



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Definicje deiktyczne a pojęcia : badania z pogranicza filozofii języka i psychologii kognitywnej

**Author:** Wiesław Walentukiewicz

**Citation style:** Walentukiewicz Wiesław. (2011). Definicje deiktyczne a pojęcia : badania z pogranicza filozofii języka i psychologii kognitywnej. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Wiesław Walentukiewicz**

# **Definicje deiktyczne a pojęcia**

**Badania z pogranicza filozofii języka  
i psychologii kognitywnej**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

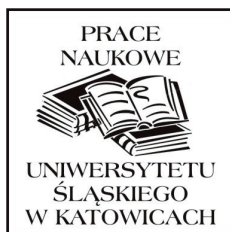


Katowice 2011



**Definicje deiktyczne a pojęcia**  
**Badania z pogranicza filozofii języka**  
**i psychologii kognitywnej**

*Rodzicom i Babci Anastazji  
poświęcam*



NR 2865

**Wiesław Walentukiewicz**

# **Definicje deiktyczne a pojęcia**

**Badania z pogranicza filozofii języka  
i psychologii kognitywnej**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2011

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji  
Robert Mrózek

Recenzenci  
Mieszko Tałasiewicz  
Urszula Żegleń

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa  
[www.sbc.org.pl](http://www.sbc.org.pl)

## Spis treści

Wstęp	7
<b>1. Aspekt metodologiczny badań nad definicjami deiktycznymi</b>	19
1.1. Wprowadzenie podstawowych terminów związanych z definicjami deiktycznymi	21
1.2. Pojęcie <i>próbka</i> i typy próbek	23
1.3. Typy nazw definiowanych deiktycznie	26
1.4. Podstawowe schematy definicji deiktycznych	29
1.5. Zagadnienie kryteriów definicji deiktycznych	35
1.6. Krótkie podsumowanie	36
<b>2. Fizjologiczny i kulturowy aspekt badań nad referencją. Filozoficzne uwagi o pojęciach i przedmiotach</b>	37
2.1. Budowanie pojęć dla przedmiotów ze względu na wydatność fizjologiczną	38
2.2. Budowanie pojęć dla przedmiotów ze względu na ważność kulturową	47
2.3. Budowanie pojęć dla nazw-dźwięków	50
2.4. Filozoficzne uwagi dotyczące pojęć i przedmiotów	57
2.5. Krótkie podsumowanie	68
<b>3. Zagadnienie pojęć w analizie definicji deiktycznych. Nazwy podstawowe</b>	70
3.1. Aspekt metodologiczny badań nad pojęciami	70
3.2. Uwagi psychologów o kategorii poziomu podstawowego	78
3.3. Podobieństwo ogólne	85
3.4. Próba opisu z perspektywy filozoficznej trzech poziomów kategoryzacji dla cech i relacji	99
3.5. Nazwy podstawowe a terminy spostrzeżeniowe	101
3.6. Podsumowanie	103
<b>4. Filozoficzny i psychologiczny aspekt badań nad referencją</b>	106
4.1. Wstępne określenie warunków skutecznej referencji	106



4.2. Warunki dla ustanowienia relacji nazywania . . . . .	108
4.3. Argumenty za niewystarczalnością przyczynowej teorii odniesienia . . . . .	110
4.4. Niejednoznaczności semantyczne . . . . .	125
4.5. Krótkie podsumowanie . . . . .	127
<b>5. Akty nazywania i definicje ostensywno-indukcyjne nazw ogólnych odwołujące się do relacji . . . . .</b>	<b>129</b>
5.1. Definicje deiktyczne ustanawiające związki nazywania . . . . .	129
5.2. Aspekt metodologiczny badań nad oznaczaniem . . . . .	134
5.3. Schematy definicji deiktyczno-indukcyjnych oparte na podobieństwie ogólnym . . . . .	138
5.4. Krótkie podsumowanie . . . . .	154
<b>6. Definicje deiktyczne nieodwołujące się do relacji . . . . .</b>	<b>156</b>
6.1. Argumenty popierające wpływ języka na tworzone kategoryzacje i 'łamanie' kategoryzacji opartych na percepcji . . . . .	156
6.2. Od podobieństwa ogólnego do cech . . . . .	158
6.3. Definicje deiktyczne nazw ogólnych odwołujące się do cech . . . . .	162
6.4. Definicje deiktyczne imion własnych oraz deskrypcji określonych . . . . .	181
6.5. Krótkie podsumowanie . . . . .	194
<b>Zakończenie . . . . .</b>	<b>195</b>
<b>Bibliografia . . . . .</b>	<b>198</b>
<b>Indeks osobowy . . . . .</b>	<b>213</b>
<b>Indeks rzeczowy . . . . .</b>	<b>219</b>
Summary . . . . .	225
Zusammenfassung . . . . .	227

## Wstęp

Na wstępie należałoby zadać sobie pytanie: czy warto prowadzić badania nad definicjami deiktycznymi?

Jedni (np. KOTARBIŃSKA 1959; WAISMANN 1965; WITTGENSTEIN 1972) uznają, że definicje ostensywne, wprowadzając pierwsze nazwy, stają się podstawowym narzędziem każdego języka potocznego, inni (np. CRAIG 1998) pomijają je w pracach naukowych — w aktualnej encyklopedii filozofii (zob. *Routledge Encyclopedia of Philosophy* — CRAIG 1998) nie ma nawet hasła „definicje deiktyczne”.

Definiowanie, w szczególności definiowanie deiktyczne, jest czynnością wyjątkową i charakterystyczną dla istot ludzkich. Aby wykazać, jak ważną rolę może odegrać ten typ definicji, wspomnijmy tylko o kilku przypadkach. Pewien wykładowca na wydziale stomatologii skarżył się, że studenci nie rozumieją, czym jest przestrzeń międzyzębowa, mimo podania poprawnego opisu (definicji słownej). Twierdził też, że najlepiej pokazać na konkretnym przykładzie lub modelu, czym jest ta przestrzeń. Jeśli chodzi o barwy, to najwłaściwiej byłoby objaśnić, do czego odnosi się nazwa „zielony” nie przez opis, lecz przez pokazanie przykładów. Nie wyjaśnimy komuś, czym jest miłość, jeśli on sam jej nie przeżyje. Żaden opis nie jest w stanie oddać piękna zachodzącego na pustyni słońca, to trzeba po prostu zobaczyć.

Ostensja i nauczanie oparte na pokazywaniu odgrywają ważną rolę w dydaktyce (zob. np. SZUŚCIK 2006) i nie chodzi tu tylko o wprowadzanie słów do języka, lecz także o lepsze zrozumienie wyrazów, które jakby znamy, podano nam bowiem ich definicje słowne. Korzystamy z rysunków i komputerowych obrazów. Korzystamy z modeli przedstawiających układ kostny czy też narządy wewnętrzne człowieka i zwierząt. Mamy atlasy anatomiczne. Posiadamy katalogi psów, kotów, ziół i grzybów. Są tam pokazane dobre przykłady po to, aby można było porównać z nimi jednostkowe egzemplarze i w sposób bezproblemowy umieć rozstrzygnąć — należy do zbioru czy nie należy. Prezentujemy pomysły budowy domów w postaci projektów.

W podręcznikach aż się roi od obrazów przedstawiających różne modele, stany fizyczne albo chemiczne, np. równowagę między „cząsteczkami parującymi z kryształu jodu i cząsteczkami osiadającymi na powierzchni kryształu” (PAULING, PAULING 1983, s. 46). Posługujemy się modelami różnych cząsteczek, np. cyklopropanu. Kule i pręty mają przedstawić układ atomów oraz powiązań między nimi. Percepcja oraz odwoływanie się do modeli obiektów pozwalają uczniowi lepiej zrozumieć, co nauczyciel ma na myśli. Uwaga ta dotyczy także nauki.

Wiedza naukowa jest nie tylko zbiorem zdań. W pewnych dyscyplinach, np. paleontologii, ważne są eksponaty. Żaden opis nie jest w stanie oddać wyglądu np. skamieniałości. Ich kształtu, szczególnie krzywizn, nie jesteśmy w stanie opisać za pomocą skończonej liczby zdań, chyba że mamy matematyczne wzory opisujące te krzywizny<sup>1</sup>.

Można zastanawiać się, czy badając definicje deiktyczne, nie zajmujemy się czymś banalnym. Nic bardziej błędnego. Zwróćmy uwagę tylko na jeden z problemów. Jak to się dzieje, iż nadawca definicji, używając zwrotów o postaci „To jest *N*”, potrafi nauczyć odbiorcę definicji używania definiowanej nazwy do wielu przedmiotów w świecie?

Jest wiele dyscyplin naukowych, które badają związki między językiem, myślą a rzeczywistością. W pracy zajmujemy się, jak tytuł wskazuje, głównie definicjami deiktycznymi, a rozważania prowadzimy na gruncie formalnej, analitycznej filozofii języka oraz psychologii kognitywnej. Chcemy połączyć wyniki badań filozofów języka na temat definicji deiktycznych oraz psychologów kognitywnych w kwestii pojęć. Nie jest to jedyna perspektywa badawcza. Analizę referencji prowadzimy też z perspektywy fizjologicznej oraz kulturowej. Nie sposób bowiem pominąć problemów związanych z wydatnością fizjologiczną niektórych przedmiotów oraz kulturowym aspektem ich wyodrębniania.

Wróćmy jednak do dwóch najważniejszych nurtów badawczych: filozoficznego i psychologicznego. Czy jesteśmy w stanie połączyć wyniki tych dwóch nauk?

Nauki empiryczne wyodrębniły się stopniowo z zakresu dociekań filozofów, wraz z ustaleniem swojego obszaru badawczego i metod badawczych. Wiek XIX był szczególnie, jeśli chodzi o związki między filozofią a psychologią. Z jednej strony w drugiej połowie tego wieku wśród psychologów nasiliły się tendencje do oddzielenia psychologii empirycznej od filozofii. Dość powszechnie uznaje się, że założenie przez Wilhelma Wundta w 1879 roku na Uniwersytecie w Lipsku pracowni psychologii doświadczalnej usankcjonowało instytucjonalnie rozejście się filozofii i psychologii empirycznej. Z drugiej strony w tym samym czasie wśród samych filozofów pojawiła się tendencja do oddzielenia filozofii języka, a przynajmniej jednego z jej

<sup>1</sup> Przykład podany przez M. Tałasiewicza.

działów — tego, który zajmuje się analizą języka przy wykorzystaniu aparatury logicznej — od psychologicznych rozważań. Przede wszystkim Frege był zwolennikiem tego ‘rozwołu’<sup>2</sup>. Już w pracy *Die Grundlagen der Arithmetik* z 1884 roku podkreślał, że

[...] trzeba ostro odróżnić kwestie psychologiczne od logicznych, stronę subiektywną od obiektywnej [...] (FREGE 1977a, s. 10)<sup>3</sup>.

W innych swoich tekstach zaznaczał, że zdanie jest prawdziwe niezależnie od tego, czy ktoś tę myśl faktycznie ma. Uznał, iż myśli, będące sensami zdań prawdziwych, są obiektywne, istnieją niezależnie od tego, czy ktoś je ma (FREGE 1977a, s. 132—134):

[...] ujęcie myśli, jak i jej osąd, są to akty poznającego podmiotu i należą do psychologii. W obu tych aktach jest jednak coś, co do psychologii nie należy, mianowicie myśl (FREGE 1977a, s. 134).

Frege opowiadał się przeciw naturalizacji logiki i matematyki (przeciw logicznemu i matematycznemu psychologizmowi). Stanowisko to podtrzymywali w okresie późniejszym inni filozofowie.

W pracy *Meaning and verification* Schlick tak wypowiada się przeciwko psychologizmowi:

Nie możemy identyfikować znaczeń z psychologicznymi danymi, które tworzą materiał mentalnego zdania [...]. Carnap ma rację, kładąc duży nacisk na fakt (zawsze uwydatniany przez krytyków „psychologizmu”), że problem znaczenia nie ma nic wspólnego z psychologicznym problemem dotyczącym umysłowych procesów [...]. [...] odniesienie do definicji ostensywnych (które postulujemy dla znaczenia) nie pociąga za sobą błędu pomieszania tych dwóch problemów. Aby zrozumieć zdania, zawierające np. słowa „czerwona flaga”, konieczne jest, aby umieć wskazać sytuację, gdzie można pokazać przedmiot, który powinno się nazwać „flagą”, i której kolor można rozpoznać jako „czerwony” [...]. Aby zrobić to, nie jest konieczne, żeby obecnie przywołać wyobrażenie czerwonej flagi. Jest to sprawa najwyższej wagi, żeby zrozumieć, że te dwie rzeczy nie mają ze sobą nic wspólnego [...]. Wyobrażanie sobie czerwonej plamy jest czymś zupełnie różnym od odnoszenia się do ostensywnej definicji słowa „czerwony”. Weryfikowalność nie ma nic wspólnego z jakimiś wyobrażeniami, które mogą być skojarzone ze słowami zdania [...] (SCHLICK 1979, s. 469—470)<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Słowa w takim cudzysłowie są użyte w sposób potoczny czy też obrazowy (kolokwializmy). Są też przypadki, iż cudzysłów ten pojawia się w cytatach prac innych autorów. Wówczas nie pełni on roli wyodrębniania kolokwializmów.

<sup>3</sup> Pod wpływem Fregego podobne poglądy głosił HUSSERL (1967).

<sup>4</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty z publikacji obcych podane w tłumaczeniu autora pracy.

Wittgenstein w *Tractatus logico-philosophicus* myśl utożsamiał ze zdaniem sensownym (WITTGENSTEIN 1922, teza 4, s. 34) oraz odróżniał badania filozofów od badań psychologów:

4.1121 Psychologia nie jest bardziej pokrewna filozofii niż jakakolwiek inna nauka przyrodnicza [...].

Czyż moje studium symboliki nie odpowiada studium procesów myślowych, które filozofowie uważali za tak istotne dla filozofii języka? Ale wicklali się przeważnie w nieistotne dociekania psychologiczne [...] (WITTGENSTEIN 1970, s. 29).

Choć dzisiaj wiele się zmieniło i coraz więcej filozofów języka korzysta z prac psychologów (np. KOJ 1976, 1977; GUT 2009; SEARLE 1995, 1999a; ŻEGLEŃ 2007), to o rozdziale nadal piszą zwolennicy przyczynowej teorii odniesienia: semantyka powinna wyjaśniać własności (semantyczne) znaków językowych, natomiast psychologia zachowania językowe (MUSZYŃSKI 2000, s. 98—99). Ponadto wielu współczesnych logików (np. OMYŁA 1995), idąc tropem Fregego i Wittgensteina, twierdzi, że:

Myślenie jako świadomy proces psychiczny jest jednym z przedmiotów badań psychologii [...]. Dla logiki jako nauki nie jest istotne, w jaki sposób w umyśle ludzkim dochodzi do pojawienia się pewnych treści myślowych (OMYŁA 1995, s. 14—15).

Uznają oni, iż nie zajmują się badaniem subiektywnych zastosowań języka, ich interesują wyłącznie idealizacje języka (często wyrażone przy wykorzystaniu rachunków logicznych).

Naszym zdaniem, rozłam między filozofią języka a psychologią empiryczną nie jest czymś pożądanym. Z jednej strony wyniki badań psychologów empirycznych, w tym psychologów kognitywnych zajmujących się np. ustaleniem, jakie rodzaje pojęć mogą być budowane na podstawie percepcji, są dla filozofów ważne. Mogą wpłynąć bowiem na zrewidowanie dotychczasowych tez, głoszonych przez filozofów języka na temat np. definicji deiktycznych i rodzajów pojęć. Chcemy również uniknąć takiego oto zarzutu:

Błędem jest rozpoczynać badania od definicji pojęć opartych [...] na [...] pracy filozoficznej — która po prostu nie korzysta z empirycznej wiedzy o pojęciach, którą mamy dzisiaj — lub na szczegółowych eksperymentalnych paradygmatach, które często odzwierciedlają historyczne źródła badań popularnych 25 lat temu (MURPHY 2004, s. 495).

Z drugiej strony książka nasza ma pokazać, iż można narzędzia logiki formalnej oraz analizy logicznej zastosować do wyników badań psycholo-

gów i otrzymać nową jakość. Praca filozofa może zmierzać m.in. do uporządkowania rodzajów pojęć, które uczący się języka buduje, do opisania od strony formalnej podobieństwa ogólnego jako narzędzia tworzenia pierwszych zbiorów.

Nie możemy nie zauważyć, że sprowadzenie badań filozofów i psychologów nad definicjami deiktycznymi na wspólną płaszczyznę związane jest z oczywistymi trudnościami metodologicznymi — przede wszystkim obie nauki posługują się odmiennymi językami oraz różnymi metodami badawczymi. Psychologia jest nauką empiryczną, natomiast filozofia, a w szczególności jej dział zajmujący się formalnym opisem języka, na gruncie którego wykorzystuje się klasyczny rachunek zdaniowy i rachunek predykatów, jest nauką teoretyczną. Język analizowany przez filozofów o nastawieniu logicznym przedstawiany jest w postaci abstrakcyjnych struktur, język psychologów — w postaci opisów konkretnego użycia języka.

Pomimo wymienionych uwag wydaje się, że można sprowadzić na wspólną płaszczyznę badania psychologów i filozofów, jeśli tylko zaakceptuje się stwierdzenie Kazimierza Ajdukiewicza:

Języki analizowane przez logików można, jak się zdaje, [...] uważać za idealizację języków naturalnych (AJDUKIEWICZ 1985b, s. 344).

Filozofowie języka i psychologowie kognitywni zajmujący się nabywaniem języka, choć prowadzą badania z różnych perspektyw i stosują różne metody badawcze, to jednak praktycznie zajmują się tym samym obszarem badań (analizując np. pojęcia). Stąd czymś naturalnym jest, aby jedni i drudzy korzystali z uzyskanych wyników. Idąc tym tropem, połączymy wyniki empirycznych dociekań psychologów z dotychczas osiągniętymi wynikami badań filozofów, aby precyzyjniej opisać rolę definicji ostensywnych w budowaniu pojęć dla<sup>5</sup> elementów świata, a w konsekwencji — w nabywaniu języka.

Z jednej strony sami psycholodzy (np. WOODWARD 2004) podkreślają, iż ostensywny kontekst jest najlepszą metodą wprowadzania nazw do języka. W szczególności uznają, iż zdania o postaci „To jest N” są najczęściej używane podczas nauki języka, a także podczas eksperymentalnych badań nad nabywaniem języka (zob. WAXMAN 2004, s. 304, 308, 313). Kiedy dziecięca uwaga jest skupiona na przedmiocie, wówczas przyczepia się mu nazwę (AKHTAR 2004, s. 488). Samo określenie „ostensywny kontekst” czy

---

<sup>5</sup> Będziemy używać zwrotów: „pojęcie dla rzeczy”, „pojęcie dla cech”, „pojęcie dla relacji”, „pojęcie dla zbioru”, w przeciwieństwie do „pojęcie *pies*”, „pojęcie *zielony*”, „pojęcie *wyższy*”. Kiedy nie będzie określone o jaką rzecz, cechę, relację czy zbiór chodzi, wówczas skorzystamy ze zwrotu „pojęcie dla”. Chodzi o zaznaczenie różnicy między „pojęciem *rzecz*” a „pojęciem dla *rzeczy*”, np. „pojęciem *pies*”.

też „zdania o postaci *To jest N*” nie wyjaśnia zbyt wiele. Badania filozofów języka nad definicjami deiktycznymi pozwalają bardziej precyzyjnie opisać ostensywne uwarunkowania. Filozofowie zaproponowali wiele schematów definicji deiktycznej. O wyborze tego, który mógłby być wykorzystywany podczas nauki języka, decydują wyniki badań psychologów. Spekulatywne analizy filozofów mogą być przydatne w pracach psychologów.

Z drugiej strony trzeba zauważyć, że badania filozofów (np. KOTARBIŃSKA 1959; PRZEŁĘCKI 1964) nad definicjami deiktycznymi stanęły w połowie lat 80. ubiegłego wieku. Do tego czasu zastanawiano się głównie nad tym, jakie schematy przyjmują definicje deiktyczne i jakie terminy za ich pomocą są wprowadzane do języka. Brak empirycznej wiedzy na temat faktycznego funkcjonowania języka hamował dalszy bieg badań na gruncie filozofii.

Przez ostatnie czterdzieści lat psychologia kognitywna rozwijała się w bardzo szybkim tempie. Badania prowadzone są przez rzeszę specjalistów na całym świecie i wnoszą wiele w poznanie procesów nabywania języka, w szczególności przez dzieci. Dlatego zgadzamy się z Dale'em Jacqueline'em, który pisze, iż

[...] fundamentalnym błędem jest przyjmować, że możemy lub powinniśmy próbować działać w filozofii całkowicie bez psychologicznych rozważań (JACQUETTE 2010, s. 258).

Urszula Żegleń pyta:

Czy jest jeszcze miejsce na filozofię umysłu, traktowaną jako odrębną dyscyplinę filozoficzną, skoro z powodzeniem rozwija się nauka kognitywna? (ŻEGLEŃ 2007, s. 19).

Podobne pytanie można zadać w stosunku do filozofów języka — czy jest dla nich miejsce w nauce, skoro z powodzeniem rozwija się językoznawstwo oraz psychologia kognitywna zajmująca się nabywaniem przez dzieci języka? W problemach tych odzwierciedla się spór między naturalizmem a antynaturalizmem metodologicznym, a w szczególności spór o to, czy w badaniach nad umysłem czy też językiem jest miejsce dla filozofa i jego metod badawczych, w tym spekulatywnych (zob. ŻEGLEŃ 2007, s. 117—119). Choć naturalistyczne (oparte na psychologii empirycznej) podejście w semantyce zostało odrzucone przez Gottloba FREGEGO (1977b), to od lat 60. ubiegłego wieku jest rozwijane przez językoznawców, np. Noama CHOMSKY'EGO (1980), George'a LAKOFFA (1987), czy też filozofów, np. Freda DRETSKEGO (2004), Leona KOJA (1990), Johna R. SEARLE'A (1995, 1999a, b). Naturalizm w filozofii jest zachętą do powrotu do nauk empirycznych (MUSZYŃSKI 2000, s. 38). Nie zabrania także prowadzenia badań nad referencją i korzystania

z wyników analiz nauk kognitywnych, na gruncie tej dyscypliny bowiem opisywany jest proces nauki języka:

Semantyka języka naturalnego, opracowana w ramach podejścia kognitywnego [...] zgodna jest z podstawowymi filozoficznymi założeniami naturalizmu (MUSZYŃSKI 2000, s. 60).

Współczesna filozofia języka powinna korzystać z osiągnięć innych dyscyplin. Język będziemy więc badać, wykorzystując aparaturę logiczną (podobnie jak np. D. DAVIDSON 1992) i odwołując się do badań psychologów (tak jak np. W.V.O. QUINE 1999). Nie będziemy jednak prowadzić szerszych rozważań, np. analizować języka z perspektywy biologii (podobnie jak to czyni np. R. MILLIKAN 1984) czy też teorii sztucznej inteligencji i procesów obliczeniowych (tak jak np. J.A. FODOR 2001). Chcielibyśmy wypracować jednolity pogląd na temat związków między myślą, językiem a światem. Zdajemy sobie sprawę, iż do osiągnięcia takiej jednolitości droga jest daleka. Nie ustalono jeszcze np. wszystkich typów pojęć, które mogą być budowane na podstawie percepcji i definicji deiktycznych.

Podsumujmy ten wątek rozważań. Z perspektywy filozoficznej powiedzielibyśmy tak: niniejsza publikacja łączy nastawienie metodologiczne wyrażone przez Ludwiga WITTGENSTEINA w *Tractatus logico-philosophicus* (1970) oraz w *Dociekaniach filozoficznych* (1972). Pierwsza rozprawa jest pracą logika, w której dominuje analiza logiczna, druga — pracą w pewnym sensie badacza języka potocznego.

W książce posługujemy się terminologią logiczną oraz terminologią występującą w psychologii kognitywnej, często podając dla nazewnictwa psychologicznego, w przypadkach mogących rodzić wątpliwości, ich odpowiedniki w filozofii języka. Wykorzystujemy też język klasycznego rachunku zdaniowego oraz rachunku predykatów.

W uzyskaniu całościowego obrazu świata biorą udział trzy systemy: pojęciowo-myślowy, werbalny i wizualny (CHLEWIŃSKI 1999, s. 26). Badania zawężamy jedynie do dwóch pierwszych, co jest zgodne z powszechnie przyjętym poglądem, iż

W dzisiejszej psychologii kognitywnej, zwłaszcza europejskiej, raczej powszechnie uważa się, że istnieją dwa systemy — pojęciowy i werbalny, które stanowią istotne komponenty konstytuujące umysł (CHLEWIŃSKI 1999, s. 71).

Uznajemy, iż pojęcia nie są, przynajmniej nie w całości, redukowalne do procesów zachodzących w mózgu. Dlatego zatrzymujemy się w analizach na umyśle, nie dokonując dalszych redukcji, np. do stanów neuronalnych. W konsekwencji, nie uwzględniamy wyników badań neuronauki, choć



zdajemy sobie sprawę, iż rozwiązanie np. problemu zaliczania odcieni barwnych do jednego zbioru może znajdować się właśnie w obszarze tej dyscypliny. Choć uznajemy, iż nabywanie pojęć dokonuje się dzięki kontaktowi zmysłów ze światem, to nie twierdzimy jednak, że w tym wyczerpuje się cały proces nauczania języka.

Korzystamy z empirycznych danych z psychologii kognitywnej. Dane te zawierają także wyniki badań psychologii rozwojowej oraz lingwistyki kognitywnej (np. CLARK 2003). Chodzi tu o wyniki dotyczące nabywania języka (czy też pojęć), a w szczególności nabywania pierwszego języka (lub pojęć) przez dzieci. Warto również zwrócić uwagę na to, że w pracy jest sporo założeń metafizycznych, np. uważamy, iż języki mają wspólną strukturę logiczną. Uznajemy też, że zbieżne dla użytkowników języka są sposoby reprezentacji świata w postaci tych samych typów pojęć (wspólna jest struktura umysłowych reprezentacji). Ponadto, nauce języka towarzyszy wiele metafizycznych postulatów, choćby ten o odrębności języka i świata.

Nie można omówić definicji deiktycznych bez wcześniejszego zbadania referencji. Dlatego też referencja zostanie zanalizowana z perspektywy fizjologicznej, kulturowej, psychologicznej i filozoficznej. Z perspektywy fizjologicznej skupimy się na uzasadnieniu tezy, iż pierwsze pojęcia dziecko buduje przed nauczeniem się języka. Z perspektywy kulturowej będziemy chcieli wykazać ważność czynności referencyjnych nauczającego w skutecznym nauczaniu dziecka języka. Z perspektywy psychologicznej i filozoficznej zbadamy problem niejednoznaczności semantycznych — odbiorca definicji może, z jakichś powodów, nie ustalić, do czego odnosi się nazwa definiowana. Te niejednoznaczności zostaną przedstawione oraz omówione sposoby ich usuwania.

Szczególne miejsce w niniejszej pracy zajmują pojęcia<sup>6</sup>. Zbadamy je jedynie, biorąc pod uwagę definicje ostensywne. Nakreślenie obrazu wpływu definicji deiktycznych na proces budowania pojęć może pomóc wyjaśnić, jak dochodzi do powstawania pierwszych związków między umysłem, językiem a rzeczywistością. Być może w opisie procesu nabywania języka nadmiernie uwypuklona jest rola definicji ostensywnych, ale wydaje się, iż jest to narzędzie często wykorzystywane podczas wprowadzania pierwszych słów i budowania pojęć. Definicje ostensywne głównie ustanawiają pierwsze związki między elementami języka i elementami świata oraz wpływają na treść budowanych pojęć, a w konsekwencji uczestniczą w poznawczym ujmowaniu świata.

---

<sup>6</sup> W literaturze (np. MACHERY 2009) pojawiają się opinie, iż termin „pojęcie” jest zbyt techniczny: „Teoretyczny termin »pojęcie« powinien być wyeliminowany ze słownika współczesnej psychologii i powinien być zastąpiony przez terminy, które są bardziej odpowiednie dla wzbogacających celów psychologów, takie jak »prototyp«, »egzemplarz« i »teoria«” (MACHERY 2009, s. 247). Nie jest to jednak powszechna opinia i większość autorów, psychologów i filozofów, używa terminu „pojęcie”.

Wróćmy do pojęć. Na początku zaznaczmy, iż czym innym jest koncepcja pojęcia, czym innym ono samo. Jest wiele typów pojęć. Poszczególne typy są przedstawiane na gruncie odpowiednich koncepcji. Jeśli w literaturze psychologicznej jest np. klasyczna koncepcja pojęć, w ramach której przedstawiane są argumenty za istnieniem pojęć klasycznych, wówczas należy uznać, iż sama koncepcja jest opisem typu pojęcia — w tym przypadku klasycznego. Dla ułatwienia przyjmujemy podobną terminologię: koncepcja pojęć prototypowa dotyczy pojęć prototypowych, koncepcja egzemplarzowa — egzemplarzowych. Pojęcia klasyczne mogą występować w trzech wersjach: standardowej i wówczas będą nazywane „pojęciami logicznymi” (budowane są na podstawie cech konstytutywnych w rozumieniu AJDUKIEWICZA 1975), ontologicznej i będą określane jako „pojęcia modalne” (cechy konstytutywne są te same we wszystkich światach możliwych) oraz wersji teoriopoznawczej i wówczas będą nazywane „pojęciami opartymi na cechach wyznaczonych przez teorie” (cechy konstytutywne są wyznaczone przez teorie). Oprócz tego wyodrębniamy pojęcia podstawowe. Najważniejsza na początku nauki języka jest zdolność budowania zbiorów przedmiotów poziomu podstawowego (instruowany najpierw wyodrębnia psa, a nie ssaka czy też jamnika; czerwień, a nie barwę lub indygo; relację wyższy od, a nie relację w ogóle czy też relację wyższy o 5 cm od; poziom podstawowy zostanie szczegółowo omówiony w rozdziale 3.). Wstępnie zbiory poziomu podstawowego scharakteryzujemy jako te, które są najwcześniej (lub które są jednymi z tych, które są najwcześniej) budowane, dla których najwcześniej wprowadza się nazwy i które są tworzone nie na podstawie cech, lecz na podstawie relacji podobieństwa ogólnego. Opierając się na podobieństwie ogólnym (używamy także nazwy „podobieństwo percepcyjne”) przedmiotów ocenianych do przedmiotów wydatnych fizjologicznie lub ważnych kulturowo, buduje się pojęcia podstawowe (np. ROSCH 1977, 1978; BERLIN 1978)<sup>7</sup>, które nie są reduko-

---

<sup>7</sup> Największą trudnością było ustalenie w pracach psychologów najważniejszych idei dotyczących poszczególnych rodzajów pojęć. Najczęściej pojawiało się kilka tez, które autorzy wygłaszali jako charakterystyki jednej koncepcji pojęć klasyfikujących, a, naszym zdaniem, były to wstępne opisy różnych koncepcji pojęć. I tak, ROSCH (np. 1978) formułowała tezy, które charakteryzowały, naszym zdaniem, nie tylko pojęcia prototypowe (np. stwierdzenia o cechach typowych), ale także podstawowe (np. wypowiedzi o naturalnych przerwach między kategoriami poziomu podstawowego). Ta sama uwaga dotyczy pracy BROOKSA (1978), która zawiera, naszym zdaniem, opisy dwóch rodzajów pojęć: podstawowego (np. stwierdzenia o podobieństwie ogólnym) oraz egzemplarzowego (np. wypowiedzi o gromadzeniu informacji o cechach indywidualnych przedmiotu), a nie jednego – egzemplarzowego, jak uważają niektórzy autorzy (MACHERY 2009). Jeśli więc będziemy pisać, iż wyodrębniamy pojęcie takie a takie na podstawie pracy (czy też prac) takiego to a takiego autora, to oznacza, że w owej pracy (czy pracach) odnajdujemy idee wyróżnionej przez nas koncepcji pojęcia (nie oznacza to jednak, poza wyjątkami, iż nasze rozwiązania są w pełni zgodne z wszystkimi tezami zawartymi w pracy badacza, na którego się powołujemy).

walne do wspólnych cech (prawdopodobnie teza ta jest niezgodna z intencjami Rosch i Berlina, a jeśli jest zgodna, to nie jest jasno wyrażona w ich pracach). Podobieństwo ogólne jest tym narzędziem, które pozwala dziecku wyodrębnić pierwsze, najwcześniej budowane zbiory. W konsekwencji, podobieństwo ogólne jest czymś pierwotniejszym niż zbiór. Jeśli chodzi o pozostałe rodzaje pojęć, to pojęcia prototypowe przedstawiamy jako te, które są budowane na podstawie cech typowych (myślimy, że zachowana została główna intencja odkrywczyni tych pojęć — ROSCH 1977). Jeśli chodzi o pojęcia klasyczne, to zachowujemy idee wyrażone w koncepcji opisującej te pojęcia (np. koncepcji AJDUKIEWICZA 1975), z tą niewielką różnicą, iż interpretujemy je nie tylko w sposób tradycyjny (posiadanie cech konstytutywnych), lecz też w kontekście światów możliwych (co jest zgodne z poglądami PUTNAMA 1998b) oraz w kontekście koncepcji głoszącej, że pojęcia są teoriami (MEDIN 1989). W koncepcji pojęć zależnych od teorii najpierw teorie naiwne, a w ostateczności teorie naukowe wpływają na budowanie pojęć, na wybór zestawu cech konstytutywnych (wydaje się, że taka interpretacja jest zgodna z intencją psychologów, którzy pisali o tych pojęciach, w szczególności D.L. MEDINA 1989). Pojęcia egzemplarzowe interpretujemy jako te, które budowane są wokół cech indywidualnych, tych, które pozwalają rozpoznać jednostkowe przedmioty (myślimy, że nie jest to niezgodne z intencją BROOKSA 1978, na którego pracę powołujemy się podczas analizowania pojęć egzemplarzowych, a przynajmniej nie jest niezgodne z niektórymi tezami wygłoszonymi przez niego).

Ponadto, skupiamy się na przedstawieniu roli definicji deiktycznych w budowaniu poszczególnych typów pojęć. Wychodząc od pojęć podstawowych, które mogą być zróżnicowane w zależności od stopnia podobieństwa ogólnego (pierwsze zbiory nie są tak samo złożone, wszystko zależy od świata rzeczywistego), dochodzimy do pojęć opartych na cechach. Uznajemy, iż bez podobieństwa trudno byłoby człowiekowi wyodrębnić zbiory ze względu na cechy (wcześniej należałoby znać zakres kategorii). Następnie przedstawiamy typy pojęć w zależności od stopnia skomplikowania: pojęcia oparte na cechach typowych, cechach logicznych, cechach wyodrębnionych na podstawie teorii oraz cechach stałych modalnie. Uznajemy, iż w ich budowaniu uczestniczą definicje deiktyczne, a to, jakie pojęcie będzie zbudowane, zależy od tego, jakie próbki pokaże nauczający języka i jakie narzędzia zastosuje uczący się. Definicje ostensywne są sznurkiem, na którym wiszą pojęcia — korale.

W badaniach naszych staraliśmy się nie wchodzić zbyt głęboko w kompetencje psychologów. Akceptujemy bowiem

[...] propozycję Christophera Peacocke'a [...] — „Proste Wyjaśnienie”: filozofowie powinni określać konieczne i wystarczające warunki posiadania pojęć, a psycho-

---

łodzi powinni wyjaśnić, jak ludzki umysł spełnia te warunki (MACHERY 2009, s. 31).

Niniejsza praca jest podzielona na rozdziały. W rozdziale 1. wyjaśniamy ważne terminy używane w rozprawie, dotyczące definicji ostensywnych, oraz składamy sprawozdanie z wyników badań filozofów nad definicjami deiktycznymi.

W pracy omówione są cztery konteksty ustanawiania referencji. Dwa z nich (fizjologiczny oraz kulturowy) analizujemy w rozdziale 2., dwa następne (filozoficzny i psychologiczny) — w rozdziale 4.

W rozdziale 2. dowodzimy, iż dziecko przed rozpoczęciem nauki języka buduje pojęcia. Co prawda, w tym czasie nie są ustanawiane związki semantyczne, ale tworzy się podstawy dla ustanawiania tych związków — budowane są pierwsze pojęcia dla przedmiotów oraz nazw-dźwięków<sup>8</sup>. Omawiamy też z perspektywy filozoficznej związki między pojęciami i przedmiotami.

W rozdziale 3. najpierw przedstawiamy problemy związane z pojęciami, a następnie skupiamy się na omówieniu pojęć podstawowych. To one bowiem jako pierwsze budowane są w umyśle osoby uczącej się języka. Nauczający najwcześniej używa nazw tych pojęć.

W rozdziale 4. prezentujemy kontekst filozoficzny i psychologiczny ustanawiania referencji. Chcemy przedstawić warunki skutecznej referencji. Kiedy rodzice dokonują pierwszych czynności referencyjnych, głównie używając gestów oraz słów, tworzone są związki semantyczne, które opisuje przyczynowa teoria odniesienia. Chcemy uzasadnić, przedstawiając odpowiednie argumenty, iż teoria ta jednak nie wyjaśnia wszystkich związków semantycznych. Następnie przedstawiamy możliwe niejednoznaczności semantyczne, które mogą utrudniać zrozumienie przez odbiorcę definicji intencji definiującego.

W rozdziałach 5. i 6. zajmujemy się kwestiami dotyczącymi wprowadzania pierwszych nazw (problemami związanymi z nazywaniem) oraz opisujemy, wykorzystując definicje deiktyczne, proces nabywania pojęć, które budowane są na podstawie relacji (podobieństwa ogólnego oraz nieodróżnialności) lub cech (typowych, logicznych, stałych modalnie oraz wyznaczonych przez teorię). Kierunek tego procesu przebiega od pojęć najprostszych do coraz bardziej złożonych. Terminem pierwotnym nie jest „zbiór”, lecz „podobieństwo ogólne”. Osobne miejsce w tej części pracy poświęcamy badaniom dotyczącym nabywania za pomocą ostensji imion własnych oraz deskrypcji określonych. Omawiamy też błędy, które mogą

---

<sup>8</sup> Używamy zwrotu „nazwa-dźwięk” (lub „słowo-dźwięk”), kiedy zaznaczamy, iż chodzi nam o brzmienie nazwy (lub słowa).

pojawiać się podczas nauczania pierwszych słów oraz budowania początkowych pojęć.

Autor książki pragnie bardzo gorąco podziękować Pani Profesor Urszuli Żegleń, Panom Profesorom: Andrzejowi Grzegorzcykowi, Leonowi Kojowi, Jackowi Pańniczkowi, Panu Doktorowi habilitowanemu Mieszkowi Tałasiewiczowi za cenne uwagi i sugestie.

# 1. Aspekt metodologiczny badań nad definicjami deiktycznymi

W literaturze używa się zamiennie dwóch terminów: „definicja deiktyczna” i „definicja ostensywna”, choć czasami mówi się też o definicji przez wskazanie odniesienia. Słowo „deiktyczny” pochodzi z języka greckiego (δεικνυμι) i oznacza pokazywać, natomiast wyraz „ostensywny” pochodzi z języka łacińskiego (ostendö) i także znaczy pokazywać. Definicje ostensywne są pewnym typem definicji realnych (KUBLIKOWSKI 2007, s. 84, 94). Definicja deiktyczna jest konstrukcją zbudowaną przez filozofów. Była ona już znana Arystotelesowi, św. Augustynowi, a także T. Hobbesowi (KAMIŃSKI 1958a, s. 24—25, 43; 1958b, s. 46—58; KUBLIKOWSKI 2007, s. 33). Nazwę „definicja ostensywna” do języka filozofów wprowadził W.E. JOHNSON (1921) dopiero w 1921 roku w pracy *Logic*. Definicje te wyróżniają się tym spośród innych, jak podkreśla Johnson, iż przedmiot, któremu nadaje się nazwę, musi być dany w percepcji (JOHNSON 1921, s. 94).

W Polsce po raz pierwszy wzmianka o definicjach deiktycznych pojawiła się w 1938 roku, w odczycie wygłoszonym przez A. WUNDHEILERA (1938) podczas 438. plenarnego posiedzenia naukowego Warszawskiego Towarzystwa Filozoficznego. Faktycznie badania nad definicjami deiktycznymi zapoczątkowali neopozytywiści (np. WAISMANN 1965; SCHLICK 1979), a kontynuowali je m.in. polscy logicy (np. KOTARBIŃSKA 1959; PRZEŁĘCKI 1964; CZEŻOWSKI 1965a). Neopozytywiści idee tych definicji znaleźli w pracy Ludwiga Wittgensteina *Tractatus logico-philosophicus (Traktat)* z 1922 roku, choć nie od razu. Myśl o definicjach deiktycznych została sprecyzowana podczas dyskusji Wittgensteina z F. Waismannem nad *Traktatem* w 1930 roku:

Istnieją dwa sposoby nadania znakowi znaczenia: 1) za pomocą *pokazywania* [...]; 2) za pomocą *definicji* [...]. Pokazywanie wychodzi poza język i łączy znaki z rzeczywistością [...]. Jeżeli analizujemy znaki w stwierdzeniu, zastępując je innymi znakami w definicji i zastępując te inne jeszcze przez inne znaki, to droga weryfikacji staje się jasna krok po kroku. *Definicje są to drogowskazy*. Pokazują dro-

gę do weryfikacji [...]. Droga do weryfikacji nie może prowadzić do nieskończoności [...], ale ostatecznie musimy dotrzeć do zdań, które [...] wskazują rzeczywistość [...]. Gdyby było inaczej, [...] nie byłoby związku między językiem a światem. Zdania bezpośrednio dotyczące rzeczywistości nazwane są *zdaniami elementarnymi* (McGUINNESS, ed., 1979, s. 246—248).

Zdaniem wielu badaczy (np. ANSCOMBE 1959, s. 26—27; HACKER 1972, s. 50—51; WALENTUKIEWICZ 1998, s. 27—41), idea definicji deiktycznych została zawarta w *Traktacie* w następujących tezach:

- 3.26 Nazwy nie da się rozłożyć żadnymi definicjami: nazwa to znak pierwotny.
- 3.261 Każdy znak zdefiniowany oznacza *poprzez* znaki, które go definiują; a definicje wskazują drogę.  
Dwa znaki — jeden pierwotny, drugi przez pierwotny zdefiniowany — nie mogą oznaczać w ten sam sposób.  
Nazw *nie można* rozkładać przez definicje. (Ani żadnego znaku, który z osobna, samodzielnie ma znaczenie.) [...]
- 3.263 Znaczenia znaków pierwotnych można wyłuszczać poprzez objaśnienia. Objasneniami są zdania, które zawierają owe znaki. Można je więc zrozumieć tylko wtedy, gdy znaczenie tych znaków jest już znane (WITTGENSTEIN 1970, s. 15).

W odróżnieniu od Johnsona, który definicji deiktycznej przypisywał głównie rolę narzędzia wykorzystywanego podczas aktu chrztu, Wittgenstein uznaje, iż ciąg definicji słownych musi się gdzieś skończyć, musi dotrzeć do rzeczywistości. Definicja deiktyczna więc wiąże wyrazy z rzeczywistością. Z perspektywy neopozytywizmu początek nauki języka to łączenie słów z elementami rzeczywistości. Umysł człowieka jest ‘czysty’ i pierwsze pojęcia są budowane na podstawie definicji ostensywnych. Jest to jednak niedokładny i wyidealizowany obraz nauczania języka. Czas najwyższy ustalić, jak w codziennym życiu wykorzystywane są definicje ostensywne. Jest to szczególnie interesujące, sami psychologowie bowiem (np. AKHTAR 2004) piszą, iż początek nauki języka odbywa się w kontekście ostensywnym.

Szczególnie ważne są badania nad strukturą definicji deiktycznych. Wittgenstein i neopozytywiści definicję deiktyczną przedstawiali w postaci zdania o budowie „To jest N”. Polscy badacze nadawali definicji ostensywnej postać definicji cząstkowej (KOTARBIŃSKA 1959, s. 71), warunkowej (PRZEŁĘCKI 1964, s. 168—169), równoważnościowej (KOTARBIŃSKA 1959, s. 46—50; PRZEŁĘCKI 1964, s. 161—167, 177—183), indukcyjnej (WALENTUKIEWICZ 1988), a nawet definicji przez abstrakcję (CZEŻOWSKI 1965a, s. 34—38). Czy definicje deiktyczne przyjmują jedną czy też wiele postaci? Czy mogą brać udział w tworzeniu pojęć? Czy uczestniczą w budowie jednego czy wielu rodzajów pojęć?

## 1.1. Wprowadzenie podstawowych terminów związanych z definicjami deiktycznymi

Definiującego nazywać będziemy „instruktorem”, natomiast odbiorcę definicji — „instruowanym”<sup>1</sup>. Szczególnym przypadkiem instruktora jest rodzic bądź nauczyciel, a szczególnym przypadkiem instruowanego jest dziecko czy też uczeń.

W pracy będziemy używać terminu „kategoria” tak, jak rozumieją go niektórzy psycholodzy kognitywni, np. E. Rosch:

Przez *kategorię* będziemy rozumieć pewną liczbę przedmiotów, które są sobie równoważne. Kategorie są ogólnie oznaczane przez nazwy (np. *pies, zwierzę*) (ROSCH 1978, s. 30).

W logice słowo to odpowiada terminowi „zakres nazwy” czy też „zbiór desygnatów nazwy” lub krótko „zbiór”. Natomiast słowo „kategoryzowanie” będziemy pojmować jako

[...] operację umysłową (czynność), dzięki której różne obiekty ujmujemy na podstawie jakiejś zasady jako człony tej samej kategorii (wynik) oraz reagujemy na nie w przybliżony sposób (CHLEWIŃSKI 1999, s. 48).

Kategoryzacja wyraża pewną aktywność poznawczą i może być percepcyjna (dokonywana na podstawie cech percepcyjnych) oraz konceptualna (dokonywana na podstawie cech abstrakcyjnych i nabytej wiedzy) (CHLEWIŃSKI 1999, s. 48). Uznajemy, że przykładem kategoryzacji percepcyjnej jest też kategoryzacja dokonywana na podstawie podobieństwa ogólnego. Kategoryzacje są pewne (ustalenie przynależności do zbioru jest pewne) lub probabilistyczne (ustalenie przynależności do zbioru dokonuje się z pewnym prawdopodobieństwem). Mogą doprowadzić do klasyfikacji<sup>2</sup>.

Terminy „nazywanie” i „oznaczanie” rozumiemy tak jak Izydora DĄMBSKA (1975a, s. 35): nazywanie polega na przyporządkowaniu nazwy pewnemu indywiduum, natomiast oznaczanie czy też desygnowanie — na nadaniu nazwy jakiejś klasie przedmiotów, z tą jednak różnicą, iż funkcję nazywania pełnią nie tylko imiona własne, lecz także przez pewien okres nazwy ogólne. Pełnią one tę funkcję wtedy, kiedy są po raz pierwszy wprowadzane do języka instruowanego. Nazywanie jest relacją zachodzącą między nazwą

<sup>1</sup> Terminy „instruktor” i „instruowany” zostały zaproponowane przez L. Koja.

<sup>2</sup> Od kategoryzacji należy odróżnić klasyfikowanie. Klasyfikacja ustala związki między kategoriami i spełnia warunki podziału logicznego — musi być wyczerpująca oraz rozłączna.



(własną albo ogólną wprowadzaną po raz pierwszy) a indywidualum, oznaczenie jest relacją między nazwą a każdym jej desygnatem. W literaturze psychologicznej najczęściej mówi się o referencji, myśląc o wszystkich stosunkach zachodzących między językiem lub umysłem a światem (CAREY 2009, s. 487). Uznajemy wobec tego, iż referencja obejmuje nazywanie i oznaczanie. Zamiennie z terminem „referencja” będziemy używać zwrotu „odnośnienie się”. W literaturze niektórzy (np. MUSZYŃSKI 2000, s. 90, 114, 133) twierdzą, iż semantyczne własności (własności odnoszenia się, czyli nazywania i oznaczania) ma słowo<sup>3</sup>, które odnosi się do świata niezależnie od myśli, albo semantyczne własności ma myśl, a słowo odnosi się do świata dzięki połączeniu z nią. W pierwszym przypadku właściwości semantyczne słów oparte są na relacjach przyczynowych (zachodzących między fizycznym przedmiotem-odniesieniem a fizycznym słowem-egzemplarzem) i są niezależne od podmiotu używającego słowa (MUSZYŃSKI 2000, s. 113—120). Jest to program uniezależnienia referencji od stanów umysłowych. W niniejszej pracy uznajemy, iż słowa odnoszą się do elementów świata na podstawie pojęć, które posiadają użytkownicy języka, przy czym uważamy, iż musi istnieć ugruntowanie przyczynowe słowa w danym obiekcie (co prowadzi do powstania łańcucha desygnacyjnego, czyli d-łańcucha).

Za pomocą definicji deiktycznych można łączyć elementy języka z fragmentami świata (np. BLACKBURN 1997, s. 77—78; RUNDLE 1999, s. 141; MARCISZEWSKI 1988a, s. 43—44). Definicje ostensywne wiążą z nazwami pojedyncze przedmioty lub zbiory przedmiotów. „Przedmiotami” nazywamy konkretne rzeczy (np. pies), konkretne cechy (np. niebieski) i konkretne relacje (np. leży na). Rzeczą jest ciało fizyczne lub osoba, cechą — to, co można orzec o konkretnej rzeczy, relacją — to, co można orzec o związkach między konkretnymi rzeczami. Kryterium decydującym o zaliczeniu jakiegoś bytu do zbioru obiektów konkretnych będzie dostępność w percepcji (zob. WALENTUKIEWICZ 2007b). Przedmioty muszą być konkretne (np. stół, niebieski czy wyższy), a nie abstrakcyjne (jak np. stołowatość, niebieskość czy wyższość). Spostrzegamy np. stół, niebieskie niebo czy to, że Jan jest wyższy od Jasia, nie spostrzegamy natomiast stołowatości, niebieskości czy też wyższości w ogóle. Dlatego mówimy o konkretnych rzeczach, cechach i relacjach. Związki między tymi przedmiotami mogą tworzyć stany rzeczy.

Przedmioty pokazywane podczas definiowania deiktycznego nazywamy „próbkami”, a słowa definiowane „nazwami”. Omówmy teraz, czym są próbki i jakie nazwy są definiowane ostensywnie.

---

<sup>3</sup> Chodzi o rozróżnienie między słowem-egzemplarzem (konkretnym zastosowaniem słowa — wówczas ma ono charakter fizyczny) a słowem-typem (kiedy mówimy o tym samym słowie w wielu użyciach — wówczas ma ono charakter abstrakcyjny). Można powiedzieć, iż słowo-egzemplarz jest konkretnym zastosowaniem słowa-typu.

## 1.2. Pojęcie *próbka* i typy próbek

Podczas definiowania deiktycznego pokazywane są przykłady nazwy definiowanej. Dla jasności wykładu ustalamy następującą terminologię dotyczącą pokazywanych podczas nauki języka egzemplarzy: próbki — przedmioty, z którymi są porównywane inne przedmioty (np. właściciele psów często porównują inne psy ze swoim); próbki semantyczne — przedmioty, którym nadano nazwę i z którymi są porównywane inne przedmioty, aby ustalić przynależność do zakresu tej nazwy; próbki wydatne fizjologicznie — percepcyjne punkty odniesienia (np. soczysta zieleń trawy); próbki ważne kulturowo lub próbki wzorcowe — przedmioty uważane w danej kulturze za dobre (np. samochód marki Ferrari); próbki typowe — przedmioty posiadające cechy typowe, np. wróbel jest egzemplarzem typowym, ma bowiem cechy typowe, takie jak: posiadanie skrzydeł czy zdolność latania. Nie jest to podział ani rozłączny (percepcyjne punkty odniesienia oraz wzorce mogą być egzemplarzami typowymi), ani pełny. Chodzi nam jedynie o precyzyjne określenie przykładów przedmiotów pokazywanych podczas definiowania ostensywnego.

Próbki możemy dzielić ze względu na kryterium: sposobu wyróżnienia — fizjologiczne i kulturowe; posiadania albo nieposiadania cech typowych — typowe i nietypowe; przynależności do zakresu — pozytywne i negatywne; jakości — dobre i niedobre (gdy chodzi o ustalenie zakresu nazwy definiowanej, dobrymi albo niedobrymi próbkami mogą być przedmioty zarówno tej samej kategorii, jak i różnych kategorii) lub lepsze i gorsze (gdy chodzi o uporządkowanie egzemplarzy należących do zakresu nazwy definiowanej, lepszymi albo gorszymi próbkami mogą być egzemplarze należące jedynie do tej samej kategorii). Próbki odgrywają istotną rolę, od tego bowiem, co jest dane instruowanemu, zależy typ pojęcia, jaki on zbuduje. Próbki są nazywane, a niektóre z nich, np. standardowy metr, są wprowadzane w sposób szczególny — za pomocą aktu chrztu. Ich wprowadzenie wymaga akceptacji grupy specjalistów. O próbkach możemy mówić w kontekście ontologicznym — istnieją w świecie, oraz teoriopoznawczym — percepcja ‘zaczepia się’ na pewnych obiektach i z tymi obiektami porównujemy inne. Próbkami mogą być przedmioty, czyli rzeczy, cechy i relacje. Zawężiliśmy czynniki decydujące o ‘przyjęciu’ próbki przez instruowanego do dwóch: wydatności fizjologicznej oraz ważności kulturowej. Czynników tych jest więcej. W literaturze zwraca się uwagę na efekt pierwszeństwa (COHEN 1983), zgodnie z którym najpierw pokazywane egzemplarze stają się próbkami, czyli przedmiotami, z którymi porównujemy inne przedmioty, aby ocenić przynależność do zbioru (MARSZEWski 2002, s. 318—319). Podobnie w literaturze filozoficznej niektórzy autorzy (np. Koj 1988, s. 295) uznają, iż próbkami są obiekty wcześniej uznane za należące już do tego zbioru.

Istotny jest także sposób prezentacji próbki. Jeśli cechy są dane w percepcji, to są też chętnie wymieniane jako własności obiektu (Wu 1995). Cecha posiadanie pestek nie jest dostępna podczas spostrzegania całego arbuza, ale jest dana podczas spostrzegania połówki tego owocu. Kiedy podczas badań poproszono o podanie własności arbuza, wówczas cechę posiada pestki wymieniano dla obiektu będącego połówką arbuza, a nie dla całego owocu.

Na początku nauki języka decydującą rolę odgrywają próbki, które są przedmiotami wydatnymi fizjologicznie, wokół nich bowiem najwcześniej budowane są pojęcia. Instruowany jest też ‘w rękach’ instruktora i jego wiedzy kulturowej. Instruktor dokonuje oceny ważności próbki. Wiele z nich jest wyznaczonych w sposób kulturowy, a ważność kulturowa tych egzemplarzy jest także różna. Jedne próbki są powszechnie ważne, inne mniej. Warto przytoczyć koncepcję próbek Bakera i Hackera, zbudowaną na podstawie uwag Wittgensteina zawartych w pracy *Dociekania filozoficzne*. G.P. BAKER i P.M.S. HACKER (1997, s. 109—112) wymieniają trzy typy próbek:

a) próbki kanoniczne — to takie przedmioty, które są

[...] nie do zastąpienia w gramatyce naszego języka (BAKER, HACKER 1997, s. 109).

Przykładami są: standard jednego metra czy jednego kilograma, które znajdują się w Sèvres pod Paryżem (WITTGENSTEIN 1972, s. 40). Próbki te są przechowywane w celach naukowych i są ostateczną instancją w sprawach oceny przynależności do kategorii. Ich typowa funkcja, jak piszą Baker i Hacker, polega na tym, że są odniesieniem dla

[...] tworzenia i skalowania przedmiotów używanych podczas dawania alternatywnych wyjaśnień (Baker, Hacker 1997, s. 110).

Próbki kanoniczne są niepowtarzalne, dlatego często podaje się przepisy (BAKER, HACKER 1997, s. 110) ich tworzenia (np. „Kilogram jest równy litrowi czystej, maksymalnie gęstej wody”). Nie są one powszechnie stosowane w definicjach deiktycznych (BAKER, HACKER 1997, s. 109);

b) próbki standardowe — pozwalają zachować powszechną zgodność w codziennych ocenach, kiedy jest wymagana jedynie względna precyzja. Tworzone są najczęściej według specjalnego przepisu. Ich główna funkcja polega na tym, że są przedmiotami, z którymi inne porównujemy. Są powszechnie akceptowane. Przykładami są: linijki, odważniki sklepowe, cytryna, będąca próbka kwaśności, próbka farby lakieru samochodowego, a także czekolada lub cukier, będące przykładami słodkości. Próbki standardowe są stosowane w definiowaniu ostensywnym. Jednak

ich wielość może powodować niezgodności w ocenach i wtedy należy odwoływać się do przepisów ich tworzenia lub próbek kanonicznych;

c) próbki dodatkowe (mogą też być nazywane „próbkami dowolnymi”, zob. BAKER, HACKER 1997, s. 111) — pełnią mniej zinstytucjonalizowaną funkcję niż poprzednie typy. Istotną ich cechą jest to, że odgrywają tymczasową rolę przy podawaniu wyjaśnienia. Są potrzebne podczas nauczania potocznych pojęć, odnoszących się np. do cech spostrzeżeniowych — np. próbką koloru może być zielony sweter itp. W definicji deiktycznej nie pełnią one funkcji próbek zawsze i na stałe, a także nie muszą być standardem do porównania. Ten sam przedmiot raz może być wykorzystywany jako próbka jakiejś barwy, innym razem kształtu. O tym decyduje kontekst. Próbki te należą do gramatyki. Są najczęściej stosowanymi próbkami w definicjach deiktycznych.

