naukowego rewidowania lub potwierdzania starej wiedzy o świecie.



Pewnymi wytworami i zarazem narzędziami nauki są również jej metody i procedury badawcze, a także wiedza o nich, czyli wiedza metanaukowa. To samo dotyczy także tzw. etosu nauki, czyli specyficznego nastawienia czy podejścia podmiotu nauki zarówno do świata, jak i do (zastanej) wiedzy o nim, a także do celów wykonywanej pracy i sposobów jej wykonywania.

Jeśli do zakresu szerzej rozumianej nauki włączymy (jako jej pewien instrument) zastaną wiedzę naukową, to tym samym nieodzowne stanie się dopuszczenie do zakresu szerzej rozumianej pracy naukowej przyswajania sobie wiedzy naukowej wytworzonej przez inne podmioty nauki. Ponadto trzeba do jej obrębu włączyć pracę, którą podmiot nauki musi wykonać niejako po spełnieniu aktu poznania innowacyjnego, po uzyskaniu nowej wiedzy naukowej.

W sumie trzeba zatem prócz pracy innowacyjnej, stanowiącej jej jądro (istotę) włączyć do zakresu szerzej rozumianej pracy naukowej z jednej strony pewien rodzaj absorpcyjnej pracy poznawczej, a z drugiej pewien specyficzny rodzaj pracy transferencyjnej, tzn. pracy, którą podmiot nauki musi wykonać dla „wyrażenia” czy uzewewnętrznienia uzyskanej (wytworzonej) wiedzy i udostępnienia jej innym. Tak absorpcyjną, jak i transferencyjną pracę poznawczą można uznać za pewien człon szerzej rozumianej pracy naukowej tylko o tyle, o ile są one związane z innowacyjną pracą naukową, o ile jej „służą”. Pewien rodzaj transferencyjnej pracy naukowej stanowi też korekcyjne (np. uściślające) transformowanie (parafrazowanie) już wyrażonych (sformułowanych) wypowiedzi.

Ze względów pragmatycznych można, a poniekąd trzeba, dopuścić jeszcze szersze pojęcie nauki, na przykład pojęcie nauki obejmujące ponadto pracę, którą trzeba wykonać dla stworzenia warunków potrzebnych do wykon(yw)ania innowacyjnej pracy poznawczej, lub pracę polegającą na organizowaniu i kierowaniu pracą poznawczą różnych zbiorowych podmiotów czy stworzonych w tym celu instytucji, a także pracę mającą na celu tworzenie i/lub gromadzenie potrzebnego wyposażenia instrumentalnego podmiotu nauki, opiekowanie się zgromadzonym (w bibliotekach lub laboratoriach) instrumentalnym wyposażeniem podmiotu nauki itd. Ale w obręb nawet najszerszej pojętej nauki wolno je włączyć tylko o tyle, o ile da się wykazać, że służą one rzeczywiście wykonywaniu innowacyjnej pracy naukowej, potęgowaniu jej skuteczności, a nie tylko jej pozorowaniu, lub, co też się zdarza, jej utrudnianiu.

#### 4.

Całkowicie podzielam zdanie G. Labudy (1990, 1992), iż czym innym jest upowszechnianie nauki i czym innym upowszechnianie wiedzy naukowej i że za sprawę najważniejszą oraz zarazem najpilniejszą należy uznać zajęcie się tą drugą działalnością. Dodać do tego można jedynie, że poza wiedzą naukową warto również pilnie upowszechniać niektóre inne wytwory nauki – zarówno jej metody o znaczeniu uniwersalnym, jak też to, co składa się na jej szczególny etos. Natomiast naukę, jej aktywne uprawianie czy zajmowanie się nią, można i należy upowszechniać tylko do pewnego stopnia, albowiem z oczywistych powodów jej wykonywaniu nie mogą i nie powinni się poświęcić wszyscy. Z jednej bowiem strony równie konieczne jest (ze społecznego punktu widzenia) zajmowanie się wieloma innymi rodzajami pracy,

a z drugiej strony nie każdy nadaje się do uprawiania nauki. Podobnie jak wiele innych rodzajów pracy specjalistycznej, tak też zajmowanie się nauką wymaga szczególnego rodzaju predyspozycji.

Bardzo ważną rolę w procesie upowszechniania wiedzy naukowej odgrywają języki (naturalne). W każdym razie nie ulega wątpliwości, że w centralnych punktach upowszechniania wiedzy naukowej mamy do czynienia z różnego rodzaju działaniami czy operacjami językowymi. Wobec tego można mówić nie tylko o językowych współczynnikach upowszechniania wiedzy naukowej, lecz także o lingwistycznych aspektach tej działalności. Jednakże na razie prawie wcale nie dostrzegano ani roli języków ludzkich w upowszechnianiu wiedzy naukowej, ani nie sformułowano związanych z tym zagadnień. Dotychczas wyraźnie zwrócił uwagę na ich funkcję w tym kontekście bodaj tylko G. Labuda (1985, 1990). Natomiast nikt jeszcze nie podjął analizy tego problemu.

Stan ten jest, oczywiście, poniekąd zrozumiały, bo skoro w dotychczasowej dyskusji nad upowszechnianiem wiedzy naukowej z reguły w ogóle nie docierano do jego operacyjnej (generatywnej) warstwy, to jakby nie było powodu do stawiania pytań, na czym polegają wchodzące tu w grę działania językowe lub jaką spełniają rolę, czyli mówiąc inaczej: wobec tego nie było powodu do namysłu nad działaniami językowymi wchodzącymi w skład upowszechniania rozumianego jako pewien rodzaj czynności.

Jednakże wydaje się, że lingwiści (językoznawcy) zagadnień tych nie podejmowali dotychczas nie tylko dlatego, że się z nimi nie zetknęli lub że nie zostali nimi dostatecznie zainteresowani. Działo się tak niewątpliwie też z innych, i to – jak sądzę – poważniejszych powodów. Otóż moim zdaniem językoznawcy nie podejmowali ich dotychczas przede wszystkim dlatego, że do niedawna (z przyczyn metodologicznych) nie byli w stanie poddać ich choćby tylko naukowej tematyce, tzn. nie byli w stanie ich nawet wyłonić (ująć) w kategoriach lingwistycznych.

Po pierwsze, ulegając wielowiekowej tradycji filologicznej językoznawcy do niedawna niejako „z góry” ograniczali swoje zainteresowania wyłącznie do języków lub tekstów „literackich”. Dopiero pod koniec XIX w. zaczęto się zajmować także językami „ludowymi” (gwarami, dialektami). Natomiast tak zwane języki specjalistyczne (technolekty), podobnie zresztą jak i „języki potoczne” oraz języki różnych grup społecznych (socjolekty) lingwistyka „dostrzegła” dopiero w czasach najnowszych.

Po drugie, do niedawna językoznawcy zajmowali się niemal wyłącznie różnymi zewnętrznymi przejawami języków ludzkich i/lub językowymi twórcami, przede wszystkim tekstami, a nie rzeczywistymi językami, czyli regułami składającymi się na generatywną podstawę faktycznych operacji językowych, tzn. operacji dokonujących się w konkretnych ludzkich mózгах.

Mówiąc krótko: nie sposób było zająć się analizą interesujących nas tu zagadnień, zanim nie udało się zrozumieć choćby tylko z grubsza, na czym w ogóle polegają różne operacje językowe, w szczególności tzw. transformacyjne operacje językowe. A operacji tych nie można było zrozumieć tak długo, jak długo tradycja dziedzinowa nie pozwalała ich nawet tematyżować. Właściwie dopiero tzw. generatywnej lingwistyce udało się w ciągu lat sześćdziesiątych naszego wieku po raz pierwszy w sposób

zasadniczy przełamać filologiczne ograniczenia językoznawczej wizji. Ale ostatecznie „pokonała” je dopiero w ciągu dwóch ostatnich dziesięcioleci lingwistyka kognitywna, co jednak nie znaczy, że już wszyscy (zwłaszcza u nas) zdążyli zauważyć metodologiczne konsekwencje tych zmian.

W każdym razie dopiero efekty rozważań pobudzonych ideałami „generatywnymi”, uzupełnione rezultatami uzyskanymi w obrębie lingwistyki kognitywnej, teorii komunikacji językowej i ogólnej teorii translacji językowej z jednej strony oraz wynikami uzyskanymi w ramach badań nad językami specjalistycznymi, w szczególności naukowymi, z drugiej strony, stworzyły pewną podstawę do tego, by móc się pokusić o podjęcie przynajmniej wstępnej lingwistycznej charakterystyki współczynników językowych upowszechniania wiedzy naukowej.

## 5.

Chcąc jakąkolwiek wiedzę upowszechnić, trzeba ją najpierw w jakiś sposób uzewnętrznić, wyrazić. Do pewnego stopnia można posiadaną wiedzę uzewnętrznić (wyrazić) poprzez demonstrację opartych na niej praktycznych działań i/lub rezultatów tych działań. Wiele rodzajów wiedzy praktycznej jesteśmy (na razie) w stanie „przedstawić” tylko w ten sposób. Z kolei wiedzę „teoretyczną” uzewnętrzniamy głównie za pomocą odpowiednich „wyrażeń językowych”. „Właściwie” potrafimy ją wyrazić tylko w ten sposób. W każdym razie wyrażenia językowe spełniają funkcję podstawowych „narzędzi” transferencji wiedzy naukowej. Natomiast język spełnia (ale tylko między innymi) funkcję „narzędzia” umożliwiającego tworzenie wyrażeń. Wyrażeń językowych nie wolno utożsamiać z językiem *sensu stricto*.

Wyrażenia są pewnymi (wy)tworami językowymi. Są różne kategorie wyrażeń językowych. Ich główne rodzaje to wyrazy (słowa), zdania i teksty (wypowiedzi). Jedne z nich spełniają funkcje tworów pośrednich, pewnego rodzaju półfabrykatów, inne natomiast funkcję tworów finalnych. Funkcję półfabrykatów językowych spełniają przede wszystkim wyrazy. Ale bywa, że funkcję tę spełniają też zdania (np. przysłowia czy różne formuły), a niekiedy nawet teksty złożone ze zdań (np. wiersze, modlitwy, cytaty). W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że przede wszystkim wyrazy stanowią elementy, z których buduje się zdania, a zdania są elementami, z których tworzy się teksty lub wypowiedzi. Jednakże z drugiej strony zarówno wyrazy, jak i zdania spełniają, i to stosunkowo często, też funkcję wyrażeń finalnych. Są ludzie, którzy „mówią” raczej wyrazami niż zdaniami. Niemniej najczęściej w funkcji wyrażeń finalnych „występują” obszerniejsze wyrażenia, czyli teksty lub wypowiedzi.

Odróżnić trzeba wyrażenia (całkowicie) uzewnętrzznione (zrealizowane) od ich mentalnych form (matryc, prototypów). Każdy człowiek zapamiętuje (gromadzi w pamięci długotrwałej) pewien zasób form wyrażeniowych (półfabrykatów). Każdy jest ponadto w stanie wytworzyć wiele (w zasadzie nieskończenie wiele) nowych form wyrażeniowych w swej pamięci krótkotrwałej, między innymi takich, których wcześniej nigdy nie usłyszał ani nie przeczytał.

W pamięci długotrwałej gromadzi się przede wszystkim tzw. morfemy (tzn.

formy rdzeni, przed- i przyrostków oraz końcówek), a następnie formy pewnego podstawowego zasobu wyrazów (leksemy), natomiast rzadziej zapamiętuje się formy kompletnych zdań (frazemy) i jeszcze rzadziej formy dłuższych tekstów (tekstemy). Każdy zapamiętuje przede wszystkim formy tych wyrażen, którymi się najczęściej posługuje lub które doń najczęściej docierają, oraz tych, które są dla niego z jakichś powodów ważne. Łatwiej zapamiętuje się formy tekstów „ułożonych” według określonych reguł mnemotechnicznych, na przykład tekstów rymowanych lub regularnie akcentowanych. Zgromadzone w pamięci formy wyrażen składają się na szeroko rozumiane „słowniki” poszczególnych osób.

Język – w rozumieniu najogólniejszym (uniwersalnym) i zarazem najbardziej podstawowym – to pewien system reguł konstruowania (formowania lub transformowania) oraz materializowania (substancjalizacji – głównie fonetycznej lub graficznej) wyrażen, przedstawiania za ich pomocą znaczeń, rozumienia (rozszyfrowywania, odczytywania) znaczeń przyporządkowanych wyrażeniom, a także zasady osiągania za pomocą wyrażen określonych efektów (celów) komunikacyjnych.

W rozumieniu konkretnym język to zinternalizowany przez daną osobę system tego rodzaju reguł wraz ze zinternalizowanym przez nią zbiorem (zasobem) form wyrażen podstawowych – morfemów, leksemów, frazemów, tekstemów, czyli wraz z jej wewnętrznym słownikiem. W rozumieniu kolektywnym językiem nazywa się pewien funkcjonujący w obrębie danej społeczności (mniej lub bardziej) wspólny system tego rodzaju reguł wraz z sumą „wytworzonych” przez tę społeczność form (podstawowych) wyrażen, przede wszystkim wyrazów. Przeważnie w tym sensie mówi się o języku polskim, niemieckim, angielskim itd., czyli o tzw. językach etnicznych, a zwłaszcza narodowych.

Z lingwistycznego punktu widzenia całkiem bezzasadna jest tradycja ograniczająca stosowanie nazwy „język” wyłącznie do języków społeczności uznawa(nych) za narody, tradycja, która jakby uzależnia uznanie języków innych wspólnot etnicznych za języki od tego, czy się je „obdarzy” nazwą „język” czy raczej nazwą „dialekt”, „gwara” czy „narzecze”. Jest to tradycja tak samo mylna, jak ta np., w myśl której dzieci nie są ani kobietami, ani mężczyznami tak długo, jak długo się ich tak nie nazwie.

Co najmniej równie bezzasadne jest też stosowanie nazwy „język” w odniesieniu do samych tylko, choćby najobszerniejszych, słowników lub zbiorów form wyrażeniowych wytworzonych przez daną wspólnotę. W rozumieniu lingwistycznym języki nie są ani żadnymi zbiorami wyrazów (nazw), ani zdań, ani tekstów. W tym rozumieniu językami nie są też żadne zbiory terminów. O językach specjalistycznych, czyli o technolektach, można mówić tylko o tyle, o ile jest prawdą, że składają się na nie tylko określone zbiory form specyficznych wyrażen (terminów), lecz także specyficzne reguły ich tworzenia, posługiwania się nimi, oraz ponadto także specyficzne reguły syntaktyczne, czyli reguły „układania” specjalistycznych tekstów, i wreszcie też pewne szczególne reguły posługiwania się tekstami specjalistycznymi (np. prawnymi).

## 6.

Wbrew temu, co się na ten temat tradycyjnie sądzi i mówi, żadne wyrażenia językowe – ani wyrazy, ani zdania, ani teksty – nie zawierają w sobie „wyrażanej” za ich pomocą treści czy wiedzy. Wyrażenia językowe treść tę lub wiedzę jedynie reprezentują. Choć tak się mówi, to jednak w sensie dosłownym wiedzy nie zawiera też żadna książka. Wiedza jest właściwością (własnością) poszczególnych podmiotów; jest właściwością, której bezpośrednio przekazać nie sposób. „Przedstawić” innym podmiotom można jedynie określone sygnałowe (substancjalne), z reguły fonetyczne lub graficzne, reprezentacje właściwej treści komunikacyjnej.

Międzyludzkie porozumiewanie nie dokonuje się wyłącznie na zasadzie kodowej. W ten sposób ludzie są w stanie porozumieć się w gruncie rzeczy tylko w sprawach banalnych, powierzchwniowych lub stereotypowych. Natomiast „istotne” czy „głębokie” rodzaje komunikacji, w szczególności dotyczące spraw wysoce abstrakcyjnych albo całkiem nowych idei, dokonują się na zasadzie pewnego rodzaju „domniemywania” i negocjacji intelektualnej czy wręcz gry „dialektycznej” (dyskursywnej). Dotyczy to w równej mierze sfery informacyjnej (czyli wiedzy w potocznym rozumieniu), co emocjonalnej i, oczywiście, też estetycznej.

Istota informacyjnej gry (interakcji) językowej polega z jednej strony na dobieraniu przez nadawcę takich wyrażen spośród już wytworzonych lub konstruowaniu nowych wyrażen w taki sposób, by odbiorca mógł na ich podstawie zrekonstruować reprezentowane przez nie „treści” w możliwie największej zbieżności z intencją (wyobrażeniem) nadawcy. Natomiast z drugiej strony gra ta polega na możliwie jak najbardziej „dociekliwym” analizowaniu odbieranych wyrażen i odtwarzaniu (rekonstruowaniu) na ich podstawie informacyjnych intencji nadawcy, a następnie na „upewnianiu się” co do trafności dokonanych rekonstrukcji (domysłów).

Również „odbieranie” (słuchanie, czytanie) cudzych wyrażen, a nie tylko ich „nadawanie” (mówienie, pisanie) jest aktywnością (pracą), a nie jakimś „zachowaniem pasywnym”. Powodzenie międzyludzkiej gry komunikacyjnej zależy w poważnej mierze od stopnia (gotowości do) negocjacyjnego zaangażowania się zarówno nadawcy, jak i odbiorcy, co z kolei zależy od stopnia zrozumienia konieczności takiego zaangażowania się. Komunikacja międzyludzka wymaga tym większego wysiłku ze strony jej uczestników, im bardziej jest innowacyjna i im temat (świat), którego dotyczy jest mniej dostępny bezpośredniej obserwacji.

Jednakże powodzenie informacyjnej gry komunikacyjnej zależy przede wszystkim od tego, w jakiej mierze jej obie strony posługują się językiem (polilektem) rzeczywiście „wspólnym”, tzn. w jakiej mierze ich języki (idiolekty) pokrywają się, czyli jak dalece obie strony posługują się (a) strukturalnie ekwiwalentnymi formami wyrażeniowymi, (b) przypisują im analogiczne wartości semantyczno-pragmatyczne oraz (c) stosują się do tych samych reguł (trans)formacyjnych i użytkowych.

Możliwość porozumienia się danych osób zależy zatem najpierw od tego, w jakim stopniu zinternalizowane przez nie reguły i/lub zbiory form wyrażeniowych pokrywają się (są zbieżne). A to z kolei zależy nie tylko od tego, czy lub w jakim stopniu dane idiolekty „mieszczą się” w obrębie dowolnego języka etnicznego (polskiego, niemieckiego itd.). Inaczej mówiąc, z tego, że obie strony posługują się „tym samym”

(np. standardowym) językiem etnicznym (np. polskim), wcale nie wynika jeszcze, że posługują się „dostatecznie” wspólnym (np. polskim) polilektem (bilektem).

*Last but not least* powodzenie gry komunikacyjnej zależy też od jakości języków (idiolektów), którymi się jej uczestnicy posługują, zwłaszcza od wielkości zinternalizowanych przez nich zbiorów form wyjściowych oraz od stopnia ścisłości stosowanych reguł. Ponadto jej powodzenie zależy również od sprawności w zakresie posługiwania się regułami językowymi, od zasobu wiedzy o tym, czego gra komunikacyjna w danym przypadku dotyczy, od zakresu ich wiedzy wspólnej i wielkości dzielącej ich „luki informacyjnej”, od zakresu wspólnych doświadczeń życiowych partnerów komunikacyjnych, od ich innowacyjnej sprawności intelektualnej, od ich doświadczenia negocjacyjnego oraz od ich etosu kognitywnego, a niekiedy także od ich nastawienia do świata i do partnera komunikacyjnego, od ich światopoglądu i wyznawanej przez nich wiary.

## 7.

W obrębie transferencji językowej trzeba wyróżnić dwa rodzaje czynności: (a) adekwatne tworzenie i/lub dobieranie (w pamięci) już wytworzonych form wyrażeniowych w zależności od wiedzy, którą chce się wyrazić, (b) „artykułowanie” (uzewnętrznianie) wytworzonych lub dobranych form wyrażeniowych i udostępnianie ich (aktualnym lub potencjalnym) partnerom komunikacyjnym. W szerszym rozumieniu zaliczyć trzeba do zakresu pracy transferencyjnej również niektóre metajęzykowe operacje – np. definiowanie, objaśnianie lub przeformułowywanie wyrażonych terminów, zdań czy tekstów.

Nie ulega wątpliwości, że do zakresu działań nazwanych „upowszechnianiem wiedzy” zaliczyć należy także prymarną transferencję nowej wiedzy, czyli działania, które trzeba wykonać dla jej pierwotnego uzewnętrznienia. Bez wątpienia należy do tego zakresu włączyć również powielanie prymarnych komunikatów naukowych, czyli multiplikację wypowiedzi (tekstów) wytworzonych dla uzewnętrznienia nowej wiedzy, jak też udostępnianie (dostarczanie) wytworzonych kopii danych wypowiedzi (tekstów) innym osobom. Następnie wypada włączyć do tego zakresu też różne rodzaje wtórnej transferencji wiedzy, tzn. różne rodzaje działań wykonywanych po to na przykład, by wyrazić już wcześniej uzewnętrznioną wiedzę „w inny sposób”, albo zreferować cudze wypowiedzi „własnymi słowami” itd. Wreszcie należy do tego zakresu zaliczyć też powielanie (multiplikację) rezultatów wtórnej transferencji, a także udostępnianie lub dostarczanie wytworzonych egzemplarzy innym osobom.

Jednakże ani sama transferencja wiedzy, ani transferencja uzupełniona multiplikacją jej efektów tekstowych nie wyczerpuje zakresu działań, które trzeba wykonać po to, by rzeczywiście dokonało się jakieś upowszechnienie wiedzy. Sama transferencja wiedzy stwarza jedynie możliwość podjęcia przez inne osoby (potencjalnych odbiorców) dyskursu informacyjnego z nadawcą. Akty transferencyjne zaledwie otwierają proces upowszechnienia wiedzy. Natomiast multiplikacją wypowiedzi (tekstów wyrażających wiedzę) jedynie poszerza wachlarz tych możliwości.

Do rzeczywistego spełnienia jakiegokolwiek aktu komunikacyjnego, w tym rów-

niez aktu upowszechnienia wiedzy, nie dochodzi jeszcze nawet w momencie odebrania (usłyszenia czy przeczytania) uzewnętrznionych przez nadawcę wyrażen (tekstów), lecz dopiero wtedy, gdy odbiorca zdoła je zrozumieć zgodnie z intencją nadawcy, gdy uda mu się adekwatnie zrekonstruować ich znaczenie.

W związku z tym trzeba odróżnić z jednej strony mniej lub bardziej cząstkowe od całkowitych, a z drugiej faktyczne od jedynie pozornych aktów upowszechnienia wiedzy naukowej. Mniej lub bardziej cząstkowe są wszystkie akty nie „zwieńczone” rekonstrukcją znaczenia odebranych wyrażen. Z kolei o faktycznym upowszechnieniu wyrażonej przez nadawcę wiedzy można mówić tylko wtedy, gdy ktoś zechce podjąć trud adekwatnego zrekonstruowania wiedzy reprezentowanej przez wyrażenia (teksty) „przedstawione” przez nadawcę i zdoła zrekonstruować wchodzącą w grę wiedzę. Jeśli wiedza reprezentowana przez dane wypowiedzi (teksty) nie zostanie przez odbiorcę zrekonstruowana adekwatnie, to można mówić co najwyżej o pozornych aktach jej upowszechnienia. O zakresie czy stopniu upowszechnienia jakiegokolwiek wiedzy nie świadczy zatem ani (sama) liczba wyprodukowanych powieści reprezentujących tę wiedzę wypowiedzi (tekstów), ani ilość ich odbiorców, ani nawet liczba odbiorców, którzy zechcieli podjąć wysiłek potrzebny dla ich zrozumienia. O rzeczywistym upowszechnieniu wiedzy naukowej świadczy dopiero ilość tych, którzy nie tylko „odebrali” wyrażające ją wypowiedzi (teksty), lecz zdołali je ponadto zrozumieć, czyli ilość tych, którym udało się adekwatnie zrekonstruować reprezentowaną przez nie wiedzę. Zarazem ilość tych ostatnich, i tylko ich ilość, świadczy o skuteczności działań mających na celu upowszechnienie wiedzy.

Centralne miejsce w obrębie działań mających na celu upowszechnienie wiedzy naukowej zajmują niewątpliwie działania, które trzeba wykonać po to, by wypowiedzi lub teksty dla interesujących nas odbiorców z istotnych względów niezrozumiałe przekształcić w taki sposób, by stały się one dla nich zrozumiałe. Działania te nazywać będziemy po prostu działaniami translacyjnymi. To te działania wyznaczają specyfikę czynności nazywanych „upowszechnianiem wiedzy naukowej”.

Poza już wymienionymi trzeba do ogólnego zbioru działań upowszechnieniowych włączyć jeszcze z jednej strony działania mające na celu promocję wypowiedzi i/lub tekstów wyrażających wiedzę naukową, a z drugiej umotywowanie odbiorców do podjęcia wysiłku koniecznego dla ich zrozumienia. Działania promocyjne nabierają w naszych czasach coraz większego znaczenia. We współczesnym świecie ludzie są bowiem zalewani stale wzmagającą się rzeką różnego rodzaju wypowiedzi i tekstów, wobec czego permanentnie maleją szanse, że zdołają choćby tylko zauważyć wypowiedzi lub teksty z naszego punktu widzenia istotne, że się nimi sami zainteresują. Dziś trzeba „celowo” zwrócić na nie uwagę potencjalnych odbiorców i zachęcić ich do tego, by zechcieli wykonać działania potrzebne dla zrozumienia wypowiedzi (tekstów) naukowych, dla zrekonstruowania reprezentowanej przez nie wiedzy.

Każdy nadawca może swoje wypowiedzi lub teksty „uformować” lepiej lub gorzej, łatwiej lub trudniej – z jednej strony w zależności od posiadanego talentu i stopnia wyćwiczenia retorycznego czy stylistycznego, a z drugiej od staranności, z jaką wykonał swą pracę transferencyjną. Jednakże nadawca może swym odbiorcom uła-

twić pracę percepcyjną tylko do pewnego stopnia. Akty upowszechniania wiedzy naukowej są bowiem aktami komunikacyjnymi, których powodzenie (rzeczywiste spełnienie) zależy w wyższym stopniu niż powodzenie wielu innych rodzajów aktów komunikacyjnych nie tylko od nadawcy, lecz również od odbiorcy, od jego aktywności. Dlatego nie należy utożsamiać działań motywacyjnych z działaniami mającymi na celu ułatwienie odbiorcy pracy rekonstrukcyjnej. Działania motywacyjne winny rozbudzić lub wzmocnić gotowość odbiorców do wysiłku.

Podsumujmy: wyróżnić trzeba przynajmniej następujące rodzaje działań tworzących jakby kolejne ogniwa procesu upowszechniania wiedzy, w szczególności wiedzy naukowej – (a) działania transferencyjne, (b) działania multiplikacyjne, (c) działania transformacyjne oraz (d) działania promocyjne i motywacyjne.

## 8.

Zrozumieć wyrażenia, zwłaszcza teksty lub wypowiedzi specjalistyczne, zrekonstruować wiedzę, którą one (re)prezentują, są w stanie tylko odbiorcy dysponujący nie tylko wystarczającą kompetencją językową, tzn. znający dostatecznie język, w którym dane teksty/wypowiedzi zostały sformułowane, lecz posiadający ponadto odpowiednią kompetencję kognitywną, w szczególności mający do swej dyspozycji wiedzę presuponowaną przez dane wyrażenia, teksty lub wypowiedzi oraz przez (konkretny) język, w którym zostały one uformowane.

Inaczej mówiąc, zrozumienie (specjalistycznych) wypowiedzi lub tekstów, a tym samym także rzeczywiste upowszechnienie reprezentowanej przez nie wiedzy, mogą utrudniać lub nawet uniemożliwić nie tylko swoiste bariery językowe, lecz także określone bariery kognitywne. W konsekwencji można powiedzieć, że specyficzne działania upowszechnieniowe nazwane tu działaniami transformacyjnymi to działania zmierzające do usuwania lub przynajmniej obniżania obu rodzajów barier.

Z punktu widzenia niniejszych rozważań ważne są przede wszystkim dwie kategorie barier językowych – bariery etnolektalne oraz technolektalne. Z etnolektalnymi barierami (tłumiącymi upowszechnienie wiedzy) mamy do czynienia w takich przypadkach, w których potencjalni odbiorcy nie potrafią zrozumieć przedstawionych im wypowiedzi lub tekstów, bo nie znają standardowej (podstawowej) postaci języka, w którym nadawca je sformułował. Z kolei o barierach technolektalnych będziemy mówili, gdy odbiorcy nie potrafią sobie poradzić z jakąś wypowiedzią lub jakimś tekstem głównie z powodu braku znajomości odpowiedniego specjalistycznego składnika (zakresu) danego języka.

Z barierami kognitywnymi mamy do czynienia, gdy odbiorcy nie są w stanie poradzić sobie z danym tekstem przede wszystkim dlatego, że nie posiadają wiedzy potrzebnej do zrekonstruowania jego znaczenia, w szczególności wystarczającej wiedzy specjalistycznej. Ale o barierach kognitywnych możemy mówić też, gdy odbiorcy nie radzą sobie ze znaczeniową rekonstrukcją danego tekstu, ponieważ nie są dostatecznie wytreningowani intelektualnie, nie znają reguł logiki lub zasad retoryki, albo intelektualnej tradycji „obowiązującej” w obrębie danej dziedziny lub nie są świadomi zmian, jakie dokonały się w obrębie stosowanego przez nią języka i/lub systemu reguł gry negocjacyjnej.



Bariery etnolektalne można usunąć w dwojaki sposób – poprzez „przyswojenie” potencjalnym odbiorcom etnolektu, w którym dany tekst został sformułowany i który sprawia im kłopoty, lub poprzez przetłumaczenie go na etnolekt, który już znają. O wiele bardziej skomplikowane działania trzeba natomiast wykonać dla usunięcia lub choćby tylko obniżenia istotnych barier technolektalnych. Bariery te są bowiem z natury rzeczy ściśle powiązane z określonymi barierami kognitywnymi. Jeśli ktoś nie potrafi zrozumieć jakiejś wypowiedzi czy jakiegoś tekstu (dobrze) sformułowanego w określonym technolekcie, to z reguły dzieje się tak nie tylko dlatego, że „nie zna” samej tylko wyrażeniowej warstwy tego technolektu, lecz też (a często przede wszystkim) z tego powodu, że nie dysponuje wiedzą specjalistyczną suponowaną i/lub implikowaną przez tenże technolekt. Sprawnie operować jakimś technolektem może tylko ktoś, kto ma odpowiednią wiedzę specjalistyczną. Technolektu nie można opanować bez jednoczesnego opanowania odwzorowywanej przez niego wiedzy.

Mylne jest przekonanie, że specjalistyczną wiedzę reprezentowaną przez teksty sformułowane w odpowiednim technolekcie można „udostępnić” nie radzącym sobie z nimi odbiorcom poprzez uproszczenie jedynie ich warstwy językowej, czyli poprzez przełożenie danych tekstów technolektalnych na teksty sformułowane w odpowiednim języku ogólnym. Możliwe jest to tylko wtedy, gdy wchodzące w grę teksty w gruncie rzeczy nie są tekstami specjalistycznymi, gdy nie wyrażają wiedzy specjalistycznej, czyli w takich przypadkach, w których dany technolekt spełnia tylko z pozoru funkcję specjalistyczną.

Jeśli dane teksty wyrażają rzeczywiście wiedzę specjalistyczną, to każde istotne uproszczenie ich warstwy językowej z natury rzeczy musi spowodować pewne ograniczenie, pewną redukcję lub nawet deformację ich mocy reprezentatywnej. Specjalistyczną wiedzę można „przedstawić” tylko za pomocą wypowiedzi (tekstów) sformułowanych w dostatecznie wyspecjalizowanym języku (lekcie). W języku dysponującym np. jedynie „łokciem” nie można wyrazić dostatecznie dokładnie tego, co można „przedstawić” w języku dysponującym „metrem”. Z kolei w języku dysponującym tylko „metrem” nie sposób wyrazić tego, co można w języku dysponującym ponadto nie tylko „centymetrem”, lecz także „milimetrem”.

Mówiąc krótko: wiedzy specjalistycznej reprezentowanej przez teksty sformułowane w jakimkolwiek technolekcie nie sposób równie dokładnie uzewnętrznić w lekcie (języku) ogólnym (standardowym). Im ogólniejszy (powszechniejszy) jest dany lekt, tym mniejsze są szanse jednoznacznego wyrażenia w nim wiedzy specjalnej. I odwrotnie: im bardziej wyspecjalizowana jest dana wiedza, tym bardziej wyspecjalizowany technolekt jest konieczny dla jej wyrażenia.

„Przekładając” teksty sformułowane w jakimś technolekcie na lekt ogólniejszy, niejako siłą rzeczy ogranicza się ich moc odwzorowującą. A skoro uproszczone wypowiedzi (teksty) odzwierciedlają daną wiedzę w sposób nieadekwatny lub fragmentaryczny, to odbiorca nie może na ich podstawie zrekonstruować wiedzy wyjściowej w pełni. Ściśle rzecz biorąc, na podstawie uproszczonych tekstów w ogóle nie jest możliwe adekwatne zrekonstruowanie wiedzy reprezentowanej przez specjalistyczne teksty technolektalne. Za pośrednictwem uproszczonych tekstów upowszechnia się w gruncie rzeczy nie wyjściową, lecz inną wiedzę – z punktu widzenia tej pierwszej

uproszczoną lub nawet zdeformowaną. W najlepszym razie upowszechnia się za ich pośrednictwem pewne elementy wiedzy wyjściowej.

Działania mające na celu uproszczenie tekstów specjalistycznych stanowią jądro działalności nazywanej „popularyzacją wiedzy naukowej”. Trzeba zdać sobie sprawę, że w obrębie działań upowszechnieniowych są to działania najtrudniejsze i najbardziej odpowiedzialne, z konieczności dotyczą one bowiem nie tylko samej wyrażeniowej (językowej) warstwy oryginałów, lecz także ich warstwy znaczeniowej, przede wszystkim reprezentowanej przez nie wiedzy. Dlatego akurat ich wykonanie powinno się w miarę możliwości powierzać najlepszym „znawcom” danej wiedzy, bo tylko oni potrafią najlepiej ocenić, jaka „uproszczeniowa” redukcja lub deformacja specjalistycznej wiedzy wyjściowej jest dopuszczalna, a jaka nie.

Gdy chodzi o wiedzę naukową, to, jak już wspomnieliśmy, wykonanie tych działań należy do podstawowych obowiązków podmiotu nauki. Już chociażby z tego względu trzeba działaniom tym nadać wyższą niż dotychczas rangę. Jeśli nauka instytucjonalna nie zechce zająć się „popularyzacją” wytwarzanych w jej ramach tekstów specjalistycznych, to niewątpliwie zajmą się tym inni, nie mający dostatecznej kompetencji naukowej. Ktoś działania te wykona, albowiem istnieje również spore zapotrzebowanie rynkowe na ich efekty.

## 9.

Z różnych względów warto odróżnić poziome i pionowe upowszechnianie wiedzy naukowej. Z pierwszym mamy do czynienia w przypadku upowszechniania (transferu) wiedzy naukowej w wymiarze interkomunalnym, zwłaszcza internacjonalnym oraz interdyscyplinarnym, natomiast z drugim w przypadku transferu diastratalnego, czyli w przypadku popularyzowania wiedzy naukowej. W pierwszym przypadku chodzi o działania mające na celu umożliwienie zapoznania się z wiedzą wypracowaną w obrębie jednej wspólnoty językowej (etnolektalnej) lub dziedzinowej (technolektalnej) przez członków innej wspólnoty językowej i/lub specjalistycznej. W drugim przypadku chodzi natomiast o umożliwienie „przepływu” wiedzy naukowej z poziomu (bardziej) specjalistycznego na poziom mniej specjalistyczny, a w końcu na poziom całkiem ogólny (powszechny).

By umożliwić upowszechnienie (transfer) wiedzy naukowej, trzeba w obu przypadkach dokonać przede wszystkim przekładu (translacji) wyrażających ją tekstów – w pierwszym przypadku z jednego etnolektu lub technolektu na inny, w drugim z określonego technolektu na lekt mniej specjalistyczny, a w końcu na lekt ogólny czyli znany wszystkim lub przynajmniej większości członków danej wspólnoty językowej. Inaczej mówiąc, w obu przypadkach trzeba „przystosować” teksty-oryginały przede wszystkim do językowych możliwości potencjalnych odbiorców. O ile jednak w drugim przypadku trzeba z konieczności dokonać zarazem pewnego uproszczenia wiedzy reprezentowanej przez dane teksty-oryginały, o tyle w pierwszym przypadku pożądanym jest możliwie adekwatny przekład.

Na ogół o operacjach translacyjnych mówi się tylko w związku z przekładaniem wyrażeń (tekstów) sformułowanych w jednym etnolekcie na wyrażenia sformułowane w innym etnolekcie. Jednakże w istocie z całkiem analogicznymi operacjami

językowymi mamy do czynienia zarówno w przypadku interpretacyjnego, jak i upraszczającego parafrazowania, a także w przypadku metajęzykowego czy filologicznego „objaśniania” wyrażen językowych, jak też w przypadku ich popularyzacyjnego upraszczania. Moim zdaniem słusznie nazywa się w języku potocznym również te operacje „tłumaczeniem”.

Ogólnie rzecz biorąc, operacje translacyjne (przekładowe) wykonuje się bowiem po to, by niejako zastąpić wyrażenia lub teksty  $W(P_i)/T(P_i)$  wytworzone przez dowolną osobę  $P_i$ , ale nie zrozumiałe dla innej osoby  $P_j$  lub wspólnoty  $G_g$ , takimi wyrażeniami, które  $P_j$  lub  $G_g$  jest w stanie zrozumieć i które zarazem dostatecznie adekwatnie „oddają” wiedzę (wartość) wyrażoną za pomocą  $W(P_i)/T(P_i)$ , czyli takimi wyrażeniami lub tekstami, na podstawie których  $P_j$  lub  $G_g$  powinna być w stanie zrekonstruować wiedzę (wartość) reprezentowaną przez oryginały  $W(P_i)/T(P_i)$ . Inna natomiast sprawa, że operacje translacyjne należy podzielić z jednej strony właśnie w zależności od tego, czy chodzi o przekład interlektalny czy diastratalny, a z drugiej strony w zależności od tego, jaki stopień adekwatności należy lub można w ich efekcie osiągnąć.

Powiedzieliśmy, że w przypadku poziomego upowszechniania wiedzy naukowej pożądanym jest możliwie najbardziej adekwatny przekład. Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że często nie jest łatwe, a zdarza się, że jest wręcz niemożliwe wykonanie adekwatnego, przekładu tekstów specjalistycznych sformułowanych w jednym technolekcie na inny technolekt. Generalnie jest to tym trudniejsze, im nowsza – z punktu widzenia wspólnoty, dla której wykonuje się przekład – jest wiedza (re)prezentowana przez dane specjalistyczne teksty-oryginały. Trudne jest to przede wszystkim dlatego, że nowej wiedzy naukowej nie sposób adekwatnie wyrazić w żadnym starym języku. Chcąc ją uzewnętrznić adekwatnie, często trzeba najpierw wzbogacić zasób wyrazniowy danego języka, uściślić „zastane” w nim wyrażenia, przedefiniować je itd.

Jeśli w ogóle, to specyficzne zakresy poszczególnych technolektów mają swoje odpowiedniki w obrębie innych etnolektów, natomiast nie mają ich w obrębie języka tej samej wspólnoty, czyli w jej innych technolektach. Wynika to ze specjalistycznej funkcji technolektów. Im bardziej dany technolekt jest wyspecjalizowany, w tym większej mierze jest on „niepowtarzalny” i zarazem w tym mniejszym stopniu sformułowane w nim teksty są przekładalne w tym sensie, w jakim przekładalne są zwykłe teksty z jednego etnolektu (np. polskiego) na inny (np. niemiecki). Zarówno interlingwalny, jak też interlektalny przekład (specjalistycznych) wypowiedzi (tekstów) wyrażających nową wiedzę wymaga z natury rzeczy pewnego rodzaju wzbogacenia języka (lektu) docelowego. Z tego między innymi powodu transferowi nowej wiedzy specjalistycznej towarzyszy przeważnie transfer pewnych elementów wyrazniowych z języka lub tekstu źródłowego do języka (lektu) docelowego. Dotyczy to zarówno transferu poziomego, jak też pionowego.

Inaczej mówiąc, pewnego rodzaju nieuniknionym skutkiem tak interkomunalnego, jak i interstratalnego upowszechniania wiedzy naukowej, zwłaszcza nowej wiedzy naukowej, jest pewne upowszechnienie niektórych elementów, zwłaszcza słownikowych, języka (lektu) wspólnoty lub dziedziny, w którym sformułowane są źród-

dłowe wypowiedzi lub teksty reprezentujące upowszechnianą wiedzę. Stąd technolekty dziedzin zajmujących się „pokrewnymi” przedmiotami i/lub współpracujących ze sobą wykazują mniejsze lub większe zakresy wspólne. Stąd pojawiają się w języku ogólnym i „upowszechniają się” coraz to nowe wyrażenia występujące wcześniej wyłącznie w obrębie tego lub innego języka specjalistycznego. Stąd wreszcie granicy między wyrażeniami specyficznymi (specjalistycznymi) i ogólnymi (powszechnymi) nie wolno traktować jako stałej.

Skuteczność pionowego (diastralnego) upowszechniania wiedzy naukowej, czyli skuteczność jej popularyzacji, zależy w pierwszej kolejności od tego, czy lub w jakiej mierze uda się przełożyć wyrażające je wyrażenia (teksty) specjalistyczne na wyrażenia (teksty): (a) sformułowane w dostatecznie zredukowanym technolekcie lub wystarczająco ogólnym języku i (b) oddające najistotniejsze elementy wiedzy reprezentowanej przez teksty oryginalne.

Chcąc operacje te poddać racjonalizacji trzeba nie tylko zinwentaryzować technolekty poszczególnych dziedzin nauki w całości, lecz ponadto ustalić ich postacie systematycznie zredukowane, tzn. uproszczone na różnych poziomach – dla różnych kategorii odbiorców, i w końcu zredukowane do poziomu tzw. „języków minimalnych” czy podstawowych (*basic languages*). Jednocześnie trzeba opracować procedury gradualnego upraszczania poszczególnych systemów wiedzy oraz pewnego rodzaju kanony wiedzy, z którą zapoznać winny się obligatoryjnie różne kategorie odbiorców.

Odpowiednie opracowanie zarówno technolektów, jak też ich systematycznej redukcji jest konieczne po to, by w przyszłości umożliwić automatyczną realizację operacji translacyjnych warunkujących popularyzację wiedzy naukowej, zwłaszcza nowej wiedzy naukowej. Możliwie jak najdalej idąca „automatyzacja” tych operacji jest konieczna z uwagi na coraz gwałtowniejszy rozwój i coraz szybszą dyferencjację technolektów, zwłaszcza ich części słownikowych (terminologicznych). Już dziś nie sposób „opanować” ich rozwoju „manualnie”. Tylko automatyzacja tych operacji może nas uchronić z jednej strony przed „nowożytnym pomieszaniem języków”, przed konsekwencjami swoistej technolektalnej wieży Babel (więcej na ten temat w F. Gucza 1991).

## **Bibliografia**

- Chomsky N. 1986, *Changing perspectives on knowledge*. (w:) Leuvense Bijdragen 75, 1–71.
- Chomsky N. 1988, *Language and problems of knowledge*. Cambridge, Mass.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1990, *Linguistisch-semantische Bemerkungen zum Thema „die Wissenschaft(en) in der Entwicklung”*, (w:) S. H. Kaszyński (red.), *Die Wissenschaften in der Entwicklung: Perspektive 2000*. Poznań, 73–96.
- Grucza F. 1991, *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław, 11–44.

- Grucza F. 1993, *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rze-  
czywistym) istnieniu*, (w:) Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek.  
Lublin, 25-47.
- Jaczewski B. / J. Kubin et al. 1991, *Spoleczny system upowszechniania nauki*. War-  
szawa.
- Kowalewska S. (red.) 1981, *Spoleczne wartosci nauki*. Warszawa.
- Kubin J./ G. Labuda (red.) 1990, *Upowszechnianie nauki w swiecie. Nowe dowiad-  
czenia*, Wrocław.
- Labuda G. 1985, *Innowacje w nauce i kulturze*, (w:) B. Suchodolski/ J. Kubin (red.),  
Nauka w kulturze ogólnej, cz. I: Problemy upowszechniania postawy naukowej.  
Wrocław, 31–55.
- Labuda G. 1986, *O warunkach i formach upowszechniania nauki i wiedzy*, (w:) Nauka  
Polska 1986/1, 119–126.
- Labuda G. 1987, *Program upowszechniania nauki w Polskiej Akademii Nauk*, (w:)  
Nauka Polska 1987/5, 3–18.
- Labuda G. 1990, *Upowszechnianie naukowych innowacji i wiedzy*, (w:) J. Kubin/  
G. Labuda (red.), *Upowszechnianie nauki w swiecie. Nowe dowiadczzenia i bada-  
nia*. Wrocław, 17–27.
- Labuda G. 1992, *Ogólne zalozenia metodologiczne upowszechniania nauki i wiedzy*  
(w:) Nauka Polska 1992/1–2, 35–44.
- Okoń W. (red.) 1979, *Teoria i praktyka upowszechniania wiedzy*. Warszawa.
- Rickheit G./ H. Strohnner 1993, *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tü-  
bingen.
- Schnelle, H. 1991), *Die Natur der Sprache. Die Dynamik der Prozesse des Sprechens  
und des Verstehens*. Berlin/ New York.
- Schwarz M. 1992, *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen.
- Stolze R. 1992, *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verste-  
hens und Formulierens beim Übersetzen*. Tübingen.
- Suchodolski B. 1974, *Nauka a świadomość społeczna*. Wrocław.
- Suchodolski, B. 1990, *Kryzys nauki w świadomości społecznej*. (w:) J. Kubin/ G. La-  
buda (red.), *Upowszechnianie nauki w swiecie. Nowe dowiadczzenia i badania*.  
Wrocław, 29–42.
- Suchodolski B./ J. Kubin (red.) 1985, *Nauka w kulturze ogólnej. I. Problemy upo-  
wszechniania postawy naukowej*. Wrocław.
- Suchodolski B./ J. Kubin (red.) 1985, *Nauka w kulturze ogólnej. II. Problemy pro-  
gramu upowszechniania nauki*, Wrocław.
- Szczepański J. 1992, *Nauka i jej upowszechnianie w procesie przebudowy ustroju* (w:)  
Nauka Polska 1992/1–2, 45–50.

## **O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych<sup>3</sup>**

### **1.**

Od dawien dawna, a prawdopodobnie od początku swego istnienia, ludzie borykają się z różnymi całkiem przeciwstawnymi potrzebami i wyznaczają sobie w związku z tym często zupełnie sprzeczne cele. Od niepamiętnych czasów usiłują na przykład z jednej strony odgrodzić się od innych, nie dopuścić innych do siebie, a z drugiej nie szczędzą wysiłku, by się nie tylko porozumieć, lecz nawet połączyć z innymi. W każdym razie ludzie od najdawniejszych czasów wytyczają granice, kopią wzdłuż nich rowy, stawiają cokoły, budują mury lub „kreują” różnego rodzaju mentalne zapory – specjalne pojęcia, teorie, a nawet całe systemy społeczne – po to, by się od innych oddzielić, a przynajmniej odróżnić, lub uzasadnić już wytyczone granice czy zbudowane mury. Ale od równie dawna ludzie usiłują zarazem przeniknąć wytyczone granice – często nawet za cenę własnego życia, zburzyć dzielące ich mury, zasypać wykopane rowy, przeciwstawić się różnicującym ich tradycjom i systemom – feudalnym, kastowym, klasowym czy rasowym, a także kapitałowym i wciąż na nowo podejmują wysiłki zmierzające do zbudowania najpierw mniejszych lub większych wspólnot obywateli równych przynajmniej wobec prawa, a następnie mniejszych lub większych „unii” równoprawnych wspólnot.

Różne przejawy obu tych sprzecznych dążeń nie trudno dostrzec również we współczesnym świecie. Zwłaszcza na terenie Europy widać dziś aż nadto wyraźnie, jak ludzie, w dodatku w tych samych miejscach, starają się niemal równocześnie z jednej strony połączyć z innymi, a z drugiej od innych oderwać i jak najszczelniej odgrodzić. Wyraźnie widać jednocześnie, że ludzie pragną się oddzielić przede wszystkim od tych, z którymi zostali połączeni wbrew swojej woli, i że usiłują się zjednoczyć akurat z tymi, od których zostali oddzieleni siłą, z którymi nie pozwalano im przez jakiś czas swobodnie komunikować się, a tym bardziej współpracować.

Zarówno ludzką tendencję do łączenia się w coraz to większe wspólnoty, jak też ludzkie dążenie do odgradzania się lub nawet całkowitego oddzielenia od innych tłumaczy się zwykle wyłącznie względami cywilizacyjnymi – głównie produkcyjnymi i/lub ekonomicznymi. Wydaje się jednak, że mamy tu do czynienia również z przyczynami o wiele bardziej pierwotnymi. Otóż w moim przekonaniu korzenie obu tych przeciwstawnych tendencji tkwią głęboko w ludzkiej naturze. Inaczej mówiąc, zarówno ludzka potrzeba życia we wspólnocie z innymi, jak i potrzeba daleko idącej

---

<sup>3</sup> Oryginał: *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, (w:) F. Grucza/ K. Chomicz-Jung (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*. Materiały z XIX Sympozjum ILS UW oraz PTLs (Warszawa–Bemowo, 17–19 luty 1994). Warszawa 1996, 11–31.

intymności, a czasem nawet całkowitego odosobnienia, wynika, według mnie, z pewnych wrodzonych (genetycznych) właściwości ludzi: obie potrzeby są po prostu równie mocno „zakodowane” w ludzkiej istocie.

Zarówno przeciwstawność tych, jak też wielu innych ludzkich potrzeb i dążeń bierze się przede wszystkim stąd, że każdy człowiek konstytuuje jednocześnie dwa różne światy. Z jednej strony każdy stanowi pewien świat wysoce autonomiczny, pewne indywiduum, natomiast z drugiej każdy jest jedynie pewnym składnikiem, pewną cząstką jakiegoś świata obszerniejszego – najpierw określonej wspólnoty elementarnej, czyli wąsko rozumianej rodziny, a następnie pewnego ciągu coraz większych wspólnot złożonych.

Tak, jak każdy człowiek jest z natury pewną istotą tyleż „dobrą”, co „złą”, tak każdy człowiek jest z natury istotą tyleż „społeczną”, co „prywatną”; tyleż „zależną”, co „samodzielną”; tyleż pewnym światem „powtarzającym się”, co „jednorazowym”; tyleż pewnym światem „otwartym”, co „zamkniętym”; tyleż pewnym światem „zobowiązany” wobec innych, co pewnym światem całkowicie autonomicznym, tzn. istniejącym i funkcjonującym wyłącznie „dla siebie samego”.

Z pewną wynikającą stąd całkiem zasadniczą sprzecznością interesów mamy do czynienia między innymi też w warstwie językowej każdego człowieka, uwidaczniającą się w jego językowych zachowaniach. Każdy człowiek intuicyjnie „stara się” bowiem swój język jak najbardziej dostosować do swoich potrzeb osobistych, czyli „zindywidualizować” go. Zarazem każdy (świadomie lub nieświadomie) przystosowuje swój język do języków (idiolektów) innych ludzi, tych mianowicie, z którymi współżyje i kontaktuje się, czyli każdy jednocześnie „uspołecznia” go.

Język każdego człowieka „służy” zaspokojeniu zarówno jego zupełnie prywatnych potrzeb, w szczególności kognitywnych, jak też jego potrzeb społecznych. Z punktu widzenia ontogenetycznego wydaje się jednak, że najpierw język „zaspokaja” indywidualne potrzeby poszczególnych ludzi, a dopiero potem ich potrzeby społeczne. Każdy nowo narodzony musi bowiem najpierw przyswoić sobie poszczególne elementy języka, w tym przede wszystkim poszczególne składniki i kompleksy „językowego widzenia”, czyli językowej segmentacji i konceptualizacji otaczającego go świata, oraz „językowego odwzorowania” efektów tejże segmentacji i konceptualizacji świata.

## 2.

Założenie, że zasygnalizowana przeciwstawność językowo-komunikacyjnych potrzeb i/lub dążeń ludzi jest zakorzeniona w ludzkiej naturze, że wynika ona z pewnych wrodzonych właściwości ludzi, w żadnym jednak razie nie zmusza do uznania interesujących nas tu potrzeb i/lub dążeń za współczynniki ludzkich istot całkowicie zdeteterminowane genetycznie. Przeciwnie, założenie to każe uznać potrzeby te i dążenia za dające się w pewnej mierze formować. Czym innym są bowiem genetyczne przekazy (zależki) właściwości fundujących te potrzeby i/lub dążenia, czym innym generatywna aktywizacja tychże zależków, czym innym czynniki pobudzające lub podtrzymujące ich aktywność, a jeszcze czymś innym konkretny wynik (owoc) tej ak-

tywności. Nie ma żadnej wątpliwości co do tego, że na generatywna aktywność interesujących nas ludzkich współczynników można wpływać, że można ją zarówno wzmocniać, jak i osłabiać, i że w konsekwencji można też (oczywiście w pewnej mierze) regulować wyrastające z niej potrzeby i dążenia poszczególnych ludzi. Z doświadczenia wynika, że między interesującymi nas tu szczególnie przeciwstawnymi dążeniami ludzi zachodzi tego rodzaju korelacja, iż wzmocnienie jednego z nich niejako automatycznie powoduje osłabienie drugiego. Natomiast nie jest całkiem pewne, czy między tymi dążeniami zachodzi też równie silna korelacja odwrotna.

Konkretne nastawienie poszczególnych ludzi lub wspólnot do innych ludzi lub wspólnot, stan ich chęci lub niechęci do łączenia się lub choćby tylko porozumienia z innymi, czyli ich odpowiedź na pytanie, z kim są gotowi (po)łączyć się i porozumieć, a z kim nie, jak dalece są do tego gotowi itd., jest zawsze pewną wypadkową przede wszystkim (a) ich własnych (mniej lub bardziej przypadkowych) doświadczeń życiowych oraz własnej refleksji nad nimi, (b) poglądów „przejętych” od innych osób, przede wszystkim poglądów „zaczepniętych” z lokalnej lub środowiskowej (wspólnotowej) tradycji, (c) wiedzy „zdobytej” w trakcie formalnego (instytucjonalnego) kształcenia i rzecz jasna także określonych „interesów” lub „kalkulacji” egzystencjalnych (materialnych).

Wynika z tego między innymi, że pewną (a zdaje się nawet, że sporą) rolę odgrywają w tym zakresie także poszczególne nauki humanistyczno-społeczne. Każda z nich w jakiejś mierze wpływała i nadal wpływa na kształt interesujących nas tu postaw czy potrzeb oraz dążeń ludzi, każda czyniła to zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio – na przykład poprzez szkołę. Nie ulega wątpliwości, że bardzo często nauki te wywierały i nadal wywierają nie tylko pozytywny, lecz także negatywny wpływ na interesujące nas tu praktyczne potrzeby i dążenia ludzi, że czasem zamiast burzyć różne mentalne „opory”, „mury” czy choćby tylko obawy utrudniające dochodzenie ludzi do porozumienia, „sprzyjały” ich powstawaniu, a przynajmniej ich umacnianiu.

Historia poszczególnych nauk humanistyczno-społecznych nie pozostawia żadnych wątpliwości co do tego, że każda z nich już niejednokrotnie dostarczyła swym odbiorcom wiedzy – jak się później okazało – nieadekwatnej, fragmentarycznej lub nawet zupełnie fałszywej, że każda z nich już nie raz wprowadziła (nie zdając sobie z tego sprawy) swych odbiorców w błąd i w konsekwencji wpłynęła negatywnie na ich zachowania – przede wszystkim mentalne. Już nie raz dziedziny humanistyczno-społeczne wywarły negatywny wpływ także na kształtowanie się interesujących nas tu ludzkich tendencji. Ale przede wszystkim już niejednokrotnie wpływ taki wywarły dziedziny zajmujące się ludzkimi językami i/lub różnymi aspektami ludzkich wytworów językowych – ich opisywaniem lub interpretowaniem.

Tym niemniej żadna dziedzina humanistyczno-społeczna nie uczyniła dotychczas przedmiotem systematycznej obserwacji ani wpływu wywieranego przez nią na „praktyczne” postawy ludzi, ani na ich mentalne „obrazy świata”, w tym także na ich „sposoby widzenia” innych ludzi. I nie powstała jeszcze żadna „nowa” dziedzina systematycznie interesująca się możliwością kształtowania ludzkich postaw komunikacyjnych. Nic więc dziwnego, że na razie nie potrafimy odpowiedzieć w sposób zado-



walający na wiele pytań z tego zakresu. Na razie nie wiemy, ani jakie dokładnie warunki wpływają pozytywnie na rozwój międzyludzkich potrzeb kontaktowo-komunikacyjnych, a jakie negatywnie, ani co trzeba zrobić lub czego nie należy czynić, jeśli chce się spotęgować ludzkie dążenia do wzajemnego porozumienia.

### 3.

Nauki humanistyczno-społeczne wciąż jeszcze nie widzą potrzeby systematycznego zajmowania się wywieraniem przez nie wpływem praktycznym na ich odbiorców zapewne dlatego przede wszystkim, że z różnych (także oportunistycznych) powodów nadal „żywią” wytworzone jeszcze w starożytności przekonanie, iż jeśli w ogóle wywierają na swych odbiorców jakiś wpływ praktyczny, to – niejako z definicji – może to być wpływ wyłącznie pozytywny albowiem jako nauki mają na celu poszukiwanie i upowszechnianie „prawdy” i tylko „prawdy”. Inaczej mówiąc, dzieje się tak zapewne najpierw dlatego, że nauki humanistyczno-społeczne zadziwiająco jednomyślnie kultywują tradycję, w myśl której jakiegokolwiek praktyczne skutki ich działalności powinno się oceniać wyłącznie z punktu widzenia (z definicji dobrych) intencji tych nauk.

Naukom tym nie należy jednak czynić zarzutu z tego powodu, że niejednokrotnie dostarczana przez nie wiedza nie jest prawdziwa, że wiedza ta nie raz z biegiem czasu falsyfikuje się, że choć każda z nich pragnie dostarczać swym odbiorcom „prawdę i tylko prawdę”, czyli realizować wyłącznie pozytywne cele, to jednak każda mimowolnie dostarcza swym odbiorcom również „nieprawdę” i wywołuje niekiedy skutki zdecydowanie negatywne. Krytykowanie ich za to, że są omylne, byłoby tak samo absurdalne, jak ganień ludzi z tego powodu, że nie są doskonali. W praktyce żadna nauka nie jest w stanie skutków takich uniknąć całkowicie.

Należy je krytykować za to przede wszystkim, że nie ostrzegają swych odbiorców dostatecznie wyraźnie, iż omylność jest naturalnym współczynnikiem nauki w ogóle, że jest czymś, czego całkowicie nie da się z niej wyeliminować nigdy. W sposób szczególnie dotyczy to wszystkich nauk empirycznych, ale zwłaszcza nauk humanistyczno-społecznych. Każda z nich powinna uświadomić swym odbiorcom możliwie najwyraźniej fakt, iż nie jest i nigdy nie będzie w stanie z góry zagwarantować, że dostarczana przez nią wiedza będzie w każdym przypadku absolutnie prawdziwa. Każda nauka empiryczna, w tym przede wszystkim każda humanistyczno-społeczna, jest z natury rzeczy w stanie wytworzyć i dostarczyć wiedzę jedynie mniej lub bardziej prawdopodobną (uzasadnioną).

Gdy chodzi o nauki w rozumieniu instytucjonalnym, to ich odbiorcy powinni ponadto wiedzieć, że żadna z tak rozumianych nauk nie jest w stanie z góry zapewnić, iż każdy podmiot występujący w jej imieniu będzie ją reprezentował „odpowiedzialnie”, że każdy będzie w każdym przypadku respektował wszystkie kryteria składające się na szczególnie etos pracy naukowej, że zawsze będzie postępował w zupełnej zgodzie z nimi, że nigdy nie będzie na przykład jedynie pozorował pracy naukowej, że w szczególności nie będzie tego czynił świadomie dla osiągnięcia jedynie jakichś celów „pozapoznawczych”. Żadna nauka nie jest w stanie dać takich gwarancji, ponieważ z każdą jest „nierozzerwalnie” związany pewien zakres pseudonauki, tzn. takich

działań i wytworów – a coraz częściej także podmiotów, które wprawdzie mają różne znamiona i/lub opatrzone są przynajmniej niektórymi imponderabiliami nauki, ale w istocie nie należą do niej.

Nie jest na przykład tak, że wszystko, co zostało opatrzone lub jest opatrywane nazwą „lingwistyka”, jest nauką. Nawet spora część „instytucjonalnej lingwistyki”, tzn. lingwistyki uchodzącej za naukową z uwagi na jej „uniwersytecki status”, wprawdzie zajmuje pozycję przeznaczoną dla nauki, ale faktycznie nią nie jest. Podobnie rzecz ma się właściwie ze wszystkimi dziedzinami humanistyczno-społecznymi. Jednakże w opinii publicznej niemal wszystko, co się nazywa językoznawstwem, socjologią, historią czy psychologią uchodzi za należące do nauki. Jednocześnie pozytywne skojarzenia związane zarówno z nazwą nauki w ogóle, jak też z nazwami jej różnych dziedzin są notorycznie wykorzystywane dla osiągnięcia różnych celów pozanaukowych – choć, być może, często nieświadomie.

Także nauki, które w istocie dopiero co zaczęły konstituować swą „naukowość” i wobec tego nie są jeszcze „z natury rzeczy” w stanie spełnić jej wymogów w stopniu zadowalającym, notorycznie „korzystają” z ogólnego autorytetu nauki, wyrażającego się na przykład w tym, że kwalifikatory typu „naukowy”, „naukowa” itd., a także tego rodzaju wyrażenia jak np. „instytut”, „profesor”, „badania” czy „analiza” odbierane są z reguły jako godne zaufania. Tymczasem nie ulega żadnej wątpliwości, że posługiwanie się tego rodzaju kwalifikatorami, jak też innymi imponderabiliami nauki ma wyraźne znamiona działań pseudonaukowych. W grę wchodzi tu bowiem (przynajmniej nieświadomie) odwoływanie się do „wiary” świata względem nauki zewnętrznego, że wspomniane kwalifikatory i/lub imponderabilia gwarantują najwyższą jakość opatrywanych nimi wytworów, że zapewniają im prawdziwość lub co najmniej wiarygodność.

Zauważmy przy okazji, że współcześnie pseudonauka z różnych powodów zagraża dobremu imieniu nauki bardziej niż kiedykolwiek przedtem. Między innymi dzieje się tak dlatego, że nauki *sensu stricto* już prawie nie stać na to, by systematycznie zwalczać pseudonaukę, bo nie ma na to ani wystarczających środków, ani wystarczającego czasu. Nauka coraz częściej „rezygnuje” nawet z dostatecznie wyraźnego napiętnowania pseudonauki, co powoduje, że ta ostatnia jest przez świat zewnętrzny niekiedy zauważana wyraźniej i traktowana lepiej niż nauka właściwa. Ale są też inne, o wiele ważniejsze, bo poniekąd wytwarzane przez nią same powody tego, że pseudonauka zagraża dziś nauce bardziej niż dawniej. Wzrost tego zagrożenia jest bowiem pewnego rodzaju automatyczną pochodną z jednej strony dokonującego się na naszych oczach coraz szybszego rozwoju nauki – zarówno jej (zbiorowego) podmiotu, jak i ogółu wytwarzanej przez ten podmiot wiedzy, a z drugiej strony coraz dalej postępującej wewnątrz naukowej specjalizacji tak przedmiotowej, jak i metodologicznej (instrumentalnej). Trzeba sobie zdać sprawę z tego, że nauka nie jest czymś, co rodzi same tylko pozytywne owoce, że nawet to, co nazywa się jej „rozwojem” przynosi, i to w sposób zgoła automatyczny, również skutki złe. Zarazem warto sobie uświadomić, że zwalczanie pseudonauki nie jest zadaniem ani prostym, ani łatwym, że wymaga zaangażowania w tę sprawę najlepszej i jednocześnie coraz większej części na-

uki właściwej. Ponadto trzeba pamiętać, że już nie raz okazało się, iż zbyt ściśle „kontrolowanie” nauki zaowocowało nie tyle „przyhamowaniem” pseudonauki, co akurat jej jeszcze bujniejszym rozkwitem.

Podsumujmy: Poszczególnych nauk, zwłaszcza poszczególnych nauk humanistyczno-społecznych nie można zasadnie krytykować ani z tego powodu, że się niekiedy mylą, ani dlatego, że nie potrafią się uwolnić całkowicie (raz na zawsze) od „towarzyszących” im pseudonauk, ponieważ zarówno omylność, jak i pseudonauka stanowią pewnego rodzaju „niezbywalny” komplement każdej nauki. Poszczególne nauki można natomiast, i należy, krytykować dlatego, że z reguły nie walczą ze swymi ułomnościami czy wywoływanymi przez nie niepożądanymi skutkami ubocznymi dostatecznie energicznie, że nie wykorzystują należycie dostępnych sposobów ich ograniczenia itd. Jednakże o wiele poważniejszy zarzut trzeba uczynić poszczególnym naukom (zinstytucjonalizowanym) z tego powodu, że przeważnie nie dość wyraźnie ostrzegają swych odbiorców przed daniem całkowitej wiary wszystkiemu, co opatrywane jest ich nazwą. Jeszcze poważniejszy zarzut należy im uczynić, że gdy świadomie przemilczają swoje ułomności po to po prostu, by nie osłabić „pozanaukowego” przekonania, jakoby w każdym przypadku należało im zaufać. Ale najpoważniejszy zarzut wypada uczynić naukom humanistyczno-społecznym z tej przyczyny, że przeważnie w ogóle nie czują się odpowiedzialne za negatywne skutki praktyczne, jakie wynikają lub mogą wynikać z głoszonych przez nie poglądów, że nie interesują się nimi nawet wtedy, gdy głoszone przez nie poglądy są ewidentnie niepewne.

#### 4.

Niestety, zamiast systematycznie przyczyniać się do usuwania lub choćby tylko zmniejszania wywoływanych przez nie negatywnych skutków, nauki humanistyczno-społeczne wolą raczej trwonić energię na obronę tezy, jakoby nie ponosiły żadnej odpowiedzialności za praktyczne skutki głoszonych przez nie poglądów. Często twierdzą przy tym nawet, że jako nauki w ogóle nie mają obowiązku zajmowania się wywieraniem przez nie wpływem na praktyczne postawy ich odbiorców, a już w żadnym razie nie mają obowiązku zajmowania się tą sprawą w sposób systematyczny. Oczywiście przekonanie to wyprowadzają z tezy (zresztą tak samo starej jak poprzednia), według której zadania interesujących nas dziedzin nauki należy niejako „obowiązkowo” ograniczyć do ustalania, opisywania i wyjaśniania tych lub innych właściwości ludzi lub ludzkich artefaktów, ponieważ teologicznie każda z nich niemal całkowicie wyczerpuje się niejako sama w sobie, tzn. istnieje i funkcjonuje najpierw i przede wszystkim (a może nawet wyłącznie) dla zaspokojenia własnych potrzeb, ale wyłącznie takich jak „ciekawość” stanowiącego ją podmiotu, natomiast innych ambicji żadna z nich mieć nie powinna.

Wyprowadzany stąd wniosek można sformułować następująco: nauki humanistyczno-społeczne nie muszą się zajmować ani przewidywaniem praktycznych konsekwencji głoszonych przez nie poglądów, ani ich faktycznymi skutkami praktycznymi, ponieważ wywieranie jakiegokolwiek wpływu na „praktyczne” postawy ich odbiorców nie należy do ich celów „statutowych”. Bardzo często twierdzi się ponadto,

że nie można żądać, by nauki te zajmowały się „obmyśleniem” aplikatywnych konsekwencji „tkwiących” w przedstawianych przez nie teoriach, ponieważ takiego zadania nie są w stanie zrealizować ze względu na niezwykle złożoną naturę przedmiotów, którymi się zajmują.

Argumenty wykazujące niesłuszność pierwszego przekonania omówiłem już w sposób stosunkowo wyczerpujący w innych pracach (najobszerniej w F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa 1983). Tutaj powtórzę jedynie, że według mnie każda nauka instytucjonalna nie tylko powinna, lecz ostatecznie musi się zająć także aplikatywnymi kwestiami dotyczącymi jej przedmiotu, czyli między innymi również praktycznymi konsekwencjami wynikającymi z przedstawianych przez nią teorii, po pierwsze, ze względu na jej „statutowe” zobowiązania społeczne, tzn. z uwagi na jej zobowiązania w stosunku do wspólnoty, która ją powołała do życia, ufundowała i utrzymuje. Każda nauka musi się tymi kwestiami zająć również we własnym interesie, tzn. z uwagi na nią samą. A musi tak postąpić przede wszystkim dlatego, że tylko poprzez „ujawnienie” i przetestowanie aplikatywnych konsekwencji wynikających z jej poglądów może rzeczywiście „sprawdzić” słuszność tych ostatnich, „empirycznie” je uzasadnić i w ten sposób osiągnąć najwyższy poziom naukowego rozwoju. Niepodejmowanie kwestii praktycznych trzeba z tego punktu widzenia uznać za zaniechanie w istocie zupełnie kontraproduktywne, a w pewnym sensie za zaniechanie o charakterze antynaukowym.

Natomiast co się tyczy przekonania, że niektóre nauki nie są w stanie podjąć kwestii aplikatywnych w sposób systematyczny, bo zajmują się zbyt skomplikowanymi przedmiotami, to wystarczy tutaj powiedzieć, iż na razie nie przedstawiono na jego poparcie żadnych poważnych argumentów. I nic nie wskazuje na to, że takie argumenty się znajdują. Przeciwnie, jeśli przyjrzymy się niektórym z nich nieco dokładniej, okaże się, że w istocie są to przedmioty nie tyle skomplikowane, co przede wszystkim „nieuchwytny”, tzn. bardzo niewyraźnie wyodrębnione i w konsekwencji źle zdefiniowane. Można zaryzykować tezę, że jeśli jest prawdą, iż niektóre z interesujących nas nauk nie są w stanie podjąć w sposób systematyczny kwestii aplikatywnych, to jest tak nie dlatego, że zajmują się zbyt skomplikowanymi przedmiotami, lecz przede wszystkim dlatego, że nie zdążyły jeszcze dostatecznie dokładnie „zrozumieć” przedmiotu, którym się zajmują.

Pogląd, jakoby interesujące nas nauki nie musiały się zajmować wywoływanymi przez nie skutkami praktycznymi, trzeba odrzucić również dlatego, że jest on w ostatecznym rozrachunku sprzeczny co najmniej z jedną zupełnie podstawową zasadą etosu nauki, a mianowicie z zasadą, w myśl której nauka przede wszystkim powinna się starać nie szkodzić (*primum non nocere*). Otóż jeśli zasadę tę akceptujemy (a trudno tego nie uczynić), to musimy się zgodzić zarazem co do tego, że obowiązkiem każdej nauki jest między innymi systematyczne interesowanie się tym, czy jej działalność, a przede wszystkim jej wytwory, czyli przedstawiane przez nią pojęcia, głoszone przez nią teorie itd., przypadkiem nie przynoszą szkody tym, którzy je przyjmują, którzy na ich podstawie formułują swoje poglądy i nastawienia, a w końcu także swoje zachowania. Z tego punktu widzenia poszczególne nauki humanistyczno-

społeczne po prostu muszą się interesować tymi zagadnieniami, ponieważ skądinąd wiadomo, że każdy pogląd, a zwłaszcza każda „teoria” przedstawiona jako pewien „produkt” naukowy wywołuje jakieś skutki praktyczne bez względu na to, czy się tego chce, czy nie chce. Poglądu, według którego naukom nie należy przypisywać odpowiedzialności za skutki nie wywołane przez nie celowo (programowo), nie da się obronić. W jakiejś mierze każda nauka jest odpowiedzialna także za efekty wywołane przez nią mimowolnie.

## 5.

Najgorsze jest jednak to, że „w praktyce” nauki humanistyczno-społeczne wcale nie potwierdzają głoszonej przez nie tezy, iż nie są zainteresowane wywieraniem jakiegokolwiek praktycznego wpływu. W pewnych sytuacjach wręcz walczą o prawa do jego wywierania. Bodaj wszystkie roszczą sobie na przykład prawo do (współ)kształtowania odpowiednich programów dydaktycznych, a często także wychowawczych. Niektóre z nich sugerują nawet, że mają (choć nie wiadomo skąd) prawo do stanowienia określonych norm społecznych, a czasem także do rozstrzygania, co jest, a co nie jest poprawne, jak trzeba, a jak nie wolno postępować itd. Do takich dziedzin należą na przykład w niektórych krajach odpowiednie „językoznawstwa ojczystojęzyczne”.

Stanowisko zajmowane przez nauki humanistyczno-społeczne w interesującej nas tu sprawie można określić wobec tego jako poniekąd koniunkturalne. Wygląda bowiem na to, że właściwie tylko wtedy, gdy jest to dla nas wygodne, twierdzą, że nie leży w granicach ich możliwości naukowe opracowywanie jakichkolwiek projektów aplikacyjnych mających na celu „zdobycie” wiedzy pozwalającej odpowiedzieć na pytania typu, co trzeba i czego nie należy (z)robić, by osiągnąć jakiś z góry założony cel, np. pożądany kształt określonych właściwości ludzkich. Natomiast w innych sytuacjach te same dziedziny „zdradzają” wyraźne ambicje praktyczne. Często prezentują się zresztą jako dziedziny nie tylko zdolne do podejmowania kwestii aplikacyjnych, lecz nawet jako dziedziny, które już dysponują wiedzą pozwalającą ustalić, co w określonej sytuacji należy (z)robić i/lub czego (u)czynić nie trzeba. Jako przykład tego rodzaju „wewnętrznie sprzecznej” postawy można tu wymienić stanowisko zajmowane przez neofilologie *sensu stricto* wobec problemów kształcenia nauczycieli języków obcych (por. F. Grucza 1988).

Mniej lub bardziej jawne ambicje praktyczne, i to stosunkowo daleko idące, zawsze miały i nadal mają wspomniane już „językoznawstwa ojczystojęzyczne”. Zawsze miała je i nadal ma nawet historiografia – dziedzina rzeczywiście „z natury” prawie zupełnie „nieaplikatywna”. Jest swoistym paradoksem, że to akurat ona od dawien dawna głosi, iż jest nauczycielką życia (*historia est magistra vitae*). I „naturalnie” głosi to zdanie w pełnym przekonaniu, że jest „nauczycielką” spełniającą zawsze tylko pozytywne funkcje dydaktyczne.

Większość nauk humanistyczno-społecznych trzeba uznać za nauki o pewnych (choć nie zawsze uświadomionych) aspiracjach praktycznych (aplikacyjnych) już chociażby z tego powodu, że bardzo często „ujmują” i „prezentują” przedmioty swoich zainteresowań nie tyle w kategoriach czysto racjonalnych, ile jako pewnego rodzaju programy emocjonalne. Pewne odzwierciedlenie fakt ten znalazł, jak wiadomo,

nawet w nazwach niektórych z nich – zwłaszcza w nazwie filozofii i filologii. Spora dozę „programowej emocjonalności” odziedziczyły po tej ostatniej zarówno wspomniane już „ojczyste” językoznawstwa, jak i wszystkie „ojczyste” literaturoznawstwa. W jakimś stopniu emocjonalnie nacechowane były też i nadal są wszystkie „ojczyste” historiografie.

Podsumujmy: (1) Pogląd, że nauki humanistyczno-społeczne powinny „jako nauki” całkowicie zrezygnować z chęci wywierania jakiegokolwiek wpływu na praktyczne postawy swych odbiorców trzeba odrzucić przede wszystkim dlatego, że jego konsekwentna realizacja wpłynęłaby na naukę bez wątpienia niekorzystnie – po prostu ograniczyłaby w sposób zasadniczy jej rozwój. (Być może, iż poszczególne nauki akurat dlatego pogląd ten wprawdzie „głoszą”, ale faktycznie postępują inaczej). (2) Następnie trzeba pogląd ten odrzucić z tego powodu, że żadna nauka nie jest w stanie go „praktycznie” zrealizować – czy tego chce, czy nie chce, głosząc jakiegokolwiek poglądy wywiera z natury rzeczy ostatecznie także jakiś wpływ na praktyczne postawy swych odbiorców. (3) Jego dalsze podtrzymywanie trzeba uznać za niestosowne również dlatego, że w gruncie rzeczy wcale nie jest tak, iż nauki humanistyczno-społeczne nie chcą wpływu takiego wywierać. Prawdą jest właściwie tylko to, że nie chcą się do tego programowo zobowiązać. (4) Można przy tym podejrzewać, że przynajmniej niektóre nauki humanistyczno-społeczne wolą nie formułować wyraźnych programów aplikatywnych, ponieważ (intuicyjnie) wyczuwają, że programy te mogłyby obnażyć ich niedojrzałość warsztatową (metodologiczną) i w konsekwencji doprowadzić do ograniczenia „zawłaszczonej” przez nie w opinii publicznej kompetencji praktycznej. (5) Nauki humanistyczno-społeczne wolą realizować swoje ambicje praktyczne w sposób nie obligujący ich do „programowego” ponoszenia odpowiedzialności za ewentualne fiasko ich propozycji aplikatywnych, a zwłaszcza za wyniki z ich propozycji negatywne skutki. (6) Zapewne dlatego zamiast zająć się systematycznym prognozowaniem efektów, jakie mogą wyniknąć z przedstawianych przez nie „teorii”, wolą uzasadniać tezę, że nie są zobowiązane do udzielenia odpowiedzi na pytanie, jakie „ukryte” niebezpieczeństwa tkwią w ich propozycjach, które z nich można „zastosować” bez obaw o jakiegokolwiek negatywne skutki uboczne, a które mogą wywołać też skutki niepożądane itd. (7) Choć jest on „naukowo” zupełnie niedorzeczny, to jednak z tego samego powodu, jak się wydaje, głoszą pogląd, że odpowiadanie na tego rodzaju pytania nie jest ich sprawą, lecz należy do ich odbiorców.

## 6.

Wracając teraz do poglądu przedstawionego na początku niniejszych rozważań chcę przede wszystkim stwierdzić, że choć jest on bardzo rozpowszechniony, to jednak nie jest prawdą, że wystarczy zlikwidować dzielące ludzi granice, zburzyć mury lub zasypać rowy uniemożliwiające lub przynajmniej utrudniające im kontakt, czyli słowem: umożliwić im bezpośrednie zetknięcie się, a dogadają się i będą szczęśliwi, bo połączenie się w jedną wspólnotę jest najbardziej podstawowym i zarazem naturalnym pragnieniem wszystkich ludzi. Oczywiście trudno robić zarzut poetom z tego powodu, że „tworzą” różne mniej lub bardziej romantyczne iluzje – mają do tego

prawo wynikające z ich poetyckiej licencji. Zupełnie inaczej trzeba natomiast sprawę tę ocenić w powiązaniu z politykami. Politykom nie wolno kierować się iluzjami, a już w żadnym razie nie wolno politykom „tworzyć” iluzji.

Zwłaszcza doświadczenia ostatnich lat bardzo wyraźnie pouczają, iż nagle, nie dość przygotowane spotkania ludzi – nawet skądinąd bliskich sobie – wcale nie muszą zaowocować ich rzeczywistym zbliżeniem się do siebie i wzajemnym zrozumieniem. Mogą się one „równie dobrze” skończyć czymś akurat odwrotnym, tzn. wzajemnym oddaleniem się ludzi od siebie, a nawet ich wzajemnym skłóceniem, wzmocnieniem starych i pojawieniem się nowych nieporozumień i uprzedzeń. Tak stało się na przykład na gruncie niemieckim po ostatnim zjednoczeniu.

W każdym razie okazuje się, że nie tylko tzw. *interkulturowe* porozumienie, lecz także *intra-kulturowe* porozumienie, tzn. porozumienie się ludzi należących (ogólnie rzecz biorąc) do tej samej wspólnoty kulturowej, wcale nie jest jakąś całkiem naturalną koniecznością, jakimś ziarnem, które wyrasta nawet na przysłowiowym kamieniu, które w każdej sytuacji samo z siebie się rozwinie i zaowocuje pozytywnie, jeśli tylko nie będzie mu się przeszkadzać. Jest niestety inaczej. W naturze ludzkiej drzemie bowiem, jak już wspomniałem, nie tylko załążek potrzeby porozumienia się z innymi, nawiązania z innymi kontaktu, ale także równie „kreatywny” załążek opcji odwrotnej. Jeśli chce się uzyskać efekt pozytywny, trzeba rozwój tego pierwszego potęgować (systematycznie pielęgnować) i zarazem tłumić generatywny potencjał drugiego.

Jednocześnie trzeba sobie zdać sprawę z tego, że o „załążkach” interesujących nas tu potrzeb i/lub dążeń możemy mówić właściwie tylko w przypadku jeszcze w żaden sposób nie ukształtowanych osób. W przypadku osób już jakoś ukształtowanych mamy bowiem do czynienia nie tyle z nimi, co raczej z wyrosłymi z nich owocami, choć raz mniej, a raz bardziej dojrzałymi. Nie oznacza to jednak, że owe załążki są generatywnie aktywne tylko jeden jedyny raz. Wolno jedynie założyć, że ich generatywna aktywność ulega z upływem czasu pewnemu naturalnemu osłabieniu, że osoby dorosłe są również pod interesującym nas względem mniej „plastyczne” niż osoby w wieku młodszym.

Trzeba sobie też uświadomić, że konkretny stan potrzeby porozumienia z innymi, dążenia konkretnej osoby do jego osiągnięcia, jest pewną wypadkową genetycznego (naturalnego) jej wyposażenia oraz „wchłonięcia” przez nią (szeroko rozumianej) kultury jej otoczenia. Oba te współczynniki decydują o tym, że ktoś przejawia zdecydowanie cechy *filologa*, a ktoś inny raczej cechy *mizeologa* w pierwotnym rozumieniu tych wyrazów. Inaczej mówiąc – oba czynniki współdecydują o tym, że ktoś chętnie rozmawia, wypowiada się bez oporów, lubi nawiązywać kontakty z innymi lub woli raczej milczeć, izolować się od innych, przebywać w samotności (więcej na ten temat w: F. Grucza, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, w: F. Grucza, red., *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa 1988, 17-67).

Stwierdzenie, że potrzebę porozumiewania się i kontaktowania z innymi można rozbudzać, a już rozbudzoną należy umacniać, interesującej nas sprawy rzecz jasna nie kończy, lecz przeciwnie – dopiero otwiera związany z nią „problem właściwy”.

Wywołuje ono bowiem automatycznie pytania o to, jak należy wobec tego wpływać na ludzi, by ich naturalne potrzeby i dążenia komunikacyjne rozwijały się w pożądanym kierunku? Czy posiadamy już potrzebną do tego wiedzę? Czy wiemy na przykład, jakie specyficzne umiejętności ludzie muszą wytworzyć (osiąść) po to, by móc się rzeczywiście porozumieć? Jaką muszą osiąść w tym celu wiedzę?

Niestety na pytania te nie potrafimy, jak już wspomniałem, na razie odpowiedzieć zadowolająco, choć z drugiej strony nie jest tak, że nie wiemy nic o wchodzących tu w grę ludzkich właściwościach. Dlatego sądzę, że najpierw należy zebrać i niejako zsumować oraz uporządkować wiedzę zgromadzoną przez różne dziedziny o tym, co warunkuje międzyludzkie porozumienie, od czego zależy jego efektywność, głębokość i trwałość. Następnie trzeba się zająć jej naukowym fundowaniem i rozwijaniem.

Zarazem należy jak najszybciej przystąpić do upowszechniania prawdy, iż ludzi trzeba systematycznie (na)uczyć porozumiewania się ze sobą, że ludzi trzeba do tego przygotowywać. Przede wszystkim trzeba uświadomić ludziom konieczność celowego rozwijania i pielęgnowania odpowiednich umiejętności komunikacyjnych. Zdecydowana większość ludzi wciąż jeszcze żyje w przekonaniu, że umiejętność porozumiewania się z innymi jest jakąś automatyczną konsekwencją znajomości odpowiedniego języka, że umiejętność ta jest pewnego rodzaju darem naturalnym. Tymczasem okazuje się, po pierwsze, że odpowiednia znajomość jakiegoś języka jest wprawdzie koniecznym warunkiem międzyludzkiego porozumienia, jednakże nie jest warunkiem wystarczającym, i po drugie, że natura „obdarzyła” ludzi nie tylko skłonnością do porozumiewania się z innymi, lecz także skłonnością odwrotną.

Ponadto trzeba ludziom jak najszybciej uświadomić, że zarówno umiejętności komunikacyjne, jak i międzyludzkie porozumienie mają charakter dynamiczny (graduálny), i że wobec tego ani wytworzonych (posiadanych) umiejętności, ani osiągniętego porozumienia nie należy traktować jak czegoś danego raz na zawsze, że jeśli się nie dba o nie, to się po prostu kurczą, a w końcu znikają całkowicie.

Jednocześnie trzeba samemu zrozumieć, że chcąc u innych „wytworzyć” czy innym „przekazywać” jakieś umiejętności, trzeba je najpierw samemu „nabyć”, następnie zastanowić się nad nimi i jak najprędzej uczynić je przedmiotem systematycznej refleksji naukowej.

## 7.

Praca na rzecz międzyludzkiego porozumienia, poszukiwanie i ukazywanie możliwości wzmacniania naturalnych ludzkich tendencji do kontaktowania się z innymi to bodaj najważniejsze zadanie, jakie mają do spełnienia wszystkie nauki humanistyczno-społeczne. Ten cel powinien im przyświecać jako ich cel nadrzędny.

Jeśli nauki humanistyczno-społeczne nie uzyskały dotychczas znaczenia, na jakie niewątpliwie zasługują ze względu na wagę przedmiotów, którymi się zajmują, to stało się tak głównie dlatego, że na razie nie zajmowały się międzyludzkiem porozumieniem wcale lub poświęcały mu za mało uwagi. Nie ulega wątpliwości, że jeśli w ogóle, to dotychczas większość z nich przyczyniała się tylko w niewielkim stopniu lub w bardzo opieszałym tempie do wyzwalań ludzi z problemów, jakimi z jednej



strony obdarowała ich natura, a z drugiej coraz poważniej obciąża, i to w coraz szybszym tempie, stale natężający się cywilizacyjny (głównie techniczny i ekonomiczny) rozwój świata. Pod tym względem nauki humanistyczno-społeczne nie wytrzymują żadnego porównania z naukami medycznymi, a powinny starać się o dotrzymanie im kroku.

Nauki humanistyczno-społeczne mogą stać się o wiele bardziej przydatne niż dotychczas, ale w tym celu muszą najpierw gruntownie zrewidować swoje programy badawcze. Przede wszystkim muszą je poszerzyć o ogniwo systematycznych poszukiwań aplikatywnych. Najpierw jednak muszą się zobowiązać do systematycznej obserwacji praktycznych konsekwencji wynikających z przedstawianych przez nie i upowszechnianych pojęć, teorii lub koncepcji. Następnie muszą podjąć systematyczne starania o to, by jak najprędzej zostały wyrugowane negatywne skutki już wprowadzonych przez nie w obieg błędnych pojęć, fałszywych poglądów, nieadekwatnych teorii czy mylnych koncepcji. Wreszcie muszą zacząć wyprowadzać z przedstawianych teorii lub koncepcji niejako tkwiące w nich implikacje praktyczne i starać się o to, by zanim uzyskana w ten sposób wiedza aplikatywna dotrze do odbiorców, została możliwie najgruntowniej przetestowana „laboratoryjnie”.

Jasne, że jest to zadanie bardzo trudne i nie można oczekiwać, iż zostanie ono rozwiązane natychmiast. Na razie chodzi o to tylko, by zostało nareszcie podjęte w sposób systematyczny, by nauki humanistyczno-społeczne zrozumiały, że są zobowiązane do dostarczania ludziom nie tylko odpowiedniej wiedzy deskryptywnej i eksplikatywnej, lecz także aplikatywnej, i zaczęły wyciągać z tej prawdy praktyczne wnioski badawcze. Poza wspomnianymi względami społecznymi i (wewnątrz)naukowymi dziedziny te powinny wziąć pod uwagę, że już po prostu nie mogą sobie pozwolić na to, by nadal ich odbiorcy dostarczane im „teorie” przekładali „na praktykę” wyłącznie na podstawie własnego gustu, albowiem godzenie się z takim stanem zrukuje do reszty ich podstawy egzystencjalne, sens ich istnienia.

## 8.

Nie tylko lingwistyka, lecz również tak młode dziedziny jak na przykład glottodydaktyka czy translatoryka nie raz już wpłynęły negatywnie na zachowania swych odbiorców. Każda z nich powinna w przyszłości poświęcić więcej uwagi niż dotychczas korygowaniu popełnionych błędów i usuwaniu wynikłych z nich negatywnych skutków praktycznych. Przede wszystkim wymienione nauki powinny zająć się „prostowaniem” upowszechnionych przez nie mylnych sposobów pojmowania i przedstawiania języków ludzkich, a także charakteryzowania ich funkcji, albowiem stały się one źródłem wielu błędnych wniosków praktycznych o całkiem zasadniczym znaczeniu.

Jako przykład lingwistyczno-glottodydaktycznego źródła implikującego mylne wnioski praktyczne można wymienić wspomniany już pogląd, jakoby „znajomość” lingwistycznie pojmowanych języków była jedynym warunkiem, od którego spełnienia zależy możliwość międzyludzkiego porozumienia. Błąd co najmniej równie brzemienny w negatywne skutki praktyczne lingwistyka popełnia, gdy przedstawia języki ludzkie w taki sposób, jakby istniały one zupełnie niezależnie od ich właścicieli (nosieli), jakby były jakimiś bytami względem ludzi transcendentnymi. Następny błąd

tej dziedziny polega na tym, że w miejsce konkretnie istniejących języków ludzkich, tzn. języków poszczególnych osób, często „podstawia” ich pojęcia, ich wykreowane przez nią (idealne) obrazy (modele), i w konsekwencji głosi, jakoby ludzie stanowiący jakąś wspólnotę językową posługiwali się jednym i tym samym językiem. Ale najcięższy grzech lingwistyka popełnia, gdy charakteryzuje języki ludzkie w taki sposób, jakby były one jedynie określonymi narzędziami ludzi, a nie ich najistotniejszymi składnikami – konstytutywnymi współczynnikami poszczególnych istot ludzkich, jakby spełniały one jedynie określone funkcje społeczne, a nie służyły najpierw i przede wszystkim tworzeniu indywidualnych światów wewnętrznych (mentalnych) poszczególnych osób.

Z kolei glottodydaktyka grzeszy ciężko wobec swych odbiorców, gdy na przykład przedstawia im „naukę” języków, w szczególności języków obcych, w taki sposób, jakby polegała ona na ich (dosłownym) przekazywaniu i/lub przyswajaniu sobie. Natomiast translatoryka wprowadza swych odbiorców w błąd, gdy na przykład sugeruje, że tłumacz „tłumaczy jeden znak językowy na inny znak językowy” lub że przekazuje „zawartość” jakiegoś tekstu za pomocą innego tekstu. Jeszcze większy grzech popełnia, gdy interlingwalne tłumaczenie przedstawia jako pewien rodzaj „transkodowania”.

Nie sposób jednak w ramach tego artykułu szczegółowo przeanalizować wszystkich wymienionych błędów i pokazać, jakie mylne wnioski praktyczne z nich wynikają lub mogą wypływać. Ponieważ jest tu miejsce na nieco dokładniejsze omówienie jedynie niektórych błędów wyliczonych dziedzin, więc zdecydowałem się poświęcić je w całości ukazaniu, na czym polegają według mnie najistotniejsze mankamenty dominującej lingwistycznej koncepcji języków ludzkich.

Jednym z najważniejszych mankamentów tej koncepcji jest to, że uwzględnia ona w gruncie rzeczy wyłącznie społeczne funkcje języków ludzkich i w rezultacie wypacza ich rzeczywisty sens. Języki ludzkie nie spełniają bowiem ani wyłącznie, ani nawet głównie funkcji społecznych. W najlepszym razie można powiedzieć, że „służą” one zaspokojeniu w takiej samej mierze osobistych (prywatnych), co społecznych (wspólnotowych) potrzeb ich właścicieli, czy – jak to zwykle określa – ich nosicieli. Pozostaje oczywiście prawdą, że języki ludzkie mają także swój wymiar społeczny. Rzecz jednak w tym, że nie jest on ani ich wymiarem jedynym, ani prymarnym, i że twierdzenie, iż języki ludzkie są „faktami społecznymi” jest błędne, ponieważ „przemilcza”, iż z punktu widzenia ich właścicieli są one najpierw i przede wszystkim pewnymi „faktami prywatnymi” czy „osobistymi”. Współczesna lingwistyka charakteryzuje języki ludzkie po prostu zbyt jednostronnie. Prawie wcale nie dostrzega, a w każdym „systematycznie” lekceważy ich kontekst ontologiczny.

Z kolei głosząc, że ludzie należący do jakiejś wspólnoty językowej posługują się jednym i tym samym językiem, lingwistyka tworzy iluzję, jakoby międzyludzkie porozumiewanie dokonywało się na zasadzie kodowej, a porozumiewające się osoby zachowywały się czy działały w trakcie porozumiewania się jak pewnego rodzaju automaty. W myśl tej „wizji” wystarczy cokolwiek „zakodować” i wyrazić (nadać), czyli (wy)powiedzieć lub napisać, a wszyscy znający odpowiedni kod nie tylko „zdekodują” nadany komunikat, lecz go rozumieją, ba – muszą go zrozumieć, tzn. muszą

„zinterpretować” nadaną i odebraną „wypowiedź” dokładnie tak, jak sobie życzył jej nadawca.

Tymczasem okazuje się, że prawda jest o wiele bardziej skomplikowana. I to nie tylko dlatego, że języki ludzkie są ułomne, że nie są kodami doskonałymi. Jest inaczej przede wszystkim dlatego, że rzeczywiście istnieją i funkcjonują wyłącznie języki poszczególnych osób, ich idiolekt; że w rzeczywistości nie ma dwóch zupełnie identycznych języków ludzkich (idiolektów); że wspólna jest zawsze tylko ich pewna część czy warstwa – czasem większa lub głębsza, czasem mniejsza lub płytsza; że zarazem nie ma też dwu języków (idiolektów) całkowicie różnych; że wszystkie języki wszystkich ludzi są jednocześnie w jakiejś mierze podobne i różne; że są podobne, i tym samym w jakiejś mierze „wspólne” – na tej zasadzie, iż są językami ludzkimi; i że są różne dlatego, iż każdy człowiek jest pod jakimś względem inny, że każdy jest do pewnego stopnia pewnym światem autonomicznym.

Są oczywiście poważne względy przemawiające za potrzebą uniformizowania (standardyzowania) językowego bogactwa osób konstytuujących poszczególne wspólnoty komunikacyjne. Nie ulega bowiem wątpliwości, że prawdopodobieństwo wzajemnego zrozumienia się członków dowolnej wspólnoty jest tym większe, im bardziej „upodobnili” swoje języki. Ale jednocześnie należy zdać sobie sprawę z tego, że im bardziej je zuniformizują, tym bardziej je – jeśli tak można powiedzieć – zarazem „zautomatyzują” i tym samym niejako „odczłowieczą”. Za pomocą całkiem „uogólnionych” (zuniformizowanych) języków, tzn. języków „zupełnie jednolitych” nie tylko w warstwie wyrażeniowej, lecz także znaczeniowej można by mówić w gruncie rzeczy tylko o sprawach całkiem ogólnych czy powtarzających się, natomiast nie byłoby możliwe „wypowiadanie się” za ich pomocą o własnym, całkiem osobistym świecie, o własnych indywidualnych przeżyciach, doznaniach, doświadczeniach czy odkryciach „duchowych”.

Zarówno asymilacja (uniformizacja), jak i dyferencjacja języków ludzkich ma swoją korzystną i też swoją niekorzystną stronę, albowiem każda z nich rozszerza zakres ludzkich możliwości komunikacyjnych tylko pod pewnym względem, natomiast pod innym względem jednocześnie ogranicza go. I dlatego trudno – przynajmniej na razie – jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, w jakiej mierze, do jakiego stopnia wolno, należy lub warto języki ludzi konstytuujących większe wspólnoty zuniformizować. Otwarte trzeba też na razie pozostawić pytanie, jak dalece można jakąś większą wspólnotę językowo zuniformizować rzeczywiście, a nie tylko pozornie. Zastanawiając się nad tego rodzaju zagadnieniami warto wziąć pod uwagę fakt że w większości krajów wysoko rozwiniętych wprawdzie ich tradycyjne zróżnicowanie dialektalne zmalało, niemniej w ostatnich latach od pewnego czasu ich „rola komunikacyjna” permanentnie wzrasta. Warto też zauważyć, że współcześnie stale zwiększa się socjo- i technolektalne zróżnicowanie wszystkich wysoko rozwiniętych wspólnot.

Coraz dalej posuwająca się dyferencjacja technolektalna poszczególnych wspólnot bierze się oczywiście stąd, że już od dłuższego czasu nikt nie jest w stanie indywidualnie „opanować” ani wytworzonych zasobów wiedzy, ani ich specjalistycznych reprezentacji leksykalnych. Ale ludzie ani nie „zrównują”, ani nie „różnicują” swych języków tylko dlatego, że jest to konieczne. Również w tym zakresie mamy do czynienia z pewnego

rodzaju „naturalną” sprzecznością ludzkich potrzeb, dążeń i pragnień. Z jednej strony byłoby dobrze, gdyby możliwie wszystko było „wspólne”, z drugiej natomiast każdy stara się zachować lub wykreować jakąś tożsamość – najpierw „grupową” lub „regionalną”, a ostatecznie także zupełnie „indywidualną”.

## 9.

Kto pragnie się porozumieć z kimkolwiek w sprawach *nietrywialnych*, a zwłaszcza w sprawach *całkiem osobistych (jednostkowych)*, nie może się zadowolić znajomością samej tylko ogólnej (standardowej) warstwy językowej danej wspólnoty, lecz musi ponadto zapoznać się możliwie dokładnie ze specyficzną warstwą idiolektów osób, z którymi pragnie się porozumieć, i zarazem „ujawnić” im specyfikę własnego idiolektu. Dotyczy to w równej mierze chęci porozumienia się z „obcymi” osobami, co z osobami należącymi do tej samej wspólnoty językowej, czyli zarówno porozumienia intra-, jak i interkulturowego.

Porozumiewanie się implikuje konieczność nieustannego negocjowania znaczeń, konieczność nadążania za rozwojem języka partnera komunikacyjnego, czyli konieczność stałego dogadywania się również co do jego i własnego języka (idiolektu). Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że każdy nietrywialny akt, a tym bardziej każdy proces komunikacyjny obligatoryjnie implikuje pewien wysiłek *metakomunikacyjny*. I w tym sensie międzyludzkie porozumiewanie się bywa często bardzo mozolną pracą, wymagającą sporych umiejętności i wiele cierpliwości, a niekiedy także sporo czasu.

Ani sama znajomość odpowiednich języków, ani sama umiejętność posługiwania się nimi, tzn. umiejętność formowania i kodowania oraz dekodowania wypowiedzi, nie wystarczy, gdy chodzi o „głębsze” zrozumienie innych lub porozumienie w sprawach subtelnych. W takich przypadkach „głębokość” porozumienia zależy też w dużej mierze od zakresu wspólnej wiedzy, o świecie, wspólnych doświadczeń, a także od stopnia gotowości do wysiłku komunikacyjnego i cierpliwości negocjacyjnej. Również od tego rodzaju współczynników zależy wielkość zakresu naszych możliwości komunikacyjnych. Znajomość wspólnej warstwy idiolektów osób wschodzących w „grę komunikacyjną”, to warunek konieczny, ale nie jedyny międzyludzkiego porozumienia – przede wszystkim intelektualnego. Jego spełnienie przeważnie nie wystarcza do osiągnięcia wzajemnego zrozumienia się w sprawach nietrywialnych lub wysoce subtelnych.

Zupełnym nieporozumieniem jest twierdzenie, że języki ludzkie są jakimiś abstrakcyjnymi systemami. Języki ludzkie istnieją bowiem w mózgach ludzkich w całkiem konkretnej postaci, choć dokładnie nie wiadomo, w jakiej. Pewnymi abstrakcjami są natomiast ich intelektualne odwzorowania, ich różne modele lingwistyczne, zwłaszcza „idealizujące” je. Z niezrozumienia ich istoty wziął się także zwyczaj przedstawiania języków ludzkich jako jakichś ludzkich narzędzi. W ten sposób można je określić w najlepszym razie metaforycznie. Badania neurolingwistyczne potwierdzają coraz wyraźniej, że języki ludzkie nie istnieją w mózgach ludzkich jako jakieś całkiem odrębne obszary czy części. Raczej są one pewną właściwością całych ludzkich mózgów, a w każdym razie ich najważniejszych części.

Języków ludzkich nie wolno traktować jako ludzkich narzędzi nie tylko dlatego, że

nie są czymś względem ludzi zewnętrznym, że rzeczywiście nie istnieją poza konkretnymi osobami ludzkimi, lecz dlatego, że nie są niczym zewnętrznym względem *istot ludzkich*. Inaczej mówiąc, nazywanie języków ludzkich „ludzkimi narzędziami” jest błędne dlatego, że są one „czynnikami” współkonstituującymi *istoty ludzkie*, że należą do zbioru najistotniejszych „składników” poszczególnych osób – ludzkich podmiotów. Pojęcie człowieka po prostu implikuje obligatoryjnie pojęcie języka. Ludzie są istotami „z natury” zdefiniowanymi językowo. Języki nie są żadnymi naddatkami poszczególnych osób, lecz konstytutywnymi współczynnikami ich istoty.

Ale jeśli mimo to ktoś z jakichś powodów przywołuje metaforę charakteryzującą języki ludzkie jako pewne narzędzia komunikacyjne, to powinien koniecznie dopowiedzieć, po pierwsze, że narzędzia te spełniają nie tylko funkcje interpersonalne, tzn. funkcje narzędzi umożliwiających porozumiewanie się różnych ludzi ze sobą, lecz także całkiem istotne funkcje intrapersonalne, przede wszystkim kognitywne, tzn. funkcje narzędzi umożliwiających poszczególnym ludziom poznanie świata zewnętrznego, gromadzenie wiedzy o nim, akwizycję wiedzy wytworzonej przez innych, tworzenie i gromadzenie pojęć oraz wyobrażeń o świecie wewnętrznym, przechowywanie wierzeń, przekonań itd., oraz, po drugie, powinien dodać, że obie te funkcje spełniają nie tyle języki w sensie ścisłym, ile określone „półfabrykaty” wyrażeniowo-znaczeniowe, takie jak wyrazy, zdania czy (gotowe) teksty, że jeśli w ogóle, to języki *sensu stricto* należy określić jako pewne narzędzia tworzenia i analizowania tego rodzaju „półfabrykatów”.

I wreszcie każdy charakteryzujący języki jako pewne narzędzia powinien uświadomić swoim odbiorcom także to, że – niezależnie od tego, jak je zdefiniujemy – języki ludzkie „służą” nie tylko wzajemnemu porozumieniu się ludzi, lecz także celom zupełnie odwrotnym. W każdym razie często wykorzystuje się je nie tyle dla poinformowania innych o czymś, ile raczej dla zdezorientowania innych lub nawet zamącenia innym w głowach, nie tylko dla porozumienia się czy powiązania ludzi ze sobą, ile dla skłócenia ich ze sobą, dla odseparowania jednych od drugich, dla podzielenia ich.

Ponadto trzeba zwrócić uwagę także na to, że języki ludzkie rozumiane jako pewne systemy zinternalizowanych „półfabrykatów” wyrażeniowo-znaczeniowych utrudniają międzyludzkie porozumienie same przez się – niejako ze swej natury. Człowiek już znający jakikolwiek tak rozumiany język, „patrzy” bowiem na drugiego człowieka, na otaczający go świat rzadko „gołym”, niczym niezmaconym okiem, lecz najczęściej „widzi” go poprzez pryzmat swojego języka, poprzez swój idiolekt. Całkowite wyeliminowanie „perspektywy” własnego języka nie jest sprawą łatwą. Zwłaszcza ludziom pragnącym się porozumieć trzeba również pod tym względem pomóc. Pomoc ta jest tym bardziej potrzebna, im większa jest dzieląca ludzi różnica kulturowa.

## 10.

Uznanie języków ludzkich za pewnego rodzaju systemy abstrakcyjne lub idealne wywołuje nawet u tych, którzy lokalizują je dziś w mózgach ludzkich, skłonność do traktowania ich w taki sposób, jakby istniały one i funkcjonowały w mózgach ludzkich w postaci pewnych stosunkowo „autonomicznych” organów. Dokładniejsza analiza pokazuje jednak wyraźnie, że nawet w samej tylko warstwie wyrażeniowej nie istnieją ani

nie funkcjonują samodzielnie, lecz w mniej lub bardziej ścisłym powiązaniu z wieloma innymi współczynnikami ludzkiego wyposażenia komunikacyjnego. Przede wszystkim funkcjonują one w łączności z tzw. para-i ekstrajęzykami, następnie z innymi składnikami zachowaniowej kultury ich właścicieli, a w warstwie znaczeniowej oczywiście także w ścisłej łączności ze zgromadzonymi w mózgach ich właścicieli zbiorami wiedzy, doświadczeń, doznań itd.

Wszystkie te współczynniki wzięte razem wyznaczają pole możliwości komunikacyjnych poszczególnych ludzi, czyli zakres ich kompetencji komunikacyjnej. Ale faktyczne możliwości i zarazem granice interpersonalnego zrozumienia czy choćby tylko porozumienia zależą od stopnia zbieżności (idio)kompetencji osób wchodzących w grę komunikacyjną. Ludzie pragnący się porozumieć powinni przynajmniej ogólnie zdawać sobie sprawę z dzielących ich różnic w zakresie wiedzy, doświadczeń życiowych itd., a także z tego, że niektórych z tych różnic (istniejących np. w zakresie doświadczeń życiowych) nie sposób wyrównać.

Każdy z współczynników konstytuujących czyjąkolwiek kompetencję komunikacyjną ma w pewnej mierze charakter osobisty, jednostkowy, a często nawet jednoosobowy. Jeśli chce się kogoś naprawdę zrozumieć, trzeba poznać nie tylko jego idiolekt, lecz jego całą idiokulturę, jego doświadczenia życiowe, jego historię, jego otoczenie, czyli słowem: trzeba zjeść z nim przysłowiową beczkę soli. O tym należy również pamiętać, gdy mówi się o możliwościach i granicach międzyludzkiego porozumienia. To nie jest sprawa znajomości samych tylko „narzędzi” komunikacyjnych, to także sprawa wiedzy o partnerze komunikacyjnym, sprawa zakresu wspólnych przeżyć, wspólnych doświadczeń, wspólnego nastawienia do świata, wspólnej wiary itd. Ponadto jest to też sprawa dobrej woli i czasu stojącego do dyspozycji partnerów pragnących się porozumieć i/lub czasu, który są gotowi na ten cel „poświęcić”.

## 11.

Niejednokrotnie wykorzystuje się konkretne właściwości językowe ludzi po to, by ich podzielić na „swoich” i „obcych”, na „lepszych” i „gorszych”, na należących do „niższej” lub „wyższej” warstwy czy klasy społecznej. Tę dyferencyjną (czy dystyngtywną) funkcję „przypisuje się” nie tylko językom uznawanym za narodowe, czyli nacjelektom, ale także dialektom i socjolektom, a od pewnego czasu również technolektom. Ludzi oddala od siebie nie tylko brak wspólnego języka, czy – mówiąc inaczej – nie tylko to, że nie znają języka, którym posługują się inni. Ludzie wytyczają między sobą granice, kopią rowy, budują mury również „za pomocą” negatywnej ewaluacji języka (lektu) innych ludzi.

Z tego punktu widzenia trudno całkiem pozytywnie ocenić „filologiczne” rozbudzanie „miłości” do języka (polilektu) własnej wspólnoty lub do jej kultury w ogóle. W każdym razie poważne wątpliwości budzi w tym związku „filologiczna” tradycja, nakazująca widzieć w rozbudzaniu tego rodzaju „umiłowania” najważniejszy cel tzw. „wychowania językowego”. Przy ocenie tej aktywności trzeba koniecznie wziąć pod uwagę fakt, że z rozbudzonego w jej efekcie „umiłowania” już nie raz wyrosły (i niewątpliwie nadal wyrastają) całkiem niebezpieczne szowinizmy językowe, a często także szowinizmy kulturowe w ogóle.

Nad sprawą tą warto się poważnie zastanowić także dlatego, że w konsekwencji coraz szybciej postępującego procesu „cywilizacyjnego” łączenia się świata w jedną wielką wspólnotę niezbędne staje się zastąpienie dotychczasowego zasadniczo monolingwalnego i monokulturowego wychowania wychowaniem multilingwalnym i multikulturowym. W związku z tym trzeba będzie tradycyjne emocjonalne nastawienie do „ojczystych” języków i/lub kultur „zracjonalizować” poniekąd z konieczności. Jeśli lingwistyka i glottodydaktyka zdoła choćby tylko po części przełamać dotychczasową tradycję w zakresie edukacji „językowej”, to tym samym zburzy kolejne mury i zasypie następne rowy dzielące ludzi, uniemożliwiające lub co najmniej utrudniające im wzajemne zrozumienie.

Poważnej analizie trzeba przy okazji poddać też problem tzw. tożsamości językowej i kulturowej. W szczególności jak najprędzej należy krytycznie zbadać nękające wielu współczesnych ludzi obawy o to, że w efekcie różnego rodzaju procesów asymilacyjnych czy choćby tylko integracyjnych, a zwłaszcza w konsekwencji tzw. europeizacji i/lub amerykańskiej różnorodności życia tak prywatnego, jak publicznego, mogą utracić zarówno językową, jak i kulturową tożsamość. Problemem owym należy się zająć tym pilniej, że coraz częściej obawy te rozbudza się lub podsycy po to, by móc je następnie wykorzystać w celach manipulacyjnych, na przykład dla uzyskania poparcia politycznego.

Przed wszystkim trzeba postawić pytanie, czy obawy o utratę jakiegokolwiek tożsamości językowo-kulturowej są obawami „naturalnymi”, czy raczej tylko wydumanymi? Czy nabycie jakiegokolwiek „nowej” tożsamości rzeczywiście oznacza utratę „dotychczasowej”, czy raczej jej rozwinięcie? Czy każdy akt lub krok asymilacyjny grozi utratą dotychczasowej tożsamości? A jeśli nie, to które kroki są z tego punktu widzenia niebezpieczne, a które nie są? Czy rzeczywiście nie należy „wchłaniać” niczego obcego?

Teraz jednak nie pora na systematyczne rozważenie tych problemów. Nie ma tu miejsca na postawienie wszystkich pytań, jakie się w związku z tym nasuwają. Powiem tylko tyle, że zupełnie bezzasadne są prognozy straszące ludzi groźbą całkowitej uniformizacji ludzkiej kultury najpierw w wymiarze europejskim, a potem także globalnym. Całkowita uniformizacja kulturowa nie jest możliwa już chociażby z tego powodu, że jest ona zdecydowanie sprzeczna z ludzką naturą. Stosunkowo daleko idącej uniformizacji (uniwersalizacji) mogą ulec co najwyżej pewne elementy czy aspekty ludzkiej kultury. Ale z taką uniformizacją mieliśmy do czynienia zawsze. Zarazem zawsze działało się tak, że uniformizacja pewnych elementów lub aspektów życia czy zachowań ludzkich wywoływała dyferencjację innych. Ludzie zawsze „buntowali się” zarówno przeciw wszelkim zbyt daleko idącym „establishmentowi”, jak też przeciw nadmiernemu chaosowi. Podobnie jak w sferze językowej, tak też w sferze innych rodzajów kultury ludzie potrzebują zarówno pewnej stabilności, jak też pewnej zmienności, pewnego urozmaicenia.

Co się tyczy naszego „świata”, to wydaje się ponadto, że obawy o to, iż dokonująca się pod wpływem tak europejskim, jak i amerykańskim asymilacja pewnych elementów kulturowych może ostatecznie spowodować utratę naszej językowo-kulturowej odrębności, a w końcu także naszej tożsamości, najgłośniej wyrażają akurat te osoby i te środowiska, które jednocześnie opowiadają się za jak najdalej idącym ujednoczeniem

naszego życia „wewnątrz krajowego”, za możliwie najwyższym stopniem zarówno językowej, jak i kulturowej uniformizacji całego społeczeństwa. Wobec tego postawić najpierw trzeba następujące pytania: Czy utrata tożsamości „regionalnej” nie jest utratą pewnej tożsamości kulturowej? Czy na prawdę nie należy się obawiać konsekwencji mogących wynikać z utraty tego rodzaju tożsamości? Czy rzeczywiście istotna jest tylko tożsamość narodowa? A jeśli tak, to na jakiej podstawie wolno uznać tożsamość „ludową”, regionalną, plemienną, czy szczepową za mało ważną? Czy upowszechnianie, a tym bardziej „normatywne” narzucanie innym „swojego” nie niesie w sobie niebezpieczeństwa, że owi „inni” utracą swoją dotychczasową tożsamość? Czy nakłanianie na przykład chłopów do porzucenia swojej tradycyjnej „chłopskości” nie jest nakłanianiem ich do porzucenia ich dotychczasowej tożsamości? Czy nie mamy tu przypadkiem do czynienia z pewnego rodzaju przewrotnością polegającą na tym, że bez jakichkolwiek „obaw” upowszechniamy, a często nawet narzucamy innym „swoje”, natomiast przed „cudzym” pragniemy „ustrzec” nie tylko siebie samych, lecz wszystkich uznanych z „naszych”? Czyż jawnie nie gwałcimy ich tożsamości, gdy „bronimy” ich przed „cudzym” wbrew ich woli?

Od niepamiętnych czasów pewne języki i kultury rozprzestrzeniały się (np. język łaciński czy kultura rzymska), a inne traciły na znaczeniu lub nawet całkiem zanikły. Wprost niezwykle sukcesy odniosła na przykład kultura chrześcijańska. Ale jak należy na tle wyrażanych dziś „tożsamościowych lęków” ocenić, dajmy na to Słowian broniących do ostatniej kropli krwi swojej tożsamości pogańskiej? A jak Mieszka I za to, że po prostu nakazał swój kraj ochrzcić? Kogo z nich należy z punktu widzenia współczesnych przekonań o konieczności chronienia ludzkiej tożsamości kulturowej pochwalić, a kogo zganić? Przecież wtedy chodziło również o pewnego rodzaju „europeizację”, o pewien rodzaj kulturowego importu i zarazem o pewien rodzaj asymilacji kulturowej – może nawet radykalniejszej niż ta, która „zagraża” nam obecnie?

A jak ocenić zmiany w zakresie tożsamości dokonujące się w trakcie „formalnego”, czyli zinstytucjonalizowanego, kształcenia? Czyż nie jest tak, że wszelki rozwój i zarazem wszystko, co rozwój ten wywołuje lub przyspiesza, niesie za sobą „niebezpieczeństwo” utraty dotychczasowej tożsamości przez podlegających lub poddanych tym działaniom? Czyż zmiany te nie są po prostu pewną koniecznością?

Czy zatem nie jest przypadkiem tak, iż mamy tu do czynienia z obawami lub lękami wynikającymi z fałszywego, bo jednostronnego, naświetlania interesujących nas procesów rozwojowo-asymilacyjnych, z tego mianowicie, że się je przedstawia przede wszystkim w takich kategoriach jak „utrata korzeni”, „zubożenie”, a nawet „zdrada”, a nie w kategoriach „rozwoju” czy „wzbogacenia się”. Inaczej mówiąc: czy problem tożsamości kulturowej nie jest głównie problemem roznieconej obawy o to, że możemy je utracić?





# Nauka – pseudonauka – paranauka <sup>4</sup>

## 1. Wprowadzenie

Wyrazy „para-” i „pseudonauka” są przeważnie traktowane jako synonimy, czyli tak, jakby były nazwami jakiejś jednej i tej samej dziedziny ludzkich aktywności, i zarazem tak, jakby były one antonimami nazwy „nauka”, czyli tak, jakby określane za ich pomocą aktywności miały charakter całkiem odwrotny względem aktywności zaliczanych do zakresu nazywanego „nauką”<sup>5</sup>.

Co najmniej z dwóch zupełnie zasadniczych przyczyn nie sposób uznać tego uzusu za trafny po pierwsze dlatego, że między nauką a tym, co nazywa się pseudo- i/lub paranauką, istnieją nie tylko poważne różnice, lecz także daleko idące zbieżności. Po drugie, ze względu na całkiem poważne powody przemawiające za tym, by uznać, iż po stronie sygnalizowanej za pomocą wyrazów „pseudo-” i/lub „paranauka” mamy do czynienia z dwoma odmiennymi rodzajami ludzkich aktywności kognitywnych – aktywności niewątpliwie nie należących do zakresu nauki *sensu stricto*, niemniej jednak ściśle z nią związanych; a to z kolei przemawia na rzecz semantycznego zróżnicowania nazw „paranauka” i „pseudonauka”, albo inaczej mówiąc – za wykorzystaniem ich w odmiennych funkcjach znaczeniowych.

W tekście tym spróbuję przedstawić dostrzeżone podobieństwa i różnice pomiędzy segmentami rzeczywistości wyodrębnionymi za pomocą nazw „nauka” oraz „pseudo-” i „paranauka”. Rekonstrukcję tę zacznę od przedstawienia odpowiedzi na pytanie, co według mnie konstytuuje naukę prymarnie, co stanowi jej jądro, co jest jej głównym wyróżnikiem, a co jądro to komplementuje. Zacznę najpierw od nauki dlatego, że w obrębie (czy na poziomie) świata, który nazywa się „wysoko rozwiniętym” (a tylko ten świat wezmę tu pod uwagę), w centrum interesującego nas pola znajduje się niewątpliwie ona, a nie dziedziny nazywane „pseudo-” lub „paranauka”. Ale postąpię tak również z uwagi na fakt, że wyraz „nauka” jest bardzo różnie semantyzowany – zarówno w dyskursach potocznych, jak i specjalistycznych, w tym także w dyskursach naukowawczych, i że wobec tego trzeba z konieczności najpierw możliwie wyraźnie ustalić przypisane mu znaczenie lub znaczenia.

W odniesieniu do światów innych niż ten, który będzie tu brany pod uwagę, powiem tylko tyle, iż zarówno w większości „starszych” światów historycznych, jak też na płaszczyźnie różnych „niższych” światów współczesnych, istniejących w obrębie lub obok światów uznawanych generalnie za wysoko rozwinięte, nauka nie zawsze zajmuje główne miejsce – dość często w miejscu tym operuje pseudo- i/lub paranauka, wobec czego zależności zachodzących między tymi ostatnimi nie wolno automatycznie osądzać na podstawie słowotwórczych relacji wiążących ich nazwy. Słowem:

---

<sup>4</sup> Oryginał: *Nauka – pseudonauka – paranauka*, (w:) E. Hałoń (red.), *O nauce, pseudonauce, paranauce*. Zbiór wypowiedzi. Warszawa 1999, 137–164.

<sup>5</sup> Specyficznego znaczenia polskiego wyrazu „nauka”, obejmującego „uczenie się” i/lub „nauczanie” nie biorę tu pod uwagę, pragnę jednak podkreślić, iż najszerze rozumienie „nauki” w interesującym nas tu zawężeniu znaczeniowym obejmuje również te kategorie ludzkich aktywności.

(zwłaszcza) w przypadku tych światów nie należy apriorycznie ulegać iluzji wynikającej z faktu, że wyrazy „pseudo-” i „paranauka” są derywatami wyrazu „nauka”.

## 2. Wiedza i jej reprezentacje zewnętrzne

Termin „nauka” jest interpretowany bodaj najczęściej w taki sposób, jakby konotował on przede wszystkim jakiś zbiór (zasób) wiedzy obiektywnej, w szczególności obiektywnych sądów (tez). Jednakże z reguły w żaden sposób nie określa się ontologicznego statusu tego, co nazywa się „obiektywną wiedzą”, lub „obiektywnymi sądami” czy „tezami”. Przeważnie nie podejmuje się kwestii, gdzie lub w jakiej postaci desygnaty tych nazw miałyby istnieć rzeczywiście. A nie podejmuje się jej – jak sądzę – głównie dlatego, że zakłada się (przeważnie bez namysłu), iż zarówno wiedza w ogóle, jak i jej różne konkretne elementy, czyli poszczególne sądy czy tezy są składnikami przedstawiających je wyrażań, przede wszystkim językowych, a więc składnikami poszczególnych wyrazów, (wyartykułowanych lub napisanych) zdań, ciągów zdań (czyli tekstów) itd. Słowem: wiedzę utożsamia się zwykle ze znaczeniami wyrażań językowych, a te traktuje się przeważnie tak, jakby „zawierały” się w przedstawiających je wyrażeniach, jakby były ich jakąś inherentną własnością – „treścią”. Nierzadko między obu tymi „rzeczami” stawia się nawet znak równości. Tymczasem okazuje się, że zarówno utożsamianie nauki z wiedzą, jak i wiązanie, a tym bardziej utożsamianie, wiedzy z językowymi wyrażeniami jest z gruntu błędne.

Przekonanie, czy może lepiej: poczucie, jakoby wiedza „zawierała się” w odpowiednich wyrażeniach (przede wszystkim w ich graficznych postaciach, czyli w zapisach wyrazów, zdań, tekstów) lub była z nimi nawet tożsama, jest pochodną pewnego rodzaju iluzji – swoistej „lingwistycznej fatamorgany”. Do niedawna iluzji tej ulegali wszyscy – także lingwiści. Zdecydowana większość ludzi, w tym również specjalistów, ulega jej nadal. Jest to iluzja podobna do tej, w której wyniku język, rozumiany dziś jako pewne specyficzne wyposażenie komunikacyjne (przede wszystkim) ludzi, utożsamiono z językiem umieszczonym w jamie ustnej, a więc z czymś konkretnym, namacalnym i widocznym. Podobna jest ona również do iluzji, w związku z którą nawet gramatycy utożsamiali aż do początków XIX w. dźwięki językowe z literami – z ich graficznymi reprezentacjami.

Iluzja, jakoby wiedza zawierała się w odpowiednich wyrażeniach lub była nawet z nimi tożsama, jest – jak sądzę – efektem wzajemnej zależności i „bliskości mózgowej” procesów lingwalnych *sensu stricto* oraz kognitywnych, wzajemnego ich przeplatania się, oraz niezwykle wysokiego tempa, w jakim procesy te są w ludzkich mózgach realizowane. Nie tu jednak miejsce na dokładną analizę tego zagadnienia. W tym miejscu mogę przedstawić tylko niektóre, wynikające z tej analizy, stwierdzenia.

Po pierwsze: żadne wyrażenia, w tym też żadne wyrażenia językowe, nie zawierają w sobie niczego poza swą substancją egzystencjalną – głównie dźwiękową (fonetyczną) lub świetlną (graficzną). W szczególności nie zawierają w sobie żadnego znaczenia, żadnej treści semantycznej, a więc ani żadnej wiedzy, ani żadnych sądów. Wyrażenia są jedynie pewnymi (zewnętrznymi) reprezentacjami (zastępnikami) wiedzy, ale nie są ani jej odzwierciedleniami, ani modelami, ani odbiciami. W dodatku

przeważnie nie są reprezentacjami jednoznacznymi. Swoją funkcję spełniają zwykle tylko w pewnym przybliżeniu.

Po drugie: wiedza nigdy nie istniała i nadal nie istnieje inaczej niż jako pewna całkiem „subiektywna” własność poszczególnych podmiotów – w naszym przypadku poszczególnych żywych ludzi (osób), jako ich pewien składnik. Więcej – żaden podmiot nie jest w stanie swej wiedzy nikomu przekazać w sensie dosłownym. Przekazać innym jesteśmy w stanie tylko wytworzone przez nas (mniej lub bardziej adekwatne) reprezentacje swej wiedzy i za ich pośrednictwem umożliwić im jej rekonstrukcję (zrozumienie). Nikt nie jest jednak w stanie przedstawić innym w ten sposób całej swej wiedzy, każdego rodzaju posiadanej wiedzy. Gorzej – tylko stosunkowo mały wycinek naszej wiedzy jesteśmy w stanie uzewnętrznić w sposób ścisły. Czynności składające się na wyrażanie wiedzy, na tworzenie i uzewnętrznianie jej reprezentacji (znakowych) nazywam czynnościami transferencyjnymi lub po prostu transferencją wiedzy.

Po trzecie: również egzystencja większości wyrażań jest nierozłącznie powiązana z wytwarzającymi je podmiotami i ma charakter bytów bardzo krótkotrwałych – do takich należą na przykład zarówno wyrażenia mimiczne, jak gestykulacyjne lub proksemiczne. Choć „wynalezienie” pisma, a potem druku poszerzyło zakres możliwości egzystencjalnego obiektywizowania ludzkich wyrażań, to jednak nadal jesteśmy w stanie obiektywizować tylko niektóre ich kategorie. Niemniej zakres tych możliwości stale poszerza się, a poszerza się rzecz jasna wraz z rozwojem odpowiednich środków (urządzeń) technicznych – kiedyś możliwości te były ograniczone do potencjału pisma, dziś natomiast dysponujemy środkami umożliwiającymi obiektywizację, i to w skali coraz bardziej powszechnej, również ludzkiego głosu, ludzkiej mimiki itd.

