

„Język myśli” a werbalne komunikowanie

Niniejszy artykuł ma charakter problemowy, nie zaś historyczny i systematyczny. Termin „język myśli” (z ang. *mentalese*) jest wprawdzie w literaturze przedmiotu przypisywany obecnie (od połowy lat siedemdziesiątych ub. wieku) Jerry’emu A. Fodorowi, amerykańskiemu „neurofilozofowi”, ale mimo że wspomnę o jego koncepcji, to będę się koncentrował na relacjach między językiem a myśleniem, komunikowaniem a myśleniem, na kwestii „nabywania języka” oraz na samej ontycznej i epistemicznej strukturze myślenia, nie zaś na koncepcji *mentalese* w sensie Fodora. Opis tej ostatniej oraz jej szczegółową krytykę zamieściłem w artykule z *Roczników Filozoficznych*¹. Jednocześnie proponuję i rozważam takie ujęcie procesów mentalnych, które uznaje, iż myślenie to operowanie pewnymi formami intencjonalnymi (immanentnymi przedmiotami intencjonalnymi w sensie Edmunda Husserla²), mające charakter bezznakowy i niejęzykowy. Inny-

¹ P. Przywara, *Problem mentalese*, t. LVIII, nr 2/2010, s. 97-124. W tym też tekście po raz pierwszy wyłożyłem moją koncepcję „języka myśli”, dewerbalizacji i procedury „uczenia świata” (przeciwstawianej przez mnie abstrakcyjnej procedurze „uczenia języka”).

² Należy pamiętać o istnieniu (z punktu widzenia Husserlowskiej fenomenologii) dwóch odrębnych rodzajów przedmiotów intencjonalnych: transcendentnych oraz immanentnych. Przykładem pierwszego byłby „Zagłoba” jako byt powołany do istnienia w świecie przedstawionym Sienkiewiczowskiej trylogii, przykładem drugiego: „mój pies”, „moje biurko”, „mój samochód”. Immanentne przedmioty intencjonalne mają swoją *genezę* tudzież „intencjonalną historię” (stosownie do pojawiania

mi słowa, odrzucam taką koncepcję procesów mentalnych, która widzi je jako zmediatyzowane znakowo i lingwistycznie.

Z kolei komunikowanie jest przeze mnie pojęte jako (monosubiektywne lub intersubiektywne) interpretowanie pewnej dziedziny przedmiotowej – sam proces porozumiewania się poprzedzony jest (i sprzęgnięty z) procesami poznania i to właśnie akty kognitywne są fundamentem wszelkich interakcji mownych. Proponuję też przy tej okazji, by odejść od pojęcia „uczenia się języka” na rzecz pojęcia „uczenia się świata”. Małe dziecko bowiem, jak staram się dowieść, nie tyle nabywa język w interakcjach poznawczych ze wspólnotą podmiotów, co uzyskuje pewną wiedzę o swym otoczeniu, która to wiedza nie jest redukowalna do jednostek leksykalno-pojęciowych, a zatem nie osadza się w umyśle małego dziecka w postaci „elementów lingwistycznych” czy „znakowych”. Tym niemniej jednostki mowne, którymi posługują się podmioty starające się wprowadzić dziecko w „sferę języka”, są przez to dziecko z czasem (po procesie tzw. dewerbalizacji) intencjonalnie odzwierciedlane w postaci form, które służą do ujmowania różnych sposobów lingwistycznego porozumiewania się. Formy te jednak są hybrydalne, tj. zrośnięte z innymi (immanentnymi) przedmiotami intencjonalnymi, które odgrywają rolę przezroczystych środków poznania w aktach percepcji i nie są ani umysłowymi znakami, ani (mentalnymi) jednostkami językowymi.

Interdyscyplinarne badania nad procesami mentalnymi?

Kwestia tego, w jaki sposób przebiega myślenie i jakie wykorzystuje środki, jest jednym z tych problemów filozoficznych, którymi zajmowało się wielu uczonych od czasów starożytnych po współczesne. Zagadnienie to znalazło się też w obszarze zainteresowań nauk niefilozoficznych, takich jak psychologia, socjologia, psycholingwistyka, antropologia kulturowa, badania nad sztuczną inteligencją, neurolingwistyka, etnolingwistyka itd. Dlaczego przedstawiciele tyłu dyscyplin

się w naszej świadomości pierwszych i następnych regularności wyglądownych związanych z danym obiektem – te kwestie bada tzw. genetyczna fenomenologia).

Immanentne przedmioty intencjonalne mogą być „proste” („mój ulubiony kubek do kawy”) i „złożone” („wnętrze mojego domu”, „korytarze KUL-u”, „śródmieście Rzeszowa” etc.). Te „złożone” przedmioty charakteryzują się tym, że możemy się „po nich poruszać” (w przypomnieniu, w wyobrażeniu). O tym, że one istnieją, przekonują nas proste doświadczenia, takie np. jak to, iż po własnym mieszkaniu umiemy się przemieszczać w całkowitej ciemności („wiedząc, jakie są drogi” i jak rozłożone są różne obiekty) – co byłoby wyjątkowo trudne (w ciemności) w mieszkaniu, którego wnętrza nie znamy. Jeśli ktoś studiował na KUL-u lub pracuje tam, to „zna na pamięć” rozkład wnętrza uczelni („wie”, którędy biegnie droga np. z holu głównego do dziekanatu filozofii), którego to rozkładu z kolei nie zna ktoś, kto nigdy na KUL-u nie był. Śródmieście Rzeszowa jest „znajome” i „swojskie” dla osób bywających w tymże śródmieściu, ale nie jawiłoby się ono jako znajome komuś, kto przybyłby pierwszy raz. Immanentne przedmioty intencjonalne to te, z pomocą których podmiot rozpoznaje obiekty zewnętrzne (w ujęciu Husserla nie są to ani schematy, ani „reprezentacje” mentalne). Oczywiście nasza intencjonalność może też skierować się na obiekty fizyczne, realnie istniejące, aczkolwiek w danym akcie percepcji będące tylko intencjonalnymi (gdy np. myślimy o Warszawie, nie będąc w stolicy).

uznali, że mogą (bez oglądania się na epistemologię) badać kwestię ludzkiego myślenia i wyrokować na jej temat? Zapewne dlatego, iż problem myślenia wydał im się nieskomplikowany. Człowiek, ich zdaniem, myśli po prostu za pomocą słów oraz obrazów (werbalnie i figuratywnie), w związku z tym naukowcom chcącym badać procesy mentalne pozostaje ustalić tylko, jaki jest zakres i skład „wewnątrz-umysłowego leksykonu” (Wierzbicka, 2011, s. 13-30; Tabakowska, 2001) oraz wielkość i zawartość „magazynu umysłowych reprezentacji/ikon”, co też każda z wymienionych wyżej dyscyplin na miarę swoich badawczych możliwości czyniła, odtwarzając przeróżne „schematy pojęciowe” i „wyobrażenia”, jakimi ma się posługiwać w myśleniu człowiek.

Dość powszechnie przyjęto, iż myślenie to operowanie różnymi znakami oraz schematami. Człowiek to istota tworząca znaki, więc one też muszą stanowić podstawowe składniki procesów mentalnych, stwierdzono. Pomocna okazała się tu reprezentacjonistyczna koncepcja spostrzegania oraz ludzkiego umysłu związana z epistemologicznym (i percepcyjnym) atomizmem. Reprezentacjonizm w teorii poznania głosi, że spostrzegając obiekty, wytwarzamy sobie reprezentacje (mentalne kopie tychże obiektów), które pomagają nam potem rozpoznawać określone obiekty. Widząc dom, uzyskuję *reprezentację* (percepcyjny schemat) domu, która pozwala mi wyobrażać sobie różne domy, ale też i identyfikować domy. Widząc dom, tworzę sobie również *pojęcie* domu, a więc „mentalno-językowy” znak pozwalający mi myśleć o domach oraz rozumieć słowo „dom”, gdy ktoś do mnie mówi o jakimś domu lub gdy o jakimś domu w jakimś tekście czytam.