W zależności od realizowanych potrzeb instruktor dobiera przykłady, które instruowany jest w stanie poznać. Zmiana zestawu pokazywanych próbek wpływa na zmianę użytych przez instruowanego umysłowych narzędzi ‘obróbki’ tych próbek, a wszystko to związane jest ze zmianą potrzeby, z powodu której instruktor wprowadza odpowiednią nazwę. Najogólniej mówiąc, potrzeby są dwie: albo chodzi o nauczenie potocznych pojęć, potocznych kategoryzacji, albo o nauczenie pojęć naukowych, naukowych kategoryzacji (zob. WIERZBICKA 1993, s. 251—267). Są to skrajnie różne potrzeby. Potoczne kategoryzacje, które oparte są głównie na percepcji, związane są z nabywaniem potocznej wiedzy. Natomiast naukowe, które odwołują się do skomplikowanych czynności umysłowych, łączą się z nabywaniem wiedzy naukowej. Pierwsza wiedza ma charakter jednostkowy, druga — uniwersalny. Nie oznacza to jednak, iż elementem czyjejś wiedzy jednostkowej nie może być wiedza uniwersalna. Innych przykładów używa instruktor podczas nauki pojęć związanych z barwami, kiedy realizuje potrzeby potoczne, np. bezpiecznego przejścia przez jezdnię; innych, kiedy realizuje potrzeby naukowe, np. określenia zakresu barwy w fizyce.

Nauka użycia słowa polega też na nauczaniu kogoś, jakie potrzeby usprawiedliwiają stosowanie tego samego wyrazu do przedmiotów różniących się. Ze względu na realizację pewnej potrzeby można różnice pominąć, np. z uwagi na potrzebę bezpiecznego przejścia przez jezdnię można pominąć różnicę między soczystą barwą trawy a zielonym kolorem sygnalizacji świetlnej, pozostałe barwy sygnalizacji świetlnej bowiem na tyle różnią się od koloru zielonego, iż nie ma wątpliwości w kwestii identyfikacji barwy. Aby zatem zrealizować pewne ważne potrzeby, należy wybierać przedmioty wyraźnie odmienne. Im większe potrzeby, tym większa staranność. Nie może dojść do pomyłki. Potrzeby nie zawsze muszą być uświadamiane przez instruktora czy też instruowanego. Ważne jest, aby zostały spełnione.

Jednymi z najważniejszych terminów są: „wydatność” (dotyczy aspektu fizjologicznego) oraz „ważność” (dotyczy aspektu kulturowego) próbki-przedmiotu. Skoro przedmioty dane w percepcji podzieliliśmy na cechy (np. zielony, słodki), relacje<sup>4</sup> (np. wyższy, jaśniejszy) oraz rzeczy (np. pies, samochód), możemy powiedzieć, iż niektóre cechy, relacje oraz rzeczy są bardziej wydatne lub ważniejsze od innych. Polegać to może na częstszym pojawianiu się w percepcji, silniejszym pobudzeniu zmysłów, na byciu wyróżnianym, pokazywanym przed innymi przedmiotami. Można mówić ponadto o wydatności związanej z grupowaniem się przedmiotów w zbiory, oddającej naturalne przerwy w świecie (wydatność zbiorów, zob. np. BERLIN 1978). Każda próbka wydatna fizjologicznie jest dobrą próbką. Próbki ważne kulturowo z reguły są także dobre. Chodzi o to, iż o wyborze próbki ważnej ze względów kulturowych decyduje instruktor, powinien on pokazywać, w zależności od okoliczności, odpowiednią próbkę. Egzemplarz, który w jednej sytuacji jest dobrą próbką dla wprowadzenia pewnych nazw, może być niedobrą przy wprowadzaniu innych. Niedobrą próbką przy budowaniu pojęcia odnoszącego się do typowych ptaków będzie egzemplarz pingwina, choć dobrą będzie przy wprowadzaniu nazwy „pingwin”. Kiedy piszemy „niedobra próbka”, to chodzi nam o to, iż jest to próbka nieodpowiednia, niewłaściwa dla zbudowania odpowiedniej kategorii.

### 1.3. Typy nazw definiowanych deiktycznie

Skoro omówiliśmy typy próbek, przedstawmy też rodzaje nazw, które są definiowane ostensywnie.

Nazwy używane do konkretnych rzeczy, konkretnych cech i konkretnych relacji (podział jest dokonany ze względu na typ konkretnego przedmiotu, do którego słowo się odnosi), które istnieją w świecie, są nazwami konkretnych przedmiotów. Nazwy konkretnych przedmiotów mogą być nazwami przedmiotów prostych lub złożonych (kryterium podziału: ze względu na budowę przedmiotu). Możemy podzielić je na: ogólne i jednostkowe. Te ostatnie dzielimy na: imiona własne, deskrypcje określone oraz zaimki wskazujące. Deskrypcje określone pomijamy na razie, a zaimków wskazujących nie będziemy w ogóle omawiać (nie są definiowane deiktycznie). Pozostają więc nam nazwy ogólne i imiona własne. Które z tych słów są wprowadzane wcześniej do języka? Na wstępie podkreślmy, iż dwulet-

---

<sup>4</sup> Cechy mogą być w pewnej relacji do siebie nawzajem, np. jeden odcień zieleni może być jaśniejszy od innego.

nie dzieci z całą pewnością odróżniają imiona własne od nazw ogólnych (MACNAMARA 1993, s. 133). Z jednej strony istnieją wyniki badań popierające tezę, iż dzieci opanowują nazwy ogólne przed nauczeniem się imion własnych i że nazwy te wykorzystują podczas nauki tych imion (MACNAMARA 1993, s. 121—124). Z drugiej strony są wyniki, które sugerują, że niektóre dzieci nauczyły się imienia własnego swojego psa sześć tygodni wcześniej niż zaczęły używać nazwy ogólnej „pies” (MACNAMARA 1993, s. 109). Są też wyniki badań (bardzo rzadkie, jak twierdzi MACNAMARA 1993, s. 124), które mogą sugerować, iż dzieci czasami traktują imiona własne jako nazwy ogólne (uwaga zanotowana przez W.F. Leopolda — imieniem własnym „Rita” dziecko nazywało nosicielkę tego imienia i jej przyjaciółkę; LEOPOLD 1948). Uznajemy, iż właściwe wprowadzenie imion własnych wymaga szczególnej procedury i dlatego, jeśli mają być przyswojone ze zrozumieniem przez instruowanego, muszą być one wprowadzane później, po nazwach ogólnych.

Następne pytanie wydaje się oczywiste: które z nazw ogólnych są wprowadzane do języka w pierwszej kolejności? Czy istnieje jakiś typ nazw ogólnych, który jest wprowadzany wcześniej niż inne nazwy ogólne? W literaturze psychologicznej niektórzy (np. ROSCH 1978) uznają, iż na początku nauki języka instruktor wprowadza nazwy odnoszące się do przedmiotów poziomu podstawowego. Nazwijmy je „nazwami podstawowymi”. Będą one przyporządkowywane zbiorom przedmiotów (a także pojęciom) poziomu podstawowego. Oprócz nich wyróżniamy nazwy zbiorów poziomu nadrzędnego oraz nazwy zbiorów poziomu podrzędnego (kryterium podziału: ze względu na wyróżnione poziomy kategoryzacji przez E. Rosch). Zbadaniem nazw podstawowych zajmiemy się w rozdziale 3.

Ponadto, nazwy dzielimy na: proste i złożone (kryterium podziału: ze względu na budowę nazwy). Te składające się z jednego słowa są nazwami prostymi, np. „pies”, te zbudowane z dwóch i więcej wyrazów są nazwami złożonymi, np. „najwyższy szczyt Europy”.

Przyjmujemy, że podstawowym elementem języka są zdania elementarne o postaci „To jest N”, w których w miejsce słowa „N” możemy wstawić imiona własne i deskrypcje określone oraz nazwy ogólne. Zdania te są używane po to, aby wyróżnić pewne obiekty w świecie i je nazwać. Są one prostsze od zdań atomowych o budowie podmiotowo-orzecznikowej, o których pisze CZEŻOWSKI (1965a). W zdaniach atomowych w miejscu podmiotu występują nazwy indywidualowe, natomiast w miejscu orzecznika — nazwy generalne. W zdaniach elementarnych w miejscu podmiotu może znaleźć się tylko zaimek „to”. Choć zaimek ten można uważać za nazwę indywidualową, to jest to jedyna nazwa indywidualowa, która występuje w miejscu podmiotu. W zdaniach elementarnych nie może być podmiotem imię własne, które może w takiej pozycji pojawić się w zdaniu ato-

mowym. Słowo „to” jest niedefiniowalne. Pojmujemy jego rolę z kontekstu użycia w zdaniu elementarnym.

Za pomocą zdań elementarnych dokonywane są akty chrztu odniesień imion własnych, akty przedstawiania odniesień deskrypcji określonych oraz pierwsze akty nazywania wybranych odniesień nazw ogólnych. Intencja instruktora skierowana jest wówczas na wyróżnienie przedmiotu i nazwanie go (MARCISZEWSKI 1994, s. 174). Natomiast według CZEŻOWSKIEGO (1968, s. 17—18), nazwy indywidualowe i tylko one pełnią funkcję nazywania. Badacz wymienia jako przykłady nazw indywidualowych imiona własne oraz zaimki wskazujące, przy czym te ostatnie są prostsze. Zdania elementarne mogą być definicjami deiktycznymi.

W pracy zajmujemy się definicjami deiktycznymi nazw, a nie np. zdań (zob. TAŁASIEWICZ 2006). Pomijamy problem związany z pytaniem o to, czy definicje deiktyczne zdań w ogóle istnieją (zob. WALENTUKIEWICZ 2007c). W literaturze znajdziemy poglądy głoszące, iż dziecko na początku nauki języka buduje pojęcie dla stanów rzeczy (BARRETT 1995). Pojawić się więc może pytanie: czy nie jest tak, iż najpierw tworzone są związki między językiem a stanami rzeczy? Odpowiedź na nie jest taka: musi zachodzić zgodność między używanym przez instruktora słowem a powstającym w umyśle instruowanego pojęciem. Na początku nauki języka rodzice prawie zawsze używają nazw, i to nazw prostych, a nie złożonych wyrażeń. Dlatego też, gdyby dziecko budowało pojęcie dla stanów rzeczy, definicje deiktyczne nazw nie byłyby skuteczne (WALENTUKIEWICZ 2007c, 2008). W pracy zajmujemy się skutecznymi definicjami deiktycznymi nazw, tzn. użyta nazwa musi odpowiadać właściwemu przedmiotowi.

Nie będziemy omawiać definicji deiktycznych nazw abstraktów (na ten temat zob. WALENTUKIEWICZ 2007b). Są autorzy (np. BORKOWSKI 1995, s. 10), którzy uznają, iż nazywać możemy stany rzeczy. W niniejszej pracy jednak nie będziemy analizować tego typu nazw.

Jeśli za pomocą zdania elementarnego o postaci „To jest *N*” ustanawiana jest relacja nazywania między nazwą „*N*” a przedmiotem, wówczas uznawać będziemy to zdanie za definicję deiktyczną prostą. Wyróżniamy też definicje deiktyczne złożone, będące zdaniami, choć nie elementarnymi, które ustanawiają między nazwą definiowaną „*N*” a przedmiotem relację oznaczania. Faktyczną procedurę uczenia się znaczenia słowa oddają definicje deiktyczno-indukcyjne (WALENTUKIEWICZ 1988), które są zbudowane z definicji deiktycznych prostych i złożonych. Inaczej mówiąc, ze względu na budowę definicje deiktyczne dzielimy na: proste, złożone i indukcyjne.

## 1.4. Podstawowe schematy definicji deiktycznych

### 1.4.1. Definicje deiktyczne proste

Przyjmuje się (np. MARCISZEWSKI 1988a, s. 43), że definicja ostensywna polega na wypowiedzeniu formuły:

(1) „To jest *N*”

i pokazaniu za pomocą gestu obiektu, do którego słowo definiowane „*N*” odnosi się. CZEŻOWSKI (1965a, s. 30) uważa, iż najprostszą postacią definicja ostensywna przyjmuje podczas aktów chrztu. Wówczas mówiąc „To jest *N*” i pokazując po raz pierwszy przedmiot, będący desygnatem nazwy, właściwie wyrażamy intencję nazwania tego przedmiotu nazwą „*N*”. Przyjmujemy, iż za pomocą definicji deiktycznych prostych wprowadzamy do języka niektóre nazwy rzeczy, cech i relacji. Są to nazwy konkretnych rzeczy, cech i relacji. Kiedy jednak wprowadzamy nazwę relacji, wówczas w miejscu nazwy „*N*” pojawia się zwrot o postaci: „to, że ... *N* ...”, gdzie zamiast kropek wstawiamy nazwy rzeczy, np. „to, że książka leży na stole”. Definicja deiktyczna przyjmuje wówczas postać: „To jest to, że książka leży na stole” (WALENTUKIEWICZ 2007c). Instruktor za pomocą gestu wskazuje relację leży na. W dalszej części pracy będziemy używać tylko zwrotu „To jest *N*”.

Niektórzy autorzy (np. HACKER 1996; WALENTUKIEWICZ 1998) umieszczają po słówku „to” symbol „↓”. Powstaje pytanie: jaki jest jego status syntaktyczny? Jedną z możliwych odpowiedzi daje WITTGENSTEIN (1994, s. 88). Słowo „to”, gest „↓” i pokazywany przedmiot są symbolami, które mogą zastępować inne wyrazy. Na przykład w zdaniu „Samochód jest koloru czerwonego” słowo „czerwony” może zostać zastąpione łącznie przez zaimek „to”, gest wskazujący „↓” i pokazaną próbkę: „Samochód jest tego koloru↓ (gest wskazuje konkretny odcień czerwieni)” (HACKER 1996, s. 303). Przyjmujemy za Wittgensteinem, iż gesty należą do języka.

Według nas, symbol „↓” zastępuje gest wskazujący oraz wszystkie czynności referencyjne (WOODWARD 2004), które zmierzają będą do wyodrębnienia odpowiedniego egzemplarza w percepcji. Definicja ostensywna wymaga bowiem, aby w czasie wypowiedzania zwrotu „To↓ jest *N*” przedmiot definicji lub jego reprezentant był obecny. Chodzi o to, aby można było ten obiekt pokazać, a odbiorca definicji mógł go zobaczyć (MARCISZEWSKI 1994, s. 177). Pamiętajmy jednak, że zaimkowi „to” nie musi podczas definiowania deik-



tycznego towarzyszyć gest, aby miało miejsce demonstratywne odnośnienie się, czasami może mu towarzyszyć inny zwrot, np. „to, co leży najbliżej mnie” lub „to, co jest obok mnie”.

Po uwzględnieniu tego symbolu schemat definicji ostensywnej wygląda tak:

(1a) „To↓ jest *N*”.

Za definicję deiktyczną uznajemy też zwroty o postaci:

(1b) „To↓ nie jest *N*”.

Akceptujemy takie dwa podstawowe schematy definicji ostensywnych. Uznajemy też, że zwroty (1), (1a) i (1b) są deiktycznymi punktami wyjścia w nauce języka na podstawie percepcji. W pracy będziemy chcieli ustalić skutki ich użycia. Zwroty te nazywać będziemy „definicjami deiktycznymi prostymi” (o zastosowaniach definicji ostensywnej prostej na gruncie teorii użycia zob. WALENTUKIEWICZ 2006).

Instruktor może używać formuły o postaci „To↓ jest *N*” w trzech sytuacjach. W pierwszej: ktoś zna przedmiot i chce poznać jego nazwę, a wtedy zwrot „To↓ jest *N*” odpowiada na pytanie: „Co to jest to↓?” („Jak to↓ się nazywa?”), gdy pytający pokazuje już wyróżniony przedmiot. Chodzi w tej sytuacji o podanie nazwy lub deskrypcji określonej dla pokazanego przedmiotu (dotyczy przypadku, kiedy dziecko ma już zbudowane, choćby szczerkowo, pojęcie dotyczące danego przedmiotu). W drugiej: ktoś zna nazwę lub deskrypcję określoną i chce wiedzieć, do jakiego przedmiotu lub przedmiotów ona się odnosi. W tej sytuacji zwrot „To↓ jest *N*” jest wykonaniem polecenia „Pokaż mi, co jest *N*” lub „Pokaż mi, do czego *N* (lub deskrypcja określona) odnosi się”. W trzeciej: ten, komu definiuje się daną nazwę, nie zna ani przedmiotu, ani nazwy i na definiującym spoczywa obowiązek wyodrębnienia przedmiotu z tła fizycznego i intelektualnego oraz przyporządkowania mu nazwy (w dwóch ostatnich sytuacjach chodzi o wyodrębnienie przedmiotów ważnych kulturowo).

Jeśli uznamy, choć i to jest wątpliwe, że definicje deiktyczne proste filozofowie ustalili na podstawie obserwacji np. zachowań matek, które uczyły swoje dzieci języka, to o definicjach złożonych pisano na podstawie spekulatywnych rozważań.

## 1.4.2. Definicje deiktyczne złożone

Definicje deiktyczne mogą mieć również postać złożoną. Kiedy instruktor używa wielu definicji ostensywnych w postaci prostej do wielu różnych egzemplarzy, instruowany buduje pojęcia, które pozwolą mu wyznaczać egzemplarze należące do zakresu nazwy definiowanej. Przyjmujemy, iż to, co powstaje w umyśle instruowanego, może być opisane w definiensie<sup>5</sup>. Pojęcie, powstałe po użyciu wielu definicji deiktycznych w postaci prostej, umożliwi instruowanemu stosowanie nazwy definiowanej do niepokazanych egzemplarzy należących do jej zakresu.

Podczas definiowania ostensywnego w wersji złożonej ważna jest intencja definiującego. Może chodzić albo o intencję wyodrębnienia jednego odniesienia (zbioru jednoelementowego) — wyróżnienia go, i nadania mu nazwy, albo o intencję wyodrębnienia wielu odniesień (zbioru wieloelementowego; w dalszej części pracy nazwa „zbiór” odnosić się będzie do zbioru wieloelementowego) i nadania im nazwy. W pierwszej sytuacji intencją instruktora nie jest jedynie nazwanie przedmiotu, ale raczej doprowadzenie instruowanego do tego, aby zbudował pojęcie, które umożliwi mu rozpoznanie jedynego przedmiotu. W obu przypadkach pokazywanie przykładów odniesienia nazwy wprowadzonej na podstawie definicji ostensywnej w postaci złożonej zmierza do zbudowania przez instruowanego pewnego pojęcia dla pojedynczego egzemplarza czy też zbioru przedmiotów. W pracy chcemy ustalić skutki użycia definicji ostensywnych w sferze pojęć.

Często zastosowaniu zwrotów „To↓ jest N” i „To↓ nie jest N” towarzyszy intencja usunięcia błędu, który popełnia instruowany. Użycie tych zwrotów definicyjnych zmierza do skorygowania zakresu pojęć, do usunięcia zawartych w nich wad po to, aby były dobrze skonstruowane. Błędy są najróżniejszego typu. Omawiamy je w dalszej części pracy. Na tym etapie odnotujmy jedynie, że taka intencja może pojawić się podczas stosowania zwrotów (1a) i (1b). Zwroty te przy przedstawionych dwóch interpretacjach nazwijmy deiktycznymi zwrotami intencyjnymi.

Pierwsze stosunki semantyczne powstają wówczas, kiedy instruktor przyporządkowuje nazwy wyróżnionym obiektom. Dzięki takiemu przyporządkowaniu może on używać słów, aby nauczyć instruowanego łączenia lub niełączenia przedmiotów w grupy, czyli zbiory. Ten sam dźwięk zastosowany do różnych przedmiotów sugeruje instruowanemu, że należą one do tego samego zbioru. Ten sam użyty w stosunku do jednego i tylko jednego przedmiotu sugeruje, że dźwięk tylko jemu przysługuje.

<sup>5</sup> Słowo „definiens” oznaczać będzie to, co definiujące, czyli to, co pozwala określić zakres nazwy definiowanej i jest połączone z tym, co ma być zdefiniowane za pomocą nie tylko znaku równości.

Wybierając przykłady, instruktor pośrednio wyraża swoją intencję: inne przykłady są pokazywane dla odniesienia jednostkowego, inne — dla ogólnego. Jeśli będzie pokazywany wielokrotnie ten sam przedmiot (lub jedynie raz i tylko on zostanie pokazany), co w schemacie definicji deiktycznej zostanie zaznaczone przez użycie tego samego znaku, to intencja definiującego będzie skierowana na wyodrębnienie jednego egzemplarza. Gdy będą prezentowane różne przedmioty, co w schemacie definicji ostensywnej zostanie zaznaczone przez zastosowanie różnych znaków, wówczas intencja będzie skierowana na wyróżnienie zbioru, który składa się z wielu przedmiotów.

Definicja deiktyczna może mieć takie, najogólniej mówiąc, schematy (szczegółowe omówienie postaci, które może przybrać definicja deiktyczna, można znaleźć w: WALENTUKIEWICZ 1988) — albo postać prostą:

(1a) „To↓ jest  $N$ ”

z intencją wyodrębnienia jednego przedmiotu i nadania mu nazwy, albo postać złożoną — warunkową:

(I-1)<sup>6</sup> „ $\forall x (... \rightarrow x \text{ jest } N)$ ”

lub równoważnościową:

(I-2) „ $\forall x (x \text{ jest } N \equiv ...)$ ”,

zmienna<sup>7</sup> „ $x$ ” przebiega zbiór przedmiotów, które są desygnatami nazwy definiowanej. Dokładne wyjaśnienia ostatnich dwóch schematów znajdują się w dalszej części pracy. Definicja deiktyczna w postaci prostej nie jest szczególnym przypadkiem definicji deiktycznej w postaci złożonej. Definicje deiktyczne złożone są opisami zbiorów przedmiotów (aspekt ontologiczny). Oczywiście opisy tych zbiorów są też opisami pojęć (aspekt psychologiczny). Posiadanie takich pojęć jest równoznaczne z posiadaniem narzędzi pozwalających ustalać w świecie odniesienia tak zdefiniowanej nazwy (aspekt teoriopoznawczy). W dalszej części pracy będziemy opisywać schematy definicji ostensywnych w tych aspektach, wybierając te, które według kontekstu analiz są właściwe.

Można wyróżnić dwie sytuacje: albo po użyciu zwrotów definicyjnych przez instruktora instruowany buduje pojęcia oparte na cechach, które posia-

<sup>6</sup> Taka numeracja odnosi się do schematów, które nie opisują żadnego typu pojęć i nie mają postaci prostej.

<sup>7</sup> W niniejszej pracy będziemy używać takiej terminologii: jakaś **zmienna przebiega** zbiór pewnych przedmiotów lub **reprezentuje nazwę odnoszącą się do** pewnych przedmiotów. Natomiast jakaś **stała odnosi się do** pewnych przedmiotów.

dają desygnaty nazwy definiowanej, albo buduje pojęcia oparte na relacji do przykładowo pokazanych egzemplarzy. Jako przykład takiej relacji najczęściej wymienia się podobieństwo. Jeśli relację podobieństwa sprowadzimy do posiadania wspólnych cech, to definicja deiktyczna mieć będzie jedną podstawową postać złożoną, w której podajemy cechy wspólne. Problem jednak okazuje się o wiele bardziej skomplikowany. Na pewnym etapie rozwoju poznawczego instruowany grupuje przedmioty w zbiory na podstawie ogólnego podobieństwa, nie odwołując się do jakichś określonych cech wspólnych. Taki wniosek formułuje Eleanora Rosch, powołując się na wyniki badań międzykulturowych:

Przedmioty świata rzeczywistego na najbardziej podstawowych poziomach klasyfikacji nie są oparte na opozycjach pojedynczych cech, lecz raczej na skorelowanych zestawach wielu cech (ROSCH 1977, s. 40).

Jeśli to prawda, wówczas podobieństwo nie byłoby tożsame z posiadaniem określonych wspólnych cech. W związku z tym powstaje pytanie: czy kategoryzacje dokonywane na podstawie takiego ogólnego podobieństwa są źródłem budowania innych kategoryzacji, np. tych opartych na cechach? Można zapytać też bardziej ogólnie: czy ustalanie zakresu nazwy na podstawie relacji jest nieodzowną drogą nabywania zdolności określania zakresu nazwy na podstawie cech? Na te pytania odpowiemy w dalszej części pracy.

W schematach definicji deiktycznej prostej i złożonej występuje słówko „jest”. Używa się go w funkcji semantycznej — ustala związek przedmiotu z nazwą. W schematach definicji deiktycznej złożonej występować będzie też symbol „ε”, który można czytać jako „jest”. Symbol ten ustala przynależność do zbioru w sensie dystrybutywnym (zbiór utworzony ze względu na relację, np. podobieństwa, lub cechę). W tym rozumieniu chodzi nam o zbiory przedmiotów, np. zbiór psów składa się z konkretnych psów, które są podobne do siebie lub posiadają ten sam zestaw cech. Pisząc o imionach własnych, np. nazwach miast, będziemy się starali dowieść, że mogą one być wprowadzane do języka na podstawie definicji deiktycznych — wystarczy tylko pokazywać pewne miejsca czy też budynki. Używając definicji deiktycznej, moglibyśmy ustalać związek między nazwą „Lublin” a jej charakterystycznym elementem, którym jest Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Słowo „jest” określałoby wówczas przynależność do zbioru w sensie kolektywnym. W tym rozumieniu mogłoby chodzić o ustalanie związków między częściami a całością<sup>8</sup>. Można byłoby twierdzić, iż podczas definiowania deik-

<sup>8</sup> Stanisław Leśniewski (zob. LEJEWSKI 1984, s. 231; SŁUPECKI 1984) zbudował teorię, dotyczącą stosunków między częściami a całością, zwaną mereologią.

tycznego tworzy się taki związek: UMCS jest częścią Lublina. W tym przypadku słowo „jest” ma inne zastosowanie od dwóch wcześniej przedstawionych. W niniejszej pracy jednak uznajemy, iż pokazując UMCS podczas definiowania deiktycznego nazwy „Lublin”, definiujący ma na myśli to, że Lublin ma cechę posiadanie UMCS-u.

### 1.4.3. Definicje deiktyczno-indukcyjne

Definicje deiktyczne w postaci prostej będą tworzyć warunek wyjściowy, a definicje złożone warunek indukcyjny definicji ostensywno-indukcyjnej (deiktyczno-indukcyjnej). Dotychczas w literaturze definicje deiktyczne przedstawiano w postaci prostej (np. MARCISZEWSKI 1988a) i/lub w postaci złożonej (np. KOTARBIŃSKA 1959). My przedstawimy je w postaci łączącej obie wersje. Procedurę deiktyczną możemy najlepiej opisać, używając schematu definicji indukcyjnej (WALENTUKIEWICZ 1988). Ponadto, należy dodać, iż istnieje związek między warunkiem wstępnym (definicjami deiktycznymi w postaci prostej) i indukcyjnym (definicjami deiktycznymi w postaci złożonej). Bez warunku wstępnego instruowany nie jest w stanie zbudować warunku indukcyjnego. Dobór przykładów pozytywnych i negatywnych (warunek wstępny) wyznacza warunek indukcyjny. Definicje indukcyjne możemy przedstawić w postaci koniunkcji obu warunków lub w postaci równoważnościowej (GRZEGORCZYK 1975, s. 216—218). Większość definicji ostensywno-indukcyjnych, jak zobaczymy w dalszej części pracy, nie przybiera postaci równoważnościowej, dlatego będzie przedstawiona w postaci koniunkcji warunku wyjściowego oraz indukcyjnego. Kiedy jednak będzie to możliwe, wtedy definicje deiktyczno-indukcyjne zapiszemy w postaci równoważnościowej. Warunek wstępny oraz warunek indukcyjny opisują pełne pojęcie zbudowane przez instruowanego.

Wersje definicji deiktyczno-indukcyjnej w pewnym sensie rozwiązują dysonans: instruktor wypowiada jedynie definicje deiktyczne w postaci prostej, a instruowany potrafi odnosić nazwę definiowaną do wielu przedmiotów, nawet tych niepokazanych (oprócz definicji deiktycznej prostej zna definicję deiktyczną złożoną).

Definicje deiktyczno-indukcyjne najlepiej nadają się do opisu w sposób formalny pojęć prototypowych, klasycznych, egzemplarzowych i podstawowych, budowanych przez dziecko na podstawie percepcji.

## 1.5. Zagadnienie kryteriów definicji deiktycznych

Podczas definiowania wyjaśniamy komuś znaczenie słowa, odwołując się do innych wyrazów. Można podnieść wobec tego zarzut, że definicje deiktyczne nie są w pełni definicjami, słowo definiowane nie jest bowiem w nich wyjaśniane przez inne wyrazy.

Prawdą jest, iż jedną z najważniejszych funkcji definicji jest funkcja wyjaśniająca stosowalność nazwy definiowanej. Objąć słowo możemy za pomocą innych słów albo pokazując przykłady odniesienia nazwy. Rysuje się więc przed nami najprostszy argument przemawiający za tym, że definicje ostensywne są definicjami. Są nimi, ponieważ podczas ich używania pokazuje się odniesienia definiowanych słów. Wyjaśnienie wyrazu następuje przez pokazanie obiektów, do których słowo można zastosować.

Inny argument za tym, że definicje ostensywne są definicjami, przedstawia Witold MARCISZEWSKI (1994), podając takie oto wyjaśnienie definicji:

**Definicja** wyraża postanowienie, by określony przedmiot nazwać za pomocą wskazanego przez definicję słowa lub zwrotu (MARCISZEWSKI 1994, s. 1746).

W tym przypadku zwraca się uwagę na relację nazywania, którą ustanawiają także definicje ostensywne.

Właściwe zbadanie definicji deiktycznych wymaga odwołania się do pojęć. Wydaje się, że powinniśmy uczyć stosowania nazwy definiowanej zarówno do pokazanych, jak i niepokazanych przedmiotów. A skoro tak, to powinniśmy uczyć reguł<sup>9</sup> odnoszenia słowa definiowanego do przedmiotów tworzących zakres nazwy definiowanej. Definicje deiktyczne nie ustalają jedynie bezpośredniego związku między słowem a przedmiotem, który dany jest zmysłom (ustanawiają wówczas relację nazywania). Mają bowiem umożliwiać zaklasyfikowanie przedmiotu do jakiegoś zbioru (ustanawiają wtedy relację oznaczania).

Pojedynczy zwrot „To↓ jest N”, użyty z intencją wyodrębnienia i nazwania egzemplarza należącego do zbioru jedno- albo wieloelementowego (intencją nazwania), jest definicją. Uczy bowiem, iż nazwę definiowaną można stosować do tego pokazanego egzemplarza. Zwroty o postaci „To↓ jest N”, użyte z intencją nauczania instruowanego stosowania nazwy do pokazanych i niepokazanych egzemplarzy (intencją oznaczania), są definicjami. Uczą bowiem stosowania nazwy do jej desygnatów.

---

<sup>9</sup> Słowo „reguła” nie jest używane w niniejszej pracy w technicznym sensie.

## 1.6. Krótkie podsumowanie

W tej części pracy, opierając się na badaniach filozofów, przedstawiliśmy podstawowe wersje, które może przyjąć definicja deiktyczna. Omówiliśmy argumenty za uznaniem, iż procedura ostensywna spełnia wymogi definicji.

W następnym rozdziale będziemy chcieli ustalić, czy definicje deiktyczne są najwcześniej używanym narzędziem budowania pojęć, czy może jest inaczej. Będziemy chcieli dowieść, że dziecko najpierw buduje pojęcia dla niektórych fragmentów świata, a dopiero potem następuje ustalenie związków semantycznych.

## 2. Fizjologiczny i kulturowy aspekt badań nad referencją

### Filozoficzne uwagi o pojęciach i przedmiotach

Filozofowie (np. KOTARBIŃSKA 1959) oraz psycholodzy (np. AKHTAR 2004) głoszą, że definicje deiktyczne (czy też konteksty ostensywne, jak pisze AKHTAR 2004, s. 488) są najlepszym narzędziem wprowadzania nazw do języka.

Na jakim etapie rozwoju poznawczego pojawiają się definicje ostensywne? Czy w praktyce nauczania języka nie jest tak, że dziecko buduje, przynajmniej niektóre, najwcześniejsze pojęcia dla przedmiotów bez udziału definicji ostensywnych?

Omówimy cztery aspekty budowania pojęć: fizjologiczny i kulturowy oraz filozoficzny i psychologiczny. Nie jest to podział rozłączny, ale pewne intuicyjne kryterium. Na podstawie badań, które omówimy w tym rozdziale, postaramy się dowieść, że niemowlęta przed nauczeniem się języka budują pojęcia wokół przedmiotów szczególnych ze względów fizjologicznych (determinizm fizjologiczny).

Ustalenie, że przed rozpoczęciem nauki języka dziecko buduje pojęcia dla fragmentów świata, pozwala nam rozwiązać, przynajmniej częściowo, trzy kwestie: determinizmu językowego, niejednoznaczności semantycznych (które dotyczą niemożności lub błędnego ustalenia związku między nazwą a jej odniesieniem; chodzi tu też o tezę niezdeternowania przekładu terminów Quine'a — nie jesteśmy w stanie nauczyć obcokrajowca, do czego odnosi się dowolne słowo naszego języka) oraz ustalenia, jakich słów dziecko uczy się najwcześniej.

Jeśli rzeczywiście dziecko buduje pojęcia przed nabyciem języka, to teza Sapira-Whorfa, głosząca, że to język wpływa na czynione kategoryzacje i ludzie nie muszą budować tych samych pojęć na podstawie tych samych danych zmysłowych (relatywizm językowy), przynajmniej nie zawsze ma zastosowanie. Nie odrzucamy całkowicie relatywizmu językowego i twierdzimy, że język może wyznaczać to, jakie będą budowane pojęcia (determinizm językowy) (LUCY 1998, s. 471). Uznajemy jednocześnie, że każdy



język posiada specyficzne narzędzia pozwalające interpretować doświadczenie. Języki różnią się tymi narzędziami (problem związków między językiem a myślą omawia GUT 2009). W niniejszej pracy determinizm językowy zostanie włączony do analiz związanych z determinizmem kulturowym.

Jeśli chodzi o tezę niezdeteminowania przekładu terminów Quine'a, to zbadamy ją w kontekście niejednoznaczności semantycznych. Skoro dziecko może zbudować jakieś pojęcie przed nauczeniem się dla niego nazwy, to teza Quine'a o niezdeteminowaniu przekładu terminów także może okazać się nie w każdej sytuacji prawdziwa. Wystarczy, że rodzic przyporządkuje odpowiednią nazwę powstałemu w umyśle dziecka pojęciu. To na rodzicu spoczywa obowiązek ustalenia, jakie pojęcie posiada już dziecko. U Quine'a jest inaczej — to obcokrajowiec (w tym dziecko) musi ustalić, co ma na myśli nauczający języka.

Wymienione determinizmy nie wystarczają do usunięcia niejednoznaczności semantycznych. Dlatego też dowodzić będziemy, iż pojęcia są wyznaczone ze względu na szczególne psychologiczne narzędzia nazywane „zasadami”, „ograniczeniami” lub „przypuszczeniami”, które są wykorzystywane podczas pierwszych kategoryzacji i które są wspólne ludziom (determinizm psychologiczny). Stąd czymś niezmiernie ważnym jest ich opisanie (zob. rozdział 4.). Ponadto musimy ustalić, jakie pojęcia buduje dziecko, lub przynajmniej ustalić ich typ, wówczas będziemy wiedzieć, jakiego rodzaju słów dziecko uczy się najwcześniej (pod warunkiem, że używają ich rodzice).

Zacznijemy od przedstawienia dowodów na to, że w okresie przedwerbalnym (wyróżniamy okres werbalny pasywny, który rozpoczyna się w czasie, kiedy dziecko poprawnie wyodrębnia odniesienia słowa użytego przez rodzica, i okres werbalny aktywny, kiedy dziecko poprawnie wypowiada słowo i stosuje je do odpowiedniego przedmiotu) dziecko buduje pojęcia dla przedmiotów oraz pojęcia dla nazw-dźwięków. Ustalimy, dla jakich przedmiotów są budowane dane pojęcia, oraz zbadamy, czy wypowiedane przez dziecko pierwsze nazwy-dźwięki odpowiadają tym pojęciom. Skupimy się na aspekcie fizjologicznym oraz kulturowym referencji. Przedstawimy też pewną koncepcję dotyczącą budowania przez dziecko pojęć dla nazw-dźwięków.

## **2.1. Budowanie pojęć dla przedmiotów ze względu na wydatność fizjologiczną**

Czy są dowody na to, że dziecko buduje pojęcia dla niektórych przedmiotów już w okresie przedwerbalnym? Skorzystajmy z badań eksperymental-

nych. Przedstawimy cztery grupy eksperymentów, które potwierdzą, że kilkumiesięczne dzieci budują pojęcia dla: cech, rzeczy, relacji, części rzeczy<sup>1</sup>.

### 2.1.1. Pojęcia dla cech

Jest wiele dowodów (BERLIN, KAY 1969; HEIDER 1971, 1972; ADAMS, MAURER, DAVIS 1986) na to, że dzieci budują pojęcia dla kolorów (np. czerwonego i zielonego). Przykładowo omówmy eksperyment Marca H. BORNSTEINA, Williama KESSENA i Sally WEISKOPF (1978). Czteromiesięcznym dzieciom pokazywano cztery kolory: niebieski, zielony, żółty i czerwony. Barwom tym dzieci przyglądały się do momentu, kiedy je zapamiętały (aż ich koncentracja osłabła). Następnie pokazywano im odcienie kolorów (fale świetlne o ustalonych długościach), które były takie same lub różne w stosunku do wcześniej pokazywanych barw. Wniosek, jaki sformułowali badacze na podstawie tego (ale też i innych) eksperymentu, jest taki: dzieci widzą kolory tak jak dorośli, wyróżniają: niebieski, zielony, żółty i czerwony, dostrzegają granice między nimi<sup>2</sup> (BORNSTEIN, KESSEN, WEISKOPF 1978, s. 115—122). W wieku czterech miesięcy nie są w stanie opanować języka. Dlatego też eksperyment ten pokazał, że pojęcia dla zbiorów barw, przynajmniej niektórych, powstają przed nabyciem przez dzieci języka (BORNSTEIN, KESSEN, WEISKOPF 1978, s. 115, 126).

Przeanalizujmy otrzymane wyniki badań. Dzieciom pokazywano nie jakieś przypadkowe kolory, lecz szczególne. Opinię tę głoszą antropolodzy, np. BERLIN, KAY (1969), psychologowie, np. Rosch (HEIDER 1971, 1972; Heider jest nazwiskiem panięńskim Rosch), i neurofizjolodzy, np. HUBEL (1995).

W pracy *Basic colour terms. Their universality and evolution* antropolodzy Brent BERLIN i Paul KAY (1969) uznali, że w rzeczywistości istnieje bardzo ograniczona liczba kolorów, które są nazwane „kolorami podstawowymi”, i w stosunku do nich inne barwy są oceniane. Są one powszechnie przyjmowane jako dobre próbki, które powinny być pokazywane na początku nauki języka. Zdaniem badaczy, żaden język nie zawiera więcej niż 11 nazw takich szczególnych kolorów: 3 achromatycznych („czarny”, „biały”, „szary”) oraz 8 chromatycznych („czerwony”, „żółty”, „zielony”, „niebieski”, „różowy”, „pomarańczowy”, „brązowy” i „purpurowy”). Dlaczego te kolory są nazywane „dobrymi”?

<sup>1</sup> Kiedy używamy zwrotu „część rzeczy”, chodzi nam wówczas o elementy składowe rzeczy, będące także rzeczami.

<sup>2</sup> Ciekawe jest też to, że niemowlęta płci żeńskiej wykazują większe zdolności do różnicowania barw (BORNSTEIN, KESSEN, WEISKOPF 1978, s. 121—122).

Jedni, jak np. E. Rosch (zob. HEIDER 1971, 1972; ROSCH 1975a), odpowiadają, że pewne kolory są dobrymi próbkami, bo są wydatne w percepcji. Opinię Rosch można podsumować w ten sposób: istnieją miejsca w przestrzeni percepcji barwy, tzw. punkty (percepcyjne punkty odniesienia; termin techniczny; chodzi o elementy, do których odwołujemy się podczas kategoryzacji) — kolory ogniskowe, które są postrzeżeniowo bardziej wydatne niż inne miejsca:

[...] centralne kolory są wydatne raczej fizjologicznie niż w sposób zagadkowy (ROSCH 1977, s. 12).

Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach badań neurofizjologów, którzy uznają istnienie fizjologicznych mechanizmów widzenia barw, odpowiedzialnych za tę wydatność. Do odbioru kolorów, takich jak: czerwony, zielony, żółty, niebieski, istnieją w mózgu odpowiednie pola. Zdaniem Davida H. HUBLA (1995), który neurofizjologiczne uzasadnienie dla swojej tezy odnalazł w teorii kolorów HERINGA (1964), zestaw czerwonego, zielonego, żółtego i niebieskiego zasługuje na miano zestawu kolorów podstawowych (choć ściśle mówiąc, kolory podstawowe to złożenia wymienionych barw). Hering twierdził, że w oku albo mózgu, albo w obu narządach, znajdują się trzy typy receptorów do odbioru następujących kolorów: czerwono-zielonego, żółto-niebieskiego oraz czarno-białego. Przypuszczenia te znajdują potwierdzenie we współczesnych wynikach badań. Odkryto bowiem, iż w mózgu jest obszar komórek V4 odpowiedzialny za spostrzeganie barw. Komórki te nazywane są „detektorami cech” (ZEKI 1993, s. 137—140). Zdaniem HUBLA (1995), możemy uważać detektory Heringa: żółto-niebieski i czerwono-zielony, za odrębne kanały w systemie nerwowym, które można przedstawić jako dwa liczniki, jako starodawne woltomierze, jeden ze wskazówką przesuwającą się w lewo, aby zarejestrować żółty, i w prawo, aby zarejestrować niebieski, oraz drugi — działający tak samo dla czerwonego i zielonego (HUBEL 1995). Pobudzenie stożków czerwonych w odpowiedniej liczbie daje efekt odbioru koloru czerwonego, mimo że stożki zielone też zostały pobudzone, lecz ich liczba nie stanowi

[...] jakiegokolwiek konkurencji dla systemu czerwonego (HUBEL 1995, s. 181).

Nazwijmy kolory: czerwony, zielony, żółty, niebieski, „podstawowymi” w tym sensie, że są fizjologicznymi próbkami, wokół których tworzone są zbiory (barwy w porządku fizjologicznym).

Rozważania dotyczące barw można odnieść do innych cech. Jeśli chodzi o bodźce pobudzające węch i smak, to wiadomo, że niemowlę potrafi różnicować zapachy przyjemne i przykre (podaję za: TURNER, HELMS 1999, s. 182).

W kilka miesięcy po urodzeniu potrafi także odróżniać smaki: słodki, gorzki, kwaśny i słony (BERNSTEIN 1990; SULLIVAN, BIRCH 1990). Jeśli chodzi o dotyk, to w okresie niemowlęcym dziecko odczuwa twardość, miękkość, szorstkość, czy gładkość przedmiotu. Rozróżnia również, czy przedmiot jest ciepły, czy zimny (podaję za: TURNER, HELMS 1999, s. 183). Wokół wymienionych typów cech, które mają tę własność, iż są wydatne fizjologicznie, budowane są pojęcia, np. wokół wydatnych fizjologicznie przedmiotów słodkich czy też szorstkich.

### 2.1.2. Pojęcia dla rzeczy

W tym podrozdziale przedstawimy dwa eksperymenty. Jeden dotyczyć będzie budowania pojęć dla naturalnych gatunków, drugi — wytworów ludzkich. Ten drugi eksperyment jest przedstawiony nie po to, aby uzasadnić, że pokazywanie przykładów wytworów kulturowych jest kulturowym elementem budowania pojęć, ale po to, aby wskazać, iż dzieci są w stanie bardzo wcześnie budować pojęcia nie tylko dla przedmiotów naturalnych.

Peter D. Eimas i Paul C. Quinn (EIMAS, QUINN 1994; QUINN, EIMAS 1996) dowiedli, iż trzy-, czteromiesięczne dzieci potrafią zbudować pojęcie dla kategorii niektórych zwierząt, np. kotów (tworzących zbiór należący, jak piszą Eimas i Quinn, do poziomu kategoryzacji, nazwanego przez ROSCH (1977, 1978) „poziomem podstawowym”), która nie będzie zawierać egzemplarzy innych zwierząt, np. koni, tygrysów, żyraf, zebra czy też psów (chodzi o przedmioty, jak zaznaczają Eimas i Quinn, należące do innych zbiorów poziomu podstawowego). Podobnie dzieci mogą zbudować pojęcie *koń*, które nie będzie zawierać egzemplarzy z innych zbiorów, np. kotów, żyraf czy zebra (zob. też BEHL-CHADHA 1996, s. 107). Uważamy, że egzemplarze kotów, psów, koni i żyraf są wydatne fizjologicznie i dlatego są próbkami, wokół których budowane są zbiory. Wymagane jedynie jest to, aby przedmioty te znajdowały się w otoczeniu dziecka (BEHL-CHADHA 1996, s. 136—137).

Omówmy teraz drugi z eksperymentów. W pewnych kulturach np. samochody, złoto czy też meble są wyróżnione. Zajmijmy się pojęciami dla mebli. Na podstawie przeprowadzonych eksperymentów Gundeep BEHL-CHADHA (1996) dowiódł, że dzieci w wieku trzech, czterech miesięcy są w stanie zbudować także pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego dla mebli. Dzieci stworzyły pojęcie *krzesło* (zbiór poziomu podstawowego dla dorosłych; BEHL-CHADHA 1996, s. 112), wykluczając z niego kanapy i łóżka (przedmioty należące do innych zbiorów poziomu podstawowego; BEHL-CHADHA 1996, s. 115). Nie tylko zaliczyły do jednego zbioru poziomu podstawowego krzesła

kuchenne, obrotowe krzesła biurowe, fotele bujane, krzesła tapicerowane, w różnych kolorach i różnych stylach (krzesła wiktoriańskie, rococo, kolonialne, współczesne itd.), ale odróżniały te odmienne typy (BEHL-CHADHA 1996, s. 113, 115—116).

Dzieci potrafiły też zbudować pojęcie *kanapa* (zbiór poziomu podstawowego), wykluczając z niego krzesła i łóżka (przedmioty należące do innych zbiorów poziomu podstawowego; BEHL-CHADHA 1996, s. 120).

Na podstawie tych eksperymentów możemy uznać, iż dziecko tworzy pojęcia: *krzesło* czy *kanapa*, już w trzecim, czwartym miesiącu swojego życia. Znowu pojawia się pewien wyróżnik dla pojęć, które odnoszą się do zbiorów budowanych przez dzieci najwcześniej — są to pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego.

Zbadajmy ostatnie dwa eksperymenty. Pomijając współczesne teorie percepcji i nie wdając się w szczegółowe analizy na temat etapów wyodrębniania w spostrzeżeniu poszczególnych fragmentów świata (części i całości), uznajemy, że istnieje taka faza, kiedy następuje wydzielenie przez dziecko całości (CLARK 2007, s. 141—143). Zdolność dostrzegania rzeczy (całości) ma charakter psychologiczny. Całości wyodrębniane są według pewnych zasad, które opisał Max WERTHEIMER (1961) i które to zasady współcześnie uzupełniają inni autorzy (np. PALMER, ROCK 1994). Nie będziemy ich jednak omawiać. Pomijamy też spór między tymi, którzy twierdzą, że zasady te są wrodzone (np. WERTHEIMER 1961), a tymi, którzy uznają, iż są rozwijane w pierwszym roku życia dziecka (KELLMAN, SPELKE 1983). Dla nas ważne jest to, że na pewnym etapie rozwoju poznawczego dziecko dostrzega pierwsze całości (figury) i stąd one mogą być bardziej wydatne niż tło. W konsekwencji, wydatne są pewne zbiory złożone z takich całości (PALMER 1999, s. 344—346).

Dopiero po ustaleniu pewnej całości zauważamy jej części. Wydatne są słonie, żyrafy, czy też psy, a nie ich części, które także są w pewnym sensie całościami, np. ich uszy, oczy, czy ogony. Najpierw dostrzegamy stoły, krzesła, ołówki, a dopiero potem ich części. Wcześniej widzimy rzeczy średniej wielkości, później rzeczy bardzo małe (np. pchły) czy też bardzo duże (np. góry). Niektórych rzeczy nie dostrzegamy gołym okiem (np. wirusy). Wyodrębnieniu rzeczy jako całości sprzyjają dwa czynniki: z jednej strony istnieją między poszczególnymi całościami naturalne przerwy (chodzi o to, iż nie ma ciągłego przejścia między odmiennymi gatunkami), takie jak np. między słoniami i żyrafami (BERLIN 1978; ROSCH 1978). Z drugiej strony całości zachowują ciągłość materialną, ciągłość kształtu czy jednolitość barwy. Ponadto, wiele rzeczy jest wydatnych dzięki zdolności do samodzielnego poruszania się (GRABOWSKA, BUDOHOSKA 1992, s. 12). Będąc w ruchu, 'odrywają się', odłączają się od innych ciał. Kiedy przedmiot porusza się bądź udaje się go przejąć (np. podnieść), wówczas może zostać uznany za samodzielną całość.

Wrodzona zdolność ujęcia przedmiotu całościowo (wyróżnienia go z tła), uzupełniona o zdolność widzenia przedmiotu z różnych perspektyw oraz o zdolność śledzenia przedmiotu, sprzyja budowaniu pojęć (CHLEWIŃSKI 1999, s. 130—135).

Uznajemy więc, że na początku nauki języka dziecko spostrzega od razu np. słonia jako całość (Gestalt<sup>3</sup>), a później dopiero analizuje ten przedmiot (zob. PIAGET 1977, s. 75). Twierdzimy też, iż dziecko spostrzega od razu np. krzesło jako całość (Gestalt), a później dopiero pojawia się analiza tego przedmiotu. Wokół wyodrębnionych całości budowane są zbiory. Tak wyróżnione rzeczy należą do poziomu podstawowego kategoryzacji.

### 2.1.3. Pojęcia dla relacji

Jakie inne przedmioty są próbkami zaczepienia w percepcji? Czy takimi próbkami nie są niektóre relacje? Gdyby dzieci posiadały pojęcia dla pewnych relacji przestrzennych, wówczas mogłyby rzeczy dane w rzeczywistości ujmować w

[...] spójne przestrzenne układy, a nie w przestrzennie niepowiązane byty [...] (QUINN 1994, s. 59).

Opiszmy jeden z eksperymentów przeprowadzony przez Paula C. Quinna. Trzymiesięczne dzieci najpierw zapoznawano z układem, w którym kropka pojawiała się powyżej poziomo ustawionego pręta, a następnie pokazywano im jednocześnie dwa układy: w jednym kropka pojawiała się powyżej pręta, w drugim — poniżej (QUINN 1994, s. 58—60). Na podstawie wyników badań Quinn dowiódł, że dzieci mają zdolność budowania pojęć dla przestrzennych relacji, w tym relacji powyżej i poniżej (QUINN 1994, s. 67), i ustalania wzajemnych relacji między obiektami w świecie:

[...] niemowlęta mogą [...] budować kategoryjne reprezentacje fizycznej przestrzeni, które są określone przez pozycyjne relacje rzeczy w świecie (QUINN 1994, s. 66).

W innym eksperymencie kropkę (bez jakiegokolwiek odniesienia do pręta) poruszano w górę lub w dół albo w lewo lub w prawo. Okazało się, że dzieci nie odróżniają w sposób szczególny tych ruchów. Wniosek jest taki:

---

<sup>3</sup> Słowo „Gestalt” będziemy odnosić do całości, które nie wymagają zanalizowania na części, aby mogły zostać uznane za elementy zbioru.

dziecko nie ma zbudowanej wewnętrznie linii horyzontalnej, w stosunku do której ustalałoby położenie rzeczy<sup>4</sup>.

Inne badania eksperymentalne są zgodne z przedstawionymi uwagami Quinna. Badania prowadzone przez psychologów rozwojowych (np. CARON, CARON 1981) potwierdziły, że trzy-, czteromiesięczne dzieci potrafią zauważyć zmianę w układzie przedmiotów. Dzieciom pokazywano obrazki, na których były pary figur geometrycznych, np.: na górze mały trójkąt, na dole duży trójkąt lub na górze małe koło, na dole duże koło, lub na górze mały kwadrat, na dole duży kwadrat. Pokazując im obrazki w takim ustawieniu, przyzwyczajano je do tego, że duża figura występuje na dole, a mała u góry. Kiedy zmieniono układ w ten sposób, iż duża figura znalazła się na górze, a mała na dole, dzieci trzy- i czteromiesięczne zauważyły to, dłużej bowiem przyglądały się nowemu ułożeniu (zob. też BEE 2004, s. 139—140). Świadczy to o tym, zdaniem eksperymentatorów (CARON, CARON 1981), że dzieci spostrzegały nie tylko dwie figury geometryczne, lecz także układ tych figur.

Zanalizujmy krótko prezentowane eksperymenty. Jakie własności przypisuje Quinn wyodrębnianym relacjom? Co prawda, badacz nie pisze, że relacje powyżej i poniżej są relacjami wydatnymi fizjologicznie czy też relacjami poziomu podstawowego, lecz nic nie stoi na przeszkodzie, aby taką hipotezę przyjąć. Wydaje się, że można mówić o wydatności fizjologicznej pewnych relacji. Pomiędzy dobrymi przykładami relacji, np. leżenia i podnoszenia, istnieją wystarczające naturalne przerwy, które bez trudu można ustalić na drodze percepcji. Podobnie jest z innymi relacjami, związanymi z widzeniem trójwymiarowym, za które odpowiedzialna jest kora mózgowa, zawierająca „korowe detektory głębi” (GRABOWSKA, BUDOHOSKA 1992, s. 44—48). Stąd takie relacje, jak leży z przodu czy też leży z tyłu są wydatne fizjologicznie. Warto podkreślić, że pojęcia *powyżej* i *poniżej* są budowane w lewej półkuli mózgu, natomiast oceny metrycznej: kropka jest mniej lub więcej niż 2 cm od linii, dokonuje prawa półkula (QUINN 1994, s. 67).

#### 2.1.4. Pojęcia dla części rzeczy oraz cech abstrakcyjnych

W literaturze są dowody na to, że dziecko przed nauczeniem się języka buduje pojęcia dla części rzeczy (pierwszy eksperyment) oraz cech abstrakcyj-

---

<sup>4</sup> Wyniki tego eksperymentu przeczą wynikom badań Rosch. Jej zdaniem, linie horyzontalne, wertykalne oraz diagonalne (przekątne) są punktami odniesienia (termin techniczny), które pozwalają człowiekowi orientować się w świecie (ROSCH 1975a, s. 533, 543—544).

nych (drugi eksperyment). Przywołajmy jedynie doświadczenia to potwierdzające, bez dokonywania analiz.

Jeśli uznamy, iż twarz ludzka jest częścią ciała ludzkiego (całości), to można zastanawiać się, czy pewne części całości nie są wydatne fizjologicznie.

Psycholodzy rozwojowi (np. WALTON, BOWER, BOWER 1992) dowiedli, że dzieci dzień lub dwa dni po urodzeniu rozpoznają twarz matki. Eksperyment polegał na tym, że dwunastu takim dzieciom pokazywano twarz matki i oblicza innych kobiet, które miały podobną do niej fryzurę, kolor włosów, oczu oraz karnację skóry. Dzieci przyglądały się dłużej twarzom swoich matek, co świadczy o tym, że były w stanie je rozpoznać (zob. też BEE 2004, s. 136—137).

Po ukończeniu szóstego miesiąca życia dzieci są w stanie zauważyć, czy elementy w szkicu twarzy matki są zgodne czy też niezgodne z odpowiadającymi im szczegółami w rzeczywistości (ROSE 1988; zob. też TURNER, HELMS 1999, s. 176).

Z wszystkich tych eksperymentów można wnioskować, że w percepcji pewne części są wydatne w sposób szczególny.

Zajmijmy się teraz cechami abstrakcyjnymi. Czy dzieci są w stanie zbudować pojęcie tak abstrakcyjnej cechy, jak atrakcyjność? W badaniach Judith H. Langlois i jej zespół potwierdzili, iż dzieci preferują atrakcyjne twarze, maski i lalki (atrakcyjne według ocen dorosłych).

Judith H. Langlois, Lori A. Roggman, Rita J. Casey, Jean M. Ritter, Loretta A. Rieser-Danner, Vivian Y. Jenkins (LANGLOIS i in. 1987, s. 363—369) poddały eksperymentom dwie grupy: jedną tworzyły dzieci w wieku od dwóch do trzech miesięcy, drugą — od sześciu do ośmiu miesięcy. Pokazano im kolorowe zdjęcia kobiet, które wcześniej dorośli uznali za atrakcyjne lub nieatrakcyjne. Fotografie pokazywano w parach: twarz atrakcyjną i twarz nieatrakcyjną, obie twarze atrakcyjne i obie twarze nieatrakcyjne. Zarówno dzieci starsze, jak i młodsze preferowały twarze atrakcyjne (patrzyły na nie dłużej niż na twarze nieatrakcyjne). Wniosek z tych eksperymentów był taki:

Rezultaty kwestionują powszechnie przyjmowane przypuszczenie, że standardy atrakcyjności są wyuczane poprzez stopniowe ujawnianie współczesnych standardów piękna, są po prostu „w oku obserwatora” (LANGLOIS i in. 1987, s. 363).

Wiadomo na przykład, że dzieci preferują wysoko skonstrastowane kontury, krzywizny, bliskość położenia elementów twarzy [...], pionowe symetrie przed horyzontalnymi [...], „dobre” figury przed „złymi” [...]. W atrakcyjnych twarzach może być więcej krzywizn, a mniej form kanciastych lub więcej symetrii pionowych niż w nieatrakcyjnych twarzach (LANGLOIS i in. 1987, s. 367).