Po czwarte: zupełnie niesłusznie traktuje się ludzką wiedzę, czyli wiedzę poszczególnych osób, tak, jakby była to wyłącznie wiedza przez nie wytworzona i/lub „nabyta”. Na ogólny zbiór wiedzy każdego podmiotu (każdej żywej istoty) składa się nie tylko wiedza przezeń zrekonstruowana („przyswojona”) i/lub wytworzona samodzielnie (wykreowana), lecz także spory zasób wiedzy odziedziczonej (genetycznej). Poza tym wiemy dziś, iż ta ostatnia funduje nie tylko możliwość egzystencjalnego (prze)trwania jej posiadacza, lecz także jego wszelką aktywność kognitywną, że determinuje progi (potencjał) tych aktywności. Wiemy też, że dotyczy to nie tylko ludzi: wszystko, co żyje – a więc zarówno zwierzęta, jak i rośliny, dziedziczy i wytwarza wiedzę, choć oczywiście dziedziczy i wytwarza ją w różnych ilościach i jakościach. Wszystko, co żyje, potrafi też w pewnej mierze wyrażać swą wiedzę.

Po piąte: pojęcia wiedzy nie wolno w związku z tym ograniczać do zakresu wiedzy uświadomionej. W sferze wiedzy nieświadomionej zlokalizowane są bowiem istotne składniki wiedzy fundującej ludzką umiejętność pozyskiwania (nowej) wiedzy, jak i jej językowego wyrażania.

W dalszym ciągu tych rozważań będę brał pod uwagę tylko ludzką wiedzę, i tylko taką, względem której można założyć, iż należy ona do zbioru wiedzy przez kogoś wytworzonej (zdobytej), i jeśli znajduje się ona w obrębie czyjejś świadomości. Do tego zakresu należy przede wszystkim wiedza stanowiąca podstawę sądów.

### 3. Nauka jako praca poznawcza – wiedza jako wytwór nauki

Pewne rodzaje sądów, w szczególności twierdzeń, słusznie uznaje się za naukowe, a inne nie. Kryteriami uznawania lub nieuznawania ich za takie zajmę się w następnej części tego artykułu. Na razie postąpię tak, jakby nie stanowiły one żadnego problemu i na tej podstawie sformułuję najpierw wstępną odpowiedź na pytanie o istotę nauki, a następnie rozwinę ją. Ta pierwsza brzmi następująco: nauka to przede wszystkim pewien rodzaj kreatywnej pracy poznawczej (kognitywnej) – pracy aktualnie wykonywanej w celu wytworzenia odpowiednich nowych sądów, albo takiej, która została już wykonana i w wyniku której wytworzono już odpowiedni (w danym momencie) nowy sąd. Inaczej mówiąc – to przede wszystkim ta praca, a nie uzyskana w jej efekcie wiedza, konstytuuje naukę prymarnie – to ona stanowi jądro nauki. Natomiast wytwarzanie czy pozyskiwanie wiedzy nadaje nauce egzystencjalny sens, „uzasadnia” jej uprawianie. Nauka jest nauką tylko o tyle, o ile jest (odpowiednią) kreatywną pracą poznawczą lub o ile spełnia swoją podstawową funkcję, czyli realizuje ten rodzaj pracy.

Ponieważ jest to (tylko) „jądrowe” rozumienie nauki, więc rzecz jasna można, a nawet trzeba, je rozszerzyć – zresztą z różnych powodów, na przykład z następujących:

Po pierwsze, choć zbiór (wy)tworów naukowych konstytuuje przede wszystkim wiedza fundująca sądy (tezy, twierdzenia), czyli wiedza reprezentowana zewnątrznie przez zdania oznajmujące, to jednak trzeba dopuścić możliwość włączenia do tego zbioru w pewnej mierze też innych rodzajów wiedzy – na przykład wiedzy leżącej u podstaw niektórych typów zdań pytajnych (pytań). Nie ulega bowiem wątpliwości, że nowa wiedza wyrażana jest czasem również w postaci pytań, albo inaczej mówiąc, że pewne typy pytań wyrażają również nową wiedzę, lub przynajmniej sygnalizują ją, że – mówiąc w skrócie – w jakiejś mierze spełniają (mogą spełnić) funkcje kognitywnych innowacji. W konsekwencji trzeba zakres pojęcia nauki tak poszerzyć, aby zmieściła się w nim także praca związana ze stawianiem pytań, z ich precyzowaniem itd. Ponadto w pewnej mierze trzeba do zakresu nauki dopuścić także pracę związaną z formowaniem i nazywaniem pojęć. W każdym razie – nauka to nie tylko praca związana z dochodzeniem do odpowiednich sądów, lecz w pewnym stopniu także praca związana ze stawianiem pytań, kształtowaniem pojęć, wytwarzaniem odpowiedniej wiedzy metodycznej (tak badawczej, jak i transferencyjnej), słowem praca związana z wytwarzaniem wiedzy spełniającej odpowiednie kryteria, czyli w skrócie – wiedzy naukowej.

Po drugie, do zakresu szerszej rozumianej nauki trzeba włączyć również pracę związaną z transferencją „zdobytej” wiedzy, czyli pracę polegającą na wytwarzaniu odpowiednich językowych (*sensu stricto*), matematycznych czy modelowych reprezentacji nowej wiedzy. Pracę tę trzeba dopuścić do zakresu nauki, już choćby dlatego, że przeważnie jest ona dialektycznie związana z pierwszym rodzajem pracy naukowej, czyli z pracą innowacyjną *sensu stricto*. Każdy trudyący się tą pracą wie, że przedstawianie nowej wiedzy nie jest sprawą łatwą, że często wiąże się to z koniecznością kreowania nowych wyrażań (terminów), korygowania funkcji znaczeniowych

„starych” (zastanych) itd. W pewnym stopniu trzeba zatem do zakresu wytworów naukowych dopuścić też pracę mającą na celu pozyskiwanie wiedzy, fundującej odpowiednie praktyczne umiejętności wyrażeniowe konkretnych podmiotów nauki.

Po trzecie, praca konstytuująca naukę wprawdzie wyróżnia się najpierw poprzez jej cel, czyli teleologicznie, ale w żadnym razie cecha ta nie wyróżnia jej dostatecznie. Istotne są ponadto zarówno sposoby (metody) jej wykon(yw)ania, jak i faktycznie uzysk(iw)ane w jej wyniku rezultaty, a nie tylko jej cele zamierzone. Słusznie zalicza się do zakresu nauki tylko taką pracę poznawczą, która spełnia określone rygory metodologiczne i przynosi odpowiednie wyniki.

W konsekwencji tych uwag zarysowane „jądrowe” pojęcie nauki można (trzeba) poszerzyć następująco: nauka to (najpierw i przede wszystkim) praca aktualnie wykonywana w celu uzyskania wiedzy spełniającej odpowiednie kryteria, bądź taka, która została już wykonana i doprowadziła do uzyskania (zdobycia, wytworzenia) tego rodzaju wiedzy, a następnie praca mająca na celu transferencję wytworzonej wiedzy naukowej, albo taka, która została już wykonana i doprowadziła do wytworzenia konkretnych (w szczególności pisemnych) reprezentacji wiedzy naukowej.

#### **4. Wiedza naukowa**

Pojęcie wiedzy naukowej nigdy nie było i nadal nie jest pojęciem precyzyjnym. I nie wiadomo, czy w ogóle jest możliwe jego całkiem ściśle zdefiniowanie. Poza tym nie jest pewne, czy warto tę sprawę stawiać aż tak radykalnie. Bowiem podobnie jak zbyt ściśle rygory metodologiczne, tak też zbyt ściśle zdeterminowanie pojęcia wiedzy naukowej może przyczynić się nie tyle do dalszego rozwoju nauki, ile do jej skostnienia, a nawet degeneracji.

Ale tak czy inaczej – brak jest dotychczas wyraźnie sformułowanych kryteriów, które pozwalałyby w sposób jednoznaczny kwalifikować każdą wiedzę – niezależnie od tego, czego ona dotyczy – jako naukową lub nienaukową. Ponadto nie ma jednomyślności w odniesieniu do wszystkich stosowanych kryteriów uznawania wiedzy za naukową. Powszechnie akceptowane są tylko niektóre z nich. Inne są uznawane przez jedne dziedziny nauki lub niektórych przedstawicieli jednej i tej samej dziedziny, a odrzucane przez inne dziedziny lub jej innych przedstawicieli. Różnice te biorą się czasem z odmienności przedmiotów, którymi zajmują się poszczególne dziedziny, lub z koncentrowania się tylko na jego niektórych fragmentach czy właściwościach itd., czasem z odmienności przekonań metodologicznych różnych (indywidualnych lub kolektywnych) podmiotów danej dziedziny, a czasem z postępu techno-metodologicznego lub z uwzględniania albo nieuwzględniania jeszcze innych tego rodzaju czynników. W żadnym razie nie wolno istniejącego w tym zakresie zróżnicowania z góry oceniać negatywnie – przynajmniej po części ma ono poważne przyczyny.

Do zbioru kryteriów uznawania wiedzy za wiedzę naukową lub nieuznawania jej za taką – a tylko te interesują nas tutaj – należy między innymi zasada, w myśl której do zbioru wiedzy naukowej nie można zaliczyć sądów ewidentnie fałszywych i/lub wewnętrznie sprzecznych. Powszechnie akceptuje się dziś też zasadę, iż po to, by dane wytwory mogły zostać zaliczone do zbioru wytworów naukowych, nie muszą być wprawdzie absolutnie pewne, natomiast muszą być właściwie uzasadnione. I

wreszcie powszechnie uznawane jest kryterium, w myśl którego za nowe wytwory naukowe wolno uznać tylko rzeczywiste innowacje kognitywne, czyli mówiąc dokładniej – tylko wiedzę faktycznie nową.

W związku z tym trzeba pojęcie nauki zarysowane w poprzedniej części jeszcze bardziej uściślić. Nauka jest nauką tylko o tyle, o ile jest ona pracą innowacyjną – o ile w jej wyniku uzyskuje się nową i zarazem możliwie pewną wiedzę o danym przedmiocie, nowe – bardziej niezawodne – metody pozyskiwania tego rodzaju wiedzy, nowe sposoby wyrażenia „starej” tego rodzaju wiedzy itd., albo wreszcie nowe uzasadnienia „starej” wiedzy. Zarazem trzeba zakres naszego pojęcia nauki poszerzyć tak, aby zmieściła się w nim praca, której celem jest uzasadnienie (ewentualnie gruntowniejsze) lub sfalsyfikowanie dowolnej wiedzy – a więc nie tylko nowej.

Słowem: nauka to przede wszystkim praca (aktualnie) wykonywana w celu uzyskania wiedzy naukowej, albo taka, która została już wykonana i doprowadziła do wytworzenia tego rodzaju wiedzy, a następnie praca mająca na celu zarówno uzasadnienia (czyli tzw. sprawdzenie) oraz transferencję (uzewnętrznienie) wytworzonej wiedzy naukowej, albo taka, która została już wykonana i doprowadziła do (lepszego) uzasadnienia lub sfalsyfikowania albo do wytworzenia (lub udoskonalenia) konkretnych (w szczególności pisemnych) reprezentacji wiedzy naukowej.

Problem jednak w tym, że nie ma jednomyślności ani w odniesieniu do wspomnianych już kryteriów, na podstawie których decyduje się, czy dana wiedza jest dostatecznie uzasadniona, czy nie, ani względem kryteriów, na podstawie których uznaje się ją lub nie uznaje za jakąś kognitywną innowację.

Za uzasadnione uznaje się na gruncie wielu dziedzin nauki odpowiednie sądy nie tylko w zależności od siły „przemawiających” za nimi argumentów, lecz także na podstawie przekonania, iż uzyskane zostały jako rezultat pracy zrealizowanej według „uzna(wa)nych” przez nie metod czy procedur. Niekiedy zalicza się lub nie zalicza dane sądy do zbioru dokonań naukowych w zależności od tego, czego one dotyczą – zajmowanie się pewnymi zagadnieniami lub przedmiotami uchodzi za naukowe, natomiast badanie innych nie (więcej na ten temat w rozdziale o paranauce). O tym z kolei, czy te lub inne zagadnienia traktuje się jako „godne nauki” decyduje często „dziedzinowa” tradycja. W dodatku zarówno podejście do metod, jak i do różnych przedmiotów – ich ocena – jest też temporalnie zmienna. Są metody i przedmioty, które jeszcze nie tak dawno uchodziły za naukowe, a dziś nie są jako takie akceptowane. Z drugiej strony są zarówno metody, jak i przedmioty, które jeszcze do niedawna uchodziły za „nienaukowe”, a dziś są oceniane inaczej. Czasem uznanie wiedzy za naukową zależy od uznania, jakim się cieszy reprezentujący ją (uzewnętrzniający) podmiot. Nie tylko w obrębie pseudonauki, lecz także na gruncie nauki rzeczywistej tego rodzaju imponderabilia odgrywają pewną rolę, acz nie zawsze pozytywną.

Co się z kolei tyczy pojęcia innowacji, to trzeba zauważyć, po pierwsze, że obejmuje ono nie tylko metody wykonywania kreatywnej pracy poznawczej i jej efekty, czyli nową wiedzę o jakimś przedmiocie, lecz także metody i efekty pracy transferencyjnej, oraz po drugie, że innowacyjność naukowa może być rozpatrywana nie tylko w wymiarze uniwersalnym, lecz także lokalnym, i nie tylko w wymiarze kolektyw-

nym, lecz także jednostkowym. Te ostatnie rozumienia innowacyjności trzeba dopuścić – przynajmniej doraźnie – już chociażby dlatego, że coraz częściej wskutek ilościowego rozrastania się podmiotów nauki lub przedstawiania wyników wielu badań w coraz to większej liczbie języków, a także z powodu otaczania tajemnicą wielu prac badawczych i ich wyników, nie sposób ustalić, czy uzyskane przez nas efekty lub wyniki przedstawione nam do oceny są innowacyjne w skali uniwersalnej.

## 5. Podmiot(y) nauki

Z przedstawionych dotychczas uwag na szczególne podkreślenie zasługują na razie cztery następujące wnioski: Pierwszy – w przyjętym tu rozumieniu nauka to najpierw tyle, co pewien specyficzny rodzaj pracy (dodajmy – przede wszystkim mentalnej). Drugi – praca ta wyróżnia się najpierw teleologicznie, czyli poprzez jej cel poznawczy, a następnie poprzez metody jej realizowania i wreszcie poprzez jej wyniki – ich jakość, w szczególności poprzez uzyskaną po jej wykonaniu wiedzę oraz wytworzone zewnętrzne reprezentacje tejże. Trzeci – do ścisłego zakresu pojęcia tak rozumianej nauki nie można włączać wiedzy – żadnej wiedzy. Wiedza nie jest nauką, lecz jej wytworem. Czwarty – wiedza naukowa jest pewną inherentną właściwością (żywych) osób (ludzi) – tylko w tej postaci istnieje naprawdę, i z tego powodu jest zawsze pewną własnością „subiektywną”.

Ostatni z tych wniosków zmusza do zaakceptowania jeszcze szerszego pojęcia nauki niż to, które skonstruowaliśmy w wyniku włączenia do jej zakresu wyliczonych wyżej różnych rodzajów pracy naukowej. Potrzebne jest bowiem również pojęcie nauki implikujące ponadto podmiot(y) wszystkich rodzajów tej pracy. A jest ono potrzebne, ponieważ tylko w ten sposób można pojęciu pracy nadać konkretny sens – nie ma bowiem pracy w ogóle: każda praca, każdy jej rodzaj jest nierozzerwalnie związany z wykonującym ją konkretnym podmiotem.

Jednakże włączając do zakresu pojęcia nauki podmiot(y) stanowiącej ją pracy trzeba zdać sobie sprawę z tego, że zarazem włączamy do niego znajdującą się w posiadaniu tegoż podmiotu „starą” wiedzę – zarówno przedmiotową, jak i metodyczną, w szczególności wiedzę składającą się na jego odpowiednie praktyczne umiejętności naukowe (badawcze), albowiem to ona konstytuuje (interesujące nas tu przede wszystkim) podmiot(y) nauki zajmujące się jej wykonywaniem profesjonalnie. Następnie trzeba uświadomić sobie, że żadnego podmiotu nauki w ścisłym rozumieniu nie wolno utożsamiać z żadną konkretną osobą. Konkretnie osoby nie są podmiotami nauki, lecz je tylko implementują; poza tym implementują nie tylko ten rodzaj podmiotów, lecz zarazem podmioty wielu innych rodzajów pracy (aktywności) – inaczej mówiąc: konkretne osoby „składają się” nie tylko z naukowych „urządzeń” kognitywnych oraz transferencyjnych, lecz także z wielu innych „rzeczy”.

Z drugiej strony – zdawszy sobie sprawę z tych faktów, można – głównie dla wygody – potraktować odpowiednie pojedyncze osoby lub odpowiednie zespoły osób jako (indywidualne lub kolektywne) podmioty nauki. Postępując tak trzeba jednak pamiętać, iż tak rozumiane poszczególne podmioty nauki nie zajmują się nią ani przez cały czas, ani równie intensywnie w ciągu swego życia, że niektóre z nich spełniają funkcję rzeczywistego podmiotu nauki tylko w pewnych okresach swego życia,



a w pewnych nie, i że wobec tego trzeba odróżnić między (tak rozumianymi) aktywnymi i pasywnymi podmiotami nauki.

Natomiast niewątpliwie niebezpieczne jest utożsamianie podmiotu nauki z jakimkolwiek instytucjami, zamazuje ono bowiem istotną różnicę funkcjonalną między osobami zatrudnionymi w nich w celu zajmowania się kreatywną pracą poznawczą, a tymi, które mają je administracyjnie, finansowo itd. obsługiwać, tworzyć im optymalne warunki do realizacji tej pracy itd. Potraktowane jako pewien składnik szeroko rozumianej nauki zespoły tych ostatnich wszędzie wykazują tendencję do „wybijania się” na pozycje wiodące i podporządkowywania sobie rzeczywistych podmiotów nauki, co z reguły prowadzi do perwertowania nie tylko funkcjonalnego sensu różnych instytucji naukowych, lecz także do wypaczania sensu ich istnienia, do przekształcania ich w instytucje pseudonaukowe.

## 6. Przedmiot(y) nauki

Zaproponowane w drugiej części tego artykułu poszerzenie centralnego zakresu pojęcia nauki o takie składniki, jak praca mająca na celu uzasadnianie i/lub uzewnętrznianie (wyrażanie) wiedzy w niczym nie zmienia faktu, iż podstawowym składnikiem nauki jest kreatywna praca poznawcza *sensu stricto*. Każdy rodzaj tej pracy ma z kolei nie tylko swój podmiot, lecz także swój przedmiot. Poznanie (ewentualnie lepsze, dokładniejsze czy gruntowniejsze) jakiegoś przedmiotu jest głównym celem nauki. Tego samego przedmiotu dotyczy wiedza uzyskana po zrealizowaniu odpowiednich aktów pracy poznawczej.

Tak jak nie należy utożsamiać podmiotu nauki z konkretnymi osobami, tak nie trzeba utożsamiać przedmiotu nauki z konkretnymi obiektami czy fragmentami rzeczywistości. Choć brzmi to na początku paradoksalnie, to jednak w gruncie rzeczy każdy przedmiot nauki jest już pewnym konstruktym kognitywnym – czyli pewnym wytworem poznania, choć niekoniecznie poznania naukowego. Jest tak między innymi dlatego, że zawsze bierzemy pod uwagę tylko jakieś wybrane obiekty i tylko niektóre ich właściwości i wreszcie też tylko niektóre z wiążących je relacji. Inaczej mówiąc – każdy przedmiot nauki jest wynikiem trojakiemu wyborowi – najpierw wyboru jakichś obiektów, następnie jakichś ich właściwości i wreszcie jakichś zachodzących między tymi ostatnimi relacji (związków). Każdy przedmiot nauki trzeba traktować jako pewien konstrukt również dlatego, że nigdy nie możemy być całkowicie pewni ani co do tego, czy wszystkie wzięte przez nas pod uwagę właściwości są ich właściwościami rzeczywistymi, ani co do tego, czy rzeczywiście wyczerpują one listę właściwości interesujących nas obiektów, ani nawet co do tego, czy przedmiot, którym się zajmujemy rzeczywiście istnieje (istniał) w jakiegokolwiek postaci. W każdym razie są przedmioty, które jedni uznają za realne, a inni za jedynie wydumane. Więcej na ten temat w rozdziale o paranauce.

Na specjalne podkreślenie zasługuje fakt, iż to poszczególne przedmioty są tymi współczynnikami, które w pierwszej kolejności wyróżniają i zarazem fundują poszczególne dziedziny nauki. A skoro jest tak, to na płaszczyźnie konkretów mogą istnieć tylko różne nauki szczegółowe. Inaczej mówiąc – na tym poziomie nauka jest po prostu z konieczności pluralistyczna. O jednej nauce, czyli o nauce w ogóle, można

mówić z sensem tylko na poziomie pewnej abstrakcji, pewnego uogólnienia. Rzeczywiste (za)istnienie „nauki w ogóle” nie jest możliwe, bo nie jest możliwe skonstruowanie przedmiotu obejmującego wszystko – wszystkie możliwe obiekty, wszystkie właściwości tych obiektów itd.

Nie jest to możliwe już chociażby dlatego, że podstawę przedmiotów różnych nauk stanowią nie tylko obiekty relatywnie trwałe, lecz także takie, których istnienie przemija w oka mgnieniu, i nie tylko obiekty materialne – istniejące fizycznie, lecz także duchowe, mentalne (w tym różne elementy wiedzy, czyli np. pojęcia, sądy itd., tzw. obiekty „teoretyczne”, czyli różne konstrukty intelektualne itd.) i też emocjonalne, i nie tylko takie obiekty, które istnieją aktualnie i są sensualnie postrzegalne, lecz też takie, co do których zakłada się, że wprawdzie aktualnie nie istnieją, ale istniały w przeszłości, lub że nie istnieją jeszcze, ale mogą zaistnieć itd. W dodatku to samo dotyczy też właściwości wyróżnionych obiektów i istniejących między nimi związków.

Na odrębne podkreślenie zasługuje też fakt, że te same obiekty mogą konstytuować różne przedmioty nauki, bo można się koncentrować na różnych ich właściwościach. Uznanie poszczególnych dziedzin ufundowanych przez tego rodzaju przedmioty za odrębne dziedziny nauki lub tylko za pewne poddziedziny innych, wcześniej wyróżnionych, jest często sprawą umowną, a nie koniecznością wynikającą z natury tychże przedmiotów. Natomiast na podstawie identyczności lub podobieństwa obiektów fundujących ich przedmioty niewątpliwie można łączyć różne dziedziny w odpowiednie grupy czy kategorie dziedzin mniej lub bardziej „przedmiotowo” pokrewnych. I tak się też czyni.

Oczywiście można też dzielić i łączyć ze sobą różne przedmioty nauki, a w konsekwencji również zajmujące się nimi dziedziny, na innych jeszcze zasadach. I tak można je np. podzielić na: a) takie, które istnieją i istniały też dawniej; b) takie, które istnieją, ale nie istniały kiedyś i c) takie, które istniały kiedyś, ale już nie istnieją.

W kontekście niniejszych rozważań bardzo ważne są ponadto dwa następujące fakty, a mianowicie najpierw ten, iż nie każdy „nowy”, czyli dopiero co ukonstytuowany, przedmiot traktowany jest przez podmioty starszych dziedzin zajmujących się tymi samymi lub analogicznymi obiektami za przedmiot godny nauki, że to, czy dany przedmiot uznaje się za taki, zależy nie tylko od jego natury, lecz także od pewnej tradycji naukowej, od aktualnie dominujących na gruncie danej dziedziny (czy zbioru danych dziedzin) przekonań i innych tego rodzaju mniej lub bardziej subiektywnych współczynników. Następnie ważne jest też, że szczegółowe metody badawcze są pewną konsekwencją natury badanego przedmiotu, że są od niej zależne, i że wobec tego również w tym zakresie ani „naukowości” poszczególnych dziedzin, ani różnych ich grup – na przykład nauk zajmujących się człowiekiem – nie można mierzyć tą samą miarą. W każdym razie – tendencja do mierzenia wszystkich nauk jedną miarą metodologiczną jest niewątpliwie pewną pochodną braku zrozumienia przedmiotowego pluralizmu rzeczywistości nazywanej „nauką” i traktowania nauki jako czegoś jednorodnego. Między innymi z tego powodu mówienie o nauce w liczbie pojedynczej jest niebezpieczne.

I jeszcze jedna uwaga: z punktu widzenia natury niektórych, a może nawet większości, przedmiotów nauki, nie ma sensu dzielenie nauki na polską, niemiecką czy amerykańską. Jednakże niewątpliwie są też przedmioty specyficzne, takie mianowicie, które różne społeczeństwa interesują szczególnie, albo takie, które mają dla nich znaczenie wyjątkowe – na przykład ich język, ich kultura lub ich historia. Z punktu widzenia tych przedmiotów mówienie o nauce polskiej, niemieckiej czy amerykańskiej ma sens. Inaczej rozłożone są akcenty zainteresowania naukowego w Polsce, inaczej w Niemczech i inaczej w Ameryce – w każdym z tych krajów podchodzi się do tego rodzaju przedmiotów z innego punktu widzenia. Poza tym mówienie o nauce polskiej, niemieckiej lub amerykańskiej ma sens z punktu widzenia podmiotu nauki, jej instytucji i jej tradycji, zwłaszcza z punktu widzenia dokonań kognitywnych tych podmiotów kolektywnych, ale także ze względu na ich różne tradycje metodologiczne. Z tego punktu widzenia nauka polska to najpierw tyle co jej kolektywny podmiot – tak aktualnie funkcjonujący, jak i jej podmiot historyczny, a następnie tyle, co stan organizacyjny tegoż podmiotu, stan jego zinstytucjonalizowania itd., ale też jego stan duchowy i materialny, jego stan etyczny, jego wydajność itd.

## **7. Pseudonauka**

Podobnie jak nauka, tak też pseudonauka nie istnieje jako jakaś jedna całkiem jednolita dziedzina. Rzeczywistość nazywana „pseudonauką” jest – tak jak rzeczywistość nazywana „nauką” – z natury rzeczy pluralistyczna. Na prawdę istnieją tylko różne pseudonauki. Każda z nich jest przy tym mniej lub bardziej powiązana z jakąś dziedziną nauki. Każda zajmuje się bowiem jakimś przedmiotem, którym zajmuje się też jakaś odpowiadająca jej dziedzina nauki. W efekcie obok na przykład psychologii istnieje pseudopsychologia, obok lingwistyki – pseudolingwistyka, obok socjologii – pseudosocjologia, obok pedagogiki – pseudopedagogika. „Obok” nie oznacza jednak w tym przypadku, że te przeciwstawne dziedziny istnieją (są uprawiane) zawsze w jakiejś wyraźnej rozdzielności przestrzennej – każda pseudonauka może być bowiem uprawiana również (niejako) w obrębie odpowiedniej nauki rzeczywistej.

Każda pseudonauka jest – podobnie jak każda nauka rzeczywista – najpierw i przede wszystkim pewnym rodzajem pracy, pracy podobnej do pracy naukowej. Natomiast oba rodzaje pracy różnią się najpierw tym, że pseudonauka nie wytwarza żadnej zasadniczo nowej wiedzy, że nie jest ona pracą innowacyjną. Taką jest tylko z pozoru. Czasem stosuje jednak niektóre instrumenty metodologiczne, ale po to głównie, by stworzyć wrażenie, iż jej wytwory mają jakąś wartość naukową. Ale częściej pseudonauka wyróżnia się na poziomie metodologicznym omijaniem rygorów metodycznych uznawanych w obrębie jej korelatu naukowego za obowiązujące. Z kolei nie uwzględniając tych rygorów, dostarcza wiedzę pseudonaukową. Jednakże wiedza pseudonaukowa nie musi być wiedzą fałszywą. Na tym poziomie wyróżnia ją to, że nie została wytworzona w zgodzie z „obowiązującymi” w obrębie danej dziedziny zasadami metodologicznymi.

Każda pseudonauka może być uprawiana nieświadomie i/lub przypadkowo, albo świadomie i celowo. Pracę wykon(yw)aną z zachowaniem naukowych pozorów, ale bez jakichkolwiek innowacyjnych ambicji, będę nazywał pseudonauką radykalną.

Podmiot pseudonauki radykalnej nawet nie stara się o wytworzenie jakiegokolwiek nowej wiedzy, lecz koncentruje się wyłącznie na pewnym rodzaju pracy transferencyjnej, polegającej w zasadzie na specyficznym parafrazowaniu już wcześniej wytworzonych reprezentacji (tekstów) wyrażających wiedzę też już wcześniej wytworzoną. Można się zgodzić, że w zakresie tej działalności również pseudonauka bywa w pewnym sensie innowacyjna, dodać jednak trzeba, że z reguły jest to innowacyjność bezużyteczna, a nawet szkodliwa – między innymi z tego powodu, że kompromituje naukę rzeczywistą.

Specyfika parafrazowania charakteryzującego radykalną pseudonaukę polega na tym, że jego głównym celem nie jest jaśniejsze czy precyzyjniejsze wyrażenie „starej” wiedzy. Pseudonauka stara się raczej przedstawić ją w taki sposób, za pomocą takich wyrażeń, które wywołałyby u ich odbiorców wrażenie, że „przedstawiają” jakąś skomplikowaną „nową” wiedzę. I dlatego radykalna pseudonauka bardzo chętnie posługuje się odpowiednimi imponderabiliami nauki rzeczywistej – wyszukaną terminologią, pewnymi metodami i/lub instrumentami pracy naukowej – na przykład statystyką, formułami matematycznymi itp., a jej podmioty chętnie „podpierają” swoje sądy stopniami i/lub tytułami naukowymi.

Radykalna pseudonauka zasługuje niewątpliwie na zdecydowanie negatywną ocenę: trzeba ją zwalczać bezwzględnie. Nieco ostrożniej należy natomiast odnosić się do pseudonauki nieświadomionej, i to nie tylko z powodów etycznych, lecz także z innych przyczyn. Już nieraz zdarzało się na przykład, że pracę zaliczoną z powodów metodologicznych do zakresu pseudonauki trzeba było później rehabilitować i dopuścić do zakresu nauki rzeczywistej – tak działo się i dzieje zwłaszcza w okresach rewolucji metodologicznych, w okresach radykalnego zwalczania „starych” i formułowania „nowych” paradygmatów koncepcyjnych w obrębie poszczególnych dziedzin nauki. Pamiętać trzeba też o tym, iż już niejedna (przypadkowo) pseudonaukowa parafraza spełniła pewne funkcje innowacyjne, bo na przykład wzbudziła u innych całkiem nowe refleksje. Ale ostrożność wskazana jest w przypadku pseudonauki nieświadomionej przede wszystkim z uwagi na wspomniane już problemy związane z pojęciem innowacyjności, zwłaszcza z pojęciem innowacyjności metodologicznej. W każdym razie – pseudonaukowość może być pochodną nie tylko dostatecznego braku respektowania odpowiednich rygorów metodologicznych, lecz także przeceniania ich roli, ich dogmatyzowania.

Pseudonaukę nieświadomioną trzeba oceniać ostrożnie też dlatego, że pewne akty o charakterze pseudonaukowym zdarzają się również osobom spełniającym „na co dzień” funkcję rzetelnych podmiotów nauki rzeczywistej. Zdarza się to także wytrawnym podmiotom nauki. Dzieje się tak na przykład, gdy podmioty te ulegają pokusie „publicznego zaistnienia” i mimochodem wypowiadają się na tematy z zakresu innej dziedziny niż ta, którą zajmują się profesjonalnie, i tym samym niechcący przenoszą swój autorytet naukowy uzyskany w odniesieniu do jednego przedmiotu na inne przedmioty i jakby sugerują swoim odbiorcom, że są w odniesieniu do tych ostatnich również kompetentni. Dzieje się tak też wtedy, gdy jakiś podmiot nazbyt szybko uogólnia swoje szczegółowe kompetencje, gdy postępuje tak, jakby stanowiły one wystarczającą podstawę do wypowiadania się w sposób autorytatywny o nauce w ogóle, czyli o całym zbiorze rzeczy składających się na naukę.

Inaczej mówiąc – z pseudonauką mamy do czynienia nie tylko na poziomie zbioru nauk szczegółowych, lecz także na poziomie metanauki. Właśnie na tym ostatnim poziomie mamy szczególnie często do czynienia z zachowaniami i wypowiedziami pseudonaukowymi. Zdecydowanie pseudonaukowy charakter mają na przykład prezentacje nauki i/lub wiedzy naukowej sugerujące, jakoby były to „rzeczy” dające się pod każdym względem całkiem jednoznacznie wyróżnić i ocenić, jakoby w każdym przypadku można było jednoznacznie ustalić, czy wykon(nyw)ana praca jest naprawdę pracą naukową, czy nią nie jest w ogóle itd. Pseudonaukowość tego rodzaju wypowiedzi jest tym niebezpieczniejsza, im większym autorytetem (przedmiotowym lub instytucjonalnym) cieszy się osoba wygłaszająca je. Między innymi dlatego powinno dany podmiot cechować tym większe poczucie odpowiedzialności, im większym cieszy się on autorytetem.

Pseudonaukowość na poziomie metanauki bierze się stąd głównie, że niemal każdy podmiot nauki i też prawie każdy w jakiś sposób nią zarządzający czuje się upoważniony do autorytatywnego wypowiadania się o nauce w ogóle. Wciąż jakby nie dostrzega się, a w każdym razie nie respektuje dostatecznie, prawdy, iż również refleksja nad nauką musi być poddana odpowiednim rygorom metodologicznym, jeśli chcemy, by jej rezultaty miały wartość rzeczywistych tworców naukowych, a nie tylko uchodziły za takie.

Zarazem trzeba się zapewne pogodzić z tym, że choć z jednej strony nie ulega wątpliwości, iż nie tylko radykalna pseudonauka, lecz każda pseudonauka może wywołać i wywołuje skutki negatywne, to jednak z drugiej strony dokładniejsza analiza zagadnienia „nauka-pseudonauka” prowadzi do wniosku, iż do pewnego stopnia pseudonauka jest po prostu nieuniknioną – w istocie naturalną, komplementacją nauki, każdej jej dziedziny, i to na jej obu poziomach – a więc zarówno na jej poziomie podstawowym, jak i na poziomie refleksji metanaukowej. Przynajmniej w pewnym zakresie każda dziedzina tak nauki podstawowej, jak i metanauki niejako wyrasta z odpowiedniej pseudonauki, jest jej swoistym metodologicznym „zdyscyplinowaniem”. W żadnym razie nie należy pseudonauki demonizować globalnie – nie każda pseudonauka jest czymś pod każdym względem złym.

Każda pseudonauka staje się natomiast istotnym problemem społecznym wtedy, gdy dochodzi do zwichnięcia proporcji między nią a (odpowiednią) nauką rzeczywistą w obrębie instytucji naukowych, gdy pseudonauka zaczyna w nich dominować. A tak dzieje się nie tylko wtedy, gdy podmiot nauki zaczyna celowo pozorować wykonywanie kreatywnej pracy poznawczej, zaniedbywać jej rygory metodologiczne itp., lecz też wtedy, gdy jest w nich reprezentowany nie dość licznie, gdy – mówiąc językiem potocznym – zamiast naukowców zatrudnia się w nich urzędników, lub osoby tylko z pozoru spełniające role naukowców, gdy zamiast finansować prace naukową, finansuje się jej różne imponderabilia, gdy zamiast budować miejsca pracy naukowej, buduje się głównie miejsca wypoczynku itd.

## **8. Paranauka**

Również paranauka istnieje w gruncie rzeczy tylko w postaci różnych mniej lub bardziej szczegółowych dziedzin. Jednakże w przeciwieństwie do pseudonauki nie

wszystkie dziedziny paranauki mają swoje odpowiedniki w obrębie nauki rzeczywistej. Dlaczego tak jest, wyjaśnię za chwilę. Najpierw trzeba w tym celu ustalić, na czym polega podstawowa różnica między dziedzinami zaliczanymi do zakresu nauki, a dziedzinami, które konstytuują paranaukę. Otóż różnica ta dotyczy przede wszystkim ich przedmiotów, a nie stosowanych przez nie metod badawczych. W przypadku paranauk kryteria metodologiczne mają znaczenie drugorzędne, natomiast prymarnie wyróżniają one – jak już powiedziałem – pewien rodzaj pseudonauk.

Ogólnie można powiedzieć, iż do zakresu nauki rzeczywistej dopuszcza się takie dziedziny, które zajmują się przedmiotami uznanymi przez podmioty pokrewnych dziedzin, już „uznanych”, za realne, natomiast jako paranauki traktuje się dziedziny zajmujące się przedmiotami uznanymi przez nie za nierealne. Z kolei za realne uznaje się takie przedmioty, względem których zakłada się, że istnieją lub mogą istnieć, że istniały lub mogły istnieć, albo wreszcie, że mogły zaistnieć. Za realne lub nierealne mogą przy tym uchodzić bądź obiekty konstytuujące dane przedmioty, bądź tylko brane przez daną paranaukę pod uwagę właściwości obiektów uchodzących za obiekty realne.

Swoje odpowiedniki w obrębie nauki rzeczywistej mają takie poddziedziny paranauki, które zajmują się przedmiotami ukonstytuowanymi przez realne obiekty, ale przypisujące im właściwości uznawane za nierealne, za wydumane czy urojone. Jako przykłady tego rodzaju poddziedzin paranauki można wymienić parapsychologię lub paralingwistykę (ale tylko pewien rodzaj tej dziedziny).

Nie mają swoich odpowiedników w obrębie nauki takie poddziedziny paranauki, których przedmioty konstytuują obiekty uznawane przez odpowiednie dziedziny nauki w całości za nierealne, za istniejące jedynie w obrębie fantazji podmiotów zajmujących się nimi. Do tego rodzaju dziedzin należy na przykład ufologia.

Dla uniknięcia nieporozumień dodam, iż często jest tak, że jako nierealne czy wydumane traktuje właściwości lub obiekty konstytuujące przedmiot tej lub innej paranauki tylko pewna część kolektywnego podmiotu „spokrewnionych” dziedzin nauki, część natomiast dopuszcza możliwość ich istnienia. Podkreślić warto ponadto, iż proporcje pomiędzy częścią danego podmiotu kolektywnego akceptującą daną paranaukę i częścią nie akceptującą jej podlegają diachronicznym zmianom.

Jako przykład dziedziny, której przedmiot nie jest uznawany za realny powszechnie, czy mówiąc inaczej – tylko częściowo akceptowany przez podmioty nauk „pokrewnych” czy „sąsiednich”, a częściowo traktowany przez nie w gruncie rzeczy tak samo jak przedmioty dziedzin zaliczanych do zakresu paranauki, jest teologia, jedni uznają bowiem istnienie Boga, inni nie uznają, jedni uznają przypisywane Mu przez teologię właściwości, a inni nie uznają ich za „realne”.

Jako nauki operujące na pograniczu paranauki i pseudonauki traktowane są niekiedy dziedziny zajmujące się przedmiotami zaliczanymi do zakresu sztuki. Ale bywa, że w ten sposób traktuje się wszystkie „humanistyczne” dziedziny. W każdym razie dychotomia przedstawiana w angielskich terminach *sciences vs. humanities* ma również dziś swoich zwolenników.

## 9. Etos jako pewna właściwość podmiotu nauki

Powtórzmy jeszcze raz, że ani na poziomie (przynajmniej większości) nauk zajmujących się światem względem nich zewnętrznym, ani na poziomie rozważań metanaukowych nie wszystko jest zupełnie jednoznaczne, nie każda granica i nie każde kryterium jest całkiem ostre, że nie ma ani takich (wyraźnie sformułowanych) kryteriów, które pozwalałyby w każdym konkretnym przypadku jednoznacznie ocenić, czy mamy do czynienia z pracą naukową czy nie, ani takich, które umożliwiałyby w każdym przypadku zaliczyć w sposób bezdyskusyjny każdą wiedzę do zakresu twórców naukowych lub wykluczyć ją z tego zakresu, że przynajmniej w pewnej mierze decyzje w tych sprawach zależą nie tylko teraz od (dobrej) woli podmiotu nauki, albowiem do pewnego stopnia mają one charakter uznaniowy, lecz najpewniej zawsze będą miały taki charakter.

Ten stan rzeczy trzeba sobie dobrze uświadomić, ponieważ z niego przede wszystkim wynika konieczność przypisania bardzo wysokiej wartości temu, co nazywa się etosem ludzi nauki – naukowców. Głównie z tego powodu trzeba tak bardzo dbać o właściwy dobór ludzi mających się zajmować nauką w funkcji jej podmiotu. Etosowi temu trzeba ponownie nadać znaczenie jednej z całkiem podstawowych właściwości podmiotu nauki. Inaczej mówiąc – należy go znów zacząć traktować jako obligatoryjny składnik kompetencji każdego kandydata na naukowca, każdego podmiotu nauki; trzeba przestać oceniać go jako jej składnik fakultatywny.

Od stanu etosu w obrębie kolektywnego podmiotu nauki zależy w poważnej mierze z jednej strony rozwój i/lub upadek nauki, a z drugiej rozwój i/lub zanikanie pseudonauki uprawianej w obrębie tego lub innego społeczeństwa. Od stanu tegoż etosu zależy wobec tego także stan proporcji między nauką i pseudonauką. Z kolei stan etosu tegoż podmiotu zależy w dużej mierze od stanu społeczeństwa, czy ogólniej: świata, w którym zanurzony jest dany podmiot nauki, przede wszystkim od etycznego poziomu tego świata, od stopnia jego wewnętrznego zorganizowania, od jakości „panującego” w nim systemu, od stopnia regulacji lub deregulacji jego różnych składników, w szczególności od poziomu rozwoju tak intelektualnego, jak i etycznego rządzących tym światem.

Na specjalne podkreślenie zasługuje to, że zakres możliwości uprawiania nie tylko nauki rzeczywistej, lecz także pseudonauki zależy w poważnej mierze od stopnia rozumienia istoty nauki i jej funkcji sprawczych najpierw w obrębie sfer rządzących danym społeczeństwem, a następnie także w obrębie całego społeczeństwa. U nas mieliśmy i nadal mamy do czynienia z bardzo niskim poziomem tego zrozumienia. Naukę traktuje się raczej jako pewien luksus, niż jako coś koniecznego, raczej jako pewne zajęcie odświętne, niż jako pracę, którą trzeba wykonywać na co dzień, raczej jako coś kosztownego, niż przynoszącego konkretne korzyści.

Stosunkowo niskie zrozumienie dla nauki – dla konieczności nie tylko utrzymywania jej, lecz także rozwijania – wykazuje nawet nasza warstwa społeczna z wyższym wykształceniem. Jest to niewątpliwie efekt całkowitego zaniedbywania na poziomie naszych szkół wyższych, w tym także w ramach naszych uniwersytetów, tego współczynnika edukacyjnego, który nazywa się kształceniem naukowym. Na ogół

mamy w naszych uniwersytetach do czynienia raczej z pewnego rodzaju pseudonaukowym kształceniem zawodowym. Główny mankament realizowanego u nas kształcenia wyższego nie polega na tym, że jest ono z punktu widzenia określonych profesji zbyt wąskie, lecz głównie na tym, że jego uczestnicy nie studiują niczego z zakresu metanauki, epistemologii w szczególności, że nie studiują niczego, co można by nazwać filozofią nauki z prawdziwego zdarzenia, i że z żadnym tego rodzaju przedmiotem nie zetknęli się też na poziomie szkoły średniej. Tymczasem ani planowane, ani już realizowane reformy naszego szkolnictwa tak podstawowego i średniego, jak i wyższego wróżą nie tyle poprawę tego stanu rzeczy, ile raczej jego dalsze pogorszenie. Nie proponuje się w nich bowiem podwyższenia ani progów edukacyjnych, ani profesjonalnych, ani etosowych wreszcie. Raczej zmierza się do ich obniżenia. Jakby nie respektuje się prawdy, że przecież z natury rzeczy każdy wyższy poziom jakiegokolwiek pracy implikuje wyższe wymagania wobec mających ją realizować podmiotów, i że obniżając te wymagania obniżamy zarazem poziom wykonywanej pracy.

Ale wbrew dość powszechnym przekonaniom nie jest prawdą, że wymagania te zaczęto u nas obniżać dopiero po 1989 r. W sposób całkiem zasadniczy obniżono je już ustawowo w latach siedemdziesiątych, gdy przedefiniowano (rzecz paradoksalna – również z powodów demokratycznych) pojęcie „nauczyciela akademickiego”. Od tamtego czasu „nauczycielem akademickim” nazywa się u nas każdego, kto zajmuje się kształceniem w ramach jakiegokolwiek szkoły wyższej, bez względu na to, jakie sam posiada wykształcenie. To wówczas po raz pierwszy zdevaluowano akademickie znaczenie habilitacji, która w tradycji środkowoeuropejskiej była testem, przez który musiał przejść każdy kandydat do stanu profesorskiego. Ponieważ w pewnych okresach obowiązywania tej ustawy zajęcia dydaktyczne mogli realizować też studenci, więc na podstawie tej ustawy niekiedy studenci stawali się nauczycielami akademickimi siebie samych.

Tymczasem na zdecydowanym podniesieniu wymagań zarówno wobec mających zajmować się kształceniem, czyli wobec profesorów, jak i wobec studentów polegała innowacyjna i zarazem postępową funkcją zarówno projektu reform przygotowanego przez Komisję Edukacji Narodowej, jak reformy ufundowanej teoretycznie przez W. von Humboldta – reformy, która zapoczątkowała nowoczesną środkowoeuropejską tradycję uniwersytecką. Jej podstawę stanowi przekonanie, iż głównym wyróżnikiem kształcenia uniwersyteckiego jest (winno być) wspomniane już kształcenie naukowe, a nie tylko zawodowe. Zupełnie o tej tradycji zapomniał, albo jej nie zrozumiał nasz ustawodawca. W każdym razie w obowiązującej ustawie o szkolnictwie wyższym zdefiniowano zadania szkół wyższych w sposób absurdalny, bo w ten sam sposób można zdefiniować też zadania szkół średnich.

Kształcenie naukowe to z jednej strony praktyczne zapoznawanie się z pracą naukową realizowaną w ramach studiowanej dziedziny, osvajanie się z odpowiednimi technikami i metodami wykonywania tej pracy, z obowiązującymi na jej gruncie rygorami metodologicznymi itd., a z drugiej z wiedzą o nauce, o jej możliwościach i jej problemach. Oznacza to, iż pewnym składnikiem tego kształcenia winno być również upowszechnianie (znajomości) nauki. Nie tu miejsce na dokładniejsze przedstawienie



tego zagadnienia, niemniej jednak wspomnieć pragnę, iż dość powszechne u nas traktowanie tego zagadnienia w taki sposób, jakby kształcenie naukowe i zawodowe należało traktować jako współczynniki konkurencyjne, opiera się na nieporozumieniu: współczynniki te raczej uzupełniają się i wzajemnie wspierają.

## Bibliografia

- Alek-Kowalski T. 1998, *Instytucjonalizacja nauki*. Zielona Góra.
- Chomsky N. 1988, *Language and problems of knowledge*. Cambridge, Mass.
- Bohm D. 1987, *Science, Order and Creativity*. New York.
- Dennet D. 1997, *Natura umysłów*. Warszawa.
- Goćkowski J. 1984, *Autorytety świata uczonych*. Warszawa.
- Goćkowski J./ P. Kisiel 1999, *Nieuczciwość w życiu naukowym. Refleksja nad wynikami badań empirycznych*, (w:) *Nauka* 1999/ 4, 41–56.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- Grucza F. 1993, *Zagadnienia antologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rze- czywistym) istnieniu*, (w:) *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25–47.
- Grucza F. 1994, *O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych współczyn- nikach*, (w:) *Nauka* 1994/ 4, 31–55.
- Grucza F. 1994a, *Języki, ludzkie właściwości językowe, językowe zdolności ludzi*, (w:) J. Piontek/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151–174.
- Grucza F. 1996, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podejście kognitywne w lin- gwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Materiały z XX Sympozjum zorgani- zowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lin- gwistyki Stosowanej (Grzegorzewice, 12–14 stycznia 1996)*. Warszawa, 7–21.
- Hofmann A. 1995, *Bedeutungsbegriff und Bedeutungstheorie*, Tübingen/ Basel.
- Horgan J. 1999, *Koniec nauki czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*. War- szawa.
- Kuczyński J. 1989, *Różnorodność i jedność nauk jako podstawa uniwersalizmu*, (w:) W. Krajewski/ W. Strawiński (red.), *O uniwersalności jedności nauk*. Warszawa, 71–315.
- Kuhn Th.S. 1985, *Dwa bieguny: tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa.
- Kur I./ J. Bobryk (red.) 1986, *Wiedza a język*. Wrocław.
- Labuda G. 1988, *Nauka – nauczanie – upowszechnianie nauki*. Warszawa.
- Labuda G. 1999, *Historia kultury jako historia twórczych innowacji*, (w) *Nauka Pol- ska* 1991/ 5–6.
- Motycka A. 1990, *Główny problem epistemologiczny filozofii*, Warszawa.
- Petrażycki L. 1985, *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*. Warszawa.
- Plazowska J./ M. Suwary (red.) 1995, *Człowiek, kultura, przemiany*. Kraków.

- Radlanski H. 1995, *Denken, Sprechen, Handeln – Überlegungen zu einer anthropologischen Fundierung der Kommunikationstheorie im Anschluss an Alfred Schütz*. Münster.
- Rickheit G./ H. Strohner 1993, *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen.
- Szaniawski K. 1994, *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*. Warszawa.
- Such J./ J. Wiśniewski (red.) 1996, *Kulturowe uwarunkowania wiedzy*. Poznań.
- Szczepański J. 1999, *Najważniejsze i najtrudniejsze*. Warszawa.
- Topolski J. 1983, *Teoria wiedzy historycznej*. Poznań.
- Ziółkowski M. 1989, *Wiedza – jednostka – społeczeństwo*. Warszawa.



# Rozumienie upowszechniania nauki w krajach wysoko rozwiniętych<sup>6 7</sup>

## 1. Wprowadzenie

Mniej więcej w połowie lat siedemdziesiątych poprzedniego wieku w wielu krajach wysoko rozwiniętych zaczęło się radykalnie zmieniać podejście do upowszechniania nauki. Najwcześniej proces ten rozpoczął się w Ameryce, potem w Australii i Wielkiej Brytanii. Ostatnio nabrał on także w Niemczech sporego rozmachu. O amerykańskich oraz brytyjskich innowacjach na tym polu, jak również o podejmowanych w tych krajach różnych praktycznych inicjatywach mających na celu zwiększenie publicznego zrozumienia nauki (*Public Understanding of Science*) informowano u nas już nieraz. Między innymi pisali na ten temat następujący autorzy: K.W. Frieske (1987) i J. Haman (1997). Sporo wiadomości na ten temat można znaleźć w pracy zbiorowej opublikowanej przez J. Kubina i B. Suchodolskiego w 1990 r. oraz w tomie G. Labudy wydanym w 1998 r., a także w ogłoszonym przez Polską Fundację Upowszechniania Nauki w 1996 r. raporcie *System upowszechniania nauki w Polsce: rozwiązania strukturalne*. Natomiast na razie znacznie mniej wie się w naszym kraju o najnowszych niemieckich inicjatywach mających na celu „dowartościowanie” upowszechniania nauki, zapewne dlatego, że w tym kraju, jak wspomniałem, intensywniej zajęto się tym zagadnieniem dopiero w ostatnich latach, co z kolei, jak sądzę, tłumaczy się tym, że w Niemczech nauka (publiczna) dopiero teraz zaczęła odczuwać poważniejsze kłopoty finansowe.

Oczywiście nie jest tak, że w Niemczech zaczęto się w ogóle dopiero teraz zajmować zagadnieniem upowszechniania nauki i/lub wiedzy naukowej. Nowe jest to, po pierwsze, że obecnie podejmuje się wysiłki zmierzające do nadania mu w obrębie świata nauki charakteru powszechnego obowiązku. I nowe są w dużej mierze powody tak intensywnego zainteresowania się nim. Kilka dodatkowych słów powiem na ten temat niżej. Na tym miejscu ograniczę się do następującego komentarza: dawniej – i to nie tylko w Niemczech – zajmowano się upowszechnianiem nauki i wiedzy naukowej doraźnie, na zasadach dobrej woli, po amatorsku i raczej tylko chałupniczymi sposobami, teraz natomiast chodzi o to, by zająć się tym zadaniem na skalę przemysłową, zacząć go realizować profesjonalnie i uczynić zeń obligatoryjny składnik ogólnego zadania każdego pracującego na polu nauki.

W dalszych częściach tego artykułu spróbuję najpierw dokładniej odpowiedzieć na pytania: Skąd wzięła się wspomniana zmiana nastawienia do upowszechniania nauki? Co ją wywołało? Na czym ona polega? Co różni stosunek do upowszechniania nauki u nas i we wspomnianych krajach? Następnie przedstawię kilka słów o aktualnym stosunku głównych przedstawicieli nauki niemieckiej do upowszechniania wiedzy o niej.

---

<sup>6</sup> Oryginał: *Rozumienie upowszechniania nauki w krajach wysoko rozwiniętych*, (w:) Nauka (Polska Akademia Nauk), 2001/3, 59–82.

<sup>7</sup> Tekst stanowi część 10-arkuszowego opracowania Rady Upowszechniania Nauki i Polskiej Fundacji Upowszechniania Nauki.

Przy okazji sformułuję też kilka uwag o aktualnych poglądach w sprawie upowszechniania nauki w Ameryce i Wielkiej Brytanii. Potem zajmę się sensem określenia „partnerski dialog: nauka – społeczeństwo”. W piątej części tego artykułu przedstawię w formie szczegółowej niektóre komentarze, uwagi lub stwierdzenia sformułowane podczas konferencji „Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft”, natomiast w przedostatniej części omówię nieco dokładniej partnerski dialog „nauka publiczna – podmioty gospodarki prywatnej”, w szczególności współpracę tych sektorów na zasadzie tzw. *Private Public Partnership*. W ostatniej sformułuję kilka uwag uzupełniających.

Odwoływał się będę tutaj głównie do materiałów pierwszej ogólnoniemieckiej konferencji poświęconej upowszechnianiu nauki – konferencji, która odbyła się w 1999 r. z inicjatywy największej federacji niemieckich „naukowych” fundacji prywatnych – *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*. Jej temat brzmiał: „Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft”. Federacja *Stifterverband* zainaugurowała tą konferencją pierwszy ogólnoniemiecki program upowszechniania nauki ogłoszony pod nazwą „PUSH – Public Understanding of the Sciences and Humanities”. Celem tego programu jest promocja upowszechniania nauki, czyli zachęcanie tak uczonych, jak i nauczycieli oraz dziennikarzy do intensywniejszego zajęcia się sprawami upowszechniania nauki. Na jego realizację federacja *Stifterverband* przeznacza 500 tysięcy marek rocznie. Z reguły można ubiegać się o dotacje do 20 tys., ale w dobrze uzasadnionych przypadkach można uzyskać wsparcie sięgające nawet 50 tys. marek.

W tym roku (2001) program PUSH został rozpisany już po raz trzeci. Ciekawe jest to, że w jego ramach o dotację mogą się ubiegać nie tylko autorzy projektów „nadawczych”, tzn. naukowcy, lecz także autorzy projektów sformułowanych z punktu widzenia odbiorców, zwłaszcza z punktu widzenia tzw. „zinstytucjonalizowanej publiczności”, czyli na przykład gmin, kościołów, stowarzyszeń itd. Zarówno jedne, jak i drugie projekty winny przy tym wychodzić poza granice zwykłego przekazu wiedzy naukowej, tzn. na przykład, że nie mogą się ograniczać do zwykłych lekcji czy wykładów. W informacji na temat projektu PUSH – 2001 czytamy m. in.: „Szczególnie pożądane są naukowo ufundowane projekty dostosowane do jakiejś konkretnej kategorii odbiorców, a więc projekty uwzględniające już na etapie koncepcyjnym zainteresowania i oczekiwania partnera dialogu, wyróżnione na podstawie odpowiednich badań naukowych (recepja typu *front-to-end*)”. W krajach wysoko rozwiniętych już od dość dawna nie ma jednej nauki. W zależności od tego, skąd pochodzą środki finansowe, z których się utrzymuje, naukę dzieli się w tych krajach na „naukę publiczną” i „naukę prywatną”. Pierwsza działa na podstawie środków pochodzących z kasy publicznej, czyli z kasy zasilanej przez podatników. Nauki publicznej nie należy mylić z nauką państwową. Państwo samo nie wytwarza żadnych środków finansowych i dlatego nie może ich też „przyznawać” w dosłownym sensie tego wyrazu. W istocie państwo – oczywiście państwo funkcjonujące na zasadach demokratycznego systemu (tylko takie interesuje mnie tutaj) – jedynie dzieli cudze pieniądze. Nauka publiczna zlokalizowana jest w państwie demokratycznym w tym samym szeregu co szkoła publiczna, telewizja publiczna i wiele innych tego rodzaju instytucji. Ale każda z nich może być „publiczna” nie tylko w skali całego państwa, lecz także w wymiarze określonego regionu, landu, województwa lub tylko gminy. Istotny nie jest zakres jej działania, lecz tylko sposób jej finansowania.

## 2. Znaczenie konferencji „Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft”

W prasowych doniesieniach określono konferencję „Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft” jako wydarzenie historyczne. Myślę, że nazwano ją tak z dwóch powodów. Najpierw z uwagi na jej uczestników. Oto po raz pierwszy zgromadzili się, by wziąć udział w tego rodzaju imprezie, prezesi niemal wszystkich najpoważniejszych niemieckich organizacji naukowych, kierownicy wielkich niemieckich instytucji naukowych, w tym rektorzy szeregu najpoważniejszych niemieckich uczelni, wysocy przedstawiciele federalnego ministerstwa nauki, jak i licznych ministerstw krajowych (landów) i *last but not least* wiele znakomitych osób zajmujących się upowszechnianiem nauki w różnych funkcjonujących na terenie Niemiec stacjach telewizyjnych i/lub radiowych i wreszcie także wielu znakomitych przedstawicieli niemieckiej prasy. Razem w konferencji tej uczestniczyło ponad 200 osobistości niemieckiego – szeroko rozumianego – świata nauki. Drugim powodem nazwania tej konferencji wydarzeniem historycznym był zapewne fakt, że w przededniu jej rozpoczęcia sformułowano i uchwalano specjalne *Memorandum* w sprawie upowszechniania nauki w Niemczech, które podpisali prezesi największych niemieckich organizacji naukowych.

Otwierając tę konferencję, Dr Manfred Erhardt, sekretarz generalny federacji *Stifterverband*, powiedział: „Za pomocą akronimu PUSH [...] nawiązujemy świadomie do angloamerykańskich wzorców i doświadczeń, implementując równocześnie w jego niemieckim wariancie przesłanie, że nie chodzi nam tylko o nauki przyrodnicze i techniczne (*sciences*), lecz również o nauki humanistyczne (*humanities*)”. Następnie dodał on, że głównym celem programu PUSH jest intensyfikacja działań mających na celu: „Pogłębienie zrozumienia dla nauki i rozumienia nauki...” I wreszcie podkreślił, że nie chodzi przy tym tylko o uzyskanie zwykłej akceptacji dla nauki ze strony społeczeństwa, lecz także o wywoływanie krytycznego dialogu między nauką i społeczeństwem.

Z kolei na pytanie, dlaczego tego rodzaju przedsięwzięcia trzeba dziś uznać za niezwykle ważne, dr Manfred Erhardt odpowiedział: „Przyszłość naszej zdeterminowanej przez naukę cywilizacji zależy od wzrostu świadomości dotyczącej wzajemnej zależności nauki, gospodarki i społeczeństwa oraz stopnia zrozumienia przez społeczeństwo, że jego pomyślność, a także wysoki standard życia są także i przede wszystkim efektem wysiłków naukowych”.

## 3. Co spowodowało zmianę nastawienia do upowszechniania nauki w krajach zachodnich?

Na podstawie wypowiedzi wielu promotorów wspomnianej zmiany nastawienia do upowszechniania nauki można uznać, że nie doszło do niej w efekcie jakiejś kolejnej eksplozji szlachetnych, bo np. bezinteresownych, idei oświeceniowych. Jeśli na najwyższych piętrach nauki „zachodniej” zaczęto w pewnym momencie dostrzegać potrzebę lub nawet konieczność inicjowania czy intensyfikowania aktywności mających na celu upowszechnianie nauki, to stało się tak w konsekwencji zmian, jakie dokonały się w społecznym otoczeniu nauki.

Potrzebę upowszechniania nauki zrozumiano w momencie zderzenia się trzech następujących współczynników: a) gdy zaczęła się załamywać tradycyjna wiara w to, że nauka rodzi wyłącznie efekty pozytywne i zaczęło narastać przekonanie, że jej dalszy rozwój może

człowiekowi przynieść więcej szkód niż pożytku; b) gdy środki stawiane do dyspozycji nauki przestały być wystarczające; c) gdy poziom demokratycznej świadomości utrzymujących ją podatników wzrósł na tyle, iż stało się oczywiste, że bez ich wyraźnego przyzwolenia lub poparcia nie da się przewyciężyć wspomnianych braków finansowych, czyli w momencie, gdy współczynniki te wymusiły zrozumienie konieczności zabiegania o zaufanie społeczeństwa (dokładniej: podatnika) do nauki, o jego uznanie dla niej, i w końcu o to, by zechciał ją (nadal) wspierać finansowo.

Jak wiadomo, poważne głosy krytyczne wobec nauki, w szczególności wobec roli fizyki, zaczęły się pojawiać w Europie zaraz po zakończeniu drugiej wojny światowej. Wiele poważnych uwag w tej sprawie przedstawili między innymi niektórzy pisarze europejscy (np. B. Brecht i F. Dürrenmatt). W Ameryce głosy te zaczęły się nasilać nieco później. O ile jednak w Europie sprawą tą interesowali się wówczas w zasadzie tylko intelektualiści, o tyle w Ameryce wywołała ona natychmiast reakcje w wymiarze stosunkowo powszechnym. Poza tym, jak już wspomniałem, początek tego procesu zbiegł się tutaj z początkiem dwóch innych procesów – z kurczeniem się publicznych pieniędzy na naukę z jednej strony i znacznym wzrostem demokratycznej świadomości społeczeństwa z drugiej.

Jednakże pieniądze publicznych na dalszy wszechstronny rozwój nauki zaczęło tu brakować (zresztą podobnie jak później też w innych krajach) nie tylko z powodu obniżenia tempa rozwoju przez amerykańską gospodarkę, lecz także w wyniku stałego „drożenia” rozwoju nauki – z jednej strony w efekcie stale rosnących kosztów prowadzenia wielu badań naukowych, a z drugiej na skutek permanentnego powiększania się czy poszerzania zakresu świata nauki, czyli w wyniku stałego wzrostu zarówno liczby zatrudnionych w ramach już istniejących dziedzin, jak i liczby – rodzących się też permanentnie – nowych dyscyplin nauki. W USA i Japonii pracuje w obrębie nauki już ok. 800 osób na 100 000 zatrudnionych. W krajach Europy Zachodniej na razie zatrudnionych jest na tym polu – średnio – o połowę mniej, w innych częściach Europy jeszcze mniej. W zachodnich landach niemieckich ok. 470 osób na 100 000, natomiast we wschodnich tylko ok. 118, ale i tu przewidywany jest znaczny wzrost liczby osób zatrudnionych w obrębie nauki. Zresztą trzeba się z nim liczyć wszędzie, gdzie mamy do czynienia ze wzrostem tempa rozwoju gospodarczego lub gdzie się taki rozwój wspiera. Wręcz skokowo wzrosła w ciągu ostatnich kilku lat liczba zatrudnionych na terenie Unii Europejskiej w dziale biotechnologii. Jeszcze w 1994 r. dział ten zatrudniał „tylko” 1600 osób, a w 1999 r. już ponad 53 500!

Nauka będzie zatrudniała coraz więcej osób nie tylko dlatego, że wciąż rośnie zarówno jej rola poznawcza, jak i gospodarcza, lecz także z tego powodu, że w rezultacie jej rozwoju zwiększa się tak nasza wiedza (o świecie), jak też zakres naszej „uświadomionej niewiedzy”, tzn. zbiór powstałych w tym związku pytań, którymi nauka musi się również zająć, i wreszcie nauka będzie rozrastać się też z tego powodu, że w coraz większym zakresie przekształca się ona z dziedziny jedynie „pochłaniającej” kapitał w dziedzinę generującą go, a wiedza naukowa, zwłaszcza tzw. *know-how*, nabiera w coraz większym zakresie charakteru towaru, czyli czegoś, co nie jest już tylko jakąś wartością idealną, lecz zarazem czymś, co ma także swój (niekiedy bardzo poważny) wymiar ekonomiczny.

Zarówno ekonomiczna, jak kulturowa przyszłość poszczególnych społeczeństw prze-

stała już zależeć od ich zasobności w zakresie złóż mineralnych. Powoli przestaje ona zależeć też od różnych gałęzi przemysłu. Główną rolę odgrywa teraz zdolność poszczególnych społeczeństw do wytwarzania nowej wiedzy, w szczególności nowej wiedzy naukowej. Najważniejszy jest teraz ich potencjał badawczy, albo jeszcze ogólniej: stan ich nauki. Oczywiście przede wszystkim chodzi przy tym o ich zdolność do wytwarzania wiedzy nadającej się do przetworzenia w nowe produkty lub do unowocześnienia starych wytworów. Ważne jest również, jak szybko potrafi się taką wiedzę wytwarzać, albowiem wiedza technologiczna starzeje się dzisiaj średnio w ciągu dwóch lat (por. F. Grucza 2000). Poza tym przyszłość danego społeczeństwa, a jego gospodarki w szczególności, zależy, rzecz jasna, również od jego zdolności do szybkiego przetwarzania nowej wiedzy w nowe produkty. I wreszcie od tego, ile nowej wiedzy implementują wytwarzane przez jego gospodarkę nowe produkty – im więcej, tym lepiej.

Na pierwszy rzut oka dziwny wydaje się fakt, że to akurat teraz, kiedy również publiczna nauka przestała odgrywać wyłącznie rolę poznawczą i zaczęła pełnić zarazem coraz znaczącą rolę ekonomiczną, zaczyna brakować (publicznych) środków na jej dalszy rozwój nie tylko w takich krajach jak nasz, lecz także w najwyżej rozwiniętych, których rządy rozumieją przecież konieczność utrzymywania nauki, których politycy mają świadomość, iż przyszłość ich krajów zależy od tego, czy lub w jakiej mierze będą one w stanie wytwarzać (i sprzedawać) produkty implementujące wiedzę naukową możliwie najwyżej wyspecjalizowaną w możliwie najwyższym stopniu. Wyjątkowo znaczący spadek nakładów na naukę w Niemczech (z 3% dochodu narodowego w 1989 r. do tylko 2,3% w 1998 r.) można do pewnego stopnia usprawiedliwić kosztami, jakie pochłania proces zjednoczeniowy. Ale dlaczego zaczyna brakować pieniędzy na naukę także w innych najbogatszych krajach zachodnich, skoro zjawiska tego nie można wytłumaczyć brakiem zrozumienia po stronie polityków? Moim zdaniem dzieje się tak z dwóch, ściśle z sobą powiązanych, powodów.

Po pierwsze: Jeśli zastanowimy się nieco dokładniej nad procesem wzrostu ekonomicznej roli nauki, to okaże się, że jedną z jego konsekwencji jest to, iż wspomniane już permanentne drożenie (rozwoju) nauki nabrało szczególnego tempa, i że trzeba się liczyć z tym, iż w przyszłości zjawisko to będzie się nasilało jeszcze bardziej. Będzie tak również dlatego, że nauka publiczna powiązana z gospodarką (przemysłem) będzie musiała uczestniczyć we wspomnianym wyścigu z czasem w coraz większym stopniu, a to oznacza między innymi, iż w coraz większej mierze będzie musiała operować w wymiarze globalnym, szybko zdobywać najlepiej kwalifikowanych specjalistów, najlepsze wyposażenie, szybko dostosowywać swoje struktury do zmieniających się potrzeb itd. Na pokrycie wszystkich wynikających stąd kosztów już nigdzie nie wystarczy pieniędzy publicznych. Nawet najbogatsze kraje muszą wybierać dziedziny, w których pragną się specjalizować. Dotyczy to zarówno nauki, jak i przemysłu. Nauka musi szukać ratunku w międzynarodowej współpracy, a brakujących pieniędzy w prywatnych kasach. Prywatne przedsiębiorstwa muszą na nią łożyć, ponieważ ich przyszłość zależy od stanu nauki, z którą współpracują. I te ostatnie zaczynają konieczność rozumieć coraz lepiej. Dlatego między innymi są równie zainteresowane w poszukiwaniu nowych form współpracy z nauką publiczną. W każdym razie nie jest tak, że tylko przyszłość nauki zależy w coraz większym stopniu od prywatnych przedsiębiorstw. W istocie obie strony układu „nauka



publiczna – prywatne przedsiębiorstwa” stają się w równej mierze coraz bardziej od siebie zależne. Więcej na ten temat w przedostatnim rozdziale niniejszego artykułu.

Po drugie: W wyniku coraz dalej idącego procesu wiązania się z gospodarką (przemysłem), nauka publiczna, chcąc nie chcąc, przestaje być z jednej strony dziedziną działalności całkiem „bezinteresownej”, coraz szybciej zatracą tę, przypisaną jej – jak wiemy – przez Arystotelesa, cechę teleologiczną; słowem: na naszych oczach coraz szybciej zmienia się tradycyjny (klasyczny) status nauki publicznej. Z drugiej strony nauka staje się dziedziną, której celem nie jest już w każdym przypadku „wzbogacanie wszystkich”, choćby tylko poznawcze; coraz częściej nauka przynosi korzyści tylko niektórym, w szczególności jej (z reguły prywatnym) partnerom gospodarczym. Mówiąc krótko: od pewnego czasu nauka publiczna przekształca się w pewną dziedzinę działalności prywatnej. Również z tego powodu można zaryzykować twierdzenie, iż czasy, gdy nauka publiczna mogła oczekiwać, że wszystkie koszty wynikające tak z jej uprawiania, jak i rozwoju uda się pokryć ze środków publicznych, minęły bezpowrotnie.

W konsekwencji zarysowanych zmian trudno nadal podtrzymywać twierdzenie, że nauka jest (nadal) dziedziną pracy czy działalności ludzkiej mającej na celu wyłącznie zdobywanie wiedzy (poszukiwanie prawdy). Nauka uczestniczy bowiem także w działaniach mających na celu zmienianie świata, środowiska, a ostatnio także żywności. I jak się okazuje, nauka pragnie – ba musi – wpływać na świadomość ludzi, kształtować ją. Ale nie zawsze nauka zmienia wszystko na lepsze. Różne zastosowania praktyczne wiedzy naukowej coraz częściej zdają się zagrażać ludzkiemu zdrowiu, a nawet życiu, w wymiarze powszechnym. Nie trudno przewidzieć, jakie skutki w świadomości społecznej wywołają najświeższe informacje o negatywnych skutkach różnych rozwiązań „naukowych” w rolnictwie i produkcji żywności. Ale spore odłamy społeczeństwa już wcześniej przestały ufać nauce „w ciemno” i są coraz mniej gotowełożyć na naukę bez zastrzeżeń. Ludzie przestają poza tym wierzyć, że „prawda jest jedna”, bo coraz częściej jest ona na ich oczach relatywizowana. Jeśli do tego dodamy problem coraz bardziej rozrastającej się pseudonauki, pozornego uprawiania nauki i tym podobnych zjawisk, które zarazem zwiększają marnotrawioną część pieniędzy przeznaczonych na naukę, to łatwo pojąć, dlaczego nasilają się głosy domagające się publicznej transparentności finansów nauki (publicznej) i wzmocnienia społecznej kontroli nad nią.

Co się natomiast tyczy zagadnienia świadomości demokratycznej, to nie jest tu ważne, czy rzeczywiście w Ameryce osiągnęła ona najwcześniejszą poziom, z którym musi się liczyć również nauka. Istotna jest w tym przypadku perspektywa odwrotna, a mianowicie to, że nauka amerykańska zaczęła najwcześniejsz zdawać sobie sprawę z roli tej świadomości, że najwcześniejsz zrozumiała konieczność przeciwstawiania się narastaniu wspomnianych wątpliwości i obaw co do jej roli, i że zarazem zrozumiała, iż w ramach systemu demokratycznego wątpliwościom tym skutecznie można się przeciwstawić tylko poprzez upowszechnienie pełnego obrazu nauki, poprzez upowszechnienie adekwatnej wiedzy o niej, a więc nie tylko wiedzy o korzyściach i ewentualnych zagrożeniach płynących z uprawiania nauki, lecz także o trudnościach, z jakimi trzeba się liczyć w razie jej zaniedbania. I chyba właśnie w Ameryce najwcześniejsz zrozumiano, że świadomość demokratycznego społeczeństwa będzie stale wzrastać i że wobec tego przyszłość

wszystkie dziedzin publicznych, w tym publicznej nauki, będzie zależała w coraz wyższym stopniu od tego, czy lub w jakiej mierze będą one potrafiły zawczasu wpływać na stan świadomości utrzymującego je społeczeństwa, pozyskiwać zrozumienie jego większości. W rezultacie nauka amerykańska najwcześniej przystąpiła do kreowania różnych praktycznych programów i/lub narzędzi upowszechniania wiedzy o niej – programów i narzędzi, których ostatecznym celem jest pozysk(ow)anie odpowiednich „większości obywatelskich”.

Jeśli u nas wciąż jeszcze nie docenia się roli tych „większości”, to niewątpliwie dlatego, że na razie względnie niski jest poziom świadomości demokratycznej zarówno naszego społeczeństwa, jak i naszych decydentów politycznych, co wynika między innymi z faktu, że nadal zajmują się głównie sprawami personalnymi, a nie merytorycznymi. Niezbyt wysoki jest poziom świadomości u wielu zawiadujących naszą nauką, a także naszych mediów publicznych. Nie ulega jednak wątpliwości, że świadomość ta będzie rosła także u nas na wszystkich wymienionych szczeblach, że będą się zmieniać zainteresowania naszego społeczeństwa, że wcześniej czy później będzie ono także żądało zarówno od nauki (publicznej), jak i polityki oraz mediów publicznych coraz głębszej transparentności i to nie tylko finansowej.

Prawdą jest, że zabieganie o publiczne zrozumienie (dla) nauki wymaga wiele wysiłku i cierpliwości. Prawdą jest też, że w miarę wzrostu poziomu świadomości demokratycznej i tym samym zwiększania się roli wspomnianych „większości” sprawa ta wymagała będzie coraz większego zaangażowania. A realizacja tych zadań jest oczywiście tym trudniejsza, im liczniejsze jest dane społeczeństwo i im słabiej jest ono przeciętnie wykształcone. Nie ulega wątpliwości, że w wielu przypadkach łatwiej (było) pozyskać przychylność tego lub innego decydenta, zwłaszcza decydenta oświeconego niż wsparcie odpowiedniej większości w systemie demokratycznym. Żadnych wątpliwości nie ulega też, że pod niejednym względem znacznie łatwiej „żyje się” nauce prywatnej niż publicznej.

Nie jest więc wykluczone, że to między innymi świadomość tych trudności powoduje, iż bardzo wielu wybitnych menadżerów nauki publicznej coraz intensywniej wspiera tendencje zmierzające do jej daleko idącej „prywatyzacji”, do „urządzenia” jej na wzór i podobieństwo wolnorynkowych przedsiębiorstw, do przekształcenia jej instytucji w pewnego rodzaju spółki skarbu państwa. Zapewne mają oni rację, iż tylko w ten sposób można zrationalizować sposoby (czytaj: obniżyć koszty) administrowania nauką, zdynamizować jej ewaluację, że – inaczej mówiąc – w ten sposób można ją w sposób znaczący odbiurokratyzować. Jednakże nauka pragnąca (nadal) utrzymywać się (głównie) ze środków publicznych (czyli z pieniędzy podatników) musi zdać sobie sprawę z tego, że w ramach systemu demokratycznego nie znajdzie żadnych rozwiązań, zwalniających ją z jednej strony z trudów pozyskiwania zrozumienia i poparcia publicznego, a z drugiej z obowiązku rozliczania się z zaciągniętych społecznych zobowiązań.

Nauka publiczna nie jest przedsięwzięciem autonomicznym, ma swego (zewnątrznego) suwerena. Jest nim utrzymujące ją społeczeństwo. Jej los (z natury rzeczy) zależy od jego woli. Wbrew jego stanowisku nikt w systemie demokratycznym nie może, więcej: nie ma prawa, utrzymywać nauki publicznej. W tym systemie nauka publiczna może za-

bezpieczyć swoją egzystencję tylko poprzez wpływanie na świadomość swego społeczeństwa, czyli poprzez upowszechnianie nauki, natomiast nie powinna uzależniać się od żadnych ugrupowań politycznych. Z doświadczeń krajów zachodnich wynika, iż zbyt bliskie wiązanie się nauki ze światem polityki ogranicza zaufanie do niej, podaje w wątpliwość jej konstytutywną deklarację, w myśl której jej (głównym) celem jest poszukiwanie prawdy i tylko prawdy.

Natomiast inną rzeczą jest prawo nauki, a nawet więcej – obowiązek prowadzenia również ze światem polityki partnerskiego dialogu. Jednakże dialog ten powinna ona prowadzić przy otwartej kurtynie, a nie tylko metodą gabinetową. Nauka (publiczna) ma też prawo do wywierania nacisku na politykę. Ale winna go wywierać przede wszystkim poprzez głos (swego) społeczeństwa. Sprawą nauki jest danie społeczeństwu szansy zabrania głosu we właściwy sposób. I dlatego musi poświęcić więcej niż dotychczas uwagi upowszechnianiu wiedzy o sobie, o swoich zamiarach, o swoich wynikach, wreszcie o negatywnych skutkach zaniechania czy zaniedbania jej uprawiania. Nauka musi się jak najszybciej nauczyć walczyć o możliwie powszechne zrozumienie dla siebie, lepiej niż dotychczas wykazywać, że społeczeństwo nie może się bez niej obyć, skuteczniej zabiegać o to, by przynajmniej większość społeczeństwa poparła jej starania o środki potrzebne na realizację jej programów itd. Ale winna zabiegać o to wsparcie poprzez partnerski dialog, tzn. z uwzględnieniem potrzeb drugiej strony.

#### **4. Niektóre powody i skutki zmiany nastawienia do upowszechniania nauki w krajach zachodnich. Czym różni się jego aktualne traktowanie tam i u nas?**

Na pierwsze z tych pytań można ogólnie odpowiedzieć: O ile dawniej zajmowanie się upowszechnianiem nauki traktowano w obrębie najpoważniejszych organizacji i/lub instytucji naukowych w najlepszym razie jako pewnego rodzaju hobby, o tyle teraz nadaje mu się charakter jednego z podstawowych obowiązków wszystkich podmiotów nauki. O ile dawniej zajmowanie się nim chętnie pozostawiano innym lub niektórym, o tyle teraz żąda się, by uwagę poświęcali mu wszyscy zajmujący się nauką, uprawiający ją. O ile dawniej w obrębie świata nauki w najlepszym razie tolerowano zajmowanie się upowszechnianiem nauki, o tyle teraz zmierza się ku temu, by uczynić zeń jeden z podstawowych warunków akademickich awansów. O ile dawniej sprawą tą zajmowały się jednostki, o tyle teraz codzienną uwagę poświęcają jej największe autorytety nauki, najwybitniejsi przedstawiciele wielu jej najpoważniejszych instytucji i organizacji.

Co się tyczy różnicy wymienionej w drugim pytaniu tytułowym, to w moim przekonaniu nie należy jej szukać na płaszczyźnie czysto kognitywnej. Nie jest ani tak, że tam dogłębniej rozumiano, czym jest upowszechnianie nauki, ani tak, że tam w ogóle wiedzą o nim więcej, niż u nas. I nie należy jej też szukać pośród metod czy instrumentów upowszechniania nauki. Również na zachodzie nikt nie wymyślił ani żadnych nadzwyczajnych metod, ani żadnych cudownych instrumentów upowszechniania nauki. Poza tym wszystkie metody stosowane tam są też u nas znane i wykorzystywane. Niemniej traktowanie upowszechniania nauki tam i u nas różni się i to nawet w sposób zasadniczy.

Na pytanie o tę różnicę można generalnie odpowiedzieć, parafrazując moją odpowiedź na pytanie o to, co cechuje ostatnią zmianę podejścia do upowszechniania nauki

na zachodzie. Parafraza ta brzmi następująco: O ile u nas zajmowanie się upowszechnianiem nauki traktuje się w obrębie jej najpoważniejszych organizacji i/lub instytucji (nadal) w najlepszym razie jako pewnego rodzaju hobby, o tyle tam nadaje mu się także w praktyce charakter jednego z podstawowych obowiązków wszystkich podmiotów nauki. O ile u nas podmioty nauki wciąż jeszcze zajmowanie się nim najchętniej pozostawiają innym, o tyle tam żąda się już, by uwagę poświęcali mu wszyscy. O ile w obrębie naszego świata nauki w najlepszym razie toleruje się zajmowanie się nim, o tyle tam zmierza się ku temu, by uczynić zeń jeden z podstawowych warunków akademickich awansów. O ile u nas upowszechnianiem nauki zajmują się na serio nadal tylko nieliczni uczeni, o tyle tam codzienną uwagę poświęcają jej największe autorytety nauki, najwybitniejsi przedstawiciele wielu jej najpoważniejszych instytucji i organizacji.

Jeśli jednak sprawie tej przyjrzymy się dokładniej, to zrozumiemy, że odstawiamy od zachodu nie tylko w zakresie traktowania upowszechniania nauki, lecz zarazem to, że „opóźnieni” jesteśmy też w naszym myśleniu o nauce w ogóle, w postrzeganiu jej zadań, jej roli społecznej, jej różnych pozanaukowych uwikłań wreszcie. I dlatego warto przyjrzeć się temu zagadnieniu nieco dokładniej i spróbować uściślić przedstawioną ogólną odpowiedź na pytanie o interesującą nas tu różnicę. Otóż moim zdaniem składają się na nią przede wszystkim następujące współczynniki: pierwszy z nich dotyczy motywów (powodów) zajmowania się upowszechnianiem nauki. Otóż w tamtych krajach obecnie nie traktuje się – jak już wspominałem – upowszechnianie nauki w kategoriach działalności dobroczynnej, szlachetnych idei czy pracy oświeceniowej, czyli w kategoriach czegoś, co jest ważne tylko z punktu widzenia odbiorczego. Dzisiaj upowszechnianie nauki traktuje się tam jako działalność, którą nauka – jej podmiot – musi się zajmować, albowiem rozumiano, że jest to konieczne także (a może nawet przede wszystkim) z punktu widzenia jej interesów, jej przyszłości, jej bytu po prostu. Prawdę tę rozumiano tam wcześniej, ponieważ na zachodzie szybciej niż u nas skończyły się czasy pozwalające badaczom (naukowcom) ograniczać się do samego tylko dokonywania odkryć, obmyślania wynalazków naukowych czy pisania prac naukowych, albo inaczej mówiąc: tam wcześniej nastąpiły czasy zmuszające niemal każdego uczonego, każdego badacza do dbania jednocześnie o to, aby sens jego pracy rozumiała możliwie jak największa część społeczeństwa finansującego jego pracę. W każdym razie prawda ta upowszechniła się w tamtych światach nauki bardziej niż u nas.

Zarazem rozumiano tam wcześniej, że czasy, kiedy naukowcy mogli, ale nie musieli zajmować się upowszechnianiem nauki skończyły się bezpowrotnie. Już na tym miejscu dodam, że z ich końcem trzeba się liczyć wszędzie, gdzie funkcjonuje lub wprowadza się demokratyczny ład społeczny, choć w jednych krajach czy regionach nastąpi to nieco wcześniej, a w innych później, w zależności od tempa dojrzewania demokratycznej świadomości danego społeczeństwa. Zmianę tę można wobec tego uznać za pewną cechę dyferencjującą z jednej strony synchroniczne stany rozwoju różnych społeczeństw, a z drugiej różne diachroniczne stany rozwoju tego samego społeczeństwa.

Prawdą jest, że w wielu krajach upowszechnianiem nauki zajęto się już w XIX w., że w niektórych doszło do tego nawet już w XVIII w. Jednakże w tamtym czasie zajmowano się upowszechnianiem nauki z innych powodów niż dzisiaj. To prawda, że w Niemczech wielu przedstawicieli nauki zdawało sobie już na długo przed 1999 r.

sprawę z tego, jak potrzebne, a nawet konieczne jest inicjowanie i/lub intensyfikowanie dialogu „nauka – społeczeństwo”. Prawdą jest również, że wielu wybitnych przedstawicieli nauki niemieckiej już znacznie wcześniej próbowało nawiązać kontakt ze swoją publicznością, rozmawiać z nią o nauce, o jej problemach i osiągnięciach. Niemniej dopiero w 1999 r. doszło do pierwszego wspólnego wystąpienia nauki niemieckiej w sprawie upowszechniania wiedzy o niej.

Drugi współczynnik interesującej nas tu różnicy polega na tym, że w tamtych krajach zrozumiano, iż to rozwój systemu demokratycznego, w szczególności proces dojrzewania świadomości demokratycznej poszczególnych społeczeństw żyjących w tym systemie, wywołał owo nadejście czasów wymagających od nauki powszechnego zabiegania o publiczne zrozumienie i uznanie dla siebie, i natychmiast przystąpiono do wypracowywania programów upowszechniania wiedzy o nauce, jej roli i jej wynikach. I też natychmiast wyasygnowano odpowiednie środki finansowe na realizację tych programów.

W Stanach Zjednoczonych przeznaczają się rocznie ponad 45 milionów dolarów na samo tylko wspieranie różnych specjalnych programów typu „tydzień nauki”, „festiwal nauki”, „centra naukowe” itd. oraz ponad 600 milionów (!) dolarów na programy, których celem jest stworzenie bazy materiałów umożliwiających właściwe przedstawianie nauki w szkołach. Również w Wielkiej Brytanii na upowszechnianie nauki przeznaczają się miliony funtów rocznie – na same centralne programy ok. 4,5 miliona. Podobnie sprawa ta przedstawia się też w Niemczech.

Trzeci istotny element różnicujący traktowanie upowszechniania nauki w krajach zachodnich i u nas zawiera się w tym, że tam natychmiast zaczęto się także mentalnie dostosowywać do zaistniałej nowej rzeczywistości. W konsekwencji tego faktu zamiast o potrzebie upowszechniania nauki mówi się tam o potrzebie partnerskiego dialogu nauki i innych sektorów pracy – przede wszystkim o partnerskim dialogu nauki i społeczeństwa (a nie dialogu nauki ze społeczeństwem), ale także o takim dialogu nauki i gospodarki, nauki i polityki, oraz nauki i środków przekazu. W żadnym razie nie jest to jeszcze jeden przypadek innego nazywania tego samego. Tym razem mamy rzeczywiście do czynienia z innym rozumieniem tego, co my nazywamy upowszechnianiem nauki.

Określenie „partnerski dialog” znamionuje pewną próbę potraktowania upowszechniania nauki w zgodzie z treścią wyrazu „demokratyczny”. Chodzi o to, aby zarazem całym wyraźnie zaznaczyć, iż obie strony układu „nauka – społeczeństwo” mają równe prawa w tym dialogu i właśnie dlatego nie mówi się o „dialogu nauki ze społeczeństwem” czy „z gospodarką” itd., lecz używa się łącznika „i”. Jednocześnie próbuje się w ten sposób podkreślić, że w układach tych obie strony mają nie tylko równe prawa, lecz także równe obowiązki względem upowszechniania nauki. Obie strony mają prawo do wyrażania swoich (także krytycznych) opinii o drugiej stronie, swoich obaw, potrzeb, postulatów itd. Obie strony mają zarazem pewne obowiązki wobec drugiej strony, ponoszą za nią pewną odpowiedzialność. „Dialog” to negocjowanie czy uzgadnianie czegoś. „Dialog partnerski” to negocjowanie czegoś dla siebie z uwzględnieniem interesów drugiej strony. Decyzje podjęte w jego wyniku obowiązują obie strony w równej mierze. Partnerski dialog nadaje demokratyczny charakter zarówno aktywnościom komunikacyjnym

nazywanym „upowszechnianiem nauki”, jak też działalności określanej jako „upowszechnianie wiedzy”.

Czwarty i ostatni współczynnik interesującej nas różnicy, na który chcę tu zwrócić uwagę, jest pochodną dominującego w krajach zachodnich przekonania, iż na sukces w zakresie upowszechniania nauki można liczyć tylko pod warunkiem, że do jego realizacji włączą się jednocześnie nie tylko możliwie wszystkie najważniejsze organizacje naukowe, lecz także wszystkie inne sektory życia (pracy) danego społeczeństwa, zainteresowane rozwojem nauki dokładniej: czerpiące z niej jakieś korzyści, a więc zarówno (szeroko rozumiana) szkoła, jak i odpowiednie podmioty gospodarki (zwłaszcza przemysłu), a także media i świat polityki, odpowiedzialny przecież za rozwój wszystkich tych sektorów oddzielnie, jak i w różnych połączeniach. Julia Moore (*Director of Legislative and Public Affairs, National Science Foundation*), zarządzająca owymi 45 milionami dolarów przeznaczanymi w Ameryce na upowszechnianie nauki, powiedziała w czasie wspomnianej na wstępie konferencji: „W Stanach Zjednoczonych nauczyliśmy się, że PUS nie może być wspierany tylko przez jedną instytucję. Nie może być on realizowany wyłącznie przez rząd, wyłącznie przez naukowców, wyłącznie przez pedagogów, włączyć do niego muszą się wszyscy – przemysł, specjaliści od komunikacji, media, rodzice”.

## **5. Partnerski dialog na osi nauka – społeczeństwo**

Jakie konkretne wnioski wynikają z zastosowania określenia „partnerski dialog” do osi nauka – społeczeństwo? Otóż najpierw to, że do dbania o jego prawidłowe funkcjonowanie zobowiązana jest nie tylko sama nauka. To, by jak najszersza publiczność rozumiała naukę, jest ważne tyleż z punktu widzenia jej interesów, co z punktu widzenia interesów społeczeństwa. Następnie to, że społeczeństwo musi też samo starać się zrozumieć naukę, jednakże nie tylko z pewnego tradycyjnego obowiązku kulturowego, tzn. nie tylko dlatego, że w przeciwnym razie zostanie ukarane etykietą społeczeństwa ciemnego czy prymitywnego. Nade wszystko musi się starać o to z uwagi na fakt, że z nauki czerpie poważne korzyści materialne, że w coraz poważniejszej mierze zawdzięcza jej swój rozwój cywilizacyjny, swój dobrobyt i też to na przykład, że jego życie wydłużyło się przeciętnie o wiele lat.

Natomiast naukę określenie „dialog partnerski” zobowiązuje nie tylko do prezentowania się w taki sposób, by społeczeństwo mogło ją zrozumieć, lecz także do tego, by sama możliwie dogłębnie zrozumiała i brała pod uwagę potrzeby społeczeństwa, a także jego obawy itd. Słowem – dialog partnerski zobowiązuje naukę do dbania z jednej strony o *Public Understanding of Science (PUS)*, a z drugiej o *Scientific Understanding of the Public (SUP)*.

W partnerskim układzie nauka (publiczna) nie ma prawa narzekać z tego powodu, że społeczeństwo jej nie rozumie, obrażać się na nie dlatego, że domaga się od niej wyjaśnień, dokładnych informacji o jej zamierzeniach – czyli słowem: wszechstronnej transparentności. W systemie demokratycznym społeczeństwo ma prawo domagać się od nauki i zrozumiałości i jasności i transparentności, a nauka jest zobowiązana udzielać mu możliwie zrozumiałych (i możliwie adekwatnych) odpowiedzi na nurtujące je pytania, a nawet jeszcze więcej: nauka powinna starać się rozumieć obawy nękające społeczeństwo, a nawet antycypować je. Jeśli nauka oburza się, że społeczeństwo czegoś nie rozumie, lub że obawia się

skutków jej niektórych programów, to pokazuje jednocześnie, że nie rozumie roli, jaką ma do spełnienia w obrębie demokratycznych układów. Ponadto – jeśli społeczeństwo nie rozumie nauki, to winę za ten stan rzeczy ponosi nie tylko ono, lecz także nauka: w takim razie nauka nie wypełniła swojej roli społecznej należycie.

Jest ważne, aby także u nas obie strony dialogu „nauka – społeczeństwo” jak najszybciej zdały sobie sprawę, że się wzajemnie warunkują tak funkcjonalnie, jak i egzystencjalnie, że obie mogą i powinny się wzajemnie wspierać, także poprzez wzajemną krytyczną ocenę. Jak każdy inny sektor życia publicznego, tak też nauka potrzebuje pewnej zewnętrznej opozycji i kontroli. Bez niej nauka nie uchroni się przed degeneracją, przed uleganiem pokusom pseudonaukowości, przed popadaniem w czysty „scholastyctyzm”, przed obracaniem się w zamkniętym kręgu własnych przekonań, tradycji itd.

Nauka musi się jak najczęściej kontaktować ze społeczeństwem, musi wyjść ze swej przysłowiowej wieży z kości słoniowej, wyzbyć się swej „pałacowej pychy”, a także swoistej scjentyistycznej zarozumiałości, a zwłaszcza postawy misjonarskiej. Cytowana już Julia Moore wyraziła tę konieczność w czasie konferencji „Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft” jeszcze dobitniej: „Chcę to jeszcze raz powiedzieć: musicie Państwo wyjść ze swoich laboratoriów, ze swoich muzeów nauki, musicie Państwo zwrócić się do telewizji, wejść do Internetu, gdyż w przeciwnym wypadku – tak przynajmniej jest w USA – nie będą Państwo mogli liczyć na sukces”.

## **6. Niektóre wnioski z konferencji „Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft”**

W tej części pragnę w szczególny sposób wyróżnić niektóre myśli i/lub komentarze przedstawione w czasie konferencji „Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft”, przede wszystkim te, które zyskały akceptację większej liczby uczestników tej konferencji lub przeciwnie – wywołały wyraźne kontrowersje. Oto one:

Wielu uczestników tej konferencji podzielało wspomniany już pogląd, iż zakresu zadań współczesnej nauki nie wolno ograniczać do wykonywania samych tylko badań naukowych, dokonywania odkryć lub pisania naukowych rozpraw, że dzisiaj trzeba doń włączyć też szereg innych obowiązków. Zdaniem dr. M. Erhardta poważna nauka musi poszerzyć zakres swoich obowiązków i włączyć doń – poza pozyskiwaniem (nowej) wiedzy – także szacowanie wynikających z niej korzyści i niebezpieczeństw, prowadzenie dialogu ze światem polityki i z opinią publiczną na jej temat i wreszcie także torowanie drogi praktycznym wdrożeniom jej wyników.

Kilkakrotnie powtórzono też pogląd, że to przede wszystkim sama nauka musi dbać o informowanie społeczeństwa o sobie, że zadania tego nie może nikomu innemu zlecić w całości, Wolf-Michael Cantenhusen, parlamentarny sekretarz stanu w Federalnym Ministerstwie Oświaty i Nauki (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) podkreślił, że podstawowym warunkiem uzyskania większej akceptacji dla (nowych) odkryć naukowych jest lepsze zrozumienie tego, czym nauka się zajmuje, przez możliwie jak najszersze kręgi społeczeństwa. Wprawdzie zrozumienie takie nie jest tożsame z akceptacją poczynań nauki, ale bez niego oczekiwanie, że się ją kiedykolwiek uzyska, jest w ogóle płonne. Praca nad rozbudzeniem zainteresowania problemami nauki i techniki oraz poszerzaniem zakresu ich rozumienia należy do głównych zadań nauki. Julia Moore wyraziła pogląd, że nie sposób osiągnąć szerokiego zrozumienia dla nauki (PUS), jeżeli

naukowcy sami nie przejmą inicjatywy w tym zakresie.

Jednocześnie kilkakrotnie wyraźnie wyartykułowane zostało też przekonanie, że celem dialogu „nauka – społeczeństwo” (czyli celem upowszechniania nauki) nie powinno być samo tylko pozyskiwanie przez nią (doraźnej) akceptacji dla siebie, a już w żadnym razie tylko rozgłosu czy uznania. Dialog ten winien przyzwyczajając obie prowadzące go strony do wyrażania i wzajemnego wysłuchiwanie uwag krytycznych i obaw, a także do respektowania ich, bo tylko w ten sposób można się uchronić od błędów i zapobiec powstawaniu otwartej wrogości.

Zgodnie podkreślano też, że w dziedzinie upowszechnia wiedzy o sobie nauka może liczyć na sukces tylko pod warunkiem, że wszystkie organizacje naukowe i odpowiedzialne za nią instytucje podejmą to zadanie wspólnie i będą je realizowały systematycznie, M. Erhardt sformułował to tak: „Pojedynczymi działaniami – niezależnie od ich przydatności i skuteczności – sprawy tej, rzecz jasna, nie da się załatwić. Nauka musi jako całość rozwijać odpowiednie strategie i jako całość stać się bardziej widoczna, a także wspólnie występować z odpowiednim przesłaniem”.

Kontrowersyjnie wypowiediano się w czasie tej konferencji o roli tzw. osobowości czy „gwiazd” medialnych na polu upowszechniania nauki. Zdaniem jednych nie są one zjawiskiem pożądanym, albowiem wraz z nimi pojawia się niebezpieczeństwo, iż zawsze te same osoby będą występowały w mediach w roli specjalistów od wszystkiego. Dr Peter Briggs (*Chief Executive, British Association for the Advancement of Science*) stwierdził, że zamiast preferowania w radiu i telewizji ciągle tych samych megagwiazd, należy pozwolić też zabrać głos normalnym naukowcom, których na pewno jest wielu we wszystkich środowiskach lokalnych. Innego zdania w tej sprawie był prof. E. P. Fischer (Uniwersytet w Konstanz). Jego zdaniem nie jest konieczne, aby opinia publiczna identyfikowała się z setkami różnych naukowców; wystarczy jej dwóch lub trzech budzących zaufania specjalistów. Podobnie jak w sporcie lub polityce, tak też nauce wystarczą trzy lub cztery osobowości (gwiazdy) medialne zajmujące się jej popularyzacją. Nie jest tak, że każdy jest w stanie tę rolę spełnić – między innymi dlatego, że wymaga ona sporej porcji odwagi. Według E. P. Fischera nie jest pewne, czy niemieccy naukowcy mają tej odwagi wystarczająco wiele.

Stosunkowo jednomyślny był pogląd uczestników tej konferencji, że jak najszybciej trzeba zacząć wyżej oceniać uczonych podejmujących trud upowszechniania wiedzy o nauce. Prof. Ernst-Ludwig Winnacker (prezes *Deutsche Forschungsgemeinschaft*) uznał, że kontaktów z opinią publiczną z reguły nie unikają naukowcy mający wysokie uznanie społeczne z uwagi na ich sukcesy badawcze. Natomiast ci, którym sukcesów takich brak, raczej nie podejmują się upowszechniania nauki, ponieważ obawiają się negatywnych reakcji swego środowiska naukowego. Następnie spytał, czy nie należałoby tego zmienić i zacząć wyżej oceniać gotowość do dialogu z opinią publiczną? Sir John Krebs (*Chief Executive, The Natural Environment Research Council*), odpowiadając na to pytanie, stwierdził najpierw, że również w jego kraju (Wielkiej Brytanii) na reputację naukowcy zapracowują sobie przede wszystkim poprzez wyniki swoich badań, natomiast mniej poprzez zaangażowanie się w dydaktykę lub upowszechnianie wiedzy i dodał następnie, że w jego kraju powoli zaczyna przeważać pogląd, iż ta druga działalność wymaga dowartościowania. Ocenę tę potwierdził wspomniany wcześniej dr Peter Briggs. Według



niego dawniej w Wielkiej Brytanii było tak, że z opinią publiczną uczeni nawiązywali kontakt dopiero wtedy, kiedy byli już uznanymi autorytetami, w przeciwnym razie musieli się liczyć z trudnościami, a w każdym razie narażali na szwank swoją reputację. Teraz ten stan rzeczy zmienia się na lepsze. Sprawa ta znalazła też dobitny wyraz we wspomnianym już *Memorandum*: „Zaangażowanie w ten dialog [nauki, F. G.] nie powinno uchylać godności naukowca, lecz przeciwnie: powinno stać się dodatkowym przyczynkiem do wzrostu jego naukowej reputacji”.

Mój pogląd w tej sprawie jest zróżnicowany. Zgadzam się, że upowszechnianie nauki i popularyzowanie wiedzy naukowej trzeba (także u nas) zacząć wyżej oceniać niż dotychczas. Zgadzam się też, że swą reputację naukową uczony uzyskuje przede wszystkim w efekcie swoich dokonań naukowych. Ale podzielam ją tylko o tyle, o ile dopowiemy, że tak z reguły dzieje się w obrębie odpowiedniego (znającego się na rzeczy) środowiska naukowego, czyli w obrębie świata profesjonalistów. W odniesieniu do szerokiej publiczności znajdującej się w zasięgu oddziaływania mediów sprawa ta przedstawia się inaczej. W jej obrębie sławę (medialną) niejednokrotnie zyskuje się poprzez samo występowanie w nich. Medialnie sławni stają się niekoniecznie najlepsi uczeni. I jeszcze jedna uwaga – uzyskana sława medialna nierzadko sprzyja upowszechnianiu nie tyle nauki, co pseudonauki. I dlatego jest istotne, aby upowszechniać nie tylko wiedzę o nauce *in abstracto*, lecz także o jej całkiem konkretnych podmiotach.

Ranga Yogeshwar to moderator prowadzący jeden z najlepszych telewizyjnych programów naukowych w Niemczech, według wielu nawet najlepszy.

I dlatego warto się zastanowić nad jego następującą opinią: „Społeczeństwo nie chce porozumiałych naukowców, lecz ludzi, którzy znajdują radość w uprawianiu nauki i potrafią ją przekazywać. Państwo mówicie tu o ludziach wykazujących swego rodzaju poczucie humoru. Tymczasem jest to coś, co w środowisku naukowym jest całkowicie nieznane. W każdym razie w Niemczech humor odbierany jest jako coś niepoważnego. Niemiecki profesor nie może być dowcipny, chyba że uprawia swój zawód od wielu lat [...]. Ciągle jeszcze wygłaszamy wykłady, a ja stawiam sobie pytanie: gdzie właściwie są [nasi, F.G.] słuchacze? Nie powinniśmy podejmować prób reprezentowania jakichś grup interesu, nie powinniśmy być rzecznikami nauki, mediów czy przemysłu, gdyż ludzie ufają tylko osobom niezależnym, tym, którzy mają im coś do przekazania. Naukowcy nie powinni prezentować się jako istoty z innej planety, lecz jako istoty ludzkie, które mają swoje zalety i swoje słabości”.

Uczestnicy konferencji natomiast zgadzali się co do tego, że nie wszyscy naukowcy są równie utalentowanymi „komunikatorami społecznymi”. Niemniej również tę sprawność może do pewnego stopnia opanować każdy, każdy może się jej nauczyć. Rzecz jednak w tym, że na razie ani do jej uczenia się, ani do jej ćwiczenia nie przykładano prawie żadnej wagi. I dlatego autorzy wspomnianego *Memorandum* zwracają się z apelem między innymi do szkół wyższych, aby zadbały o to, by w ramach prowadzonych w nich studiów można było rozwijać tę sprawność w sposób systematyczny. Jest to ważne, albowiem upowszechnianie nauki będzie tym skuteczniejsze, im więcej będzie profesjonalizmu w jego realizacji.

Ustosunkowując się do uwagi poczynionej przez prof. Huberta Markela, że w brytyj-

skich referatach (S. J. Krebs i P. Briggs) prawie nic nie powiedziano o roli systemu edukacyjnego w zakresie upowszechniania nauki i że być może stało się tak dlatego, iż te wysiłki nie są tak medialne jak festiwale nauki, Peter Briggs wyraził najpierw ubolewanie z tego powodu, że tak się stało, a następnie dodał, że być może dlatego obaj wymienieni zapomnieli o tym problemie, ponieważ do niedawna w Zjednoczonym Królestwie dominowała tendencja do oddzielnego traktowania upowszechniania nauki i roli szkoły. Jednakże ostatnio sytuacja ta się zmienia. Obecnie coraz bardziej dostrzega się, że największa szansa wywarcia odpowiedniego wpływu na świadomość naukową młodych ludzi istnieje w szkole. Natomiast co się tyczy Ameryki, to według cytowanej już J. Moore w tym kraju przeznaczają się, jak już wspomniałem, rocznie 600 milionów dolarów na to, aby nauczyciele we wszystkich klasach wszystkich typów szkół mieli do swojej dyspozycji materiały umożliwiające im przedstawienie nauki we właściwy sposób.

Na specjalne podkreślenie zasługują też niektóre komentarze na temat upowszechnieniowej roli różnych instrumentów oraz sposobów czy form praktycznego upowszechniania nauki. Jednomyślność panowała co do tego, że trzeba wykorzystywać wszystkie media i różne formy upowszechniania nauki – zarówno drukowane, jak i audialne, zarówno wizualne, jak i wirtualne (Internetowe), że trzeba organizować zarówno różnego rodzaju centra nauki, jak i festiwale oraz tygodnie nauki. Julia Moore stwierdziła w tym kontekście, że nie ma żadnego „jedynie słusznego” programu, za pomocą którego można by dotrzeć z wiedzą o nauce do wszystkich (różnorodnych) grup społecznych równie skutecznie. W przypadku Ameryki opracowanie takiego programu nie jest w ogóle możliwe.

Różnie oceniano efektywność różnych sposobów i form upowszechniania nauki. Gdy chodzi o Internet, to podkreślano, że nie wystarczy zainstalować w nim swoją stronę, lecz trzeba ponadto szukać sposobów na to, by ludzie chcieli ją otwierać. Zarazem przestrzegano przed traktowaniem Internetu jako panaceum na wszystkie bolączki upowszechniania nauki. Niemniej wszyscy byli zgodni co do tego, że jest to dzisiaj jeden z najważniejszych instrumentów tej działalności. Na pytanie prof. Markela, czy słuszne są obawy, że Internet wyprze ze sceny telewizję, J. Moore odpowiedziała krótko: „Tak”. Ostrożniej zareagował dr Joe Harford (*Associate Director, Special Project, National Cancer Institute, USA*): „W tej chwili nie dysponujemy jeszcze pewnymi danymi, które potwierdzałyby, że wraz z rozwojem Internetu nastąpi równoczesny spadek oglądalności audycji telewizyjnych. Nie zostało to jeszcze potwierdzone przez badania naukowe”. Również na temat „tygodnia nauki” zdania były podzielone. W Wielkiej Brytanii organizuje się je nadal bardzo chętnie. Natomiast Julia Moore powiedziała, że wprawdzie mają one również w USA wielu zwolenników wśród uczonych, jednakże ewaluacja ich efektywności nie nastraja aż tak optymistycznie. Wynika z niej bowiem, że przyczyniają się one tylko w znikomym stopniu do lepszego zrozumienia nauki w społeczeństwie. Przy okazji zwróciła też uwagę na to, że wszystkie programy upowszechniania nauki trzeba poddawać solidnej ewaluacji.

Również ostatnie badania przeprowadzone na temat efektywności emitowanych w Niemczech telewizyjnych programów mających na celu upowszechnianie nauki nie nastrajają zbyt optymistycznie, Cornelia Wystrichowski zatytułowała swój raport na ich temat (opublikowany w *Berliner Morgenpost* – 24 luty 2001) następująco: „Audycje naukowe gromadzą wprawdzie duże liczby słuchaczy, lecz niekoniecznie pomnażają

wiedzę swych widzów”. A oto przedstawiona przez nią bardziej szczegółowa ocena tych programów: „Upowszechnił się w nich styl przyjazny dla widza i między innymi dlatego nauka w telewizji stała się bardzo modna. Liczne magazyny naukowe wabią miłym sposobem prezentacji, doskonałą animacją z pogodną muzyką w tle [...]. Jednakże w pogoni za miłymi efektami wiele z tych audycji obniżyło swoje pierwotne aspiracje. Niektóre programy noszące nazwę »Magazyn naukowy« oświecają w tym samym stopniu co ciemnia fotograficzna. Przede wszystkim stacje prywatne sięgają po płytkie tematy bulwarowe. W takich audycjach jak »Galileo«, »Świat cudów« (oba w *Pro Sieben*), »Planetopia« (*Sat 1*) oraz »Trend« (*RTL*) bardziej złożone problemy nie są z reguły podejmowane”.

Sir John Krebs oraz prof. Detlev Ganten (prezes *Hermann von Helmholtz-Gesellschaft Deutscher Forschungszentren*) zwrócili uwagę na to, że w dziedzinie upowszechniania nauki nie chodzi i nie może chodzić o to, by wszyscy wszystko zrozumieli. Są różne publiczności – różne światy. Jest świat polityki, świat przemysłu, świat młodzieży, świat dorosłych, świat seniorów, a także – jak go określił Sir J. Krebs – świat czytelników gazety *Sun*, znanej raczej z publikacji zdjęć nagich kobiet, niż tekstów poświęconych PUS. Pogląd, iż trzeba zróżnicować cele, metody, instrumenty itd. upowszechniania nauki (wiedzy) w zależności od jego adresatów pokrywa się poniekąd z moją koncepcją różnych poziomów pionowego upowszechniania nauki i/lub wiedzy (por. F. Grucza, 1994). Całkowicie podzielam następujący wniosek, wyprowadzony stąd przez prof. Gantena: „Celem naszych starań w ramach dialogu nauka – społeczeństwo nie może być powszechna edukacja społeczeństwa [...]. W najlepszym razie możemy założyć, że co najwyżej od 3% do 6% dorosłych obywateli będzie w stanie zrozumieć, co robią fizycy lub chemicy, gdy uprawiają swoją naukę. A skoro w praktyce nie można liczyć na powszechne zrozumienie metod i wyników badań naukowych, to dla projektu »Nauka i społeczeństwo w dialogu« pozostaje tylko jeden cel – uczynić wszystko, aby opinia społeczna, naród zrozumiał warunki, w jakich w naszym politycznym klimacie działa nauka, i wyrobił sobie niezależny poglądu w sprawie oceny problemów społecznych dotyczących nauki”.

## **6. Public Private Partnership**

W tej części tego tekstu chcę powiedzieć kilka słów o współczesnych formach dialogu publicznej nauki i prywatnej gospodarki, bo również na tej płaszczyźnie sporo zmieniło się w ostatnich latach, o czym dyskutowano w czasie innej konferencji zorganizowanej przez federację *Stifterverband*. Konferencja ta odbyła się rok wcześniej niż omówiona, tzn. w 1998 r. Jej temat brzmiał tak jak tytuł tego rozdziału: „Public Private Partnership”, a rozwinięcie tego tytułu następująco: „Nowe formy współpracy nauki publicznej i gospodarki prywatnej”. Również materiały z tej konferencji zostały opublikowane.

W przedmowie do tych materiałów Dr Arend Oetker, Prezes Rady Nadzorczej Federacji *Stifterverband*, odpowiadając na pytanie: „Dlaczego *Public Private Partnership* nabrało teraz aktualności?”, napisał: „Granice między – finansowanymi z publicznych pieniędzy – badaniami podstawowymi a badaniami stosowanymi prowadzonymi w dużej części przez przedsiębiorstwa stają się coraz mniej ostre; wiedza powstaje coraz częściej w kontekście zastosowań i to nie tylko w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych, lecz także w naukach humanistycznych. Zmiany w procesie naukowym jako takim prowadzą

zatem do zbliżenia i interdependencji sektora prywatnego i publicznego”. Drugą przyczynę aktualności jego pytania dr A. Oetker widzi w kurczeniu się środków finansowych po obu stronach. W jego opinii przemysł nie jest już w stanie wytworzyć wszelkiej potrzebnej mu wiedzy we własnym zakresie, natomiast publiczne instytucje naukowe (w tym przede wszystkim szkoły wyższe) nie są już w stanie utrzymać się z pieniędzy publicznych, bez zaangażowania prywatnych środków i prywatnego *know-how*.

Także w tym przypadku chodzi stworzenie warunków do realizowania współpracy przez dwóch równoprawnych partnerów i oczywiście też o to, by obaj mogli odnosić z niej korzyści. W żadnym razie nie chodzi w tym przypadku o jakiś altruistyczny mecenat. Instytucje nauki publicznej mogą z tej współpracy odnieść też tę korzyść, że poprzez *Public Private Partnership* zostaną niejako zmuszone zacząć intensywniej niż dotychczas „współmyśleć” w kategoriach prywatnych przedsiębiorstw i zarazem lepiej rozumieć swego partnera prywatnego, a w konsekwencji zaczną odważniej angażować się we współpracę z nim na podstawie wyraźnie sporządzonej wyceny zarówno jego, jak i swego potencjału.

*Public Private Partnership* jest amerykańskim wynalazkiem. Tradycyjne formy współpracy nauki z gospodarką, a z przemysłem w szczególności, polegały albo na obejmowaniu przez sektor prywatny mecenatu nad nauką, albo na jej sponsorowaniu, lub wreszcie na zlecaniu różnym instytucjom nauki publicznej takich lub innych zadań badawczych przez podmioty gospodarcze (przemysłowe). *Public Private Partnership* to – zdaniem prof. Guntera Stocka (członek Rady Nadzorczej *Schering A.G.* – Berlin) – celowa naukowa współpraca dwóch równouprawnionych partnerów o różnych zdolnościach i różnych zainteresowaniach, pochodzących z jednej strony z obszaru przemysłu, a z drugiej z zakresu nauki publicznej. Jest to współpraca ukonstytuowana wyłącznie po to, by osiągnąć określony cel na podstawie różnych dla obu stron sposobów podchodzenia do podejmowanych zadań. Celem tego rodzaju kooperacji jest wspólne pozyskiwanie wiedzy, w szczególności wiedzy nadającej się do „przetworzenia” w konkretne produkty.

Dr Wilhelm Krull, Sekretarz generalny *Volkswagen-Stiftung*, wyjaśniając swoje rozumienie tego określenia, powiedział: „Celem *Public Private Partnership* nie jest wzajemne dostosowanie się, lecz odwrotnie – optymalne wykorzystanie różnych kompetencji i sił. Powinniśmy wykorzystać tę biegunowość, aby wyzwolić nowe energie”. Nieco dalej dodał, że *Public Private Partnership* oznacza jednocześnie wielostronną zależność, dlatego też konieczna jest daleko idąca jasność wspólnych uzgodnień (*Klarheit der Absprachen* jak to określił prof. H. Tinks, *President Technische Universität Hamburg-Harburg*). Jest rzeczą ważną, aby różni partnerzy reprezentujący różne interesy odpowiednio wcześniej sformułowali je w sposób możliwie wyraźny, mając na uwadze m.in. takie problemy jak prawo do publikacji wyników osiągniętych w ramach danej współpracy, prawa patentowe, udział w zyskach itp.

W Europie *Public Private Partnership* nie jest na razie stosowane na większą skalę, głównie dlatego, że zarówno w Niemczech, jak i w innych krajach europejskich, sektor publiczny i sektor prywatny działają według reguł w dużej mierze innych, podlegają innym prawom, a poniekąd „rządzą się” też innymi kulturami. Niemniej większość uczestników omawianej konferencji była zdania, że także w tych warunkach możliwa jest inten-

syfikacja współpracy na osi nauka publiczna – prywatna gospodarka” według zasady *Public Private Partnership*. Uznano nawet, że szersze stosowanie tego modelu jest konieczne. Z jednej strony z powodu wspomnianego już przeze mnie kurczenia się publicznych pieniędzy na naukę, a z drugiej z uwagi na digitalizację przyrostu wiedzy, powodującej między innymi to, że przemysł nie jest w stanie sam nadążyć za jej rozwojem, a tym bardziej wytwarzać ją we własnych laboratoriach. I wreszcie konieczne jest to również z tego powodu, że coraz częściej procesy pozyskiwania wiedzy, jej przetwarzania, jej transferu i jej stosowania realizują się symultanicznie.

Podobnie jak inne modele, tak też *Public Private Partnership* nie jest oczywiście modelem współpracy całkowicie bezkonfliktowej, pozbawionej jakichkolwiek napięć. Nie wszyscy godzą się, na przykład, ze sposobem traktowania w jego ramach prawa do osiągniętych wyników. Zastrzeżenia wzbudza w szczególności przekonanie, wedle którego wyłączne prawo do zagospodarowania wiedzy wypracowanej w ramach tego modelu ma kooperująca z publiczną nauką prywatna firma, a nawet więcej: że musi mieć z góry zagwarantowane prawo do tego. Inny występujący na tym polu problem dotyczy zysków kooperującej z nauką firmy osiągniętych przez nią na podstawie innowacji będących owocem *Public Private Partnership*. Instytucje nauki publicznej chciałyby partycypować w tych zyskach, tym bardziej że coraz częściej chodzi tu o olbrzymie pieniądze. Przewiduje się na przykład, że obroty przemysłu farmaceutycznego przetwarzającego innowacje z zakresu inżynierii genetycznej wzrosną w ciągu najbliższych dziesięciu lat o setki milionów (!) dolarów i niebawem osiągną poziom 400 miliardów w skali światowej.

Problem jednak w tym, że niemieckie instytucje publiczne (utrzymywane ze środków publicznych) ustawowo nie mają prawa prowadzić jakiegokolwiek dochodowej działalności, ani czerpać zysków z tego rodzaju działalności – nie wolno im czerpać zysków nawet z takiej działalności gospodarczej, jak dzierżawa lokali na zasadach komercyjnych. Uczestnicy konferencji uznali jednak, że jest szansa, iż z czasem wszystkie tego rodzaju problemy uda się rozwiązać, albowiem coraz lepiej rozumie je także świat polityki.

Jeśli chodzi o sektor publiczny, to zdaniem wielu uczestników omawianej konferencji partycypowanie w *Public Private Partnership* przyniesie mu, jak już wspomniałem, nie tylko korzyści materialne. Zdaniem dr W. Krulla *Public Private Partnerships* przyczyniają się do likwidacji wielu barier administracyjnych, do przyspieszania realizacji planu działania i w ogóle do zmiany tradycyjnych nastawień w świecie nauki. Zarazem wnoszą dodatkowe bodźce do realizacji wyznaczonych celów i w ten sposób przyczyniają się do efektywniejszego i skuteczniejszego wykorzystania posiadanych źródeł. Zdaniem wielu osób uczestniczących już w tej formie współpracy, *Public Private Partnership* dynamizuje ponadto tendencje innowacyjne po obu stronach, powoduje, że obie stają się bardziej konkurencyjne – zarówno w globalnym wyścigu po nową wiedzę, jak w walce o zwiększenie zdolności (siły) wytwarzania nowych produktów.

Na zakończenie tej części zauważmy jeszcze i to, że w Niemczech zaczęto w tym związku poszukiwać możliwości mierzenia siły innowacyjnej przemysłu. W ramach *Stifterverband* powołano w tym celu do życia specjalny dział statystyki – Statystykę Nauki (*Wissenschaftsstatistik*). Zespół ten współfinansują: *Stifterverband*, Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań, różne organizacje przemysłowe oraz Fundacja *Industriefor-*

*schung*. Z jego wyników korzysta zarówno niemiecki rząd, jak i różne organizacje międzynarodowe: OECD, UNESCO, UE. Prowadzenie tych prac jest konieczne przede wszystkim z uwagi na to, że inwestowanie w badania i rozwój nauki nie jest pozbawione ryzyka. Przeciwnie – okazuje się nawet, że ryzyko to jest spore. Procent poczynionych w tym zakresie inwestycji bez uzyskania spodziewanych efektów jest na razie bardzo wysoki. Wyniki prac zespołu „Statystyka Nauki” winny pozwolić zmniejszyć ryzyko związane z inwestowaniem w badania i rozwój. Jego zadaniem jest ustalenie indykatorów siły innowacyjnej różnych branż przemysłowych, regionów, przedsiębiorstw itd. Indykatory te winny dostarczyć danych porównawczych potrzebnych do tego, by móc podjąć racjonalne decyzje w takich kwestiach jak: nakłady na badania i rozwój, wielkość personelu zatrudnionego w dziale „badania i rozwój” w poszczególnych gałęziach przemysłu, wielkość własnych zespołów zajmujących się w danym przedsiębiorstwie badaniami i rozwojem, badania kooperacyjne, wielkość i pochodzenie środków przeznaczanych na badania i rozwój, ich regionalne rozlokowanie itp.

## 7. Uwagi końcowe

Nie ulega oczywiście żadnej wątpliwości, że do podobnych wniosków co uczestnicy konferencji „Dialog: nauka i społeczeństwo” doszli też ludzie zajmujący się problemami upowszechniania nauki i wiedzy naukowej w naszym kraju, zresztą niejednokrotnie znacznie wcześniej. Wiele z tych wniosków pokrywa się z przedstawionymi we wspomnianym już na samym wstępie raporcie *System upowszechniania nauki w Polsce: rozwiązania strukturalne* opracowanym i opublikowanym przez Polską Fundację Upowszechniania Nauki w 1996 r. Wiele z nich znaleźć można nawet we wcześniejszych polskich pracach (por. Np. B. Suchodolski 1962, 1970; BSD 1980; CUN 1992; B. Ney 1997; E. Hałoń 1997; G. Labuda 1998).

Jeśli wyartykułowałem je tutaj z całą wyrazistością, to głównie po to, by pokazać, że na płaszczyźnie rozważań teoretycznych i formułowania odpowiednich postulatów praktycznych wcale nie jesteśmy zacofani, lecz przeciwnie – pod niejednym względem wyprzedziliśmy – przynajmniej na polu upowszechniania nauki – tok myślenia w krajach najwyżej rozwiniętych. Natomiast znacznie gorzej sprawy te przedstawiają się na płaszczyźnie praktycznego wdrażania sformułowanych wniosków. Bardzo źle przedstawia się sprawa upowszechnienia nauki na tych odcinkach, na których konieczna jest koncentracja i koordynacja odpowiednich wysiłków tak organizacyjnych, jak i merytorycznych. A już zupełnie źle w odniesieniu do pytania o pieniądze potrzebne na realizację proponowanych programów upowszechniania nauki. Sumy przeznaczane na ten cel w Polsce są śmieszne, jeśli porówna się je z pieniędzmi wydawanymi na upowszechnianie nauki i wiedzy naukowej we wspomnianych krajach wysoko rozwiniętych.

Oczywiście warto byłoby dokładniej porównać poglądy przedstawione w czasie omówionej tu konferencji „Dialog: nauka i społeczeństwo” z odnośnymi poglądami sformułowanymi u nas. Wspomniałem, że koncepcja odróżniająca różne światy upowszechniania nauki i/lub wiedzy pokrywa się w jakiejś mierze z moją koncepcją pionowej stratyfikacji tej działalności. Warto by też zbadać, jaką wagę przypisuje się w krajach wysoko rozwiniętych – na przykład w Niemczech – do poziomego (transdyscyplinowego) upo-

wszeczniania nowej wiedzy naukowej, czyli do jej upowszechniania na osi „nauka – nauka”. Ale to są zadania, którym trzeba by poświęcić osobne publikacje. Tutaj powiem tylko tyle, że w odniesieniu do osi „nauka – nauka” z sensem można mówić tylko o upowszechnianiu różnych rodzajów wiedzy, natomiast nie ma sensu w tym przypadku mówienie o „upowszechnianiu nauki”.

Kończąc ten artykuł, powtórzę raz jeszcze, że wygląda na to, iż w zakresie myślenia o problemach upowszechniania nauki na razie raczej nie odstajemy jeszcze od tzw. zachodu. Ale zarazem pragnę dodać, że wiele wskazuje na to, iż także ten stan rzeczy niebawem zmieni się na naszą niekorzyść. Przede wszystkim z tego powodu, że bez odpowiedniego zabezpieczenia finansowego nie sposób ani praktycznie realizować wytyczonych celów upowszechniania nauki, ani profesjonalnie zajmować się nimi na płaszczyźnie teoretycznej. Tymczasem zamiast zwiększać się, środki przeznaczane na ten cel u nas coraz bardziej maleją!