Zgodnie ze stanowiskiem atomizmu percepcyjnego proces spostrzegania jako relacja obiekt percepcji (oddziałujący na) – podmiot percepcji ma taką postać, iż wytwarzają się tego pierwszego 1) reprezentacja oraz 2) pojęcie – w umyśle spostrzegającego podmiotu. W atomistycznym (izolacyjnym) podejściu do percepcji nie uwzględnia się faktu, iż nasze spostrzeżenia ujmują wiele obiektów równocześnie, a proces wyodrębniania jakiegoś obiektu z szeregu innych obiektów jest już zabiegiem metapoznawczym. Atomizmowi percepcyjnemu towarzyszy atomizm lingwistyczny, który wychodzi z założenia, że „nabywające język” małe dzieci uczą się najpierw pojedynczych słów (z nimi zaś korelują pierwsze pojęcia w umyśle danego dziecka), a dopiero potem zdań – nie uwzględnia się tu więc takiego rozwiązania, iż to możliwości artykulacyjne małych dzieci pozwalają zrazu na formułowanie wypowiedzi jednowyrazowych (to zaś nie musi implikować tego, że parolotki nie uzyskują szerszej – choć niejęzykowej – spostrzeniowej wiedzy o świecie).

XX-wieczne przełomy metodologiczne a problematyka myślenia

Procesy mentalne okazały się nieskomplikowane dla wielu naukowców także dzięki kilku teoretycznym przełomom, jakie się dokonały w XX w. – fizykalistycz-

nemu, lingwistycznemu i cybernetycznemu. Nie wchodząc w szczegóły, można rzec, iż rolę metafizyki i ontologii przejęła fizyka teoretyczna, rolę filozofii teoretycznej – lingwistyka³, a rolę epistemologii oraz antropologii – cybernetyka a po niej kognitywistyka, czy „neurofilozofia”. Człowiek okazał się bytem fizycznym, problemy filozoficzne zmieniły się w zagadnienia lingwistyczne (dające się rozwiązać metajęzykowo), zaś ludzki umysł w mózg działający jak komputer.

Wiele zagadek filozoficznych w ten sposób znikło, z zagadką myślenia włącznie. Po przełomie lingwistycznym problematyka myślenia sprowadziła się właściwie do kwestii sporu o proces „internalizacji języka”. Behawioryści głosili, iż ludzie posługują się językiem dzięki wychowawczemu systemowi nagradzania / karania dziecka za określone werbalne zachowania, natywiści zaś, że „kompetencja językowa” jest wrodzona: człowiek przychodzi na świat z pewnym „mechanizmem” posługiwania się językiem, który to mechanizm jest aktywowany w wieku wczesnodziecięcym. W kwestii myślenia behawioryści się nie wypowiadali, uznając psychikę, duszę, umysł za pojęcia archaiczne, metafizyczne – natomiast natywiści twierdzili, iż bez języka nie ma myślenia, tzn. to ostatnie zaczyna się dopiero od momentu opanowania języka przez dziecko.

Po przełomie cybernetycznym zaczęto uznawać, że procesy mentalne to operowanie pewnymi fizycznymi symbolami analogicznie do tego, jak tzw. maszyna Turinga „rozwiązuje pewne problemy”, posługując się „językiem maszynowym”. Jednym z amerykańskich współczesnych myślicieli tak właśnie rozumiejących myślenie (jako mózgowy proces operowania pewnymi wrodzonymi neurosymbolami) jest Fodor. „Język myśli”, czyli *mentalese*, to dla niego pewien: 1) kognitywny „program” stanowiący „software” ludzkiego mózgu, 2) kod, wykorzystywany przez ludzki mózg, 3) neurofizjologiczny fundament naturalnego języka. Jak z tych trzech określeń widać, termin „język myśli” wydaje się tu nietrafiony – Fodor wszak wypowiada się o specyficznym działaniu mózgu; uznaje to działanie jako „niejęzykowe”, jako „symboliczno-komputacyjne”, i nie uważa, by myślenie było czymś innym niż fizyczne procesy zachodzące w mózgu. Niestety, z Fodorem jest tak, jak z wieloma innymi naukowcami, którzy przyjąwszy fizykalistyczny wzorzec uprawiania filozofii i fizykalistyczną antropologię, nie zajmują się wyłącznie np. neurofizjologią (jeśli chodzi, przykładowo, o procesy poznawcze), lecz wchodzą w obszary epistemologii i filozofii teoretycznej, dość swobodnie posługując się tzw. mentalistycznym słownikiem (zarazem odrzucając „mentalizm”, tj. koncepcje, które nie identyfikują umysłu z mózgiem).

³ Zjadliwą krytykę tego, co się stało z brytyjską myślą filozoficzną po pracach Ludwiga Wittgensteina (krytykę wspartą przez Bertranda Russella), przeprowadza Ernest Gellner w książce *Słowa i rzeczy, czyli nie pozbawiona analizy krytyka filozofii lingwistycznej* (1984).

Czym jest język i jak istnieje?

Nie chcę jednak mówić o Fodorze, a o zagadnieniu języka myśli. Postawienie go dziś, tj. w XXI wieku, jest o tyle trudne, że właśnie poprzednie stulecie pozostało po sobie poważny regres w uprawianiu filozofii poznania oraz w filozoficznej antropologii. W ramach scjentyistycznej walki z metafizyką i „hipostazowaniem bytów fikcyjnych” problemy filozoficzne sprowadzono do lingwistycznych, ale tym samym dokonano *hipostazowania* języka, czyniąc z języka niemal „byt absolutny”, którego istnienie nie podlega dyskusji ani kwestionowaniu. W ramach scjentyistycznej walki z „idealizmem epistemologicznym” i „kartezjańskim dualizmem” sprowadzono człowieka do osobnika usytuowanego na ewolucyjnym pograniczu szympansa i androida, procesy mentalne widząc albo przez pryzmat językowy (przy czym ludzki język miał być tu analogonem zwierzęcego porozumiewania się), albo komputacyjno-maszynowy. Po wszystkich tych lingwistycznych badaniach ubiegłego wieku o samym języku wiemy chyba o wiele mniej niż przed tymi badaniami. Sporo wiemy o rozmaitych modelach języka, modelach transkulturowych schematów pojęciowych, o modelach zdań czy innych wyrażań, o modelach głosek oraz cech dystynktywnych etc., ale o samym języku jako sposobie porozumiewania się ludzi – niekoniecznie⁴.

Jeśli więc chcemy się zająć zagadnieniem języka myśli, to powinniśmy wpierw ustalić, czym jest język. Zwykle powiada się, że język to skodyfikowany system znaków konwencjonalnych, tj. taki, co rządzi się określonymi regułami łączenia, podstawiania, przekształcania, odrywania poszczególnych umownych znaków.