Później Judith H. LANGLOIS, Lori A. ROGGMAN, Loretta A. RIESER-DANNER (1990, s. 153—159) przeprowadziły dwa eksperymenty. W pierwszym z nich sześćdziesięciorgu dzieciom w wieku dwunastu miesięcy pokazano atrakcyjne i nieatrakcyjne maski. Badani preferowali maski atrakcyjne (przyglądali im się dłużej niż maskom mniej atrakcyjnym). W drugim eksperymencie czterdziestu trojgu dzieciom w wieku dwunastu miesięcy pokazano atrakcyjne i nieatrakcyjne lalki. Dzieci bawiły się dłużej lalkami atrakcyjnymi. Preferencje te ujawniają się u dzieci dość wcześnie (LANGLOIS, ROGGMAN, RIESER-DANNER 1990, s. 153). Autorzy eksperymentu zastanawiali się, czy o wyborze atrakcyjnych twarzy nie decydują jakieś wewnętrzne czynniki (LANGLOIS, ROGGMAN, RIESER-DANNER 1990, s. 157).

W następnych eksperymentach Judith H. Langlois, Jean M. Ritter, Lori A. Roggman, Lesley S. Vaughn (LANGLOIS i in. 1991, s. 79—84) poddały badaniu sześciomiesięczne dzieci. Pokazały im atrakcyjne i nieatrakcyjne twarze: mężczyzn i kobiet rasy białej, kobiet rasy czarnej oraz dzieci. Wyniki tych eksperymentów potwierdziły przypuszczenia badaczek: dzieci preferowały osoby atrakcyjne (uznane przed eksperymentem przez dorosłych za atrakcyjne) niezależnie od rasy, płci i wieku (LANGLOIS i in. 1991, s. 79—82). Badaczki uznały, iż twarze osób rasy czarnej i białej, choć posiadają cechy szczególne dla każdego z typów, to mają też uniwersalne cechy strukturalne, które decydują o atrakcyjności (LANGLOIS i in. 1991, s. 82). Zdaniem auterek eksperymentu, zdolność do preferowania twarzy atrakcyjnych jest wrodzona albo nabyta na podstawie niewielkiej liczby doświadczeń (LANGLOIS i in. 1991, s. 84). We wszystkich tych badaniach pokazywano oblicza osób obcych i należy pamiętać, iż teza o atrakcyjności dotyczy właśnie takich twarzy.

Wnioski z przedstawionych eksperymentów są też i takie: (1) atrakcyjność jest cechą, którą człowiek preferuje całe życie, decyduje o wydatności pewnych osób czy rzeczy; (2) dzieci mają wrodzoną zdolność preferowania cech ludzkich twarzy. W przypadku emocji wyrażonych na twarzy (np. EKMAN, FRIESEN, ELLSWORTH 1972, podają za: ROSCH 1977, s. 16) także możemy mówić o próbkach wydatnych fizjologicznie: wydadne są np. oblicza radosne czy smutne. W literaturze zwraca się uwagę, iż wiele innych zbiorów budowanych jest na podstawie wydatności fizjologicznej. Według Eleanor Rosch i Carolyn B. Mervis (ROSCH 1975a, b, c, 1977; ROSCH, MERVIS 1975), kształty (formy geometryczne) zorganizowane są wokół próbek o takiej wydatności. Niektórzy (RUFFMAN, OLSON, ASTINGTON 1991) dowodzą, że dzieci najpierw rozpoznają koła i kwadraty, potem trójkąty i romby. Inni (YOUNGER, GOTLIEB 1988) zwracają uwagę, iż wydatny jest kształt krzyża.

### 2.1.5. Inne czynniki wpływające na budowanie pojęć

Nie są to jednak wszystkie czynniki wpływające na początkowo budowane pojęcia. Dzieci najczęściej zajmują rzeczy, które są dla nich nowe, a nie te, które znają (CLARK 2003, s. 96). Interesują się bardziej przedmiotami ożywionymi (ludźmi, zwierzętami), tymi, które poruszają się, którymi można ruszać, oraz tymi, które mają szczególne, przyciągające cechy (CLARK 2003, s. 97—98). Ponadto, dziecko buduje pojęcia dla przedmiotów, które są dane częściej. Mamy na myśli głównie względy geograficzne: dla Europejczyka wróbel jest dobrym przykładem ptaka, dla Chińczyka — słowik, dla Amerykanina — drozd, te ptaki bowiem są im dane najczęściej (ROSCH 1977, 1978).

We wnioskach we wszystkich eksperymentach zwraca się uwagę, że budowane przez dzieci pojęcia dotyczą przedmiotów wydatnych fizjologicznie. Nie wszystkie jednak takie przedmioty są, jak można zauważyć na podstawie opisu i analiz tych badań przez psychologów, zaliczane do poziomu podstawowego. Autorzy niektórych opisanych eksperymentów (np. WALTON, BOWER, BOWER 1992; LANGLOIS i in. 1991) nie piszą wprost, iż np. części pewnych całości, jak chociażby twarz, czy też cechy abstrakcyjne, np. atrakcyjność, należą do poziomu podstawowego. Niemniej jednak należy zauważyć, że nazywanie przez psychologów (np. ROSCH 1978) niektórych przedmiotów „przedmiotami poziomu podstawowego” może mieć ważne znaczenie. Poziom podstawowy staje się kluczowy, dlatego poświęcimy mu osobne miejsce w rozdziale 3.

## 2.2. Budowanie pojęć dla przedmiotów ze względu na ważność kulturową

Na podstawie uwag zawartych w podrozdziale 2.1. możemy powiedzieć, że niektóre pojęcia budowane są wokół przedmiotów wydatnych fizjologicznie. Wszystko odbywa się bez udziału czynników kulturowych. Kiedy uczący się języka zaczyna reagować na czynności referencyjne i/lub słowa nauczającego, wówczas można mówić o kulturowym aspekcie referencji. Oczywiście granica między kulturowym a fizjologicznym aspektem referencji jest nieostra. Opiszemy sytuacje, w których następuje wyodrębnienie przedmiotów ze względów kulturowych.

Jeśli chodzi o budowanie pojęć na podstawie fizjologicznej wydatności, najwięcej miejsca poświęciliśmy barwom. Dlatego w tym podrozdziale, omawiając budowanie pojęć ze względów kulturowych, także skupimy się na nich.

Stanowisko np. ROSCH (1978) o wydatności fizjologicznej barw nie jest powszechnie akceptowane. Zdaniem innych autorów, np. WIERZBICKIEJ (1999b), to, co jest dane w poznaniu zmysłowym, można kategoryzować na różne sposoby, choć

[...] ogniskowe tych różnych kategorii semantycznych mogą być względnie stabilne, ponad językami i kulturami, nie tylko dlatego, że nasze reakcje nerwowe są takie same, lecz przede wszystkim dlatego, że łączą nas podstawowe modele konceptualne, które są oparte na naszym wspólnym ludzkim doświadczeniu (WIERZBICKA 1999b, s. 447—448).

Pełnej analizy kształtowania się pojęć dla barw nie można sprowadzać do fizjologicznego determinizmu czy też tylko do językowej arbitralności<sup>5</sup>. Choć oba elementy występują w nauce nazw kolorów, to same nie wystarczają do poprawnego opisu. Właściwa charakterystyka tych konceptualizacji wymaga odwołania się do ludzkich uniwersaliów pojęciowych (WIERZBICKA 1999b, s. 449). Odniesieniem w kategoryzacji są bodźce wyraziste wizualnie oraz te, które są ważne dla egzystencji ludzkiej, w tym te, które są istotne kulturowo (WIERZBICKA 1999b, s. 433). Wierzbicka opisuje warunki ważności poszczególnych bodźców. Człowiek posiada wrodzoną zdolność budowania pojęć na podstawie próbek oraz wrodzoną zdolność tworzenia reprezentacji próbek. Dobór próbek przez instruktora zależy od świata i potrzeb. Neurofizjologia dopuszcza w postrzeganiu ludzkim istnienie kilku percepcyjnych punktów odniesienia, natomiast kultura może wpływać na to, że pewne bodźce będą traktowane w konceptualizacji jako ważniejsze (WIERZBICKA 1999b, s. 436). Niektóre obiekty odgrywają szczególnie ważną rolę w życiu człowieka. Takimi obiektami są: ogień, morze, śnieg, roślinność czy też ziemia. Kolory związane z nimi są wyróżnione (WIERZBICKA 1999b, s. 445). Istotne są niektóre minerały, stąd wyodrębnione barwy to złota czy srebrna. Ważne są pewne owoce, dlatego wyróżniony jest kolor pomarańczowy (WIERZBICKA 1999b, s. 445). Wierzbicka twierdzi, iż istnieją pewne uniwersalne odniesienia, które wpływają na kształtowanie się kluczowych pojęć dotyczących kolorów.

Pytanie jest takie: czy uniwersalne są same czyste barwy (w naszej terminologii: barwy podstawowe), tzn. czy istnieją takie barwy, które pobudzają zmysły wszystkich ludzi w jednakowo najintensywniejszy sposób? Pozytywna odpowiedź na to pytanie wiąże się z uznaniem tezy, że ludzie posiadają identyczne systemy percepcyjne. Jeśli tak jest i gdy bodźce oddzia-

<sup>5</sup> Kiedy jakiemuś dźwiękowi zostaną przyporządkowane dwa odmienne wzorce, wówczas ukształtowane w umyśle pojęcie obejmować będzie dwie naturalne kategorie, np. w języku japońskim wyraz „aoi” odnosi się do barwy zielonej i niebieskiej (WIERZBICKA 1999b, s. 429).

łują w różnym stopniu na zmysły, wówczas można przyjąć, iż są barwy, które w sposób szczególny, czyli najwyraźniej, mocniej niż inne, pobudzają system percepcyjny każdego człowieka. Zdaniem Anny Wierzbickiej, uwagi te dotyczą jedynie kolorów ogniskowych (w naszej terminologii: kolorów podstawowych), natomiast granice pojęć dla barw mogą być odmienne w przypadku różnych kultur. Badaczka uważa, że we wszystkich kulturach lub przynajmniej w większości nazwy kolorów są związane z obiektami, które są ważne dla człowieka. Choć barwa zielona jest barwą wydatną fizjologicznie, to Wierzbicka twierdzi, iż nadajemy nazwę „zielony” trawie dlatego, iż w pewnych sytuacjach jest ona bardzo dobrym przykładem — nośnikiem tego koloru. Trawa jest ważna, jest bowiem pokarmem dla zwierząt i kiedy jest zielona, wówczas wiadomo, że nie brakuje wody. Na przykład w języku walijskim nazwę „zielony” stosuje się do obiektów świeżych, soczystych, rosnących wtedy, kiedy jest wystarczająca ilość wody (WIERZBICKA 1999b, s. 423). Kolor złoty nie jest wyróżniony we wszystkich społecznościach, albowiem dla wielu ludzi złoto nie jest czymś istotnym. Są jednak kultury, dla których ta barwa jest ważna i dlatego jest wyodrębniona. Podobnie wyróżniona jest barwa pomarańczowa, w pewnych regionach bowiem ludzie wiążą ją z pożywieniem — pomarańczami. Na podstawie badań Wierzbickiej uznajemy, że istnieją kolory, które są wyróżnione ze względów kulturowych.

Z tych uwag możemy też wnioskować, że pewne barwy mogą być wyodrębnione nie tylko ze względów fizjologicznych, mogą być również wyodrębnione przez nauczającego ze względów kulturowych.

Wszystkie te uwagi można odnieść do innych przykładów cech: człowiek odczuwa słodkość, jest to bowiem cecha wydatna fizjologicznie. Należy też pamiętać, że w różnych okresach czasu i przez różne grupy kulturowe mogą być wyodrębniane inne próbki, a w konsekwencji będą powstawać odmienne pojęcia dla tej samej cechy, np. inne pojęcie *słodkość* będą mieć współczesne dzieci, które smakowały czekoladę, inne — dzieci z okresu średniowiecza.

Nie sposób nie zauważyć także, że niektóre cechy abstrakcyjne, takie jak np. atrakcyjność, są nie tylko wydatne fizjologicznie, o czym już pisaliśmy, ale wyodrębniane ze względów kulturowych. Otóż, np. dla projektantów mody atrakcyjne są modelki bardzo szczupłe i wysokie, o takich rysach twarzy, które decydują o dobrym wyglądzie na zdjęciach.

Nie będziemy szczegółowo badać problemu wyodrębniania ze względów kulturowych rzeczy i relacji. Skupimy się jedynie na podaniu przykładów. Rzeczy wyodrębniane ze względów kulturowych to np. szczyty gór (rzeczy duże) czy bakterie, które są widzialne dzięki mikroskopom (rzeczy małe). Jeśli chodzi o relacje, to niektóre z nich są wydatne fizjologiczne (np. relacja powyżej, opisana w eksperymencie QUINNA 1994) i mogą być wyodrębniane ze względów kulturowych (np. relacja wyższy o 5 cm czy umiejscowienie biura szefa wyżej od biur jego podwładnych, aby oddać zależność służbową

między osobami). Inne natomiast są wyróżniane jedynie ze względów kulturowych, np. relacja przywitania przez podanie ręki.

### 2.3. Budowanie pojęć dla nazw-dźwięków

Jeśli chodzi o fonetykę, to skupimy się tylko na ustaleniu, jakie nazwy-dźwięki dziecko najwcześniej uczy się wypowiadać i jak buduje ich pojęcia. Inaczej mówiąc, skoncentrujemy się jedynie na aspektach: fizjologicznym i psychologicznym, nabywania dźwięków mowy. Pomijamy aspekt kulturowy. Na gruncie określonej kultury są używane szczególne dźwięki mowy i dziecko uczy się ich, słysząc je. Ustalenie, jakie nazwy-dźwięki są używane w danej kulturze przez nauczającego języka, nic ciekawego nie wniesie do badań nad definicjami deiktycznymi. O wiele ciekawsze jest ustalenie typu nazw-dźwięków, które dziecko wypowiada i wiąże z odpowiednimi przedmiotami, oraz zbadanie, czy te typy słów są uniwersalne.

Pobieżna opinia na temat umiejętności fonetycznych człowieka może brzmieć tak: słyszenie i mówienie to naturalne czynności człowieka. Posiada on odpowiednie organy, takie jak np.: uszy, błony bębenkowe, młoteczki, płuca, struny głosowe, zęby, usta czy mózg, które pozwalają mu słyszeć i wydawać dźwięki. Szczególną rolę odgrywa mózg, który jest

[...] wstępnie zaprogramowany do rozwoju języka (AITCHISON 1991, s. 83).

Być może opisaliśmy wszystkie narzędzia potrzebne do nauki mowy, ale w żaden jednak sposób nie wyjaśniliśmy, jak to się dzieje, że człowiek nabywa nazwy-dźwięki, które reprezentują elementy świata.

Z psychologicznego punktu widzenia uznajemy, że dziecko ma zbudowane pojęcie dla przedmiotów i nazw-dźwięków, kiedy reaguje poprawnie (wyodrębnia odpowiedni przedmiot) na wypowiedzaną przez rodzica nazwę (aspekt pasywny). Skoro dziecko przed nauczeniem się języka ma utworzone pojęcia dla niektórych przedmiotów poziomu podstawowego (jak ustaliliśmy), to rodzice najwcześniej powinni mówić nazwy podstawowe dla tychże przedmiotów. Czy tak jest rzeczywiście? Jak to ustalić? Są dwa sposoby: należy określić, jakie nazwy najpierw wypowiadają rodzice lub jakie najwcześniej mówi skutecznie dziecko. Uczy się ono bowiem najwcześniej tych nazw, które rodzice nie tylko wypowiadają, ale kiedy robią to w obecności przedmiotów, które, po pierwsze, są desygnatami tychże nazw (LANDAU 2004), a po drugie, dla których dziecko ma już zbudowane pojęcia (ROSCH 1978). Skupimy się wobec tego na ustaleniu, jakie najwcześ-

niej nazwy skutecznie mówi dziecko. Samo ustalenie wyrazów, które dziecko najwcześniej wypowiada, nie rozstrzyga jeszcze o tym, że wiąże ono z tymi słowami jakieś pojęcia. Dziecko musi być w stanie powiedzieć jakąś nazwę-dźwięk i zastosować ją skutecznie do odpowiedniego przedmiotu (aspekt aktywny). Wśród nazw-dźwięków, które umie ono wypowiadać, należy szukać tych, które wiąże ze swoimi pojęciami.

Z filozoficznej perspektywy nie jest ważne ustalenie, jakie pierwsze nazwy skutecznie mówi dziecko, istotne jest natomiast określenie typu nazwy (czy są np. proste czy złożone) oraz typu przedmiotów, do których te wyrazy się odnoszą (czy odnoszą się np. do rzeczy, cech i relacji). Filozofowie poszukują głębszych podstaw referencji. Jeśli mamy wiele typów słów, to należy ustalić, który z nich odgrywa decydującą rolę podczas początkowej nauki języka. Jeśli mamy wiele typów pojęć, to należy określić, który jest budowany najwcześniej. Być może istnieje taki typ słów i pojęć, który jest najwcześniej budowany. A gdyby taki był, to należy zbadać jego budowę i podać właściwości, które decydują o takim stanie rzeczy.

### 2.3.1. Aspekt pasywny nauki nazw-dźwięków

Aby dziecko mogło być odbiorcą definicji deiktycznej, musi umieć rozpoznawać słowa. Odniesienie do percepcji pomaga instruowanemu w nauce identyfikowania wyrazów (CLARK 2003, s. 67). Dziecko bowiem musi słyszeć słowa, aby móc się ich nauczyć. Prawdopodobnie zaczyna uczyć się je rozpoznawać już w łonie matki (CLARK 2003, s. 76). Dlatego też po urodzeniu preferuje mowę rodziców (CLARK 2003, s. 66).

Jaką drogę rozwoju musi przejść dziecko, aby mogło rozpoznawać poszczególne słowa? Najpierw musi wyróżnić z hałasu zbiór dźwięków ludzkich. Potem powinno wyodrębnić ze zbioru dźwięków takich, jak: krzyk, kichanie, czkawka, gwizdanie, chrząkanie itp. (dźwięki ludzkie), dźwięki języka. Następnie instruowany musi nauczyć się wyróżniać w strumieniu mowy poszczególne wyrazy. O problemach związanych z identyfikowaniem słów Eve V. Clark pisze tak:

[...] pod koniec pierwszego roku życia dzieci zaczynają budować reprezentacje tego, co słyszą [...]. Muszą nauczyć się wzorców sekwencji dźwięków języka, które się powtarzają [...]. Muszą zwracać uwagę na inne czynniki pomocne w zidentyfikowaniu granic słowa. Muszą uczyć się zasięgu wzorców rytmicznych (zawierających wzorce dominującego nacisku), a następnie uczyć się, że pewne słowa nie mają silnych lub akcentowanych sylab. Wszystko to razem pomaga im wyodręb-

niać słowa ze strumienia mowy [...]. W sumie muszą nauczyć się rozpoznawać to, co usłyszały [...] (CLARK 2003, s. 66).

Dziecko musi nauczyć się zaliczać do tej samej klasy nie tylko słowa-dźwięki identyczne, lecz także te, które nieco różnią się fonetycznie między sobą. Musi nauczyć się pomijać nieistotne różnice akustyczne między słowami-dźwiękami należącymi do tej samej klasy oraz zauważać te różnice, które powodują, iż słowa-dźwięki należą do odmiennych klas (CLARK 2003). W konsekwencji, dziecko buduje reguły fonologiczne (AITCHISON 1991, s. 123), pozwalające rozpoznać słowo-dźwięk. Najpierw tworzy ono wzorzec słowa-dźwięku dla wyrazów najczęściej powtarzanych (CLARK 2003, s. 70). Z nim będą porównywane inne słowa-dźwięki.

Z jednej strony badania psychologów (np. POLKA, WERKER 1994; WERKER, DESJARDINS 1995) wykazały, że dzieci rodzą się ze zdolnością do odróżniania kontrastów fonetycznych występujących w każdym języku, np. do rozróżniania ważnych dla pewnego języka par samogłosek czy spółgłosek. Z drugiej jednak strony dziecko musi nauczyć się dobrze odróżniać jedynie dźwięki tej mowy, której będzie używać. Dobrze problem nabywania dźwięków wyjaśnia tzw. model magnesu języka ojczystego, dlatego przedstawmy jego główne idee.

Zgodnie z modelem magnesu kategorie fonetyczne języka ojczystego budowane są wokół prototypów głosek, charakterystycznych dla poszczególnych języków (KUHL 2007, s. 41, 57—58). Prototypy te są „percepcyjnymi magnesami”. Skutkuje to tym, iż zacierają się różnice między prototypem a głoską do niego zbliżoną. Choć niemowlęta są w stanie wyodrębnić prototypy fonetyczne dla każdego języka, to, jak dowodzą wyniki eksperymentów prowadzonych z dziećmi amerykańskimi i szwedzkimi, amerykańskie dzieci sześciomiesięczne (czyli te, które słuchały już stosunkowo długo swojego języka ojczystego) traktowały prototypy dźwięków języka amerykańskiego jako prototypy, lecz nie traktowały prototypów dźwięków języka szwedzkiego jako prototypów swojego języka. Podobnie czyniły sześciomiesięczne dzieci szwedzkie (KUHL 2007, s. 42). Efekt magnesu percepcyjnego powoduje, że dźwięki są słyszane przez sześciomiesięczne dzieci ze zniekształceniem (głoski podobne do prototypu stają się ‘bardziej’ podobne do niego, głoski odległe od prototypu stają się ‘bardziej’ odległe od niego). Inaczej mówiąc, w ciągu sześciu miesięcy od dnia narodzin następuje zniekształcenie przesłuchania dźwiękowej słyszanej przez dziecko. Doświadczenie zmienia percepcję, aby niemowlę nauczyło się skutecznie rozpoznawać słowa swojego języka:

Ta utrata zdolności różnicowania miałaby ułatwić japońskim niemowlętom rozpoznawanie słów, a to poprzez scalenie dźwięków brzmiących jak /r/ i /l/ w jedną kategorię (KUHL 2007, s. 44).

Uwaga, która została sformułowana w stosunku do niemowląt szwedzkich, amerykańskich i japońskich, dotyczy też niemowląt innych narodowości.

Niektórzy autorzy (np. BEE 2004, s. 148) twierdzą, iż ten proces jest związany z utrzymywaniem lub likwidowaniem połączeń między synapsami. Jeśli dziecko słyszy pewien język, wówczas połączenia między synapsami zostają utrwalone, jeśli nie — połączenia zanikają. Opisane zdolności mają w pewnej części charakter wrodzony. Ponadto, warto zwrócić uwagę na zakres umiejętności fonetycznych — obejmują wszystkie języki (zob. OLLER, EILERS 1982).

Jak podkreśla Eve V. CLARK (2003, s. 69), dzieci najpierw uczą się identyfikować słowa-dźwięki w sytuacjach komfortowych, potem dopiero w sytuacjach mniej komfortowych (uwagi te nie dotyczą wszystkich dzieci, np. nie dotyczą dzieci z wysp Samoa, zob. SCHIEFFELIN, OCHS 1995). Muszą nauczyć się rozpoznawać słowa-dźwięki wypowiedane przez różnych mówców i w odmiennych sytuacjach (CLARK 2003, s. 77). Przykładowy opis tego, co dzieci muszą wiedzieć o możliwych formach słów, podaje CLARK (2003, s. 77).

Kiedy dziecko ma zbudowane pojęcia dla przedmiotów oraz nazw-dźwięków, wówczas może wypowiadać skutecznie (odnosząc odpowiednią nazwę do odpowiedniego przedmiotu) nazwy-dźwięki. Gdy zacznie to robić, wówczas rozpoznamy, jakich słów się nauczyło. Istnieją argumenty za tym, że najpierw do słownika dziecka są wprowadzane rzeczowniki (np. BARRETT 1995, s. 364—365), ale też są argumenty za tym, iż najpierw wprowadza się czasowniki (np. BARRETT 1995, s. 364—365). Zdaniem CLARK (2003), istnieją jednak wątpliwości w jednoznacznym rozstrzygnięciu tego sporu: czy dla dziecka w wieku poniżej dwóch lat rzeczowniki w rozumieniu dorosłego to rzeczowniki. Według badaczki (CLARK 2003, s. 86—87), należałoby poczekać do momentu, kiedy samo dziecko zacznie używać rzeczowników lub czasowników.

### 2.3.2. Aspekt aktywny nauki nazw-dźwięków

Dziecko tuż po urodzeniu krzyczy. Krzyk jest pierwszą czynnością głosową człowieka. Pomijając to, że wzmacnia narządy mowy, główna jego funkcja przypomina przywoływanie się zwierząt. Krzyk jest przede wszystkim narzędziem, które prowadzi do zaspokojenia potrzeb osoby krzyczącej, np. dziecko chce być nakarmione, chce, aby przestał je boleć brzuch, aby zmieniono mu pieluchę. Dźwięki wydawane przez nie na ogół są dowolne i na rodzicach spoczywa obowiązek, aby się domyślić, o co chodzi (np. zob. TURNER, HELMS 1999, s. 186—187).



Następnie dziecko wchodzi w fazę wokalizacji, która pozwala mu skuteczniej kontrolować wytwarzanie dźwięków, potem w fazę gaworzenia. Zaczyna wydawać dźwięki coraz bardziej zbliżone do dźwięków osób dorosłych. Jest to ważny etap nauki języka dlatego także, że rodzice udzielają pierwszych pochwał, szybciej zaspokajają potrzeby dziecka, a przez to wzmacniają jego dążenie do wydawania dźwięków coraz bardziej podobnych do tych wytwarzanych przez nich samych (TURNER, HELMS 1999, s. 187—188). Wraz z gaworzeniem dziecko zaczyna naśladować intonacje słów wypowiedzianych przez rodziców, np. intonację charakterystyczną dla pytań (zob. BEE 2004, s. 149).

Na podstawie niektórych eksperymentów (np. OLLER, EILERS 1982, s. 565—577) można powiedzieć tak: choć są spore różnice między fonologiami np. języka angielskiego i hiszpańskiego, to dwunastomiesięczne dzieci przebywające w otoczeniu osób używających języka angielskiego lub hiszpańskiego gaworzą tak, iż wytrawny słuchacz ma problemy z uchwyceniem różnic fonetycznych między nimi. Choć one są, to jednak trudno je wychwycić, istnieje bowiem olbrzymie podobieństwo fonetyczne między tymi gaworzeniami. Ponadto, dzieci w tym wieku rzadko używają składników fonetycznych, które nie są uniwersalne (OLLER, EILERS 1982, s. 575). Wniosek z tych badań jest taki: dzieci gaworzą w podobny sposób, mimo że pochodzą z odmiennych środowisk językowych. We wszystkich językach gaworzenie jest fonetycznie podobne (OLLER, EILERS 1982, s. 575). Mało tego, dzieci podczas tej czynności wypowiadają najróżniejsze dźwięki, nawet takie, które nie występują w języku słyszonym przez nie na co dzień. Pomiędzy dziewiątym i dziesiątym miesiącem życia przestają używać dźwięków, których nie słyszą (OLLER 1981). Warto zauważyć, że pięcio-, sześciomiesięczne głuche dzieci są w stanie wytwarzać dźwięki podobne do mowy (BIRCH, MALIM 2001, s. 57; dane przemawiające za tym, że zdolność wydawania dźwięków ma charakter wrodzony). Larry Fenson, Philip S. Dale, J. Steven Reznick, Elizabeth Bates, Donna J. Thal i Steven J. Pethick (FENSON i in. 1994) ustalili, że dzieci najpierw rozumieją pojedyncze słowa (dzieje się to około dziewiątego—dziesiątego miesiąca życia), a później zaczynają je wymawiać (określono to na podstawie rozmów z matkami).

Jeśli chodzi o kwestie wypowiadania dźwięków, można przyjąć, że zbudowanie przez dziecko prototypu dźwięku skutkuje tym, iż wytwarzane przez nie dźwięki są porównywane z tym prototypem. Kiedy dziecko zauważy różnice, wówczas koryguje wymowę, aby zbliżyć brzmienie dźwięku wypowiedzianego do dźwięku-prototypu. Pomijamy jednak kwestię uczenia się poprawnego artykułowania dźwięków. Jest to problem natury technicznej i nic nie wnosi do badań nad definicjami deiktycznymi. Natomiast ważne jest dla nas, jakie słowa są najwcześniej wypowiedziane.

Dzieci wytwarzają pierwsze słowa około dwunastego, trzynastego miesiąca życia (FENSON i in. 1994). Pierwszym dźwiękiem użytym podczas refe-

rencji nie jest imię własne, lecz jakikolwiek dźwięk. Niektórzy autorzy (np. BEE 2004, s. 150) podkreślają, iż nie muszą to być słowa, które wypowiadają dorośli, lecz może to być dźwięk, który jest stosowany do tego samego przedmiotu. Na przykład BEE (2004, s. 150) podaje, że jej siostrzeniec używał dźwięku „k” tylko w stosunku do kota o imieniu „Spook”. Potem pojawiają się wyrazy „to”, „tamto” itp. (MACNAMARA 1993, s. 94—95).

Początkowo dziecko opanowuje około 50 słów, odnoszą się one do przedmiotów, które dziecko codziennie widzi, którymi się bawi, które dotyka, wkłada do ust czy też zakłada na siebie (CLARK 2003, s. 81). Przedmiotom tym przyporządkowywane są pojedyncze słowa w mianowniku (podstawowej formie), które odnoszą się do niewielu kategorii. Badania dzieci głuchych (PETITTO 1988) wykazały, iż uczą się one języka w takim samym trybie i mniej więcej w tym samym czasie, co dzieci słyszące. Najważniejsze jest to, że dzieci głuche oraz słyszące w wieku około dwunastu miesięcy używają gestów referencyjnych (choć dzieci słyszące mogą używać również słów), które mają charakter próśb lub żądań.

Pomiędzy dwunastym a osiemnastym miesiącem życia dzieci uczą się pojedynczych słów, które odnoszą się do osób (np. „mama”, „dada”), jedzenia (np. „cookie”, „juice”, „milk”), zabawek (np. „ball”, „car”), części ciała (np. „eye”, „nose”), zwierząt (np. „doggie”, „kitty”), relacji (np. „give”, „up”, „down”, „on”), cech (np. „hot”, „dirty”). Uczą się też zaimków (np. „this”, „that”), imion zwierząt (np. imię psa), słów grzecznościowych (np. „no”, „please”, „bye-bye”) (OWENS 1992, s. 199—216; RICE 1989).

W literaturze (CLARK 2003, s. 83—85) uznaje się, że zrozumienie symbolicznej funkcji języka oraz rozwinięcie się funkcji motorycznych dziecka, pozwalających mu wypowiadać słowa, to przyczyny przyspieszenia rozbudowywania jego słownika. Na podstawie rozmów z matkami ustalono (FENSON i in. 1994), iż ma to miejsce między szesnastym (dziecko używa 50 słów) a dwudziestym czwartym miesiącem życia (dziecko używa 320 słów). Potwierdzają to wyniki analiz innych badaczy (np. BLOOM 1993). Należy jednak zaznaczyć, że nie ma w tej kwestii zgodności w literaturze. Niektórzy inaczej interpretują wyniki owych badań (np. BLOOM 2004). Czy dzieci używają wówczas więcej rzeczowników czy czasowników? Badania (FENSON i in. 1994) wykazały, że dzieci w tym wieku mówią więcej rzeczowników (np. „piłka”, „mleko”, „chleb”, „jabłko”, „pies”, „kot”, „mama”, „tata”, „baba”), a mniej czasowników (np. „płakać”, „przyjść”, „spać”, „chcieć” — słowa te odnoszą się do relacji; przykłady wzięte z pracy BEE 2004, s. 152). Używają też zaimków („tamto”, „ja”, „on”). Jeśli uznamy, że te ostatnie słowa odnoszą się do rzeczy (przyjeliśmy, iż z perspektywy ontologicznej osoby są rzeczami), to przewaga nazw rzeczy nad nazwami relacji jest jeszcze większa. Niektórzy psycholodzy rozwojowi (np. GLEITMAN, GLEITMAN 1992) twierdzą, że czasowniki oddają relację między rzeczami, dlatego pojawiają się dopiero po

nauczeniu się przez dziecko nazw rzeczy. Lois BLOOM (1993, s. 192—193) podaje, iż wyrazy odnoszące się do rzeczy (w tym do osób) stanowią 42,8% wszystkich słów używanych przez dzieci.

Dziecko najwcześniej uczy się słów, które spełniają następujące warunki (zob. CLARK 2003, s. 132—135):

- a) są nazwami rzeczy. Słowo staje się nazwą rzeczy, kiedy jest używane w sytuacji pokazywania tej rzeczy<sup>6</sup>;
- b) odnoszą się do rzeczy jako całości (CLARK 2007, s. 142);
- c) nie odnoszą się do złożoności, np. do stanów rzeczy: wiewiórka-siedzi na-gałęzi;
- d) odnoszą się do rzeczy poziomu podstawowego (są to przedmioty należące do początkowo tworzonych zbiorów, np. psów a nie jamników czy ssaków. Poziom podstawowy analizujemy szczegółowo w dalszej części pracy). Stąd słowa używane początkowo przez instruktora są nazwami poziomu podstawowego (głównie), np. „pies”, „kot”, „koń”.

W wieku od dwunastu do osiemnastu miesięcy dzieci zaczynają używać pojedynczych słów wraz z gestami — może to być uznane za załączki zdań. Badacze (np. BATES, O'CONNELL, SHORE 1987) podają takie przykłady: dziecko mówi: „Tata” i pokazuje na buty ojca, co ma oznaczać, iż są to buty taty. Potem dziecko buduje wypowiedź, używając dwóch słów, które mogą być skrótem zdania. Często taki zwrot odnosi się do dwóch sytuacji. Jak donosi Lois BLOOM (1973), zdanie „Mamusia skarpetki” może odnosić się zarówno do sytuacji, kiedy dziecko znajduje skarpetkę mamy, jak i do tego, kiedy matka zakłada dziecku jego skarpetkę. Jeśli uznamy, że wypowiedzi te są skrótami zdań, to możemy powiedzieć, iż są one krótkie (najwyżej dwuwyrazowe) oraz proste (opisują proste sytuacje, np. „Butelka”, „Tutaj butelka”, „Koń piesek”, „Tamtą małpka”). Często wyrażenia te składają się ze słowa osiowego (np. „da”, jak w zdaniach: „Mama da”, „Lala da” lub „Dzidzi da”) oraz wyrazu należącego do otwartej klasy (np. „mama”, „lala” czy „dzidzi”) (TURNER, HELMS 1999, s. 188—189). Słowem osiowym może być wyraz „to”, np. „To lala” lub „To jest lala”. Zdania bardziej złożone, jak np. „To jest chłopiec” czy „To jest robot”, dziecko wypowiada dopiero w wieku dwudziestu trzech miesięcy (BEE 2004, s. 201). Dzieci najpierw budują zdania proste, dopiero potem łączą je w zdania złożone (TURNER, HELMS 1999, s. 236).

<sup>6</sup> W języku angielskim te same słowa mogą być rzeczownikami albo czasownikami. Dziecko rozpoznaje wyraz jako rzeczownik lub czasownik zależnie od tego, co jest pokazywane — czy rzecz, czy czynność.

## 2.4. Filozoficzne uwagi dotyczące pojęć i przedmiotów

Jak widać na podstawie eksperymentów (np. EIMAS, QUINN 1994; QUINN, EIMAS 1996; BEHL-CHADHA 1996), dziecko w okresie przedwerbalnym buduje pojęcia, które pozwalają mu rozpoznawać niektóre przedmioty. Tworzy też pojęcia dla nazw-dźwięków (np. KUHL 2007). Opierając się na przedstawionych badaniach, możemy sformułować dwie uwagi, ważne dla naszych filozoficznych analiz:

- 1) dziecko w wieku trzech, czterech miesięcy jest w stanie zbudować pojęcia z poziomu podstawowego, co może oznaczać, iż posiada wrodzoną zdolność tworzenia pojęć dla zbiorów w świecie;
- 2) zbiory z poziomu podstawowego powstają wtedy, kiedy dziecku dane są w percepcji elementy świata.

Z filozoficznego punktu widzenia ważne jest ustalenie statusu ontologicznego pojęć i przedmiotów oraz stosunków, które zachodzą między nimi. Omówmy ten problem na przykładzie barw.

### 2.4.1. Status ontologiczny pojęć i przedmiotów

Pozornie wszystko wygląda prosto — są barwy, które wyodrębnia się z powodu ich wydatności fizjologicznej, i są barwy ważne kulturowo, które wyróżnia nauczający. Dla tak wyodrębnionych kolorów budowane są pojęcia. Sprawa jest jednak bardziej skomplikowana. Zaczniemy od uwag filozofów, którzy sformułowali kilka teorii barw.

Nie ma powszechnie akceptowanej ontologicznej teorii barw (LEVINE 1998, s. 420). Na podstawie opinii wyrażanych w literaturze (np. HILBERT 1998, s. 428) można zauważyć, iż istnieje konflikt między opisem kolorów przez fizyków a opisem tego, co spostrzega nie tylko każdy człowiek (świat widzimy w barwach podstawowych), ale co widzą w szczególności osoby wyczulone na subtelne odcienie barw, np. malarze. Możemy mówić o kolorach w wielu porządkach: fizycznym, fizjologicznym czy też kulturowym. Odpowiednia teoria barw musiałaby uwzględniać te porządki, a przynajmniej pogodzić skrajne stanowiska.

W literaturze wyróżnia się trzy podstawowe grupy teorii dotyczących sposobów istnienia kolorów (HILBERT 1998, s. 428):

- a) realistyczna („realist theories of colour”),
- b) relacyjna („relational theories of colour”),
- c) eliminatystyczna („eliminativist theories of colour”).

Zgodnie z teorią realistyczną, kolory są własnością przedmiotów (same kolory są fizycznymi własnościami, takimi jak np. masa) lub są redukowalne do innych fizycznych własności (tak jak woda jest redukowalna do  $H_2O$ ; LEVINE 1998, s. 420). Przedmioty posiadają barwy niezależnie od podmiotu spostrzegającego i warunków spostrzegania (HILBERT 1998, s. 430). Szczególnym przypadkiem w tej grupie teorii jest fizykalizm — kolor jest fizyczną własnością. Wiązana jest ona np. z widmową powierzchnią odbicia światła, która nie ulega przemianie w wyniku zmiany oświetlenia i zapewnia stałość odniesienia (HILBERT 1987).

Zgodnie z teorią relacyjną, kolory są własnościami zależnymi od umysłu (LEVINE 1998, s. 420) albo są redukowalne do funkcji między zewnętrznym przedmiotem, okolicznościami spostrzegania a spostrzegającym podmiotem (HILBERT 1998, s. 429). Różne osoby (a nawet ta sama osoba, lecz w różnych okolicznościach) mogą spostrzegać ten sam przedmiot jako posiadający różne odcienie barwy. Aby uniknąć takiej relatywizacji, przyjęto, że odniesieniem dla dokonania klasyfikacji jest normalny spostrzegający oraz normalne warunki spostrzegania (NIDA-RUMELIN 1997, s. 387—391). Natychmiast jednak pojawia się zarzut: co znaczy „normalny spostrzegający” oraz „normalne warunki”? Jak ustalić kryterium normalności? Z tym są problemy.

Niektórzy (np. LEŚNIAK 2006, s. 90—91) uznają, że kolory są dyspozycjami wywołującymi percepcyjne doświadczenia kolorów. Gdy zaakceptujemy to ujęcie, wówczas można uznać też, że części fizycznych przedmiotów działają jak dyspozycje do wywoływania wrażeń. Przy takiej interpretacji pojawia się obawa, że stanowisko to może zostać zredukowane do fizykalizmu (teorii realistycznej).

Na podstawie dotychczas przedstawionych teorii kolory możemy pojmować jako własności fizycznych przedmiotów albo jako własności stanów mentalnych. Zarzut wobec pierwszego ujęcia mógłby być taki: jeśli kolor jest bytem obiektywnym, to nie może zmieniać się wraz ze zmianą okoliczności towarzyszących jego spostrzeganiu. Zarzut wobec drugiego ujęcia mógłby być taki: jeśli barwa jest wewnętrzną własnością stanów umysłowych, to jak jest możliwe porozumienie co do kolorów. Te uwagi mogą prowadzić do eliminatywizmu, a w konsekwencji do tezy, iż kolory nie są własnościami przedmiotów, są iluzjami (LEVINE 1998, s. 420). Do eliminatywizmu może wieść także uznanie, że:

Błędem jest wnioskować z mojej percepcyjnej oceny dotyczącej powierzchni ognia o istnieniu koloru jako własności mojego doświadczenia (LEVINE 1998, s. 427).

Przedstawicielem eliminatywizmu jest C.L. Hardin (zob. też LEVINE 1998, s. 426; HILBERT 1998, s. 428). Jego zdaniem (HARDIN 1995), kolory, które

spostrzegamy, nie są fizycznymi własnościami (czy też nie są własnościami rzeczy świata zewnętrznego). Nie istnieją także barwy pojmowane jako własności stanów umysłowych:

Dlatego czerwoność, zieloność, żółtość i niebieskość, które widzimy, kiedy patrzymy na powierzchnie przedmiotów, zależy od większej liczby zmiennych niż tylko od długości ich fali [...]. Dlaczego wielobarwne zjawiska nie zależą istotnie od procesów, które mają miejsce [...] w głowie? (HARDIN 1995, s. 566).

Wniosek ostateczny jest taki:

[...] są przedmioty, które okazują się kolorowe, lecz nie istnieje nic takiego, co jest kolorowe (HILBERT 1998, s. 428).

Jeśli odrzucimy pogląd uznający, że kolorów nie ma (potraktujemy poważnie to, że mamy wrażenia barw), to mamy do wyboru, zgodnie z przedstawionymi klasyfikacjami: przyjąć, iż przeżywanie doświadczenia czerwoności jest równoznaczne z byciem w stanie reprezentowania przedmiotu, który posiada własność bycia czerwonym (LEVINE 1998, s. 423; w tym kontekście należy odnotować stanowisko Platona, który uważał, że kolory na obrazie mają być kopią barw posiadanych przez przedmiot; zob. RZEPIŃSKA 1989, s. 80), lub przyjąć, iż widzenie koloru jest pewnym stanem umysłu — np. malarz patrzy na kolory przez dzieło malarskie (NIDA-RUMELIN 1997, s. 399—400).

W dotychczasowych uwagach przewijają się dwie perspektywy badawcze: ontologiczna i teoriopoznawcza. Z jednej strony mówi się o formach istnienia barw (jedni mówią o istnieniu fizycznym, inni o mentalnym), a z drugiej strony o sposobach dania barwy w percepcji (jedni uznają, że kolory spostrzegamy tak samo, inni uważają, że percepcja kolorów jest zniekształcona przez czynniki kulturowe). Najpierw przedstawmy argument popierający tezę o fizyczności barw, a potem argumenty wspierające twierdzenie o różnych sposobach widzenia kolorów.

**A. Argument za fizycznością barw (porządek fizyczny).** Istotne jest to, że różne grupy, czy to kulturowe, czy zawodowe, mogą ustalać odmienne sposoby wyodrębniania próbek kolorów, a w konsekwencji, mogą podawać różne zestawy próbek. Maria Rzepińska pisze:

Fizyk współczesny, mówiąc o barwie, wymieni tylko wzajemne stosunki pomiędzy liczbami. Praktycznie biorąc, może on zupełnie nie posiadać wrażliwości na barwę. Aparatura percepcji zmysłowej go bowiem nie interesuje. Interesują go nie wrażenia barwne postrzegającego podmiotu, lecz bodźce obiektywne. Do badań wymagających obiektywnego charakteru bodźców mogą być użyte tylko barwy widmowe [...]. Fizyka operuje barwami widmowymi czystymi, malarz operuje kolorami materialnymi, specjalnie preparowanymi substancjami, które nigdy

nie dadzą się dokładnie ująć w system fizykalny z przyczyn niezmiernie skomplikowanych stosunków pomiędzy pochłanianiem a wysyłaniem światła [...] (RZEPIŃSKA 1989, s. 11).

Fizycy zajmują się barwami spektralnymi (które nazywane są też „świelnymi” lub „optycznymi”), malarze — kolorami farb i pigmentów. Choć malarzy interesują wrażenia barwne doświadczane przez człowieka, to jednak wywołują je kolory specjalnych substancji. Fizycy wymieniają inny skład barw podstawowych (czerwony, zielony, fioletowo-błękitny), malarze inny (czerwony, niebieski, żółty). Fizycy i malarze mają w tym temacie różne zdania, dobierają bowiem odmienne próbki wzorcowe dla tej samej nazwy koloru: inną próbkę wzorcową dla barwy czerwonej przywołują fizycy, inną malarze. Nadto, inny zestaw próbek podstawowych podają fizycy, inny malarze.

Jeśli powoływane są odmienne próbki kolorów i do tego jeszcze inne zestawy próbek przez różne grupy społeczne, to świadczy o tym, że potrzebne są próbki dla wyodrębnienia wzorców barw. Ta sama próbka wywołuje to samo wrażenie koloru, inaczej nie miałoby sensu powoływanie próbek (przynajmniej w obrębie tej grupy społecznej, która akceptuje je i porozumiewa się, odwołując się do nich). A skoro ta sama próbka wywołuje to samo wrażenie barwy, mamy dwa wyjścia: albo uznać, że kolor jest własnością tej próbki, albo też przyjąć, że cała grupa społeczna z powodu takiego a nie innego uteoretyzowania spostrzega tę barwę w ten sam sposób. Powstaje więc pytanie: co jest dominujące — uteoretyzowanie umysłu czy własność przedmiotu? Należy ciągle pamiętać, że dla widzenia barwy są potrzebne próbki, jest bowiem coś w nich, co wywołuje to samo wrażenie barwy. To coś jest natury fizycznej, bo przysługuje fizycznej rzeczy (jeśli próbka jest fizyczna).

**B. Argument za wpływem kultury na spostrzeganie barw (porządek kulturowy).** W różnych kulturach mogą być wyodrębniane subtelniejsze odcienie danej barwy:

Rzymianie odróżniali zieleń bluszczu od zieleni bukszpanu — jest to dystynkcja niezmiernie subtelna (RZEPIŃSKA 1989, s. 74).

Słowniki osób z różnych kultur mogą różnić się liczbą nazw kolorów: jeśli Rzymianie odróżniali zieleń bluszczu od zieleni bukszpanu, to ich słownik był bogatszy od słownika osób, które nie czyniły tego rozróżnienia, a w konsekwencji, ich widzenie świata było bogatsze (pewna odmiana determinizmu językowego lub mówiąc ogólniej: determinizmu kulturowego).

Jak twierdzą zwolennicy determinizmu językowego, różnice w budowaniu pojęć są spowodowane odmiennosciami w języku. Różnice w językach dotyczą tych w słowniku i w strukturze gramatycznej (CARROLL 1982,

s. 62). Na przykład odmienności w pojęciach dla barw są spowodowane różnicami w słowniku dla kolorów. Jeśli w języku są odróżniane jakieś dwie sytuacje, to ta różnica jest oddana w dwóch odmiennych obrazach świata. Są języki, w których odróżniane są dwa czasy przeszłe: jeden, który skutkuje w sferze zdarzeń, a drugi — w sferze mentalnej. Stąd Whorf wnioskuje, że osoba posługująca się takim językiem oraz osoba posługująca się językiem, w którym nie ma dwóch czasów przeszłych, mają dwa różne pojęcia *czas* (WHORF 1982b, s. 356—357). Zdaniem Whorfa, język projektuje

fragmenty własnych wzorców na doświadczenie, fałszując je i krzewiąc iluzję, albo wręcz przeciwnie — rozjaśniając je i tworząc naukowe teorie oraz narzędzia badawcze (WHORF 1982b, s. 360).

Uznajemy, iż teza Whorfa jest częścią koncepcji FLECKA (1935), który twierdzi, iż to, co spostrzegamy, zależy od czynników kulturowych (determinizm kulturowy). Dlatego też skupimy się na wpływie kulturowym (który obejmuje także wpływ językowy) na budowane pojęcia.

Jak pisaliśmy wcześniej, fizycy i malarze mówią o odmiennych porządkach barw, a w konsekwencji, nazwy kolorów używane przez nich wyznaczają inne obrazy świata. Spowodowane jest to różnicami w wykształceniu. Wpływ kultury wywołuje skutki nie w świecie fizycznym (nie ma konsekwencji ontologicznych), lecz w świecie umysłu (ma konsekwencje teorio-poznawcze). Dlatego w podrozdziale 2.1. uznaliśmy, iż barwy podstawowe, jako byty fizyczne, w sposób bezpośredni wywołują wrażenia kolorów. Natomiast w tym podrozdziale uwzględniamy wpływ kultury na zmianę tego pierwotnego związku — kultura może zniekształcać widzenie barw fizycznych (w tym przypadku barwy fizyczne mogą w sposób pośredni wywoływać wrażenia barwne).

Podczas wprowadzania nazw dla kolorów, które nie są podstawowe, dobrze by było, gdyby instruktor i instruowany posiadali to samo lub podobne wykształcenie, wyznawali te same lub podobne wartości (mówiąc językiem Flecka: należeli do tego samego stylu myślowego; FLECK 1986, s. 160—182). Im bardziej różnią się style myślowe instruktora i instruowanego, tym bardziej odmienne mogą być ich wyniki spostrzegania i kategoryzacji. Gdy uznamy, iż różnice w stylu myślowym oddane są w różnicach w języku, wówczas teza relatywizmu językowego (czy też mówiąc inaczej — determinizmu językowego) jest zgodna z poglądami Flecka. Jak pisze Ludwik Fleck:

[...] między fachowcami zachodzi zasadnicza wspólnota stylu myślowego, utrzymują się tylko drobne indywidualne lub „kierunkowe” (zależnie od „szkoły”) różnice stylowe (FLECK 1935, s. 65).



Rozważania na ten temat kończy tak:

„Widzieć” znaczy to: odtwarzać w odpowiednim momencie obraz, wytworzony przez społeczność myślową, do której się należy (FLECK 1935, s. 75).

Na gruncie determinizmu językowego powiedzielibyśmy za Fleckiem: „widzieć” znaczy odtwarzać obraz wytworzony przez społeczność językową, do której się należy. Laik nie zobaczy tego, co może zobaczyć doświadczony badacz. Jak podkreśla FLECK (1935), im ktoś jest mniej wykształcony w danej dziedzinie, tym bardziej odmienny jest obraz widziany przez niego od tego, co spostrzega fachowiec. Ale wśród fachowców też będą zachodzić różnice. Ludwik FLECK (1935) uznaje jednak, iż standardowe wykształcenie i standardowe wyćwiczenie obserwatora umożliwia porozumienie.

**C. Argument za uniwersalnym spostrzeganiem barw (porządek fizjologiczny).** Czy to oznacza, że nie można mówić o barwach w jednym, wspólnym dla ludzi porządku? Czy istnieją kolory rozpoznawane tak samo, niezależnie od wykształcenia czy przynależności kulturowej? Mówi się o barwach idealnych, których przykładami są barwy tęczy oraz czerń i biel. Są to kolory, percepcyjne punkty odniesienia, do których można odwołać się w sprawach spornych:

[...] chcąc bliżej określić jakiś kolor, używamy terminów „fachowych” (nazwy handlowe farb) bądź porównań z obiektami znanymi i charakterystycznymi [...]. Ale zasadniczo człowiek współczesny — o ile nie jest artystą — operuje schematem barw „samych w sobie” opartych na schemacie tęczy. Stanowią one naszą wspólną konwencję (RZEPIŃSKA 1989, s. 73).

Aby zapewnić porozumienie w życiu codziennym, odwołujemy się do próbek, które są powszechnie znanymi nosicielami danej barwy, np. do koloru ‘soczystej’ trawy. Istnieją próbki, będące percepcyjnymi punktami odniesienia, do których można się odwołać, aby zapewnić powszechne porozumienie w kwestii kolorów. Próbki te jednak nie są przydatne dla osób, które posiadają bogatszy repertuar barw:

[...] sprawa psychofizjologicznej reakcji na proste bodźce barwne ma dla naszej percepcji zjawisk sztuki znaczenie tylko pośrednie i dalekie (RZEPIŃSKA 1989, s. 24).

Niektórzy uznają (np. PIŁAT 2006), iż umysłowe wrażenia kolorów, jeśli są uteoretyzowane, są funkcją między fizyczną barwą a kontekstem jej spostrzegania. Mówiąc bardziej szczegółowo, wrażenia barw są zależne od własności przedmiotu, okoliczności zewnętrznych towarzyszących spostrzeganiu, budowy systemu percepcyjnego (PIŁAT 2006, s. 99) oraz preferencji kul-

turowych patrzącego. Subiektywna czerwień nie jest tylko prostą reprezentacją przedmiotu, który jest czerwony (LEVINE 1998, s. 423). To sprawia, iż niektórzy zaliczają barwy do własności wyższego rzędu, skoro są one zależne od wymienionych elementów (PIŁAT 2006, s. 97—101).

Pogląd ten może jednak budzić wątpliwości. Po pierwsze, nie wiadomo, czy autor mówi tu o barwach z perspektywy ontologicznej czy teoriopoznawczej. Na gruncie której z nich barwy są uważane za własności wyższego rzędu? Po drugie, stanowisko PIŁATA (2006) nie jest prawdziwe w każdym okresie rozwoju umysłowego człowieka i nie dotyczy każdej barwy. Istnieją kolory, które są spostrzegane tak samo przez osoby należące np. do odmiennych kultur. Przy zachowaniu tych samych okoliczności, np. soczysta barwa trawy, tej, która zaczyna rosnąć wiosną, jest widziana identycznie, niezależnie od tego, czy spostrzegają ją Europejczycy, czy ludzie z plemienia Dani z Nowej Gwinei (ROSCHE 1977, s. 9—15). Na podstawie eksperymentu BORNSTEINA, KESSENA i WEISKOPFA (1978) możemy uznać, iż istnieją kolory, które w jednakowym stopniu są wydatne zarówno dla dziecka np. trzy-, cztero-miesięcznego, jak i dla dorosłego, i to niezależnie od kultury, w której dana osoba się wychowuje. Warunkiem nieodzownym jest to, aby barwy były dane dziecku w percepcji. Musi ono najpierw zdobyć ‘punkty zakotwiczenia’ dla dalszych konceptualizacji kolorów (ROSCHE 1978). Tymi ‘punktami zakotwiczenia’ są kolory podstawowe. Dopiero z czasem, dzięki wychowaniu i wykształceniu, pojęcia mogą się zmieniać, uteoretyzowanie może bowiem powodować, iż zostaną wyodrębnione dodatkowe odcienie danej barwy i tym samym ich widzenie ulegnie zmianie. Wpływ teorii uwidacznia się w ustaleniu próbek kolorów (w tym próbek semantycznych), a w szczególności liczby tych próbek.

Uznajemy istnienie barw fizycznych (porządek fizyczny), które są własnościami fizycznych próbek. W obrębie tych barw wyróżniamy kolory (odcień zieleni bukszpanu i odcień zieleni bluszczu), które są spostrzegane przez uteoretyzowany umysł (porządek kulturowy), oraz kolory (odcień zieleni ‘soczystej’ trawy), które wywołują te same wrażenia w każdym człowieku, niezależnie od kontekstu (porządek fizjologiczny). Kolory podstawowe, przynajmniej w okresie przedwerbalnym, są spostrzegane bez uteoretyzowania, ale są też barwy, które są spostrzegane w pewnych kontekstach kulturowych (rozstrzygnięcie teoriopoznawcze). Każdy porządek kolorów różni się zestawem semantycznych próbek barw (próbek, które są punktami odniesienia dla oceny przynależności kategorialnej, i chodzi tu o takie próbki, które wyznaczają odmienne kategorie, a nie tę samą). W konsekwencji, możemy powiedzieć, iż widzenie barw zależne jest od zestawu ich semantycznych próbek. Jeśli ktoś powołuje zestaw próbek kolorów, które są jedynie barwami podstawowymi, nie biorąc pod uwagę innych barw, to kolory te mogą być widziane i kategoryzowane tak samo, niezależnie od wykształce-

nia spostrzegających (np. powołanie próbki ‘soczystej’ trawy dla koloru zielonego oraz próbki błękitu nieba dla niebieskiego nie jest źródłem błędów co do oceny, która barwa jest zielona, a która niebieska). Spory rodzą się wtedy, kiedy powoływane są różne zestawy próbek semantycznych (chodzi np. o spór między fizykami a malarzami). Zestawy mogą różnić się liczbą przykładów odrębnych barw, np. można wyróżnić odcień zieleni bluszczu i odcień zieleni bukszpanu, a można mówić jedynie o zieleni bluszczu lub bukszpanu. W pierwszej sytuacji mamy dwie próbki semantyczne (bukspan i bluszcz), w drugiej jedną.

W dotychczasowych badaniach nakładały się na siebie kwestie ontologiczne i teoriopoznawcze. Ontologiczne dotyczą sposobu istnienia barw (kolory są bytami fizycznymi lub umysłowymi), teoriopoznawcze natomiast dotyczą sposobu ich widzenia. Nie wchodząc w szczegóły, uznajemy, iż barwy możemy widzieć bez uteoretyzowania (porządek obiektywny) lub z uteoretyzowaniem (porządek subiektywny). W ramach porządku uteoretyzowanego można mówić o porządkach specyficznych dla każdej grupy kulturowej (malarze i fizycy należą do różnych grup kulturowych). Tu zajmujemy się tylko tymi grupami, które przyjmują, iż kolory istnieją w świecie. Dla fizyka barwa jest własnością światła, dla malarza — cechą pigmentu lub farby. Obie grupy kulturowe widzą kolory odmiennie, teorie bowiem nie tyle powodują zniekształcenie widzenia barw, ile wpływają na wybór odmiennych zestawów próbek. Ale istnieje też widzenie kolorów bez uteoretyzowania. W tym przypadku chodzi o barwy w porządku fizjologicznym (barwy podstawowe).