## **Bibliografia**

- BSD 1980 = Biuro Społecznej Działalności PAN (red.) 1980, *Upowszechnianie nauki w Polsce – stan, perspektywy, zadania*. Warszawa.
- CUN 1992 = Centrum Upowszechniania Nauki (red.) 1992, *Społeczny system upowszechniania nauki*. Warszawa.
- Dyring O. 1994, *Popularyzacja nauki w społeczeństwie szwedzkim*, (w:) Nauka 1994/ 3.
- Frieske K.W. 1987, *Rozumienie nauki w społeczeństwie angielskim. Raport Royal Society o potrzebach i kierunkach upowszechniania nauki*, (w:) Nauka Polska 1987/ 5.
- Grucza F. 1994, *O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych współczynnikach*, (w:) Nauka 1994/ 4, 31–55.
- Grucza F. 1996, *Rola języka w upowszechnianiu wiedzy naukowej*, (w:) Nauka 1996/ 2, 131–135.
- Grucza F. (red.) 2000, *Europas Arbeitswelt von morgen*, Bibliothek des Wiener Zentrums der Polnischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 3, Wien.
- Haman J. 1997, *Z zagadnień polityki upowszechniania nauki*, (w:) Nauka 1997/ 2, 177–184.
- Hałoń E. 1997, *O upowszechnianiu nauki w Polskiej Akademii Nauk*, (w:) Nauka 1997/ 2, 185–203.
- Kubin J./ B. Suchodolski (red.) 1990, *Upowszechnianie nauki w świecie. Nowe doświadczenia*, Wrocław.
- Labuda G. 1986, *O warunkach i formach upowszechniania nauki i wiedzy*, (w:) Nauka Polska 1986/ 1–2, 119–125.
- Labuda G. 1987, *Program upowszechniania nauki w Polskiej Akademii Nauk*, (w:) Nauka Polska 1987/ 5, 3–18.
- Labuda G. 1992, *Ogólne założenia metodologiczne upowszechniania nauki i wiedzy*, (w:) Nauka Polska 1992/ 1–2, 35–44.
- Labuda G. 1997, *Krytycznie i autokrytycznie o upowszechnianiu nauki w Polskiej Akademii Nauk*, (w:) Nauka 1997/ 4, 141–148.

- Labuda G. 1998, *Nauka, nauczanie, upowszechnianie nauki*. Warszawa.
- Ney B. 1997, *Strategia i taktyka promocji nauki. Uwagi krytyczne i sugestie*, (w:) *Nauka* 1997/ 2, 208–213.
- PFUN 1996 = Polska Fundacja Upowszechniania Nauki (red.), *Raport końcowy – System upowszechniania nauki w Polsce: rozwiązania strukturalne*. Warszawa.
- Stifterverband = Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (red.) 1999a, *Dialog: Wissenschaft und Gesellschaft. Symposium “Public Understanding of the Sciences and Humanities: International and German Perspectives” (17. Mai 1999, Wissenschaftszentrum Bonn)*. Essen.
- Stifterverband = Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. (red.) 1999b, *Public Private Partnership. Neue Formen der Zusammenarbeit von öffentlicher Wissenschaft und privater Wirtschaft (Dokumentation des Villa-Hügel-Gesprächs am 4. November 1998 in Essen)*. Essen.
- Suchodolski B. 1962, *Problemy upowszechniania nauki w epoce współczesnej*, (w:) *Nauka Polska* 1962/ 1.
- Suchodolski B. 1970, *Upowszechnianie osiągnięć nauki*, (w:) *Nauka Polska* 1970/ 2–3.





## Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów<sup>8</sup>

Głównym celem rozważań przedstawionych w tym artykule jest: po pierwsze, zwrócenie uwagi na okoliczności, które trzeba wziąć pod uwagę, gdy (a) podejmuje się próbę określenia (zrekonstruowania) zbioru konkretnych (częstkowych) zadań, jakie Polska Akademia Nauk powinna realizować w ramach obowiązku wyznaczonego jej przez Ustawodawcę w dotyczącej jej Ustawie za pomocą wyrażenia „upowszechnianie nauki”, i (b) próbę tę chce się wykonać w zgodzie z odnośną wiedzą lingwistyczną, w szczególności w zgodzie z wiedzą zgromadzoną w ramach nowoczesnej lingwistycznej teorii aktów komunikacyjnych oraz lingwistyki tekstów (specjalistycznych). Po drugie, zarysowanie zakresu i hierarchii zadań Akademii wynikających z analizy znaczenia interesującego nas zapisu wyrażenia „upowszechnianie nauki” wykonanej (a) w zgodzie z odpowiednimi lingwistycznymi wskazaniem oraz z uwzględnieniem (b) jego kontekstowych uwarunkowań.

Jest rzeczą oczywistą, że chcąc ustalić zadania Akademii na polu upowszechniania nauki, trzeba najpierw ustalić znaczenie wymienionego w Ustawie o Akademii wyrażenia „upowszechnianie nauki”. Natomiast okoliczności, które trzeba uwzględnić, by znaczenie to zrekonstruować prawidłowo, są wbrew pozorom dalekie od oczywistości. Wszystkie dotychczasowe próby wykonania tego zadania bazują na (milcząco suponowanym) założeniu, że całość tego znaczenia można (w jakiś sposób) wydobyć z wyrażenia „upowszechnianie nauki”, że w tym celu wystarczy wziąć pod uwagę znaczenia jego komponentów i je zsumować. Tymczasem w świetle teorii aktów komunikacyjnych i ustaleń lingwistyki tekstów, zwłaszcza lingwistyki tekstów specjalistycznych, okazuje się, że tego rodzaju próby ustalenia znaczenia interesującego nas wyrażenia bazują na założeniach z gruntu błędnych. Na pytanie, dlaczego nie są one poprawne, spróbuję odpowiedzieć nieco dokładniej w pierwszej części tej rozprawy. Na razie powiem tylko tyle: całkiem błędne jest zarówno mniemanie, jakoby znaczenie jakiegokolwiek wyrażenia można było wydobyć z niego samego, jak również pogląd, iż do ustalenia znaczenia jakiegoś wyrażenia użytego w ramach tekstu wystarczy poddać semantycznej analizie tylko to wyrażenie; w tym celu trzeba najpierw ustalić jego językowy (kontekstowy) status. I dlatego w niniejszej rozprawie nie chodzi o ustalenie statusu i znaczenia wymienionego w jej tytule wyrażenia „w ogóle”, lecz o rekonstrukcję statusu i znaczenia jego konkretnego zapisu wymienionego w uchwalonej 14 lipca 1997 roku i aktualnie obowiązującej Ustawie o Polskiej Akademii Nauk. Jednakże z ekonomicznych powodów w dalszym ciągu tego tekstu nie będę za każdym razem pisał „zapis wyrażenia...”, lecz tylko „wyrażenie”.

---

<sup>8</sup> Oryginał: *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, (w:) F. Grucza/ W. Wiśniewski (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i dziś*. Warszawa 2005, 41–76.

## 1.

We wspomnianej Ustawie wyrażenie „upowszechnianie nauki” zostało (zresztą podobnie jak w Ustawach poprzednich) wymienione tylko jeden jedyny raz, a mianowicie w Art. 2.1. Tym niemniej Ustawodawca nadał mu istotne znaczenie, użył go bowiem do określenia jednego z głównych obowiązków Akademii. Zdanie, w którym ono występuje, brzmi następująco: *Akademia służy rozwojowi nauki, jej promocji, integracji i upowszechnianiu oraz przyczynia się do rozwoju edukacji i wzbogacania kultury narodowej*<sup>9</sup>. Problem jednak w tym, że choć Ustawodawca posłużył się wyrażeniem „upowszechnianie nauki” w funkcji określenia jednego z podstawowych zadań Akademii, to jednak w żaden sposób nie sprecyzował, jakie konkretne działania należy nim objąć; gorzej: nikogo nie zobowiązał do wyjaśnienia tej kwestii.

Na pytanie, dlaczego Ustawodawca nie uczynił tego, nie sposób odpowiedzieć dokładnie. Jednakże na gruncie lingwistyki zajmującej się analizą rzeczywistych aktów językowej komunikacji wolno, a nawet trzeba, zinterpretować to zaniechanie następująco: Ustawodawca postąpił tak, ponieważ założył, iż znaczenie wyrażenia „upowszechnianie nauki” jest oczywiste; że, mówiąc inaczej, wszyscy znający język polski, a przynajmniej ci, których wymieniona ustawa dotyczy bezpośrednio, rozumieją wyrazy wchodzące w skład tego wyrażenia dostatecznie dokładnie i będą wobec tego interpretowali również całe to wyrażenie tak samo i zarazem zgodnie z intencją Ustawodawcy.

Także w Statucie Akademii (uchwalonym przez jej Zgromadzenie Ogólne 19 grudnia 1997 roku) wyrażenie „upowszechnianie nauki” występuje tylko jeden raz. Również w tym dokumencie nie zostało ono opatrzone żadnym komentarzem i też Statut Akademii nie zobowiązuje żadnego organu Akademii do wyjaśnienia, jak należy rozumieć to wyrażenie. I także w tym wypadku wolno domniemywać, że stało się tak, ponieważ zarówno przygotowujące, jak i uchwalające organy Akademii założyły, iż zarówno znaczenia obu składających się na nie wyrazów, jak ogólne znaczenie wyrażenia „upowszechnianie nauki” jest zrozumiałe samo przez się, że wszyscy znający język polski rozumieją je tak samo i właściwie.

Tymczasem wystarczy przejrzeć choćby tylko część odnośnej literatury, by przekonać się, że tak Ustawodawca, jak i Akademia postąpiła niesłusznie, zakładając, że wszyscy, a przynajmniej wszyscy zainteresowani, znający język polski, będą rozumieli wyrażenie „upowszechnianie nauki” tak samo. Okazuje się bowiem, że nawet różni autorzy prac poświęconych w sposób szczególny analizie zadania określonego w Ustawie jako „upowszechnianie nauki” interpretują jego treść odmiennie, a jego nazwę różnie parafrazują, zastępując je samowolnie np. wyrażeniem „popularyzacja nauki”<sup>10</sup>. Różnie parafrazowane, a tym samym też różnie interpretowane, jest ono także w różnych (nawet programowych) wystąpieniach przedstawicieli Akademii, w tym także przedstawicieli jej najwyższych organów. Analiza statutów poszczególnych Oddziałów Akademii ujawnia z kolei, że także najwyższe organy Akademii od-

---

<sup>9</sup> Por. Dziennik Ustaw nr 75 z dnia 14 lipca 1997 r., poz. 469

<sup>10</sup> Tak postępują np. autorzy prac opublikowanych w: I. Białecki 2003.

czytują (i parafrazują) wyrażenie „upowszechnianie nauki” różnie przy różnych okazjach – niekiedy całkiem niezgodnie z Ustawą.

Według Ustawy, Akademia ma „służyć upowszechnianiu nauki”, natomiast Statuty Oddziałów Akademii stanowią, że mają one jedynie „uczestniczyć w upowszechnianiu wyników prac naukowych” lub tylko „upowszechniać wiedzę”. Dodajmy, że zakres tego zadania bywa przy różnych okazjach przez przedstawicieli Akademii nie tylko redukowany, lecz także poszerzany; bardzo często do zakresu upowszechniania nauki włącza się (przynajmniej po części) zarówno zadanie określone w Ustawie jako „przyczynianie się do rozwoju edukacji”, jak i zadanie określone w niej jako „promocja nauki”.

## 2.

By uniknąć nieporozumień, wyjaśniam, że wyraz „założył”, użyty w drugim akapicie poprzedniej części we frazie „Ustawodawca postąpił tak, ponieważ...”, odzwierciedla jedynie pewien element lingwistycznej interpretacji braku w cytowanej Ustawie wyjaśnienia, jak należy rozumieć wyrażenie „upowszechnianie nauki”; natomiast jego użycie nie implikuje odpowiedzi na pytanie, czy Ustawodawca był świadom tego, że nie opatrując interesującego nas fragmentu Ustawy żadnym komentarzem automatycznie wprowadził do odnośnego aktu komunikacyjnego (obejmującego także odbiorcę) supozycję, że wszyscy znający język polski rozumieją znaczenie interesującego nas wyrażenia zgodnie z jego intencją. Co się tyczy tego ostatniego pytania, to moja odpowiedź na nie jest zdecydowanie negatywna. Ale tutaj nie musimy się wdawać w dywagacje, jak było naprawdę. Niezależnie bowiem od tego, czy Ustawodawca miał tę świadomość, czy jej nie miał, z punktu widzenia lingwistycznej teorii aktów komunikacyjnych interesująca nas sprawa przedstawia się następująco: wprowadzając do Ustawy wyrażenie „upowszechnianie nauki” we wspomnianej funkcji bez jakiegokolwiek komentarza, Ustawodawca automatycznie wniósł do gry komunikacyjnej opisaną supozycję.

Z kolei z punktu widzenia lingwistyki zajmującej się językami, wypowiedziami, tekstami i/lub dyskursami specjalistycznymi niewyjaśnienie przez Ustawodawcę, jak należy rozumieć wprowadzone przezeń do tekstu Ustawy wyrażenie „upowszechnianie nauki”, jawi się jako istotne zaniedbanie nie tylko dlatego, że nie sprawdziła się wspomniana supozycja komunikacyjna, iż (przynajmniej) zainteresowani nim przedstawiciele Akademii rozumieją je właściwie, lecz przede wszystkim z tego powodu, że Ustawodawca zdecydowanie zmienił jego status językowy, albowiem wprowadzając wyrażenie „upowszechnianie nauki” do tekstu Ustawy do określenia jednego z podstawowych zadań Akademii „przeniósł” (awansował) je z poziomu wyrażen (języków, wypowiedzi, tekstów) powszechnych na poziom wyrażen (języków, wypowiedzi, tekstów) specjalistycznych, które wymagają „z definicji” metajęzykowych objaśnień.

Oczywiście nie zakładam, że Ustawodawca świadomie zaniedbał obowiązek opatrzenia interesującego nas wyrażenia uściślającym komentarzem. Przeciwnie: jestem przekonany, że nie uczynił tego, ponieważ nie miał świadomości, że wymieniając je

w ramach Ustawy nadał mu funkcję istotnego wyrażenia specjalistycznego i tym samym nałożył na siebie obowiązek wyjaśnienia jego znaczenia lub przynajmniej wskazania, kto powinien ten obowiązek spełnić w jego zastępstwie. Podobnie oceniam fakt, że również Akademia nie skomentowała tego wyrażenia w swym Statucie. Zakładam raczej, że ani przygotowujące go, ani uchwalające organy Akademii nie zdały sobie sprawy z tego, że Ustawodawca nadał wyrażeniu „upowszechnianie nauki” funkcję istotnego określenia specjalistycznego. Gdyby tę świadomość miały, to zapewne byłyby zadbały o sporządzenie miarodajnej (modelowej) wykładni, jak należy je rozumieć, pomimo że nie zostały do tego „ustawowo” zobowiązane.

Czy stan tej świadomości Akademii zmienił się w międzyczasie? Czy Akademia zdaje sobie dzisiaj sprawę z tego, że upowszechnianie nauki należy do jej podstawowych obowiązków? Na pytania te nie sposób odpowiedzieć jednoznacznie najpierw dlatego, że dotychczas nikt nie badał tych kwestii dokładnie, a następnie z tego powodu, że wbrew pozorom Ustawa nie daje jasnej odpowiedzi na pytanie, jakie podmioty stanowią Akademię. Jasnej odpowiedzi Ustawa nie daje nawet na pytanie, czy *korporacja uczonych* i/lub *placówki naukowe* to jej integralne współczynniki, czy raczej jakieś podmioty względem niej zewnętrzne.

Art. 1. Ustawy stanowi, że: *Polska Akademia Nauk, zwana dalej „Akademią”, jest państwową instytucją naukową. Działa ona poprzez wyłonioną w drodze wyborów korporację uczonych oraz placówki naukowe*, natomiast pkt 2. art. 2. stanowi, że: *Zadania Akademii wykonują organy i struktury korporacyjne Akademii oraz tworzone przez Akademię placówki naukowe i inne jednostki organizacyjne*. Wynika z tego, że istnieje Akademia i istnieją takie podmioty, jak *korporacja uczonych* oraz *placówki naukowe*, poprzez które ta pierwsza działa, natomiast zadania Akademii wykonują jej *organy i struktury korporacyjne*. Wyraźnie Ustawa nie odpowiada też na pytanie, jak mają się do siebie byty określone jako „korporacja uczonych” i „struktury korporacyjne”. Jasnej odpowiedzi Ustawa nie udziela nawet na pytanie, jakie podmioty stanowią jej organ określony jako „Zgromadzenie Ogólne Akademii”; według Ustawy członkowie Akademii to podmioty, które „biorą [w nim, F.G.] udział”. Ale nie tu miejsce na szczegółową analizę tych zagadnień.

Co się tyczy pytania, dlaczego ani Ustawodawca, ani podmioty uchwalające Statut Akademii nie dostrzegły potrzeby wyjaśnienia, jak należy rozumieć wyrażenie „upowszechnianie nauki”, to zrazu można na nie odpowiedzieć następująco: (I) Podmioty te uległy iluzji, jakoby wyrażenie użyte (występujące) w tekście Ustawy było tożsame z odpowiednim elementem powszechnego języka polskiego, i że wszyscy znający ten ostatni są tym samym (powinni być) w stanie nie tylko zrozumieć też jego znaczenie „ustawowe”, lecz zrozumieć je tak samo. (II) Iluzji tej podmioty te uległy wskutek (mechanicznej) akceptacji (a) z gruntu nieadekwatnych, ale powszechnie „wyznawanych” teorii interpretujących procesy nazywane „językowym porozumiewaniem się ludzi ze sobą” w taki sposób, jakby polegały one na rzeczywistym nadawaniu, przesyłaniu i odbieraniu wiedzy (informacji czy emocji), oraz (b) całkiem mylnej tezy, jakoby wszyscy Polacy „znali” jakiś jeden wspólny język (polski).

By móc na to pytanie odpowiedzieć dokładniej, wyjaśnię najpierw przynajmniej z grubsza znaczenia takich wyrażen, jak „język (ludzki)”, „język polski”, „wspólny

język”, „wyrażenie językowe” i „znaczenie (jakiegoś) wyrażenia”, „znać (jakikolwiek) język” i „(z)rozumieć znaczenie jakiegoś wyrażenia językowego”, a następnie powiem kilka słów o istocie *języków specjalistycznych* oraz *terminów*. Tym ostatnim muszę poświęcić nieco więcej uwagi po to przede wszystkim, by dokładniej odpowiedzieć na pytanie, dlaczego elementów leksykalnych jakiegoś tekstu specjalistycznego nie wolno utożsamiać z odpowiednimi, z pozoru identycznymi, wyrazami „powszechnymi”. Na razie mogę na to pytanie odpowiedzieć jedynie całkiem ogólnie: tego rodzaju jednostek (elementów) leksykalnych nie wolno utożsamiać, ponieważ status językowy każdej konkretnej realizacji jakiegokolwiek wyrażenia zależy od aktu komunikacyjnego i rodzaju tekstu (specjalistycznego), w których obrębie zostało ono „wymienione” – wyrażenie zaczerpnięte z języka ogólnego, ale użyte w tekście specjalistycznym, przestaje być elementem języka, z którego zostało zaczerpnięte, i staje się elementem języka, do którego zostało wniesione; w efekcie tej transpozycji zmienia swój status językowy, swą funkcjonalną wartość i swoje znaczenie w sposób istotny.

Odnośnym zagadnieniom lingwistycznym poświęcę część 3. i 4. tego artykułu. Natomiast w części 5. i 6. spróbuję wykorzystać przedstawione w nich uwagi do systematycznej rekonstrukcji językowego statusu, funkcjonalnej wartości oraz specjalistycznego znaczenia interesującego nas tu (zapisu) wyrażenia „upowszechnianie nauki” oraz sformułowania wynikających z niej wniosków w odniesieniu do pytania o to, jakie konkretne zadania Akademia powinna podjąć (realizować) w ramach obowiązku określonego w Ustawie jako „upowszechnianie nauki”. Zarazem spróbuję w tych częściach wyjaśnić przyczyny, które spowodowały, że ani Ustawodawca, ani Akademia nie dostrzegła potrzeby wyjaśnienia, jak należy rozumieć wymienione w Ustawie wyrażenie „upowszechnianie nauki”.

### 3.

Teorie interpretujące procesy nazywane „językowym porozumiewaniem się ludzi ze sobą” w taki sposób, jakby polegały one na nadawaniu, przesyłaniu i odbieraniu wiedzy (informacji czy emocji), mających charakter swoistych rzeczy, bazują na równie naiwnych i zarazem fałszywych supozycjach, co starożytne teorie lokalizujące ludzką zdolność do mówienia w języku-mięśniu lub teorie lokalizujące ludzką zdolność do miłości w sercu. Z kolei „przekonanie”, jakoby Polacy posługiwali się jednym wspólnym językiem, jest tyle samo warte, co „przekonanie”, że Polacy „myślą” i „widzą świat” tak samo.

W ramach tego artykułu nie ma jednak miejsca na systematyczne wyjaśnienie wszystkich odnośnych kwestii. Niektóre zagadnienia dotyczące natury i funkcji ludzkich języków, jak też językowego porozumiewania się ludzi ze sobą omówiłem nieco obszerniej w innych pracach<sup>11</sup>. Tutaj zwrócę uwagę tylko na kilka najistotniejszych nieporozumień co do istoty tego, do czego odnoszą się wspomniane wyżej wyrażenia. Zacznę od próby ustalenia ontologicznego statusu tego, do czego odnosi się (winno się odnosić) wyrażenie „język(i) ludzki(e)”. Określeniem „język(i) ludzki(e)” posłu-

---

<sup>11</sup> Por. np. F. Grucza, 1983, 1993, 1994, 1996.

guję się dlatego, ponieważ samo wyrażenie „język” jest często używane w tak szerokim znaczeniu, że „obejmuje” też języki zwierząt, a nawet maszyn. Tymczasem okazuje się, że między językami ludzkimi i językami wszystkich innych rodzajów istot żywych istnieją całkiem zasadnicze różnice, choć zarazem istnieją między nimi też pewne podobieństwa.

### 3.1.

Z reguły wyrażenie „języki (ludzkie)” jest używane tak, jakby określało ono jakieś całkiem autonomiczne byty, a nierzadko nawet tak, jakby określane nim byty posiadały atrybuty istot żywych, w tym także istot ludzkich, jakby byty te były w stanie żyć i umierać, rozwijać się same z siebie lub nie, działać wedle własnej woli – dopuszczać coś lub czegoś nie dopuszczać, pozwalać na coś lub nie pozwalać, otwierać się na obce wpływy lub zamykać, adaptować „obce” elementy lub nie czynić tego itd. Tymczasem nie ulega żadnej wątpliwości, że rzeczywiste języki ludzkie nie są bytami istniejącymi samodzielnie i że w żadnym wypadku nie są bytami wyposażonymi w jakiegokolwiek właściwości charakterystyczne dla istot żywych, że „teorie” nadające im lub dające powód do nadawania im takich atrybutów są równie absurdalne, co „teorie” lokalizujące *ludzką zdolność językową* w języku-mięśniu, a w sercu ludzką zdolność do wzruszania się i miłości.

Rzeczywiste języki ludzkie są pewnymi konstytutywnymi współczynnikami konkretnych osób – pewnymi częściami ich wiedzy, w szczególności praktycznej typu *know-how* – wiedzy fundującej tego rodzaju umiejętności swych właścicieli/właścicielek jak umiejętność (a) generowania elementarnych form własnych wyrażen językowych i/lub składania (komponowania) ich w większe (dłuższe) formy w zależności od komunikacyjnego zamiaru czy celu, (b) wytwarzania (produkcowania) na ich podstawie form wyrażen językowych i nadawania (wysyłania) ich oraz (c) odbierania, rozpoznawania i rozumienia odbieranych cudzych wyrażen językowych.

W konsekwencji traktowania ich jako byty samoistne *języki ludzkie* przedstawiane są z reguły tak, jakby były one oddzielone jakimiś naturalnymi granicami od tego, czym nie są, czyli tak, jakby składająca się na nie wiedza różniła się w sposób zasadniczy od wiedzy niebędącej nimi. W rzeczywistości tak jednak nie jest. Zakres wiedzy, którą wolno (należy) nazwać językiem jakiejś konkretnej osoby, można zakreślić różnie – wężiej lub szerzej. Dotyczy to także tzw. wyrażeniowej warstwy języków konkretnych osób: sprawą intelektualnej interpretacji jest na przykład to, czy również wiedzę fundującą umiejętność generowania tzw. para- i ekstrajęzykowych wyrażen zaliczymy do zakresu *ludzkiego języka*, czy raczej do zakresu ludzkiej kultury; to samo dotyczy wiedzy fundującej umiejętność posługiwania się jakimikolwiek wyrażeniami w zależności od kontekstu lub konsytuacji. Ale w jeszcze wyższym stopniu charakter „uznaniowy” mają różne granice (podziały) „po stronie znaczeniowej” języków ludzkich – po tej stronie nie ma w ogóle żadnej wyraźnej granicy oddzielającej obszar wiedzy językowej od nie-językowej wiedzy o świecie. Pewne jest natomiast, że niezależnie od sposobu wyznaczenia granicy między nimi, na płaszczyźnie rzeczywistego międzyludzkiego porozumiewania (= rozumienia wyrażen językowych) istotne role odgrywają oba zakresy ludzkiej wiedzy.

Błędne są również wszelkie „teorie” interpretujące rzeczywiste języki ludzkie wyłącznie w kategoriach kulturowych tworów, albo inaczej mówiąc: traktujące je wyłącznie jako wytwory (rozwoju) ludzkiej kultury i tylko jako takie. W rzeczywistości języki ludzkie są tyleż wytworami ludzkiej natury (genetyki), co ludzkiej kultury. Wreszcie błędne są także „teorie” interpretujące języki ludzkie wyłącznie w kategoriach faktów i funkcji społecznych. Faktycznie są one w każdym konkretnym wypadku najpierw i przede wszystkim pewnymi „faktami” całkiem indywidualnymi i „urządzeniami” spełniającymi funkcje (również) całkiem osobiste.

### 3.2.

Co się tyczy takich wyrażań, jak „język polski”, „język niemiecki” itd., to warto najpierw zauważyć, że są one z reguły stosowane w sposób (jakby to powiedział N. Chomsky) systematycznie dwuznaczny: w pewnych kontekstach (takich np. jak „X zna język polski”) są one traktowane jako określenia odpowiednich rzeczywistych języków, natomiast w innych (np. „język polski jest językiem fleksyjnym”) jako określenia pewnych intelektualnych konstruktów, rozumianych albo jako logiczna suma wzorców i reguł „jakoś” odzwierciedlonych i istniejących w wyrażeniach (prosty i złożony) lub zapisach wyrażań wytworzonych przez członków odpowiedniej (polskiej, niemieckiej itd.) wspólnoty narodowej<sup>12</sup>, albo jako pewien zbiór idealnych wzorców i reguł zrekonstruowanych na podstawie wspomnianych zbiorów wyrażań i opisowo odzwierciedlonych. Warto przy tym zdać sobie zarazem sprawę z tego, że wyrażenia językowe odzwierciedlają (są w stanie odzwierciedlić) wzorce i reguły, na podstawie których zostały one wytworzone, tylko w tej mierze, co każdy ludzki produkt i że w tym sensie w żadnym razie wyrażenia językowe nie odzwierciedlają wiedzy dotyczącej ich funkcji znaczeniowych, czy inaczej mówiąc: reguł wiążących je z ich znaczeniami.

Żadnego konstruktów określonego jako „język polski”, „język niemiecki” itd. nie sposób uznać ani (a) za rzeczywiście istniejący język, ani (b) za „wspólny język” wszystkich Polaków lub Niemców. Za rzeczywisty język można by go uznać, gdyby znalazł się choćby tylko jeden członek polskiej czy niemieckiej wspólnoty, o którym wolno byłoby powiedzieć, że zna go w pełni. Tymczasem skądinąd wiadomo, że nikt nie jest w stanie opanować żadnego tak rozumianego języka, (logiczna) suma form jednostek leksykalnych wytworzonych przez takie wspólnoty, jak polska lub niemiecka obejmuje miliony elementów, natomiast aktywne słowniki najgenialniejszych konkretnych członków tych wspólnot w najlepszym razie kilkadziesiąt tysięcy, a pasywne kilkaset tysięcy. Rzeczywiście wspólny język polski to logiczny przekrój rzeczywistych języków wszystkich Polaków. Z góry można założyć, że w obrębie tego przekroju znajdzie się niewiele elementów. O bogactwie tego rodzaju przekroju nie zdecyduje najbogatszy, lecz akurat przeciwnie – najuboższy rzeczywisty język polski. A jeśli przy ustalaniu logicznego przekroju idiolektów jakiejś większej wspólnoty językowej weźmie się pod uwagę nie tylko różnice w obrębie zbiorów odpowiednich

---

<sup>12</sup> Problemem, kogo na jakiej podstawie wypada zaliczyć do niej, a kogo nie, nie będę się tu zajmował. Powiem tylko tyle, że na razie nie ma kryteriów, które pozwalałyby go w każdym wypadku rozstrzygnąć jednoznacznie.



form i odnoszących się do nich reguł językowych, lecz także różnice w obrębie ich znaczeń, i te ostatnie potraktuje detalicznie, a nie tylko „z grubsza”, to okaże się, że całkiem wspólnych, czyli identycznych, języków rzeczywistych nie ma w ogóle. Skądinąd wiadomo jednak, że nie ma też całkiem różnych języków rzeczywistych, że w pewnej mierze podobne są „nawet” języki Polaków i Chińczyków, a cóż dopiero mówić o językach Polaków i Niemców. Wniosek: wszystkie rzeczywiście istniejące języki są mniej lub bardziej podobne do siebie i zarazem mniej lub bardziej zróżnicowane<sup>13</sup>.

Od najdawniejszych czasów ludzie upodobią swoje (własne) języki, jeśli się ze sobą kontaktują, współżyją ze sobą, mają wspólne interesy (ekonomiczne, kulturowe, polityczne itd.), zajmują się wykonywaniem podobnej pracy, wyznają tę samą wiarę itd. W każdym z tych wypadków konstytuują odpowiednią wspólnotę długo- lub krótkotrwałą – świadomie lub nieświadomie, wyraźnie lub niewyraźnie. Jeśli nie kontaktują się ze sobą, mają interesy przeciwstawne, wyznają odmienną wiarę, czyli słowem: należą do różnych wspólnot, oddalają się od siebie też językowo. Ale poszczególni ludzie mogą należeć (i z reguły należą) do różnych, często krzyżujących się, wspólnot zarazem; mogą np. należeć do różnych wspólnot etnicznych, ale do tej samej wspólnoty politycznej: do tej samej wspólnoty etnicznej, ale do różnych (konkurencyjnych) wspólnot politycznych lub wyznaniowych itd.

Każda wspólnota wytwarza z czasem swój wspólny język; im dłużej dana wspólnota istnieje, im intensywniej kontaktują się ze sobą jej członkowie, im bardziej są połączeni interesami, tym bardziej jej członkowie upodobią (zbliżają do siebie) swoje rzeczywiste języki. Wszystkie stwierdzenia przedstawione w sprawie języków wspólnot narodowych (nacjelektów) dotyczą w równej mierze języków innych rodzajów wspólnot, czyli także tych, które określa się jako etnolekty, dialekty, socjolekty lub (interesujące nas tu szczególnie) technolekty (= języki specjalistyczne). Traktowanie wyrażenia „język” w taki sposób, jakby wolno było go stosować tylko do określania języków narodowych (nacjelektów) nie ma żadnego uzasadnienia lingwistycznego; jest to ograniczenie arbitralnie wprowadzone do obiegu komunikacyjnego w konsekwencji upolitycznienia (ideologizacji) znaczeniowej funkcji tego wyrażenia.

Od pewnego czasu członkowie wspólnot politycznych, nazywanych wspólnotami państwowymi lub narodowymi, upodobią swoje rzeczywiste języki nie tylko w efekcie wspomnianych naturalnych procesów, lecz także, a ostatnio nawet przede wszystkim, w efekcie „odgórnego” normatywnego kodyfikowania<sup>14</sup> wspomnianych wzorców i reguł językowej twórczości, a następnie upowszechniania ich za pośrednictwem obowiązkowej (państwowej) szkoły powszechnej, w pewnej mierze nawet

---

<sup>13</sup> Zarówno poszczególni ludzie, jak i poszczególne wspólnoty zawsze różnicowali i upodobiali swoje języki z (różnych) powodów naturalnych - upodobiali je, gdy zachodziła potrzeba wzajemnego kontaktowania się, a różnicowali, gdy potrzeba ta wygasła. Dopiero od pewnego czasu upodobią i różnicują swoje języki z powodów „odgórných” - polityczno-kulturowych - programów, „wpajanych” im za pośrednictwem odpowiednich systemów edukacyjnych.

<sup>14</sup> Przez chwilę warto by się zastanowić nad pytaniem: Kto ma prawo stanowić normy językowe i zobowiązywać innych do ich przestrzegania? Wcale nie jest bowiem prawdą, że upoważnieni są do tego językoznawcy - niektórzy językoznawcy. W systemie demokratycznym nawet Akademia musiałaby w pierw uzyskać odpowiednie zlecenie Ustawodawcy.

wymuszania ich przestrzegania „za pomocą” odpowiednich sankcji edukacyjnych, a często także politycznych i/lub nawet ekonomicznych.

Dość często wyrażenia typu „język polski”, „język niemiecki” itd. są interpretowane w taki sposób, jakby wolno było je stosować wyłącznie względem odpowiednich skodyfikowanych zbiorów wzorców i reguł językowych. W istocie jest to jednak interpretacja, mówiąc ogólnie, mało rozsądna, uznając ją bowiem za słuszną, nie sposób byłoby uznać rzeczywistych języków wielu Polaków, Niemców itd. za języki polskie, niemieckie itd.; a już w żadnym razie za języki polskie, niemieckie itd. nie można by w takim wypadku uznać żadnego „polskiego” czy „niemieckiego” rzeczywistego dialektu.

### 3.3.

Poza już wymienionymi w 3.1. rodzajami wiedzy do ogólnego zakresu wiedzy językowej można włączyć jeszcze kilka innych rodzajów wiedzy fundującej formy wyrażen językowych i/lub ich znaczenia, między innymi wiedzę fundującą umiejętność uwzględniania kontekstów i/lub (kon)sytuacji zarówno w tworzeniu, jak i rozumieniu wyrażen językowych, a także wiedzę fundującą umiejętność (mownego, pisemnego i/lub dotykowego) realizowania konkretnych wyrażen językowych, jak również wiedzę fundującą umiejętność odbierania, analizowania i identyfikowania ich postaci fizycznych oraz ich rozumienia.

Natomiast do składu żadnego rzeczywistego języka nie można zaliczyć żadnych konkretnych wyrażen językowych – obojętne, w jakiej „materii” zostały one zrealizowane czy utrwalone: dźwiękowej, pisemnej, magnetycznej czy elektronicznej. Konkretnie wyrażenia językowe nie są elementami języka ich autora, lecz jego (językowymi) (wy)tworami. Do składu konkretnego języka jakiegokolwiek osoby zaliczyć wolno tylko zmagazynowane w jej pamięci (mózgu) formy (prototypy) wyrażen językowych, w tym również formy wygenerowane („wymyślone”) przezeń, i oczywiście także całą związaną z nimi wiedzę typu *know-how*.

Notoryczne mieszanie (istniejących w ludzkich mózgach „w postaci” pewnego rodzaju wiedzy) form (prototypów) wyrażen językowych oraz wytworzonych na ich podstawie konkretnych wyrażen językowych to jedna z najważniejszych przyczyn nieadekwatnego interpretowania wyrażenia „język(i) ludzki(e)” i błędnego posługiwania się nim. Ale jeszcze poważniejsze nieporozumienia w sprawach dotyczących porozumiewania się ludzi biorą się stąd, że konkretne wyrażenia językowe (zarówno mowne, jak i pisemne) są traktowane w taki sposób, jakby ich znaczenia zawierały się w nich lub były ich immanentnymi składnikami, jakby wyrażenia (teksty) były jakimiś pojemnikami, a czasem nawet tak, jakby były one tożsame ze swymi znaczeniami.

A ponieważ, jak wspomniałem, przeważnie nie odróżnia się konkretnych wyrażen od ich mentalnych form (odpowiedniej wiedzy), więc z reguły jako pewnego rodzaju pojemniki traktuje się nie tylko konkretne wyrażenia, lecz także ich mentalne formy. Traktowanie mentalnych form wyrażen językowych w taki sposób, jakby były one jakimiś pojemnikami, jest niedorzeczne zupełnie, jako że te nie są niczym innym, jak

tylko pewnymi porcjami praktycznej wiedzy fundującej umiejętność tworzenia konkretnych wyrażeń. Nie ma absolutnie żadnej wątpliwości co do tego, że ani wyrażenia językowe (obojętne, w jakiej „materii” fizycznej zostały one zrealizowane), ani ich formy nie są pojemnikami, w których można byłoby zawrzeć cokolwiek poza ich „fizyczną masą (materią)”, czyli poza tym, czym są.

Znaczenia wyrażeń (form wyrażeniowych) nie są składnikami konkretnych wyrażeń, lecz czymś, co „oznaczające” je wyrażenia zastępują (reprezentują). Wyrażenia językowe „mają” znaczenia (coś oznaczają) na tej zasadzie, że ich użytkownicy posługują się nimi zamiast przypisanych im wartości. Ich użytkownicy „rozumieją” je zatem o tyle, o ile (a) znają przypisane im funkcje (znaczenia), czyli wiedzą, co dane wyrażenia zastępują, (b) zdają sobie sprawę z tego, czym jest to, co (w danym wypadku) zastępują (co jest/zostało im przypisane). Problem akurat w tym, że bardzo często nie tylko odbiorcy konkretnych wyrażeń językowych, lecz także ich nadawcy nie mają jasności ani co do (a), ani co do (b), a brak jasności co do (a) jest z reguły prostą pochodną braku jasności co do (b). Słowem: problem w tym, że „nawet” nadawcy wyrażeń językowych bardzo często nie mają „wiedzy jasnej”, „precyzyjnej” itd. o tym, co pragną za ich pośrednictwem wyrazić, że często mają na ten temat jedynie „wiedzę intuicyjną” lub „co dopiero jawiącą się”. Jeszcze gorzej sprawa ta przedstawia się w wypadku „komunikowania” stanów emocjonalnych, czyli w wypadku posługiwania się tzw. wyrażeniami ekspresywnymi lub impresywnymi.

Adekwatne nie są też modele języków ludzkich przedstawiające znaczenia wyrażeń językowych w taki sposób, jakby stanowiły je odpowiednie konkretne desygnaty i jakby każde „oznaczało” (zastępowało) swe desygnaty (niejako) bezpośrednio. W rzeczywistości, tzn. w mózgach konkretnych ludzi, poszczególne formy wyrażeń językowych są związane z odpowiednimi mentalnymi (wy)tworami znaczeniowymi, czyli z odpowiednimi denotatami. Są pośród tych ostatnich takie, które w pewnej mierze „odwzorowują” odpowiednie desygnaty (czyli jakieś elementy rzeczywistości), ale są też pewnego rodzaju czyste konstrukty mentalne (intelektualne, imaginacyjne, ewaluacyjne, emocjonalne). I są wśród nich denotaty jasne i niejasne, adekwatne i nieadekwatne itd. Niejasne i/lub nieadekwatne mogą być (i z reguły są) nie tylko denotaty imaginacyjne czy emocjonalne, lecz także (naturalne) denotaty intelektualne stanowiące części wiedzy (wyobrażeń) o świecie swych podmiotów. Fakt, że jakiś zbiór ludzi posługuje się „wspólnymi wyrażeniami”, wcale nie oznacza, że tym samym posługuje się też wspólnymi denotatami. Tymczasem o rzeczywiście wspólnym języku (wspólnym polilekcie) dowolnego zbioru osób można mówić tylko wtedy, gdy posługują się one nie tylko wspólnymi wyrażeniami, lecz także wspólnymi denotatami.

Warunkiem niezbędnym wspólnego rozumienia poszczególnych wyrażeń językowych jest możliwie wyraźne i ściśle określenie ich denotatów. A prawdopodobieństwo międzyludzkiego porozumienia zależy od stopnia zbieżności rozumienia odpowiednich wyrażeń po stronie nadawcy i odbiorcy. Rozumienie wyrażeń, których denotaty odwzorowują określone desygnaty, zależy rzecz jasna od zakresu i/lub trafności wiedzy o tych ostatnich, a rozumienie denotatów teoretycznych od jasności i/lub ścisłości teorii, na podstawie czy w obrębie której zostały one wytworzone. Zarówno

jedne, jak i drugie trzeba w związku z tym traktować jako byty z natury dynamiczne.

#### 4.

Pewien specyficzny rodzaj języków ludzkich stanowią języki specjalistyczne (= technolekty). Za pewien specyficzny rodzaj języków trzeba je uznać między innymi z tego powodu, że są one językami tylko relatywnie samodzielными. Każdy z nich jest ściśle związany z jakimś językiem ogólnym, zwłaszcza narodowym czy etnicznym, ale niekiedy także z odpowiednim językiem nazywanym „dialektem”. Oznacza to między innymi, że faktycznie nie istnieją języki specjalistyczne w ogóle, lecz tylko polskie, niemieckie itd. języki specjalistyczne. Żaden język specjalistyczny nie jest poza tym wyraźnie oddzielony od „swego” języka ogólnego. W rzeczywistości oddziela je od siebie nie tyle jakaś granica, co raczej pewnego rodzaju strefa przejściowa – czasem szersza, czasem węższa. Między każdym językiem ogólnym i jego językami specjalistycznymi permanentnie dokonuje się transfer różnych elementów, przede wszystkim leksykalnych. Niemniej wyróżnienie języków specjalistycznych jest nieodzowne.

#### 4.1.

Języki specjalistyczne to języki (wy)tworzone przez grupy (= parcjalne wspólnoty) ludzi kontaktujących się ze sobą szczególnie intensywnie z uwagi na wykonywanie w obrębie jakiejś większej wspólnoty językowej tego samego rodzaju pracy, zajmowanie się tą samą twórczością lub produkcją, albo ludzi specjalizujących się w zakresie wykonywania tej samej pracy, posługujących się tymi samymi narzędziami pracy, wyznających ten sam światopogląd lub tę samą wiarę itd. Mają swoje języki specjalistyczne rolnicy, rybacy, marynarze, pszczelarze, leśnicy, myśliwi, murarze, stolarze; ma swoje języki specjalistyczne wojsko, policja, sądownictwo, polityka; mają je twórcy i podmioty różnych instytucji, w tym państwowych i politycznych; mają je różne wspólnoty wyznaniowe. Swoje języki specjalistyczne ma rzecz jasna także nauka – każda jej dziedzina. Nie jest jednak ani tak, że wszystkie języki specjalistyczne są równie „wyspecjalizowane”, ani tak, że wszystkie mają równie długą historię, ani wreszcie tak, że wszystkie rozwijają się równie szybko. Języki nauki stanowią szczególnie rodzaj języków specjalistycznych. Niektóre z nich rozwijają się niezwykle dynamicznie.

Na ogólny świat języków nauki (naukowych) składają się nie tylko języki specjalistyczne, w których myśli się o świecie względem niej zewnętrznym i przedstawia wyniki tego myślenia, czyli odpowiednie przedmiotowe języki specjalistyczne. Pewien specyficzny rodzaj języków naukowych stanowią języki naukowego myślenia i wypowiedzania się zarówno o nauce w ogóle, jak i o jej poszczególnych dziedzinach, w tym również o ich językach i wypowiedziach (tekstach czy dyskursach) specjalistycznych. Jednakże na razie większość dziedzin nauki nie odróżnia jeszcze wystarczająco wyraźnie obu tych płaszczyzn szeroko rozumianego myślenia i wypowiedzania się naukowego, a w ślad za tym nie odróżnia też obu rodzajów języków i wypowiedzi specjalistycznych. Najwcześniej zaczęła je odróżniać matematyka. Jej śladem poszły między innymi dziedziny zajmujące się prawem: odpowiednie języki i/lub wypowiedzi (teksty) „wyrażające” prawa nazywa się językami i/lub wypowiedziami (tekstami)

prawnymi, a języki i wypowiedzi dotyczące tych pierwszych odpowiednio językami i/lub wypowiedziami prawniczymi. Podziału tego nie należy jednak utożsamiać z podziałem języków i wypowiedzi (tekstów) na naukowe i metanaukowe.

Wszystkie języki specjalistyczne to zarazem specyficzne rezultaty i instrumenty cywilizacyjnego rozwoju poszczególnych wspólnot ludzkich i ludzkości w ogóle; przede wszystkim są one pewnymi efektami cywilizacyjnego procesu coraz dalej idącego podziału pracy i coraz dalej postępującego procesu specjalizowania się różnych wspólnot parcjalnych w wykonywaniu „wybranego” rodzaju pracy. „Bogactwo” świata języków specjalistycznych każdej wspólnoty i jakość jego poszczególnych elementów świadczą o osiągniętym przez nią poziomie rozwoju cywilizacyjnego, a tempo zmian w obrębie tego świata, tzn. jego dzielenia się na coraz mniejsze sektory i tym samym zwiększania się „bogactwa” ogólnego zbioru języków specjalistycznych danej wspólnoty, a także podnoszenia stopnia ich specjalizacji, świadczy o tempie jej cywilizacyjnego rozwoju.

Dość często języki specjalistyczne charakteryzuje się jako podrzędne względem odpowiedniego języka ogólnego (nacjolektu lub etnolektu), czyli jako pewien rodzaj tzw. subjęzyków (subiektów). Za słuszną można jednak uznać tę charakterystykę tylko o tyle, o ile języki specjalistyczne to języki, którymi posługują się określone wspólnoty parcjalne. Natomiast traktowanie ich w kategoriach języków podrzędnych nie jest trafne, jako że języki specjalistyczne to z punktu widzenia cywilizacyjnego rozwoju języki akurat wyższego rzędu niż odpowiednie języki ogólne.

Trafne nie jest też traktowanie języków specjalistycznych w taki sposób, jakby stanowiły one pewne warianty języka ogólnego. Zasadnie można mówić na przykład o berlińskim czy monachijskim wariacie języka niemieckiego lub o warszawskim czy śląskim wariacie języka polskiego. Natomiast mówienie o myśliwskim czy pszczelarskim wariacie języka polskiego nie ma sensu, żaden język specjalistyczny nie jest bowiem językiem, za pomocą którego można porozumieć się w sprawach ogólnych w wymiarze powszechnym danej większej wspólnoty. Każdy został wytworzony po to, by umożliwić specjalistyczne porozumie(wa)nie się w sprawach dotyczących tylko jakiegoś zakresu rzeczywistości lub zbioru tematów.

#### 4.2.

Języki specjalistyczne wytworzone przez różne wspólnoty parcjalne jakiejś większej wspólnoty (np. polskiej) różnią się przede wszystkim swym składem, choć niekoniecznie całym składem – po części składy różnych języków specjalistycznych pokrywają się. Poza tym często poszczególne języki specjalistyczne różnią się też stopniem wyspecjalizowania – przede wszystkim stopniem ścisłości znaczeniowej, jaką można za ich pomocą osiągnąć na poziomie konkretnych wypowiedzi, tekstów czy dyskursów. Niektóre wyróżniają się dodatkowo ilością i ścisłością wytworzonych przez ich „właścicieli” wyrażeniowych form wypowiedzi, tekstów i dyskursów. Stopniem wyspecjalizowania tak znaczeniowego, jak i wyrażeniowego często różnią się też języki specjalistyczne wytworzone przez odpowiadające sobie wspólnoty parcjalne dwóch różnych wspólnot większych (np. polskiej i niemieckiej czy polskiej

i angielskiej). Dodatkowo te ostatnie mogą się różnić też stopniem oryginalności. Zdarza się bowiem, że członkowie odpowiedniej wspólnoty parcjalnej jakiejś większej wspólnoty tworzą swój język specjalistyczny „jedynie” na wzór i podobieństwo języka specjalistycznego jakiejś innej (obcej) wspólnoty.

Niewątpliwie najbardziej rzucającymi się w oczy współczynnikami poszczególnych języków specjalistycznych są ich charakterystyczne elementy leksykalne, określane jako „terminy”. Niemniej utożsamianie języków specjalistycznych z odpowiednimi zbiorami terminów, nazywanych niesłusznie „terminologiami”, nie jest właściwe już choćby dlatego, że na niektóre języki specjalistyczne składają się nie tylko specyficzne elementy leksykalne, lecz także specyficzne struktury frazowe, wypowiedzeniowe, tekstowe, a nawet dyskursywne. Ale przede wszystkim pogląd ten nie jest słuszny dlatego, że o tym, co należy zaliczyć, a czego nie należy włączyć do składu poszczególnych języków specjalistycznych, decydują składy pełnych aktów (odpowiedniej) specjalistycznej komunikacji, a przede wszystkim ocena formułowanych i wytwarzanych w ich ramach (przez odpowiednich specjalistów) wypowiedzi (tekstów, dyskursów), a nie wynik porównania występujących w nich jednostek leksykalnych.

Do składu danego języka specjalistycznego trzeba zaliczyć wszystkie elementy języka, na podstawie którego są one formułowane, a nie tylko formy niektórych (arbitralnie) wybranych jednostek leksykalnych; do jego składu trzeba zaliczyć także sposoby posługiwania się zarówno należącymi doń formami, jak i formułowanymi wypowiedziami, a także sposoby (kulturę) realizowania komunikacyjnych interakcji. W każdym razie: sprawa języków specjalistycznych jawi się całkiem inaczej z punktu widzenia lingwistyki zaczynającej swą analizę od konkretnych aktów i procesów porozumiewania się (konkretnych) ludzi ze sobą, a inaczej z punktu widzenia tradycyjnego językoznawstwa klasycznego postulującego istnienie nie tylko idealnych i zarazem autonomicznych języków, lecz także idealnych i autonomicznych zdań i jednostek leksykalnych.

Żadna specjalistyczna jednostka leksykalna nie jest jednostką specjalistyczną (terminem) z natury rzeczy; każda nabiera tego charakteru dopiero w efekcie użycia jej w tej funkcji w obrębie odpowiedniego aktu komunikacyjnego przez jakiś (konkretny) podmiot będący członkiem odpowiedniej parcjalnej wspólnoty specjalistycznej. Prymarnie o uznaniu jakiejś jednostki leksykalnej za specjalistyczną nie decyduje ani forma jej podstawy wyrażeniowej, ani związane z nią „autonomiczne” znaczenie, ani kształt (np. ścisłość) tego ostatniego: ścisłe mogą być również jednostki leksykalne języka ogólnego. Jeśli jakaś jednostka leksykalna została użyta w istotnej funkcji znaczeniowej w „ramach” odpowiedniego tekstu specjalistycznego, to nabiera charakteru pewnej jednostki specjalistycznej (czyli pewnego terminu w szerokim rozumieniu tego wyrazu). Znaczenia głównych jednostek leksykalnych użytych przez jakikolwiek podmiot w ramach jakiejś wypowiedzi (jakiegoś tekstu czy dyskursu) nie są pochodną jedynie ich znaczeń „autonomicznych”, lecz przede wszystkim pochodną kontekstu ich użycia.

Poszczególne jednostki leksykalne nabierają charakteru jednostek specjalistycz-

nych (terminów) niezależnie od tego, czy członkowie danej wspólnoty wprowadzają je w obieg komunikacyjny (posługujący się nimi) zdają sobie sprawę z nadania im tego charakteru, czy nie. Nie ma żadnego powodu, by jednostki leksykalne wyróżniane jako terminy leśników, marynarzy czy pszczelarzy przestać uznawać za takie tylko dlatego, że zostały one, jak się wydaje, wytworzone i były przez wieki przekazywane i „nabywane” przez nich w zasadzie w ten sam „naturalny” sposób co elementy leksykalne odpowiednich języków ogólnych. Inna natomiast sprawa, że trzeba je odróżnić od wyrażen, którym charakter specjalistyczny został nadany w rezultacie odpowiednich świadomie zrealizowanych operacji metajęzykowych. Pierwsze z nich nazwę „terminami naturalnymi”, a drugie „terminami ustanowionymi”.

#### 4.3.

Fakt, iż jakieś wyrażenie językowe nabrało w efekcie odpowiedniego aktu komunikacyjnego charakteru pewnego terminu, nie oznacza, że tym samym nabrało ono charakteru terminu ścisłego. Inaczej mówiąc: bycie specjalistycznym elementem leksykalnym i bycie elementem leksykalnym o ścisłym znaczeniu to dwie różne właściwości językowych elementów leksykalnych. Jak już wspomniałem: ścisłością mogą się wyróżniać również niektóre elementy leksykalne języka ogólnego. Inna natomiast sprawa, że podmiot nadający jakiemuś wyrażeniu (jakiejś jednostce leksykalnej) charakter jednostki specjalistycznej (terminu) powinien, a można nawet powiedzieć: ma naturalny obowiązek, zadbać zarazem o możliwie jak najdalej idące uściślenie jego znaczenia. Problem jednak w tym, że często nie czyni tego, ponieważ nie zdaje sobie sprawy, że danemu wyrażeniu nadał charakter (funkcję) terminu. A przeważnie nie zdaje sobie z tego sprawy, ponieważ nie dysponuje odpowiednią wiedzą (świadomością) lingwistyczną.

Na wszelki wypadek powtórzę: To, czy dane wyrażenie wypada uznać za element określonego języka specjalistycznego (termin), nie zależy w pierwszej kolejności od tego, czy jego znaczenie jest (zostało) wystarczająco ściśle określone, lecz od tego, czy zostało ono użyte w odpowiedniej funkcji w odpowiednim specjalistycznym akcie komunikacyjnym. Natomiast elementy leksykalne wyróżnione jako pewne specjalistyczne jednostki można, a nawet trzeba, podzielić na idiolektalne (czyli charakterystyczne dla jakiegoś indywidualnego podmiotu) i polilektalne (czyli charakterystyczne dla jakiegoś zbiorowego podmiotu), na opisane metajęzykowo i nieopisane (= naturalne), na opisane wyraźnie, ściśle czy tylko w pewnym przybliżeniu itd.

Koncepcja terminów reprezentowana przez terminologię radykalną, dopuszczająca stosowanie wyrażenia „termin(y)” tylko względem jednoznacznych jednostek leksykalnych, czyli (mówiąc w pewnym uproszczeniu) takich, którym po stronie znaczeniowej odpowiada tylko jeden jedyny wyraźnie opisany denotat, nie jest koncepcją opisującą rzeczywistość językową (komunikacyjną), lecz koncepcją stworzoną do pewnych potrzeb praktycznych: jest wiele dziedzin ludzkiej twórczości (produkcji) i jej efektów wymagających tego rodzaju nazewniczych (terminologicznych) uregulowań. W żadnym razie nie jest to jednak koncepcja, którą można by zaakceptować w ramach lingwistyki języków i tekstów (wypowiedzi, dyskursów) specjalistycznych. W konsekwencji jej uznania zredukowalibyśmy ogląd aktów naukowej komunikacji

do oglądu aktów leksykalnego (czyli elementarnego, by nie rzec prymitywnego) porozumiewania się ludzi, i zarazem „odebralibyśmy” im charakter aktów kreatywnych (innowacyjnych), a głównym zadaniem wszystkich dziedzin, a więc również nauki, uczynilibyśmy konserwację ich języków specjalistycznych i „reprezentowanej” przez nie wiedzy.

Nie ulega wątpliwości, że permanentne uściślanie języków naukowych (a poniekąd nawet ich kodyfikowanie) jest rzeczą nie tylko pożądaną, lecz wręcz konieczną. Ale żadnej wątpliwości nie ulega zarazem, że potrzebne, a nawet konieczne, jest też permanentne rewidowanie zgromadzonej wiedzy i reprezentujących ją języków. Ogólnie można powiedzieć, że innowacja naukowa, zwłaszcza każda innowacja o charakterze paradygmatycznym, rodzi nowe potrzeby językowe i że dlatego żadnego języka specjalistycznego, żadnej kreatywnej dziedziny nie sposób „skodyfikować” raz na zawsze. Poza tym o absolutnej ścisłości wyrażen językowych można mówić w zasadzie tylko w odniesieniu do wyrażen będących składnikami języków dziedzin apriorycznych. Natomiast w odniesieniu do języków dziedzin empirycznych ma sens mówienie tylko o relatywnej ścisłości składających się na nie elementów i sformułowanych w nich tekstów (wypowiedzi). Ścisłość tych ostatnich jest funkcją nie tylko jakości danych języków, lecz także ilości i jakości (aktualnej) wiedzy posiadanej przez (reprezentujący daną dziedzinę) podmiot o związanych z nimi denotatach i desygnatach oraz wspomnianej już odnośnej lingwistycznej świadomości (lub jej braku). Uznanie, czy dany element języka i/lub dany tekst specjalistyczny jest wystarczająco ścisły, czy nie jest, jest sprawą należącą do zakresu kompetencji (indywidualnego i/lub zbiorowego podmiotu) dziedziny zajmującej się tym, co dany element języka lub dany tekst oznacza („wyraża”), czyli dziedziny zajmującej się właściwymi denotatami i/lub desygnatami. Natomiast formalna ocena aktów komunikacji specjalistycznej, w tym również językowych zachowań realizujących je podmiotów, jest sprawą należącą do zakresu kompetencji podmiotu zajmującej się nimi lingwistyki, i to w tym samym sensie, co ocena aktów komunikacji dokonującej się (dokonywanej) na poziomie języka ogólnego. Jest zatem sprawą odnośnej lingwistyki sformułowanie odpowiedzi na pytanie, czy podmiot (członek) tej lub innej dziedziny (wspólnoty) działań specjalistycznych nadając jakiemuś wyrażeniu charakter (funkcję) wyrażenia specjalistycznego (terminu) wywiązał się należycie z realizowanych w ramach tego aktu (metajęzykowych obowiązków).

#### **4.4.**

Szczególnie wysoki poziom świadomości, by nie rzec czujności, lingwistycznej jest potrzebny w sprawach dotyczących jednostek leksykalnych, którym nadawane są funkcje specjalistycznych jednostek leksykalnych, albo inaczej mówiąc: które (dopiero) „przekształcane są” w terminy. Tego rodzaju funkcje mogą bowiem być nadawane nie tylko podstawom wyrażeniowym od początku uformowanym w tym celu. Funkcje te mogą być, i bardzo często są, też „powierzone” podstawom wyrażeniowym jakby zapożyczanym z odpowiedniego języka ogólnego i wobec tego niczym nie wyróżniającym się po stronie wyrażeniowej względem odpowiednich jednostek leksykalnych tegoż języka.



Efektom tego rodzaju pożyczek jest występowanie na obu poziomach językowego komunikowania się wielu (wyrazeniowych) homonimów. Ale sporo homonimów występuje na obu płaszczyznach również w rezultacie akurat odwrotnego procesu, tzn. procesu przenoszenia terminów z płaszczyzny języków specjalistycznych na płaszczyznę języka ogólnego wskutek upowszechnienia (się) już to różnych produktów mających zrazu charakter tworców specjalistycznych, już to różnych elementów wiedzy (na początku) specjalistycznej. Dodajmy, że proces zapożyczania specjalistycznych elementów leksykalnych (terminów) jest czynny także na poziomie samych tylko języków specjalistycznych, dokładniej: na poziomie interdyscyplinarnych kontaktów specjalistycznych. W jego rezultacie w obrębie różnych języków specjalistycznych, zwłaszcza w obrębie języków specjalistycznych różnych przedmiotowo stykających się dziedzin, występują homonimiczne terminy.

Sprawa homonimicznych podstaw wyrażeniowych występujących zarazem w roli podstaw odpowiednich terminów oraz wyrazów powszechnych lub w funkcji podstaw wyrażeniowych terminów należących do różnych języków specjalistycznych wymaga szczególnie wysokiej świadomości lingwistycznej, albowiem tego rodzaju jednostki leksykalne „skłaniają” do traktowania ich jako tożsame także po stronie znaczeniowej niezależnie od tego, na której płaszczyźnie językowej, czy w ramach jakiego świata specjalistycznego pojawiają się one. Tymczasem z zasadniczych powodów strukturalnych trzeba z góry wykluczyć możliwość zaistnienia całkowitej zbieżności znaczeniowej nie tylko w wypadku homonimów występujących na różnych poziomach językowej komunikacji, lecz także w wypadku homonimicznych terminów należących do różnych języków specjalistycznych; w ostatnim wypadku o całkowitej zbieżności znaczeniowej homonimicznych terminów nie może być mowy już choćby tylko z uwagi na różne sieciowe powiązania ich denotatów.

## 5.

Powróćmy teraz do głównego tematu tego artykułu, czyli do pytania, jakie konkretne (częstkowe) zadania Akademia powinna realizować w ramach obowiązku wyznaczonego jej przez Ustawodawcę w Ustawie o Polskiej Akademii Nauk za pomocą wyrażenia „upowszechnianie nauki”. Już na wstępie powiedziałem, że jest rzeczą oczywistą, iż chcąc na nie odpowiedzieć, trzeba najpierw ustalić, co wyrażenie to znaczy, natomiast nie jest rzeczą oczywistą odpowiedź na pytania, co trzeba zrobić i/lub jakie okoliczności uwzględnić, by zrekonstruować jego znaczenie adekwatnie. Wspomniałem tam już także, że dotychczasowe próby jego rekonstrukcji bazują na (milcząco suponowanym) założeniu, że znaczenie to można (w jakiś sposób) wydobyć z wyrażenia „upowszechnianie nauki” i dlatego „zadowalały się” analizą zarówno tego wyrażenia, jak i jego komponentów potraktowanych jako pewne autonomiczne elementy leksykalne, i że z punktu widzenia teorii aktów komunikacyjnych oraz ustaleń lingwistyki tekstów wypada założenie te uznać za całkiem błędne.

Tak jak znaczenia żadnego innego wyrażenia, tak też znaczenia interesującego nas wyrażenia „upowszechnianie nauki” nie sposób wydobyć z niego samego, ponieważ nie zawiera go w sobie ani jego forma, ani żadna jego konkretna realizacja. Natomiast ograniczenie rekonstrukcji jego znaczenia do analizy semantycznych funkcji

spełnianych przez to wyrażenie jako autonomiczny element leksykalny jest błędem, ponieważ w naszym wypadku nie chodzi o jego ogólne (leksykograficzne) znaczenie, lecz o ustalenie znaczenia nadanego mu jako jego pewnej konkretnej realizacji wymienionej w tekście powstałym w efekcie konkretnego aktu komunikacyjnego. Jako całkowicie błędna jawi się na tle przedstawionych uwag też wspomniana na początku tego artykułu supozycja, jakoby wszyscy znający język polski byli w stanie zrozumieć znaczenie tego wyrażenia właściwie, a ci pośród nich, którzy znają składające się na nie wyrazy, automatycznie rozumieli znaczenie interesującego nas wyrażenia tak samo.

### 5.1.

By ustalić znaczenie wymienionego przez Ustawodawcę w Ustawie o Polskiej Akademii (zapisu) wyrażenia „upowszechnianie nauki”, i następnie na tej podstawie móc odpowiedzieć na pytanie, jakie konkretne zadania (częstkowe) Akademia powinna realizować w ramach obowiązku upowszechniania nauki, a jakich nie, trzeba najpierw ustalić językowy status wymienionego w Ustawie wyrażenia „upowszechnianie nauki”, czyli inaczej mówiąc: w tym celu trzeba w pierwszej kolejności odpowiedzieć na pytanie, co w tej sprawie wynika z charakteru aktu komunikacyjnego, w którego efekcie powstał tekst zawierający to wyrażenie (dokładniej: jego zapis), następnie ustalić, co wynika w tej sprawie z kontekstu, w którym wyrażenie to zostało umiejscowione, i dopiero na tle tych ustaleń zastanowić się nad wnioskami, jakie w odniesieniu do interesującego nas tu głównego pytania należy wyprowadzić ze znaczenia komponentów wyrażenia „upowszechnianie nauki”.

Z faktu, że analizowany zapis wyrażenia „upowszechnianie nauki” jest pewnym elementem Ustawy uchwalonej przez Sejm, wynika, że trzeba go (po)traktować jako pewną konkretną (pisemną) realizację odpowiedniej formy (jednostki) leksykalnej „reprezentującej” język specjalistyczny, w którym został sformułowany tekst tej Ustawy i że tym samym traktowanie tego zapisu w kategoriach elementów leksykalnych ogólnego języka polskiego nie jest dopuszczalne z powodów systemowych. W wyniku nadania przez Sejm interesującemu nas tekstowi funkcji ustawy został on niejako przeniesiony na poziom faktów prawnych. Ale na poziom ten został w efekcie tego aktu przeniesiony nie tylko interesujący nas tekst jako pewna całość, lecz także język, w którym tekst ten został sformułowany, a w konsekwencji także „składające się” nań elementy leksykalne – w szczególności te z nich, którymi Ustawodawca posłużył się jako określeniami istotnych części przedmiotu Ustawy. Ponieważ wyrażenie „upowszechnianie nauki” Ustawodawca użył jako określenia jednego z głównych zadań Akademii i w dodatku wymienił je w tym samym ciągu zdaniowym, w którym wymienił wszystkie podstawowe obowiązki Akademii, nie ulega wątpliwości, że nadał mu funkcję pewnego terminu prawnego. Powtórzmy: Ustawodawca nadał mu ten charakter niezależnie od tego, czy w momencie uchwalania interesującej nas Ustawy zdawał sobie (w pełni) sprawę z wszystkich implikacji lub skutków dokonywanego aktu, czy nie.

Wszystkie wnioski wyprowadzone z analizy aktu komunikacyjnego oraz kontekstu jego użycia w związku z pytaniem o znaczenie użytego przez Ustawodawcę

w Ustawie o Polskiej Akademii Nauk wyrażenia „upowszechnianie nauki” dotyczą w równej mierze wszystkich wyrażen (wymienionych w zacytowanym na początku tego artykułu zdaniu) użytych przez Ustawodawcę do określenia podstawowych zadań Akademii. Wszystkim tym wyrażeniom Ustawodawca nadał funkcję istotnych terminów prawnych. Oznacza to zarazem, że *upowszechnianie nauki* trzeba traktować jako zadanie odrębne zarówno względem *rozwoju nauki*, jak i względem *promocji nauki* i *przyczyniania się do rozwoju edukacji*. Zadań Akademii określonych (wyróżnionych) w Ustawie za pomocą odrębnych terminów nie wolno ani utożsamiać z sobą, ani interpretować w taki sposób, jakby któreś z nich było jakąś częścią innego. Żadnego z tych wyrażen nie wolno zastępować innym. Natomiast nic nie stoi na przeszkodzie, by zakresy niektórych z tych zadań traktować jako zakresy stykające się ze sobą, a ich realizacje jako wzajemnie warunkujące się. Tak jest niewątpliwie w wypadku *upowszechniania* i *promocji nauki*, a poniekąd także w wypadku *upowszechniania nauki* i *przyczyniania się do rozwoju edukacji*. Zarówno przy ustalaniu znaczenia nadanego przez Ustawodawcę interesującemu nas tu szczególnie zapisowi wyrażenia „upowszechnianie nauki”, jak i przy ustalaniu znaczeń zapisów pozostałych wyrażen określających podstawowe obowiązki Akademii, należałoby poddać dokładnej analizie nie tylko zacytowaną już na wstępie tego artykułu pierwszą część Art. 2.1. Ustawy (*Akademia służy rozwojowi nauki, jej promocji, integracji i upowszechnianiu oraz przyczynia się do rozwoju edukacji i wzbogacania kultury narodowej*), lecz także część drugą tego Art., która brzmi następująco: *Do zadań Akademii należy w szczególności: 1) prowadzenie badań naukowych, 2) przedstawianie opinii i programów dotyczących spraw nauki oraz wykorzystywania wyników badań w praktyce, 3) rozwijanie międzynarodowej współpracy naukowej przez uczestnictwo w międzynarodowych organizacjach naukowych i współdziałanie z zagranicznymi instytucjami naukowymi, 4) zawieranie z organizacjami i instytucjami naukowymi, o których mowa w pkt 3, umów o współpracy naukowej, 5) kształcenie na różnych poziomach nauczania, 6) współdziałanie ze szkołami wyższymi i innymi instytucjami naukowymi oraz z towarzystwami naukowymi, 7) opiniowanie projektów aktów normatywnych dotyczących nauki, jej zastosowań oraz kształcenia*. Jednakże tutaj nie będę się zajmował tą częścią Art. 2.1. z dwóch powodów:

Po pierwsze dlatego, że ta część tego Art. jest związana z jego pierwszą częścią w gruncie rzeczy tylko formalnie (głównie akapitem), natomiast nie jest z nią związana po stronie znaczeniowej; pierwsze z wymienionych w Art. 2.1. zadań „szczegółowych” pokrywa się w istocie całkowicie z jednym z głównych zadań Akademii, a mianowicie z tym, które określone zostało w pierwszej części tego Art. jako „rozwijanie nauki”; natomiast niektóre pozostałe wymienione w drugiej części Art. 2.1. „szczegółowe zadania” to faktycznie „dalsze” zadania Akademii, a nie składniki zadań wymienionych w jego pierwszej części, a inne, zwłaszcza wymienione w punktach 3) i 4), to nie tyle zadania Akademii, ile raczej działania, które Akademia powinna (może) podjąć, by zrealizować swe zadania główne: przecież Akademia nie została powołana do życia (istnieje) po to, by zawierać umowy czy rozwijać międzynarodową współpracę.

Po drugie dlatego, że chcąc ustalić, co z tej części Art. 2.1. (ewentualnie) wynika

dla interesującej nas sprawy, trzeba by najpierw wyjaśnić przynajmniej następujące pytania: Jak mają się do siebie stwierdzenia „Akademia ... przyczynia się do rozwoju edukacji” oraz „Do zadań Akademii należy w szczególności ... kształcenie”? Czy punkt 5) włącza do zakresu zadań Akademii zajmowanie się również kształceniem na poziomie szkół podstawowych? Co w ogóle znaczy wyrażenie „kształcenie na różnych poziomach nauczania”? Jak Akademia ma realizować zadanie zapisane w punkcie 6) wspólnie ze szkołami wyższymi niezainteresowanymi współpracą z nią? Jednakże na analizę tych zagadnień nie ma tu miejsca.

## 5.2.

Najważniejsze argumenty przemawiające przeciw ograniczaniu rekonstrukcji znaczenia interesującego nas zapisu wyrażenia „upowszechnianie nauki” do analizy znaczeń składających się na nie wyrazów „nauka” i „upowszechnianie” potraktowanych jako autonomiczne jednostki leksykalne można podsumować tak oto:

Po pierwsze, na poziomie rzeczywistego porozumiewania się wszelkie wytwory językowe (konkretne wypowiedzi, teksty, dyskursy) jawią się zawsze jako (tylko) pewne elementy odpowiednich aktów komunikacyjnych, a nie jako obiekty samodzielne, natomiast składające się na nie jednostki leksykalne występują na tym poziomie zawsze (i tylko) w funkcji pewnych elementów strukturalnych danych (wy)tworów językowych, a niejako samodzielne jednostki leksykalne; jest tak nawet w wypadku wypowiedzi (tekstów) jednowyrazowych. Konsekwencja: bez odwołania się do aktu komunikacyjnego, w którego efekcie powstał badany tekst, nie sposób ustalić jego statusu, a bez uwzględnienia” statusu tekstu oraz kontekstu, w którym zostało umieszczone (zapisane) interesujące nas wyrażenie, nie sposób adekwatnie określić ani jego wartości, ani jego znaczenia.

Po drugie, nie mając jasności co do tego, czy tekst, w którego obrębie występuje interesujące nas wyrażenie, należy umieścić na płaszczyźnie ogólnej czy specjalistycznej rzeczywistości językowej, łatwo pomieszać jego sens specjalistyczny z jego sensem „ogólnym” i w konsekwencji ulec tego rodzaju iluzjom jak ta, że znaczenie interesującego nas zapisu „upowszechnianie nauki” jest zrozumiałe samo przez się, że każdy znający język polski oraz rozumiejący wyrazy „upowszechnianie” i „nauka” zrozumie to znaczenie właściwie, a nawet więcej: że zrozumie je tak samo, jak inni znający język polski i rozumiejący wyrazy „upowszechnianie” i „nauka” oraz że wobec tego nie trzeba go opatrywać żadnym dodatkowym komentarzem.

Po trzecie, w naszym wypadku niebezpieczeństwo pomieszczenia obu tych płaszczyzn rzeczywistości językowej jest tym większe, że podstawy wyrażeniowe zarówno całego wyrażenia „upowszechnianie nauki”, jak i obu składających się na nie wyrazów należą do kategorii homonimów leksykalnych, mogących wystąpić w roli podstawy zarówno odpowiednich elementów leksykalnych ogólnego języka polskiego, jak i podstawy odpowiednich specjalistycznych elementów leksykalnych (terminów). Niebezpieczeństwo, że znaczenie interesującego nas tu wyrażenia nie zostanie właściwie zrozumiane, jest ponadto dlatego relatywnie wysokie, ponieważ zarówno denotat (z)wiązany z nim jako pewną całością, jak i denotaty (z)wiązane z wyrazami

składającymi się na wyrażenie „upowszechnianie nauki” należą do kategorii denotatów stanowiących pewien rodzaj intelektualnych konstruktów.

Po czwarte, również w wypadku wyrażen językowych występujących w funkcji wyrażen specjalistycznych, czyli w funkcji pewnych elementów odpowiednich języków specjalistycznych, trzeba odróżnić ich ogólne (idio- i polilektalne) znaczenia, związane z formami ich podstaw wyrażeniowych, od znaczeń „nadanych” ich konkretnym realizacjom w obrębie konkretnych wypowiedzi (tekstów, dyskursów) wytworzonych w ramach konkretnych aktów komunikacyjnych. Znaczenie każdego z tych ostatnich jest swoistą wypadkową (a) charakteru komunikacyjnego aktu, w którego efekcie został wytworzony (powstał) „zawierający” je tekst, (b) kontekstu, w którym zostało ono „umieszczone”, oraz (c) znaczeń jego specjalistycznych komponentów leksykalnych. Po piąte, przedstawione stwierdzenia dotyczą w równej mierze komunikacji językowej realizowanej na poziomie języków specjalistycznych, co komunikacji językowej realizowanej na poziomie języka ogólnego i dlatego założenia, jakoby wyrażenia „upowszechnianie nauki” było zrozumiałe samo przez się, nie można uznać za słuszne nawet w odniesieniu do samych tylko „ogólnych” aktów językowych. Za słuszne nie sposób go uznać też dlatego, że znaczenie wyrażenia „upowszechnianie nauki” nie jest, jak się za chwilę okaże, zwykłą sumą znaczeń jego części składowych, i wreszcie też dlatego, że oznaczałoby to zgodę na znaczeniowe utożsamianie wyrażenia „rozumieć (znać) coś (kogoś) w jakimkolwiek stopniu” z wyrażeniem „rozumieć w określonym stopniu czy odpowiednim zakresie” – np. w pełni, dokładnie, wyraźnie itd.

## 6.

Spróbujmy teraz zastanowić się, co w sprawie zbioru zadań (częstkowych), którymi Akademia winna się zająć w ramach obowiązku upowszechniania nauki, wynika ze znaczeń komponentów wyrażenia „upowszechnianie nauki”, jeśli te rozważy się na tle wyników analizy aktu komunikacyjnego oraz kontekstu, w którym wyrażenie to zostało wymienione. Najpierw zauważmy w związku z tym, że zarówno podstawa tego wyrażenia, jak i podstawy obu składających się na nie elementów leksykalnych należą do kategorii homonimów mogących wystąpić w roli podstaw zarówno odpowiednich wyrazów ogólnych, jak i specjalistycznych jednostek leksykalnych, i że w naszym przypadku wszystkie te podstawy wyrażeniowe występują wyłącznie w drugiej z tych ról, tzn. jako podstawy pewnych elementów leksykalnych języka specjalistycznego, w którym został sformułowany (przygotowany) tekst rozważanej tu Ustawy, a te wypada z kolei zaliczyć do zbioru języków specjalistycznych dziedziny zajmującej się przedmiotem tej Ustawy. I wreszcie zauważmy też już teraz, że niezależnie od tego, czego dotyczy tekst jakiegokolwiek ustawy i z jakiej dziedziny został zaczerpnięty język, w którym tekst ten został sformułowany, wskutek aktu nadania mu funkcji ustawy, tekst każdej ustawy nabiera charakteru (pewnego gatunku) tekstu prawnego: akty uchwalania ustaw są aktami nadrzędnymi w stosunku do językowych aktów tworzenia (formułowania) tekstów ustaw. W każdym razie: przystępując do rekonstrukcji znaczenia leksykalnych komponentów wyrażenia „upowszechnianie

nauki”, trzeba mieć świadomość, iż chodzi tu o rekonstrukcję znaczenia pewnych elementów określonego tekstu prawnego sformułowanego w określonym języku specjalistycznym.

### 6.1.

Na temat różnych homonimów wyrażenia „nauka” i ich znaczeń wypowiedziałem się stosunkowo obszernie już w opublikowanej w 1983 roku monografii *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka — jej przedmiot, lingwistyka stosowana*.<sup>15</sup> Natomiast analizie jego znaczenia w kontekście wyrażenia „upowszechnianie nauki” poświęciłem rozprawę *O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych aspektach*.<sup>16</sup> Tutaj ograniczę się wobec tego do podsumowania przedstawionych tam uwag i uzupełnienia ich o wnioski wynikające z analizy funkcji konstytutywnej poszczególnych współczynników denotatu wyrażenia „nauka” potraktowanego jako centralna jednostka leksykalna języka specjalistycznego, w którym sformułowany został tekst interesującej nas Ustawy. Oto one:

Po pierwsze: przedmiotem analizowanej Ustawy jest Polska Akademia Nauk jako określona instytucja naukowa – jej status, jej organizacja, jej zadania itd. Inaczej mówiąc: tekst tej Ustawy dotyczy pewnego (istotnego) zakresu świata polskiej nauki. Z tego względu trzeba go rozważać jako tekst metanaukowy i tym samym jako tekst sformułowany w języku specjalistycznym, dokładniej: w pewnym języku metanaukowym. Znaczenia wyrażenia „język metanaukowy” nie należy jednak utożsamiać ze znaczeniem wyrażenia „język metanauki” (więcej na ten temat za chwilę).

Po drugie: za centralny współczynnik denotatu wyrażenia „nauka” rozważanego jako pewna jednostka języka metanaukowego trzeba uznać następujące znaczenie: „pewien specyficzny rodzaj (specjalistycznej) pracy poznawczej, tzn. pracy, której celem jest pozyskiwanie nowej (możliwie pewnej) wiedzy i/lub testowanie wiedzy starej”. To ten współczynnik (*nauka-praca*) wyróżnia *naukę* (wszelkie jej dziedziny) prymarnie w obrębie ogólnego (podzielonego) świata ludzkiej pracy.

Po trzecie: *nauka-praca* nie jest bytem istniejącym samodzielnie; rzeczywiście *nauka* istnieje (występuje) tylko „w postaci” pewnej aktywności konkretnych podmiotów. Inaczej mówiąc: rzeczywistymi desygnatami wyrażenia „nauka” są podmioty wykonujące naukę-pracę (trudniące się jej wykonywaniem), a „odwzorowujący” je denotat to denotat obejmujący nie tylko *naukę-pracę*, lecz także jej podmiot(y). Dodajmy: konkretne osoby i/lub instytucje są rzeczywistymi podmiotami nauki tylko o tyle, o ile rzeczywiście wykonują naukę-pracę, czyli trudnią się wykonywaniem pracy mającej na celu pozyskanie odpowiedniej nowej i/lub testowanie starej wiedzy, i podmioty wykonujące ją aktualnie trzeba odróżnić od podmiotów, które wykonywały ją kiedyś.

Po czwarte: pozyskana przez podmiot(y) nauki *wiedza* nie jest elementem ani nauki-pracy, ani nauki rzeczywistej; *wiedza* jest pewnym wytworem tej drugiej, dokładniej: pewnym rezultatem pracy wykonanej przez podmiot(y) nauki. Wiedzy naukowej

---

<sup>15</sup> Zob. F. Grucza, 1983.

<sup>16</sup> Zob. F. Grucza, 1994, 1996.

nie można zatem włączyć w obręb prymarnego zakresu znaczenia (denotatu) wyrażenia „nauka”, a utożsamianie znaczenia wyrażenia „nauka” ze znaczeniem wyrażenia „wiedza naukowa” jest zupełnym nieporozumieniem. Natomiast pozyskaną przez podmiot(y) nauki wiedzę można włączyć w obręb poszerzonego znaczenia wyrazu „nauka”; w ten obręb można włączyć także przedmioty (tematy, zagadnienia, problemy) badane przez przedmiot(y) nauki. W żadnym jednak wypadku nie można włączyć z obrębu znaczenia wyrażenia „nauka” jego centralnego (konstytutywnego) współczynnika, czyli *nauki-pracy*.

Po piąte: współcześnie rzeczywista nauka, czyli świat podmiotów wykonujących odpowiednią pracę, jest podzielona na różne dziedziny; inaczej mówiąc: współcześnie nauka to zbiór wielu podzbiorów (wyspecjalizowanych) podmiotów zajmujących się pozna(wa)niem (badaniem) różnych przedmiotów cząstkowych: żaden podmiot nie jest dziś w stanie zajmować się jednocześnie wszystkimi przedmiotami nauki w sposób wystarczająco specjalistyczny. Odróżnić trzeba dziś zbiory podmiotów zajmujących się wykonywaniem odpowiedniej pracy poznawczej profesjonalnie od zbiorów podmiotów wykonujących tę pracę tylko amatorsko.

Po szóste: specyficzny przedmiot nauki stanowi sama nauka. Nauka zajmująca się nauką, czyli metanauka, nie należy jednak do zakresu tej pierwszej. Niemniej można znaczenie wyrazu „nauka” też tak poszerzyć, by jego zakres objął oba poziomy nauki-pracy i oba rodzaje podmiotów, tzn. zarówno podmioty zajmujące się nauką prymarną, jak i metanauką. Takie znaczenie nadaje mu się np., gdy mowa o nauce w ogóle. Jednakże metanauka ogólna nie jest jedynym rodzajem metanauki. Faktycznie również metanauka jest uprawiana w różnych postaciach szczegółowych, czyli w postaci dziedzin niejako nadbudowanych nad poszczególnymi dziedzinami nauki przedmiotowej (prymarnej).

Po siódme: zarówno język metanauki ogólnej, jak i języki metanauk „dziedzicznych” to języki specjalistyczne określonych dziedzin nauki; i jako takie stanowią one pewien specyficzny podzbiór języków metanaukowych. W konsekwencji trzeba też odróżnić metanaukowe teksty sformułowane w odpowiednim naukowym języku specjalistycznym i z zachowaniem stosownych rygorów naukowych od takich, które zostały sformułowane w mniej lub bardziej „potocznym” języku metanaukowym. W żadnym razie nie jest tak, że dany metanaukowy tekst i język, w którym został on sformułowany, trzeba uznać za naukowy z tego tylko powodu, że jego autorem jest jakiś podmiot nauki prymarnej.

Po ósme: żadna wiedza, również żadna wiedza naukowa, nie istnieje samodzielnie. Rzeczywiście wiedza istnieje wyłącznie w postaci pewnych właściwości czy stanów mózgów istot żywych. Mniemanie, jakoby wiedza zawierała się w wyrażeniach językowych, jest z gruntu fałszywe. Wyrażenia językowe nie zawierają wiedzy, lecz reprezentują ją. Mówienie o przekazywaniu wiedzy jest pochodną fałszywych odpowiedzi na pytanie, jak ludzie porozumiewają się ze sobą: ludzie nie są w stanie przekazywać sobie wiedzy w dosłownym rozumieniu wyrażenia „przekazywać”. Potrzeba języków specjalistycznych, w tym składających się na nie terminów, bierze się właśnie stąd, że ludzie są w stanie „przekazywać” sobie jedynie wyrażenia w funkcji

pewnego rodzaju „zastępników” wiedzy” i że od ścisłości ich funkcji zależy „ścisłość” ich porozumienia się.

Po dziewiąte: wiedza naukowa nie jest jednak jedynym wytworem nauki. Jej wytworami są również metody i procedury wykonywania pracy naukowej, reguły myślenia racjonalnego (logiki), a także środki i sposoby wyrażania pozyskiwanej wiedzy i „naukowego porozumiewania się”. Specyficznymi wytworami poszczególnych dziedzin nauki są ponadto ich języki specjalistyczne oraz sposoby posługiwania się nimi. Pewnym wytworem szeroko rozumianej nauki jest też etos pracy naukowej, a pewnym elementem tegoż etosu jest obowiązek stałego troszczenia się o rozwój ścisłości języków nauki i realizowanych w nich wypowiedzi (tekstów, dyskursów), czyli obowiązek stałego doskonalenia zarówno swego języka specjalistycznego, jak i sposobów posługiwania się nim.

Na pytanie, jak rysuje się w świetle tych uwag zakres zadań, które Akademia powinna realizować w ramach obowiązku określonego w Ustawie jako „upowszechnianie nauki”, możemy teraz odpowiedzieć następująco: ponieważ Ustawodawca sam w żaden sposób nie określił, do czego należy odnieść użyte przezeń wyrażenie „nauka”, trzeba zrazu wziąć pod uwagę jego najszerwsze znaczenie, czyli to, które obejmuje nie tylko naukę podstawową, lecz także metanaukę i nie tylko naukę-pracę, lecz także jej podmioty i przedmioty oraz wszystkie wytwory zarówno nauki, jak i metanauki. Jednakże z uwagi na kontekst, w którym zostało wymienione wyrażenie „upowszechnianie nauki”, trzeba z kolei pewne współczynniki wyłączyć z tego zakresu. Dotyczy to przede wszystkim nauki-pracy, jej podmiotu (podmiotów), a także jej przedmiotów. Nie ulega bowiem wątpliwości, że „upowszechnianie” nauki-pracy, czyli zwiększanie zbioru podmiotów (w tym instytucji) zajmujących się nauką-pracą czy mających ją wykonywać, jak również powiększanie zbioru jej przedmiotów (poprzez wyróżnianie coraz to nowych), to zadania, które wypada włączyć do zakresu pierwszego z podstawowych obowiązków Akademii wymienionych w pierwszej części Art. 1.2. Ustawy, czyli do jej obowiązku określonego jako „rozwój nauki”.

Nie oznacza to jednak, że w tej sytuacji można (należy) zakres zbioru zadań częściowych, którymi Akademia powinna się zająć w ramach obowiązku określonego w Ustawie jako „upowszechnianie nauki”, z góry ograniczyć do upowszechniania wiedzy naukowej<sup>17</sup>. Jej obowiązkiem jest upowszechnianie wszystkich rodzajów wytworów szeroko rozumianej nauki – nie tylko nauki podstawowej, lecz także metanauki, i to zarówno ogólnej, jak wszystkich metanauk szczegółowych (dziedzinowych). Inaczej mówiąc: obowiązkiem Akademii jest upowszechnianie nie tylko wytworzonej (wytwarzanej) czy pozyskiwanej przez naukę wiedzy, lecz jej wszystkich wytworów, czyli między innymi wspomnianego etosu nauki (rzetelność, systematyczność, respektowanie cudzych dokonań, posługiwanie się wyłącznie racjonalnymi argumentami itd.), metod (procedur) pozyskiwania wiedzy możliwie pewnej, rygorów naukowego myślenia i wypowiedzania się, znajomości specjalistycznych języków nauki

---

<sup>17</sup> Zakresy znaczeniowe wyrażen „upowszechnianie nauki” i „upowszechnianie wiedzy (naukowej)” są notorycznie mylone, np. w: I. Białecki 2003.



i (naukowych) sposobów posługiwania się nimi, dbałości o permanentny rozwój zarówno ich ścisłości, jak i ścisłości formułowanych w nich wypowiedzi (tekstów, dyskursów).

Za główne zadanie Akademii na polu upowszechniania wiedzy wypada uznać upowszechnianie wiedzy o nauce, a nie wiedzy wytwarzanej na poziomie nauki Prymarnej, czyli wiedzy o świecie. Są bowiem inne instytucje (państwowe), które zostały powołane do życia po to, by zajmować się systematycznym upowszechnianiem tej ostatniej – do nich należą przede wszystkim instytucje określane jako pewne „systemy edukacyjne”, albo w skrócie jako „szkoły”. Nie ma natomiast instytucji powołanych do życia po to, by systematycznie upowszechniać wiedzę o nauce. Akademia powinna wypełnić tę systemową lukę w zakresie upowszechniania szeroko rozumianej wiedzy naukowej.

By uniknąć nieporozumień, dodam: nie twierdę, iż Akademia nie powinna zajmować się upowszechnianiem wiedzy o świecie w ogóle. Uważam natomiast, że Akademia, po pierwsze, nie powinna zajmować się upowszechnianiem wiedzy na poziomach, na których zadanie to są w stanie realizować równie dobrze inne podmioty (instytucje), i że, po drugie, powinna koncentrować swe wysiłki na upowszechnianiu pozysk(ow)anej nowej wiedzy – przede wszystkim nowej wiedzy wytwarzanej w jej ramach przez jej podmioty, a następnie także nowych dokonań innych podmiotów nauki, zarówno krajowych, jak i zagranicznych.

Przy okazji zauważmy, że z faktu, iż Akademia ma obowiązek upowszechniać pozyskiwaną (nową) wiedzę, wcale nie wynika, że ma obowiązek upowszechnić każdą nową wiedzę pozyskaną w jej ramach – każdą innowację naukową; w szczególności obowiązkiem tym nie można objąć każdej wytworzonej w jej ramach (przez jej podmioty) nowej wiedzy typu *know-how*. Ten rodzaj wiedzy miał bowiem zawsze i ma dzisiaj charakter swoistego towaru – dostęp do niej był i jest niekiedy obwarowany różnego rodzaju murami zarówno rzeczywistymi, jak i formalnymi. Poza tym inaczej trzeba obowiązek upowszechniania innowacji naukowych „widzieć” w odniesieniu do nauki publicznej (finansowanej ze środków publicznych), a inaczej w odniesieniu do nauki prywatnej (finansowanej ze środków prywatnych).

Nie podważa to jednak w żadnej mierze stwierdzenia, że za najważniejsze zadanie Akademii w dziedzinie *upowszechnianie nauki* trzeba uznać upowszechnianie wiedzy o nauce, o jej podmiotach i przedmiotach, o ich pracy, o celach i istocie tej pracy, a także o społecznej konieczności jej uprawiania, o konsekwencjach jej nieuprawiania i/lub zaniedbania jej rozwoju, o zależności cywilizacyjnego rozwoju poszczególnych wspólnot od rozwoju „ich” nauki. Za najważniejsze trzeba zadanie to uznać także z tego powodu, że od tego, jaki „procent” współobywateli rozumie naukę – jej rolę, konieczność jej uprawiania i jej potrzeby – zależy w obrębie tzw. „systemów demokratycznych” w wysokim stopniu publiczne poparcie dla niej. Jako szczególne zadanie Akademii jawi się w tym związku upowszechnianie wiedzy o sobie jako pewnej specyficznej (jednorazowej) polskiej instytucji naukowej.

Ponieważ poziom publicznego rozumienia nauki, jej potrzeb i „społecznej” konieczności jej uprawiania jest w naszym kraju na razie dramatycznie niski, także w kręgach naszych „elit” politycznych, nauki nie należy przedstawiać wyłącznie, ani

nawet głównie, w kategoriach „przygód” czy „nadzwyczajności” albo „dziwów”. Głównym celem upowszechniania wiedzy o nauce realizowanego przez Akademię winno być wytworzenie u możliwie jak największej części społeczeństwa denotatu odwzorowującego możliwie dokładnie jej istotę i jej rolę, w tym niezbędność jej uprawiania. W związku z tym Akademia powinna powołać do życia „placówkę naukową” lub „jednostkę organizacyjną”, której zadaniem byłoby (a) systematyczne „obserwowanie” rozwoju nauki, (b) udostępnianie zainteresowanej publiczności „(z)gromadzonej” wiedzy o nauce w ogóle, jej poszczególnych dziedzinach, o dokonywanych w ich obrębie innowacjach i (c) systematyczne (profesjonalne) dbanie o to, by stale rosła liczba współobywateli rozumiejących nie tylko sens uprawiania (utrzymywania) nauki, lecz także konieczność jej stałego rozwoju.

I jeszcze jedna uwaga: Podmioty nauki mają obowiązek realizować również zadania zaliczone do zakresu upowszechniania nauki z zachowaniem odpowiednich zasad etosu oraz tak metodologicznych, jak i językowych rygorów nauki. Także na poziomie wypowiedziania się w sprawach dotyczących tej działalności mają obowiązek dbać o ścisłość języka, w którym formułują swoje wypowiedzi (teksty): między innymi dlatego Akademia powinna zadbać o to, by wyrażenie „upowszechnianie nauki” nie było interpretowane w jej ramach niejednolicie, a zwłaszcza by nie było różnie parafrazowane przez jej różne organa.

## 6.2.

Przystępując do rekonstrukcji znaczenia pierwszego członu wyrażenia „upowszechnianie nauki”, przypomnijmy najpierw, że w naszym wypadku również wyraz „upowszechnianie” występuje jako pewna jednostka odpowiedniego języka specjalistycznego, a nie jako wyraz powszechny, a następnie dodajmy, że pragnąc zrekonstruować nadane mu znaczenie w kontekście rozważanej tu Ustawy, trzeba odnośnie rozważania zacząć od zdania sobie sprawy z następujących wniosków wynikających z już przedstawionych uwag: po pierwsze, Akademia jest (rzeczywiście) instytucją wyjątkową (jednorazową) o tyle, o ile (naprawdę) wykonuje (przynajmniej głównie) prace, których żadna inna instytucja nie jest w stanie wykonać, lub wykonuje pewne prace w taki sposób, w jaki żadna inna instytucja nie jest w stanie ich wykonać. Po drugie, implikacja ta dotyczy realizacji wszystkich zadań, które Akademia jest zobowiązana wykonywać w ramach obowiązków wymienionych w Ustawie, a więc także zadań, które powinna realizować w ramach obowiązku określonego w niej jako „upowszechnianie nauki”: Akademia powinna głównie zajmować się albo upowszechnianiem tego, czego nie upowszechnia żadna inna instytucja, albo wykonywać to zadanie w taki sposób, w jaki nie wykonuje go żadna inna instytucja.

Oznacza to, że znaczenia wyrażenia „upowszechnianie” użytego w interesującym nas kontekście, nie wolno utożsamiać ze znaczeniem wyrażenia „kształcenie” rozumianym jako działania edukacyjne realizowane w ramach czy za pomocą odpowiedniego systemu edukacyjnego (szkolnego). Tak rozumianego *kształcenia* nie należy czynić zadaniem Akademii, ponieważ, jak już wspomniałem, są inne (zresztą starsze niż Akademia) instytucje powołane specjalnie do jego realizacji. Rolą Akademii nie jest zastępowanie tych instytucji. Akademia ma tytuł do zajmowania się jedynie

kształceniem na najwyższym poziomie. Ani organizowania, ani realizacji kształcenia na większości *poziomów nauczania* nie sposób uznać za działania o charakterze wyjątkowym. Zadaniem Akademii jest *przyczynianie się do rozwoju edukacji*, czyli wspieranie szkół w tworzeniu nowoczesnych i/lub modernizowaniu dotychczasowych systemów edukacji – różnych poziomów, wspomaganie ich w wysiłkach zmierzających do wypracowania i lub modernizacji odpowiednich programów merytorycznych, a także środków i metod nauczania, i – nie na końcu – systematyczne dostarczanie szkołom (w pierwszej kolejności nauczycielom) informacji o rozwoju nauki i najnowszych wynikach badań naukowych.

Zadanie postawione Akademii w punkcie 5. drugiej części Art. 2.1. Ustawy budzi zdziwienie – po pierwsze dlatego, że Ustawa „przedstawia” je jako pewne zadanie szczegółowe, jednakże jego zakres wykracza daleko poza ramy odnośnego ogólnego zadania określonego w pierwszym zdaniu tego samego Art. jako „przyczynianie się do rozwoju edukacji”; a po drugie z następującego powodu: uczynienie z Akademii instytucji mającej się obligatoryjnie i systematycznie zajmować (także) realizacją punktu 5. choćby tylko na poziomie szkół wyższych, odebrałoby jej charakter instytucji nadzwyczajnej, nadany jej w pierwszej części Art. 2.1. Gdyby Akademia zaczęła zajmować się kształceniem na poziomie średnim, a zwłaszcza na poziomie podstawowym, co punkt 5. również „przewiduje”, to zatraciłaby ten charakter całkowicie.

Wspomniałem już, że trzeba odróżnić systematyczne upowszechnianie wiedzy o nauce i jej różnych wytworów, a także wiedzy o świecie, od doraźnego, okazjonalnego, przypadkowego czy wyrwykowego zajmowania się tą działalnością. Teraz pragnę do tego dodać, że odróżnić trzeba też amatorskie od profesjonalnego zajmowania się upowszechnianiem, wykonywanie tej działalności na zasadach pracy społecznej od jej wykonywania na zasadach pracy wynagradzanej, i że wszystkie te rodzaje czy sposoby upowszechniania nauki można (i trzeba) ponadto podzielić w zależności od tego, czy realizują ją same podmioty nauki w bezpośrednim kontakcie z „zainteresowanymi” – w formie wykładów, odczytów, seminariów, „festiwali”, spotkań autorskich lub tzw. warsztatów, czy za pośrednictwem „mediatorów” (dziennikarzy, nauczycieli, członków towarzystw naukowych) i/lub mediów komunikacyjnych (środków drukowanych, radia, telewizji czy Internetu). Również mediatorzy mogą upowszechniać naukę systematycznie lub doraźnie, amatorsko lub profesjonalnie itd.

Wspomniałem już także, że Akademia ma obowiązek zajmować się upowszechnianiem nauki systematycznie. Teraz dodajmy, że powinna dbać o to, by w jej ramach działalność ta była realizowana profesjonalnie i przynajmniej po części na zasadach pracy „etatowej” i że powinna starać się wykorzystać wszystkie możliwe sposoby realizacji tego zadania i wszystkie rodzaje mediatorów i mediów. Ponadto powinna zadbać o kształcenie i/lub doskonalenie profesjonalnych mediatorów, przede wszystkim nauczycieli, jak i dziennikarzy, którzy byliby zdolni realizować to zadanie profesjonalnie. Poza tym: tak jak jej zadaniem jest pozyskiwanie nie tylko nowej wiedzy naukowej, lecz także nowych sposobów jej pozyskiwania, tak jej zadaniem jest nie tylko upowszechnianie nauki, w szczególności wiedzy o niej i jej różnych wytworów, lecz także poszukiwanie nowych sposobów realizacji tego zadania.

To, że Akademia musi zabiegać u władz publicznych, stacji radiowych publicznej

telewizji o to, by te zechciały przydzielić jej czas antenowy na systematyczne upowszechnianie nauki, jest w moim przekonaniu rzeczą zgoła paradoksalną. Instytucje te – ich władze – mają bowiem „publiczny” obowiązek tworzyć warunki do wspólnego realizowania tego zadania w ramach ich „społecznej misji”. Z tego z kolei, że z obowiązku tego nie wywiązują się należycie, wynika, że nie rozumieją właściwie roli nauki we współczesnym świecie, i/lub to, że nie pojmują właściwie swojej społecznej misji, do spełniania której zostały powołane do życia. Natomiast fakt, że Ustawodawca określając sens powołania ich do życia, nie zobowiązał ich władz wystarczająco wyraźnie do efektywnego współdziałania ze światem nauki w dziedzinie upowszechniania nauki, świadczy o tym, że (również) nie zdawał sobie wystarczająco dobrze sprawy ani ze społecznej wagi upowszechniania nauki, ani ze społecznej misji tych instytucji, czyli publicznej telewizji i publicznego radia. Tymczasem nie ulega żadnej wątpliwości, że upowszechnianie nauki jest z punktu widzenia interesów społeczeństwa zadaniem co najmniej równie ważnym, co upowszechnianie kultury.

### 6.3.

Z teleologicznego punktu widzenia trzeba podzielić wszystkie dotąd wymienione rodzaje upowszechniania nauki, a więc niezależnie od tego, co jest w danym wypadku jego konkretnym przedmiotem, kto je realizuje, z użyciem jakich mediów itd., na upowszechnianie pionowe oraz poziome. Celem pierwszego z nich jest ogólnie rzecz ujmując – tworzenie przez podmioty nauki możliwości zrozumienia nauki, jej potrzeb itd. oraz (możliwie systematycznego) zapozna(wa)nia się przez jak najszersze kręgi tak „własnej”, jak i „międzynarodowej” wspólnoty z jej osiągnięciami, zwłaszcza z nową wiedzą pozysk(iw)aną przez jej podmioty. Z typowo pionowym upowszechnianiem wiedzy naukowej mamy do czynienia w obrębie wszystkich systemów szkolnej edukacji: odpowiednie szkoły „pomaturalne” (głównie wyższe, ale też tzw. kolegia nauczycielskie) kształcą nauczycieli, a ci upowszechniają (posiłkując się przy tym odpowiednimi podręcznikami i materiałami pomocniczymi) „nabytą” wiedzę wśród swoich uczniów szkół średnich (liceów, gimnazjów) i/lub podstawowych. Mówienie o „popularyzacji wiedzy naukowej” ma sens tylko w odniesieniu do jej pionowego upowszechniania, natomiast mówienie o „popularyzacji nauki” nie ma sensu w ogóle.

Z kolei celem upowszechniania poziomego jest tworzenie przez podmioty nauki, które pozyskały nową wiedzę, odkryły jakieś nowe metody jej pozyskiwania itd., możliwości zapoznania się z ich dokonaniem przez inne podmioty nauki należące (a) do tej samej wspólnoty specjalistycznej (dziedziny) i (b) nie należące do niej, czyli reprezentujące inne dziedziny nauki. Rzecz jasna, że celem poziomego upowszechniania nauki może być też upowszechnianie wiedzy o własnej dziedzinie jej stanie, jej rozwoju lub jej planach badawczych. Poza tym poziome upowszechnianie może być ograniczone do wymiaru świata nauki krajowej, lub mieć na celu także odpowiednie wspólnoty międzynarodowe – zarówno europejskie, jak i światowe. Przedmiotem zarówno pionowego, jak i poziomego upowszechniania nauki mogą (powinny) być nie tylko bieżące, lecz także „historyczne” dokonania podmiotów nauki.

Z lingwistycznego punktu widzenia jako stosunkowo proste jawi się tylko poziome upowszechnianie nauki w wymiarze krajowym: w gruncie rzeczy sprowadza

się ono bowiem do multiplikacji odpowiednich tekstów naukowych i/lub tekstów poszczególnych dziedzinach nauki wytworzonych w danym języku specjalistycznym. Realizacja wszystkich pozostałych rodzajów upowszechniania zarówno poziomego, jak i pionowego wymaga translacji oryginalnych tekstów specjalistycznych na odpowiednie teksty sporządzone już to w ogólnym języku, z którym związany jest specjalistyczny język danego oryginału, już to w odpowiednio uproszczonej wersji tego ostatniego, albo na teksty sformułowane w odpowiednim (wybranym) obcym języku specjalistycznym (dzisiaj głównie angielskim). Ani jedno, ani drugie zadanie nie jest proste – realizacja każdego z nich wymaga i odpowiedniej wiedzy, profesjonalnej językowej sprawności, a także fundującego ją talentu. Tutaj ograniczę się jednak do zwrócenia uwagi tylko na niektóre problemy, jakie muszą rozwiązać podmioty (instytucje) pragnące w sposób systematyczny pionowo upowszechniać naukę, w szczególności naukową wiedzę.

Pierwszy z nich wiąże się z tym, że upowszechnianie nauki „wywołuje” potrzeby językowe akurat odwrotne w stosunku do tych, jakie wiążą się z rozwojem nauki. Rozwijanie nauki wywołuje bowiem potrzebę wyodrębniania i permanentnego rozwijania odpowiednich języków specjalistycznych. W efekcie tego procesu poszczególne dziedziny z jednej strony „wznoszą się” coraz bardziej ponad poziom języka ogólnego, z drugiej jakby oddalają się coraz bardziej od siebie. Im wyższy poziom naukowego rozwoju osiągnęła jakaś dziedzina, tym ściślejszy jest jej język specjalistyczny i tym bardziej jest on zarazem „wyobcowany” – tym mniej zrozumiałe są wytwarzane w nim teksty (wypowiedzi); w szczególności w ten sposób jawią się one z punktu widzenia osób znających jedynie odpowiedni język ogólny. Tymczasem obowiązek pionowego upowszechniania nauki oznacza w istocie tyle, co obowiązek stworzenia przez podmioty nauki możliwości zrozumienia ich dokonań naukowych przez tzw. szerokie kręgi społeczeństwa, przede wszystkim społeczeństwa, w obrębie którego podmioty te funkcjonują. A to z kolei oznacza mniej więcej tyle, co obowiązek „przełożenia” wypowiedzi (tekstów) sformułowanych przez nie w odpowiednim języku specjalistycznym na odpowiednie teksty sformułowane w odpowiednim języku ogólnym, a chcąc to zadanie zrealizować, trzeba niejako zredukować (zubożyć) nie tylko odpowiedni język specjalistyczny, lecz także wiedzę wyrażoną za pomocą sformułowanych w nim tekstów (wypowiedzi): „zejście” z poziomu języka specjalistycznego na poziom języka ogólnego to powrót do językowego stanu, z którego wystartował rozwój każdej dziedziny nauki. Oznacza to jednocześnie, iż stopień koniecznej redukcji (zubożenia) odpowiedniego języka specjalistycznego oraz wiedzy wyrażonej za pomocą sformułowanych w nim tekstów (wypowiedzi) zależy od poziomu specjalistycznego rozwoju danej dziedziny nauki: im bardziej jest ona językowo wyspecjalizowana, im wyższy osiągnęła poziom językowego rozwoju, tym bardziej trzeba zredukować językowy (specjalistyczny) współczynnik tekstów wyrażających jej najnowszą wiedzę, jeśli chce się stworzyć możliwość ich zrozumienia tzw. szerokim kręgom społeczeństwa, którego dana dziedzina jest częścią.

Drugi problem, który trzeba rozwiązać w związku z upowszechnianiem nauki, polega na tym, że każde uproszczenie jakiegokolwiek języka specjalistycznego pociąga za sobą zarówno ilościowe, jak i jakościowe zubożenie (np. obniżenie stopnia

ściłości) wiedzy wyrażonej za pomocą odpowiednich oryginalnych tekstów specjalistycznych, że im bardziej upraszcza (uogólnia) się specjalistyczne teksty wysoko rozwiniętych dziedzin, tym bardziej ryzykuje się, że będą one interpretowane niewłaściwie, a nawet całkiem mylnie, jak to się dzieje między innymi w wypadku interpretowania wyrażenia „upowszechnianie nauki” na poziomie ogólnego języka polskiego. Z kolei problem dziedzin, których języki nie odróżniają się jeszcze wyraźnie od odpowiedniego języka ogólnego polega na tym, że na ich gruncie nie jest sprawą prostą odróżnienie naukowych tekstów (wypowiedzi) od odpowiednich tekstów sformułowanych w danym języku ogólnym, i że w konsekwencji często trudno na gruncie tych nauk odróżnić też teksty „prezentowane” jako nowe dokonania naukowe (innowacje) od tekstów raczej upowszechniających tylko lub głównie starą wiedzę. Co się tyczy dziedzin wysoko rozwiniętych, to ich podmioty mogą (i powinny) zmniejszyć zakres tego ryzyka, ustalając (jakby z góry), z jakich elementów wiedzy specjalistycznej i/lub języka specjalistycznego można ewentualnie zrezygnować na tym lub innym poziomie upowszechniania nauki, albo jakie elementy tego ostatniego można zastąpić jakimi elementami odpowiedniego języka ogólnego. Inaczej mówiąc: podmioty poszczególnych wysoko rozwiniętych dziedzin mogą (i powinny) ograniczyć ryzyko, o którym tu mowa, poprzez ustalenie odpowiednich „zredukowanych” wariantów swych języków specjalistycznych dla różnych poziomów tak szkolnego, jak i pozaszkolnego upowszechniania ich naukowej wiedzy. W żadnym razie nie jest tak, że w wypadku upowszechniania pionowego mamy do czynienia tylko z alternatywą „albo (odpowiedni) język specjalistyczny (teksty specjalistyczne), albo odpowiedni język ogólny (teksty sformułowane w języku całkiem ogólnym)”. Przestrzeń pomiędzy tymi dwoma biegunami można – i trzeba – podzielić na różne pośrednie etapy językowych uproszczeń czy uogólnień – bliższe poziomowi języka specjalistycznego lub poziomowi języka ogólnego.

Trzeci problem, z którego trzeba zdać sobie sprawę przystępując do obmyślenia sposobów realizacji obowiązku upowszechniania nauki, jest pochodną faktu, że nikt nie jest w stanie nikomu przekazać swej wiedzy w sensie dosłownym, że znający odpowiedni język są w stanie „przedstawić” innym członkom swej wspólnoty językowej jedynie reprezentując ją (mając ją reprezentować) wypowiedzi (teksty), i że to, czy lub w jakiej mierze rozumieją oni je zgodnie z jego intencją, zależy w wysokim stopniu od tego, w jakiej mierze ich języki (idiolekty) pokrywają się z idiolektami autorów danych wypowiedzi (tekstów) nie tylko po stronie wyrażeniowej, lecz także po stronie znaczeniowej (denotatywnej).

Oznacza to między innymi, że żaden rodzaj upowszechniania nauki nie polega na zwykłym przekazywaniu wiedzy, lecz na „przekazywaniu” jej zastępników, a właściwe zrozumienie tych ostatnich zależy od ich dokładności (ściśłości), i że dlatego wraz z redukcją tej ostatniej rośnie wspomniane ryzyko, że zastępniki oryginałów nie zostaną zrozumiane właściwie. Do istotnych wniosków, jakie wypada wyprowadzić z tych stwierdzeń w odniesieniu do obowiązku upowszechniania nauki, należy też ten, że trzeba zmienić dominujące dotychczas „monologowe” podejście do jego realizacji na podejście dialogowe – dyskursywne: upowszechnianie nauki trzeba realizować po-

przez dialog „nauka – społeczeństwo” oraz „nauka – mediatorzy” (nauczyciele, dziennikarze, członkowie towarzystwa naukowych); tylko na tej drodze nauka ma szansę, że zostanie zrozumiana właściwie. Podejmując dialog z którymkolwiek z tych partnerów, podmioty nauki powinny nie tylko systematycznie informować ich o swoich potrzebach, lecz zarazem brać pod uwagę i uwzględniać w swych poczynaniach to, co oni (społeczeństwo, mediatorzy) mają jej do zakomunikowania – z jakimi borykają się trudnościami, przed jakimi stoją problemami itd.

7.

Ustawa o Polskiej Akademii Nauk zobowiązując wszystkie składające się na nią podmioty naukowe zarówno do rozwijania, jaki upowszechniania nauki, zobowiązuje je między innymi do tworzenia z jednej strony możliwie ścisłych języków nauki, a z drugiej ich odpowiednich uproszczonych wariantów. Zarazem zobowiązuje je także do (permanentnego) doskonalenia umiejętności potrzebnych do realizacji nie tylko zadania określonego jako „rozwijanie nauki”, lecz także zadania określonego jako „upowszechnianie nauki”. Jakkolwiek jest on bardzo pożądanym, to jednak sam talent nie wystarczy dzisiaj ani do tego, by być w stanie efektywnie rozwijać naukę, ani do tego, by być w stanie ją z powodzeniem upowszechniać; i nie wystarczy dzisiaj dbanie o rozwój tych talentów „we własnym zakresie”. Poza tym: wprawdzie zdarzają się podmioty obdarowane w równej mierze obydwoma talentami, jednakże większość z nich raczej nie posiada jednocześnie talentu potrzebnego do tego, by być w stanie efektywnie upowszechniać naukę. Tak jak wiele innych rodzajów pracy specjalistycznej, tak trzeba dzisiaj powierzać też systematyczne upowszechnianie nauki podmiotom posiadającym i odpowiedni talent i odpowiednie wykształcenie, a nie tylko amatorom. Dlaczego miałyby być w tej dziedzinie inaczej, skoro już od dłuższego czasu przygotowuje się odpowiednich kandydatów „nawet” do wykonywania „zawodu” aktora?<sup>18</sup> Oznacza to, że trzeba zacząć dobierać odpowiednio uzdolnionych do jej wykonywania kandydatów i przygotowywać ich do tego, by byli w stanie realizować to zadanie profesjonalnie. Dlaczego mielibyśmy nie stworzyć odpowiedniego systemu edukacyjnego, skoro już dość dawno został powołany do życia system edukacyjny, którego celem jest systematyczne przygotowywanie do pracy kandydatów, mających się zająć profesjonalnym wykonywaniem zawodu aktora?

Na koniec powtórzmy: Zadaniem Akademii nie jest zajmowanie się ani organizacją, ani praktyczną realizacją szkolnego (edukacyjnego) upowszechniania wiedzy (naukowej); realizacja tego zadania należy do podstawowych obowiązków innych instytucji (szkół, systemów edukacyjnych). Szkoły są instytucjami, które zostały powołane do życia specjalnie w tym celu. Zadaniem Akademii jest merytoryczne wspieranie szkół, w tym pomoc w zakresie naukowego doskonalenia nauczycieli. Głównymi zadaniami Akademii w dziedzinie upowszechniania nauki to upowszechnianie wiedzy o nauce i jej tego rodzaju ogólnych wytworów, jak etos pracy naukowej czy naukowe

---

<sup>18</sup> Jest swoistym cywilizacyjnym paradoksem, że zawodowe („etatowe”) sprawowanie funkcji polityka, jednej z najbardziej odpowiedzialnych funkcji „wspólnotowych”, społeczeństwo polskie powierza dzisiaj bodaj częściej osobom profesjonalnie mniej niż dawniej przygotowanym do jej wykonywania; jest to jeden z istotnych deficytów „naszej” demokracji.

sposoby myślenia o świecie. Akademia winna się przyczyniać do upowszechniania wiedzy na ich temat, lecz także do upowszechniania ich praktycznego stosowania – między innymi (a może nawet głównie) wśród nauczycieli i dziennikarzy, czyli mówiąc krótko: wśród pośredników komunikacyjnych. Natomiast co się tyczy wiedzy, to Akademia winna się skupić przede wszystkim na upowszechnianiu informacji o nowych zdobyczach (odkryciach) naukowych.

## **Bibliografia**

- Białecki I. 2003, *Co wiemy o nauce? Polska a kraje Unii Europejskiej*. Warszawa.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1993, *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25–47.
- Grucza F. 1994, *Języki, ludzkie właściwości językowe, językowe zdolności ludzi*, (w:) J. Piontek/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151–174.
- Grucza F. 1996, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej (Grzegorzewice, 12–14 stycznia 1996)*. Warszawa, 7–21.





## **O obowiązku nauk humanistycznych i społecznych poddania aplikatywnym badaniom integracyjno-dezintegracyjnych właściwości ludzi i ludzkich wspólnot**<sup>19</sup>

### **1.**

Od niepamiętnych czasów ludzie próbują się łączyć, aby pomagać sobie nawzajem. Od niepamiętnych czasów czynią to również po to, by razem występować przeciwko innym ludziom, podporządkować innym własnym interesom, wykorzystać ich lub wyeliminować jako konkurentów. Od niepamiętnych czasów ludzie budują płoty, mury lub fosy, by uniemożliwić innym (obcym) ludziom dostęp do siebie, by się chronić przed innymi, ale także po to, by swoim utrudnić lub uniemożliwić nie tylko łączenie się, lecz jakiegokolwiek kontaktowanie z innymi. W tym celu ludzie wymyślają i tworzą nie tylko zewnętrzne, lecz również wewnętrzne, nie tylko materialne, lecz także mentalne płoty, mury i fosy. Od niepamiętnych czasów tworzą też mentalne bariery po to, by „zabezpieczyć“ swoich przed „zgubnym“ wpływem innych – obcych, a przynajmniej zniechęcić swoich do podejmowania kontaktów z innymi – myślącymi inaczej – ludźmi. Bywało, że tworzyli je celowo, świadomie, bywało, że przypadkowo, mimowolnie. Nierzadko różne bariery były efektem ubocznym urzeczywistnienia idei (pomysłów), które z założenia miały służyć celom odwrotnym. Dzieje się tak też dziś.

Zarazem ludzie usiłują, także od niepamiętnych czasów, pokonywać oddzielające ich od siebie płoty, mury i fosy, przerzucać ponad nimi mosty, demontować je lub zasypywać. Od niepamiętnych czasów ludzie komunikują się między sobą, pokonując nawet najszczelniejsze zapory. Też od dawien dawna ludzie tworzą ponad-graniczne wspólnoty. I tak jak z jednej strony od niepamiętnych czasów ludzie wytwarzają idee, których urzeczywistnienie oddziela jednych od drugich, pomimo że z założenia miały one służyć wyłącznie pozytywnym celom, tak z drugiej – też od niepamiętnych czasów – zdarzają się płoty, mury i fosy, które miały oddzielać ludzi od siebie, a w rzeczywistości wywołały efekt odwrotny. Już nieraz granice narzucone ludziom odgórnie spotęgowały ich naturalną potrzebę jednoczenia się, a próby przymusowego włączenia ludzi do niechcianej wspólnoty spotęgowały ich naturalne tendencje separatywne.

Zarówno dążenie ludzi do łączenia się i tworzenia różnego rodzaju wspólnot, w tym komunikacyjnych, jak i dążenie do oddzielania się od innych, i w konsekwencji dzielenia już istniejących wspólnot, bazuje na tendencjach (właściwościach) ludzi bez wątpienia głęboko zakorzenionych w ich naturze. Obie tendencje „odzwierciedlają“

---

<sup>19</sup> Oryginał: *O obowiązku nauk humanistycznych i społecznych poddania aplikatywnym badaniom integracyjno-dezintegracyjnych właściwości ludzi i ludzkich wspólnot*, (w:) M. Semczuk-Jurska/ D. Kluge (red.), Trójkąt inny: Rosja – Polska – Niemcy. Księga poświęcona profesorowi Antoniemu Semczukowi z okazji osiemdziesiątych urodzin. Tübingen, 2010, 73–85.

istotne, acz sprzeczne, potrzeby ludzi. Obie wypada zaliczyć do zbioru najważniejszych naturalnych cech ludzi. I choć tendencje te prowadzą w zupełnie przeciwnych kierunkach, trzeba je rozważać w ścisłym powiązaniu – jako pewnego rodzaju komplementarne, a nawet wzajemnie warunkujące się, (agentywne) współczynników – właściwości – ludzkiej natury, jako jej współczynniki warunkujące się nawzajem na zasadzie „odwiecznego“ współzawodnictwa.

Poza tym: obie te właściwości ludzi, zarówno naturalna ludzka potrzeba jednoczenia się z innymi ludźmi, jak również ich naturalna skłonność do odgraniczania się, ulegają z różnych przyczyn przeobrażeniom – raz nasileniu, a raz osłabieniu, wobec czego trzeba je traktować jako dynamiczne (zmienne) cechy ludzi. I nie na końcu trzeba w związku z nimi wziąć pod uwagę też to, że obie są tendencjami ulegającymi przeobrażeniom nie tylko w konsekwencji „wewnętrznych“ potrzeb ich właścicieli, lecz także pod wpływem zdarzeń zewnętrznych. I że każda z nich może zostać umocniona albo osłabiona zarówno pod wpływem bardziej lub mniej „przypadkowych“ doświadczeń lub wyobrażeń własnych ludzi, jak i pod wpływem oceny, w tym „tych samych“, zdarzeń lub poglądów innych ludzi. Że na rozwój każdej można wpłynąć (wpływać) zarówno w sposób niezamierzony – poprzez nierozważne wypowiedzi, lansowanie nieprzemyślanych do końca projektów, wytworzonych wprawdzie dla osiągnięcia celów ocenianych pozytywnie, dla zjednoczenia ludzi, ale wywołujących tym niemniej skutki negatywne; jak i w sposób celowy i systematyczny, w tym również w sposób „naukowo obmyślony“ lub „naukowo uzasadniony“.

## 2.

Zarówno w życiu pojedynczych ludzi, jak i różnych wspólnot, w tym wspólnot nazywanych „narodami“, raz dominuje jedna, a raz druga tendencja. Ale umacnianiu (się) jednej towarzyszy zawsze, w sposób zgoła automatyczny, osłabianie (się) drugiej. Powiedzieć można nawet, że umocnienie jednej jest możliwe tylko o tyle, o ile zarazem osłabieniu ulegnie druga. Jednakże na poziomie narodów ani wzmacnianie jednych, ani osłabianie drugich z reguły nie dokonuje się z powodów naturalnych, lecz głównie za przyczyną urzeczywistnienia (upowszechnienia) różnych „narodowych“ idei i/lub projektów. Problem w tym, że choć przeważnie zostały one wytworzone i urzeczywistnione „w dobrej wierze“, to jednak ostatecznie wywołują skutki nie tyle pozytywne, co negatywne, a w każdym razie: nie tylko skutki pozytywne, lecz również skutki negatywne.

Większość „narodowych“ idei i projektów to bowiem idee lub projekty, które „pozytywnie“ wypada ocenić o tyle, o ile ich realizacje jednoczą ludzi uznanych za członków tego samego narodu, skutkują wytworzeniem lub umocnieniem tej lub innej wspólnoty narodowej – tego lub innego narodu rozumianego jako pewna wspólnota polityczna, natomiast negatywnie o tyle, że ostatecznie realizacja każdej/każdego z nich spowodowana) zarazem wzmocnienie lub podwyższenie (myślowego i/lub emocjonalnego) muru albo pogłębienie fosi dzielącej ludzi zaliczanych do różnych narodów, a często także tendencji do przeciwstawienia ich sobie. W tym samym „dwuznaczne“ są skutki idei i projektów wytworzonych w celu umocnienia tej lub innej wspólnoty religijnej, a nierzadko także skutki projektów wytworzonych dla

umocnienia poczucia przynależności do tej lub innej wspólnoty kulturowej – do tej lub innej kultury, w tym również do tej lub innej wspólnoty językowej.

Zrazu najważniejszą sprawą nie jest jednak ich ocena, lecz zdanie sobie sprawy z tego, że rozważając zagadnienie wspomnianych tendencji ludzi do łączenia się (integrowania) lub odgraniczania od siebie (dezintegrowania), czyli w skrócie: ludzkich tendencji (potrzeb) integracyjno- dezintegracyjnych trzeba, po pierwsze, odróżnić ich rozważanie jako pewnych naturalnych (pierwotnych) ludzkich tendencji od rozważania ich jako pewnych składników ludzkiej mentalności – jako mentalnych (wtórnych) postaci tych pierwszych, czyli od rozważania ich jako pewnych ludzkich wytworów powstałych w rezultacie realizacji pewnych projektów politycznych, religijnych czy kulturowych; i, po drugie, odróżnić ich rozważanie na płaszczyźnie konkretnych (poszczególnych) ludzi od ich rozważania na płaszczyźnie konkretnych narodów (narodowych wspólnot), religii czy kultur.

Słowem: trzeba odróżnić problem tych tendencji na poziomie ludzkiej natury od problemu tychże tendencji na poziomie (specyficznych) właściwości różnych wspólnot narodowych, religijnych i/lub kulturowych. W konsekwencji trzeba oddzielnie postawić (a) pytanie o to, co można/ należy zrobić, by wzmocnić u konkretnych ludzi ich naturalną tendencję do łączenia się w ogóle, a oddzielnie pytanie o to, co można/ należy zrobić, by wzmocnić ich tendencję do łączenia się w ramach tego lub innego narodu, tej lub innej religii wspólnoty religijnej (religii) albo tej lub innej wspólnoty kulturowej (kultury), w tym w ramach tej lub innej wspólnoty językowej; i (b) pytanie o to, co można/należy zrobić, by wzmocnić naturalną tendencję ludzi do łączenia się na płaszczyźnie między- czy ponad-narodowej, między- czy ponad-religijnej, między- czy ponad-kulturowej i wreszcie między- czy ponad-językowej.

Pewne jest, że skoro każde wzmocnienie związków międzyludzkich w ramach jakiegokolwiek wspólnoty parcjalnej automatycznie powoduje wzmocnienie granicy dzielącej ich członków od „obcej” analogicznej wspólnoty parcjalnej, to chcąc umożliwić ludziom nawiązywanie lub wzmacnianie nawiązanych kontaktów między-narodowych, między-religijnych czy między-kulturowych trzeba (czy tego się chce, czy nie chce) osłabić, obniżyć lub w ogóle usunąć bariery odgraniczające ludzi należących do jednych wspólnot narodowych, religijnych czy kulturowych od ludzi należących do innych wspólnot narodowych, religijnych czy kulturowych. Pewne jest też, że ani wspólnoty narodowe, ani wspólnoty religijne, ani nawet wspólnoty kulturowe nie są wbrew temu, co się często o nich sądzi, żadnymi wspólnotami naturalnymi – że nikt nie jest genetycznie „skazany“ na przynależność do żadnej z nich. Pewne jest również, że każda z tych wspólnot powstała wskutek realizacji odpowiedniego projektu (narodowego, religijnego czy kulturowego) i istnieje wskutek realizacji (mniej lub bardziej świadomie) obmyślonych i wdrożonych koncepcji „podtrzymywania jej przy życiu“.

### 3.

W pewnej mierze współodpowiedzialność za to, że wiele narodów, kultur i religii ma tak ogromne trudności z pokonaniem dzielących je barier i porozumieniem się w wymiarze ponad-narodowym, -religijnym lub -kulturowym nawet wtedy, gdy tego pragną, jak również za to, że wiele z nich nie otrzymało jeszcze żadnej realnej szansy

wkroczenia na drogę łączenia się „ponad dotychczasowymi podziałami“, i też za to, że wielu granic i murów zbudowanych dla oddzielenia ludzi nawet nie zaczęto jeszcze rozbierać, a gdzieś buduje się nowe, ponoszą wszystkie nauki zajmujące się mentalnymi (duchowymi) współczynnikami ludzi, ich kulturowymi wytworami lub sposobami zachowań, czyli wszystkie nauki humanistyczne i społeczne, a wśród nich w szczególnej mierze tzw. filologiczne dziedziny. W każdym razie: wszystkie te nauki winny dokonać swego rachunku sumienia – poważnie zastanowić się nad pytaniem, czy aby przyczyniając się do wzmocnienia u swych odbiorców tendencji do łączenia się w ramach jednej wspólnoty, nie przyczyniły/przyczyniają się wbrew swej woli do wzmocnienia u tychże odbiorców tendencji do oddzielania się od innych analogicznych wspólnot.