⁴ Do tego stanu rzeczy przyczynili się sami badacze i teoretycy języka, skoro za przedmiot badania uznają oni to, co abstrakcyjnie wymodelowane, a nie to, co empirycznie obserwowalne: „Na ogół (...) językoznawców nie interesują wypowiedzi jako niepowtarzalne obiekty obserwacji. Interesują ich typy, a nie okazy; otóż rozpoznawanie wypowiedzi-okazów jako przykładów jednej i tej samej wypowiedzi-typu nie może być oparte na samych tylko kryteriach zewnętrznych, obserwacyjnych. Kiedy mówimy, że dwie wypowiedzi są okazami jednego typu, mamy na myśli to, że zachodzi między nimi pewnego rodzaju tożsamość strukturalna lub funkcjonalna, dzięki której użytkownicy języka ojczystego uznają je za identyczne. Trzeba podkreślić, że takie przedteoretyczne stwierdzenie tożsamości typu w okazach jest oparte na intuicji. Można by sądzić, że strukturalna tożsamość dwu wypowiedzi da się teoretycznie uzasadnić w drodze analizy akustycznej obu sygnałów, a ich tożsamość funkcjonalna – w drodze czysto »zachowaniowej« analizy obu aktów mowy. Otóż tak nie jest. Dzisiejsi językoznawcy są zgodni co do tego, że dwie wypowiedzi-okazy mogą być bardzo jaskrawo różne akustycznie, a jednak w przekonaniu użytkownika języka ojczystego uchodzą za tożsame. Nie jest też chyba możliwe, przynajmniej w znacznej większości wypadków, rozpoznawanie wypowiedzi jako okazów jednego typu na podstawie ich tożsamości funkcjonalnej jako reakcji na ten sam bodziec (co wymaga uprzedniego i niezależnego zgrupowania bodźców jako okazów określonych typów). Opisując określony język (np. angielski), lingwista konstruuje tak zwany w nauce model – i to nie model rzeczywistego zachowania języka, lecz model przejawiających się w tym zachowaniu prawidłowości (ściślej mówiąc – model tej części zachowania językowego, którą językoznawca uznaje ze względów metodologicznych za przedmiot językoznawstwa): model systemu językowego. Kiedy powiadaemy, że ktoś mówi lub umie mówić po angielsku, mamy na myśli to, że ten ktoś opanował zasady rządzące takim sposobem zachowania językowego, który nazywamy w sposób przedteoretyczny mówieniem po angielsku. Żeby użyć słów Chomskiego (1965), ten ktoś posiadał pewną umiejętność (kompetencję/competence), czego wynikiem i przejawem jest jego określone działanie (performancja/performance). Proszę zauważyć, że odróżniamy tutaj ukryty system językowy od jego modelu konstruowanego przez językoznawcę” (Lyons, 1984, s. 31-32).

Przychodząc jednak na świat, nic nie wiemy o tym systemie, a nasi rodzice czy opiekunowie zwykle nie są lingwistami ani semiotykami, gdy mówiąc do nas, pokazują nam otaczający nas świat. Zwracam na to uwagę, bo właśnie (zapatrzeni w modele) teoretycy języka nie chcą o tym fakcie pamiętać. Wstępnie mogliśmy powiedzieć, nieco prowokacyjnie, iż język jest abstrakcyjnym wytworem teoretyków języka. Oczywiście w etnolingwistyce mówi się np. o wspólnotach mowy (*speech communities*), a w lingwistyce o językach żywych i martwych – tym samym zwraca się uwagę na to, iż dopóki jakaś zbiorowość ludzka, grupa (lub też pojedynczy człowiek) posługuje się jakąś mową, to można mówić o istnieniu takiego a takiego języka (dialektu, narzecza). Zauważmy jednak, że akcent kładzie się tu bardziej na *wspólnotę*, w obrębie której zachodzą pewne interakcje mowne niż na fakt samego *egzystowania* języka. Jak bowiem istnieje język? Tak, że musi być spostrzegany. *Esse języka to percipi języka*.

Język istnieje tylko wtedy, gdy coś jest (przez kogoś komuś) komunikowane. Akt komunikacji może mieć trzy oblicza: 1) dany podmiot *odbiera* jakiś komunikat (odczytuje, odsłuchuje etc.), 2) dany podmiot *przekazuje* jakiś komunikat drugiemu podmiotowi (np. konwersacja, interakcja mowna), 3) dany podmiot *konstruuje/nadaje* komunikat (zapisuje, rejestruje etc.) – w każdym z nich jednak pojawia się element *sposzrzegania* pewnej językowej treści, czyli percypowania języka. Księgozbiory, leksykony, słowniki, audiobooki, wideozapisy sztuk teatralnych itd. – to wszystko są zbiory pewnych „danych językowych”, ale to nie jest język. Ten ostatni nabiera istnienia dopiero wtedy, gdy jakiś podmiot posługuje się językiem w akcie komunikowania. Gdy coś piszę, mówię, to faktycznie, posługuję się językiem, ale jeśli w danej chwili nikt niczego nie mówi ani nie pisze, to nie ma i nie może być języka⁵.

⁵ W ten sposób, co oczywiste, różni się od większości językoznawców, którzy (już od ponad stu lat) za Ferdynandem de Saussure’em odróżniają „system” (*langue*) od „mówienia” (*parole*), jak np. Renata Grzegorzycowa (2007): „Formułując naiwną intuicyjną definicję języka, powiedzieliśmy, że jest to sposób porozumiewania się ludzi między sobą, a nie samo porozumiewanie się, mówienie. Język jest więc pewną potencją, realizowaną w wypowiedziach. Jeśli słyszymy jakąś mowę w języku niemieckim czy angielskim, to w ścisłym sensie nie powinniśmy powiedzieć, że słyszymy język niemiecki czy angielski (choć czasem potocznie tak mówimy), ale jedynie, że słyszymy wypowiedzi w tych językach, a więc realizacje, efekty użycia tych języków. (...) Akty mówienia mają charakter konkretny, jednostkowy i nieograniczony. Póki będą istnieć Polacy mówiący po polsku, będą powstawać nowe niekończące się wypowiedzi, będące użyciem języka polskiego. Natomiast sam język jako kod ma charakter ogólny, społeczny, jest zasadniczo wspólny wszystkim mówiącym, w danym momencie względnie stabilny (choć oczywiście język jako system zmienia się także w czasie), ma charakter ograniczony, reguły łączenia jednostek w większe konstrukcje mają w określonym odcinku czasowym charakter ustabilizowany. To podstawowe dla językoznawstwa odróżnienie zostało wprowadzone przez (...) de Saussure’a (1916) i utrwaliło się jako przeciwstawienie pojęć *langue* (język, system) i *parole* (mówienie, użycie systemu)” (s. 13-14). Analogicznie odróżnia się zdanie w sensie modelowym (*sentence*) od wypowiedzenia, czyli konkretnego aktu mówienia (*utterance*) (Lyons, 1984, s. 28 i n.).

Oba te rozróżnienia są jednak zupełnie arbitralne. Systematyzacja „wypowiedzeń” czy (jak chce de Saussure) „mówienia”, a więc konstruowanie pewnego „kodu”, opracowywanie „norm językowych”, budowanie „systemu języka” – mogła się pojawić dopiero na tle utrwalonych praktyk mówienia, a zwłaszcza praktyk konwersacyjnych (w danej *speech community*). Mówienie genetycznie poprzedza więc „system”, to po pierwsze. Po drugie, „system języka” jest pewnym modelem powstałym na gruncie badawczego abstrahowania określonych, wyróżnionych cech zachowań mownych w danej wspól-

Język a myślenie. Procesy nabywania języka przez dziecko

Ktoś może spytać: co w takim razie z myśleniem? Możemy przecież nie mówić ani nie pisać, lecz myślimy za pomocą języka. Zanim odpowiemy na to pytanie, spróbujmy się zastanowić nad tym, w jaki sposób (metaforycznie ujmując) język może *zetrknąć się* z myślą. W psycholingwistyce (jak i w innych dyscyplinach) mówi się o procesie „nabywania/przyswajania języka” (Aitchison, 1991, s. 12 i in). Polega on na tym, że rodzice, opiekunowie etc. Przekazują dziecku pewną syntaktykę i semantykę danego naturalnego języka. Dorośli konstruują wypowiedzi, które są słyszane i zapamiętywane, a następnie odtwarzane na różne sposoby przez dziecko. Ono zaś z czasem (po paru latach edukacji), o ile nie stoją na drodze jakieś chorobowe bariery, zyskuje pełną umiejętność posługiwania się danym językiem.