Zaprezentowane uwagi możemy odnieść także do rzeczy. Inaczej na psa patrzy pasterz owiec, inaczej dziecko. Inaczej widzi go biolog, inaczej człowiek, który nie jest znawcą psów. Percepcja pierwszego jest uteoretyzowana, drugiego może być uteoretyzowana w inny sposób. Teorie wpływają przecież na przywoływane zestawy próbek semantycznych. Jeśli pokazywany jest egzemplarz jakiegoś nieznanego zwierzęcia, biolog i laik patrzą na nie odmiennie. Czy można powiedzieć za PIŁATEM (2006), iż to, że spostrzegamy psa, zależy od własności posiadanych przez to zwierzę, okoliczności zewnętrznych towarzyszących spostrzeganiu, budowy systemu percepcyjnego (PIŁAT 2006, s. 99) oraz preferencji kulturowych patrzącego? Czy możemy uznać, iż bycie psem jest własnością wyższego rzędu? Pamiętajmy o tym, że istnieje taka sytuacja (kontekst neutralny), kiedy patrząc na psa, widzimy psa, a nie ssaka, jamnika czy też po prostu zwierzę. W przypadku budowania pojęć dla rzeczy różnice w kategoryzacjach będą wynikały z odmienności w zestawach próbek semantycznych — aby wyodrębnić psy, należy pokazywać różne ich przykłady: jamniki, owczarki itd. Kiedy jednak zajdzie potrzeba wyodrębnienia poszczególnych ras (co jest związane z kategoryzacjami ze względów kulturowych), wówczas pokazuje się próbki semantyczne jedynie psów danej rasy.

Osobna kwestia to skutki językowe nadawania nazw wyodrębnianym barwom. Jeden, spoglądając na bukszpan i bluszcz, widzi kolor zielony, inny — dwa odcienie zielonego. W tym przypadku „widzieć” związane jest z nadawaniem nazwy. Jeśli w języku I pewnym dwóm próbkom barw przysługuje jedna nazwa, a w języku II tym samym próbkom barw przysługują dwie nazwy, to uznajemy, iż język II jest bogatszy od języka I ze względu na te próbki. Suma tych poszczególnych cech bycia bogatszym ze względu na konkretne próbki decyduje o całkowitym bogactwie jednego języka względem innego. Znajomość bogatszego języka rozstrzyga o tym, że ktoś posiada bogatszy obraz świata.

### 2.4.2. Stosunki między pojęciami i przedmiotami

Pozostało nam omówienie związków między bytami fizycznymi a mentalnymi. Na gruncie filozoficznym możemy w tej kwestii wyróżnić dwa stanowiska: monizm (istnieje tylko świat rzeczywisty pojmowany jako byt fizyczny, a to, co mentalne, jest częścią świata fizycznego, albo istnieje tylko świat mentalny, a to, co fizyczne, jest częścią świata mentalnego) i dualizm (istnieją dwa niezależne od siebie światy — fizyczny i mentalny, które nie są do siebie redukowalne<sup>7</sup>).

Odrzucamy stanowisko, zgodnie z którym stany fizyczne są redukowalne do stanów mentalnych. Powód jest taki: aby mogła nastąpić referencja, instruowany musi przyjąć, że świat istnieje fizycznie, inaczej związek semantyczny polegałby na łączeniu dwóch obiektów umysłowych — psychicznego obrazu przedmiotu oraz psychicznej reprezentacji dźwięku (MACNAMARA 1993, s. 109). Związki takie miałyby charakter subiektywny. Każdy mógłby tworzyć swoje prywatne związki semantyczne. Jak w takiej sytuacji mogłaby nastąpić komunikacja językowa? Istnieją więc obiektywne (niezależne od stanów umysłowych) byty fizyczne. Pozostaje ustalenie natury pojęć.

Można byłoby bronić tezy, że referencja w najprostszej postaci może być uważana za fizyczny związek przyczynowy między obiektami fizycznymi: przedmiotami należącymi do świata i tym, co te przedmioty reprezentuje — dźwiękami czy też napisami. Sama fizyczność jednak nie wystarcza,

---

<sup>7</sup> Redukcjonizmu nie należy utożsamiać z eliminatywizmem. Chemiccy definiują (a więc w pewien sposób redukują) pojęcie *woda*, opierając się na takich cechach: ciecz o składzie H<sub>2</sub>O. Nie oznacza to, iż nie ma wody. Podobnie, jeśli filozofowie redukują stany mentalne do fizycznych, nie oznacza to, iż uznają, że nie ma stanów mentalnych.

aby nastąpiło odnoszenie się. Język jest używany przez człowieka, a w tym fizycznym modelu nie ma dla człowieka miejsca. Język bez szczególnego aktu intencji — aktu odnoszenia się — nie może funkcjonować. Zrozumienie owego aktu jest podstawą używania języka. Ważne jest także to, iż jak dotąd nie podano fizycznej interpretacji intencjonalności oraz nie uporano się z fizyczną interpretacją prywatnych stanów świadomości (REY 1998, s. 263—266). Ponadto, nie zredukowano do fizyczności wrodzonych zdolności dziecka do tworzenia pojęć dla zbiorów poziomu podstawowego. I z tych właśnie powodów skłaniamy się do przyjęcia dualizmu, a nie monizmu.

Skoro zatem zajmujemy stanowisko dualizmu, należałoby zapytać o wzajemne związki między tym, co fizyczne, i tym, co mentalne. Po pierwsze: czy są możliwe relacje między owymi bytami? Po drugie, jeśli możliwe są takie związki, to należy ustalić, co jest źródłem pojęć (chodzi o spór między eksternalizmem a internalizmem).

Zajmijmy się pierwszym problemem. Jeśli chodzi o związki przyczynowe między umysłem a światem, to, opierając się na tradycyjnym podziale na dualizm i monizm (kryterium ontologiczne), możemy wyróżnić (PRECHTL 2009, s. 217—219; ŽEGLEŃ 2007, s. 175): dualizm interakcjonistyczny (istnieją relacje przyczynowe między tym, co mentalne, a tym, co fizyczne) oraz dualizmy nieinterakcjonistyczne. Dualizmy nieinterakcjonistyczne mogą przyjmować postać paralelizmu (istnieją związki przyczynowe w obszarze fizycznym i w obszarze mentalnym, ale nie ma relacji przyczynowych między tym, co fizyczne, a tym, co mentalne) oraz epifenomenalizmu (zdarzenia fizyczne mogą oddziaływać przyczynowo na to, co mentalne, ale to, co mentalne, nie może oddziaływać na to, co fizyczne; siłę przyczynową mają jedynie zdarzenia fizyczne, a to, co mentalne, nie jest redukowalne do tego, co fizyczne; CAMPBELL, SMITH 1998, s. 351—354).

Spór między eksternalizmem a internalizmem jest sporem o źródła pojęć. Możemy omawiać go na płaszczyźnie teorii poznania, filozofii języka, filozofii umysłu itp. Interesuje on nas głównie w kontekście filozofii języka (a w szczególności semantyki) i teorii poznania. W zależności od płaszczyzny, na której będziemy prowadzić badania, dodawać będziemy słowo (odpowiednio) „semantyczny” lub „epistemiczny”.

### 2.4.3. Założenia metafizyczne

Zaprezentowane analizy prowadzą do zaakceptowania następujących tez. Istnieją dwa światy — zewnętrzny oraz myśli (dualizm). Świat zewnętrzny istnieje niezależnie od umysłu (realizm metafizyczny). Pojęcia nie są elemen-

tem świata zewnętrznego, lecz należą do sfery umysłowej (pewna forma idealizmu). Przedmioty są przyczyną powstawania pojęć (eksternalizm semantyczny). Świat zewnętrzny może oddziaływać na umysł i odwrotnie, umysł może wpływać na świat zewnętrzny (dualizm interakcjonistyczny). Uznajemy też, że umysł ludzki jest wyposażony we wrodzone narzędzia przetwarzania świata (pewna wersja internalizmu epistemicznego), bez których nie można byłoby zbudować złożonych pojęć (uzasadnienie dla tej tezy znajduje się w rozdziale 4.).

Wydaje się więc, iż łączymy z sobą przeciwstawione wcześniej stanowiska. Z jednej strony jesteśmy zwolennikami eksternalizmu i realizmu, a z drugiej — internalizmu i idealizmu. Czy jest to możliwe?

Zbysław Muszyński pisze tak:

Realista metafizyczny uznaje istnienie zależności skonceptualizowanego obrazu świata od podmiotu (wyrażoną na przykład w banalnym fakcie uteoretyzowania spostrzeżeń), oddziela jednak kwestię konceptualizacji od kwestii niezależnego istnienia obiektów w świecie. [...] konceptualizowane przedmioty mogą mieć istnienie absolutne i niezależne od dokonanej konceptualizacji (MUSZYŃSKI 2000, s. 30—31).

Zdaniem badacza (MUSZYŃSKI 2000, s. 33), można być realistą metafizycznym i głosić jednocześnie, iż umysł tworzy, na podstawie realnie istniejących przedmiotów, kategoryzacje. Przedstawione stanowisko Muszyńskiego akceptujemy.

Widzenie (czy też ogólniej — doznawanie zmysłowe) jest elementem istotnym definiowania deiktycznego. To, co jest dane zmysłom, istnieje obiektywnie. Akceptując tę tezę, z jednej strony narażamy się na zarzut, iż zapominamy o tym, że zmysły mogą wprowadzać człowieka w błąd, ale z drugiej strony unikamy dwóch problemów: po pierwsze, nie musimy się martwić o źródła wiedzy o świecie, a po drugie, unikamy zarzutu braku komunikacji (gdybyśmy uznali, iż źródłem wiedzy jest jedynie umysł, to wynikałoby z tego, że każdy ma swoje prywatne myśli, więc jak mógłby o nich mówić w sposób zrozumiały dla innych). Zdolność budowania odpowiedniej struktury pojęć percepcyjnych jest wrodzona, ale treść tych pojęć jest nabywana — umysł tworzy pojęcia na podstawie danych płynących ze świata (CHLEWIŃSKI 1999, s. 11). Uogólniając, narzędzia umysłowe pozwalające utworzyć pojęcia są wewnętrzne, natomiast treści, przynajmniej części pojęć, są zewnętrzne (pomijamy problem wprowadzania w błąd przez zmysły, np. halucynacje). Nie wykluczamy jednak, że istnieją pojęcia wrodzone nie tylko co do formy, lecz także co do treści (np. pojęcia etyczne, czyli te, które stanowią o tym, że człowiek jest osobą) (ZEGLEŃ 2007, s. 219, 227—228). W niniejszej pracy nie zajmujemy się nimi.

To, co spostrzegamy, może być widziane bez ‘zniekształcenia’ (w filozofii o takim przypadku pisze HUSSERL 1967) lub ze ‘zniekształceniem’ z powodu uteoretyzowania umysłu, np. przez teorie naukowe (w filozofii o tej kwestii pisze FLECK 1935). Problem z komunikacją można rozwiązać w ten sposób: kiedy przedmiot jest spostrzegany bez uteoretyzowania, wówczas komunikacja odbywa się bez kłopotu — każdy widzi to samo i o tym, co widzi, mówi. Jeśli spostrzeganie jest uteoretyzowane, to porozumienie może być zachowane na gruncie tej samej np. teorii.

## 2.5. Krótkie podsumowanie

Jakie własności mają przedmioty najwcześniej wyodrębniane przez dzieci? Na podstawie analiz zawartych w niniejszym rozdziale możemy powiedzieć, że dziecko buduje pojęcia dla rzeczy, cech i relacji. Najpierw tworzone są zbiory wokół przedmiotów wydatnych fizjologicznie i to bez użycia języka (bez udziału definicji deiktycznych). Następnie dziecko buduje pojęcia wokół przedmiotów, które dorosły wyodrębnia ze względów kulturowych. Zbiory takie nie są pełne, zawierają bowiem najbardziej wydatne przedmioty lub przedmioty wyróżnione kulturowo oraz te do nich bardzo podobne.

Ponadto ustaliliśmy, jakich typów słów dziecko uczy się najwcześniej. Jeśli dziecko wypowiada jakąś nazwę w stosunku do przedmiotów, które są jej desygnatami, oznacza to w konsekwencji, że ma nie tylko zbudowane pojęcia dla tych nazw-dźwięków, ale także wstępnie utworzone pojęcia dla zbiorów przedmiotów, do których słowo można stosować. Nie oznacza to jednak, że nie ma zbudowanych innych pojęć dla fragmentów świata. Możliwa jest bowiem taka sytuacja: dziecko nie używa słów w stosunku do pewnych przedmiotów, gdyż nie ma jeszcze stworzonego pojęcia dla nazwy-dźwięku.

W dalszej części pracy skupimy się na poziomie podstawowym. Dziecko już w wieku trzech, czterech miesięcy buduje pojęcia dla przedmiotów poziomu podstawowego oraz dla nazw-dźwięków odnoszących się do tych przedmiotów. W literaturze (np. ROSCH 1978) pisze się o tym poziomie w stosunku do kategoryzacji rzeczy. Wstępnie przyjmijmy, iż o poziomie podstawowym możemy mówić również w stosunku do kategoryzacji cech i relacji. W poglądach psychologów jest pewna niespójność. Z jednej strony bowiem są dowody, oparte na eksperymentach, iż dzieci w wieku kilku miesięcy budują pojęcia dla rzeczy, cech i relacji, a z drugiej strony psycholodzy mówią jedynie o poziomie podstawowym w stosunku do kategoryzacji rzeczy. Czy z tego należy wnioskować, że nie można wyróżnić poziomu podstawowego dla kategoryzacji cech i relacji? Naszym zdaniem, można.

---

Należy podkreślić, że dzieci budują też pojęcia dla przedmiotów nienależących do poziomu podstawowego. Rodzice jednakże nie używają, podczas uczenia dzieci języka, nazw dla tych przedmiotów. Nas interesują pierwsze związki semantyczne, które mogą ustanawiać definicje deiktyczne, stąd decyzja o zawężeniu zakresu badań do poziomu podstawowego.



## 3. Zagadnienie pojęć w analizie definicji deiktycznych Nazwy podstawowe

### 3.1. Aspekt metodologiczny badań nad pojęciami

Ustaliliśmy, że dzieci budują w okresie przedwerbalnym pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego. W literaturze (AKHTAR 2004) podkreśla się, iż dziecko z przedmiotami z tych zbiorów wiąże w kontekstach ostensywnych pierwsze nazwy. Stąd krok do uznania, że powiązanie takie dokonuje się dzięki definicjom deiktycznym. Jeśli chcemy badać budowę definicji deiktycznych, wcześniej musimy ustalić, jak są zbudowane zbiory poziomu podstawowego. Pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego są pewnego typu pojęciami. Dlatego też najpierw musimy przedstawić typy pojęć.

#### 3.1.1. Uwagi ogólne o pojęciach

Kazimierz AJDUKIEWICZ (1975) wyróżnia pojęcia w sensie logicznym (które nazywać będziemy „pojęciami logicznymi”). Uważa, że są one składnikami myśli, które posiadają różni ludzie oraz ta sama osoba w różnym czasie:

Znaczenie jakiegoś wyrażenia to określony pod pewnymi względami sposób rozumienia pewnego wyrażenia. Myśli, na których zasada się rozumienie jakiegoś wyrażenia przez różne osoby w pewnych chwilach, są zawsze różnymi myślami. Natomiast sposób rozumienia przez nich wszystkich tego wyrażenia może być ten sam (AJDUKIEWICZ 1975, s. 30).

Autor *Logiki pragmatycznej* wyodrębnia również pojęcia w sensie psychologicznym (które nazywać będziemy „pojęciami psychologicznymi”):

[...] nazywając pojęciem [...] w sensie logicznym znaczenie jakiejś nazwy, bierzymy termin „pojęcie” w sensie odmiennym, niż się go używa w psychologii (AJDUKIEWICZ 1975, s. 30).

Kazimierz Ajdukiewicz mówi ogólnie o pojęciach psychologicznych, nie wymieniając jakichś szczególnych typów. Na podstawie badań psychologów kognitywnych (np. ROSCH 1978; BROOKS 1978; MEDIN 1989) stwierdzamy, że ludzie tworzą wiele odmiennych typów pojęć. Uznajemy, wbrew Ajdukiewiczowi, że pojęcia, które on nazywa „pojęciami w sensie psychologicznym”, są podobne do logicznych pod tym względem, że też mogą je posiadać różni ludzie oraz ta sama osoba w różnym czasie (przynajmniej strukturę danego typu pojęcia psychologicznego). Nie oznacza to, iż nie ma różnic między pojęciami logicznymi a pojęciami psychologicznymi. Twierdzimy, że logiczne wyróżniają się od innych typów swoistą budową. Budową poszczególnych typów pojęć zajmujemy się w dalszej części badań.

W pracy przyjmujemy takie rozumienie terminu „pojęcie”, które obejmuje zarówno aspekt logiczny, jak i psychologiczny. Pojęcia są umysłową reprezentacją zbioru przedmiotów (KURCZ 1992, s. 163). Za ich pomocą możemy odnosić się do przedmiotów, używając nazw, które są językowymi odpowiednikami pojęć.

Jak łatwo zauważyć, nie ma tu mowy o nazwach pustych (bez odniesień w świecie, lecz mających obraz umysłowy). Pewne pojęcia bowiem nie mają swoich odpowiedników w świecie realnym (np. pojęcie *jednorożec nieparzystokopytny*). Są raczej wytworem umysłu ludzkiego, wyobraźni (MEDIN, GOLDSTONE 1994, s. 77). W pracy nie będziemy się nimi zajmować. Nie będziemy też analizować pojęć odnoszących się do abstraktów, nie zajmujemy się bowiem definicjami deiktycznymi nazw abstraktów. Dlatego właśnie nie uwzględniamy uwag Jerry’ego A. FODORA (1998) na temat pojęć z jego pracy *Concepts. Where Cognitive Science Went Wrong*, uważamy bowiem, że mówi on tam głównie o pojęciach abstrakcyjnych (koncepcję Fodora omawia np. WALENTUKIEWICZ 2007b).

Pojęcia należą do systemu poznawczego, a ten z kolei traktujemy jako układ dynamiczny, który podlega rozwojowi dzięki świadomemu i nieświadomemu odbieraniu i przetwarzaniu informacji otrzymywanych ze świata zewnętrznego (CHLEWIŃSKI 1999, s. 8). Rozwój w tej sferze nie polega tylko na tym, iż jeden typ pojęcia zmienia swą treść, ale na tym, że kolejno budowane są odmienne typy pojęć. Człowiek posiada wrodzoną umiejętność rozwoju pojęciowego (CHLEWIŃSKI 1999, s. 49). Badania w tym obszarze na gruncie psychologii kognitywnej zaowocowały zbudowaniem nowych koncepcji pojęć, nieznanych dotąd w psychologii przedkognitywnej, oraz wprowadzeniem nowej terminologii, opisującej nowe zjawiska.

Poza przedstawionymi pozytywnymi aspektami badań nad pojęciami zaobserwować można też aspekty negatywne. Przede wszystkim brak spój-

ności w poglądach psychologów kognitywnych w kwestii pojęć. Są między nimi różnice terminologiczne, odmienne interpretacje eksperymentów, nie ma zgodności co do koncepcji pojęć, a nawet w obszarze tej samej koncepcji istnieją różne charakterystyki pojęcia, a w konsekwencji — różne klasyfikacje typów pojęć (np. CHLEWIŃSKI 1999, s. 146—257; MARUSZEWSKI 2002, s. 295—331; HAMPTON 1999, s. 176—179; MEDIN, GOLDSTONE 1994, s. 77—83). Jest to poniekąd zrozumiałe zjawisko, wynikające ze złożoności badanego problemu, różnych stanowisk teoretycznych oraz stosowanych metod badawczych. Nie będziemy szczegółowo analizować wymienianych w literaturze klasyfikacji pojęć. Na pojęcia patrzymy z punktu widzenia filozofa języka, a nie psychologa kognitywnego. Zajmujemy się tymi typami, które są ważne dla definiowania ostensywnego. W konsekwencji zmuszeni jesteśmy wprowadzać nową terminologię, aby nazwać pewne zjawiska, obecne podczas definiowania deiktycznego. W niniejszej pracy wprowadzamy jedynie zmiany potrzebne, np. w przypadku, kiedy opisy psychologów są zbyt ubogie, dokonujemy takich interpretacji, które z jednej strony zachowują główne idee autorów koncepcji pojęć (np. pojęcia podstawowe zostają wyróżnione jako osobny typ i w ten sposób opisane), a z drugiej strony dają pewną spójność w opisie procesu nabywania pojęć na podstawie definicji deiktycznych. Analogicznie, podobieństwo opisujemy nie tylko jako relację w ujęciu psychologicznym (narzędzie w ustalaniu składu zbioru), ale głównie logicznym.

Zajmujemy się pojęciami, które są ‘zakotwiczone’ (ugruntowane) w świecie. Można powiedzieć za Zdzisławem Chlewińskim, iż

Pojęcie jest sposobem reprezentowania rodzaju w umyśle [...] (CHLEWIŃSKI 1999, s. 52).

W pojęciach człowiek ujmuje świat w pewien sposób zorganizowany. Pomagają one nam uporządkować rzeczywistość, przejść od chaosu do świata porządku. Są strukturami poznawczymi (ŻEGLEŃ 2007, s. 234). Pełnią funkcję reprezentacyjną, czynią zadość kryterium ekonomiczności i informatywności, a tworzone na ich podstawie zbiory są spójne, nie są sztuczne i dotyczą najczęściej kategoryzacji przedmiotów użytku codziennego (CHLEWIŃSKI 1999, s. 147—149).

Pojęcia są z sobą powiązane, tworząc system nazywany „wiedzą”. Wiedza z kolei może wpływać na dokonywanie selekcji podczas odbierania i przetwarzania informacji płynących ze świata (CHLEWIŃSKI 1999, s. 138—141):

Stawianie hipotez jest aktem twórczym, nie zdeterminowanym jednoznacznie przez napływające informacje i ukształtowane uprzednio pojęcia (CHLEWIŃSKI 1999, s. 141).

Pytanie zasadnicze brzmi: jakie nazwy i jakie elementy świata są z sobą łączone za pomocą definicji ostensywnych?

Stawiamy tezę, iż szczególną rolę podczas definiowania deiktycznego (głównie dotyczy to pierwszych definicji) odgrywają przedmioty, nazwy oraz pojęcia poziomu podstawowego. Poziom ten jest szczególnie ważny. Na podstawie wyników badań psychologów można przyjąć, iż człowiek najwcześniej buduje pojęcia na tym właśnie wyróżnionym poziomie. Jest to

Poziom ogólności, na którym ludzie w sposób naturalny kategoryzują elementy świata (STUART-HAMILTON 1996, s. 12).

Najpierw więc wyodrębniany jest np. zbiór psów a nie zwierząt czy też jamników. Reprezentacje tych zbiorów nazywać będziemy „reprezentacjami z poziomu podstawowego”. „Poziom podstawowy” jest terminem psychologicznym, używanym głównie w kontekście pojęć. Jego szczegółowa analiza wymaga więc odwołania się do psychologicznych badań nad pojęciami.

Zanim jednak przejdziemy do przedstawienia typów pojęć, wcześniej musimy dokonać podziału cech. Niektóre pojęcia budowane są na podstawie odmiennych cech, stąd przedstawienie takiego podziału jest nieodzowne.

### 3.1.2. Podział cech

W zbiorze cech, które tworzą pełną treść nazwy (chodzi o zbiór wspólnych cech posiadanych przez wszystkie desygnaty nazwy), możemy wyróżnić cechy charakterystyczne (czyli pozwalające jednoznacznie wyznaczyć zakres nazwy), które budują treść charakterystyczną. Treść charakterystyczna może być pleonastyczna (może zawierać więcej cech niż jest potrzebnych do jednoznacznego wyznaczenia zakresu nazwy). Kiedy liczba cech jest taka, iż z jednej strony wyznacza jednoznacznie zakres nazwy, a z drugiej strony wystarcza do ustalenia tego zakresu, wówczas mówimy, że są to cechy konstytutywne (AJDUKIEWICZ 1975, s. 50—53).

Przedstawiona przez Ajdukiewicza charakterystyka cech nam nie wystarcza. Odnosi się bowiem jedynie do nazw ogólnych. Czy nie można byłoby jej zastosować do nazw jednostkowych? Wydaje się, że nic nie stoi na przeszkodzie. Pełną treść nazwy jednostkowej (np. „Lublin”) tworzyłyby wszystkie cechy, które posiada odniesienie tej nazwy (np. posiadanie ulicy o nazwie „Krakowskie Przedmieście”, posiadanie Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej, posiadanie pomnika upamiętniającego unię polsko-litewską itd.). Cechami charakterystycznymi byłyby te, które pozwalałyby jednoznacznie wyzna-

czyć zakres nazwy jednostkowej. Treść charakterystyczna mogłaby być pleonastyczna wtedy, kiedy zawierałaby większą liczbę cech niż jest potrzebne do jednoznacznego wyznaczenia zakresu nazwy jednostkowej (np. posiadanie Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej, posiadanie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II itd.). Treść charakterystyczna nazwy jednostkowej byłaby treścią konstytutywną, gdy liczba cech wystarczałaby do jednoznacznego ustalenia jej zakresu (np. posiadanie Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej). Przyjmijmy, że cechy te tworzą treść indywidualową nazwy, która pozwala wyznaczyć jeden jedyny egzemplarz.

Nazwijmy więc cechy konstytutywne ustalające zakres nazwy ogólnej cechami konstytutywnymi w użyciu ogólnym (lub krótko — cechami konstytutywnymi, aby utrzymać terminologię wprowadzoną przez Ajdukiewicza), a cechy konstytutywne ustalające zakres nazwy jednostkowej cechami konstytutywnymi w użyciu jednostkowym (lub krótko — cechami indywidualowymi). Podkreślamy, iż intencje Ajdukiewicza zostały zachowane w obu przypadkach — cechy konstytutywne w użyciu ogólnym i cechy konstytutywne w użyciu jednostkowym pozwalają ustalić w sposób jednoznaczny zakres nazwy, a liczba cech jest najmniejsza z możliwych.

Cechy konstytutywne w użyciu ogólnym mogą występować w trzech wersjach:

- a) standardowej — cechy mają jedynie wyznaczyć w sposób najbardziej ekonomiczny, a zarazem jednoznaczny zakres nazwy, np. cechy: osoba, posiadająca na ręku plastikową, zieloną opaskę pozwalają jednoznacznie wyodrębnić wczasowicza, który może otrzymać obiad w ośrodku wypoczynkowym „Robinson Club”, położonym w miejscowości Marina di Urgento (tak było w 2010 r.), czy też cecha: matka dziecka mającego dziecko, pozwala w sposób jednoznaczny wyznaczyć zbiór babć. Cechy te nazwiemy cechami logicznymi;
- b) ontologicznej — cechy mają wyznaczyć w sposób najbardziej ekonomiczny, a zarazem jednoznaczny zakres nazwy we wszystkich możliwych światach, np. cecha: pierwiastek o liczbie atomowej 79, pozwala w każdym świecie możliwym wyodrębnić złoto (KRIPKE 1988, s. 122—126). Cechy te nazwiemy cechami stałymi modalnie;
- c) teoriopoznawczej — cechy mają wyznaczyć w sposób najbardziej ekonomiczny, a zarazem jednoznaczny zakres nazwy na gruncie pewnej nauki, np. cechy: podstawowy związek żywych organizmów, mający zdolność rozpuszczania, na gruncie biologii pozwalają wyodrębnić wodę (NASON, DEHAAN 1987, s. 70). Cechy te nazwiemy cechami wyznaczonymi przez teorię.

Cechy konstytutywne w wersji standardowej obejmują cechy konstytutywne w wersji teoriopoznawczej, a te ostatnie obejmują cechy konstytutywne w wersji ontologicznej.

W pracy mówimy też o cechach typowych. Jakie miejsce zajmują one w przedstawionym podziale? Są cechami wspólnymi i dlatego mieszczą się w obrębie cech tworzących jakąś treść nazwy ogólnej. Wyróżniają się tym, że posiada je większość przedmiotów należących do zakresu nazwy, np. cechą typową dla ptaków jest fruwanie, większość ptaków bowiem fruwa.

### 3.1.3. Typy pojęć

Bazując na pracach psychologów kognitywnych i filozofów, wyodrębniamy następujące typy pojęć:

- a) pojęcia prototypowe, które są umysłową reprezentacją zbioru przedmiotów, zbudowaną na podstawie cech posiadanych przez wszystkie typowe (prototypowe) egzemplarze (cechy typowe). Przykładowo, typowe ptaki posiadają skrzydła, pióra i fruują, stąd egzemplarze, które posiadają te cechy, są powszechnie uznawane za dobre przykłady. Nietypowe ptaki nie potrafią latać, stąd nietotność jest cechą nietypową dla ptaków. O cechach nietypowych można mówić jedynie w odniesieniu do pewnego zestawu cech typowych (pojęcia te wyróżniamy na podstawie prac E. Rosch, C.B. Mervis; ROSCH 1975a, b, c, 1977, 1978; ROSCH, MERVIS 1975);
- b) pojęcia egzemplarzowe, które są umysłową reprezentacją jednostkowych egzemplarzy, zbudowaną na podstawie indywidualnych, przysługujących jedynie temu egzemplarzowi cech, np. pies o imieniu „Dawi” nie ma na prawej łapie sierści (pojęcia te wyróżniamy na podstawie niektórych tez zawartych w pracy L. BROOKSA 1978);
- c) pojęcia klasyczne<sup>1</sup> (taka nazwa funkcjonuje już w literaturze psychologicznej, a ponadto nawiązuje do odpowiadającej jej koncepcji pojęć) budowane są na podstawie cech konstytutywnych. Można wyróżnić trzy ich wersje:

---

<sup>1</sup> Machery uznaje, iż klasyczna koncepcja pojęć ma niewielką siłę wyjaśniającą, nie objaśnia zjawisk odkrytych w psychologii pojęć po 1970 roku, wyniki eksperymentów nie potwierdzają stosowania przez badanych pojęć jako definicji. Nie potrafimy podać definicji terminów: „dobro”, „sprawiedliwość” (MACHERY 2009, s. 80—81). Uwagi swoje badacz podsumowuje tak: „[...] nie ma powodu, aby wierzyć, z wyjątkiem kilku pojęć, że ludzie uczą się definicji, przechowują definicje w długiej pamięci, i używają definicji w kategoryzowaniu i w innych kognitywnych umiejętnościach poza laboratorium” (MACHERY 2009, s. 82). Jeśli ktoś otworzy książkę, która przedstawia wyniki badań, np. biologów, ten znajdzie przykłady korzystania z pojęć klasycznych. W szkołach nauczyciele odwołują się do definicji.

- pojęcia klasyczne w wersji standardowej, które nazywać będziemy „pojęciami logicznymi”. Są umysłową reprezentacją zbioru przedmiotów, zbudowaną na podstawie cech posiadanych przez wszystkie egzemplarze należące do kategorii i tylko przez nie, a liczba tych cech ma być wystarczająca do jednoznacznego ustalenia zakresu nazwy, np. cechy: płaskość, czworoboczość, prostokątność oraz równoboczość, pozwalają jednoznacznie wyodrębnić kwadraty (pojęcia te wyróżniamy na podstawie prac K. Ajdukiewicza i J. Kotarbińskiej; AJDUKIEWICZ 1975; KOTARBIŃSKA 1959),
- pojęcia klasyczne w wersji ontologicznej, które nazywać będziemy „pojęciami stałymi modalnie”. Są to pojęcia, które opierają się na cechach stałych modalnie, np. cecha: bycie cieczą o składzie chemicznym  $H_2O$ , pozwala w każdym świecie możliwym wyodrębnić wodę (pojęcia te wyróżniamy na podstawie pracy H. PUTNAMA 1998b),
- pojęcia klasyczne w wersji teoriopoznawczej, które nazywać będziemy „pojęciami opartymi na cechach wyznaczonych przez teorie”; np. na gruncie fizyki (zob. PAULING, PAULING 1983, s. 244) uznaje się, iż wodą jest ciecz bezbarwna w cienkich warstwach, przezroczysta i jasna, która krzepnie w temperaturze  $0^\circ$  Celsjusza, a wrze w temperaturze  $100^\circ$  Celsjusza (pojęcia te wyodrębniamy na podstawie pracy D.L. MEDINA 1989).

Omówione pojęcia są budowane na podstawie cech. Dodatkowo wyróżniamy:

- d) pojęcia podstawowe, budowane na podstawie relacji podobieństwa ogólnego, która może przybrać postać: bycia podobnym ogólnie do ..., bycia bardziej podobnym ogólnie do ... niż do ..., oraz bycia nieodróżnialnym od ... (w miejscu kropek wstawiamy nazwy przedmiotów). Pierwsza z tych relacji ma zastosowanie w sytuacji, kiedy wystarczy pokazać przykład pozytywny (należący do zakresu pojęcia) lub przykład pozytywny i negatywny (nienależący do zakresu pojęcia), aby instruowany ustalił zakres kategorii, np. bez odwoływania się do cech można uznać na podstawie percepcji, iż dwie żyrafy należą do zbioru, do którego nie należy już słoń. Druga z relacji dotyczy sytuacji, kiedy należy pokazać wiele przykładów pozytywnych i wiele negatywnych, aby instruowany ustalił zakres kategorii. Są bowiem takie zbiory, gdzie stopień podobieństwa między ocenianymi egzemplarzami a pokazanymi przykładami pozytywnymi nie jest jednakowy. Może dojść do tego, że egzemplarz kategoryzowany będzie bardziej podobny do przykładu negatywnego niż pozytywnego. Wówczas należy pokazać dodatkowo taki przykład pozytywny, do którego egzemplarz oceniany będzie bardziej podobny niż do przykładu negatywnego, np. jeśli pokażemy dla zbioru psów jako pozytywny przykład egzemplarz dobermana a negatywny wilka, wówczas instruowany może wykluczyć ze

zbioru psów owczarka. Należy wtedy pokazać jako przykład pozytywny egzemplarz husky. Trzecia z tych relacji dotyczy sytuacji, kiedy wystarczy pokazać jeden egzemplarz pozytywny, aby instruowany ustalił zakres zbioru, np. dla ustalenia zakresu odcienia danej barwy musimy pokazać jeden jedyny egzemplarz. Podobieństwo ogólne może odpowiadać ujęciu podobieństwa, które Steven A. SLOMAN i Lance J. RIPS (1998, s. 90) nazywają „silnym podobieństwem” i charakteryzują jako narzędzie pierwotne w percepcji i poznaniu, nienauczane, ustalone raz na zawsze, automatycznie, szybko i niezależne od przekonań. Pojęcia podstawowe wyodrębniamy na podstawie prac E. Rosch, C.B. Mervis, L. Brooksa i B. Berlina (ROSCH 1975a, b, c, 1977, 1978; ROSCH, MERVIS 1975; BROOKS 1978; BERLIN 1978). Nie były one dotąd w literaturze omawiane jako odrębny typ, dlatego poszczególne tezy przez nas formułowane będą dodatkowo jeszcze uzupełniane odpowiednimi cytataми z prac psychologów.

Do wyodrębnienia ostatniego typu pojęć zachęciły nas uwagi zawarte w pracach E. Rosch, C.B. Mervis, L. Brooksa oraz B. Berlina. Uważamy, że w ich tekstach możemy odnaleźć idee dwóch niezależnych teorii: pierwszej, mówiącej o organizowaniu przedmiotów świata wokół relacji, która zachodzi między przedmiotami jako całościami (pojęcia podstawowe, czyli te oparte na relacji podobieństwa ogólnego), i dla niej wprowadzamy nazwę „koncepcja podstawowa” oraz drugiej, mówiącej, iż przedmioty w świecie można łączyć w zbiory na podstawie cech typowych, i jej nadajemy nazwę „koncepcja prototypowa” (pojęcia prototypowe, czyli te oparte na cechach typowych; interpretacja odmienna od ujęcia odkrywczynie tych pojęć, za którą uznawana jest w literaturze (np. MACHERY 2009) Rosch). Sądzymy, iż są to dwa różne typy pojęć, są bowiem budowane za pomocą odmiennych narzędzi. Ponadto, w związku z cechami typowymi, Rosch mówi też o typowości egzemplarzy, czyli byciu lepszym albo gorszym przykładem kategorii, co jest związane z uporządkowaniem składu kategorii. W tym przypadku umysłowa reprezentacja oddawałaby uporządkowanie egzemplarzy ze względu na liczbę i/albo stopień posiadania cech. Powiedzieć można, że egzemplarz jest lepszym przykładem, kiedy posiada więcej cech typowych i/albo posiada te cechy w stopniu większym. Jeśli więc pojęcie pozwala jedynie ustalić zakres, to mamy do czynienia z pojęciami klasyfikującymi. Gdy natomiast pojęcie oparte na cechach pozwala oceniać badane egzemplarze ze względu na liczbę i/albo stopień posiadania cech, wówczas mamy do czynienia z pojęciami porządkującymi (na ten temat zob. WALENTUKIEWICZ 2007a). Tu zajmować się będziemy jedynie pojęciami klasyfikującymi.

Przy budowaniu pojęć klasyfikujących wykorzystywane są co najmniej cztery różne narzędzia. Zastosowanie ich skutkuje tym, iż instruowany buduje cztery różne typy pojęć: podstawowe, czyli oparte na relacji podobieństwa ogólnego; prototypowe, czyli oparte na cechach typowych; egzem-



plarzowe, czyli oparte na cechach indywidualnych (przysługujących tylko jednostkowym przedmiotom); klasyczne, czyli oparte na cechach konstytutywnych. Narzędzia te zostaną szczegółowo opisane w dalszej części pracy, przy okazji omawiania poszczególnych typów pojęć.

Na podstawie wyników badań prowadzonych na gruncie psychologii kognitywnej (głównie prac E. Rosch, C.B. Mervis, L. Brooksa i B. Berlina) uważamy, że najwcześniej budowane są m.in. pojęcia poziomu podstawowego. A są nimi, jak będziemy dowodzić, pojęcia zorganizowane wokół pokazywanych próbek, którymi będą egzemplarze wydatne fizjologicznie i/albo ważne kulturowo, na podstawie relacji podobieństwa ogólnego. Dla nas pojęcia poziomu podstawowego są dlatego tak ważne, związane są bowiem z nazwami używanymi przez instruowanego na początku nauki języka. Najprawdopodobniej na poziomie podstawowym najwcześniej współgrają umiejętności fonetyczne dziecka (zdolność do wypowiedzania nazw-dźwięków z poziomu podstawowego) z jego umiejętnościami poznawczymi (w szczególności ze zdolnością budowania zbiorów poziomu podstawowego). Poziom podstawowy wydaje się bowiem pierwszym, na którym dziecko może powiązać swoje pojęcie ze zdolnością powiedzenia odpowiedniego słowa.

Najpierw przedstawimy argumenty za istnieniem poziomu podstawowego, potem prześledzimy drogę dojścia do niego.

## 3.2. Uwagi psychologów o kategorii poziomu podstawowego

### 3.2.1. Argumenty psychologów za istnieniem kategorii poziomu podstawowego

Najogólniej mówiąc, możemy wyróżnić co najmniej trzy typy argumentów potwierdzających istnienie poziomu podstawowego: językowo-prakseologiczny, kulturowy oraz z eksperymentów.

**A. Argument językowo-prakseologiczny.** Twierdzi się, że taki poziom istnieje, bo pewne nazwy mają szczególny status — traktowane są jako wyróżnione. Wyróżnienie to polega na tym, iż są one używane w neutralnych kontekstach. Roger BROWN w dwóch pracach: *How Shall a Thing Be Called?* (1958, s. 14—21) i *Social Psychology* (1965, s. 317—321), zwrócił uwagę, iż mimo że przedmioty mają wiele nazw, to tylko jedna grupa nazw ma szczególny status:

Chociaż dziesięciocentówka może być nazwana „monetą” lub „dziesięciocentówką z 1952 roku”, to czujemy, że nazwa „dziesięciocentówka” jest nazwą realną (BROWN 1965, s. 320).

Rodzice, ucząc dziecko języka, uczą nazw poziomu podstawowego. Jak przedstawiają wyniki badań, rodzice, pokazując egzemplarze psa, używają nazwy „pies” a nie „ssak” czy też „jammik krótkowłosej”. Poparcie dla tej tezy znajdziemy w literaturze. Niektórzy autorzy (XU, CAREY 1996; XU, CAREY, WELCH 1999, s. 163) odkryli, na podstawie opinii rodziców na temat rozumienia słów przez ich dzieci, że dziesięciomiesięczne niemowlaki potrafią powiązać słowo ze znanymi sobie przedmiotami (np. z butelką, książką, filiżanką i piłką), które należą do zbiorów poziomu podstawowego.

Dziewięciomiesięczne dzieci zaczynają dokonywać odrębnych kategoryzacji, kiedy nadawane są przedmiotom odmienne nazwy, np. za pomocą zwrotów „Spójrz, piłka”, „Spójrz, kaczkę”. Kaczkę i piłkę należą do zbiorów poziomu podstawowego. Powyższego efektu nie ma, kiedy przedmiotom nadano tę samą nazwę, np. za pomocą zwrotu „Spójrz, zabawka”. Xu, Carey i Welch tak interpretują owe wyniki:

Rezultaty te sugerują, iż proces wczesnego uczenia się słów może być częścią procesu konstruowania reprezentacji odpowiednich rodzajów. Obecność dwóch słów może być sama w sobie dowodem dla dziecka, że obecne są dwa rodzaje rzeczy (XU, CAREY, WELCH 1999, s. 163).

Uznajemy na podstawie zaprezentowanych w poprzednim rozdziale uwag, że rodzice najpierw używają słów z poziomu podstawowego (np. „butelka”, „książka”, „piłka”, „kaczkę”).

Ponadto, nazwy dla kategorii poziomu podstawowego są wyróżnione, są bowiem używane częściej, są krótkie (CLARK 2003) oraz związane z niejęzykowymi działaniami:

[...] ktoś mógłby [...] przedstawić kwiat przez nachylenie się do przodu i wachanie [...]. Kwiaty można przedstawić przez czynność wachania; nie istnieje natomiast żadna czynność, która odróżnia jedne kwiaty od innych. Pierwsze nazwy rzeczy trafiają na poziom wyróżniającego zachowania [...] (BROWN 1965, s. 318).

Dzieci, zdaniem Browna, najpierw tworzą pierwszy poziom kategorii — poziom podstawowy, opierając się na działaniach charakterystycznych.

**B. Argument kulturowy.** Taksonomie zwierząt czy też roślin dokonywane przez osoby należące do różnych kultur (zob. BERLIN 1978, s. 11—24, który badał plemię Aguaruna Jivaro z Peru oraz plemię Tzeltal Maya

z Meksyku; ROSCH 1977, s. 32, która badała osoby anglojęzyczne), choć różniły się liczbą poziomów, miały jednak element wspólny: w każdej z tych klasyfikacji pojawiał się poziom nazwany przez Rosch „podstawowym”. W niniejszej pracy wykorzystywany będzie podział poziomów pojęć, zaproponowany przez ROSCH (1978) dla kultur zachodnich (dlatego, że korzystamy z eksperymentów, w których uczestniczyły dzieci i dorośli z tego obszaru kulturowego):

- a) poziom nadrzędny, np.: *owoc, mebel, zwierzę* itp.;
- b) poziom podstawowy, np.: *jabłko, brzoskwinia, stół, szafa, pies, żyrafa* itp.;
- c) poziom podrzędny, np.: *wspaniałe jabłko, jonatan, stół kuchenny, stół obiadowy, jamnik, owczarek* itp.

**C. Argument z eksperymentów.** Peter D. Eimas i Paul C. Quinn (EIMAS, QUINN 1994; QUINN, EIMAS 1996) dowiedli, iż trzy-, czteromiesięczne dzieci potrafią zbudować pojęcia poziomu podstawowego: *kot, koń, tygrys* czy też *pies*. Z kolei Gundeep BEHL-CHADHA (1996) udowodnił na podstawie przeprowadzonych eksperymentów, że dzieci w wieku trzech, czterech miesięcy są w stanie zbudować pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego, takie, jakie buduje dorośli dla krzesel, kanap i łóżek.

Możemy powiedzieć, iż dziecko jest w stanie w wieku trzech, czterech miesięcy utworzyć pojęcia takie, jak budują dorośli, dla zbiorów poziomu podstawowego, obejmujących nie tylko egzemplarze rodzajów naturalnych (np. zwierząt), ale także przedmioty, które są wytworem człowieka (np. meble). Wymagane jedynie jest, aby przedmioty te znajdowały się w otoczeniu dziecka (BEHL-CHADHA 1996, s. 136—137).

Dzieci w wieku od dwunastu do czternastu miesięcy zostały poddane eksperymentowi, przeprowadzonemu przez Sandrę R. WAXMAN i Danę B. MARKOW (1995). Podzielono je na trzy grupy. Jednej grupie pokazywano w przypadkowej kolejności 4 zabawki przedstawiające zwierzęta (żółtą kaczkę, zielonego szopa, niebieskiego psa oraz pomarańczowego lwa) (faza zaznajomienia) i używano zwrotu „To jest *N*”, gdzie w miejscu *N* pojawiała się nazwa rzeczy. Drugiej grupie dzieci też pokazywano te same cztery zabawki i stosowano zwrot „To jest *N*”, lecz w miejscu *N* pojawiała się nazwa cechy. Trzeciej grupie także pokazywano owe zabawki, ale używano już zwrotu „Spójrz na to”, w którym nie było nazwy. Następnie pokazywano dzieciom z wszystkich grup jednocześnie dwie zabawki — jedna przedstawiała nowe zwierzę, np. kota, a druga owoc, czyli egzemplarz nowej kategorii (faza testowa). Sprawdzano m.in., czy dziecko zbuduje kategorię poziomu podstawowego (np. kot) czy też kategorię poziomu nadrzędnego (np. zwierzę lub owoc). Dzieci ze wszystkich trzech grup poprawnie utworzyły zbiory poziomu podstawowego (WAXMAN 2004, s. 304—309, 328).

Wyniki tych eksperymentów mogą skłaniać do uznania także innej tezy: dzieci są w stanie zbudować pojęcie dla zbioru poziomu podstawowego, nie korzystając ze wskazówek językowych, budują bowiem te zbiory w okresie przedwerbalnym. Podobne opinie znajdziemy w literaturze. Paul BLOOM (2004) np. uważa, że pierwsze dziecięce ustalenia zbiorów często dokonują się na poziomie podstawowym, poziomie rodzaju, nierzadko na podstawie kształtu. Ustalenia tworzą się niezależnie od tego, czy dziecku podano nazwę dla tego zbioru, czy nie podano (BLOOM 2004, s. 219). Uwaga ta dotyczy tylko nazw policzalnych (BLOOM 2004, s. 220).

### 3.2.2. Zagadnienie dwóch poziomów podstawowych

W literaturze niektórzy autorzy odróżniają poziom podstawowy budowany przez dzieci i poziom podstawowy budowany przez dorosłych. Carolyn B. MERVIS (1987) ustaliła, iż dziecięce pojęcie poziomu podstawowego *kiciuś* może obejmować jedynie kociaki, ale nie wszystkie koty i

Dlatego kategoria poziomu podstawowego utworzona przez bardzo małe dzieci będzie często różnić się od odpowiedniej kategorii podstawowej utworzonej przez dorosłych. Matki często są świadome tych różnic i wiele matek [...] przyczepia rzeczom nazwy, które odpowiadają dziecięcym podstawowym kategoriom [...]. Na przykład dziecięca kategoria poziomu podstawowego *kitty* mogłaby odnosić się do kategorii, którą dorośli nazywają *feline* (MERVIS 1987, s. 203)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> We fragmencie tym Mervis uznaje, że rodzice mogą nie używać nazw podstawowych, aby nazwać pierwsze dziecięce umysłowe reprezentacje. Byłoby to sprzeczne z tezą dowodzoną przez nas: rodzice najpierw używają nazw poziomu podstawowego. Nawet jeśli są takie przypadki, które przywołuje Mervis, to rodzice prędzej czy później będą musieli nauczyć dziecko budować zbiór poziomu podstawowego i wiązać z nim nazwę podstawową („kot”). Ponadto, uwaga Mervis nie jest do końca jasna. Nie wiadomo, czy dziecko nauczyło się najwcześniej słowa odnoszącego się do zbioru poziomu podrzędnego (małe kotki) a nie do zbioru poziomu podstawowego (kot), czy też nie był to etap pośredni nauki języka, kiedy dziecko było w trakcie budowania poziomu podstawowego, a rodzice niepotrzebnie uznali, iż dziecko zbudowało poziom podrzędny i dlatego używali nazwy z tego poziomu. W literaturze przecieź są dowody, o których piszemy w pracy, na to, iż rodzice używają na początku nauki języka nazw poziomu podstawowego, a dzieci budują pojęcia poziomu podstawowego. Czy na pewno rodzice w opisaney przez Mervis sytuacji działali z intencją nauczania nazwy zbioru poziomu podrzędnego przed nauczeniem nazwy zbioru z poziomu podstawowego? Czy chcieli oni nauczyć dziecko nazwy „kiciuś” przed nauczeniem nazwy „kot”? Takie zachowanie nie wydaje się racjonalne z punktu widzenia skuteczności nauki języka i umiejętności porozumiewania się z innymi osobami.

Carolyn B. MERVIS i Cynthia A. MERVIS (1988) poddały badaniu sześćcioro dzieci (trzy dziewczynki i trzech chłopców) w wieku dziewięciu miesięcy i ustaliły:

Rezultaty wskazują, że pokazywanie jest bardzo ważnym czynnikiem, powodującym, że szkraby włączają przedmioty do kategorii, które budują dorośli [...]. Pierwszymi kategoriami, które budują dzieci, są kategorie poziomu podstawowego [...], początkowe dziecięce kategorie poziomu podstawowego często nie odpowiadają ściśle kategoriom podstawowym dorosłych, mimo że przyczepiono obu kategoriom to samo słowo [...]; jedynie zasady rządzące budowaniem kategorii poziomu podstawowego są uniwersalne [...] (MERVIS, MERVIS 1988, s. 257—258).

Dodatkowy wniosek z tych eksperymentów był taki:

Rezultaty wskazują, że matczyne pokazywanie generalnie jest wystarczające do nakłonienia dziecka, aby nauczyło się [...] nalepek poziomu podstawowego dorosłych (MERVIS, MERVIS 1988, s. 265).

Ustalono (MERVIS, MERVIS 1988, s. 269—270) też związek między prawdopodobieństwem skorygowania przez matkę błędnego powiązania nazwy z przedmiotem a stopniem podobieństwa tego przedmiotu do dobrego przykładu kategorii poziomu podstawowego. Otóż, im oceniany przedmiot był bardziej podobny do dobrego przykładu kategorii poziomu podstawowego, tym większe było prawdopodobieństwo, że matka skoryguje błędne (według dorosłego) ‘przyczepienie’ nazwy temu ocenianemu przedmiotowi. Większe niepodobieństwo ocenianego przedmiotu do dobrego przykładu skutkowało wzrostem prawdopodobieństwa, iż matka nie wyrazi zgody na użycie błędnej nazwy.

Podobnie Peter D. EIMAS i Paul C. QUINN (1994) ustalili na podstawie eksperymentów, że dzieci przed szóstym miesiącem życia zaliczają samice lwów do zbioru kotów (chodzi o koty domowe). Wychodząc z tego poziomu podstawowego, dziecko budowałoby zbiory poziomu podstawowego takie, jakie mają dorośli.

Takie obserwacje mogą skłaniać do przyjęcia tezy, że dziecięcy poziom podstawowy może różnić się od poziomu podstawowego dorosłych (MERVIS 1987). Teza taka nie jest do końca pewna. Kiedy koty i samice lwów są pokazywane jednocześnie, nawet trzy-, czteromiesięczne dziecko jest w stanie porównać oba egzemplarze i utworzyć zbiór poziomu podstawowego kotów bez samic lwów (BEHL-CHADHA 1996, s. 107). Ponadto, w eksperymentach Eimas i Quinn (EIMAS, QUINN 1994; QUINN, EIMAS 1996) oraz BEHL-CHADHA (1996) dowiedli, iż trzy-, czteromiesięczne dzieci potrafią zbudować zbiory poziomu podstawowego takie, jakie budują dorośli.

### 3.2.3. Zagadnienie budowania innych kategorii poza kategoriami poziomu podstawowego

Eleanor ROSCH (1978) uznaje, że dzieci najpierw budują pojęcia poziomu podstawowego, a potem dopiero poziomu nadrzędnego i podrzędnego. Z tym stanowiskiem nie zgadzają się np. Jean M. MANDLER i Laraine McDONOUGH (1993). Powołując się na eksperymenty, w których dzieci nie odróżniały psów od koni (zaliczały je do jednego zbioru), ale odróżniały zwierzęta od pojazdów, badaczki zaproponowały teorię, głoszącą, że początkowo budowane są zbiory poziomu globalnego (odpowiada on poziomowi nadrzędnemu), a następnie dokonuje się odróżnianie i wyodrębnianie zbiorów poziomu podstawowego (zob. też BEHL-CHADHA 1996, s. 108).

Są też tacy autorzy (BEHL-CHADHA 1996), którzy uważają, iż dzieci w wieku trzech, czterech miesięcy są w stanie na podstawie percepcji budować pojęcia zarówno dla zbiorów poziomu podstawowego, jak i nadrzędnego (nazwanego przez nich „proto-superordinate categorical representations”, „superordinate-like categorization”, „global representation”; BEHL-CHADHA 1996, s. 137).

Wyniki badań (QUINN, EIMAS 1996; BEHL-CHADHA 1996) skłaniają nas do uznania tezy, że dzieci w okresie przedwerbalnym potrafią budować pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego, i nie wykluczamy, iż budują też reprezentacje zbiorów poziomu nadrzędnego. Jeśli uznamy, że dziecko tworzy również pojęcia dla zbiorów poziomu nadrzędnego, to pojawi się problem: skąd dzieci w momencie rozpoczęcia nauki języka mają wiedzieć, że pierwsze wypowiedziane przez rodziców słowa odnoszą się do zbiorów poziomu podstawowego a nie nadrzędnego? Odpowiedź jest taka: uwagi BEHL-CHADHY (1996) o tym, że dzieci budują w wieku trzech, czterech miesięcy pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego oraz nadrzędnego, nie uderzają bezpośrednio w prezentowane przez nas rozumienie poziomu podstawowego ani w naszą argumentację. Dla nas poziom podstawowy ma dwa wymiary: poznawczy oraz językowy. Poznawczy, który oznacza, że dziecko powinno umieć tworzyć zbiory poziomu podstawowego, a językowy mówi o tym, że rodzice muszą umieć nauczyć dziecko dokonywać w sposób skuteczny pierwszych połączeń między pokazywanymi przykładami i używaną przez siebie nazwą. Rodzice z reguły wypełniają znakomicie swoje zadania — posługują się nazwami poziomu podstawowego w rozumieniu Eleanory Rosch. Dla nas ważne jest ustalenie, z jakim pojęciem wiąże dziecko swoje pierwsze nazwy. Rodzice, pokazując psa, nie używają nazwy „ssak” czy też „zwierzę” z intencją nauczania dziecka ustalania zbioru ssaków czy zwierząt i nauczania stosowania przez nie nazw „ssak” czy „zwierzę” (a przynajmniej czynią tak rzadko, jeśli w ogóle czynią).

### 3.2.4. Zagadnienie odróżniania odmiennych kategorii poziomu podstawowego

Niektórzy autorzy (np. LANDAU 2004, s. 120—122; MARR 1982, s. 215—233, 295—328) uznają, że odmiennie kategorie poziomu podstawowego są odróżniane od siebie na podstawie ogólnego kształtu, inni twierdzą, że na podstawie cech (QUINN, EIMAS 1996; BEHL-CHADHA 1996) lub zbioru skorelowanych cech (ROSCH 1978), a jeszcze inni (QUINN, EIMAS 1996, s. 209), że na podstawie części składowych będących całościami, np. twarzy.

MARR (1982, s. 296, 299) pisze, że odmiennie zwierzęce kształty mogą różnić się przestrzennym ułożeniem, kierunkiem i rozmiarem walców (ciało zwierzęcia jest przedstawione w postaci wielu różnej wielkości walców) (MARR 1982, s. 318—321). LANDAU (2004, s. 118—119) twierdzi, iż szczególnie rolę w rozpoznawaniu przedmiotów odgrywa kształt, pojmowany jako

[...] kombinacja części w przestrzennej strukturze [...] (LANDAU 2004, s. 118).

Kształty w ten sposób rozumiane są reprezentacją przedmiotów na poziomie podstawowym. Ponadto, dziecko jest w stanie odróżnić regularności naturalnych rodzajów (np. piasek, skóra) od regularności artefaktów (LANDAU 2004, s. 118—120).

Są autorzy, którzy wyciągają z badań różne wnioski. Jednym razem Quinn i Eimas stwierdzają, iż na poziomie podstawowym dzieci odróżniają koty od ptaków na podstawie takich cech, jak: liczba nóg, posiadanie dzioba lub posiadanie piór (QUINN, EIMAS 1996, s. 190). Innym razem uznają, że dziecko w wieku trzech, czterech miesięcy buduje pojęcie *kot* (podstawowy poziom kategoryzacji), wykluczając z niego psy, na podstawie cech pyska oraz konturów głowy (QUINN, EIMAS 1996, s. 189, 195, 200, 203, 206—207):

Wyniki tych eksperymentów pokazują, iż wskazówki płynące z rejonów pyska i głowy dostarczają decydujących informacji, które pozwalają niemowlętom na odróżnienie na poziomie kategorii kotów od psów i przypuszczalnie pewnej liczby innych rodzajów zwierzęcych, które zachowują bliskie podobieństwo między sobą (QUINN, EIMAS 1996, s. 207).