Jest rzeczą oczywistą że nauki te ponoszą współodpowiedzialność za niepomyślny stan wzajemnego nastawienia, w szczególności poszczególnych narodów do siebie, o ile ich przedstawiciele angażowali się w urzeczywistnianie lub wspieranie projektów antagonizujących je, co, jak wiadomo, niejednokrotnie czynili nie tylko przedstawiciele historii czy socjologii, lecz także przedstawiciele takich dziedzin jak filozofia i filologia. Rzeczą mniej oczywistą jest natomiast, że współodpowiedzialnością za negatywny stan rzeczy wypada je obciążyć także z tego powodu, że z reguły programowo ograniczały swoje zadania do opisywania i/lub wyjaśniania odnośnych stanów rzeczy, nie podejmując systematycznych wysiłków intelektualnych zmierzających do znalezienia racjonalnych sposobów ich zmiany na lepsze, czyli do znalezienia sposobów, które umożliwiłyby ludziom „przełamanie” barier narodowych, religijnych czy kulturowych ograniczających ich „zdolność” do porozumiewania się i/lub łączenia ponad-narodowego, -religijnego, -kulturowego i -językowego wreszcie. Rzeczą równie mało oczywistą jest, że współodpowiedzialnością za ten stan rzeczy wypada je obciążyć także wówczas, jeśli te negatywne skutki wywołane zostały w sposób niezamierzony.

Nie tu miejsce na dokładną analizę powodów, które spowodowały, i niejednokrotnie nadal powodują, że większość nauk humanistycznych i społecznych jakby z góry ogranicza swoje aktywności do opisywania analizowanych stanów rzeczy, nie troszcząc się w sposób systematyczny ani o znajdowanie racjonalnych sposobów przekształcania badanych stanów rzeczy w lepsze, ani o to, by ich wytwory, czyli przedstawiane przez nie teorie lub obrazy badanych parcjalnych zakresów rzeczywistości, nie wywoływały negatywnych skutków. Tu ograniczę się do zwrócenia uwagi tylko na dwa z nich. Pierwszy stanowi aprioryczne, acz niekoniecznie eksplcytne, ograniczenie perspektywy tych nauk do ram tego lub innego narodu, tej lub innej wspólnoty religijnej, kulturowej i/lub językowej, najczęściej do ram „swojego” narodu albo swojej „wspólnoty religijnej” czy „kulturowej”. Drugi upatruję w nadmiernym zafascynowaniu w pewnym momencie przedstawicieli tych nauk strukturalistyczno-proceduralnym modelem nauki – fundującą go filozofią i wyprowadzonym z niej rozumieniem nauki. Tylko jemu pragnę poświęcić tu kilka uwag dodatkowych.

Przede wszystkim warto zauważyć, że powodem upowszechnienia się tego rozumienia nauki była nadzieja (wiara), że pozwoli ono również przedstawicielom nauk humanistycznych i społecznych osiągać obiektywizm osiągany dotąd tylko przez

przedstawiciele nauk przyrodniczych – że pozwoli przedstawicielom tych pierwszych (zaliczanych przez tych drugich do zakresu nie tyle nauki, co sztuki) przynajmniej wstąpić na drogę przybliżania się do „naukowej ścisłości“ czy „deskryptywnej neutralności“ nauk przyrodniczych i zarazem uwolnić się od podejrzenia, że ich możliwości wyczerpują się w narracji. W żadnym razie nie twierdzą, że wytworzone w konsekwencji tych usiłowań strukturalistyczno-proceduralne metodologie nie przyniosły naukom humanistycznym i społecznym żadnej korzyści. Przeciwnie: nie mam żadnej wątpliwości co do tego, że początkowo doprowadziły one do sukcesu niejedną z nich, w tym przede wszystkim lingwistykę, nie doprowadziły jednak razie do „zobiektywizowania“ produktów tych nauk w takiej mierze, by wywierały na swych odbiorców tylko skutki „czysto“ kognitywne, i zarazem przestały wpływać na ich tendencje do łączenia się z innymi ludźmi lub odgradzania od nich.

Dziś wiemy, że nauki humanistyczne – z powodu natury swych przedmiotów – nie są w ogóle w stanie osiągnąć postulowanej lub pożądanego „deskryptywnej neutralności“ w stosunku do przedmiotów swoich badań, że nie są w stanie nie wywierać żadnego wpływu na opisywane i interpretowane przez nie cechy ludzi, na sposoby ich zachowań i postępowania. Paradoksalnie – im bardziej zdecydowanie nauki deklarowały i/lub deklarują, że udało się zapewnić ich opisom i eksplikacjom „obiektywizm“, im bardziej przekonująco przedstawiają się jako nauki „obiektywnie obserwujące“, im wiarygodniej potrafią zaprezentować się jako nauki wiarygodne, tym bardziej *nolens volens* zwiększa się ich „potencjał wpływowy“. Dziś wiemy, że ani nauki humanistyczne, ani społeczne nie są w stanie uwolnić swoich opisów czy interpretacji od „zagrożenia“, że ich produkty intelektualne nie wpłyną na zachowania, mniemania czy postawy ich odbiorców, a zwłaszcza na sposoby ich myślenia o sobie, o „swoich“ i o „innych“, w tym o „obcych“, w sposób niepożądany wbrew woli ich twórców.

#### 4.

Jeśli oceniam wspomniany model nauki negatywnie, to rzecz jasna nie dlatego, że fundująca go filozofia wręcz zobowiązuje nauki humanistyczne i społeczne do poszukiwania możliwości obiektywizowania (uzasadniania) ich wypowiedzi na wzór nauk przyrodniczych. Przeciwnie: w tym upatruję jego główną zaletę. Za niezadawalającą uważam go jedynie dlatego, że „zmusza“ te nauki tylko do obiektywizacji deskryptywno-eksplikacyjnej, natomiast obiektywizacji aplikatywnej nawet nie przewiduje. Ale jego najpoważniejszy mankament stanowi „ukryta“ w nim teza, jakoby przedmioty i wytwory nauk humanistycznych i społecznych należało (wolno było) traktować w taki sam sposób, jak przedmioty i wytwory nauk przyrodniczych, w szczególności fizyki i/lub chemii. Natomiast dodatkowy mankament stanowi, również „ukryta“ w nim, już wspomniana teza, jakoby z powodów naukowych, dokładniej: metanaukowych, dziedziny te należało (wolno było) z góry uwolnić od obowiązku troszczenia się o praktyczne skutki wywoływane przez za pośrednictwem ich produktów, czyli za pośrednictwem przedstawianych przez nie opisów i/lub eksplikacji różnych współczynników ludzkiej rzeczywistości.

Tymczasem faktycznie nauki humanistyczne i społeczne są naukami specyficznymi nie tylko z tego powodu, że zajmują się ludźmi, lecz zarazem z tego względu,

że ludzie (niejednokrotnie ci sami, których badają) są odbiorcami wytworów tych nauk, czyli innymi słowy: nauki te wyróżniają się tym, że z natury rzeczy mają do czynienia z ludźmi w dwóch funkcjach – raz z ludźmi stanowiącymi główne współczynniki przedmiotów ich badań, a raz z ludźmi odbiorcami wytworów tych nauk. Przede wszystkim z tego powodu wszelkie modele z góry ograniczające zadania tych nauk do sporządzania opisów i/lub wyjaśnień badanych przedmiotów wypada uznać za modele z gruntu ułomne a kwalifikatorem „trafne” można opatrzyć tylko takie, które z góry zobowiązują przedstawicieli tych nauk do systematycznego troszczenia się o skutki ich wytworów.

Ale nie jest to jedyny warunek, bez spełnienia którego nie sposób żadnego modelu tych nauk opatrzyć kwalifikatorem „trafny”. Jego przyznanie trzeba uzależnić też od tego, czy oceniany model „nakazuje” przedstawicielom tych nauk systematyczny namysł nad pytaniami typu: Jak w przyszłości będą się rozwijać badane właściwości ludzi pod tym lub innym wpływem? Co trzeba zrobić, aby rozwijały się tak, a nie inaczej? Czyli nad pytaniami, które nazywam „pytaniami aplikatywnymi” a wiedzę umożliwiającą sformułowanie zasadnych odpowiedzi na tego rodzaju pytania „wiedzą aplikatywną”.

W moim przekonaniu każda nauka, w tym też każda humanistyczna i społeczna, musi z dwóch powodów dążyć do tego, by być w stanie stawiać (również) pytania natury aplikatywnej i formułować na nie racjonalnie uzasadnione odpowiedzi, by być w stanie w sposób systematyczny pozyskiwać i gromadzić także aplikatywną wiedzę. Po pierwsze, każda nauka musi dążyć do tego z powodów społecznych – z uwagi na praktyczne potrzeby tych, którzy ją utrzymują. Po drugie, i to jest powód najważniejszy, każda musi dążyć do tego, ponieważ tylko poprzez praktyczne (prze)testowanie aplikatywnych pytań (wniosków) wyprowadzonych ze zgromadzonej przez nią wiedzy natury deskryptywno-eksplikatywnej może zapewnić tej ostatniej najwyższy stopień zasadności – (obiektywizacji) – obiektywizację aplikatywną. To z tego powodu ani żadna nauka humanistyczna, ani żadna nauka społeczna nie może na dłuższą metę zadowolić się samą tylko proceduralną (deskryptywno-eksplikatywną) obiektywizacją prezentowanej (gromadzonej) przez nią wiedzy.

## 5.

Podkreślam: każda nauka zajmująca się mentalnymi (duchowymi) właściwościami ludzi jest z obu powodów zobowiązana zajmować się w sposób systematyczny nie tylko praktycznymi problemami, na które natrafiają poszczególne osoby w swych między-ludzkich kontaktach, lecz także praktycznymi problemami, na które natrafiają poszczególne wspólnoty w swych kontaktach między-wspólnotowych, a więc także w swych kontaktach między-narodowych, między-religijnych i między-kulturowych. Każda nauka humanistyczna i społeczna, czyli każda nauka zajmująca się „duchowymi” właściwościami ludzi, jest z tych samych powodów, z których zobowiązana jest do tego każda nauka zajmująca się cielesnymi właściwościami ludzi, dostarczać im wiedzę, której zastosowanie pozwoli im skutecznie wzmacniać wszystko, co jest w stanie wzbogacić jakość ich życia i wyeliminować, a przynajmniej zminimalizować, wszystko, co tę jakość psuje.

Każda z nich jest zobowiązana przede wszystkim dostarczać ludziom wiedzę, która pozwoli im tworzyć lepszą rzeczywistość niż ta, w której żyją aktualnie lub żyli w przeszłości, a przede wszystkim wiedzę, która pozwoli im uniknąć zepsucia tego, co dobre. Każda powinna starać się pomóc ludziom w pierwszej kolejności uwolnić się od wszystkiego, co obciąża, zniekształca lub po prostu fałszuje ich wzajemne doświadczenie, jak również ich wzajemne pojmowanie siebie. Ale przede wszystkim każda z nich ma obowiązek pomóc ludziom przygotować się na spotkanie z innymi ludźmi – z członkami innych narodów, innych religii, innych kultur. To nieprawda, że wystarczy obalić dzielące narody fizyczne granice, a ich członkowie będą sami z siebie wiedzieć, jak mają się ze sobą obchodzić. Przeciwno tej tezie przemawiają liczne doświadczenia historyczne, a także wydarzenia najnowsze. Wiele z nich pokazuje, że ludzie nieprzygotowani do spotkania innych (nie wyłącznie obcych) ludzi, często w rezultacie zetknięcia się z nimi zamiast wyzbywać się swoich negatywnych mniemań i uprzedzeń, raczej je umacniają.

By uniknąć nieporozumień, dopowiem wyraźnie: żadna nauka, a więc również żadna z nauk, o których mowa, nie ma (jako nauka) obowiązku ani podejmować, ani uczestniczyć w praktycznych działaniach mających na celu pożądane kształtowanie sposobów zachowań, myślenia i/lub innych działań ludzi. Do tego zobowiązane są inne instytucje publiczne – szkoły, media, a poniekąd również wszelkie instytucje o charakterze politycznym. Zadaniem poszczególnych nauk zajmujących się ludźmi jest „zdobycie” wiedzy, która umożliwi przygotowanie racjonalnych i zarazem skutecznych programów wzmacniania (rozwijania) ludzkich naturalnych możliwości nawiązywania kontaktów czy porozumiewania się z innymi ludźmi nie tylko „swojego” narodu lub „swojej” religii albo kultury i zarazem minimalizowania skłonności ludzi do odgraniczania się, a w szczególności do pryncypialnego wykluczania innych ludzi, do usuwania ich poza nawias „normalnego” życia.

W poważnym zaangażowaniu się nauk, o których tu mowa, w obmyślanie projektów, których realizacja pozwoliłaby przygotować ludzi na spotkania z innym ludźmi upatruję zarazem szansę wyjścia tych nauk z zakłętą kręgu dyskusji akademickich. Z pewnością zyskają one w dużym stopniu nie tylko na znaczeniu naukowym, lecz także na możliwościach zastosowania, jak również na prestiżu społecznym, jeśli pomogą ludziom wyzwolić się spod presji przestarzałych, a zwłaszcza fałszywych, tradycji narodowych, religijnych czy kulturowych i postrzegać innych ludzi najpierw jako ludzi, a nie od razu jako Polaków, Niemców lub Francuzów, nie jako katolików lub ewangelików, nie jako chrześcijan lub muzułmanów, niejako przedstawicieli kultury zachodniej lub wschodniej, północnej lub południowej.

Ale przede wszystkim pragnę tu zwrócić uwagę na to, że być uzyskać immanentną zdolność systematycznego rozwiązywania praktycznych problemów między-ludzkich, między-narodowych, między-religijnych i/lub między-kulturowych, a nie tylko od przypadku do przypadku, i pozyskiwania odnośnej naukowo zasadnej wiedzy aplikatywnej, nauki, o których tu mowa, muszą spełnić przynajmniej dwa następujące warunki: po pierwsze, muszą przestać kierować się (jako jedynie słuszną) wizją swych zadań wyprowadzoną ze wspomnianego modelu deskryptywno-eksplicacyjnego i za-



stąpić ją wizją o wiele bogatszą niejako z góry nakazującą uznanie, że do ich obligatoryjnych zadań należy pozyskiwanie, gromadzenie i (tekstowe) przedstawianie nie tylko wiedzy pozwalającej opisać badane przez nie przedmioty i ewentualnie także wyjaśnić zaobserwowane procesy czy zdarzenia, lecz także odnośnej wiedzy aplikatywnej, której zastosowanie pozwoli skutecznie wpływać na zachowania współczynników badanych przedmiotów. Po drugie, w tym celu nauki te muszą gruntownie zrewidować swoje dotychczasowe odpowiedzi na pytania typu: Co stanowi rzeczywisty przedmiot ich poznawania? Czym są konstytuujące go współczynniki? Jak lub w obrębie jakiej rzeczywistości istnieją one naprawdę? Jeśli pytanie to rozważą solidnie, to niejedna z nich, w tym, zarówno lingwistyka, jak i literaturoznawstwo, a także kulturoznawstwo (kulturologia) poczują się wręcz zmuszone do daleko idącego przeformułowania dotychczasowych „definicji” swoich przedmiotów. Wówczas niewątpliwie okaże się, że wszystkie te dziedziny w gruncie rzeczy zajmują się konkretnymi ludźmi, a różnią się tym tylko, że biorą pod uwagę ich różne właściwości. Zarazem okaże się wówczas, że wielu branych dotąd pod uwagę obiektom (w tym tekstom) notorycznie przypisywały właściwości, których te nie posiadają a nawet posiadać nie mogą. W każdym razie: wówczas nauki te poczują się zmuszone do „innego” spojrzenia na badanych ludzi, na analizowane ludzkie wytwory, w tym teksty i na to, co nazywa się „wiedzą”. Jest oczywiście prawdą, że pośród nauk humanistycznych i/lub społecznych są takie, które zajmują się głównie poznawaniem aktywności ludzi nazywanych „porozumiewaniem się” lub „komunikacją” i próbują przyczynić się do poprawy skuteczności tych aktywności, że jako takie służą one *ex definitione* rozwiązywaniu przynajmniej niektórych problemów, na które ludzie napotykają w swych kontaktach z innymi ludźmi. Mylnie jest jednak przekonanie, jakoby ich istnienie zwalniało z obowiązku przyczyniania się do poprawy skuteczności tych aktywności inne nauki zajmujące się ludźmi i/lub ich wytworami.

Mylnie jest również mniemanie, jakoby wszystkie intelektualne wytwory wymienionych dziedzin wywołały wyłącznie pozytywne skutki, jakoby zawsze głosiły tylko trafne idee i pomysły, jakoby wszystkie wytworzone przez nie pojęcia i teorie pozytywnie wpływały na ludzi i/lub narody, którymi się zajmowały, jakoby zawsze wzmacniały wyłącznie pozytywne dążenia ludzi i narodów. Tak nie było i niestety nie jest też dziś. Tu ograniczę się do wymienienia jedynie kilku mylnych konceptualnych wytworów tych nauk, których upowszechnienie w charakterze jedynie słusznych rozumień odnośnych współczynników rzeczywistości zamiast pomagać pokonywać mentalne bariery utrudniające kontakty międzyludzkie, zwłaszcza na poziomie kontaktów między-narodowych, raczej wzmacniają je.

Do tego rodzaju konceptualnych wytworów nauk zajmujących się pozyskiwaniem i upowszechnianiem wiedzy o ludzkich językach i/lub kulturach należą niewątpliwie „unaukowione” (głównie przez strukturalistów) wersje wytworzonego pierwotnie przez teologów przekonania, jakoby desygnatami zarówno wyrażen typu „język polski”, „język niemiecki” czy „język francuski” albo „język rosyjski”, jak i wyrażen typu „kultura polska”, „kultura niemiecka” czy „kultura francuska” albo „kultura rosyjska” były jakies samoistne (autonomiczne) byty – byty istniejące w liczbie poje-

dynczej. Więcej: jakoby byty te, w szczególności nazywane „językami“, dysponowały pewnymi właściwościami istot żywych, jakoby nie tylko rozwijały się tak, a nie inaczej z własnej woli, lecz nawet mogły coś dopuszczać, a czegoś innego nie tolerować. A nawet jeszcze więcej: jakoby byty te istniały w jakichś postaciach idealnych, ale tym niemniej stanowiły zarazem swoiste narzędzia konkretnych ludzi. I jakoby konkretni ludzie byli tym niemniej w stanie je sobie „przekazywać” i „przyswajać”, acz tylko w postaciach mniej lub bardziej pełnych. I wreszcie: jakoby byty (desygnaty) wyróżniane za pomocą wyrażeń typu „człowiek“ i byty (desygnaty) wyróżniane za pomocą wyrażeń typu „język“ i/lub „kultura“ były bytami istniejącym niezależnie od siebie.

Do tego rodzaju konceptualnych wytworów tych nauk należy także przekonanie ludzi, jakoby desygnaty zarówno wyrażeń typu „język polski“, „język niemiecki“ czy „język francuski“ albo „język rosyjski“, jak i wyrażeń typu „kultura polska“, „kultura niemiecka“ czy „kultura francuska“ albo „kultura rosyjska“ wolno było „w zasadzie“ kojarzyć z desygnatami typu „naród polski“, „naród niemiecki“ czy „naród francuski“ albo „naród rosyjski“, jakoby, inaczej mówiąc, należało je w pierwszej kolejności traktować jako pewne własności lub właściwości desygnatów tych wyrażeń lub nawet jako ich istotne, zgoła konstytutywne, współczynniki i zarazem znamiona dystynktywno-identyfikatywne. To z tego powodu wiele wspólnot ludzkich dąży nie tyle do zintegrowania się z innymi wspólnotami, co raczej do odróżnienia się, a nawet oddzielenia, od innych – do wykazania, że „posługują się“ innym *językiem* niż wspólnoty sąsiednie i że „mają“ też *inną kulturę*. To z tego powodu ludzie nazywają „obcymi językami“ i/lub „obcymi kulturami“ nawet niektóre „swoje języki“ i/lub „swoje kultury”, czyli *języki* i/lub *kultury*, które sobie przyswoili, którymi się „posługują“. To z tego powodu nie tylko każdy „obcy“, lecz także „własny“ język pojmuje się najpierw jako język jakiegoś narodu – „własnego“ lub „obcego“. I też z tego powodu ludzie traktują jedne ze swoich języków jako „z natury” gorsze, a inne jako „z natury“ lepsze. Krótko mówiąc: to z powodu „nacionalizacji“ *języków* (desygnatów wyrażenia „język“) ludzie nie pojmują *języków* jako czegoś, co „służy“ między-ludzkiemu porozumiewaniu się, lecz najpierw jako coś, co łączy określonych ludzi i zarazem oddziela ich od innych. Czysto lingwistycznie nie da się usprawiedliwić „narodowego“ obciążenia ludzkich języków w żaden sposób. Więc pytam: Dlaczego lingwiści nie protestują przeciwko niemu? Dlaczego tolerują opisany stan rzeczy? Czy tylko dlatego, że nie jeszcze nie zrozumieli jego bezzasadności? Czy raczej z jakichś przyczyn pozalingwistycznych?

Do zbioru mylnych, a nawet szkodliwych przekonań ludzi, za których wytworzenie i/lub upowszechnienie współodpowiedzialnością wypada obciążyć nauki, o których tu mowa, należy też traktowanie ludzkich języków w taki sposób, jakby spełniały one niemal wyłącznie, w każdym razie przede wszystkim, funkcje pewnych *środków (instrumentów)* porozumiewania się. W istocie są one jednak (1) nie tyle środkami, co istotnymi częściami składowymi „znających je“ ludzi, szczególnie ich mózgow. Są (2) współczynnikami ludzi umożliwiającymi swym „właścicielom” nie tylko, ani nawet nie przede wszystkim, porozumiewanie się z innymi ludźmi, lecz najpierw intelektualne odwzorowanie (mentalne „uchwycenie“) zarówno świata zewnętrznego, jak

i wewnętrznego (swoich wrażeń, wyobrażeń, myśli i odczuć) – ich segmentację i kategoryzację, ale niekoniecznie jest to odwzorowanie adekwatne. Natomiast (3) funkcję środków porozumiewania się spełniają nie tyle języki, ile odpowiednie ludzkie wytwory językowe – konkretne *teksty*. Podobnie sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do desygnatów wyrażen typu „kultura”.

## 7.

Kończąc pragnę podkreślić, że na razie daleko jeszcze do tego, by można było uznać, że nauki humanistyczne i społeczne wyczerpały już wszelkie swoje możliwości przyczynienia się do redukcji potencjałów utrudniających i wzbogacenia potencjałów ułatwiających nawiązywanie kontaktów między-ludzkich, między-narodowych, między-kulturowych i/ lub między-religijnych mających na celu nie tylko wzajemne porozumienie się, lecz także wzajemne zrozumienie – zrozumienie nie tylko wzajemnej inności, lecz także tego, co kontaktujące się podmioty łączy. Na razie zasób wiedzy zgromadzony przez dziedziny zajmujące się profesjonalnie językami ludzkimi i/lub kulturami oraz porozumiewaniem się ludzi, z którego można by rzeczywiście skorzystać przy rozwiązywaniu praktycznych problemów utrudniających lub nawet uniemożliwiających kontakty między-ludzkie, między-narodowe, między-kulturowe i /lub między- religijne nie jest imponujący. Jeszcze skromniejszy jest zasób odnośnej wiedzy zgromadzony dotychczas przez inne dziedziny humanistyczne i/lub społeczne. To, w jakiej mierze i jak szybko uda się im zwiększyć swą użyteczność praktyczną, zależy od tego, jak szybko i jak dokładnie uda się im ustalić zbiory interesujących je ludzi oraz zbiory właściwości tychże, które pragną uczynić przedmiotem swych badań. Zależy to również od tego, jak prędko „przyswoją sobie” prawdę, że z natury rzeczy są zobowiązane wytwarzać nie tylko wiedzę deskryptywną i/lub eksplikatywną, lecz także wiedzę aplikatywną oraz jak prędko uda się im znaleźć sposoby naukowego pozyskiwania odnośnej wiedzy aplikatywnej.

# **O lingwistyce stosowanej**



## Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa”<sup>20</sup>

Celem niniejszego artykułu jest rozważenie pozycji tzw. lingwistyki komputerowej w obrębie innych dyscyplin lingwistycznych; w szczególności idzie tu o zbadanie kwestii, w jakim sensie lingwistyka komputerowa jest działem językoznawstwa stosowanego, a w jakim stopniu do językoznawstwa stosowanego nie należy. Artykuł niniejszy jest więc próbą określenia statusu lingwistyki komputerowej w takich kategoriach, jak lingwistyka stosowana, lingwistyka czysta, lingwistyka teoretyczna, lingwistyka empiryczna itp.

Rozważenie powyższego zagadnienia jest co najmniej o tyle uzasadnione, że powiązania językoznawstwa komputerowego z językoznawstwem stosowanym, językoznawstwem czystym itp. dalekie są od przejrzystości i jak dotąd nie zostały w sposób zadowalający określone. Ponadto wydaje się, że sam fakt istnienia językoznawstwa komputerowego w postaci odrębnej dziedziny działalności lingwistycznej jeszcze nie przeniknął do świadomości szerokiego ogółu językoznawców. Szczególne zaniedbania w zakresie adaptacji i rozwijania wyników badawczych i doświadczeń z lingwistyki komputerowej należy odnotować w naszym kraju. Poza kilku nieśmiałyymi próbami zapręgnięcia komputera do badań statystycznych, językoznawstwo nasze nie ma żadnych poważniejszych osiągnięć w tej dziedzinie. Tymczasem odbyły się już dwa międzynarodowe kongresy w zakresie językoznawstwa stosowanego oraz kilka międzynarodowych kongresów i konferencji poświęconych szczególnie problematyce językoznawstwa komputerowego.

Podjęcie dyskusji i badań z tego zakresu jest sprawą wręcz nagłą. Potrzeba tego rodzaju badań stanie się szczególnie oczywista, jeżeli włączy się je w obręb toczącej się u nas obecnie dyskusji nad zastosowaniem komputerów w ogóle.

V.A. Zvegincev, znakomity językoznawca radziecki, we wstępie do swej niedawno opublikowanej książki pt. *Teoretičeskaja i prikladnaja lingvistika* (Moskwa 1967) trafnie napisał, że w porównaniu z lingwistyką minionych dziesięcioleci nastawioną głównie na badania empiryczne, współczesna lingwistyka charakteryzuje się tym, że przeważają w niej badania teoretyczne. Drugim charakterystycznym momentem w rozwoju lingwistyki w ostatnich dziesięcioleciach jest zapoczątkowanie świadomego stosowania wyników badań językoznawczych dla celów praktycznych, co w efekcie doprowadziło do ukonstytuowania nowej dziedziny nauki o języku w postaci tzw. językoznawstwa stosowanego. Wprawdzie techniki badań językoznawczych znajdowały pewne zastosowanie już nieco wcześniej, ale samo pojęcie językoznawstwa stosowanego, jak to V.A. Zvegincev równie słusznie stwierdza, uświadomili sobie dopiero językoznawcy doby współczesnej, dzięki czemu można obecnie o językoznawstwie mówić jako o nauce mającej duże znaczenie praktyczne.

W związku z ukonstytuowaniem się tego nowego kierunku badań językoznawczych należy dziedzinę tzw. językoznawstwa ogólnego podzielić najpierw na dwie

---

<sup>20</sup> Oryginał: *Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa”*, (w:) Biuletyn PTJ XXIX, 1971, 47–61.

poddziedziny, a mianowicie na językoznawstwo czyste z jednej strony oraz językoznawstwo stosowane z drugiej strony. Wydaje się bowiem, że słuszne jest stanowisko zajęte między innymi przez V.A. Zveginceva, który przeciwstawia się w sposób zdecydowany próbom rozdzielenia lingwistyki na dwie samodzielne i autonomiczne dyscypliny nauki V.A. Zvegincev opowiada się za utrzymaniem ścisłego związku między językoznawstwem czystym i językoznawstwem stosowanym twierdząc słusznie, że tylko taki związek może zagwarantować „realne przesłanki dla twórczego rozwoju tak jednego kierunku, jak i drugiego”. A jeżeli wspomniany związek zostanie naruszony – pisze dalej Zvegincev – to może to doprowadzić do tego, że teoria przerodzi się w scholastykę, a praktyka w wulgarny empiryzm<sup>21</sup>.

Przy tej okazji trzeba z naciskiem podkreślić, że na jakimś nieporozumieniu polega spotykane niekiedy również w literaturze językoznawczej twierdzenie, jakoby językoznawstwo czyste było nauką teoretyczną, językoznawstwo stosowane jakąś działalnością praktyczną, graniczącą z owym „wulgarnym empiryzmem”. Każdy, kto bliżej zapoznał się z problematyką językoznawstwa stosowanego, wie, że posiada ono również swoją własną sferę rozważań i badań teoretycznych. W sposób bardzo zwięzły sformułował ten stan rzeczy np. A. Culioli:

The domain of applied linguistics is, quite simply, the applications of linguistics to a certain field. There is, therefore, a theory and a practice of the application of linguistics to such and such a field, that is to say, in fact, of the articulation two fields, the one being linguistic, the other being automation, or teaching, or neuropsychology, etc. It goes without saying that this second field has properties of its own and restrictive specificity<sup>22</sup>.

Duży nacisk na stronę teoretyczną w obrębie językoznawstwa stosowanego położyli też w swoich artykułach programowych B. Malmberg i G. Nickel, obecni wydawcy IRALu, jednego z najważniejszych czasopism poświęconych w całości problematyce językoznawstwa stosowanego<sup>23</sup>.

W przytoczonym wyżej urywku A. Culioli zdefiniował dziedzinę językoznawstwa stosowanego w sposób bardzo szeroki. Zwykle jednak terminem „językoznawstwo stosowane” określa się rezultaty działalności naukowej, której celem jest wykorzystanie czy zastosowanie zdobyczy językoznawstwa dla polepszenia czy usprawnienia, względnie w ogóle stworzenia (kontakt różnojęzyczny, zaburzenia patologiczne) warunków komunikacji językowej. Jest to z punktu widzenia pojemności umiarkowane zakreślenie granic dziedziny językoznawstwa stosowanego, albowiem oprócz dwóch już wymienionych istnieje jeszcze trzeci, dość często reprezentowany sposób rozumienia pojęcia językoznawstwa stosowanego, a mianowicie taki, że dziedzinę tę ogranicza się do badań związanych ze stosowaniem wyników językoznawstwa w zakresie nauczania języków obcych.

---

<sup>21</sup> V.A. Zvegincev (1967: 4): „jesli ukazannaja svjaz' budet narušena, eto mozet privesti k tomu, čto, teorija vyrosja v scholastiku, a praktika – v vulgarnyj empiryzm”.

<sup>22</sup> Por. A. Culioli 1967: 62.

<sup>23</sup> Zob. B. Malmberg 1967; G. Nickel 1967; por. też artykuły jednego z wcześniejszych współwydawców tego czasopisma IRAL A.P. van Teslaara 1963a, 1963b a także artykuł programowy L.K. Engelsa 1968 i W.F. Mackeya 1966.

Ten sposób rozumienia pojęcia językoznawstwa stosowanego jest jednak w pewnym sensie historycznie uzasadniony, bowiem pierwsze świadome zastosowania wyników językoznawstwa stoją w bezpośrednim związku z nauczaniem języków obcych. Dokładniej fakt ten uświadomiono sobie w obliczu konieczności optymalizacji procesu nauczania języków, konieczności, przed jaką stanęły Stany Zjednoczone w chwili, gdy włączone zostały w obręb działań drugiej wojny światowej. Chodziło mianowicie o to, by wykorzystać wyniki badań lingwistycznych dla usprawnienia procesu nauczania języków obcych na gruncie języka angielskiego z jednej strony oraz języka angielskiego jako języka obcego z drugiej strony. Mówiąc krótko: nauczanie języków obcych stało się pierwszą dziedziną świadomych zastosowań wyników badań językoznawczych albo pierwszą dziedziną świadomych interwencji lingwistycznych. W kręgu tej problematyki zrodziło się pojęcie współczesnej lingwistyki stosowanej. Do tej problematyki ograniczył się też Charles C. Fries, ówczesny dyrektor Instytutu Języka Angielskiego (*English Language Institut*) Uniwersytetu Michigan (*University of Michigan*), który był, jak się wydaje, właściwym promotorem wprowadzenia po raz pierwszy w 1946 r. do programów Uniwersytetu Michigan językoznawstwa stosowanego jako odrębnej dyscypliny uniwersyteckiej. Do tej problematyki ograniczona była też na początku działalność zorganizowanego w 1959 r. w Waszyngtonie (D.C.) *Center for Applied Linguistics*, pierwszego instytutu tego typu.

Ale niebawem pojawiły się nowe dziedziny zastosowań lingwistyki jako pewnego rodzaju skutek wspaniałego rozwoju techniki (szczególnie techniki telekomunikacyjnej i techniki komputerowej) z jednej strony oraz samej lingwistyki z drugiej strony<sup>24</sup>.

Jednocześnie uświadomiono sobie bardzo szybko dziedziny znacznie wcześniej-  
szych zastosowań lingwistyki, takich jak:

1) Standaryzacja języków narodowych, czy tworzenie tzw. literackich form tych języków, a więc również związana z tym problematyka „poprawnościowa (ortoepia, ortofonia, ortografia) rozwiązywana w formie tzw. norm albo preskrypcji (por. pojęcie tzw. językoznawstwa preskryptywnego). Tutaj należy też oczywiście działalność związana z tworzeniem np. alfabetów dla języków nie posiadających jeszcze pisma, opracowanie systemów transkrypcyjnych i transliteracyjnych (automatyzacja tych procesów, np. opracowanie algorytmu automatycznej fonemizacji) itp., przygotowywanie materiałów (podręczników szkolnych) do nauczania ortofonii, ortografii (a nawet pisanie w ogóle) itd., oraz zastanawianie się nad optymalizacją procesów wprowadzania w życie komunikacyjne owych ustalonych form standardowych. Są to zagadnienia szczególnie ważne dla tzw. krajów rozwijających się, stojących w obliczu konieczności stosowania współczesnych środków masowej komunikacji. Stwierdzić przy tym trzeba, że chociaż jest to dziedzina uprawiana przez lingwistów od bardzo dawna, to pod względem metodologicznym jest ona bardzo zaniedbana lub wręcz zaco-fana, i to głównie z tej przyczyny, że strukturaliści (szczególnie amerykańscy) w sposób programowy wykluczali ze swej działalności naukowej wszelkiego rodzaju preskryptywizm. (Jest przy tym rzeczą ciekawą, że w rozumieniu szerokiego ogółu

---

<sup>24</sup> Dokładniej na ten temat pisze W.G. Moulton 1963.



laików „językoznawca albo „lingwista” to w dalszym ciągu ktoś taki, kto prócz tego, że zna „dużo” języków, zajmuje się właściwie rozstrzygnięciem kwestii poprawnościowych).

2) Logopedia w sensie jak najszerszym, a więc obejmująca wszelkiego rodzaju terapię mowy, w tym również leczenie opóźnień i zahamowań w rozwoju mowy u dzieci oraz badanie sposobów przyspieszania i ułatwiania przyswajania sobie języka ojczystego przez dzieci.

3) Psychologiczne, a szczególnie psychoterapeutyczne zastosowania wyników badań językoznawczych. Psychologia była i jest w swych badaniach pryncypialnie skazana na interesowanie się zjawiskami językowymi, szczególnie oczywiście przy badaniu takich zasadniczych kwestii, jak myślenie czy uczenie się w ogóle itd. „Semantyczne” („neurosemantyczne”) metody leczenia schorzeń psychicznych znajdują dziś coraz powszechniejsze zastosowania. Warto przy tej okazji przypomnieć, że wielką rolę w tej dziedzinie odegrał inżynier polskiego pochodzenia Alfred Korzybski, twórca tzw. semantyki ogólnej<sup>25</sup>.

4) Leksykografia, a więc sporządzanie słowników jedno-, dwu-, i wielojęzycznych. Przy tym leksykografia jednojęzyczna jest częściowo związana z problematyką standaryzacji (por. np. zagadnienie ustalania „poprawnej” interpretacji semantycznej elementów leksykalnych), a leksykografia dwu- i wielojęzyczna z problematyką nauczania języków obcych. Ale, oczywiście, leksykografia tylko częściowo należy do językoznawstwa stosowanego, a mianowicie o tyle, o ile pracuje ona na nie-językoznawczy użytek.

5) Interlingwistyka, czyli problematyka związana z tworzeniem sztucznych języków pomocniczych, zarówno typu międzynarodowego (volapük, esperanto, interlingwa itd.), jak i typu matematyczno-logicznego (kody informacyjno-logiczne; poważniejsze badania nad tymi ostatnimi rozpoczęto oczywiście dopiero w czasach najnowszych, chociaż pierwsze próby ich konstruowania są dużo wcześniejsze)<sup>26</sup>. Tutaj należy też praca nad różnego typu szyframi, a także problematyka tzw. pasigrafii.

6) Wyświetlanie związków językowo-kulturowych, związków, którymi interesowali się szczególnie przedstawiciele tzw. lingwistyki antropologicznej. P.L. Garvin napisał trafnie, że:

Linguistics have an important contribution to make to the humanistic ideal of cross-culture and cross-national understanding. Language-and-culture studies in the tradition of anthropological linguistics can contribute important insights into the world view and national character of a speech community and thereby provide the insights needed for deeper understanding.<sup>27</sup>

7) Pomoc przy wyświetlaniu i formułowaniu racjonalnych podstaw takich zjawisk, jak demagogia, propaganda, reklama i inne. Zastosowania językoznawstwa do tego rodzaju celów są jednak już dorobkiem lat ostatnich. Bardziej tradycyjne jest

---

<sup>25</sup> Por. A. Korzybski 1949.

<sup>26</sup> Zob. np. H. Schnelle 1962a, 1962b.

<sup>27</sup> P.L. Garvin 1968; przegląd problematyki lingwistyki antropologicznej zaprezentowany został w D. Hymes 1964.

natomiast stosowanie wyników językoznawstwa w praktyce sztuk werbalnych, które jak wiadomo opierają się nie tylko o funkcję komunikatywną języka, ale również o jego funkcję ekspresywną i impresywną (albo tzw. funkcje estetyczne)<sup>28</sup>.

Wymienione tu pokrótce niektóre dziedziny tradycyjnego stosowania wyników badań językoznawczych można by naturalnie również inaczej ugrupować, np. według tego, czy chodzi o dydaktyczne, medyczne, socjologiczne itd. aspekty zastosowań. Aspekt dydaktyczny posiada np. cała dziedzina poświęcona sprawom języków obcych, częściowo znajdujemy go w logopedii oraz w dziedzinie standaryzacji oraz poprawności zjawisk językowych. W dziedzinie logopedii mamy jednak również do czynienia z aspektem medycznym, który pojawia się ponadto również w dziedzinie semantycznej psychoterapii. Jest to więc ugrupowanie krzyżujące się z tym, które przedstawiłem wyżej. Ale właśnie takie krzyżowanie kryteriów podziału pozwala wyraźniej określić obszary zastosowań wyników badań lingwistycznych albo, inaczej mówiąc, pokazać dziedziny zgłaszające lingwistom konkretne problemy do analizy.

Wszystkie wymienione wyżej dziedziny przynajmniej w swych zaczątkach tradycyjnych zastosowań wyników badań lingwistycznych są dziedzinami zastosowań nie-technicznych. Dziedziny technicznych zastosowań językoznawstwa konstytuują się na dobre dopiero w okresie po drugiej wojnie światowej i to w ścisłym związku, jak to już wspominałem, z rozwojem techniki telekomunikacyjnej oraz przede wszystkim techniki komputerowej.

Zastosowania w technice telekomunikacyjnej znajdują głównie wyniki badań fonetycznych i fonologicznych, czyli wyniki badań dotyczące strony sygnałowej mowy. Badaniami tymi interesuje się również konstytuująca się na naszych oczach dziedzina zwana teleinformatyką. Największe zainteresowania wzbudzają tutaj zagadnienia automatycznego rozpoznawania i syntezy mowy, które pozwoliłyby między innymi usprawnić technikę komunikacji między człowiekiem a maszyną<sup>29</sup>.

Drugą niesłychanie ważną dziedziną technicznych zastosowań językoznawstwa jest tzw. automatyczne (maszynowe) przetwarzanie informacji. Punktem centralnym jest tutaj eksploatacja możliwości stworzonych przez rozwijającą się technikę komputerową. Od komputerów rzecz się w ogóle zaczęła. Mianowicie już w 1945 r., a więc już w okresie pierwocin techniki komputerowej, zaczęto się zastanawiać nad możliwościami za stosowania komputerów stworzonych pierwotnie do rozwiązywania jedynie problemów numerycznych, również do zadań nienumerycznych.

Y. Bar-Hillel tak oto scharakteryzował sytuację tamtych lat:

With the advent of electronic digital computers, the question how seriously the term intelligence has to be taken in this context attained particular importance. By 1946, these computers had already proved their uncanny ability to carry out long and complex computations at enormous speed and great accuracy and thereby to perform tasks which had until then been considered to be the privilege of human intelligence. It was then that people began looking around in earnest for other activities requiring intelligence as candidates for automation and happened to hit upon translation as one such likely

---

<sup>28</sup> Por. tu np. prace zebrane w *Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style* 1964.

<sup>29</sup> O tej problematyce traktuje między innymi książka M.A. Sapożkova 1966.

candidate.<sup>30</sup>

Jedną z pierwszych dziedzin zastosowań nienumerycznych, jakie się w wyobraźni uczonych związanych z techniką komputerową nasunęły, stała się więc sprawa automatycznych (mechanicznych) tłumaczeń. Na pomysł zastosowania komputerów do tłumaczeń wpadli mniej więcej w tym samym czasie Warren Weaver w Stanach Zjednoczonych oraz Andrew D. Booth w Wielkiej Brytanii.

Projekt pierwszej maszyny do tłumaczeń pochodzi jednak od P.P. Trojanskiego z 1933 r.<sup>31</sup> Ale na dobre do tłumaczeń mechanicznych przystąpiono dopiero po ukazaniu się słynnego memorandum W. Weavera pt. *Translation*<sup>32</sup>. W 1952 r. odbyła się w *Massachusetts Institut of Technology* pierwsza historyczna konferencja poświęcona tłumaczeniom mechanicznym, a w 1955 r. ukazała się pierwsza książka poświęcona temu zagadnieniu; jest nią mianowicie cytowana wyżej praca wydana przez W.N. Locke'a i A.D. Bootha. W 1958 r. ukazała się również wymieniona wyżej książka D.I. Panova, *Avtomatičeskij jerevod v SSSR*, a w 1960 opublikowana została książka A. Oettingera, *Automatic language translation: Lexical and Technical Aspect* (Cambridge, Mass.). W ZSSR przystąpiono do tak zmasowanych badań w tym zakresie, że niebawem prześcignięto USA. Dzisiaj istnieją niemal we wszystkich krajach europejskich, jak również w większości rozwiniętych krajów pozaeuropejskich, specjalne grupy zajmujące się problematyką mechanicznego przekładu. Nic więc dziwnego, że tłumaczenie mechaniczne uchodzi za drugi (obok nauczania języków obcych) główny dział współczesnego językoznawstwa stosowa (błędne jest jednak, jak z powyższych rozważań wynika, spotykane jeszcze dość często zawężenie pojęcia językoznawstwa stosowanego do tych dwóch działów).

Dziedzina tłumaczeń automatycznych, która formowała się w atmosferze pełnej nadziei na błyskawiczny sukces, dziś przeżywa pewien kryzys, gdyż celu ciągle jeszcze w sposób również ekonomicznie zadowalający nie osiągnęła i raczej nieprędko go osiągnie; jednak mimo to wydała cały szereg produktów ubocznych. Najważniejszym produktem ubocznym pracy nad tłumaczeniami mechanicznymi jest bez wątpienia ukonstytuowanie nowej dziedziny działalności językoznawczej nazwanej w języku angielskim po prostu „computational linguistics”. W innych językach brak jak dotąd ogólnie przyjętych nazw dla tej dziedziny językoznawczej. Dla języka rosyjskiego zaproponował ostatnio V.A. Moskovič w analogii do języka angielskiego nazwę „vyčislitel'naja lingvistika (zob. *Voprosy Jazykoznanija*, 1970, nr 2, s. 130). W języku niemieckim używana jest niekiedy nazwa „kalkulatorische Linguistik”, ale przeważnie używa się po prostu terminu angielskiego „computational linguistics” (czasem w nieco zniemczonyj formie „computational Linguistik”). Dla języka polskiego proponuję nazwę „lingwistyka komputerowa”, która się asocjacyjnie dobrze uzasadnia. Terminu „lingwistyka obliczeniowa”, który byłby dokładnym polskim analogonem angielskiego „computational linguistics” nie polecam, ponieważ brany

---

<sup>30</sup> Y. Bar-Hillel 1964: 180.

<sup>31</sup> Zob. D.I. Panov 1958.

<sup>32</sup> Zob. W.N. Locke/ A.D. Booth 1955; co do współczesnego stanu tłumaczeń maszynowych por A.D. Booth 1967.

dosłownie może łatwo prowadzić do błędnych skojarzeń. Obliczanie nie jest cechą istotną lingwistyki komputerowej jako takiej, nie jest to też jej najważniejsze zadanie. Ponieważ jednak na gruncie europejskim wprowadzony został w obieg na określenie dziedziny lingwistyki komputerowej również termin „mechanolingwistyka” (ang. *mechanolinguistics*), można ewentualnie zgodzić się właśnie na ten termin.

W raporcie pt. *Language and the Machines. Computers in Translation and Linguistics* (Washington 1966) sporządzonym w 1966 r., przez komisję naukową (*Automatic Language Processing Advisory Committee*) amerykańskiej *National Research Council* we współpracy z *National Academy of Sciences* negatywnie ocenione zostały osiągnięcia w zakresie tłumaczeń mechanicznych (ale tym niemniej zalecono dalszy ich rozwój), natomiast wręcz entuzjastycznie potraktowana została lingwistyka komputerowa: w raporcie tym mówi się wręcz, że powstanie lingwistyki komputerowej zapowiada rewolucję w studium języków naturalnych, a rozwój tej dziedziny zalecony został na pierwszym miejscu. Zdaniem autorów tego raportu lingwistykę należy rozwijać jako naukę, i to nawet bez świadomego powiązania jej poparcia z oczekiwaniem na natychmiastową poprawę w zakresie praktyki tłumaczeń.

Wydaje się, że pracę w ogóle należy rozpocząć od głębokiej analizy istoty i budowy języków naturalnych, niezależnie od tego, czy będzie chodziło o przyczynienie się językoznawstwa do polepszenia praktyki w zakresie tłumaczenia mechanicznego, nauczania języków obcych, czy też w zakresie innych dziedzin. Okazuje się bowiem, że wszystkie dotychczas zaprezentowane modele języków naturalnych są modelami zbyt powierzchownymi, by można było w oparciu o nie zadowalająco odpowiedzieć na pytania stawiane współczesnej lingwistyce. Trzeba więc najpierw stworzyć warunki, by lingwista mógł odpowiednie informacje zebrać. Jednym ze środków wsparcia lingwisty powinien stać się komputer. Autorzy wspomnianego wyżej raportu stoją na słusznym chyba stanowisku, że dostatecznie wszechstronna analiza języków naturalnych jest bez pomocy komputerów wręcz niemożliwa, albowiem zbiory danych językowych, które należy przeanalizować, są co do ilości, jak i co do stopnia skomplikowania przeogromne. Komputery powinny być szczególnie pomocne przy usuwaniu problemów wynikających z wielości materiałów do opracowania. Obojętne jest przy tym, czy będzie chodziło o badania o charakterze synchronicznym, czy diachronicznym (ewentualnie genetycznym).

Jeżeli idzie o zadania w zakresie pracy nad danymi językowymi, do jakich należy zaprząć komputery, to w przytoczonym wyżej raporcie zostały one następująco sformułowane (ponieważ oryginał jest mi nie dostępny, cytuję tekst niemiecki przedrukowany w *Sprache im Technischen Zeitalter* 23, 1967, s. 233):

Zu den notwendigen Aufgaben der Forschung, die in Angriff genommen und unterstützt werden sollten, gehören [...]: 1. grundlegende praktische Erforschung der Methoden für Computerarbeit mit sprachlichen Daten, einmal mit dem Ziel, dem Sprachwissenschaftler beim Entdecken und Aufstellen von Generalisierungen zu helfen, zum anderen als Mittel, Hypothesen am Material zu prüfen; 2. praktische Erforschung der Methoden, wie sich komplexe linguistische Theorien (z. B. grammatikalische und semantische Theorien) mit Hilfe des Computers so detailliert aufstellen lassen, daß sie überprüft werden können.

Warto przy tej okazji podkreślić, że zadania te nie ograniczają badań z zakresu lingwistyki komputerowej do powierzchni empirycznej zjawisk językowych, ale angażują je w centralne zagadnienia teoretyczne dotyczące również głębi struktury języka. Paul L. Garvin zabierając głos na ten temat wyróżnił trzy następujące stopnie wykorzystania komputerów w badaniach lingwistycznych<sup>33</sup>: 1. Wykorzystanie komputerów jedynie jako kompilatorów danych językowych – jest to najniższy, najprostszy sposób wykorzystania komputerów; 2. Posługiwanie się komputerami przy testowaniu informacji uzyskanych inną drogą – jest to średni stopień; 3. Zastąpienie niejako komputerami lingwistów w procesie badania np. nieznanych języków – jest to najwyższy stopień wykorzystania komputerów w badaniach lingwistycznych; jest to jednak stopień chwilowo nieosiągalny.

Jeżeli idzie o pojęcie lingwistyki komputerowej, to wydaje się, że autorzy cytowanego wyżej raportu utożsamiają jej obszar z pracami wymienionymi w przytoczonym urywku. Są to jednak prace należące całkowicie do kompetencji językoznawstwa czystego, dotyczą bowiem zastosowania komputerów do normalnych badań lingwistycznych nad zjawiskami językowymi, a nie zastosowania wyników badań lingwistycznych, uzyskanych w danym wypadku z pomocą komputera do innych dziedzin zastosowania, których celem byłoby w szczególności polepszenie warunków komunikacji. Tak rozumiane językoznawstwo komputerowe jest więc dziedziną, która absolutnie nie należy do językoznawstwa stosowanego. Rzecz wydawałaby się wobec powyższego bardzo prostą, gdyby nie to, że nie jest to jedyne rozumienie pojęcia językoznawstwa komputerowego. Na ogół bowiem interpretuje się językoznawstwo komputerowe jako dziedzinę lingwistyki stosowanej obejmującą, oprócz zagadnień związanych ze stosowaniem komputerów do analizy zjawisk językowych, także (nie chodzi tu o wyczerpujące) prace dotyczące<sup>34</sup>: 1. automatyzacji procesów zbierania i wydawania informacji tekstowych (np. magazynowanie i gromadzenie informacji zawartych w tekstach oraz jej wyszukiwanie, czyli tzw. „information storage and retrieval” oraz informowanie o relewantnej literaturze przedmiotu, czyli tzw. „literature search”)<sup>35</sup>, automatycznego robienia wyciągów z tekstów lub streszczania tekstów, automatycznego sporządzania indeksów i konkordancji, a nawet różnego rodzaju słowników (czyli automatyzacja leksykografii)<sup>36</sup>, automatyzacji procesów dokumentacji; 2. automatyzacji szyfrowania i deszyfrowania tekstów (por. np. odczyta-

---

<sup>33</sup> Zob. P.L. Garvin 1962.

<sup>34</sup> Por. np. Program przedstawiony przez D.G. Haysa 1967; zob. też D.G. Hays 1966; P.L. Garvin/ B. Spolsky 1966; obszerna bibliografia prac dotyczących również problemów z tej dziedziny lingwistyki komputerowej zawarta jest w *Masinnij perevod i prikladnaja lingvistika*, выпуск 9 (1966), выпуск 10 (1969), выпуск 11 (1969).

<sup>35</sup> Zob. Y. Bar-Hillel 1964; na stronie 328 pisze on: “It is also my belief that a clear understanding of the distinction between information retrieval systems, the function of which is to make detailed factual information available, quickly, cheaply, and reliably, and literature search systems, the function of which is to provide a bibliography of documents for the use of the investigator of a specific problem, and of the abstract and the clue-providing function of an index, is necessary for progress in information searching”. Zob. także B.-A. Lipetz, 1969; G. Salton 1968; M. Coyaud/ N. Stot-Decauville 1967.

<sup>36</sup> Sprawom tym poświęcona jest specjalnie publikacja: *Les machines dans la linguistique* (1968).

nie pisma Majów), ustalania stylu, ustalania autorstwa anonimów, rekonstrukcji tekstów zniszczonych itp.; automatycznego kodowania według zadanych cech itp.; 3. automatyzacji syntezy językowej itp. (por. np. tzw. „question-answering-systems” ważne szczególnie dla komunikacji człowiek – automat) i inne. Ponadto zwykle w obręb lingwistyki komputerowej włącza się jeszcze: 4. problematykę automatycznego przekładu (i to zarówno z języka naturalnego na język naturalny, jak i z języka naturalnego na język informacyjny i odwrotnie) oraz 5. problematykę związaną z pracami nad konstruowaniem języków informacyjnych, którą w niniejszym artykule zaszeregowałem do jednej z wyliczonych wyżej dziedzin językoznawstwa stosowanego, a mianowicie do tzw. interlingwistyki.

Oprócz obu powyższych sposobów zakreszania obszaru lingwistyki komputerowej istnieje jeszcze taki, który wyłącza z niej problematykę tłumaczeń maszynowych. Taki sposób rozumienia pojęcia lingwistyki komputerowej sugeruje np. nazwa amerykańskiego towarzystwa naukowego, która brzmi: *Association for Machine Translation and Computational Linguistics*. Jest rzeczą oczywistą, że przynajmniej niektóre z wymienionych tu obszarów lingwistyki komputerowej można by również rozważać jako poddziedziny szeroko pojętej informatyki.

Problematyka tłumaczenia maszynowego, jak to już wyżej wspomniałem, nie tylko, że bez wątplenia należy do dziedziny językoznawstwa stosowanego, ale stanowi obok zagadnień nauczania języków obcych jeden z dwu głównych jego działów. Bez trudu można też stwierdzić, że we wszystkich wyliczonych tu w punktach od 1. do 4. działach, mamy do czynienia z językoznawstwem stosowanym. Chodzi tu mianowicie o jednoczesne zastosowania językoznawstwa z jednej strony, oraz komputerów z drugiej strony. Nie dotyczy to tylko punktu 5., gdzie zasadniczo nie mamy do czynienia z zastosowaniem komputerów.

Z powyższego wynika, że zarówno drugi, jak i trzeci sposób wytyczania granic obszaru lingwistyki komputerowej włącza do niej dziedzinę z punktu widzenia kryterium podziału na językoznawstwo czyste i stosowane, bez wątplenia heterogeniczne. Jedyną wspólną cechą tak włączonych do niej dziedzin działalności lingwistycznej jest właściwie tylko to, że (prócz punktu piątego) we wszystkich mamy do czynienia ze stosowaniem komputerów. Ale trzeba zauważyć, że z zastosowaniem komputerów mamy również do czynienia w takich dziedzinach, jak nauczanie języków obcych, automatyczne rozpoznawanie mowy i inne, których na ogół nie włącza się do obszaru lingwistyki komputerowej. Wobec tego, kryterium odwołujące się do faktu stosowania komputerów nie jest ani w drugim, ani w trzecim sposobie rozumienia lingwistyki komputerowej konsekwentnie przestrzegane.

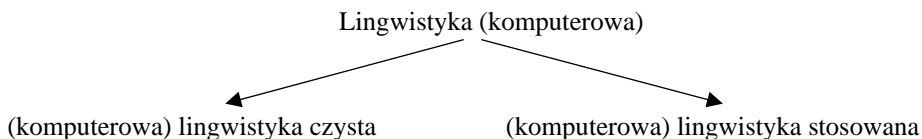
Powyższy stan rzeczy prowadzi do przekonania, że najlepiej będzie zaakceptować sposób pierwszy, to jest wąski sposób rozumienia obszaru lingwistyki komputerowej, pozwala on bowiem uniknąć sprzeczności zawartych w sposobie drugim i trzecim. Ponadto jest to zapewne jednocześnie podejście najbliższe intuicyjnemu rozumieniu terminu „lingwistyka komputerowa”.

Tak rozumiana lingwistyka komputerowa byłaby jednocześnie działem lingwistyki czystej, którego zadania polegałyby na badaniu możliwości zastosowań i stosowaniu komputerów w normalnych badaniach językoznawczych. Bez znaczenia jest

przy tym kwestia, czy będzie chodziło o badania kwalitatywne, czy kwantytatywne, o badania synchroniczne czy diachroniczne. Jest to dziedzina stosowania komputerów, a nie dziedzina stosowania językoznawstwa. Do dziedziny tej należałyby między innymi niewątpliwie pewne prace leksykograficzne, a mianowicie o tyle, o ile są one pracami należącymi do językoznawstwa czystego. W tym miejscu konieczny jest jeszcze pewien komentarz: pojęcie „lingwistyka” implikuje co najmniej dwie rzeczy, a mianowicie można je zinterpretować z jednej strony jako pewną dziedzinę działalności naukowej dotyczącej (ogólnie) przedmiotu zwanego językiem, oraz – z drugiej strony – jako pewien zbiór informacji naukowych dotyczących tego przedmiotu. Poszczególne dziedziny lingwistyki wyróżnia się albo według badanego przez nie fragmentu czy aspektu kompleksu językowego, albo według reprezentowanych przez nie programów metodologicznych (por. pojęcie językoznawstwa strukturalnego, deskryptywnego, transformacyjnego itd.) determinujących działalność badawczą lingwisty. Otóż omawiana w niniejszym artykule „lingwistyka komputerowa” jest subdziedziną drugiego rodzaju i tylko w tym sensie można mówić o jej istnieniu. Natomiast w żadnym wypadku nie należy jej identyfikować z jakimś odrębnym zbiorem informacji, chociaż zadaniem jej jest powiększać i weryfikować zastany zbiór informacji lingwistycznych. Jeżeli o językoznawstwo stosowane chodzi, to w powyższych terminach jest to działalność badawcza, której celem jest zastosowanie informacji lingwistycznych dla pewnych celów z zakresu komunikacji językowej.

Pozostałe zagadnienia szeroko pojętej lingwistyki komputerowej wymienionej wyżej w punktach od 1. do 5. należą natomiast jednoznacznie do kompetencji lingwistyki stosowanej. Nasuwa się w związku z tym pytanie, czy nie można by dla ich określenia skorzystać z zaproponowanego przez D.G. Haysa na ostatnim, tj. na drugim międzynarodowym kongresie lingwistyki stosowanej w Cambridge (1968), terminu „stosowane językoznawstwo komputerowe”? Otóż wydaje mi się, że nie byłoby to zbyt szczęśliwe rozwiązanie, albowiem dziedziny, o które tu chodzi, są zasadniczo dziedzinami zastosowań po prostu lingwistyki, a nie dziedzinami zastosowań lingwistyki komputerowej, jak by to sugerował termin „stosowana lingwistyka komputerowa”. Sensownie można by mówić o stosowanej lingwistyce komputerowej co najwyżej w odniesieniu do takich prac, jak sporządzanie konkordancji, list wyrazowych, indeksów itp. dla potrzeb nielingwistycznych. Byłoby to więc słuszne jedynie w odniesieniu do niektórych prac wymienionych wyżej w punkcie pierwszym. Ale, pamiętając o powyższych zastrzeżeniach, a przede wszystkim o tym, że nie oznacza to jakiegoś bezpośredniego związku z lingwistyką komputerową w sensie wąskim, można naturalnie dla wygody skorzystać z terminu „stosowane językoznawstwo komputerowe” na określenie wspomnianych wyżej dziedzin językoznawstwa posługujących się komputerem. Konkludując można powiedzieć: lingwistyka komputerowa to lingwistyka czysta posługująca się (stosująca) w swych badaniach komputery. Stosowana lingwistyka komputerowa to lingwistyka stosowana posługująca się komputerami i dlatego może najlepiej będzie mówić o komputerowej lingwistyce stosowanej. Oczywiście zarówno lingwistyka komputerowa, jak i stosowana lingwistyka komputerowa obejmują też specyficzną metodologię warunkowaną stosowaniem komputerów.

Ostatecznie więc otrzymamy następujący schemat podziału:



Dodać przy tym jednak należy, że sam D.G. Hays użył terminu „applied computational linguistics” po prostu w sensie szeroko pojętej lingwistyki komputerowej, a więc zarówno na określenie prac o charakterze czysto lingwistycznym, jak i o charakterze stosowanym<sup>37</sup>. Nazywa bowiem tym terminem zarówno prace, których celem jest np. analiza fonologiczna określonego języka<sup>38</sup>, jak też prace, których celem jest np. „informational storage and retrieval” lub tłumaczenia maszynowe. Można się raczej domyślić, że używając terminu „applied computational linguistics”. D.G. Hays chciał po prostu „computational linguistics” zszeregować do „applied linguistics”, która niesłusznie w dalszym ciągu identyfikowana jest przeważnie z problematyką nauczania języków obcych i ewentualnie tłumaczenia maszynowego. Ale sprawa ta nie została postawiona jasno przez samego D.G. Haysa.

Kończąc ten krótki przegląd pragnę jeszcze raz podkreślić, że właśnie dzięki zastosowaniom, jakie znajdują wyniki badań lingwistycznych, językoznawstwo współczesne urosło, jak to powiedział V.A. Zvegincev, do nauki o dużym znaczeniu praktycznym. Językoznawstwo włączyło się już na dobre do prac mających na celu „łagodzenie” względnie eliminowanie skutków tzw. „kryzysu nauczania”, kryzysu przejawiającego się szczególnie ostro w zakresie nauczania języków obcych; językoznawstwo współczesne musi się również zaangażować w prace badawcze mające między innymi na celu opanowanie skutków tzw. „eksplozji informacji”<sup>39</sup>. Nieopanowanie tej eksplozji może doprowadzić wręcz do „informacyjnej katastrofy” (ową eksplozję informacji przeżywa zresztą w równym stopniu samo językoznawstwo<sup>40</sup>).

Głównym celem lingwistyki stosowanej jest więc usprawnianie względnie nawet tworzenie warunków komunikacji, czyli obiegu informacji. Zjawisko komunikacji nabrało w naszym wieku przeradzając się w wiek informacji znaczenia niesłychanie ważnego. Uzyskanie właściwych informacji względnie ich przekazanie w porę warunkuje zarówno sukces indywidualny, jak i narodowy. We wstępie do książki pt.

---

<sup>37</sup> Opieram się tu na tekście dostępnego mi egzemplarza powielonego referatu D.G. Hays, *Applied Computational Linguistics*, State University of New York et Buffalo.

<sup>38</sup> D.G. Hays cytuje tu np. prace referowane przez: S.P. Durham i D.E. Rogers (1969); referat ten jest przedrukowany in extenso w ITL 5, 1969, s. 70-81.

<sup>39</sup> Dotychczas językoznawcy mało lub wcale nie angażowali się w badania z zakresu komputerowej lingwistyki stosowanej. Pionierami są tu przeważnie nielingwiści.

<sup>40</sup> Co do projektów zorganizowania usług informacyjnych w językoznawstwie z pomocą komputerów zob. książkę: *Information in the language sciences*, red. R.R. Freeman et al. (1968).



*Applied Linguistics*<sup>41</sup>. Monika Kehoe pisze trafnie:

No subject has received more attention in the sixties than communication. The conquest of space depends upon it. Peace on earth requires it. National survival demands it. Personal success relies on it. Technology is busy with improving communication, and scholarship is dedicated to its exploration. More people are bombarded with more information than ever before and control of the mass media responsible for the barrage becomes a matter of prime political importance.

Lingwistykę, przed którą stoją tak poważne zadania, trzeba rozwijać i otoczyć większym poparciem niż dotychczas. Należy jednak równocześnie pamiętać o tym, co zostało również wyraźnie powiedziane w cytowanym wyżej raporcie, że mianowicie „nie znamy jeszcze żadnych dobrych, łatwo stosowalnych, powszechnych metod pracy komputerów z danymi językowymi Ostrożność jest wskazana przynajmniej o tyle, że rzecz ma się tu dość często podobnie jak w zakresie literatury dotyczącej tłumaczeń maszynowych, w odniesieniu do której V.A. Moskovič<sup>42</sup> pisze, że dużo tam prac „polnych samoreklamy, туманных obeščanij i javnoj spekulacii na neinformirovannosti rjadovogo čitatelja v voprosach avtomaticeskogo perevoda”.

## **Bibliografia**

- Bar-Hillel Y. 1964, *Language and Information*. Addison-Wesley.
- Bar-Hillel Y. 1964, *Language and information. Selected essays on their theory and application*, Palo Alto, Mass./ London/ Don Mills, Ontario.
- Booth A.D. (red.) 1967, *Machine Translation*. Amsterdam.
- Corso di linguistica operativa, a cura di Silvio Ceccato* 1969. Milano.
- Culioli A. 1967, *Linguistic Theories and Their Application*, AIDELA, Strasbourg.
- Durham S.P./ D.E. Rogers 1969, *An Application of Computer Programming to the reconstruction of a proto-language*, (w:) *Preprints, International Conference on Computational Linguistics*. Stockholm.
- Engels L.K. 1968, *Applied Linguistics*, (w:) ITL 1, 5–11.
- Freeman R.R. et al. (red.) 1968, *Information in the language sciences*. New York/ London/ Amsterdam.
- Garvin P.L. (red.) 1964, *Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*. Washington.
- Garvin P.L. 1962, *Computer Participation in Linguistic Research*, (w:) *Language* 38, 385–389.
- Garvin P.L./ B. Spolsky 1966, *Computation in linguistics: a case book*. Bloomington/ London.
- Hayakawa S.I. 1949, *Language in thought and action*. New York.
- Hays D.G. 1966, *Readings in automatic language processing*. New York.
- Hays D.G. 1967, *Introduction to computational linguistics*. New York.

---

<sup>41</sup> M. Kehoe 1968: 1.

<sup>42</sup> *Voprosy Jazykoznanija*, 1970, nr 2, s. 132.

- Korzybski A. 1950, *Science and sanity. An introduction to Non-Aristotelian systems and general semantics*. Lakeville, Coun. (1. wyd. 1933).
- Locke W.N./ A.D. Booth (red.) 1955, *Machine translation of languages*. New York/ London.
- Mackey W.F. 1966, *Applied Linguistics: Its Meaning and Use*, (w:) English Language Teaching XX, 197–206.
- Malmberg B. 1967, *Applied Linguistic*, (w:) IRAL V/I, 1–2.
- Masinnij perevod i prikladnaja lingvistika*, vypusk 9, Moskva 1966, 62–75.
- Masinnij perevod i prikladnaja lingvistika*, vypusk 10, Moskva 1969, 136–274.
- Masinnij perevod i prikladnaja lingvistika*, vypusk 11, Moskva 1969, 202–237.
- Moulton W.G. 1963, *Linguistics and language teaching in the United States 1940–1960*, (w:) Mohrmann Ch./ A Sommerfelt/ J. Whatmough (red.), Trends in European and American Linguistics 1930–1960. Antwerp, 82–109.
- Garvin P.L. (red.) 1963, *Natural language and the computer*. New York/ San Francisco/ Toronto /London.
- Nickel G. 1967, *Applied Linguistics. An Additional Comment*, (w:) IRAL V/2-3, 51–53.
- Panov D.I. 1958, *Avtomatičeskij perevod*. Moskva.
- Sapożkow M.A. 1966, *Sygnal mowy w telekomunikacji i cybernetyce*. Warszawa.
- Schnelle H. 1962, *Zeichensysteme zur wissenschaftlichen Darstellung. Ein Beitrag zur Entdeckung der Ars charakteristica im Sinne von G. W. Leibniz*. Stuttgart/ Bad Cannstadt.
- Schnelle H. 1962, *Zur mechanischen Sprachübersetzung. Ein Programmiersuch aus dem Jahre 1661. J. J. Becher: Allgemeine Verschlüsselung der Sprache Character*. Stuttgart.
- Teslaara A.P. van 1963, *Les Domaines de la linguistique appliquee I*, (w:) IRAL I/1, 50–77.
- Teslaara A.P. van 1963, *Les Domaines de la linguistique appliquee II*, (w:) IRAL I/ 3–4, 223–278.
- Zasorina L.P. (red.) 1966, *Avtomatizacija v lingvistike*. Moskva.
- Zvegnicov V.A. 1967, *Teoretičeskaja i prikladnaja lingvistyka*. Moskva.



## Dziedzina lingwistyki stosowanej<sup>43</sup>

### 1.

Lingwistyka stosowana jest współcześnie dziedziną powszechnie znaną, przynajmniej z nazwy. Istnieją i pracują poświęcone jej instytuty naukowe, czasopisma, a także towarzystwa narodowe i nawet międzynarodowe. Mimo to w dalszym ciągu nie jest jasne, czym jest lingwistyka stosowana, a nawet czym być powinna. Są różne prace i badania mieniące się lingwistyką stosowaną, brak jednak w dalszym ciągu jakiegś bardziej jednolitej koncepcji rozgraniczenia lingwistyki stosowanej z jednej strony oraz lingwistyki czystej z drugiej. Zachodzi więc pilna potrzeba metateoretycznego określenia lingwistyki stosowanej oraz wykazania różnicy zachodzącej między nią z jednej strony a lingwistyką czystą z drugiej.

W pierwszej części niniejszego artykułu jest przedstawiony krótki zarys historii lingwistyki stosowanej, a zwłaszcza nazwy „lingwistyka stosowana”. Część druga natomiast poświęcona jest krótkiemu omówieniu pewnej koncepcji lingwistyki stosowanej oraz kryteriom jej wyróżnienia.

### 2.

Niewątpliwie rację mają N.D. Andriejew i L.R. Zinder (1959: 4), że w czasach antycznych, a także w średniowieczu, lingwistyka przynajmniej o tyle miała kontakt z praktycznymi problemami, że powiązana była mocno ze sprawami dydaktyki językowej. Piszą oni:

W epochu anticznosti i w sriednie wieka lingwistika nie otdielalas ot priepodawanija jazykow, sostawljaja s nim odno celoje. Razryw miezdu nimi namietilsia s naczała XIX w. pri wozniknowienii istoriczeskogo jazykowiedienija: prieimuszczestwiennyj intieries k diachironii obuslowil izwiestnyj otrzyw teorietikow ot woprosow priepodawanija jazyka, kotoryje, jestestwianno, lezat w sinchroniczeskom planie (ibid., s. 4).

Ale historyczne językoznawstwo dziewiętnastowieczne zerwało nie tylko kontakt z problemami dydaktyki językowej, lecz w ogóle ze wszystkimi sprawami praktycznego używania języka. W koncepcji lingwistyki młodogramatycznej fakt ten nabrał niejako charakteru programowego, co należy oczywiście interpretować jako konsekwencję wyłączenia przez młodogramatyków płaszczyzny synchronicznego badania języków naturalnych poza nawias lingwistyki w ogóle. Wystarczy w związku z tym przypomnieć choćby tylko niechęć młodogramatyków względem tzw. gramatyk szkolnych, które nota bene dziś stały się przedmiotem badań odrębnej poddziedziny lingwistyki stosowanej zwanej gramatografią.

Oczywiście fakt pojawienia się lingwistyki diachronicznej jako takiej jest sam w sobie zjawiskiem jak najbardziej pozytywnym. Tym samym otwarte zostały bowiem całkiem nowe horyzonty badań lingwistycznych. Jednocześnie poszerzyło się

---

<sup>43</sup> Oryginał: *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka. Materiały I. Sympozjum ILS UW* (Warszawa, 20–22 listopada 1973). Warszawa 1976, 7–22.

także pole zastosowań lingwistycznych. Wyniki badań lingwistyki diachronicznej szybko znalazły zastosowania w wielu naukach, zwłaszcza historiograficznych i etnograficznych. Nie są to, co prawda, zastosowania praktyczne, ale w ogólnym dorobku lingwistyki mają one także niebagatelne znaczenie. Tak więc negatywnie należy ocenić jedynie niewłaściwy stosunek lingwistyki diachronicznej XIX w. względem problemów natury synchronicznej. Mamy tu więc do czynienia z jednej strony ze zubożeniem, a jednocześnie z drugiej strony ze wzbogaceniem zakresu pola obserwacji w porównaniu z etapami wcześniejszymi rozwoju lingwistyki.

Zapoczątkowany jeszcze w końcu XIX w. powrót do problemów natury synchronicznej następował w atmosferze zradykalizowanej dyskusji na temat pryncypiów lingwistyki, która w końcu musiała doprowadzić do dewaluacji lingwistyki diachronicznej. Właśnie ten fakt, że współczesna lingwistyka synchroniczna powstawała niejako w atmosferze walki o byt naukowy, negowany przez reprezentantów dziewiętnastowiecznej lingwistyki diachronicznej, tłumaczy fakt, że to odrodzenie lingwistyki synchronicznej początkowo wcale nie przyniosło ożywienia zainteresowań problemami z dziedziny praktycznego używania języka, albo mówiąc inaczej, lingwistyczną problematyką stosowaną. Dla podniesienia rangi naukowej, a także jej utwierdzenia, unikano dość skrupulatnie nasuwających się możliwości „pomieszczenia” lingwistyki synchronicznej z działaniem natury praktycznej. Tak więc podjęcie na nowo problematyki synchronicznej samo przez się nie oznaczało jeszcze, że w orbitę zainteresowań lingwistyki włączona została także problematyka praktycznych zastosowań lingwistyki (alternatywa: lingwistyka synchroniczna vs lingwistyka diachroniczna nie jest w żadnym razie identyczna z alternatywą: lingwistyka stosowana vs lingwistyka czysta). Powstająca lingwistyka synchroniczna przejęła bowiem początkowo od lingwistyki diachronicznej negatywny stosunek do problemów natury praktycznej. Było to oczywiście konsekwencją swoistego pojmowania kryterium naukowości. Najbardziej wyraźne odzwierciedlenie postawa ta znalazła na gruncie deskryptywizmu amerykańskiego w postaci programowo negatywnego stosunku do problemów natury preskryptywnej. Jest to przy tym okoliczność niemal paradoksalna bowiem właśnie na gruncie deskryptywizmu amerykańskiego doszło w okresie jego rozkwitu do generalnego uświadomienia sobie praktycznych zastosowań lingwistyki.

Negatywny stosunek względem problemów natury preskryptywnej zajmowali również inni strukturaliści. A. Martinet (1960: 6) np. pisze na temat następująco:

*La linguistique est l'étude scientifique du langage humain. Une étude est dite scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient de proposer un choix parmi ses faits au non de certains principes esthétiques ou moraux. „Scientifique” s'oppose donc à „prescriptif”.*

Jak już wspominałem, deskrytywiści amerykańscy, mimo negatywnego stosunku do preskryptywizmu, jako pierwsi zorganizowali i podjęli zakrojone na szeroką skalę badania praktycznych zastosowań lingwistyki. Mimo że już znacznie wcześniej zarejestrowane zostały pojedyncze głosy o użyteczności praktycznej nagromadzonych informacji lingwistycznych, a także o potrzebie zorganizowania badań nad sposobami ich wykorzystania, dopiero lata 1940-1950 przyniosły, dokonany najpierw na terenie Stanów Zjednoczonych, prawdziwy przełom w tym zakresie.

Przełom ten nie został jednak spowodowany jakąś nagłą eksplozją dostatecznie dojrzałej metarefleksji lingwistycznej; doszło do niego raczej na skutek skoncentrowanego parcia na lingwistykę potrzeb zewnątrznych. Najpierw było to zaistniałe w czasie drugiej wojny światowej ogromne i nagłe zapotrzebowanie na osoby znające języki obce, a następnie, po zakończeniu drugiej wojny światowej potrzeba ratowania przemysłu komputerowego przez wynajdywanie pokojowego zastosowania komputerów i zrodzone w związku z tym myśli i nadzieje dotyczące między innymi tzw. automatycznych tłumaczeń. Fakt ten jest jednocześnie dowodem, że także rozwój współczesnej lingwistyki stymulowany był, przynajmniej częściowo, potrzebami praktycznymi.

Od tego przełomowego momentu w historii lingwistyki stosowanej minęło mniej więcej 30 lat. W okresie tym zaszło niewątpliwie wiele korzystnych zmian w obrębie lingwistyki w ogóle. Nie zdołano jednak dotąd wypracować jakiegokolwiek bardziej jednolitej koncepcji lingwistyki stosowanej. Fakt ten nie wyklucza co prawda możliwości efektywnego uprawiania aplikatywnych badań lingwistycznych, niemniej brak dostatecznej jasności w zakresie samookreślenia może jej rozwój hamować, a także może prowadzić do poważnych nieporozumień. Do tego rodzaju nieporozumień zaliczyć trzeba np. wspomniane wyżej wykluczenie poza ramy lingwistyki jako nauki problemów gramatyk dydaktycznych lub preskrytywizmu przez młodogramatyków oraz strukturalistów amerykańskich.

### 3.

Historia lingwistyki stosowanej jest znacznie dłuższa niż mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać. Najwięcej danych historycznych zebrał i opracował G. Kandler<sup>44</sup>. Termin „lingwistyka stosowana” (równa się „językoznawstwo stosowane”) został zarejestrowany już w roku 1803 i to od razu jako tytuł obszernej rozprawy. W roku tym A.F. Bernhardt opublikował w Berlinie pod tytułem *Angewandte Sprachlehre* drugą część książki *Sprachlehre*. Pierwsza część tej książki – *Reine Sprachlehre* opublikowana została również w Berlinie. Tak więc Bernhardt nie tylko wprowadził termin „lingwistyka stosowana”, ale dokonał zarazem po raz pierwszy wyraźnego podziału lingwistyki na czystą z jednej strony i stosowaną z drugiej. W samej książce nie pisze on jednak o zastosowaniach lingwistyki, lecz o zastosowaniach języka i to w poezji oraz nauce. Rzec toczy się wokół trzech zasadniczych zagadnień: „Sprache als Organ der Poesie, sofern diese durch Begriffe wirkt”, „Sprache als Organ der Wissenschaft” oraz „Sprache als reiner Ton und Näherung zur Musik betrachtet”.

Następnym był J.N. Baudouin de Courtenay, który w 1870 roku zaproponował podział językoznawstwa na czyste i stosowane. Praca napisana została w języku rosyjskim i nosi tytuł *Niekotoryje obsesije zamieczanija o jazykowiedienii i jazykie* (J.N. Baudouin de Courtenay 1963). Baudouin de Courtenay używa w tej pracy po prostu terminu „przykładnoje jazykowiedienije”.

Autor mówi w tej pracy między innymi o takich problemach, albo przynajmniej

---

<sup>44</sup> Zob.np. jego pracę *Angewandte Sprachwissenschaft. Name und Wesen eines kommenden Wissenschaftszweiges* (1953); por. także O. Back 1970.

wymienia również takie problemy, jak: nauczanie języków, nauczanie mowy głuchoniemych, metodyka nauczania czytania i pisania, a także tworzenie zasad ortografii, a nawet prace nad tworzeniem standardowych form fonicznych i graficznych języków czy dialektów nie posiadających ich, jednakże nie ten zakres prac, jak się wydaje, został przez autora nazwany językoznawstwem stosowanym, termin ten został bowiem odniesiony przez J.N. Baudouina de Courtenay przede wszystkim do zastosowań dorobku lingwistyki w innych dziedzinach nauki, takich jak mitologia, prehistoria, historia kultury, etnografia lub etnologia, a nawet antropologia i zoologia. J.N. Baudouin de Courtenay pisze:

Jeżeli chodzi o językoznawstwo stosowane, to polega ono na: (1) stosowaniu faktów gramatyki do kwestii z dziedziny mitologii (...), prehistorii i historii kultury; (2) stosowaniu faktów z zakresu systematyki do problemów etnograficznych i etnologicznych; (3) stosowaniu wyników badawczych (...) dotyczących pochodzenia języka etc. (...) do problemów, które stanowią przedmiot antropologii, zoologii etc. (przy czym jednakże lingwistyce przysługuje tylko znaczenie drugorzędne) (J.N. Baudouin de Courtenay 1963: 311-312).

Tak więc J.N. Baudouin de Courtenay nie zdołał jeszcze ufundować lingwistyki stosowanej jako dziedziny specyficznych badań naukowych, których intencją byłoby oddziaływanie na sferę ludzkiej/praktycznej działalności komunikacyjnej. Nie wierzył on zresztą jeszcze w tym czasie w tego rodzaju możliwości lingwistyki i napisał po prostu, że lingwistyka ma mało zastosowań w życiu człowieka. Tego rodzaju stanowisko zajęte w roku 1870 nie powinno jednak, moim zdaniem, dziwić. Na tle ówczesnego teoretycznego zaawansowania językoznawstwa jest to stanowisko zrozumiałe. Z jednej bowiem strony historyczno-porównawcze językoznawstwo było około roku 1870 na tyle zaawansowane, że stało się metodologicznym wzorcem dla wielu innych dziedzin nauki, nawet takich jak prawo, a z drugiej strony językoznawstwo było jeszcze w płaszczyźnie badań synchronicznych na tyle nierozwinięte, że naprawdę trudno było mówić o jakichś poważniejszych możliwościach zastosowań lingwistyki w praktycznym życiu człowieka. Trzeba pamiętać, że w tym okresie zdecydowana większość językoznawców stała na stanowisku sformułowanym przez H. Paula: „Sprachwissenschaft ist gleich Sprachgeschichte”. Tak rozumiane językoznawstwo nie mogło znaleźć praktycznych zastosowań, znalazło jednak bardzo szybko zastosowania w innych dziedzinach nauki.

Ale Baudouin de Courtenay, jeden z najważniejszych prekursorów językoznawstwa synchronicznego, dostrzegał, jak z powyższego wynika, już w 1870 roku nie tylko szeroko wówczas już znane zastosowania lingwistyki w innych dziedzinach nauki, ale także wiele możliwych praktycznych jej zastosowań. Dziś nie jesteśmy jednak skłonni nazywać wzorowania się lub korzystania z informacji lingwistycznych przez inne dziedziny nauki terminem „lingwistyka stosowana”, chociaż tak właśnie postępował Baudouin de Courtenay. Nie są to bowiem badania naukowe wykonywane przez lingwistów lub należące do ich kompetencji, lecz do historyków, etnologów itd. Nastąpiło tu więc przesunięcie używania terminu „lingwistyka stosowana” do kompleksu badań zorientowanych na sferę praktycznej działalności człowieka.

W okresie po wystąpieniu Baudouina de Courtenay termin „lingwistyka stoso-

wana” pojawia się w literaturze lingwistycznej coraz częściej, najpierw tylko w znaczeniu, które nadał mu Boudouin de Courtenay, potem w znaczeniu obejmującym oba wymienione przez Boudouina de Courtenay kompleksy i wreszcie coraz częściej w znaczeniu obejmującym tylko kompleks badań praktycznie użytecznych. Podobnie jak Boudouin de Courtenay, używa go np. H. Hirt w 1898 roku (H. Hirt 1898: 495). H. Paul wprowadza ten termin w czwartym wydaniu swoich *Prinzipien de Sprachgeschichte* (H. Paul 1908), nawiązując do wyróżnionych przez O. Dittricha dziedzin nauki o języku. Chociaż nie występuje u niego termin „lingwistyka stosowana”, to warto wspomnieć, że O. Dittrich dzieląc dziedzinę nauki o języku na „etiologiczne” oraz „teleologiczne”, wyróżnił wśród tych ostatnich następujące: *Sprachtechnik*, *-politik*, *-pädagogik*, *-hygienik*, *-medizin* (*-medizinische Therapeutik*) oraz *praktische Grammatik*, *Stilistik*, *Rhetorik*, *Poetik*, *Metrik*, *Prosodik*, *praktische Wörterbücher*. Jest to po prostu już całkiem nowoczesne widzenie problematyki zastosowań lingwistyki<sup>45</sup>.

Cały rozdział poświęcił lingwistyce stosowanej w swojej książce: *Obszczije jazykowiedienije* A.I. Tomson (1910). Rozdział ten (XIII) jest zatytułowany po prostu *Prikladnoje jazykowiedienije*. Tomson dotyka w tym rozdziale co prawda obu wyróżnionych przez Boudouina de Courtenay kompleksów, ale głównie rozprawia o lingwistyce jako nauce pomocniczej innych dziedzin. Jeden z podrozdziałów tego rozdziału jest poświęcony „lingwistyce jako podstawie metodologii nauczania języków”. Osobne rozdziały Tomson poświęcił sztucznym językom (XI) oraz pismu (XIV), nie włączając jednak tej problematyki do lingwistyki stosowanej.

W 1925 roku Th. Steche postulował utworzenie lingwistyki stosowanej, której zadaniem byłoby tworzenie i badanie terminologii naukowej oraz podjęzyków nauk ścisłych, a także sztucznych języków światowych (Th. Steche 1925).

Podobny postulat wysunął w 1931 roku E. Wüster, który napisał: „Bewusste Sprachregelung ist angewandte Sprachwissenschaft, wie Technik angewandte Physik ist. Sie ist ‘Sprachtechnik’” (E. Wüster 1951). W 1942 roku B. Migliorini wystąpił z postulatem utworzenia „la Linguistica applicata o glottotecnica” (B. Migliorini 1942: 609-619).

Jak z powyższego widać, Europejczycy w okresie międzywojennym wiązali pojęcie lingwistyki stosowanej przede wszystkim z problematyką standaryzacyjną albo normatywną, a także interlingwistyczną. Ta sama problematyka została po 1945 roku na nowo podjęta przede wszystkim przez G. Kandra, który w latach 1950-1960 publikował wiele artykułów na temat lingwistyki stosowanej, a koło roku 1952 zorganizował bodaj pierwszy zakład lingwistyki stosowanej w Instytucie Lingwistyki Uniwersytetu w Bonn. W 1955 roku ukazał się zredagowany przez G. Kandra pierwszy tom czasopisma *Sprachforum. Zeitschrift für Angewandte Sprachwissenschaft*.

G. Kandler (1955: 3) zdefiniował jednak pojęcie lingwistyki stosowanej dość szeroko. Napisał on: „Die einfachste Umschreibung der angewandten Sprachwissenschaft ist diese: sie umfasst alle Sprachfragen, die nicht nur für den Sprachwissenschaftler interessant sind.“

---

<sup>45</sup> O. Dittrich 1903: 62 i n. oraz 1905: 19 i n.



Właściwy rozkwit lingwistyki stosowanej dokonał się jednak dopiero za pośrednictwem lingwistyki Stanów Zjednoczonych, gdzie termin „lingwistyka stosowana” wszedł dość późno, bo dopiero po roku 1945, ale za to niejako za jednym zamachem uzyskał powszechną akceptację. Terminem tym określano na początku przede wszystkim problematykę związaną z dydaktyką obcojęzyczną, a często po prostu metodykę nauczania języków obcych<sup>46</sup>.

Na gruncie Stanów Zjednoczonych zaczyna się także instytucjonalna historia lingwistyki stosowanej. Za jej początek należy uznać rok 1946, w tym bowiem roku Charles C. Fries, ówczesny dyrektor Instytutu Języka Angielskiego (*English Language Institut*) w Uniwersytecie Michigan (*University of Michigan*), wprowadził lingwistykę stosowaną po raz pierwszy do programu uniwersyteckiego jako odrębną dziedzinę działalności uniwersyteckiej. Od tego momentu zaczął się błyskawiczny rozwój lingwistyki stosowanej w Stanach Zjednoczonych, a następnie w całym świecie. W roku 1959 został zorganizowany w Waszyngtonie pod nazwą *Center for Applied Linguistics* pierwszy samodzielny instytut lingwistyki stosowanej. Pierwsze czasopismo poświęcone wyraźnie lingwistyce stosowanej zaczęło wychodzić w 1948 roku w Ann Arbor (Michigan) pod tytułem *Language Learning, a Journal of Applied Linguistics*.

W ZSRR można właściwie mówić o kontynuacji aż po dzień dzisiejszy zapoczątkowanych przez Baudouina de Courtenay myśli o lingwistyce stosowanej. Wyżej wspominałem już, opublikowaną w 1910 roku pracę A.I. Tomsona. Problematyką dydaktyki obcojęzycznej z punktu widzenia lingwistycznego zajmował się intensywnie L.W. Szczerba, uczeń J.N. Baudouina de Courtenay (por. W. Szczerba 1953).

W 1953 roku dość obszernie na temat lingwistyki stosowanej wypowiedział się A.S. Czikobawa w swej książce *Wwiedienije w jazykoznanije*. W 1959 roku na łamach *Woprosow Jazykoznanija* obszerny artykuł na temat lingwistyki stosowanej pod tytułem „Osnownyje problemy prikladnoj lingwistiki” ogłosili N.D. Andriejew i L.R. Zinder. Od 1958 roku w czasopiśmie *Woprosy Jazykoznanija* wydzielony został specjalny dział dla lingwistyki stosowanej. Od 1960 roku poszerzono go i nazwano „stosowane i matematyczne językoznawstwo”. W 1958 roku powstał w Leningradzie Komitet Lingwistyki Stosowanej w ramach Komisji Akustyki Akademii Nauk.

Bardzo energicznie zabrano się do organizowania lingwistyki stosowanej również we Francji. W rezultacie właśnie we Francji powstało już w 1959 roku pierwsze towarzystwo lingwistyki stosowanej (*Association Pour l'Etude et le Développement de la Traduction Automatique et de la Linguistique Appliquée*, ATALA). Francuzi byli też głównymi inspiratorami powołania do życia międzynarodowego stowarzyszenia lingwistyki stosowanej. Powstało ono w 1964 roku pod nazwą AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*) na pierwszym międzynarodowym kongresie lingwistyki stosowanej w Nancy. Drugi kongres AILA odbył się w 1968 roku w Cambridge, trzeci w 1972 roku w Kopenhadze, a czwarty odbędzie się w 1975 roku w Stuttgarcie.

W międzyczasie w niemal wszystkich krajach europejskich powstały narodowe

---

<sup>46</sup> Por. np. R.A. Hall Jr., 1951; W.G. Moulton 1963.

towarzystwa lub komitety lingwistyki stosowanej. Lingwistyka stosowana weszła też szerokim frontem w progi uniwersyteckie, powołano do życia wiele nowych czasopism poświęconych wyłącznie lingwistyce stosowanej, a wiele już istniejących uostępniło dwoje łamy dla prac z zakresu lingwistyki stosowanej. Na wyróżnienie zasługuje istniejące od 1965 roku czasopismo pod nazwą „IRAL” (*International Journal of Applied Linguistics*).

W Polsce instytucjonalna historia lingwistyki stosowanej zaczęła się od powołania z inicjatywy prof. L. Zabrockiego w 1965 roku Zakładu Językoznawstwa Stosowanego w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza. W 1972 roku powstał w Uniwersytecie Warszawskim pierwszy polski Instytut Lingwistyki Stosowanej. Pierwsze polskie czasopismo poświęcone lingwistyce stosowanej zaczęło wychodzić z inicjatywy prof. L. Zabrockiego w 1966 roku w Poznaniu pod nazwą „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics”. W 1973 roku powstała Sekcja Językoznawstwa Stosowanego w obrębie Komitetu Neofilologicznego Polskiej Akademii Nauk. W tym samym roku powołany został do życia przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego – Polski Komitet Lingwistyki Stosowanej.

#### 4.

W wyniku uświadomienia sobie, a także wykazania społecznej przydatności, lingwistyka współczesna zyskała całkiem nową rangę nie tylko wśród nauk społecznych. O. Back w 1970 roku napisał:

Der Begriff – oder vielfach auch bloss der Name! – „angewandte Sprachwissenschaft“ erscheint nun mit entschieden positiver emotioneller Besetzung: es ist das als befriedigend empfundene Bewusstsein der auf den betreffenden Bereichen (Tätigen, dass sie mit der Sprachwissenschaft, die lange genug als lebensfern verschrieen war, an neuen und wichtigen Aufgaben des Lebens mitzuwirken berufen sind” (O. Back w 1970: 38).

Tak więc mamy już obecnie instytuty uniwersyteckie lingwistyki stosowanej, mamy czasopisma, mamy towarzystwa narodowe, a nawet towarzystwa międzynarodowe lingwistyki stosowanej, znacznie gorzej sprawa przedstawia się z owym wspomnianym na początku metateoretycznym samookreśleniem się lingwistyki stosowanej. Jest co prawda wiele innych dziedzin w nauce, znacznie od lingwistyki stosowanej starszych, które także nie potrafiły się dotąd zdefiniować, ale fakt ten nie powinien hamować naszych wysiłków w celu metateoretycznego określenia lingwistyki stosowanej.

Na pytanie, czym jest lingwistyka stosowana, nie otrzymamy na pewno odpowiedzi jednorodnych. Termin „lingwistyka stosowana” używany jest w sposób bardzo różny. Zwykle zamiast odpowiedzi na pytanie, czym jest lingwistyka stosowana, wlicza się w sposób mniej lub bardziej wyczerpujący dziedziny zastosowań lingwistyki, przy czym najczęściej wymienia się nauczanie języków obcych oraz tzw. tłumaczenia automatyczne. Najlepszym przykładem panującego w tym zakresie zamieszania mogą być listy nazw sekcji na drugim i trzecim kongresie lingwistyki stosowanej:

Drugi kongres (1968): lingwistyka zastosowana do tekstów literackich, analiza komputerowa tekstów, psychologia uczenia się pierwszego języka, psychologia ucze-

nia się drugiego języka, aspekty badania mowy, środki techniczne w nauczaniu języka, technologia uczenia się języka, metody nauczania języka, aspekty lingwistyczne zaburzeń językowych i ich terapie, leksykografia, materiały do testów językowych, mierzenie i klasyfikacja błędów w drugim języku, teoria tłumaczenia, lingwistyka kontrastywna, socjolingwistyka.

Trzeci kongres (1972) – lingwistyka stosowana (pole i zakres): lingwistyka kwantytatywna, lingwistyka kontrastywna, tłumaczenie, leksykografia wraz z terminologią, język dla specjalnych celów, syntaksa języka mówionego, fonetyka stosowana wraz ze związkami między językiem pisanym a mówionym, planowanie języka, badanie programów nauczania, testy i testowanie, kryteria wyboru tekstów w nauczaniu języka, technologia nauczania języka, nauczanie programowane wraz z materiałami autodydaktycznymi (samouczkowymi), nauczanie dorosłych języków nowożytnych, kształcenie nauczycieli języków, psycholingwistyka i nauczanie (uczenie się języka), język dzieci (pierwszy i drugi język), bilingwizm, socjolingwistyka i nauczanie języków oraz język a kultura, relacje między teorią komunikacji a nauczaniem języka, problemy językowe i nauczanie języka dla upośledzonych, aplikacja modeli gramatycznych, strategia nauczania języka.

Już z tego wyliczenia wynika oczywista potrzeba poszukiwania kryteriów unifikujących i porządkujących, a także wyraźnie określających dziedzinę lingwistyki stosowanej. Oczywiście pierwsze kroki zostały już w tym zakresie zrobione, ale stan jest jeszcze daleki od zadowalającego.

Najczęściej w literaturze naukowej spotkać można następującą definicję lingwistyki stosowanej: lingwistyka stosowana to badania lingwistyczne prowadzone na użytek określonych dziedzin działalności praktycznej; na takim stanowisku stanął już w 1903 roku O. Dittich, wyróżniając tzw. teleologiczne dziedziny lingwistyki, ale przyjęcie tego rodzaju stanowiska zmusza do przyjęcia jednej z dwu następujących konsekwencji:

- a) albo dokona się identyfikacji lingwistyki stosowanej z wszystkimi, lub niektórymi dziedzinami zastosowań lingwistyki,
- b) albo zrezygnuje się z wyróżniania lingwistyki stosowanej w sensie dziedziny lingwistycznej posiadającej wyróżnialny wspólny przedmiot badań; nie ma „lingwistyki stosowanej”, są tylko zastosowania lingwistyki.

Oba stanowiska można w literaturze naukowej spotkać, aczkolwiek pierwsze jest znacznie częstsze. Ale pierwsze stanowisko jest na pewno błędne, nie można bowiem utożsamiać lingwistyki stosowanej z zastosowaniami lingwistyki. Zastosowania jako takie nie są po prostu nauką. Do nauki należą jedynie badania zastosowań. Z tego samego powodu nie mogą również zastosowania lingwistyki w innych dziedzinach nauki stanowić lingwistyki stosowanej, jak chciał Baudouin de Courtenay. Drugie stanowisko może być nawet szkodliwe. Przykładem takiej szkodliwości może być wspomniany wyżej programowo negatywny stosunek młodogramatyków, a także strukturalistów amerykańskich względem badania pewnych sfer praktycznego funkcjonowania języka, co naturalnie wynikało z braku dostatecznie głębokiego poznania sprawy.

Trafniejsza jest na pewno inna próba zdefiniowania lingwistyki stosowanej, że są

to badania nad praktycznym używaniem języka, a także ulepszaniem jego funkcjonowania<sup>47</sup>. Jest to jednak definicja zbyt wąska, a jednocześnie zbyt szeroka. Badanie praktycznego używania języka jest bowiem także przedmiotem zainteresowań lingwistyki czystej.

Zbyt szeroka jest natomiast definicja sformułowana przez G. Kandra (zob. wyżej), że lingwistyka stosowana „obejmuje wszystkie zagadnienia językowe, które interesują nie tylko lingwistę”. W tej sytuacji do lingwistyki stosowanej trzeba byłoby zaliczyć dużą część lingwistycznych problemów natury diachronicznej, a także onomastycznej czy nawet dialektologicznej, bo są to problemy, które z natury swej interesują także np. historyka lub socjologa.

## 5.

Zanim spróbujemy sformułować odpowiedź na postawione pytanie, czym jest lingwistyka stosowana, warto najpierw ustalić listę (inwentarz) dziedzin zastosowań lingwistyki, z którymi bywa ona identyfikowana. Są to między innymi następujące dziedziny:

- metodyka nauczania języka ojczystego,
- metodyka nauczania języków obcych,
- technologia nauczania języków (ojczystych i obcych),
- tworzenie materiałów do nauczania języków (ojczystych i obcych),
- tłumaczenia, zwłaszcza maszynowe, ale także przez ludzi,
- stylistyka praktyczna,
- tworzenie testów językowych i testowanie,
- nauczanie metodyki nauczania języków obcych,
- tworzenie literackich form języków nie posiadających ich,
- szeroko pojęta logopedia, a więc także terapia mowy itp., psychoterapeutyka,
- leksykografia, a zwłaszcza twórcza terminologia, interlingwistyka,
- różne dziedziny, tzw. sztuk werbalnych (np. retoryka, poetyka), teleinformatyka,
- automatyczne przetwarzanie danych zawartych w tekstach językowych (zbieranie, wybieranie, porządkowanie, szyfrowanie itd.),
- gramatografia praktyczna,
- reklama, propaganda językowa itp.

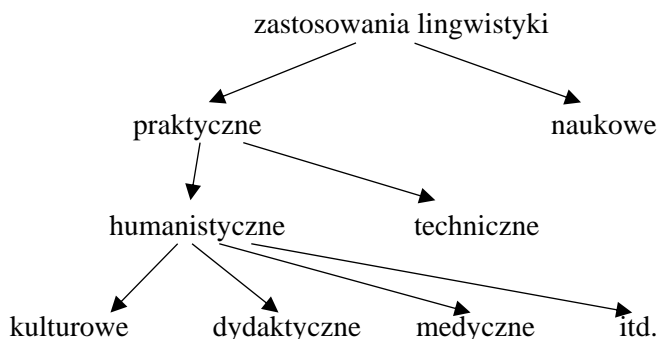
Nie jest to bynajmniej wyczerpująca lista dziedzin zastosowań lingwistyki, ale dostatecznie duża, aby uzmysłwić sobie, jak ogromnie zróżnicowany jest obszar działania lingwistyki stosowanej, a także to, że niełatwo znaleźć z tego punktu widzenia jakiś wspólny jej mianownik.

Można naturalnie spróbować uporządkować dziedziny zastosowań lingwistyki, można je bowiem np. podzielić najpierw na techniczne i humanistyczne, a następnie humanistyczne np. na dydaktyczne i medyczne. Biorąc przy tym pod uwagę podział

---

<sup>47</sup> Por. np. Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański 1968

zastosowań lingwistyki na naukowe i praktyczne otrzymalibyśmy następujący schemat taksonomii dziedzin zastosowań lingwistyki:



Otóż różni uczeni, a także różne instytucje, identyfikują lingwistykę stosowaną z różnymi spośród wymienionych dziedzin. Istnieją w tym zakresie nawet pewne zróżnicowania geograficzne. Na przykład jak już wspomniałem, na gruncie Stanów Zjednoczonych lingwistykę stosowaną utożsamia się przeważnie z problematyką akwizycji oraz nauczania języków, przede wszystkim obcych. W Związku Radzieckim utożsamia się natomiast lingwistykę stosowaną przeważnie z problematyką maszynowego tłumaczenia oraz przetwarzania danych, tylko wyjątkowo z nauczaniem języków obcych, a w krajach europejskich obejmuje się zwykle terminem „lingwistyka stosowana” zarówno zakres amerykański, jak i radziecki, tj. zarówno humanistyczną, jak i techniczną problematykę zastosowań lingwistyki, czego dowodem mogą być np. cytowane wyżej listy sekcji kongresów AILA, jako tworzy wyrażnie europejskiego.

Rozważając problem, czy w ogóle istnieje odrębna dziedzina badań lingwistyki stosowanej, a jeżeli istnieje, to co jest wspólnym przedmiotem jej badań, zatrzymajmy się na chwilę nad jedną z definicji języka, a mianowicie nad tą, która jest chyba najbardziej rozpowszechniona, a według której język to po prostu „środek komunikacji albo porozumiewania się między ludźmi”. Nie jest to na pewno lingwistycznie zadowalająca definicja języka, ale jest to stwierdzenie prawdziwe. Funkcja komunikatywna jest niewątpliwie najważniejszą funkcją języka ludzkiego.

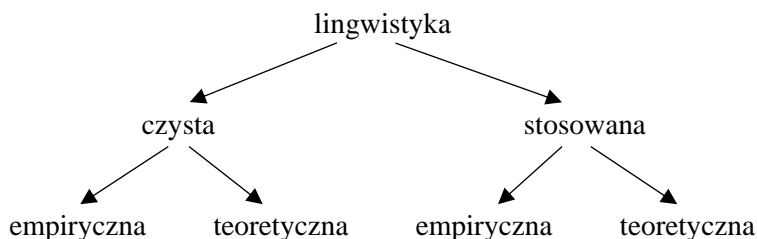
Otóż uznając ten fakt, można na jego bazie wyznaczyć zarówno przedmiot badań lingwistyki, czystej, jak i stosowanej. Przedmiotem badań lingwistyki czystej jest mianowicie język jako taki, to jest język jako fakt zastany, a także jego zastane funkcjonowanie, czyli jego zastany obieg komunikacyjny i to we wszystkich postaciach, a więc zarówno fonicznych, graficznych, dialektalnych, jak i literackich itd.

Nie wchodząc na tym miejscu w szczegóły i upraszczając nieco zagadnienie, można na tle powyższego następująco określić dziedzinę lingwistyki stosowanej: lingwistyka stosowana to badania prowadzone na bazie informacji zgromadzonych przez lingwistykę czystą nad sposobami tworzenia, przywracania oraz ulepszania warun-

ków komunikacji językowej, a także nad możliwościami efektywizacji tych sposobów.

Może więc chodzić w jednym wypadku o tworzenie języka jako środka komunikacji, w innym tylko o jego ulepszenie, a w jeszcze innym o stworzenie warunków dla jego obiegu komunikacyjnego, tj. na przykład komunikacyjne przygotowanie nadawcy lub odbiorcy albo zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Komunikacja językowa zależy bowiem, przynajmniej od trzech czynników: nadawcy, odbiorcy i środka komunikacji, to jest języka jako urządzenia i języka jako zbioru tekstów. Z tego punktu widzenia można także dokonać typologii dziedzin lingwistyki, ale ważniejszy jest fakt, iż uzyskujemy tą drogą poszukiwane kryterium unifikujące dziedzinę lingwistyki stosowanej. Zachowana zostaje więc jedność lingwistyki, o którą upominał się już H. Paul w obliczu teleologicznych kryteriów O. Dittricha. Z tego stanowiska można ponadto przewidzieć całkiem nowe obszary stosowanych badań lingwistycznych.

W świetle powyższych rozważań bez sensu jest oczywiście spotykany nawet dość często podział lingwistyki na teoretyczną z jednej strony i stosowaną z drugiej oraz utożsamianie tej ostatniej z którąkolwiek z wymienionych wyżej dziedzin zastosowań lingwistyki, np. z nauczaniem języków jako takim. Lingwistyka stosowana w sensie wyżej sformułowanej koncepcji może być równie teoretyczna, jak i lingwistyka czysta. Ponadto należy odróżnić badania stosowane od prac wdrożeniowych, z którymi również mamy na gruncie lingwistyki do czynienia. Atrybut „teoretyczny” jest tylko antonimem do „empiryczny”. Z tego punktu widzenia otrzymamy następujący binarny schemat podziału lingwistyki:



Nie ulega wątpliwości, że wszelkie badania dotyczące języka jako środka porozumiewania się ludzi, a także środka magazynowania informacji, są z punktu widzenia społecznego istotne, tym niemniej można i trzeba stawiane przez lingwistykę problemy hierarchizować co do ich wagi i aktualności, są bowiem wśród nich takie, na których rozwiązanie jest szczególne zapotrzebowanie społeczne. Lingwistyka nie może w swej działalności nie respektować tego aspektu społecznego. W moim przekonaniu na wyższą rangę zasługują na razie humanistyczne zastosowania lingwistyki niż techniczne, a wśród humanistycznych na pierwszym miejscu postawiłbym dydaktyczne, bo na nie jest największe zapotrzebowanie, chociaż nie chciałbym w żadnym razie pomniejszać przez to zastosowań medycznych ani kulturowych lingwistyki.

Najważniejsze zadania stojące przed polską lingwistyką stosowaną sformułowałbym w sposób następujący;

- a) współdziałanie przy tworzeniu racjonalnych podstaw skracania czasu przyswajania sobie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, tak w płaszczyźnie formalnej, jak i graficznej;
- b) skracanie czasu zużywanego przez społeczeństwo na przyswajanie sobie umiejętności posługiwania się językami obcymi zarówno w warunkach kształcenia szkolnego, jak i pozaszkolnego, a także wypracowanie metod upowszechniania tej umiejętności w społeczeństwie polskim;
- c) poszukiwanie możliwości usprawnienia komunikatywnego funkcjonowania języka polskiego, a także metod przyswojenia sobie przez szeroki ogół społeczeństwa sposobów efektywniejszego posługiwania się nim;
- d) współdziałanie w poszukiwaniu efektywnych sposobów włączania do sieci komunikacji językowej ludzi upośledzonych;
- e) współdziałanie z naukami technicznymi w zakresie poszukiwań efektywniejszych sposobów zbierania, magazynowania, wyszukiwania i porządkowania informacji zawartych w fonicznych i graficznych tekstach językowych;
- f) współdziałanie w poszukiwaniu sposobów zwiększenia efektywności komunikacji językowej dokonującej się za pośrednictwem urządzeń technicznych.

Realizując te zadania lingwistyka stosowana musi współdziałać z wieloma innymi dziedzinami nauki, co jest powodem, że niekiedy lingwistykę stosowaną określa się mianem dziedziny interdyscyplinarnej w takim sensie, jak gdyby była to dziedzina leżąca w polu przecinania się różnych odrębnych dziedzin nauki. Jest to jeszcze jedno nieporozumienie, wynikające z niewłaściwego rozumienia dziedziny lingwistyki stosowanej. Lingwistyka stosowana w naszym rozumieniu nie jest dziedziną interdyscyplinarną, lecz dziedziną lingwistyki, co nie powinno jednak być przeszkodą, by korzystała ona możliwie jak najszerszej ze zdobyczy innych nauk, a także by z nimi jak najściślej współpracowała. Więcej, lingwistyka stosowana musi współpracować z różnymi innymi dyscyplinami nauki i tylko w tym sensie można przypisać jej atrybut interdyscyplinarności.

## Bibliografia

- Andriejew N.D./ L.R. Zinder 1959, *Osnownyje problemy prikladnoj lingwistiki*, (w:) Woprosy Jazykoznanija VIII/4, 3–19.
- Back O. 1970, *Was bedeutet und was bezeichnet der Ausdruck „angewandte Sprachwissenschaft“?*, (w:) Die Sprache XVI, 21–55.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1963, *Izbrannyje trudy po obszczemu jazykoznaniju*. Moskwa.
- Czikobawa A.S. 1953, *Wwiedienije w jazykoznanije*, t. I. Moskwa.
- Dittrich O. 1903, *Grundzüge de Sprachpsychologie*. Halle a. S.
- Dittrich O. 1905, *Die Grenzen der Sprachwissenschaft*, (w:) Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur XV.
- Gołąb Z./ A. Heinz/ K. Polański 1968, *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa.

- Hall R.A. Jr. 1951, *American Linguistics 1925–1950 I*, (w:) Achivum Linguisticum 3/2. 1951, 101–125.
- Hall, R.A. Jr. 1952, *American Linguistics 1925–1950 II*, (w:) Achivum Linguisticum 4/1, 1–16.
- Hirt H. (1898, *Sprachwissenschaft und Geschichte*, (w:) Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur I.
- Kandler G. 1953, *Angewandte Sprachwissenschaft. Name und Wesen eines kommenden Wissenschaftszweiges*, (w:) Wirkendes Wort III, 257–271.
- Kandler G. 1955, *Zum Aufbau der angewandten Sprachwissenschaft*, (w:) Sprachforum I.
- Martinet A. 1960, *Elements de linguistique generale*. Paris.
- Mein H. 1976, *Village Communities in East and West*. London.
- Migliorini B. 1942, *Primi lineamenti di una nuova disciplina: la linguistica applicata o glottotecnica*, (w:) Scienza e Tecnica 6, 609–619.
- Moulton W.G. 1963, *Linguistics and Language Teaching in the United States 1940–1960*, (w:) Mohrmann Ch./ A Sommerfelt/ J. Whatmough (red.), Trends in European and American Linguistics 1930–1960. Antwerp, 82–109.
- Paul H. 1908, *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle a. S.
- Steche Th. 1925, *Neue Wege zum reinen Deutsch*. Breslau.
- Szczerba L.W. 1947, *Priepodawanije inostrannych jazykow w sriedniej szkole*. Moskwa/ Leningrad.
- Tomson A.J. 1910, *Obszczije jazykowiedlenije*. Odessa.
- Wüster E. 1951, *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders der Elektrotechnik*. Berlin.





# Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka <sup>48</sup>

## 1.

W artykule tym chciałbym raz jeszcze wrócić do pytania o przedmioty zainteresowań poznawczych lingwistyki, glottodydaktyki i translatoryki. Do pytania tego trzeba zresztą wciąż powracać. Przede wszystkim dlatego, że jest to pytanie, na które nie sposób udzielić odpowiedzi „ostatecznej”, że odpowiedzi na nie udzielone wcześniej trzeba z natury rzeczy stale rewidować. Ale podjąc chcę pytanie to również dlatego, że jest ono pytaniem o dziedziny reprezentowane i uprawiane w Instytucie Lingwistyki Stosowanej (ILS) Uniwersytetu Warszawskiego. Nadto chcę się nim tu zająć ponownie i z tego względu, że tym właśnie pytaniem otworzyłem I sympozjum ILS zorganizowane dla uświetnienia inauguracji jego działalności naukowej (por. F. Grucza 1976a). Wprawdzie w wygłoszonym wówczas referacie (por. F. Grucza 1976) skoncentrowałem się głównie na pytaniu o lingwistykę i lingwistykę stosowaną, niemniej przedstawiona w nim koncepcja zdeterminowała w dużej mierze także moją odpowiedź na pytanie zarówno o glottodydaktykę, jak i o translatorykę, choć prawdą jest jednocześnie, że w latach późniejszych próbowałem – przy różnych okazjach – odpowiedzi te pogłębić i uściślić zarazem.

Pytaniu o przedmiot i wzajemne powiązania lingwistyki, lingwistyki stosowanej, glottodydaktyki i translatoryki poświęciłem w ciągu ostatnich 10 lat szczególnie wiele uwagi. Co prawda początek moich zainteresowań tymi zagadnieniami sięga okresu wcześniejszego (por. F. Grucza 1971), jednakże ich wyraźne nasilenie nastąpiło w momencie, gdy w 1972 r. powierzone zostały mi obowiązki najpierw organizatora, a potem kierownika pracy badawczej i dydaktycznej ILS (por. F. Grucza 1975; 1976a; 1978; 1978a; 1978b; 1981). Intensyfikacja tych zainteresowań w tamtym okresie była skutkiem przekonania, że pierwszym i zarazem podstawowym zadaniem każdej instytucji akademickiej powinno być zastanowienie się i możliwie dokładne określenie tego, co jest przedmiotem jej zainteresowań, lub jakim przedmiotem pragnie się zająć, a także – jak mają się jej zainteresowania do zainteresowań instytucji zajmujących się przedmiotami pokrewnymi.

W przypadku ILS zadanie to było szczególnie trudno. Organizowałem go bowiem z myślą, aby stał się promotorem poznania w dziedzinach, które w tamtym okresie znajdowały się w najlepszym razie dopiero na samym początku akademickiego i scjentyistycznego konstytuowania się. Notorycznie mieszano wówczas nie tylko zakresy lingwistyki stosowanej z glottodydaktyką i translatoryką, glottodydaktyki z metodyką nauczania języków obcych, translatoryki z „teorią tłumaczenia” itp., ale nadto także praktyczne nauczanie języków z naukowym jego opisem, jego opisywanie

---

<sup>48</sup> Oryginał: *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. Materiały z VIII Sympozjum ILS (Jadwisin, 5–7 listopada 1982)*. Warszawa 1985, 19–44.

z wyjaśnianiem zaobserwowanych w zakresie nauki języków obcych zjawisk, wyjaśnienia *ad hoc* z naukowo ufundowaną interpretacją stwierdzonych w tymże zakresie faktów itp. Prawdą jest, że i dziś sprawy te są bardzo często mieszane. Niemniej wydaje, mi się iż, z jednej strony wciąż rośnie grono dostrzegających potrzebę metanaukowego porządkowania dyskusji toczącej się w obrębie dziedzin, o których tu mowa, a z drugiej, że jednocześnie stale podnosi się poziom zdyscyplinowania naukowego tejże dyskusji.

## 2.

W moim przekonaniu, poszczególne dziedziny nauki nie powinny ograniczać swych zainteresowań poznawczych jedynie do zagadnień dotyczących rzeczywistości względem nich zewnętrznej. Powinny one nadto zajmować się także programowo sobą. Dokonując swoistej autorefleksji, powinny oceniać się, a z dokonanych ocen wyprowadzać wnioski, które by im umożliwiły zarówno racjonalne projektowanie i korygowanie dalszego rozwoju ich zainteresowań poznawczych, jak i efektywniejszą realizację przedsięwziętych planów i programów poznawczych. Delegowanie zadań tych do ogólnej nauki o nauce (metodologii nauki, metanauki itp.) jest już chociażby dlatego nieporozumieniem, że każda nauka szczegółowa ma swą specyfikę nie tylko przedmiotową, ale do pewnego stopnia również metodologiczną (metody i narzędzia poznawcze dobierać trzeba przecież „na miarę” przedmiotu poznania, a nie odwrotnie). Nadto mają poszczególne dziedziny także swą specyfikę rozwojową (różny stopień zaawansowania metodycznego, instrumentalnego itp.). Wynika z tego między innymi, że lingwistyka ma nie tylko prawo, ale wręcz obowiązek zajęcia się również zagadnieniami natury metalingwistycznej. Podobnie, rzecz jasna, sprawa ta przedstawia się także w odniesieniu do glottodydaktyki i translatoryki. Jednakże zauważyć trzeba jednocześnie, że lingwistyka *sensu stricto* (prymarna) wzięta razem z metalingwistyką to makrolingwistyka, a glottodydaktyka prymarna wraz z metaglottodydaktyką, to makroglottodydaktyka, natomiast translatoryka prymarna łącznie z metatranslatoryką składa się na makrotranslatorykę.

Metapoznawcza refleksja powinna towarzyszyć w zasadzie w sposób kontynuatywny każdemu poznaniu prymarnemu roszcążącemu sobie prawo do miana „poznania naukowego”. Ale wydaje się, iż młode, mniej zaawansowane dziedziny nauki powinny nadto od czasu do czasu dokonywać gruntowniejszej samooceny. Wygodnymi okazjami do tego rodzaju przedsięwzięć są niewątpliwie wszelkiego rodzaju jubileusze.

Chodzi przy tym nie tylko o to, by dziedziny te z tej lub innej okazji podsumowały swe dokonania poznawcze, ale przede wszystkim o to, by podejmowały refleksję zmierzającą do samooceny gnoseologicznej (epistemologicznej), a więc o to, aby dziedziny te co jakiś czas zajęły się jak gdyby na nowo pytaniem, czym są, czyli – inaczej mówiąc – czym są przedmioty, którymi się zajmują, w jaki sposób realizują swoje programy poznawcze, jaki jest stan środków (metod, narzędzi), którymi posługują się w swej pracy poznawczej itd.

Ogólnie rzecz biorąc można powiedzieć, że poszczególne dziedziny nauki po-

święcącą sprawom tym zbyt mało uwagi. Niedostateczne jest w szczególności zainteresowanie zagadnieniem, co jest właściwym i specyficznym przedmiotem poznania. Przyznać trzeba wszakże, iż jedne dziedziny są pod tym względem bardziej aktywne, a inne mniej, jedne bardziej doświadczone, a inne słabiej. Ale też zważyć trzeba, że nierówno długie są także okresy instytucjonalnego funkcjonowania poszczególnych dziedzin nauki. Jeśli chodzi o dziedziny, które mnie tu interesują, to niewątpliwie znacznie krótszy jest okres instytucjonalnego funkcjonowania glottodydaktyki oraz translatoryki aniżeli lingwistyki, lingwistyka ma już wielowiekową tradycję „naukową”, natomiast glottodydaktyka i translatoryka – zaledwie kilkudziesięcioletnią. Ale mimo to, ani glottodydaktyka, ani translatoryka nie są metodologicznie mniej zaawansowane niż np. literaturoznawstwo. Nie oznacza to jednak wcale, że dziedziny te osiągnęły już stan metaświadomości poznawczej, który uznać należałoby za zadowalający. Raczej jest przeciwnie, stanu takiego nie osiągnęła ani glottodydaktyka, ani translatoryka, ani nawet lingwistyka. Podobnie jak wiele innych, tak i te dziedziny nauki wciąż jeszcze za mało uwagi poświęcają ich wewnętrznemu konstytuowaniu się. W szczególności niedostateczne jest ich staranie się o to, by w sposób należyty wyróżnić i określić, co jest prymarnie konstytuującym je czynnikiem, tzn. – właściwym przedmiotem ich pracy poznawczej. Jest rzeczą zastanawiającą, że niejednokrotnie charakterystykę tych dziedzin zaczyna się od roztrząsania kwestii metodologicznych, mimo że przecież żadnej nauki szczegółowej prymarnie nie konstytuują metody poznawcze, którymi się ona posługuje, nawet gdyby to były metody całkiem oryginalne. Żadnej nowej dziedziny nauki nie ukonstytuuje się przez to tylko, że do już wyróżnionego (i przez jakąś naukę „zajętego”) przedmiotu poznania podejździe się inaczej, niż to czyniono dotychczas. Natomiast nowe dziedziny można ukonstytuować przez: 1) ukazanie jakiegoś nowego przedmiotu, tzn. takiego, którym żadna z dotychczas ukonstytuowanych nauk nie zajmowała i nie zajmuje się; 2) podzielenie już wyróżnionego przedmiotu na mniejsze fragmenty, ze względu na to np., że okazał się on przedmiotem zbyt skomplikowanym, aby mogła go ogarnąć w całości jedna dziedzina; 3) połączenie (zintegrowanie) drobniejszych przedmiotów w większą całość ze względu na łączące je związki organiczne i/lub funkcjonalne.

Prymarnie konstytutywnym czynnikiem poszczególnych dziedzin nauki jest i może być tylko przedmiot zainteresowań każdej z nich. I dlatego do sprawy tej powracam tak uporczywie. Tym razem chodzi mi o to, by pogłębić i zarazem nieco zmodyfikować moje na ten temat wcześniejsze wypowiedzi.

### 3.

Rozważania niniejsze pragnę ograniczyć – jak już wspomniałem – do lingwistyki, glottodydaktyki i translatoryki. Niemniej poprzedzić muszę je choćby tylko kilkoma stwierdzeniami o charakterze ogólniejszym. Zastanowić się bowiem trzeba najpierw nad pojęciem przedmiotu nauk szczegółowych w ogóle. Ale ponieważ zarówno lingwistyka, jak i glottodydaktyka oraz translatoryka należą do kategorii nauk empirycznych, wystarczy, jeśli zastanowimy się nad przedmiotem nauk tego jedynie typu. Czytelnika zainteresowanego dokładniejszą analizą tej kwestii odsyłam do mojej pracy pt. „Zagadnienia metalingwistyki” (zob. F. Grucza 1983).

W odpowiedzi na pytanie o przedmiot jakiegokolwiek dziedziny empirycznego poznania stwierdza się zwykle, że zajmuje się ona takim lub innym fragmentem rzeczywistości. Przeważnie wyróżnia się przy tym dany fragment rzeczywistości za pomocą takich określeń, jak np. „języki naturalne”, „nauczanie języków obcych”, „tłumaczenie z jednego języka na drugi” itp.

W moich wcześniejszych pracach starałem się wyróżnić i określić przedmiot poznania glottodydaktyki oraz translatoryki z pomocą (odpowiednio) pojęcia układu glottodydaktycznego (por. F. Grucza 1978) oraz układu translatorycznego (por. F. Grucza 1981).

Ogólne wskazanie fragmentu rzeczywistości, jakim dana dziedzina zajmuje się lub zając pragnie, stanowi jednakże zaledwie pierwszy, tzn. wstępny krok na drodze do pełnego wyróżnienia i określenia jej przedmiotu właściwego. Następne zadanie, które trzeba na tej drodze wykonać, polega na wyróżnieniu i wskazaniu obiektów, co do których dana dziedzina zakłada, że istnieją (lub istniały) w obrębie danego fragmentu rzeczywistości i którymi zajmuje się lub zając pragnie.

Obiektami w przyjętym tu ich rozumieniu mogą być nie tylko elementy, którym przypisuje się charakter elementów materialnych, ale także jakiegokolwiek inne, byleby nadawały się do reifikacji (rzeczowego pojęcia). A więc obiektami w takim sensie mogą być nie tylko rzeczy, ale równie dobrze myśli, pojęcia, wyobrażenia odtwórcze, co i tzw. wytwory fantazji. Nie jest przy tym ważne, czy wyróżnienie tych lub innych obiektów dokonane zostało w sposób intuicyjny, naukowy, przednaukowy, zdroworozsądkowy, czy jakiegokolwiek inny. Na początku istotne jest to tylko, aby zostały one wyróżnione, wskazane (choćby tylko przez ich nazwanie).

Zakładając istnienie jakiegokolwiek obiektów wolno (a w pewnym sensie trzeba nawet) założyć jednocześnie, iż posiadają one jakieś dające się wyróżnić i ustalić właściwości. Wskazanie tych ich właściwości, którymi interesuje się lub zainteresować pragnie dana dziedzina nauki – to kolejny krok na drodze do pełnego wyróżnienia i określenia jej właściwego przedmiotu. Nadto wykazać by trzeba także, którymi spośród, relacji (przyczyny, skutku, współ-, pod- lub nadrzędności itp.) zachodzących między wyróżnionymi właściwościami branych przez nią pod uwagę obiektów dana dziedzina interesuje się lub pragnie interesować. Jednakże tutaj relacjami tymi nie będę się interesował w sposób specjalny.