Jak wspominałem, behawioryści uważają, iż proces uczenia/warunkowania jest tak skuteczny, iż dziecko dość szybko opanowuje język po kilkunastomiesięcznych „próbach i błędach” związanych z otrzymywaniem i wysłaniem bodźców werbalnych. Natywiści zaś są zdania, iż „cud opanowania języka” (przypomnę za psycholingwistami, że w wieku około dwóch lat dzieci na całym świecie samodzielnie konstruują wypowiedzi zdaniowe⁶) wynika stąd, że jako ludzie jesteśmy wyposażeni we wrodzony „mechanizm” konstruowania wypowiedzi językowych⁷. Podstawowy jednak w tym kontekście problem sprowadza się do pytania: dlaczego dzieci nie powtarzają, nie naśladują (w swych wypowiedzeniach) słyszanych zdań, tylko konstruują własne, nowe? Dlaczego dzieci są tak kreatywne językowo i na poziomie składniowym, i leksykalnym⁸? Dlaczego (co

nocie (mownej). Po trzecie, kategoria „wypowiedzenia” jest też tworem abstrakcyjnym czy modelowym (jak kategoria *sentence*), ponieważ do uznania czegoś za *utterance* musimy wiedzieć, jakiego rodzaju zachowania użytkowników języka podpadają pod tę kategorię, czyli co takim *wypowiedzeniem* jest, a co nim nie jest.

⁶ Mówiąc dokładnie – fazy rozwoju mowy kształtują się następująco: I. jednorazowe wypowiedzi (wiek dziecka 12-16 mies.), II. dwuwyrzowe wypowiedzi (17-27 mies.), III. kilkuwyrzowe wypowiedzi (20-40 mies.), IV. pełne zdania (26-42 mies.), V. pełna kompetencja językowa (od 4. do 9. roku życia) (Kurcz, 2005, s. 84).

⁷ Ten natywizm przyjmuje też postać antropologiczno-kulturową: „można powiedzieć, że pewna część języka angielskiego jest istotnie »wmontowana« w ludzki mózg – ta część mianowicie, która ma swój dokładny odpowiednik w pewnej części każdego innego języka naturalnego. Inaczej mówiąc, to, co jest »wmontowane« w ludzki mózg, to wspólne jądro wszystkich języków. Do tego jądra nie należy ani pojęcie »biurokraty«, ani takie pojęcia, jak »evidence«, »fairness« czy »story«. Należą do niego natomiast proste pojęcia, takie jak »ktoś« i »coś«, »dobry« i »zły«, »chcieć«, »myśleć«, »wiedzieć« i około 60 innych, razem z ich inherentną minigramatyką. Wrodzoność takiej bazy pojęciowej tłumaczyłaby fakt, że nie znaleziono dotychczas języka, który nie posiadałby słów (albo morfemów) na oznaczenie pojęć z listy owych sześćdziesięciu kilku. Tłumaczyłaby też ona fakt, że chociaż możliwości przekładu i udanej komunikacji międzykulturowej są ograniczone, jednakże ani przekład, ani porozumienie międzykulturowe nie są zupełnie niemożliwe. Na tym wspólnym jądrze pojęciowym wszystkich języków może budować, bez etnocentryzmu, nauka i filozofia – nawet w dobie globalnej dominacji języka angielskiego” (Wierzbicka, 2011, s. 28).

⁸ „Wielu psycholingwistów podkreśla właśnie fakt, że właściwie każda wypowiedź dziecka jest twórcza, ponieważ nie jest dosłownym naśladownictwem tego, co ono słyszy” (Kurcz, 2005, s. 86).

też stwierdza psycholingwistyka) uczące się języka małe dzieci są w stanie o wiele wcześniej rozumieć wypowiedzi do nich kierowane, niż je samodzielnie artykułować? Dlaczego małe dzieci tak sprawnie komunikują się między sobą (bez tzw. negocjowania znaczenia), nie naśladowując zdań dorosłych i mówiąc (np. podczas wspólnej zabawy) o rzeczach nieistniejących (obiektach wymyślonych, chwilowych itd.)? Dlaczego jakąś schematyczną podobizną (obrazek, szkic, kształt) te dzieci potrafią nazywać tak, jak nazywany jest (przez nie) obiekt przez tę podobizną odtwarzany (patrz np. na rysunek psa, mówią „hau-hau” czy „piesiek”, mimo że rysunek posiada tylko bardzo szczątkowe cechy tego, czym jest przedstawiany przezeń obiekt)?

Jeśli „nabywanie języka” polegało na tym, że małe dziecko przyswaja sobie „wiedzę lingwistyczną”, jaką (mniej lub bardziej świadomie, systematycznie i poprawnie – nie zapominajmy o tzw. *motherese*, czyli specyficznym „języku” typu *pidgin*, stworzonym przez opiekunów i rodziców na potrzeby komunikacji z dzieckiem: *Widzisz, jak biegnie hau-hau?*) przekazują mu dorośli, to właściwie powinno ono operować tylko tym zasobem słów oraz konstrukcji składniowych, z którymi się w czasie interakcji komunikacyjnych zetknęło. Tymczasem dziecko potrafi wymyślać zarówno własne zdania, jak i własne słowa, potrafi zmieniać syntaktyczne i semantyczne funkcje poznanych wyrażen – co więcej: potrafi samym dorosłym pokazywać nowe aspekty języka⁹! Klóci się to nie tylko z behawioryzmem lingwistycznym, ale i natywizmem (łamanie „reguł językowych”), jak jednak wiemy, ten ostatni bardziej interesował się modelowym, wyidealizowanym użytkownikiem języka aniżeli obserwowalnymi zachowaniami mownymi dzieci¹⁰.

Kreatywność lingwistyczną paroletnich dzieci można by skwitować wzruszeniem ramion, tj. uznać, że maluchy plotą trzy po trzy, nie wiedzą, co mówią

Por. też *O rozwoju języka i myślenia dziecka* (Szuman, 1968). O tym, jak pomysłowe potrafią być małe dzieci w sferze tworzenia neologizmów oraz czasownikowego użycia rzeczowników („zakluczyć” w miejsce „zamknąć na klucz”), wie każdy, kto miał okazję przysłuchiwać się temu, jak wypowiadają się parolatki.

⁹ Z tego też powodu od czasu powstania w połowie XX w. psycholingwistyki prowadzi się szeroko zakrojone badania nad sposobami lingwistycznego komunikowania się dzieci i gromadzi się od kilku dziesięcioleci materiał empiryczny związany z kreatywnym użyciem języka przez nie (materiał ten magazynowany jest w postaci tzw. dzienników mowy danego dziecka). Ten uzus dziecięcy ulega zmianom zwłaszcza leksykalnym stosownie do ewolucji słownika danego naturalnego języka (pojawianie się nowych fraz i wyrazów, np. związanych z technologicznymi wynalazkami: „komórka bezdotykowa”).