W końcu Quinn i Eimas piszą tak:

Jeśli chodzi o wewnętrzne cechy, nie wiemy, czy kategorie są określone na podstawie jednej szczególnej cechy (np. posiadanie nosa) lub kilku cech (posiadanie oczu, nosa, ust). Podobnie, nie potrafimy powiedzieć, czy to jest „gestalt” konturu [...] głowy [...] (QUINN, EIMAS 1996, s. 208).

QUINN i EIMAS (1996, s. 191), zadając sobie pytanie, w jaki sposób dzieci odróżniają koty, psy oraz samice lwów, odpowiadają, iż nie ma takich cech percepcyjnych, które wyraźnie pozwalałyby odróżnić te zwierzęta. Uważamy, że brak rozwiązania tego problemu jest argumentem za przyjęciem podobieństwa ogólnego jako narzędzia kategoryzacji.

W dalszej części pracy będziemy dowodzić, iż poziom podstawowy jest wyodrębniany na podstawie ogólnego podobieństwa egzemplarzy, bez potrzeby odwoływania się do poszczególnych cech (aspekt teoriopoznawczy). Zdaniem Eleanor ROSCH (1978), pojęcia dla zbiorów z poziomu podstawowego są najważniejsze, są bowiem wyodrębniane najwcześniej i stanowią podstawę dla tworzenia zbiorów z innych poziomów (aspekt historyczny i pedagogiczny). W większości kultur występuje ten poziom kategoryzacji, choć nie oznacza to, iż powstające wówczas zbiory są takie same (aspekt kulturowy). Ludzie mają identyczne ogólne zdolności do całościowej percepcji oraz holistycznego ujmowania i posługiwania się przedmiotami (aspekt psychologiczny). Swoje uwagi Eleanor Rosch podsumowuje tak:

Podstawowy poziom abstrakcji jest tym poziomem, który jest odpowiedni dla używania, myślenia, nazywania przedmiotów w większości sytuacji, w których przedmiot występuje (ROSCH 1978, s. 43).

Powtórzmy jeszcze raz: gdyby niemowlęta wyodrębniały zbiory poziomu podstawowego na podstawie cech, to przed zbudowaniem najwcześniejszych pojęć musiałyby zbudować pojęcia dla cech. Teza ta jest wewnętrznie sprzeczna. Stąd wcześniej przedstawione argumentacje w literaturze są nie do przyjęcia. Uznanie, że podobieństwo ogólne umożliwia wyodrębnienie zbiorów poziomu podstawowego, pozwala nam uniknąć tego zarzutu. I nie jest to jedyny argument za przyjęciem podobieństwa ogólnego.

### 3.3. Podobieństwo ogólne

Niezmiernie ważne jest poprawne opisanie zbiorów poziomu podstawowego. Ustalmy jasne kryteria pozwalające rozpoznać ten poziom. Należy zadać pytanie: jak dochodzi do utworzenia takich zbiorów? Twierdzimy, że instruowany buduje je wokół egzemplarzy wydatnych fizjologicznie i/albo ważnych kulturowo (zawężamy pole badawcze do tych dwóch typów próbek), na podstawie relacji podobieństwa ogólnego. O próbkach wydatnych fizjologicznie i/albo ważnych kulturowo już pisaliśmy. Są jednak i inne ich typy, wokół których tworzone są pojęcia. Przedstawmy



krótko jeden z nich. Poza dyskusją pozostawiamy tezę o doniosłej roli próbek, z którymi częściej lub dłużej ma styczność osoba budująca kategorię. Jeśli instruowany miał stosunkowo dużą liczbę kontaktów z tym samym przedmiotem lub przedmiotami podobnymi, wówczas potrafi je stosunkowo łatwo odróżnić od innych. Stają się one dla niego przedmiotami znanymi. Wyniki badań potwierdzają, że dzieci przedkładają osoby znane nad nieznaną (SPELKE 1999, s. 403). Ważność tego czynnika szczególnie widoczna jest przy budowaniu pojęć dla twarzy. Matka pokazuje się noworodkowi najczęściej, dlatego jej twarz dziecko rozpoznaje już kilka godzin po urodzeniu (WALTON, BOWER 1993, s. 203—205). Badacze mózgu uznają, iż w obwodach neuronalnych istnieją specjalne jednostki rozpoznawania twarzy („face recognition units”; CARTER 1999, s. 122). Pomijamy tu problem, czy są one wrodzonymi prototypami twarzy (RODMAN 1999, s. 310). Częsty widok tego samego oblicza uaktywnia wymienione jednostki, powodując w konsekwencji głębsze zakodowanie w mózgu i sprawniejsze funkcjonowanie systemu jego identyfikacji (CARTER 1999, s. 119—122). Jeśli ktoś np. ma psa, widzi go częściej niż inne zwierzęta, to potrafi go rozpoznać wśród innych zwierząt szybko i bez problemu. Częste identyfikacje przedmiotu pozwalają na utrwalenie wiedzy o nim (CHLEWIŃSKI 1999, s. 132—133).

Czy podobieństwo ogólne do pokazanego przykładu pozwoli instruowanemu ustalić pozostałe, niepokazane egzemplarze? Zajmijmy się podobieństwem ogólnym.

Podobieństwo będziemy badać ze względu na dwa aspekty:

- a) psychologiczny,
- b) logiczny.

Pomijamy problem dotyczący charakteru ontologicznego podobieństwa. Nie rozstrzygamy, czy jest ono elementem świata rzeczywistego, czy też elementem świata psychicznego. Pozostawiamy tę kwestię poza obszarem badań. Analizy poprowadzimy, korzystając z wyników badań filozofów, logików i psychologów.

### 3.3.1. Aspekt psychologiczny

Badając podobieństwo ze względu na ten aspekt, wyjdźmy od uwag filozoficznych. W literaturze (zob. Koj 1988, s. 293) wyróżnia się:

- a) podobieństwo rozumiane jako relacja zachodząca między przedmiotami, które posiadają te same cechy, lecz w różnym stopniu (relatywizacja do jakości);

b) podobieństwo, które rozumiane jest jako relacja między przedmiotami posiadającymi więcej niż połowę cech uznawanych za ważne dla pewnego zbioru przedmiotów (relatywizacja do ilości).

Drugie rozumienie podobieństwa jest, zdaniem jego autora (Koj 1988, s. 293), wykorzystywane w naukach empirycznych podczas rozstrzygnięcia przynależności do zbioru, np. roślin lub zwierząt.

Natomiast w literaturze psychologicznej mówi się o podobieństwie percepcyjnym i to w dwóch kontekstach:

a') kiedy chce się uporządkować egzemplarze należące do kategorii (np. ROSCH 1978);

b') kiedy chce się ustalić zakres kategorii (np. BERLIN 1978).

Czy rozumienie podobieństwa przez filozofów w sposób **a** odpowiada rozumieniu podobieństwa przez psychologów w sposób **a'**, a sposób rozumienia **b** rozumieniu **b'**?

Wyjdźmy znowu od uwagi filozoficznej: czasami mówi się (zob. PRZEŁĘCKI 1964), że przedmiot  $a_1$  jest bardziej podobny do  $a_2$  niż do  $a_3$  lub przedmiot  $a_1$  jest bardziej podobny do  $a_2$  niż do  $b_1$ . Dotyczyć to może dwóch sytuacji: albo podobieństwo takie zachodzi w obrębie kategorii ( $a_1, a_2, a_3$ ) i wówczas jest związane z tworzeniem podzbiorów (ze względu na pewne cechy) lub porządkowaniem egzemplarzy (ze względu na stopień posiadania cech), albo zachodzi między egzemplarzami dwóch różnych kategorii ( $a_1, a_2, b_1$ ) i wówczas związane jest z ustaleniem przynależności kategorialnej (ze względu na pewne cechy). Wydaje się, że podobieństwo jest wykorzystywane zarówno podczas porządkowania zbioru (dotyczy punktów **a** i **a'**), jak i podczas klasyfikacji (dotyczy punktów **b** i **b'**).

W opisanych sytuacjach podobieństwo, będące narzędziem klasyfikacji albo porządkowania, dałoby się przedstawić jako relacja trójargumentowa. W literaturze (np. ROSCH 1978) znajdziemy wystarczające dowody na to, że relacja trójargumentowa bycia bardziej podobnym do ... od ... jest wykorzystywana w porządkowaniu egzemplarzy zbioru. Są też przykłady na to (zob. PRZEŁĘCKI 1964), iż relacja trójargumentowa bycia bardziej podobnym do ... niż do ... jest wykorzystywana przy ustalaniu przynależności do zbioru: poszczególne egzemplarze husky należą do zbioru psów, są bowiem bardziej podobne do próbki semantycznej psa, jakim jest husky, niż do wilków.

Nie wdając się w głębsze rozważania (bardziej szczegółowe analizy zob. WALENTUKIEWICZ 2007a), a mając na uwadze dwie przedstawione sytuacje (relacja ta może być narzędziem klasyfikacji albo porządkowania), uznajemy (z punktu widzenia filozofa), że podobieństwo percepcyjne możemy podzielić na klasyfikujące — będące relacją ... bycia bardziej podobnym ogólnie do ... niż do ..., zachodzącą między przedmiotem ocenianym (dotyczy pierwszego wykropkowania) a dwoma odmiennymi próbkami semantycznymi (dotyczy kolejnych wykropkowań) — oraz porządkujące — będące relacją ... bycia bar-

dziej podobnym ogólnie do ... od ..., zachodzącą między dwoma przedmiotami ocenianymi (pierwsze i trzecie wykropkowanie) i jednym przedmiotem, będącym próbką (drugie wykropkowanie). Podobieństwa te, choć są trójargumentowe, różnią się składem argumentów (jeden przedmiot oceniany i dwie próbki semantyczne lub dwa przedmioty oceniane i jedna próbka semantyczna). W opisie tych relacji użyliśmy słowa „bardziej”. Dzięki temu opis jest intuicyjnie dość zrozumiały, choć samo słowo „bardziej” jest mało precyzyjne. Wadę tę można usunąć, używając terminu „stopień podobieństwa”. Wówczas relację klasyfikującą można opisać tak: „... jest podobny w wyższym stopniu do ... niż do ...”, natomiast relację porządkującą tak: „... jest podobny w wyższym stopniu do ... od ...”. W tym przypadku należy umieć ustalić w miarę precyzyjne stopnie podobieństwa i umieć je porównać, co nie wydaje się rzeczą prostą.

Podsumowując: termin „stopień podobieństwa” jest wykorzystywany zarówno do opisu ustalenia przynależności do zbioru, jak i do dokonania uporządkowania zbioru. Jest jednak ogromna różnica między tymi dwoma sytuacjami: w pierwszym przypadku badany jest stopień podobieństwa, aby ustalić przynależność (lub nieprzynależność) do zbioru, w drugim — porównywanie stopni podobieństwa dwóch przedmiotów do przedmiotu uznanego wcześniej za próbkę zmierza do uszeregowania przedmiotów w zbiorze (im większy stopień podobieństwa do próbki wykazuje przedmiot, tym lepszym jest przykładem). W pracy zajmujemy się podobieństwem będącym narzędziem klasyfikacji. Schematy definicji deiktycznej będziemy różnicować ze względu na stopień podobieństwa.

Są filozofowie (np. KOTARBIŃSKA 1959) i psychologowie (np. TVERSKY 1977), którzy sprowadzają podobieństwo percepcyjne do posiadania wspólnych cech. Są jednak tacy psychologowie (np. BERLIN 1978; BROOKS 1978), którzy mówią o podobieństwie percepcyjnym nieredukowalnym do ściśle określonej wiązki cech. Nazywają je „podobieństwem ogólnym”.

Jakim podobieństwem posługuje się instruowany podczas nauki pierwszych pojęć? Zgodnie z literaturą, a chodzi tu przede wszystkim o publikacje psychologiczne, mówi się głównie o podobieństwie ogólnym, które pozwala ustalić zakres kategorii. Interesuje więc nas pewien typ podobieństwa (**b'**). Ustalmy dokładnie rozumienie tego pojęcia przez psychologów.

Jedni psychologowie jedynie wzmiankują o podobieństwie ogólnym i piszą z pewnym niedowierzaniem o tym, że istnieje:

[...] na poziomie poznawczym pierwotnie dostępna jest jedynie ogólna miara podobieństwa. Specyficzne wymiary podobieństwa wyodrębniane są wraz z kategoryzacją, wspomaganą przez język (HAMAN 2002, s. 16),

natomiast charakteryzują jedynie podobieństwo redukowalne do ściśle określonych cech:

Pojęcia, oprócz dostarczania kryteriów identyfikacji członków kategorii, [...] wskazując istotne i względnie stałe właściwości członków kategorii, pozwalają przypisać te właściwości nowym (nieznanym wcześniej) desygnatom [...] (HAMAN 2002, s. 18).

Inni psychologowie piszą o nim dość wyraźnie. Według Brenta BERLINA (1978), podstawowe reguły potocznej (ludowej) kategoryzacji biologicznej opierają się na ogólnym podobieństwie elementów zbioru (krok pierwszy — ustalenie, że są przedmioty podobne, choć nie te same):

[...] organizmy są pogrupowane w nazwane klasy przede wszystkim na podstawie ogólnych podobieństw postrzeżeniowych (BERLIN 1978, s. 10).

Przedmioty należące do różnych kategorii z poziomu podstawowego różnią się na tyle, że można to ustalić na podstawie percepcji (krok drugi — ustalenie, że są przedmioty różne, bo niepodobne do siebie). Kategorie z tego poziomu bowiem tworzone są w miejscach istotnych przerw w świecie biologicznym, gdzie najmniejsze nieciągłości są łatwo postrzegane:

[...] większość rozpoznawanych grup roślin i zwierząt w ludowych systemach klasyfikacji reprezentuje postrzeżeniowo wyraźne przerwy w świecie biologicznym, które wydają się „wołać, by je nazwano” (BERLIN 1978, s. 11).

Poziom rodzajowy składa się z kategorii biologicznych, których nieciągłości są łatwo i natychmiast postrzegane (BERLIN 1978, s. 15).

Opisywane zbiory to kategorie poziomu podstawowego według ROSCH (1978), czy też kategorie rodzajowe, zdaniem BERLINA (1978). Wygląd organizmów ‘narzuca nam’ takie a nie inne tworzenie pierwszych zbiorów. Kategorie

rodzajowe oznaczają najmniejszą klasę roślin i zwierząt, jaka może być rozpoznana bez bliższego badania [...] (BERLIN 1978, s. 15).

Z uwagami Berlina zgodne są opinie innych psychologów. Robert L. GOLDSTONE i Lawrence W. BARSALOU (1998, s. 239—240) zauważyli, że podstawowe pojęcia, takie jak: *krzesło*, *stół*, *jabłko*, są ustrukturyzowane dzięki ogólnemu podobieństwu, na podstawie wielu cech, kompromisu

[...] między podobieństwem wewnątrz kategorii a niepodobieństwem w stosunku do innych kategorii [...] (GOLDSTONE, BARSALOU 1998, s. 241).

W przypadku podobieństwa ogólnego nie są ważne poszczególne kryterialne cechy, lecz całościowy ich zbiór (SMITH 1989, s. 146—178; zob też

TVERSKY 1977). Związane jest to z potrzebą jednoczesnego porównywania wielu własności, aby szybko ustalić przynależność do kategorii. John Macnamara pisze tak:

[...] dzieci zwracają uwagę na podobieństwa między psami, zanim zaklasyfikują je do podkategorii i zanim zwrócą uwagę na właściwości, które są wspólne psom i innym gatunkom zwierząt. Jeśli jest to słuszne, wówczas wydawałoby się, że systemy spostrzeżeniowe dzieci byłyby szczególnie nastawione na identyfikowanie kategorii z poziomu podstawowego, którym, po zidentyfikowaniu, zostają przypisane nazwy gatunkowe z poziomu podstawowego [...]. Wszystkie nazwy gatunkowe z poziomu podstawowego traktowane są jako nazwy gatunkowe esencjalne (MACNAMARA 1993, s. 219).

Nazwy gatunkowe esencjalne należy traktować jako nazwy oznaczające całe obiekty, a nie ich części (MACNAMARA 1993, s. 216—217). Nie znaczy to, że dzieci nie dostrzegają cech obiektu. Chodzi raczej o to, iż ujmują obiekty w całości.

Istotne jest też i to, że

Prototypowi członkowie kategorii są czasami opisywani w terminach *wiązek* wzajemnie powiązanych cech. Wiązki te działają jak *gestalts*: wiązka jako całość jest psychologicznie prostsza niż jej części (LAKOFF 1987, s. 56).

Podobieństwo ogólne jest ustalane na podstawie wszystkich cech wspólnych. Im ich więcej, tym większe podobieństwo ogólne. Wzrasta bowiem ono, kiedy wzrasta liczba cech wspólnych i maleje liczba cech różniących. Na przykład przedmioty identyczne nie są do siebie podobne w jednakowym stopniu. Przedmioty bardziej złożone, które posiadają większą liczbę cech wspólnych, są w większym stopniu do siebie podobne niż przedmioty mniej złożone, które posiadają mniejszą liczbę cech wspólnych, np.:

Intuicyjnie wydaje się, że identyczne bliźniaki są bardziej do siebie podobne niż identyczne samochody (TVERSKY, GATI 1982, s. 125).

Dodanie różnym przedmiotom tej samej cechy powoduje wzrost podobieństwa ogólnego między nimi (GATI, TVERSKY 1984, s. 367). Inni badacze (BROOKS 1978; ALLEN, BROOKS 1991) uznają, że kiedy elementów kategorii jest wiele i kiedy ocena przynależności do niej ma opierać się na posiadaniu wielu cech, co znacznie utrudnia ustalenie reguły pozwalającej określić przynależność do kategorii, wówczas ogólne podobieństwo jest narzędziem, którym najczęściej się posługujemy. Niektórzy autorzy (np. NICKERSON 1972) idą jeszcze dalej i twierdzą, że istnieje detektor ustalający podobieństwo czy też identyczność przedmiotów. Detektor ten pozwala ludziom szybko ocenić

ogólne podobieństwo między przedmiotami przed ustaleniem cech wspólnych. Wydaje się również, że ogólnym podobieństwem posługują się ludzie młodzi (SMITH 1989), niedoświadczeni (FOARD, KEMLER-NELSON 1984) i ci, których uwagę próbowano rozproszyć (SMITH, KEMLER-NELSON 1984).

W literaturze filozoficznej możemy także odnaleźć podobne sugestie. Kazimierz AJDUKIEWICZ (1975) zauważa:

Na przykład przy potocznym rozumieniu wyrazu „pies” ostatecznym kryterium, wedle którego rozstrzygamy, czy o danym zwierzęciu mamy orzec nazwę „pies”, czy mu jej odmówić, jest — nie zanalizowany na poszczególne cechy — wygląd tego zwierzęcia. Podobnie, ostatecznym kryterium, wedle którego rozstrzygamy, czy o danym odcieniu barwnym mamy orzec nazwę „żółty”, jest jego wygląd (AJDUKIEWICZ 1975, s. 53).

Robert POCZOBUT (2006, s. 12) pisze o podobieństwie obiektywnym, które cechuje to, że jest niezależne od umysłu i języka:

[...] istnieją takie obiekty w uniwersum, które są do siebie podobne niezależnie od tego, czy są przez kogoś spostrzegane, myślane, wyobrażane, czy za podobne uznawane [...]. Obiektywnych podobieństw nie tworzymy, lecz je odkrywamy (POCZOBUT 2006, s. 13).

Relacja podobieństwa przyjmuje taką postać:  $x$  jest podobne do  $y$  pod względem  $W$  (POCZOBUT 2006, s. 13).

Uważamy, że podobieństwo ogólne, które z jednej strony realizuje w jakiejś części charakterystykę podobieństwa obiektywnego, z drugiej strony nie przyjmuje postaci, którą podaje Poczobut. Jest intersubiektywnie spostrzegalne i nie wymaga poszukiwania względów, pod jakimi zachodzi. Z punktu widzenia ontologii można byłoby za Poczobutem napisać:

W świecie, w którym nic nie byłoby obiektywnie podobne do niczego innego, niemożliwa byłaby komunikacja (POCZOBUT 2006, s. 14).

Na poziomie podstawowym przedmioty ‘tworzą’ zbiory na podstawie podobieństwa ogólnego (wstępne zbiory) — ‘wyspy’ zbiorów na ‘morzu’ rzeczywistości, przy czym ‘morze’ jest niezauważane, widziane są jedynie ‘wyspy’. Podobieństwo jest relacją percepcyjną, tak jak relacja wyżej czy niżej (QUINN 1994). I tak jak tamte, tę relację dziecko również spostrzega. Podobieństwo jest jak cecha, np. zielony. Cecha ta pozwala budować zbiory rzeczy zielonych, a podobieństwo jest relacją, która pozwala tworzyć zbiory przedmiotów podobnych ogólnie, np. zbiory psów czy żyraf, a nie zbiór psów i żyraf.

Uznajemy, że pozytywne aspekty użycia podobieństwa ogólnego to: kategoryzacja oparta na takim podobieństwie jest procesem szybkim, automatycznym, cechy nie są wyodrębniane, a w przypadku obiektów złożonych ustalenie podobieństwa odbywa się podczas jednoczesnego porównywania wielu cech w czasie jednego aktu spostrzegania (proces holistyczny). Nie jest też wymagane ustalenie aspektów, z uwagi na które porównujemy egzemplarze. Przyjęcie podobieństwa ogólnego, jako pierwszego narzędzia ustalania (przynajmniej wstępnych) zbiorów, pozwala rozwiązać trzy problemy. Aby określić cechy, wcześniej należy wyodrębnić wszystkie elementy zbioru. Aby jednak ustalić wszystkie elementy zbioru, wcześniej należy znać cechy, na podstawie których wyróżniamy każdy element zbioru i tylko elementy zbioru. Opierając się na tej uwadze, można sformułować problem niemożliwości ustalenia cech przed ustaleniem elementów zbioru, którym jedynie te cechy przysługują, oraz problem niemożliwości ustalenia elementów zbioru przed ustaleniem cech, które jedynie elementom tego zbioru przysługują. Jeśli nie znamy elementów danego zbioru i elementów innego zbioru, to wówczas możemy porównywać każdy przedmiot z każdym innym (w celu ustalenia cech wspólnych elementów jednego zbioru i cech różniących elementy odmiennych zbiorów) w nieskończoność. Nie tylko nie ustalimy cech wspólnych dla elementów jednego zbioru, ale także cech różniących elementy różnych zbiorów. Na podstawie tej uwagi można sformułować problem nieskończonego porównania przedmiotów w celu ustalenia cech.

Z kolei negatywne aspekty użycia podobieństwa ogólnego to: instruowany może do kategorii zaliczać jedynie przedmioty bardzo podobne do siebie. Konsekwencją tego jest taka, że poza kategorią mogą znaleźć się egzemplarze (np. pingwiny), które nie są ogólnie podobne do wcześniej pokazanych przedmiotów (np. wróble; na poziomie podstawowym są to nieliczne przypadki). Ponadto granice takich kategoryzacji najczęściej nie są ostre.

Podsumowując, w literaturze (np. BERLIN 1978; BROOKS 1978, jeśli dobrze rozumiemy ich intuicje) podkreśla się więc, że pierwszą relacją łączącą przedmioty odróżnialne poznawczo w zbiory jest percepcyjna relacja podobieństwa ogólnego. Pojmujemy podobieństwo jako relację nieredukowalną do ściśle określonych cech wspólnych. Nasza intuicja jest taka: po co ustalać cechy wspólne egzemplarzy należących do tak różnych pojęć, jak *pies* i *stoń* czy też *stoń* i *żyrafa*? Widać przecież, że pies i stoń są różnymi egzemplarzami i że pies jest bardziej podobny ogólnie do innego psa niż do słonia. Psy i słonie tworzą naturalne kategorie, skupione wokół egzemplarzy wydatnych fizjologicznie, bez ustalania cech wspólnych, na podstawie podobieństwa wewnątrzkategoriowego i niepodobieństwa do egzemplarzy innych kategorii.

Podobieństwo ogólne wewnątrz kategorii poziomu podstawowego będziemy pojmować jako percepcyjną relację między przedmiotami-

-całościami. Zachodzi ono nie ze względu na jakieś szczególne cechy. Przyjmujemy, że przeciwieństwem podobieństwa ogólnego jest podobieństwo szczegółowe, które zachodzi między przedmiotami z uwagi na pewne szczególne cechy. Podobieństwo szczegółowe jest tym, o którym mówią filozofowie.

Podobne rozróżnienie można znaleźć w literaturze filozoficznej. Krzysztof SZYMANEK (2008) wyróżnia podobieństwo (dla podmiotu) wyraźne, które można opisać językowo — dwa obiekty są podobne, jeśli na podstawie jedynie tych opisów użytkownicy języka potrafią stwierdzić podobieństwo. Każdą parę obiektów, zgadzających się z tym opisem, należy uznać za podobną. Autor wyróżnia też podobieństwo intuicyjne:

Podobieństwo zaś intuicyjne (od łacińskiego słowa *intueor* — ‘oglądać, spostrześć’) to podobieństwo, które jest wprawdzie dla podmiotu uchwytne (może być nawet uderzające), ale podmiot nie potrafi sporządzić takich opisów [...]. Intuicyjnym podobieństwem jest [...] z reguły podobieństwo twarzy ludzkich [...]. Podobieństwa obrazów, zapachów, smaków, brzmień, nastrojów itp. są zwykle dla nas tylko intuicyjne, odczuwamy je „bezpośrednio”, nie potrafiąc precyzyjnie zawrzeć wrażeń w słowach [...]. Argumentacja odwołująca się do podobieństwa czysto intuicyjnego jest trudna do racjonalnej oceny (SZYMANEK 2008, s. 64—65).

Wydaje się, że podobieństwo intuicyjne odpowiada w naszej terminologii podobieństwu ogólnemu, natomiast podobieństwo wyraźne — podobieństwu szczegółowemu (pod pewnym względem i w pewnym stopniu).

W literaturze (WRÓBEL 2006, s. 52) można znaleźć jeszcze inne rozróżnienie: podobieństwo cech zmysłowych i podobieństwo cech pozazmysłowych. To pierwsze jest rozpoznawane na drodze spostrzeżenia (podobieństwo spostrzeżeniowe), a drugie na drodze umysłowej (podobieństwo konceptualizowane). Pierwsze ustalane jest na podstawie zdolności dyskryminacyjnych narządów percepcyjnych, drugie — na podstawie zdolności odróżniania cech istotnych od nieistotnych. Nas interesuje pierwszy rodzaj podobieństwa. Jest ono zależne od tego, jaki rodzaj narządów percepcyjnych posiada poznający i jakiej są one jakości. Zdolności dyskryminacyjne dla rodzaju ludzkiego pozwalają prawie każdemu człowiekowi odróżnić Hugh Granta od Szymona Wróbla (przykład podany w pracy: WRÓBEL 2006, s. 46). Takich zdolności nie ma mucha czy też żaba (WRÓBEL 2006, s. 46—47). Jeśli podobieństwo cech zmysłowych jest podobieństwem, które nie redukuje się do ściśle określonych własności, to odpowiada podobieństwu ogólnemu. Gdy podobieństwo cech zmysłowych jest redukowalne do jakichś własności, wówczas nie odpowiada podobieństwu ogólnemu.

Jakiemu poziomowi klasyfikacji biologicznej odpowiada poziom podstawowy w ujęciu przedstawionym przez Rosch? W dotychczas omawianej



przez nas literaturze (np. BERLIN 1978) uznaje się, iż jest to poziom kategoryzacji potocznej, który nazywa się „poziomem rodzajowym” („generic”) (ROSCH, LLOYD 1978, s. 6). Jako przykłady zbiorów tego poziomu Brent BERLIN (1978, s. 12) podaje sosnę oraz okonia. Są to zbiory, które rzeczywiście odpowiadają w naukowej klasyfikacji biologicznej rodzajom. Kilka jednak stron później Berlin pisze, że poziom przez niego nazwany rodzajowym („generic”) odpowiada raczej poziomowi gatunku („species”) we współczesnej biologii (BERLIN 1978, s. 17). Eleanor Rosch jako przykłady poziomu podstawowego wymienia rodzaje, np.: dąb, klon (BROWICZ 1993a, b, s. 118, 265), a gatunki, np.: dąb biały, klon cukrowy, zalicza do poziomu podrzędnego (ROSCH 1978, s. 32). Jeśli uznamy, że poziom podstawowy to poziom gatunku, to odpada jeden z argumentów za jego ważnością: nazwy dla niego nie są proste (np. ROSCH 1978, s. 35). Istnieją jednak w literaturze, podawane jako przykłady zbiorów poziomu podstawowego, gatunki, które posiadają nazwy proste, np. żyrafa. Wybitni biolodzy (np. Mayr, podają za: SIMMONS 1997, s. 254) argumentują, że gatunki istnieją naprawdę, są podstawowym poziomem klasyfikacji biologicznej. Klasyfikacja potoczna i naukowa na tym poziomie pokrywają się prawie w pełni. Podobne opinie na temat nieciągłości międzygatunkowej głoszą niektórzy paleontolodzy (np. ELDREDGE 1996):

Teoria nieciągłych stanów równowagi (punktualizm) opiera się na empirycznych obserwacjach, które pokazały, że istniejące gatunki zazwyczaj nie podlegają już większym zmianom [...]. W tym, co głosimy, najważniejsze zapewne jest stwierdzenie, że gatunki są odrębnymi jednostkami [...]. Mają swoją indywidualność [...]. Gatunki są realnie istniejącymi bytami, ograniczonymi w czasie i przestrzeni i będącymi nośnikami informacji [...], depozytariuszami informacji [...]. Ale przyroda nie jest ciągła. Jest nieciągła [...] na poziomie poszczególnych gatunków (ELDREDGE 1996, s. 160—163).

Pamiętajmy też, iż podaje się przykłady nieodnoszące się do klasyfikacji biologicznych, np. jabłko, stół, pies domowy czy też fortepian. Czy istnieje jedno podobieństwo ogólne, które pozwala wyodrębnić wymienione zbiory?

Przykłady biologicznych zbiorów poziomu podstawowego mogą odpowiadać rodzajom (np. okoń, dąb) lub gatunkom (np. żyrafa). W tym przypadku uważamy, że nazwy dla tych zbiorów muszą być proste (zgodnie z sugestią ROSCH 1978).

Uważamy również, że poziom podstawowy jest poziomem, który jest wyznaczony przez co najmniej trzy czynniki: fizjologiczny, budowa świata oraz potrzeby kulturowe (używane przez instruktora nazwy). Pomiedzy zbio-rami musi być odpowiednio duża przerwa (świat), aby była obserwowalna przez człowieka (zmysły i umysł). Jeśli pojawiają się potrzeby kulturowe, to przez użycie tych samych lub różnych dźwięków instruktor może uczyć

instruowanego, o jaki stopień podobieństwa ogólnego może chodzić. Kategoryzacja psychologiczna nie ma swojego jednoznacznego odpowiednika w naukowych kategoryzacjach biologicznych. Dlatego też będziemy mówić o podobieństwie ogólnym na poziomie podstawowym. Zbiory poziomu podstawowego są poznawalne po tym, że są najwcześniej budowane, na podstawie ogólnego podobieństwa (aspekt psychologiczny). Nazwy tych zbiorów są proste i najwcześniej używane (aspekt językowy), stosowane w neutralnych kontekstach (aspekt pragmatyczny). Powiedzmy to jasno: choć podobieństwo ogólne w obrębie *Canis* pozwalałoby uznać ten rodzaj za zbiór poziomu podstawowego, to jednak tak nie jest. Rodzice używają słowa „pies”, a słowo to odnosi się do *Canis familiaris*, a nie np. do *Canis lupus* (wilk), *Canis mesomelas* (szakal afrykański) czy też *Canis latrans* (kojot), i z tego powodu gatunek ten jest zbiorem poziomu podstawowego. Powtarzamy, poziom podstawowy to ten, gdzie pojęcia dziecka są zgodne z nazwami używanymi przez rodziców. Nasze ujęcie nie stoi w sprzeczności z uwagami C.B. Mervis oraz C.A. Mervis:

[...] czysto językowe środki nie odgrywają dużej roli w początkowym rozwoju leksykalnym bardzo małych dzieci (MERVIS, MERVIS 1988, s. 270).

[...] dowodziliśmy, że dziecięce wczesne kategorie są zgodne raczej z dziecięcymi strukturami poznawczymi niż determinowane na podstawie matczynych nadań wzorcom nalepek (MERVIS, MERVIS 1988, s. 271).

Uznajemy bowiem, że dzieci zaczynają budować zbiory na podstawie podobieństwa ogólnego, bez wpływu języka. Wypowiadane przez rodziców słowa są związane z tymi zbiorami i tak tworzy się poziom podstawowy. Najprawdopodobniej nie ma niezgodności między używanymi przez rodziców wyrazami i dobrymi przykładami, wokół których dziecko buduje zbiory, choć mogą być sytuacje, kiedy zakres nazwy jest zbyt obszerny lub zbyt wąski w stosunku do zakresu zbudowanego zbioru. Między egzemplarzami należącymi do różnych zbiorów poziomu podstawowego istnieją naturalne przerwy. Najogólniej mówiąc, ogólne podobieństwo jest tym narzędziem, które pozwala ze zbioru składającego się z dwóch żyraf i słonia zaliczyć do jednego podzbioru dwie żyrafy. Zbiory poziomu podstawowego różnią się rozmaitością należących do nich egzemplarzy, co skutkuje tym, że inne stopnie podobieństwa ogólnego wyznaczają zakresy odmiennych zbiorów poziomu podstawowego. Wydaje się, iż możemy mówić o podobieństwie ogólnym na poziomie rodzaju (np. *Canis*), gatunku (np. żyrafa), a nawet rasy (np. jamnik). Jest to zgodne z opinią, że poziom podstawowy jest ‘ruchomy’ (BROOKS 1978). Zdaniem Lee BROOKSA (1978), poziom podstawowy może się zmieniać przez specjalny trening, czy też mówiąc ogólniej — przez kulturę. Ludzie w miastach mogą jako podstawową traktować kategorię drzewa (a nie kategorię

klon, modrzew)<sup>3</sup>. Również ludzie posiadający dużą wiedzę w pewnej dziedzinie mogą kategorie podrzędne (np. rasy koni czy marki samochodów) traktować jako podstawowe, dzięki bardziej subtelnej czy wyostrożonej całościowej percepcji. Krótko mówiąc, można nie rozwijać początkowej zdolności do tworzenia zbiorów poziomu podstawowego, można ją jednak przez specjalny trening wyostżać. Samoloty (zob. ROSCH 1978, s. 42—43) np. tworzą poziom podstawowy dla większości badanych w eksperymentach, natomiast dla mechanika samolotowego stanowią poziom podrzędny:

[...] uważał on samoloty jako całości za bardziej podobne do siebie niż inne pojazdy [...], samoloty wydają się przykładem kategorii, gdzie albo jeden, albo dwa zbiory skorelowanych struktur są zależne od stopnia wiedzy spostrzegającego (ROSCH 1978, s. 43).

Podobieństwo ogólne na poziomie rodzaju, gatunku oraz rasy różni się stopniem. Najczęściej najsilniejsze jest podobieństwo na poziomie rasy, najslabsze na poziomie rodzaju. Od pokazywanych przykładów zależy to, jaki stopień podobieństwa będzie potrzebny instruowanemu do zbudowania psychologicznego poziomu podstawowego. Dlatego w dalszej części pracy podobieństwo ogólne będziemy różnicować co do stopnia. Przyjmujemy, iż podczas tworzenia pierwszych kategorii podobieństwo z poziomu podstawowego jest najwcześniej wykorzystywanym narzędziem.

### 3.3.2. Aspekt logiczny

O podobieństwie można mówić jako o relacji dwu- albo trójargumentowej — między całymi przedmiotami (to zwierzę jest podobne ogólnie do słonia albo to zwierzę jest bardziej podobne ogólnie do słonia niż do żyrafy), lub relacji trójargumentowej — między przedmiotami pod jakimś względem  $A$  (ten słoń jest podobny do tej myszki pod względem koloru), lub relacji  $n$ -argumentowej — między przedmiotami pod jakimiś względami  $A_1, \dots, A_n$  (ten słoń jest podobny do tej myszki pod względem koloru i liczby posiadanych nóg), lub też relacji  $k$ -argumentowej — między przedmiotami pod jakimiś względami  $A_1, \dots, A_n$  oraz w stopniach  $S_1, \dots, S_m$  (ten słoń jest podobny do tej myszki pod względem koloru i liczby posiadanych nóg w stopniu  $S$ ). Dla

---

<sup>3</sup> Należy pamiętać, iż termin „drzewo” nie jest terminem kategoryzacji botanicznej, natomiast nazwy „klon” i „modrzew” odnoszą się do rodzajów (SZWEYKOWSKA, SZWEYKOWSKI, red., 1993, s. 132; BROWICZ 1993b, c, s. 265, 386).

uproszczenia przyjmijmy, iż podobieństwo może być relacją dwuargumentową  $P(a_1, a_2)$ , trójargumentową:  $P(a_1, a_2, b_1)$ ,  $P(a_1, a_2, A)$  albo czteroargumentową  $P(a_1, a_2, A, S)$ . Podobieństwo, jako relacja trój- (uwzględniająca wzgląd  $A$ ) i więcejargumentowa, jest redukowalne do cech (KOTARBIŃSKA 1959), zgodnie z następującą definicją przez abstrakcję:

Kształt figury  $a$  jest identyczny z kształtem figury  $b$  — zawsze i tylko wtedy, gdy — figura  $a$  jest geometrycznie podobna do figury  $b$  [...] (AJDUKIEWICZ 1975, s. 66).

Należy wspomnieć o pewnej mylącej interpretacji zwrotu „podobieństwo pod jakimś względem”. Kiedy mówimy, że przedmiot  $a_1$  jest podobny do przedmiotu  $a_2$  pod względem  $A$ , to chodzi o to, iż pewna część posiadana przez przedmiot  $a_1$  jest też posiadana przez przedmiot  $a_2$ . Nie chodzi wówczas o podobieństwo pewnych całości. Jeśli powiemy, że pralka i niedźwiedź polarny są do siebie podobne pod względem koloru, to chodzi o to, iż niedźwiedź i pralka posiadają ten sam odcień barwy. Odcień ten należy wyodrębnić. Zaliczenie pralki i niedźwiedzia polarnego do jednego zbioru wymaga wykonania pewnych czynności umysłowych, np. analizowania, porównania itd. (zob. KOZIELECKI 1978). Wbrew naturalnej skłonności do nietworzenia dla nich wspólnego zbioru, obiekty te bowiem nie są podobne ogólnie do siebie, umysł uznaje, że są one równe sobie pod względem odcienia koloru. Jeśli biel pralki jest równa bieli futra niedźwiedzia, to można stwierdzić, że niedźwiedź i pralka należą do zbioru rzeczy białych. Podobnie jest z podobieństwem pod pewnym względem i w jakimś stopniu. Nie powinno się jednak mówić wówczas o ogólnym podobieństwie między nimi. Skoro jednak w literaturze, a chodzi tu głównie o literaturę filozoficzną (np. KOTARBIŃSKA 1959), mówi się o podobieństwie pod pewnym względem oraz o podobieństwie pod pewnym względem i w jakimś stopniu, utrzymajmy ową terminologię z tą poprawką, że podobieństwo to będziemy nazywać „podobieństwem szczegółowym”.

O podobieństwie można mówić także jako o relacji równoważnościowej lub nierównoważnościowej, która nie spełnia jednego albo więcej warunków dotyczących zwrotności, symetryczności, przechodniości. Ludwik BORKOWSKI (1977) mówi, że podobieństwo jest relacją równoważnościową. Amos TVERSKY (1977) twierdzi, iż nie jest relacją symetryczną i przechodnią. Marian PRZEŁĘCKI (1964) uznaje, że nie jest relacją symetryczną, choć jest zwrotną i przechodnią. Ludwíg WITTGENSTEIN (1972) natomiast uważa, że nie jest relacją przechodnią, choć jest zwrotną i symetryczną (podobieństwo rodzinne). Nie będziemy przytaczać argumentów podważających równoważnościowy charakter relacji podobieństwa. Są one znane. Przedstawimy swoje stanowisko.

Podobieństwo ogólne występuje między przedmiotami, które posiadają bardzo dużą liczbę cech wspólnych, np. między dorosłymi żyrafami, ale nie między żyrafą a słoniem. Jaka więc jest to relacja pod względem logicz-

nym? Z całą pewnością zwrotna: ten sam przedmiot jest do siebie ogólnie podobny. Jest to też relacja symetryczna: jeśli jedna żyrafa jest podobna ogólnie do drugiej, to ta druga jest podobna ogólnie do tej pierwszej. Czy jest jednak relacją przechodnią? Możemy sobie wyobrazić, że istnieje pewna liczba przedmiotów, które różnią się między sobą, np. jedną cechą czy też stopniem posiadania własności. Możemy sobie wyobrazić nawet, iż istnieje taki ciąg egzemplarzy, które różnią się między sobą jedną cechą, przy czym każda para sąsiednich w ciągu egzemplarzy różni się jedną cechą. Na krańcach tego ciągu mogą znaleźć się egzemplarze, które nie będą ogólnie do siebie podobne. Jest to więc relacja nieprzechodnia. Pojawić się zatem mogą wątpliwości, czy można wyodrębnić właściwy zbiór, opierając się na relacji podobieństwa ogólnego. W praktyce początkowe zbiory, czyli zbiory poziomu podstawowego, składają się z dobrych egzemplarzy. Są to zbiory gatunków lub rodzajów. Przedmioty w tych zbiorach są do siebie podobne ogólnie. Faktycznie podobieństwo ogólne w ich obrębie 'działa' jak relacja przechodnia. Prawo dziedziczenia nie dopuszcza do takich sytuacji, aby powstał opisany ciąg. Zmiany w posiadanych cechach w obrębie gatunku czy też rodzaju są ograniczone. Nie są możliwe dowolne przemiany. W skrajnych przypadkach znaczące zmiany wymagają dłuższego okresu czasu. Kierunek przemian dla gatunku czy rodzaju zamieszkującego ten sam teren jest wspólny.

Podsumowując, uznajemy, że relacja podobieństwa ogólnego nie jest relacją równoważnościową, nie jest bowiem przechodnia. Jej nieprzechodniość nie jest jednak szkodliwa dla ustalenia przynależności do zbioru. Pierwsze pokazane przedmioty pewnego zbioru poziomu podstawowego są do siebie nawzajem podobne ogólnie i nie są podobne ogólnie do przedmiotów innego zbioru poziomu podstawowego, co przeważnie zabezpiecza poprawne ustalenie zakresu nazwy definiowanej, a przynajmniej części tego zakresu.

Uwagi te odnoszą się też do cech i relacji. Niemowlęta budują pojęcia dla barw, opierając się na podobieństwie ogólnym (BORNSTEIN, KESSEN, WEISKOPF 1978, s. 115) do wydatnego bodźca. Początkowo pokazywane są im dobre odcienie danej barwy, między którymi zachodzi ogólne podobieństwo (aspekt fizjologiczny). Kiedy pojawia się odcień niepodobny do wcześniej pokazanych przykładów, wtedy albo nadawana jest mu ta sama nazwa (wprowadzane są próbki semantyczne) i jest on zaliczany do jej zakresu, albo też nadawana jest mu inna nazwa i odcień ten zaliczony zostaje do innego zbioru (aspekt kulturowy). Podobieństwo ogólne między semantycznymi próbkami a ocenianym egzemplarzem zapewnia w miarę skuteczne ustalenie przynależności do odpowiedniego zakresu nazwy definiowanej. Choć podobieństwo ogólne dopuszcza różnice między egzemplarzami tego samego zbioru poziomu podstawowego, to jednak w praktyce pierwsze zbiory są zbudowane z przedmiotów podobnych ogólnie do siebie nawzajem.

### 3.3.3. Cechy relacji podobieństwa ogólnego

Na podstawie dotychczasowych analiz jesteśmy w stanie tak scharakteryzować relację podobieństwa ogólnego:

- a) podobieństwo ogólne jest związane nie z pojedynczymi cechami, lecz z wiązką cech. Zachodzi pomiędzy całościami, które nie są zanalizowane na części. Może także występować pomiędzy przedmiotami prostymi (np. cechami);
- b) podobieństwo to jest ustalane na podstawie wszystkich cech wspólnych. Im ich więcej, tym większy stopień podobieństwa ogólnego (TVERSKY, GATI 1982);
- c) jest relacją percepcyjną, na drodze percepcji bowiem instruowany ustala zachodzenie lub niezachodzenie podobieństwa;
- d) jest relacją nierównoważnościową. Na przykład, syn jest ogólnie podobny do swojego ojca, lecz dziecko syna, czyli wnuk, może nie być ogólnie podobne do dziadka. Podobieństwo ogólne dopuszcza bowiem różnice między porównywanymi obiektami. Może zdarzyć się tak, że różnice na tyle się skumulują, iż podobieństwo ogólne przestanie zachodzić. W obrębie jednak zbioru poziomu podstawowego podobieństwo ogólne 'działa' jak relacja przechodnia;
- e) podobieństwo ogólne w początkowej fazie nauki języka jest podstawowym i jedynym narzędziem kategoryzacji. Pozwala tworzyć zbiory przedmiotów nieidentycznych. Jeśli będziemy używać definicji deiktycznych w tym okresie, to budowane mogą być pojęcia dla zbiorów niepełnych (zbiorów, które nie zawierają wszystkich desygnatów nazwy). Wprowadzając nazwę deiktycznie, chcemy jednak podać kryterium wyznaczające jej zakres w sposób jasny i pełny. Wykorzystując podobieństwo ogólne, możemy bardzo często takie kryterium sformułować;
- f) psychologiczne podobieństwo ogólne może zachodzić na poziomie rodzaju, gatunku czy też rasy. Stopień podobieństwa ogólnego może być kształtowany przez doświadczenie.

### 3.4. Próba opisu z perspektywy filozoficznej trzech poziomów kategoryzacji dla cech i relacji

W literaturze psychologicznej podaje się przykłady egzemplarzy poziomu podstawowego, które odnoszą się do rzeczy (np. KURCZ 1987, s. 157—158). Dla rzeczy podawane są także przykłady trzech poziomów kategorii (chodzi

o poziom nadrzędny, podstawowy i podrzędny). Czy idea poziomu podstawowego dotyczy tylko rzeczy, czy też cech i relacji? Odejźmy teraz od badań empirycznych i zastanówmy się nad tym problemem z perspektywy filozoficznej. Na podstawie eksperymentów opisanych w rozdziale 2. sugerowaliśmy, że możemy przyjąć istnienie poziomu podstawowego w przypadku cech i relacji (np. BORNSTEIN, KESSEN, WEISKOPF 1978; QUINN 1994). Jedną z głównych tez na temat poziomu podstawowego głosi, że przedmioty z tego poziomu są najwcześniej nazywane (aspekt językowy). Dla nas najważniejsza jest nauka języka i wprowadzanie nazw do słownika instruowanego za pomocą definicji deiktycznych. Dlatego też o poziomie podstawowym mówimy głównie w kontekście wprowadzania pierwszych nazw. Skoro tak, to należałoby zastanowić się, jakie nazwy cech i relacji są najwcześniej używane przez rodziców. Zajmijmy się barwami oraz relacjami przestrzennymi. Instruktorzy najwcześniej stosują nazwy kolorów podstawowych, np. „zielony”, „czerwony”, „niebieski”; nazwy relacji, np. „powyżej”, „leży”, „stoi”. Do czego jednak one się odnoszą? Instruktor pokazuje przykłady i wypowiada nazwę, np. „zielony”. Pokazuje z reguły dobre jej przykłady, które różnią się niewiele między sobą. W tym przypadku dobre przykłady to te, które są wydatne fizjologicznie, oraz te, które są ważne kulturowo. One powinny być najczęściej pokazywane. Wydaje się, że w tej sytuacji instruktor wyodrębnia nie tyle jeden dobry odcień zieleni, ile ustala zbiór dobrych przykładów tego odcienia. Zbiory składają się z dobrych przykładów, między którymi zachodzą niewielkie różnice. Istnieje też wystarczająco duża przerwa między zbiorem dobrych przykładów koloru zielonego i zbiorem dobrych przykładów np. koloru czerwonego, aby instruowany nie miał problemu z prawidłową kategoryzacją. Jeśli chodzi o relacje, tu także najczęściej pokazywane są przykłady dobre, czyli te wydatne fizjologicznie i/albo ważne kulturowo, np. dla relacji leży pokazywany będzie przypadek, kiedy książka leży na środku stołu (WITTGENSTEIN 1979, s. 70). Uznajemy, że budowane na podstawie tych przykładów pojęcia odnoszą się do zbioru dobrych próbek. Aby jednak instruowany stworzył pełny zbiór poziomu podstawowego, instruktor musi pokazywać również inne przykłady barw. Podobieństwo ogólne do próbek kolorów wydatnych i mniej wydatnych fizjologicznie oraz podobieństwo ogólne do próbek kolorów ważnych i mniej ważnych kulturowo pozwala ustalić pełny zakres zbioru poziomu podstawowego. Uwagi te możemy odnieść do relacji.

Poziom nadrzędny tworzyć będą pojęcia odnoszące się do zbiorów poziomu podstawowego poszczególnych barw. W tym przypadku zbiorem nadrzędnym będzie barwa. Natomiast poziom podrzędny tworzyć będą zbiory odcieni poszczególnych kolorów, np. czerwień kaukaska.

Zaprezentowane uwagi podsumujmy tak: uznajemy, że istnieje poziom podstawowy pojęć dla cech i relacji. Wydaje się, iż jesteśmy w stanie wyróż-

nić, podobnie jak w przypadku rzeczy, trzy główne poziomy pojęć (opierając się na kryterium kolejności wprowadzanych słów):

- a) poziom nadrzędny, np.: *barwa, relacja* itp.;
- b) poziom podstawowy, np.: *czerwony, zielony, leży, wyższy* itp.;
- c) poziom podrzędny, np. *czerwień ognista, czerwień ust, leżeć na środku, leżeć z boku, wyższy o 1 cm od, wyższy o głowę* itp.

Lois BLOOM (1993, s. 193) ustaliła, że wśród pierwszych słów, których najczęściej dzieci używały w jej badaniach (około czternaścioro dzieci), były słowa „down” i „more” (nazwy relacji). Uznała też, iż relacje zachodzące pomiędzy rzeczami (czy też między ludźmi i rzeczami), takie jak: nalewanie, wkładanie, jedzenie, siedzenie, pojawiają się w codziennym życiu i dziecko może dla nich budować relacyjne pojęcia (BLOOM 1993, s. 50—53). Jeśli relacje te należą do poziomu podstawowego, to jakie relacje należą do poziomu podrzędnego i nadrzędnego? Można przyjąć, że pojęcie *nalewanie mleka do filiżanki* czy też *mama nalewa* należałoby do poziomu podrzędnego. Natomiast do poziomu nadrzędnego zaliczylibyśmy pojęcie *czynność*. Brak jednak w literaturze psychologicznej nie tylko eksperymentów potwierdzających to przypuszczenie, ale nawet opinii dotyczących rozstrzygnięcia tej kwestii.

### 3.5. Nazwy podstawowe a terminy spostrzeżeniowe

Należałoby też porównać nazwy podstawowe z terminami spostrzeżeniowymi. Skoro twierdzimy, że do języka wprowadzane są w pierwszej kolejności terminy oznaczające kategorie podstawowe (nazwy podstawowe), to musimy ustalić ich stosunek do terminów obserwacyjnych.

Na ogół przyjmuje się, że terminy obserwacyjne, zwane też „spostrzeżeniowymi”, w przeciwieństwie do terminów teoretycznych, są wprowadzane do języka za pomocą definicji deiktycznych (zob. MARCISZEWSKI 1988b, s. 209) i dzięki temu ich odniesienia dane są podczas spostrzegania.

O terminach spostrzeżeniowych mówi się najczęściej w kontekście badań nad warunkami, jakie musi spełnić zdanie, aby stało się zdaniem naukowym. Warunki takie starali się podać pozytywiści czy też, mówiąc ogólniej, empiryści. Twierdzili oni (np. PRZELĘCKI 1996, s. 18), że język zawierający terminy obserwacyjne może być pojmowany albo fenomenalistycznie, jako język danych zmysłowych, albo reistycznie, jako język obserwowalnych rzeczy. Terminem obserwacyjnym jest więc termin odnoszący się do danych zmysłowych lub do rzeczy fizycznych. Jego najważniejszą cechą jest to, że jego odniesienie dane jest bezpośrednio, np. podczas spostrzegania. Zdania obserwacyjne, zawierające takie terminy, są sprawdzalne bezpośrednio przez



każdego, np. na podstawie percepcji. Taka ich koncepcja spełnić miała dwie idee: intersubiektywnej sprawdzalności i intersubiektywnej komunikowalności. Idee te są jednak nie do spełnienia, choćby z tego powodu, iż terminy obserwacyjne są nieostre (PRZEŁĘCKI 1996, s. 24).

Spróbujmy opisać terminy spostrzeżeniowe, korzystając z cech najczęściej im przypisywanych w literaturze polskiej (np. KOTARBIŃSKA 1959; CZEŹOWSKI 1965a; PRZEŁĘCKI 1964):

- a) odniesienia terminów obserwacyjnych dane są w spostrzeżeniu;
- b) odniesienia te dane są bezpośrednio;
- c) terminy spostrzeżeniowe są niedefiniowalne słownie; mają jedynie denotacje, nie mają konotacji;
- d) terminy spostrzeżeniowe odnoszą się do rzeczy prostych<sup>4</sup>;
- e) terminy obserwacyjne są wprowadzane do języka w pierwszej kolejności;
- f) do terminów spostrzeżeniowych są sprowadzalne wszystkie inne terminy, tzn. terminy teoretyczne czy też dyspozycyjne;
- g) terminy spostrzeżeniowe są elementem zdań obserwacyjnych.

W zależności od tego, jakie warunki podanej charakterystyki nałożymy na terminy obserwacyjne, otrzymamy odmienne ich ujęcia: od skrajnie liberalnego (tylko punkt a) do skrajnie zaostrego (punkty od a do g). Przyjmijmy dla naszych celów pośrednią charakterystykę. Uznajemy, że terminami obserwacyjnymi są te, które spełniają punkty a, c, e, f, g (taką charakterystykę odnajdziemy w pracy Janiny KOTARBIŃSKIEJ 1959). Zbadajmy teraz związki, jakie zachodzą między takimi terminami spostrzeżeniowymi a terminami oznaczającymi przedmioty poziomu podstawowego, które nazwalibyśmy „nazwami podstawowymi”.

Z całą pewnością terminy obserwacyjne i nazwy podstawowe mają pewne cechy wspólne. Po pierwsze, odniesienia tych terminów dane są w percepcji. Po drugie, terminy spostrzeżeniowe oraz nazwy podstawowe są wprowadzane do języka w pierwszej kolejności. Czy wobec tego są to te same terminy? Niestety nie — z jednego zasadniczego powodu. Terminy spostrzeżeniowe są ‘stałe’, tzn. oznaczają ten sam przedmiot, niezależnie od wiedzy spostrzegającego, natomiast nazwy podstawowe nie spełniają tego warunku. Przedmioty spostrzegamy i kategoryzujemy bowiem zależnie od doświadczenia zmysłowego i wiedzy (ROSCHE 1978). Ten sam przedmiot może być raz kategoryzowany jako pies, innym razem — jako jamnik. Dla początkującego użytkownika języka nazwa „pies” będzie nazwą podstawową, natomiast dla użytkownika języka posiadającego już jakąś wiedzę, szczególnie informację o psach, nazwą podstawową będzie termin „jamnik” (egzemplarze tej nazwy będą wyodrębniane na podstawie ogólnego, percepcyjnego podobieństwa,

---

<sup>4</sup> „Definicje deiktyczne służą najczęściej do nazywania prostych jakości zmysłowych” (CZEŹOWSKI 1965a, s. 32).

bez ustalania cech). Aby definicja deiktyczna była skuteczna, instruktor, pokazując egzemplarze, musi brać pod uwagę m.in. posiadane przez instrutowanego wiadomości. Wiedza nie jest natomiast ważna, kiedy wprowadza się terminy spostrzeżeniowe. Uznaje się bowiem, że wszyscy ludzie widzą przedmiot jako egzemplarz tej samej kategorii. Kategoria odnosząca się do terminu spostrzeżeniowego jest stała; coś jest zawsze tą samą prostą cechą lub też tym samym złożonym konkretem, niezależnie od kontekstu.

### 3.6. Podsumowanie

W tym rozdziale staraliśmy się uzasadnić, że pojęcia poziomu podstawowego odgrywają kluczową rolę w nauce języka. Wymieńmy najważniejsze tezy związane z nimi:

Po pierwsze, Brent BERLIN (1978) oraz Eleanor ROSCH (1978) zakwestionowali tezę relatywizmu językowego (np. WHORF 1982a), głoszącą, że różne języki mogą w sposób dowolny, odmienny dzielić określone obszary rzeczywistości. Ludzka kategoryzacja, zdaniem ROSCH (1978), nie zawsze jest dowolna (arbitralna), czasami jest rezultatem takiej a nie innej budowy świata oraz takich a nie innych fizjologicznych i psychologicznych zasad kategoryzacji. Nie oznacza to, iż czynniki kulturowe nie spełniają istotnej funkcji podczas kategoryzacji. Język jest tworem społecznym i ze względów kulturowych pewne przedmioty odgrywają szczególną rolę w budowaniu pojęć (WIERZBICKA 1993, 1999b). Jeśli mielibyśmy uwzględnić oba rozwiązania, to należałoby powiedzieć tak: definicje deiktyczne są nie tylko powszechne i uniwersalne, ale czasami dowolne. Są powszechne i uniwersalne, gdyż są narzędziem wspólnym dla gatunku ludzkiego. Polegają na przyporządkowaniu nazw pewnym szczególnym przedmiotom poziomu podstawowego. Są dowolne, w wielu sytuacjach bowiem to preferencje kulturowe mogą wpływać na dobór pokazywanych przykładów i tym samym mogą wpływać na kształtowanie się pojęć.