Jeśli zbiór wszystkich obiektów wyróżnionych w obrębie danego fragmentu rzeczywistości i następnie włączonych do zakresu zainteresowań danej nauki nazwiemy podstawą jej przedmiotu i określimy z pomocą litery P, natomiast poszczególnej właściwości obiektów ze zbioru P przyporządkujemy symbol  $W_i$ , a zbiór właściwości, którymi nauka ta się interesuje (lub zainteresować pragnie), określimy jako  $\{W_1, \dots, W_m\}$ , natomiast zachodzące między właściwościami należącymi do tego zbioru i branyymi przez tę naukę pod uwagę jako  $\{F_1, \dots, F_n\}$ , to przedmiot jakiegokolwiek nauki empirycznej możemy formalnie scharakteryzować jako następujący układ (por. L. Nowak 1977):

$$\{ P; W_1, \dots, W_m; F_1, \dots, F_n \}$$

Na podstawie poczynionych uwag można stwierdzić, że dla pełnego określenia

przedmiotu którejkolwiek nauki empirycznej nie wystarczy wskazać ogólnie fragment (zakres) rzeczywistości, którym się ona interesuje (pragnie interesować), lecz trzeba ponadto wyróżnić w obrębie tej rzeczywistości zbiór  $P$ , tzn. zbiór obiektów, rzeczy, myśli, wyobrażeń itp., stanowiący podstawę jej właściwego przedmiotu, następnie zbiór  $\{W_1, \dots, W_m\}$ , tzn. zbiór właściwości obiektów z  $P$ , ze względu na które dana nauka się nimi interesuje, i wreszcie zbiór  $\{F_1, \dots, F_n\}$ , tzn. zbiór relacji (zależności) zachodzących między właściwościami  $W_1, \dots, W_m$  i interesujących tę naukę. Z tego, co zostało tu powiedziane w sprawie przedmiotu nauk empirycznych, wynikają między innymi następujące wnioski:

- a. W skład przedmiotu poszczególnych nauk empirycznych nie wchodzi na ogół wszystko, co istnieje w obrębie jakiegoś fragmentu rzeczywistości, ale jedynie niektóre z występujących w jego obrębie obiektów.
- b. W skład przedmiotu danej nauki empirycznej nie muszą wchodzić wszystkie właściwości wyróżnionych i „zajętych” przez nią poznawczo obiektów; może się ona ograniczyć tylko do niektórych. Podobnie sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do relacji zachodzących między „zajętymi” przez daną naukę właściwościami. W przypadku bardziej skomplikowanych obiektów nie ma zresztą sensu postulowanie jednej nauki, której zadaniem miałyby być zajęcie się ich wszelakimi właściwościami, a także wszystkimi związkami zachodzącymi między ich stwierdzonymi właściwościami, albowiem w wielu przypadkach nie sposób byłoby postulat taki praktycznie zrealizować. I tak np. nie jest możliwe połączenie w jedną całość wszystkich nauk szczegółowych zajmujących się ludźmi. Ale zważyć trzeba ponadto, że gdyby się komuś udało, to owe otrzymane w rezultacie wszechogarniające „ludzioznawstwo” i tak musielibyśmy wewnętrznie podzielić na różnego typu mniej lub bardziej cząstkowe poddziedziny, podobnie jak to uczyniono z przyrodoznawstwem – przecież w zbiorze nauk faktycznie uprawianych nauk przyrodniczych nie ma takiej, która by zajmowała się wszystkim, co jest przyrodą.
- c. Przedmioty poszczególnych nauk empirycznych mogą różnić się typem konstytuujących je obiektów lub tylko typem ich właściwości. Znaczy to, że różne nauki mogą się zajmować tymi samymi obiektami – pod warunkiem wszakże, że interesują się nimi ze względu na różne ich właściwości.
- d. Zakres przedmiotu danej nauki wyznaczają najpierw granice zbioru  $P$ , a następnie granice zbioru  $\{W_1, \dots, W_m\}$ . W konkretnym wszakże przypadku poszczególny (indywidualny lub grupowy) podmiot danej dziedziny nie musi brać pod uwagę jednocześnie całego zakresu jej przedmiotu, ale może zakres ten dowolnie zawęzić – zarówno w ramach zbioru  $P$ , jak i w ramach zbiorów  $\{W_1, \dots, W_m\}$  oraz  $\{F_1, \dots, F_n\}$ .
- e. Rzeczywistość jest czymś istniejącym niezależnie od poznającego ją podmiotu (jego świadomości), natomiast przedmiot poznania jest czymś ukonstytuowanym w rezultacie poznania zrealizowanego przez dany podmiot, i w tym sensie czymś od niego zależnym. W przyjętym tu jego rozumieniu przedmiot poznania jest bowiem pewną wyselekcjonowaną warstwą, pewnym wybranym składnikiem rzeczywistości.

- f. Przedmiot poznania naukowego można ukonstytuować jedynie w rezultacie wcześniej zrealizowanego poznania, ale niekoniecznie poznania naukowego.
- g. W miarę dokładniejszego poznawania przedmiotu wyjściowego może zachodzić konieczność poddania jego zakresu rewizji – dokonania zmiany jego granic. W rezultacie poznania naukowego może się bowiem okazać, że obiekty, czy też ich właściwości, uznane wstępnie za istniejące – faktycznie nie istnieją, albo że obiekty uznane wstępnie za sympliję są kompozytami i odwrotnie.
- h. Przedmioty danej dziedziny użytej w całości odróżnić trzeba od przedmiotów jej poszczególnych poddziedzin. W odniesieniu do tych ostatnich obowiązują te same zasady co w odniesieniu do pierwszego.

Chcąc odpowiedzieć na pytanie, co jest przedmiotem lingwistyki, glottodydaktyki czy translatoryki, trzeba najpierw wskazać obiekty konstytuujące przedmiot każdej z nich, a następnie właściwości, ze względu na które nauki te zajmują się lub powinny się obiektami tymi zająć. Zagadnień dotyczących wzajemnych powiązań między właściwościami branżami przez nie pod uwagę – jak już wspomniałem – nie będę tu uwzględniał.

#### 4.

Jeśli idzie o lingwistykę, to obiektami konstytuującymi jej właściwy przedmiot są po prostu ludzie, a nie – jak to się często przyjmuje – ich wypowiedzi językowe wchodzące w skład tzw. korpusu językowego. Nie oznacza to jednak wcale, iż wobec tego trzeba lingwistykę potraktować jako pewną dziedzinę antropologii czy psychologii lub socjologii. Fakt, że dziedziny te zajmują się tymi samymi obiektami wcale jeszcze nie przekreśla ich prawa do autonomii poznawczej, a tym samym nie przesądza i o tym, czy zachodzą między nimi relacje współ-, pod-, czy nadrzędności. Jednakże obawa lingwistyki, że przyznając nazbyt wyraźnie, iż zajmuje się ludźmi, a zwłaszcza ich sferą mentalną, może wzmocnić podejrzenie, jakoby była częścią psychologii, jest o tyle uzasadniony, że pogląd taki lansowany był nie tylko w drugiej połowie XIX wieku, ale również później znajdował swoich zwolenników. W ostatnim okresie zyskał on pewne wsparcie między innymi ze strony N. Chomsky'ego. Myślę, jednakże, iż poglądu tego nie sposób zaakceptować już choćby z tego powodu, że ostatecznie prowadzi on prostą drogą do ukonstytuowania czegoś w rodzaju owego wszechogarniającego „ludzioznawstwa”. Jeśli bowiem uznamy, że lingwistykę i psychologię trzeba połączyć ze sobą w jedną naukę dlatego, że obie zajmują się ludźmi, znać musimy jednocześnie, że z tego samego względu trzeba je połączyć nie tylko z socjologią, historią ludzi *etc.*, ale także z fizjologią, medycyną *etc.*

Z drugiej jednak strony nie można się zadowolić ogólnym stwierdzeniem, iż dziedziny te – mimo że zajmują się tymi samymi obiektami – różnią się między sobą jakąś bliżej nieokreśloną specyfiką swych przedmiotów. Różnice te trzeba wskazać *explicitie*. W odniesieniu do wymienionych tu dziedzin oznacza to, iż możliwość uznania ich poznawczej autonomii uzależnić trzeba od tego, czy i w jakim stopniu potrafią wykazać ową specyfikę ich przedmiotów. Z kolei w odniesieniu do lingwistyki, która interesuje nas tu specjalnie, wynika z tego, iż dla ustalenia specyfiki jej przedmiotu

poznania, trzeba pokazać najpierw właściwości, ze względu na które lingwistyka zajmuje się ludźmi, i że właściwości te są ich właściwościami na tyle istotnymi, iż mogą samodzielnie ukonstytuować pewien przedmiot poznania, a następnie, że przedmiotem tym (wziętym w całości) nie zajmuje się żadna nauka.

Że lingwistyka zajmuje się właściwościami ludzi nie tylko na tyle istotnymi, ale i na tyle specyficznymi, iż trzeba uznać, że konstytuują one odrębny przedmiot poznania, nie ulega żadnej wątpliwości. Lingwistyka interesuje się bowiem ludźmi ze względu na te ich właściwości, które – ogólnie rzecz biorąc – pozwalają im posługiwać się wypowiedziami językowymi. Znaczy to, iż lingwistyka zainteresowana jest tymi właściwościami ludzi, na których zasada się ich umiejętność tworzenia i uzewnętrzania (wypowiadania, zapisywania *etc.*) oraz odbierania (percypowania) i rozumienia (interpretowania) wypowiedzi językowych. W skrócie można wobec tego powiedzieć, że lingwistykę ludzie interesują jako istoty, które są zdolne spełniać i też spełniają funkcję mówców-słuchaczy. Innymi słowy: ludzie interesują lingwistykę ze względu na te akurat właściwości, które wyróżniają ich jako mówców-słuchaczy, albo: które czynią ich mówcami-słuchaczami (pojęcie mówcy-słuchacza jest tu tak rozumiane, że implikuje także pojęcie szeroko rozumianego pisarza, tzn. twórcy jakichkolwiek tekstów pisanych, oraz czytelnika).

Jeśli zbiór ludzi rozważanych w funkcji mówców-słuchaczy określimy jako  $\{MS_1, \dots, MS_n\}$ , a zbiór ich właściwości, ze względu na które interesuje się nimi lingwistyka, jako  $\{W_{MS/1}, \dots, W_{MS/p}\}$  to przedmiot lingwistyki możemy w świetle poczynionych tu stwierdzeń scharakteryzować tak oto:

$$\{MS_1, \dots, MS_n; W_{MS/1}, \dots, W_{MS/p}; F_1, \dots, F_z\}$$

Pamiętać przy tym należy, że skoro właściwości ze zbioru  $\{W_{MS/1}, \dots, W_{MS/p}\}$  są właściwościami językowymi, charakteryzującymi ludzi jako twórców-odbiorców (producentów-konsumentów) wypowiedzi językowych (tekstów), to tym samym i te ostatnie wchodzą w zakres przedmiotu lingwistyki. Ale wypowiedzi językowe nie konstytuują jej przedmiotu prymarnie, lecz jedynie wtórnie. Natomiast inną jest sprawą, że to akurat one i ich właściwości stanowią punkt wyjścia do wnioskowania o językowych właściwościach ludzi. Jednakże fakt ten jest przyczyną notorycznego mieszania językowych właściwości ludzi z właściwościami ich językowych wypowiedzi. Tymczasem pierwsze są właściwościami umożliwiającymi ludziom tworzenie wypowiedzi językowych, a drugie – właściwościami tych ostatnich jako pewnych ludzkich tworów. Dodajmy, że to nie język a wypowiedzi spełniają funkcję środków komunikacji.

Jeśli wypowiedziom językowym przyporządkujemy symbole  $WY_1, \dots, WY_k$ , natomiast ich właściwościom symbole  $W_{WY/1}, \dots, W_{WY/s}$ , to konstytuowany przez nie przedmiot poznania można przedstawić w postaci następującego układu:

$$\{WY_1, \dots, WY_k; W_{WY/1}, \dots, W_{WY/s}; F_1, \dots, F_t\}$$

Zarówno w obrębie zbioru  $\{MS_1, \dots, MS_n\}$ , jak i w obrębie zbioru  $\{W_{MS/1}, \dots, W_{MS/p}\}$  lingwistyka, albo dokładniej: jej poszczególny podmiot, może dowolnie ograniczać



lub poszerzać swoje zainteresowania. Daje to między innymi możliwość klasyfikowania z jednej strony właściwości językowych w zależności od mówców-słuchaczy będących ich nosicielami, a z drugiej – mówców-słuchaczy w zależności od posiadanych (lub nie posiadanych) przez nich właściwości językowych.

Jeśli idzie o właściwości językowe, to można je podzielić np. na generatywne, tzn. takie, które determinują umiejętność wykonania różnych działań językowych (tworzenia, nadawania, odbierania oraz analizowania wypowiedzi językowych), oraz na funkcyjne (czy: komunikacyjne *sensu stricto*), tzn. takie, które leżą u podstaw umiejętności semantyczno-pragmatycznego posługiwania się wypowiedziami językowymi. Ale można je też dzielić na wiele innych sposobów. Lecz tą sprawą nie będę się tutaj zajmować. Natomiast dodać pragnę tu jeszcze, że poszczególne lingwista może – zwłaszcza czasowo – ograniczyć swoje zainteresowania także do dowolnych wypowiedzi językowych tych lub innych mówców-słuchaczy, jak również do dowolnych właściwości wybranych wypowiedzi językowych. Jednakże ograniczeń takich nie może dokonać ogólny podmiot lingwistyki.

## 5.

Przejdźmy teraz do glottodydaktyki. Jeśli za punkt wyjścia naszych rozważań przyjmujemy stwierdzenie, że glottodydaktyka interesuje się tym, co dzieje się w obrębie fragmentu rzeczywistości nazywanego przeze mnie we wspomnianych już pracach układem glottodydaktycznym, to jasne stanie się, że i jej przedmiot poznania prymarnie konstytuują ludzie. O ile jednak lingwistyka ma w zasadzie do czynienia z jedną kategorią prymarnych obiektów, tzn. z ludźmi jako mówcami-słuchaczami, o tyle glottodydaktyka już na samym początku musi podzielić ludzi na dwie grupy. Z jednej bowiem strony zainteresowana jest ludźmi jako uczącymi się języków, a z drugiej ludźmi jako nauczycielami języków. Znaczący to więc, że już na wstępie trzeba odróżnić dwie klasy prymarnych obiektów glottodydaktyki. Różnią się one tym, że elementami jednej z nich są ludzie będący w posiadaniu właściwości językowych, natomiast elementami drugiej są ludzie, którzy właściwości tych akurat nie posiadają, ale osiąść je pragną. Zdefiniowanie pojęcia właściwości językowych – pełniących tu funkcję właściwości dystynktywnych – jest sprawą lingwistyki, a nie glottodydaktyki.

Jeśli uczącym się języków przyporządkujemy symbole  $UJ_1, \dots, UJ_h$ , a nauczającym – symbole  $NJ_1, \dots, NJ_f$  to możemy powiedzieć, że glottodydaktyka jest zainteresowana przede wszystkim dwoma następującymi zbiorami obiektów:  $\{UJ_1, \dots, UJ_h \text{ oraz } NJ_1, \dots, NJ_f\}$ . Jednocześnie oznacza to, że glottodydaktyka ma od początku do czynienia z dwoma odmiennymi przedmiotami, co oczywiście zmusza do postawienia pytania, czy wobec tego nie należałoby zamiast o jednej mówić raczej o dwóch odrębnych dziedzinach glottodydaktycznych. Jednakże zanim na to pytanie odpowiemy, zajmijmy się najpierw ustaleniem właściwości, ze względu na które glottodydaktyka interesuje się (powinna interesować) wyróżnionymi tu obiektami.

Upraszczając nieco sprawę możemy powiedzieć, że jeśli idzie o obiekty ze zbioru  $\{NJ_1, \dots, NJ_f\}$  to glottodydaktyka jest zainteresowana ich właściwościami, które – ze

względów mnemotechnicznych – nazwę tu po prostu ich właściwościami nauczycielskimi (dydaktycznymi *sensu stricto*), natomiast co się tyczy obiektów ze zbioru  $\{UJ_1, \dots, UJ_h\}$  to glottodydaktykę interesują te ich właściwości, które z tego samego względu możemy nazwać uczniowskimi (akwizycyjnymi). Wynika z tego jednocześnie, że nauczyciela języka – w przyjętym tu jego rozumieniu – wyróżniają nie tylko posiadane przezeń właściwości językowe (charakteryzujące go jako mówcę-słuchacza), ale nadto pewne dodatkowe właściwości, tzn. te, które składają się na jego umiejętności nauczycielskie. Nadto wynika z tego także, że o ile te ostatnie są jakby narwarstwione na właściwościach językowych ludzi, o tyle właściwości uczniowskie (akwizycyjne) stanowią jak gdyby podstawę dla właściwości językowych. I w tym sensie są one właściwościami sublingwalnymi. Wyróżnienia (a także opisanie i objaśnienie) zarówno glottodydaktycznych właściwości nauczycielskich, jak i uczniowskich oraz ustalenie ich zbiorów jest podstawowym zadaniem glottodydaktyki.

Jeśli zbiór glottodydaktycznie relewantnych właściwości nauczycielskich określimy jako  $\{W_{/NJ/1}, \dots, W_{/NJ/z}\}$ , natomiast uczniowskich jako  $\{W_{/UJ/1}, \dots, W_{/UJ/v}\}$ , to możemy powiedzieć, że glottodydaktyka jest zainteresowana dwoma następującymi przedmiotami:

- a)  $\{UJ_1 \dots UJ_h; W_{/UJ/1}, \dots, W_{/UJ/v}; F_1, \dots, F_p\}$
- b)  $\{NJ_1, \dots, NJ_f; W_{/NJ/1}, \dots, W_{/NJ/z}; F_1, \dots, F_r\}$

Wracając do pytania, czy z uwagi na fakt, że mamy tu do czynienia z dwoma względnie różnymi przedmiotami, nie należy postulować raczej dwóch różnych dziedzin, zastanówmy się najpierw, jak mają się do siebie konstytuujące je właściwości ze zbiorów.

$\{W_{/NJ/1}, \dots, W_{/NJ/z}\}$  oraz  $\{W_{/UJ/1}, \dots, W_{/UJ/v}\}$ . Otóż skoro jest tak, że istnienie nauczyciela danego języka  $J_i$  jest warunkowane istnieniem uczącego się tegoż języka, przeto właściwości  $\{W_{/NJ/1}, \dots, W_{/NJ/z}\}$  trzeba potraktować jako rezultat swoistej funkcji obiektów ze zbioru  $\{NJ_1, \dots, NJ_f\}$ ; względem obiektów ze zbioru  $\{UJ_1 \dots UJ_h\}$ . A jeśli jest tak, to właściwości  $W_{/NJ/1}, \dots, W_{/NJ/z}$  trzeba z konieczności rozpatrywać w możliwie ścisłym powiązaniu z właściwościami  $\{W_{/UJ/1}, \dots, W_{/UJ/v}\}$ . Biorąc tę okoliczność pod uwagę, opowiadam się przeciw rozbiciu glottodydaktyki na dwie samodzielne dziedziny, chociaż jednocześnie jestem za odróżnieniem już na samym początku subglottodydaktyki uczniowskiej i nauczycielskiej. Chodzi mi jednakże o to, aby potraktować je nie tyle jako odrębne poddziedziny glottodydaktyki, ile raczej jako dwie jej względnie różne płaszczyzny. Funkcję płaszczyzny prymarnej trzeba przy tym przyznać niewątpliwie subglottodydaktyce uczniowskiej.

Dla uniknięcia nieporozumień może jeszcze warto dodać, że podobnie jak lingwistyka jest zainteresowana nie tylko mówcami-słuchaczami, ale także środkami komunikacyjnymi (wypowiedziami), tak glottodydaktyka jest zainteresowana nie tylko uczniami i nauczycielami, ale także środkami glottodydaktycznymi. A ponieważ podstawowym i zarazem prymarnym rodzajem środków glottodydaktycznych są również w tym przypadku wypowiedzi językowe (zarówno nauczycieli, jak i uczniów), więc i one znaleźć się muszą w polu zainteresowań glottodydaktyki. Ale dotyczy to rzecz jasna tylko tych ich właściwości, które uznać wypadnie za właściwości glottodydaktycznie relewantne.

Przedstawione dotychczas stwierdzenie w sprawie przedmiotu glottodydaktyki mogą robić wrażenie stwierdzeń trywialnych. Niemniej wynikające z nich konsekwencje wcale nie są proste. By się o tym przekonać, wystarczy uprzytomnić sobie, jak trudno odpowiedzieć na takie choćby pytanie, jak np.: Czy jest, a jeśli jest, to na czym polega owa specyficzna zdolność ludzi nazywana ich „zdolnością językową”? Czy akwizycyjne właściwości glottodydaktyczne są wyłącznie wrodzonymi właściwościami ludzi? Czy można je przekształcać? Czy i w jaki sposób można je rozwijać?

Na pytania te wciąż odpowiada się bardzo różnie, mimo że nie trudno zauważyć, iż od tego, jaką zajmie się względem nich postawę zależy wartość całej glottodydaktyki – już choćby dlatego, że przyjęte na jej wstępie tezy przybierają funkcję kardynalnych założeń determinujących wprawdzie pośrednio, ale przecież w sposób zasadniczy także rezultaty (wyniki) aplikatywnych obmyśleń glottodydaktycznych, a więc także zasadność (trafność) postulowanych przez glottodydaktykę koncepcji metodycznych. Dodajmy, że tak samo sprawa przedstawia się również w odniesieniu do wspomnianych właściwości nauczycielskich. Możemy bowiem (i też powinniśmy) zapytać: Czym jest i na czym polega to, co nazywać by można „powołaniem glottodydaktycznym”? Czy składające się na nie właściwości są w całości właściwościami wrodzonymi? Czy i w jakim stopniu można powodować ich powstanie? Czy i jak można je rozwijać, kształtować itd.?

Sprawa właściwości uczniowskich (akwizycyjnych) jest w dotychczasowych rozważaniach glottodydaktycznych niemal całkowicie zaniechana. Na razie glottodydaktyka ogranicza się bowiem prawie wyłącznie do rozważania sposobów i możliwości rozwijania i kształtowania samych właściwości językowych wytwarzanych przez uczących się ich, nie zwracając szczególniejszej uwagi na te właściwości, na podstawie których ci są zdolni wytworzyć i też wytwarzają takie lub inne właściwości językowe. Natomiast jeśli idzie o właściwości nauczycielskie, to potrzeba zajęcia się nimi została zauważona przez glottodydaktykę już dość dawno, ale i one nie zdołały na razie skupić na sobie należącego im zainteresowania. Tymczasem w sferze działań praktycznych istnieje pilna potrzeba odpowiedzi na takie pytanie, jak np. „czy każdy może zostać nauczycielem języka „z prawdziwego zdarzenia”? Czy w tym celu wystarczy nauczyć się tylko danego języka? A jeśli nie, to co trzeba uczynić? Jakie trzeba osiąść właściwości? I jakie – chcąc je osiąść – trzeba wnieść predyspozycje? W jakim sensie każdy mówca jest w stanie spełnić funkcję nauczycielską, a w jakim nie jest? Itd.

W sumie możemy zatem powiedzieć, że zadaniem glottodydaktyki jest nie tylko wyróżnienie i opisanie właściwości charakteryzujących jej obiekty w jednym przypadku jako uczących się języków, w drugim jako nauczających tychże języków, ale że jej zadaniem jest ponadto także wyjaśnienie natury tych właściwości tzn. zarówno natury właściwości akwizycyjnych, jak i *sensu stricto* (glotto)dydaktycznych.

Z lingwistyką łączy glottodydaktykę to, że obie te dziedziny są zainteresowane tymi samymi obiektami: przede wszystkim ludźmi, a następnie także ich wypowiedziami językowymi. Natomiast dzieli je to, że interesują się tymi obiektami ze względu na różne typy ich właściwości. Natomiast jeśli potraktujemy glottodydaktykę jako pewną dydaktykę szczegółową, to będziemy mogli powiedzieć, iż jako taką, tzn.

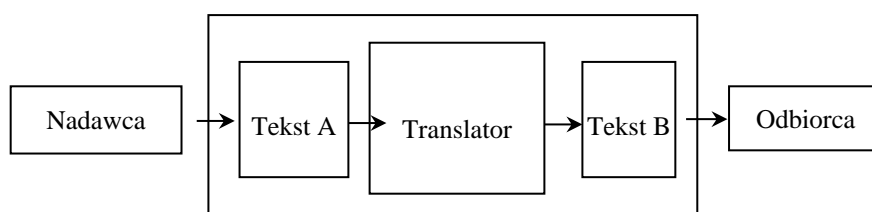
w zbiorze dydaktyk szczegółowych, wyróżnia ją między innymi ten fakt, że przedmiotem przekazu glottodydaktycznego, czyli – inaczej mówiąc – przedmiotem uczenia się i nauczania (dokonywanego się w obrębie konkretnego układu) glottodydaktycznego są konkretne właściwości językowe. Ale nie tylko. Wyróżnia ją bowiem także fakt, że zajmuje się pewnym specyficznym typem niezwykle istotnych właściwości pre- i postlingwualnych: akwizycyjnych z jednej strony i nauczycielskich z drugiej.

## 6.

Ostatnią dziedziną, której chciałbym tu poświęcić kilka słów, jest translatoryka. Jej przedmiot konstytuują w zasadzie również te same obiekty, które konstytuują także przedmioty poznania lingwistyki i glottodydaktyki. Obiektami tymi są bowiem – jeśli pominiemy tzw. tłumaczenie maszynowe – i w tym przypadku ludzie oraz ich wypowiedzi językowe (teksty). Jednakże translatoryka zajmuje się nimi ze względu na ich jeszcze inne właściwości niż te, ze względu na które zajmuje się nimi lingwistyka i glottodydaktyka.

By móc nieco dokładniej właściwości te scharakteryzować, warto najpierw ustalić okoliczności, w których występują (działają) obiekty interesujące translatorykę. W tym celu trzeba z kolei zakreślić (choćaby w przybliżeniu) najpierw obszar rzeczywistości interesującej translatorykę.

Otóż ogólnie rzecz biorąc można rzeczywistość tę wyróżnić z pomocą pojęcia układu translatorycznego (dokładniej w tej sprawie por. F. Grucza 1981). Biorąc pojęcie to za punkt wyjścia, możemy powiedzieć, że o ile lingwistyka zajmuje się obiektami występującymi w zwykłych układach komunikacji językowej, a glottodydaktyka obiektami występującymi w układach glottodydaktycznych, o tyle translatoryka zajmuje się obiektami występującymi w układach translatorycznych. Na podstawie analizy przeprowadzonej przeze mnie w pracy pt. „Zagadnienia translatoryki” (F. Grucza 1981) układ ten można przedstawić w sposób następujący:



Część tego układu objętego linią ciągłą stanowi układ translatoryczny właściwy. Wyróżnienie tego układu jest przynajmniej o tyle ważne, że prymarnie przedmiot translatoryki konstytuują obiekty spełniające funkcję translatora. Dopiero w następnej kolejności konstytuują go teksty. Natomiast obiekty spełniające w układzie translatorycznym funkcje nadawcy i odbiorcy terminalnego, czyli (mówiąc inaczej) właściwych (tzn. komunikujących) mówców-słuchaczy, konstytuują przedmiot translatoryki dopiero w ostatniej kolejności. Znaczy to, że translatoryka musi skupić swoje

zainteresowania i prace poznawcze najpierw i przede wszystkim na translatorach, ponieważ to właśnie oni pełnią centralną funkcję w układach translatorycznych. Pogląd ten wyraziłem już we wspomnianej pracy „Zagadnienia translatoryki”. Natomiast co się tyczy zarówno tekstów, jak i mówców-słuchaczy będących elementami układów translatorycznych (występujących w tych układach), to w tamtej pracy zająłem stanowisko następujące: Translatoryka może, a jeśli idzie o teksty, to nawet powinna się nimi interesować, ale nie musi zajmować się ich badaniem. Obecnie jestem przekonany, że ze względu na pewne specyficzne właściwości tych obiektów trzeba je włączyć również w obręb przedmiotu autonomicznego poznania translatoryki. Jednocześnie translatoryka powinna poczuwać się do obowiązku wykorzystywania wiedzy gromadzonej o tych obiektach przez inne dziedziny, a szczególnie przez lingwistykę.

Włączywszy obiekty występujące w układzie translatorycznym w obręb zainteresowań poznawczych translatoryki trzeba z kolei wskazać właściwości, ze względu na które dziedzina ta powinna się nimi zajmować. Zacząć trzeba przy tym od choćby ogólnego wyróżnienia właściwości obiektów pełniących funkcję tłumacza.

Ograniczając nasze rozważania do takich jedynie układów translatorycznych, w których funkcję tłumacza spełniają osoby ludzkie, możemy powiedzieć, że postawione tu zadanie ma na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie właściwości wyróżniają tych, których w języku polskim nazywa się tłumaczami.

Podobnie jak w przypadku lingwistyki oraz glottodydaktyki – dla scharakteryzowania przedmiotu translatoryki wystarczy sformułować na początku jedynie założenie, iż tłumacze jako podstawowe obiekty translatoryki wyróżniają się pewnymi specyficznymi właściwościami i nazwać właściwości te po prostu właściwościami translatorycznymi. Bowiem to, czy są takie właściwości, a jeśli są, to na czym właściwości te polegają, można stwierdzić i ostatecznie ustalić dopiero po zakończeniu translatorycznej pracy poznawczej, a nie na jej początku.

By jednak uniknąć nieporozumień, warto jak sądzę mimo to poddać już teraz pojęcie właściwości translatorycznych pewnej wstępnej analizie. Przede wszystkim chodzi przy tym o to, aby właściwie ocenić fakt, iż translatorzy są, podobnie jak nauczyciele i uczący się języków, jednocześnie także pewnym rodzajem mówców-słuchaczy. Dopiero uwzględnienie tego faktu daje bowiem możliwość stwierdzenia w sposób jednoznaczny, że właściwości translatoryczne osób pełniących funkcje tłumaczy tworzą pewną jak gdyby nadbudowę, której podstawę stanowią ich właściwości językowe *sensu stricto*. Inaczej mówiąc, tłumacza wyróżnia nie to, że w jakimś stopniu potrafi się posługiwać określoną parą języków, że jest w posiadaniu właściwości umożliwiających mu dokonywanie przynajmniej niektórych operacji tłumaczeniowych w oparciu o jakiś język  $J_i$  oraz jakiś inny język  $J_k$ . Posiadanie pewnych właściwości (umiejętności) z zakresu (co najmniej) dwóch języków jest jedynie warunkiem wstępnym, chociaż jednocześnie warunkiem koniecznym, możliwości spełnienia przez daną osobę funkcji tłumacza. Ale posiadanie ich nie jest warunkiem wystarczającym. Poza właściwościami umożliwiającymi mu co najmniej odbieranie wypowiedzi (tekstów) w jakimś języku  $J_i$  oraz tworzenie i nadawanie wypowiedzi (tekstów) w jakimś innym języku  $J_k$  potrzebne są do tego jeszcze właściwości umożliwiające mu przetwarzanie

wypowiedzi odebranych w języku  $J_i$  na funkcjonalnie (a czasem także w jakimś stopniu formalnie) ekwiwalentne wypowiedzi w języku  $J_k$ . Tylko te ostatnie właściwości zaliczyć wolno do zbioru specyficznie translatorycznych właściwości.

Może jednak ktoś powiedzieć, że przecież każdy, kto opanował jakieś dwa dowolne języki, jest w pewnym stopniu tłumaczem, bo nawet wtedy, gdy opanował je tylko w minimalnym stopniu, potrafi z mniejszym lub większym wysiłkiem i z mniejszym lub większym powodzeniem przetworzyć pewne teksty lub w najgorszym wypadku – niektóre elementy leksykalne, z jednego języka na drugi, albo potrafi wskazać ich funkcjonalne (formalne) odpowiedniki.

Trudno jednakże uznać, że jest to spostrzeżenie całkiem trafne, bo wprawdzie nie sposób nie zgodzić się, że każda osoba znająca jakieś dwa języki jest w pewnym stopniu tłumaczem, ale jednocześnie zauważyć wypada, że jest ona tłumaczem najpierw tylko na tej zasadzie, według której każdą osobę funkcjonującą w jakiegokolwiek komunikacyjnej wspólnoty ludzkiej uznać trzeba za nauczyciela i ucznia języka tej wspólnoty zarazem. Natomiast jeśli pojęcie tłumacza potraktujemy w taki sposób, iż będzie ono implikowało pojęcie pewnej specjalizacji profesjonalnej, to rzecz jasna, że tłumaczem nazwać będziemy mogli tylko osoby posiadające określony zbiór specyficznie translatorycznych właściwości. Z kolei kwalifikując dane właściwości jako właściwości specyficznie translatoryczne, trzeba pamiętać, że można je (i trzeba) jako takie kwalifikować nie tylko deskryptywnie, ale także preskryptywnie (normatywnie).

Następnie zauważyć wypada także, iż stwierdzenie, że właściwości translatoryczne są pewną nadwyżką w stosunku do *sensu stricto* językowych właściwości danej osoby, nie jest równoznaczne z twierdzeniem, że osoba ta nabywa każdą właściwość translatoryczną dopiero po uprzednim nabyciu fundujących ją właściwości *sensu stricto* językowych. Założenie tego rodzaju konsekwencji przebiegu procesu akwizycji tych właściwości nie jest konieczne. Równie dobrze można bowiem przyjąć, iż przynajmniej niektóre elementarne właściwości translatoryczne są wytwarzane jakby mechanicznie, jako swoisty skutek uboczny dwujęzyczności. Jeśli zostały one tu potraktowane jako pewna nadwyżka *sensu stricto* językowych właściwości posiadanych przez jakąkolwiek osobę bilingwalną, to tylko w tym sensie, że nie zawierają się one w sumie zbiorów właściwości językowych, których posiadanie można by przypisać dwóm osobom monolingwalnym, znającym po jednym z języków składających się na dwujęzyczność danej osoby bilingwalnej. Dodajmy, że wyznacznikiem (determinantą) specjalizacji translatorycznej nie jest i być nie może jakakolwiek tego typu nadwyżka, lecz tylko odpowiednio wysoka. Jednakże sprawa wielkości tej nadwyżki jest już sprawą natury normatywnej. Jej rozstrzygnięcie stanie się szczególnie potrzebne wówczas, gdy chodziło będzie np. o ustalenie właściwych relacji między wymaganiami zawodowymi a możliwościami dydaktycznymi. Tutaj zauważyć wystarczy jedynie, że każda specjalizacja w zakresie właściwości translatorycznych implikuje jednocześnie określoną specjalizację w zakresie właściwości *sensu stricto* językowych.

Wyróżnienie właściwości translatorycznych jako specyficznego rodzaju właściwości językowych *sensu largo* wywołuje niejako automatycznie pytanie, czy możli-

wość ich nabycia (wytworzenia) jest warunkowana jakimiś specyficznymi właściwościami językowymi (predyspozycjami), a jeśli tak, to jakimi i w jakim stopniu? Nie tu miejsce na dokładniejsze rozważanie tego pytania. Ogólnie można jednak stwierdzić, iż odpowiedź na nie zależy najpierw od tego, do jakiego rodzaju właściwości translatorycznych odniesiemy je, a następnie także od tego, jaki stopień specjalizacji translatorycznej weźmiemy pod uwagę. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż pewne właściwości translatoryczne jest w stanie wytworzyć każdy, natomiast inne dostępne są tylko nielicznym, a jeszcze inne trzeba z tego punktu widzenia uznać za całkiem unikalne. Inaczej mówiąc, nie każdy jest w stanie przyswoić sobie właściwości konieczne dla wykonania niektórych operacji translatorycznych. Ale dodajmy jednocześnie, że tak samo jest też w odniesieniu do zwykłych operacji językowych.

Powróćmy jednak do zagadnienia przedmiotu translatoryki. Jego pierwszy jakby i zarazem centralny człon, tzn. ten, którego podstawę stanowią obiekty pełniące w układach translatorycznych funkcję translatorów (tłumaczy), możemy scharakteryzować następująco (T = tłumacz; WT = właściwość translatoryczna):

$$\{T_1, \dots, T_e; W_{\pi/1}, \dots, W_{\pi/r}; F_1, \dots, F_y\}$$

Podstawę jakby drugiego członu przedmiotu translatoryki wyznaczają występujące w układach translatorycznych teksty. Z jednej strony są to teksty-oryginały (= teksty A), czyli teksty stanowiące punkt wyjścia procesu translacji, a z drugiej są to teksty-tłumaczenia (= teksty B), czyli, teksty otrzymywane w rezultacie dokonanego procesu translacji. Wobec tego należałoby ten człon przedmiotu translatoryki podzielić na dwie części. Ale i na tym nie koniec. Teksty A trzeba bowiem jeszcze dalej podzielić na takie, które zostały wytworzone z myślą o ich tłumaczeniu (tzn. jak gdyby „pod tłumacza”), oraz na takie, o których powiedzieć tego nie można. Ale te ostatnie można oceniać z kolei i dzielić w zależności od tego, czy i w jakim stopniu nadają się one do tłumaczenia na teksty w określonym innym języku itp. Dzielić można je zapewne też na różne inne jeszcze sposoby. Nie o to tu jednak chodzi. Podziały te przytaczam tu jedynie w tym celu, by pokazać przykłady specyficznie translatorycznych właściwości tekstów językowych, tzn. takich, które nie są identyczne z ich właściwościami *sensu stricto* językowymi (komunikacyjnymi), lecz są również pewną nadwyżką tychże.

Co się tyczy tekstów B, to – ogólnie rzecz biorąc – ich specyficznie translatorycznych właściwości trzeba poszukiwać przede wszystkim w sferze ich formalno-funkcjonalnej ekwiwalentności względem tekstów A, tzn. względem tekstów będących ich oryginałami. Ale ponieważ nie uczyniłem tego ani w przypadku przedmiotu lingwistyki, ani w przypadku przedmiotu glottodydaktyki, więc też w przypadku translatoryki nie przedstawię tu ogólnej formuły tego członu jej przedmiotu, który konstytuują teksty występujące w układach translatorycznych, zwłaszcza że z poczynionych uwag w sprawie różnych możliwych podziałów tych tekstów wynika, iż do pewnego stopnia osobno trzeba by potraktować przynajmniej teksty A i teksty B. Przy okazji zauważmy wszelako, że z dwoma różnymi typami tekstów (nauczycielskich i uczniowskich) mamy też do czynienia w układach glottodydaktycznych (por. F. Grucza 1978).

Ostatni człon przedmiotu translatoryki konstytuują mówcy-słuchacze występujący w układach translatorycznych. Ogólnie można ich podzielić na autorów (twórców) tekstów A oraz odbiorców tekstów B. O specyficznym translatorycznym właściwościach można mówić w odniesieniu zarówno do jednych, jak i do drugich, jednakże o tyle tylko, o ile wyróżniają się oni jakąś szczególną umiejętnością komunikacyjnego kooperowania (współpracy) z tłumaczem. Ze posiadanie takich właściwości przez osoby występujące w układach translatorycznych jest bardzo pożądane, nie ulega wątpliwości, determinują one bowiem w niebagatelny sposób skuteczność funkcjonowania całego układu, w tym także tłumacza. Wprawdzie o co innego idzie, gdy mowa o współpracy między mówcą a tłumaczem jego wypowiedzi ustnych i o co innego, gdy mowa o współpracy między tłumaczem pisanych tekstów specjalistycznych a zamawiającym ich tłumaczenie specjalistą, ale tym niemniej i w jednym i w drugim wypadku chodzi o pewną specyficzną umiejętność korzystania z usług tłumacza-pośrednika komunikacyjnego. I dlatego translatoryka powinna zająć się i tą sprawą, a w każdym bądź razie powinna poświęcić jej więcej niż dotąd uwagi.

Jeśli mówcy-słuchaczowi występującemu w układzie translatorycznym przyporządkujemy symbol M/ST/, natomiast jego specyficznym translatorycznym właściwościom symbole W/MST/1, ..., W/MST/m, to formalnie można ten człon przedmiotu translatoryki scharakteryzować następująco:

$$\{ W_{/MST/1}, \dots, W_{/MST/j}; W_{/MST/1}, \dots, W_{/MST/m}; F_1, \dots, F_p \}$$

## 7.

Ani translatorycznych właściwości tłumaczy (czyli ogólniej: tłumaczy), ani translatorycznych właściwości tekstów występujących w układach translatorycznych, ani wreszcie translatorycznych właściwości mówców-słuchaczy rozważanych jako pewne elementy tychże układów komunikacyjnych nie sposób potraktować jako właściwości *sensu stricto* językowych mówców-słuchaczy, lub wypowiedzi językowych, ze zwykłych układów komunikacyjnych, tzn. z takich, w których nie ma pośredników komunikacyjnych. I dlatego trzeba translatorykę uznać za pewną z punktu widzenia lingwistyki odrębną dziedzinę. Do jej podstawowych zadań należeć musi ustalenie i zdefiniowanie specyficznym translatorycznym właściwości wszystkich grup występujących w układach translatorycznych.

Jednocześnie nie wolno rzecz jasna nie dostrzegać związków łączących obie te dziedziny, a przede wszystkim pewnej zależności poznawczej translatoryki od lingwistyki: jeśli uznamy, że właściwości translatoryczne obiektów interesujących translatorykę są pewną nadwyżką właściwości, ze względu na które interesuje się nimi lingwistyka, to trzeba przecież też uznać, że przynajmniej w pewnym sensie lingwistyka jest dziedziną względem translatoryki podstawową (fundującą). Dotychczasowe koncepcje translatoryki konstytuują ją głównie w zawężeniu do relacji między tekstami wyjściowymi i finalnymi występującymi w układach translatorycznych. Jeśli relacje te rozważa się z punktu widzenia czysto lingwistycznego, to rzecz jasna, że można mówić o lingwistyce translatorycznej (*Translationslinguistik*). Jednakże tak rozumianej lingwistyki translatorycznej w żadnym wypadku nie wolno ani identyfikować z translatoryką w ogóle, ani podstawiać w miejsce tej ostatniej.



Natomiast, jeśli zgodzimy się z założeniem zawartym w uwagach przedstawionych w poprzednim rozdziale, że z jednej strony przynajmniej niektóre właściwości translatoryczne mogą sobie przyswoić tylko niektórzy mówcy-słuchacze, że możliwość przyswojenia ich sobie zależy od posiadania pewnych szczególnych predyspozycji, i że z drugiej strony osoby, które mogą je osiąść, mogą je także rozwijać (kształtować), to oznacza to jednocześnie, iż można właściwości te poddać w tym samym sensie dydaktyzacji, w jakim uczyniliśmy to w odniesieniu do właściwości językowych *sensu stricto*. Z kolei w tej płaszczyźnie translatorykę łączy o wiele więcej cech wspólnych z glottodydaktyką, aniżeli z lingwistyką. I również dlatego nie można translatoryki identyfikować z lingwistyką. Co się natomiast tyczy dydaktyzacji translatoryki, to trzeba dodać, że chodzi przy tym nie tylko o zagadnienia dotyczące kształcenia tłumaczy, ale do pewnego stopnia także o sprawy wiążące się z przygotowaniem mówców-słuchaczy do współpracy z tłumaczami i do należytego korzystania z ich usług.

Na ogół przyjmuje się, że lingwistyka jest dziedziną podstawową zarówno pod względem translatoryki, jak i glottodydaktyki. Jednakże dokładniejsze przyjrzenie się tej sprawie prowadzi do wniosku, iż do pewnego stopnia zasadne jest również twierdzenie, że funkcję dziedziny podstawowej zarówno w stosunku do lingwistyki, jak i translatoryki przyznać trzeba by raczej glottodydaktyce. To bowiem ona jest dziedziną zajmującą się właściwościami prejęzykowymi oraz pretranslatorycznymi, tzn. tymi, z których jakby wyrastają zarówno właściwości językowe, jak i translatoryczne. Pogląd ten nabiera zwłaszcza wtedy prawomocności, gdy koncepcję właściwości prejęzykowych i pretranslatorycznych wiąże się z koncepcją tzw. wrodzonych idei językowych.

Nieco trudniej byłoby zapewne wykazać, iż translatoryka jest dziedziną fundującą lingwistykę i glottodydaktykę. To, że jest akurat odwrotnie, zdaje się nie ulegać wątpliwości. Sprawy tej nie musimy jednak rozstrzygać tu do końca, nie jest bowiem istotne, którą z tych dziedzin uznamy za fundującą, a którą (czy które) za fundowaną (czy fundowane). Nie warto się o to spierać. Natomiast warto podjąć dalsze wysiłki dla głębszego i dokładniejszego wyróżnienia i określenia przedmiotów tych dziedzin. W pewnym sensie jest to nawet konieczne. W miarę jak postępuje poznanie danych przedmiotów może bowiem pojawić się potrzeba ich metapoznawczego przededefiniowania, w tym sensie, iż okazać się może, jak już wspominałem, że przedmioty dotąd traktowane rozdzielnie, trzeba połączyć albo odwrotnie, że jednolicie dotąd traktowany przedmiot należy podzielić, że trzeba jego granice zawęzić lub poszerzyć itd.

Swoiste „pokrewieństwo” lingwistyki, glottodydaktyki i translatoryki polega na tym, że wszystkie te dziedziny zainteresowane są właściwościami obiektów będących pewnymi ogniwami układów, które scharakteryzować można jako układy komunikacyjne. Jednakże z tego punktu widzenia bliższe związki łączą lingwistykę i translatorykę (naturalnie z pominięciem dydaktycznej warstwy tej ostatniej), aniżeli glottodydaktykę i lingwistykę oraz glottodydaktykę i translatorykę.

Układ translatoryczny tym się różni od zwykłego językowego układu komunikacyjnego, że występuje w nim translator (pełniący funkcję pośrednika komunikacyjnego), którego zadaniem jest umożliwienie komunikacji między nadawcą – autorem

danego komunikatu (tekstu) oraz jego terminalnym odbiorcą. Jednakże zarówno w zwykłych układach komunikacyjnych, jak i w układach translatorycznych ważny jest nie tyle środek przekazu komunikacyjnego, ile przede wszystkim sam przekaz, tzn. składające się nań informacje. Natomiast w układach glottodydaktycznych sprawa ta przedstawia się akurat odwrotnie: W tych układach rzeczą ważniejszą są bowiem same środki przekazu komunikacyjnego, a nie to, co się z ich pomocą przekazuje.

Z kolei translator tym się różni od zwykłego mówcy-słuchacza, że posiada właściwości translatoryczne, które nie są zwykłymi właściwościami językowymi. Sama znajomość dwóch języków nikogo nie czyni jeszcze profesjonalnym tłumaczem, podobnie jak sama znajomość jakiegoś języka nie czyni nikogo nauczycielem czy specjalistą tegoż języka. Czym innym jest więc bilingwalna kompetencja językowa i komunikacyjna, a czym innym kompetencja translatoryczna. Ale czymś jeszcze innym jest kompetencja glottodydaktyczna – z jednej strony wyraża się ona w szczególnej umiejętności przyswajania sobie języków, a z drugiej w umiejętności ich nauczania. Powiedzieć można zatem, że kompetencja glottodydaktyczna ma jak gdyby za przedmiot kompetencję językowo-komunikacyjną oraz do pewnego stopnia także kompetencję translatoryczną.

## 8.

Stosunkowo powszechny jest wciąż jeszcze pogląd, że tłumaczenie jest sztuką i że wobec tego niedorzeczne są próby poddania go dydaktyzacji. A jak jest rzeczywiście? Otóż przede wszystkim zauważyć wypada, iż uznanie tłumaczenia za sztukę zależy najpierw od tego, co nazwiemy „szuką”. Często „szuką” nazywa się po prostu działania, których się nie rozumie. Kiedy indziej znów takie, które uważa się za bardzo skomplikowane. Jednakże jakkolwiek byśmy w tej sprawie nie postąpili, tłumaczenie trzeba potraktować na równi z mówieniem, pisanem, rozumieniem i czytaniem tekstów. Znaczy to, że jeśli uznamy tłumaczenie za sztukę, to za sztukę uznać musimy też mówienie, pisanie itd., tzn. wszelkie działania językowo-komunikacyjne. A zatem uznając możliwość poddania dydaktyzacji innych działań językowych, uczynić musimy to samo także w odniesieniu do tłumaczenia. Że nie mamy doskonałych metod dydaktyzacji tłumaczenia, to prawda. Ale przecież dotyczy to w równym stopniu także wielu innych dziedzin praktycznej działalności ludzkiej.

Z lingwistyką łączy glottodydaktykę i translatorykę to, że – jak już wspomniałem – obie te dziedziny mają w obrębie swych przedmiotów do czynienia również z wypowiedziami językowymi. Dodać wszakże trzeba, iż z lingwistyką są dziedziny te ściśle związane także dlatego, że i jedna i druga uwzględniać musi wiedzę o tych właściwościach, które czynią ludzi mówcami-słuchaczami, a ich wypowiedzi środkami komunikacji.

Pewną paralelę między glottodydaktyką a translatoryką wyznacza ten fakt, że podobnie jak glottodydaktyką jest zainteresowana z jednej strony uczeniem się i nauczaniem języków, a z drugiej kształceniem uczących się i nauczycieli języków, tak translatoryką jest zainteresowana z jednej strony tłumaczeniem interlingwalnym, a z dru-

giej kształceniem tłumaczy i do pewnego stopnia także korzystających z usług tłumaczy. Inne podobieństwo między tymi dziedzinami polega na tym, że tak jak uczeniem się i nauczaniem języków najpierw zajmowali się sami nauczyciele języków, tak też tłumaczeniem zrazu zajęli się sami tłumacze-praktycy. Ale z wolna wyrastają coraz szersze zastępy zawodowych badaczy podejmujących zagadnienia z obu tych zakresów ludzkiej działalności. Wprawdzie nie bez dużych oporów, ale tym niemniej wciąż naprzód posuwa się także instytucjonalna specjalizacja zarówno badań glottodydaktycznych, jak i translatorycznych.

## Bibliografia

- Bausch K.-R. *et. al.* 1983, *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen.
- Bocheński I.N. 1975, *Die zeitgenössischen Denkmethode*n. München.
- Botha R.P. 1973, *The justification of linguistic hypotheses*. The Hague.
- Budagov R.A. 1972, *O predmete jazykoznanija*, (w:) *Izvestija Akademii Nauk SSSR* (Serija literatury i jazyka), 401–412.
- Budagov R.A. 1974, *Ešče raz o predmete jazykoznanija*, (w:) *Izvestija Akademii Nauk SSSR* (Serija literatury i jazyka), 128–136.
- Bühler K. 1965, *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart (1. wyd. 1934).
- Cackowski Z. 1979, *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*. Warszawa.
- Catford J.C. 1965, *A linguistic theory of translation. An essay in applied linguistics*. London.
- Diemer A. (red.) 1970, *Der Wissenschaftsbegriff. Historische und semantische Untersuchungen*. Meisenheim/Gl.
- Finke P. 1979, *Grundlagen einer linguistischen Theorie. Empirie und Begründung in der Sprachwissenschaft*. Braunschweig/Wiesbaden.
- Gauger H.M. 1976, *Die Sprachwissenschaft und ihr Objekt: Bloomfield, Chomsky, Saussure, Paul*, (w:) H.M. Gauger (red.), *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München, 88–107.
- Grucza F. 1971, *Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa”*, (w:) *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* 29, 47–61.
- Grucza F. 1976a, *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka. Materiały I. Sympozjum ILS UW* (Warszawa, 20–22 listopada 1973). Warszawa, 7–22.
- Grucza F. 1976b, *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały II. Sympozjum ILS UW* (Jadwisin, 13–15 listopada, 1974). Warszawa, 7–25.
- Grucza F. 1978, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka. Materiały III. Sympozjum ILS* (Białowieża 17–19 listopada 1975). Warszawa, 7–26.
- Grucza F. 1978a, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, (w:) F. Grucza (red.), *Z proble-*

- matyki błędów obcojęzycznych. Warszawa, 9–59.
- Grucza F. 1978b, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 1, 29–44.
- Grucza F. 1981, *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka. Materiały IV. Sympozjum ILS (Jachranka, 3–5 listopada 1976)*. Warszawa, 9–29.
- Grucza F. 1981a, *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm a glottodydaktyka. Materiały V. Sympozjum ILS (Białowieża, 26–28 maja 1977)*. Warszawa, 9–39.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Heeschen C./ G. Kegel 1972, *Zum Autonomiegedanken der Linguistik, oder: das Verhältnis von Psychologie und Linguistik im Selbstverständnis der Linguistik*, (w:) *Linguistische Berichte* 21, 42–54.
- Heger K. 1971, *Monem, Wort und Satz*. Tübingen.
- Jakobson R. 1973, *Main trends in the science of language*. London.
- Kuhn Th.S. 1962, *The structure of scientific revolutions*. Chicago.
- Milewski T. 1969, *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego i historycznego*. Warszawa.
- Nagel E. 1970, *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnienia naukowych*. Warszawa
- Nowak L. 1977, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa.
- Oesterreicher W. 1979, *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Heidelberg.
- Pawłowski T. 1977, *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*. Wrocław etc.
- Poper K.R. 1977, *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa.
- Robins, R.H. 1973, *Ideen und Problemgeschichte der Sprachwissenschaft*. Frankfurt a. M.
- Schecker M. (red.) 1976, *Methodologie der Sprachwissenschaft*. Hamburg.
- Wunderlich D. (red.) 1976, *Wissenschaftstheorie der Linguistik*. Kronberg/Ts.
- Zabrocki L. 1975, *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław/ Warszawa/ Kraków.



## Applied Contrastive Linguistics – a Misconception? <sup>49</sup>

### 1.

It seems to me that there has been a revival of interest in contrastive linguistics in recent years (see e.g. works compiled by Fisiak 1980; Wierlacher 1983). Still more noticeable is an increase of interest in the role of the first language (L1) in the acquisition of the second language (L2), especially in the so-called language transfer (see e.g. Gass/ Selinker 1983; Robinett/ Schachter 1983). As a result, the question of the glottodidactic relevance of contrastive linguistics in general has been approached again. There are, among others, the following questions: Whether and to what extent one can predict errors made by learners of a given L2 on the basis of results obtained from contrastive analysis, i.e., a comparison of L2 and L1 structures? Whether and to what extent these contrastive results can be used to rationalize materials for learning and/or teaching a language as L2? Whether and to what extent contrastive linguistics can be made an instrument of progress in glottodidactics?

In this way, the discussion concerning contrastive linguistics has somehow returned to the starting point. The main question here, again, is whether and to what extent contrastive linguistics is capable of fulfilling the glottodidactic tasks set forth, as well as whether and to what extent it can mediate to fulfill the glottodidactic aims outlined by Ch.C. Fries and R. Lado, the founders of the contemporary contrastive linguistics (see Lado 1957). While speaking about the renewed interest in these questions I refer to the fact that in America in the late 60's, scholars so strongly questioned the glottodidactic use of contrastive studies that in the early 70's they were given up there.

In Europe, however, these studies were in the 70's not only continued but even intensified (see e.g. Krumm 1983). This seems to me to be paradoxical because, at the same time, European writers started a critical glottodidactic review of contrastive linguistics, too. Yet, when it became widely accepted that contrastive linguistics failed to fulfil the glottodidactic tasks and that its glottodidactic use is minimal because of the negligible role of the first language in the process of second language learning, in Europe urgent attempts were made by the adherents of contrastive linguistics to find a purely linguistic justification for it. As a result, the glottodidactic reasons for conducting contrastive studies were, if not substituted, so at least supplemented by purely linguistic reasons. Furthermore, efforts were made to find „earlier” historical sources of contrastive linguistics than the conceptions of Ch.C. Fries and R. Lado.

And it cannot be denied that in America as early as in 1941 B.L. Whorf, and then in 1949, G.L. Trager postulated the formation of contrastive linguistics as a branch of comparative synchronic linguistics, nor that in Europe this impulse occurred even earlier – in 1902 – when J.N. Baudouin de Courtenay initiated a kind of contrastive

---

<sup>49</sup> Oryginał: *Applied Contrastive Linguistics – a Misconception?* In: B. Narr/ H. Wittje (red.), *Language Acquisition and Multilingualism. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag*, Tübingen 1986, 235–249.

studies which were then intensively continued by the representatives of the Prague School of Linguistics (see Fisiak 1984; Vachek 1980). Yet, it remains true that the really wide range international contrastive studies projects, initiated in the 60's and the 70's of this century, were mainly motivated by their glottodidactic validity, as expressed by Ch.C. Fries and especially by R. Lado, and that these arguments were the factor which actually brought about the emergence of contrastive linguistics as a separate branch of comparative linguistics. From this standpoint one must view the linguistic justification for contrastive linguistics as secondary in reference to the glottodidactic justification, which is, in a way, also a paradox, because contrastive studies were from the start, treated as a subfield of linguistics and not of glottodidactics, at least nominally.

If we take a closer look at the history of contrastive linguistics we notice that almost everything happened to it in a reverse order: a list of tasks was established for contrastive linguistics to fulfil, but this took place prior to any reflection on the actual nature of the postulated contrastive linguistics as well as on the feasibility of contrasting two languages. When questions such as: what does it mean that the aim of contrastive linguistics is to identify the interlingual differences and similarities? were raised at all, they were at best treated as self-evident. A similar attitude can be observed toward the question of capability of contrastive linguistics to satisfy glottodidactic expectations, including the extent and the rationale of this capability.

Therefore, one can conclude that contrastive linguistics was built on very weak foundations, and that it was born as a result of some kind of wishful thinking of a glottodidactic rather than linguistic nature. Related to this fact is not only the disagreement concerning its name and its historical sources but also its feasibility to perform the glottodidactic tasks expected of it.

The latter is in my view a purposeless dispute resulting from a major misunderstanding (see Grucza 1986). But there are indications that also other controversies related to contrastive linguistics result also from insufficient insight into its status, its subject and, limited by the subject, its cognitive potential and, what follows, the character of the knowledge which it supplies, as well as the character of the means (or methods) of obtaining this knowledge. For this reason I consider it urgent to first submit the foundations of contrastive linguistics to an analysis. It should be looked upon from a point of view located in a metalinguistic, or to be more precise, a meta-contrastive-linguistic level (on the question of metalinguistics see Grucza 1983a).

In this article I intend to concentrate upon only one question. I want to critically analyse the validity of those conceptions which view applied contrastive linguistics as a separate subfield of contrastive linguistics, i.e., as a subfield distinct from the so-called theoretical (pure) contrastive linguistics. But in order to substantiate my position in this matter, especially since it is a negative standpoint, I must at least very briefly refer to some other problems. Their more extensive treatment can be found in my other works (see the list of references), some of them in press or in preparation for print.

## 2.

In order to answer the question under consideration one must first define one's attitude towards the component questions which are somehow implemented by and hierarchically arranged within the more general issue. These component questions, as well as their hierarchy are inferences from the fact that at least nominally we deal with the following chain of inclusiveness: applied contrastive linguistics is a kind, and at the same time a part, of contrastive linguistics in general; the latter, in turn, is a kind of, and consequently a component of, comparative linguistics. Finally, comparative linguistics as a whole is a kind, i.e., a component, of linguistics *in toto*.

### 2.1

First, we should pose the question concerning the aspect which distinguishes generally linguistics taken as a whole from other sciences, and which is responsible for its relative autonomy. Since it is the subject of a discipline which has to be regarded as a primary constitutive element of each empirical science – and linguistics is an empirical science – it can be said that what distinguishes linguistics from other sciences is its subject. Yet, it is much more difficult to answer the question, what the subject is. In no circumstances can the answer be limited to the statement that its subject is language, or human languages. There are many sciences outside linguistics which make a similar claim (for this question see e.g. Oesterreicher 1979). Moreover, it is not satisfactory to say that the subject of linguistics is *langue*, or language competence of the native speakers of a given language. I have presented my view on this problem elsewhere (see Grucza 1983a and 1983b) and therefore will not discuss it here any further. Another reason it is unnecessary to do this is that from the point of view of the question under consideration in this article, it is sufficient to make an assumption that there is a subject which is specifically the subject of linguistics, and that it is constituted by language properties owned or demonstrated by the really existing speakers-hearers.

Because the linguist(s) may on different occasions concentrate his (their) attention on sets different as to the number of speakers-hearers as well as to their language properties, we must realize that there are many, rather than one, subjects of linguistics. A concrete subject of linguistics can be constituted by the individual speaker-hearer, a set of speakers-hearers, defined in terms of time, society, or ethnic unit. It can also be constituted by all the speakers-hearers who live in a given time span, or even all the speakers-hearers taken independently of time and space, or simply all human beings. Similarly, linguistics, or to be more precise, its agent, i.e., linguist(s), may be, in a given situation, interested in only one selected language property, or in a group of such properties, in all of the language and/ or communicative properties of a given speaker-hearer, or of a given set of speakers-hearers. This is the way in which idiolectal linguistics differs from dia- or sociolectal linguistics, and the ethnolectal one from the universal one, and secondly, the way in which linguistics, interested only in the phonological properties, differs from that which focusses on the syntactical, lexical or semantic properties of the investigated speakers-hearers.



## 2.2

Moving now to the question concerning contrastive linguistics, it should be first noticed that today no one objects to regarding contrastive linguistics as a variant of comparative linguistics, or to combining it with the historically earlier postulated variants thereof. But while some authors treat contrastive linguistics on a par with the earlier variants of comparative linguistics and divide comparative linguistics into three parallel subdisciplines, others include it in typological linguistics, or associate it with it and in effect divide comparative linguistics in a binary fashion. Schwanzer (1977), for example, distinguished the following three types of comparative linguistics: genetic-comparative (*genetisch-vergleichende*), typological-comparative (*typologisch-vergleichende*) and synchronic-analytic-comparative (*synchron-analytisch-vergleichende*), while Zabrocki (1970) included contrastive linguistics, which he called confrontative, in the scope of typological-comparative linguistics, which he in turn treated as one of two basic branches of comparative linguistics, thus placing it side by side with genetic-comparative linguistics. Fisiak (1981) first distinguished three types of comparative linguistics, similarly to Schwanzer – though he named them slightly different (comparative historical linguistics, comparative typological linguistics and contrastive analysis/ study) – and subsequently he joined two of the latter ones and treated them as subfields of synchronic comparative linguistics. My own view is similar to that of Fisiak; it is unquestionable that comparative linguistics should first be divided into diachronic (historical, or genetic) and synchronic; only then is it possible to divide the latter into typological and contrastive. This, however, is not the most essential issue I am going to discuss here. In order to avoid terminological misunderstanding it should only be noted that „contrastive linguistics” and „confrontative linguistics” will be viewed as synonymous (as to a different treatment of these terms, see Helbig 1981: 71–74).

### 2.2.1

What seems fundamental from our point of view are, above all, the consequences of including contrastive linguistics in the scope of comparative linguistics. The first of them, and also the most important one, is that the distinctive feature of comparative linguistics is its specific approach to the subject of linguistic cognition. I believe that what distinguishes comparative linguistics from the rest, that is from the non-comparative linguistics, should be seen, above all, in its cognitive activity, i.e. in what we call comparison.

We should realize that there are prerequisites to comparison. The first is that there are at least two objects or subjects (A and B) to be compared. It follows therefore that a comparison of A and B can only take place after they have been separated, i.e. after their initial exploration and a linguistic expression of the results of this exploration, i.e. after some initial description. This is especially so when a systematic comparison is intended. It seems to me that it is a justified conviction that the comparison of A and B is an activity which is secondary in relation to that of describing them (see e.g. Halliday/ McIntosh/ Strevens 1964; Schwanzer 1977; Zabrocki 1970; Altmann/ Lehfeldt 1973; Helbig 1981).

At the same time it should be kept in mind that description and comparison as different cognitive acts are mutually conditioned in that, for one thing, description implies comparison as a heuristic device, and comparison can supplement or enrich the description of the compared objects (for a discussion of this question see Jäger 1974; Helbig 1981).

There is no doubt that comparison is a basic means of human cognitive activity (see Schwanzer 1977). This results from the fact that description as well as comparison imply acts of identification and differentiation. Nevertheless, it is true that beside dependent treatment of A and B, an equally basic mode of approaching A and B cognitively is to regard them as mutually independent objects and/ or subjects, or treat them as if they were mutually independent, that is as autonomous. Therefore, in spite of the above stated interdependence between comparison and description, both of these approaches should be separated. Without such a step, distinguishing comparative linguistics as well as contrastive linguistics would lose its sense.

### **2.2.2**

Having extracted comparative linguistics we maintain that it differs substantially from non-comparative, i.e. descriptive (non-comparative) linguistics, and that it is based on the results of the latter. Therefore we must accept the idea that in fact not A and B are compared, but first of all their descriptions. This is especially so when one aims at a systematic comparison.

Instead of description and comparison it would be more adequate to speak of independent (autonomous) vs. dependent (relative) cognitive approach to A and B: it is not only description that matters at this point but also explanation, and not only the synchronic aspect but the diachronic aspect as well. On the other hand one can speak about a comparative description of A and B. In addition, „description” as a term is polysemy. It implies at least the following interpretations: 1) some kind of cognitive acts, 2) a presentation of the results of empirical observation, 3) a presentation of the results of any cognition, 4) a presentation of any mental constructs. In order not to complicate matters any further I will use the terms „description” and „descriptive”, according to a certain tradition, as antonyms to „comparison” and „comparative” respectively, though these terms are far from being uniform in meaning.

In order to avoid any misunderstanding it is worthwhile to notice that to distinguish description from comparison it is of little consequence whether and to what extent we make use of comparison when describing A and/ or B; it is above all important that in the acts of descriptive cognition we treat them as independent, while in the acts of comparative cognition we treat them as interdependent. Moreover, Oksaar (1970) is right when she points out that the starting point in comparison is always one of the languages compared, either A or B. What remains to be added is that both A and B can interchangeably serve as the starting point.

### **2.2.3**

After these introductory remarks we may finally turn to the question concerning the subject of comparative linguistics. It follows from our considerations so far that what

comparative linguistics compares are in reality the descriptions of A and B. This is, at least, where comparative linguistics must begin. Therefore, the expression „comparison of A and B” can only be taken as short for „indirect comparison” in which there is a mediation of autonomous descriptions. Because the subjects investigated by comparative linguistics are descriptions of A and B, i.e. certain products or results of descriptive linguistics – even if descriptions are viewed only as its introductory subjects – comparative linguistics must of necessity be treated as a kind of metalinguistics. Therefore, comparative linguistics differs from descriptive linguistics also in that comparative linguistics investigates subjects provided by descriptive linguistics. It can be added that a product of descriptive linguistics is not only what comparative linguistics compares, but to a considerable degree also the means by which the differences between A and B are established, i.e. the so-called *tertium comparationis*, or, in other words, the categories distinguished in the general model of language or the overall theory of language, the same categories through which A and B have been described.

From the point of view of its subject, comparative linguistics is not a subdiscipline of descriptive linguistics, but it is a parallel kind of linguistics. It could be viewed as a subdiscipline of descriptive linguistics only if its subject constituted a section of the subject of descriptive linguistics.

On some occasions the subject of comparative linguistics tends to be mixed with its aims. These aims are known to be the following: to determine the similarities, including the identities, and the differences, including complete divergences, between the compared subjects. This applies to the aims of contrastive linguistics, regardless of the name used (see Zabrocki 1970; Nickel 1972; Fisiak 1981; Helbig 1981). This point was emphasized not only by Lado (1957) but also by Ferguson in „General Introduction” to the Series of Contrastive Structure Studies 1959 undertaken by the Center for Applied Linguistics at Washington, D.C. (cf. Moulton 1962; Kufner 1962).

Under no circumstances can the similarities and the differences existing between A and B, i.e. two dialects or languages, be treated as the subject of contrastive or confrontative linguistics. Nevertheless, in Sternemann et al. (1977: 3) we read: „Gegenstand der konfrontativen Linguistik sind die Unterschiede und Übereinstimmungen zweier Sprachen, in der Regel der Muttersprache und einer Fremdsprache.” But in the next sentence the author of the passage, Gutschmidt, says: „Die Aufgabe der konfrontativen Linguistik besteht darin, diese Unterschiede und Übereinstimmungen zu untersuchen und zu ermitteln,...” Also Bausch (1973: 165), in his reconstruction of Trager’s (1949) conception of contrastive linguistics, pointed out that he regarded the interlingual similarities and differences as the subject of contrastive linguistics.

#### **2.2.4**

It seems worthwhile to give thorough attention to the question of what A and B stand for, since A and B are the subjects of comparative cognition, even though indirect. The most common answers to this question would be that A and B are two different languages, two different language systems, or their chosen sections, subsystems, or

two different linguistic and/ or communicative competences. In the 60's „A” and „B” would be substituted by „two different grammars” or „structures of two different languages”. As can be seen, there is hardly any agreement in this matter.

To make this point more specific, let me first return to the earlier comments on the subject of linguistics. Having rejected the monistic conception of the subject of linguistics and adopted the outlined pluralistic conception, one can state that A and B may be substituted by any two subjects of the autonomous linguistics, provided there are grounds for their being treated as two analogous subjects. That is to say, these can be any two subjects, provided they have been constituted by the two different sets of speakers-hearers, whose properties under investigation can be regarded as equivalent. This means that on the one hand, in place of A and B one can substitute two different speakers-hearers (their idiolects), two different sets of speakers-hearers (their dialects, sociolects, or ethnolects) and, on the other hand, equivalent parts (subsystems) of two different idio-, dia-, socio-, ethnolects. In contrast, one cannot substitute two different sections of the same idio-, dia-, socio-, ethnolects in place of A and B.

It follows that neither comparative nor contrastive linguistics is limited to comparing only pairs of different languages or ethnolects, such as German/ Polish, or French/ English. One can compare any two *lects*. However, though it is reasonable to speak of comparing any two or more idio-, dia-, socio-, ethnolects, it is not feasible to compare linguistically human language taken as a set of universal human properties because at this most abstract level it is something singular i.e. unique. What is nonetheless possible at this level is to compare it paralinguistically with animal language or with other systems of communication viewed equally abstractly.

Side by side with the interlectal comparative linguistics, which includes contrastive linguistics outlined above, some kind of intralectal comparative and/ or contrastive linguistics is sometimes distinguished. As for this other kind of comparison consisting in comparing or contrasting phonemes, morphemes, words (lexemes) or any other units belonging to the same *lect*, one should notice that in its nature it is merely an integral component of the heuristic apparatus of descriptive linguistics. For this reason, the intralectal comparative linguistics must not be placed on an equal footing with the interlectal comparative linguistics.

### 2.2.5

What has been said about comparative linguistics refers *mutatis mutandis* to contrastive linguistics. I have on principle limited my considerations only to the notion of the synchronic comparative linguistics. The problem of the diachronic comparative linguistics has been left aside for there is no need to tackle it here. As for the difference between contrastive and typological linguistics, it should suffice to say that typological linguistics is mainly interested in comparing structurally related languages (for more on typological linguistics see e.g. Altmann/ Lefffeldt 1973), though it usually takes into account more than two languages, whereas contrastive linguistics, as a rule, limits itself to a simultaneous comparison of a given pair of languages, which are brought together for comparison regardless of their degree of relationship.

Summing up our discussion so far we should say that contrastive linguistics as a

kind of comparative linguistics differs from descriptive linguistics in that it is a kind of secondary linguistics because its activity is based on the results of the latter. Further it differs because its subject of interest is constituted by the descriptions of at least two different *lects*, or two equivalent sections of different *lects* taken apart, i.e. two or more units, whereas the subject of descriptive linguistics – although it may be constituted by one or more *lects*, by one or more of its/ their sections – is to be conceived as unit. Nonetheless, the ranges of the subjects of comparative and descriptive linguistics overlap: all the component subjects of descriptive linguistics are included within the scope of the general subject of comparative linguistics, and anything that is not a component of the general subject of descriptive linguistics cannot be included in the subject of comparative linguistics. This is the reason why comparative and descriptive linguistics should be treated as parallel kinds of linguistics in general. What distinguishes one from the other is, above all, the different – autonomous as opposed to dependent (relative) – treatment of the individual component subjects of linguistics.

### 2.3

As regards the notion of applied contrastive linguistics, one should first of all point out that the American pioneers of contrastive linguistics placed the whole of it within the area of applied linguistics and regarded it as its subdiscipline. Lado began his famous book „Linguistics Across Cultures” (1957) in the following way: „This book presents a fairly new field of applied linguistics...”. The first vast series of contrastive studies projects was located with the Center for Applied Linguistics in Washington, D.C. in 1959. That contrastive linguistics has been, and still is, treated as part of applied linguistics can also be illustrated by programs of the AILA Congresses held so far, in which the contrastive linguistics section used to be the largest of all the sections. The view that contrastive linguistics is a kind of applied linguistics is reiterated also by Tarone (1985: 283) when she says: „Courses in contrastive analysis and error analysis are often an integral part of graduate programs in applied linguistics, and have been for many years.”

Today it is obvious that contrastive linguistics cannot be included wholesale within the scope of applied linguistics even if one adopts the American notion of applied linguistics, which makes it almost equivalent to the scope of glottodidactics. Contrastive linguistics cannot be regarded as a component of applied linguistics first of all for the reason that it is a part of comparative linguistics. Zabrocki was the first, I think, to openly draw attention to this fact in his already quoted work; he wrote: „...die kontrastiven Studien [bilden] einen organischen Teil der typologisch-vergleichenden Sprachwissenschaft und gehören somit nicht zur angewandten Sprachwissenschaft” (Zabrocki 1970: 37). Yet, in the very same volume, on page 18, Coseriu still treated it as a branch of applied linguistics (*Zweig der angewandten Sprachwissenschaft*, Coseriu 1970).

It is, of course, true that – as Bolinger put it – „Contrastive linguistics was born of classroom experience”; it was born primarily from the experience of foreign language teachers. Zabrocki also admitted this when he wrote: „Man kann, genetisch

genommen, die kontrastive Grammatik als ein Nebenprodukt der modernen Theorie des Fremdsprachenunterrichts bezeichnen.” All the more it must be emphasized that the origin of contrastive linguistics related to the wish to optimize or rationalize language teaching/ learning and its actual nature are two completely different issues. These motives and intentions should be separated from contrastive linguistics, as much as the crisis of the so-called contrastive hypotheses should be kept separate from the crisis of contrastive linguistics. When the infeasibility of this hypotheses became evident, talk of the crisis of applied linguistics began (unnecessarily, at least in my opinion). In fact we are dealing here only with the crisis of the glottodidactic aspects of applied linguistics itself.

Apart from the two extreme views on contrastive linguistics, one of them including it into the scope of applied linguistics as a whole, the other excluding it from this scope completely, there is a third view, one which attempts a compromise. According to it, contrastive linguistics should first be divided into theoretical and applied, and then the former should be enclosed in the scope of theoretical (pure) linguistics and the latter in the scope of applied linguistics. The possibility of distinguishing between theoretical and applied contrastive linguistics was already pointed out by Zabrocki (1970: 39); but just because of this, his final standpoint toward contrastive linguistics cannot be regarded as consistent. As early as 1968, Nickel also explicitly extracted applied contrastive linguistics. The contrastive project which he himself organized and coordinated was entitled: „Projekt für angewandte kontrastive Sprachwissenschaft” (cf. Nickel, ed. 1968). It should be mentioned, however, that in another publication (Nickel 1973: 11) he interpreted applied linguistics in quite a different way; he wrote: „Eine weitere Anwendungsform der Linguistik ist die Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft, wie sie in der vorliegenden Sammlung teilweise zum Ausdruck kommt.” According to this statement, applied contrastive linguistics should be taken as a field of applications of linguistics.

Regardless of who was the first to divide contrastive linguistics into theoretical and applied, there is no doubt that it was Fisiak who popularized this division (see Fisiak 1973, 1975, 1980). He has been referred to at least in several publications (Kühlwein 1984; Sajavaara 1983; König 1983; Aarts 1982).

Yet, although the division of contrastive linguistics into theoretical and applied has gained wide recognition, it is not clear to what extent, if at all, this is a valid division.

But the question is worthy of investigation anyway. Before that, however, I wish to add the following comment: Kühlwein is of the opinion that linguistics has always been characterized by a kind of applicative attitude. He stated (see Kühlwein 1984: 313): „Ever since languages have been described and compared in the course of the history of language studies some underlying applied motives can be traced.” But Nickel (1973: 9) expressed quite the opposite point of view: „Im Unterschied zu den heutigen Untersuchungen kontrastiver Art waren diese [that is earlier, traditional – F.G.]. Analysen rein theoretisch orientiert und entbehrten jenes Grades an Systematisierung, der die heutige kontrastive Sprachwissenschaft durchzieht.” Kufner

(1972: 17) had a similar opinion; according to him, although the idea of contrastive linguistics is not new, the modern contrastive linguistics was really given its impetus at first by Fries' comments concerning foreign language learning/ teaching. Rusiecki (1976: 17) also shared this view. Fisiak, on the other hand, criticized Rusiecki in this connection. According to him, this is only one of several sources of contemporary contrastive linguistics (see Fisiak 1984: 144). Among other sources, he mentions the traditional analytic-comparative linguistics of the end of the 19th and the beginning of the 20th exactly this kind of linguistics which was denied any such value by Nickel, it is not clear, however, if the above are treated only as sources of theoretical contrastive linguistics or of contrastive linguistics at large. It is equally vague whether in Fries' opinion Fries' comments initiated modern contrastive linguistics as a whole, or just those contrastive studies which were glottodidactically motivated. It seems that in the discussions concerning the sources of contrastive linguistics the adopted division of linguistics into theoretical and applied is somehow forgotten even by its very proponents. This may explain why conflicting views are offered not only by different, but sometimes also by the same, authors.

### 3.

The expression „applied science” cannot be regarded as uniform in meaning; on the contrary, it is used in several ways. This results first of all from the very different ways of understanding the term „science”, and, secondly, from a lack of uniformity in most authors' use of the term „applied”; in both cases there is a lot of ambiguity and vagueness. Readers interested in details are referred to Grucza (1983a). In this work I outlined a general model of science on the basis of which I then characterized the notion of pure science and applied science, and their mutual relationships. In the final section of the book I reviewed the existing approaches to applied linguistics from the perspective of the model, also enclosing a presentation of my own understanding of this discipline.

In the present paper, I intend to limit myself to some general statements which reflect some aspects of my position regarding applied science, and applied linguistics in particular. Further comments can be found in Grucza (1983b).

To begin with, the qualifier „applied” is frequently juxtaposed with „theoretical”. This when one divides the whole of linguistics, or contrastive linguistics, into theoretical and applied. If we make an assumption, however, that the parts resulting from this division as well as the divided discipline itself should be treated as sciences, or as disciplines of a given science, instead of „linguistics” or „contrastive linguistics” one can substitute „science”. As a result, a strange opposition will emerge: „theoretical science” vs. „applied science”. Especially strange, if not nonsensical, is the expression „theoretical science”. It is well-known that each science is to some extent theoretical; moreover, even those who regard applied sciences as a separate kind of sciences ascribe some measure of „theoreticalness” to them, and sometimes they even maintain that applied sciences have their own distinct theories (see Grucza 1971: 48 ff.). On the other hand, if we accepted the narrow understanding of „theory” we would be compelled to eliminate from the scope of sciences such disciplines which want to be

idiographic on principle.

Instead of dividing sciences into theoretical and applied it is more advisable, for the reasons already mentioned, to divide them into basic and applied, or pure and applied. I will make use of the latter terms in this discussion, although even they deform the picture of the internal structure of sciences which is not bipartite, and in which there are no clear-cut borders between the components.

Moving on to the question of the relationships between pure and applied sciences, one must follow the idea presented in part 2 of this article and ask whether they differ in that they have different subjects. In my opinion this is not the case, nor could it be so. To get the reason, let us consider the following situation: let  $N$  be any empirical science, for example, any field of physics, chemistry, linguistics, and  $N_p$  – pure,  $N_a$  – applied variant of this science. If we agree that no science can deal with nothing, but on the contrary, each science must deal with something, we must consequently accept the conclusion that each science has some subject  $S$ , and that this very subject is its primary distinctive factor. Therefore, if we maintain that  $N_p$  and  $N_a$  differ as to their subjects, or that they have different subjects, we cannot at the same time claim that they are variants of one and the same science; on the contrary, we must recognize them as two separate sciences. One can speak of variants of one and the same science only on the condition that they refer to the same subject. Yet, it sometimes happens that the name of  $N_a$  is used to denote a field whose subject is other than  $N_p$ , what reflects a misunderstanding, based on the erroneous use of the name  $N_a$  (e.g. „applied linguistics”): the field termed by means of  $N_a$  is in this case not applied (sub)field, but a different field. As we today know, what was – especially in the American tradition – called „applied linguistics” is neither applied linguistics nor any part of linguistics *sensu stricto*, but an area which belongs to other disciplines, such as glottodidactics, or translatorics (on the differences between the subjects of linguistics, glottodidactics and translatorics see Grucza 1983b).

A question arises whether, considering the fact that  $N_p$  and  $N_a$  do not differ as to their subject, there is any sense in distinguishing them from each other, or, if the distinction is justified, how they differ? These questions are usually answered that the distinction is worthwhile because of the teleological reasons. The sciences of the  $N_p$  type are usually associated with purely cognitive aims, whereas the sciences of the  $N_a$  type are associated with practical aims. Much has been written on this question and it would undoubtedly be worthwhile to investigate in detail the long history of the issue; yet it cannot be done in this place. Some general statements must suffice. While ascribing practical aims to  $N_a$  some authors tend to forget or fail to mention the fact that  $N_a$  must also have purely cognitive aims, which are first to be fulfilled before one can speak of any practical aims; before one can do something in practice, one first must have the knowledge, the know-how, which enables one to decide how to do it. In spite of this fact, we could at best say that  $N_p$  and  $N_a$  differ from each other because, in addition to the purely cognitive aims which  $N_p$  also has,  $N_a$  has practical aims as well. Yet, it is often said of  $N_a$  that in the process of constructing the knowledge of the, it uses as its basis the knowledge offered by  $N_p$ , which means that, by the same token,  $N_p$  also acquires some practical features. In addition to this, it seems very



questionable that the aim of any science is to fulfil any practical aims. Sciences as such have no other but purely cognitive aims. Certainly, it cannot be denied that they also provide the know-how, which makes the realization of practical aims possible. Yet, these we two aspects which are often mixed (mistakenly), or identified with one another; the realization of an aim and making the realization of an aim possible should be kept apart. An additional question which arises in this context is whether to provide the know-how is an obligatory task of every science. But we need not deal with this matter here.

The conclusion which follows from the above considerations is that if  $N_p$  and  $N_a$  are regarded as variants of one and the same science, e.g. linguistics, it cannot be true that they simultaneously have different aims and/ or different subjects. If we were to accept literary the postulation that the subject of science must be investigated in one way for practical purposes, and still in another for purely cognitive purposes, we would have to acknowledge the clearly manipulative approach to cognition. At the same time we would be in conflict with the basic idea of science which is aimed at the discovery and presentation of truth. On the other hand, it seems obvious that since  $N_p$  and  $N_a$  are variants of  $N$ , they must differ somehow. What then is their *differencia specifica*?

One must first realize that scientific cognition is not a single discrete act. To the contrary, it is a sequence or chain of acts which can recur but nevertheless take place in a fast, orderly progression. Scientific cognition is a search for the answer to these interrelated component questions. Their specific interrelation and characteristic order belong to the set of fundamental features which distinguish scientific from nonscientific cognition.

Keeping this in mind one can say that  $N_p$  and  $N_a$  are two different levels or sections of researching subjects  $S$  by the agent of the science  $N$ . A marginal remark can be made that  $N$ , by itself is not an indivisible element, but it implies a series of subcomponents. What matters here is, first of all, that the separate components of a science  $N$  internally differ as to the kind of questions directed to the same subject  $S$ .

Basic questions asked by  $N_p$  are: What is the given subject like? How does it behave? How does it change? In opposition to them, typical  $N_a$  questions are: What can (has to) be done to change the subject in a desirable way? How can it be changed in a planned way?

Most generally, it can be stated that the aim of  $N_p$  is to gain insight into, and explain the nature of the subject under investigation without necessarily trying to influence or ate. This is to say that insofar as the aim of  $N_p$  is the cognition of change its natural state, the aim of  $N_a$  is the investigation of what can be done with it or from it, which is to say, how it can be influenced or transformed.

#### 4.

Let us now return to contrastive linguistics. As has been pointed out, its aim and objective is to compare  $A$  and  $B$ , that is to find out the properties which  $A$  and  $B$  share, and the properties which differentiate them. The manner in which  $A$  and  $B$  are compared can aim at being either scientific or manifestly unscientific, systematic or

fragmentary, deep or superficial, based on a better or worse model of objects belonging to the set of A and B. However, no comparison can aim at being scientific other than to become the most systematic, deep, exhaustive, *etc.* It is therefore impossible to accept the view that both  $N_p$  and  $N_a$  should be treated as variants of science N, with the reservation that  $N_p$  involves systematic, deep, based on a good model comparison of A and B, and  $N_a$  involves superficial and fragmentary comparison, based on a weaker model of A and B.

As for the view that a different comparison of A and B is necessary for practical purposes, and a different one for purely cognitive purposes, our reasons for rejecting it have been demonstrated. For similar reasons, one must reject the idea according to which „theoretical contrastive linguistics” has cognitive aims, while „applied contrastive linguistics” has practical aims. Although this is a widely held view, it should be noted that no one has so far demonstrated the difference postulated between them; no one has presented two different contrastive grammars of two different *lects* A and B: one – theoretical, and the other – applied. So far we have only been offered declarations.

Further, it seems impossible to accept the view that pure (theoretical) contrastive linguistics should deal with the comparison of two language competences or deep structures, whereas applied contrastive linguistics should deal with the comparison of the performative manifestations of two different languages or their surface structures, because such a view implies not only a division of the subjects of pure and applied contrastive linguistics but also, in the end, a division with regards to pure and applied linguistics in general. Conceptions of this kind would force us first to distinguish between fields dealing with language competences and fields dealing with performative manifestations, and then – because of their different subjects – to assign to them the status of completely separate disciplines; and finally, one should have to distinguish inside them a level of pure and applied research.

Within the framework of my conception of science, one must in any case reject the division of contrastive linguistics as well as any other kind of comparative studies into pure and applied. To distinguish applied comparative studies in this conception implies sanctioning influences and transformations performed on the objects and/ or the subjects being compared. On the other hand, the fact that the aim of comparative studies is to find out, through their description, the similarities and differences between the compared objects and/ or subjects, eliminates any possibility of influencing, transforming, or performing any other changes in these objects and/ or subjects. This is so not only because this would be a case of interference and manipulation of cognition, but also for another very fundamental reason.

In order to make this point quite clear let us assume that someone first compares A and B as they are, and then transforms A into  $A_a$ . It is not questionable that he is allowed to compare  $A_a$  and B, but to do this is not the same as to compare A and B. If, in addition, he transformed B into  $B_b$ , instead of A and B he would compare  $A_a$  and  $B_b$  believing that what he does is comparing A and B; then he would err to an even greater extent.

From this example it should be sufficiently clear that the division of any

comparative studies into pure and applied is totally misleading. If so, we are compelled to regard the division of contrastive linguistics into pure and applied so equally unjustified. Distinguishing pure and applied stage in cognition is only sensible with reference to the autonomous process of investigating A and/ or B, or any other subject. This means that the difference between descriptive and comparative sciences is quite substantial also from this point of view.

## 5.

When I state that applied comparative studies, which include contrastive studies, are not possible at all and for very serious reasons, that it is a mistake to talk about them, and that postulating them is a result of a specific wishful thinking, I do not claim at the same time that contrastive studies are of no use. To draw such a conclusion from the above presentation would be a considerable mistake.

The usefulness of contrastive studies is unquestionable since they provide us with a specific kind of knowledge, i.e. the knowledge about the objects compared and/ or the subjects A and B, and their relationships, as well as the knowledge about the similarities and differences existing between them, and finally, about some universal properties which they carry. In addition, a comparative treatment of A and B can be helpful in gaining a deeper as well as wider understanding, and consequently, in producing a better, that is a more accurate, description of their structures.

There is no doubt that the results of comparative studies may also be useful from the point of view of some other disciplines, especially to those interested in subjects related to the compared. In this sense, the results of contrastive linguistics may be of use e.g. to glottodidactics and/ or translatorics. It has been shown convincingly how one can utilize them as a kind of explanatory filter in interlanguage research (see Bausch/ Raabe 1978).

It is important, while speaking about the use, or practicability, of knowledge (this applies to knowledge gained as a result of comparison), to bring to our attention the difference between the practical application of knowledge (German *Anwendung*) and the cognitive exploitation of knowledge (*Auswertung*). Yet, one can talk about the practical application of knowledge (information) elaborated and gathered by a given science  $N_i$ ; only when it provides us with the knowledge how to change or influence its subject  $S_x$ . In a situation when knowledge elaborated by  $N_i$  is taken over by another field  $N_j$  (or, to be more precise, by the agent of  $N_j$ ) as a means which can highlight its subject  $S_v$ , we have a case of merely cognitive exploitation by  $N_j$  of knowledge delivered by  $N_i$ . Here, the knowledge adopted by  $N_j$  derived from  $N_i$  can only find indirect practical application, i.e. through some practical conceptions or models constructed by  $N_j$ , in which the knowledge taken from  $N_i$  has been used.

It is worthy of our attention that whether or not the knowledge of  $N_i$ , for example the linguistic knowledge in general, will be viewed as useful, and whether it will be utilized by  $N_j$  (e.g. glottodidactics) is not to be decided by  $N_j$ , but primarily by  $N_i$ . Notorious declarations of contrastivists that their results have practical validity in glottodidactics could, from this point of view, be taken as nonchalant. Instead, I view them as a symptom of an insufficient understanding of the fact that their professional

competence is only as broad as is the scope of their subject. Advising on subjects which exceed these limits they risk transgressing their professional competence.

In the closing remark, I wish to strongly emphasize that I have no intention of questioning the general utility of contrastive studies, yet I want to show the limits of their potential – their cognitive power. The competence of a given science or its subfield completely overlaps with the scope of its subject. The potential of contrastive linguistics is additionally limited by the fact that it is not possible to establish applied contrastive linguistics as something distinct from pure contrastive linguistics; such is the nature of all comparative studies.

## References

- Aarts F. 1982, *The contrastive analysis debate: problèmes and solutions*. In: *Studia Anglica Posnaniensia XIV*, 47–68.
- Altmann G./ W. Lehfeldt 1973, *Allgemeine Sprachtypologie*. München.
- Bausch K.-R. 1973, *Kontrastive Linguistik*. In: W.A. Koch (ed.), *Perspektiven der Linguistik I*. Stuttgart, 159–182.
- Bausch K.-R./ H. Raabe 1978, *Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht*. In: A. Wierlacher (ed.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4*. Heidelberg, 56–75.
- Coseriu E. 1970, *Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik*. In: H. Moser (ed.) 1970, *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 9–30.
- Di Pietro R.J. 1971, *Language structures in contrast*. Rowley, Mass.
- Fisiak J. 1973, *The Polish-English Contrastive Project*. In: J. Fisiak (ed.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics 1*. A. Mickiewicz University, Poznań, and Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Poznań/ Washington, D.C., 7–13.
- Fisiak J. 1975, *The contrastive analysis of phonological systems*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny XXII*, 1975/ 4, 341–351.
- Fisiak J. 1981, *Some introductory notes concerning contrastive linguistics*. In: J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford, 1–11.
- Fisiak J. 1984, *On the roots of contrastive linguistics*. In: *Folia Linguistica XVIII*/ 1–2, 139–153.
- Fisiak J. (ed.) 1980, *Theoretical issues in contrastive linguistics*. Amsterdam.
- Fisiak J. (ed.) 1981, *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford.
- Fisiak J. (ed.) 1984, *Contrastive linguistics: Prospects and problemes*. Berlin/ New York/ Amsterdam.
- Gass S.M./ L. Selinker (eds.) 1983, *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.
- Grucza F. 1971, *Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa”*. In: *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XXIX*, 47–61.
- Grucza F. 1983a, *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1983b, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Lingwistik und der Glottodidaktik*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny XXX*, 1983/ 3, 217–234.

- Grucza F. 1986, *Kontrastive Linguistik – angewandte Linguistik – Glottodidaktik. Bemerkungen zu ihren gegenseitigen Beziehungen*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXXIII, 1986/ 3, 257–270.
- Halliday M.A.K./ A. McIntosh/ P. Strevens 1964, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London.
- Helbig G. 1981, *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig.
- Jäger G. 1974, *Ziele des polnisch-deutschen und des tschechisch-deutschen Sprachvergleiches und einige Fragen der Erklärung und Wertung von Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen den Sprachen*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Ges. und Sprachwiss. Reihe, Jg. 23/ 1*, 3–16.
- König E. 1983, *Zur Wahl eines geeigneten Modells für kontrastive Grammatiken*. In: Wierlacher A. (ed.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 9*. München, 96–104.
- Krumm H.-J. 1983, *Einführung in den thematischen Teil*. In: Wierlacher A. (ed.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 9*. München, 68–72.
- Kahler H.L. 1962, *The grammatical structures of English and German – a contrastive sketch*. Chicago.
- Kufner H.L. 1973, *Kontrastive Grammatik und dann...?* In: G. Nickel (ed.), *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München, 17–31.
- Kühlwein W. 1984, *Pedagogical limitations of contrastive linguistics*. In: J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford, 313–331.
- Lado R. 1957, *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor.
- Moulton W.G. 1962, *The Sounds of English and German: A systematic analysis of the contrasts between the sound systems*. Chicago.
- Moser H. (ed.) 1970, *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf.
- Nickel, G. (ed.) 1968, *Arbeitsbericht des Projekts für Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft / PAKS/*, Bd. 1. Kiel.
- Nickel, G. (ed.) 1972, *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M.
- Nickel G. 1972, *Zum heutigen Stand der kontrastiven Sprachwissenschaft*. In: Nickel, G. (ed.), *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M., 7–14.
- Nickel G. (ed.) 1973, *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München.
- Nickel G. 1974, *Die Rolle der angewandten Linguistik*. In: G. Nickel (ed.), *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München, 7–16.
- Oesterreicher W. 1979, *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Heidelberg.
- Oksaar E. 1970, *Zum Passiv im Deutschen und Schwedischen*. In: H. Moser (ed.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 82– 106.
- Raabe H. 1974, *Interimsprache und kontrastive Analyse*. In: H. Raabe (ed.), *Trends in kontrastiver Linguistik*, Bd. 1. Mannheim/ Tübingen, 1–50.
- Robinett B.W./ J. Schächter (eds.) 1983, *Second language learning: Contrastive Analysis, error analysis and related aspects*. Ann Arbor.
- Rusiecki J. 1976, *The development of contrastive linguistics*. In: ISB 1,12–44.

- Sajavaara K. 1983, *Theorie und Methodologie der angewandten kontrastiven Analyse*. In: Wierlacher A. (ed.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. München, 73–84.
- Schwanzer V. 1977, *Zur Theorie des Sprachvergleichs*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXIV, 1977/ 3, 387–398.
- Sternemann R. et al. (eds.) 1977, *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Berlin.
- Tarone E. 1985, *Review of B. W. Robinett and J. Schächter (eds.)*. In: *Applied Linguistics*, 6/3, 283–287.
- Träger G.L. 1949, *The field of linguistics*. Oklahoma.
- Vachek J. 1980, *Vilem Mathesius as forerunner of contrastive linguistic studies*. In: J. Fisiak (ed.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 11. A. Mickiewicz University, Poznań, and Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Poznań/Washington, D.C., 5–15.
- Wardhaugh R. 1974, *Topics in applied linguistics*. Rowley, Mass.
- Whorf B.L. 1941, *Languages and Logic*. In: *Technology Review* (M.I.T.) 43, 250–272. (Reprinted in *Language, Thought, and Reality* ed. by John B. Carroll, 233–245. Cambridge, Mass, 1956.)
- Wierlacher A. (ed.) 1983, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. München.
- Zabrocki L. 1970, *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*. In: H. Moser (ed.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 31–52.



## O niemożności ukonstytuowania stosowanej lingwistyki kontrastywnej<sup>50 51</sup>

### 1.

W ostatnich latach dyskusja wokół lingwistyki kontrastywnej znów jakby się ożywiła (por. np. prace zebrane w: J. Fisiak 1980, 1981; A. Wierlacher 1983). Jeszcze bardziej wyraźne jest jednak ponowne zwiększenie się zainteresowania rolą języka pierwszego w procesie akwizycji języka drugiego, a szczególnie zagadnieniem tzw. transferu interlingwalnego (por. np. S.M. Gass/ L. Selinker 1983; B.W. Robinett/ J. Schachter 1983). W związku z tym ponownie podjęte zostały – przynajmniej pośrednio – zagadnienia dotyczące ogólnie pojętej glottodydaktycznej relewancji lingwistyki kontrastywnej. Są to m.in. następujące kwestie: Czy i w jakim stopniu można na podstawie wyników uzyskanych w rezultacie kontrastywnego porównania LN i LS przewidzieć błędy, które popełniać będą osoby posługujące się LN jako językiem pierwszym (= L1) i przyswajające sobie LS w charakterze języka drugiego (= L2)? Czy i w jakim stopniu można na podstawie tych wyników racjonalizować materiały do nauki LN i/lub LS w charakterze L2? Czy i w jakim stopniu lingwistyka kontrastywna jest w stanie przyczynić się do efektywizacji (racjonalizacji) procesów glottodydaktycznych?

### 2.

Podjęcie tych kwestii sprowadziło dyskusję w sprawie lingwistyki kontrastywnej ponownie do punktu, z którego wzięła ona swój początek. W istocie chodzi tu bowiem znów o pytanie, czy – a jeśli tak, to w jakim stopniu – lingwistyka kontrastywna może spełnić zadania i osiągnąć cele glottodydaktyczne, wyznaczone jej przez Ch.C. Friesa oraz R. Lado, czyli przez tych, którzy zainicjowali ją w jej nowoczesnym (amerykańskim) rozumieniu. Natomiast stwierdzenie, że obecnie mamy tu do czynienia jakby z ponownym podjęciem tych kwestii, jest przynajmniej o tyle uzasadnione, że na gruncie amerykańskim już pod koniec lat sześćdziesiątych doszło do całkiem zasadniczego zakwestionowania glottodydaktycznej przydatności studiów kontrastywnych, co spowodowało, że zostały one tam na początku lat siedemdziesiątych niemal całkowicie zaniechane. Ale zauważyć jednocześnie wypada, że w Europie los studiów kontrastywnych potoczył się nieco inaczej. Tutaj nie przerwano ich, lecz przeciwnie – w latach siedemdziesiątych poniekąd je nawet zintensyfikowano (por. np. H.J. Krumm 1983). A stało się tak zapewne dlatego, że „wieść” o dokonanej w Ameryce (głównie z pozycji generatywistycznych) krytycznej ocenie glottodydaktycznej

---

<sup>50</sup> Oryginał: *O niemożliwości ukonstytuowania stosowanej lingwistyki kontrastywnej*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 7, 1986, 7–34.

<sup>51</sup> Jest to nieco zmieniona wersja rozprawy, która ukazała się po angielsku: *Applied Contrastive Linguistics – a Misconception?* In: B. Narr/ H. Wittje (red.), *Language Acquisition and Multilingualism*. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag, Tübingen 1986, 235–249.



przydatności studiów kontrastywnych dotarła do Europy z pewnym opóźnieniem. Natomiast w momencie, gdy również w Europie uświadomiono sobie, że lingwistyka kontrastywna nie jest w stanie spełnić wyznaczonych jej celów glottodydaktycznych, poszukiwać zaczęto z jednej strony, sposobów pośredniego wykorzystania jej wyników, np. w funkcji pewnego filtra interpretującego przynajmniej niektóre typy błędów językowych (por. K.-R. Bausch/ H. Raabe 1978), a z drugiej strony, gdy lingwistyka kontrastywna znalazła się w sytuacji – z punktu widzenia glottodydaktyki – kryzysowej, tzn. gdy upowszechnił się pogląd, że jej przydatność glottodydaktyczna jest w ogóle znikoma, bo niewielka jest rola języka pierwszego w nauce języka drugiego, zaczęto w Europie pilnie poszukiwać dla niej „czysto” lingwistycznego uzasadnienia. W rezultacie obok glottodydaktycznych, a do pewnego stopnia także translatorycznych motywów czy racji uprawiania studiów kontrastywnych zaczęto wysuwać też racje „czysto” lingwistyczne. Jednocześnie zaczęto też powoływać się na jej amerykańskie, a przede wszystkim europejskie źródła, historycznie wcześniej zaświadczone niż koncepcje sformułowane przez Ch.C. Friesa i R. Lado. Ale choć trudno nie zgodzić się, że w Ameryce już w 1941 r. B.L. Whorf, a następnie w 1949 r. także G.L. Trager sugerowali ukonstytuowanie lingwistyki kontrastywnej w postaci pewnej gałęzi synchronicznej lingwistyki komparatywnej, i że w Europie jeszcze wcześniej, bo już w 1902 r. J.N. Baudouin de Courtenay zapoczątkował studia konfrontatywne – stosunkowo intensywnie uprawiane później przez przedstawicieli Praskiej Szkoły Lingwistycznej (por. J. Fisiak 1984; J. Vachek 1980) – to jednak prawdą pozostaje, że wszystkie na większą – prawdziwie międzynarodową – skalę zakrojone projekty studiów kontrastywnych zainicjowane zostały dopiero w latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych naszego wieku w związku z nadanym tym studiom przez Ch.C. Friesa, a zwłaszcza przez R. Lado glottodydaktycznym wymiarem i dopiero wówczas, w rezultacie podjęcia i realizowania tych projektów doszło do faktycznego ukonstytuowania lingwistyki kontrastywnej jako pewnej stosunkowo niezależnej gałęzi lingwistyki komparatywnej.

Przyjmując ten punkt widzenia trzeba owe „czysto” lingwistyczne argumenty wysunięte na rzecz lingwistyki kontrastywnej uznać za wtórne względem argumentów glottodydaktycznych. Fakt ten ujawnia paradoksalną poniekąd historię lingwistyki kontrastywnej, paradoksalną z tego powodu, że choć studia kontrastywne od początku – przynajmniej nominalnie – traktowano jako pewną poddziedzinę lingwistyki, a nie glottodydaktyki, to jednak ich sens prymarnie uzasadniano właśnie glottodydaktycznie, a nie lingwistycznie. Wystarczy zresztą tylko nieco dokładniej przyjrzeć się historii konstituowania się lingwistyki kontrastywnej, by zauważyć, że niemal wszystko działało się dokoła niej jakby trochę na opak: najpierw ustalano listę zadań, którą przydzielono lingwistyce kontrastywnej, ale przydzielono jej te zadania zanim ją stworzono, a nawet zanim zastanowiono się, czy i w jakim sensie jest w ogóle możliwe kontrastowanie dwóch języków, o co chodzi, gdy twierdzi się, że jej zadaniem jest ustalanie różnic i zbieżności międzyjęzykowych? Jeśli kwestie te w ogóle podejmowano, to w najlepszym razie traktowano je jako sprawy oczywiste. Podobnie podchodzono zresztą także do kwestii, czy, a jeśli tak, to w jakim sensie i w jakim stopniu

lingwistyka kontrastywna jest w stanie zrealizować związane z nią oczekiwania glottodydaktyczne?

Ogólnie trzeba stwierdzić, że lingwistyka kontrastywna została zbudowana na bardzo niesolidnych fundamentach. A stało się tak, moim zdaniem, ponieważ została zrodzona w pośpiechu ze swoistego *wishfull thinking* – nie tyle lingwistycznego, ile glottodydaktycznego. Pochodną tego faktu jest nie tylko spór o jej nazwę i źródła historyczne, ale także wspomniany już spór o to, czy lingwistyka kontrastywna jest w ogóle w stanie zrealizować postawione jej zadania glottodydaktyczne.

Ostatni spór jest – według mnie – sporem bezprzedmiotowym, wynikłym z całym zasadniczego nieporozumienia (por. F. Grucza 1986). Ale być może, iż także inne spory toczone na temat lingwistyki kontrastywnej są pochodną tego, że wciąż jeszcze mało sprecyzowany jest jej status, tzn. jej merytoryczna przynależność, jej przedmiot i jej – zdeterminowane tym przedmiotem – możliwości poznawcze oraz, co za tym idzie, natura zarówno dostarczanej przez nią wiedzy, jak i natura sposobów (metod) pozyskiwania tej wiedzy. Z tego właśnie powodu uważam, że sprawą najpilniejszą jest obecnie poddanie analizie samej lingwistyki kontrastywnej, a zwłaszcza jej fundamentów. Chodzi o to, by spojrzeć na nią z pewnego punktu widzenia zlokalizowanego w płaszczyźnie metalingwistyki, albo mówiąc ściślej – w płaszczyźnie metakontrastywnej lingwistyki (w sprawie pojęcia *metalingwistyki* por. F. Grucza 1983a).

W niniejszym artykule pragnę zająć się właściwie tylko jedną kwestią. Przede wszystkim chcę tu poddać krytycznej analizie pytanie, czy i w jakim stopniu słuszne są koncepcje postulujące wyodrębnienie stosowanej lingwistyki kontrastywnej w postaci osobnej poddziedziny lingwistyki kontrastywnej, odmiennej od czystej lingwistyki kontrastywnej. Jednakże po to, by uzasadnić stanowisko zajęte wobec tej kwestii, zwłaszcza że jest ono negatywne, muszę tu chociażby pokrótce rozważyć też kilka dalszych zagadnień, których dokładniejsze omówienie czytelnik znajdzie w innych moich pracach (por. spis literatury)<sup>52</sup>.

### 3.

Chcąc sformułować odpowiedź na interesujące mnie pytanie, trzeba najpierw ustosunkować się względem zawartych w nim i uszeregowanych hierarchicznie pytań cząstkowych. Pytania te i ich hierarchia są pochodną faktu, iż przynajmniej nominalnie mamy tu do czynienia z następującym ciągiem zawierania się: stosowana lingwistyka kontrastywna jest pewnym rodzajem, a tym samym także pewnym jakby składnikiem lingwistyki kontrastywnej w ogóle, ta natomiast jest znów pewnym rodzajem i także pewnym składnikiem lingwistyki komparatywnej, wreszcie lingwistyka komparatywna jest w całości pewnym rodzajem, a więc także pewnym składnikiem lingwistyki w ogóle.

#### 3.1.

Najpierw trzeba zatem spróbować odpowiedzieć na pytanie, co wyróżnia lingwistykę

---

<sup>52</sup> Zob. także spis tematyczny moich prac: *Dziela wybrane* tom 1.

w ogóle, tzn. wziętą jako pewną całość, pośród innych nauk, co stanowi o jej względnej autonomii pośród nich. Ponieważ prymarnie konstytutywnym elementem każdej nauki empirycznej jest przedmiot, którym się ona zajmuje lub zajmować pragnie, więc założywszy, że lingwistyka jest nauką empiryczną, łatwo stwierdzić, że tym, co ją odróżnia od innych nauk, jest przede wszystkim jej przedmiot. Natomiast już znacznie trudniej jest odpowiedzieć na pytanie, czym jest specyficzny przedmiot lingwistyki. W żadnym razie nie wystarczy bowiem w odpowiedzi na to pytanie ograniczyć się do stwierdzenia, że przedmiotem tym jest język lub że są nim języki ludzkie. Do zajmowania się przedmiotem określonym w ten sposób pretenduje oprócz lingwistyki wiele innych nauk (zob. np. W. Oesterreicher 1979). Ale zadowalające nie jest też stwierdzenie, że właściwym przedmiotem lingwistyki jest *langue* lub *kompetencja językowa* rodowitych użytkowników danego języka. W sprawie tej wypowiedziałem się w innych miejscach (por. F. Gucza 1983a, 1983b). Zatem tutaj nie muszę się nią zajmować. Ale nie muszę tego czynić też z tego względu, że z punktu widzenia kwestii podjętej w niniejszym artykule wystarczy ogólnie założyć, iż istnieje taki przedmiot, który jest specyficznym przedmiotem lingwistyki i konstytuują go właściwości językowe posiadane czy przejawiane przez konkretnych mówców-słuchaczy. Ponieważ w poszczególnych przypadkach lingwista może skupiać uwagę na różnej wielkości zbiorach mówców-słuchaczy oraz właściwościach językowych tychże, przeto w rzeczywistości mamy do czynienia nie tyle z jednym, ile raczej z wieloma różnymi przedmiotami lingwistyki. Konkretny przedmiot lingwistyki może bowiem być ukonstytuowany przez pojedynczego mówcę-słuchacza, grupę mówców-słuchaczy określoną temporalnie, społecznie lub etnicznie; ale mogą go też konstytuować wszyscy mówcy-słuchacze egzystujący w jakimś przedziale czasowym, albo w ogóle wszyscy mówcy-słuchacze, lub po prostu wszyscy ludzie. Podobnie lingwistyka, albo mówiąc dokładniej: podmiot lingwistyki może być w konkretnym przypadku zainteresowany tylko jakąś jedną wyróżnioną właściwością językową, ale równie dobrze może oczywiście interesować się pewną grupą albo zgoła wszystkimi właściwościami językowymi mówcy-słuchacza, ewentualnie określonej grupy mówców-słuchaczy. Właśnie w ten sposób różni się z jednej strony lingwistyka idiolektalna od np. dia- czy socjolektalnej oraz etnolektalna od uniwersalnej, a z drugiej strony lingwistyka zainteresowana tylko fonologicznymi właściwościami od takiej, która skupia swą uwagę przede wszystkim na syntaktycznych lub tylko na leksykalnych lub semantycznych właściwościach badanych mówców-słuchaczy.

### 3.2.

Przechodząc do pytania o lingwistykę komparatywną oraz jej miejsce w obrębie lingwistyki w ogóle, zauważmy najpierw, że dziś nikt nie protestuje ani przeciw traktowaniu lingwistyki kontrastywnej jako pewnego wariantu lingwistyki komparatywnej, ani przeciw łączeniu jej z – historycznie rzecz biorąc – wcześniej wyłonionymi wariantami teje. O ile jednak jedni traktują lingwistykę kontrastywną na równi z jej starszymi wariantami lingwistyki komparatywnej i w rezultacie dzielą lingwistykę komparatywną na trzy jakby równorzędne poddziedziny, o tyle inni włączają ją do lingwistyki typologicznej, czyli do jednej z owych dwóch pierwszych, lub kojarzą ją

z nią i w efekcie dzielą lingwistykę komparatywną binarnie. Na przykład V. Schwanzer (1977) wyróżnił trzy typy lingwistyki komparatywnej: genetyczno-porównawczą (*genetisch-vergleichende*), typologiczno-porównawczą (*typologisch-vergleichende*) oraz synchroniczno-analityczno-porównawczą (*synchron-analytisch-vergleichende*). Natomiast L. Zabrocki (1970) zaliczył lingwistykę kontrastywną, nazwaną przezeń konfrontatywną, do zakresu lingwistyki typologiczno-komparatywnej; tę natomiast potraktował na równi z genetyczno-porównawczą, czyli jako jedną z dwóch podstawowych (prymarnych) gałęzi lingwistyki komparatywnej. Z kolei J. Fisiak (1981) wyróżnił wprawdzie najpierw podobnie jak V. Schwanzer, trzy typy lingwistyki komparatywnej, ale nazwał je nieco inaczej: *comparative historical linguistics*, *comparative typological linguistics* oraz *contrastive analysis (study)*. Jednakże następnie dwa ostatnie rodzaje lingwistyki porównawczej połączył ze sobą, przez co ostatecznie potraktował je jako dwie części jednej poddziedziny, tzn. jako dwie części lingwistyki synchroniczno-porównawczej (*synchronic comparative linguistics*). Czyniąc tak, J. Fisiak postąpił słusznie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że lingwistykę komparatywną trzeba najpierw podzielić na diachroniczną (historyczną, genetyczną) i synchroniczną, a dopiero później można tę ostatnią podzielić na typologiczną oraz kontrastywną. Dla uniknięcia nieporozumień pragnę zasygnalizować, że nazwy „lingwistyka kontrastywna oraz „lingwistyka konfrontatywna” będę tu traktował synonimicznie (co do różnego ich interpretowania por. G. Helbig 1981: 71–74).

Z naszego punktu widzenia istotne są przede wszystkim konsekwencje wynikające z samego zaliczenia lingwistyki kontrastywnej do zakresu lingwistyki komparatywnej. Pierwszą i zarazem najważniejszą z nich jest to, że cechą wyróżniającą lingwistykę komparatywną jest przede wszystkim jej specyficzny sposób podejścia do przedmiotu poznania lingwistycznego. Tego, co wyróżnia lingwistykę komparatywną od reszty lingwistyki, czyli od lingwistyki niekomparatywnej, trzeba – moim zdaniem – poszukiwać przede wszystkim w zakresie jej działania poznawczego, a więc w obrębie tego, co nazywa się porównywaniem.

### 3.2.1.

Porównywanie jest zawsze porównywaniem czegoś (A) z czymś (B). Zatem porównywanie zakłada istnienie przynajmniej dwóch obiektów czy przedmiotów. Nadto przystępując do porównywania A i B zakłada się, że obiekty te, czy przedmioty, w jakiś sposób różnią się między sobą. Z tego z kolei wynika, że do porównywania A i B przystąpić można dopiero po ich poznaniu i językowym wyrażeniu (sformułowaniu) rezultatów tego poznania, czyli po – choćby tylko wstępnym ich opisaniu. Tak jest zwłaszcza wtedy, gdy idzie o dokonanie systematycznego porównania A i B. Stąd słuszny wydaje mi się pogląd, że porównywanie A i B jest działaniem wtórnym względem ich opisywania (tak np. M.A.K. Halliday/ A. McIntosh/ A. Stevrens 1966 L. Zabrocki 1970; G. Altmann/ W. Lehfeldt 1973; V. Schwanzer 1977; G. Helbig 1981).

Jednocześnie trzeba pamiętać, iż pomiędzy deskrypcją a komparacją jako pewnymi odmiennymi rodzajami aktów poznawczych zachodzi swoista interdependencja. Z jednej strony już sama deskrypcja do pewnego stopnia implikuje komparację jako

pewien środek heurystyczny; wobec tego słusznie twierdzi się, że komparacja może się przyczynić do uzupełnienia i/lub pogłębienia opisu porównywanych obiektów (por. w tej sprawie G. Jäger 1974; G. Helbig 1981). Ale z drugiej strony także zaznaczyć wypada, iż wyniki uzyskane w rezultacie przeprowadzonej komparacji trzeba „opisać” oraz że porównywanie jest jednym z podstawowych sposobów i zarazem składników działania poznawczego (por. V. Schwanzer 1977). Wynika to także z faktu, iż każdy rodzaj aktów poznania – a więc tak opisywanie, jak i porównywanie – implikuje z jednej strony akty identyfikowania, a z drugiej dyferencjowania. Jednakże prawdą jest, że obok zależnego traktowania A i B równie podstawowym sposobem poznawczego podejścia do nich jest traktowanie ich jako obiekty i/lub przedmioty wzajemnie niezależne lub w taki sposób, jak gdyby były one wzajemnie niezależne, a więc w sposób przyznający im status obiektów i/lub przedmiotów autonomicznych. Zatem – mimo wspomnianej interdependencji między komparacją i deskrypcją A i B, trzeba oba te podejścia od siebie odróżnić. Gdybyśmy tego nie uczynili, wyróżnienie lingwistyki komparatywnej oraz – co za tym idzie – lingwistyki kontrastywnej prze stałoby mieć jakikolwiek sens.

### 3.2.2.

Wyróżniwszy lingwistykę komparatywną uznajemy jednocześnie, że różni się ona w sposób zasadniczy od lingwistyki niekomparatywnej, czyli deskryptywnej ze opiera się na rezultatach tej ostatniej. Wobec tego uznać musimy, że w rzeczywistości porównuje się nie tyle A i B, ile opisy A i B. Tak jest w szczególności w sytuacji, gdy chodzi o systematyczne ich porównywanie.

Dodajmy, że zamiast o deskrypcji i komparacji lepiej byłoby mówić o niezależnym (autonomicznym) vs zależnym (relatywnym) podejściu poznawczym do A i B. Z jednej strony chodzi tu bowiem nie tylko o deskrypcję, ale również np. o wyjaśnianie, i nie tylko o aspekty synchroniczne, ale także o diachroniczne, a z drugiej strony mówi się przecież niekiedy także o komparatywnej deskrypcji A i B.

Termin „deskrypcja” jest nadto terminem bardzo wieloznacznym. Implikuje on co najmniej następujące znaczenia: 1) pewien rodzaj aktów poznania; 2) językowe przedstawienie rezultatów obserwacji empirycznej; 3) językowe przedstawienie rezultatów jakiegokolwiek poznania; 4) językowe przedstawienie jakichkolwiek twórców mentalnych. Żeby jednak sprawy nadmiernie nie komplikować, będę tu posługiwał się terminem „deskrypcja” – w zgodzie z pewną tradycją – jako antonimem terminu „komparacja”, choć i ten ostatni termin wcale nie jest jednoznaczny.

Dla uniknięcia nieporozumień dodać warto, że dla odróżnienia deskrypcji i komparacji nie jest istotne, czy i w jakim stopniu posługujemy się komparacją, gdy opisujemy A i/lub B, lecz ważne jest przede wszystkim, iż w aktach deskryptywnych traktujemy je w sposób niezależny albo – dokładniej mówiąc – w taki sposób, jak gdyby były one niezależne, natomiast w aktach poznania komparatywnego traktujemy je w sposób wyraźnie zależny. Rację ma przy tym E. Oksaar (1970), że punktem startowym porównywania jest zawsze jeden z przeciwstawionych języków, a więc A lub B. Punktem tym może być przemiennie raz A, a raz B.

### 3.2.3.

Po tych uwagach wstępnych możemy zająć się wreszcie kwestią, co jest przedmiotem lingwistyki komparatywnej. Z tego, co dotąd ustaliliśmy, wynika, że tym, co lingwistyka komparatywna porównuje, są w rzeczywistości opisy A i B. Od nich lingwistyka komparatywna zaczyna i zacząć musi. Gdy zatem mówimy o porównywaniu A i B, trzeba pamiętać, że w istocie porównuje się je pośrednio, tzn. poprzez ich opisy autonomiczne.

Zgodziwszy się, że przedmiotem, którym zajmuje się lingwistyka komparatywna, są opisy A i B, oraz że opisy te są pewnymi produktami (rezultatami) lingwistyki deskryptywnej (niekomparatywnej), to nawet wówczas, gdyby opisy te wypadło potraktować jako jedynie wstępny przedmiot lingwistyki komparatywnej, trzeba tę ostatnią uznać za pewien rodzaj metalingwistyki. Wynika z tego, że lingwistyka komparatywna i deskryptywna różnią się także w następujący sposób: lingwistyka komparatywna zajmuje się przedmiotem, którego dostarcza jej lingwistyka deskryptywna.

Dodać można do tego, że produktem lingwistyki deskryptywnej jest nie tylko to, co porównuje lingwistyka komparatywna, ale w dużej mierze także to, za pośrednictwem czego ustala ona różnice między A i B, czyli tzw. *tertium comparationis* albo mówiąc dokładniej: kategorie wyróżnione w ogólnym modelu czy w ogólnej teorii języka, a więc kategorie czy środki, którymi posłużono się dla deskrypcji A i/lub B. Z punktu widzenia jej przedmiotu lingwistyka komparatywna prezentuje się wobec tego nie jako poddziedzina lingwistyki deskryptywnej, lecz jako względem niej pewien paralelny rodzaj lingwistyki. Jako poddziedzinę lingwistyki deskryptywnej można by ją potraktować tylko wówczas, gdyby jej przedmiot był jakimś wycinkiem przedmiotu lingwistyki deskryptywnej.

Niekiedy przedmiot lingwistyki komparatywnej bywa mieszany z jej celem albo z jej zadaniami. Celem tym jest ustalenie podobieństw (w tym także identyczności) oraz różnic (w tym ewentualnie całkowitej rozbieżności) między A i B. Odnosi się to w równej mierze także do celów lingwistyki kontrastywnej, niezależnie od tego, jak się ją nazywa (por. L. Zabrocki 1970; G. Nickel 1972; J. Fisiak 1981; G. Helbig 1981). Podkreślił to nie tylko R. Lado (1957), ale także A. Ferguson w ogólnym wstępie do serii prac kontrastywnych zainicjowanej w 1959 r. przez *Center for Applied Linguistics* w Waszyngtonie, D.C. (por. np. W.G. Moulton 1972; H.J. Kufner 1962).

Natomiast w żadnym razie nie można powiedzieć, że różnice i zgodności (zbieżności) zachodzące między A i B, a więc np. różnice i zbieżności między dwoma językami, czy dwoma dialektami, są przedmiotem lingwistyki kontrastywnej lub konfrontatywnej. Mimo to w pracy opublikowanej przez R. Sternemanna i in. (1977: 3) czytamy: „Gegenstand der konfrontativen Linguistik sind die Unterschiede und Übereinstimmungen zweier Sprachen, in der Regel der Muttersprache und einer Fremdsprache”. Natomiast już w następnym zdaniu autor tego urywka, K. Gutschmidt, pisze: „Die Aufgabe der konfrontativen Linguistik besteht darin, diese Unterschiede und Übereinstimmungen zu untersuchen und zu ermitteln, ...“. A więc raz owe różnice i zbieżności potraktowane zostały przezeń jako przedmiot, a raz jako cele lingwistyki kontrastywnej. Również K.-R. Bausch (1973: 165) – w schemacie rekonstruującym koncepcję lingwistyki kontrastywnej przedstawioną przez G.L. Tragera (1949) za

przedmiot lingwistyki kontrastywnej mylnie uznał międzyjęzykowe różnice i podobieństwa.

#### 3.2.4.

Chociaż przez chwilę warto się zastanowić na tym, czym są A i B, które lingwistyka komparatywna wprawdzie tylko pośrednio, ale przecież ostatecznie porównuje. Przeważnie na pytanie to odpowiada się, że chodzi tu o dwa różne języki; czasem – że o dwa różne systemy językowe, albo o wybrane fragmenty (subsystemy) tychże; niekiedy, że o dwie różne kompetencje językowe i/lub komunikacyjne. Ale równie często mówi się też, a w każdym razie mówiło się, o kontrastowaniu gramatyk lub struktur dwóch różnych języków. Tak czy inaczej – jak z tego wynika – nie było i nie ma w tej sprawie jedności.

Pragnąc nieco bardziej sprecyzować odpowiedź na postawione tu pytanie, trzeba najpierw powrócić do tego, co powiedzieliśmy na temat przedmiotu lingwistyki (por. wyżej 2.1.). Otóż odrzucając monistyczną koncepcję przedmiotu lingwistyki i stając na gruncie zarysowanej koncepcji pluralistycznej, można ogólnie stwierdzić, że na miejsce A i B wolno podstawić jakiegokolwiek dwa różne przedmioty lingwistyki autonomicznej, pod warunkiem jednak, że mogą one być potraktowane jako dwa przedmioty analogiczne. Inaczej mówiąc, na miejsce A i B można podstawić jakiegokolwiek dwa przedmioty, ale tylko takie, które zostały ukonstytuowane przez dwa różne zbiory mówców-słuchaczy, a także ze względu na takie ich właściwości językowe, które wolno uznać za odpowiadające sobie, za ekwiwalentne. Oznacza to, że z jednej strony na miejsce A i B można podstawić jakiegokolwiek dwóch różnych mówców-słuchaczy (ich idiolekty) lub dwa jakiegokolwiek różne zbiory mówców-słuchaczy (ich dialekty, socjolekty lub etnolekty), a z drugiej strony tylko dwa odpowiadające sobie (ekwiwalentne) fragmenty dwóch różnych idio-, dia-, socjo-, czy etnolektów. A więc, zamiast A i B nie można podstawić np. dwóch różnych fragmentów tego samego idio-, dia-, socjo-, czy etnolektu.

Ani lingwistyka komparatywna w ogóle, ani lingwistyka kontrastywna nie jest zatem z góry ograniczona do porównywania jedynie dwóch różnych języków (etnolektów) takich jak np. język niemiecki i polski lub język francuski i angielski. Porównywać można bowiem jakiegokolwiek dwa lekty. O ile jednak można mówić z sensem o porównywaniu jakiegokolwiek dwu (a także oczywiście więcej niż dwu) idio-, dia-, socjo- czy etnolektów, o tyle nie sposób tak mówić o porównywaniu języka ludzkiego w ogóle, w tej bowiem (najwyższej) płaszczyźnie abstrakcji jest on czymś jednorazowym. Natomiast można zupełnie ogólnie pojęty język ludzki porównywać z równie abstrakcyjnie potraktowanym językiem zwierząt lub z innymi równie ogólnie ujętymi systemami komunikacyjnymi.

Obok wyróżnionej pokrótce scharakteryzowanej interlektalnej lingwistyki komparatywnej, w tym także interlektalnej lingwistyki kontrastywnej, niekiedy dodatkowo wyróżnia się pewien rodzaj intralektalnej lingwistyki komparatywnej i/lub kontrastywnej. Zauważyć wypada jednak, iż ten drugi rodzaj porównania – polegającej na porównywaniu czy kontrastowaniu np. fonemów, morfemów, wyrazów (leksemów) lub jakiegokolwiek innych jednostek będących elementarni należącymi do tego samego

lektu – nie jest w istocie niczym więcej, jak pewnym składnikiem heurystycznego instrumentarium lingwistyki deskryptywnej. Z tego też powodu nie można owej intralektalnej lingwistyki komparatywnej w żadnym razie stawiać na równi z interlektałną lingwistyką komparatywną.

### 3.2.5.

Wszystko, co zostało tu dotychczas powiedziane na temat lingwistyki komparatywnej, odnosi się *mutatis mutandis* także do lingwistyki kontrastywnej. W zasadzie od początku ograniczyłem się bowiem do rozważania jedynie pojęcia synchronicznej lingwistyki komparatywnej. Zagadnienia diachronicznej lingwistyki komparatywnej pozostawiłem całkiem na uboczu, bo nie musimy się nimi tu interesować. Natomiast co do różnicy dzielącej lingwistykę kontrastywną od typologicznej, to wystarczy powiedzieć tyle tylko, że lingwistyka typologiczna zainteresowana jest w zasadzie porównywaniem jedynie strukturalnie podobnych (pokrewnych) języków, choć za to zwykle bierze jednocześnie pod uwagę więcej niż dwa języki; natomiast lingwistyka kontrastywna przeważnie ogranicza się do jednoczesnego porównywania jedynie dwóch, tzn. określonej pary języków, ale zestawia je w sposób niezależny od jakiegokolwiek ich podobieństwa.