Z drugiej strony zmienia się też na przestrzeni dekad samo rozumienie języka przez... psycholingwistów. Kurcz przytacza cztery sposoby ujęcia języka w psycholingwistyce: lata 50. – „kod” (wpływ matematycznej teorii informacji amerykańskiego teoretyka telekomunikacji i informatyki, Claude’a Shannona), l. 60. – „gramatyka” (wpływ koncepcji „gramatyki generatywno-transformacyjnej” Noama Chomsky’ego), l. 70./80. – „dyskurs” (wpływ 1) badań pragmatyczno-językowych związanych z teorią konwersacji oraz 2) koncepcji „kompetencji komunikacyjnej” Della Hymesa), l. 90. – „Uniwersalna Gramatyka” (wpływ biolingwistyki, etnolingwistyki i antropologii kulturowej) (por. Kurcz, 2005, s. 17-19).

Nie muszę dodawać, że zmiana sposobu rozumienia języka implikuje zmiany w sposobach jego badania w dziecięcych konwersacjach.

¹⁰ Koncepcja Chomsky’ego ulegała różnym modyfikacjom, por. Kurcz, 2005, rozdz. 8.

i nie wiedzą też, co się wokół nich dzieje. Taką odpowiedź mógłby wyartykułować jednak tylko ktoś, kto nie obserwował interakcji mownych dzieci. Ktoś inny mógłby uznać, że dzieci *posiadają podobne słowniki umysłowe*, dlatego sprawnie się komunikują (skąd jednak wiemy, że te słowniki są podobne, i jak one wyglądają?). Ktoś jeszcze inny mógłby przyjąć, że dzieci posiadają odmienne słowniki umysłowe, ale *w drodze negocjacji znaczenia ustalają*, o czym mowa w zabawie słownej (ta konstatacja jednak kłóci się z empirią). Możemy też przyjąć, tak jak ja bym proponował, mało intuicyjny pogląd, że... dzieci *nie posiadają słowników umysłowych*. Zadaniem epistemologii nie jest jednak przedzieranie się przez różne korygowane co kilkanaście lat koncepcje psycholingwistyczne itd., lecz zajęcie się samym problemem języka myśli w sposób wolny od tych wszystkich trudności, w jakie wikłają się różne teorie niefilozoficzne. Proponuję więc pewną zmianę w spojrzeniu na to, co zwykle nazywane bywa procesami przyswajania/nabywania/używania języka.

Po pierwsze, tak jak to starałem się pokazać przy innej okazji (Przywara, 2009, s. 59-74), procesy komunikowania poprzedzone są aktami poznania – poznanie genetycznie poprzedza międzyludzkie porozumiewanie się. Innymi słowy, wszelkie interakcje mowne są ufundowane na (osadzonym w pewnej wspólnotie podmiotów) doświadczeniu percepcyjnym danego podmiotu¹¹. Co więcej – i to pragnę podkreślić zwłaszcza w kontekście fenomenologicznej teorii intencjonalności – poznanie innych podmiotów, poznanie otaczającej nas wspólnoty jest czymś *wcześniejszym* niż poznanie obiektów fizycznych. Wiąże się to z tym, że przychodzący na świat człowiek jest od swych niemowlęcych miesięcy życia pod troskliwą i czujną opieką innych ludzi, ale również z tym, że dany podmiot poznania jest percepcyjnie ukierunkowywany przez inne podmioty. Małe dziecko jest „trenowane” pod względem tego, jak i co ma spostrzegać, a ponadto jest obserwowane, jeśli chodzi o prawidłowe działanie jego „aparatury percepcyjnej” (opiekunowie oceniają i ewentualnie korygują procesy widzenia, słyszenia etc. przez takie dziecko) – ale również to dziecko przede wszystkim pozostaje w niemal permanentnym doświadczeniu „intersubiektywności” (cały czas do dziecka ktoś mówi, nosi je, pielęgnuje, przytula itd.), nie zaś „fizyczności” świata¹².

W związku z powyższym, po drugie: proces komunikowania należy ostatecznie rozumieć epistemologicznie (a nie lingwistycznie, psycholingwistycznie itd.), tj. jako *interpretowanie pewnej dziedziny przedmiotowej*. By doszło do porozumienia jakiegokolwiek podmiotu z drugim, muszą być bowiem spełnione pewne

¹¹ Nie doświadczamy świata (jako małe dzieci) „w odosobnieniu”, lecz pod okiem bądź w obecności innych podmiotów.

¹² Innymi słowy najpierw wykształca się w naszej świadomości intencjonalność *podmiotowa*, tj. nakierowana na „obiekty żywe”, a mówiąc inaczej: na inne od nas osoby. Intencjonalność *przedmiotowa*, nakierowana na obiekty „nieożywione”, wykształca się później. Zwracam na to różnicę uwagę, ponieważ intencjonalność podmiotowa leży, jak sądzę, u podłoża procesów związanych z percepcją świata przedstawionego w dziele literackim (pojawiając się wtedy, gdy opisywane w tekście postaci literackie „spostzegamy” tak, jakby to byli ludzie).

podstawowe warunki: 1) interlokutorzy w podobny sposób percypują samych siebie oraz obiekty wokół nich, 2) obiekty te są w podobny sposób dane tymże podmiotom, 3) obiekty te są tak ustrukturuwane, że ich formy bywają podobne (co z kolei pozwala na tychże obiektów współzgodne spostrzeganie przez daną wspólnotę podmiotów)¹³. Z jednej więc strony to wspólnota tworzy język, z drugiej zaś proces komunikowania osadzony jest we współzgodnym (analogicznym) procesie spostrzegania (percepcyjnego doświadczania) świata. Gdyby bowiem te podmioty nie spostrzegały podobnie obiektów, to nie mogłyby ustalać jakichkolwiek konwencji dotyczących znakowego (językowego) ujmowania tychże obiektów. Kanwą komunikowania jest analogiczne poznawanie świata i pewien intersubiektywny obieg wiedzy związanej z tymże poznaniem, nie zaś konstruowanie (kodowanie) i rekonstruowanie (dekodowanie) komunikatów. Gdy podmioty się porozumiewają, to są intencjonalnie zwrócone na sferę, którą poznają, nie zaś na sferę językową (ta ostatnia traktowana jest przez nie jako przezroczysta).

Istotą systemu, który służy nam do porozumiewania się, jest *intersubiektywność* – język ma charakter wspólnotowy i wyłącznie jako wspólnotowy uzyskuje swoje najrozmaitsze funkcjonalności. Intersubiektywność języka polega nie tylko na tym, że wiele podmiotów z niego korzysta, lecz także na tym, iż niemożliwe jest przyswojenie języka *indywidualnie* (tj. bez kontaktu danego podmiotu poznania z innymi). Niemożliwe jest istnienie „języka prywatnego”, więc cały ten skodyfikowany system znaków konwencjonalnych (mownych oraz graficznych) nabywamy jako „nieprywatny”¹⁴. Posługujemy się w naszej mowie i piśmie *tymi samymi*

¹³ Weźmy za przykład obiekt: dom. To, że słowo „dom” odnosi się do domów, nie jest tylko wynikiem tego, że tak ustaliła (umówiła się) pewna wspólnota podmiotów, ale też tego, iż zwykłe domy budowane są w taki sposób, by realizować określony architektoniczny plan oraz partycypować w pewnej idei bezpiecznego dla domowników miejsca etc.

¹⁴ Niemożliwa też jest jakakolwiek „prywatna semantyka”. W tym więc względzie moja koncepcja całkowicie się różni od tego, co głoszą psycholingwiści: „Zakładamy, że aby potrafić mówić, każda osoba znająca jakiś język ma zinternalizowaną w głowie jego gramatykę. Językoznawca opisujący gramatykę stawia hipotezy na temat tego zinternalizowanego systemu. Mówi on: »Moje domysły dotyczące wiedzy nagromadzonej w głowie kogoś znającego język są, jak następuje...«. Z tego względu wyraz gramatyka stosowany jest zamiennie zarówno w znaczeniu wewnętrznego wyobrażenia języka w głowie człowieka, jak i w znaczeniu »modelu« lub domysłów językoznawcy na temat tego wyobrażenia. Co więcej, kiedy mówimy o zinternalizowanej gramatyce danej osoby, wyraz gramatyka stosujemy w znaczeniu znacznie szerszym niż się to spotyka w niektórych starych podręcznikach. Odnosi się on do całkowitej wiedzy o swym języku posiadanej przez daną osobę. Oznacza to, że obejmuje nie tylko znajomość *składni* (układy wyrazów), ale również *fonologii* (układy dźwięków) oraz semantyki (układy znaczeń)” – pisze Aitchison (1991, s. 14-15).