Po drugie, wyniki badań psychologicznych (ROSCH 1978; BROOKS 1978) i antropologicznych (BERLIN, KAY 1969) oraz językoznawczych (WIERZBICKA 1999b) potwierdzają tezę, iż kategorie tworzone są wokół szczególnych próbek — egzemplarzy wydatnych fizjologicznie i/albo ważnych kulturowo, na podstawie relacji podobieństwa ogólnego. Egzemplarzom tym możemy nadać nazwy podczas pierwszych aktów nazywania.

Po trzecie, można wyróżnić kilka poziomów kategoryzacji, lecz szczególny status ma poziom podstawowy, który organizowany jest przy wykorzystaniu percepcyjnego podobieństwa ogólnego do pokazanego przykładu.

Podobieństwo to ułatwia łączenie przedmiotów w naturalne kategorie. Istnieją wystarczające percepcyjne różnice między kategoriami poziomu podstawowego i istnieje wystarczające ogólne podobieństwo wewnątrz tych kategorii, aby można było „bez bliższego badania” — jak pisze BERLIN (1978, s. 15) — rozpoznać egzemplarz należący do właściwej kategorii. O tym, jak ważny jest poziom podstawowy w kategoryzacji, niech świadczą wyniki badań Jean M. Mandler i Laraine McDonough (MANDLER, McDONOUGH 1993; MANDLER 1996), które ustaliły, że dzieci czternastomiesięczne, a być może nawet jedenastomiesięczne, potrafią wyodrębnić i powiązać z nazwą, a nawet naśladować, relacje należące do podstawowego poziomu. Także dzieci dwunastomiesięczne, jak dowiadujemy się z wyników badań Fei Xu i Susan CAREY (1996), potrafią wyróżniać przedmioty należące do poziomu podstawowego i ta zdolność jest korelowana z wiedzą o nazwach przedmiotów. Poziom podstawowy (i chodzi tu o nazwy, pojęcia, przedmioty i zbiory) możemy scharakteryzować za pomocą następujących tez (zob. ROSCH 1978; BERLIN 1978):

- a) egzemplarze tego poziomu kategorii w stopniu najwyższym mają podobne spostrzeżeniowo ogólne kształty;
- b) proporcja między wiązką cech wspólnych, przysługujących egzemplarzom należącym do zbioru z tego poziomu, i wiązką cech różniących egzemplarze należące do różnych zbiorów poziomu podstawowego jest najkorzystniejsza, tzn. pozwala na podstawie percepcyjnego podobieństwa ogólnego skutecznie łączyć różne egzemplarze w jeden zbiór;
- c) wykonujemy podobne czynności w posługiwaniu się egzemplarzami tego poziomu kategoryzacji;
- d) najszybciej identyfikujemy egzemplarze z tego poziomu;
- e) rozpoczynamy budowę słownika językowego od tego poziomu;
- f) używamy najkrótszych nazw dla zbiorów z tego poziomu;
- g) nazwy dla kategorii tego poziomu są najczęściej używane i są stosowane w neutralnym kontekście (np. neutralny sens ma zdanie „Na werandzie jest pies”, natomiast szczególne znaczenie uwidacznia się w zdaniach: „Na werandzie jest ssak” lub „Na werandzie jest jamnik krótkowłosa”);
- h) na tym poziomie organizowana jest wiedza;
- i) aby zbudować ten poziom kategorii lub aby rozpoznać egzemplarz z tego poziomu, nie są potrzebne ‘głębsze’ (naukowe) badania.

O poziomie podstawowym można mówić z uwagi na wiele aspektów, ale my skupiliśmy się na dwóch: na aspekcie psychologicznym oraz kulturowym (ze względu na to, że słowa używane przez rodziców są w dużej części wytworem kulturowym). Czy instruowany najpierw tworzy pojęcie oparte na podobieństwie ogólnym, będące psychologicznym odpowiednikiem poziomu podstawowego, i temu pojęciu nadawana jest nazwa, czy też instruktor wcześniej używa nazwy, będącej językowym odpowiedni-

kiem poziomu podstawowego, a instruowany musi zbudować odpowiednie pojęcie? Jeśli uznamy, że instruowany najpierw buduje pojęcie dla zbioru poziom podstawowy i łączy je z nazwą, którą wypowiada instruktor, to należy zaznaczyć, iż nie zawsze nazwa jest prawidłowa dla zbudowanego pojęcia. Kiedy instruowany buduje pojęcie na podstawie podobieństwa ogólnego na poziomie rodzaju, wówczas odnosi się ono do np. *Canis*, a instruktor, jak wiadomo z przedstawionych badań empirycznych, używa nazwy „pies”. Zabiegi instruktora mogą doprowadzić instruowanego do tego, iż zbuduje on pojęcie *pies*. Powstaje jednak pytanie: czy pojęcie *Canis*, czy pojęcie *pies* jest z poziomu podstawowego? Uznajemy, że poziom podstawowy jest wyznaczony pod względem psychologicznym i kulturowym. Skoro rodzice najpierw używają nazwy „pies”, a nie „*Canis*”, to pojęcie *pies* jest z poziomu podstawowego. Krótko mówiąc, podobieństwo ogólne jest potrzebne do wyodrębnienia zbiorów poziomu podstawowego. Nie jest jednak jedynym kryterium. Ważna jest też nazwa, którą instruktor wprowadza w pierwszej kolejności. Poziom podstawowy to ten, który odpowiada nazwie wprowadzanej najwcześniej przez instruktora, a zakres tej nazwy jest ustalany przez instruowanego na podstawie podobieństwa ogólnego.

## 4. Filozoficzny i psychologiczny aspekt badań nad referencją

Wiemy już, że przedmioty mogą być wyodrębniane ze względów fizjologicznych oraz kulturowych. Wiemy, że wokół nich zaczynają być budowane pojęcia, w tym pojęcia podstawowe. Czas omówić problem wprowadzania nazw. Jesteśmy więc w punkcie, kiedy rozpoczyna się wiązanie języka ze światem. Pierwsze czynności referencyjne rodzica należą jeszcze do okresu przedwerbalnego, choć są wstępem do wprowadzenia dziecka w okres werbalny. Dalsze badania w tym rozdziale dotyczyć będą ustalenia warunków skutecznej referencji. Zanim jednak przejdziemy do tego, omówmy wcześniej filozoficzne teorie referencji (odniesienia).

### 4.1. Wstępne określenie warunków skutecznej referencji

Wyodrębnijmy trzy teorie odniesienia (które dotyczyć będą nie tylko imion własnych, lecz także nazw ogólnych):

a) przyczynowa. Na gruncie przyczynowej teorii odniesienia, zwanej bezpośrednio teorią odniesienia czy też nową teorią odniesienia (zob. HUMPHREYS, FETZER, eds., 1998<sup>1</sup>), uznaje się, iż słowa (najczęściej chodzi o imiona własne) są nadawane przedmiotowi bez względu na własności, jakie on posiadał, posiada czy będzie posiadał. Słowo jest przyczepiane bezpośrednio przedmiotowi, co jest początkiem łańcucha komunikacyjnego.

Opierając się na tej teorii, można powiedzieć, że instruktor ‘włącza’ instruowanego w łańcuch komunikacyjny, pokazując przedmiot i nadając

---

<sup>1</sup> Według Q. SMITHA (1998, s. 5), Ruth Marcus wcześniej od Saula Kripkego przedstawiła główne idee nowej teorii odniesienia. Z tą tezą polemizują inni autorzy (np. WALEN-TUKIEWICZ 2005).

- mu nazwę za pomocą definicji deiktycznej (WALENTUKIEWICZ 2005). Odniesienie się nie musi być oparte na tym, że instruowany miał doświadczenie percepcyjne z przedmiotem, lecz spowodowane może być przez relację przyczynową między przedmiotem a terminem (MUSZYŃSKI 2000, s. 94).
- b) opisowa. W opozycji do przyczynowej teorii odniesienia pozostaje opisowa teoria odniesienia, zwana też atrybutywną, deskrypcyjną lub pośrednią teorią odniesienia. Zwolennicy tej koncepcji głoszą, iż słowo stosuje się do przedmiotu na podstawie znaczenia (lub pojęcia), które zostało utworzone w oparciu o właściwości posiadane przez ten przedmiot lub relację tego przedmiotu do innego, już wyodrębnionego odniesienia słowa (WALENTUKIEWICZ 2005). Opierając się na tej teorii odniesienia, uznaje się, że z terminem powiązana jest pewna konceptualizacja, która jest wyrażalna w języku w postaci deskrypcji (MUSZYŃSKI 2000, s. 90). Można również powiedzieć, że dzięki pokazywaniu desygnatów nazwy definiowanej deiktycznie instruowany buduje odpowiednie pojęcie.
- c) mieszana (połączenie wcześniejszych stanowisk). Do tej pory w literaturze przeciwstawiano dwie pierwsze teorie odniesienia. Albo semantyczne własności przysługują słowu, które odnosi się do świata bezpośrednio (dzięki relacji nazywania) lub za pomocą łańcucha desygnującego (u początku którego także leży relacja nazywania), niezależnie od myśli, albo semantyczne własności przysługują myśli, a słowo odnosi się do świata dzięki połączeniu z myślą. Jest jednak jeszcze jedno wyjście. Słowa odnoszą się do elementów świata na podstawie pojęć, które posiadają użytkownicy języka, i w tym względzie akceptuje się deskrypcyjną teorię odniesienia, ale także uważa się, iż musi istnieć ugruntowanie przyczynowe słowa w danym przedmiocie. Ugruntowanie takie daje początek łańcuchowi desygnacyjnemu (d-łańcuchowi) (MUSZYŃSKI 2000, s. 133, 136) i w tym względzie akceptuje się przyczynową teorię odniesienia. Uznaje się bowiem, że połączenie pierwszych słów (czy też mówiąc ściślej: słów-egzemplarzy) z przedmiotem dokonuje się za pomocą relacji przyczynowej (MUSZYŃSKI 2000, s. 133). Powyższa charakterystyka jest połączeniem idei przyczynowej teorii odniesienia oraz deskrypcyjnej teorii odniesienia (MUSZYŃSKI 2000, s. 105).

Na gruncie tej koncepcji można powiedzieć, że definicje deiktyczne spełniają dwa zadania: tworzą bezpośrednie związki przyczynowe między nazwą a przedmiotem, np. podczas aktu chrztu (lub podczas nazywania), oraz tworzą pośrednie związki między nazwą a przedmiotem, kiedy uczestniczą w budowaniu pojęć dla zbioru przedmiotów.

Podane charakterystyki są zbyt ogólne i właściwie niewiele wyjaśniają. Zanalizujmy więc te teorie odniesienia z perspektywy definiowania deiktycznego. Wyjdźmy od przyczynowej teorii odniesienia.

## 4.2. Warunki dla ustanowienia relacji nazywania

Dzięki ustanowieniu bezpośredniej relacji między nazwą a przedmiotem możemy nazywać wyróżnione przedmioty. Zdolność do nazywania (np. w *Tractatus logico-philosophicus* Wittgenstein uważał, że nazywanie jest podstawową funkcją języka; zob. WILSON 1998, s. 1) jest szczególną własnością gatunku ludzkiego, która, jak twierdzi Herbert S. TERRACE (1985, s. 1026), odróżnia nas od innych gatunków.

Z jednej strony najprostszym narzędziem ustanawiającym związki nazywania jest, jak już pisaliśmy, definicja deiktyczna. W literaturze (CLARK 2003, s. 68) podkreśla się, iż rodzice, wprowadzając nowe słowo, używają często powtarzalnych zwrotów, np. „To jest...”, „Spójrz na...” (AKHTAR 2004, s. 488). Z drugiej strony istnieją dowody na to, że dziecko łączy z sobą zdarzenia współwystępujące. Jeśli pojawiłyby się jednocześnie czy też w bliskości czasowej dwa zdarzenia: zobaczenie przedmiotu i usłyszenie nazwy, to wtedy mogłoby nastąpić powiązanie nazwy z przedmiotem (WOODWARD 2004). Podczas definiowania deiktycznego współistnieją przedmiot i nazwa. Współwystępowanie odgrywa decydującą rolę w przypadku przyczynowej teorii odniesienia (przynajmniej podczas aktu chrztu czy też pierwszego aktu nazwania). Czy do połączenia nazwy z przedmiotem wystarczy jedynie współwystępowanie lub bycie w bliskości czasowej nazwy-dźwięku i przedmiotu (WOODWARD 2004)? Przyjmijmy wstępnie, że tak, i nazwijmy to stanowisko przyczynową teorią odniesienia. Podstawą teoretyczną tego stanowiska jest behawioryzm (SKINNER 1957). Behawioryści twierdzą, że powtarzanie tego samego dźwięku w obecności wyodrębnionego przedmiotu skutkuje tym, iż następuje połączenie określonego słowa (dźwięku) z odpowiednim przedmiotem (teza wstępna). Opinię tę można uzasadnić na podstawie wyników eksperymentów na gruncie psychologii rozwojowej: najpierw dzieci budują związki skojarzeniowe, potem przyczynowe między zdarzeniami fizycznymi, następnie związki między krzykiem i zdarzeniami fizycznymi, a w końcu związki semantyczne.

Niektórzy psycholodzy (np. TURNER, HELMS 1999, s. 174) uznają, że opisana przez Piageta sytuacja, w której jego syn Laurent szukał piersi matki, jeśli tylko znalazł się w pozycji pólśiedzącej, jest dowodem na to, iż powstał w jego umyśle związek skojarzeniowy między tymi dwoma zdarzeniami — pozycją pólśiedzącą a karmieniem. Z czasem dziecko ustanawia też związki przyczynowe. W literaturze (zob. BEE 2004, s. 135—136) wymienia się różne przypadki owego związku, np. ruch nóżką — poruszenie się lalki. Eksperyment wyglądał mniej więcej tak: najpierw powieszono nad łóżeczkiem trzymiesięcznego dziecka ruchomą zabawkę. Potem połączono

nózkę dziecka z zabawką za pomocą sznurka. Kiedy dziecko ruszało nóżką, zabawka także się poruszała. Po kilku dniach znowu zawieszono lalkę, lecz nie połączono jej z nóżką dziecka. Dziecko poruszało nóżką na sam widok zabawki. Uznano, iż uchwyciło ono związek przyczynowy między ruchem nóżką a poruszeniem się zabawki. Podkreśla się też, że w okresie niemowlęcym dzieci zaczynają pojmować związek między krzykiem a reakcją rodzica (HAMAN 1992, s. 246) oraz między krzykiem a zaspokojeniem potrzeby. Eksperymenty potwierdzają, że dzieci bawią się ustanawianiem podobnych związków przyczynowych i czynią to między czwartym a ósmym miesiącem życia (podaję za: BEE 2004, s. 132).

Przedstawmy teraz badania, które potwierdzają, iż dziecko jest w stanie łączyć dźwięki z wyrazem twarzy czy też ruchem, jeśli występują razem w tym samym czasie lub w bliskości czasowej. Jeannette M. HAVILAND i Mary LELWICA (1987, s. 97—104) badały reakcje dwanaścioro dzieci (sześciu chłopców i sześciu dziewczynek) w wieku dziesięciu miesięcy w sytuacji, kiedy widziały one twarz matki szczęśliwą, smutną i złą i słyszały odpowiedni do tych trzech reakcji ton jej głosu. Jak wykazały eksperymenty badaczek, dzieci odróżniały owe trzy typy emocji. Ich reakcje współgrały z reakcjami matek jedynie pod pewnymi warunkami — jednocześnie musiał pojawiać się odpowiedni wyraz twarzy oraz odpowiedni ton. Są dowody (SPELKE, OWSLEY 1979) na to, że sześciomiesięczne dziecko potrafi już połączyć głos z wyrazem twarzy.

Jeffrey PICKENS (1994, s. 537—544) ustalił, iż pięciomiesięczne dzieci potrafią łączyć dźwięk z ruchem. Dopasowują bowiem zbliżanie się lub oddalanie pociągu zabawki do odgłosów, które towarzyszą oddalającym i zbliżającym się pociągom. Podobna była sytuacja, kiedy dzieciom pokazano dwa filmy wraz z odpowiednim podkładem dźwiękowym. Na jednym pociąg się oddalał, na drugim — zbliżał. Dzieci wykazywały większe zainteresowanie, kiedy odgłosy były zgodne z kierunkiem poruszania się pociągu. Nie było takiego zainteresowania, kiedy poruszał się on pionowo (góra — dół) (PICKENS 1994, s. 538—541).

We wszystkich przedstawionych przykładach dzieci ustalały związki na podstawie współwystępowania elementów zdarzenia.

Czy opisane przykłady tworzenia związków przyczynowych są wstępem do nauczania się ustalania związków przyczynowych między słowem (dźwiękiem) a przedmiotem? Można znaleźć opinie, że pierwszy związek semantyczny — nazywanie — jest ustanawiany na bazie związków przyczynowych, które dziecko buduje od momentu narodzenia:

[...] referencja jest zdominowana przez tendencję dzieci do wiązania nazwy z rzeczczą, czynnością lub zdarzeniem, [...] uczą się one powiązania dwóch współwystępujących zdarzeń [...] (HOLLICH, HIRSH-PASEK, GOLINKOFF 2000, s. 27).



Podobne opinie wygłaszają inni autorzy:

[...] silne współwystępowanie słyszanego dźwięku i widzianego odniesienia (WOODWARD 2004, s. 151)

pozwala utworzyć związki semantyczne. Uznajemy z jednej strony, że istnieją wystarczające dowody (dostarczone np. przez WOODWARD 2004) popierające tę tezę, ale z drugiej uważamy, iż podana charakterystyka nie opisuje w pełni aktów nazywania (i aktów oznaczania). Ustanowienie związków przyczynowych między elementami języka i świata to za mało, aby nauczyć się języka. Choć ustanawianie takich związków jest potrzebne, to ‘przyczepianie’ nazwy do przedmiotów, np. nawet podczas aktu chrztu i aktu nazywania, jest czynnością bogatszą, która nie sprowadza się jedynie do współwystępowania nazwy i przedmiotu<sup>2</sup>.

### 4.3. Argumenty za niewystarczalnością przyczynowej teorii odniesienia

Ustanowienie przez nauczającego języka bezpośrednich związków semantycznych — związków nazywania nie wystarcza do tego, aby uczący się nauczył się języka. Wymieńmy niektóre argumenty, które uzasadniają tę tezę.

**A. Argument pedagogiczny.** Przede wszystkim nauczanie dziecka referencji, nawet tej prostej — nazywania, nie polega jedynie na wyuczeniu go, aby wypowiadało dźwięk w obecności odpowiedniego przedmiotu. Jeśli sprowadzilibyśmy nazywanie do teorii asocjacionistycznych i behawioralnych, tzn. jeśli uznalibyśmy, że nazywanie jest sprowadzalne do umownej reakcji w obecności bodźca (asocjacionizm), kiedy może wystąpić element wzmocnienia (behawiorizm), to musielibyśmy uznać też, że niektóre zwierzęta, np. małpy, potrafią nazywać (TERRACE 1985, s. 1015). Początkowo twierdzono, iż istnieją małpy potrafiące nazwać kolor, który spostrzegają (TERRACE 1985, s. 1016). Z czasem jednak wielu z tych, którzy akceptowali tę tezę, odrzuciło ją, np. Herbert S. Terrace (zob. HART 1996, s. 109). Wydaje się, że zwolennicy koncepcji o zdolnościach językowych małp nadużywali terminu „nazywanie”. Małpy potrafią jedynie połączyć kolor z odpowiednim dźwiękiem, przy czym nie rozumieją nie tylko, czym jest nazwa, lecz

---

<sup>2</sup> Teza nasza jest niezgodna ze stanowiskiem Quine’a, który pisze: „Utrzymuję przy tym, że podejście behawiorystyczne jest jedynym dopuszczalnym. W psychologii można być behawiorystą i można nim nie być, w lingwistyce natomiast nie ma się wyboru” (QUINE 1993a, s. 194).

także nie rozumieją funkcji nazywania. Jeśli uznamy, że nazywanie zawiera np. teorię działań racjonalnych (zob. Koj 1990, s. 412 i n.), wówczas zarysuje się różnica między użyciem (celem użycia) nazwy przez człowieka i przez małpę. Dziecko stosuje nazwę przedmiotu po to, aby poinformować, z samej chęci poinformowania, że zauważyło przedmiot, że przedmiot ten ma nazwę (TERRACE 1985, s. 1017). Celem użycia przez nie nazwy nie jest żądanie otrzymania konkretnego przedmiotu, przynajmniej nie zawsze (TERRACE 1985, s. 1026). Natomiast tego elementu brak w ‘zachowaniu językowym’ małp. Małpy i ich potomstwo nie bawią się po to, aby kierować wspólnie uwagę na określony przedmiot. Innym zachowaniem jest reakcja małpy na pytanie instruktora o kolor kwiatka, a innym — dziecka, które spontanicznie pokazuje czerwony kwiatek i krzyczy: „Czerwony”. Ponadto, matki małp nie przejmują się niepowodzeniami swojego potomstwa w opanowywaniu pewnych umiejętności (TERRACE 1985, s. 1024—1025). Współcześnie uznaje się, iż małpy człekokształtne nie są w stanie opanować w pełni zdolności językowych człowieka, choć należy pamiętać, że dysponują pewnymi środkami porozumiewania się, np. krzykiem, postawą ciała, gestykulacją czy możliwością wydzielania zapachów (HART 1996, s. 109, 113, 118). Można nauczyć małpy wiązania niektórych słów z przedmiotami w świecie, ale nie można nauczyć języka w takim zakresie, w jakim to potrafi człowiek. Powodów tego jest wiele, wymieńmy jedynie trzy: aby nauczyć się języka, należy zrozumieć, a przynajmniej uchwycić intuicyjnie, czym jest referencja, należy mieć odpowiednie kompetencje logiczne i etyczne oraz trzeba umieć korzystać z zasad (ograniczeń) ustalania zakresu nazwy.

**B. Argument semantyczny (uczący się języka musi zrozumieć intencję definiującego; umiejętności semantyczne).** Jedni (np. MACNAMARA 1993) przyjmują, że zdolność do referencji jest wrodzona (aspekt psychologiczny), drudzy temu zaprzeczają (WOODWARD 2004). Na przykład zdaniem Johna Macnamary:

[...] referencja przedstawia nam się jako pierwotne, nie posiadające struktury pojęcie [...], [...] zdolność do referencji została zaprogramowana przez naturę (MACNAMARA 1993, s. 105).

Podobne poglądy wygłaszają niektórzy filozofowie, kiedy mówią o ważności postaw referencjalnych. Mieszko TAŁASIEWICZ (2006, s. 44, 82), powołując się na Edmunda Husserla, uznaje, iż można wyróżnić dwie postawy referencjalne: postawę nominalną (związaną z nazwami i nazywaniem) oraz postawę propozycjonalną (związaną ze zdaniem i stwierdzeniem). Przyjmuje on przy tym, że człowiek posiada nie tylko wrodzoną zdolność do referencji (odnoszenia się do czegoś poza językiem), ale także wrodzoną zdolność do interpretacji referencyjnej wypowiedzi oraz gestów wskazują-

cych (TAŁASIEWICZ 2006, s. 82). Niektórzy autorzy natomiast (WOODWARD 2004) kwestionują tezę o wrodzoności zdolności referencyjnych i przyjmują, iż pojęcie *referencja* w dziecku budowane jest w czasie aktów odniesienia, kiedy zachodzi współpraca między nauczającym i tym, który uczy się języka (aspekt kulturowy).

Niezależnie, którą opcję przyjmujemy, musimy liczyć się z tym, że dla uczącego się największe znaczenie ma zrozumienie intencji referencyjnej nauczającego. Eve V. Clark podkreśla:

[...] wywnioskowanie intencji mówcy jest centralne dla komunikacji. I gra decydującą rolę w nabywaniu przez dziecko znaczenia (CLARK 2003, s. 146).

Podobnie twierdzą inni autorzy: ważne jest zrozumienie przez dziecko intencji komunikacyjnych innych osób (TOMASELLO 2007, s. 211). Intencja komunikacyjna odpowiada intencji referencyjnej i obejmuje wyodrębnienie przedmiotu, przyporządkowanie mu nazwy (nazywanie) lub przyporządkowanie nazwy zbiorowi przedmiotów (oznaczanie). Jak dziecko może ustalić intencję instruktora?

Ważne jest, aby rodzice nauczyli się zwracać uwagę na przedmiot, który interesuje ich dziecko (przypadek pierwszy), a dzieci nauczyły się zwracać uwagę na przedmiot, który interesuje ich rodziców (przypadek drugi) (MACNAMARA 1993, s. 127—128), a w konsekwencji, aby wszyscy wspólnie skupili uwagę na odpowiednim przedmiocie.

Są sytuacje (pierwsza z dwóch wymienionych), kiedy dziecko już samo zajmuje się przedmiotem. Instruktor najczęściej odnosi się do tego przedmiotu, co potwierdzają wyniki badań. Nauczający nie musi kierować uwagi instruowanego na odpowiedni obiekt. Jego intencja zmierzać będzie do przyporządkowania słowa temu, na co zwraca już uwagę instruowany, czym się zajmuje, co wyróżnia, na co patrzy, czego słucha, co dotyka, co liże, co je, co daje psu, co wkłada do wody itd. W tej sytuacji nie trzeba określać słowami, jak ma się zachować instruowany, ważne jest, aby było to realizowane. Na tej podstawie niektórzy (NELSON 1988, s. 240—241; BLOOM 1993) uznają, że dorosły odgaduje, na jakim przedmiocie jest skupiona uwaga dziecka i temu przedmiotowi nadaje nazwę. Dziecko nie musi ustalać intencji referencyjnej dorosłego. Sytuacja ta najczęściej występuje wtedy, kiedy dziecko buduje pojęcia wokół przedmiotów wydatnych fizjologicznie (uzasadnienie dla tej tezy znajduje się w rozdziale 2.). Nauczający nie musi zwracać większej uwagi na wyodrębnianie przedmiotu będącego desygnatem nazwy. Dziecko już posiada jakieś wstępne pojęcie. Dorosły musi jedynie nadać nazwę przedmiotom, które dziecko zalicza do zakresu tej reprezentacji, a potem korygować zbudowane przez nie pojęcie, pokazując i nazywając przedmioty, których dziecko nie włączyło do zbioru, lub nazywając odmienną nazwą

przedmioty, które zostały przez dziecko włączone do zbioru. Aby skutecznie dokonać referencji, instruktor najczęściej odnosi się do przedmiotów, którymi już zajmuje się instruowany (CLARK 2003, s. 143).

Jeśli chodzi o przypadek drugi (kiedy dziecko nie zajmuje się przedmiotem, choć musi ustalić intencje referencyjne nauczającego), to możliwe są dwie sytuacje: albo dzieci wykazują aktywność w ustaleniu intencji, albo jej nie wykazują. Najczęściej jest tak, że dzieci nie są bierne i wykazują aktywność w ustaleniu intencji referencyjnej instruktora (AKHTAR 2004, s. 502—503). Nie tylko potrafią wodzić wzrokiem za spojrzeciami rodziców, ale pojmują, iż osoba, która patrzy na przedmiot, nie patrzy na niego nadaremnie, lecz po to, aby zwrócić na niego uwagę dziecka (WOODWARD 2004, s. 151—152). Instruowani

[...] tropią intencje eksperymentatorki i używają tej informacji, aby interpretować słowa, których ona używa. Dzieci łączą słowa z odniesieniami, kiedy mówiący patrzy na te odniesienia lub je wskazuje, ale nie wtedy, kiedy mówiący nie patrzy lub nie wskazuje (WOODWARD 2004, s. 152).

Zdaniem Amandy L. WOODWARD (2004, s. 155), kiedy dziecko słyszy jakiś wyraz, wtedy szuka w sąsiedztwie jakiegoś przedmiotu, na którym jest skupiona uwaga wypowiadającego słowo. Uruchomieniu tej aktywności dziecka pomaga instruktor — stara się on odnosić do przedmiotów, które są obecne i znajdują się w najbliższym sąsiedztwie instruowanego (CLARK 2003, s. 139).

Jest możliwe też, że dziecko jest całkowicie bierne i to na rodzicu spoczywa cały obowiązek skierowania jego uwagi na właściwy przedmiot i nazwanie go. Sytuacja ta najczęściej związana jest z budowaniem przez dziecko pojęcia wokół przedmiotów wyodrębnianych z powodów kulturowych.

Na początku zwróćmy uwagę na to, że instruktor ma preferencje kulturowe oraz preferencje indywidualne. Słowa wprowadzane są na gruncie już istniejącego języka (stąd potrzeba nauczania funkcjonujących konwencji językowych). Ponadto, instruktor ma swoje preferencje, które, świadomie czy też nieświadomie, przekazuje instruowanemu (uwidacznia się to w doborze przykładów pozytywnych i negatywnych dla nazwy definiowanej).

Podczas nauki języka szczególnie ważną funkcję spełniają czynności manipulacyjne nauczającego, polegające na patrzeniu na przedmiot, podnoszeniu, poruszaniu, wskazywaniu go. Czynności te kierują uwagę uczącego się na właściwy obiekt. WOODWARD (2004, s. 153) nazywa patrzenie na przedmiot czy wskazywanie go „czynnościami referencyjnymi”. Jedni twierdzą (BRUNER 1983), że rodzic jest w stanie skierować uwagę czteromiesięcznego dziecka na odpowiedni przedmiot przez patrzenie na niego. Ten sam efekt osiąga się później, wskazując obiekt (TERRACE 1985, s. 1019). Inni

(LESLIE, HAPPE 1989, s. 205—212) podkreślają, że umiejętność ostensywnego komunikowania się, czyli zwracania uwagi na odpowiedni przedmiot, także przez użycie gestu, pojawia się u dziecka pod koniec pierwszego roku życia.

Szczególnie ważne są gesty — ruchy ręką, głową, ciałem, spojrzenia pozwalają dziecku zrozumieć intencje mówiącego (CLARK 2003, s. 93). Ważne jest też to, aby dziecko nie skupiało się tylko na samym geście, lecz również na wskazywanym przedmiocie (TAŁASIEWICZ 2006, s. 82). Eve V. CLARK (2003, s. 94) wyróżnia dwie klasy gestów: te, które są skierowane, aby zwrócić czyjąś uwagę na coś (są to gesty komunikacyjne, w tym referencyjne — „pointing”), oraz te, które wskazują rzeczy, które dziecko chce mieć (są to gesty prosiące o coś — „reaching”, np. otwieranie rąk). Gesty używane przez dziecko mają uczynić jego wypowiedź jasną: chodzi o zwrócenie uwagi na określony obiekt — akt odniesienia, albo na wyodrębnienie przedmiotu pragnienia (CLARK 2003, s. 100). Pomiędzy dziesiątym a dwunastym miesiącem życia dziecko uczy się wskazywać rzecz lub osobę (CLARK 2003, s. 138). W wieku od dziesięciu do czternastu miesięcy potrafi dość skutecznie używać gestu wskazywania (dzieci Europejczyków używają do tego palca). W wieku dwóch lat umie wywnioskować z gestów, gdzie znajduje się ukryta rzecz (CLARK 2003, s. 138—139), potrafi odkryć intencje związane z użyciem języka przez nauczyciela, który gestykuje (CLARK 2003, s. 139). Gesty uzupełniają dziecięce wczesne użycia słów (CLARK 2003, s. 94). Po ukończeniu dwóch lat dzieci zastępują je słowami (CLARK 2003, s. 95), w tym czasie bowiem zaczynają pojmować rolę deiktycznych terminów (np. „To”). Dzieje się tak, ponieważ same stosują te narzędzia, aby odnosić się do czegoś (CLARK 2003, s. 93, 96).

Podsumowując: dziecko jest w stanie zrozumieć, do jakich przedmiotów odnosi się nazwa, jedynie na podstawie osiągnięcia wspólnego skupienia uwagi z rodzicami na odpowiednim przedmiocie. Nie wystarcza to jednak do nauczenia się przez dziecko języka. Zaczyna ono jedynie rozumieć, iż referencyjna czynność jest relacją między mówcą a rzeczą w świecie (WOODWARD 2004, s. 156). Niezależnie od tego, czy dorosły ukierunkowuje uwagę dziecka na przedmiot, czy ono samo potrafi to zrobić, spróbujmy wyjaśnić, jak to się dzieje, że dzieci wiążą z przedmiotem wypowiedzaną nazwę.

Użycie przez rodzica gestu po to, aby spowodować, że dziecko zwróci uwagę na odpowiedni przedmiot, to nie wszystkie czynności referencyjne, które umożliwiają naukę języka. Ważne jest też wypowiedzanie nazwy. Woodward pisze tak:

Jeżeli spojrzenie lub wskazywanie są regularnie powiązane z wypowiedzianymi słowami [...], wiedza o czynności umożliwia dziecku interpretowanie słów opartych na obserwowanych czynnościach i interakcjach z dorosłymi [...] (WOODWARD 2004, s. 161).

Aby zbadać wrażliwość dziecka na referencyjne czynności, wykonywane przez nauczającego języka, związane szczególnie z wypowiedzianiem nazwy, WOODWARD (2004, s. 153—155) przeprowadziła eksperyment. Trzynasto-miesięczne dzieci podzielono na dwie grupy. Dzieci z pierwszej grupy (grupa nazwana „object-reference”) siadały za stołem. Naprzeciwko nich zasiadało dwóch badaczy. Jeden z nich miał za zadanie skierować uwagę dziecka na odpowiednią rzecz (nową dla dziecka), wykonując czynności referencyjne. Drugi z nich miał wypowiedzieć nazwę „gombi” (nową dla dziecka), kiedy uwaga dziecka będzie skierowana na ten przedmiot. Dzieci z drugiej grupy (grupa nazwana „ambiguous-reference”) były w podobnej sytuacji. Różnica była taka, iż w drugim przypadku żaden z badaczy nie starał się zwrócić uwagi dziecka na rzecz. Badacz obserwował jedynie dziecko przez kamerę i kiedy ono samo zwróciło uwagę na przedmiot, wtedy wypowiadał nazwę. Dzieciom pokazywano również drugi nowy przedmiot, któremu nie nadawano nazwy. Następnie wchodził trzeci eksperymentator, który kładł na tacy obie rzeczy i prosił dziecko „Podaj mi gombi”. Okazało się, że dzieci z pierwszej grupy bezbłędnie łączyły wcześniej wypowiedzaną nazwę z pokazywaną wcześniej rzeczą, natomiast te z drugiej grupy dokonywały połączeń losowo, co oznacza, że dzieci z drugiej grupy nie nauczyły się połączenia między nazwą a rzeczą. Zdaniem Woodward, wniosek z tego eksperymentu jest taki:

[...] na początku drugiego roku życia dzieci wydają się potrzebować zachowania potwierdzającego referencyjny związek między osobą, która wypowiada nową nazwę, a potencjalnym odniesieniem (WOODWARD 2004, s. 154—155).

[...] dzieci są wrażliwe na referencyjne czynności w kontekście słyszenia nowych słów [...]. Dla dziecka najwcześniej napotkane słowa są ludzkimi zachowaniami (WOODWARD 2004, s. 155).

Wspólne skupienie uwagi instruktora i instruowanego na tym samym przedmiocie, czasowe sąsiedztwo między wypowiedzeniem nazwy przez instruktora a skupieniem uwagi instruowanego na przedmiocie pomaga dokonać powiązania nazwy z przedmiotem. Dziecko uzyskuje wówczas informacje z wielu źródeł: co do przedmiotu nazwanego, co do intencji definiującego, co do brzmienia dźwięku (AKHTAR 2004, s. 488). Taka forma nauczania jest charakterystyczna jedynie dla pewnych grup kulturowych, głównie zachodnich (AKHTAR 2004, s. 488—489), choć i tu są zauważalne różnice. Forma ta np. nie jest zbyt często stosowana przez klasę średnią w Stanach Zjednoczonych (AKHTAR 2004, s. 489).

Zadaniem ostatecznym nauki języka jest zrozumienie przez uczącego się istoty referencji. Niezależnie od tego, czy przyjmujemy tezę o wrodzoności zdolności do referencji (stanowisko to może jedynie dotyczyć oznaczania; nie dotyczy nazywania z tego powodu, iż dziecko nie zna nazwy-dźwięku,

aby mogło samo używać go w stosunku do przedmiotów), czy o możliwości nauczenia się tej zdolności, to należy pamiętać, iż czym innym jest uchwycenie pojedynczego związku semantycznego, czym innym zrozumienie typu związku semantycznego, w szczególności typu referencji (nazywanie, oznaczanie) między typem nazwy (imię własne, nazwa) a typem pojęcia (pojęcie egzemplarzowe, pojęcie klasyczne itd.), a czym innym zrozumienie związku między językiem a światem (zrozumienie referencji w ogóle) (WOODWARD 2004, s. 162).

**C. Argument teoriopoznawczy (opanowanie zdolności ustalania ważnych cech; umiejętności poznawcze).** Najczęściej pokazywanie egzemplarzy podczas definiowania deiktycznego nie zmierza tylko do połączenia słowa z przedmiotem, lecz wymaga od instruowanego wykonania pewnych złożonych czynności umysłowych, aby mógł on uchwycić intencje instruktora (KAPLAN 1990, s. 29—30).

Aby dziecko mogło stosować nazwę do zbiorów przedmiotów, musi opanować zdolność porównywania, czyli ustalania, czy porównywane obiekty są ogólnie podobne do siebie lub czy posiadają elementy wspólne, w tym wspólne cechy. Uznajemy, że odkrywanie podobieństwa ogólnego jest zdolnością wrodzoną. Jeśli chodzi o zdolność rozpoznawania wspólnych elementów, a głównie chodzi nam o cechy, to do wykonania tego zadania potrzebna będzie mu umiejętność analizy, która polega na wyodrębnianiu części składowych badanego obiektu. Zdolność ta jest więc dziecku nieodzowna podczas nauki pierwszych słów na podstawie definicji deiktycznych. Następnie musi ono posiadać umiejętność uogólniania, czyli łączenia wspólnych cech ze zbiorami przedmiotów. To wszystko pomaga mu tworzyć pojęcia dla fragmentów świata (KOZIELECKI 1978, s. 364—366).

W ustaleniu ważnych cech pomocne może być zachowywanie przez instruktora i instruowanego tych samych preferencji definicyjnych, które są związane z ich zainteresowaniami teoretycznymi i praktycznymi (MARCISZEWSKI 1963).

Nie są to jednak wszystkie warunki, jakie muszą być spełnione, aby dziecko nauczyło się języka. Potrzebne jest sformułowanie przez nie hipotezy co do istnienia związku semantycznego.

**D. Argument metodologiczny (opanowanie przez ucznia zdolności stawiania hipotez; umiejętności metodologiczne).** Szczególnie ważna jest zdolność stawiania hipotez w kwestii intencji nauczającego języka. Zdolność ta jest narzędziem, dzięki któremu uczący się może odkryć intencje nauczającego. W literaturze (CLARK 2003) uznaje się, iż instruowany formułuje pewne hipotezy dotyczące intencji instruktora: jedna zmierza do wyodrębnienia przedmiotu i nazwania go (intencja związana z nazywaniem), a druga — do wyodrębnienia zbioru przedmiotów i przyporządkowania mu nazwy (intencja związana z oznaczaniem).

W literaturze (CLARK 2003, s. 133) zwraca się uwagę też i na to, że z jednej strony instruowany buduje takie hipotezy, a z drugiej strony możliwe jest sformułowanie wielu hipotez i instruowany musi posiadać narzędzia, pozwalające mu wybrać jedną z nich, inaczej problem ustalenia znaczenia byłby nierozwiązywalny (zob. CLARK 2003, s. 132). Stąd niezmiernie ważne są czynności potwierdzające, jak pisze WOODWARD (2004, s. 154—155), referencyjne związki.

Przyjęcie tezy o racjonalnym<sup>3</sup> zachowaniu ludzi pozwala dziecku stawiać hipotezy, które są stopniowo sprawdzane

co do odniesień znaków w danych okolicznościach (Koj 1998, s. 37).

Hipotezy te są potwierdzane w sytuacjach najprostszych. W przypadku nauki języka, szczególnie gdy chodzi o pierwsze definicje deiktyczne zmierzające do nauczania odniesień słów, celem działania instruktora jest wywołanie w umyśle dziecka przekonania, że słowo, które instruktor wymawia, odnosi się do pewnego przedmiotu czy pewnych przedmiotów i że to jest racjonalne. Dlatego też hipotezy semantyczne formułowane przez dziecko podlegają ocenie instruktora co do trafności. Z perspektywy filozoficznej tak możemy opisać testowanie przez instruowanego hipotez semantycznych: jeśli dziecko przyjmie, że rodzice działają racjonalnie, wówczas może testować swoje hipotezy. Liczy bowiem na to, iż rodzice potwierdzą lub poprawią ewentualne błędy w nazywaniu. Kiedy rodzice zaspokajają jego potrzeby lub z uśmiechem powtórzą ten sam dźwięk, wówczas dziecko domyśla się, iż nazwało przedmiot prawidłowo, gdy natomiast rodzice nie zaspokajają potrzeb lub nie powtórzą dźwięku i pokręcą ‘groźnie’ głową, wówczas dziecko domyśla się, iż nazwało przedmiot nieprawidłowo. Informacje tak uzyskane instruowany może wykorzystać albo do odrzucenia swojej hipotezy, albo do jej zmodyfikowania (CLARK 2003, s. 131—132). Dziecko często testuje swoje hipotezy związane z nazywaniem, np. używając przekornie różnych nazw, aby nazwać tę samą rzecz (BARRETT 1995). Rodzice mogą zorientować się, że dziecko pojmuje, czym jest nazywanie, kiedy używa ono odpowiedniego dźwięku i to wiele razy, w odmiennych sytuacjach, w obecności właściwego przedmiotu. Należy jednak pamiętać, że nie zawsze wypowiedanie przez dziecko pojedynczych wyrazów jest nazywaniem przedmiotów, czasami pojedynczy wyraz zastępuje zdanie (AIRCHISON 1991, s. 136—137). Bywa też, że jest to efekt naśladownictwa: dziecko wypowiada dźwięk, powtarzając go za dorosłym, bez intencji przyporządkowania go obecnemu przedmiotowi. Formułowanie hipotez co do zachodzenia związków semantycznych to także za

<sup>3</sup> Pojęcie *racjonalność* przyjmujemy za KOJEM (1990, s. 376—424). W najogólniejszej wersji brzmi ono tak: „Osoba  $x$  jest racjonalna [...] wtedy i tylko wtedy gdy [...]  $x$  wykonuje czynność  $d$  i czynność ta ułatwia osiągnięcie celów  $c_1, \dots, c_n$  osoby  $x$ ” (Koj 1990, s. 376).



mało. Aby dziecko ustaliło intencje dorosłego, musi posiadać odpowiednie kompetencje logiczne i etyczne.

**E. Argument logiczny (zrozumienie przez uczącego się kluczowych pojęć z zakresu logiki formalnej; umiejętności logiczne).** Aby dziecko mogło zbudować pojęcie dla zbioru wieloelementowego, musi zrozumieć nie tylko funkcję słówka „To”, lecz także relacje: identyczności, należenia i nienależenia, niektóre funkctory nazwotwórcze i zdaniotwórcze, np. „negację”, „koniunkcję” i „implikację”, oraz kwantyfikatry ogólne i szczegółowe. Jedne z tych kompetencji logicznych są wrodzone (np. zdolność ustalania należenia do zbioru oraz zdolność ustalania identyczności przedmiotów; MACNAMARA 1993, s. 115—116), inne wyuczone (np. zdolność rozumienia zaimka wskazującego; MACNAMARA 1993, s. 94; czy też funkctora „koniunkcji” i „negacji”; WITTEGENSTEIN 1974, s. 55, 58, 64).

Ustalenia należenia lub nienależenia do zbioru dziecko najpierw dokonuje ze względu na jedno kryterium, a później ze względu na większą liczbę kryteriów. Potwierdzają to eksperymenty. Przedstawmy ten, który miał ocenić, w jakiej kolejności dzieci dobierają kryteria. Poproszono je, aby klocki o różnych barwach i kształtach połączyły w grupy. Okazało się, że młodsze dzieci łączyły w jedną grupę klocki tej samej barwy (ze względu na jedną percepcyjną cechę; przedkładały barwę nad kształt). Natomiast starsze potrafiły utworzyć zbiory klocków z uwagi na barwę i kształt (TURNER, HELMS 1999, s. 177—178). Eksperyment ten pokazuje także, że kryteria kategoryzacji można szeregować — jedne występują wcześniej, inne później (klasyfikacje ze względu na barwę są wcześniejsze od tych z uwagi na kształt).

Pomiędzy siódmym a jedenastym rokiem życia myślenie dziecka jest nadal mocno ‘zakotwiczone’ w tym, co dane w percepcji (TURNER, HELMS 1999, s. 290). Psycholodzy (np. MERVIS, MERVIS 1988) podkreślają, iż w uczeniu instruowanego klasyfikowania bardzo pomocne mogą być demonstracje pewnych zbiorów, dokonywane przez instruktora (zob. też TURNER, HELMS 1999, s. 178).

Choć zrozumienie inkluzji jest dla dziecka stosunkowo łatwe, jak twierdzą niektórzy autorzy (CHAPMAN, LINDENBERGER 1989), to dopiero w wieku szkolnym dzieci zaczynają pojmować, na czym ona polega i czym jest zbiór. Potrafią bowiem poprawnie odpowiedzieć na pytanie, czy więcej jest żetonów czerwonych czy też plastikowych w sytuacji, kiedy pokazano im cztery czerwone i dwa czarne plastikowe żetony. Dzieci uznają, iż żetony czerwone i czarne należą do jednego zbioru żetonów plastikowych. Jest ich w sumie sześć. Natomiast żetony czerwone są jedynie cztery. Dzieci młodsze nie potrafią na to pytanie odpowiedzieć (TURNER, HELMS 1999, s. 291).

W kwestii zrozumienia przez dziecko kwantyfikatorów przytacza się argumenty na to, iż dwulatki potrafią posługiwać się słowami „wszystkie” i „niektóre” w prostych kontekstach. Nie wydaje się bowiem zbyt trudnym zadaniem

nauczenie nawet małych dzieci znaczenia tych słów, kiedy wydaje się polecenia, np.: „Weź wszystkie swoje zabawki”, „Możesz wziąć niektóre zabawki”, „Weź wszystkie lub niektóre z czterech piądzików” (MACNAMARA 1993, s. 241). Kiedy dziecko nie wykonuje polecenia, można instrukcję powtórzyć, kładąc nacisk na słowo „wszystkie” lub „niektóre”. Można też uczyć tych słów, opisując sytuację, którą dziecko widzi, np. „Zjedliśmy wszystkie ciastka”. W podanym przypadku percepcja oraz odpowiednia reakcja rodziców są w stanie wpłynąć na skuteczność takiej nauki (MACNAMARA 1993, s. 247). Nie wdając się w dyskusję nad źródłem tych zdolności, uznajemy, że aby skutecznie posługiwać się definicjami ostensywnymi, dziecko musi te zdolności opanować.

Jeśli przyjmiemy, że umiejętności logiczne należą do sfery myślenia abstrakcyjnego, wówczas należałoby uznać, iż dziecko opanowuje je w pełni, będąc w wieku od jedenastu do piętnastu lat. Wtedy dopiero zaczyna nabywać zdolność myślenia abstrakcyjnego (TURNER, HELMS 1999, s. 349—351).

Piaget utrzymywał, że myślenie formalne (matematyczne) jest ostatnim stadium rozwoju poznawczego (podaję za: TURNER, HELMS 1999, s. 354). Gisela LABOVIE-VIEF (1982) głosi, iż są też inne style poznawcze, które związane są z mitem, metaforą, akceptacją sprzeczności (myślenie dialektyczne) (zob. też TURNER, HELMS 1999, s. 402—403). Jej zdaniem, jest to wyższy poziom myślenia. Jeśli przyjęlibyśmy, że człowiek nabywa ten typ myślenia, to wówczas należałoby uznać, iż na tym poziomie mogą być dokonywane kategoryzacje. Problem ten jednak pomijamy.

**F. Argument etyczny (posiadanie przez ucznia podstawowych cnót etycznych; umiejętności etyczne).** W przyczynowej teorii odniesienia nie mówi się o cnotach moralnych uczącego i nauczającego języka. Jest jedynie mowa o wytrenowaniu. Bez odpowiedniego ‘bagażu’ etycznego nauka języka może nie być skuteczna. Uczący się uczy się czegoś wtedy, kiedy chce się czegoś nauczyć i kiedy ma wiarę w to, że nauczający czegoś go uczy. Już to proste wyjaśnienie skłania nas do poszukiwania wartości etycznych, które są wykorzystywane przez nauczającego i uczącego się.

Aby ocenić zdolność dostrzegania głębi przez niemowlę w stadium pełzania, przeprowadza się różne eksperymenty. Przedstawmy jeden z nich, przy czym nie chodzi nam dokładnie o spostrzeganie głębi, lecz o potwierdzenie tezy, iż instruowany ma zaufanie do instruktora. W pewnym doświadczeniu (SORCE i in. 1985, s. 195—200) niemowlęta stawiano na stół będący szklaną taflą w formie szachownicy. Przez tę tafelę dzieci mogły zobaczyć, iż w pewnych miejscach jest przepaść (głębina) (zob. też TURNER, HELMS 1999, s. 181). Niemowlęta podzielono na grupy. Pierwszej pokazywano twarz matki, która wyrażała radość, drugiej — zaleknioną, trzeciej — twarz, która wyrażała zainteresowanie, czwartej — zagniewaną twarz, piątej — smutną. Kiedy dziecko widziało twarz matki radosną lub zainteresowaną, wtedy przechodziło nad głębią. Gdy widziało twarz zaleknioną lub zagnie-

waną, wówczas nie przechodziło (poza nielicznymi wyjątkami). Kiedy nie było przepaści, niemowlaki raczej nie spoglądały na twarz matki. Kiedy jednak patrzyły, a wyrażała ona strach, dzieci przechodziły, choć wahając się. Wyniki tego eksperymentu sugerują, iż dzieci korzystają z tzw. odniesienia społecznego, szczególnie wtedy, kiedy znajdują się w nowej dla siebie sytuacji (zob. TURNER, HELMS 1999, s. 182). Inaczej mówiąc, dzieci szukają akceptacji swych zachowań u rodziców. Inne spostrzeżenie jest takie: wyraz twarzy matki może być zachętą (lub nie) do dokonania pewnych działań, a to z kolei związane jest z zaufaniem dziecka do rodzica. Przez analogię, wyraz twarzy może być zachętą (bądź nie) do wypowiedzania pewnych słów (działania fonologiczne) lub przyporządkowywania przedmiotom słów (działania semantyczne).

Dalsze uwagi na temat kompetencji etycznych będą przeważnie natury filozoficznej. Skuteczność wyodrębniania obiektów zależy nie tylko od rozwoju fizjologicznego i intelektualnego instruowanego, ale także od współpracy między instruowanym a instruktorem (WOODWARD 2004). W początkowej fazie nauki instruktorami są rodzice, a instruowanym dziecko. Kontakt wzrokowy dziecka i rodzica jest istotnym elementem ich współdziałania. Dzieci i rodzice przed rozpoczęciem nauki języka współpracują z sobą (zob. KOJ 1990, s. 388—389, 414—415) we wspólnym postrzeganiu przedmiotów (TERRACE 1985, s. 1026).

Definicja ostensywna jest narzędziem porozumiewania się. Aby mogło ono nastąpić, nadawca i odbiorca definicji powinni działać racjonalnie. Racjonalność działania związana jest z zasadą kooperacji GRICE'A (1975). Osoby zachowujące się racjonalnie mogą w pełni współpracować podczas używania języka. Grice uznaje, iż działa racjonalnie ten tylko, kto mówi prawdę. Chociaż teza ta może budzić pewne wątpliwości (zob. KOJ 1990, s. 375 i n.), to jednak trzeba przyjąć, że podczas definiowania należy wygłaszać zdania prawdziwe. Najogólniej mówiąc, definiujący jest osobą racjonalną dla odbiorcy definicji, jeśli w danych warunkach podejmuje odpowiednie działania (KOJ 1990, s. 378). Kiedy rodzice działają szybko i skutecznie, wtedy dziecko uzyskuje potwierdzenie, że są oni racjonalni (KOJ 1990, s. 388—389). Ponadto, instruktor powinien pokazywać odpowiednie przedmioty dobre, pozytywne i negatywne, i powinien używać odpowiedniej formuły: „To↓ jest N” lub „To↓ nie jest N” (MARCISZEWSKI 1963). Powinien wskazywać odpowiednie przykłady, zależnie od rozwoju fizjologicznego i poznawczego instruowanego (uwaga oparta na pracy: BLOOM 1993). Błąd w ocenie stopnia rozwoju może spowodować, że instruktor wyznaczy sobie cele zbyt ambitne (dziecko jest za małe, aby pojąć niektóre definicje deiktyczne) albo mało ambitne (instruowany zna już definicje słów definiowanych). Ważne jest więc oszacowanie tego, co on sam chce osiągnąć. Definicja deiktyczna jest skuteczna wówczas, gdy cel zostanie osiągnięty. Jej skuteczność może być pełna, tzn. instruowany

potrafi wyodrębnić wszystkie desygnaty nazwy definiowanej deiktycznie, albo częściowa — instruowany potrafi wyróżnić tylko niektóre desygnaty. Instruktor powinien także korygować błędy instruowanego. W literaturze podkreśla się, że wiedza dziecka (instruowanego) na temat racjonalności rodziców (instruktorów) jest wrodzona (np. Koj 1990, s. 389; 1998, s. 37).

Warto omówić pozostałe warunki, które muszą spełnić instruujący i instruowany. Instruowany nie tylko powinien być przekonany o racjonalności instruktora, lecz także ufać w to, że osoba mówiąca jest szczerą (nie oznacza to, że na początku nauki języka dziecko ma jakieś konkretne pojęcie *kompetentny nauczyciel* — uczy się ono, bo ma taką chęć; z czasem jednak nabywa takie pojęcie). Instruowany powinien pojmować też, że instruktor chce nauczyć go wiązać słowo z odpowiednim odniesieniem czy zwrócić jego uwagę na szczególne cechy lub podobieństwo ogólne przedmiotów pokazywanych (ostatnie uwagi formułujemy na podstawie eksperymentu opisanego w pracy SORCE i in. 1985, który został przez nas przedstawiony wcześniej). Ponadto, instruowany powinien mieć dobre chęci i próbować uchwycić to, czego instruujący chce go nauczyć. Natomiast instruktor powinien być osobą szczerą, chcącą nauczyć reguł stosowania słowa do przedmiotów wyodrębnianych w świecie. Wszystkie dotychczasowe wymagania stawiane uczącemu się języka nie wystarczają.

**G. Argument psychologiczny (zasady, które pozwalają powiązać słowo z odniesieniem; umiejętności psychologiczne).** Niektórzy uznają (WOODWARD 2004, s. 161), że dla dziecka ważniejsza w nauce języka jest rola obserwatora niż to, iż potrafi ono skupić uwagę na rzeczy, na której koncentruje się dorosły. Są dowody na to, że dziecko uczy się słów w sposób przypadkowy, kiedy słyszy rozmowy innych osób i obserwuje ich zachowania (AKHTAR 2004, s. 499—500). Jeśli zaakceptujemy ten punkt widzenia, to należy uznać, iż dziecko posiada wrodzone mechanizmy nauki języka. Wystarczy, że obserwuje zachowania językowe innych i natychmiast mechanizmy te są uruchamiane. W tej sytuacji dwa aspekty są ważne: kulturowy (zachowania językowe innych — czynności referencyjne) oraz psychologiczny. Aspekt kulturowy został już opisany. Omówimy teraz aspekt psychologiczny.

Dziecko korzysta ze wskazówek zawartych w zasadach/ograniczeniach/ /przypuszczeniach (w języku angielskim używa się słów: „principles”, „constraints” lub „assumptions”, zob. HIRSH-PASEK i in. 2004, s. 175—176; dalej będziemy najczęściej używać terminu „zasady”). Aby doszło do skutecznego powiązania nazwy z jej zakresem, umysł ludzki musi dysponować zasadami, które pozwolą mu skutecznie wyodrębnić odpowiednie elementy w świecie i przyporządkować im odpowiednie słowa. Skuteczności tej nie da się wyjaśnić jedynie na podstawie czynników kulturowych (np. szczególne zachowanie instruktora) czy też czynników związanych z budową

świata i systemem percepcyjnym człowieka (np. szczególne oddziaływanie niektórych przedmiotów w świecie — wydatność fizjologiczna). Dziecko posiada narzędzia umysłowe, które pozwalają mu powiązać słowo z jego odniesieniem. Zatrzymajmy się na dłużej na omówieniu wymienionych ograniczeń.