Podsumowując dotychczasowe rozważanie możemy powiedzieć, że lingwistyka kontrastywna jako pewien rodzaj lingwistyki komparatywnej różni się od lingwistyki deskryptywnej najpierw tym, że jest względem niej pewnym wtórnym rodzajem lingwistyki; swą działalność opiera ona bowiem na wynikach tej pierwszej. Następnie różni się ona tym, że przedmiotem jej zainteresowania są jednocześnie co najmniej dwa różne lekty lub dwa odpowiadające sobie ich fragmenty, gdy przedmiotem lingwistyki deskryptywnej jest w zasadzie tylko jeden lekt lub jakiś jeden jego fragment. Jednakże ogólne zakresy przedmiotu lingwistyki komparatywnej i deskryptywnej pokrywają się. Wszystkie przedmioty cząstkowe lingwistyki deskryptywnej wchodzą także w zakres ogólnego przedmiotu lingwistyki komparatywnej i nic nie wchodzi doń, co nie jest też składnikiem ogólnego przedmiotu lingwistyki deskryptywnej. Z tego właśnie powodu lingwistykę komparatywną i deskryptywną trzeba potraktować jako dwa paralelne rodzaje lingwistyki w ogóle. Różni je od siebie przede wszystkim odmienne, autonomicznie zależne traktowanie poszczególnych cząstkowych przedmiotów lingwistyki.

### 3.3.

Co się z kolei tyczy pojęcia stosowanej lingwistyki kontrastywnej, to zauważyć wypada najpierw, że amerykańscy pionierzy lingwistyki kontrastywnej potraktowali ją w całości jako pewną poddziedzinę czy gałąź lingwistyki stosowanej. R. Lado tak zaczął swoją słynną książkę *Linguistics across Cultures* (por. R. Lado 1957): „This book presents a fairly new field of applied linguistics...”. Niewątpliwie z tego też powodu opracowanie pierwszej dużej serii studiów kontrastywnych zlecone zostało w 1959 r. *Center for Applied Linguistics* w Waszyngtonie, D.C. Zlecenie to stało się zresztą fundamentem, na którym ośrodek ten się rozwinął. O tym, że lingwistykę kon-



trastywną traktowano, a poniekąd dalej traktuje się, jako część lingwistyki stosowanej, świadczy również to, że na wszystkich odbytych dotychczas kongresach Międzynarodowego Stowarzyszenia Lingwistyki Stosowanej (=AILA) jedną z największych sekcji była właśnie sekcja lingwistyki kontrastywnej. Traktowanie lingwistyki kontrastywnej jako pewnego rodzaju lingwistyki stosowanej potwierdza też np. E. Tarone, gdy pisze (1985:283): „Courses in contrastive analysis and error analysis are often an integral part of graduate programs in applied linguistics, and have been for many years”.

Dziś jest jednak rzeczą oczywistą, że lingwistyki kontrastywnej nie sposób w całości włączyć do zakresu lingwistyki stosowanej, nawet gdyby stanąć na gruncie amerykańskiego sposobu rozumienia lingwistyki stosowanej, zrównującego ją z zakresem glottodydaktyki.

Lingwistyki kontrastywnej nie można traktować jako składnika lingwistyki stosowanej już choćby z tego powodu, że jest ona częścią lingwistyki komparatywnej. Jako pierwszy zwrócił uwagę na to bodaj L. Zabrocki. W cytowanej już pracy z 1970 r. napisał „...die kontrastiven Studien (bilden) einen organischen Teil der typologisch-vergleichenden Sprachwissenschaft und gehören somit nicht zur angewandten Sprachwissenschaft” (por. L. Zabrocki 1970). Jednakże w tym samym tomie na stronie 18 E. Coseriu potraktował ją jeszcze jako pewną „gałąź językoznawstwa stosowanego” („Zweig der angewandten Sprachwissenschaft”, por. E. Coseriu 1970).

Jest oczywiście prawdą, że – jak stwierdził to D. Bolinger – „Contrastive Linguistics was born of classroom experience”. Dodajmy, że w szczególności zrodzona została ona z doświadczeń nauczycieli języków obcych oraz z teoretycznych rozważań na ten temat. Zauważył to już L. Zabrocki, gdy napisał: „Man kann, genetisch genommen, die kontrastive Grammatik als ein Nebenprodukt der modernen Theorie des Fremdsprachenunterrichts bezeichnen”. Jest zatem zgoda co do tego, że lingwistyka kontrastywna powstała z chęci usprawnienia nauki języków obcych, z poszukiwań mających na celu racjonalizację tej nauki. Ale geneza motywów, które doprowadziły do powstania lingwistyki kontrastywnej oraz to, czym dziedzina ta faktycznie jest, to jednak dwie całkiem różne sprawy. Motywy, które doprowadziły do jej powstania, trzeba tak samo oddzielić od lingwistyki kontrastywnej, jak związane z nią hipotezy glottodydaktyczne. Gdy hipotezy te okazały się w dużej mierze hipotezami nie do zrealizowania, zaczęto mówić o kryzysie lingwistyki stosowanej. Ale niesłusznie. Faktycznie mamy do czynienia jedynie z glottodydaktycznym kryzysem lingwistyki stosowanej, a nie z jej kryzysem w ogóle.

Obok tych dwóch ekstremalnych sposobów traktowania lingwistyki kontrastywnej, z których pierwszy włącza ją w całości do zakresu lingwistyki stosowanej, a drugi w całości z niego wyłącza, jest jeszcze trzeci, który nazwać można kompromisowym. Według niego lingwistykę kontrastywną trzeba najpierw podzielić na teoretyczną oraz stosowaną, a następnie tę pierwszą należy zaliczyć do zakresu lingwistyki teoretycznej (czystej), natomiast drugą do obszaru lingwistyki stosowanej. Możliwość wyróżnienia pewnego zakresu stosowanej lingwistyki kontrastywnej (konfrontatywnej) sygnalizował także w cytowanej już pracy L. Zabrocki (1970: 39), ale właśnie ten fakt

spowodował że ostateczne stanowisko zajęte przezeń w sprawie lingwistyki kontrastywnej trudno nazwać konsekwentnym. Jeszcze wcześniej, bo już w 1968 r., w sposób całkiem eksplicytny została stosowana lingwistyka kontrastywna wyróżniona przez G. Nickela. Zorganizowanym wówczas i następnie koordynowanym przez siebie badaniom kontrastywnym nadał on bowiem ogólny tytuł „Projekt für angewandte kontrastive Sprachwissenschaft” (por. G. Nickel 1968). Zauważyć trzeba jednak, że w innym miejscu G. Nickel (1973: 11) potraktował stosowaną lingwistykę całkiem inaczej, napisał o niej bowiem: „Eine weitere Anwendungsform der Linguistik ist die Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft, wie sie in der vorliegenden Sammlung teilweise zum Ausdruck kommt”.

Ale abstrahując od tego, kto i kiedy wpadł po raz pierwszy na pomysł podzielenia lingwistyki kontrastywnej na teoretyczną i stosowaną oraz jak tę ostatnią określił, nie ulega wątpliwości, że podział ten został upowszechniony przez J. Fisiaka (por. J. Fisiak, 1973, 1975, 1980). W każdym bądź razie do jego prac odwołuje się w tej sprawie większość autorów (zob. K. Sajavaara 1983; L. Selinker 1983; E. König 1983; F. Aarts 1982; W. Kuhlwein 1984).

Jednakże mimo że podział lingwistyki kontrastywnej na teoretyczną i stosowaną zyskał sobie dość powszechne uznanie, wcale nie jest pewne, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jakim stopniu jest on podziałem zasadnym. W. Kuhlwein uważa, że lingwistykę od jej zarania zawsze cechowało i dalej cechuje swoiste aplikatywne nastawienie. Napisał on mianowicie (por. W. Kuhlwein 1980: 313): „Ever since languages have been described and compared in the course of the history of language studies some underlying applied motives can be traced”. Natomiast G. Nickel (1972:9) wyraził pogląd akurat odwrotny: “Im Unterschied zu den heutigen Untersuchungen kontrastiver Art waren diese [tzn. owe wcześniejsze, tradycyjne; F.G.] Analysen rein theoretisch orientiert und entbehrten jenes Grades an Systematisierung, der die heutige kontrastive Sprachwissenschaft durchzieht”. W podobny sposób wypowiadał się też H.L. Kufner (1973: 17):

Według niego idea kontrastywnej lingwistyki nie jest wprawdzie ideą nową, niemniej zgodzić się trzeba, że nowoczesna lingwistyka kontrastywna wyrosła dopiero z uwag poczynionych w sprawie nauki języków obcych przez Ch.C. Friesa. Ten sam mniej więcej pogląd wyraził też J. Rusiecki (1976: 17). Natomiast J. Fisiak za ten właśnie pogląd J. Rusieckiego skrytykował – jego zdaniem uwagi Ch.C. Friesa i

R. Lado są tylko jednym z kilku równoważnych źródeł współczesnej lingwistyki kontrastywnej (por. J. Fisiak, 1984: 144). Innym jej źródłem jest – według J. Fisiaka – tradycyjna analityczno-komparatywna lingwistyka z przełomu XIX i XX wieku, a więc akurat ta, której G. Nickel odmówił jakiegokolwiek wartości aplikatywnej. Nie jest jednak jasne, czy wymienione przez J. Fisiaka źródła są według niego źródłami wszelkiej współczesnej lingwistyki kontrastywnej, czy raczej tylko teoretycznej, podobnie zresztą jak nie jest jasne, czy np. zdaniem H.L. Kufnera od Ch.C. Friesa pochodzą tylko glottodydaktycznie motywowane współczesne studia kontrastywne, czy też pochodzi odeń wszelka nowoczesna lingwistyka kontrastywna. W dyskusji na te-

mat źródeł lingwistyki kontrastywnej jakby zapomina się o wcześniej przedsięwziętym podziale lingwistyki kontrastywnej na teoretyczną i stosowaną. Zapewne m.in. dlatego sprzeczne poglądy wygłaszają w tej sprawie nie tylko różni autorzy, ale czasem też ci sami.

#### 4.

Nazwy, czy może raczej wyrażenia, „nauka stosowana” nie sposób traktować jako jednoznacznego terminu. Jest ono bowiem używane w bardzo różnych znaczeniach. A różnorodność jego znaczeń bierze się najpierw z różnych bardzo sposobów rozumienia tego, co nazywa się nauką, a następnie też z tego, że większość autorów posługuje się określeniem „stosowany” w sposób bardzo niewyraźny, a przeważnie w sposób w ogóle niezdeterminowany. Czytelnika głębiej zainteresowanego tymi zagadnieniami odsyłam do mojej książki „Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot. Lingwistyka stosowana” (F. Grucza 1983). Przedstawiłem tam pewien ogólny model nauki, na podstawie którego scharakteryzowałem zarówno pojęcie nauki czystej i stosowanej, jak i zachodzące między nimi związki. Następnie skrytykowałem w tej pracy – z punktu widzenia tego modelu – dotychczasowe sposoby traktowania lingwistyki stosowanej i wreszcie przedstawiłem, czym jest ta dziedzina w moim rozumieniu. Ograniczę się jedynie do kilku stwierdzeń ogólnie charakteryzujących moje stanowisko w sprawie pojmowania nauki stosowanej w ogóle oraz lingwistyki stosowanej w szczególności. Kilka dalszych uwag w tej sprawie czytelnik znajdzie w innych moich pracach (por. F. Grucza 1983b, 1984).

#### 4.1.

Kwalifikator „stosowany” stawia się często w opozycji do kwalifikatora „teoretyczny”. Tak dzieje się, gdy ktoś dzieli lingwistykę w ogóle, lub tylko lingwistykę kontrastywną, na teoretyczną oraz stosowaną. Jeśli jednak założymy, że autorzy dzielący jakąkolwiek dziedzinę w ten sposób jednocześnie traktują ją jako pewną naukę lub pewną poddziedzinę jakiejś nauki, to zamiast „lingwistyki” lub „lingwistyki kontrastywnej” wolno postawić po prostu wyrażenie „nauka”. Ale jeśli substytucji takiej dokonamy, otrzymamy następującą, dość dziwną opozycję: „nauka deskryptywna” vs „nauka stosowana”.

Dziwne, a poniekąd wręcz bezsensowne, jest przede wszystkim wyrażenie „nauka teoretyczna”. Z jednej bowiem strony wiadomo, że w pewnym szerszym sensie każda nauka jest w jakimś stopniu „teoretyczna” i właśnie dlatego nawet ci, którzy traktują nauki stosowane jako pewien odrębny rodzaj nauk, przypisują im również swoistą teoretyczność – czasem twierdzą oni nawet, że nauki te mają swoje zgoła odrębne teorie. Z drugiej strony, przyjmując wąskie pojmowanie teorii, musielibyśmy z obrębów zbioru nauk wyeliminować dziedziny, które programowo chcą być naukami czysto deskryptywnymi czy idiograficznymi. Jeśli zatem podział taki uzna się za konieczny, to już choćby z tych powodów lepiej jest dzielić nauki na podstawowe i stosowane lub na czyste i stosowane. Tutaj będę się posługiwał ostatnią parą terminów, choć według mnie i one do pewnego stopnia deformują obraz wewnętrznej struktury nauk, przede wszystkim dlatego, że struktura ta nie jest strukturą dwudzielną, a następnie

także dlatego, że między poszczególnymi ogniwami nauk nie ma żadnych wyraźnych granic.

Przechodząc teraz do pytania o stosunek zachodzący między naukami czystymi oraz stosowanymi, trzeba zgodnie z tym, co powiedzieliśmy w punkcie 2 niniejszego rozdziału, zacząć od pytania, czy jest prawdą, iż różnią się one także w ten sposób, że zajmują się różnymi przedmiotami. Otóż moim zdaniem tak nie jest i tak być w ogóle nie może. Żeby się o tym przekonać, rozważmy następującą sytuację. Niech  $N$  oznacza jakąkolwiek naukę (np. jakąkolwiek tego rodzaju dziedzinę, jak fizyka, chemia, lingwistyka), natomiast  $N_{cz}$  – czysty, a  $N_{st}$  – stosowany wariant tej nauki. Jeśli zgodzimy się, że żadna nauka nie może się zajmować niczym, lecz przeciwnie, że każda nauka musi zajmować się czymś, to w konsekwencji uznać musimy, że każda nauka ma jakiś przedmiot i właśnie ten przedmiot jest jej prymarnym wyróżnikiem. Zatem twierdząc, że  $N_{cz}$  oraz  $N_{st}$  różnią się przedmiotami, że zajmują się różnymi przedmiotami, nie możemy jednocześnie mówić, że są one wariantami jednej i tej samej nauki, lecz przeciwnie – w takiej sytuacji musimy je uznać za dwie nauki odrębne. O dwu wariantach jednej i tej samej nauki możemy mówić tylko pod warunkiem, że odnoszą się one do tego samego przedmiotu. Jest oczywiście prawdą, że czasem nazwę  $N_{st}$  stosuje się do dziedziny zajmującej się innym przedmiotem niż  $N_{cz}$ . Tak właśnie bywało z nazwą „lingwistyka stosowana”. Jednakże fakt ten uznać trzeba za wynik dużego nieporozumienia. Nieporozumienie to polega na błędnym użyciu nazwy  $N_{st}$  (np. „lingwistyka stosowana”). Dziedzina nazwana z pomocą nazwy  $N_{st}$  nie jest w takim przypadku  $N_{st}$ , lecz inną dziedziną. Dziś wiemy np., że to, co kiedyś, zwłaszcza w amerykańskiej tradycji, nazywane było lingwistyką stosowaną, nie jest lingwistyką stosowaną, lecz glottodydaktyką, translatoryką itd. W sprawie różnic przedmiotowych między lingwistyką a np. glottodydaktyką i translatoryką por. F. Grucza (1983a, b).

#### 4.2.

Wyniki rozważań przeprowadzonych w poprzednim podrozdziale zmuszają do postawienia następującego pytania: jeśli  $N_{cz}$  i  $N_{st}$  nie różnią się co do ich przedmiotu, to czy jest jakikolwiek sens odróżniania ich, a jeśli jest, to czym się one różnią? Na pytanie to zwykle odpowiada się, że warto je odróżnić od siebie ze względów teleologicznych. Naukom typu  $N_{cz}$  przypisuje się przy tym cele czysto poznawcze, natomiast naukom typu  $N_{st}$  cele praktyczne. Zagadnienie to ma swoją długą historię i sporą literaturę, którą warto byłoby zapewne prześledzić dokładniej; tutaj nie jest to jednak możliwe. W tej sprawie muszę się ograniczyć do kilku stwierdzeń ogólnych. Zauważmy najpierw, że przypisując  $N_{st}$  cele praktyczne, zapomina się lub przemilcza fakt, że ma ona i mieć musi również cele czysto poznawcze i z natury rzeczy cele te muszą być spełnione, zanim może być mowa o spełnieniu przez nią jakichkolwiek celów praktycznych. Bowiem zanim będzie można coś „praktycznie” zrobić, wykonać, działać itd., trzeba przecież wpięć posiąść wiedzę, jak to zrobić, jak wykonać, jak działać itd., czyli najpierw trzeba posiąść pewien rodzaj *know-how*. Wobec tego, w najlepszym przypadku, moglibyśmy powiedzieć, że  $N_{cz}$  i  $N_{st}$  tym się różnią, iż  $N_{st}$  ma poza celami czysto poznawczymi, tzn. takimi, które przyświecają również  $N_{cz}$  dodatkowo do spełnienia pewne cele praktyczne. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę

fakt, że na ogół jednocześnie twierdzi się – słusznie zresztą, iż  $N_{st}$  tworząc wiedzę typu *know-how* opiera się na wiedzy wytworzonej przez  $N_{cz}$  i wykorzystuje ją, to przecież tym samym  $N_{cz}$  nabiera również pewnego praktycznego charakteru. Spełnienie celów praktycznych nie jest rzeczą żadnej nauki. Nauki jako nauki nie zostały powołane do spełniania celów praktycznych, lecz jedynie do realizowania celów poznawczych. Natomiast czymś innym jest fakt, że dostarczając ostatecznie także wiedzy typu *know-how* umożliwiają spełnienie różnych celów praktycznych. Spełnianie celów praktycznych i umożliwianie spełniania celów praktycznych to notorycznie mieszane sprawy. Innym zagadnieniem jest to, w jakiej mierze dostarczanie wiedzy typu *know-how* jest obowiązkiem, obligatoryjnym zadaniem nauki? I wreszcie czy jest to obowiązkiem każdej nauki? Ale są to już kwestie, którymi nie musimy się tu zajmować.

Natomiast warto zwrócić uwagę na następujący fakt. Gdybyśmy dosłownie wzięli postulat, iż inaczej trzeba badać dany przedmiot P dla celów praktycznych, a inaczej dla czystego poznania, i tak sformułowany postulat zaakceptowali, zgodzilibyśmy się jednocześnie, na ewidentnie manipulacyjne traktowanie poznania, sprzeczne z podstawową ideą nauki, z jej dążeniem do poznania wyłącznie prawdziwego, do dostarczenia prawdy i tylko prawdy.

#### 4.3.

Wniosek, jaki płynie z przedstawionych rozważań, jest taki, że jeśli  $N_{cz}$  i  $N_{st}$  traktuje się jako warianty jednej i tej samej nauki, np. lingwistyki, to jednocześnie prawdą nie może być ani że  $N_{cz}$  i  $N_{st}$  różnią się przedmiotami zainteresowań, ani że przyświecają im zasadniczo odmienne cele. Z drugiej jednak strony jest sprawą równie oczywistą, że skoro  $N_{cz}$  i  $N_{st}$  są wariantami N, to przecież czymś w końcu różnić się między sobą muszą. Na czym wobec tego polega ta ich *differencia specifica*?

Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, trzeba najpierw uświadomić sobie, że poznanie naukowe nie jest jakimś aktem jednorazowym, lecz przeciwnie – jest ono szeregiem, czy łańcuchem aktów następujących po sobie w czasie, mogących się wprawdzie powtarzać, ale ostatecznie jednak linearnie uporządkowanych i warunkujących się wzajemnie. Bowiem poznanie naukowe jest poszukiwaniem odpowiedzi na szereg wzajemnie powiązanych pytań. Ten właśnie porządek jest zresztą jednym z podstawowych znamion poznania naukowego.

Biorąc to pod uwagę można powiedzieć, że  $N_{cz}$  i  $N_{st}$  to dwa różne ogniwa, dwa różne odcinki czy dwie różne płaszczyzny poznawania przedmiotu P w ramach nauki N. Dodam, że  $N_{cz}$  nie jest ogniwem niepodzielnym, lecz implikuje wiele podogniwi, czyli mniejszych części składowych. Ale istotne jest przede wszystkim to tylko, że poszczególne ogniwa N różnią się rodzajem pytań stawianych przez nie względem przedmiotu P. Podstawowym rodzajem pytań stawianych przez  $N_{cz}$  są pytania typu: Jaki jest dany przedmiot? Jak się on zachowuje? Jak się zmienia? Natomiast charakterystyczne dla  $N_{st}$  są pytania typu: Co można (należy) zrobić, żeby przedmiot ten przestał być takim, jakim jest, żeby zmienił się w sposób pożądaný, tzn. zaplanowany?

A zatem ogólnie można powiedzieć, że o ile celem  $N_{cz}$  jest poznanie, jakim jest dany przedmiot i dlaczego jest on taki, jaki jest, poznanie go w stanie niezależnym od

podmiotu poznania, a więc bez wpływania nań i bez ingerowania przez podmiot poznania w zastane w obrębie poznawanego przedmiotu stany rzeczy, czyli poznanie tego przedmiotu w „stanie naturalnym”, o tyle celem  $N_{st}$  jest poznanie, co i w jaki sposób można zrobić z niego i/lub z nim, a więc w jaki sposób można nań wpływać, czy i w jaki sposób można go przetransformować?

## 5.

Powróćmy teraz do sprawy lingwistyki kontrastywnej. Jej zadaniem i jej celem jest porównywanie, a więc poznanie, jakie właściwości różnią, a jakie łączą A i B. Porównywać można przy tym A i B w sposób aspirujący do naukowości albo w sposób ewidentnie nienaukowy, w sposób systematyczny lub wyrywkowy, pogłębiony lub powierzchowny, w oparciu o lepszy lub gorszy model obiektów należących do zbioru zawierającego też A i B. Ale przecież żadne inne porównywanie nie może aspirować do miana naukowego, jak tylko takie, które wykonywane jest lub wykonane zostało w sposób jak najbardziej systematyczny, jak najbardziej głęboki, jak najbardziej wyczerpujący itd. A wobec tego nie można zaakceptować poglądu, według którego zarówno  $N_{cz}$ , jak i  $N_{st}$  należałoby traktować jako warianty nauki  $N$  różniące się tym, że  $N_{cz}$  byłaby wariantem porównującym A i B w sposób bardziej systematyczny, dogłębszy i posługujący się lepszym modelem, a  $N_{st}$  wariantem porównującym je wyrywkowo, pobieżnie itd. Ale pogląd, jakoby inaczej porównywać należało A i B dla celów praktycznych, a inaczej dla samego – czyli „teoretycznego” – poznania zachodzących między nimi różnic i zbieżności – nie nadaje się do akceptacji z innych jeszcze powodów, które wyłożyłem już wcześniej. Niemniej taki właśnie pogląd leży u podstaw koncepcji, według której „teoretycznej lingwistyce kontrastywnej” przyświecają cele poznawcze, natomiast „stosowanej lingwistyce kontrastywnej” – cele praktyczne. Dodajmy, że choć jest to pogląd często wygłaszany, to jednak nikt dotąd nie pokazał, na czym postulowana w nim różnica polega, nikt jej praktycznie nie zrealizował. Na razie mamy tu do czynienia z gołosłowną deklaracją.

Z kolei koncepcji, według której (teoretyczna) lingwistyka kontrastywna miałaby się zajmować porównywaniem, np. kompetencji językowych czy głębokich struktur dwóch różnych języków, natomiast stosowana lingwistyka kontrastywna – porównywaniem przejawów perfomancyjnych, czy wręcz tylko powierzchniowych, tychże języków – nie sposób zaakceptować, ponieważ prowadzi ona prosta drogą do przedmiotowego rozdzielenia nie tylko czystej i stosowanej lingwistyki kontrastywnej, lecz ostatecznie czystej i stosowanej lingwistyki w ogóle. Na gruncie tego rodzaju koncepcji trzeba by dziedzinom tym, tzn. tak rozumianej lingwistyce czystej i stosowanej, najpierw przyznać status dziedzin całkiem odrębnych, a następnie w obrębie obu utworzyć (ukonstytuować) homogeniczne (homoprzedmiotowe) płaszczyzny, czy ogniwa, badań czystych i stosowanych.

W sumie wypada stwierdzić, że żaden z przedstawionych dotychczas podziałów zadań i celów między czystą i stosowaną lingwistyką kontrastywną nie jest zadowalający. W świetle przyjętego przeze mnie sposobu interpretacji nauki czystej i stosowanej – jako dwóch ogniw jednej i tej samej nauki, ogniwo czy płaszczyzna stoso-

wana jawi się nam jako ogniwo konstytuujące pracę poznawczą ogniwa czystego. Natomiast różnią się one między sobą rodzajem stawianych pytań (problemów), ale stawianych względem tego samego przedmiotu. Jednakże na gruncie tej koncepcji zarówno dzielenie lingwistyki kontrastywnej, jak i jakichkolwiek innych studiów komparatywnych na czyste i stosowane uznać wypada za pozbawione w ogóle sensu.

Powtórzmy raz jeszcze, że zadaniem studiów komparatywnych jest ustalenie różnic i zbieżności między porównywanymi obiektami i/lub przedmiotami poprzez ich opisy. Z tego właśnie powodu nie może tu być mowy ani o wpływaniu, przekształcaniu, ani o jakimkolwiek innym zmienianiu porównywanych obiektów i/lub przedmiotów. I to nie tylko z tego względu, że przekształcenia te czy zmiany miałyby charakter skądinąd niedopuszczalnych ingerencji czy manipulacji, ale z powodów jeszcze bardziej zasadniczych. Żeby je sobie uświadomić, załóżmy, że ktoś najpierw porównuje A i B w takim kształcie, w jakim je zastał, następnie przekształca A np. w A'. Jest rzeczą oczywistą, że wolno mu porównywać również A' z B. Kto tak czyni, musi sobie jednak zdać sprawę, że porównywanie A' z B jest czymś innym niż porównywanie A z B. Gdyby w dodatku przekształcił także B w B' i zamiast A z B porównywał A' z B', natomiast uzyskane wyniki odnosił do A i B, to popełniałby błąd jeszcze większy.

Z analizy tego przykładu wynika chyba w sposób dostatecznie jasny, że dzielenie jakiegokolwiek porównywania na czyste i stosowane jest przedsięwzięciem całkiem chybionym. A jeśli tak właśnie uznamy, to za niesłuszne uznać musimy także dzielenie lingwistyki kontrastywnej na czystą i stosowaną. Wyróżnienie czystego i stosowanego ogniwa ma sens tylko w odniesieniu do procesu autonomicznego poznawania A i/lub B ewentualnie jakiegokolwiek innego przedmiotu. Oznacza to, że pod tym względem między tzw. deskryptywnymi naukami z jednej strony oraz komparatywnymi z drugiej istnieje całkiem zasadnicza różnica.

## 6.

Stwierdzając, że stosowane studia komparatywne, w tym także stosowane studia kontrastywne, z przyczyn całkiem zasadniczych w ogóle nie są możliwe, że mówienie o nich jest nieporozumieniem, a postulowanie ich – wynikiem swoistego *wishfull thinking*, wcale nie uważam, że wyniki tych studiów są całkiem bezużyteczne. Kto zatem z przedstawionych rozważań i wynikłych z nich ustaleń wyprowadził wnioski, że są one nieprzydatne, pomylił się również.

Użyteczność studiów komparatywnych (kontrastywnych) jest niezaprzeczalna już chociażby z powodu, że dostarczają one wiedzy o porównywanych obiektach i/lub przedmiotach A i B, której nie dostarczają same studia „deskrytywne”. Przede wszystkim jest to wiedza o stosunkach łączących lub dzielących A i B, o zachodzących między nimi zbieżnościach i różnicach, w tym także o wykazywanych przez nie aspektach czy właściwościach uniwersalnych. Ale oprócz tego porównawcze traktowanie A i B może – jak już wspomniałem – przyczynić się do ich lepszego (głębszego) poznania, a w konsekwencji także do dokładniejszego ich opisanie, trafniejszego wyjaśnienia zaobserwowanych w ich obrębie struktur *etc.*

Nie ulega też wątpliwości, że wyniki studiów komparatywnych mogą się okazać

przydatne z punktu widzenia innych dziedzin, zwłaszcza takich, których przedmioty graniczą z przedmiotami tych studiów. A więc, wyniki lingwistyki kontrastywnej mogą się okazać pomocne dla glottodydaktyki i/lub translatoryki. Bardzo przekonująca jest np. koncepcja wykorzystania ich w funkcji pewnego filtra eksplikacyjnego w badaniach nad interjęzykami (por. np. K.-R. Bausch/ H. Raabe 1978).

Ważne jest jednak, by rozważając zagadnienie użyteczności czy przydatności jakiegokolwiek wiedzy, a więc także wiedzy uzyskanej w rezultacie przeprowadzonego porównania, uświadomić sobie, że czym innym jest praktyczne zastosowanie wiedzy (niem. *Anwendung*), a czym innym poznawcze jej wykorzystanie (niem. *Auswertung*). O praktycznym zastosowaniu wiedzy (informacji) wytworzonej i zgromadzonej przez naukę  $N_i$  może być mowa tylko wówczas, gdy na jej podstawie dokonuje się przekształceń, zmienia się lub wpływa na przedmiot  $P_x$ , będący przedmiotem nauki  $N_i$ . Natomiast w sytuacji, gdy po wiedzę wytworzoną przez  $N_i$  sięga jakaś inna dziedzina  $N_j$  (albo mówiąc dokładniej podmiot tej dziedziny) dla lepszego poznania  $P_y$ , będącego przedmiotem dziedziny  $N_j$  to wówczas mamy do czynienia jedynie z poznawczym wykorzystaniem przez  $N_j$  wiedzy z zakresu dziedziny  $N_i$ . W takim przypadku wykorzystana (adoptowana) przez  $N_j$  wiedza z dziedziny  $N_i$  może znaleźć co najwyżej jakieś pośrednie zastosowanie praktyczne, a mianowicie przez aplikatywne koncepcje czy modele  $N_j$  dotyczące  $P_y$ , tzn. takie, w których wykorzystana (zużytkowana) została wiedza z  $N_i$ .

Nadto warto sobie zdać sprawę też z tego, że to, czy wiedza  $N_i$  (np. wiedza lingwistyczna w ogóle, a kontrastywna w szczególności) zostanie, czy też nie zostanie, uznana za przydatną i czy następnie zostanie, czy też nie zostanie, wykorzystana przez  $N_j$  (np. przez glottodydaktykę), nie jest rzeczą  $N_i$ , ale właśnie  $N_j$ . Notorycznie składane przez kontrastywistów deklaracje, że przedstawiona przez nich wiedza ma praktyczne zastosowania glottodydaktyczne, trzeba z tego punktu widzenia uznać za przejaw pewnego rodzaju nonszalancji. Sądzę jednak, że w rzeczywistości deklaracje te są raczej wyrazem braku zrozumienia przez lingwistów, ale nie tylko przez nich, że ich profesjonalne kompetencje ograniczone są do zakresu ich przedmiotu.

Kończąc, pragnę podkreślić, że intencją moją nie jest kwestionowanie użyteczności studiów kontrastywnych w ogóle, lecz jedynie pokazanie granic kompetencji i możliwości (potencji) lingwistyki kontrastywnej. Zakres jej kompetencji jest ograniczony zakresem jej przedmiotu; czyli inaczej mówiąc: lingwistyka kontrastywna jest kompetentna tylko w odniesieniu do przedmiotów, które porównuje (studiuje). Natomiast jej potencje ograniczone są przez ten fakt, że w ogóle nie jest możliwe ukonstytuowanie stosowanej lingwistyki kontrastywnej jako czegoś odmiennego od czystej lingwistyki kontrastywnej; a nie jest to możliwe, bo taka jest natura wszelkich studiów komparatywnych. Przekraczając granice swych kompetencji merytorycznych i sugerując możliwości, których nie posiada, lingwistyka kontrastywna od początku niosła w sobie zarodek kryzysu, który wcześniej czy później musiał się uzewnętrznić.



## Bibliografia

- Aarts F. 1982, *The Contrastive Analysis Debate: Problemes and Solutions*, (w:) *Studia Anglica Posnaniensia XIV*, 47–68.
- Altmann G./ W. Lehfeldt 1973, *Allgemeine Sprachtypologie*. München.
- Bausch K.-R. 1973, *Kontrastive Linguistik*, (w:) W.A. Koch (red.), *Perspektiven der Linguistik I*. Stuttgart, 159–182.
- Bausch K.-R./ H. Raabe 1978, *Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht*, (w:) A. Wierlacher (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4*. Heidelberg, 56–75
- Coseriu E. 1970, *Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik*, (w:) H. Moser (red.) 1970, *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 9–30.
- Di Pietro R.J. 1971, *Language structures in contrast*. Rowley, Mass.
- Fisiak J. (red.), 1980, *Theoretical Issues in Contrastive Linguistics*. Amsterdam.
- Fisiak J. (red.), 1981, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford.
- Fisiak J. 1973, *The Polish-English Contrastive Project*, (w:) J. Fisiak (red.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics 1*. A. Mickiewicz University, Poznań, and Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Poznań/ Washington, D.C., 7–13.
- Fisiak J. 1975, *The contrastive analysis of phonological systems*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny XXII*, 1975/ 4, 341–351.
- Fisiak J. 1981, *Some Introductory Notes Concerning Contrastive Linguistics*, w: J. Fisiak (red.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford, 1–11.
- Fisiak J. 1984, *On the Roots of Contrastive Linguistics*, (w:) *Folia Linguistica XVIII/1–2*, 139–153.
- Gass S.M./ L. Selinker (red.) 1983, *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.
- Grucza F. 1971, *Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa”*, (w:) *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XXIX*, 47–61.
- Grucza F. 1983a, *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot. Lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1983b, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny XXX*, 1983/ 3, 217–234.
- Grucza F. 1986, *Kontrastive Linguistik – angewandte Linguistik – Glottodidaktik. Bemerkungen zu ihren gegenseitigen Beziehungen*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny XXXIII*, 1986/ 3, 257–270.
- Halliday M.A.K./ A. McIntosh/ P. Stevens 1964, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London.
- Helbig G. 1981, *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig.
- Jäger G. 1974, *Ziele des polnisch-deutschen und des tschechisch-deutschen Sprachvergleiches und einige Fragen der Erklärung und Wertung von Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen den Sprachen*, (w:) *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Ges. und Sprachwiss. Reihe*, Jg. 23/1, 3–16.
- Kahler, H.L. 1962, *The grammatical structures of English and German – a contrastive sketch*. Chicago.

- König E. 1983, *Zur Wahl eines geeigneten Modells für kontrastive Grammatiken*, (w:) Wierlacher A. (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. München, 96–104.
- Krumm H.-J. 1983, *Einführung in den thematischen Teil*, (w:) A. Wierlacher (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. München, 68–72.
- Kufner H.L. 1962, *The Grammatical Structures of English and German – a Contrastive Sketch*. Chicago.
- Kufner H.L. 1973, *Kontrastive Grammatik und dann...?* In: G. Nickel (red.), *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München, 17–31.
- Kühlwein W. 1984, *Pedagogical limitations of contrastive linguistics*, (w:) J. Fisiak (red.), *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford, 313–331.
- Lado R. 1957, *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor.
- Moser H. (red.) 1970, *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf.
- Moulton W.G. 1962, *The Sounds of English and German: A systematic analysis of the contrasts between the sound systems*. Chicago.
- Nickel G. (red.) 1968, *Arbeitsbericht des Projekts für Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft/ PAKS/*, Bd. 1. Kiel.
- Nickel G. (red.) 1972, *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M.
- Nickel G. (red.) 1973, *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München.
- Nickel G. 1972, *Zum heutigen Stand der kontrastiven Sprachwissenschaft*, (w:) G. Nickel (red.), *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M., 7–14.
- Nickel G. 1974, *Die Rolle der angewandten Linguistik*, (w:) G. Nickel (red.), *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München, 7–16.
- Oesterreicher W. 1979, *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Heidelberg.
- Oksaar E. 1970, *Zum Passiv im Deutschen und Schwedischen*, (w:) H. Moser (red.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 82–106.
- Raabe H. 1974, *Interimsprache und kontrastive Analyse*, (w:) H. Raabe (red.), *Trends in kontrastiver Linguistik*, Bd. 1. Mannheim/ Tübingen.
- Robinett B.W./ J. Schächter (red.) 1983, *Second language learning: Contrastive Analysis, error analysis and related aspects*. Ann Arbor.
- Rusiecki J. 1976, *The development of contrastive linguistics*, (w:) ISB 1,12–44.
- Sajavaara K. 1983, *Theorie und Methodologie der angewandten kontrastiven Analyse*, (w:) Wierlacher A. (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. München, 73–84.
- Schwanzer V. 1977, *Zur Theorie des Sprachvergleichs*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny* XXIV, 1977/ 3, 387–398.
- Stememann R. et al. (red.) 1977, *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Berlin.
- Tarone E. 1985, *Review of B. W. Robinett and J. Schächter (eds.), 1983*, (w:) *Applied Linguistics*, 6/ 3, 283–287.
- Träger G.L. 1949, *The field of linguistics*. Oklahoma.
- Vachek J. 1980, *Vilem Mathesius as forerunner of contrastive linguistic studies*, (w:) J. Fisiak (red.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 11. A. Mickiewicz

- University, Poznań, and Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Poznań/ Washington, D.C., 5–15.
- Wardhaugh R. 1974, *Topics in applied linguistics*. Rowley, Mass.
- Whorf B.L. 1941, *Languages and Logic*, (w:) *Technology Review* (M.I.T.) 43, 250–272. (przedruk w: John B. Carroll red., *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, Mass, 1956, 233–245).
- Wierlacher A. (ed.) 1983, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. München.
- Zabrocki L. 1970, *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*, (w:) H. Moser (red.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 31–52.

## Was kann die Linguistik leisten? Wozu angewandte Linguistik? <sup>53</sup>

### 1.

Philologen waren für die alten Griechen Mitbürger, die dem Wort freundlich gesinnt waren, die mit Hilfe der Rede die eigenen Gedanken und Gefühle mitzuteilen und durch Gespräche die anderen zu erfahren und begreifen suchten. Ursprünglich bezeichnete man also mit dem Wort „Philologe“ (griech. *philo* – abgeleitet von griech. *philéo* „lieben, gerne haben“ plus griech. *logos* „Wort, Rede“) nicht, wie häufig angenommen wird, einen gelehrten Fachmann, sondern man brachte mit ihm zuerst eine bestimmte Einstellung zu Verständigungshandlungen oder – wie wir heute zumeist sagen – zur Kommunikation zum Ausdruck. Der Philologe war durch eine positive Haltung gekennzeichnet. Für die Benennung seines Gegenteils, das heißt eines Mitbürgers, der einer negativen Haltung dem Gespräch gegenüber zuneigte, der sich also dem Miteinanderreden, der Diskussion und damit auch der Verständigung ablehnend zeigte, hat Platon das Wort Misologe (griech. *miso* – abgeleitet von griech. *miseo* „hassen, nicht gerne haben“ plus griech. *logos* „Wort, Rede“) geprägt, das aber keine so große Karriere, wie die dem „Philologen“ bescherte, gemacht hat. Die Nachfolger von Platon haben sowohl das Wort als auch den Begriff vergessen – der Misologe wurde damit aber keineswegs aus der Welt geschafft.

Der Ausdruck „Philologe“ machte jedoch seine Karriere nicht in der ursprünglichen, sondern in einer akademisch spezialisierten Bedeutungsfunktion: Spätestens während der hellenistischen Ära ist der Philologe in Alexandria zum Inbegriff eines Gelehrten geworden, der sich zum Ziel setzte, anhand von überlieferten, also historischen Texten die „reale“ Welt sowie die geistige Kultur seiner Vorfahren zu rekonstruieren und damit zugleich auch die vorgefundenen Texte zu interpretieren und verständlich zu machen. Diese Gelehrten waren es, die die Philologie als eine historisch-textologisch-hermeneutische Disziplin konstituiert und sie durch diese Gesichtspunkte von der Philosophie abgehoben haben.

Dass die Philologie an ihrer alexandrinischen Forschungseinstellung bis in die Gegenwart, über zwei Jahrtausende also, festhalten konnte, ist Grund genug, sie zu bestaunen. Trotzdem hat aber die Philologie wegen dieser „konservativen“ Haltung häufig nicht Respekt, sondern das Gegenteil erfahren. Meines Erachtens hat man sie jedoch zu Unrecht sowohl dafür getadelt, *was* sie getan, als auch dafür, *wie* sie es getan hat, denn sie ist in beiden Hinsichten erfolgreich gewesen. Sie hat ja in der Tat sowohl die altgriechische als auch die altrömische Vergangenheit für die Nachfahren erschlossen und nutzbar gemacht. Und es war auch die Philologie, die den historischen Umgang mit Texten erarbeitet hat, auf dem die moderne Historiographie, darunter

---

<sup>53</sup> Oryginal: *Was kann die Linguistik leisten? Wozu angewandte Linguistik?* In: Th. Berberich, J. Clausen (red.), *Verstand zur Verständigung: Wissenschaftspolitik und internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit*. Festschrift für Heinrich Pfeiffer. Berlin 1987, 37–45.

auch die Sprachgeschichtsforschung, aufgebaut werden konnte. Ferner hat sich die (Alt-)Philologie nicht nur – sozusagen aus eigener Kraft – zu einer Altertums- bzw. Kulturwissenschaft entwickelt, sondern sie ist auch zum Vorbild der Neuphilologien geworden, wodurch sie auch zur Aufarbeitung der nicht-griechisch-römischen Sprach- und Kulturdenkmäler, zunächst anderer europäischer und dann auch orientalischer Völker, Grundsätzliches beigetragen hat.

Mit Recht wird jedoch die Philologie für das getadelt, was sie verhindert hat, indem sie ihre historisch-textologisch-hermeneutische Einstellung szientistisch verabsolutiert, indem sie also den Wissenschaftsanspruch einzig und allein auf sich selbst eingeschränkt und zugleich alle methodologischen sowie gegenstandsbezogenen Neuerungen bekämpft hat. Weil sich die Altphilologie beinahe ausschließlich auf die Untersuchung der historisch-denkmahlhaften Texte festgelegt hat, haben auch die Neuphilologen zunächst die zeitgenössischen Texte außerhalb ihres Gegenstandsbereichs gelassen. Und weil sich erstere nur auf schriftlich fixierte Texte beschränkte, haben auch die letzteren die lautlichen Äußerungen anfangs unberücksichtigt gelassen.

Der Anspruch der Vertreter der Philologie auf den ursprünglichen Sinn des griechischen Wortes „philologos“ kann deshalb nur mit Einschränkung gebilligt werden. Sie haben die Aufnahme der Beschäftigung mit Zeitgenössisch-Lautlichem und damit auch die Aufnahme der Untersuchung und Beschreibung der Rede sowie des Gespräches in den Wissenschaftsbereich so lange, wie es irgend möglich war, abgelehnt und versperrt und so die Philologie zu einer Art Misologie degradiert.

## 2.

Anfang des 19. Jahrhunderts ist aber – besonders infolge der Entdeckung des Altindischen (Sanskrit) sowie des Aufrufes von Friedrich von Schlegel (1808/1977), sich mit diesem vergleichend zu befassen – das Interesse am Studium der Sprachen einerseits und das Ansehen seiner Ergebnisse andererseits so stark gestiegen, dass nun auch eine institutionelle Ausgliederung – vor allem durch die Einrichtung separater Lehrstühle – der thematisch längst schon eigenständigen Sprachwissenschaft verwirklicht werden konnte. Sie ist jedoch zunächst voll und ganz im Banne der Philologie geblieben: Die frühe Sprachwissenschaft sah ihre Wissenschaftlichkeit ebenfalls vornehmlich in der historisch-textologischen Beschäftigung verankert. Insofern ist die damalige Sprachwissenschaft zutreffend als eine philologische Teilwissenschaft traktiert worden.

Neben der philologisch ausgerichteten hat sich aber auch die philosophisch-philologisch fundierte Sprachbetrachtung, deren Anfänge in die vorphilologische Zeit zurückreichen, behaupten können. Ihr Verdienst ist es unter anderem, nicht nur die grammatographischen Konzepte und Modelle, sondern auch bestimmte semiotisch funktionale Einsichten erarbeitet zu haben. Diese Forschungsrichtung wurde in Deutschland ebenfalls zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf einen ersten Höhepunkt gebracht: zum einen von A.F. Bernhardi (1801, 1803), der seine besondere Aufmerksamkeit den instrumental-funktionalen Aspekten der sprachlichen Phänomene sowie der Handhabung der sprachlichen Ausdrücke gewidmet hat, und zum anderen von

Wilhelm von Humboldt (1903), der unter anderem die Versprachlichung der Wirklichkeit, ihre sprachliche Aufgliederung und inhaltliche Erfassung also, sowie die Form der verinnerlichten, der internalisierten Sprache zum Thema seines Nachdenkens gemacht hat. Damit ist die sprachwissenschaftliche Reflexion in zweierlei Hinsicht wesentlich vorangetrieben worden: Einerseits ist nun ausdrücklich auch die den sprachlichen Texten zugrunde liegende Sprache samt den Sprachteilhabern in den Interessenbereich der Linguistik einbezogen, und andererseits sind auch die Einwirkungsmöglichkeiten auf den Sprachgebrauch – wenn auch zunächst nur den poetischen, literarischen und wissenschaftlichen – in Erwägung gezogen worden.

Zu der Humboldt'schen Perspektive hat sich im 19. Jahrhundert die psychologische gesellt, woraus die Sprachpsychologie hervorgegangen ist, über die aber Hermann Paul (1880) ganz zutreffend folgende Bemerkungen gemacht hat:

Psychologisch muss die Sprachwissenschaft durchaus sein, auch wo es sich um die Feststellung einzelner Tatsachen handelt. Sprachpsychologie als eigenes Fach hat weder eine Stellung innerhalb der Sprachwissenschaft noch innerhalb der Psychologie. Es gibt nur eine Sprachwissenschaft, aber auch nur eine Psychologie. Oder soll man auch eine besondere Rechtspsychologie, eine Wirtschaftspsychologie etc. aufstellen? Warum dann nicht auch eine Spielpsychologie, ja eine Schach- oder Skatpsychologie?

Das 19. Jahrhundert hat aber zur Erweiterung der Sprachbetrachtung noch in anderer Hinsicht beigetragen: Die traditionellen philologisch-textologischen und philosophisch-psychologischen Perspektiven sind schon damals durch eine naturwissenschaftliche ergänzt worden. Aus der letzteren ist zum einen die menschliche Sprache mit einem Organismus verglichen worden, der zu analysieren, in seine Bestandteile zu zerlegen ist; und zum anderen ist aus ihr die Phonetik konstituiert worden, die die lautlichen Sprachäußerungen in den Mittelpunkt ihrer Forschungsinteressen gestellt hat.

Der wichtigste Beitrag der frühen Phonetik scheint mir darin zu bestehen, dass sie die *hic et nunc* in Erscheinung tretende Rede und damit zugleich auch das Gespräch in den Bereich der wissenschaftlichen Forschung zurückgeführt und also die Beschäftigung mit nicht-historischen Sprachphänomenen szientistisch rehabilitiert hat. Insofern sich die Phonetik als ein Teilgebiet der Sprachwissenschaft verstanden hat, hat durch die Widmung ihrer Forschungsinteressen der Rede- sowie der Gesprächsphänomene zugleich die Kommunikation und Gegenwartsfreundlichkeit der ganzen Sprachwissenschaft zugenommen. Jedoch hat sie mit der jungen Phonetik noch lange nicht ihr ursprüngliches, d.h. altgriechisches Ausmaß erreicht: Wenn man J.N. Baudouin de Courtenay zustimmen muss, der 1871 in seiner Petersburger Antrittsvorlesung noch keine wesentlichen Anwendungsmöglichkeiten für die damalige Sprachwissenschaft (Linguistik oder, wie er sie auch nannte: Glottik) gesehen hat, dann deshalb, weil sie damals noch immer nicht die – im ursprünglichen Sinne des Wortes – philologische Einstellung zurückgewonnen hatte. Diese wird sie erst in der jüngsten Zeit erreichen.

Doch hat sich die Suche nach Möglichkeiten, die linguistische Forschung menschlichen Lebensfragen näher zu bringen, schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt. Es wird schon damals versucht, die Sprachwissenschaft zu „vermenschlichen“,

und zwar dadurch, dass anstelle der Texte immer mehr der Mensch selber, seine Fähigkeit, sprachlich zu handeln, in den Mittelpunkt der linguistischen Forschungsinteressen einbezogen wurden.

Anfang des 20. Jahrhunderts war dann der Weg für einen ersten Umbruch der linguistischen Optik durch die Vorarbeiten von Männern wie J.N. Baudouin de Courtenay (s. J. Mugdan 1984), Georg von der Gabelentz (1891/1972) und Ferdinand de Saussure (1916/1967) freigelegt. Nicht zu vergessen sind aber in diesem Zusammenhang auch die Begründer der Dialektologie sowie die amerikanischen ethnologisch-anthropologisch interessierten Linguisten, die die Untersuchung der Indianersprachen eingeleitet haben. Wenn die ersteren die Wissenschaftswürde für die Beschäftigung mit zeitgenössischen Fragen errungen haben, so haben die letzteren dies auch für die Beschäftigung mit volksnahem Sprachgebrauch erreicht, mit Fragen also, die sich nicht auf klassisch-denkmalhafte „Materie“ beziehen.

Auf eine erste Abrundung dieses Verschiebungs- und Ausweitungs- sowie Aktualisierungsprozesses der linguistischen Forschungsinteressen musste man jedoch noch ein halbes Jahrhundert warten. Sie wurde erst von Noam Chomsky (1965, 1966, 1968)<sup>10</sup> vollzogen. Dass viele seiner Ideen von verschiedenen Europäern schon lange vor ihm verkündet worden sind, ist richtig. Noam Chomsky hat sie aber zum ersten Mal zusammengedacht und dadurch eine neue linguistische Perspektive eröffnet. Und es ist auch sein Verdienst, dass sich das neue linguistische Paradigma durchsetzte und dass damit die textologische Einschränkung der Sprachwissenschaft überwunden werden konnte. Den Historismus haben allerdings schon die Strukturalisten besiegt.

Infolge der Lehre von N. Chomsky ist die Linguistik endgültig vermenschlicht, ja humanisiert worden, indem nun wahrhaftig das Hauptinteresse der linguistischen Forschungen von den sprachlichen Produkten (Texten, Äußerungen) auf ihren Produzenten und Benutzer verschoben und die Frage nach der Sprache als einem generativen Regelwerk zur Hauptfrage avanciert wurde. Dass er ursprünglich dieses Regelwerk lediglich syntaktisch, und damit zu eng, aufgefasst und dass sein Konzept nachträglich semantisch und pragmatisch ergänzt werden musste, ist dabei von sekundärer Bedeutung.

Eine andere Frage ist aber, ob die Chomskysche Veränderung der Linguistik als eine wissenschaftliche Revolution interpretiert werden darf.

Meines Erachtens trifft dies nur in Bezug auf die stürmisch-radikale Art und Weise zu, in der sie durchgeführt wurde. Was jedoch die von ihm vollzogene „Transformation“ des linguistischen Gegenstandes sowie die Veränderung der sich auf ihn beziehenden Forschungsoptik anbetrifft, so ist sie eher als nur ein weiterer – wenn auch zugleich in gewisser Hinsicht abschließender – Schritt bzw. Akt in einer über beinahe zwei Jahrhunderte andauernden Evolutionskette der linguistischen Einstellung zu ihrem Gegenstand und zu dessen Aus- und Abgrenzung zu werten. Zumindest folgende Verschiebungs- und zugleich auch Erweiterungsakte sind als Vorgänger des letzteren in Betracht zu ziehen:

- a) von der Untersuchung ausschließlich historischer zur Einbeziehung zeitgenössischer Texte,
- b) von der Untersuchung ausschließlich schriftlich fixierter Texte zur Aufnahme

- der lautlichen Äußerungen in den linguistischen Gegenstandsbereich und der Verlagerung des Hauptinteresses auf die letzteren,
- c) von der Untersuchung ausschließlich denkmalhafter und kulturhistorisch bedeutungsvoller Texte zur Berücksichtigung von volkstümlichen und letztlich auch alltäglichen Texten und Äußerungen, von gehobener Schriftsprache zur Einbeziehung anderer Sprachvarianten, der Dialekte, Soziolekte usw.,
  - d) von der Untersuchung sprachlicher Texte und/oder lautlicher Äußerungen zur Erforschung der Sprache als eines den ersteren zugrunde liegenden Systems von Strukturen.

N. Chomsky hat dazu einerseits

- e) den Schwerpunkt der Linguistik von der Sprache als eines Struktursystems zur Rekonstruktion der Sprache im Sinne eines Regelwerkes, das die Menschen befähigt, Texte und/oder lautliche Äußerungen zu produzieren, verschoben und
- f) andererseits die beschreibend-hermeneutische Forschungsperspektive der Linguistik bis hin zur theoretisch-prognostizierenden ausgeweitet.

### 3.

All diese Wandlungen des Gegenstandes sowie die Erweiterungen seines Bereiches haben die Linguistik zu einer Wissenschaft umgestaltet, die nicht nur historischfeierliche, sondern auch alltäglich-existentielle menschliche Handlungen und Bedürfnisse problematisiert. Dadurch ist sowohl ihre theoretisch-explikative als auch ihre praktisch-applikative Relevanz um ein Vielfaches erweitert worden. Es sind nun nicht nur textologisch-hermeneutisch interessierte Wissenschaften, die in ihren Forschungsarbeiten linguistische Erkenntnisse aus- und verwerten, sondern jetzt gehören dazu auch alle anthropologisch ausgerichteten Wissenschaften ebenso wie viele von jenen, die sich mit der Erforschung von Informations- und Kommunikationsphänomenen beschäftigen. Weiterhin gibt es nun auch schon eine ganze Reihe von menschlichen Problembereichen, die inzwischen als Gebiete für praktische Anwendungen von linguistischen Erkenntnissen erschlossen worden sind. Wenn die frühe Sprachwissenschaft eine bloße Bildungsdisziplin und damit lebensfern war, so ist die moderne Linguistik zweifelsohne eine Wissenschaft geworden, die „an neuen und wichtigen Aufgaben des Lebens mitzuwirken berufen ist“ (O. Back 1970: 21–53).

Es ist jedoch bemerkenswert, dass man nach Anwendungsmöglichkeiten der linguistischen Erkenntnisse zunächst außerhalb ihres primären Gegenstandsbereiches bzw. in abweichenden oder gar pathologischen Sprachzuständen gesucht hat. Die Anwendungspotenz der Linguistik wurde meist nicht auf die Sprache selbst und auch nicht auf den „normalen“ Sprachgebrauch, sondern auf den Sprachunterricht und insbesondere auf den Fremdsprachenunterricht bezogen: Im amerikanischen Sprachgebrauch ist „Applied Linguistics“ mit „Language Teaching“ identifiziert worden. In Europa dagegen assoziierte man „Angewandte Linguistik“ vor allem mit Überlegungen, die auf Kompensation von sprachlichen Defiziten (etwa Herstellung von Alphabeten für schriftlose Sprachen, Herstellung von internationalen Sprachen, Sprachnor-



mierung und dergleichen) bzw. Pathologien (Herstellung von Sprache für Taubstumme, Hilfe für Apathiker usw.) bedacht waren (s. F. Grucza 1983).

Demgegenüber meine ich, dass nicht nur die Linguistik, sondern eine jede empirische Wissenschaft das von ihr erarbeitete *Know-how* vor allem auf ihren eigenen Gegenstand zu beziehen hat und sich diesbezüglich nur insofern für kompetent halten darf, als der von ihr in Anspruch genommene Anwendungsbereich nicht über den Bereich ihres Gegenstandes hinausragt. Praktisch-applikatives Wissen ist von der Art, dass auf seiner Grundlage zum Beispiel gezielte, und das heißt zugleich bewusste, Handlungen ausgeführt oder Veränderungen – darunter auch Verbesserungen – vorgenommen werden können. Folgende Schlüsse kann man daraus ziehen:

a) Die Linguistik hat sich aplikativ vor allem auf denselben Gegenstand, den sie als ihren Forschungsgegenstand ausgegrenzt hat, zu besinnen und dadurch den Kreis ihrer Erkenntnisarbeit rückkoppelnd zu schließen. Dies heißt aber nicht nur, dass sie anwendbares *Know-how* vor allem auf die Sprache *qua* das den sprachlichen Handlungen zugrunde liegende Regelwerk zu beziehen hat, sondern zugleich, dass sie derartiges Wissen gezielt (programmatisch) zu erarbeiten hat.

b) Die Linguistik darf sich weder mit einer bloßen Beschreibung ihres Gegenstandes noch mit theoretischen Explikationen der im Bereich des Gegenstandes festgestellten Sachverhalte zufrieden geben, sondern sie hat auch auf denselben Gegenstand beziehbares praktisch-applikatives Wissen zu erarbeiten und der Sprachgemeinschaft zur Verfügung zu stellen.

c) Das Lehren sowie das Lernen von Sprachen – so wichtig es auch ist – kann lediglich als ein sekundärer Anwendungsbereich der Linguistik angesehen werden, denn die Lehr- und Lernphänomene sind nicht Bestandteil des Gegenstandes der Linguistik; mit ihnen beschäftigen sich andere Wissenschaften.

d) Primär kompetent bezüglich der Sprachlehr- und Sprachlernphänomene sind diejenigen Wissenschaften, die diese Phänomene ausdrücklich in ihren Gegenstandsbereich einbezogen haben. Jedoch insofern sie rein sprachliche Aspekte mitzubehandeln gezwungen sind, müssen sie die Linguistik zu Rate ziehen, wodurch diese auch eine gewisse sprachdidaktische Relevanz gewinnt.

Der letzte Punkt macht deutlich, dass die Linguistik noch einen Schritt weiter gehen und ihren Aufgabenkreis vom Theoretisch-Prognostischen bis hin zum Praktisch-Applikativen erweitern muss<sup>54</sup>. Dass dieser Schritt noch nicht – bzw. noch nicht weit

---

<sup>54</sup> Ich kann jedoch H.E. Spinner (1985: 70) nicht ganz zustimmen, wenn er schreibt: „Für die Anwendungsphase ist das ausgewählte allgemeine Problemlösungswissen von der wissenschaftlichen Theorieform (mit Gesetzesaussagen „wenn A, dann B“) in die praktischpolitische *Technologieform* (mit Realisierungsmaximen „wer B will, muß A verwirklichen!“) überzuführen. Dazu bedarf es lediglich einer logischen Umformulierung, welche den wesentlichen Inhalt (über den gesetzmäßigen Ursache/Wirkungszusammenhang zwischen A und B) der Theorie unberührt läßt, diese aber anwendungsfähig macht.“ Erstens muss man in der Regel bei der Umwandlung der theoretischen Aussagen in praktisch anwendbare den Kontext der Objekte, auf die sie sich beziehen, berücksichtigen. Daraus ergibt sich ein bestimmter Synthesezwang, über den die vorgegebene Theorie – sozusagen rückwirkend – getestet und also auch beeinflussbar gemacht wird. Und zweitens sehe ich nicht ein: Wieso interpretiert Spinner die Anwendungsaussagen als Maximen? Meines Erachtens braucht man in diese Aussagen kein Ausrufungszeichen hineinzutragen.

genug – vollzogen wurde, ist meines Erachtens vor allem durch folgende zwei Umstände verursacht worden: Zum einen lassen die meisten (gängigen) Wissenschaftsauffassungen die Theorie als das Endprodukt und zugleich das höchste Ziel einer jeden Forschungsarbeit erscheinen, zum anderen hat sich spätestens seit dem Durchbruch des amerikanischen Strukturalismus in der Linguistik eine Einstellung durchgesetzt, nach der die zu erforschende Sprache so zu nehmen ist, wie sie vorgefunden wird; die Linguistik darf auf sie keinen Einfluss nehmen.

Indessen ist es aber einsichtig geworden, dass die Einbeziehung des applikativen Erkenntnisgliedes in ein allgemeines Wissenschaftsmodell nicht nur wegen irgendwelcher praktischer Bedürfnisse, sondern auch aus wissenschaftsinternen Gründen unumgänglich ist. Nur über praktische Anwendung können Theorien auf eine signifikante Art und Weise getestet und zugleich begründet werden. Andererseits ist inzwischen auch klar geworden, dass der jeweilige Gegenstand nur während der deskriptiv-taxonomischen Forschungsphase nicht verändert werden darf und dass man also jeweils zwischen einem Ausgangs- bzw. Primärgegenstand und seinen epistemologischen Transformationen unterscheiden muss.

#### 4.

Zusammenfassend kann man auf folgende drei Zuwachsquellen der praktischen Relevanz moderner Linguistik hinweisen:

- a) Die Verschiebung des Hauptforschungsinteresses von schriftlichen Texten auf den Sprachteilhaber,
- b) die Ausweitung des Gegenstandsbereiches, so dass die Sprache eines jeden Sprachteilhabers und ein jeder Sprachakt erfasst werden können,
- c) die Einbeziehung der praktischen Probleme in die Aufgabenliste der Linguistik und Konstituierung einer voll integrierten Ebene angewandter Forschung.

Indem die Linguistik die textologische Einschränkung überwunden hat und ins Innere des Sprachbenutzers vorgedrungen ist, hat sie den philologischen Fachbereich verlassen. Aber zugleich ist sie philologisch im ursprünglichen Sinne des Wortes geworden. Und indem sie die Sprache als ein generatives Regelwerk begriffen hat, ist sie in der Lage, nicht nur das Zustandekommen von schriftlichen Texten, sondern von sprachlichen Äußerungen überhaupt zu beschreiben und zu erklären. Wiederum über die Untersuchung von sprachlichen, kommunikativen Handlungen ist es möglich geworden, das Funktionieren von sprachlichen Äußerungen, ihren sinnvollen Gebrauch und ihren Missbrauch, zu beschreiben und zu erklären.

Auf die eingangs gestellte Frage: Was kann die Linguistik leisten? Wozu angewandte Linguistik? kann man nun in Kürze folgenderweise antworten: Die Linguistik kann zunächst die Sprache selbst sowie ihr Funktionieren zu begreifen helfen, indem sie Fragen beantwortet: Wie macht der Mensch Äußerungen? Welche Prinzipien befolgt er dabei? Wozu macht der Mensch Äußerungen? usw.

Ferner kann die Linguistik die Versprachlichung (darunter auch die Grammatikalisierung) der Wirklichkeit zu verstehen helfen, indem sie die Konventionalität und damit auch die Relativität der sprachlichen gegenüber der außersprachlichen Wirklichkeit untersucht, beschreibt und erklärt. Hinzu kann die Linguistik in der schon von

W. von Humboldt angesprochenen Verschiedenheit der Sprachen (und der sprachlichen Wirklichkeiten) auch zum Verständnis der menschlichen Gemeinsamkeit beitragen, denn in der Vielfalt gibt es auch eine Einheit. Auch dazu hat sich W. von Humboldt geäußert, indem er ganz zutreffend schrieb:

So wundervoll ist in der Sprache die Individualisierung innerhalb der allgemeinen Übereinstimmung, dass man ebenso richtig sagen kann, dass das ganze Menschengeschlecht nur eine Sprache, als dass jeder Mensch eine besondere besitzt.

Zunächst kann also die Linguistik die wissensbedingten Faktoren der Verständigung aufarbeiten, und zwar sowohl der mono- als auch der intersprachlichen. Dabei sind natürlich verschiedene Stufen von Verständigung zu unterscheiden – von keiner bis zur beinahe vollständigen. Genauso unterschiedlich kann auch die Teilnahme an der sprachlichen Kommunikation sein. Und *last but not least* ist mit einer sehr unterschiedlich großen Gefahr eines Missverständnisses zu rechnen. Hier gilt voll und ganz, was schon W. von Humboldt (1903 Bd.7/1: 64f.) festgestellt hat <sup>16</sup>:

Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andere, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen.

Die Linguistik ist jedoch nicht nur in der Lage, Sprach- und Kommunikationsphänomene den Sprach- und Kommunikationsinteressierten zu erklären, sondern sie ist darüber hinaus auch fähig, ihnen Erkenntnisse bereitzustellen: für die Gestaltung, den Ausbau, die Verfeinerung sowohl der Sprache selbst als auch des Umgangs mit ihr. Gleichgültig, wie man über die Herkunft der Sprache denkt, sie ist kultivierbar und muss auch kultiviert werden. Die Linguistik kann Erkenntnisse für gezielte Formung der Sprache sowie der sprachlich-kommunikativen Handlungen liefern. Insbesondere kann sie praktisch-applikative Erkenntnisse bei der Lösung von verschiedenen sprachlichen und/oder kommunikativen Problemen zur Verfügung stellen: beim Abbau von Sprachbarrieren, bei der Milderung von Kommunikationskonflikten, bei der Ausräumung von intra- und intersprachlichen Missverständnissen, bei der Überwindung der zwischensprachlichen Unterschiede usw.

Dass heutzutage sprachlich-kommunikativ sowohl der Erfolg als auch der Misserfolg, sowohl die Existenz als auch der Untergang nicht nur des einzelnen, sondern auch der Familie, der Gemeinde, ja der Menschheit überhaupt, mitbedingt ist, kann ich hier nur andeuten.

## 5.

Nun wird sich der Leser sicherlich schon längst gefragt haben: Was haben die Humboldt-Stiftung und ihr Generalsekretär, Dr. Heinrich Pfeiffer, mit diesen Ausführungen zu tun? Ihm sind sie schließlich gewidmet. Zwei Gründe lassen sich anführen, die die Verbindung der Stiftung mit der Verständigungsproblematik plausibel machen. Zunächst ist es der Name Humboldt: Ich habe jedoch nicht Alexander erwähnt, dessen Name die Stiftung im Schilde führt, sondern seinen Bruder Wilhelm, der in diesem Zusammenhang zumindest insofern wichtig ist, als er gewissermaßen am Anfang des

neuzeitlichen Verlagerungsprozesses des Hauptinteresses der Linguistik auf den *homo loquens* lenkt. Und dann ist es die Tatsache, dass die Stiftung all die Jahre über, die sie von Herrn Pfeiffer geleitet worden ist, besonderes Gewicht auf die Förderung der Verständigung gelegt hat – und das auf zwei Ebenen:

Sie hat nicht nur Forscher intensiv unterstützt, die sich professionell mit Sprach- und Kommunikationsproblemen beschäftigen – einer von ihnen bin ich selbst –, sondern außer Linguisten auch Vertreter vieler anderer Fächer – von Literaturwissenschaftlern über Historiker bis hin zu Politologen.

Sie hat – und das scheint mir besonders bemerkenswert – durch ihre Mitarbeiter Verständigung vorbildlich praktiziert:

- im Gespräch mit den sich in der Bundesrepublik aktuell aufhaltenden Stipendiaten, individuell und in Gruppen während speziell dafür organisierter Veranstaltungen,
- durch Besuche bei ehemaligen Forschungsstipendiaten und in Form von sogenannten Regionaltagungen (heute Humboldt-Kolloquien genannt),
- über die Nachbetreuung der ehemaligen Gastwissenschaftler.

Ich habe all diese Bemühungen der Stiftung über Jahre beobachten können und habe dabei sehr viel praktisch gelernt und immer neue Motive und Anregungen sowohl für meine eigene Forschung als auch für mein Tun bekommen. Heute weiß ich nicht, welches höher einzuschätzen ist – die Unterstützung der sich um Verständigung bemühenden Forschung oder die Verständigungspraxis der Stiftung. Ich weiß aber, dass die Stiftung in beiden Hinsichten beispielhaft gewirkt hat.

## Bibliographie

- Back O. 1970, *Was bedeutet und was bezeichnet der Ausdruck „angewandte Sprachwissenschaft“*. In: Die Sprache 16, 21–53.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1972, *Anthology*, ed. by E. Stankiewicz. Bloomington/ London.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1984, *Ausgewählte Werke in deutscher Sprache*, hrsg. von J. Mugdan. München.
- Bernhardi A.F. (1801, *Sprachlehre, Teil I: Reine Sprachlehre*. Berlin.
- Bernhardi A.F. (1803, *Sprachlehre, Teil II: Angewandte Sprachlehre*. Berlin.
- Chomsky N. 1965, *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.
- Chomsky N. 1966, *Cartesian linguistics: A chapter in the theory of rationalist thought*. New York/ London
- Chomsky N. 1968, *Language and mind*. New York.
- Gabelentz G. von der 1972, *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherige Ergebnisse* (neue Auflage mit einem einleitenden Aufsatz von E. Coseriu, Tübingen (1. Aufl. 1891).
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Humboldt W. von 1903, *Gesammelte Schriften*, hrsg. von der Berliner Akademie der Wissenschaften. Berlin.

- Kuhn Th.S. 1967, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*. Frankfurt a. M.
- Mugdan J. 1984, *Jan Baudouin de Courtenay (1845–1929): Leben und Werk*. München.
- Paul H. 1909, *Prinzipien der Sprachgeschichte*, 4. Aufl., Halle (1. Aufl. 1880).
- Saussure F. de 1967, *Cours de linguistique générale* (kritische Ausgabe von R. Engler). Wiesbaden.
- Schlegel F. von 1977, *Über die Sprache und Weisheit der Inder. Ein Beitrag zur Begründung der Altertumskunde* (neue Ausgabe – mit einem einführenden Aufsatz von S. Tampanaro – vorbereitet von E. F. K. Koerner). Amsterdam (erstmal erschienen 1808 in Heidelberg).
- Spinner H.E 1985, *Das wissenschaftliche Ethos als Sonderethik des Wissens*. Tübingen.

# Über den Status der Angewandten Linguistik <sup>55</sup>

## 1.

Der Ausdruck „Angewandte Linguistik (Sprachwissenschaft)“ muss sicherlich zu jenen metawissenschaftlichen Bezeichnungen gerechnet werden, die im Laufe der letzten Jahrzehnte eine steile Karriere gemacht haben. Jedenfalls sind die mit seiner Hilfe herausgegliederten, gekennzeichneten und postulierten wissenschaftlichen Aktivitäten binnen einer relativ kurzen Zeit weltweit in Forschung und Lehre aufgenommen und akademisch institutionalisiert worden, so dass man die Angewandte Linguistik (im Folgenden: AL) heute als eine schon etablierte und recht intensiv praktizierte akademische Disziplin betrachten darf.

Aber trotz des an sich erfreulichen Ausbaus der AL, trotz des großen, noch immer wachsenden Interesses an ihr, gibt es bekanntlich noch keine Übereinstimmung im Grundsätzlichen: weder in Bezug darauf, was unter der Bezeichnung „Angewandte Linguistik“ genau zu verstehen ist, noch im Hinblick auf den Stellenwert, welcher dem jeweils mit dieser Bezeichnung hervorgehobenen Bereich zuzumessen ist. Fragen wie: Was ist AL? Was unterscheidet die AL von der 'nicht angewandten', d.h. der Reinen Linguistik (= RL)? Bildet die AL einen Teilbereich der Gesamtinguistik oder ist sie eher als eine völlig eigenständige Disziplin zu verstehen? Bezieht sie sich auf einen anderen Gegenstand und muss sie demzufolge auch eigenständige Theorien entwickeln? Worauf basiert überhaupt ihre Besonderheit?

Solche Fragen werden nun schon seit fast zwei Jahrhunderten und nicht erst seit drei Jahrzehnten erörtert, wie z.B. M. Rogers (1988) fälschlicherweise meint: Zumindest indirekt wurden sie bereits von A.F. Bernhardi (1801/1803) angeschnitten. Sie werden aber trotzdem nicht einheitlich, sondern im Gegenteil – sehr unterschiedlich, oft sogar widersprüchlich, beantwortet: Heute scheinen die Meinungen über AL sogar noch differenzierter als früher zu sein. An sich ist aber die Tatsache, dass es noch keine einheitliche Meinung darüber gibt, gar nicht so sonderbar, wie es zunächst vielleicht scheinen mag. Denn einerseits sind ja die unterschiedlichen und widersprüchlichen Ansichten darüber, was AL ist, eine zwar unerwünschte, aber eben unvermeidliche Nebenerscheinung, wenn nicht gar eine Folge der zumindest im quantitativen Sinne stürmischen Entwicklung der AL, und andererseits wird ja – sieht man genauer hin – auch die Frage nach der RL, geschweige denn die Frage nach der Linguistik überhaupt, noch längst nicht übereinstimmend beantwortet, und das, obwohl man sie nicht erst seit zwei Jahrhunderten, sondern schon seit mehreren Jahrtausenden stellt. D. Crystal (1984: 2) ist beizupflichten, dass man sich heute weitgehend über den Umfang linguistischer Lehrprogramme einig ist: Er muss nämlich in jedem Fall wenigstens solche Bereiche wie die Phonetik, die Phonologie, die Morphologie, die Syntax und die Semantik erfassen.

---

<sup>55</sup> Original: *Über den Status der Angewandten Linguistik*, (w:) W. Kühlwein/ A. Raasch (red.), *Angewandte Linguistik heute: Zu einem Jubiläum der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (= forum Angewandte Linguistik Bd.20)*. Frankfurt a. M. etc. 1990, 19–34.

D. Crystal übersieht jedoch dabei, dass eine derartige Übereinstimmung über die Zusammensetzung des Umfanges der Linguistik *qua* Lehre keinesfalls automatisch eine Übereinkunft darüber impliziert, was den Gegenstand, die Ziele *etc.* der Linguistik *qua* Forschung ausmacht. Die letzteren sind damit weder einheitlich determiniert noch hinreichend explizit definiert worden. Die Frage nach dem Forschungsgegenstand der Linguistik wird aber damit gar nicht beantwortet, sondern im Grunde genommen lediglich umgangen, indem nämlich gewissermaßen vorgetäuscht wird, es bedürfe keiner Explikation, worauf sich die genannten Teilbereiche der Linguistik – die Phonetik, die Phonologie, die Morphologie *etc.* beziehen, was also ihren Gegenstand ausmache. Um aber keinen falschen Eindruck zu erwecken, sei wenigstens vermerkt, dass die Linguistik keinesfalls die einzige unter den humanen und/oder sozialen Wissenschaften ist, die immer noch Probleme mit einer exakten Bestimmung ihres allgemeinen Forschungsgegenstandes hat. Eher das Gegenteil trifft zu: Die Linguistik ist vielen von ihnen zumindest insofern voraus, als sie die Frage nach ihrem Gegenstand, ihren Forschungszielen *etc.* nicht nur stellt, sondern schon längst – spätestens seit der Veröffentlichung der Lehre von F. de Saussure – die Beantwortung dieser Fragen zu einer ihrer obligatorischen Aufgaben gemacht hat.

Dass diese Fragen immer noch recht unterschiedlich und oft zugleich unzutreffend beantwortet werden, heißt natürlich nicht, dass alle bisherigen kognitiven Leistungen der Linguistik fraglich sind. Dennoch hängt die Leistungsfähigkeit linguistischer und insbesondere angewandter linguistischer Forschungen zweifelsohne auch davon ab, ob und inwieweit ihr Bezugsgegenstand zutreffend erkannt und definiert wird. Deshalb meine ich, dass es sich nicht nur lohnt, sondern sogar dringend notwendig ist, diesen Fragenkomplex auf eine gezielt konstituierte metalinguistische Erörterungsebene zu übertragen und ihn auf dieser Ebene systematisch zu erschließen.

Einen derartigen Versuch habe ich in einem Buch unternommen, das bisher nur auf Polnisch unter dem Titel „Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana“ (= „Fragen der Metalinguistik: Linguistik – ihr Gegenstand, Angewandte Linguistik“, s. F. Grucza 1983) erschienen ist. In ihm habe ich die Stellung der AL in Beziehung zu der Linguistik überhaupt, aber insbesondere auf ihren Gegenstand hin und zugleich vor dem Hintergrund eines zuvor entwickelten allgemeinen Wissenschaftsmodells untersucht. Inzwischen habe ich die darin enthaltenen Gedanken in mehreren Vorträgen sowie in einigen Aufsätzen (vgl. F. Grucza 1983a, 1987, 1988) weiterentwickelt. Hier will ich nun versuchen, die mir wichtigsten Punkte über die AL thesenhaft zusammenzufassen.

## 2.

Wer die oben angedeuteten Fragen über die AL systematisch beantworten will, der muss sich nach meinem Dafürhalten zunächst über die Linguistik überhaupt, über ihre Fundamente, d.h. unter anderem über folgende Fragen Klarheit verschaffen: (a) Worauf bezieht sich die Linguistik als eine Wissenschaft tatsächlich? Was macht ihren wirklichen Forschungsgegenstand aus? (b) Wie sind die Aufgaben der Linguistik *qua* Wissenschaft zu bestimmen? Wo liegt ihr Ansatzpunkt und welche Ziele hat sie letztendlich anzustreben?

Die Hauptursache dafür, dass diese fundamentalen Fragen der Metalinguistik immer noch weitgehend unterschiedlich und in der Regel auch recht unpräzise beantwortet werden, sehe ich vor allem darin, dass man sich bislang nur ganz selten ernsthaft bemüht hat, den jeweils unterstellten allgemeinen Wissenschaftsbegriff explizit zu definieren. Insbesondere sind die bisherigen Vorstellungen über die Aufgaben der einzelnen Wissenschaften *qua* relativ selbständige Disziplinen sowie die Bedingungen, unter welchen sie als relativ selbständige Disziplinen anerkannt werden können, in der Regel viel zu unklar, als dass man auf ihrer Grundlage zu einem Konsens über die AL gelangen könnte. In den meisten Fällen ist nämlich nicht einmal klar, welchen Wirklichkeitselementen die Funktion von konstitutiven Faktoren der Linguistik einzuräumen ist. Ein zweiter Grund dafür, dass die Meinungen darüber, was AL sei, immer noch recht weit auseinanderliegen, hat meines Erachtens darin seine Quelle, dass sie in der Regel auf einem lediglich intuitiv (voranalytisch) verstandenen Begriff der Anwendung basieren.

Sehr oft wird jedenfalls dabei die praktische Anwendung linguistischer Erkenntnisse mit ihrer kognitiven Auswertung verwechselt. Hier wird meistens ihre direkte, nicht aber ihre indirekte Anwendung berücksichtigt. Einen weiteren Grund dafür sehe ich darin, dass sehr oft sowohl die Linguistik überhaupt als auch die AL derart behandelt wird, als ob sie in jedem Fall, d.h. beispielsweise auch völlig unabhängig davon, wie sie betrieben wird, in den Bereich der Wissenschaft aufgenommen werden müsste, oder anders ausgedrückt: als ob mit jeder Art von „angewandter“ Beschäftigung mit menschlichen Sprachen automatisch Anspruch auf Wissenschaftlichkeit geltend gemacht werden könnte. Demgegenüber meine ich, dass man mindestens die Hauptkriterien explizit hervorheben muss, um auf deren Grundlage über die Wissenschaftlichkeit bzw. Unwissenschaftlichkeit der jeweiligen Linguistik entscheiden zu können. Dass es wahrscheinlich keine diesbezüglichen absoluten Kriterien gibt, ist noch kein Grund dafür, die Unterscheidung zwischen einer wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem gewählten Gegenstand völlig aufzugeben.

Aus dem Dargelegten ergibt sich unter anderem Folgendes: Wer eine plausible Antwort auf die Frage nach der AL formulieren will, der muss sich zunächst einerseits mit der Frage nach der Linguistik überhaupt und andererseits mit dem Begriff der Anwendung auseinandersetzen. Und wer die erste von diesen Teilfragen beantworten will, der muss wiederum notwendigerweise zuerst (a) auf den allgemeinen Begriff des Gegenstandes einer jeden Wissenschaft, sodann (b) auf die Ziele wissenschaftlicher Beschäftigung mit dem Gegenstand eingehen und letztendlich (c) auch noch darüber nachdenken, unter welchen Bedingungen dieser Beschäftigung Anspruch auf Wissenschaftlichkeit zuerkannt werden kann.

### 3.

Meine Auffassung von der AL ergibt sich aus den Antworten auf die angedeuteten Fragen. Ich kann sie jedoch hier nur stark vereinfacht in Form von einigen Thesen vorstellen. Ich beginne mit den ganz allgemeinen Fragen und versuche sie in den weiteren Abschnitten zu konkretisieren.



(1) Es stimmt nicht, dass eine *langue* im Sinne eines abstrakten Phänomens oder eine idealisierte Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz den wirklichen Forschungsgegenstand der Linguistik bildet. Er wird auch nicht zutreffend durch Aussagen charakterisiert, wie etwa: Die Linguistik beschäftigt sich „mit der menschlichen Sprache schlechthin“ oder „mit den menschlichen Sprachen“. Solche Feststellungen sind nicht nur deshalb unzulänglich, weil sich auf den Gegenstand „menschliche Sprache(n)“ außer der Linguistik noch viele anderen Wissenschaften beziehen, sondern vor allem deshalb, weil durch sie eine Art eigenständiger Existenz der menschlichen Sprachen vorgetäuscht wird. In Wirklichkeit existieren sie aber ausschließlich als bestimmte Eigenschaften (Faktoren) konkreter Menschen. Alle abstrakten Sprachbegriffe, also auch der Begriff der *langue* von F. de Saussure, sind demgegenüber Produkte menschlicher Erkenntnis, menschlicher Abstraktion bzw. Idealisation, wenn auch nicht unbedingt in jedem Fall Produkte wissenschaftlicher Erkenntnis. Schon allein deshalb können sie nicht den Ausgangsgegenstand der Linguistik bilden: Dieser wird konstituiert, indem man ganz konkrete miteinander kommunizierende menschliche Individuen, also Menschen als Sprecher und Hörer, in Betracht zieht. Wir können also kurz sagen, dass konkrete Menschen die Forschungsobjekte der Linguistik sind und dass diese Objekte ihren eigentlichen Gegenstand konstituieren. Weil sie sich auf konkret existierende Objekte bezieht, ist die Linguistik als eine empirische Wissenschaft zu begreifen.

(2) Verschiedene empirische Wissenschaften können sich dadurch unterscheiden, dass sie sich auf verschiedene Kategorien von Objekten beziehen, oder dadurch, dass sie sich zwar auf dieselben Objekte, jedoch auf ganz verschiedene Kategorien ihrer Eigenschaften konzentrieren. Wer also den Gegenstand einer empirischen Wissenschaft ausgrenzen und aufzeigen will, der muss erstens die Objekte (=  $O_1, \dots, O_n$ ) kennzeichnen, auf die sie sich bezieht oder beziehen will, und zweitens die Eigenschaften der Objekte (=  $E_1, \dots, E_p$ ) auflisten, die sie untersucht oder zu untersuchen gedenkt. Weil jede Wissenschaft außerdem auch die bestehenden Relationen (=  $R_1, \dots, R_z$ ) zwischen den von ihr in Betracht gezogenen Objekten und/oder Eigenschaften zu erforschen sucht, kann man ganz allgemein den Gegenstand einer jeden empirischen Wissenschaft als folgendes Tripel charakterisieren (vgl. dazu: L. Nowak 1977):

$$\{O_1, \dots, O_n; E_1, \dots, E_p; R_1, \dots, R_z\}$$

Zusätzlich muss zwischen dem Gesamtgegenstand einer jeden Wissenschaft und seinem im konkreten Fall in Betracht gezogenen Bereich (Umfang) unterschieden werden. Der Gegenstandsbereich kann beliebig über den Umfang aller drei Teilmengen, aber besonders über den der beiden ersten, sowohl ausgeweitet als auch eingegrenzt werden. Das heißt zugleich, dass man den jeweiligen Gesamtgegenstand in beliebige Teilgegenstände und folglich auch die auf ihn bezogene Wissenschaft (wissenschaftliche Disziplin) in entsprechende Teilbereiche aufgliedern kann.

(3) Eine neue Wissenschaft im Sinne einer relativ selbständigen (autonomen) Disziplin kann verständlicherweise nur über einen neuen Gegenstand konstituiert werden. Diesen Standpunkt hat schon wohl gemerkt zu Recht G. von der Gabelentz (1891) vertreten. Durch eine bloße Ausweitung der ihn konstituierenden Teilmengen wird

kein schon bekannter Gegenstand zu einem ganz neuen umgewandelt. Das wird auch nicht durch eine bloße method(olog)ische Änderung der sich auf einen schon konstituierten Gegenstand beziehenden Kenntnissarbeit erreicht werden. Wer eine neue Wissenschaft begründen will, der muss entweder nachweisen, dass es eine neue Kategorie von Objekten gibt, auf die sich keine der bestehenden Wissenschaften bezieht, oder dass die betreffenden Objekte wesentliche Eigenschaften besitzen, die bislang von keiner Wissenschaft in den Forschungsgegenstand aufgenommen wurden.

(4) Im allgemeinen ist zu unterscheiden zwischen dem Begriff der Wissenschaft, in unserem Fall: der Linguistik, (a) als einem bestimmten Bereich menschlicher Erkenntnissarbeit und (b) als einer Menge von Ergebnissen eben dieser Erkenntnissarbeit. Im weitesten Sinne umfasst der Gesamtbegriff der Wissenschaft auch (c), das Subjekt der Erkenntnissarbeit, d.h. der Wissenschaft im Sinne (a), das übrigens zugleich als (d) Träger von linguistischen Erkenntnissen bzw. als Inhaber von linguistischem Wissen fungiert. Die Kategorie der Träger/Inhaber von (b) muss deshalb von der Kategorie der Subjekte von (a) getrennt werden, weil nicht jeder von den ersten zugleich ein Erfüller der Funktion der letzteren ist. Schließlich sind noch (e) linguistische Texte als Repräsentationen der Erkenntnisse von (c) bzw. des Wissens von (d) zu unterscheiden. Von Aufgaben, Zielen und dergleichen kann man nur in Bezug auf die Wissenschaft (die Linguistik) im Sinne (a) und (c), von Anwendung, Auswertung *etc.* dagegen nur in Bezug auf (b) sprechen.

(5) In den meisten Fällen scheint den Metabeschreibungen und/oder Bestimmungen der Linguistik eine Wissenschaftskonzeption zugrunde zu liegen, der zufolge die Aufgabe der einzelnen empirischen Wissenschaft sich in einer adäquaten (exakten) Beschreibung und zutreffenden Explizierung ihrer Forschungsgegenstände erschöpft. Anders ausgedrückt: Die ihnen zugrunde liegende Wissenschaftsauffassung lässt die Theorie des jeweiligen Gegenstandes als das höchste Ziel der einzelnen Wissenschaften begreifen. Es gab aber und gibt auch weiterhin Verfechter anderer Wissenschaftskonzepte. Besonders viele Anhänger hat bekanntlich jene gewonnen, wonach man die Aufgabe der Linguistik auf eine bloße Beschreibung der Oberfläche ihres Gegenstandes beschränken müsse. Kennzeichnend für die moderne Wissenschaft ist jedoch die Auffassung, dass sie darüber hinaus Theorien zu konstruieren hat, und zwar solche, die einerseits nicht nur die Konstitution des jeweiligen Gegenstandes, sondern auch sein Funktionieren erfassen würden und andererseits in der Lage wären, nicht nur die tatsächlich festgestellten Funktionen des jeweiligen Gegenstandes zu explizieren, sondern darüber hinaus seine noch nicht realisierten Funktionen zu präzisieren, d.h. sein ganzes funktionales Potential vorauszusehen.

(6) Meiner Auffassung nach sind die Wissenschaftsmodelle, welche die Theorie als das höchste Ziel und die finale Aufgabe der konkreten empirischen Wissenschaften erscheinen lassen, schon allein deshalb defizitär, weil sie nicht den ganzen durch die Wissenschaften tatsächlich realisierten Erkenntnisprozess abbilden. Diese Modelle greifen ganz gleich, ob sie nur eine bloß explikative oder eine um prädiktive Funktionen erweiterte Theorie vorsehen, zu kurz, weil sie die Tatsache unberücksichtigt lassen, dass es Aufgabe der Wissenschaften ist, nicht irgendwelche Beschreibungen

gen, Feststellungen, Theorien *etc.* zu liefern, sondern sich stets zugleich um ihre möglichst präzise Darstellung und stärkste Begründung der gelieferten Erkenntnisse zu bemühen. Und dies muss ihnen ausdrücklich zur Aufgabe gemacht werden, weil der Begründung innerhalb empirischer Wissenschaften kein absoluter, sondern lediglich ein relativer (komparativer) Wert beigemessen werden darf. Die empirischen Wissenschaften können sich deshalb keinesfalls auf nur theoretische Begründung ihrer Erkenntnisprodukte beschränken, sondern müssen auch ihre praktische Bestätigung bzw. Widerlegung anstreben.

Daraus folgt, dass der Aufgabenbereich einer jeden empirischen Wissenschaft erweitert werden muss – einerseits so, dass er auch die Derivation und explizite Darstellung der sich aus ihren Feststellungen und Theorien ergebenden applikativen Konsequenzen und deren praktisches (mindestens experimentelles) Testen einschließt, und andererseits so, dass er auch die Überprüfung von schon zuvor von dieser Wissenschaft bereitgestellten Beschreibungen, Theorien *etc.* samt ihren Begründungen umfasst. Und *last but not least* muss jedes Wissenschaftsmodell, das auf deskriptive Relevanz Wert legt, auch der Tatsache Rechnung tragen, dass die einzelnen Wissenschaften, zumindest sofern sie durch ihr Subjekt beruflich, d.h. infolge von gesellschaftlicher Arbeitsteilung ausgeübt und also finanziell auch von anderen Mitgliedern der Gesellschaft getragen werden, nicht im Sinne einer *l'art pour l'art* betrieben werden dürfen, sondern ferner auch dazu verpflichtet sind, ihre Existenz vor der jeweiligen Gesellschaft über ihre nicht nur „theoretischen“, sondern eben auch durch praktisch anwendbare Erträge zu rechtfertigen: Solche Erträge sind von den Wissenschaften wenigstens anzustreben.

(7) Der gesamte (vollständige) Erkenntnisprozess einer jeden empirischen Wissenschaft, somit auch der Linguistik, lässt sich in bestimmte Phasen, Etappen oder Stufen einteilen. Unter anderem ist dabei nicht nur eine deskriptive, eine explikative (d.h. theoretische im engeren Sinne), eine prädiktive, sondern letztlich auch eine applikative Phase zu unterscheiden. Erstere sind die Bestandteile der wissenschaftlichen Diagnose, letztere die der wissenschaftlichen Prognose. Idealtypisch kann man sich den Erkenntnisprozess einer jeden Wissenschaft als eine Abfolge (Kette) der einzelnen Erkenntnisphasen vorstellen.

Auf wirkliche Erkenntnisprozesse darf man diese Feststellung jedoch nur insofern beziehen, als sie besagt, dass ein durchgeführter Erkenntnisprozess erst dann als vollendet betrachtet werden darf, wenn in ihm alle in dieser Feststellung prototypisch vorgesehenen Erkenntnisphasen realisiert worden sind. Dagegen darf diese Feststellung weder im Sinne einer deskriptiven Abbildung noch im Sinne einer normativen Bestimmung des Ablaufes wirklicher Erkenntnisprozesse aufgefasst werden: Es ist nicht wichtig, an welcher Stelle der Kette ihre Durchführung einsetzt und ob sie in dieser oder einer anderen Reihenfolge realisiert werden. Außerdem, dass gemäß dieser Feststellung letztlich alle in der Kette vorgesehenen Phasen durchlaufen werden müssen, weil man, erst wenn dies der Fall ist, von der Realisierung eines vollständigen Erkenntnisprozesses reden kann, ergibt sich aus derselben Feststellung, dass der wissenschaftliche Wert eines jeden nachfolgenden Gliedes der Kette von dem des vorausgehenden abhängig ist und dass andererseits der letztere durch das nachfolgende Glied

sowohl gestärkt als auch abgeschwächt werden kann. Der wissenschaftliche Wert der jeweiligen Theorie hängt also ab einerseits von der Solidität der Beschreibung, auf deren Grundlage sie konstruiert wurde, andererseits aber auch davon, ob bzw. inwiefern die sich aus ihr ergebenden Konsequenzen bestätigt sind oder sich bestätigen lassen. Auf Äußerungen mit applikativem Anspruch bezogen heißt dies, dass sie in den Bereich wissenschaftlicher Aussagen nur insofern aufgenommen werden können, als sie Konsequenzen wissenschaftlicher Theorien sind oder sich theoretisch begründen lassen, also nicht nur in Abhängigkeit davon, ob bzw. inwieweit sie praktisch bestätigte Aussagen sind.

(8) Die einzelnen Phasen der Erkenntnisarbeit lassen sich durch bestimmte Typen von Fragen markieren. Für die deskriptive Phase sind Fragen vom folgenden Typus charakteristisch: Wie sind die in Betracht gezogenen Objekte ausgestattet? Welche Eigenschaften besitzen sie? Welche Funktionen erfüllen sie? Ob und wie sind ihre Eigenschaften miteinander verbunden? Kurz: Innerhalb der deskriptiven Phase sollen also Tatsachen oder Sachverhalte im Bereich des zu untersuchenden Gegenstandes festgestellt und beschrieben werden. Für die explikative Phase sind dagegen Fragen typisch wie: Wie erklärt sich das Funktionieren der Objekte? Warum verhalten sie sich so und nicht anders? Woher und wie haben sie ihre Eigenschaften (Fähigkeiten) erworben? In der prädiktiven Phase geht es um Fragen nach dem Muster: Wie werden sich diese Objekte in bestimmten vorgegebenen Situationen verhalten? Wie werden sie sich künftig entwickeln *etc.*?

Die applikative (angewandte) Forschungsstufe fragt schließlich: Kann man auf die Objekte bzw. auf ihre Eigenschaften Einfluss nehmen? Kann man sie verändern, ihnen neue Eigenschaften beibringen? Kann man Eigenschaften, die sie verloren haben, reaktivieren? Kann man die festgestellten Verhaltensweisen der Objekte steuern, also je nach Wunsch verstärken oder ausbauen bzw. abschwächen oder abbauen *etc.*?

(9) Die wichtigste Konsequenz, die sich aus dem Bisherigen ergibt, ist folgende: Jeder konkret existierende Forschungsgegenstand, sowohl Gesamt- als auch Teilgegenstand, kann nicht nur in einer deskriptiven, explikativen und prädiktiven, sondern auch in einer applikativen Hinsicht untersucht werden. Jede wissenschaftliche (Teil)disziplin muss sich darum bemühen, letztendlich auch die applikativen Forschungsaufgaben miteinzubeziehen. Und dies sowohl aus wissenschaftsimmanenten als auch aus gesellschaftlichen Gründen. Aus wissenschaftsimmanenten Gründen muss jede empirische Wissenschaft deshalb auch dafür ihr Interesse bekunden, ob überhaupt bzw. inwiefern ihre (im weitesten Sinne) theoretischen Erkenntnisse in praktischer Anwendung getestet, d.h. bestätigt bzw. widerlegt werden können, weil sie eben als Wissenschaft verpflichtet ist, für die höchst mögliche Begründung ihrer „theoretischen“ Erkenntnisse zu sorgen. Keine empirische Wissenschaft darf also *a priori* auf die Konstituierung einer applikativ eingestellten Forschungsart über ihren Gegenstand verzichten. Zugleich muss jede Wissenschaft auch aus Gesellschaftsgründen wenigstens bestrebt sein, praktisch verwendbares, d.h. applikatives Wissen zu vermitteln. Es leuchtet mir keineswegs ein, warum man diese Pflicht auf nur manche empirische Wissenschaftsdisziplinen einschränken, andere aber von ihr *a priori* völlig entbinden sollte. Wichtig ist dagegen, dass nicht alle empirischen Wissenschaften

gleichermaßen methodologisch ergründet, erfahren und entwickelt sind und also manche von ihnen vorläufig noch nicht einmal in der Lage sind, applikative Fragen bewusst zu stellen, geschweige denn derartige Fragen wissenschaftlich zu überarbeiten und zu lösen. Weil applikative Aussagen unter anderem nur insofern als wissenschaftlich begründet anerkannt werden können, als sie aus wissenschaftlich akzeptierten Theorien ableitbare oder auf solche zurückführbare Aussagen sind, ist es einsichtig, dass nur solche Disziplinen applikatives Wissen erarbeiten können, die schon zuvor ihren Gegenstand gründlich in deskriptivem, explikativem und prädiktivem Umfang erfasst haben.

(10) Das aus einer Theorie abgeleitete (gewonnene) Wissen ist zwar formal gesehen immer zugleich eine Art *Know-how* und fällt somit letztlich mit dem praktischen Wissen zusammen, es ist aber dennoch ratsam, diese Wissenskategorien auseinander zu halten. Zum einen deshalb, weil praktisches Wissen nicht nur infolge einer entsprechenden logischen Umwandlung von theoretischen Aussagen (etwa derartigen: 'wenn A, dann B') in praktische Aussagen (etwa: 'wer B will, der muss A verwirklichen') gewonnen werden kann (vgl. dazu auch H.F. Spinner 1985): Es kann auch direkt im Ergebnis von Versuchen, infolge von *trial and error*, also zufällig, gewonnen werden. Zum anderen lohnt es sich auch deshalb zwischen diesen Kategorien des praktischen Wissens zu unterscheiden, weil das letztere, d.h. das „rein“ praktische Wissen, anders als das erste, d.h. das „theoretisch“ applikative Wissen, von der zuständigen Disziplin kognitiv weiter verarbeitet werden muss: Das aus einer Theorie abgeleitete applikative Wissen muss nämlich in einem weiteren Arbeitsschritt praktisch getestet werden, während das rein praktische Wissen gerade umgekehrt, nämlich theoretisch (und das heißt zugleich: wissenschaftlich) geprüft werden und im Ergebnis eventuell begründet werden muss. Jedenfalls muss einerseits zwischen bloß theoretisch begründetem vs. sowohl theoretisch begründetem als auch praktisch getestetem (bestätigtem) applikativem Wissen und andererseits zwischen nur praktisch legitimiertem vs. auch wissenschaftlich begründetem praktischem Wissen unterschieden werden.

Indem wir alle Kategorien des praktischen Wissens unter der Bezeichnung „praktisch anwendbares Wissen“ zusammenfassen, können wir sagen, dass es Aufgabe der applikativen Forschungsphase einer jeden Wissenschaft ist, praktisch anwendbares Wissen aufzuarbeiten und bereitzustellen. Wir dürfen uns aber mit einer solchen Charakteristik der „angewandten Wissenschaft“ nicht begnügen. Denn zu ihrer Aufgabe gehört ja darüber hinaus einerseits das aus der Theorie gewonnene applikative Wissen praktisch zu testen und andererseits das aus der Praxis stammende Wissen theoretisch zu explizieren und damit zugleich auch wissenschaftlich zu begründen. Kurz gefasst: Es gehört zur gesellschaftlichen Verpflichtung der Wissenschaft, nicht nur theoretisches, sondern auch praktisch anwendbares Wissen aufzuarbeiten. Aber auch aus immanent wissenschaftlichen Gründen ist sie gehalten, stets zu versuchen, ihre Erkenntnisse eingehender zu begründen sowie zu bestätigen. Diese Forderung wird weder durch die theoretische Begründung noch durch die praktische Bestätigung allein erfüllt.

(11) Das (rein) praktische Wissen darf keinesfalls mit praktischen Problemen oder

Fragen versetzt werden, die von der Praxis zur Lösung an die Wissenschaft weitergegeben werden. Vor allem aber muss man die wissenschaftliche Weiterverarbeitung der ersteren und die auf eine Lösung der letzteren abzielenden Forschungsrichtungen scharf trennen: In jedem dieser Fälle handelt es sich um eine ganz andere Aufgabe. Schon deshalb darf man weder die gesamte applikative Forschungsphase mit der Problemlösungsforschung gleichsetzen noch ihre Ergebnisse nur mit denen der letzteren identifizieren. Die Verwendung derartiger Ausdrücke wie etwa „Problemlösungswissen“ für die Bezeichnung des praktisch anwendbaren Wissens schlechthin scheint mir aber auch deshalb irreführend zu sein, weil hier nicht nur dieses Wissen, sondern im Grunde genommen auch alle anderen Wissensbereiche der deskriptive genauso wie der explikativ-prädiktive gleichermaßen der Lösung von Problemen und letztlich auch der Lösung von praktischen Problemen dienen. Mit Hilfe solcher Ausdrücke wie etwa „problem oriented study“ oder „problem solving study“ (vgl. beispielsweise Ch. Candlin 1982 und D. Crystal 1984) wird weder das Wesen der AL noch ihr Umfang zutreffend charakterisiert. Mit Recht macht jedoch M. Rogers (1988) darauf aufmerksam, dass der hinter ihnen stehende Begriff der AL sich schon weit von ihrer ursprünglichen britischen Gleichsetzung mit der Fremdsprachenmethodik entfernt hat.

Obwohl es sich in beiden Fällen um eine andere Aufgabe handelt, kann sich jedoch sowohl das Subjekt, welches rein praktisches Wissen theoretisch zu überprüfen und zu begründen versucht, als auch das Subjekt, das sich praktische Probleme zur Lösung vornimmt, in einer der folgenden Situationen vorfinden: (a) Ihm steht entsprechendes, von der Wissenschaft zuvor aufgearbeitetes theoretisches Wissen (= Grundlagenwissen) zur Verfügung, mit dessen Hilfe das Subjekt seine Aufgabe erfüllen kann. (b) Das von dem Subjekt benötigte Wissen wurde noch nicht erarbeitet. Es ist selbstverständlich, dass im zweiten Fall das Subjekt zunächst eine entsprechende Grundlagenforschung konstituieren und durchführen muss. Aber wir brauchen uns damit hier nicht eingehend zu beschäftigen. Ich erwähne es an dieser Stelle nur deshalb, weil man in der Vergangenheit oft ganz normale Grundlagenforschungen fälschlicherweise mit angewandter Wissenschaft bloß deswegen identifizierte, weil sie in einer (b) ähnlichen Situation konstituiert wurden, d.h. eines Defizites, das infolge der Beschäftigung mit dem praktischen Wissen festgestellt worden ist. Als Beispiel derartiger ganz grundsätzlicher Missverständnisse sei hier die kontrastive Linguistik, die Interimsprachenforschung oder die Fehlerlinguistik genannt: Keine dieser Teildisziplinen kann mit AL schlechthin identifiziert werden, denn sie umfassen (mit Ausnahme der kontrastiven Linguistik) genauso wie alle anderen Forschungsteilbereiche, die sich auf unterschiedliche Ausschnitte aus dem Gesamtgegenstand der Linguistik beziehen, sowohl eine „reine“ als auch eine „angewandte“ Forschungsebene. Was die kontrastive Linguistik anbetrifft, so kann man sie wahrscheinlich überhaupt nicht als angewandte Forschung in dem hier dargelegten Sinn betreiben, und zwar deshalb nicht, weil sie ja in jedem Fall zugleich eine Art vergleichender Linguistik ist (mehr dazu F. Gruzca 1986).

(12) Die innerhalb der applikativen Phase realisierte Forschung, d.h. kurz: die Angewandte Wissenschaft (= AW), hat, genauso wie die andere Forschungsphase, d.h.

die Reine Wissenschaft (= RW), zum primären Ziel, entsprechendes Wissen über ein und denselben Gegenstand zu erarbeiten. Der Unterschied zwischen den einzelnen Forschungsphasen besteht zunächst nur darin, dass sie jeweils eine andere Art von Fragen zu beantworten haben. Ganz allgemein können wir sagen, dass sich die AW mit praktisch anwendbarem Wissen beschäftigt: Ihre besondere Aufgabe besteht darin, applikatives Wissen zu erarbeiten und praktisch zu testen, praktisches Wissen theoretisch zu ergründen sowie nach einer Lösung der an sie gerichteten praktischen Fragen zu suchen. Schon deshalb müssen alle Versuche, die AW, darunter besonders die AL, mit praktischen Anwendungen wissenschaftlicher Erkenntnisse gleichzusetzen, zurückgewiesen werden. Beide Bereiche müssen geradezu deutlich voneinander abgehoben werden. Der Begriff der AW impliziert alle konstitutiven Faktoren des allgemeinen Wissenschaftsbegriffes: ein Subjekt, seine Forschungsaufgabe, seine Arbeit und die von ihm erzielten Ergebnisse (Erkenntnisse). Von „praktischer Anwendung“ kann man aber sinnvollerweise nur hinsichtlich schon bereitgestellter Erkenntnisse, also erst in Bezug auf Ergebnisse der AW reden. Man kann zwar auch infolge von praktischer Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse neue Erkenntnisse gewinnen, dies ist jedoch nicht ihr primäres Ziel: „Praktische Anwendung“ bedeutet in erster Linie so viel wie „Wiederholung von produktiven Operationen, die zuvor erfolgreich aus kognitiven Gründen durchgeführt wurden, für die Erfüllung praktischer Zwecke“. Von den ganz besonderen Fällen, in denen aus verschiedenen, vor allem finanziellen Gründen kognitive und praktische Ziele simultan realisiert werden müssen, sehe ich hier ab.

Sowohl der Begriff der AW als auch der der praktischen Anwendung ihrer Ergebnisse muss ferner auch ganz deutlich von dem Begriff der kognitiven Auswertung der letzteren getrennt werden. Mit kognitiver Auswertung haben wir erst dann zu tun, wenn das Subjekt einer beliebigen wissenschaftlichen Disziplin sich der von einer anderen Disziplin erarbeiteten Erkenntnisse für kognitive Zwecke bedient. Von Anwendung reden wir aber nur in Bezug auf praktische Ziele. Wer beispielsweise die AL mit der Auswertung linguistischer Erkenntnisse gleichsetzt, muss mit absurden Konsequenzen rechnen: Nach derartiger Auffassung würde ein Psychologe, der linguistische Erkenntnisse aus- und verwertet, zum angewandten Linguisten. Und umgekehrt: Ein Linguist, der psychologische Informationen auch nur zur Kenntnis nähme, würde sich zum angewandten Psychologen verwandeln. Auf der Wissenschaftsebene kann man von Anwendung eigentlich nur in solchen Fällen sinnvoll reden, in denen eine beliebige Disziplin von einer anderen Disziplin „hergestellte“ Arbeitsmittel (darunter Arbeitsprozeduren) übernimmt und für ihre eigenen Ziele verwendet. Über jede beliebige Disziplin, die linguistische Erkenntnisse (weiter) verarbeitet, können letztere zur praktischen Anwendung gelangen. In einem solchen Fall wollen wir von indirekt praktischer Anwendung linguistischer Erkenntnisse sprechen. Wir müssen sie deshalb berücksichtigen, weil sich die Gegenstandsbereiche verschiedener Wissenschaften, insbesondere solcher Wissenschaften, die sich auf ein und dieselbe Kategorie von Objekten beziehen, in der Regel überschneiden.

Auf einem ganz besonderen Missverständnis beruhen die sehr oft anzutreffenden Äußerungen, in denen von der Anwendung wissenschaftlicher Theorien gesprochen

wird. Theorien, jedenfalls Theorien im engeren Sinne, sind überhaupt nicht anwendbar; erst die sich aus ihnen ergebenden applikativen Konsequenzen können eine Anwendung erfahren. Streng genommen kann also nur von einer mittelbaren Anwendung wissenschaftlicher Theorien die Rede sein.

#### 4.

Alles, was hier über die Wissenschaft(en) im Allgemeinen festgestellt wurde, trifft voll und ganz auch auf die Linguistik zu. Zu beantworten bleibt also im Grunde genommen nur noch die Frage nach dem Gegenstand der Linguistik sowie nach den sich daraus ergebenden spezifischen Aufgaben der AL. Bevor wir jedoch auf diese Frage eingehen, sei Folgendes festgestellt: Der Gegenstand der Linguistik wird bekanntlich immer noch nicht einheitlich, sondern im Gegenteil – recht unterschiedlich definiert. Manchmal handelt es sich dabei um ganz wesentliche Unterschiede. Aber wie auch immer der Gegenstand der Linguistik in den verschiedenen Fällen ausgegrenzt und bestimmt wird, über ihn muss, zumindest sofern ihm eine reale Existenz zugesprochen wird, nicht nur eine deskriptive, eine explikative (theoretische im engeren Sinne) und eine prädiktive Phase, d.h. kurz: nicht nur eine Kette der „reinen“ (Grundlagen)Forschung, sondern letztlich auch eine Phase applikativer Forschung konstituiert werden. In sämtlichen Fällen, in denen der Gegenstand der Linguistik als ein Mittel, ein Instrument, ein System, ein (generatives und/oder Handlungs-) Regelwerk usw. charakterisiert wird, kommt dabei dieser Feststellung der Wert einer ganz zwangsläufigen Konsequenz zu. Denn es ist offensichtlich, dass man jedes beliebige Mittel, unabhängig davon, wem und wozu es dient, nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch beeinflussen sowie verändern kann. Dabei kann man sowohl auf die konstitutive Form als auch auf die Art und Weise seiner Benutzung Einfluss nehmen, und das einerseits zufällig (intuitiv) und andererseits gezielt (bewusst).

Man kann also ohne weiteres auch in Bezug auf den Gegenstand der Linguistik unter anderem folgende Fragen stellen: Wie lässt er sich verändern? Wie kann man ihn seinen Funktionen besser anpassen? Wie kann seine funktionale Effektivität erhöht und sein Potential besser ausgenutzt werden? Wie können seine Funktionen mit den Funktionen anderer Mittel, deren sich Menschen für dieselben oder ähnlichen Zwecke bedienen, besser koordiniert werden? Man kann sich mit diesen Fragen selbstverständlich auch wissenschaftlich beschäftigen, aber dies kann nur auf der Basis eines soliden deskriptiv-explikativen Wissens unternommen werden. Mit anderen Worten: Applikative linguistische Aussagen können Anspruch auf Wissenschaftlichkeit letztlich nur insofern erheben, als sie logische Konsequenzen eines wissenschaftlich abgesicherten Grundlagenwissens sind.

Um die Hauptpunkte meiner Auffassung zu verdeutlichen, seien noch folgende Anmerkungen angefügt:

(1) Den Ausgangsgegenstand der Linguistik konstituieren ganz konkrete Menschen, d.h. „Menschen aus Fleisch und Blut“ wie sie M. Wandruszka (1984) einmal nannte. Die Linguistik interessiert sich vor allem für diejenigen Eigenschaften (Faktoren) der Menschen, die ihre Fähigkeit ausmachen: (a) konkrete Äußerungen (kor-



rekt) zu formen (bilden) und zu externalisieren (artikulieren, äußern) sowie externalisierte Äußerungen aufzunehmen und zu verstehen, (b) konkrete Kommunikationsakte sowie -prozesse (ebenfalls korrekt) durchzuführen und (c) mit Hilfe von konkreten Äußerungen praktische Effekte zu erzeugen oder praktische Ziele zu erfüllen.

(2) Das Subjekt der Linguistik kann im konkreten Fall einen beliebig eingegengten bzw. ausgeweiteten Gegenstandsbereich in Betracht ziehen. Einerseits kann es nämlich entweder alle konkreten Menschen oder nur eine bestimmte Teilmenge der Menge aller Menschen und andererseits ebenfalls entweder alle oder nur eine positive Teilmenge der Menge aller kommunikativ relevanten Eigenschaften (Faktoren) der Menschen berücksichtigen. In der Regel werden die konkreten Untersuchungsgegenstände durch gegensätzlich proportionierte Mengen von Menschen und ihren Eigenschaften konstituiert: je größer die Menge der einen, desto kleiner die Menge der anderen. Was die Menge der kommunikativ relevanten Eigenschaften anbelangt, so ist hinzuzufügen, dass es unter ihnen solche gibt, die eine ganz zentrale, und solche, die lediglich eine periphere Rolle spielen. Dies wird ersichtlich, sobald man auch nur die zwischen ihnen bestehenden wichtigsten Abhängigkeiten (Relationen) mitberücksichtigt. Demzufolge muss man sie unter anderem in solche einteilen, die den Kernbereich des linguistischen Gegenstandes ausmachen (vor allem sind es die in 1(a) erwähnten), und solche, die diesen Bereich jeweils um einen neuen ausweiten. Im weitesten Sinne umfasst er nicht nur alle sowohl generativen als auch funktionalen (kommunikativen), rein sprachlichen, sondern darüber hinaus auch alle para- und extrasprachlichen sowie einige Eigenschaften, die die internalisierte Kultur der konkreten Menschen bilden (vgl. dazu F. Gruzca 1988).

(3) Der Gegenstand der Linguistik kann aber auch noch unter anderen Gesichtspunkten beliebig eingengt bzw. ausgeweitet werden. Man kann sich ja einerseits nicht nur auf die Untersuchung kommunikativer Eigenschaften ausschließlich monolingualer Menschen beschränken, sondern man kann sie noch auf ihre monolektalen, z.B. lediglich standardsprachlichen Eigenschaften einengen. Andererseits kann man aber die Untersuchung auf nicht nur multilektale, sondern auch auf multilinguale Menschen ausweiten und alle ihre kommunikativen Eigenschaften im Verbund betrachten. Schließlich kann man die linguistische Forschung einerseits auf einen temporal festgelegten Zustand der kommunikativen Eigenschaften einer bestimmten Menge von Menschen festlegen und andererseits auf dessen sowohl onto- als auch phylogenetische Entwicklung ausdehnen. Wieso die RL auf deskriptiv-explikative Erforschung grundsätzlich nur muttersprachlicher Eigenschaften monolingualer Menschen, und zwar vor allem unter einem statischen Gesichtspunkt, und wenn unter einem dynamischen, dann höchstens in phylogenetischer Dimension, eingengt werden müsste, ist überhaupt nicht einzusehen.

(4) Genauso wie jede andere Wissenschaft, so hat auch die Linguistik ihren Gegenstand, d.h. die Tätigkeiten und Verhaltensweisen der miteinander kommunizierenden Menschen sowie ihre Äußerungen zunächst zu beschreiben und danach die festgestellten Sachverhalte zu erklären, was ja so viel heißt wie das der Sprach- sowie der Kommunikationsfähigkeit oder -kompetenz zugrunde liegende Regelsystem zu rekonstruieren (vgl. dazu auch E. Coseriu 1988). Kurz: Aufgabe der Linguistik ist es

nicht nur, ihren Gegenstand zu beschreiben, sondern darüber hinaus auch sein Funktionieren zu erklären. Das heißt, dass sie sich unter anderem auch um eine Theorie der Sprache bemühen muss. Es stimmt jedoch nicht, dass die Sprachtheorie „das höchste Ziel aller linguistischen Forschung ist“ (Ch. Lehmann 1987). Zunächst deshalb nicht, weil die Linguistik nicht nur eine Sprach-, sondern letztlich eine Kommunikationstheorie aufzustellen hat. Zum anderen trifft die Feststellung höchstens auf die RL zu, nicht aber auf die gesamte Linguistik. Und schließlich: Dass die Theorie das höchste Ziel der RL ist, kann nur gebilligt werden, wenn damit nicht nur explikatives, sondern in Übereinstimmung beispielsweise mit N. Chomsky auch prädiktives Wissen erfasst wird. Die Aufgabe der gesamten Linguistik muss notwendigerweise um noch einen weiteren Abschnitt ergänzt werden, nämlich um die Aufarbeitung des praktisch anwendbaren Wissens. Die Meinung, dass die Theorie das höchste Ziel der Linguistik bilde, beruht auf einem ähnlichen Missverständnis wie die Überzeugung der Deskriptivisten, die Aufgabe der Linguistik sei auf eine Beschreibung der Sprache zu beschränken. Es gibt keinen zwingenden Grund, die linguistische Forschung mit der theoretischen Rekonstruktion der menschlichen Kommunikationsmittel zu beenden. Es gibt aber mehrere Gründe, die für eine obligatorische Verlängerung der linguistischen Aufgabenkette um das applikative Glied sprechen. Aber man kann auch ganz unabhängig davon fragen, wieso es nicht zur Aufgabe der Linguistik gehören sollte, auch darüber nachzudenken und zu forschen, ob und wie man die Kommunikationsmittel oder ihre verschiedenen Bestandteile verändern, verbessern usw. kann.

Wenn wir uns aber nicht bloß bei den Metabeschreibungen der linguistischen Aufgaben, bei ihrer Selbstdarstellung, aufhalten wollen, sondern uns etwas genauer die wirkliche Aktivität der Linguistik ansehen, werden wir sofort feststellen, dass sich die reale Linguistik stets, obwohl mal mehr, mal weniger, auch für diese applikativen Fragen interessiert hat. Als defizitär sind demzufolge in erster Linie die metalinguistischen Rekonstruktionen und Darstellungen der Linguistik zu bezeichnen, ihres Gegenstandes sowie der von ihr tatsächlich realisierten Aufgaben insbesondere. Richtig ist aber, dass sich die Linguistik bisher noch nie mit den applikativen Fragen systematisch und genügend intensiv auseinander gesetzt hat.

(5) Eine wissenschaftliche angewandte Linguistik ist nicht nur möglich, sondern sie ist notwendig: Dass die Linguistik in ihrer Gesamtheit gesellschaftlich sinnvoll ist, kann man schließlich nur begründen, wenn man die reinlinguistischen Erkenntnisse, ihre anwendbaren Konsequenzen und deren praktische Bestätigung als eine Einheit begreift und betreibt. Durch die Konstituierung und Realisierung der angewandten Linguistik wird die Wissenschaftlichkeit der ganzen Linguistik gesteigert und finalisiert.

(6) Eine angewandte Phase bzw. Ebene ist in jeder Teildisziplin der Linguistik denkbar, gleichgültig, ob diese sich Grammatik, Syntax, Morphologie, Dialektologie oder wie auch immer nennt. Mit anderen Worten: Über jeden Ausschnitt aus dem Gegenstand der Linguistik kann und muss letztlich sowohl ein Stück RL als auch AL konstituiert werden. Diese Feststellung gilt gleichermaßen für die Gegenstände der sog. Intersektionslinguistiken, d.h. Psycho-, Sozio-, Neurolinguistik usw. Kurz: Über jedem Teil der RL kann und muss auch eine entsprechende AL errichtet werden und

umgekehrt: Jede AL kann und muss auch durch einen Teil vom Gegenstand der entsprechenden RL unterstützt werden.

## 5.

Unter anderem ergeben sich aus dem Dargelegten die nachstehenden Schlussfolgerungen: Die AL bildet einen integralen Teil der gesamten Linguistik. Man darf nicht die ganze Linguistik mit der nicht angewandten Linguistik, d.h. nur mit der RL gleichsetzen. AL und RL bilden komplementäre Teile der gesamten Linguistik im Sinne einer auf ein und denselben Gegenstand bezogenen vollständigen Forschungskette. Die AL umfasst die letzte Phase dieser Kette, die RL dagegen die vorangehenden Phasen.

Die AL bezieht sich in jedem Fall auf denselben (Teil)Gegenstand, wie die ihr zugrunde liegende RL: Die AL verfügt über keinen eigenständigen Forschungsgegenstand. Jeweils verschiedene konkrete (Teil)Gegenstände der Linguistik können dadurch konstituiert werden, dass man entweder verschiedenartige Menschengruppen in Betracht zieht oder aber ihre unterschiedlichen Eigenschaften berücksichtigt. Die in vielen Darstellungen der Linguistik implizit enthaltene Meinung, dass der Unterschied zwischen der RL und der AL darin besteht, dass sich die erste vorwiegend auf erst- und/oder muttersprachliche, die andere dagegen hauptsächlich auf zweit- und/oder fremdsprachliche Eigenschaften von Menschen bezieht, beruht auf einem ganz ähnlichen Missverständnis wie die Auffassung, der zufolge sich die RL in erster Linie auf normale, die AL aber auf deviante (pathologische und geschädigte) Eigenschaften der Menschen, oder, dass die RL sich vor allem auf vollentwickelte Zustände, die AL aber auf ihre Aneignung, ihren Erwerb und dergleichen zu konstituieren habe.

Die AL darf weder mit einer Sprachmethodik oder -didaktik noch mit der Sprachlehr- und Sprachlernforschung gleichgesetzt werden. Ebenso verfehlt ist die Identifizierung der AL mit der Fehleranalyse, der Interimsprachenforschung, der Intersektionslinguistik und dergleichen. Die Gleichsetzung der AL mit praktischer Anwendung oder wissenschaftlicher Auswertung linguistischer Erkenntnisse (Theorie) entbehrt genauso jeden Sinnes wie die Identifizierung der AL mit kontrastiven Studien.

Die AL bildet keine eigenständigen Theorien des linguistischen Gegenstandes. Sie kann aber sowohl die Bildung von Theorien als auch ihre Korrektur nicht nur veranlassen, sondern sogar erzwingen. Die dichotomische Aufgliederung der Linguistik in eine theoretische und eine angewandte Linguistik trifft schon deshalb nicht zu, weil die theoretische Linguistik im engeren Sinne nur eine Ebene der Linguistik ausmacht, die zwischen der deskriptiven und der angewandten Linguistik angesiedelt werden muss. Dagegen kann man im weiteren Sinne sowohl die deskriptive als auch die applikative Linguistik mit dem Attribut „theoretisch“ versehen. Und umgekehrt: Durch den Praxisbezug der AL gewinnen auch die Ebenen der RL, auf denen sie aufbaut, eine praktische Relevanz.

Die AL kann man sowohl im Sinne einer Erkenntnisarbeit als auch eines bestimmten Typus von Erkenntnissen der Wissenschaft zurechnen bzw. nicht zurechnen. Diese Möglichkeit einer Wertung gilt gleichermaßen für jede andere Phase bzw. Ebene eines jeden Teilbereiches der Linguistik.

Die Konstituierung der angewandten Forschungsebene darf zumindest innerhalb einer Linguistik, die Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt, nicht dem Zufall oder dem guten Willen ihres Subjekts überlassen werden. Vielmehr ist sie von ihm als eine obligatorische Aufgabe wahrzunehmen. Für das Verhältnis zwischen der RL und der AL ist nicht ein Nebeneinander sondern ein Übereinander charakteristisch. Die AL ist nicht deswegen zu konstituieren, weil es den Gegenstand der Linguistik zu erweitern gilt. Sie ist deshalb zu konstituieren, weil die linguistischen Erkenntnisfragen zunächst aus wissenschaftsimmanenten und dann auch aus gesellschaftlichen Gründen notwendigerweise vervollständigt werden müssen.

In den jeweils kanonisierten linguistischen Gegenstandsbereich sind ständig neue sich aus dem Erkenntnisfortschritt ergebende Teilbereiche aufzunehmen. Indem dies geschieht, muss zugleich auch der Gesamtgegenstand selbst immer neu definiert werden.

Man kann einen jeden Teilbereich sowie eine jede Forschungsebene der Linguistik sowohl schwerpunktmäßig als auch institutionell aus- und absondern. Das betrifft gleichermaßen die RL wie die AL. Eine derartige Herausgliederung darf aber nicht mit der Konstituierung einer selbständigen Disziplin identifiziert werden.

Sehr viel von dem, was bislang für Bestandteile der RL gehalten wird, gehört im Grunde in den Bereich der AL. Und umgekehrt: Sehr viel von dem, was für AL gehalten wird, ist keine AL, sondern gehört zur RL.

## Bibliographie

- Candlin Ch. 1982, *Criticising Applied Linguistics*. Lancaster.
- Crystal D. 1984, *Directions in Applied Linguistics*. London.
- Coseriu E. 1988, *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens* (bearbeitet von H. Weber). Tübingen.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1983a, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Sprachlehrforschung*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXX, 1983/ 3, 217–223.
- Grucza F. 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*. In: F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa, 19–44.
- Grucza F. 1986, *Applied Contrastive Linguistics a Misconception?* In: B. Narr/ H. Witje (red.), *Language Acquisition and Multilingualism*. Festschrift für E. Oksaar, Tübingen, 235–249.
- Grucza F. 1987, *Was kann die Linguistik leisten? Wozu Angewandte Linguistik?* In: T. Berberich/ J. Claus (red.) *Verstand zur Verständigung*. Festschrift für Heinrich Pfeiffer. Berlin, 37–45.
- Grucza F. 1988, *Um Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*. In: N. Honsza/ H.G. Roloff (Hg.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge*. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag. Amsterdam, 309–331.
- Kaplan R.B. (Hg.) 1980, *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass.

- Lehmann C. 1987, *Der Relativsatz: Typologie seiner Struktur, Theorie seiner Funktionen, Kompendium seiner Grammatik*. Tübingen.
- Nowak L. 1977, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa.
- Ritchie W.C. 1984, *Is there a Separate Discipline of Applied Linguistics?* in: NYS TESOL Applied Linguistics Newsletters, 10–14.
- Popper K. 1934, *Logik der Forschung*, Wien.
- Rogers M. 1988, *Developments in Applied Linguistics and Language Teaching*. In: IRAL XXVI /1, 1–18.
- Spinner H.F. 1985, *Das wissenschaftliche Ethos als Sonderethik des Wissens*, Tübingen.
- Wandruszka M. 1984, *Das Leben der Sprachen: Vom menschlichen Sprechen und Gespräch*. Stuttgart.

# Origins and Development of Applied Linguistics in Poland <sup>56 57</sup>

## 1. Stratifying the field

In this chapter I shall provide an outline of the history of achievements of Polish linguists in the area of applied linguistics, and a description of the present state of this field in Poland. However, by way of introduction, I shall begin with some more general remarks in order to provide a background for a more specific, local treatment of the subject's history.