W myśl bowiem wielu psychologów, tak jak i filozofów języka, podmiot w trakcie swego rozwoju wykształca właśnie prywatną semantykę – znaczenia są „zlokalizowane w głowie” tego podmiotu (w postaci tzw. schematu pojęciowego), on zaś z tychże „znaczeń”, jak dziecko z klocków z literkami, układa pewne komunikaty. Takie postawienie sprawy jest aporetyczne, ponieważ gdyby faktycznie „nabywanie języka” wiązało się z „osadzaniem się w głowie” jakiegoś indywidualnego „schematu pojęciowego”, czyli prywatnej semantyki, to proces dochodzenia do intersubiektywnego porozumienia rozciągnięty by był w nieskończoność. Podmioty musiałyby najpierw uzgadniać swoje semantyki, nim wypracowałyby „wspólny kod”. Nie muszę dodawać, iż niemal każdy z nas wyrasta w odmiennych okolicznościach percepcyjnych, wobec czego taka prywatna semantyka odnosiłaby się do zbioru

jednostkami leksykalnymi i zdaniowymi, co inne podmioty. Można by ten proces „przyswajania” systemu (i rządzących jego elementami reguł) obrazowo przedstawić tak, że to my „wchodzimy w obszar języka”, a nie struktury lingwistyczne zostają wprowadzone do naszego umysłu czy też przezeń rozpoznane w trakcie naszych interakcji komunikacyjnych z innymi podmiotami.

Po trzecie zatem, zamiast mówić o procesie nabywania języka czy też uczenia się języka przez dany podmiot, powinniśmy mówić o procesie *uczenia się świata*. Komunikacyjne interakcje osadzone są, jak wspomniałem, w kontekście poznawczym, ale też mają na celu pewne (coraz bogatsze z biegiem czasu) przekazywanie wiedzy o rzeczywistości – nie zaś jakichś „danych językowych”, „leksykonu”, „struktury zdania” etc. Opiekunowie, rodzice itp., nie będąc zwykle lingwistami, w swych praktykach komunikacyjnych z dziećmi nie koncentrują się na wiedzy językowej.

Istnieje jeszcze dodatkowy aspekt tego procesu „uczenia (się) świata”. Dziecko, z tej racji, iż nie ma świadomości lingwistycznej, nie odróżnia „fenomenów językowych” od innych zjawisk, które do jego umysłu docierają. Nie wie, że się do niego *mówi*, że się mu przekazuje pewne treści za pomocą środków werbalnych, a ponadto nie oddziela (w swym polu percepcji) „tego, co językowe” od tego, co niejęzykowe. Zmierzam tym samym do twierdzenia, że – po czwarte – skoro na gruncie procesów poznawczych kształtują się immanentne przedmioty intencjonalne (korelaty tego, co spostrzegane), to możemy też przyjąć, że w świadomości dziecka w procesie „uczenia (się) świata” *nie* konstytuują się tego rodzaju przedmioty jako „pojęcia” czy inne jednostki „językowe” lub „znakowe”. Dziecko poznaje język jako coś „odrębnego”, specyficznego, dopiero wtedy, gdy już sprawnie mówi i zaczyna zaznajamiać się z pismem.

Na tle tego, co do tej pory zostało powiedziane, możemy spojrzeć na zjawisko „języka myśli” na nowo, tzn. nie w tej dychotomicznej perspektywie zaproponowanej swego czasu przez Eugeniusza Grodzińskiego (1978), który filozoficzne

ru obiektów otaczających dany podmiot. W rezultacie zbiór Z1 (tego podmiotu) jako odmienny od Z2 (podmiotu P2) korespondowałby z semantyką S1, ale już niekoniecznie z S2.

Tymczasem tak nie funkcjonuje komunikowanie się w obrębie ludzkiej wspólnoty. Słowo „pies” odnosi się zarówno do mojego psa, jak i do wielu innych czworonogów określonego typu, bez względu na to czy ja mam jakieś „pojęcie/wyobrażenie psa” czy nie, i bez względu na to, co ktokolwiek sobie myśli w związku z tymże wyrażeniem – ono odnosi się do określonych desygnatów z tego względu, iż w określonych sytuacjach poznawczo-komunikacyjnych tak zostało wprowadzone i tak też jest używane. Gdyby wyraz „pies” zyskiwał referencjalność dopiero od momentu wytworzenia się pojęcia/wyobrażenia psa w umyśle danego użytkownika języka, to zaś pojęcie/wyobrażenie generowane byłoby przez spostrzeżenie konkretnego czworonoga, to tychże pojęć istniałoby tyle, co poszczególnych psich osobników widzianych przez miliony podmiotów. W konsekwencji porozumiewanie się na temat psów musiało być poprzedzone debatami, co dane podmioty rozumieją pod pojęciem psa.

Zachodzi sytuacja odwrotna – to jednolitość prezentowania się określonych obiektów pozwala na intersubiektywnie uzgadnialne i weryfikowalne (na gruncie aktów współzgodnego, analogicznie przebiegającego poznania) odnoszenie się do tychże obiektów. Językowa referencjalność jest ugruntowana epistemicznie i ontycznie, nie zaś „psychologicznie”. To nie żaden schemat pojęciowy pozwala nam się efektywnie komunikować z innymi podmiotami, lecz to, iż podobne obiekty podobnie spostrzegamy i do podobnych obiektów podobnie się (intencjonalnie) w procesach komunikowania odnosimy.

zagadnienie myślenia sprowadzał (śladem różnorodnych tradycji rozwiązywania problemu) do tego, co werbalne, lub do tego, co figuratywne (por. Gut, 2009), ale w takiej, w której ów „język myśli” (*mentalese*) traktowany jest nie jako korelat zachowań *stricte językowych* (podmiotów poznania), lecz jako korelat 1) zawartości poznania i 2) intersubiektywnego porozumiewania się. Formy intencjonalne stanowiące elementy *mentalese* to nie „jednostki lingwistyczne”, gdyż sprzęgnięte są jednocześnie z sytuacjami poznawczymi i komunikacyjnymi. Formy te nie są „pojęciami” ani „wyobrażeniami” – nie mają charakteru schematyczno-reprezentacjonistycznego, lecz „kondensują” w sobie wiele sytuacji poznawczo-komunikacyjnych analogicznego¹⁵ typu. Tak jak przedmiot intencjonalny ‘dom’ pozwala nam ujmować różne (aczkolwiek formalnie podobne) obiekty typu dom (różniące się wielkością, kolorystyką, wykończeniem etc.), tak formy intencjonalne składające się na „język myśli” porządkują (korygują, ujednolicają, przebiegają) sytuacje poznawczo-komunikacyjne podobnego typu korelujące z określonymi językowymi wyrażeniami.