Zacznijmy od analizy zasad, do których dziecko może się odwołać podczas nauki języka, a które wymieniają Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Golinkoff, Elizabeth Hennon, Mandy Maguire (HIRSH-PASEK i in. 2004, s. 180—199). Badaczki zaproponowały, aby koncepcje dotyczące nauki języka połączyć w jedną teorię, nazwaną przez nie: „emergentny koalicyjny model nauczania słów” („the emergentist coalition model of word learning”). Na podstawie wyników eksperymentów uznały, iż dziecko podczas uczenia się słów wykorzystuje wszystkie te wskazówki (o których powiemy dalej), choć nie w tym samym czasie (HIRSH-PASEK i in. 2004, s. 181). Zasady na początku nauki słów nie są w pełni uformowane (HIRSH-PASEK i in. 2004, s. 199). W swojej teorii Hirsh-Pasek, Golinkoff, Hennon, Maguire (HIRSH-PASEK i in. 2004, s. 175—178) zaproponowały podział zasad na warstwę pierwszą i wynikającą z niej warstwę drugą. Warstwa pierwsza, którą dziecko stosuje w wieku dwunastu miesięcy, obejmuje zasady:

- a) referencji („principle of reference”) — głosi, że pierwsze słowa oznaczają rzeczy, czynności (w naszej terminologii odpowiada to relacjom) oraz cechy należące do poziomu podstawowego, np. pierwsze słowa to „pies” a nie „ssak” czy „jamnik”, „zielony” a nie „barwa” czy „seledynowy”, „powyżej” a nie „relacja” czy „leży 5 cm powyżej” (CLARK 2003, s. 135)<sup>4</sup>;
- b) rozszerzania („principle of extendibility”) — mówi, iż słowo nie jest nalepką dla pierwszego przedmiotu, któremu zostało nadane. Należy rozciągnąć je na inne, nienazwane dotąd egzemplarze. Słowo odnosi się nie tylko do pojedynczego przedmiotu, lecz do zbioru przedmiotów;
- c) zakresu rzeczy („principle of object scope”) — głosi, że słowo odnosi się do całej rzeczy a nie do jej części czy też złożoności składającej się z rzeczy, np. dziecko wyodrębnia wiewiórkę a nie złożoność wiewiórka-na-gałęzi (CLARK 2003, s. 134).

---

<sup>4</sup> W literaturze psychologicznej dość powszechnie (ROSCH 1978; HALL 1993; HALL, WAXMAN 1993; zob. też HALL, LAVIN 2004) uznaje się, że dzieci wykazują przypuszczenia kategorii rzeczy poziomu podstawowego („basic-level object-category assumption”), tzn. słowo „pies” łączą z psami a nie ze zwierzętami czy też jamnikami (posiadają bowiem zbudowaną reprezentację psów — aspekt psychologiczny). W rozdziale 2. i 3. uzasadniliśmy, iż istnieje poziom podstawowy dla cech i relacji. Nie widzimy przeszkód dla uznania, że dziecko stosuje także przypuszczenie kategorii cech i relacji poziomu podstawowego. Uważamy też, na podstawie analiz z rozdziału 2., iż na początku nauki języka nauczający używają nazw podstawowych dla rzeczy, cech i relacji (aspekt kulturowy). W tym przypadku następuje zbieg możliwości umysłowych dziecka z intencjami nauczającego.

Zasady warstwy drugiej:

- a) nowa nazwa — nienazwana kategoria („principle of novel name — nameless category”) — mówi, że nowe nazwy należy wiązać z nienazwanymi dotąd kategoriami. W konsekwencji uznaje się też, iż nową nazwę należy przyporządkować nowemu przedmiotowi a nie przedmiotowi, który ma już nazwę:

[...] Mówiący traktują każdą różnicę w formie wypowiedzi jako zaznaczenie różnicy w znaczeniu [...] (CLARK 1995, s. 394).

Przedmiot może mieć tylko jedną nazwę;

- b) zakresu kategorii („principle of categorial scope”) — głosi, że słowa mogą być rozciągane na taksonomiczne kategorie nie na podstawie ogólnego podobieństwa, lecz cech, które wyznaczają w sposób bardziej precyzyjny zakres nazwy;
- c) konwencjonalności („principle of conventionality”) — mówi, że nazwy dla przedmiotów mogą być nadawane na podstawie społecznych konwencji. Zgodnie z tą zasadą dziecko szuka tych konwencjonalnych środków odnoszenia się i dostosowuje się do nich, tak jak do konieczności każdego innego typu:

Dla pewnych znaczeń istnieją formy, które mówiący spodziewają się, że będą użyte we wspólnocie językowej (CLARK 1995, s. 394).

Zasady te ulegają zmianie i powstają z połączenia pewnych wrodzonych uprzedzeń i doświadczeń w uczeniu się języka (HIRSH-PASEK i in. 2004, s. 177—178). Są one stosowane przez instruowanego od bardzo wczesnego wieku, z czasem jednak są odrzucane (CLARK 2003, s. 133). W literaturze (CLARK 2003, s. 138) nie ma zgodności co do tego: skąd one przychodzą, kiedy zaczynają działać, jak długo działają i dlaczego zostają porzucane przez instruowanego.

Uważamy, iż w obrębie zasady rozszerzania decydującą rolę odgrywa wrodzona zdolność odkrywania podobieństwa ogólnego między całym przedmiotami. W świecie istnieją naturalne przerwy na poziomie podstawowym (który najczęściej odpowiada poziomowi gatunku lub rodzaju w biologii), które pozwalają dziecku wyznaczyć zbiory egzemplarzy bez szczegółowego określenia powodów takiego zestawienia przedmiotów. Szczegółowe uzasadnienie przyjęcia tej zasady znajduje się w rozdziale 3. Dzięki podobieństwu ogólnemu dziecko może utworzyć pierwsze zbiory. Przyjęcie istnienia podobieństwa ogólnego pozwala dziecku z jednej strony porównywać egzemplarze należące do zbioru i ustalać cechy, które precyzyjnie (a przynajmniej precyzyjnie) określają przynależność do zbioru, a z drugiej strony pozwala

uniknąć problemu uzasadnienia, jak w inny sposób tworzone są zbiory. Jeśli nie jest to podobieństwo ogólne, to co pozwala utworzyć pierwsze zbiory? Gdy uznamy, że cechy, wówczas dziecko musiałoby dysponować kryterium wyboru cech. Musiałoby nie tylko wyodrębnić cechy, ale także dokonać wyboru tych a nie innych cech (wybór wymaga zastosowania kryterium). Musiałoby wiedzieć, że te cechy wyodrębniają ten zbiór a nie wyróżniają innego. Już tylko z tego powodu wydaje się, iż jest to droga, której dziecko nie jest w stanie przejść. Natomiast relacja podobieństwa ogólnego (która jest narzędziem systemu percepcyjnego, narzędziem, które charakteryzuje specyfikę ludzkiego odbioru świata) powoduje, że nieodróżniane w percepcji pewne różne co do tożsamości przedmioty dzieci mogą połączyć w zbiór, np. dwa psy a nie psa i słonia, pozostawiając drugiego psa poza zbiorem. Istnieje tak duże podobieństwo między psami i tak duże niepodobieństwo między psem a słoniem, iż dziecko nie musi dokonywać bliższych badań, aby to ustalić. Bez utworzenia tych zbiorów dziecko nie mogłoby skutecznie porównywać przedmiotów i ustalać cech wspólnych. Psycholodzy nie dostrzegają tego problemu. Niektórzy uznają, że wyodrębnianie zbiorów poziomu podstawowego odbywa się na podstawie cech (QUINN, EIMAS 1996; BEHL-CHADHA 1996). A kiedy mówią już o podobieństwie, jako tym narzędziu, które pozwala zbudować zbiory poziomu podstawowego, to w końcu redukują je do wspólnych cech (ROSCH 1978; TVERSKY 1977).

Ponadto uznajemy, że zasada referencji nie musi obejmować zasady nazywania — głosi, że należy stosować nazwę jedynie do pokazanego przykładu, aż do momentu, kiedy nie pojawią się dowody, iż jest inaczej (MARKMAN, JASWAL 2004, s. 376). Przyjęcie tezy, że nazwy nadawane są przedmiotowi w akcie nazywania (przyczepienia nalepki), nie jest równoznaczne z uznaniem pierwszeństwa zasady nazywania przed zasadą rozszerzania. Nadanie nazwy przedmiotowi to przyczepienie nalepki. Dziecko może jednak rozszerzać zbiór, który zawiera nazwany przedmiot, włączając do niego inne przedmioty, które są podobne ogólnie do przedmiotu nazwanego. W konsekwencji może rozciągać nazwę na te przedmioty podobne.

Na zakończenie tych rozważań jeszcze jedna istotna uwaga. Ważne podczas nauki języka są nie tylko wymienione zasady kategoryzacji, ale również struktura gramatyczna. W wielu językach zauważalna jest tendencja do wprowadzania nowych słów na końcu wypowiedzi, podobnie jak w definicjach deiktycznych. Umieszczenie w wypowiedzi „To jest N” nazwy definiowanej na końcu tego zwrotu i położenie nacisku na nazwę „N” skutkuje tym, że dziecko w wieku osiemnastu miesięcy bez problemu wiąże nazwę z odpowiednim przedmiotem. Kiedy w zwrocie spełniającym warunek dyrektywy, np. rozkazu: „Rzuć pomidorem”, umieszczono nazwę na końcu tego wyrażenia, eksperymentatorzy osiągnęli podobny skutek, jak używając zwrotu ostensywnego (AKHTAR 2004, s. 489—491).

## 4.4. Niejednoznaczności semantyczne

Uchwycenie, czym jest referencja, oraz zrozumienie intencji definiującego, wykorzystanie wymienionych wcześniej zasad wrodzonych i wyuczonych, powinno pozwolić dziecku uniknąć problemu niejednoznaczności semantycznych. O jakie jednak niejednoznaczności chodzi? Uznanie, że definicje deiktyczne ustanawiają pierwsze związki semantyczne między językiem a światem, nieuchronnie prowadzi nas do zbadania niejednoznaczności związanych z użyciem zwrotu „To jest N”. Za pomocą definicji ostensywnych wyodrębniane są przedmioty, do których stosuje się nazwa definiowana, oraz ustanawiane są związki semantyczne między nazwą a przedmiotem. Nie zawsze jednak procedura ta jest skuteczna i często dochodzi do nieprecyzyjnych wyodrębnień przedmiotów i nieprecyzyjnych powiązań nazw z przedmiotami (niejednoznaczności).

O ile przyporządkowanie nazwy jednemu przedmiotowi (np. podczas aktu chrztu) na ogół (czasami mogą pojawić się trudności np. z ustaleniem początku biegu rzeki, a w konsekwencji z ustaleniem granic przedmiotu) nie musi rodzić problemów z niejednoznacznością, o tyle mogą one wystąpić, i najczęściej tak się dzieje, w kwestii ustalenia zakresu nazwy ogólnej.

W literaturze filozoficznej (np. QUINE 1999) oraz psychologicznej (np. BLOOM 2007, s. 179) zwraca się uwagę na to, że zdania o postaci „To jest N”, a więc i definicje deiktyczne, są niejednoznaczne. Pytanie jest takie: czy podczas wprowadzania pierwszych słów za pomocą definicji deiktycznych instruktor jest w stanie nauczyć instruowanego do czego słowo się odnosi? Czy instruowany jest w stanie ustalić przedmiot, nazwę-dźwięk oraz dokonać powiązania odpowiedniego przedmiotu z odpowiednią nazwą-dźwiękiem? Najpierw ustalmy zakres niejednoznaczności. Zaczniemy zatem od przedstawienia rozważań Quine’a.

Willard Van O. QUINE (np. 1993a, b, 1999) sformułował tezę niezdeterminowania przekładu terminów (Quine mówił też o tezie nieokreśloności odniesienia terminów; nazwa pierwszej koncepcji podkreśla aspekt językowy, drugiej — aspekt semantyczny tego samego zagadnienia). W pracy *Słowo i przedmiot* QUINE (1999, s. 39—49) doszedł do wniosku, iż na podstawie samej percepcji nie jesteśmy w stanie ustalić, do czego słowo się odnosi (teza niezdeterminowania przekładu terminów/teza nieokreśloności odniesienia). Wypowiadanie słowa w obecności przedmiotu, gesty oraz reakcje osób mówiących ten wyraz (potwierdzające lub odrzucające interpretacje) nie pozwalają słuchaczowi ustalić, co to słowo oznacza. Istnieje wiele możliwych interpretacji (dowolność przekładu). Wyraz „gavagai” wypowiedziany w obecności królika może odnosić się do królika (całości), jego sierści (części), koloru tej sierści (cechy) lub czynności, którą królik wykonuje (relacji).



Lois BLOOM (1993) uznaje, że rozwiązanie problemu Quine'a możemy znaleźć w naukach kognitywnych:

Quine z behawiorystycznego punktu widzenia przedstawił logiczne argumenty za niezdeteminowaniem przekładu. Natomiast psycholodzy powinni zbadać ten problem z psychologicznego punktu widzenia, odwołując się do badań nad kognitywnym rozwojem mentalnych znaczeń (BLOOM 1993, s. 263).

Teza niezdeteminowania przekładu terminów (nieokreśloności odniesienia) Quine'a przedstawia jedną z wielu trudności związanych z niejednoznacznością<sup>5</sup>.

Definicje ostensywne są w co najmniej czterech obszarach niejednoznaczne. Pierwszy obszar niejednoznaczności nazwiemy „niejednoznacznością ontologiczną”. Kiedy wypowiadamy zwrot „To jest *N*”, za *N* możemy podstawić nazwę rzeczy, cechy lub relacji. Jak jednak odbiorca definicji ma rozpoznać, iż definiującemu chodzi np. o rzecz a nie o cechę lub relację (zob. MARKMAN, JASWAŁ 2004, s. 389)? Drugi obszar niejednoznaczności nazwiemy „niejednoznacznością całość — część”. Jak odbiorca definicji ma ustalić, czy nazwa definiowana odnosi się do całej rzeczy, czy do jej elementu składowego (części), będącego rzeczą, która może być uznawana za całość, np. czy nazwa odnosi się do człowieka, czy też do jego twarzy? Trzeci obszar niejednoznaczności — „niejednoznaczność indywiduum — zbiór” — dotyczy takiej oto sytuacji: kiedy wypowiadamy zwrot „To jest *N*”, w miejsce *N* możemy wstawić nazwę ogólną, np. „pies”, lub jednostkową, w szczególności imię własne, np. „Dawi”. Jak odbiorca definicji ma rozpoznać, że chodzi nam o wiele przedmiotów (zbiór wieloelementowy) a nie o jednostkę (zbiór jednoelementowy, w szczególności odniesienie imienia własnego)? Czwarty obszar niejednoznaczności, który nazwiemy „niejednoznacznością poziomu kategoryzacji”, dotyczy takiego przypadku: podczas definiowania deiktycznego możemy pokazywać ten sam egzemplarz, aby zdefiniować nazwę „pies”, „zwierzę” czy „jamnik”. Jak odbiorca definicji ma rozpoznać, iż chodzi nam o nazwę „pies”, a nie o nazwę „zwierzę” czy „jamnik” (LANDAU 2004)? Niejednoznaczność ta dotyczy różnych poziomów kategoryzacji (ROSCH 1978).

Istotny problem filozoficzny jest taki: czy dziecko (lub każda inna osoba ucząca się nowego języka) jest w stanie poradzić sobie z tymi niejednoznacznościami? Jedni filozofowie (np. QUINE 1999) uznawali, że nie można usunąć owych niejednoznaczności (przynajmniej pierwszej i drugiej). Inni

---

<sup>5</sup> QUINE (1993b, s. 129) pisze o niezdeteminowaniu przekładu zdań, nieokreśloności odniesienia (lub niezdeteminowaniu przekładu terminów, zob. QUINE 1993a, s. 197) oraz nieokreśloności teorii naukowych. Nas interesuje jedynie nieokreśloność odniesienia czy też niezdeteminowanie przekładu terminów.

(np. KOTARBIŃSKA 1959) formułowali pewne sposoby ich likwidacji. Najprostsza odpowiedź, wyjaśniająca rozwiązanie dwóch pierwszych niejednoznaczności, byłaby taka: z jednej strony gest wskazujący, czy mówiąc ogólniej — zabiegi manipulacyjne instruktora, a z drugiej rozumowanie instruowanego zgodne z kanonami Milla mają pomóc wyodrębnić przedmiot, o który chodzi definiującemu. Obie te niejednoznaczności związane są z tezą niezeterminowania przekładu terminów (tezą nieokreśloności odniesienia) Quine'a. Odpowiedź, wyjaśniająca rozwiązanie trzeciej niejednoznaczności, byłaby taka: kiedy definiujący używa nazwy tylko do jednego obiektu i nie stosuje jej do innych, wtedy odbiorca definicji pojmuje, iż nazwa przysługuje tylko temu jednemu obiektowi. Wyjaśnienie czwartej niejednoznaczności byłoby takie: kiedy definiujący pokazuje jedynie psy, a nie inne zwierzęta, i prezentuje egzemplarze nie tylko jednej rasy, np. jamniki, ale też egzemplarze innych ras, a ponadto pokazuje przykłady, które nie są psami, i nadaje im inne nazwy, a nie nazwę „pies”, wówczas odbiorca definicji pojmuje, że nazwa przysługuje tylko psom.

Przytoczone wyjaśnienia, dotyczące usuwania niejednoznaczności, formułowane przez filozofów głównie podczas omawiania definicji deiktycznych, mają charakter wskazówek kulturowych. Czy to są wszystkie takie wskazówki, czy istnieją też inne typy wskazówek?

W rozdziale 2. dostarczyliśmy przykładów na to, iż w wielu przypadkach nie dochodzi do powstania niejednoznaczności z tego powodu, że dziecko wcześniej buduje pojęcia wokół przedmiotów wydatnych fizjologicznie i to rodzic ma obowiązek przyporządkować odpowiednią nazwę tym reprezentacjom. W rozdziale 4. przytoczyliśmy też argumenty o charakterze kulturowym, związane z referencją i zrozumieniem przez uczącego się intencji referencyjnej, argumenty na to, iż problemy z niejednoznacznością semantyczną mogą być rozwiązane, szczególnie te dotyczące wyodrębnienia przedmiotów (np. dzięki czynnościom referencyjnym instruktora i aktywności instruowanego). Ponadto, dziecko jest w stanie skorzystać z zasad pomagających mu skutecznie wyodrębnić odpowiednie elementy w świecie i przyporządkować im odpowiednie nazwy. Dziecko, korzystając z tych zasad, potrafi również usunąć wymienione niejednoznaczności.

## 4.5. Krótkie podsumowanie

Przyjmujemy za WOODWARD (2004), że pojęcie *referencja* dziecko buduje w czasie aktów odniesienia, wówczas bowiem uruchamia ono swoją wrażliwość na czynności referencyjne (aspekt kulturowy). Twierdzimy też za

BOWERMAN (1985) oraz na podstawie analiz zawartych w niniejszej pracy, iż pojęcie *referencja* budowane jest wtedy, kiedy dziecko ma już utworzone pewne pojęcie tego, do czego słowo odnosi się (aspekt fizjologiczny), oraz wtedy, kiedy wyznaje odpowiednie wartości etyczne i posiada (wrodzone lub nabyte) odpowiednie umiejętności, np. semantyczne, etyczne, logiczne (aspekt filozoficzny). Ludzki rozwój zależy od

interakcji między naturą a wychowaniem (HIRSH-PASEK i in. 2004, s. 199).

W literaturze (np. BLOOM 1993; BOWERMAN 1985; CLARK 1995, s. 394; 2003, s. 99—100, 143—144) podkreśla się, że dzieci wcześniej muszą zbudować pojęcia dla zbiorów przedmiotów, dopiero potem mogą nabywać odpowiadające im słowa. Przyjmujemy, iż instruowany po ustaleniu, jaka nazwa jest powiązana z przedmiotem, korzystając ze zbudowanego pojęcia, przenosi nazwę na inne egzemplarze zbioru, do którego należy też i nazwany przedmiot. Po nadaniu nazwy wybranemu przedmiotowi (nazywanie) dziecko najpierw zaczyna stosować ją do przedmiotów podobnych (tezę tę uzasadniamy w rozdziale 5.), potem poszukuje bardziej precyzyjnych metod wyznaczania zakresu nazwy (tezę tę uzasadniamy w rozdziale 6.).

Gdy będziemy w dalszej części pracy pisać o definicjach ostensywnych (lub ostensywno-indukcyjnych) odwołujących się (albo nieodwołujących się) do relacji, to chodzić nam będzie o relację podobieństwa ogólnego we wszystkich jej wersjach.

## 5. Akty nazywania i definicje ostensywno-indukcyjne nazw ogólnych odwołujące się do relacji

### 5.1. Definicje deiktyczne ustanawiające związki nazywania

Istnienie fizjologicznych próbek (percepcyjnych punktów odniesienia) (ROSCH, MERVIS 1975), a także przedmiotów ważnych kulturowo (wzorców) (WIERZBICKA 1999b), wpływa na powstanie naturalnego porządku wprowadzania niektórych nazw do języka oraz na szybkość przyswajania semantycznych związków między tymi nazwami a przedmiotami (ROSCH 1978). Przedmioty tworzące zbiory poziomu podstawowego, które są wydatne fizjologicznie oraz ważne kulturowo, potrzebują nazwy w pierwszej kolejności:

W pewnym sensie jest to poziom, na którym połączenia w grupy wydają się potrzebować, jak zauważył Barlett (1940), „wyróżniającej (odrębnej) nazwy” (BERLIN 1978, s. 15);

[...] rzeczy z poziomu podstawowego powinny być pierwszymi kategoryzacjami konkretnych przedmiotów dokonanymi przez dzieci [...], podstawowy poziom jest najpierw nazywany (ROSCH 1978, 35).

Ludzie rzeczywiście najpierw nazywają przedmioty z tego poziomu i używają przy tym prostych leksemów (ROSCH 1978, s. 35), takich jak: „pies”, „ryba”, „zielony”, „niebieski” czy „leży” „powyżej” (nazwy proste).

Zdaniem Saula KRIPKEGO (1988), za pomocą pierwszych aktów nazywania, które on nazywa „aktami chrztu”, można do języka wprowadzać nazwy takich gatunków, jak: tygrys, czerwony czy złoto, w ten mniej więcej sposób:

Złoto to substancja, której szczególnymi przypadkami są tamte przypadki lub, w każdym razie, prawie wszystkie spośród nich (KRIPKE 1988, s. 135).

Idąc tym tropem, uznajemy, że kiedy dziecko potrafi już wyróżnić obiekty poziomu podstawowego, pojawia się potrzeba ich nazwania. Pokazywane są wówczas próbki semantyczne (semantyczne ‘punkty zakotwiczenia’) i nadawane są im nazwy. Najprostszym środkiem do wykonania tego zadania są pierwsze akty nazywania, dokonywane za pomocą definicji deiktycznej w postaci prostej:

(1a) „To↓ jest *N*”,

w których nazwą definiowaną „*N*” może być nazwa ogólna dla przedmiotów poziomu podstawowego.

Podczas aktów nazywania czynności referencyjne są dokonywane z intencją skierowania uwagi uczącego się na wyodrębnienie pewnego egzemplarza, który w danej kulturze jest uznawany za przykład odniesienia nazwy definiowanej „*N*” (WIERZBICKA 1999b). Nazwy są słowami użytymi z intencją nazwania pojedynczego obiektu. Ze względu na potrzebę przyczepienia nalepki wybranemu egzemplarzowi taka czynność jest skuteczna.

Na podstawie naszych rozważań można uznać, że nazwy ogólne mogą być bezpośrednio przyporządkowane jednostkowym przedmiotom. Czy to jest jedyna funkcja semantyczna nazw ogólnych? Czy definicje deiktyczne nazw ogólnych mogą wychodzić poza proste połączenia słów z przedmiotami? Czy podając definicję deiktyczną „To↓ jest telefon”, należy myśleć o tym, co można, a czego nie można robić z telefonem, np. nie można go nie tylko zjeść, ale nawet i ugryźć (zob. AUSTIN 1993, s. 522—523)? Czy podczas podawania wielu definicji deiktycznych w postaci prostej nie następuje czasami powiązanie słowa z pewnymi deskrypcjami?

Definicje deiktyczne nazw gatunków (w postaci pierwszych aktów chrztu) w wersji Saula KRIPKEGO (1988) nie podają znaczenia, ustalają jedynie odniesienie. Według tego stanowiska, podczas definiowania deiktycznego ani instruktorowi, ani instruowanemu nie towarzyszy żadne pojęcie, żadna myśl nie jest i nie powinna być wiązana ze słowem definiowanym. Niektórzy zwolennicy bezpośredniego związku między nazwą ogólną definiowaną deiktycznie a przedmiotem idą jeszcze dalej i piszą tak:

Uczymy się słowa „świnia”, tak jak uczymy się ogromnej większości słów oznaczających zwykle rzeczy, ostensywnie — gdy nam mówią, w obecności owego zwierzęcia: „To jest świnia”. A więc, choć na pewno uczymy się, do jakiego rodzaju rzeczy słowo „świnia” może być właściwie zastosowane, a do jakiego nie może, nie przechodzimy przez żadne pośrednie stadium odnoszenia tego słowa do mnóstwa twierdzeń o tym, jak rzeczy wyglądają, jakie wydają dźwięki, jak pachną (AUSTIN 1993, s. 521).

Jak już wcześniej pisaliśmy, w pewnym momencie swojego rozwoju językowego instruowany musi nauczyć się stosować nazwę ogólną do wielu

przedmiotów, nawet tych dotąd niepokazanych. Samo przyporządkowanie nazwy jednemu egzemplarzowi, chociażby dobremu, nie wystarcza. Wyjściem z tej sytuacji może być pokazanie kilku czy też kilkunastu części i rzadziej występujących desygnatów nazwy definiowanej, pokazanie egzemplarzy, które nie należą do zakresu nazwy, i nadanie im wszystkim właściwego słowa.

Z jednej strony należy pamiętać, że nazywanie polega na przyczepianiu nazwy obiektowi danemu instruowanemu w percepcji. Zbysław Muszyński pisze tak:

[...] sytuacja spostrzegania obiektu pozwala podmiotowi osiąść „myśl ugruntowującą” o tym obiekcie, która zawiera mentalną reprezentację tego obiektu spowodowaną aktem spostrzeżenia [...] (Muszyński 2000, s. 120).

Ugruntowanie takie pozwala instruowanemu budować pojęcia dla elementów świata. Z drugiej jednak strony należy też pamiętać, iż nazywanie jest elementem konceptualizacji, która jest czynnością społeczną. Konceptualizacji nie można sprowadzić jedynie do percepcji, jak pisze WIERZBICKA (1999b, s. 411). Instruktor jest ‘zakorzeniony’ w jakiejś kulturze i pokazując próbkę, informuje instruowanego o ważności kulturowej pewnych przedmiotów. Zwraca mu uwagę na coś, co uznano w danej kulturze za ważne, np. odcienie bieli czy też kolor ziemi. Dziecku dane są więc w percepcji nie tylko egzemplarze wyróżniające się fizjologicznie, lecz także te, które są ważne kulturowo.

Wydaje się, że zastosowanie dwóch aktów nazywania, czyli użycie różnych nazw w stosunku do odmiennych przedmiotów, sugeruje instruowanemu istnienie dwóch różnych zbiorów (XU, CAREY, WELCH 1999).

Filozof może zapytać: czy po akcie nazywania instruowany oczekuje na dalsze wskazówki instruktora w kwestii stosowania nazwy wprowadzonej do języka, czy zaczyna sam stosować nazwę do innych przedmiotów? Lub też: czy dziecko najpierw używa słowa w funkcji nazywania, czy też od razu w funkcji oznaczania? Przyczepienie nazwy (nazwanie) jest początkiem nauki języka. Czy dziecko wychodzi poza to początkowe połączenie i stosuje nazwę do innych przedmiotów (na podstawie zasady rozszerzania), czy pozostaje przy nim i czeka na wskazówki co do dalszego użycia nazwy (opierając się na zasadzie nazywania)? Czy dziecko zaczyna samodzielnie stosować wprowadzoną nazwę do innych przedmiotów, czyli realizuje strategię agresywną, czy stosuje ją jedynie do tego nazwanego przedmiotu, czyli realizuje strategię konserwatywną? Czy istnieje potrzeba, aby dorośli zachęcali dzieci do używania nazwy wobec innych przedmiotów poza pierwszym przedmiotem nazwanym, czy też takiej potrzeby nie ma, dziecko bowiem samo używa nazwy w stosunku do nowych przedmiotów?

W przypadku strategii agresywnej, jeśli dziecko zastosuje zasadę rozszerzania („principle of extendibility”), którą niektórzy nazywają „przypuszczeniem taksonomicznym” („taxonomic assumption”) (MARKMAN, JASWAL 2004, s. 375—376), to rozciągnięciem nowego słowa na inne przedmioty. W literaturze (MARKMAN, JASWAL 2004, s. 377) są dowody popierające tę tezę: czternasto-, piętnasto- i dziewiętnastomiesięczne dzieci rozciągały nowe słowo na inne egzemplarze, mimo że wcześniej nie pokazywano im wielu pozytywnych przykładów pozwalających na takie uogólnienie. Jeśli przyjmiemy, że dziecko najpierw stosuje strategię agresywną, to pozostaje problem do rozwiązania, jak nauczyć je dopasowywania słowa do indywiduum. Wyjściem jest przyjęcie, iż dorosły powstrzymuje stosowanie tej zasady, używając zwrotu „To nie jest *N*” w stosunku do egzemplarzy, na które dziecko błędnie rozciągnęło użycie nazwy „*N*”.

Ellen M. MARKMAN i Vikram K. JASWAL (2004, s. 387) uznają, że imię własne początkowo jest uznawane za nazwę rzeczy, a potem, na podstawie przedstawionego rozumowania, zaliczane do imion własnych.

Zwolennicy strategii konserwatywnej twierdzą, iż dziecko nie od razu stosuje zasadę rozszerzania, wcześniej jest zasada nazywania. Pokazanie pojedynczego pozytywnego przykładu i nadanie mu nazwy skutkuje tym, że dziecko nie dokonuje generalizacji i nie używa nazwy w stosunku do innych przedmiotów. Dowody dla takiej interpretacji dostarczają Larissa K. SAMUELSON i Linda B. SMITH (1999, s. 22—24, 29—30), które twierdzą, iż dzieci, które dysponują niezbyt obszernym słownikiem, mogą stosować strategię konserwatywną:

[...] na początku rozwoju słownika rzeczowników dziecko nie rozszerza stosowania nazw na ciała stałe, [...] dziecko z niewielkim słownikiem *nie* rozszerza stosowania nowego słowa na podstawie kształtu [...] (SAMUELSON, SMITH 1999, s. 23).

Z tą opinią nie zgadzają się MARKMAN i JASWAL (2004, s. 379) i mówią, że w eksperymencie Samuelson i Smith nie ma potwierdzenia tego, iż dzieci nauczyły się odpowiednich słów. A jeśli się nie nauczyły, to nie mogły dokonać rozciągnięcia tych słów na inne egzemplarze. Badaczki wnioskujeją stąd, że brak jest bezspornych dowodów na to, iż dziecko taką strategię stosuje (MARKMAN, JASWAL 2004, s. 376).

Są jednak inne dowody przemawiające za strategią konserwatywną. W literaturze psychologicznej (MERRIMAN i in. 1995) sformułowano zasadę efektu rzeczownikowego pomijania („nominal passovereffect”):

Jeżeli mówca nalepia tylko jednej rzeczy w szeregu nową nazwę, odbiorca zrozumie, że to zachowanie jest dowodem na to, iż inna lub inne rzeczy nie są odniesieniami tego terminu (MERRIMAN i in. 1995, s. 1891).

W eksperymencie przygotowanym przez twórców wymienionej zasady trzyletnie dzieci, kiedy poproszono je o znalezienie odniesienia pewnej nazwy, wskazywały te rzeczy, którym nazwę tę wcześniej przyporządkowano, pomijając obiekty, którym tej nazwy nie nadano, mimo że te ostatnie rzeczy były podobne do tych, które oznaczono nazwą. Poprawność tych eksperymentów nie jest w pełni akceptowana w literaturze (zob. MARKMAN, JASWAL 2004, s. 388).

Kiedy uznamy, że najpierw używana jest strategia konserwatywna, pozostaje do rozwiązania problem, jak nauczyć dziecko stosowania słowa do innych egzemplarzy, które należą do zbioru. Przejście od nazywania do oznaczania odbywałoby się w ten sposób: dorosły używałby tej samej nazwy do wielu przedmiotów, nawet różnych, i zachęcałby dziecko do takiego jej rozciągania na wiele przedmiotów (WAXMAN 2004).

Spór między zwolennikami strategii konserwatywnej a zwolennikami strategii agresywnej jest faktycznie, w naszej ocenie, sporem między tymi, którzy uznają, iż dziecko jest aktywne podczas nauki języka, a tymi, którzy uznają, że jest ono pasywne. Jeśli uznamy, że aktywność dziecka opiera się na tym, że ma ono już, choćby szczątkowo, zbudowane pojęcie, to omawiany spór jest sporem między tymi, którzy uznają, iż najpierw (przed nauczeniem się nazwy) formowane są pojęcia, a potem następuje ich korygowanie na podstawie języka, i tymi, którzy temu zaprzeczają. Uznajemy, opierając się na badaniach BEHL-CHADHY (1996), QUINNA i EIMASA (1996), którzy dowiedli, iż trzy-, czteromiesięczne dzieci budują pojęcia dla zbiorów poziomu podstawowego, pierwszeństwo rozwoju umysłowego nad rozwojem kulturowym i stąd akceptujemy tezę, że dziecko stosuje strategię agresywną.

Warto też nadmienić, że dziecko uznaje, iż dorosły wypowiada nową nazwę po to, aby powiązać ją z nowym przedmiotem (zasada nowa nazwa — nowy przedmiot) (AKHTAR 2004, s. 494—496):

Wydaje się, że dzieci rozumieją, iż dorosły zmierza do przyczepienia nalepki rzeczom, które są nowe w dyskursywnym kontekście [...]. Inaczej mówiąc, podczas nazywania nowe słowo wiązane jest z nowym przedmiotem (zasada nowa nazwa — nowy przedmiot) (AKHTAR 2004, s. 495—496).

Podsumujmy uwagi dotyczące nazywania egzemplarzy poziomu podstawowego. Kiedy formułujemy pierwsze akty nazywania za pomocą zwrotu „To jest *N*”, to w miejscu orzeczenia powinny pojawić się słowa powiązane z przedmiotami poziomu podstawowego, przedmiotami, które są wydatne fizjologicznie i/albo ważne kulturowo. Poszczególne kolory, np.: zielony, czerwony; kształty, np.: okrągły, kwadratowy; wyrazy twarzy, np.: radość, smutek; smaki, np.: cytrynowy, wiśniowy; zapachy, np.: maciejki, dzikiej róży; dźwięki np.: krzyk, szczekanie, najlepiej się do tego nadają. Ponadto,



przedmiotami poziomu podstawowego są poszczególne konkretne rzeczy (całości), np.: pies (dorosły, bez wad), żyrafa (dorosła, bez wad). Przedmioty wymienione są percepcyjnymi punktami odniesienia. Są one podłożem dla budowania zbiorów poziomu podstawowego. Gdy instruktor nada im nazwę, wówczas stają się próbkami semantycznymi, z którymi inne przedmioty są porównywane po to, aby ocenić, czy one są, czy też nie są desygnatami tejże nazwy. Dla nas ważne jest to, iż przedmioty z tego poziomu wyodrębniane są w percepcji dość wcześnie, oraz to, że nazwy tych przedmiotów są używane najwcześniej przez instruktorów. Jeśli tak jest, to najłatwiej jest wprowadzić ich nazwy do języka instruowanego za pomocą aktów nazywania. Pierwsze połączenia nazw z przedmiotami (akty nazywania) ugruntowują język w świecie. Definicje ostensywne w postaci prostej dają początek d-łańcuchom (Muszyński 2000). Ustanawianie tych łańcuchów odbywa się permanentnie podczas nauki języka. Uwaga ta dotyczy nazw jednostkowych i ogólnych.

## 5.2. Aspekt metodologiczny badań nad oznaczaniem

Spróbujemy przedstawić kolejność budowania wymienionych w rozdziale 3. typów pojęć na podstawie definicji deiktyczno-indukcyjnych. Zwroty z początkową cyfrą 1 opisują słowne i pozasłowne czynności instruktora. Skutkiem tych czynności są poprawnie zbudowane przez instruowanego pojęcia. Odpowiadać im będą nazwy w języku, a zbiory w świecie.

Schematy definicji deiktyczno-indukcyjnej są funkcjami zdaniowymi (Borkowski 1977, s. 20). Nazwy jednostkowe, które można podstawić w schematach definicji ostensywno-indukcyjnej za zmienną nazwową „ $x$ ” (lub „ $\alpha$ ”), odnoszą się do przedmiotów tworzących zbiór desygnatów nazwy definiowanej „ $N$ ”. Schematy te po odpowiednim podstawieniu za zmienne opisywać będą zbiory (lub pojęcia), zbudowane na podstawie podobieństwa ogólnego — z początkową cyfrą 2, cech typowych — z początkową cyfrą 3, cech logicznych oraz cech stałych modalnie — z początkową cyfrą 4, teorii wyjaśniających skład cech decydujących o utworzeniu zbioru — z cyfrą 5, cech indywidualowych — z cyfrą 6. Schematy definicji deiktyczno-indukcyjnej podają warunki, jakie muszą spełnić przedmioty, aby należeć do zakresu nazwy definiowanej.

Krótko mówiąc, schematy z początkową cyfrą od 2 do 6 przedstawiać będą skutki użycia zwrotów o początkowej cyfrze 1. Jeśli pojawi się wiele schematów, np. z początkową cyfrą 2, wówczas każdy z nich jest potrzebny, może bowiem przedstawiać inne (co do stopnia skomplikowania) pojęcie. Korzy-

stając z tych pojęć, instruowany wyodrębnia odpowiednie zbiory w świecie. Warto zauważyć, że nazwy w ten sposób wprowadzane do języka są związane z różnymi typami pojęć. Definicje deiktyczno-indukcyjne nazw budują wiele typów pojęć zależnie od dobranych próbek i użytych narzędzi kategoryzacji. Nie można więc mówić, iż nazwa definiowana deiktycznie posiada jeden typ pojęcia. Człowiek z tą samą nazwą może wiązać wiele odmiennych typów pojęć i nie wszyscy są w stanie zbudować każdy typ pojęcia.

Uogólniając: aby instruowany mógł ustalić zakres nazwy definiowanej, instruktor musi pokazywać odpowiednie próbki (problem doboru próbek) oraz używać odpowiednich nazw (problem nadawania nazw), a sam instruowany musi wykonać wiele czynności umysłowych, korzystając z różnych narzędzi kategoryzacji (problem kryterium oceny przynależności do zbioru). Ze względu na pokazane próbki, użyte nazwy i zastosowane przez instruowanego czynności umysłowe definicje ostensywne osiągają odmienne skutki — zostają zbudowane inne zbiory. Omówmy po kolei wymienione problemy.

### 5.2.1. Problem doboru próbek dla zbiorów budowanych na podstawie relacji oraz problem nadania tej samej lub odmiennej nazwy

Zależnie od tego, jaki typ pojęcia ma zbudować instruowany, instruktor musi dobierać odpowiednie zestawy próbek. Najczęściej zdarza się tak, że instruktor pokazuje różne zestawy próbek, aby instruowany zbudował dwa odmienne typy pojęć (np. do zbudowania prototypowego pojęcia *pies* wystarcza pokazywanie egzemplarzy owczarka, do utworzenia klasycznego pojęcia *pies* należy pokazywać też egzemplarze innych ras). Czasami jednak ten sam zestaw próbek musi starczyć, aby instruowany zbudował dwa różne typy pojęć (np. do zbudowania prototypowego oraz klasycznego pojęcia *żyrafa* musi starczyć pokazywanie tych samych przykładów żyrafy; aby zbudować odmienne pojęcia, instruowany jest zmuszony użyć odmiennych narzędzi umysłowych). Czasem wystarczą jedynie dobre pozytywne przykłady nazwy definiowanej (np. aby skutecznie zdefiniować nazwę „żyrafa”, wystarczy pokazywać jedynie żyrafy), innym razem trzeba pokazać przykłady niedobre (np. aby zdefiniować skutecznie nazwę „ptak”, należy pokazywać nie tylko dobre przykłady ptaków, ale także trzeba pokazać pingwina), a kiedy indziej przykłady negatywne, czyli te, które nie należą do zakresu nazwy definiowanej (aby skutecznie zdefiniować nazwę „pies”, należy pokazywać nie tylko dobre przykłady psów, ale także przykłady negatywne — wilki).

Nie wszystkie próbki są zapamiętywane przez instruowanego. Pamięć ludzka nie jest przecież nieograniczona. Początkowo rejestrowane są jedynie te próbki, które są wydatne fizjologicznie i/albo ważne kulturowo, oraz te, które są bardzo podobne do nich. Ludzka percepcja potrzebuje bowiem ‘punktów zaczepienia’, żeby zbudować pojęcia dla elementów świata. Później są zapamiętywane i inne próbki. W warunkach wstępnym (deiktycznym punkcie wyjścia) występować będą te próbki, które są zapamiętywane przez instruowanego.

Na najwcześniejszym etapie nauki języka zbiory budowane są na podstawie podobieństwa ogólnego. Interwencja nauczającego języka polega na korygowaniu już tworzonych pojęć. Głównie chodzi o pokazywanie odpowiednich próbek i używanie odpowiedniej nazwy, aby zachęcać do ustanawiania podobieństwa ogólnego lub hamowania go, kiedy jest nadmiernie używane. W dalszej części pracy szczegółowo omówimy problem nadawania tej samej nazwy lub różnych nazw.

### 5.2.2. Problem kryterium oceny przynależności do zbioru

Nie będziemy starali się ściśle opisać czynności umysłowych, które pozwalają instruowanemu ustalić kryteria oceny przynależności do zbioru. Podstawową czynnością będzie dla nas porównywanie. Dzięki niemu instruowany potrafi ustalić kryteria oceny. Schematy nie zostaną zróżnicowane ze względu na narzędzia umysłowe, którymi posługuje się instruowany, aby zbudować odpowiednie pojęcie, ponieważ nie będziemy analizować samych narzędzi. Jest to bowiem problem do zbadania przez psychologów. W niniejszej pracy będziemy ustalać skutki użycia tych narzędzi. Będą one wyrażone w schematach, w których podane zostaną kryteria oceny przynależności do zbioru. Schematy więc będą zróżnicowane m.in. ze względu na odmienne kryteria tej oceny. Najogólniej mówiąc, kryteria oceny przynależności do zbioru możemy podzielić na te, które oparte są na relacjach podobieństwa ogólnego: bycia podobnym ogólnie do ..., bycia bardziej podobnym ogólnie do ... niż do ... oraz bycia nieodróżnialnym od ...; oraz na te, które oparte są na cechach: typowych, nietypowych, logicznych, stałych modalnie oraz tych, których występowanie wyjaśnia teoria. Podział nie jest pełny, wydaje się bowiem, iż do tej pory w literaturze nie przedstawiono jeszcze wszystkich typów pojęć. Ponadto w pracy pominięto pojęcia budowane dla abstraktów (zob. WALENTUKIEWICZ 2007b). Omawiane kryteria nie są także rozłączne. Cechy stałe modalnie czy też cechy wyznaczone przez teorię naukowe muszą być cechami logicznymi, natomiast cechy logiczne nie

muszą być cechami stałymi modalnie czy nie muszą być akceptowane przez jakąś naukę. Przedstawiony podział kryteriów ma sens, oddaje bowiem klasyfikację pojęć przedstawioną przez nas w rozdziale 3.

### 5.2.3. Uwagi terminologiczne

Przypomnijmy, że próbki dzielimy na pozytywne (należą do zakresu nazwy definiowanej) i negatywne (nie należą do zakresu nazwy definiowanej). Stała „*a*” z kolejnymi numerami odnosić się będzie do próbek pozytywnych, a stała „*b*” z kolejnymi numerami — do próbek negatywnych, natomiast zmienna „*y*” będzie reprezentować nazwy odnoszące się do próbek pozytywnych, a zmienna „*v*” — do próbek negatywnych. Zmienna „*z*” będzie występować poza definicjami deiktycznymi, w potrzebnych nam definicjach pomocniczych. Wymienione stałe i zmienne mogą być ‘wyposażone’ w dodatkowe górne oznaczniki, zależnie od tego, do jakiej próbki będą się stosować: <sup>d</sup> informować będzie, że chodzi o próbkę dobrą pozytywną albo negatywną, <sup>nd</sup> — próbkę niedobłą pozytywną albo negatywną, <sup>o</sup> — próbkę dobrą albo niedobłą, <sup>s</sup> — próbkę nieodróżnialną, <sup>ns</sup> — próbkę odróżnialną w niewielkim stopniu od pozytywnych przykładów. Stała (lub zmienna) bez takiego górnego oznacznika stosować się może do próbki w ogóle. Poszczególne próbki są scharakteryzowane w pracy.

Nazwy cech reprezentować będzie zmienna „*C*”, także ‘wyposażona’ w dodatkowe górne oznaczniki, zależnie od tego, o jaką cechę będzie chodzić: <sup>t</sup> informować będzie, że chodzi o cechy typowe, <sup>m</sup> — o cechy nietypowe, <sup>e</sup> — wspólne cechy próbek typowych i nietypowych, <sup>w</sup> — cechy logiczne, <sup>i</sup> — cechy stałe modalnie, <sup>f</sup> — cechy wyznaczone przez teorię, <sup>p</sup> — cechy przygodne, <sup>g,h,i</sup> — cechy indywidualowe, wyróżniające tylko jeden jedyny egzemplarz. Poszczególne cechy są scharakteryzowane w pracy.

Symbol „*IT*” odnosić się będzie do relacji bycia podobnym (ogólnie) do ..., „*ψ*” — relacji nieodróżnialności, a „*β*” — relacji bycia bardziej podobnym ogólnie do ... niż do .... Indeksy „*”*”, „*”*” występujące przy symbolach reprezentujących relacje oddawać będą stopień podobieństwa (im większa liczba tych indeksów, tym większy stopień podobieństwa). Podobieństwo ogólne bez oznacznika też ma pewien stopień.

Przypomnijmy, że instruowany jest na takim etapie rozwoju poznawczego, kiedy nie tylko potrafi dostrzec przedmioty poziomu podstawowego, ale także potrafi ustalić, że są one różne. Nie jest bowiem wykluczone, że w początkowej fazie rozwoju poznawczego instruowany może uznawać różne przedmioty za tożsame lub może ich nie odróżniać. Pomijamy jednak ten okres.

### 5.3. Schematy definicji deiktyczno-indukcyjnych oparte na podobieństwie ogólnym

Pojedyncze użycie formuły (1a) jest aktem nazywania. Jeśli jednak instruktor użyje kilku zwrotów w odniesieniu do różnych obiektów, wówczas nazwa definiowana nie będzie nazwą w użyciu jednostkowym, lecz ogólnym:

(1c) „ $To_1 \downarrow$  jest  $N \wedge To_2 \downarrow$  jest  $N \wedge \dots \wedge To_n \downarrow$  jest  $N$ ”.

W schemacie tym symbol „ $\downarrow$ ” oznacza czynności referencyjne (zob. WOODWARD 2004) instruktora, zmierzające do wyodrębnienia w percepcji właściwego przedmiotu. W powyższym przypadku instruktor realizuje też jedną z wielu potrzeb. Oczywiście na początku nauki języka chodzi o potrzebę nauczenia potocznych pojęć. Ze względu na jej realizację instruktor dobiera przykłady odniesień nazwy definiowanej. Inne egzemplarze pokazywane są, kiedy instruktor chce nauczyć nowicjusza potocznego użycia nazwy „pies”, inne, kiedy chce nauczyć przyszłego eksperta specjalistycznego użycia tej samej nazwy. Na początku nauki języka pokazywane są dobre (niebudzące wątpliwości, np. w Polsce, aby nauczyć potocznego pojęcia *ptak*, należy pokazywać wróble), a nie wyjątkowe przykłady (np. nie należy pokazywać strusia). Potrzeby nie muszą być wprost sformułowane przez instruktora, ważne jest, aby były zrealizowane. Dla przejrzystości schematów nie będziemy w dalszej części pracy używać symbolu reprezentującego potrzeby, nie zamierzamy bowiem szczegółowo omawiać poszczególnych typów potrzeb. Należy tylko pamiętać, iż potrzeby takie towarzyszą budowaniu zbiorów. Ze schematów będzie można wywnioskować, o które z nich chodzi.

Określony przedmiot możemy wyodrębnić z otoczenia nie tylko za pomocą zaimka wskazującego, lecz także za pomocą zwrotów opisowych, np. „to, co leży obok mnie”, za pomocą nazw własnych, np. „Dawi”. Dlatego zamiast zaimka „to” wstawimy zwrot „ $a_1$ ”, który będzie wyróżniał konkretny przedmiot  $a_1$ . Oczywiście zwrot „ $a_1$ ” obejmuje też zaimek wskazujący „to”. Po uwzględnieniu tych uwag definicja deiktyczna ma postać:

(1d) „ $a_1$  jest  $N$ ”

lub

(1e) „ $a_1$  jest  $N \wedge a_2$  jest  $N \wedge \dots \wedge a_n$  jest  $N$ ”,

w której stałe nazwowe „ $a_1$ ”, „ $a_2$ ”, „ $a_n$ ” odnoszą się do pozytywnych (należące do zakresu) przykładów nazwy definiowanej (np. kolejno pokazywane egzemplarze żyraf). Zabieg przez nas dokonany ma jednak wówczas sens, kiedy odniesienie zwrotu wyodrębniającego jest dane w percepcji, np. w spostrzeżeniu. Dlatego powinniśmy umieszczać obok stałej „ $a_1$ ” symbol gestu „ $\downarrow$ ”, który oznacza tu to samo, co w przypadku użycia go ze słówkiem „to” — czynności instruktora zmierzające do wyodrębnienia jednostkowego egzemplarza na drodze percepcji. Nie będziemy tego jednak czynić, uznając, że zwrot „ $a$ ” wyodrębnia właściwy przedmiot.

Zgodnie z ostatnim schematem nazwę „ $N$ ” można orzekać jedynie o pokazanych pozytywnych przykładach. Warto jednak pokazać instruowanemu egzemplarze negatywne, aby wiedział, do jakich przedmiotów nie może stosować nazwy. Uwzględnijmy to w schemacie:

(1f) „ $a_1$  jest  $N \wedge a_2$  jest  $N \wedge \dots \wedge a_n$  jest  $N \wedge b_1$  nie jest  $N \wedge b_2$  nie jest  $N \wedge \dots \wedge b_m$  nie jest  $N$ ”,

gdzie stałe nazwowe „ $b_1$ ”, „ $b_2$ ”, „ $b_m$ ” odnoszą się do pokazanych, negatywnych (spoza zakresu) przykładów nazwy definiowanej. Na razie instruowany wie, że może stosować nazwę do egzemplarzy pozytywnych i że nie może stosować nazwy do przykładów negatywnych.

Uznajemy jednak, iż definicja deiktyczna powinna uczyć stosowania nazwy definiowanej do egzemplarzy niepokazanych. Aby tak było, podczas definiowania ostensywnego powinniśmy nauczyć jakiejś podstawy stosowania tej nazwy. Zajmijmy się teraz zatem podstawą stosowania nazwy definiowanej.

Użyte formuły od (1a) do (1f) nie opisują reguł rozpoznawania niepokazanych desygnatów. Pamiętajmy jednak, że instruowany przy budowie schematu definicji deiktycznej ma do dyspozycji co najmniej dwa elementy: zbiór pokazanych przykładów oraz umysłowe narzędzia tworzenia pojęć. Elementy te pozwolą mu zbudować kryterium ustalania niepokazanych egzemplarzy.

### 5.3.1. Wstępne schematy definicji deiktyczno-indukcyjnej

Pierwsze powstające zbiory budowane są na podstawie percepcyjnego podobieństwa ogólnego. Myśl jest taka: jeśli różne przedmioty są podobne ogólnie do siebie, to istnieje zbiór, do którego one przynależą; jeśli nie są podobne ogólnie do siebie, to nie istnieje zbiór, do którego przynależą. Zapi-

szemy definicję zbioru wyznaczonego na podstawie relacji podobieństwa ogólnego tak:

$$(2^1)^1 \text{ „}\forall z_1 \forall z_2 [(z_1 \neq z_2 \wedge z_1 I z_2) \rightarrow \exists Z (z_1 \in Z \wedge z_2 \in Z)]\text{” (Koj 2007, s. 65),}$$

$$(2^2) \text{ „}\forall z_1 \forall z_3 [(z_1 \neq z_3 \wedge \sim(z_3 I z_1)) \rightarrow \sim \exists Z (z_1 \in Z \wedge z_3 \in Z)]\text{”}.$$

Zmienne „ $z_1$ ”, „ $z_2$ ”, „ $z_3$ ” przebiegają zbiór przedmiotów, symbol „ $I$ ” odnosi się do relacji podobieństwa ogólnego, a zmienna „ $Z$ ” reprezentuje nazwę zbioru.

Na tym etapie nauki języka instruktor nie tyle uczy kryterium oceny przynależności do zbioru badanych egzemplarzy, ile wykorzystuje naturalną zdolność instruowanego do tworzenia zbiorów na podstawie podobieństwa ogólnego. Potem korzysta z tej zdolności ucznia podczas budowania precyzyjniej wyodrębnionych zbiorów. Skoro pierwsze zbudowane przez instruowanego zbiory są utworzone na podstawie podobieństwa ogólnego, to instruktor musi tę sytuację wykorzystać i nadać nazwy tym pierwszym pojęciom. Stosuje on akty nazywania, które polegają na pokazaniu pozytywnych przykładów i nadaniu im odpowiedniej nazwy. Poprzez akty nazywania tworzy pozytywne próbki semantyczne. Instruowany dzięki temu będzie mógł przenosić wprowadzoną nazwę na inne przedmioty — te, które są podobne ogólnie do próbki semantycznej.

Na razie instruowanemu nie są potrzebne przykłady negatywne. Nie wydaje się, aby na ich podstawie ustalał on nieprzynależność do zbioru. Na tym etapie nauki języka instruowany raczej poszukuje kryteriów oceny przynależności do zbioru, opierając się na przykładach pozytywnych.

Na podstawie podobieństwa ogólnego instruowany nie jest w stanie na początku nauki języka ustalić w sposób jednoznaczny zakresu nazwy definiowanej. Może najwyżej ustalić częściowy zakres jej stosowalności. Przed wszystkim potrafi on używać nazwy do pokazanych pozytywnych przykładów i tych, które są podobne ogólnie do nich, nie stosuje natomiast nazwy do innych egzemplarzy (kryterium  $W_1$ ) (na podstawie prac: QUINN, EIMAS 1996; BORNSTEIN, KESSEN, WEISKOPF 1978). Oceny dokonuje z pewnym prawdopodobieństwem.

Jeśli tak jest, jak przypuszczamy, wówczas pierwszy dobrze zbudowany schemat definicji ostensywnej, przedstawiający sposób ustalania zakresu nazwy, będzie miał postać cząstkowej definicji probabilistycznej, gdzie funktor wynikania jest zastąpiony wynikiem probabilistycznym (zob. MEHLBERG 1948a, b; MORTIMER 1982, s. 140) o postaci:

<sup>1</sup> Takie oznaczenie sygnalizuje, że jest to schemat pierwszy (cyfra w indeksie górnym), który jest budowany w związku ze schematem o numerze 2.

$$(2^3) \text{ „Pr}(W_1, x \text{ jest } N) > 0\text{”},$$

gdzie skrót „Pr” zastępuje słowo „prawdopodobieństwo”, zmienna „ $x$ ” przebiega zbiór przedmiotów zaliczonych do zakresu nazwy „ $N$ ”. Schemat ten pozwala przyporządkowywać przedmiotom  $x$ , które spełniają kryterium  $W_1$ , nazwę „ $N$ ” z prawdopodobieństwem większym od zera, lecz nie większym niż 1. Kiedy prawdopodobieństwo wynosi jeden, wtedy probabilistyczna definicja cząstkowa przechodzi w zwykłą definicję cząstkową:

$$(2^4) \text{ „}\forall x[W_1(x) \rightarrow x \text{ jest } N]\text{”}.$$

Jeśli  $x$  spełnia warunek  $W_1$ , to można zaliczyć go do zakresu nazwy definiowanej. Wydaje się też, że instruowany nie będzie stosował nazwy „ $N$ ” do przedmiotów niespełniających warunku  $W_1$ . Skoro tak, możemy sformułować taką parę zdań, która pozwala o jednych egzemplarzach orzekać nazwę „ $N$ ”, a o innych nie:

$$(2^5) \text{ „}\forall x[W_1(x) \rightarrow x \text{ jest } N]\text{”},$$

$$(2^6) \text{ „}\forall x[\sim W_1(x) \rightarrow x \text{ nie jest } N]\text{”}.$$

Pierwszy z członów ustala przynależność do zbioru, drugi ustala nie-przynależność. Zajmijmy się jedynie członem pierwszym.

Spróbujmy precyzyjniej określić warunek  $W_1$ . Na podstawie dotychczasowych uwag możemy przyjąć, że kryterium  $W_1$  składać się będzie z dwóch części: warunku wyjściowego, w którym będą wymienione niewątpliwe, pokazane przykłady odniesień nazwy, oraz warunku rozwinięcia (warunku indukcyjnego), w którym będzie określone kryterium oceny przynależności do zbioru dla niepokazanych egzemplarzy. Na razie zajmijmy się warunkiem rozwinięcia.

Będziemy mówić, iż pewien zbiór  $Z$  jest domknięty  $D$  ze względu na relację  $S$  ( $D(Z, S)$ ) wówczas, kiedy każdy oceniany egzemplarz, który jest w relacji  $S$  do próbki należącej do zbioru  $Z$ , także należy do zbioru  $Z$ :

$$(2^7) \text{ „}D(Z, S) \equiv \forall z_1 \forall z_2 [(z_1 \in Z \wedge z_2 S z_1) \rightarrow z_2 \in Z]\text{”}.$$

Przyjmijmy, że podobieństwo ogólne jest właśnie taką relacją domykającą zbiór.