For thousands of years people have been performing metalinguistic operations. Nevertheless, until relatively recently humanity was performing such acts being unaware of their nature, i.e., not knowing that they consist in, generally speaking, producing sentences (utterances) about other sentences (utterances). The specificity of these operations was first shown in 1933 by Alfred Tarski (cf. Tarski 1933). Only an awareness of the specificity of such operations made it possible to finally solve „the eternal enigma” of logical paradoxes and the need to adapt this discovery to linguistic discussions was brought to general attention by George L. Trager (1949), Einar Haugen (1951), and Roman Jakobson (1958). Years later, I also attempted to transfer the results of this discovery to the domain of applied linguistics (Grucza 1968, 1983). I mention this here as it underlines the necessity of distinguishing two levels of operations: (a) a plane of basic operations that may be classified as the field of applied linguistics, and (b) a plane of relevant meta-operations, i.e., a plane of thinking, speaking and/ or writing about the basic operations included in the scope of applied linguistics and/ or the consequences of such operations.

However, if we approach more closely such mental/ linguistic meta-operations, it will become clear that it is necessary to further divide them into two different levels as it is also important to distinguish an additional plane of deliberations in applied linguistics (and indeed in linguistics in general). We shall call this „plane (c)” and put it directly over plane (b). These meta-operations and their effects can also be a subject for discussion. It is also obvious that one may (and ought to) analyze ways of distinguishing the field of applied linguistics within the linguistic universe, discuss the accuracy of various divisions of this universe, the appropriateness and/ or correctness of various teleological concepts in applied linguistics, and only then may one deal with the question of whether it is right or wrong to include particular linguistic operations in this field.

The ideas to be discussed here are situated mainly on the last-mentioned plane. It is this plane which offers a vantage point from which we may view the history of

---

<sup>56</sup> Oryginał: *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, (w:) K. Koerner/ A. Szwedek (red.), *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the 20<sup>th</sup> Century*. Amsterdam 2001, 53–100.

<sup>57</sup> Based on a much longer discursive draft by the author, translated into English by Anna Setkovic-Ryska, in consultation with Prof. Barbara Kielar of Warsaw, and reworked by the editors with the assistance of John Kearns).

applied linguistics and comment on its present state.

## **2. The early history of applied linguistics**

The division into pure linguistics and applied linguistics was first made *expressis verbis* by a German scholar, August Friedrich Bernhardt (1769-1820) who devoted to each of the two parts of linguistics one volume of his work *Sprachlehre*. The first volume, published in 1801, was subtitled *Reine Sprachlehre*, and the second one, published in 1803, was subtitled *Angewandte Sprachlehre*. In the preface to the first volume he admitted that he had divided his *Sprachlehre* into the pure and the applied following the example of mathematicians.

Bernhardt believed that applied linguistics should examine possibilities of using language as a means of presenting various strings of thoughts and/ or representations. He treated language as a means of presenting „nature” and „mind” (conceptions and thoughts). The combination of those statements (*Sprache in ihrer Anwendung auf Poesie and Wissenschaft*) and the subtitle given to the second volume of his work *Angewandte Sprachlehre* suggest that applied linguistics is part of a „whole” linguistics which ought to be established in order to investigate possibilities of more effectively using the potential of language both in the fields of conceptions and thoughts. Moreover, he believed that applied linguistics should examine the musical functions of sound aspects of linguistic expressions treated as if they did not mean anything in semantic terms.

Unfortunately, however, Bernhardt’s work was forgotten relatively quickly, similar to many other works representing „theoretical thought” on human languages from the turn of the 18th and 19th centuries. Certainly this happened as a result of the process which, as early as the middle of the 19th century, resulted in the almost complete limitation of linguistic discussion to historical issues.

## **3. The beginnings of Polish applied linguistics**

A similar division of linguistics was made by Jan N. Baudouin de Courtenay (1845–1929), a Polish linguist and one of the most eminent scholars dealing with linguistic issues in general (cf. Koerner 1972; Stankiewicz 1972). Although he spent the greater part of his active academic life at Russian universities and published many works in Russian, he considered himself to be a Pole (cf. Małachowska 1973). While it is true that he started his work neither in Poland nor in Polish, one must bear in mind that Poland did not exist as an independent state in those times, that its territory was occupied by foreign powers, and that the locality where Baudouin de Courtenay was born (Radzymin near Warsaw) was under the rule of the Russian Tsar. Thus he could not obtain the post of professor in any former Polish university of the Russian sector of the partitioned country.

It would not be an overstatement to say that the history of Polish applied linguistics begins with Baudouin de Courtenay. For chronological reasons the hypothesis that he borrowed the idea from Bernhardt cannot be rejected completely, but there are no documented data on which such an hypothesis could be based. It is certain that neither he nor Bernhardt invented the distinction from scratch. Each

borrowed the idea from different sources: Bernhardt divided linguistics into pure and applied following the example of mathematics, while Baudouin de Courtenay did so under the influence of the natural sciences. Moreover, each assigned different tasks to applied linguistics.

The first time he presented his ideas was in a lecture delivered in Russian at the University of St. Petersburg in 1870 on the occasion of his appointment to the Chair of Comparative Grammar of the Indo-European Languages. It was published a year later under the title *Nekotorye obščie zamečanija o jazykovedenii i jazyke* [Some remarks on linguistics and language] in the *Žurnal Ministerstva Narodnogo Prosvěščenija* 153, 279–316 (quoted after Boduën de Kurtenè 1963: 47–77, also available as Baudouin de Courtenay's *Dziela wybrane*, vol. IV, 35–64). In this lecture Baudouin de Courtenay notes (p. 57) that „one must distinguish pure linguistics (i.e., linguistics in itself dealing with language as a sum of uniform facts that belong – for their universality – to the category of human phenomena) and applied linguistics, dealing with the application of the data of pure linguistics to issues of other sciences.”

Baudouin goes on to explain that he treats the terms *jazykovedenye* and *jazykoznanje* as synonyms of „linguistics” and „glottics”<sup>58</sup>, respectively. Thus, we can translate the terms *čistoye jazykovedenye* and *prikladnoye jazykovedenye* as „pure linguistics” and „applied linguistics”. The goals of the latter are determined by him more precisely on page 74:

As regards applied linguistics, it consists in: 1) the application of data in the field of grammar to the problems in morphology (etymological myths), ancient history and the history of culture in general (comparing words important in terms of cultural and historical background including the history of primitive (prehistoric) times created by means of linguistics, also called linguistic palaeontology) as determined through grammatical research on the mutual influence of nations upon each other, etc.; 2) the application of data in the field of systematics to problems in ethnography and ethnology, as well as to problems in the history of nations in general (division of languages in connection with the natural division of peoples) and others; and 3) the application of the results of the research described in Chapter 2 (on the beginnings of the language etc.) to the issues which are the subjects of anthropology, zoology etc. (where linguistics is only of secondary importance).<sup>59</sup>

In short, Baudouin de Courtenay believed that one objective of applied linguistics is to find and to examine the possibility of „using” the knowledge acquired by pure linguistics in solving problems that are the subject matter of other branches of science. Baudouin de Courtenay recognised the possibility of using linguistic knowledge in practice, but at the same time he said that dealing with it is not the subject matter of science. The domains that have an objective „to apply theory to practice” are separate

---

<sup>58</sup> This term (‘Glottik’, in German) was created by August Schleicher in 1861 in order to replace the hybrid (Latin-Greek) ‘Linguistic’; of course *Sprachwissenschaft* remained acceptable to him. Baudouin, his one-time student at Jena, took ‘glottika’ from him. [Eds.]

<sup>59</sup> Translations from the Russian original have been provided by the second editor; they are given in single quotes. An English translation of the entire paper can be found in Stankiewicz (1972: 49–80) [Eds.]



from science and the arts. He says (p. 48):

The distinction between art in the broad sense of this word (hence, not only the fine arts) and science in general fully corresponds to the distinction between practice and theory, as well as the distinction between an invention and discovery. Art is specific because of its technical rules and assumptions, science — because of its generalisation of facts, conclusions and scientific principles. There are two aspects in art: 1) current practice pursued on the basis of tradition, and 2) improvement of measures taken for the implementation of practical objectives of art. [...] In reference to language, in contrast to the leaching of a language, one may also speak about art, or rather about such arts whose subject matter is either language in general or particular languages.

The “arts” dealing with language were divided by Baudouin de Courtenay into three groups. The first included all arts concerned the application of the results of linguistics to the purposes of daily life; the second group covered arts supporting any measures taken in order to create national literary languages, their standardisation, precision and development, and the third group included activities constituting a „technical aspect of science” (p. 51) such as, for instance, collecting data, choosing an appropriate scientific method, *etc.* In the first group Baudouin de Courtenay distinguished four domains of human activities that may be improved by means of linguistic knowledge. The description of those domains is still valid, although not commonly known. Thus, it deserves to be quoted here *in extenso* (48–49):

1) The first is the learning of a language or languages, starting in one’s childhood, the field that partly makes one of its subjects didactics, and is partly a question of one’s independent individual effort whose success depends on one’s abilities and practical ease to learn. It concerns the learning of (a) one’s native language, or (b) one’s foreign language. Achievements in this field to a great extent depend on deriving benefit from discoveries made in pure linguistics that, in relation to one’s native language, create solid foundations providing a proper method to enable an infant to speak its native language from the very beginning, and to learn in one’s childhood and youth how to master one’s native language and to use it freely and perfectly; as far as it concerns foreign languages, a practical benefit from linguistics is to facilitate the learning of foreign languages for communication and creative purposes, i.e. in order both to easily understand and to express one’s ideas properly and fluently. A learner’s efforts should aim to improve methods of the practical mastering and exercising of the language or to improve and to apply a proper approach to the leaching of foreign languages. Somewhere between the learning of one’s native language and foreign languages there is the learning of a literary language that unites a whole nation, facilitates mutual communication of all its members, and usually constitutes (with a few modifications) a spoken language of the so-called educated class as distinguished from dialects. In countries where the literary language varies substantially from certain local dialects (e.g., in Germany) such dialects are hardly easier to be learnt than foreign languages.

2) Quite a different approach is required in the art of teaching the teaching of a language to those who are deaf-mute. No audible language exists for the deaf-mutes

who understand only the language of mime. They can even produce sounds that imitate the sounds of a certain language, yet such sounds exist only for their listeners and not for themselves: they treat the movements of their facial muscles produced on such occasions as pantomime similar to making faces and showing fingers. The teaching of the deaf-mute to pronounce audible words is based on data in the anatomical and physiological part of the grammar.

Only a profound knowledge of the sounds of the language, as distinguished from their graphical representations, and knowledge of word etymology and collocations may be the basis of, on the one hand

3) an appropriate method of teaching children (and adults) how to read and write in a familiar language – on the other hand;

4) orthography and rules of writing appropriate to the results of scientific research.

From the above statements Baudouin de Courtenay drew the conclusion that “linguistics can be hardly applied to man’s life: from this point of view as compared with physics, chemistry, mechanics *etc.*, it seems not to be anything at all” (p. 50). At the same time he objected to those who believed that linguistics was completely useless. In his view, such an opinion resulted from a lack of understanding as to the scope of that domain. That is why he attempted in his lecture to present its subject matter and its objectives and, first and foremost, to prove that linguistics is a branch of science.

In general terms, one can say that his objective was to correct the then common opinion about the object of linguistics. He wanted to show that linguistics was not about formulating instructions as to how one should speak or write, but that it was a serious science dealing with descriptions and explanations of linguistic phenomena, a domain whose achievements could be useful for other disciplines. He made this attempt at a time when the thinking about linguistics was already completely dominated by the historical vision, when synchronic linguistics, as it was termed later, was generally denied the status of a science. These circumstances allow us to interpret the standpoint which he expressed in his lecture in the following way: firstly, he wanted to show that linguistics was a domain neither of art nor of practical activity, but a serious science – a science useful from the point of view of other branches of science. In other words, what he wanted was to elevate linguistics above the plane of practice. This was undoubtedly why he classified adjusting linguistic knowledge for practical purposes to the scope of art and not of linguistics as a science.

Additionally, if we take into account the fact that he expressed this opinion on becoming the head of a chair of the historical science of language, then we cannot but treat it as an extraordinary event for those days. It is certainly a very progressive view. He saw at an early stage the possibility, indeed the need, to supplement linguistics with an „applied” part. Others would for decades have questioned the scientific nature of (applied) linguistics dealing with practical issues — and many have not yet solved the problem until now (for more on this subject, see Grucza 1983: 365 ff.).

Baudouin de Courtenay soon began even to modernize his initial opinion about applied linguistics. We can find traces of this development as early as in the conference paper *O zadaniach językoznawstwa* [About the tasks of linguistics]

presented in Dorpat in 1888 and published a year later, and also in his texts published in 1904. In the latter, he included in applied linguistics certain subjects which, in 1870, he had treated as belonging to the scope of art. In these texts he wrote, *inter alia*, that „applied linguistics” is “the application of linguistic data either to consider issues that belong to the scope [...] of other sciences or to matters of social and intellectual life in general” (Baudouin de Courtenay 1904: 288).

As regards the practical applications of linguistics, in all cases he repeated his earlier statement that, in comparison with other sciences, the practical applications of linguistics are not particularly big. Yet in 1889 he wrote that it had only been this way “so far”, and in 1904 he added (p. 289):

We are, however, fully justified in believing that in future the application of linguistics, as well as of psychology, the science which it is based on, will play an important role both in pedagogy and in various spheres of practice (...). Applications of linguistic data and results in issues that belong to the scope of other sciences are already now quite extensive.

Moreover, he criticised „the so-called public” for their disregard of linguistics, a disregard which was reinforced:

1) by the official way, when organising schools to which the access of the science of language is rendered difficult in any conceivable manner (the science of language having nothing to do with the pseudo-classical philology promoted in schools); 2) by old-fashioned philologists and various other hide-bound conservatives on the one hand, and by some representatives of sciences that confuse linguistics with „philology” and with literal pedantry, on the other.

In the 1889 text he also declared that linguistics already had certain applications in “pedagogy, or to be more precise, in didactics”, “in oratory, i.e., practical rhetoric” (proper pronunciation, proper word forms and proper order thereof), in the teaching of speaking and writing of those who are deaf-mute, in the teaching of reading and writing texts, as well as in politics: “Its data are used as one of the means for objectively defining and theoretically determining national or State unity as long as a given group of people possesses such unity” (*Dziela Wybrane*, vol. 1, p. 198). As for the didactic applications of linguistics, it is noteworthy that Baudouin de Courtenay did not limit them to foreign languages, but referred them also to one’s „own language, the mother tongue” (*ibid.*).

#### **4. The interwar period**

Unfortunately, similar to Bernhardt’s conception of applied linguistics in Germany, Baudouin de Courtenay’s conception did not have any direct continuation in Poland. There were various reasons for this, but the main one, I think, was that at that time in Poland hardly anybody understood his ideas about applied linguistics. Nobody except Baudouin de Courtenay was dealing with the theory of languages *sensu stricto*, let alone with metalinguistics. In those times applied linguistics was studied practically only in Germany (and even there its presence was limited to a only a few centres; cf. Gruzca 1983). Elsewhere, nobody was yet aware of its existence.

As regards the status of applied linguistics during the interwar period in Poland,

it should first be emphasized that it would be mistaken to think that after Baudouin de Courtenay's death in 1929, the history of its development in this country stopped altogether. In fact his death interrupted its development only partly. It was definitely the case at the level of metareflection, that is on plane (b) which we initially distinguished and, of course, also on plane (c). In other words, Baudouin de Courtenay's death meant that in Poland there was a temporary interruption in dealing with applied linguistics as a certain relatively separate, domain of academic research: analysing its tasks, fixing its boundaries, etc. It was different, however, at the basic level of applied linguistics. As for this plane, it would only be justified to conclude that in the period between the wars in Poland – just as in the majority of other countries – nobody dealt with any issues that were later classified as belonging to applied linguistics, with the awareness that they belonged to its scope.

Yet if we look at the linguistics research carried out in Poland during that period, and in particular at the works completed in departments of neophilology, from the point of view of the list of domains that 20 or 30 years later were considered (first in the United States) as constituting applied linguistics, we can easily see that in the period between the wars various kinds of research in this scope were initiated or continued in Poland. We shall understand the aptness of this statement even better if we look at these works from the point of view of the sciences represented at AILA<sup>60</sup> congresses as separate sections and thereby as if classified by this organisation as domains of applied linguistics (on this issue, see Gruzca 1983). The fact that at that time in Poland people did not realise to which category the work belonged is irrelevant in this case as is the issue of whether it was right or rather wrong of the AILA to classify this research as being within applied linguistics.

Adopting this point of view, we can say that it was as early as in the interwar period that some works were published in Poland which may be regarded as precursors of the studies later distinguished in America, following the suggestions of Benjamin Lee Whorf (1941) and Charles C. Fries (1945), as contrastive linguistic analysis. It is even more noteworthy if we remember that in the late fifties, mainly under the influence of the conceptions presented by Robert Lado in 1957 (cf. also Lado 1972), it was precisely these studies or analyses that were considered to be the basic type of research in applied linguistics. As we know, it was in order to intensify this work that the first independent center of applied linguistics was established in Washington, D.C., in 1959 and it was not without a good reason that this institution was named the Center for Applied Linguistics.<sup>61</sup> The results of work carried out at the

---

<sup>60</sup> The acronym stands for *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, which has since the 1970s been the umbrella organization for Applied Linguistics world-wide. [Eds.]

<sup>61</sup> To add a bit of further history to the subject of 'applied linguistics', let us quote from John C. („Jan”) Calford's autobiographical account, „Sixty Years in Linguistics”, *First Person Singular: Autobiographies by North American Scholars in the Language Sciences* ed. by E.F.K. Koerner (Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1998), 3–38, notably the following passages (pp.25–26): “In 1957 I was appointed Director of the newly opened School of Applied Linguistics (SAL) at Edinburgh University. The SAL was set up at the instigation of the British Council as a centre for the advanced education of experienced teachers of English overseas who were destined to become leaders in the field in their countries.[...] So far as I know, the SAL, [...], was the first academic institution in the world to have Applied Linguistics

Centre or commissioned by it are presented in the famous series of volumes published under the general title of „Contrastive Structure Studies”. In his Foreword to Volume I, Charles A. Ferguson characterised the tasks which would have to be undertaken: „to describe the similarities and differences between English and each of the five foreign languages most commonly taught in the United States: French, German, Italian, Russian, and Spanish” (cf. Moulton 1962).

As regards the Polish precursors of contrastive studies, one should add that, generally speaking, the palm is once again carried by Baudouin de Courtenay. He must be considered the author of the first Polish work of this kind, a study published in St. Petersburg in 1912 entitled *Polskij jazyk sravnitel' no s russkim i drevne cerkovnoslavjanskim: Posobie dla praktičeskix zanjatij po „sravniteinoj grammatike slovjanskix jazykov” i dla samoobučenija* [The Polish language in comparison with Russian and Old Church Slavic: A handbook for practical classes in the „Comparative Grammar of Slavic Languages” and for self-study]. In this work he attempts to apply the results of his comparative (contrastive) studies of Polish and Russian in a clear manner for practical (glotto)didactic purposes.

It is, however, Adam Kleczkowski (1883–1949) who is generally considered to be the father of Polish descriptive contrastive studies, though his claim to this title is only in respect of his work in what we now call neophilological contrastive studies, particularly regarding Polish and German. His first work in this field in Poland was published in Cracow in 1935, though his later work is also significant (Kleczkowski 1935, 1949). Kleczkowski is rightly considered to be the father of German linguistic studies in Poland, even of Polish linguistic neophilology as such, and was the first Polish Germanist and neophilologist to thoroughly deal with linguistic issues. He spent almost all of his life in Cracow, except for the period 1919–1922, which he spent in Poznań as the first Professor of German Philology at the University of Poznań.

In the context of this essay, the attempts to create specialist didactic (pedagogical) grammars made during the interwar period merit special attention. Examples of such attempts include the works of Albert Leder's *Deutsche Grammatik* (1922), Juliusz Ippoldt's *Dydaktyka języka niemieckiego* (1925), Karol Zagajewski's *Gramatyka języka niemieckiego* (1927) and a *Grammaire française inductive et systématique accompagnée d'exercices* by B. Kielski and L. Pionnier. But what ought to be mentioned here in the first place is the highly innovative conception of teaching foreign languages described by Michał Cieśla – the conception of learning “natural grammar” through “viewing and conversation”. It consisted, as Cieśla put it (1974: 264), in transforming whole sentences into ever new creations, that is in performing specific grammatical transformations. In one of his earlier works, Cieśla (1965) described Erdman's idea, in line with the opinion about applied linguistics

---

in its title – the Centre de Linguistique appliquée at Besançon was established in 1958 and the the Center for Applied Linguistics in Washington opened in 1959. In Russian, the use of an equivalent of the term 'Applied Linguistics' goes back at least to Baudouin de Courtenay's inaugural address at St. Petersburg University in 1870 – the earliest use in English known to me is the sub-title of Leonora Lockhart's book *Word Economy: A study in applied linguistics* (1931) though the term 'Applied Phonetics' was used much earlier, in *Le Maître Phonétique* in 1899 and 1909.

prevailing at that time, as „a specific conception of applied linguistics”.

Moreover, the interwar period was also a time when the foundations of the Polish methodology of teaching foreign languages (glottodidactics) were laid, even up to a tertiary level. There were intense discussions about many different issues concerning the “organization” of teaching of foreign languages in Polish schools, which were being revived after 130 years of nonexistence. The discussions concerned, among other things, questions about whether schools should teach one or two foreign languages (cf. Piątek 1929; Trenklerówna 1929); whether the teaching of foreign languages in schools should focus solely on communicative purposes or on educational purposes as well (Ciesielska-Borkowska 1930, Gottlieb 1932); whether it should cover only matters relating purely to the language or also include geographical and cultural material (Kielski 1927; Zagajewski 1931); what methods should be used in such teaching (Ziemnowicz 1918; Kwiatkowski 1921); to what extent it should include the teaching of grammar (cf. Cieśla 1974: 266ff.); what vocabulary should be taken into account, etc.

An important role in this respect was played by the Polish Neophilological Society (*Polskie Towarzystwo Neofilologiczne PTN*), set up in Warsaw in 1930 during the First Congress of Teachers of Modern Languages. Its first president was Zygmunt Łempicki, who undoubtedly was the most distinguished Polish Germanist of the interwar period (cf. Kuczyński 1991; Szulc 1998). Other outstanding university neophilologists actively participated in the activities of this Society, such as Roman Dybowski (1883–1945), a professor of the Jagiellonian University who established the first Polish Chair of English Studies; Juliusz Ippoldt, an Associate Professor at the Jagiellonian University, a Germanist and a well-known practitioner and theoretician of methodology and didactics of foreign languages; Zygmunt Czerny, a Romanist and professor at the University of Lwów and later at the Jagiellonian University; Stanisław Wedkiewicz, a Romanist and professor of the Jagiellonian University; and Tadeusz Grzbieńowski and Stanisław Helsztyński, both Anglicists and both professors of the University of Warsaw (cf. Iwan 1972; Cieśla 1974).

The Society published a magazine entitled *Neofilolog* [The Neophilologist]. It played quite an important role in Poland by disseminating knowledge about the learning and teaching of foreign languages, foreign culture and literature, as well as general knowledge about other countries. It published articles written by eminent practitioners and theoreticians of foreign language teaching. More publications on the subjects related to foreign language teaching were also included in such magazines as *Szkola* [School], *Ruch Pedagogiczny* [Pedagogical Movement], *Gimnazjum* [Gymnasium] and *Muzeum* [Museum].

It is also worth noting that many of the then university professors knew schools not only from the perspective of a student, but also from that of a teacher. Before they were appointed as university teachers, many had worked as teachers of foreign languages in schools. Others had learned about what was happening in schools from their colleagues who taught classes both at universities and schools. Finally, it is particularly noteworthy that these university professors did not spurn such practical occupations as writing foreign language textbooks for schools. Even the most eminent

of them (including Lempicki, Czerny, Ippoldt, and Grzebienowski) devoted time to such tasks.

Moreover, during the interwar period, some chairs of Polish language and literature also dealt with certain matters which were subsequently classified as falling within the scope of applied linguistics. These include, firstly, the issue of Polish language standardisation and various questions from the field of the cultivation of „Polish linguistic culture”. All these matters were dealt with both from a theoretical point of view and for practical purposes. As regards standardisation, attention was focussed not solely on matters of orthography, but also orthoepy. Moreover, during this period Polish scholars began dealing with certain specialist discourses and their “polonisation” and standardisation. Such languages included, for example, the language of the navy or — more generally — the language of seamen.

As far as orthography is concerned, it is understandable that after Poland regained independence, there was an urgent need to standardise Polish spelling on a national scale. This work was carried out under the auspices of both the Warsaw Society of the Friends of Sciences [*Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk*] (in the so-called Kryński project), and the Polish Academy of Arts and Sciences [*Polska Akademia Umiejętności*]. The first compromise was reached as early as in 1919. However, in the long run, its results did not satisfy anybody and further work in this field started in 1934. It was then that the new Spelling Commission was established under the auspices of PAU and the results of its activity were officially approved in 1936. The most popular work was the orthographic dictionary prepared on the basis of these results by Stanisław Jodłowski and Witold Taszycki *An Orthographic Dictionary and the Rules of Polish Spelling*.

In the field of orthoepy, certainly the most active scholar of that time was Tytus Benni (professor of the University of Warsaw where he was founder of the Institute of Phonetics), who dealt not only with Polish, but also with German, French and English. For each of these languages, he developed a handbook which was meant to help in the teaching of pronunciation in Polish schools.

Mention should be made here of the efforts during this period in the field of lexicography. In 1938 *The New Dictionary of Polish* edited by Tadeusz Lehr-Spławiński began to be published. In addition, the years 1900–1927 saw the final publication of the so-called Warsaw dictionary of Polish in eight volumes compiled by Jan Karłowicz, Adam Kryński and Władysław Niedźwiecki. Several new bilingual dictionaries were also prepared.

„Language culture” was interpreted among Polish philologists as a certain degree of practical knowledge of a given language, a certain level of proficiency in the language and a certain degree of the ability to use its means in a critical way. As for “linguistic culture” understood in this way, it does make sense to speak about improving and cultivating it and this was precisely the task that the Society of Friends of the Polish Language [*Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego*] set for itself. The Society was founded in Cracow in 1920 by a number of outstanding Polish linguists of that time including Kazimierz Nitsch, Andrzej Gawroński, Jan Rozwadowski and Jan Łoś, and its organ was a magazine called *Język Polski* [The Polish Language]

established in 1913 in Cracow. Today, the activities in the field of linguistic culture understood this way are treated as a certain kind of applied linguistics.

## **5. The beginnings of Polish applied linguistics**

As with everything else, all work in the field of applied linguistics that commenced in Poland in the interwar period, was brutally interrupted in September 1939, when Hitler and Stalin invaded Poland. During the occupation, Polish academic life ceased almost completely, in many cases forever. Many scholars, including linguists, did not survive the occupation: some died as soldiers, some were shot at the very beginning of the war, some were killed in German or Soviet concentration camps. As a result of the war, Polish academia was devastated and many universities were bombed and/ or plundered. Moreover, after the war, Poland's frontiers were pushed westwards and two of its oldest universities in Lvov and Vilnius were lost.

Following the war it was necessary to start academic activity anew almost everywhere. To make things worse, this process was soon taking place in completely different administrative and ideological conditions which were imposed by force, conditions which made the development of Polish neophilology particularly difficult. Although immediately after the war, modern language studies started to develop as dynamically as many other branches of Polish academia, what happened five years later came as a serious blow. When the „cold war” broke out between the US and the USSR, its further development was blocked for several years. Worse still, its academic institutional representation was reduced to a minimum: each of the so-called western philologies was reduced to two departments and each was allowed to admit only 20 students per year. Similar pressures were imposed on many other sciences in Poland, and sociological or phonological research was prohibited altogether.

This situation did not change until after 1956, or more precisely, after the so-called “June events in Poznań”, that is, after the first mass demonstrations of the „Polish working class” — Polish workers employed in big industrial plants — against the social and political system. Even though the events of 1956 did not mark the beginnings a period of a fully independent development of Polish neophilology, many of the restrictions which had been imposed were lessened or lifted. After 1956, Polish neophilology started to grow rapidly, not only in terms of human resources, but also in institutional terms. In Poland, this was the case not only with German and Romance studies, but primarily with English studies. In the late 1970s, English and German studies again had their institutional representations in all Polish universities and also in some of the higher schools of teacher training. By that stage, if attempts to create an institutional representation of neophilology failed in a particular institution, it was only for lack of professors or the unwillingness of the local academic authorities to devote adequate attention to this issue.

After 1956, the range of topics which Polish neophilology took an interest in started to grow rapidly and gradually, it re-established its traditional international contacts. Interest began to grow in applied linguistics after 1956, particularly with the arrival of the first information about the activities and opinions of American linguists, particularly those who had been working during the war on methods of accelerating



the process of foreign language learning, developing new teaching methods, and carrying out empirical and/ or theoretical research. What turned out to be particularly interesting for Polish linguists were the theoretical assumptions of work carried out at the Center for Applied Linguistics in Washington, D.C. (cf. Zabrocki 1966).

Soon after 1956 Polish scholars became quite interested in the above-mentioned American works and concepts concerning foreign language teaching, because, as a result of the former restrictions, would-be students of neo-philologies had only a rudimentary knowledge of respective foreign languages and it was necessary to improve this situation immediately. Hence the curricula of Polish neophilological studies started to include compensatory programs which taught these foreign languages. The necessity to act effectively was even greater as one of the purposes of such studies was to train future teachers of these languages. However, the objective was not only to make the compensatory teaching of foreign languages at universities as effective as possible, but also to provide the students (i.e., prospective language teachers) with the best available methodological instruments. The fact that in 1956 it again became possible to publicly discuss, write and publish papers about the American conceptions and/ or studies was one of the achievements of the “Poznań events”. What was gained in Poland at that time was never completely lost in the years to come.

The main promoter of academic efforts in the field of foreign language teaching in Poland was Ludwik Zabrocki, the most eminent Polish Germanist and linguist (more information about him can be found in the essay by Bańcerowski in the present volume). It was he who managed to gather a group of young linguists and to offer them various topics from the scope of applied linguistics and in this lie succeeded in creating the first „Polish school” of applied linguistics. It is this achievement that constitutes the fundamental difference between his academic heritage and the legacy left by Baudouin de Courtenay.

In the early 1960s, thanks to Zabrocki’s efforts, the Adam Mickiewicz University in Poznań became the main Polish centre where applied linguistics was not only a topic for discussion, but where certain research in this field was practised with great intensity. Later, some of his disciples transferred the conceptions developed in Poznań to other Polish universities. In 1965 Aleksander Szulc left Poznań, followed by the author of this article in 1970. The former became a professor at the Jagiellonian University, the latter in Warsaw. Another to leave Poznań was one of Zabrocki’s oldest colleagues Leon Kaczmarek and he deserves to be mentioned for two reasons: firstly, because after moving to the Marie Curie-Sklodowska University in Lublin he created a leading Polish center of logopaedics and did much to make this area a relatively independent academic discipline; secondly, he started to deal with the problems of logopaedics mainly under the influence of Zabrocki.

Naturally, those disciples of Zabrocki who remained in Poznań developed further some of the domains of research considered to be part of applied linguistics. Among these we should mention, firstly Jerzy Bańcerowski, Waldemar Pfeiffer and, to a certain extent, Jacek Fisiak whom Zabrocki brought to Poznań and who worked with him closely for some time. I shall write more about the achievements of these scholars in the field of applied linguistics later in this chapter.

## 6. The Poznań school of Polish applied linguistics

Zabrocki began to form the Poznań school in the late 1950s, within the Chair of Germanic Languages at the Adam Mickiewicz University, a chair which had been established in 1952 especially for him. He led it until 1968 when it was closed down as a result of reforms in Polish tertiary educational institutions (reforms which, in my view, were ideologically motivated). The traditional *chairs* were liquidated throughout the country and *institutes* were created instead. I think that this measure was taken in order to weaken the traditional independence of university professors, and to place them under „party” control. Up to 1968 the heads of departments were appointed by the national circles of professors and received tenure; subsequently directors of institutes were appointed by administrative and political authorities, and only for a term of three years. It was not until the 1990s that those occupying the latter positions started to be elected, but according to quite different rules than those applied before 1968.

Until its liquidation, the Department of Germanic Languages was the first Polish institution to deal with applied linguistics. At the same time, it was an institution within which many innovative projects were formulated. One such project was the idea of creating a separate unit which would deal with applied linguistics as its primary task. Zabrocki managed to implement this idea as early as in 1964 in the form of an autonomous Section of Applied Linguistics.

This Section was the first institutional representation of applied linguistics in Poland and it is worth noting that it was created only five years after the Center for Applied Linguistics – the first American institutional representation of this field. Moreover, Zabrocki’s Section was only the second unit of its kind in the world! Yet in order to determine more precisely the chronological relations between the Center in Washington and the Section of Applied Linguistics in Poznań, we need to consider the following statement made by Ludwik Zabrocki (Zabrocki 1966: 134):

The Institute of Applied Linguistics which is being set up now is only formally a new institution. Actually it has been a section of the Department of Germanic Linguistics for the last ten years. The time has come for it to be independent.

Together with the founding of the Section of Applied Linguistics a new periodical was launched and was named *Glottodidactica*, since the main task of the Section was to deal with the problems of methodology and/ or the didactics of foreign language teaching, and in particular, with the methodology of those foreign languages which were taught in Polish schools, namely English, German, French and Russian. Nevertheless, the periodical had (and still has) the subtitle *An International Journal of Applied Linguistics*.

Both parts of the title of this periodical taken together show that, at that time, even Zabrocki and his colleagues identified, at least on a practical level, applied linguistics with didactics, or the methodology of foreign language teaching. A still stronger argument to prove this thesis is that the first volume of the magazine contained mostly texts concerning (sometimes indirectly) issues of foreign language teaching. Even the already quoted text by Zabrocki, published in the first volume of *Glottodidactica*

(Poznań, 1966), provides an argument in favor of this thesis, and particularly the following fragment describing the tasks of the Institute of Applied Linguistics (p. 133):

The Institute of Applied Linguistics in Poznań will mainly conduct research in the methodology of foreign language teaching [...]. Let us only add that, in the same text, Zabrocki described the tasks of this domain as follows: The methodology of foreign language teaching has to [...] seek the best and quickest means of teaching a given foreign system of language communication.

On the other hand, however, it should be noted that Zabrocki was of the opinion that the methodology of foreign language teaching should be treated as a certain separate branch of science. At the end of the text quoted here he makes the following statement: „It is a fact that the methodology of teaching foreign languages is an independent branch of science” (1966: 134).

The closure of the Section of Applied Linguistics brought with it the destruction of the institutional bases of the phenomenon which I have termed „the Poznań school of applied linguistics”. Also destroyed was the unusual creativity of Zabrocki, his innovative force and extraordinary didactic talent. This is a sad story especially due to the fact that some linguists from Poznań contributed to it! A few years later, the process of reconstructing applied linguistics began at the Adam Mickiewicz University with the creation of the Institute of General Linguistics. In the meantime, the University of Warsaw managed to take over the function of the Polish center of applied linguistics. This also shows that applied linguistics was not politically blacklisted in this country. The closure of the Section of Applied Linguistics in 1968 was motivated by quite different reasons.

The Section of Applied Linguistics created by Zabrocki played an important role in constituting this domain in Poland, particularly given that it was brought back into existence under this very name. The appearance of this name on an official level provoked great intellectual ferment. First and foremost, it made Zabrocki’s colleagues reflect on the subject, and deal with such questions as: How can (should) the domain of applied linguistics be „defined”? Can it really be identified with the methodology of foreign language teaching? What is the relationship between these domains? What do they have in common and what are the differences between them? What tasks do they have to perform?

Yet the reflections about applied linguistics, which started in Poznań in the 1950s and early 1960s, survived the institutional crisis of this discipline caused by the departmental closures. Such reflections took root in the minds of some of Zabrocki’s students and it may be this that should be considered the most important fruit of his endeavors in this field.

The first authors to present the results of the first attempts in Poznań to deal with questions concerning applied linguistics were Jerzy Bańcerowski and the present author. We did so in our articles published in 1971. We both showed that in the late 1960s, in the Poznań center, the narrow conception of applied linguistics with regard to language didactics was definitely a thing of the past. This change was also influenced by the later thinking of Zabrocki, who suggested the ideas for both these

articles and who saw to their publication.

The parts of these articles that stirred the greatest interest were those devoted to the nature of applied linguistics and to the domains that could be considered among not only the cognitive, but also the practical applications of linguistic knowledge. In my article, I divided the latter into the technical and the non-technical. My examples of the non-technical applications included (apart from language didactics) such domains as language standardisation, setting the norms of linguistic correctness (orthography, orthoepy, etc.), creating alphabets for languages, logopaedics, psychotherapy, lexicography, interlinguistics, explaining the links between language and culture, „combating” demagoguery, propaganda, etc. Among the examples of technical domains of the application of linguistic knowledge I included machine translation, automatic processing of linguistic data and telecommunication.

As a certain “side effect” of the activity of the Poznań center and, above all, of the work of Zabrocki, in the late 1960s and early 1970s separate sections of applied linguistics dealing with the teaching methodology of the respective foreign languages were set up in all Polish institutes of neophilology and in many institutes of Russian studies. Consequently, these domains grew in terms of human resources and soon started growing in terms of quality, transforming from ones that mainly resolved practical problems into domains where theoretical thinking was practiced more frequently. In the 1970s, doctoral theses in these fields started appearing, followed by the first habilitation theses.

Yet against this background it is surprising that neither Witold Doroszewski nor Adam Heinz — authors of two large introductions written for the edition of Baudouin de Courtenay's *Selected Works* mentioned a word about his division of linguistics into pure and applied linguistics. Maybe Doroszewski can be, to some extent, excused by the fact that his text opened volume I of the *Works*, published as early as in 1974, and, consequently, the text must have been written a long time earlier. No such excuses can be found for Heinz, however. His text opened volume IV of these collected works, which was not published until 1990<sup>62</sup>. This omission may come as a surprise as Heinz was writing in a period when applied linguistics was already relatively well-known in Poland and in view of the fact that he wrote his text especially for a volume whose main part starts with a reprint of the above-quoted lecture given by Baudouin de Courtenay in St. Petersburg in 1870.

## **7. Polish contrastive linguistics**

### **7.1 An outline of the history of Polish contrastive linguistics**

Work in contrastive studies in Poland date back to the interwar period and even earlier. As Fisiak (1984: 139) pointed out, “the roots can be traced back [...] to comparative synchronic studies [...] particularly [...] to the work of Baudouin de Courtenay [...who] in his comparative grammar of Slavic languages (1902) laid foundations of CL, pointing out that comparative surveys of languages are of three types, and one of them

---

<sup>62</sup> Adam Heinz had died in 1984, i.e., six years before (his volume appeared in print; Doroszewski (d.1976) by contrast, was still alive when Volume 1 was published. [Eds.]

is such that 'linguistic processes' can be examined without regard to linguistic kinship, in order to establish the degree of similarity or difference between the structures of two languages" (p. 319). "[...] As a result of this kind of comparison one can arrive at universal linguistic phenomena" (p. 320).

In 1912 Baudouin de Courtenay published his comparative study of Polish, Russian and Old Church Slavonic, a contrastive grammar *par excellence*. However it was not until the late 1950s and early 1960s that these studies were undertaken on a larger scale, beginning with Jan Stanisławski's (1950–1951) *English Grammar for Advanced Learners: A detailed analysis of differences occurring between the grammars of English and Polish*, Kielski's (1957–1960) *The Structure of the French and Polish Languages in the Light of Comparative Analysis*, and Cygan's (1965) *On the system of negation in English and Polish*. Among the first Polish works on the theory of contrastive studies was an article by a Germanist Jan Czochralski *Grundsatzliches zur Theorie der kontrastiven Grammatik* (cf. Czochralski 1966), and a paper *Fundamental Principles of Structural Contrastive Studies*; by the Anglicist Tomasz Krzeszowski (1967). While Czochralski did not give an opinion on this issue, Krzeszowski included contrastive studies within the scope of applied linguistics. In later years, both authors devoted many papers to contrastive studies, Czochralski working on various detailed Polish-German issues and Krzeszowski also dealing with theoretical issues. Krzeszowski was a leading theorist in contrastive studies developing and elaborating on such important issues as equivalence, congruence and *tertium comparationis* (Krzeszowski 1971, 1976, 1980). Among the most important and comprehensive works was Krzeszowski's dissertation *Contrastive Generative Grammar*, first published in Łódź in 1974, and subsequently reprinted in 1979 in Germany (cf. Krzeszowski 1974). Its ideas were later included in *Contrasting Languages: The scope of contrastive linguistics*. Important contributions to the theory of contrastive studies were made by Maria Grzegorek-Lipińska (1977) and to the question of congruence and equivalence by Waldemar Marton (1968), Karol Janicki (1986), and Roman Kalisz (1986). The first complete implementations of the theory of contrastive linguistics were studies on the Polish equivalents of the English works by Aleksander Szwedek (1973, 1974, 1976). As for Czochralski, his work entitled *Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polnischen: Eine konfrontative Darstellung* should be considered his main achievement in this field (Czochralski 1975).

Zabrocki presented his views on contrastive linguistics in a comprehensive manner in an address entitled *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*, presented in 1969 in Mannheim at the first conference on contrastive linguistics organised by Germanists (cf. Zabrocki 1970). The address was published a year later in a volume entitled *Probleme der kontrastiven Grammatik* (Moser 1970).

In a summary of the results of this conference, Eugenio Coseriu (1970) declared that it laid the theoretical foundations for a linguistics aiming at describing synchronic differences and/ or interlingual similarities starting from the point of view of the structure of the German language and/ or relating to that structure. Zabrocki's conception, which distinguished between the practically oriented *contrastive*

*grammar* and *confrontative grammar*, oriented towards scientific cognition, was widely accepted (cf. Coseriu 1970: 175). As for the term *confrontative grammar*, we should add that Zabrocki borrowed it from linguists working in Leipzig at that time, which he himself mentioned in a subsequent article (Zabrocki 1975).

Unfortunately, Zabrocki's distinction between *contrastive grammar* and *confrontative grammar* was not adopted in the practice of linguistics and it seems that even he himself forgot about it rather quickly, because in his 1975 article he presented the geographical distribution of the use of terms *contrastive grammar* and/ or *confrontative grammar* in such a way as if they were in competition on the very same plane, denoting the same ranges of linguistic tasks, rather than groups of tasks which are teleologically and, in a way, also methodologically different.

Without doubt, among the Polish linguists who made the most remarkable contributions to the development of contrastive studies in Poland we must mention Jacek Fisiak. As early as in 1965 inspired the first contrastive works within the framework of the first wide-scale research programme, *The Polish-English Contrastive Project* implemented in cooperation with the Center for Applied Linguistics in Washington (cf. Fisiak 1973). Between 1970 and 1990, both he and his Institute of English Philology in Poznań played an important role in this field on an international scale and this happened, *inter alia*, thanks to international academic conferences organised within the framework of the above-mentioned *Polish-English Contrastive Project*. These efforts were consolidated by the periodical edited by Fisiak (initially in co-operation with the Center for Applied Linguistics) entitled *Papers in Contrastive Linguistics* (its first volume was published in 1973 and 37 volumes have been published up to now). Finally, many doctoral and habilitation dissertations were written in the Institute, and various articles were published, not only on topics relating to Polish-English contrastive linguistics, but on also various theoretical aspects of the area. Among the most important works one should mention two collective volumes edited by Fisiak (1984, 1990).

At that time, contrastive studies were (and, in a way, still are) of interest not only to Anglicists and Germanists, but also to other neophilologists, including specialists in Russian and Slavic studies and even orientalists. Russian scholars in Poland mainly use the term *confrontative linguistics* (cf. Kozłowska 1985). In 1975 they devoted a special national conference in Łódź to the subject. The papers presented at the conference were published in 1976 in a volume entitled *Confrontative Grammar of the Polish and Russian Languages: Materials from a Scientific Conference, Łódź 28–29 April 1975*. Subsequent publications edited by Jan Wawrzyńczyk (1978) and Michał Blicharski (1980) added to discussion in the area.

Those pursuing Polish studies in Poland devoted relatively little attention to contrastive linguistics. There is no mention of this domain in their standard historical guides to the subject (Handke and Rzetelska-Feleszko 1977; Rieger and Szymczak 1980; Urbańczyk and Kucala 1999). Nevertheless, the complete list of contrastive works written in Poland is a long one. It is impossible to discuss them all here in detail, and numerous accounts of the subject already exist (cf. Miemietz 1981; Fisiak 1982; Kątny 1981, 1986; Płocińska 1982).

As far as the more recent period is concerned, we do not have to deal in detail with the contrastive works written during this period as from the early 1980s contrastive works were no longer treated as belonging to the scope of applied linguistics and were no longer automatically assigned the original applied value. It was also at around this time that Polish Anglicists began to lose interest in contrastive studies almost completely. Subsequently, it was just Germanists, connected with the already mentioned project directed by Ulrich Engel, and Russian scholars who still practice such studies on a larger scale in Poland. In any case, I shall not discuss them here. If the reader is interested in this work (particularly concerning the German language), further details can be found in bibliographical lists prepared by A. Kątny (1989, 1991, 2001). For my part, I would only like to add some general remarks about the actual usefulness of the results of contrastive linguistics.

## **7.2 On the applications of contrastive linguistics**

Firstly, even though all neophilologies in Poland after 1965 devoted considerable attention to contrastive studies, so far only the Germanists have succeeded in developing a complete, systematic contrastive grammar (cf. Engel et al. 2000). However, we should add that even this grammar takes into account only the German-Polish perspective. The Polish-German perspective is represented only sporadically, despite the fact that the majority of the authors were Polish native speakers, representing German studies in Poland, and it is this second perspective that seems to be of greater importance for Polish students wishing to learn German.

As far as English is concerned, despite the enormous momentum that efforts in this field gained at a certain period, until now no complete contrastive grammar has been developed, either English-Polish or Polish-English. Only *An introductory English-Polish Contrastive Grammar* has been published by Jacek Fisiak, Maria Lipińska-Grzegorek and Tadeusz Zabrocki (1978; 2nd ed., 1987) and *English Grammar for Poles* written by Krzeszowski (1980). (In the introduction, Krzeszowski emphasises the „confirmative character of the present grammar [...] making learners aware of differences and similarities between Polish and English” [p.17]). Other Polish neophilologies have not even been able to produce an outline of the relevant grammars and so far have made only minor contributions to such grammars.

Secondly, it is to be regretted that the glottodidactic optimism which formed the foundations of contrastive studies – an optimism that its representatives have maintained to a large extent until now – has more to do with wishful thinking than with concrete glottodidactic practice. The belief which those engaged in contrastive studies held about the absolute glottodidactic relevance of such work was fundamentally challenged by representatives of glottodidactics as far back as the early 1970s, first in America and then in Europe. The „anti-contrastive” arguments put forward by opponents forced the supporters of contrastive linguistics to weaken their originally radical glottodidactic hypotheses for contrastive studies (cf. Grucza 1976). However, later on many representatives of glottodidactics also considered those weakened hypotheses on the practical value contrastive studies to be insufficiently realistic (cf. Sadownik 1997). In fact many representatives of glottodidactics rejected the area

completely at the beginning of the 1970s. As a result of such a negative attitude towards contrastive hypotheses among those dealing with glottodidactics, this domain started losing, in a way, its glottodidactic *raison d'être*.

Thirdly, in my view, neither of these radical evaluations of the glottodidactic relevance of contrastive linguistics is adequate: neither that which automatically ascribes a glottodidactic relevance to the results of contrastive studies, nor that which denies that they possess this kind of relevance altogether. It is known today that their glottodidactic value is not obvious, that it does not follow from them automatically. It is also known that the results of contrastive studies possess some potential for glottodidactic relevance. Yet they may attain glottodidactic relevance only if they are prepared taking into account the specific needs of glottodidactics. Since usually this has not been the case, so far the results of both of Polish contrastive studies in the field of English, and their German equivalents, have failed to find any practical applications in the area of glottodidactics in Poland. Moreover, they were not reflected in any special way in the materials used for teaching the respective foreign languages in Poland, and this certainly was not the fault of the authors of such materials. In brief, expectations of the kind which are found in the papers published in the volume *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* did not materialise (cf. Fisiak 1981).

I think it was Fisiak who, driven by the belief in their glottodidactic relevance, once suggested dividing contrastive linguistics into theoretical and applied contrastive linguistics. To some degree this suggestion converges with the already mentioned division of the field into contrastive and confrontative linguistics proposed by Zabrocki. Initially both these divisions had their supporters. But in my view they are both problematic for quite fundamental reasons (cf. Grucza 1986). I shall only repeat here that I think there is no such thing as applied contrastive linguistics and, what is more, no such field can ever be established. Contrastive linguistics does not belong at all in the field of applied linguistics *sensu stricto*. It is, as a whole, a certain sub-field of comparative linguistics though to say that its results may be „useful” for other fields of scientific cognition is a different issue. Yet such a forecast may be true of any kind of scientific cognition, which is one good argument why contrastive linguistics cannot be included within the scope of applied linguistics. Additionally, applied linguistics cannot be identified with any applications of the knowledge produced by linguistics. Besides, such a belief in its automatic applied relevance has not found any confirmation on the plane of glottodidactic practice.

## **8. The Institute of Applied Linguistics in Warsaw**

In the early 1970s the Institute of Applied Linguistics in Warsaw started to lead the field of applied linguistics in Poland. It was established in 1972 at the University of Warsaw. (The author of this chapter was involved in the establishment of the Institute and served as its first director until 1998.) Like the Department of Applied Linguistics created by Zabrocki in Poznań, the Institute in Warsaw from its conception started to incite and intensify reflection in applied linguistics through public presentations of its curriculum, its conceptual assumptions, through national academic symposia



organised almost every year since its establishment, and finally, by publishing papers given at these symposia. Initially, attention focussed mainly on the problems of applied linguistics and glottodidactics, trying at the same time to determine in a detailed manner the similarities and differences between them. Later various basic issues concerning translation and interpretation were also examined. As a result of these interests, I came up with a conception, presented during the fourth symposium, of translation studies as a relatively independent academic domain.

From the beginning, the Institute dealt in a fundamental way with general problems of interpersonal communication. It was the fruits of these efforts which constituted the theoretical foundations for both the conception of glottodidactics I was developing and for a new conception of translation studies. The initial objects of study that are or should be dealt with by both these domains are merely certain specific variants of the general model of interpersonal communication, in particular the model of interpersonal linguistic communication. I presented the problems in a little more detail in my address to the Third Symposium of the Institute of Applied Linguistics in 1975 (cf. Grucza 1978) and we returned to these issues during the fifteenth symposium, whose subject was Models of Interpersonal Communication (Woźniakowski 1992).

Initially, the Institute was composed of three departments: the Department of the Theory of Linguistic Communication, the Department of General Methodology of Foreign Language Teaching, and the Department of Methodology of Training Translators and Interpreters. As a consequence of the above discussions I managed to transform the second and third into the Department of Glottodidactics and the Department of Translation Studies. Later we started to gradually add new issues to our range of interests, especially issues concerning culture in its broad sense and cultural competence, and issues of grammaticography and lexicography on the other. Consequently, two new departments were created: the Department of Applied Cultural Studies and the Department of Lexicography and Grammaticography. During the twelfth, thirteenth and nineteenth symposia we focussed on issues of culture (cf. Grucza 1989, 1992; Grucza and Chomicz-Jung 1996), while the fourteenth symposium was devoted to the issues concerning grammar (cf. Grucza 1992). For a certain period we also dealt with automatic speech analysis, but we were not able to introduce this line of studies permanently in the Institute.

The departments at the Institute were conceived as units which would act „embryonically” in relation to the domains they represented, that is to say, it was envisaged that they would become independent units once they were conceptually mature and had the necessary human resources. Just as we treated applied linguistics and glottodidactics as relatively independent domains, thus we also treated translation studies in a similar way from the outset. I never considered either of these domains as part of applied linguistics *sensu stricto*. Even at that time I used the name of „Institute of Applied Linguistics” as a kind of collective term, that is, one having a similar function to that referred to by the name “(neo)philology” in Poland.

Yet even though neither glottodidactics nor translatorics nor the other domains having their institutional representations in the Institute are treated as relatively

independent sciences now, because of the fact that AILA still qualifies them in such a way as if they were certain sub-domains of applied linguistics, I shall go on to present the history of development at least of some of these fields. In some cases I shall also attempt to describe their current status in our country both in personal and institutional terms.

In the 1970s I developed my conception of applied linguistics by linking it more closely to the general theory of science, on the one hand, and by going deeper into the logical reconstruction of the primary object of linguistics, on the other hand. Here, I shall only add that one of the unusual fruits of the activities of the Institute was the establishment of what is now called „the Polish school of applied linguistics”. At least, this was the opinion presented by the organisers of the Institute's eighteenth symposium – Barbara Kielar, Lidia Bartoszewicz, Jan Lewandowski, and others (cf. Kielar, Bartoszewicz and Lewandowski 1994). To those interested in the history and achievements of the Institute I might also recommend another volume containing materials from symposium organised to celebrate the first decade of the Institute's existence (cf. Grucza 1985).

## **9. The development and status of certain domains included in AILA**

### **9.1 Introductory remarks**

I would like to devote some attention not only to the domains which were the „pillars” of the Warsaw Institute (i.e., glottodidactics and translation studies) but also all domains of applied research initiated in the interwar period in the field of Polish studies in Poland, since all of them, sooner or later, were resumed after the war and some of them reached a significant level of development.

It is regrettable that none of these domains were linked with applied linguistics in the Polish studies in Poland. In the second edition of the Encyclopaedia of the Polish Language, published in 1999, a volume that aspired to provide the reader with a complete „knowledge about language in general and about the Polish language in particular” only about a dozen lines are devoted to „applied linguistics”. This seems strange, because in another work from the field of Polish studies published even before the first edition of the Encyclopaedia in 1977, this term was discussed more extensively by Handke and Rzetelska-Feleszko (1977: 31–32).

### **9.2 Glottodidactics**

It is undoubtedly the Adam Mickiewicz University in Poznań that should be considered the birthplace of Polish glottodidactics, through the efforts of Zabrocki. However, he did not call it „glottodidactics” himself, usually using the terms „methodology” or „didactics of foreign language teaching”. He expatiated on his views in two larger works (Zabrocki 1966, 1977).

The place where the word „glottodidactics” was used for the first time as the name of the academic domain in question is in the Institute of Applied Linguistics in Warsaw though the field also started to be promoted at quite an early stage in Poznań through the work of Waldemar Pfeiffer. As for the Institute of Applied Linguistics, it was not only the place where the use of the word „glottodidactics” was initiated, but

it was also where an original conception of this domain was created – one much richer than that in Poznań.

By no means does this conception limit the scope of glottodidactics to re-search and/ or the development of methods of teaching foreign languages. According to this conception, glottodidactics as a domain is interested in a certain category of communicative systems which I call glottodidactic systems. Their main constituents are students on the one hand and teachers of languages on the other – not only foreign language teachers, but also mother tongue teachers. The primary task of glottodidactics is to reconstruct specific features of teachers and students participating in this kind of communicative system. I attempted to present a systematic analysis of language teachers in an essay published as *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern* (Grucza 1993). Methods of teaching foreign languages are only one of many subjects of research in glottodidactics. The same applies to such elements of an overall glottodidactic system as (foreign) language teaching materials, means used to intensify the learning process, etc.

The Department of Glottodidactics established within the Institute was the first relatively independent academic unit in Poland to represent this domain. The name I suggested, „The Inter-School Centre of Glottodidactics”, initially was not accepted by the Polish Minister of Higher Education. He thought the name was „funny” because of the word “glottodidactics”. Although I managed to create the Centre in 1975, I was forced to change its name and finally it was established under the name of „The Inter-School Centre of Methodology of Foreign Language Teaching”. Its objective was to deal with the teaching of foreign languages in Polish institutes of higher education.

However, the same minister agreed to include the term „glottodidactics” in the Department's publishing organ and the journal is still published under the name of *Glottodidactic Review*, which was accepted at that time. This undoubtedly made a major contribution to popularising the name itself and the „Warsaw” conception of glottodidactics. In the first volume I published an article entitled *Glottodidactics: Its scope and problems* (Grucza 1978). The efforts of the Warsaw centre to establish the domain of glottodidactics were summarised by Maria Dakowska in her article *Glottodidactics as a Science* (cf. Dakowska 1994; see also Dakowska 1995 and her other works on this subject listed there). Further information can be found in the works by Barbara Sadownik (1991, 1997) and Barbara Skowronek (1997).

The Poznań periodical *Glottodidactica* and studies at the Poznań centre made a significant contribution not only to the further development of glottodidactic thought, but also to the recognition of glottodidactics as an autonomous domain in Poland. The key contributor was Waldemar Pfeiffer who, after 1970, became Zabrocki's main intellectual successor in Poznań. By participating in a number of conferences in Warsaw, he can be credited with building a bridge between the original Poznań conception and the ideas in Warsaw. At the same time, he was developing his own glottodidactic views and has articulated them in a certain coherent whole in his recent monograph (cf. Pfeiffer 2001). It was thanks to him that, in 1987, the first independent Department of Glottodidactics was created at Poznań (in 1998 its name was changed to the „Department of Glottodidactics and Translation Studies”) and that

glottodidactics began to exist as an independent programme of university studies. Polish glottodidactics owes much to Pfeiffer and he has tirelessly promoted it at various international forums. For the past few years he has continued these efforts at Viadrina University in Frankfurton-Oder. Even though he did not use the word „glottodidactics” in the title of his last book, its first chapter is entitled *Glottodidactics as a Science*.

It is beyond doubt that Pfeiffer is among those who, from the beginning, regarded glottodidactics as the main field of their academic interest. The second scholar from Poznań who devoted his studies to glottodidactics was Waldemar Marton. He contributed significantly to the popularisation of both the term „glottodidactics” and the „Warsaw efforts” to provide it with the status of a (relatively) independent academic domain. His monograph *Selected Issues of Didactics of Foreign Languages in Schools* published in 1979 became quite well known (cf. Marton 1979). However, after he moved to Norway, his role in Polish applied linguistics became less significant than before. In the meantime Władysław Woźniewicz grew to be an influential representative of glottodidactics in Poznań. He is a specialist in Russian studies and the author of two important monographs in this area (cf. Woźniewicz 1987, 1991).

As far as Warsaw is concerned, we should add that there are several scholars who have been dealing with issues of learning and teaching foreign languages for a long time but who, nevertheless, are not formally connected with the Institute of Applied Linguistics. Both Hanna Komorowska and Elżbieta Zawadzka, for example, have made remarkable contributions to the development of Polish glottodidactics, even though only the latter uses the term „glottodidactics”. Both have actively participated in many conferences organised by the Institute and many of their papers can be found in the materials from these conferences. Here, I shall only mention a book published by Komorowska entitled *Methodology of Foreign Language Teaching* (Komorowska 1999), which contains a list of her other major works in this area.

In connection with the Warsaw Institute, we should mention the glottodidactics of the Polish language, that is glottodidactics dealing with the teaching of Polish as a foreign language, which has been developing for some time, both at the Institute in Warsaw and beyond. The University of Łódź has traditionally been a centre for the teaching of Polish as a foreign language and, in tandem with these activities it has published an series of the *Acta Universitatis Lodziensis* containing articles devoted to the subject. Considerable efforts were also expended at many Polish Universities in publishing Polish language textbooks for foreigners and, in this respect, the pioneering work of Maria Grala at Poznań deserves to be mentioned (Grala 1974, 1978, 1981, 1982). A similar initiative at the Catholic University of Lublin resulted in the publication of Polish language textbooks through the combined efforts of the Anglicist Brygida Rudzka and the Polonist Zofia Goczolowa who later became associated with the University of Leuven in Belgium (Rudzka 1988; Rudzka and Goczolowa 1988).

The Jagiellonian University in Cracow has been an important academic centre where the methodological ideas of Zabrocki were dealt with fairly intensively. Aleksander Szulc, whom we have already mentioned, has been the main promoter of these ideas here. In 1979 he published a book entitled *Die Fremdsprachendidaktik:*

*Konzeptionen – Methoden – Theorien*, which achieved widespread recognition, not only in Poland, but also internationally (Szulc 1979). His *Dictionary of the Didactics of Foreign Languages* (1994) leads the reader to suspect that he has not broken away from the tradition of treating this domain as a part of didactics rather than linguistics. Yet it may also lead to quite a different assumption, that he still treats glottodidactics as part of applied linguistics. Glottodidactics of Polish for foreigners has developed favourably in Cracow at the The Polonia Institute at the Jagiellonian University and a specific concept of glottodidactics, named „educational linguistics” has been developed in Cracow by Teodozja Rittel (1993, 1994).

Polish specialists in Russian studies seem to stick to the term „methodology”, though some also refer to the discipline as „linguodidactics”. In this respect it should be added that it is not true that all specialists in German, Russian and French studies use the term „glottodidactics”.

Generally speaking, Polish glottodidactics has a significant number of „habilitated” university teachers. Many Polish universities now have professors who have received their habilitation in this field and who treat it as their major object of academic interest. It is impossible to quote all the names, so I shall mention only some of them. The following are engaged primarily in glottodidactics at the University of Warsaw: Elżbieta Zawadzka (1987), Maria Dakowska (1987, 1995), Władysław Figarski (2001); in Poznań: Barbara Skowronek (1997) and Kazimiera Myczko (1995); Janusz Arabski at the University of Silesia (1985, 1996); Barbara Sadownik at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (1991, 1997); Marian Szczodrowski (2001) and Halina Stasiak (2000) both at Gdańsk University. Elsewhere I have presented the early achievements of Polish glottodidactics (cf. Grucza 1979) and Sadownik, among others, have attempted to recapitulate the present situation of this discipline in Poland (cf. Sadownik 1998). I also refer the reader to some earlier articles by Dakowska and Skowronek and to what was written about Polish glottodidactics by Bausch and Krumm (1989).

### **9.3 Translation Studies**

Issues of translating non-literary texts emerged in this country on a large scale in the 1960s, and were dealt with in linguistic terms. The earliest instances of a linguistic approach to translation were noted at the Formal Linguistics Section (Warsaw University), headed by Olgierd Wojtasiewicz. This subject was taken up extensively by a special, non-academic higher school founded in 1963 and named, quite inaccurately, *Wyższe Studium Języków Obcych* (WSJO), i.e., the Higher School of Foreign Languages. In fact, its statutory objective was not to teach certain foreign languages, but to train translators and interpreters of non-literary texts. The team of the Formal Linguistics Section dealt mainly with theoretical aspects of translation, partly those of machine translation. Wojtasiewicz wrote the first Polish university handbook on the theory of translation (Wojtasiewicz 1957). Its second edition was published by TEPiS in 1996. The Higher School of Modern Languages designed solid curricula for training translators and interpreters, yet these were not curricula of academic, scientifically based studies. Throughout its relatively short existence the

school had the status of a professionally-oriented higher school training translators and interpreters. The decision to close the school was made before 1970 and by 1975 it had closed down altogether.

The task of reviving the training of translators and interpreters was taken up after 1973 by the Institute in Warsaw. I used the word „reviving” as the then academic authorities had decided to close the Higher School of Foreign Languages on the pretext of an alleged lack of job offers for translators and interpreters on the labour market. Yet, soon after the closure of the School, it turned out that there was a genuine demand for professionally educated translators and interpreters of non-literary texts, in spite of Poland's limited international contacts at that time.

The work aimed at devising the curricula at the Institute was accompanied by a theoretical study of translation as an interpersonal linguistic activity, on the one hand, and by the training of translators/ interpreters, on the other hand. Several conferences were devoted to issues in translation, initially linked with glottodidactic topics, and later focussing exclusively on translation studies. The first such conference was held in 1976 (cf. Grucza 1981). I continued to refine the concept of translatorics (cf. Grucza 1990, 1993) and some of my colleagues contributed to its further development. Barbara Z. Kielar published a monograph (1988), in which she demonstrated that it was the *translational* chain (and not what I called the *translatoric* chain) that was the object of translators research. At the next conference devoted to translation studies in November 1982 I presented a more precisely formulated concept of translatorics (Grucza 1986a). The next conference, organised by the Institute in December 1983 focussed the training of translators (Grucza 1986b).

During discussions at this conference and in articles which appeared during that period (e.g. Grucza 1984), my aim was to lay the foundations for translator training, or for a rationalisation of such training. These were also the objectives of two other conferences organised by the Institute; the papers from the first of these conferences, in 1990, were published as *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy* [Contributions to a theory and methodology of the training of foreign language teachers and translators in the prospect of a Common Europe] (Grucza 1993), while the papers from the other conference in 1996 were published as *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* [A cognitive approach in linguistics, translatorics and glottodidactics] (Grucza and Dakowska 1997).

Since 1990 the Institute of Applied Linguistics has been broadly engaged in the development of translatorics to the point where the field has now achieved the status of an autonomous academic discipline. It was here that the first doctoral and habilitation dissertation in translatorics were written as was the first monograph in translatorics for the degree of a full professor: Kielar's book, *Tłumaczenia i koncepcje translatoryczne* [Translation and translators concepts] (Kielar 1988). This book was a first attempt to summarize the translators thought developed at the Institute, a subject which was also dealt with later in a number of articles (cf. Grucza 1996; Żmudzki 1998).

Today translation studies is represented in many Polish universities and the range

of issues which are studied in this field has been growing rapidly. Some researchers have been investigating linguistic aspects of literary translation while others have focussed attention on interpretation. The first trend has been discussed by Maria Krysztofiak (1996), the other by Jerzy Żmudzki (1995).

According to Jan Lewandowski, „the last five years of the twentieth century, shortly after the establishment of the said centres, saw a tremendous increase in publications on translation studies [...]. In those five years, the number of publications was the same as the number registered by Kielar in her bibliography for the previous 25 years, so one can say that the pace of development of Polish studies on translation and teaching translation was five times as fast” (cf. Lewandowski 2001; Kielar 1996). Lewandowski has described the earlier achievements of Polish translation studies (Lewandowski 1996), while Kielar has presented a more summarised version of them (cf. Kielar 1996). Perhaps one of the most consistent publishing effort in recent years in the field of literary translation studies in Poland has been an extensive series of anthologies edited by Piotr Fast at the University of Silesia between 1991 and 1997.

Increasing interest in issues in translation studies is undoubtedly one of the very positive effects of the political changes which occurred in Poland in 1989. In any case, as a result of the opening of Polish frontiers, the need for literary and non-literary translators and interpreters rose dramatically. However, these facts had some negative consequences, too. Soon they led to a perceivable lowering of the level of translation and interpreting in all fields owing to insufficiently prepared individuals starting to work as translators and interpreters. The professional environment of translators also started to feel the negative effects of this phenomenon. It provoked anxiety in both the Association of Polish Translators and Interpreters and the Polish Society of Economic, Legal and Court Translators (Polish acronym TEPiS). Both organisations became involved in publishing and organising conferences in an effort to encourage translators to observe adequate professional standards. The second organisation is particularly active in the field of disseminating knowledge and raising the level of the translational competence of translators. To these ends it publishes two periodicals – *TEPIS Bulletin* and *Lingua Legis* – and a special series of monographs. At the same time, it contributes to the formal constitution of the professions of translating and interpreting in Poland.

## **10. Logopaedics and linguistic aphasiology**

As far as Polish logopaedics is concerned, the work of Leon Kaczmarek led to Lublin becoming arguably the main Polish centre for research in the area. We should remember, however, that he started his work in Poznań in co-operation with Zabrocki and that it was there that he wrote the first Polish study after World War II about the development of speech in children (cf. Kaczmarek 1953). He followed this up with further studies (notably Kaczmarek 1966) and his work was consolidated by that of another researcher, Paweł Smoczyński (1955)

During his time in Poznań, Kaczmarek was for a period the head of the Phonographic Section of the University, established on the initiative of Zabrocki. The publishing organ of the Section was a periodical called *Phonographic Bulletin* first

published in 1953. The Section conducted research in various areas, including research on aphasia. In Lublin, Kaczmarek launched the periodical *Logopaedics: Issues of the Culture of the Spoken Word* (1955) and later founded the Polish Logopaedic Society (1962). In 1965 he published a *Polish Logopaedic Bibliography* together with his students Zdzisław Dobrzański and Józef Kania. While in Lublin, he also started linguistic research on aphasia and Kania and Stanisław Grabias devoted particular attention to this area. In 1990 Grabias took over the post of head of the Lublin Section of Logopaedics from Kaczmarek and in 1991 he began publishing a series of works under the common title *Linguistic Communication and Its Disorders*. Over a dozen original studies in this field have been published in the series so far.

However, it was not only in Lublin that issues of logopaedics and aphasiology were studied. In Warsaw the most important research was conducted Maria Zarębina and Maria Przetacznikowa, while in Cracow the main researchers were Halina Mierzejewska and, later, Mariusz Maruszewski (note, in particular, Zarębina 1973 and Mierzejewska 1971; Maruszewski 1966). A summary of logopaedics written by Irena Styczek was published in 1970. The history of Polish logopaedics between the end of World War II and 1980 was presented by Kaczmarek in 1980 in a volume edited by Janusz Rieger and Mieczysław Szymczak.

## **11. Applied phonetics**

Much of the research in phonetics in Poland is closely related to issues of orthoepy or orthophony, as well as to logopaedics and aphasiology. Some researchers engaged in phonetic research mainly to support their work in orthoepy, logopaedics or aphasiology. This was, for example, the case with Tytus Benni, whom we have already mentioned, and the same can be said for the work of Halina Konieczna (Cracow), Maria Dluska (Warsaw), Stanisław Skorupka (Warsaw) or, a little later, Bożena Wierzchowska (Warsaw, Poznań, Lublin). Wierzchowska acknowledges that many studies by these authors were devoted at the same time to finding new methods and/ or developing and testing the efficiency of new research instruments.

In the early post-war period, apart from the Section of Phonetics at the University of Warsaw which was established during the interwar period and reactivated after the war, a new centre, the Phonographic Archive, was opened in Poznań in 1946 and transformed into the Phonographic Institute five years later. Within this Institute, Wiktor Jassem, later a leading phonetician in Poland, started his work and, with his efforts, the Institute became the main Polish centre in this field.

Unfortunately, in the late 1970s, the Institute of Phonetics was closed and attempts to create a Section of Phonetics at the Institute of Applied Linguistics in Warsaw also failed. Indeed the second half of the post-war period was not favourable for the development of Polish phonetics and even the Poznań centre of Polish phonetics has encountered serious difficulties in recent decades. Nevertheless, phonetics still has quite a good representation at this centre, particularly through the work of Leokadia Dukiewiczowa and Maria Steffen, among others.

Unlike the other, older centres of Polish phonetics which work focussing mainly on problems of orthoepy, orthophony, logopaedics, *etc.*, the Poznań centre, thanks to



Jassem, included more technical questions in the scope of its interests and started to study issues relating to automatic speech analysis and synthesis.

It should be noted that almost all the Polish neophilologies devoted considerable attention to applied phonetics and didactic phonology in the postwar period, thereby continuing the efforts of Tytus Benni (1877-1935). At the end of the 1960s contrastive aspects started to be included in these studies and particular attention was devoted to the issue of interlingual interference. It is impossible to list here all the Polish studies concerning this issue but some of the most important are those by Szulc (1974), Jassem (1962), Morciniec (1990), Morciniec and Prędoła (1973, 1982); Prędoła (1979), Gussmann (1978), Krzeszowski (1968), and Kopczyński (1977).

## **12. Orthography and orthoepy (orthophony)**

Immediately after the end of World War II, the discussion on Polish spelling was reopened. Many still did not accept the orthography approved and adopted in 1936 and insisted on simplifying it. The discussion was interrupted in 1948 by a regulation issued by the authorities, which obliged everybody to follow the rules put forward in 1936. Even though the acceptance of this regulation was imposed by force, its results must be assessed as positive, because from then on, as Zdzisław Stieber put it (1980: 246), „spelling has been absolutely uniform throughout the whole country”. In principle it has been so until today, because the amendments introduced in 1956 concerned only a few details. Robert Rothstein has outlined the story of Polish orthography, and especially the discussion conducted in the years 1918-1936 (cf. Rothstein 1977). A detailed account in Polish was written by Stanisław Jodłowski (1979).

A much more difficult issue was the standardisation of Polish pronunciation, in other words, the practical implementation of the rules of Polish orthoepy developed by linguists. These rules were first presented in 1904 by Jan Rozwadowski and the second project was submitted in 1915 by Tytus Benni. The former used as his model the pronunciation of the Cracow intelligentsia, while the latter chose the pronunciation of the Warsaw intelligentsia. After World War I, this problem was dealt with mainly by the Society of the Friends of the Polish Language. Under its auspices, a new orthoepic compromise was reached, based on mutual concessions. This was published in 1930 entitled *Rules of Correct Pronunciation* and the following years saw efforts to make them commonly known and accepted. These efforts were interrupted by the outbreak of World War II.

After the war ended, work on this issue resumed. As early as in 1947 two authors – Witold Doroszewski and Bronisław Wiczorkiewicz – developed and published *Principles of Correct Pronunciation* (Doroszewski and Wiczorkiewicz 1947). Twenty years later, in 1977, the first *Dictionary of Polish Pronunciation* was published, developed by a team at the Jagiellonian University. All these efforts contributed greatly to standardising Polish pronunciation at a national level. In the late 1970s, Zdzisław Stieber (1980: 247–248) gave the following evaluation of the state of affairs in this field in Poland:

The work of Polish linguists in determining correct pronunciation produced better results than could have been expected. Today even linguists find it difficult to determine, on the basis of pronunciation, what part of Poland his or her interlocutor comes from. This applies, above all, to persons with higher education, though it is also true that those with a secondary education, or even only an elementary education, use a relatively highly uniform pronunciation throughout the country.

### **13. Terminology – languages for special uses**

The beginnings of terminological interests and particularly in technical vocabulary in Polish linguistics go back to the first years of the interwar period when they were initiated by K. Stadtmüller (1922). In this text, the author shows how terms can be created in accordance with the rules of word formation in Polish. Apart from technical terminology, the nomenclature of maritime terminology was a topic of considerable interest in this early period. It also received much attention after World War II (cf. Grabowski and Wójcicki, 1969; Grabowska and Grabowska 1971; Brocki 1961, 1964, 1969). Another area of interest concerned the different variants of military language (cf. Marciniak 1987).

The first strictly linguistic post-war work devoted to terminology is an article by Mieczysław Szymczak (1961). The same year also saw the publication of the first major terminological study written by a non-linguist (Mazur 1961). Since then, studies on various terminological issues – detailed and general, practical and theoretical – have more numerous (cf. Zbierski 1964; Szymczak 1978).

From the beginning of the 1970s, greater attention was paid to the terminologies of various sciences. These interests started with an article by Teresa Skubalanka (1969). The article was innovative in the way it went beyond terminology in its narrow sense and to speak about certain specialist discourses. The author was among the first to clearly cover non-lexical aspects of scientific discourse in the scope of her interests though, the issue had already been touched on by Karel Hausenblas (1962). Gajda described Polish achievements in the field of the language of science up to 1990 (cf. Gajda 1990a, 1990b).

Since the early 1980s, Polish neophilologies have also been showing greater interest in specialist discourses. Their interest was connected, on the one hand, with various issues in translation, and on the other, with various glottodidactic concerns. One of the results of the first type of interest is a monograph by Kielar (1977), entitled *Language of the Law in the Aspect of Translation*. As an example of a study from the second group we can mention the work of Wojnicki (1979) and further information on this topic can be found in a collection of studies which I edited in 1991 (Grucza 1991). This volume contains my study *Terminology: Its object, status and significance*, in which I give an outline of my conception of terminology as a certain relatively independent field of academic interest not only for linguists. A little earlier two other books presenting terminology as a whole were published (Nowicki 1986; Gajda 1982).

In 1992 the Institute of Applied Linguistics organised a special conference devoted to specialist discourses (cf. Grucza and Kozłowska 1994). The studies included in this volume are devoted to both translators and glottodidactic aspects of

various specialist discourses. Kielar's article (2000) deserves special attention, since it is the first attempt in Poland to provide theoretical foundations for both analytic reflections and practical remarks on this subject. The author also dealt with various aspects of the translation of specialist texts – including teaching this kind of translation – in her earlier works (e.g., Kielar 1981).

In conclusion, one should add that in 2000 the first independent Chair of Foreign Languages for Special Purposes was created at the Faculty of Applied Linguistics and East-Slavonic Philologies at the University of Warsaw. The Department is engaged both in teaching and research activities, and has started a series of its own publications entitled Specialist Languages. The first volume in the series is devoted to the metalanguage of linguistics (cf. Lukszyn 2001).

#### 14. Conclusion

In an account of the present length, it is impossible to fully do justice to all the work which has been done in the field of applied linguistics in Poland. Certain areas (such as lexicography) have been omitted as they are dealt with more thoroughly in other contributions to the present volume (see Chapters 3 and 5). Other areas, such as the extensive efforts which have been expended on standardising Polish for educational and sociolinguistic purposes, might be better dealt with in other publications devoted more exclusively to those respective disciplines. Moreover, the reader should not be led into thinking that those subjects which this paper has attempted to deal with have been represented in their full breadth. Ultimately, the author's ambition will have been fulfilled if this work serves merely as a signpost of the diversity and range of investigations in applied linguistics in this country.

#### References

- Arabski J. 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa.
- Arabski J. 1997, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1871, *Nekotorye obščie zamečania o jazykovedenii i jazyke*. In: *Zurnal Ministerstva Narodnogo Prosveščeniija* 153, 279–316 (Feb. 1871). (Repr. in *Dziela wybrane* by J.N. Baudouin de Courtenay, vol. IV, 35–64. Warszawa, 1990; English transl. in Baudouin de Courtenay 1972, 49–80).
- Baudouin de Courtenay J.N. 1889, *O zadaniach językoznawstwa* [On the tasks of linguistics]. *Prace filologiczne* (Warsaw) 3:1, 92–115. (Repr. in Baudouin 1904: 24–49).
- Baudouin de Courtenay J.N. 1902, *Sravnitel'naja grammatika slavyjanskix jazykov v svyazi z drugimi indoevropskimi jazykami*. St. Petersburg: no publisher. (Excerpts in English in *A Baudouin de Courtenay Anthology* ed. by Edward Stankiewicz, 319–322. Bloomington/ London 1972).
- Baudouin de Courtenay J.N. 1904. *Szkice Językoznawcze*, Vol. I. Warsaw. [Repr. as *Dziela Wybrane*, vol.1 1974)].
- Bođuèn de Kurtenè I.A. 1963. *Izbrannye trudy po obščemu jazykoznaniju*. Ed. by V. P. Grigor'ev/ A.A. Leont'ev. 2 vols. Moscow.

- Baudouin de Courtenay J.N. 1974, 1976, 1989, 1990, 1983, *Dzieła Wybrane*, vol. I–VI. Warszawa.
- Bausch K.-R./ H. Christ/ K.-H Krumm 1989, *Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich*. In: K.-R. Bausch et al. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Bern/ Tübingen, 9–19.
- Benni T. 1915, *Opis fonetyczny języka polskiego*. In: *Encyklopedia Polska*, vol. II. Kraków, 227–268.
- Bernhardi A.F. 1801, *Sprachlehre. I: Reine Sprachlehre*. Berlin.
- Bernhardi A.F. 1803, *Sprachlehre. II: Angewandte Sprachlehre*. Berlin.
- Blicharski M. (ed.) 1980, *Semantyka w badaniach konfrontatywnych języka rosyjskiego i polskiego*. Katowice.
- Brocki Z. 1961, *Kot i kotwica. Historyjek z życia terminów morskich zbiorów pierwszy*. Gdynia.
- Brocki Z. 1964, *Morze na oku: Historyjek z życia terminów morskich zbiorów drugi*. Gdynia.
- Brocki Z. 1969, *Morze pije rzekę. Historyjek z życia terminów morskich zbiorów trzeci*. Gdańsk.
- Buttler D./ H. Kurkowska/ H. Satkiewicz, 1969, *Kultura języka polskiego: Zagadnienia poprawności gramatycznej*. Warszawa.
- Ciesielska-Borkowska, S. 1930, *Wartość wychowawcza nauki języków nowożytnych*. In: *Neofilolog* 2.
- Cieśla M. 1965, *Edmunda Erdmana swoista koncepcja lingwistyki stosowanej*. In: *Języki Obce w Szkole* 2, 94.
- Cieśla M. 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa.
- Coseriu E. 1970, *Zusammenfassung der Ergebnisse*. In: H. Moser (ed.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 175–177.
- Cygan J. 1965, *On the System of Negation in English and Polish*. In: *Language Learning* 15, 17–28.
- Czochralski J. 1966, *Grundsätzliches zur Theorie der kontrastiven Grammatik*. In: *Linguistics* 24, 17–28.
- Czochralski J. 1975, *Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polnischen: Eine konfrontative Darstellung*. Warszawa.
- Dakowska M. 1987, *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Dakowska M. 1994, *Glottodydaktyka jako nauka*. In: B.Z. Kielar/ L. Bartoszewicz/ J. Lewandowski (eds.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa, 65–79.
- Dakowska M. 1995, *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics*. Warszawa.
- Dłuska M. 1981, wyd 1. 1950), *Fonetyka polska*. Kraków/ Warszawa.
- Doroszewski W./ B. Wiczorkiewicz 1947, *Zasady poprawnej wymowy polskiej (ze słowniczkiem)*. Warszawa.
- Dukiewicz L. 1978, *Intonacja wypowiedzi polskich*. Warszawa.
- Engel U./ D Rytel-Kuc et al. 2000, *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Warszawa/ Heidelberg.

- Figarski W. 2001, *O korelacjach w procesie glottodydaktycznym*. In: Teoria i praktyka nauczania języka rosyjskiego, literatury i kultury Rosji u progu XXI wieku. Kielce.
- Fisiak J. 1973, *The Polish-English Contrastive Project*. In: J. Fisiak (red.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics 1*. A. Mickiewicz University, Poznań, and Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Poznań/ Washington, D.C., 7–13.
- Fisiak J. (ed.) 1984, *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*. The Hague.
- Fisiak J. (ed.) 1990, *Further Insights into Contrastive Analysis*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Fisiak J. (ed.) 1981, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford.
- Fisiak J. 1982, *English-Polish Contrastive Linguistics in Poland: A brief survey*. In: Nordlyd: Tromsø University Working Papers on Languages and Linguistics 6, 37–68.
- Fisiak J./ M. Lipińska-Grzegorek/ T. Zabrocki 1978, *An Introductory English-Polish Contrastive Grammar*. Warszawa (2nd ed., 1987.)
- Fries Ch.C 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor.
- Gajda S. 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa.
- Gajda S. 1990a, *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole.
- Gajda S. 1990b, *Współczesna polszczyzna naukowa: Język czy żargon?* Opole.
- Gnutzmann C. (ed.) 1990. *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt a. M.
- Gottlieb W. 1932, *Germanistyka a wychowanie obywatelskie*. In: Neofilolog 1, 13–22.
- Grabowska I./ M. Grabowska 1971, *Uwagi o 'żargonie' marynarzy*. In: Językoznawca. Lublin.
- Grabowski Z./ J. Wójcicki 1969, *1000 słów o morzu i okręcie*. Warszawa.
- Graża M. 1974. *Język polski dla średnio-zaawansowanych*. Kraków; 1974 (English version); Poznań, 1975 (French version).
- Graża M./ W. Przywarska 1978. *Z polskim na co dzień: Intermediate Polish for English speakers*. Poznań.
- Graża M./ W. Przywarska 1981. *W Polsce po polsku: Beginning Polish for English Speakers*. Poznań.
- Graża M. 1982. *Say it in Polish: An intensive course for beginners*. Warszawa.
- Grucza F. 1968, *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht*. In: Glottodidactica 2, 11–20.
- Grucza F. 1971, *Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa”*. In: Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego 29, 47–61.
- Grucza F. 1976, *Fehlerlinguistik, Lapsologie und kontrastive Forschungen*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XXIII, 1976/ 3, 237–247.
- Grucza F. (ed.) 1976a, *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka. Materiały I. Sympozjum ILS UW, Warszawa, 20–22 listopada 1973*. Warszawa.
- Grucza F. (ed.) 1976b, *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa.
- Grucza F. 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*. In: F. Grucza (ed.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa, 9–59.
- Grucza F. (ed.) 1978, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa.

- Grucza F. (ed.) 1979, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa.
- Grucza F. (ed.) 1981, *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa.
- Grucza F. 1983. *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1984, *Translatorik und Translationsdidaktik: Versuch einer formalen Bestimmung und Abgrenzung ihrer Gegenstände*. In: W. Wilss/ G. Thome (eds.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen, 28–36.
- Grucza F. (ed.) 1985, *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa.
- Grucza F. (ed.) 1986, *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa.
- Grucza F. 1986a, *Thumaczenie, teoria tłumaczeń, translatoryka*. In: F. Grucza (ed.), *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa, 9–27.
- Grucza F. 1986b, *Applied Contrastive Linguistics: A misconception?*. In: *Language Acquisition and Multilingualism*. In: B. Narr/ H. Wittje (eds.), *Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag*. Tübingen, 235–249.
- Grucza F. (ed.) 1989. *Bilingwizm, biculturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa.
- Grucza F. 1990, *Zum Forschungsgegenstand und -ziel der Übersetzungswissenschaft*. In: R. Arntz/ G. Thome (eds.), *Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven*. *Festschrift für Wolfram Wilss zum 65 Geburtstag*. Tübingen, 9–18.
- Grucza F. (ed.) 1991. *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław/ Warszawa/ Kraków.
- Grucza F. 1991, *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*. In: F. Grucza (ed.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław/ Warszawa/ Kraków, 11–44.
- Grucza F. (ed.) 1992, *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa.
- Grucza F. 1993, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. In: F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (red.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa, 7–96.
- Grucza F. (ed.) 1993, *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa.
- Grucza F. 1996, *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji i translatoryki*. In: J. Snopek (ed.), *Tłumaczenie – rzemiosło i sztuka*. Warszawa 10–45, (Repr. in *Lingua Leigis* 1998/6. 2–12).
- Grucza F./ Z. Kozłowska (eds) 1994, *Języki specjalistyczne*. Warszawa.
- Grucza F./ K. Chomicz-Jung (eds) 1996. *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*. Warszawa.
- Grucza F./ M. Dakowska (eds) 1997, *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa.
- Grucza F. (ed.) 1998, *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa: Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa.
- Gussmann E. 1978. *Contrastive Polish-English: Consonantal Phonology*. Warszawa.
- Handke K./ E. Rzetelska-Fleszko 1977, *Przewodnik po językoznawstwie polskim*. Wrocław etc.
- Haugen E. 1951, *Directions in Modern Linguistics*. In: *Language* 27, 211–222.

- Hausenblas K. 1962, *Terminologia a kompozycja tekstu*. In: *Poradnik Językowy* 9/10 (204/ 205), 400–408.
- Heinz A. 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa.
- Ippoldt J. 1925, *Dydaktyka języka niemieckiego*. Warszawa.
- Iwan K. 1972, *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919–1939: Koncepcje organizacyjno-programowa*. Poznań.
- Jakobson R. 1958, *Morfologiczkie nabljudenija nad slawjankim skloneniem*. In: *American Contributions to the Fourth International Congress of Slavists*. The Hague, 127–156.
- Janicki K. 1986, *Tertium comparationis in Contrastive Sociolinguistics*. In: D. Kastovsky/ A. Szwedek (eds.), *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries: In honour of Jacek Fisiak*. Berlin/ New York/ Amsterdam, 1233–1244.
- Jassem W. 1962, *Podręcznik wymowy angielskiej*. Warszawa.
- Jodłowski S. 1979, *Losy polskiej ortografii*. Warszawa.
- Jodłowski S./ W. Taszycki 1946, *Słownik ortograficzny i zasady pisowni polskiej*. Toruń.
- Kaczmarek L. 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań.
- Kaczmarek L. 1962, *O przedmiocie i zadaniach logopedii*. In: *Logopedia* 2, 3–7.
- Kaczmarek L. 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin.
- Kaczmarek L. 1980, *O polskiej logopedii*. In: J. Rieger/ M. Szymczak (eds.), *Język polski i językoznawstwo polskie w sześćdziesięciolecie niepodległości 1918–1978*. Wrocław.
- Kaczmarek L./ Z. Dobrzański/ J. Kania 1965, *Polska bibliografia logopedyczna*. Lublin.
- Kalisz R. 1986, *More on Pragmatic Equivalence*. In: D. Kastovsky/ A. Szwedek (eds.), *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries: In honour of Jacek Fisiak*. Berlin/ New York/ Amsterdam, 1247–1255.
- Kątny A. 1989, *Literatur zum deutsch-polnischen Sprachvergleich*. In: A. Katny (ed.), *Studien zur kontrastiven Linguistik und literarischen Übersetzung*. Frankfurt a. M., 65–84.
- Kielar B.Z. 1977, *Language of the Law in the Aspect of Translation*. Warszawa.
- Kielar B.Z. 1981, *Nauczanie tłumaczenia w zakresie języka specjalistycznego*. In: F. Grucza (ed.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, 111–125.
- Kielar B.Z. 1988, *Tłumaczenia i koncepcje translatoryczne*. Wrocław.
- Kielar B.Z. 1996, *Kierunki rozwoju translatoryki w okresie 1970–1995*. In: *Lingua Legis* 4, 20–27.
- Kielar B.Z. 2000, *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*. In: B.Z. Kielar/ T.P. Krzeszowski/ J. Lukszyn/ T. Namowicz (eds.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa, 235–246.
- Kielar B.Z./ L. Bartoszewicz/ J. Lewandowski (eds) 1994, *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa.
- Kielar B.Z./ T.P. Krzeszowski/ J. Lukszyn/ T. Namowicz (eds.) 2000, *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa.

- Kielski B. 1927, *Lektura 'wypisów' czy całości utworów przy nauce języków nowożytnych w klasach wyższych*. In: *Przegląd Pedagogiczny* 2, 39–40.
- Kielski B. 1957–1960, *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*. Łódź.
- Kleczkowski A. 1935, *Die deutsch-polnischen Beziehungen in sprachlicher und literarischer Hinsicht*. In: *Bulletin de l'Académie Polonaise des Sciences et Lettres; Classe de philologie*, vol. 86. Kraków.
- Kleczkowski A. 1948, *Germanistyka, anglistyka i skandynawistyka w Polsce*. Kraków.
- Kleczkowski A. 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa.
- Kleczkowski A. 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kleczkowski A. 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Koerner E./ F. Konrad 1972, *Jan Baudouin de Courtenay: His place in the history of linguistic science*. In: *Canadian Slavonic Papers/ Revue canadienne des Slavistes* 14/4, 663–682.
- Konieczna H. 1914, *Studium eksperymentalne głosek polskich*. Warszawa.
- Kopczyński A. 1977, *Polish and American English Consonantal Phonemes*. Warszawa.
- Kozłowska Z. 1985, *Badania przekładowe i badania konfrontatywne*. In: F. Grucza (ed.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, Warszawa, 239–252.
- Krysztofiak, M. 1996, *Przeładowe literackie we współczesnej translatoryce*. Poznań.
- Krzyszowski T.P 1967, *Fundamental Principles of Structural Contrastive Studies*. In: *Glottodidactica* 2, 33–39.
- Krzyszowski T.P 1968, *An Outline of American English Phonetics*. Warszawa.
- Krzyszowski T.P 1970, *Teaching English to Polish Learners*. Warszawa.
- Krzyszowski T.P 1971, *Equivalence, Congruence and Deep Structure*. In: G. Nickel (ed.), *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge, 37–48.
- Krzyszowski T.P 1974a, *The So-called Deep Structure and a Foreign Language Learner*. In: S.P. Corder/ E. Roulet (eds.), *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Bruxelles, 77–87.
- Krzyszowski T.P 1974b, *Contrastive Generative Grammar: Theoretical foundations*. Łódź.
- Krzyszowski T.P 1976, *On Some Linguistic Limitations of Classical Contrastive Analyses*. In: *PSiCL* 4, 89–95.
- Krzyszowski T.P 1980, *Gramatyka angielska dla Polaków*. Warszawa.
- Krzyszowski T.P 1984, *Tertium comparationis*. In: J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics: Prospects and problems*. The Hague, 301–312.
- Krzyszowski T.P 1990, *Contrasting Languages. The scope of contrastive linguistics*. Berlin/ New York.
- Kuczyński K.A 1991, *Zygmunt Łempicki i polska germanistyka okresu międzywojennego*. In: K.A. Kuczyński (ed.), *Z dziejów germanistyki historyczno-literackiej w Polsce*. Łódź, 7–27.
- Kwiatkowski S. 1921, *Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych*. Lwów.



- Lado R. 1972, *Meine Perspektive der kontrastiven Linguistik*. In: G. Nickel (ed.), *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M, 15–20.
- Leder A. 1922, *Deutsche Grammatik: Etymologie, Orthographie und Syntax*. Łódź.
- Leder A. 1922, *Gramatyka niemiecka: Etymologia, ortografia i składnia*. Łódź.
- Lewandowski J. 1976, *Bibliografia dydaktyki języków obcych 1971–1975*. Warszawa.
- Lewandowski J. 1979, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za rok 1976*. In: *Przegląd glottodydaktyczny* 3, 177–181.
- Lewandowski J. 1979, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za lata 1977–1978*. In: *Przegląd glottodydaktyczny* 4, 157–162.
- Lewandowski J. 1980, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za rok 1979*. In: *Przegląd glottodydaktyczny* 5, 177–178.
- Lewandowski J. 1984, *Bibliografia glottodydaktyki polskiej za rok 1980*. In: *Przegląd glottodydaktyczny* 6, 161–167.
- Lewandowski J. 1996, *Bibliografia przekładoznawstwa polskiego za lata 1955–1977*. In: *Lingua Legis* 3.
- Lewandowski J. 2001, *Bibliografia przekładoznawstwa polskiego za lata 1996–2000*. In: *Lingua Legis* 9.
- Lewandowski J. 2001, *Bibliografia prac z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego za lata 1996–2000 (wybór)*. In: *Przegląd glottodydaktyczny* 17, 179–180.
- Lipińska-Grzegorek M. 1977, *Some Problems of Contrastive Analysis: Sentences with nouns and verbs of sensual perception in English and Polish*. Edmonton, Alberta.
- Lukszyn J. (ed.) 2001, *Języki specjalistyczne metajęzyk lingwistyki: Systemowy słownik terminologii lingwistycznej*. Warszawa.
- Małachowska E. 1973, *Jan Baudouin de Courtenay w życiu prywatnym*. In: *Przegląd Humanistyczny* 5, 92–104, 119–131.
- Marciniak S. 1987, *Język wojskowy*. Warszawa.
- Marton W. 1968, *Equivalence and Congruence in Transformational Contrastive Studies*. In: *SAP* 1, 53–62.
- Marton W. 1979, *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa.
- Maruszewski M. 1966, *Afazja: Zagadnienia teorii i terapii*. Warszawa.
- Mazur M. 1961, *Terminologia techniczna*. Warszawa.
- Miemietz B. 1981, *Kontrastive Linguistik Deutsch-Polnisch 1965–1980*. Gießen.
- Mierzejewska H. 1971, *Zaburzenia polskiego systemu fonetycznego w niektórych wypadkach afazji*. Wrocław.
- Morciniec N. 1990, *Das Lautsystem des Deutschen und Polnischen*. Heidelberg.
- Morciniec N./ S. Prędota 1973, *Fonetyka kontrastwna języka niemieckiego*. Warszawa.
- Morciniec N./ S. Prędota 1982, *Podręcznik wymowy niemieckiej*. Warszawa.
- Moulton W.G. 1962, *The Sounds of English and German: A systematic analysis of the contrasts between the sound systems*. Chicago.
- Myczko K. 1995, *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań.

- Nakao, M. et al. (eds.) 2000, *Selected Papers from AILA'99, Tokyo: Plenary addresses, keynote addresses, special lectures, special symposia, invited symposia of the 12th World Congress of Applied Linguistics*. Tokyo
- Nowicki W. 1986, *Podstawy terminologii*. Wrocław.
- Pfeiffer W. 1979, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Pfeiffer W. 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Piątek J. 1929, *Czy należy prowadzić naukę dwóch języków obcych?* In: *Języki nowożytne*, Księga pamiątkowa I-ego Zjazdu Nauczycieli Języki Języków Nowożytnych w Warszawie w dniach 2–4 luty 1929. Warszawa.
- Płocińska B. 1982, *Bibliography of English-Polish Contrastive Studies in Poland*. J. Fisiak (red.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics 15*. A. Mickiewicz University, Poznań, and Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Poznań/Washington, D.C., 163–192.
- Prędotą S. 1979, *Die polnisch-deutsche Interferenz im Bereich der Aussprache*. Wrocław.
- Rieger J./ M. Szymczak (eds.) 1980, *Język polski i językoznawstwo polskie w sześćdziesięciolecie niepodległości (1918–1978)*. Wrocław.
- Rittel T. 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków.
- Rittel T. 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków.
- Rothstein R. 1977, *Spelling and Society: The Polish orthographic controversy of 1930's*. Ann Arbor.
- Rozwadowski J.M. 1904, *Szkieł wymowy (fonety) polskiej*. In: *Materiały i Prace Komisji Językowej AU*. Kraków.
- Rudzka B. 1988, *Wśród Polaków: Polish for Foreign Students*. Part 2. Lublin.
- Rudzka B./ Z. Goczołowa 1988, *Wśród Polaków: Polish for Foreign Students*. Part 1. Lublin.
- Sadownik B. 1991, *Implikationen der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin.
- Sadownik B. 1997, *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. Lernerperspektive*. Lublin.
- Sadownik B. 1998, *Ansätze, Forschungsmethoden und Interdisziplinarität der polnischen Glottodidaktik*. In: F. Grucza (ed.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa: Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa, 432–445.
- Sadownik B. 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań.
- Smoczyński P. 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź.
- Stadtmüller K. 1922, *Słowotwórstwo techniczne*. In: *Poradnik Językowy* 33/39, 49–58.
- Stanisławski J. 1950–1951, *Gramatyka angielska dla zaawansowanych: Szczegółowa analiza rozbieżności zachodzących między gramatyką angielską i polską*. Warszawa.
- Stankiewicz E. (ed.) 1972, *A Baudouin de Courtenay Anthology: The beginnings of*

- structural linguistics. Ed. with an introduction.* Bloomington/ London.
- Stasiak, H. 2000, *Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht: Potenziale und Probleme.* Flensburg.
- Stieber Z. 1980, *Pisownia i poprawna wymowa w Polsce niepodległej.* In: J. Rieger// M. Szymczak (eds.), *Język polski i językoznawstwo polskie w sześćdziesięcioleciu niepodległości (1918–1978).* Wrocław, 245–248.
- Styczek I. 1970. *Zarys logopedii.* Warszawa.
- Szczodrowski M. 2001, *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation.* Gdańsk.
- Szulc A. 1974, *Praktyczna fonetyka i fonologia języka niemieckiego.* Warszawa.
- Szulc A. 1979, *Die Fremdsprachendidaktik: Konzeptionen – Methoden – Theorien.* Warszawa.
- Szulc A. 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych.* Warszawa,
- Szulc A. 1998, *Gestalten und Gestalter der polnischen Germanistik von den Anfängen bis 1960.* In: F. Grucza (ed.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa: Geschichte – Stand – Ausblicke.* Warszawa, 334–352.
- Szwedek A. 1974, *Some Aspects of Definiteness and Indefiniteness of Nouns in Polish and English.* In: *PSiCL* 2, 203–211.
- Szwedek A. 1973, *A Note on the Relation Between the Articles in English and Word Order in Polish (Part 1 and 2).* In: *PSiCL* 2, 213–225.
- Szwedek A. 1976. *Word Order, Sentence Stress and Reference in English and Polish.* Edmonton, Alberta.
- Szymczak M. 1961, *Uwagi słowotwórcze o polskim współczesnym słownictwie technicznym.* In: *Poradnik Językowy* 1961, 269–278.
- Szymczak M. 1978, *Rola i miejsce terminologii w języku ogólnonarodowym.* In: *Zagadnienia Naukoznawstwa* 4, 513–521.
- Tarski A. 1933, *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych.* In: *Prace Towarzystwa Naukowego Warszawskiego.* Wydz. III: *Nauk Matematyczno-Fizycznych*, 3.
- Trenklerówna K. 1929, *Jeden czy dwa języki nowożytnie w szkole średniej.* In: *Języki nowożytnie. Księga pamiątkowa I-ego Zjazdu Nauczycieli Języki Języków Nowożytnych w Warszawie w dniach 2–4 luty 1929.* Warszawa.
- Urbańczyk S./ M. Kucała (eds) 1999, *Encyklopedia języka polskiego.* Wrocław.
- Wawrzyńczyk J. (ed.) 1978, *Polsko-rosyjskie językoznawstwo konfrontatywne: Wybór materiałów.* Łódź.
- Whorf B.L. 1941, *Languages and Logic.* In: *Technology Review (M.I.T.)* 43, 250–272. (Reprinted in *Language, Thought, and Reality* ed. by John B. Carroll, 233–245. Cambridge, Mass, 1956.)
- Wojnicki S. 1979, *Cele specjalne w glottodydaktyce i ich wpływ na kryteria doboru materiału językowego.* In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 4, 43–56.
- Wojtasiewicz O. 1957, *Wstęp do teorii tłumaczenia.* Warszawa.
- Woźniakowski W. (ed.) 1992, *Modele komunikacji międzyludzkiej.* Warszawa.
- Woźniewicz W. 1987, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym.* Warszawa.
- Woźniewicz W. 1991, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego.* Warszawa.
- Zabrocki L. 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych.*

Warszawa.

- Zabrocki L. 1966, *The Institute of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University, Poznań*. In: *Glottodidactica* 1, 131–135.
- Zabrocki L. 1970, *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*. In: H. Moser (ed.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 31–51. (Repr. in Zabrocki 1980, 254–270.)
- Zabrocki L. 1975, *Zur Theorie der konfrontativen Sprachwissenschaft*. In: *Glottodidactica* 7, 3–9.
- Zabrocki L. 1977, *Grundlagen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung*. Warszawa.
- Zabrocki L. 1980, *U podstaw struktury i rozwoju języka*. Warszawa/ Poznań.
- Zagajewski K. 1927, *Gramatyka języka niemieckiego*. Lwów/ Warszawa.
- Zagajewski K. 1931, *Czy i jak uczeń poznaje kulturę obcego narodu?* In: *Neofilolog* [No other details available.].
- Zagajewski K./ W. Gottlieb. 1939, *Deutsche Arbeit. Podręcznik języka niemieckiego*. [No other details available.]
- Zarębina M. 1973, *Rozbicie systemu językowego w afazji: Na materiale polskim*. Wrocław.
- Zawadzka E. 1987, *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa.
- Zbierski K. 1964, *Poradnik językowy dla technika*. Warszawa
- Ziemnowicz M. 1918, *Dydaktyka języka niemieckiego w szkole średniej*. In: *Dydaktyka przedmiotów w szkole średniej 4/5: Języki Nowożytnie*. Lwów.
- Żmudzki J. 1998, *Zum Stand der Translatorik in Polen*. In: F. Grucza (ed.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa: Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa, 487–498.
- Żmudzki J. 1995, *Konsekutivdolmetschen: Handlungen, Operationen, Strategien*. Lublin.



# Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej) <sup>63</sup>

## 1.

Tekst ten składa się z trzech części. W pierwszej przedstawię najpierw kilka zdań o samym wyrażeniu „lingwistyka stosowana”, a następnie o znaczeniach związanych z nim przez innych autorów, zwłaszcza w czasach minionych. W drugiej zarysuję moją odpowiedź na pytanie o naukę, czyli o to, co ją wyróżnia w świecie ludzkich aktywności w ogóle, przede wszystkim w świecie ludzkich aktywności poznawczych. Dopiero w trzeciej części spróbuję przedstawić (oczywiście w skrócie) moje rozumienie tak desygnacyjnej, jak i denotacyjnej funkcji wyrażenia „lingwistyka stosowana”. Zarazem zarysuję w niej mój pogląd w sprawie lingwistyki w ogóle, w szczególności w sprawie jej generalnego przedmiotu oraz jej zadań poznawczych. Postąpię tak, ponieważ już dość dawno temu zrozumiałem, że na pytanie o istotę lingwistyki stosowanej jako pewnej dziedziny nauki nie sposób odpowiedź zadowalająco, jeśli wpięrownie odpowie się na pytanie o naukę i lingwistykę w ogóle.

Zarówno wyrażeniem „lingwistyka stosowana”, jak i wyrażeniem „lingwistyka” będę się tu posługiwał jako pewnego rodzaju kolektywnym zastępnikiem zarówno ich polsko-, jak i innojęzycznych odpowiedników, takich jak np. „językoznawstwo (stosowane)”, „(applied) linguistics”, „linguistique (applique)” czy „(angewandte) Linguistik” lub „(angewandte) Sprachwissenschaft”, niezależnie od tego, czy związane z nimi znaczenia są równoważne, czy nie. Oznacza to, że wyróżnienie jakiejś właściwości wyrażenia „lingwistyka (stosowana)” będzie niejako automatycznie równoznaczne stwierdzeniu, że właściwość taką przypisuję wszystkim odpowiednikom tego wyrażenia, a nie tylko wyrażeniu „lingwistyka stosowana”.

### 1.1.

Głównym przedmiotem uwag lub rozważań, które tu przedstawiam, nie są ludzkie języki, lecz myślenie o nich – w szczególności rozważania nad ludzkimi językami, które wyróżnia się za pomocą takich wyrażań jak „lingwistyka” lub „językoznawstwo”, choć rzecz jasna, że zajmując się lingwistyką, nie sposób, jak się okaże, nie dotknąć zarazem kwestii jej przedmiotu i tym samym tego, co nazywa się „językami ludzkimi”. Szczególny rodzaj myślenia o ludzkich językach, ich analizy, dotyczących ich rozważań stanowią te, które traktuje się jako pewien zakres aktywności naukowych – jako aktywności znamienne dla pewnej dziedziny nauki wyróżnianej za pomocą wyrażań typu „lingwistyka”. Rozważania, których przedmiot stanowią rozważania lingwistyczne, w skrócie: lingwistyka, nazywam rozważaniami metalingwistycznymi, w skrócie: metalingwistyką. Natomiast rozważania nad nauką nazywam metanauką. Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że rozważania przedstawione

---

<sup>63</sup> Oryginał: *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. Przegląd/Review* 1, 2009, 19–39.

w tej i w 3. części tego tekstu należą do zakresu metalingwistyki, natomiast uwagi przedstawione w 2. części do zakresu metanauki. Dodam, że wyrażen typu „teoria nauki” lub „filozofia nauki”, używanych również dla ich wyróżnienia, nie traktuję jako synonimów wyrażenia „metanauka” – wyrażeniem „teoria nauki” posługuję się jako wyróżnikiem tylko jednej z faz (etapów) rozważań realizowanych na poziomie metanauki, a nie jej całości. Natomiast wyrażeniem „filozofia nauki” posługuję się (podobnie jak wyrażeniem „psychologia nauki” lub „ekonomia nauki”) jako wyróżnikiem pewnego specyficznego podejścia do i/lub aspektu nauki, a nie jako nazwą dziedziny zajmującej się poznaniem (racjonalną rekonstrukcją) nauki.

Na wszelki wypadek podkreślam też już w tym miejscu, że podobnie jak jedynie niewielka część rozważań nad ludzkimi językami spełnia kryteria rozważań naukowych, tak też tylko niewielka część rozważań dotyczących tak lingwistyki, jak i nauki spełnia kryteria rozważań naukowych – ma charakter rozważań ściśle metanaukowych. W żadnym razie nie jest tak, że wszystko, co mówią lub piszą o ludzkich językach autorzy nazywani lingwistami, albo co o zdarzeniach, które miały miejsce w przeszłości, mówią lub piszą autorzy nazywani (nazywający się) historykami, ma z natury rzeczy charakter naukowy. Podobnie sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do rozważań o nauce lub lingwistyce: w żadnym razie nie jest tak, iż wszystkiemu, co mówią o lingwistyce uprawiający jakiś jej zakres lub o nauce zajmujący się uprawianiem jej jakiegoś wycinka ma z natury rzeczy charakter naukowy, że każdej ich wypowiedzi trzeba koniecznie przyznać status wypowiedzi naukowej. Każdy uprawiający jakikolwiek wycinek nauki ma prawo mieć poczucie, że zna się na niej, ale zarazem jako pewien podmiot nauki ma obowiązek zdawać sobie sprawę z tego, że czym innym jest „znanie się na nauce” stanowiące pewien rezultat jej uprawiania, a czym innym „znanie się na niej” stanowiące rezultat systematycznego namysłu nad nią zrealizowanego na poziomie metanauki. W każdym razie odróżnić trzeba (a) intuicyjną (znachorską) wiedzę o nauce od naukowo zasadnej wiedzy o niej, (b) wiedzę fundującą „znanie się na zarządzaniu nauką” od wiedzy fundującej rozumienie jej istoty – tego, co ją wyróżnia prymarnie, co czyni ją nauką.

## 1.2.

Podobnie jak wyrażenie „gramatyka generatywna”, tak też wyrażenie „lingwistyka stosowana”, należy do zbioru metalingwistycznych nazw, które w stosunkowo krótkim czasie zrobiły błyskawiczną karierę światową. Oba zaczęły ją robić w USA na początku lat 50. poprzedniego wieku. Natomiast różne są historie tych wyrażen, różne były też powody ich amerykańskich karier. W przeciwieństwie do historii wyrażenia „gramatyka generatywna”, historia wyrażenia „lingwistyka stosowana” nie zaczęła się w USA, lecz w Europie, o czym za chwilę więcej. Również w przeciwieństwie do wyrażenia „gramatyka generatywna”, wyrażenie „lingwistyka stosowana” zawdzięcza swój pierwotny rozgłos nie tyle względem naukowym, ile praktycznym, dokładnie: finansowym, jeszcze dokładniej: płacowym. Otóż pierwotnym powodem eksplozji zainteresowania się tym wyrażeniem była decyzja amerykańskich władz, by w specjalny sposób dofinansowywać uczonych potrafiących wykazać, że realizowane przez nich badania mają charakter badań, których wyniki mogą zostać wykorzystane dla

udoskonalenia jakichś działań praktycznych, dokładniej: dla efektywizacji jakiegoś zakresu ludzkiej pracy praktycznej.

Amerykańscy lingwiści, w szczególności amerykańscy strukturaliści, nie mieli żadnego problemu z wykazaniem, że spora część ich badań ma charakter tak rozumianych badań stosowanych. Potrzebne do tego świadectwa otrzymali bowiem w czasie drugiej wojny światowej, gdy na życzenie amerykańskiej armii opracowali lingwistycznie ufundowane metody intensywnej nauki języków obcych, które okazały się na tyle skuteczne, że posługujący się nimi nauczyciele byli w stanie w ciągu kilku miesięcy nauczyć wybranych żołnierzy podstawowego zakresu języków tych krajów, na terenie których amerykańskie wojska musiały podjąć działania wojenne. Poza tym amerykańskim lingwistom sprzyjało amerykańskie podejście do nauki w ogóle – podejście różniące się od europejskiego, ufundowanego pod koniec XIX wieku (mającego u nas wciąż jeszcze w wielu dziedzinach wielu znaczących zwolenników) tym, że nakazuje cenić (także) humanistyczne badania tym bardziej, im bardziej ich rezultaty przyczyniają się do poprawy codziennego życia Amerykanów, a nie tym bardziej, im bardziej ich przedmioty są „historyczne” lub „ideologiczne”, a w każdym razie możliwie odległe od problemów dnia codziennego – od zagadnień natury praktycznej.

Oba te współczynniki, tzn. i owe wojenne świadectwa, i owo pragmatyczne nastawienie do nauki w ogóle, sprawiły, że już w roku 1959 amerykańscy lingwiści zdołali utworzyć w Waszyngtonie pierwszą poważną instytucję mającą się zajmować głównie lingwistyką stosowaną – *Center for Applied Linguistics*. Wspomniane amerykańskie podejście do nauki spowodowało zarazem, że natychmiast otrzymali relatywnie duże pieniądze na rozwój badań, i to nie tylko nad dalszą poprawą skuteczności nauki języków obcych, lecz także badań mających na celu lingwistyczne zagospodarowanie komputerów, urządzeń, jak wiadomo, pierwotnie wytworzonych dla celów wojennych. Projekty dotyczące komputerów sugerowały możliwość rychłego wykorzystania tych maszyn w zakresie interlingwalnej translacji. Ich autorom zdawało się, że wystarczy jedynie opracować odpowiednie programy i już będzie można dokonywać tzw. translacji automatycznej lub mechanicznej. Jednakże rychło okazało się, że ani tajemnicy skutecznych metod nauki języków obcych, ani tajemnicy adekwatnej translacji interlingwalnej nie da się złamać tak szybko, jak początkowo mniemano. Do końca nie udało się tego zrobić do dziś. Niemniej amerykańskie badania lingwistyczne podjęte w celu złamania tych lingwistycznych tajemnic nabrały wkrótce światowego rozgłosu i niewątpliwie przyniosły wiele bardzo pozytywnych rezultatów ubocznych. Jeden z nich stanowi wspomniana wyżej idea gramatyki generatywnej.

Bardzo prędko amerykańskie badania wszczęte pod szyldem lingwistyki stosowanej zainteresowały lingwistów w Europie. Zainteresowani nimi Europejczycy przypomnieli sobie zarazem o europejskiej, o wiele dłuższej niż amerykańska, historii wyrażenia „lingwistyka stosowana”, o czym za chwilę powiem nieco więcej. Połączenie pragmatycznej tendencji amerykańskiej z europejską tradycją analityczną spowodowało, że już w połowie 60. lat minionego wieku funkcję lidera działań promujących rozwój lingwistyki stosowanej przejęła Europa. Stało się tak dzięki lingwistom francuskim zainteresowanym automatycznym tłumaczeniem. Oni to bowiem doprowadzili do tego, że już w 1964 roku (w Nancy) powstało międzynarodowe towarzystwo



pod nazwą *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, w skrócie: AILA (w brzmieniu angielskim: *International Association of Applied Linguistics*). Było to wydarzenie ważne, bowiem w ślad za nim wkrótce w wielu krajach powstały „narodowe” stowarzyszenia lingwistyki stosowanej. Tak stało się we Francji, w Niemczech, w Wielkiej Brytanii i wielu innych krajach tzw. Europy Zachodniej.

W naszym kraju powołanie do życia odpowiedniego stowarzyszenia było wówczas jeszcze rzeczą niemożliwą. Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej powstało (nawiasem mówiąc: z mojej inicjatywy) dopiero jesienią 1981 roku. Udało się wykorzystać do tego krótki czas tzw. pierwszej Solidarności. Niestety, kilka miesięcy później, wraz z wprowadzeniem stanu wojennego, jego działalność została na kilka lat zawieszona; zresztą podobnie jak działalność wszystkich innych towarzystw naukowych. Ale pomimo ówczesnych politycznych ograniczeń Polska bardzo prędko zajęła miejsce w grupie kilku krajów o niezwykle intensywnym rozwoju nie tylko lingwistycznych badań stosowanych, lecz także metalingwistycznego namysłu nad ich istotą – przede wszystkim nad pytaniem o zasadność tak desygnacyjnych, jak i denotacyjnych funkcji przypisywanych wówczas wyrażeniu „lingwistyka stosowana”. Do tej kwestii powrócę w drugiej części tego wykładu.

W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na to, po pierwsze, że to nie w Ameryce, i nie w tzw. Europie Zachodniej, lecz w Polsce dokonała się pierwsza (nazwijmy ją tak) postamerykańska uniwersytecka instytucjonalizacja lingwistyki stosowanej. Po drugie, że stało się tak przede wszystkim za sprawą Ludwika Zabrockiego, wybitnego profesora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (dokładniej o dokonaniach tego uczonego w: J. Bańcerowski 2001). Po trzecie, że instytucjonalizacja ta dokonała się w 1965 roku w momencie powstania w ramach UAM-u Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. Po czwarte, że chronologicznie Zakład ten stanowił wówczas trzecią w skali światowej, a drugą w skali europejskiej uniwersytecką jednostkę organizacyjną powołaną dla systematycznego uprawiania lingwistyki stosowanej. Po piąte, że powstały przy moim udziale w 1972 roku w Uniwersytecie Warszawskim Instytut Lingwistyki Stosowanej był pierwszą tego typu uniwersytecką jednostką organizacyjną w skali światowej. Po szóste, że do światowego rozgłosu polskich aktywności realizowanych wówczas pod szyldem „lingwistyka stosowana” niewątpliwie w dużej mierze przyczyniły się też kontrastywne badania zorganizowane pod koniec lat 60. przez profesora J. Fisiaka w ramach Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Po siódme, że dokładniej historię lingwistyki stosowanej (LS) w ogóle i historię jej rozwoju w Polsce, przedstawiłem w książce pt. *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia* (F. Grucza 2007). I, po ósme, że europejska akademicka kariera lingwistyki stosowanej stała się możliwa dzięki temu, że Amerykanie nadali badaniom opatrzonym jej szyldem charakter badań, które nie tylko można, lecz trzeba uprawiać w uniwersytetach; dziś mało kto zdaje sobie sprawę z tego, że w Polsce argument „badania takie prowadzą Amerykanie” zaczął spełniać funkcję argumentu decydującego już na początku lat 70. poprzedniego wieku, a nie dopiero po roku 1990, że w życiu akademickim performacyjna moc tego argumentu już wówczas zaczęła przewyższać moc zarówno odnośnych filologicznych, jak i ideologicznych argumentów.

### 1.3.

Wspomniana europejska historia wyrażenia „lingwistyka stosowana” liczy sobie dziś już nieco ponad dwa wieki. Zapoczątkował ją znakomity berliński nauczyciel i uczonec A.F. Bernhardt, gdy drugą część swego dwutomowego dzieła *Sprachlehre* opublikował pod tytułem *Angewandte Sprachlehre* w przeciwieństwie do pierwszej, która ukazała się dwa lata wcześniej, czyli w 1801 roku, pod tytułem *Reine Sprachlehre* (zob. A.F. Bernhardt 1801 i 1803). To ten uczonec zainicjował zarazem poszukiwania odpowiedzi na pytanie tak o znaczenie wyrażenia „lingwistyka stosowana”, jak i o różnice dzielące lingwistyczne badania wyróżniane jako „lingwistyka czysta” i „lingwistyka stosowana”. W tym artykule nie będę się jednak wdawał w szczegółową analizę ani historii wyrażenia „lingwistyka stosowana”, ani historii związanych z nim znaczeń. Zainteresowanych tymi zagadnieniami odsyłam do już wspomnianej pracy *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania osiągnięcia* (F. Grucza 2007). Tu ograniczę się do sformułowania następujących uwag na ten temat:

Po pierwsze – chronologicznie drugim uczonym, który zabrał głos w sprawie wyrażenia „lingwistyka stosowana” i przedstawił, jak je rozumie, był nasz – w moim przekonaniu zgoła genialny – lingwista, Jan Nepomucen Baudouin de Courtenay. Uczynił to w wykładzie wygłoszonym w 1870 roku z okazji inauguracji jego działalności profesorskiej na Uniwersytecie Petersburskim.

Po drugie – ani A.F. Bernhardtowi, ani J.N. Baudouinowi de Courtenay, ani ich następcom, ani uczestnikom wspomnianego burzliwego rozwoju zainteresowań wyrażeniem „lingwistyka stosowana” i wyróżnianych za jego pomocą badań nie udało się odpowiedzieć na postawione pytania w sposób zadowalający.

Po trzecie – wszystkie historyczne odpowiedzi udzielone na pytanie, czym jest lingwistyka stosowana i co ją odróżnia od lingwistyki tradycyjnej, można z grubsza podzielić na trzy następujące typy:

- (1) lingwistyka stosowana to tyle co wykorzystywanie lub poszukiwanie możliwości wykorzystania rezultatów już zrealizowanych badań lingwistycznych (a) przez podmioty innych dziedzin nauki i/lub (b) przez podmioty różnych dziedzin praktyki, w tym przez podmioty działające na polu edukacji (tak J.N. Baudouin de Courtenay) albo (c) wykazywanie praktycznej użyteczności rezultatów badań lingwistycznych;
- (2) lingwistyka stosowana to pewne rodzaje badań podjętych po to, by uzyskać wyniki, które umożliwią przyczynienie się do rozwiązania pewnych problemów praktycznych (tak Amerykanie, a w pewnej mierze już także A.F. Bernhardt);
- (3) lingwistyka stosowana to zbiór takich dziedzin, jak tzw. metodyka nauki języków obcych, glottodydaktyka, translatoryka, afazjologia, logopedia, studia kontrastywne lub terminologia (takie rozumienie zdaje się leżeć u podłoża programów AILA).

## 2.

Początki kształtowania się mojego poglądu na temat lingwistyki stosowanej sięgają

mojej pracy w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, czyli lat 60. poprzedniego wieku. Natomiast jednym z głównych przedmiotów moich zainteresowań intelektualnych zagadnienie lingwistyki stosowanej stało się w 1971 roku – w momencie, w którym Uniwersytet Warszawski powierzył mi najpierw przygotowanie projektu już wspomnianego Instytutu Lingwistyki Stosowanej, a następnie jego zbudowanie. Szczególnie wiele czasu i energii poświęciłem wówczas odpieraniu „autorytatywnych twierdzeń” wypowiedzianych przy okazji różnego rodzaju dyskusji (niestety tylko ustnie, a nie pisemnie, choć niejednokrotnie prosiłem o ich opublikowanie) przez wielu ówczesnych filologów, że aktywności uprawianych (wyróżnianych) jako „lingwistyka stosowana” (po szyldem tego wyrażenia) nie sposób w ogóle uznać za naukowe – za godne uprawiania ich w murach jakiegokolwiek uniwersytetu, a Uniwersytetu Warszawskiego szczególnie. Już w połowie lat 70. tamtego wieku doszedłem do wniosku, że chcąc sformułować zadowalającą uargumentowaną odpowiedź na pytanie o istotę lingwistyki stosowanej, trzeba najpierw uporać się z pytaniami: (a) o naukę w ogóle i (b) o lingwistykę jako pewną dziedzinę nauki. I że pytanie o naukę to pytanie o to, co ją wyróżnia w świecie ludzkich (w szczególności poznawczych) aktywności w ogóle, a pytanie o naukowość lingwistyki to pytanie o to, co należy uznać za jej właściwość (uczynić jej właściwością) wyróżniającą ją w świecie nauki w ogóle.

Rezultaty moich ówczesnych przemyśleń tak w sprawie nauki, jak i lingwistyki przedstawiłem w monografii, która ukazała się pt. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana* (F. Grucza 1983). Rezultaty tamtych i późniejszych rozważań nad zagadnieniem lingwistyki stosowanej zebrałem i połączyłem w nową całość w już dwa razy wspomnianej monografii *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*. Mocno wzbogaconą i zarazem lingwistycznie pogłębioną odpowiedź na pytanie o naukę przedstawię w monografii, nad którą pracuję teraz. Mam nadzieję, że ukaże się ona wiosną przyszłego roku. Jej roboczy tytuł brzmi: „Nauka, pozna(wa)nie i wiedza a ludzkie języki. O podstawowych zagadnieniach epistemologii i metanauki ze stanowiska lingwistyki antropocentrycznej”. Natomiast rezultaty moich pogłębionych przemyśleń z ostatnich 30 lat w sprawie lingwistyki zamierzam zebrać w tomie poświęconym ludzkim językom, którego przygotowanie mam nadzieję ukończyć za mniej więcej trzy, a może już za dwa lata. W międzyczasie znacznie wzbogaciła się zarówno moja wiedza o rzeczywistych językach ludzkich, w tym o ich tzw. nabywaniu, jako ludzkim poznawaniu, o jego językowych współczynnikach, a także o naukowości, poznawaniu i wiedzy. Jednakże w tym miejscu mogę moją odpowiedź na oba te pytania jedynie naszkicować, w dodatku tylko węglem, a nie zaostrzonym ołówkiem.

## 2.1.

Zacznę od uwagi, że chcąc sformułować sensowną odpowiedź na pytanie, czym jest nauka, trzeba najpierw ustalić desygnacyjną funkcję wyrazu „nauka”, że, inaczej mówiąc, trzeba najpierw wyraźnie określić, co się wyróżnia za pomocą tego wyrazu, albo jeszcze inaczej mówiąc: możliwie wyraźnie wskazać jego desygnaty; i że trzeba tak

postąpić zwłaszcza wtedy, gdy przystępuje się do formułowania odpowiedzi na postawione pytanie pretendującej do miana odpowiedzi naukowej i to już choćby dlatego, że w takim przypadku nie wolno niczego milcząco uznać za rzecz oczywistą. Dziś odpowiadam następująco na pytanie o desygnacyjną funkcję wyrazu „nauka”:

Po pierwsze – za pomocą tego wyrazu wyróżniam pewien rodzaj aktywności istot żywych (przede wszystkim ludzi) nazywanych „poznawaniem”; pewien specyficzny rodzaj tych ostatnich nazywa się „pracą poznawczą”; z pracą poznawczą mamy do czynienia w przypadku ludzi trudniących się głównie wykonywaniem aktywności poznawczych; ludzi wykonujących pracę poznawczą dzieli się z grubsza na trzy rodzaje – (a) uczących się (uczniów), (b) nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich, oraz (c) badaczy, których często nazywa się też „uczonymi” lub „myślicielami”.