Należy zatem odwrócić proporcje, gdy opisujemy procesy „wchodzenia w język” – nie tyle uczymy się słów, co *uczymy się obiektów*, a przy tej okazji odkłada się z czasem (w dalszych interakcjach poznawczo-komunikacyjnych) jakaś forma „wiedzy lingwistycznej”, którą to wiedzę dostrzegamy dopiero z perspektywy czasu. Rodzice „uczą” dziecko „słów” w tym sensie, że pilnują artykulacji i tego, by dziecko umiało komunikować pewne rzeczy¹⁶, jednak nagradzane / upominane jest ono przede wszystkim za prawidłowe *rozpoznawanie* obiektów, nie zaś za poprawność/niepoprawność językową (nagrody/upomnienia za nią pojawiają się później: „nie mówimy »piesiek« tylko »piesek«”). Wyrażenia językowe, którymi posługują się w komunikacji z dzieckiem opiekunowie czy rodzice, stanowią najczęściej „skrót myślowy” odnoszące się do określonych (wspólnie spostrzeganych) obiektów (szerzej: do sytuacji poznawczo-komunikacyjnych), nie zaś – uwaga – jednostki służące *nazywaniu* tychże obiektów. Przykładowo „brum-brum” nie jest żadną nazwą, a przecież funkcjonuje jako „efektywny” środek porozumiewania się w procesie „uczenia świata”. Wyrażeniem tym posługują się (w określonych sytuacjach, w których pojawiają się auta) zarówno rodzice, jak i dziecko, ale z czasem owo wyrażenie zostaje porzucone przez uczestników

¹⁵ Tej analogiczności nie należy rozumieć zbyt wąsko, ponieważ w rzeczywistości nie powtarzają się dokładnie te same sytuacje poznawczo-komunikacyjne, nawet jeśli porozumiewanie się podmiotów „uczących świata” dane małe dziecko dotyczy tego samego obiektu (np. psa należącego do danej rodziny). Nie tylko bowiem zmienne są okoliczności, w których zachodzą percepcje małego dziecka, ale też rodzice lub opiekunowie nie powtarzają dokładnie tych samych sformułowań w odniesieniu do desygnatu, posługując się różnymi określeniami („piesiek”, „hau-hau”, imię własne, jakim wabi się psa, inne zdrobnienia itd.).

¹⁶ Szczególnie jeśli chodzi o stany wewnętrzne dziecka, takie jak głód, ból, niewygodność, poczucie zimna, potrzeby fizjologiczne, przerażenie etc.

procesu komunikowania jako niepoprawne/niewłaściwe i całkowicie wyeliminowane z komunikacji (nie stosują go wtedy ani rodzice, ani dziecko).

Psycholingwiści zgodnie stwierdzają, że rozumiemy (w wieku wczesnodziecięcym) język wcześniej, aniżeli umiemy się nim posługiwać. Należałoby jednak dokonać pewnej korekty tego stwierdzenia, bowiem nie chodzi w tych wypadkach o rozumienie samego języka (jako „komunikacyjnego kodu”), a o rozumienie sytuacji poznawczo-komunikacyjnych. Nie chciałbym przez to negować procesu przekazywania w tychże sytuacjach również jakiejś wiedzy językowej, lecz, jak starałem się to podkreślić wcześniej, świadomość lingwistyczna (metajęzykowa) u dziecka pojawia się dopiero na tle sprawnie wykorzystywanej przez nie kompetencji językowej.

Jeślibyśmy jednak chcieli skoncentrować się wyłącznie na warstwie lingwistycznej sytuacji poznawczo-komunikacyjnych w procesie „uczenia (się) świata”, to powinniśmy wyróżnić w tym procesie następujące etapy:

- 1) najpierw język *słyszymy* (inne podmioty wciąż do nas mówią),
- 2) następnie język nadal słyszymy, lecz także staramy się (na swój sposób i na miarę naszych artykulacyjnych możliwości) mówić/wypowiadać¹⁷,
- 3) język słyszymy i za pomocą języka mówimy (uzyskanie kompetencji językowej w wieku paru lat),
- 4) język słyszymy, mówimy za jego pomocą i go „widzimy” (w postaci pisma),
- 5) słyszymy, mówimy, widzimy i potrafimy zapisywać wyrażenia językowe.

Wracając do wczesnych faz naszego wchodzenia w „sferę języka” i szukając intencjonalnych korelatów tego, co „wyłącznie językowe”¹⁸, winniśmy więc wziąć pod uwagę równocześnie procesy słyszenia i mówienia¹⁹.

W związku z tym ostatnim spostrzeżeniem formy intencjonalne *mentalese*, które służą do ujmowania „zjawisk językowych” (danych lingwistycznych w sytuacjach poznawczo-komunikacyjnych), powinny mieć i faktycznie mają (co łatwo stwierdzić, dokonując wglądu w procesy „werbalnego” myślenia) strukturę odnoszącą się do tego, co słyszane/mówione. Potoczne sformułowanie „mowa wewnętrzna” w pewien sposób do tego fenomenu nawiązuje. Nie należy jednak w tym obrazowym traktowaniu *mentalese* iść zbyt daleko. W rzeczywistości

¹⁷ Zachodzić to musi jednak bez świadomości lingwistycznej, to znaczy małe dziecko *nie wie, że mówi*. Takie postawienie sprawy, mimo iż zrazu może się wydawać nieco nieintuicyjne, jest jak najbardziej zgodne z badaniami psycholingwistycznymi, które stwierdzają, iż wokalizacja dziecka i wczesne lingwistyczne artykulacje są procesem spontanicznym i usytuowanym w obszarze innych reakcji tego dziecka na otoczenie.

¹⁸ Choć, powtarzam, w naszej świadomości odkładają się immanentne przedmioty intencjonalne skorelowane z całymi sytuacjami poznawczo-komunikacyjnymi. Korelaty tego, co „*stricte* językowe” są więc przedmiotami intencjonalnymi „wyższego rzędu” i kształtować się muszą wtedy, gdy podmioty kierują uwagę dziecka na sam językowy sposób porozumiewania się (ucząc to dziecko „poprawnych form”, korygując niewłaściwe artykulacje, wyjaśniając znaczenia poszczególnych wyrażenń itd.).

¹⁹ Oczywiście zrazu chodzi o mówienie innych podmiotów, dopiero wraz z rozwojem danego podmiotu wykształca się w nim świadomość tego, że i on może mówić, oraz (w późniejszych etapach) metajęzykowa świadomość: „ja mówię”, „ja chcę powiedzieć to a to”, „ja chcę powiedzieć o tym”.

bowiem, myśląc, nie *słyszymy* żadnych słów ani też ich nie *wypowiadamy*. Jednostki „języka myśli” (jeśliby analizować je wyłącznie w aspekcie strukturalnym) są równocześnie „jakby słyszane / jakby mówione”, gdyż jak można sądzić, zaczęły się one intencjonalnie odkładać w naszej świadomości właśnie w sytuacjach, w których słyszeliśmy czyjeś mówione wypowiedzi. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, iż zrazu myśleliśmy „werbalnie” za pomocą form intencjonalnych, które ujmowały wyłącznie „cudze” wypowiedzenia (sami jeszcze nie byliśmy w stanie sprawnie i poprawnie mówić). Dopiero na przestrzeni lat, gdy nasz „aparat mowy” oraz kompetencja językowo-komunikacyjna wykształciły się tak, iż zaczęliśmy słyszeć nasz własny głos i swobodnie się nim posługiwać, te formy intencjonalne przybrały postać „swojską”, czyli skorelowaną z naszymi aktami mowy (proces myślenia „przypomina” nasz głos).