Po drugie – prymarnie, czyli w obrębie świata pracy w ogóle, pracę nazywaną „poznawaniem” wyróżnia jej znamię teleologiczne lub rezultatywne, tzn. że wyróżnia ją albo cel, z uwagi na który jest wykonywana, albo rezultat uzyskany w wyniku jej wykonania; jej celem jest pozyskanie wiedzy, a jej rezultatem jest pozyskana *wiedza*; dodam, że tak jej celem, jak i jej rezultatem może też być *praktyczna umiejętność* i że tu pozyskiwaniem praktycznych umiejętności nie będę się zajmował, ponieważ z punktu widzenia celu niniejszych rozważań ważna jest przede wszystkim praca wykonywana dla pozyskania wiedzy lub praca, poprzez wykonanie której ktoś pozyskał wiedzę; w skrócie będę tę pracę nazywał pracą kognitywną.

Po trzecie – pracę kognitywną można, jak każdą inną pracę, najpierw podzielić w zależności od tego, (a) kto ją wykonuje, (b) czego ona dotyczy i/lub (c) jak się ją wykonuje, czyli w zależności od (a) jej podmiotu, (b) jej przedmiotu i/lub (c) metody jej wykonania (wykonywania); następnie pracę kognitywną można, a nawet trzeba, podzielić też w zależności od tego, czy jej celem jest wytworzenie – pozyskanie – nowej wiedzy, czy odtworzenie wiedzy starej, tzn. takiej, którą wcześniej wytworzyli inni ludzie.

Po czwarte – uczący się to osoby zajmujące się głównie pracą odtwórczą, nauczyciele – to osoby wspomagające (trudniące się głównie wspomaganiami) uczących się, a badacze – naukowcy – to osoby zajmujące się głównie pozyskiwaniem nowej wiedzy; zatem: zasadnie można o kimś powiedzieć, że jest badaczem lub naukowcem tylko pod warunkiem, że na co dzień zajmuje się wykonywaniem tego rodzaju pracy kognitywnej; nawiasem mówiąc: rzeczywisty (a nie tylko „tytułarny”) profesor to permanentnie uczący się badacz starający się pomagać innym uczącym się, a nie tylko nauczyciel (akademicki).

Po piąte – pracę realizowaną w celu pozyskania nowej wiedzy trzeba koniecznie odróżnić od pracy mającej na celu uzewnętrznienie pozyskanej wiedzy, czyli od pracy, którą nazywam „pracą transferencyjną”; specyficzne (ale nie jedyne) rezultaty tej drugiej stanowią (językowe) teksty; teksty ani nie są wiedzą, ani wiedzy nie zawierają, lecz są tworam reprezentującymi (zastępującymi) wiedzę (S. Grucza, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b); problem w tym, że interesująca nas tu wiedza, czyli wiedza wytworzona przez ludzi, jest czymś, czego nikt nie jest w stanie nikomu przekazać bezpośrednio (więcej o wiedzy w F. Grucza 2004).

Po szóste – w żadnym razie nie jest jednak tak, że tylko badacze (naukowcy) zajmują się pozyskiwaniem nowej wiedzy oraz jej transferencją, ani też tak, że wszelka nowa wiedza jest ich wytworem; nową wiedzę wytwarzali i wytwarzają, a także prezentowali i prezentują (tekstualizowali i tekstualizują) też ludzie, których nie nazywano i/lub nie nazywa się naukowcami ani myślicielami; w jakiejś mierze czynią to wszyscy ludzie, a zawodowo (w sensie głównego zajęcia) od dawien dawna czynią to ludzie wyróżniani za pomocą takich wyrażeń jak „malarze”, „rzeźbiarze” lub „poeci”, a od czasu wynalezienia pisma także za pomocą wyrażenia „pisarze”.

Po siódme – naukowców wyróżnia najpierw to, że zajmują się głównie i zarazem profesjonalnie pozyskiwaniem nowej wiedzy, a nie przypadkowo, dorywczo czy na zasadzie pewnego hobby; pozyskiwanej i prezentowanej przez nich wiedzy nie należy jednak automatycznie utożsamiać z wiedzą naukową – może ona zasługiwać na ten kwalifikator, ale nie musi; często (a być może, że nawet coraz częściej) zasługuje ona co najwyżej na kwalifikator „wiedza pseudonaukowa”; główny problem, jaki do rozwiązania ma metanauka, to problem kryteriów wiedzy naukowej, albo inaczej mówiąc – to problem naukowości wiedzy.

Po ósme – możliwość przyznania jakiejkolwiek wiedzy wyróżnika „naukowa” trzeba uzależnić przede wszystkim od stopnia jej zasadności; synchronicznie kwalifikator „wiedza naukowa” można przyznać tylko tej (porcji) wiedzy pośród wiedzy zebranej o tym samym przedmiocie (zagadnieniu), która jest (została) najlepiej (najmocniej) uzasadniona – która w świetle przemawiających na jej rzecz argumentów jawi się jako wiedza w najwyższym stopniu prawdopodobna; nieco inaczej sprawa ta przedstawia się w perspektywie diachronicznej, ale tą nie będę się tu zajmował.

Po dziewiąte – w konsekwencji uznania zasadności wiedzy za jej dystynktywne znamię trzeba za specyficzny wyróżnik naukowców uznać ich (permanentne) dążenie (obowiązek dążenia) do pozyskiwania nowej wiedzy możliwie jak najlepiej uzasadnionej i/lub testowania zasadności już wytworzonej (uzewnętrznionej) starej wiedzy, a także (permanentne) dążenie do ustalenia adekwatności tekstów wyrażających wiedzę starą.

Po dziesiąte – tradycyjne opisy prymarnego wyróżnika naukowców za pomocą wyrażeń typu „dążenie do prawdy” lub „odkrywanie prawdy” albo „ustalenie prawdy” wypada uznać za mało racjonalne nie tylko z uwagi na niezwykłą wieloznaczność wyrazu „prawda”, lecz także, a właściwie przede wszystkim, dlatego, że do wielu rodzajów wiedzy nie sposób zasadnie (z sensem) odnieść żadnej definicji tego, co wyróżnia się pomocą wyrazu „prawda”; wspomnę tu, że tak rzecz ma się zarówno z wiedzą wyróżnianą za pomocą wyrazu „teoria”, jak i z wiedzą prognostyczną, a w szczególności z wiedzą aplikatywną, a w jeszcze większej mierze z wiedzą ewaluacyjną i/lub estetyczną, czyli wiedzą na podstawie której ludzie „twierdzą”, że im coś na przykład smakuje lub nie smakuje, że im coś się podoba lub nie podoba, że coś jest lub nie jest wartościowe.

Po jedenaste – inaczej sprawa zasadności wiedzy przedstawia się na gruncie nauk apriorycznych, i inaczej na gruncie nauk empirycznych, czyli nauk zajmujących się przedmiotami, względem których podmioty tych nauk zakładają, że konstytuujące je obiekty i/lub właściwości tychże istnieją fizycznie; w dalszym ciągu tych rozważań

będę brał pod uwagę jedynie zagadnienie zasadności wiedzy wytwarzanej i/lub prezentowanej przez podmioty nauk empirycznych, do których w każdym razie należy interesującą mnie tu lingwistyka zajmująca się rzeczywistymi językami ludzi z krwi i kości, a nie ich abstrakcyjnymi modelami.

## 2.2.

Do sprawy zasadności wiedzy powrócę jeszcze. Jest to bowiem sprawa znaczeniu zasadniczym. Wpierw trzeba uzupełnić przedstawione stwierdzenie, że pracę poznawczą można podzielić na różne rodzaje – między innymi w zależności od przedmiotu, którego ona dotyczy. Najpierw trzeba dodać do niego, że w ten sposób można/należy podzielić nie tylko realizowaną pracę poznawczą, lecz także wiedzę pozyskaną w konsekwencji jej wykonania; a następnie, że wyrażenie „przedmiot” zostało w nim użyte w funkcji pewnej specjalistycznej nazwy, a nie w funkcji powszechnego wyrazu „przedmiot”, czyli w znaczeniu w dużej mierze zbieżnym ze znaczeniem wyrazu „rzecz”. W każdym razie: w kontekście tego stwierdzenia wyrażenie „przedmiot” wyróżnia pewien rodzaj intelektualnych tworców, dokładniej: intelektualnych konstruktorów stanowiących pewien rezultat jednoczesnego wyróżnienia (a) jakiegoś zbioru obiektów, (b) jakiegoś zbioru właściwości wyróżnionych obiektów oraz (c) jakiegoś zbioru relacji (stosunków) zachodzących (łączyjących) wyróżnione właściwości wyróżnionego zbioru obiektów tym samym także te ostatnie.

Innymi słowy: „wyróżnić lub określić przedmiot swojego lub czyjegoś poznawania” znaczy w kontekście omawianego stwierdzenia tyle, co ustalić (wskazać) (a) zbiór (kategorię) interesujących mnie lub kogoś obiektów ( $= O_j, \dots, O_n$ ), (b) zbiór (kategorię) interesujących mnie lub kogoś właściwości tych obiektów ( $= W_j, \dots, W_p$ ) i (c) zbiór interesujących mnie lub kogoś relacji (związków, zależności) zachodzących pomiędzy wyróżnionymi (branymi pod uwagę) właściwościami interesujących mnie lub kogoś obiektów ( $= R_j, \dots, R_z$ ). Formalnie można ogólną postać przedmiotów poznania przedstawić w następujący sposób:

$$(O_j, \dots, O_n; W_j, \dots, W_p; R_j, \dots, R_z)$$

## 2.3.

Najważniejsze wnioski, jakie z przedstawionego opisu przedmiotu poznania wypada wyprowadzić w odniesieniu do empirycznych dziedzin nauki, w tym do lingwistyki zajmującej się głównie poznawaniem rzeczywistych języków ludzkich (czyli lingwistyki antropocentrycznej), a nie konstruowaniem lub analizą ich modeli lub wzorców, można w skrócie ująć następująco:

Po pierwsze – podmioty zajmujące się pozyskiwaniem naukowej wiedzy o tym samym przedmiocie – badające ten sam przedmiot, usiłujące go poznać naukowo – stanowią pewną dziedzinę poznania naukowego – pewną dziedzinę nauki; nie wszystkie podmioty tej samej dziedziny muszą się zajmować poznawaniem całego – ogólnego – przedmiotu danej dziedziny; mogą się zajmować, i zwykle zajmują się, poznawaniem jego jakiegoś fragmentu – tego lub innego przedmiotu parcjalnego; i nie wszystkie muszą się zajmować poszukiwaniem odpowiedzi na wszystkie rodzaje dotyczących go pytań.

Po drugie – zasadnie o dwóch różnych dziedzinach nauki można mówić tylko o tyle, o ile ich podmioty wykazały (są w stanie wykazać), że zajmują się poznawaniem różnych przedmiotów; różne nauki empiryczne mogą różnić się tym, że zajmują się różnymi kategoriami obiektów, lub tym, że zajmują się różnymi kategoriami właściwości tych samych obiektów.

Po trzecie – odróżnić trzeba (a) ogólny przedmiot wyróżnionej dziedziny i (b) zakres przedmiotu konkretnych badań; ten ostatni można dowolnie poszerzać lub zwężać poprzez zmniejszanie lub powiększanie zbioru branych pod uwagę obiektów, ich właściwości i/lub zachodzących między nimi relacji.

Po czwarte – ani samo powiększenie, ale ani samo zmniejszenie zbioru obiektów i/lub zbioru właściwości obiektów uznanych za konstytuujące jakiś już wyróżniony przedmiot nie przekształca go w nowy przedmiot lecz go jedynie modyfikuje; nowego przedmiotu nie konstytuuje też zmiana metody pracy poznawczej dotycząca już wcześniej wyróżnionego przedmiotu.

Po piąte – zasadnie o ukonstytuowaniu jakiejś nowej dziedziny nauki można mówić tylko w konsekwencji odkrycia lub wyodrębnienia jakiegoś nowego przedmiotu, czyli w konsekwencji odkrycia przedmiotu, który nie stanowi głównego przedmiotu poznania żadnej wcześniej wyróżnionej dziedziny – który nie został jeszcze przez żadną z nich naukowo zagospodarowany.

Po szóste – ponieważ ogólny przedmiot każdej dziedziny poznania można podzielić na wiele, w gruncie rzeczy na nieskończenie wiele, konkretnych przedmiotów cząstkowych (parcjalnych), więc w konsekwencji można podzielić też każdą dziedzinę na różne dziedziny cząstkowe zajmujące się badaniem (poznawaniem) różnych kategorialnie wyróżnionych przedmiotów parcjalnych; na różne dziedziny cząstkowe można podzielić każdą dziedzinę także w zależności od realizowanych przez nią szczegółowych zadań poznawczych, w zależności od rodzaju (typu) pytań stawianych wobec tego samego przedmiotu.

## 2.4.

Wracając do sprawy zasadności wiedzy, chcę najpierw podkreślić, że znamieniem wyróżniającym naukę jest nie tyle samo wytwarzanie czy pozyskiwanie nowej wiedzy, ile przede wszystkim uzasadnianie pozyskanej wiedzy – zarówno nowej, jak i starej. Że w konsekwencji tego stwierdzenia za finalny etap (ostatnią fazę) poznania naukowego trzeba uznać testowanie zasadności i/lub poszukiwanie lepszego niż dotychczasowe uzasadnienia dla rezultatów poznania uzyskanych na etapie opisu i eksplikacji badanego przedmiotu; więcej: wzmacnianiu i/lub testowaniu zasadności wiedzy oraz adekwatności prezentujących ją tekstów trzeba przyznać status samoistnego celu (zadania) nauki – jej każdej dziedziny.

A skoro uzasadnianie i/lub zasadność wiedzy spełnia tak istotną rolę, to wręcz konieczne staje się rozważenie pytania o warunki, od spełnienia których trzeba uzależnić uznanie ewaluowanej wiedzy za najlepiej (najmocniej) uzasadnioną.

W skrócie moja odpowiedź na to pytanie brzmi następująco: certyfikat najwyższej wiarygodności można przyznać tylko wiedzy, z której zostały wyprowadzone odpowiednie wnioski prognostyczne, dokładniej: wnioski aplikatywne, i o ile wnioski te

potwierdziły się w praktyce. Innymi słowy: certyfikat najwyższej wiarygodności można przyznać tylko wiedzy uzasadnionej jej praktyczną skutecznością. By umożliwić zrozumienie, dlaczego tak uważam, muszę kilka dodatkowych słów poświęcić samemu poznawaniu naukowemu, dokładniej: temu, co wyróżnia się za pomocą wyrażenia „poznawanie naukowe”.

Przede wszystkim pragnę zwrócić uwagę na to, że realizacja poznawania naukowego, podkreślam: naukowego, a nie jakiegokolwiek, ma charakter nie jednorodnych aktów, lecz procesów kognitywnych – procesów mających swój wymiar temporalny i swoją wewnętrzną strukturę, procesów wewnętrznie zdeterminowanych. Mówiąc krótko: podobnie jak w przypadku, dajmy na to, procesu budowy mostu, tak też w przypadku naukowego poznawania nie jest rzeczą obojętną co, kiedy i w jakiej kolejności realizuje się w jego ramach.

Z punktu widzenia jego struktury proces naukowego pozna(wa)nia jakiegokolwiek przedmiotu, czyli poznawania zmierzającego do pozyskania o nim wiedzy możliwie zasadnej (naukowej), trzeba podzielić najpierw na trzy człony główne. Człony te nazywam diagnozą, anagnozą i prognozą. Różnią się one najpierw tym, że inicjalny człon wszelkiego poznawania naukowego stanowi diagnoza, że zarówno anagnozę, jak i prognozę za nauką można uznać tylko o tyle, o ile bazuje ona na wynikach diagnozy. Następnie człony te różnią się tym, że każdy z nich jest realizowany dla znalezienia odpowiedzi na inny typ (inną kategorię) pytań stawianych względem tego samego przedmiotu.

Celem pracy diagnostycznej jest znalezienie odpowiedzi na pytania typu: Czy badany przedmiot istnieje (kiedykolwiek istniał) naprawdę? Jeśli istnieje, to jaki jest on naprawdę i dlaczego jest taki, jak się stwierdza? Jak funkcjonuje, i dlaczego funkcjonuje tak, a nie inaczej? Z czego składa się? Jak jest zbudowany? Z kolei celem pracy anagnostycznej jest znalezienie odpowiedzi albo na pytania dotyczące przeszłości obiektów i/lub ich właściwości (konstituujących badany przedmiot), których zakłada się, że istnieją tu i teraz, albo na pytania dotyczące obiektów lub ich właściwości (konstituujących badany przedmiot), które (już) nie istnieją, ale względem których zakłada się, że istniały.

Natomiast dla członu prognostycznego typowe są pytania: Jak badane przedmioty będą prezentowały się w przyszłości? Czy lub jak zmienią się? Jak będą się zachowywać w określonych sytuacjach w przyszłości?

Każdy z tych członów można i trzeba podzielić następnie przynajmniej na dwie fazy (dwa etapy). Człon diagnostyczny trzeba podzielić na etap obserwacji oraz etap eksplikacji rezultatów obserwacji, a człon prognostyczny na etap rozwojowy aplikatywny, człon anagnozy na regresywny i progresywny, ale sprawę tego członu pozostawię tu na marginesie.

Dla fazy obserwacji charakterystyczne są już po części wymienione pytania typu: Czy obiekty konstituujące badany przedmiot istnieją rzeczywiście? W jakiej postaci istnieją? Jakie właściwości posiadają, a jakich nie posiadają? Z czego się składają? Jak są zbudowane? Jakie funkcje spełniają jako całość oraz jakie funkcje spełniają ich różne części składowe? Czy i jak powiązane są ze sobą ich właściwości? Dla fazy eksplikacji charakterystyczne są po części też już wymienione pytania typu: Dlaczego



badane przedmioty (konstituujące je obiekty itd.) funkcjonują tak, jak zostało to stwierdzone? Dlaczego zachowują się tak, a nie inaczej?

Z kolei dla pierwszego etapu prognozy charakterystyczne są pytania, które już wymieniałem dla zilustrowania prognozy w ogóle, czyli pytania typu: Jak obiekty konstituujące badany przedmiot będą prezentowały się w przyszłości? Czy lub jak zmienią się? Jak będą się zachowywać w określonych sytuacjach w przyszłości? Natomiast dla ostatniej, interesującej nas tu przede wszystkim, fazy tego członu, czyli dla badań aplikacyjnych, charakterystyczne są pytania typu: Czy można wpływać na dalszy rozwój badanych obiektów i ich właściwości? Czy lub jak można je zmienić? Czy można badane obiekty „wyposażyć” w nowe właściwości? Czy można reaktywować właściwości, które obiekty te utraciły? Czy można sterować stwierdzonymi rodzajami zachowań tych obiektów? Czy można (celowo) wzmacniać lub rozbudowywać, względnie osłabiać lub likwidować ich takie czy inne „skłonności”?

Badania nazwane tu diagnozą często nazywa się „badaniami podstawowymi” lub „nauką czystą”, a badania charakterystyczne dla fazy nazwanej tu aplikatywną często wyróżnia się jako „badania stosowane”.

## 2.5.

Omówiony pokrótce (idealny) model procesu naukowego poznawania jakiegokolwiek przedmiotu pozwala nieco dokładniej odpowiedzieć na pytanie o kryteria ewaluacji zasadności wiedzy naukowej. Bowiem odwołując się do niego, można powiedzieć: (a) że wartość naukowa każdego następnego członu lub etapu jego naukowego pozna(wa)nia zależy do wartości naukowej członu lub etapu poprzedzającego go, że wartość naukowa zarówno anagnozy, jak i prognozy zależy od wartości naukowej diagnozy, a wartość eksplikatywnego etapu diagnozy od wartości naukowej zrealizowanej w jej ramach pracy deskryptywnej; (b) że wartość naukowa każdego poprzedniego członu lub etapu pracy naukowej może zostać wzmocniona lub osłabiona poprzez realizację członu lub etapu po nim następującego; że wartość naukowa każdej teorii zależy od solidności opisu, na podstawie którego została ona skonstruowana, a moc eksplikatywna teorii zbudowanej na bazie rezultatów dokonanej obserwacji może potwierdzić lub obalić wyniki obserwacji przedstawione w opisie badanego przedmiotu; i (c) że wartość naukowa wiedzy aplikatywnej zależy od naukowej wartości wiedzy, z której została ona wyprowadzona, czyli od naukowej wartości wiedzy względem niej podstawowej, w tym przede wszystkim diagnostycznej, i że praktyczna skuteczność wiedzy aplikatywnej może wzmocnić (a jej praktyczna nieskuteczność może osłabić) naukową wartość wiedzy, z której została ona wyprowadzona, a więc także naukową wartość wiedzy zgromadzonej w ramach diagnozy danego przedmiotu, w tym dotyczącej go teorii.

Poza tym z uwag dotyczących tego modelu w sposób jednoznaczny wynika, że jakiegokolwiek wypowiedzi o charakterze prognostycznym, w szczególności aplikatywnym, dotyczące dowolnego przedmiotu można włączyć do zbioru wypowiedzi naukowych tylko o tyle, o ile wynikają one z odpowiedniej wiedzy diagnostycznej, w tym z odpowiedniej teorii, o ile można je uznać za wyprowadzone z niej (logiczne) konsekwencje. I *last but not least* z uwag tych wynika, że skoro jest tak, że najwyższy

stopień naukowej zasadności można zapewnić wiedzy podstawowej tylko drogą testowania praktycznej skuteczności wyprowadzonych z niej wniosków aplikatywnych, to każda dziedzina musi włączyć do zbioru swych obligatoryjnych zadań kognitywnych również tworzenie i dostarczanie odpowiedniej, dotyczącej jej przedmiotu, wiedzy aplikatywnej; że nauki empiryczne nie mogą się z góry ograniczyć się do jedynie „teoretycznego” uzasadniania swych wyników badawczych, lecz muszą systematycznie dążyć do ich uzasadnienia praktycznego – do praktycznego zastosowania wynikających z nich aplikatywnych wniosków; że jeśli chce się pozyskać o badanym przedmiocie wiedzę możliwie najmocniej uzasadnioną, czyli wiedzę w najwyższym stopniu naukową, to muszą postawić względem niego nie tylko pytania mające umożliwić jego opis (deskrypcję), eksplikację i poznanie jego historii, lecz także pytania dotyczące jego przyszłości, w tym również pytania mające doprowadzić do uzyskania odpowiedniej wiedzy natury aplikatywnej, czyli wiedzy umożliwiającej planowanie sposobów wpływania na jego rozwój i/lub zachowania; że muszą się o to starać nie z powodów, jak się zwykle zakłada, społecznych, lecz także, a w gruncie rzeczy przede wszystkim z powodów czysto naukowych.

Inna sprawa, że nie wszystkie nauki empiryczne są już na tyle metodologicznie dojrzałe, by w sposób systematyczny formułować kwestie aplikatywne, a tym bardziej by je naukowo badać czy rozwiązywać. Ponieważ wypowiedzi aplikatywne można uznać za naukowe tylko o tyle, o ile zostały one wyprowadzone z odpowiedniej teorii naukowej, jest rzeczą oczywistą, że dostarczyć naukowej wiedzy aplikatywnej mogą tylko takie dziedziny, które już zgromadziły wystarczająco zasadne (ugruntowane) opisy oraz teorie badanych przedmiotów.

## 2.6.

Na wszelki wypadek dodam: Każda wiedza aplikatywna, czyli wiedza wyprowadzona z odpowiedniej wiedzy podstawowej (w szczególności z wiedzy teoretycznej), jest jednocześnie pewnym rodzajem *know-how* i tym samym wiedzą pod względem formalnym „zbieżną” z wiedzą czysto praktyczną. Niemniej oba te rodzaje wiedzy trzeba zdecydowanie odróżnić, między innymi z uwagi na ich różne „pochodzenie”. Wiedza aplikatywna jest pozyskiwana w wyniku pewnego logicznego przekształcenia wypowiedzi teoretycznych (w rodzaju: ‘jeżeli A, to B’; ‘kto chce B, musi wykonać działania C’). Natomiast wiedza praktyczna może być zarówno dziełem zupełnego przypadku, jak i wynikiem celowo zrealizowanych prób i błędów („*trial and error*”). Ale wiedzę aplikatywną należy odróżnić od wiedzy (czysto) praktycznej również dlatego, że względem każdej z nich trzeba podjąć inne działania, jeśli chce się im nadać status wiedzy naukowo uzasadnionej.

Wiedza czysto praktyczna, niezależnie od tego, jak wysoce prawdopodobna jest jej praktyczna skuteczność, nie jest wiedzą naukową. Do zbioru wiedzy naukowej można ją zaliczyć dopiero wtedy, gdy uda się ją powiązać z odnośną wiedzą teoretyczną, o ile uda się wyjaśnić, dlaczego sprawdza się ona w praktyce. Natomiast wiedza aplikatywna wyprowadzona z określonej teorii jest wiedzą „tylko” teoretycznie uzasadnioną. Za wiedzę uzasadnioną także praktycznie można ją uznać, ile okaże się ona być wiedzą skuteczną na poziomie praktyki.

### 3.

Wszystko, co dotąd powiedziałem o nauce w ogóle jako pewnym specyficznym rodzaju ludzkiego poznawania, dotyczy w równej mierze wszystkich dziedzin empirycznych, w tym także lingwistyki. Ich dotąd wymienione właściwości to ich właściwości ogólne. Każda z nich ma jednakże też swoje właściwości specyficzne – więcej: musi takie posiadać. W przeciwnym razie bezzasadne byłoby wyróżnianie jej jako pewnej dziedziny relatywnie odrębnej (samodzielnej). Te właściwości każda dziedzina musi sama możliwie dokładnie wyróżnić i przedstawić. Każda musi przede wszystkim sama (a) wyróżnić (wskazać) swój generalny przedmiot, (b) sformułować swoje specyficzne zadanie, (c) dokonać ewaluacji przedstawionych wcześniej opisów swego przedmiotu i zadań. Dodam, że wszystkie te zadania są zadaniami, których nie sposób wykonać raz na zawsze, że każda dziedzina musi podejmować je niejako wciąż na nowo. Na tę konieczność uwagę zwracali zresztą już obaj prekursorzy nowoczesnej lingwistyki – i J.N. Baudouin de Courtenay, i F. de Saussure. To już choćby z tego powodu konieczne jest metodologiczne ufundowanie i instytucjonalne wyodrębnienie płaszczyzny systematycznego namysłu metalingwistycznego. Jednakże tu ograniczę się do przedstawienia tylko kilku najważniejszych elementów mojej odpowiedzi na pytanie o ogólny (inicjalny) przedmiot lingwistyki i jej zadania.

#### 3.1.

(1) Inicjalny przedmiot lingwistyki konstytuują konkretni ludzie – ludzie z krwi i kości. Lingwistykę interesują przede wszystkim te ich właściwości (współczynniki), które leżą u podstaw ich umiejętności: (1a) formowania (tworzenia) uzewnętrzniania (artykułowania, wypowiedziania, zapisywania) konkretnych wypowiedzi a także odbierania, identyfikowania i odróżniania oraz rozumienia odbieranych wypowiedzi innych ludzi; (1b) realizowania konkretnych aktów i procesów komunikacyjnych i (1c) osiągnięcia za pomocą wypowiedzi zamierzonych praktycznych skutków.

(2) Choć zgoła powszechnie wyznawany, to jednak z gruntu mylny jest pogląd, jakoby inicjalny przedmiot lingwistyki konstytuowały byty wyróżniane za pomocą wyrażen typu „język polski”, „język niemiecki” czy „język angielski”. Były te to pewne intelektualne konstrukty – twory – należące do ogólnego zbioru bytów nazywanych „modelami” lub „wzorcami”. Ich specyficzny rodzaj stanowią wzorce (modele) opracowane (wytworzone) przez lingwistów (językoznawców). Jako takie stanowią one pewną kategorię bytów wtórnych względem rzeczywistych języków ludzkich – stanowią je właściwości (współczynników) konkretnych ludzi (osób).

(3) Inna sprawa, że konstrukty te można również uczynić (i często czyni się) obiektami konstytuującymi przedmiot lingwistycznych analiz. Że można je badać między innymi co do ich adekwatności lub co do ich użyteczności, a także co do stopnia ich społecznej implementacji – co do ich rzeczywistego respektowania przez członków wspólnoty, na potrzeby której zostały one sporządzone. Rzecz tylko w tym, by (a) przedmiotowi ukonstytuowanemu na ich podstawie nie przypisywać charakteru prymarnego przedmiotu lingwistyki i by (b) nie utożsamiać go z przedmiotem lingwistyki wymienionym w punkcie (1). Mówiąc krótko: czym innym jest konstruowanie

i/lub badanie języków-modeli i czym innym badanie (rekonstruowanie) rzeczywistych języków konkretnych ludzi oraz (a) ludzkich aktywności, w rezultacie których konkretne osoby wytworzyły swoje języki, (b) ludzkich aktywności nazywanych aktami mownymi i/lub pisarskimi i (c) skutków tychże.

(4) Za błędne wypada uznać też mniemanie, jakoby inicjalny przedmiot lingwistyki konstituowały konkretne (w jakiś sposób utrwalone) językowe wypowiedzi (teksty) jakiegoś zbioru ludzi. Najpierw dlatego, że głównym celem (zadaniem) lingwistyki jest poznanie (rekonstrukcja) sposobów (reguł, zasad) tworzenia i rozumienia wypowiedzi (tekstów tak mownych, jak i pisemnych) oraz posługiwania się nimi (dokładniej: konstytuującą te reguły praktyczną wiedzą), czyli poznanie czegoś, co nie zawiera się w wypowiedziach (tekstach), lecz w ich twórcach. Konkretnie wypowiedzi językowe nie konstytuują ani prymarnego, ani głównego przedmiotu lingwistyki, lecz stanowią pewien (ale w żadnym razie nie jedyny) rodzaj materiału badawczego lingwistyki, co jednak nie oznacza, że nie można ich uczynić obiektami konstytuującymi samodzielny przedmiot poznania, ale to już inna sprawa.

(5) Każdy konkretny (tak kolektywny, jak i indywidualny) podmiot lingwistyki może brać pod uwagę dowolnie zawężony lub poszerzony zakres ogólnego przedmiotu lingwistyki. Oznacza to, że każdy z nich może brać pod uwagę (a) wszystkich konkretnych ludzi (cały ich zbiór) albo tylko ich pewien podzbiór, (b) wszystkie generatywnie i/lub komunikatywnie relewantne właściwości (współczynniki) ludzi lub tylko jakiś ich podzbiór. Przeważnie konkretne przedmioty badań są konstytuowane według następującej reguły: zwiększając zbiór branych pod uwagę ludzi, ogranicza się zbiór ich właściwości, i odwrotnie.

(6) W ogólnym zbiorze ludzkich właściwości generatywnie i/lub komunikatywnie relewantnych są takie, które spełniają funkcje (mniej lub bardziej) centralne, i takie, które spełniają funkcje (mniej lub bardziej) peryferyjne. Pierwsze z nich tworzą rdzeń przedmiotu lingwistyki; do nich należą przede wszystkim właściwości wymienione w punkcie (1a). Natomiast do ogólnego zbioru językowych właściwości konkretnych ludzi trzeba zaliczyć nie tylko ich właściwości „czysto” językowe, lecz także ich właściwości para- i ekstrajęzykowe, a także te, które stanowią ich składniki – kulturę komunikacyjną konkretnych ludzi.

(7) Konkretnie podmioty lingwistyki mogą ograniczyć przedmiot swoich zainteresowań do generatywnie i/lub komunikatywnie relewantnych właściwości ludzi monolingwalnych, lub tylko ludzi monolektalnych. Ale równie dobrze mogą go poszerzyć o odpowiednie właściwości ludzi multilektalnych lub nawet multilingwalnych i rozpatrywać we wzajemnym powiązaniu. Ponadto mogą brać pod uwagę (i przeważnie biorą) tylko właściwości składające się na tzw. czysto językową kompetencję konkretnych ludzi lub także ich właściwości składające się na ich tzw. pragmatyczną lub kulturową kompetencję komunikacyjną, a także właściwości fundujące ich tzw. interkulturową kompetencję komunikacyjną. Konkretnie podmioty mogą zawężać lub poszerzać zakres branych pod uwagę przedmiotów w perspektywie nie tylko synchronicznej, lecz także diachronicznej. Ponadto mogą się ograniczyć do perspektywy ontogenetycznej lub wziąć pod uwagę także perspektywę filogenetyczną.

### 3.2.

Co się tyczy zadań lingwistyki jako pewnej dziedziny nauki, to specjalnie pragnę podkreślić, że niezależnie od tego, jak wyróżni się jej przedmiot, ostatecznie podmioty tej dziedziny muszą (i to przede wszystkim z istotnych powodów naukowych, a nie tylko, jak się zwykle sądzi, z powodów społecznych) postawić wobec niego także pytania typu: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, można zmienić badany przedmiot – wykryte właściwości konstytuujących go osób lub ich zachowania? Co trzeba uczynić, by zwiększyć funkcjonalną efektywność ich działań językowych i/lub wytworów tych działań?

Jednak zanim lingwistyka przystąpi do udzielania odpowiedzi na ten typ pytań, musi sporządzić najpierw możliwie solidny opis, i następnie możliwie mocną (skuteczną) teorię badanego przedmiotu. W żadnym razie nie jest prawdą, jak chcą niektórzy, że wytworzenie teorii języka „jest najwyższym celem badań lingwistycznych” (por. np. C. Lehman 1987). Zadaniem lingwistyki jest bowiem tworzenie nie tylko teorii języka, lecz także teorii językowej komunikacji, albo inaczej: teorii efektywnego i/lub sensownego posługiwania się językiem oraz tekstami. Ponadto zadaniem lingwistyki jako pewnej dziedziny nauki nie jest dostarczanie jakiegokolwiek wiedzy o jej przedmiocie/przedmiotach, lecz dostarczanie wiedzy możliwie najbardziej zasadnej, z czego z kolei wynika, że swej pracy poznawczej nie może zakończyć na wytworzeniu odpowiedniej teorii, lecz musi poza tym zmierzać do wytworzenia (pozyskiwania) odpowiedniej wiedzy aplikatywnej.

Powtarzam: do tworzenia naukowej teorii badanego przedmiotu można przystąpić dopiero wtedy, gdy został on dostatecznie dokładnie opisany, a do formułowania naukowych odpowiedzi na pytania natury aplikatywnej dopiero w momencie, gdy jego funkcjonowanie zostało możliwe solidnie zrekonstruowane w postaci odpowiedniej teorii. Inaczej mówiąc: lingwistyczne wypowiedzi aplikatywne mogą być uznane za naukowe tylko o tyle, o ile, (a) są logiczną konsekwencją naukowo uzasadnionej wiedzy podstawowej, oraz (b) jest rzeczą jasną, jakich obiektów i jakich właściwości tychże obiektów dotyczą.

### 3.3.

Nie jest prawdą, że lingwistyka stosowana i lingwistyka czysta różnią się tym, iż pierwsza z nich zajmuje się właściwościami składającymi się na tzw. pierwsze (ojczyste) języki ludzi, a druga „nabywaniem” przez nich właściwości obcojęzycznych. Nie jest też prawdą, że dzieląca je różnica polega na tym, iż lingwistyka czysta zajmuje się badaniem „normalnych” właściwości językowych ludzi, a lingwistyka stosowana badaniem różnych dewiacji (genetycznych, wypadkowych czy chorobowych) w tym zakresie. Błędne jest też utożsamianie lingwistyki stosowanej zarówno z takimi dziedzinami, jak metodyka czy dydaktyka języków (obcych) lub glottodydaktyka, jak i z takimi, jak analiza błędów językowych, studia interkulturowe czy tzw. lingwistyki myślnikowe.

Lingwistyka stosowana i lingwistyka czysta nie są dwoma różnymi lingwistykami, lecz integralnymi składnikami jednej i tej samej lingwistyki – lingwistyki w ogóle. Obie zajmują się badaniem tego samego (wspólnego) przedmiotu. Obie są

komplementarnymi, a nie przeciwstawnymi współczynnikami lingwistyki w ogóle. Różnią się tym, że wobec tego samego przedmiotu stawiają innego rodzaju pytania.

Lingwistyka czysta stawia względem niego pytania podstawowe (prymarne), a lingwistyka stosowana pytania końcowe (finalne). Lingwistyka stosowana nie tworzy żadnych „własnych” teorii badanego przedmiotu, lecz korzysta z teorii wytworzonych przez lingwistykę czystą i zarazem je testuje. Może przyczynić się do wzmocnienia lub osłabienia zasadności teorii, z których wywiodła testowane konsekwencje aplikatywne. Poza tym może ujawnić (i też ujawnia) potrzebę wygenerowania brakujących teorii.

W gruncie rzeczy słuszny nie jest ani dychotomiczny podział lingwistyki na teoretyczną i stosowaną, ani na czystą i stosowaną. Podobnie jak każdą inną empiryczną dziedzinę nauki, tak trzeba też lingwistykę najpierw podzielić na trzy człony – na diagnozę, anagnozę i prognozę, a następnie każdy z nich przynajmniej na dwa etapy (dwie fazy). Podział lingwistyki na teoretyczną i stosowaną nie jest słuszny z tego powodu, że tworzenie teorii, w ścisłym rozumieniu tego słowa, stanowi tylko jedną z faz lingwistyki czystej a lingwistyka stosowana jest tylko jedną z faz lingwistyki zajmującej się zagadnieniami natury prognostycznej, czyli – inaczej mówiąc – podziału tego nie sposób uznać za trafny dlatego, że poza swym nawiasem pozostawia spore części lingwistyki w ogóle.

Lingwistyka jako pewna dziedzina nauki ma wręcz obowiązek dążyć do jak naj-solidniejszego ukonstytuowania w swych ramach lingwistyki stosowanej nie tylko ze względów społecznych, lecz przede wszystkim z powodów ściśle naukowych. Z tych samych powodów zobowiązana jest dążyć do tego każda część lingwistyki aspirująca do miana nauki, niezależnie od tego, czy nazywa się ją gramatyką, składnią, morfologią, dialektologią czy jeszcze inaczej.

Ogólnie można specyficzne zadania lingwistyki stosowanej podzielić na trzy rodzaje: pierwszy z nich stanowi wyprowadzanie aplikatywnych wniosków z odpowiedniej wiedzy podstawowej oraz jej praktyczne testowanie; drugi stanowi naukowe uzasadnianie lub dewaluowanie czysto praktycznej wiedzy dotyczącej ludzkich języków, ich funkcjonowania i/lub posługiwania się nim; trzeci stanowi wspieranie ludzi w rozwiązywaniu (pokonywaniu) praktycznych problemów (trudności, w tym tzw. barier językowych i/lub komunikacyjnych), na które natrafiają podmioty w zakresie swych aktywności językowych.

Podmioty lingwistyki stosowanej podejmujące się realizacji ostatniego rodzaju zadań muszą pamiętać o tym, że praktyczne problemy można rozwiązywać nie tylko drogą derywacji odpowiedniej wiedzy aplikatywnej z wiedzy podstawowej, lecz także drogą praktycznych prób i błędów; że ten sposób rozwiązywania problemów nie jest sposobem naukowym; i że samo statystyczne wykazanie, że rozwiązanie (metoda) A częściej przynosi pożądane efekty niż rozwiązanie (metoda) B, można uznać w najlepszym razie za niższy stopień praktycznego uzasadnienia odnośnej wiedzy.

#### 4.

Powtórzmy: utożsamianie lingwistyki stosowanej z praktycznymi zastosowaniami

wyników badań lingwistyki czystej, obojętne czy utożsamia się ją przy tym z rezultatami zastosowań lingwistycznej wiedzy, czy z odnośnymi działaniami (czynnościami), jest zupełnym nieporozumieniem. Zupełnym nieporozumieniem jest też całkowite przeciwstawianie lingwistyki stosowanej lingwistyce czystej. Przede wszystkim pod względem teleologicznym lingwistyka stosowana nie różni się w żaden istotny sposób od fazy badań lingwistycznych nazywanych podstawowymi lub czystymi: celem badań realizowanych w ramach (na poziomie) lingwistyki stosowanej jest również pozyskanie wiedzy naukowej, tyle tylko, że wiedzy innego rodzaju niż ta, której pozyskiwanie jest celem lingwistyki czystej. Głównym zadaniem lingwistyki stosowanej jest poszukiwanie, pozyskiwanie, wynajdywanie odpowiedniej aplikatywnej wiedzy i testowanie jej praktycznej skuteczności, a nie jej praktyczne (gospodarcze) stosowanie (wdrażanie).

Natomiast z oczywistych powodów obie części lingwistyki mogą, a nawet muszą, się różnić pod względem metodologicznym. Ale ta ich inność nie jest wystarczającym powodem do traktowania ich jako dwóch różnych dziedzin nauki. Jak każde inne ogniwo lingwistyki rozumianej jako pewien rodzaj pracy naukowej, tak też lingwistyka stosowana, rozumiana jako pewien rodzaj pracy poznawczej, ma swój podmiot kolektywny i swoje podmioty konkretne, swoje specyficzne pytania i metody znajdowania na nie odpowiedzi i oczywiście też swoje wyniki. Natomiast lingwistyka stosowana nie ma żadnego „swojego” specyficznego przedmiotu: lingwistyka stosowana zajmuje się badaniem tego samego przedmiotu, co lingwistyka czysta.

Zarówno badania stosowane, jak praktyczne stosowanie (wykorzystywanie) ich wyników (wiedzy) trzeba możliwie wyraźnie oddzielić od kognitywnego wykorzystania lub wykorzystywania wyników cudzych badań – zrealizowanych przez innych autorów. Poza tym trzeba odróżnić (a) wykorzyst(yw)anie w ramach tej samej dziedziny, w naszym przypadku w ramach lingwistyki, wyników badań zrealizowanych przez innych autorów, a więc na przykład wykorzystanie przez podmioty lingwistyki stosowanej wyników badań zrealizowanych przez podmioty lingwistyki zajmujące się (głównie) badaniami czystymi, od (b) wykorzyst(yw)ania przez podmioty innych dziedzin wyników badań zrealizowanych przez podmioty lingwistyki. Przy okazji zwracam uwagę na to, że tradycyjnie, mówiąc o kognitywnym wykorzyst(yw)aniu wyników badań lingwistycznych (lingwistycznej wiedzy), bierze się pod uwagę tylko drugi z wymienionych rodzajów ich (jej) wykorzyst(yw)ania.

Z sensem o nauce stosowanej można mówić tylko w odniesieniu do jednego z etapów (jednej z faz) pracy poznawczej. Nauką nie jest ani kognitywne (wy)korzystanie już zgromadzonej wiedzy, ani jej praktyczne stosowanie. W przypadku postawienia znaku równości między lingwistyką stosowaną i wykorzystywaniem lingwistycznych wyników badań na gruncie innych dziedzin nauki, musielibyśmy uznać, że psycholog wykorzystujący wyniki badań lingwistycznych staje się podmiotem lingwistyki stosowanej, a lingwista wykorzystujący wiedzę psychologiczną przekształca się w podmiot psychologii stosowanej.

Podmioty stawiające sobie za cel rozwiąz(yw)anie praktycznych problemów językowych mogą się znaleźć w jednej z następujących sytuacji: (1) mają do dyspozycji odpowiednią (wcześniej zgromadzoną) wiedzę podstawową (w tym odpowiednią

wiedzę teoretyczną), umożliwiającą wyprowadzenie „pożądanych” wniosków aplikatywnych – naukowe rozwiązanie badanych problemów; (2) zgromadzona wcześniej odnośna wiedza podstawowa okazuje się zbyt uboga albo ułomna, by można było z niej wyprowadzić odpowiednie wnioski aplikatywne; (3) brak odpowiedniej wiedzy podstawowej, wiedza taka nie została jeszcze wytworzona – brak jej w ogóle.

Zarówno w przypadku (2), jak i (3) podmioty pragnące w sposób naukowy rozwiązać „zlecony” im problem praktyczny muszą najpierw zrealizować odpowiednie badania podstawowe. Stwierdzenie tego rodzaju stanu rzeczy spowodowało, że amerykańscy lingwiści zainteresowani lingwistyką stosowaną zajęli się tak intensywnie badaniami kontrastywnymi. Ale tak czy inaczej: w związku z tym, że na płaszczyźnie rzeczywistych badań stosunkowo często zachodzą stany rzeczy wymienione w punktach (2) i (3), trzeba odróżnić wąskie (idealne) i szerokie (konkretne) rozumienie wyrażenia „lingwistyka stosowana”. W drugim przypadku desygnacyjna funkcja tego wyrażenia polega na sygnalizowaniu albo punktu ciężkości badań realizowanych pod jego szyldem, albo powód, z uwagi na który zostały one podjęte, albo wreszcie cel finalny.

Kończąc te uwagi, pragnę przynajmniej wspomnieć, że odróżnienie wąskie i szerokie rozumienie lingwistyki stosowanej jest konieczne też w zależności od sposobu zakreslenia granic generalnego przedmiotu lingwistyki. W przypadku podmiotów z góry ograniczających przedmiot swoich zainteresowań poznawczych do modelowych właściwości językowych ludzi, czyli do ich właściwości fonemicznych, leksemicznych i gramatycznych (w ich tradycyjnym rozumieniu), mamy do czynienia z wąsko rozumianą lingwistyką i lingwistyką stosowaną. W przypadku podmiotów zainteresowanych także tzw. pragmatycznymi właściwościami językowymi branych pod uwagę ludzi mamy do czynienia z szerzej rozumianą i lingwistyką w ogóle i lingwistyką stosowaną.

Z jeszcze szerzej rozumianą i lingwistyką w ogóle, i lingwistyką stosowaną mamy do czynienia w przypadku podmiotów zainteresowanych poznaniem (rekonstrukcją) wszystkich właściwości branych pod uwagę ludzi, które są istotne z punktu widzenia ich tzw. kompetencji komunikacyjnej, te podmioty muszą bowiem wziąć pod uwagę też (przynajmniej niektóre) właściwości ludzi składające się na ich kultury. Natomiast z najszerzej rozumianą i lingwistyką, i lingwistyką stosowaną mamy do czynienia w przypadku podmiotów zainteresowanych poznaniem nie tylko językowych oraz komunikacyjnych właściwości branych pod uwagę ludzi, lecz także funkcji przypisywanych i/lub spełnianych przez ich wytwory językowe, czyli przez konkretne teksty. W tym rozumieniu lingwistyka implikuje dziedzinę wyróżnianą za pomocą wyrażenia typu „literaturoznawstwo”. Ale dokładniej wypowiem się na ten temat przy innej okazji.

## **Bibliografia**

- Bañcerowski J. 2001, *Aspects of Ludwik Zabrocki's Linguistic World*, (w:) E.F.K. Koemer/ A. Szwedek (red.), *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the 20<sup>th</sup> Century*. Amsterdam, 273–312.



- Baudouin de Courtenay J.N. 1903, *Język i języki. Językoznawstwo*, (w:) Wielka Powszechna Encyklopedia Ilustrowana t. 33. Warszawa, 266–296.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1909, *Zarys historii językoznawstwa czyli lingwistyki glottologii*, (w:) Poradnik dla samouków, seria 3, t. 2, z. 2. Warszawa, 35–302.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1974, *Dzieła Wybrane* – t. I, 1976 – t. II, 1989 – III, 1990 – t. IV, 1983 – t. V, 1983 – t. VI. Warszawa.
- Bernhardi A.F. 1801, *Sprachlehre. I: Reine Sprachlehre*. Berlin.
- Bernhardi A.F. 1803, *Sprachlehre. II: Angewandte Sprachlehre*. Berlin.
- Candlin Ch. 1982, *Criticising Applied Linguistics*. Lancaster.
- Crystal D. 1984, *Directions in Applied Linguistics*. London.
- Coseriu E. 1988, *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen.
- Gabelentz G. von der 1972, *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherige Ergebnisse*. Tübingen (1. wyd. 1891).
- Ferguson Ch.A. 1966, *Applied linguistics*, (w:) Ch.A. Ferguson (red.) 1971, *Language structure and language use*. Stanford Cal., 135–147.
- Ferguson Ch.A. 1968, *Language development*, (w:) J. Fishman/ C.A. Ferguson/ J. Das Gupta (red.), *Language Problems of Developing Nations*. New York, 27–35.
- Ferguson Ch.A. 1974, *Applications of linguistics*, (w:) R. Austerlitz (red.), *The Scope of American Linguistics. Papers of The First Golden Anniversary Symposium of the Linguistic Society of America, held at University of Massachusetts, Amherst, on July 24 and 25 1974*. Lisse, 63–76.
- Fisiak J. 1971, *The Poznań Polish-English Contrastive Project*, (w:) *Zagreb Conference of English Contrastive Projects*, 87–96.
- Fisiak J. 1973, *The Polish-English Contrastive Project*, (w:) J. Fisiak (red.), *Papers and Studies in Contrastive Linguistics 1*. A. Mickiewicz University, Poznań, and Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Poznań/ Washington, D.C., 7–13.
- Garvin P.L. (red.) 1963, *Natural language and the computer*. New York etc.
- Garvin P.L. 1962, *Computer Participation in Linguistic Research*, (w:) *Language* 38, 385–389.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H.G. Roloff (red.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*. Amsterdam, 309–331.
- Grucza F. 1999, *Nauka – pseudonauka – paranauka*, (w:) E. Hałoń (red.), *O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi*. Warszawa, 137–164.
- Grucza F. 2004, *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, 20, 5–48.
- Grucza F. 2007, *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza S. 2004, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza S. 2008a, *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.

- Grucza S. 2008b, *Fachsprachen – Fachwissen – Fachkommunikation*, (w:) B. Mikołajczyk/ M. Kotin (red.), *Terra grammatica: Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*. Frankfurt a. M., 117–133.
- Grucza S. 2009a, *Fachwissen – Fachsprache – Fachtexte: Fachdiskursanalyse aus der Sicht der anthropozentrischen Sprachentheorie*, (w:) F. Grucza/ M. Olpińska/ H.-J. Schwenk (red.), *Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik*. Warszawa, 15–28.
- Grucza S. 2009b, *Zur kognitiven Funktion von Fachsprachen und zur Geschichte ihrer Erforschung*, (w:) E. Białek/ J. Rzeszutnik/ E. Tomiczek (red.), *Auf der Suche nach Humanista. Festschrift für Prof. Dr. Irena Świątłowska-Predota*. Dresden/ Wrocław, 153–165.
- Kaplan R.B. (red.) 1980, *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley Mass.
- Lehmann C. 1987, *Der Relativsatz: Typologie seiner Struktur, Theorie seiner Funktionen, Kompendium seiner Grammatik*. Tübingen.
- Miseska Tomic O./ R.W. Shuy (red.) 1987, *The Relation of Theoretical and Applied Linguistics*. New York/ London.
- Ritchie W.C. 1984, *Is there a Separate Discipline of Applied Linguistics?*, (w:) NYS TESOL Applied Linguistics Newsletters, 10–14.
- Popper K. 1934, *Logik der Forschung*. Wien.
- Rogers M. 1988, *Developments in Applied Linguistics and Language Teaching*, (w:) IRAL XXVI /1, 1–18.
- Saussure F. de, 1967, *Cours de linguistique générale*. Wyd. krytyczne R. Engiera, Wiesbaden.
- Kandler G. 1952/53, *Angewandte Sprachwissenschaft; Name und Wesen eines kommenden Wissenschaftszweiges*, (w:) *Wirkendes Wort* III, 257–271.
- Kandler G. 1955, *Zum Aufbau der angewandten Sprachwissenschaft...*, (w:) *Sprachforum* 1, 3–9.
- Kandler G. 1957, *Angewandte Sprachwissenschaft als Interessengebiet des Neuphilologen*, (w:) *Moderna Språk* 60/1, 46–69.
- Kehoe M. (red.) 1968, *Applied linguistics. A survey for language teachers*. New York/ London.
- Zabrocki L. 1966, *The Institute of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University*, (w:) *Glottodidactica* I, 131–135.
- Zabrocki L. 1970, *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*, (w:) H. Moser (red.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 31–51.
- Zabrocki L. 1980, *U podstaw struktury i rozwoju języka*. Warszawa/ Poznań.



## O statusie, pozycji i zadaniach lingwistyki stosowanej<sup>64 65</sup>

### 1.

Wyrażenie lingwistyka stosowana<sup>66</sup> należy niewątpliwie do tych określeń metalingwistycznych, które zrobiły w latach 60. i 70. poprzedniego wieku błyskawiczną karierę. W każdym razie wyróżnione za jego pomocą zainteresowania zostały w wielu krajach w relatywnie krótkim czasie włączone nie tylko do zakresu naukowych badań, lecz także do akademickiego nauczania i w niejednym kraju zostały też zinstytucjonalizowane. Niewątpliwie przyczyniła się do tego działalność powołanego do życia w 1964 roku Międzynarodowego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (*Association International de Linguistique Appliquée*, w skrócie: AILA). W tym zdarzeniu swój udział miały też powstałe wówczas krajowe towarzystwa lingwistyki stosowanej. Na specjalne wyróżnienie zasługuje w tym kontekście niewątpliwie aktywność Niemieckiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (*Gesellschaft für Angewandte Linguistik*, w skrócie: GAL). Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej (PTLS) powstało wprawdzie dopiero w 1981 roku, niemniej kraj nasz trzeba zaliczyć do ścisłej czołówki światowej zarówno z punktu widzenia pytania o początki instytucjonalizacji lingwistyki stosowanej, o intensywność zajmowania się nią czy o zakres jej praktycznego uprawiania.

Powstały z inicjatywy profesora Ludwika Zabrockiego w 1965 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Zakład Językoznawstwa Stosowanego to trzecia w skali światowej, a druga w skali całej Europy jednostka organizacyjna powołana do systematycznego uprawiania lingwistyki stosowanej. Natomiast z inicjatywy piszącego te słowa powstały w 1972 roku na Uniwersytecie Warszawskim Instytut Lingwistyki Stosowanej to pierwsza tego typu uniwersytecka jednostka organizacyjna w skali światowej. Do tego, że już pod koniec 60. lat poprzedniego wieku o polskiej lingwistyce stosowanej głośno mówiło się na całym świecie, przyczyniły się w znacznej mierze niewątpliwie także organizowane i realizowane przez profesora Jacka Fisiaka na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu szeroko zakro-

---

<sup>64</sup> Oryginał: *O statusie, pozycji i zadaniach lingwistyki stosowanej*, (w:) J. Fisiak (red.), *Studia językoznawcze: od językoznawstwa ogólnego do językoznawstwa stosowanego*. Kraków 2010, 121–146.

<sup>65</sup> Tekst ten to miejscami nieco uzupełniona lub zmieniona polskojęzyczna wersja pracy, którą napisałem po niemiecku na zamówienie wydawców opublikowanego w 1990 roku jubileuszowego tomu Niemieckiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (por. W. Kühlwein, A. Raasch (eds.) *Angewandte Linguistik heute: Zu einem Jubiläum der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (= forum Angewandte Linguistik Bd.20)*. Peter Lang Verlag: Frankfurt a. M etc. 1990; 19-34).

<sup>66</sup> Pierwotnie posługiwano się w Polsce niemal wyłącznie wyrażeniem „językoznawstwo stosowane”. Określenie „lingwistyka stosowana” zacząłem systematycznie upowszechniać od początku lat 70. poprzedniego wieku, gdy przekonałem się, że w istocie jest ono bardziej polskie niż to pierwsze i w dodatku nie zmusza zajmujących się nią do udzielania odpowiedzi na pytania w rodzaju „to ile znają języków”, stosunkowo często wywoływanych wyrazem „językoznawstwo”. Wyrażenie „lingwistyka stosowana” zaczęło przeważać od momentu pojawienia się warszawskiego Instytutu Lingwistyki Stosowanej, czyli od roku 1972.

jone badania na polu lingwistyki kontrastywnej. Zarówno historię lingwistyki stosowanej w ogóle, jak i historię jej rozwoju w Polsce, a także najważniejsze dokonania uprawiających ją w naszym kraju osób dokładniej prezentuję w książce, która ukazała się z końcem 2007 roku pt. *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia* (F. Grucza 2007). W odniesieniu do jej historii wspomnę tutaj jeszcze tylko, że już w połowie lat 70. poprzedniego wieku wolno było uznać lingwistykę stosowaną (dalej w skrócie: LS) za dziedzinę nie tylko intensywnie uprawianą, lecz mającą także w wielu krajach swoje znaczące akademickie reprezentacje.

Ale choć już wówczas zainteresowanie LS było duże i rosło także w latach następnych (przynajmniej do końca lat 80. ubiegłego wieku), to nie było w tamtym okresie – i (co gorsze) nadal nie ma – zgodności w dotyczących jej sprawach podstawowych ani na poziomie zajmujących się nią podmiotów, ani na poziomie reprezentujących ją instytucji. Brak zgodności zarówno w kwestii, jak należy dokładnie rozumieć określenie *lingwistyka stosowana* i jakie zagadnienie trzeba objąć znaczeniowym zakresem tego wyrażenia, jak i co do tego, jaką pozycję należy przyznać wyróżnionej za jego pomocą dziedzinie w świecie lingwistyki. Tymczasem w moim przekonaniu przyszłość (a w każdym razie waga) nie tylko lingwistyki stosowanej, lecz także w dużej mierze lingwistyki w ogóle, zależy od trafności odpowiedzi udzielonych na te pytania. I dlatego podejmuję w tym tekście kolejną próbę sformułowania swojego stanowiska wobec następujących kwestii:

Czym jest LS? Co odróżnia LS od lingwistyki czystej (dalej: LC)? Czy LS należy (po)traktować jako pewną część całej lingwistyki, czy raczej jako zupełnie samodzielny dyscyplinę? Czy LS jest, jak uważa wielu wypowiedziających się na jej temat, rzeczywiście dziedziną zajmująca się innym przedmiotem niż LC i w konsekwencji musi tworzyć też własne lingwistyczne teorie? Na czym polega jej specyfika jako nauki? Rzecz jasna także inni autorzy przynajmniej na niektóre z tych pytań usiłowali udzielić odpowiedzi. Niektórzy z nich podjęli takie próby o wiele wcześniej. Niektóre z wymienionych zagadnień były, jak słusznie zauważył np. M. Rogers (1988), w poprzednim wieku dyskutowane nawet intensywnie. Jednakże początki zajmowania się nimi sięgają znacznie dalej wstecz, aniżeli sugeruje ten autor. Bowiem historia zajmowania się nimi nie została zapoczątkowana dopiero w drugiej połowie poprzedniego wieku, lecz już na początku wieku XIX, dokładniej: w latach 1801–1803. To wtedy znakomity berliński nauczyciel i uczonec A.F. Bernhardt opublikował drugi tom swego dzieła pod tytułem *Angewandte Sprachlehre* (A.F. Bernhardt 1801/1803).

Ale choć historia zajmowania się kwestiami dotyczącymi lingwistyki stosowanej trwa już ponad dwa wieki i choć w drugiej połowie ubiegłego wieku zajmowano się nimi dość intensywnie, odpowiedzi udzielane na wiele pytań w tym zakresie nadal są wysoce heterogeniczne, a niektóre z nich bywają zgoła sprzeczne. Rzecz paradoksalna: mam wrażenie, że zróżnicowanie zbioru tych odpowiedzi zamiast się zmniejszać, raczej się zwiększa. Jednakże fakt, że nie istnieje jakiś jednolity pogląd na temat LS, nie stanowi w świecie nauki niczego szczególnie dziwnego. Zróżnicowanie poglądów w sprawie istoty LS jest oczywiście zjawiskiem niepożądanym. Zarazem jest to jednak stan rzeczy, który w świetle historii rozwoju różnych dziedzin nauki,

zwłaszcza dziedzin humanistycznych lub społecznych, wypada uznać za pewien naturalny etap ich rozwoju, przez który każda z nich przejść musi.

Z tego punktu widzenia za całkiem naturalne zjawisko wypada też uznać nasilenie się zróżnicowania zbioru odpowiedzi udzielanych na pytanie o przedmiot i zadania poszczególnych dziedzin humanistycznych lub społecznych w okresach ich szczególnie burzliwego rozwoju kwantytatywnego. Gdy chodzi o LS, to temu, że odpowiedzi udzielane na pytanie o jej istotę były i są zróżnicowane, nie należy się dziwić również z innego powodu. Jeśli przyjrzymy się tej sprawie dokładniej, to okaże się, że również odpowiedzi udzielane na pytanie o LC, a tym bardziej o lingwistykę w ogóle, w żadnym razie nie są jednorodne i tym samym zadawałające, chociaż świat lingwistyki zмага się z nimi nie jak w przypadku lingwistyki stosowanej „dopiero” nieco ponad dwa wieki, lecz „już” kilka tysięcy lat.

Ma oczywiście rację D. Crystal (1984: 2), że gdy chodzi o lingwistykę, to daleko idąca zgodność istnieje dzisiaj w odniesieniu do jej rdzenia w sensie uznania przez wszystkich, że dydaktyczne programy lingwistyczne (studiów lingwistycznych) powinny obejmować co najmniej takie zakresy jak fonetyka, fonologia, morfologia, syntaksa i semantyka. Jednakże wbrew temu, co zdaje się zakładać D. Crystal, zgodność dotycząca części składowych lingwistyki jako przedmiotu nauczania wcale nie implikuje w sposób automatyczny zgodności ani w sprawie przedmiotu lingwistyki jako pewnej dyscypliny naukowej, ani w sprawie jej celów lub zadań. Poglądy reprezentowane przez różne szkoły a często także przez różne podmioty lingwistyki zarówno w sprawie jej przedmiotu, jak i na temat jej zadań są na razie wysoce rozbieżne, i – co jeszcze ważniejsze – przeważnie nieadekwatne. Próba zastąpienia odpowiedzi na pytanie o przedmiot badań lingwistyki odpowiedzią na pytanie o przedmiot jej nauczania jest w istocie próbą obejścia pierwszego z tych pytań – próbą stworzenia wrażenia, że nie wymaga ono żadnego specjalnego wyjaśnienia. Tymczasem faktycznie próba ta nie tyle upraszcza, co komplikuje problem. Zamiast udzielenia odpowiedzi na pytanie o przedmiot i zadania całej lingwistyki próba ta zmusza do sformułowania odpowiedzi po kolei na pytania, co jest przedmiotem poszczególnych części składowych lingwistyki – fonetyki, fonologii, morfologii itd.

Lingwistyka nie jest, jak już wspomniałem, jedyną dziedziną w gronie nauk humanistycznych i społecznych mającą wciąż jeszcze problemy z dokładnym określeniem swego ogólnego przedmiotu badań. Lingwistyka w żadnym razie nie pozostaje pod tym względem z tyłu za innymi naukami humanistycznymi i społecznymi. Jest raczej odwrotnie – lingwistyka wiele z tych dziedzin zdecydowanie wyprzedza, bowiem już dość dawno poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o jej przedmiot i zadania uczyniła jednym ze swych zadań obligatoryjnych. Takie ich traktowanie zapoczątkowali na gruncie lingwistyki już pod koniec XIX wieku J.N. Baudouin de Courtenay (1903, 1909, 1974–1983) oraz F. de Saussure (1967). To, że nadal odpowiada się na nie różnorodnie i zarazem nietrafnie, nie umniejsza jej dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie. W moim przekonaniu lingwistyka jest jedną z nielicznych dziedzin humanistycznych, której udało się już stosunkowo solidnie ukonstytuować badania dotyczące jej samej, czyli metalingwistykę.

## 2.

Pierwszą próbę przedstawienia w całości mojego rozumienia metalingwistyki podjąłem w monografii, która ukazała się pt. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana* (F. Grucza 1983). Do wielu przedstawionych w tej książce odpowiedzi powracałem niejednokrotnie w innych moich pracach (zob. np. Grucza, 1983a, 1987, 1988). Poważnie zacząłem interesować się metalingwistyką, gdy doszedłem do wniosku, że chcąc udzielić spójnych i w miarę pełnych odpowiedzi na pytania dotyczące LS, trzeba możliwie dokładnie rozważyć zagadnienia dotyczące fundamentów lingwistyki w ogóle i odpowiedzieć między innymi na następujące pytania:

(a) Do czego rzeczywiście odnosi się lingwistyka jako nauka? Co stanowi jej rzeczywisty przedmiot badań? (b) Jakie zadania ma lingwistyka do spełnienia jako nauka? Co stanowi jej zadanie inicjalne i jej cel finalny? (c) Jak ma się LS do LC i jak mają się obie do lingwistyki w ogóle? Rozważania dotyczące tych zagadnień doprowadziły mnie niebawem do przekonania, że chcąc znaleźć ich zasadne rozwiązanie, trzeba najpierw możliwie wyraźnie odpowiedzieć na podstawowe pytania dotyczące nauki, w szczególności na pytania o jej przedmiot i jej zadania. I dlatego w pierwszej części *Zagadnień metalingwistyki* przedstawiłem moje odpowiedzi na te pytania.

Główną przyczynę stanu, w którym dotychczas udzielane odpowiedzi na pytania dotyczące fundamentów lingwistyki są na razie bardzo różnorodne i zarazem mało precyzyjne, a także w dużej mierze nietrafne, widzę przede wszystkim w tym, że do tej pory na gruncie lingwistyki z reguły nie odpowiadano (wystarczająco) wyraźnie na pytania dotyczące ogólnego pojęcia nauk. Domniemywam, że postępuje się tak wskutek (milcząco przyjmowanego) założenia, że odpowiedzi na pytania, czym jest nauka, co stanowi jej przedmiot i jakie są jej zadania, są oczywiste. Tymczasem okazuje się, że tak nie jest. Nie tylko wyobrażenia podmiotów różnych dziedzin nauki, lecz także wyobrażenia różnych podmiotów tych samych dziedzin nauki różnią się w tym zakresie i to często poważnie. W dodatku odnośne wyobrażenia wielu ich podmiotów są bardzo niejasne. I jest tak również w obrębie dziedzin specjalizujących się w zakresie rozważania tych zagadnień, czyli w obrębie dziedzin nazywanych *teorią nauki, metanauką czy filozofią nauki* (L. Nowak 1998).

Szczególnie niejasne są dotychczasowe wyobrażenia wielu podmiotów nauki w sprawie zadań, jakie mają do spełnienia jej poszczególne dziedziny uznawane za dziedziny (względnie) samodzielne. Równie niejasne są dotychczasowe poglądy na warunki, od których spełnienia zależy (trzeba uzależnić) możliwość uznania jakiegokolwiek dziedziny za (względnie) samodzielną dziedzinę nauki. Już w tym miejscu powiem, że głównie z tego powodu trudno na razie osiągnąć zgodę w sprawie statusu LS. Większość autorów wypowiadających się na temat LS nie precyzuje swego stanowiska nawet co do tego, którym elementom rzeczywistości przypisują funkcję elementów prymarnie konstytuujących lingwistykę w ogóle.

Druga przyczyna zróżnicowania poglądów na temat istoty LS tkwi, moim zdaniem, w tym, że formułujący je autorzy z reguły posługują się tylko intuicyjnym (prze-danalizycznym) rozumieniem determinanty *stosowana*. W każdym razie autorzy tych wypowiedzi z reguły nie odróżniają praktycznych zastosowań wiedzy lingwistycznej

od pozyskiwania lingwistycznej wiedzy aplikatywnej, a tej od wiedzy praktycznej. Z tego też powodu wielu z nich uwzględnia jedynie bezpośrednio praktyczne zastosowania wiedzy lingwistycznej, natomiast pomija możliwość jej (za)stosowania pośredniego.

Jeszcze inną przyczynę zróżnicowania poglądów w sprawie lingwistyki stosowanej dostrzegam w tym, że bardzo często nie tylko LS, lecz także lingwistykę w ogóle traktuje się tak, jak gdyby należała ona do zakresu nauki niezależnie od tego, jak się ją uprawia, albo inaczej mówiąc: jak gdyby każdy rodzaj zajmowania się językami ludzkimi, w szczególności każdy rodzaj określane mianem *lingwistyka stosowana* miał z natury rzeczy prawo do atrybutu *naukowy*. Sprzeciwiam się temu pogładowi zdecydowanie. By zapobiec nadmiernej dowolności w tym zakresie, trzeba moim zdaniem najpierw możliwie wyraźnie sformułować główne kryteria, które muszą być spełnione, jeśli ktoś chce, by jego zajmowanie się językami zostało zaliczone w ogóle do zakresu lingwistyki rozumianej jako pewna nauka, następnie także kryteria, od których spełniania trzeba uzależnić decyzje w sprawie naukowości poszczególnych części lingwistyki. To, że mało prawdopodobne jest ustalenie tego rodzaju kryteriów w wymiarze absolutnym, w żadnym razie nie upoważnia ani lingwistyki, ani żadnej innej dziedziny nauki do całkowitej rezygnacji z podejmowania wysiłków mających na celu znalezienie możliwie najdokładniejszych kryteriów odróżniania naukowego od nienaukowego oraz naukowego od pseudonaukowego zajmowania się jej przedmiotem – w naszym przypadku ludzkimi językami (więcej na ten temat w: F. Grucza 1999).

Najważniejsze wnioski wynikające z przedstawionych uwag jawią się w skrócie następująco: Kto chce sformułować zadawalającą odpowiedź na pytanie o istotę LS, musi najpierw uporać się po kolei z pytaniami dotyczącymi (a) nauki w ogóle, (b) pojęcia *nauka stosowana* i (c) lingwistyki w ogóle. A kto chce udzielić odpowiedzi na pierwsze z tych pytań, musi z konieczności najpierw zdać sobie sprawę z następujących kwestii: (a) o co chodzi, gdy mowa o (ogólnym) przedmiocie nauki czy o przedmiocie nauki w ogóle?; na czym polega to, co nazywa się poznaniem czy poznawaniem tego lub innego przedmiotu? Jakie działania implikują te wyrażenia?; (c) pod jakimi warunkami można pozna(wa)niu jakiegoś (dowolnego) przedmiotu przyznać prawo do naukowości, czy inaczej mówiąc: uznać je za naukowe?

### 3.

Moje rozumienie LS jest pewną konsekwencją odpowiedzi, do których sformułowania doszedłem w wyniku rozważań najpierw nad nauką w ogóle, a następnie nad podstawami lingwistyki jako pewnej (dziedziny) nauki. W ramach tego tekstu nie mogę, rzecz jasna, zreferować dokładnie ich przebiegu. Zresztą, nie o to tu chodzi. W niniejszym artykule zamierzam przedstawić moją odpowiedź na pytanie o lingwistykę stosowaną w formie mocno uproszczonej – to znaczy w formie tylko kilku najważniejszych składających się na nią tez – po to, by jego Czytelników zachęcić do samodzielnego zgłębiania tej problematyki. A tych, których zainteresują one naprawdę, pragnę poinformować, że o moim ich rozumieniu mogą się dowiedzieć, sięgając nie tylko po



już wspomnianą książki *Zagadnienia metalingwistyki*, lecz także po tomy opublikowane pod tyłami *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania — osiągnięcia* (Grucza, 2007) oraz *Języki – wiedza – nauka* (F. Grucza 2008). Tutaj sformuję najpierw kilka też całkiem ogólnych, a potem spróbuję je skonkretyzować.

### 3.1.

Nie jest prawdą, że desygnat wyrażenia *langue* rozumiany jako pewien system (twór) abstrakcyjny lub jako idealna kompetencja językowa (komunikacyjna) stanowi prymarny (inicjalny) przedmiot badań lingwistyki. Ani lingwistyki, ani jej przedmiotu trafnie nie opisują również wypowiedzi takie jak ta, że lingwistyka zajmuje się „językiem jako (pewnym) środkiem międzyludzkiej komunikacji”, lub ta, że dziedzina ta zajmuje się „językami ludzkimi”. Ale jest tak nie tylko z tego powodu, że środkami porozumiewania się ludzi ze sobą i ludzkimi językami w ogóle zajmują się także inne nauki. Przede wszystkim odrzucam je dlatego, że stwarzają one z gruntu mylne wrażenie, jakoby przedmiot lingwistyki konstituowały jakieś obiekty posiadające samodzielną egzystencję, jakoby języki ludzkie były bytami autonomicznymi, gdy w rzeczywistości tak nie jest. W istocie języki ludzkie istnieją wyłącznie jako pewne właściwości (własności, współczynniki, części składowe) konkretnych ludzi.

Wszystkie byty tego rodzaju jak *langue* F. de Saussure’a czy idealna kompetencja językowa N. Chomsky’ego są pewnymi tworam i mentalnymi – pewnymi produktami ludzkiego poznania, pewnymi rezultatami ludzkiego abstrakcyjnego myślenia – ludzkiej intelektualnej idealizacji, co jednak w żadnym razie nie oznacza, że wobec tego można im (należy) automatycznie przyznać status pewnych produktów (rezultatów) poznania (myślenia) naukowego. Jest rzeczą oczywistą, że jako takie twory (byty) te nie mogą konstituować wyjściowego (inicjalnego) przedmiotu badań lingwistyki. Nie ulega żadnej wątpliwości, że ten konstituują konkretne osoby – konkretni ludzie rozważani (badani) z uwagi na ich pewne konkretne właściwości (umiejętności). Te mianowicie, które badane osoby ujawniają w realizowanych przez nie konkretnych aktach (procesach) komunikacyjnych, czyli w trakcie spełniania przez nie, jak to się również często określa, konkretnych funkcji komunikacyjnych. Dokładniej: w trakcie spełniania przez nie funkcji mówców lub słuchaczy albo pisarzy lub czytelników. W skrócie możemy wobec tego powiedzieć, że obiektami badawczymi lingwistyki są konkretni ludzie (konkretne osoby) i że te właśnie obiekty konstituują jej przedmiot inicjalny. Zarazem o ile lingwistyka zajmuje się konkretnie istniejącymi obiektami, o tyle należy ona (trzeba/można ją zaliczyć) – zaliczam ją – do zbioru nauk empirycznych.

### 3.2.

Różne nauki empiryczne mogą różnić się między sobą tym, że zajmują się różnymi kategoriami obiektów, lub tym, że (wprawdzie) zajmują się tymi samymi obiektami (ale) z uwagi na różne kategorie ich właściwości. Chcąc zatem wyróżnić i określić przedmiot jakiejś nauki empirycznej, trzeba ustalić najpierw zbiór (kategorię) obiektów (=  $O_1, \dots, O_n$ ), którymi się ona zajmuje lub zajmować pragnie, i następnie (zbiór) kategorię właściwości tychże obiektów (=  $W_1, \dots, W_p$ ), które bada lub zamierza badać.

Ponieważ każda nauka poza tym bada zarazem relacje (związki czy zależności) zachodzące pomiędzy badanymi przez nią obiektami lub ich właściwościami (=  $R_1, \dots, R_z$ ), można ogólną postać przedmiotów nauk empirycznych opisać za pomocą następującego wzoru (L. Nowak 1977):

$$\{O_1, \dots, O_n ; W_1, \dots, W_p ; R_1, \dots, R_z\}$$

Ogólny przedmiot każdej empirycznej (dziedziny) nauki trzeba odróżnić od konkretnych przedmiotów branych pod uwagę przez jej konkretne podmioty indywidualne lub zbiorowe (kolektywne). Zakres przedmiotu konkretnych badań można dowolnie poszerzać lub zwężać poprzez zmniejszanie lub powiększanie zbioru branych pod uwagę obiektów, ich właściwości lub zachodzących między nimi relacji. Oznacza to, że w ramach ogólnego przedmiotu danej dziedziny nauki można wyróżnić (zdefiniować) nieskończenie wiele konkretnych przedmiotów cząstkowych (parcjalnych), a w konsekwencji podzielić każdą dziedzinę na różne dziedziny cząstkowe (subdyscypliny) zajmujące się badaniem (poznawaniem) różnych kategoriałnie wyodrębnionych przedmiotów parcjalnych. Już teraz dodam, że na różne dziedziny cząstkowe można podzielić każdą dziedzinę także pod względem teleologicznym, czyli zależnie od rodzaju powierzonych jej (wybranych przez nią) szczegółowych zadań poznawczych.

### 3.3.

Nową naukę w sensie pewnej względnie samodzielnej (autonomicznej) dyscypliny można ukonstytuować tylko w konsekwencji odkrycia czy wyodrębnienia jakiegoś nowego przedmiotu. Gdy chodzi o lingwistykę, to warto zauważyć, że takie stanowisko w tej sprawie zajął już Georg von der Gabelentz w swym dziele opublikowanym w 1891 roku *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherige Ergebnisse* (Gabelentz, 1891). Samo poszerzenie zbioru obiektów lub właściwości obiektów konstytuujących jakiś już wyróżniony przedmiot nie przekształca go w nowy przedmiot, lecz co najwyżej modyfikuje jego jakiś konkretny opis. O ukonstytuowaniu nowego przedmiotu mowy być nie może także wtedy, gdy zmienia się tylko metody pracy poznawczej dotyczącej jakiegoś już wcześniej wyróżnionego przedmiotu. Zasadnie o wyróżnieniu jakiejś nowej nauki można mówić tylko w konsekwencji wykazania, że istnieje jakaś nowa kategoria obiektów lub nowa kategoria właściwości już wyróżnionych obiektów – „nowa” w tym sensie, że żadna z już wyróżnionych nauk nie traktuje ich jako obiektów lub właściwości konstytuujących jej przedmiot prymarny (inicjalny).

### 3.4.

Mówiąc o nauce, trzeba zdać sobie sprawę z tego, że współczynnikiem wyróżniającym i zarazem konstytuującym naukę jest prymarnie (a) pewien (specyficzny) rodzaj ludzkiej pracy poznawczej i że dopiero w następnej kolejności wyróżniają ją takie współczynniki jak (b) podmiot(y) tej pracy, (c) jej przedmiot(y) oraz (d) wyniki zrealizowanej pracy poznawczej. Pamiętać trzeba o tym zarówno, gdy mówi się o nauce w ogóle, jak i w czasie rozważań dotyczących jej różnych dziedzin szczegółowych,

a więc również lingwistyki. Ale rzecz jasna w pewnej mierze funkcje takie spełniają w przypadku pracy poznawczej zarówno metodologiczne, jak i teleologiczne aspekty (atrybuty) pracy poznawczej, tzn. zarówno sposoby jej wykonywania, jak i (konkretne) cele (zadania), ze względu na które jest ona realizowana, a w przypadku podmiotów ich specjalistyczna wiedza, specyficzne umiejętności oraz doświadczenia w zakresie realizacji poznawczej. Wyróżnienie tych właściwości podmiotów poszczególnych dziedzin nauki jest istotne z tego powodu, że nie każdy podmiot jest nimi wypełniony w równej mierze, że każda z tych właściwości ma charakter gradualny.

Gdy chodzi o pracę poznawczą, to trzeba ją także podzielić na pracę poznawczą w ścisłym rozumieniu tego słowa oraz pracę transferencyjną. Trzeba je odróżnić z uwagi na to, że oba rodzaje pracy cechują zarówno odmienne aspekty teleologiczne, jak i różne właściwości metodologiczne. Właściwym celem pracy poznawczej w ścisłym sensie jest pozyskiwanie (nowej) wiedzy, natomiast właściwym celem pracy transferencyjnej jest uzewnętrznianie posiadanej wiedzy – jej wyrażanie. Najważniejsze rezultaty tej drugiej stanowią (językowe) teksty. Jednakże teksty ani nie są wiedzą, ani wiedzy nie zawierają. Teksty są tworam reprezentującymi wiedzę.

### 3.5.

Większość współczesnych (metanaukowych) opisów (podstaw) lingwistyki została sformułowana, jak się zdaje, na podstawie (przyjętej milcząco) koncepcji, w której myśl każda empiryczna dziedzina nauki ma za zadanie (a) sporządzić możliwie dokładny (adekwatny) opis przedmiotu swych zainteresowań poznawczych, (b) zrekonstruować jego historię oraz ewentualnie (c) wyjaśnić jego strukturę i jego funkcjonowanie, tzn. sformułować odpowiednią teorię. Istnieli jednak wcześniej i nadal istnieją zwolennicy innych koncepcji nauki. Szczególnie wielu wyznawców miała swego czasu, jak wiadomo, koncepcja z góry ograniczająca zadania lingwistyki do opisu tego, co konkretnie (fizycznie) przejawia się na powierzchni różnych elementów branego przez nią pod uwagę materiału językowego, mylnie utożsamianego z jej przedmiotem właściwym. Jednakże cechą charakterystyczną głównego nurtu współczesnej lingwistyki jest zainspirowane ideami N. Chomsky'ego przekonanie, że nie tylko wolno, lecz należy sporządzać opisy języków ludzkich oraz konstruować teorie umożliwiające ujawnienie również głębszych, niedostępnych bezpośredniej obserwacji, współczynników rzeczywistości językowej oraz zrozumienie ich struktury i funkcjonowania.

Wielu lingwistów i przedstawicieli innych nauk uznaje dziś tworzenie tego rodzaju teorii za najwyższy i zarazem finalny cel nauki w ogóle. Poglądu tego zdecydowanie nie podzielam. Moim zdaniem modele lingwistyki oparte na tej koncepcji nauki nie odzwierciedlają całego procesu poznania naukowego niezależnie od tego, czy uwzględnione w nich teorie potraktuje się jako pewne „intelektualne urządzenia” spełniające (mające spełniać) tylko funkcje eksplikatywne, czy jako „urządzenia” spełniające (mające spełniać) również określone funkcje prognostyczne. Zadaniem nauki jest bowiem tworzenie (i dostarczanie) nie jakichkolwiek opisów czy teorii, lecz opisów i teorii uzasadnionych w możliwie najwyższym stopniu. Z tego punktu widze-

nia za finalny etap (ostatnią fazę) poznania naukowego trzeba uznać testowanie i uzasadnianie rezultatów poznania uzyskanych na etapie opisu i eksplikacji badanego przedmiotu. Więcej: ich testowaniu i uzasadnianiu trzeba przyznać status samoistnego celu nauki – każdej jej dziedziny. Postąpić trzeba tak także z tego powodu, że na gruncie nauk empirycznych każdemu uzasadnieniu jakichkolwiek rezultatów poznania można przypisać tylko pewną wartość względną (komparatywną).

Dalej: nauki empiryczne nie mogą z góry ograniczyć się tylko do teoretycznego uzasadniania swych wyników badawczych, lecz poza tym muszą z natury rzeczy systematycznie dążyć do ich uzasadnienia praktycznego – do praktycznego zastosowania wynikających z nich aplikatywnych wniosków. Bowiem tylko o ile te ostatnie potwierdziły się w praktyce, o tyle można przyznać certyfikat najwyższej wiarygodności wiedzy, z której zostały wnioski te wyprowadzone. Oznacza to, że każda dziedzina musi włączyć do zbioru swych obligatoryjnych zadań kognitywnych również tworzenie i dostarczanie odpowiedniej, dotyczącej jej przedmiotu wiedzy aplikatywnej.

### 3.6.

Poznanie naukowe jest rzecz jasna procesem przebiegającym w czasie. Dlatego cały proces naukowego pozna(wa)nia jakiegoś przedmiotu, pozyskiwania o nim wiedzy możliwe zasadnej, realizowany przez podmiot jakiejś nauki empirycznej, np. lingwistyki, można (i trzeba) podzielić najpierw na trzy główne człony, a następnie każdy z tych członów na kilka faz czy etapów. Owe podstawowe człony pracy naukowej nazywam diagnozą, anagnozą i prognozą. Diagnoza stanowi podstawowy człon każdego procesu poznawczego – od jej realizacji zaczyna się (trzeba zaczynać) proces poznawczy. Wewnętrznie można i trzeba go podzielić przynajmniej na fazę deskryptywną i eksplikatywną (tzn. teoretyczną w wąskim sensie). Na dwa etapy można (i trzeba) podzielić też prognozę. Więcej na ten temat w następnym akapicie. Tutaj zauważmy natomiast, że na płaszczyźnie idealnych wyobrażeń bytów lub działań proces (każdego) poznania naukowego można odwzorować jako pewien ciąg powiązanych ze sobą ogniw oraz etapów.

Wykreowanie idealnego modelu procesu naukowego poznania jest ważne, ponieważ dopiero poprzez odwołanie się do niego można stwierdzić, czy ewaluowany proces poznania jakiegoś przedmiotu jest pełny czy tylko częściowy. Model procesu naukowego poznania pozwala zrozumieć dwa poniżej sformułowane stwierdzenia. Po pierwsze, że wartość naukowa każdego następnego członu lub etapu naukowego pozna(wa)nia zależy do wartości naukowej członu lub etapu poprzedzającego, tzn. że wartość naukowa zarówno anagnozy, jak i prognozy zależy od wartości naukowej diagnozy, a wartość eksplikatywnego etapu diagnozy od wartości naukowej zrealizowanej w jej ramach pracy deskryptywnej. Po drugie, że wartość naukowa każdego poprzedniego członu lub etapu pracy naukowej może zostać wzmocniona poprzez realizację członu lub etapu następującego po nim.

Oznacza to jednak nie tylko, że wartość naukowa każdej teorii zależy od solidności opisu, na którego podstawie została skonstruowana, lecz także to, że jej spójność czy moc eksplikatywna może potwierdzić lub obalić wyniki obserwacji przedsta-

wione w opisie przedmiotu, na którego podstawie została ona skonstruowana. Oznacza to także, że wypowiedzi o charakterze prognostycznym, w szczególności aplikatywnym, można włączyć do zbioru wypowiedzi naukowych tylko o tyle, o ile wynikają one z odpowiedniej teorii, to jest o ile stanowią one jej (logiczne) konsekwencje, czy jeszcze inaczej: o ile odpowiednie teorie naukowo je uzasadniają. Uznanie za naukowe tylko na tej podstawie, że potwierdzają je wyniki statystycznych badań praktycznych, jest nieporozumieniem. Zasadność praktyczna wiedzy i jej zasadność naukowa to dwie różne sprawy.

### 3.6.

Poszczególne człony i fazy naukowej pracy poznawczej różnią się tym, że są realizowane z uwagi na różne typy (kategorie) pytań oraz tym, że ich rezultaty umożliwiają formułowanie odpowiedzi na różne rodzaje (typy) kwestii. Celem pracy realizowanej w ramach diagnozy jest znalezienie odpowiedzi na pytania typu: Jaki jest badany przedmiot i dlaczego jest taki, jak się stwierdza? Jak funkcjonuje i dlaczego funkcjonuje tak, a nie inaczej? Z czego się składa? Jak jest zbudowany? Celem pracy anagnostycznej jest znalezienie odpowiedzi albo na pytania dotyczące historii (przeszłości) przedmiotów, konstytuujących je obiektów oraz właściwości obiektów, o których zakłada się, że istnieją, albo na pytania dotyczące przedmiotów czy obiektów lub ich właściwości, które już nie istnieją, ale względem których zakłada się, że istniały.

Dla członu fazy deskryptywnej charakterystyczne są następujące pytania: Jak wyposażone są objekty brane pod uwagę? Jakiej posiadają właściwości? Z czego się składają? Jak są zbudowane? Jakiej funkcje spełniają one jako całość oraz jakie funkcje spełniają ich różne części składowe? Czy i jak powiązane są ze sobą ich właściwości? Słowem: w fazie deskryptywnej stwierdza się i opisuje (rejestruje) stan(y) rzeczy istniejące w obrębie badanego przedmiotu. Dla fazy eksplikatywnej charakterystyczne są z kolei pytania: Dlaczego badane przedmioty (konstituujące je objekty itd.) funkcjonują tak, jak zostało to stwierdzone? Dlaczego zachowują się tak, a nie inaczej?

Dla pierwszej fazy członu prognostycznego typowe są pytania: Jak badane przedmioty (objekty, itd.) będą prezentowały się w przyszłości? Czy lub jak się one zmienią? Jak będą się zachowywać w przyszłości? Jak zachowają się w określonych sytuacjach w przyszłości? Natomiast dla ostatniej fazy tego członu, czyli dla badań aplikatywnych (stosowanych), charakterystyczne są pytania typu: Czy można wpływać na dalszy rozwój badanych obiektów względnie ich właściwości? Czy lub jak można je zmienić? Czy można badane objekty wyposażyć w nowe właściwości? Czy można reaktywować właściwości, które objekty te utraciły? Czy można sterować stwierdzonymi rodzajami zachowań tych obiektów? Czy można (celowo) wzmacniać lub rozbudowywać, względnie osłabiać lub likwidować takie czy inne ich skłonności?

### 3.7.

Z przedstawionych dotąd stwierdzeń wynika między innymi następujący wniosek. Względem każdego przedmiotu którejkolwiek dziedziny nauki, a więc zarówno względem jej przedmiotu pełnego, jak i w stosunku do każdego z wyróżnionych w jej ramach przedmiotów parcjalnych nie tylko można, lecz także trzeba postawić nie

tylko pytania mające umożliwić jego opis (deskrypcję), eksplikację i poznanie jego historii, ale i pytania dotyczące jego przyszłości, w tym również pytania mające doprowadzić do uzyskania odpowiedniej wiedzy natury aplikatywnej, czyli wiedzy umożliwiającej planowanie sposobów wpływania na jego rozwój lub zachowania. Każda empiryczna dziedzina nauki musi troszczyć się o to, by stać się zdolną do systematycznego realizowania również zadań badawczych o charakterze aplikatywnym (stosowanym). Musi się o to starać zarówno z powodów czysto naukowych (dotyczących jej samej), jak i z powodów społecznych.

Pierwsze z nich są konsekwencją już wspomnianego faktu, że jednym z istotnych zadań każdej nauki empirycznej jest permanentne podnoszenie stopnia zasadności wypracowanej w jej ramach, tzn. przez jej podmioty, wiedzy (wszystkich rodzajów wiedzy) o jej przedmiocie i że najwyższy stopień zasadności każda z nich może zapewnić swej wiedzy podstawowej tylko poprzez praktyczne przetestowanie wyprawdzonych z niej aplikatywnych konsekwencji. Z tego względu żadna nauka empiryczna nie może *a priori* zrezygnować z prób mających na celu ukonstytuowanie etapu badań o celach aplikatywnych.

Każda nauka musi dążyć do ukonstytuowania w swych ramach fazy badań stosowanych także dlatego, że każda jest zobowiązana brać pod uwagę praktyczne potrzeby tych, którzy ją utrzymują. Nie ma żadnego racjonalnego powodu, aby należało zobowiązać do tego tylko niektóre empiryczne dyscypliny nauki, a inne *a priori* całkowicie z niego zwolnić. Jest prawdą, że nie wszystkie nauki empiryczne są w równym stopniu metodologicznie dojrzałe, że niektóre z nich nie są jeszcze w stanie w sposób systematyczny formułować kwestii aplikatywnych, a tym bardziej zająć ich naukowym badaniem czy rozwiązywaniem. Nie jest jednak prawdą, że są pośród nich takie dziedziny, które w ogóle nie są w stanie realizować badań o charakterze aplikatywnym. Jeśli któraś z nauk empirycznych nie jest na razie na tyle metodologicznie dojrzała, by móc *hic et nunc* realizować aplikatywne badania w sposób naukowy, to może tak być z tego powodu, że zajmuje się skomplikowanym przedmiotem, ale równie dobrze i dlatego, że nie zajęła się jeszcze tą sprawą wystarczająco poważnie. Ponieważ wypowiedzi aplikatywne można uznać za naukowe tylko o tyle, o ile zostały one wyprawdzone z odpowiedniej teorii naukowej, jest rzeczą oczywistą, że dostarczania naukowej wiedzy aplikatywnej mogą się podjąć tylko takie dziedziny, które już zgromadziły wystarczająco zasadne (ugruntowane) opisy oraz teorie badanych przez nie przedmiotów.

### 3.8.

Każda wiedza aplikatywna, czyli wiedza wyprawdzona z odpowiedniej wiedzy podstawowej, w szczególności z odpowiedniej wiedzy natury teoretycznej, jest jednocześnie pewnym rodzajem *know-how* i tym samym wiedzą pod względem formalnym zbieżną z wiedzą czysto praktyczną. Niemniej oba te rodzaje wiedzy warto odróżnić. Najpierw z uwagi na ich inne pochodzenie. Wiedza aplikatywna jest najczęściej pozyskiwana w wyniku pewnego logicznego przekształcenia wypowiedzi teoretycznych (mniej więcej tego rodzaju: 'jeżeli A, to B'; 'kto chce B, musi wykonać działania C').

Ale nie jest to, wbrew temu, co sądzi np. H. F. Spinner (1985), jedyny sposób dochodzenia do niej. Natomiast wiedza praktyczna może być zarówno dziełem zupełnego przypadku, jak i wynikiem celowo zrealizowanych prób i błędów (*trial and error*), a więc rezultatem zdarzeń mniej lub bardziej przypadkowych. Przede wszystkim jednak należy odróżnić wiedzę aplikatywną od wiedzy (czysto) praktycznej, ponieważ każdą z nich trzeba – jak już wspomniałem – poddać innej obróbce naukowej. Względem każdej z nich trzeba podjąć inne działania, jeśli chce się nadać status wiedzy naukowo uzasadnionej.

Wiedza czysto praktyczna, niezależnie od tego, jak wysoce prawdopodobna jest jej praktyczna skuteczność albo inaczej: ile razy sprawdziła się w praktyce, nie jest wiedzą (uzasadnioną) naukową. Do zbioru wiedzy naukowej można ją zaliczyć o tyle, o ile uda się ją powiązać z odnośną wiedzą teoretyczną oraz o ile uda się wyjaśnić, dlaczego sprawdza się ona w praktyce. Natomiast wiedza aplikatywna wyprowadzona z określonej teorii jest wiedzą jedynie teoretycznie uzasadnioną — wiedzą wymagającą praktycznego przetestowania. Za wiedzę uzasadnioną także praktycznie można ją uznać o tyle, o ile okaże się ona wiedzą skuteczną na poziomie praktyki. W sumie trzeba odróżnić, po pierwsze, wiedzę aplikatywną uzasadnioną tylko teoretycznie od wiedzy aplikatywnej uzasadnionej nie tylko teoretycznie, lecz także praktycznie oraz, po drugie, wiedzę praktyczną uzasadnioną wyłącznie doświadczalnie, a także wiedzę praktyczną uzasadnioną także teoretycznie (naukowo).

### 3.9.

W konsekwencji przedstawionych uwag trzeba oddzielić od siebie dwa następujące rodzaje zadań lingwistyki stosowanej: (a) wyprowadzanie aplikatywnych wniosków z odpowiedniej wiedzy podstawowej oraz jej praktyczne testowanie i (b) naukowe testowanie (uzasadnianie lub dewaluowanie) czysto praktycznej wiedzy dotyczącej ludzkich języków, ich funkcjonowania czy posługiwania się nim. Ale poza nimi warto wyróżnić jeszcze trzeci rodzaj jej zadań polegający na (c) rozwiązywaniu praktycznych problemów, na które natrafiają podmioty wykonujące praktyczną pracę językową i kierują do nauki. Błędne jest natomiast utożsamianie całej aplikatywnej fazy pracy naukowej z rozwiązywaniem problemów praktycznych. Błędem jest też utożsamianie jej rezultatów z wynikami tych ostatnich. Podobnie ocenić wypada traktowanie rezultatów lingwistyki aplikatywnej w taki sposób, jakby należały one wyłącznie do zakresu wiedzy określanej jako „wiedza służąca rozwiązywaniu problemów”.

Rozwiązywaniu problemów służy nie tylko wiedza aplikatywna, lecz także wiedza czysto praktyczna. Poza tym rozwiązywaniu problemów służy nie tylko wiedza aplikatywna, lecz w równej mierze ta, z której została ona wyprowadzona, zwłaszcza wiedza eksplikatywna i prognostyczna. Słowem, wyrażenia w rodzaju *problem oriented study* lub *problem solving study* (por. np.: Ch. Candlin 1982 i D. Crystal 1984) nie odzwierciedlają trafnie ani istoty LS, ani jej zadań. Natomiast jest prawdą, na co słusznie uwagę zwrócił między innymi M. Rogers (1988), że posłużenie się tymi określeniami umożliwiło oderwanie pojęcia LS od jej pierwotnego rozumienia brytyjskiego. Zgodnie z nim notorycznie utożsamiano LS z tym, co u nas nazywa się dydaktyką lub metodyką języków obcych, czyli z dziedzinami, z którymi pierwotnie kojarzono LS

również w Polsce. Z punktu widzenia prezentowanej tutaj koncepcji badania mające na celu rozwiązywanie problemów można w najlepszym razie uznać za jeden z rodzajów badań należących do zakresu (kompetencji) stosowanego etapu nauki, w naszym wypadku lingwistyki stosowanej. Pamiętać trzeba jednak o tym, że praktyczne problemy można rozwiązywać nie tylko poprzez derywację odpowiedniej wiedzy aplikatywnej z wiedzy podstawowej, lecz także drogą praktycznych prób i błędów. Poza tym podmioty stawiające sobie za cel rozwiązanie określonych problemów praktycznych mogą się znaleźć w jednej z następujących sytuacji: (a) mają do dyspozycji wcześniej zgromadzoną wiedzę teoretyczną (= wiedzę podstawową), umożliwiającą wyprowadzenie pożądaných wniosków aplikatywnych; (b) zgromadzona wcześniej odnośna wiedza podstawowa okazuje się wiedzą zbyt ubogą albo ułomną, by można było z niej wyprowadzić odpowiednie wnioski aplikatywne; (c) wiedzy takiej nie ma jeszcze w ogóle.

Jest rzeczą oczywistą, że w przypadkach (b) i (c) podmioty pragnące rozwiązać zadany im problem w sposób naukowy muszą najpierw zrealizować odpowiednie badania podstawowe. Wspominam o tym, dlatego że w przeszłości bardzo często, ale tym niemniej całkiem błędnie, identyfikowano tego rodzaju badania podstawowe z nauką stosowaną. Tymczasem dla ustalenia ich statusu w żadnym razie nie jest istotne, na jakim etapie zastanawiania się nad danym przedmiotem stwierdzony został brak lub ułomność wiedzy o nim. O tym decyduje kategoryalny charakter wiedzy pozyskiwanej w wyniku ich zrealizowania. Z tego powodu uważam, że niesłusznie do zakresu LS zaliczano lingwistykę kontrastywną i lapsologię, a także wszelkie badania dotyczące komunikacji interlingwalnej. Zaliczanie do zakresu LS dziedzin w rodzaju badań dotyczących komunikacji interlingwalnej jest nieporozumieniem z tego między innymi powodu, że każda z nich, jako pewna parcjalna dziedzina lingwistyki, sama obejmuje zarówno odpowiednią czystą, jak i stosowaną fazę badań. Powody, które każą uznać za nietrafne zaliczanie do zakresu LS lingwistyki kontrastywnej, przedstawiłem w innym miejscu (F. Grucza 1986).

### **3.10.**

Faza badań stosowanych (dalej: FS) nie różni się w żaden istotny sposób od faz badań naukowych nazywanych podstawowymi lub nauką czystą (dalej: FC). Zadaniem (celem) badań realizowanych w jej ramach jest również pozyskanie (wypracowanie) wiedzy. Tyle tylko, że chodzi o wiedzę innego rodzaju niż ta, której pozyskiwanie jest celem FC. I na tym polega pierwsza różnica pomiędzy FC i FS: każda z nich poszukuje wiedzy umożliwiającej (sformułowanie (zasadnych) odpowiedzi na pytania innego rodzaju. Podstawowym celem badań realizowanych w ramach FS jest pozysk(iw)anie naukowej wiedzy umożliwiającej (sformułowanie odpowiedzi na pytania typu: Co trzeba zrobić, by zmienić rozwój, funkcjonowanie czy zachowanie obiektów konstytuujących dany przedmiot albo ich właściwości? To ogólne zadanie FS można podzielić na następujące zadania parcjalne: (a) pozyskiwanie (wynajdywanie) ze zgromadzonej wiedzy podstawowej odpowiedniej wiedzy aplikatywnej i jej praktyczne testowanie, (b) teoretyczne ugruntowywanie (fundowanie) zgromadzonej (lub zastanej) wiedzy praktycznej oraz (c) rozwiązywanie problemów kierowanych do niej



ze strony praktyki.

Całkowitym nonsensem jest utożsamianie FS z praktycznymi zastosowaniami wyników badań naukowych, czyli z pewnymi rezultatami tych zastosowań. Ale nonsensem jest również jej utożsamianie z praktycznym stosowaniem wyników badań naukowych, czyli z odnośnymi działaniami (czynnościami). Powtórzmy: FS wyróżniają jej aspekty teleologiczne – jej zadania, które ma do spełnienia w ramach procesów pozna(wa)nia ludzkich języków, ich funkcjonowania itd. Oznacza to, że konstytutywnym zadaniem FS jest poszukiwanie, pozyskiwanie czy wynajdywanie odpowiedniej wiedzy, a nie jej stosowanie. A już w żadnym razie FS nie konstytuują żadne konkretne zastosowania jakiegokolwiek wiedzy. Tak jak każdy inny człon czy segment nauki (dokładniej: pracy naukowej), tak też FS, rozumiana jako pewien rodzaj pracy poznawczej, ma swój podmiot kolektywny i swoje podmioty konkretne, swoje specyficzne metody i oczywiście też swoje wyniki (osiągnięcia). Natomiast nie ma żadnego swojego specyficznego przedmiotu – LS zajmuje się badaniem tego samego przedmiotu, co LC.

Poza tym o praktycznych zastosowaniach wiedzy można mówić z sensem tylko w odniesieniu do już zdobytej wiedzy (do już uzyskanych wyników badań), a nie w odniesieniu do badań mających na celu pozyskanie tego rodzaju wiedzy. Ale tak czy inaczej: praktyczne zastosowania wiedzy warto odróżnić od praktycznego wdrażania konkretnych aplikatywnych konsekwencji, czyli wiedzy wyprowadzonej z odpowiedniej, wcześniej zgromadzonej, wiedzy podstawowej. Praktyczne stosowanie wiedzy oznacza bowiem w gruncie rzeczy tylko tyle co „multiplikacja produktywnych operacji, które wcześniej ze względów kognitywnych zostały przeprowadzone z sukcesem, w celu zrealizowania odpowiednich planów praktycznych”<sup>67</sup>. To prawda, że również w trakcie tego rodzaju działań można pozyskać nową wiedzę aplikatywną lub udoskonalić już posiadaną wiedzę aplikatywną. Nie to jednak jest prymarnym wyróżnikiem badań stosowanych.

### 3.11.

Zarówno badania stosowane, jak i praktyczne stosowanie ich wyników (wiedzy) trzeba poza tym możliwie wyraźnie oddzielić od tego, co można określić jako „kognitywne wykorzyst(yw)anie” cudzych wyników badań, w szczególności wyników badań uzyskanych przez podmioty innych dziedzin nauki. Z kognitywnym wykorzyst(yw)aniem wyników badań mamy do czynienia, gdy podmiot dowolnej dyscypliny naukowej posiłkuje się w swej pracy poznawczej wynikami badań jakiejś innej dyscypliny – obojętne, czy chodzi o wiedzę dotyczącą przedmiotu tej dziedziny, czy o uzyskane przez nią wyniki natury metodologicznej. Mieszanie tych działań z badaniami stosowanymi trzeba uznać za nieporozumienie już z tego tylko względu, że podmioty różnych dziedzin nauki wykorzystują w swej pracy nie tylko wiedzę aplikatywną, zgromadzoną przez podmioty innych dziedzin nauki, lecz także, a w gruncie rzeczy głównie, wiedzę zgromadzoną przez nie w rezultacie badań zrealizowanych

---

<sup>67</sup> Nie biorę tu pod uwagę tych szczególnych przypadków, w których z różnych względów – przede wszystkim finansowych – realizowano jednocześnie cele kognitywne i praktyczne.

w ramach ich FC. O nauce stosowanej można mówić z sensem tylko w odniesieniu do pewnego rodzaju (pewnej fazy) pracy poznawczej. Nauką nie jest ani wykorzystywanie już zgromadzonej wiedzy, ani jej praktyczne stosowanie.

W konsekwencji utożsamienia wykorzystywania lingwistycznych wyników badań na gruncie innych dziedzin nauki z LS trzeba by uznać tego rodzaju absurdalne konsekwencje, jak ta na przykład, że psycholog, wykorzystując wyniki badań lingwistycznych, staje się podmiotem lingwistyki stosowanej, lingwista wykorzystujący wiedzę psychologiczną przekształca się w podmiot psychologii stosowanej. Natomiast jest prawdą, że wyniki badań lingwistycznych zapożyczone (wykorzystane) przez jakąkolwiek inną dziedzinę nauki mogą w jakimś momencie zostać przekształcone w odpowiednią wiedzę aplikatywną i znaleźć praktyczne zastosowanie. Biorąc tę prawdę pod uwagę, możemy zasadnie mówić o pośredniej aplikatywnej (i ewentualnie także praktycznej) wartości odpowiednich wyników badań lingwistycznych. Moim zdaniem możliwość pośrednich zastosowań wyników badań trzeba z góry brać pod uwagę nie tylko w przypadku lingwistyki, lecz także w odniesieniu do wszystkich nauk zarówno humanistycznych, jak i społecznych dlatego, że ich przedmioty konstytuują w gruncie rzeczy te same obiekty – konkretni ludzie lub konkretne ludzkie wspólnoty, a zakresy ich przedmiotów różnią się tym tylko, że konstytuują je inne właściwości tychże obiektów. Inne, ale w wielu przypadkach ściśle ze sobą powiązane, w czego konsekwencji zakresy tych dziedzin z reguły częściowo zachodzą na siebie i się przecinają.

Na koniec zauważmy jeszcze i to, że zupełnie niedorzeczne jest mówienie o „stosowaniu teorii naukowych”. Teorie, w każdym bądź razie teorie w wąskim sensie, są intelektualnymi twórcami, które z natury rzeczy w ogóle nie nadają się do praktycznego stosowania. O praktycznych zastosowaniach można mówić z sensem tylko w odniesieniu do wynikających (wyprowadzonych) z nich aplikatywnych konsekwencji.

#### 4.

Wszystko, co tu zostało dotąd powiedziane zarówno o nauce w ogóle, jak i o jej obu członach, czyli o nauce czystej i stosowanej, dotyczy w równej mierze także lingwistyki w ogóle oraz jej analogicznych członów, czyli LC i LS. Pewnej konkretyzacji wymagają natomiast pytania o przedmiot lingwistyki i o jej specyficzne zadania. Moją odpowiedź na te zagadnienia spróbuję teraz przedstawić w dwóch kolejnych częściach niniejszego rozdziału. Zacznę od sprawy przedmiotu lingwistyki.

#### 4.1.

Odpowiedzi udzielane na pytanie o przedmiot lingwistyki do końca lat 70. poprzedniego wieku poddałem stosunkowo dokładnej analizie w drugiej części *Zagadnień metalingwistyki* (F. Grucza 1983). Ponieważ od tego czasu nie zaszła w tym zakresie żadna istotna zmiana, więc mogę powtórzyć tu to, co tam o nich powiedziałem w postaci następujących stwierdzeń: Ich zbiór jest mocno zróżnicowany. Niektóre z nich różnią się nawet w sposób zasadniczy. Łączy je natomiast to, że wszystkie pre-

zentują (opisują) przedmiot lingwistyki w taki sposób, jakby był on jakimś bytem samoistnym; jakby był on czymś, co istnieje niezależnie od ludzi; jakby wolno było mówić rozdzielnie o ludziach i ich językach, czyli także o ludziach jako istotach całkowicie „beźjęzykowych”.

To te sugestie stanowią główny powód tego, że trzeba by – moim zdaniem – uznać wszystkie dotychczasowe odpowiedzi na pytanie o przedmiot lingwistyki za nieadekwatne, a nawet błędne. Prymarne desygnaty takich określeń (wyrażeń) jak *język ludzki*, *kompetencja językowa*, *kompetencja komunikacyjna* czy *środek (międzyludzkiej) komunikacji* nie są bytami istniejącymi samodzielnie (autonomicznymi), lecz są pewnymi istotnymi, a w gruncie rzeczy nawet konstytutywnymi, składnikami (właściwościami) konkretnych ludzi poszczególnych osób. Nie ma ludzi całkowicie „beźjęzykowych”. Najważniejsze elementy mojej odpowiedzi na pytanie o ogólny (inicjalny) przedmiot lingwistyki, wyprowadzone z tych podstawowych stwierdzeń w sprawie języków i ludzi, przedstawiają się następująco:

(1) Inicjalny przedmiot lingwistyki konstytuują konkretni ludzie – ludzie z krwi i kości, jak to kiedyś napisał M. Wandruszka (1984). Lingwistykę interesują (przede wszystkim) te ich właściwości (współczynniki), które leżą u podstaw ich umiejętności: (1a) formowania (tworzenia) i eksternalizowania (artykułowania, wypowiedziania, zapisywania) konkretnych wypowiedzi oraz odbierania, identyfikowania i odróżniania oraz rozumienia odbieranych wypowiedzi innych ludzi; (1b) przeprowadzania (realizowania) konkretnych aktów i procesów komunikacyjnych i (1c) osiągania za pomocą swoich wypowiedzi zamierzonych praktycznych skutków bądź wywoływania odpowiednich efektów.

(2) Mniemanie, jakoby inicjalny przedmiot lingwistyki konstytuowały konkretne (w jakiś sposób utrwalone) językowe wypowiedzi (teksty) jakiegoś zbioru ludzi, jest błędne z dwóch co najmniej powodów. Najpierw, dlatego że głównym celem (zadaniem) lingwistyki jest poznanie (odkrycie), jak wspomniałem w poprzednim punkcie, sposobów (reguł, zasad) tworzenia i rozumienia wypowiedzi oraz posługiwania się nimi (dokładniej: konstytuującej te reguły praktycznej wiedzy), czyli czegoś, co nie zawiera się w wypowiedziach (tekstach), lecz w ich twórcach. Powtórzmy poza tym, że w wypowiedziach (tekstach) nie zawierają się poza tym ich znaczenia (funkcje znaczeniowe). Konkretnie wypowiedzi językowe nie konstytuują głównego przedmiotu lingwistyki, lecz stanowią pewien (ale w żadnym razie nie jedyny) rodzaj materiału badawczego lingwistyki.

(3) Każdy konkretny (kolektywny i indywidualny) podmiot lingwistyki może brać pod uwagę dowolnie zawężony lub poszerzony zakres (dowolną część) ogólnego przedmiotu lingwistyki. Może na przykład uwzględnić w nim wszystkich konkretnych ludzi (cały ich zbiór) albo tylko ich pewien zbiór częściowy (podzbiór). Ale może też uwzględnić wszystkie generatywnie lub komunikatywnie relewantne właściwości (współczynniki) ludzi lub tylko jakiś ich podzbiór. Przeważnie konkretne przedmioty badań są konstytuowane według następującej reguły: zwiększając brany pod uwagę zbiór ludzi, ogranicza się zbiór badanych właściwości tych ludzi i odwrotnie.

(4) W ogólnym zbiorze ludzkich właściwości generatywnie lub komunikatywnie

relewantnych są takie, które spełniają funkcje (mniej lub bardziej) centralne i takie, które spełniają funkcje (mniej lub bardziej) peryferyjne. Pierwsze z nich tworzą rdzeń przedmiotu lingwistyki. Do nich należą przede wszystkim właściwości wymienione w punkcie (1a). Natomiast do ogólnego zbioru językowych właściwości konkretnych ludzi trzeba zaliczyć nie tylko ich właściwości czysto językowe, zarówno generatywne, jak i funkcjonalne (komunikatywne), lecz także ich właściwości para- i ekstrajęzykowe, a także te, które stanowią ich składniki – kulturę komunikacyjną konkretnych ludzi (więcej na ten temat: F. Gucza 1988).

(5) Konkretnie podmioty lingwistyki mogą poza tym ograniczyć przedmiot swoich zainteresowań, biorąc pod uwagę tylko generatywnie lub komunikatywnie relewantne właściwości ludzi monolingwalnych lub tylko ludzi monolektalnych. Ale równie dobrze mogą swój pierwotny przedmiot badawczy poszerzyć, uwzględniając w swych badaniach odpowiednie właściwości ludzi multilektalnych lub nawet multilingwalnych i rozpatrywać je we wzajemnym powiązaniu. Mogą też ograniczyć lub poszerzyć zakres badanego przedmiotu poprzez skrócenie lub wydłużenie branego pod uwagę czasu „trwania” czy rozwoju branych pod uwagę ludzi lub ludzkich wspólnot i ich właściwości. Inaczej mówiąc: konkretne podmioty mogą zawęzić zakres branych pod uwagę przedmiotów w perspektywie nie tylko synchronicznej, lecz także diachronicznej. I mogą się ograniczyć do perspektywy ontogenetycznej lub wziąć pod uwagę także perspektywę filogenetyczną.

#### 4.2.

Wobec każdego konkretnego przedmiotu lingwistyki można stawiać pytania każdego z wymienionych rodzajów, a więc między innymi także pytania interesujące nas tu szczególnie, czyli takie jak na przykład te: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, można zmienić badany przedmiot – wykryte właściwości konstytuujących go osób lub zachowania tych osób? Co trzeba uczynić, by zwiększyć funkcjonalną efektywność ich działań lub wytworów tych działań? Zagadnieniami tymi można się zajmować również naukowo. Jednakże do zakresu nauki można zaliczyć ich rozważanie (badanie) tylko o tyle, o ile są one wykonywane (zostały wykonane) wedle pewnych z góry ustalonych reguł (proceduralnych norm) albo inaczej mówiąc: z uwzględnieniem pewnych zasad.

Lingwistyka jak każda nauka także musi najpierw możliwie dokładnie opisać swój przedmiot – aktywności i zachowania komunikacyjne konstytuujących go ludzi, właściwości tworzonych przez nich wyrażen itd., a następnie wyjaśnić stwierdzone stany rzeczy, czyli: zrekonstruować system reguł fundujących ich umiejętności językowe i komunikacyjne (podobnie między innymi E. Coseriu 1988).

Krótko rzecz ujmując, najpierw lingwistyka musi sporządzić adekwatny opis, następnie (skuteczną) teorię badanego przedmiotu. Nie jest jednak prawdą, jak pisze Ch. Lehmann (1987), że teoria języka „jest najwyższym celem badań lingwistycznych”. Nie jest tak – po pierwsze – dlatego że zadaniem lingwistyki jest tworzenie nie tylko teorii języka, lecz także teorii językowej komunikacji, czyli teorii posługiwania się językiem. Po drugie, dlatego że zadaniem lingwistyki nie jest tworzenie teorii ja-

kiegoś języka-bytu samoistnego, lecz konkretnych (rzeczywistych) języków konkretnych ludzi. I w końcu – po trzecie – do zadań lingwistyki jako pewnej dziedziny nauki należy obowiązek tworzenia nie tylko wiedzy deskryptywno-eksplikatywnej, lecz także wiedzy aplikatywnej i to zarówno z istotnych powodów (meta)naukowych, jak i ważnych względów społecznych.

Pogląd, według którego za najwyższy cel nauki, a więc także lingwistyki, trzeba uznać teorię, jest konsekwencją równie bezzasadnej tezy co ta, z której amerykańscy deskryptywiści wywiedli swoje przekonanie, że zadania lingwistyki trzeba z góry ograniczyć do opisu badanego przedmiotu. Tymczasem okazuje się, że nie ma żadnego zasadnego powodu skłaniającego do zakończenia badań lingwistycznych na samym tylko opisie badanego przedmiotu lub na sporządzeniu jego teoretycznej rekonstrukcji. Istnieje natomiast wiele powodów, które przemawiają za obligatoryjnym przedłużeniem lingwistycznego łańcucha zadań o człon aplikacyjny.

Z amerykańskimi deskryptywistami wypada się jednak zgodzić co do tego, że do tworzenia naukowej teorii badanego przedmiotu można przystąpić dopiero wtedy, gdy został on dostatecznie dokładnie opisany, a do formułowania naukowych odpowiedzi na pytania natury aplikatywnej dopiero w momencie, w którym funkcjonowanie tego przedmiotu zostało możliwe solidnie zrekonstruowane w postaci odpowiedniej teorii. Lingwistyczne wypowiedzi aplikatywne mogą być uznane za naukowe tylko o tyle, o ile – po pierwsze – są logiczną konsekwencją naukowo uzasadnionej wiedzy podstawowej, po drugie – o ile jest rzeczą jasną, czego one dotyczą – jakich obiektów i jakich właściwości tychże obiektów.

### 4.3.

Przedstawione w punkcie 4.1. przedmiot i jego opis (rekonstrukcja) nie odzwierciedlają jednak przeważającego przekonania podmiotów lingwistyki w tej sprawie. Większość z nich opisuje przedmiot swych badań, jak już wspomniałem, za pomocą takich określeń jak *język (ludzki, polski czy niemiecki)* albo *kompetencja językowa (komunikacyjna)* i traktuje go w taki sposób, jakby przysługiwał mu status bytu autonomicznego, a w dodatku przypisuje mu liczbę pojedynczą. Tak postępując, myślą oni prymarny przedmiot zainteresowań lingwistyki z pewnym jej przedmiotem wtórnym – z przedmiotem, o którym na płaszczyźnie całkiem ogólnej można powiedzieć, że konstytuują go pewne wytworzone (głównie, ale nie tylko) przez lingwistów (abstrakcyjne) modele (wzorcy) języków pewnej kategorii ludzkich wspólnot, w szczególności określających się jako narody.

Co prawda wszyscy lingwiści w jakiejś mierze uwzględniają w swych badaniach rzeczywiste języki konkretnych ludzi, a przynajmniej deklarują, że ich celem jest sporządzenie opisu tychże, niemniej faktycznie nie tyle opisują je, co raczej traktują jako pewnego rodzaju materiał umożliwiający im konstruowanie lub modyfikowanie albo uzupełnianie owych (idealnych, abstrakcyjnych) modeli czy wzorców językowych. W każdym razie na ogół lingwiści zajmują się nie tylko rzeczywistymi językami ludzi, lecz także, a z reguły nawet głównie, tymi drugimi. Tymczasem okazuje się, że przynajmniej z punktu widzenia pytania o lingwistykę stosowaną konieczne jest możliwe konsekwentne oddzielenie ich od siebie.

Możliwość ukonstytuowania lingwistyki stosowanej jako pewnego składnika lingwistyki aspirującej do miana (pewnej dziedziny) nauki w ścisłym rozumieniu tego słowa zależy, jak to wynika z przedstawionych rozważań w sprawie nauki w ogóle, najpierw od trafności odpowiedzi na pytanie o jej przedmiot, czyli w naszym przypadku od tego, czy chodzi o lingwistykę zajmującą się rzeczywistymi językami ludzkimi, czy o lingwistykę koncentrującą swą uwagę na przedmiotach określanych jako *abstrakcyjne systemy, idealne urządzenia generatywne czy kompetencje idealnych mówców-słuchaczy*.

Natomiast nie ulega żadnej wątpliwości, że ukonstytuowanie w ramach każdej z tych lingwistik (odpowiedniej) lingwistyki stosowanej jest nie tylko możliwe, lecz konieczne, i że jest tak przynajmniej o tyle, o ile rozważa się je (uprawia) jako pewne nauki. Inaczej mówiąc, każda z nich jest zobowiązana dążyć do tego celu o tyle, o ile aspiruje do miana nauki. Na wszelki wypadek dodajmy, że ukonstytuowanie stosowanego członu jest możliwe i zarazem konieczne w ramach każdej części obu tych lingwistik – niezależnie od tego, czy nazywa się je gramatyką składnią morfologią dialektologią czy jeszcze inaczej. Słowem, w ramach każdej lingwistyki zajmującej się jakimś wycinkiem przedmiotu lingwistyki można i trzeba ukonstytuować zarówno odpowiednią LC, jak i LS. Stwierdzenie to dotyczy również poszerzonych przedmiotów tzw. lingwistik myślnikowych, tzn. tych, które określa się jako psycho-, socjo-, neurolingwistykę itd.

## 5.

Na koniec spróbujmy zebrać najważniejsze wnioski wynikające ze stwierdzeń przedstawionych w poprzednich częściach niniejszego tekstu:

- LS (tak jak LC) stanowi integralną część całej lingwistyki. Jest tak niezależnie od tego, którym z opisanych wyżej ogólnych przedmiotów LC się zajmuje. LC i LS to komplementarne, a nie przeciwstawne czy konkurujące ze sobą części całej lingwistyki – lingwistyki w ogóle. Razem składają się na kompletny, odnoszący się do tego samego przedmiotu łańcuch poznania. LS obejmuje ostatnią fazę tego łańcucha, LC – fazy poprzedzające.
- Badania LS dotyczą w każdym przypadku tego samego (zakresu) przedmiotu, co badania fundującej ją LC. Mniemanie, jakoby LS zajmowała się jakimś „własnym” przedmiotem bierze się, jak sądzę, z braku zrozumienia tego, że na to, co nazywa się zadaniem nauki, składa się pewien łańcuch ściśle ze sobą powiązanych zadań cząstkowych – łańcuch, którego ostatnie ogniwo stanowią zadania o charakterze aplikatywnym.
- LS nie tworzy żadnych własnych teorii badanego przedmiotu, natomiast może przyczynić się (i się przyczynia) do rozwoju teorii, z których wywodzi swoje konsekwencje aplikatywne. Poza tym w przypadku naukowego fundowania wiedzy praktycznej może ujawnić (i też ujawnia) potrzebę wygenerowania brakujących teorii. W każdym razie testowanie teorii już wcześniej wytworzonych nie jest jej jedyną funkcją kognitywną.
- Nie jest prawdą, że LC i LS różnią się tym, że pierwsza z nich zajmuje się właściwościami składającymi się na tzw. pierwsze (ojczyste) języki ludzi,

a druga nabywaniem przez nich właściwości obcojęzycznych. Błędne jest też mniemanie, według którego różnica ta polega na tym, że LC zajmuje się badaniem normalnych właściwości językowych ludzi, a LS badaniem różnych dewiacji (genetycznych, wypadkowych czy chorobowych) w tym zakresie.

- Błędne jest też utożsamianie LS z takimi dziedzinami jak metodyka czy dydaktyka języków (obcych) lub glottodydaktyka oraz z takimi jak analiza błędów językowych, studia interkulturowe czy tzw. lingwistyki myślnikowe.
- Dychotomiczny podział lingwistyki na teoretyczną i stosowaną nie jest słuszny dlatego, że tworzenie teorii, w ścisłym rozumieniu tego słowa, stanowi tylko jedną z faz LC, a LS tylko jedną z faz lingwistyki zajmującej się zagadnieniami natury prognostycznej, czyli – inaczej mówiąc – podziału tego nie sposób uznać za trafny, dlatego że poza swym nawiasem pozostawia spore części lingwistyki w ogóle.

## Bibliografia

- Baudouin de Courtenay J.N. 1903, *Język i języki. Językoznawstwo*, (w:) Wielka encyklopedia powszechna ilustrowana. T. 33. Warszawa, 266–296.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1909, *Zarys historii językoznawstwa, czyli lingwistyki (glottologii)*, (w:) Poradnik dla samouków. Seria 3, t. 2, z. 2. Warszawa, 35–302.
- Baudouin de Courtenay J.N. 1974-1983, *Dzieła wybrane*. T. 1-VI. Warszawa.
- Bernhardi A.F. 1801, *Sprachlehre. I: Reine Sprachlehre*. Berlin.
- Bernhardi A.F. 1803, *Sprachlehre. II: Angewandte Sprachlehre*. Berlin.
- Bronk A. 1998, *Zrozumieć świat*. Lublin.
- Candlin Ch. 1982, *Criticising Applied Linguistic*. Lancaster.
- Crystal D. 1984, *Directions in Applied Linguistics*. London.
- Coseriu E. 1988, *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens* (opracowanie Fl. Weber). Tübingen.
- Gabelentz G. von der 1972, *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherige Ergebnisse*. Tübingen (1. wyd. 1891).
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1983a, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Sprachlehrforschung*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXX, 1983/ 3, 217–223.
- Grucza F. 1986, *Applied Contrastive Linguistics a Misconception?*, (w:) B. Narr/ H. Wittje (red.), *Language Acquisition and Multilingualism. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 235–249.
- Grucza F. 1987, *Was kann die Linguistik leisten? Wozu Angewandte Linguistik?*, (w:) T. Berberich/ J. Claus, (red.) *Verstand zur Verständigung: Wissenschaftspolitik und internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit. Festschrift für Heinrich Pfeiffer*. Berlin, 37–45.
- Grucza F. 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H. G. Roloff (red.), *Dass eine Nation die an-*

- dere verstehen möge. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag. Amsterdam, 309–331.
- Grucza F. 1999, *Nauka – pseudonauka – paranauka*, (w:) E. Haloń (red.), O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi. Warszawa, 137–164.
- Grucza F. 2007, *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza F. 2008, *Języki – wiedza – nauka*. Warszawa.
- Kaplan R.B. (red.) 1980, *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass.
- Lehmann Ch. 1987, *Der Relativsatz: Typologie seiner Struktur, Theorie seiner Funktionen, Kompendium seiner Grammatik*. Tübingen.
- Miseska Tomic O./ R.W. Shuy (red.) 1987, *The Relation of Theoretical and Applied Linguistics*. New York/ London.
- Nowak L. 1977, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa.
- Nowak L. 1998, *Byt i myśl. U podstaw negatywistycznej metafizyki unitarnej*. Poznań.
- Ritchie W.C. 1984, *Is there a Separate Discipline of Applied Linguistics?*, (w:) NYS TESOL Applied Linguistics Newsletter, 10–14.
- Popper K. 1934, *Logik der Forschung*. Wien.
- Rogers M. 1988, *Developments in Applied Linguistics and Language Teaching*, (w:) IRAL XXVI II, 1–18.
- Saussure F. de 1967, *Cours de linguistique générale*. Édition critique par R. Engler. Wiesbaden.
- Spinner H.F. 1985, *Das wissenschaftliche Ethos als Sonderethik des Wissens*. Tübingen.
- Wandruszka M. 1984, *Das Lehren der Sprachen: Vom menschlichen Sprechen und Gespräch*. Stuttgart.
- Życiński J. 1996, *Elementy filozofii nauki*. Tarnów.