Zauważmy zarazem, że do analogonów tychże aktów mowy te formy należące do *mentalese* się nie ograniczają – możemy wszak przywołać w myślach to, jak ktoś inny niż my mówi (pamiętam, jak mówi córka, jak mówi syn, jak mówi żona, etc., a więc zarazem „słyszę” w przypomnieniu te określone „głosy” w świadomości). Z ludzkim głosem zresztą wiąże się jeden bardzo istotny w badaniach komunikologicznych fenomen tego typu, że (pomijając: 1) okres dziecięcy i dojrzewania oraz późną starość, 2) stany chorobowe takie jak zaburzenia mowy i zapalenie krtani) głos ów ma *względnie stałą charakterystykę akustyczną* (barwę, wysokość itd.). W psycholingwistyce zaznacza się wprawdzie, iż niemowlę już przychodząc na świat, rozpoznaje głosy rodziców, a szczególnie głos matki²⁰, należy jednak pamiętać, że ta rozpoznawalność możliwa jest dzięki owej stałej charakterystyce. Dziecko (na tym etapie rozwoju) nie rozumie i nawet nie jest w stanie zrozumieć, co matka mówi, lecz pewne cechy konstytutywne jej głosu są względnie stałe, stąd (przez swą powtarzalność w kolejnych sytuacjach poznawczo-komunikacyjnych) pozwalają się ujmować i generują określone formy intencjonalne w świadomości tego dziecka²¹.

Przechodząc na koniec do kwestii intencjonalnej genezy *mentalese*: jeśli powyższy tok rozumowania jest prawidłowy, zachodzi ona dzięki procesowi tzw. dewerbalizacji, czyli mówiąc obrazowo, „odsuwania zasłony naturalnego języka”²². Wspólnota podmiotów uczy nas świata, pokazując go nam, kierując naszą

²⁰ Co się wiąże z tym, iż dziecko w okresie prenatalnym (gdym już wykształca się u dziecka aparat słuchowy) słyszy konwersacje rodziców. Niejednokrotnie zresztą mówią oni do dziecka znajdującego się jeszcze w łonie matki.

²¹ Jak dokładnie takie formy wyglądają, nie sposób powiedzieć, ponieważ ani nie mamy wglądu w świadomość dziecka na tak wczesnym etapie rozwoju, ani sami nie dysponujemy możliwością przypomnienia sobie naszego wczesnego rozwoju. Można jednak domniemywać, iż nie są to formy typu „głos mamy” lub „mówi do mnie mama” – małe dziecko zapewne wszelkie fenomeny (dotyk, zapach, ruch, głos itd.) „związane” z „mamą” traktuje jako „mama”.

²² Określenie „dewerbalizacja” skonstruowane jest w podobny sposób jak „despacjalizacja” (używane w odniesieniu do opisu procesu spostrzegania zewnętrznego). Obiekty przestrzenne w naszych percepcjach podlegają despacjalizacji, tzn. korelaty intencjonalne tychże obiektów *nie są przestrzenne*. Moje (powstałe w wyniku wielu spostrzeżeń, głównie wzrokowych i ruchowych)

uwagę na niego i porozumiewając się z nami. W tych sytuacjach poznawczo-komunikacyjnych bierze też udział język, lecz my na ówczesnym etapie rozwoju nic o tym języku, jak też jego skomplikowanej syntaktyczno-semantycznej strukturze i o referencjalności, nie wiemy. W tym więc sensie „wchłaniamy język” *przy okazji* doświadczania świata, a nie w ramach „nabywania wiedzy lingwistycznej” (mówiącej, że zdania buduje się tak a tak, reguły składni wyglądają tak a tak, części mowy są takie a takie itd.). Odkrywamy język dopiero, gdy już (w miarę sprawnie) się nim, jako parolatką, posługujemy (i to odkrycie też zachodzi pod okiem wspólnoty innych podmiotów poznania).

Mentalese wykształca się zatem dwufazowo. W pierwszej fazie jako intencjonalny korelat zawartości poznania, w drugiej jako intencjonalny korelat intersubiektywnego porozumiewania się. Z powodu tej dwufazowości jednostki należące do *mentalese* są *hybrydalne*: zawierają w sobie jednocześnie intencjonalne ujęcia obiektów spostrzeganych i intencjonalne ujęcia tego, co słyszane/mówione. Myśląc, możemy dokonywać intencjonalnego „rozdziału” na to, co „figuratywne” i to co „werbalne”, a więc posługiwać się „obrazami” lub „słowami” – ostatecznie jednak *mentalese* nie jest ani sekwencją „obrazów”, ani też „znaków językowych”. Stanowi specyficzną, plastyczną warstwę świadomości, która z jednej strony koreluje z zawartością naszego doświadczenia świata, z drugiej zaś jest rodzajem okularu, za pomocą którego możemy intencjonalnie analizować nasze poznanie.

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison, J. (1991). *Sssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki* (tłum. M. Czarnecka). Warszawa: PWN.
- Gellner, E. (1984) *Słowa i rzeczy, czyli nie pozbawiona analizy krytyka filozofii lingwistycznej* (tłum. T. Hołówska). Warszawa: Książka i Wiedza.

przypomnienie budynku KUL-u nie ma fizycznych cech tego budynku, tym niemniej pozwala mi ono unaocznic sobie wygląd tego przestrzennego obiektu. Jeśliby zaś przyjrzeć się samej strukturze tego przypomnienia, to nie jest ono (i nie może być) trójwymiarowe. Mogę wprawdzie dokonywać „obchodu KUL-u” w myślach i „widzieć” np. poszczególne korytarze – zawsze jednak jest to „widok płaski”, tzn. zawierający „głębnię pozorną”, podobną do tej, jaką „zawiera fotografia”. Innymi słowy, korelaty percepcyjne obiektów przestrzennych są „odprzestrzennione” w naszej świadomości.

Podobnie ma się rzecz z procesem dewerbalizacji. O ile słyszane przez nas czyjeś wypowiedzi są *stereofoniczne*, o tyle w naszej świadomości są one „odtworzane” *mono*. Nie możemy przywoływać w umyśle wypowiedzi uczynić *głośnymi* ani *ściszonymi*. Elementy *mentalese* zachowują pewne strukturalne podobieństwo ze słyszanyimi/mówionymi wypowiedziami w tym sensie, iż są *ciągłe*. Zarazem jednak pozbawione są „znaków interpunkcyjnych” i w gruncie *rzeczy nie dzielą się* na poszczególne *słowa*. Dokonując jakiegoś „werbalnego” namysłu, mamy pewien „ciąg językowy”, lecz nie jest to coś takiego jak „tekst” i – tu uwaga – ciąg ten nie odkłada się w naszej pamięci jako *tekst* właśnie. Zdań, które pomyśleliśmy, nie ma w jakimś naszym świadomościowym magazynie – one „zanikają” (o ile nie utrwaliły ich w mowie lub piśmie).

Dewerbalizacja polega więc na tym, że intencjonalnie ujmujemy odniesienie komunikatu, pomijając (traktując jako przezroczystą) warstwę syntaktyczno-semantyczną, a więc to, iż komunikat składa się z szeregu logicznie uporządkowanych jednostek językowych, tj. posiada określoną strukturę.

- Grodziński, E. (1978). *Monizm a dualizm. Z dziejów refleksji filozoficznej nad myśleniem i mową*. Wrocław: Ossolineum.
- Grzegorzczkova, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: PWN.
- Gut, A. (2009). *O relacji między myślą a językiem*. Lublin: TN KUL.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Lyons, J. (1984). *Semantyka* (t. 1, tłum. A. Weinsberg). Warszawa: PWN.
- Przywara, P. (2009). *Epistemologiczne aspekty komunikowania*. W: M. Drożdż, I.S. Fiut (red.), *Media światem człowieka*. Kielce-Kraków: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Szuman, S. (red.). (1968). *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Tabakowska, E. (red.). (2001). *Kognitywistyczne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Wierzbicka, A. (2011). Uniwersalia ugruntowane empirycznie. *Teksty Drugie*, 1/2.