Jaki rodzaj pojęć jest budowany dla pierwszych zbiorów? Na podstawie uwag na temat podobieństwa ogólnego, uwag o definicjach cząstkowych, o początkach kształtowania się pojęcia *zbiór* oraz o zbiorach domkniętych możemy przyjąć, iż instruowany ustala przynależność do zbioru w ten



sposób: jeśli istnieje, zaliczony już do zbioru  $N$  (np. przez akt nazywania), egzemplarz  $y$ , do którego  $x$  jest w relacji podobieństwa ogólnego  $\Pi$ , to  $x$  należy do zbioru  $N$ . Domkniętość zbioru ze względu na relację podobieństwa ogólnego definiujemy w ten sposób:

(2<sup>8</sup>) „ $\forall x[\exists y \text{ jest } N(x\Pi y) \rightarrow x \text{ jest } N]$ ”.

Uznajemy, iż kryterium wyznaczające zbiór wszystkich i tylko tych egzemplarzy, które są w pewnej relacji (w tym przypadku podobieństwa ogólnego) do pewnego wcześniej pokazanego i nazwanego przykładu pozytywnego, jest kryterium oceny przynależności do pierwszych zbiorów (pierwszych pojęć).

Definicję (2<sup>8</sup>) można przekształcić w warunek indukcyjny, należy tylko skorzystać z definicji kwantyfikatora szczegółowego o ograniczonym zakresie oraz z prawa importacji i prawa przenoszenia kwantyfikatora ogólnego do poprzednika implikacji:

(2<sup>9</sup>) „ $\forall x\forall y[(y \text{ jest } N \wedge x\Pi y) \rightarrow x \text{ jest } N]$ ”.

Schemat ten upoważnia instruowanego do zaliczenia do zakresu nazwy każdego egzemplarza, który jest w relacji  $\Pi$  do wcześniej pokazanego przykładu (warunek indukcyjny). Na podstawie dotychczasowych analiz można przyjąć następujące stwierdzenie: każdy pokazany wcześniej pozytywny przykład nadaje się do tego, aby oceniany egzemplarz zaliczyć do zakresu nazwy, jeśli tylko jest w relacji  $\Pi$  do niego. Istnieje bowiem, jak twierdzi się w literaturze (np. BERLIN 1978), naturalna przerwa między zbiorami poziomu podstawowego, która ‘hamuje’ stosowanie tej relacji w nieskończoność, czyli nie pozwala na błędną kategoryzację.

Ustaliliśmy już pierwsze kryterium oceny przynależności do zbioru, teraz nadajmy definicji cząstkowej pełną postać, czyli sprecyzujmy dokładnie warunek  $W_1$ . Oceniany egzemplarz, aby mógł zostać uznany za należący do zakresu nazwy, musi być pokazany i nazwany lub musi być w odpowiedniej relacji do wcześniej wskazanego i nazwanego przykładu. Uzupełnijmy więc powyższy schemat o przedstawione egzemplarze. O kształcie warunku rozwinięcia decydują wcześniej pokazane przykłady. Dlatego w schemacie powinna być zachowana odpowiednia kolejność: najpierw muszą być uwzględnione pokazane przykłady, a dopiero potem można uwzględnić warunek indukcyjny, który decydować będzie o tym, czy niepokazane przedmioty należą do zakresu nazwy definiowanej. Po tych uwagach schemat zdania, który po odpowiednim podstawieniu za zmienne opisywałby zbiór wyznaczony na podstawie podobieństwa ogólnego, wyglądałby tak (dalej czasami używamy sformułowania „schemat zdania opisuje”, pamiętając, że za zmienne należy podstawić odpowiednie wyrażenia):

(2<sup>10</sup>) „( $a_1$  jest  $N \wedge a_2$  jest  $N \wedge \dots \wedge a_n$  jest  $N$ )  $\wedge \forall x \forall y [(y$  jest  $N \wedge xIly) \rightarrow x$  jest  $N]$ ”.

Jest to wstępny schemat, który może opisywać początkowo zbudowane pojęcia. Czy są one dobrze utworzone? Sprawa jednak nie jest taka prosta.  $I$  jest relacją nieprzechodnią. Skuteczność jej działania zależy od podania przez instruowanego odpowiednich przykładów. Zbadajmy problem dokładniej.

Od pokazanych przykładów m.in. zależy to, jakie pojęcie zbuduje instruowany. Przedmioty, jeśli mają być w pierwszej kolejności wykorzystane przez instruowanego podczas tworzenia zbiorów (lub pojęć), muszą być przedmiotami wydatnymi fizjologicznie (np. soczysta zieleń trawy) i/albo ważnymi kulturowo (np. kolor złota). Uznaliśmy też, że niepokazane egzemplarze należące do zbioru instruowany może ustalić na podstawie ogólnego podobieństwa do przykładów wcześniej pokazanych. Pamiętajmy jednak o tym, iż czasami pokazywanie przykładów pozytywnych nie wystarcza. Robert L. GOLDSTONE i Lawrence W. BARSALOU (1998) uznają, że ustalanie składu kategorii odbywa się na podstawie podobieństwa ogólnego do wcześniej uznanych przykładów kategorii i niepodobieństwa do przykładów należących do innej kategorii. Jeśli tak jest, to należałoby podczas pierwszych definicji deiktycznych pokazywać też egzemplarze negatywne. Byłyby one negatywnymi próbkami semantycznymi. Ich rola na tym etapie nauki polegałaby jedynie na np. informowaniu, iż podobieństwo ogólne jest właściwym narzędziem w ustalaniu składu denotacji nazwy definiowanej, oraz pokazywaniu, jaka jest naturalna przerwa między egzemplarzami należącymi do odmiennych zbiorów.

Po tych uwagach schemat zdania, który po odpowiednim podstawieniu za zmienne opisywałby zbiór wyznaczony na podstawie przykładów pozytywnych i negatywnych oraz relacji podobieństwa ogólnego, wyglądałby tak:

(2<sup>11</sup>) „( $a_1$  jest  $N \wedge a_2$  jest  $N \wedge \dots \wedge a_n$  jest  $N \wedge b_1$  nie jest  $N \wedge b_2$  nie jest  $N \wedge \dots \wedge b_m$  nie jest  $N$ )  $\wedge \forall x \forall y \forall v [(y$  jest  $N \wedge v$  nie jest  $N \wedge xIly \wedge \sim(xIlv)) \rightarrow x$  jest  $N]$ ”.

Zmienna „ $v$ ” przebiega zbiór przedmiotów, które nie należą do zakresu nazwy definiowanej (przykłady negatywne), ale należą do innego zbioru poziomu podstawowego, a relacja podobieństwa ogólnego  $I$  zachodzi w takim stopniu, jaki jest potrzebny, aby ustalić skład zbioru. Czy podobieństwo ogólne wystarcza do wyznaczenia pełnego zakresu definiowanej nazwy? Zależy to od złożoności zbioru, który ma być reprezentowany w języku przez nazwę definiowaną.

Po tych formalnych uwagach, które mają nam ułatwić budowanie schematów definicji ostensywno-indukcyjnej, przejdźmy do opisu pierwszych pojęć.

### 5.3.2. Pojęcia zbudowane na podstawie próbek dobrych pozytywnych i dobrych negatywnych (reprezentacja dobrych egzemplarzy)

Na początku nauki języka nie tylko nie trzeba, ale także nie powinno się pokazywać egzemplarzy niedobrych (np. rzadko występujących, młodych osobników, zdeformowanych). Instruowany musi najpierw zobaczyć próbki dobrych przedstawicieli zbioru. Potem na podstawie podobieństwa ogólnego oraz dzięki istnieniu naturalnych przerw między poszczególnymi egzemplarzami będzie ustalał pierwsze niepokazane egzemplarze należące do zbioru. Podobieństwo ogólne jest wówczas narzędziem, które w sposób bardzo często skuteczny pozwala wyodrębnić przedmioty należące do zbioru. Zbiór ten składać się będzie z dobrych egzemplarzy, najczęściej wydatnych fizjologicznie i/albo ważnych kulturowo. Dopuszczalne są różnice między przedmiotami należącymi do zbioru, lecz nie mogą być one większe niż naturalne przerwy między egzemplarzami należącymi do odmiennych zbiorów poziomu podstawowego.

Pojęć tworzonych jedynie na podstawie próbek dobrych pozytywnych i dobrych negatywnych nie można budować dla każdego zbioru poziomu podstawowego. Zbiory te nie są w takim samym stopniu wewnętrznie skomplikowane, a także stopień odmienności między nimi jest różny. Zbiór żyraf jest stosunkowo prosty: między egzemplarzami tworzącymi tę kategorię nie ma większych różnic, a są duże różnice między żyrafami a zwierzętami należącymi do innych zbiorów poziomu podstawowego, np. słoniami. Inaczej ma się sprawa z psami: występują dość duże różnice w obrębie kategorii (np. między jamnikami a dobermanami), a ponadto istnieje duże podobieństwo między niektórymi psami a zwierzętami, które nie należą do zbioru psów (np. między owczarkami alzackimi a wilkami). Stąd pojęcia budowane na podstawie jedynie dobrych próbek pozytywnych i negatywnych nie są odpowiednie dla zbioru psów, a są odpowiednie dla zbioru żyraf.

Po uwzględnieniu wymienionych uwag schemat definicji deiktyczno-indukcyjnej, wykorzystującej dobre przykłady pozytywne i negatywne oraz relację podobieństwa ogólnego, wyglądałby tak:

- (2) „( $a_1^d$  jest  $N \wedge a_2^d$  jest  $N \wedge \dots \wedge a_n^d$  jest  $N \wedge b_1^d$  nie jest  $N \wedge b_2^d$  nie jest  $N \wedge \dots \wedge b_m^d$  nie jest  $N$ )  $\wedge \forall y^d \forall v^d \forall x[(y^d$  jest  $N \wedge xIly^d \wedge v^d$  nie jest  $N \wedge \sim(xIlv^d)) \rightarrow x$  jest  $N]$ ”.

Schemat ten pozwala realizować potrzeby życia codziennego, które w formie najprostszej związane są z rozpoznawaniem dobrych egzempla-

rzy nazwy definiowanej. „ $I$ ” odnosi się do podobieństwa ogólnego o takim stopniu, które zachodzi między dobrymi egzemplarzami należącymi do jednego zbioru poziomu podstawowego i nie zachodzi między dobrymi egzemplarzami odmiennych zbiorów poziomu podstawowego. Jeśli uznamy, że pokazany dobry egzemplarz staje się próbką semantyczną, kiedy nadamy mu nazwę, wówczas podobieństwo ogólne jest pewną relacją zachodzącą między próbką semantyczną a ocenianym egzemplarzem. „ $a_1^d$ ”, „ $a_2^d$ ”, „ $a_n^d$ ” odnoszą się do egzemplarzy, które są podobne ogólnie do siebie, są dobrymi pozytywnymi przykładami, np.: żyrafy, wróble; „ $b_1^d$ ”, „ $b_2^d$ ”, „ $b_m^d$ ” odnoszą się do dobrych negatywnych przykładów, np.: soczysty kolor trawy jest dobrym przykładem dla nazwy „zielony”, bezchmurne niebo jest dobrym przykładem dla nazwy „niebieski” i dobrym negatywnym egzemplarzem dla nazwy „zielony”. Zmienna „ $y^d$ ” przebiega zbiór wcześniej pokazanych dobrych przykładów, zmienna „ $x$ ” — zbiór egzemplarzy ocenianych w kwestii przynależności do zakresu nazwy definiowanej, „ $v^d$ ” — zbiór dobrych negatywnych przykładów. Przypomnijmy, że poziom podstawowy jest wyznaczony na podstawie co najmniej dwóch czynników: podobieństwa ogólnego (aspekt percepcyjny) oraz użytych nazw (aspekt językowy). Ma więc on charakter percepcyjno-językowy.

W zbiorze wyjściowym pojawiają się przedmioty, które muszą spełnić taki oto warunek:

$$(2^{12}) \text{ „}\forall z_1^d \forall z_2^d [(z_1^d \in Z \wedge z_2^d \in Z) \rightarrow z_1^d I z_2^d]\text{”}.$$

Zamiast stałych użyliśmy zmiennych „ $z_1^d$ ”, „ $z_2^d$ ”, które przebiegają zbiór pokazanych dobrych przykładów.

Podsumowując: aby instruowany mógł zbudować schemat (2), instruktor powinien pokazywać przykłady dobre. Kompetencje instruktora nie muszą być tutaj wielkie: wystarczy, aby pokazywał te egzemplarze, które nie są zdeformowane, są natomiast w pełni rozwinięte i zdrowe. Niezłe byłoby, gdyby to były także przykłady wydane fizjologicznie (np. kruki) i/albo powszechnie uznawane za dobre (np. orły). Stałe „ $a_1^d$ ”, „ $a_2^d$ ”, ... „ $a_n^d$ ” powinny odnosić się właśnie do takich egzemplarzy. Pamiętajmy, że m.in. od tego, jakie pokazujemy przykłady, zależy to, jakie pojęcie zbuduje instruowany. Aby instruowany zbudował bardziej złożone schematy, instruktor musi mieć większe kompetencje. Na tym etapie nauki języka kompetencje przeciętnego rodzica wystarczają.

Przytoczony schemat skutecznie ustala przynależność do zbioru dobrych przykładów żyraf, hipopotamów czy też słoń. Każde z nich nadaje się do pokazania, o ile jest dorosłe i nie posiada wad fizycznych. Dorosłe słońce bowiem są na tyle do siebie podobne ogólnie i na tyle różne od innych np. rodzajów, iż bez trudu instruowany potrafi rozstrzygnąć o ocenianym egzem-

plarzu, czy należy, czy nie należy do zbioru. Gdyby zbiór, np. żyraf, składał się tylko z dorosłych egzemplarzy, bez wad, schemat (2) można byłoby przekształcić w definicję równoważnościową. Niestety, są zbiory bardziej złożone.

### 5.3.3. Pojęcia zbudowane na podstawie próbek dobrych i niedobrych pozytywnych oraz dobrych negatywnych

Kiedy zostaną utworzone pojęcia na podstawie dobrych egzemplarzy, kiedy już jest zbudowany ‘rdzeń’ pojęciowy, instruktor może pokazywać inne przykłady. Pytanie zasadnicze jest takie: czy za pomocą podobieństwa ogólnego instruowany może wyznaczyć pełen zakres każdej nazwy podstawowej? Sprawa nie jest taka prosta. Instruktor używa nazwy „żyrafa” i pokazuje dobre egzemplarze żyrafy. Instruowany jest w stanie zbudować odpowiednie pojęcie dla tych zwierząt na podstawie podobieństwa ogólnego. Gorzej jednak przedstawia się sprawa z tworzeniem pojęcia *pies*. Na początku nauki języka instruktor używa nazwy „pies”, a instruowany na podstawie podobieństwa ogólnego do dobrego egzemplarza psa (którym może być jamnik) może zbudować pojęcie nie *Canis* w ogóle, lecz *jamnik*, które obejmuje tylko tę rasę. Aby nazwa odnosiła się do tego, do czego ma się odnosić, instruktor musi pokazywać odpowiednie próbki semantyczne i musi nauczyć instruowanego ustalania odpowiedniego stopnia podobieństwa ogólnego. Należy podkreślić, że ustalania stopnia tego podobieństwa uczymy się, może on bowiem zmieniać się.

Spróbujmy określić problemy, jakie mogą powstać w związku z wprowadzaniem pierwszych nazw, kiedy to instruowany stosuje podobieństwo ogólne. Nie będziemy omawiać wszystkich trudności. Jeśli próbki podzielimy na pozytywne i negatywne, a te z kolei na dobre i niedobre, to otrzymamy cztery grupy próbek: pozytywne dobre (np. owczarek), pozytywne niedobre (np. yorkshire), negatywne (np. dla pojęcia *pies*) dobre (np. żyrafa) i negatywne niedobre (np. wilk). Ujawniają się tu problemy związane z dobozem odpowiednich próbek (przykładów). Skupimy się jedynie na dwóch rodzajach trudności — tych, które powstają wtedy, kiedy przykłady pozytywne niedobre są podobne ogólnie (lub bardziej podobne) do negatywnych, a nie do próbek pozytywnych, oraz tych, które powstają wtedy, kiedy przykłady negatywne niedobre są podobne ogólnie do próbek pozytywnych. Pojawiają się co najmniej dwa zasadnicze problemy, które są ściśle z sobą powiązane. Po pierwsze, jeśli instruktor pokaże jamniki jako pozytywne przykłady nazwy definiowanej „pies”, a jako przykłady negatywne wilki, a instruowany oceniać będzie egzemplarz husky, wówczas na podstawie podobieństwa ogólnego

uzna, iż husky jest podobny do wilka a nie do jamnika i nie zaliczy go do psów (problem błędnego niezaliczenia). Podobna sytuacja może mieć miejsce w przypadku ptaków: pingwin nie jest prawie wcale podobny ogólnie do szpaka, choć, jak się wydaje, jest podobny do małej foki. Po drugie, niektóre egzemplarze, które nie należą do zakresu nazwy definiowanej, są w wystarczającym stopniu podobne ogólnie do niektórych egzemplarzy należących do denotacji, aby mogły zostać uznane za należące do tegoż zakresu, np. wilki, które nie należą do zbioru psów, są podobne ogólnie do husky, szczególnie do tych, które mają umaszczenie wilków. Gdy husky będzie próbką semantyczną, wówczas wilki mogą być zaliczone do psów (problem błędnego zaliczenia). Poza tym, do zbioru podstawowego należą też niedobre egzemplarze, np. młode jamniczki czy yorki (chodzi o yorkshire). Jak zbudować pełny zbiór, korzystając z pokazanych przykładów i relacji ogólnego podobieństwa? Nie upieramy się, że w przypadku budowania pełnego zbioru poziomu podstawowego między egzemplarzami musi zachodzić ten sam stopień podobieństwa ogólnego. Nie upieramy się także, że ten sam stopień podobieństwa ogólnego wyznacza różne zbiory poziomu podstawowego. Wiele zależy od tego, jakie są różnice między egzemplarzami należącymi do jednego zbioru oraz między egzemplarzami należącymi do różnych zbiorów. Wiele zależy od tego, czy zostały pokazane odpowiednie próbki semantyczne. Aby nauczyć instruowanego, o jaki stopień podobieństwa chodzi, należy pokazywać nie tylko pozytywne i negatywne przykłady dobre, lecz także niedobre. Dlatego będziemy różnicować ogólne podobieństwo co do stopnia, umieszczając różną liczbę apostrofów „'” przy symbolu „*II*”. Instruktor, pokazując odpowiednie przykłady pozytywne i negatywne, powinien objaśnić instruowanemu, o który stopień chodzi.

Nie odrzucając więc podobieństwa ogólnego, omówione problemy można rozwiązać. Problem pierwszy zostanie rozwiązany wtedy, kiedy instruktor pokaże przykłady, które będą niedobre, niepodobne do wcześniej pokazanych próbek, z którymi instruowany będzie porównywać oceniane egzemplarze pod względem podobieństwa ogólnego. Zbiór przedmiotów wyjściowych składać się będzie z pierwszych dobrych próbek i następnych egzemplarzy (nie dobrych, niepodobnych do wcześniej pokazanych próbek). Podobieństwo ogólne nie będzie zachodzić między wszystkimi egzemplarzami, którym nadano tę samą nazwę, a przynajmniej nie będzie to ten sam stopień podobieństwa. Podobieństwo ogólne o stopniu decydującym o przynależności do zbioru czasami zachodzi tylko między pewnymi egzemplarzami a wyznaczoną próbką semantyczną (która może być niedobrą próbką). Przyjmijmy, iż relacja *II* wyraża taki stopień, który zachodzi między próbką semantyczną a ocenianym egzemplarzem, który jest dobrym egzemplarzem.

Pojawienie się kilku próbek semantycznych związane jest z tym, iż nowo pokazywane egzemplarze nie są podobne ogólnie w wystarczającym stopniu

do egzemplarzy wcześniej pokazanych i nazwanych (chodzi tu o próbki dobre). Podobieństwo ogólne nie pozwala wyznaczyć wszystkich elementów zbioru, jeśli nie zostanie wprowadzona odpowiednia próbka semantyczna. Wcześniej już wyróżniliśmy pozytywne oraz negatywne próbki semantyczne. Do zbioru pozytywnych należą egzemplarze, którym nadano tę samą nazwę (mogą to być egzemplarze, między którymi nie będzie zachodzić podobieństwo ogólne). Do zbioru negatywnych należą egzemplarze, którym nadano nazwę różną od nazwy nadanej przykładom pozytywnym (mogą to być egzemplarze, które będą podobne ogólnie w jakimś stopniu do niektórych pozytywnych próbek semantycznych. Nazwijmy je „bliskimi niedobrymi przykładami negatywnymi”. Na razie pomińmy bliskie przykłady negatywne. Uznajemy, że są takie zbiory, do wyznaczenia których nie wystarcza relacja  $II$ , lecz jest potrzebna relacja  $IP$  (wyższy stopień podobieństwa ogólnego), i tymi zbiorami teraz się zajmujemy).

Po uwzględnieniu wymienionych uwag schemat definicji deiktyczno-indukcyjnej wyglądałby tak:

$$(2a) \text{ „}(a_1^d \text{ jest } N \wedge a_2^d \text{ jest } N \wedge \dots \wedge a_n^d \text{ jest } N \wedge a_1^{nd} \text{ jest } N \wedge a_2^{nd} \text{ jest } N \wedge \dots \wedge a_n^{nd} \text{ jest } N \wedge b_1^d \text{ nie jest } N \wedge b_2^d \text{ nie jest } N \wedge \dots \wedge b_m^d \text{ nie jest } N) \\ \wedge \forall y^o \forall v^d \forall x [(y^o \text{ jest } N \wedge xIPy^o \wedge v^d \text{ nie jest } N \wedge \sim(x IPv^d)) \rightarrow x \text{ jest } \in N] \text{”}$$

gdzie „ $a_1^{nd}$ ”, „ $a_2^{nd}$ ”, „ $a_n^{nd}$ ”, są stałymi nazwowymi odnoszącymi się do niedobrych pozytywnych egzemplarzy, „ $y^o$ ” przebiega zbiór dobrych albo niedobrych wcześniej pokazanych i nazwanych pozytywnych przykładów. Łatwo zauważyć, iż przykłady pozytywne dobre i przykłady pozytywne niedobre wyczerpują zbiór przykładów pozytywnych i że właściwie nie trzeba byłoby różnicować stałych (czy też zmiennych), dodając różne górne oznaczniki. Wystarczyłoby użyć tylko stałej „ $a$ ”, oczywiście z odpowiednim numerem. Pozostawiamy jednak te górne oznaczniki, aby zaznaczyć, że na pewnym etapie nauki języka wyróżniane są przykłady dobre i niedobre.

W podanym schemacie chodzi już o potrzebę poznania po ogólnym wyglądzie wszystkich czy też prawie wszystkich egzemplarzy należących do zakresu nazwy definiowanej. Instruktor zauważa, iż instruowany nie wyodrębnia wszystkich desygnatów nazwy definiowanej. Wyróżnia jedynie te, które są podobne ogólnie do wcześniej pokazanych przykładów. W zbiorze nie wszystkie egzemplarze są podobne ogólnie do siebie. Pojawia się potrzeba pokazania nowych próbek, głównie tych, które nie są podobne do egzemplarzy wcześniej pokazanych. Podobieństwo ogólne do tych próbek pozwoli ustalić zakres nazwy definiowanej. Nie ma sensu pokazywać instruowanemu podczas nauki pojęcia *ptak* tylko gołębi. Strusie mogą nie być zaliczane przez instruowanego do kategorii ptaków, nie są bowiem ogólnie podobne do gołębi. Dlatego instruktor musi pokazać i nazwać „ptakiem”

strusia. Wówczas przedstawiciel strusi i przedstawiciel gołębi będą reprezentowani w zbiorze wyjściowym i będą reprezentowani przez różne stałe. Instruowany zapamiętuje egzemplarze, które są dobrymi i niedobrymi próbkami, i ‘chwyta’ odpowiedni stopień podobieństwa, który musi zachodzić między ocenianym egzemplarzem a pozytywną próbką. Opisany zbiór spełniałby taki oto warunek:

$$(2^{13}) \text{ „}\exists z_1^o \exists z_2^o (z_1^o \in Z \wedge z_2^o \in Z \wedge z_1^o I P z_2^o) \wedge \exists z_3^o \exists z_4^o (z_3^o \in Z \wedge z_4^o \in Z \wedge \sim(z_3^o I P z_4^o))\text{”}$$

Wydawać się może, że instruowany dochodzi do następnej fazy w nauce języka, kiedy zapamiętuje (przechowuje w warunku wyjściowym) tylko te pokazane egzemplarze (próbki semantyczne), które nie są podobne ogólnie do siebie. Zapamiętywanie egzemplarzy ogólnie podobnych do siebie może zbytnio obciążać pamięć. Zbiór przechowywanych w warunku wyjściowym pokazanych egzemplarzy musiałby wówczas spełnić taki oto warunek:

$$(2^{14}) \text{ „}\forall z_3^o \forall z_4^o (z_3^o \in Z \wedge z_4^o \in Z \wedge \sim(z_3^o I P z_4^o))\text{”}$$

gdzie „ $z_1^o$ ”, „ $z_2^o$ ”, „ $z_3^o$ ”, „ $z_4^o$ ” przebiegają zbiór egzemplarzy pozytywnych dobrych i niedobrych, które są pokazane w warunku wyjściowym. Nie można jednak tego warunku spełnić. Zdarzyć się bowiem może taka oto sytuacja: oceniany egzemplarz jest podobny tylko do jednego z dwóch wcześniej pokazanych i podobnych do siebie przykładów (podobieństwo ogólne nie jest relacją przechodnią). Niezapamiętanie jednego z podobnych do siebie egzemplarzy spowoduje, że poza zbiorem znajdą się przedmioty należące do zakresu. Zapamiętywane powinny być tylko te przykłady, które mogą być wykorzystane do ustalenia składu kategorii na podstawie podobieństwa ogólnego. Inaczej mówiąc, instruowany zapamiętuje zarówno przykłady, które są podobne do siebie, jak i te, które nie są podobne, lecz nadano im tę samą nazwę.

#### 5.3.4. Pojęcia zbudowane na podstawie próbek dobrych i niedobrych pozytywnych oraz dobrych i niedobrych negatywnych

Pozostał jeszcze drugi problem. Ostatni schemat pozwala zaliczyć husky do zbioru psów, lecz nie pozwala wykluczyć ze zbioru psów wilków. Są one bowiem podobne ogólnie do husky. Problem ten można rozwiązać tak: należy wprowadzić w warunku wyjściowym bliskie, niedobre, negatywne



próbki semantyczne, tzn. takie, które można pomylić z niektórymi pozytywnymi przykładami. Wcześniej oceniany egzemplarz mógł być zaliczony do jednego zbioru z pozytywnym egzemplarzem na podstawie relacji  $IP$ . Teraz chodzi o inny stopień podobieństwa —  $II$ , np. podobieństwo na poziomie rasy. Po tych uwagach schemat definicji ostensywno-indukcyjnej miałby taką postać:

$$(2b) \text{ „}(a_1^d \text{ jest } N \wedge a_2^d \text{ jest } N \wedge \dots \wedge a_n^d \text{ jest } N \wedge a_1^{nd} \text{ jest } N \wedge a_2^{nd} \text{ jest } N \wedge \dots \wedge a_n^{nd} \text{ jest } N \wedge b_1^d \text{ nie jest } N \wedge b_2^d \text{ nie jest } N \wedge \dots \wedge b_m^d \text{ nie jest } N \wedge b_1^{nd} \text{ nie jest } N \wedge b_2^{nd} \text{ nie jest } N \wedge \dots \wedge b_m^{nd} \text{ nie jest } N) \wedge \forall y^o \forall v^o \forall x [(y^o \text{ jest } N \wedge xIP''y^o \wedge v^o \text{ nie jest } N \wedge \sim(x \text{ } II''v^o)) \rightarrow x \text{ jest } N] \text{”}$$

gdzie „ $b_1^{nd}$ ”, „ $b_2^{nd}$ ”, „ $b_m^{nd}$ ” są stałymi odnoszącymi się do negatywnych przykładów, w tym tyimi, które są najbardziej zbliżone wyglądem do egzemplarzy należących do zakresu nazwy definiowanej (bliskie negatywne próbki), a „ $v^o$ ” przebiega negatywne próbki semantyczne dobre i niedobre, w tym przykłady bardzo zbliżone pod względem wyglądu do pozytywnych przykładów (bliskie negatywne próbki).

Kiedy nie zostaną pokazane odpowiednie pozytywne i negatywne próbki semantyczne, wówczas instruowany ma dwa wyjścia: albo uznać, że nazwa „pies” nie odnosi się do psów, lecz do innego zbioru, np. *Canis*, albo zmodyfikować relację wyznaczającą zakres nazwy. Jeśli przyjmie to drugie rozwiązanie, to zakres nazwy definiowanej może ustalić, odwołując się do relacji bycia bardziej podobnym ogólnie do ... niż do ... . Instruowany musi nauczyć się stosować to narzędzie.

Po uwzględnieniu ostatniej uwagi schemat definicji deiktyczno-indukcyjnej wyglądałby tak:

$$(2c) \text{ „}(a_1^d \text{ jest } N \wedge a_2^d \text{ jest } N \wedge \dots \wedge a_n^d \text{ jest } N \wedge a_1^{nd} \text{ jest } N \wedge a_2^{nd} \text{ jest } N \wedge \dots \wedge a_n^{nd} \text{ jest } N \wedge b_1^d \text{ nie jest } N \wedge b_2^d \text{ nie jest } N \wedge \dots \wedge b_m^d \text{ nie jest } N \wedge b_1^{nd} \text{ nie jest } N \wedge b_2^{nd} \text{ nie jest } N \wedge \dots \wedge b_m^{nd} \text{ nie jest } N) \wedge \forall y^o \forall v^o \forall x [(y^o \text{ jest } N \wedge v^o \text{ nie jest } N \wedge \beta(x, y^o, v^o)) \rightarrow x \text{ jest } N] \text{”}$$

gdzie  $\beta$  jest relacją bycia bardziej podobnym ogólnie do ... niż do ..., a zwrot „ $\beta(x, y^o, v^o)$ ” należy czytać:  $x$  jest bardziej podobny ogólnie do  $y^o$  niż do  $v^o$ . Schemat ten pozwala zrealizować potrzebę nauczania rozstrzygnięcia przynależności do zbioru egzemplarzy, dla których nie została wprowadzona odpowiednia próbka semantyczna. Jeśli nie zostanie wprowadzona próbka semantyczna dla zbioru np. kóz, wówczas oceniany egzemplarz kozła może zostać zaliczony do zbioru psów. Przykład takiej sytuacji odnajdziemy w badaniach Jean M. MANDLER (1996): skoro oceniany kozioł jest bardziej podobny do próbki semantycznego psa niż do każdej innej, znanej instruowanemu próbki

semantycznej, np. koguta, konia, to może być uznany za psa. Schematy te więc nie zawsze pozwalają ustalić skład kategorii poprawnie. Zadaniem instruktora w takim przypadku jest jak najszybsze wprowadzenie pozytywnej próbki semantycznej dla zbioru kozłów przy użyciu procedury nazywania (aby uniknąć błędnego zaliczenia). Pamiętajmy też o uniknięciu błędnego niezaliczenia. Jeśli jamnik jest jedyną próbką semantyczną dla zbioru psów i nie zostanie wprowadzona inna odpowiednia próbka semantyczna w tym zbiorze, to instruowany może zaliczać husky do zbioru wilków, a nie psów.

Zamieszczone w niniejszej pracy schematy o początkowym numerze 2 mają zastosowanie do nazw rzeczy, cech i relacji. Czy możemy nadać schematom opartym na podobieństwie ogólnym postać równoważnościową? Pokażmy, że jest to możliwe na przykładzie schematu (2b).

Jeśli pokazywanie pozytywnych i negatywnych przykładów uznamy za warunek wyjściowy, w którym podana jest informacja o tym, które przedmioty z całą pewnością należą do zbioru, a kryterium oceny przynależności do zbioru, ustalające niepokazane egzemplarze, uznamy za warunek indukcyjny, w którym podana jest informacja o tym, w jakim stosunku do pokazanych już przedmiotów ma pozostawać oceniany przedmiot, aby należeć na pewno do zbioru, wówczas powyższa definicja deiktyczno-indukcyjna przybrałaby postać definicji równoważnościowej (zob. GRZEGORCZYK 1975, s. 216—224) o postaci:

(2d) „ $\alpha$  jest  $N \equiv \forall \Omega \{ (a_1^d \text{ jest } \Omega \wedge \dots \wedge a_n^d \text{ jest } \Omega \wedge a_1^{nd} \text{ jest } \Omega \wedge \dots \wedge a_n^{nd} \text{ jest } \Omega \wedge b_1^d \text{ nie jest } \Omega \wedge \dots \wedge b_m^d \text{ nie jest } \Omega \wedge b_1^{nd} \text{ nie jest } \Omega \wedge \dots \wedge b_m^{nd} \text{ nie jest } \Omega) \wedge \forall y^o \forall v^o \forall x [(y^o \text{ jest } \Omega \wedge xIP^o y^o \wedge v^o \text{ nie jest } \Omega \wedge \sim(xIP^o v^o)) \rightarrow x \text{ jest } \Omega] \rightarrow \alpha \text{ jest } \Omega \}$ ”.

Zbiór  $N$  jest najmniejszym ze zbiorów  $\Omega$  (chodzi o zbiór wyznaczony na podstawie relacji  $IP^o$ ), który spełnia warunek wyjściowy i indukcyjny. Albo też mówiąc inaczej, zbiór  $N$  jest to najmniejszy zbiór zawierający pokazane w warunku wyjściowym przykłady i zamknięty ze względu na relację  $IP^o$ . Natomiast „ $\alpha$ ” jest zmienną, za którą wolno podstawić nazwę indywiduową, odnoszącą się do przedmiotu należącego do zakresu nazwy definiowanej.

Podobieństwo ogólne nie zawsze jest narzędziem skutecznym. Kiedy instruowany zorientuje się, że podobieństwo to nie zawsze wyznacza poprawnie desygnaty nazwy definiowanej, może nadal korzystać z tego narzędzia, zdając sobie jednak sprawę z jego wady, albo zacznie poszukiwać innych kryteriów. Schematy o początkowym numerze (2) mogą dać początek budowaniu pojęć, które nie będą korzystać z ogólnego podobieństwa, lecz z cech, które, jeśli będzie je miał przedmiot, decydować będą o jego przynależności do zbioru. Zbiory ze schematów od (2) do (2d) są wyznaczone na podstawie relacji nierównoważnościowej. Zachodzi ona między wszystkimi egzem-

plarzami zbioru — dotyczy to niektórych zbiorów poziomu podstawowego (schemat 2), albo też między jakimkolwiek egzemplarzem zbioru a co najmniej jedną z wyznaczonych próbek semantycznych — dotyczy to pozostałych zbiorów poziomu podstawowego (schematy 2a—d). Skuteczność wyznaczania egzemplarzy należących do zakresu nazwy definiowanej na podstawie podobieństwa ogólnego jest spora, między zbiorami poziomu podstawowego istnieją bowiem duże, naturalne przerwy. Schematy przedstawione do tej pory dotyczą tych pojęć, które nazwaliśmy „pojęciami podstawowymi”. Schematów jest pięć i każdy z nich jest potrzebny. Pozwala opisywać pięć różnych umysłowych reprezentacji, zależnie od tego, jakie próbki były pokazane i jaki stopień podobieństwa ogólnego był wykorzystany. Nie zawsze bowiem istnieje potrzeba pokazywania próbek pozytywnych niedobrych (np. nie ma takiej potrzeby, jeśli chodzi o słonie) czy też negatywnych niedobrych (np. nie ma takiej potrzeby w wypadku lwów).

### 5.3.5. Nieodróżnialność egzemplarzy należących do tej samej kategorii a definicje ostensywno-indukcyjne

Końcowy etap ustalania zakresu nazwy na podstawie relacji przedstawia schemat, w którym skorzystaliśmy ze szczególnego typu podobieństwa ogólnego, tzn. z relacji nieodróżnialności. Przy specjalistycznym określaniu przynależności do zbioru, np. barw, instruktor musi skorzystać z relacji percepcyjnego odróżniania lub nieodróżniania. Lakiernik lub malarz musi ustalić odpowiednią barwę, aby dobrze wykonać swoje zadanie. Wówczas przedmioty są dla niego: a) nieodróżnialne percepcyjnie albo b) odróżnialne percepcyjnie. Odróżnialne percepcyjnie przedmioty podlegają dalszej ocenie. Przedmioty te uznaje się za należące do tego samego zbioru (nieodróżnialne kulturowo), nadano im bowiem tę samą nazwę (różnice są pomijane), albo uznaje się za należące do różnych zbiorów (odróżnialne kulturowo), nadano im bowiem odmienne nazwy (różnice są ważne). Uznawanie dokonuje się ze względu na pewne potrzeby.

Ustalanie specjalistyczne na podstawie percepcji zbioru przedmiotów sobie równych wymaga odwołania się do najwyższego stopnia podobieństwa ogólnego — do nieodróżnialności. Dany kolor należy do zakresu nazwy „N” wtedy i tylko wtedy, kiedy jest nieodróżnialny od przykładu wcześniej pokazanego i nazwanego nazwą „N”. Zbadajmy nieodróżnialność percepcyjną, nie kulturową. Jest ona relacją zwrotną, symetryczną i nieprze-

chodnią. W tym ostatnim przypadku dopuszczamy możliwość, że istnieją pewne różnice między porównywanymi przedmiotami, które mogą się na tyle skumulować, iż dwa przedmioty należące do zbioru będą odróżnialne percepcyjnie. Jest to tylko rozważanie teoretyczne. Na poziomie specjalistycznym wystąpienie odróżnialności spowodować może, że przedmiotom różniącym się nadane zostaną odmienne nazwy. Aby wyznaczyć przynależność do zbioru, wybiera się próbkę, przynajmniej standardową, jeśli nie kanoniczną, i z nią porównuje się oceniany przedmiot. Pokazując wiele próbek nieodróżnialnych percepcyjnie (próbki pozytywne) i nadając im tę samą nazwę oraz pokazując wiele próbek odróżnialnych i przyporządkowując im odmienne nazwy od nazwy nadanej próbkom pozytywnym, instruktor uczy instruowanego, na czym polega nieodróżnialność.

Uwagi te pozwalają zapisać definicję ostensywno-indukcyjną w postaci schematu:

$$(2e) \text{ „}(a_1^s \text{ jest } \wedge a_2^s \text{ jest } N \wedge \dots \wedge a_n^s \text{ jest } N \wedge b_1^{ns} \text{ nie jest } N \wedge b_2^{ns} \text{ nie jest } N \wedge \dots \wedge b_m^{ns} \text{ nie jest } N) \wedge \forall y^s \forall v^{ns} \forall x [(y^s \text{ jest } N \wedge x \Psi y^s \wedge v^{ns} \text{ nie jest } N \wedge \sim(x \Psi v^{ns})) \rightarrow x \text{ jest } N] \text{”}$$

gdzie stałe nazwowe „ $a_1^s$ ”, „ $a_2^s$ ”, „ $a_n^s$ ” odnoszą się do pozytywnych nieodróżnialnych egzemplarzy, „ $b_1^{ns}$ ”, „ $b_2^{ns}$ ”, „ $b_m^{ns}$ ” — negatywnych egzemplarzy odróżnialnych w niewielkim stopniu od pozytywnych przykładów (próbki bliskie), „ $y^s$ ” przebiega zbiór wcześniej pokazanych i nazwanych nieodróżnialnych przykładów pozytywnych, „ $v^{ns}$ ” przebiega zbiór egzemplarzy negatywnych wcześniej pokazanych i nazwanych, odróżnialnych w jak najmniejszym stopniu od przykładów pozytywnych (bliskie negatywne próbki),  $\Psi$  jest nierównoważnościową relacją nieodróżnialności. Instruowany uczy się stosować nazwę nie z intencją jednostkowego odniesienia (intencją nazwania), odróżnia bowiem co do tożsamości oceniane egzemplarze, lecz z intencją ogólnego odniesienia (intencją oznaczania). Zakres nazwy definiowanej ustala się na podstawie relacji nieodróżnialności od wcześniej pokazanego pozytywnego egzemplarza. Jeśli nie zostanie wprowadzona odpowiednia pozytywna próbka semantyczna, to o pewnych egzemplarzach nie będzie można rozstrzygnąć, czy należą, czy nie należą do zbioru. Schemat (2e) przedstawia końcowy etap ustalania przynależności do zbioru na podstawie relacji danej w percepcji.

Aby zapewnić skuteczność stosowania nieodróżnialności, powinno się porównywać oceniane przedmioty z jedną próbką (np. próbką kanoniczną). Próbki mogą się różnić między sobą. Gdy kolejna próbka skumuluje w sobie różnice między wcześniej pokazywanymi, wówczas może pojawić się przedmiot nieodróżnialny od ostatnio wyróżnionej próbki, lecz odróżnialny od pierwszej wprowadzonej. Do zbioru mogą wejść egzemplarze, które nie są

desygnatami nazwy definiowanej, a mogą nie znaleźć się w nim egzemplarze, które są desygnatami. Jeśli bowiem przy porównywaniu z ostatnio wyodrębnioną próbką przedmiot okaże się od niej odróżnialny percepcyjnie, to może nie zostać zaliczony do zakresu nazwy, choć będzie nieodróżnialny percepcyjnie od pierwszej wprowadzonej próbki. Schemat (2e) może zostać przekształcony w schemat definicji indukcyjnej o postaci równoważnościowej pod wymienionymi już warunkami.

Na podstawie nieodróżnialności ustala się głównie zakres nazw odnoszących się do przedmiotów prostych, np. barw czy dźwięków. Nie oznacza to jednak, iż nieodróżnialność nie jest ważna przy porównywaniu złożonych przedmiotów, takich jak obrazy czy też całe melodie.

#### 5.4. Krótkie podsumowanie

W tym rozdziale przedstawiliśmy sześć możliwych odmian tego samego rodzaju pojęcia, które dziecko jest w stanie zbudować na podstawie podobieństwa ogólnego. Są one odmienne ze względu na zróżnicowanie kategorii, dla której mają być zbudowane. Najważniejsze jest to, iż proste definicje deiktyczne są na tyle pomocne, że instruowany jest w stanie zbudować pojęcie dla bardzo złożonych kategorii, wykorzystując jedynie podobieństwo ogólne.

Jak już pisaliśmy, główną wadą niektórych schematów o początkowym numerze (2) jest to, iż poza kategorią mogą znaleźć się egzemplarze, dla których wcześniej nie pokazano i nie nazwano odpowiedniej próbki semantycznej, albo mogą wejść do zbioru egzemplarze nienależące do niego. Problem ten można rozwiązać dwojako: albo pokazując wszystkie potrzebne pozytywne próbki semantyczne, które decydują na podstawie podobieństwa ogólnego o ustaleniu pełnego składu kategorii, i wskazując wszystkie potrzebne negatywne próbki semantyczne, które pozwalają dokonać odpowiednich odróżnień (dla zbioru żyraf nie jest to trudny warunek do spełnienia, trudniej to zrobić dla zbioru psów); albo przechodząc do innej metody kategoryzowania.

Dla jakich kategoryzacji podobieństwo percepcyjne jest punktem wyjścia? Z całą pewnością dla tych bardziej skomplikowanych, które wymagają dla ich dokonania więcej czasu. Instruowany, porównując z sobą przedmioty ogólnie podobne, może ustalić cechy wspólne im przysługujące, a potem może określić lepsze i gorsze przykłady kategorii. Istotna uwaga: schematy o numerze (2) wprowadzają nazwy dla przedmiotów złożonych (np. pies) i prostych (np. zielony, leży). Natomiast schematy

o następnych numerach wprowadzają nazwy tylko dla przedmiotów złożonych.

Schemat (2) może być punktem wyjścia do poszukiwania cech typowych, schematy (2a—d) — do poszukiwań cech logicznych, stałych modalnie i wyznaczonych przez teorię oraz do porządkowania egzemplarzy zbioru. Po utworzeniu wstępnego zbioru na podstawie ogólnego podobieństwa instruowany zaczyna budować dwa typy pojęć: pojęcia klasyfikujące albo pojęcia porządkujące. Instruowany może tworzyć albo kategorie wyznaczone przez cechy wspólne, z uznaniem, iż przedmioty posiadają cechy w stopniu równym albo z pominięciem stopnia posiadania cech, albo też kategorie wyznaczone przez cechy wspólne, z uwzględnieniem różnic co do stopnia posiadania cech. W tej drugiej sytuacji dokonuje on porządkowania egzemplarzy należących do zbioru. Jeśli definicje deiktyczne współuczestniczą w budowaniu pojęć, to współuczestniczą w budowie pojęć klasyfikujących i porządkujących. W pracy pomijamy jednak problem tworzenia pojęć porządkujących na podstawie definicji deiktycznych (na ten temat zob. WALENTUKIEWICZ 2007a).

Jeszcze jedna uwaga. Nie wykluczamy, że relacja podobieństwa ogólnego czy też nieodróżnialności może być wykorzystywana w przypadku ustalania odniesienia imienia własnego. Sytuacji tej jednak nie omawiamy w pracy.

## 6. Definicje deiktyczne nieodwołujące się do relacji

### 6.1. Argumenty popierające wpływ języka na tworzone kategoryzacje i 'famanie' kategoryzacji opartych na percepcji

Nadanie wspólnej nazwy zachęca nie tylko do przyjęcia podobieństwa ogólnego jako kryterium oceny przynależności do zbioru, ale także do poszukiwania wspólnych cech, posiadanych przez nazwane przedmioty. Użycie języka nie zawsze ma za zadanie podtrzymywanie kategoryzacji utworzonych na podstawie percepcji. Często jest tak, że język wpływa na zmianę takich kategoryzacji. Poparcie dla tej tezy znajdziemy w literaturze. Waxman pisze:

Fundamentalną cechą ludzkiego języka jest to, że różne typy słów uwydatniają różne aspekty tej samej obserwowanej sceny (WAXMAN 2004, s. 323).

To spostrzeżenie jest dla nas niezmiernie ważne. Tezę tę potwierdzają wyniki wielu badań. Eksperymenty możemy podzielić na dwie grupy: w jednych dowiedziono, iż nadanie tej samej nazwy<sup>1</sup> różnym przedmiotom

---

<sup>1</sup> W literaturze nie ma zgodności, czy użycie nazwy czy też jakiegokolwiek dźwięku wpływa na budowanie kategorii. Sandra R. WAXMAN (2004, s. 306—309) przeprowadziła eksperyment, którego celem było ustalenie, jaki wpływ na budowę kategorii, dokonywaną przez dziewięćmiesięczne dzieci (są one w tym wieku, kiedy zaczynają wyodrębniać słowa w potoku mowy), ma użycie tej samej nazwy lub tego samego dźwięku. Dowodzi, że taki wpływ jest, ale dotyczy tylko słów, nie jakichkolwiek innych dźwięków. Wyniki badań Waxman są niezgodne z wynikami innych analiz. Susan A. GELMAN (1989) twierdzi, że nie tylko wspólna nazwa czy wspólna etykieta, ale także wspólny dźwięk nadany róż-

może stanowić bodziec dla uczącego się do tworzenia wspólnego zbioru, w innych — że nadanie różnych nazw różnym przedmiotom może być zachętą do tworzenia odrębnych zbiorów. Eksperymenty te pokazują także, że ‘łamane’ są kategoryzacje oparte na ogólnym podobieństwie.

Przykładowo, Dedre GENTNER i Jose MEDINA (1998) w swoich eksperymentach posłużyli się dwoma przedmiotami — balonem i bananem. Materiał był tak dobrany, aby uczestnicy testu — czteroletnie dzieci — mogli wybierać między percepcyjnym podobieństwem a innym kryterium. Kiedy dzieciom pokazano jabłko albo gruszkę i poproszono, aby wybrały inny dax (nazwa bez sensu), chętniej odwoływały się do podobieństwa co do kształtu i wybierały balon lub pierwszą lepszą próbkę. Kiedy jednak innej grupie dzieci pokazano jednocześnie obie próbki — jabłko i gruszkę, i powiedziano im, że to są daxes, wówczas wybierały one banana, odwołując się do cech wspólnych, w tym przypadku cech wyróżniających poziom nadrzędny (owoc). Wniosek jest taki: nadanie wspólnej nazwy

[...] może zachęcać dzieci do spostrzegania dalszych, bardziej abstrakcyjnych cech wspólnych (GENTNER, MEDINA 1998, s. 277);

[...] słowa mogą funkcjonować jako coś, co sygnalizuje istnienie wspólnych elementów, które nie są jeszcze spostrzegane przez dziecko (GENTNER, MEDINA 1998, s. 282).

W ten sposób, jak piszą D. Gentner i J. Medina, język może wpływać na to, jakie porównania będą czynione, i spełniać przy tym funkcję ‘sygnału’,

[...] że istnieją ważne elementy wspólne, które mogą być odkryte (GENTNER, MEDINA 1998, s. 291).

Podobne wnioski formułują inni badacze (LANDAU 2004; WAXMAN 2004): nadawanie odmiennych nazw dwóm przedmiotom (odróżnianie językowe), które są bardzo podobne do siebie, może skutkować tym, iż przedmioty te zostaną zaliczone do odrębnych zbiorów (opis eksperymentu znajduje się w pracy: LANDAU 2004, s. 128—129). Stąd Landau wysuwa tezę, że przestrzeń kategorii nazwanych przedmiotów nie musi być identyczna z przestrzenią kategorii przedmiotów wyodrębnionych percepcyjnie (LANDAU 2004, s. 129).

Potwierdzenie tego odnajdziemy też w innych badaniach. Przeprowadzono eksperymenty (np. przez XU, CAREY, WELCH 1999, s. 164; BALABAN, WAXMAN 1997), na podstawie których dowiedziono, iż używanie różnych

---

nym przedmiotom może zachęcać (szczególnie dzieci) do poszukiwania dla nich wspólnych cech. Dla nas ważne są nazwy. Oba eksperymenty potwierdzają, iż wypowiedzianie nazwy ma wpływ na czynione przez dzieci kategoryzacje.



nazw w stosunku do różnych przedmiotów, choć jakoś podobnych do siebie, powoduje, że przedmioty te są zaliczane do odmiennych kategorii. Dorośli dostrzegają podobieństwo kształtu piłki i pomarańczy, lecz zaliczają je do odmiennych kategorii. Nadanie im odmiennych nazw powoduje, że poszukuje się w nich różnic.

Wniosek ogólny z zaprezentowanych rozważań jest taki: użycie słowa wpływa na budowę pojęcia:

Słowa służą jako zaproszenia do budowania kategorii [...], zapraszają do rozszerzania stosowania nazwy poza nazwane indywidua (przedstawione podczas zaznajamiania), włączając nowe, jeszcze nienazwane (przedstawione podczas testowania). Zapraszają także do rozszerzenia obserwowalnych własności nazwanych indywiduów, rządzących odkrywaniem ukrytych, być może głębszych, elementów wspólnych, które leżą u podstaw niektórych naszych najbardziej fundamentalnych pojęć (WAXMAN 2004, s. 309).

Uwagi te wzmacniają koncepcję determinizmu językowego (np. WHORF 1982a) czy też — mówiąc ogólniej — determinizmu kulturowego (np. FLECK 1935).

Podsumowując: elementem ważnym podczas definiowania deiktycznego jest właśnie nadanie wspólnej nazwy różnym egzemplarzom (utożsamianie językowe). Najważniejszy efekt sprowadza się do tego, że instruowany klasyfikuje do tego samego zbioru egzemplarze oznaczone tą samą nazwą. Powstanie takiego zbioru może później zachęcić instruowanego do porównań. Natomiast nadawanie dwóm ocenianym (odróżnianym) egzemplarzom odmiennych nazw ma sugerować, iż należą do różnych zbiorów (odróżnianie językowe). Odróżnianie językowe zachęca instruowanego do dokonywania odróżnień poznawczych, czyli zachęca do uznania, że przedmioty, które mogą wydawać się podobne, nie są takie. Ponadto, nadanie odmiennych nazw może zachęcać do poszukiwania cech, które będą odróżniać przedmioty posiadające te odmienne nazwy.

## 6.2. Od podobieństwa ogólnego do cech

Zdaniem Lee BROOKSA (1978), ustalenie należenia do zbioru na podstawie podobieństwa ogólnego oparte jest na innym typie myślenia niż ustalenie takie na podstawie cech. Pierwszy typ myślenia jest myśleniem nieanalitycznym, drugi — analitycznym. Analityczne myślenie prowadzi do budowania kryterium opartego na cechach, za pomocą którego można orzec

przynależność do zbioru. Nieanalityczne nastawienie, w przeciwieństwie do poprzedniego, odwołuje się do ogólnego podobieństwa (podobieństwa co do wyglądu) do szczególnego indywiduum lub niewielkiej grupy indywiduów (BROOKS 1978, s. 180—181). Myśl powyższa została wyrażona wprost przez Brooksa:

W przypadku nieanalitycznej pojęciowej identyfikacji [...] przynależność elementu do kategorii jest wynioskowana z jego ogólnego podobieństwa do znanego indywiduum lub [...] grupy indywiduów [...] (BROOKS 1978, s. 180).

Swoje uwagi Lee Brooks podsumowuje w ten sposób:

Jeżeli ktoś decyduje, że tajemnicze zwierzę jest raczej psem niż kotem, jest bowiem niezwykle podobne do Lassie (w opozycji do Fido, Rovera, Fluffa lub Pussi) i wiadomo, że Lassie jest psem, wtedy ten ktoś stosuje nieanalityczną procedurę (BROOKS 1978, s. 180).

Zachętą do przejścia od nieanalitycznego do analitycznego typu myślenia mogą być wady kategoryzacji opartej na podobieństwie ogólnym. Przede wszystkim podobieństwo to nie zawsze jest skutecznym kryterium oceny przynależności do zbioru. Opierając się na nim, instruowany może tworzyć zbyt wąskie zakresy nazwy definiowanej, np. kiedy do zakresu nazwy definiowanej zalicza dorosłe egzemplarze psa, pomijając szczeniaki. Czasami może także tworzyć zbyt obszerne zakresy nazwy definiowanej, np. wtedy, kiedy szczeniaka jamnika na podstawie podobieństwa ogólnego do szczeniaka yorka zalicza do zbioru yorków. Definicje deiktyczne w postaci prostej mogą korygować błędne zaliczenia do zbiorów. Ten problem zostanie przez nas zanalizowany. Należy wspomnieć też i o tym, że za pomocą percepcyjnego podobieństwa ogólnego trudniej jest zbudować pojęcie dla zbiorów poziomu nadrzędnego niż dla zbiorów poziomu podstawowego.

Mimo wymienionych wad podobieństwo percepcyjne jest ważnym narzędziem kategoryzacji. Gdybyśmy nie mogli odwołać się do niego, wówczas musielibyśmy porównywać z sobą wszystkie przedmioty, aby ustalić ważne cechy wspólne i prawdopodobieństwo odkrycia tych cech byłoby niewielkie. Każdy przedmiot złożony może być uznany za zupełny, a wówczas posiada on pewną własność lub jej negację (zob. PAŚNICZEK 1988, s. 84). Ustalenie w takiej sytuacji cech ważnych jest jeszcze bardziej utrudnione. Skorzystanie z podobieństwa ogólnego pozwala określić w sposób co najmniej wstępny zakres kategorii. Wszystko to sprzyja zachęceniu instruowanego do szukania cech wspólnych. Natomiast brak podobieństwa ogólnego może spowodować, że instruowany, przynajmniej w początkowej fazie nauki języka, nie będzie szukał 'głębszych' podstaw i nie będzie badanych przez siebie egzemplarzy zaliczał do jednej kategorii.

Przechodzimy teraz od kategoryzacji opartej na podobieństwie ogólnym do kategoryzacji opartej na cechach najpierw typowych, potem na innych.

Aby dotrzeć do cech, instruowany musi użyć pewnych narzędzi umysłowych. W literaturze filozoficznej przedstawia się inne drogi przejścia od podobieństwa do cech niż w literaturze psychologicznej. Przedstawmy pokrótce oba stanowiska.

W literaturze psychologicznej o porównywaniu mówi się głównie jako o tej czynności umysłu, która pozwala instruowanemu ustalić cechy wspólne. Porównywanie

[...] jest bardzo często nieodzowną ścieżką w rozwoju reguł, szczególnie we wczesnym rozwoju, kiedy wiedza z wyższych poziomów jest niewystarczająca i wymaga wsparcia ze strony konkretnych cech wspólnych (GENTNER, MEDINA 1998, s. 292).

Podczas porównywania instruowany może korzystać z umiejętności poznawczych: analizowania, abstrahowania i uogólniania (KOZIELECKI 1978, s. 366). Analiza pozwala ustalić części pewnych całości. Abstrakcja polega na określeniu cech wspólnych porównywanych przedmiotów (MARSZEWSKI 2002, s. 299). W końcu, uogólnienie umożliwia powiązanie tych cech wspólnych z pewnym zbiorem przedmiotów (KOZIELECKI 1978, s. 364—366). Efektem tych czynności umysłowych może być ustalenie cech wspólnych porównywanych przykładów.

Natomiast w literaturze filozoficznej uznaje się co najmniej trzy drogi przejścia od kategoryzacji opartej na podobieństwie do kategoryzacji opartej na cechach. Jedni (np. KOTARBIŃSKA 1959) uważają, iż intuicyjne uchwycenie względu i stopnia podobieństwa między egzemplarzami pozwala instruowanemu ustalić cechy decydujące o przynależności do zbioru. Inni (np. AJDUKIEWICZ 1975; CZEŻOWSKI 1965a) twierdzą, że kiedy dwa przedmioty są w pewnej relacji do siebie, np. relacji równobarwności, wówczas jesteśmy w stanie ustalić ich cechy wspólne na podstawie abstrakcji. Jeszcze inni (np. PUTNAM 1998b) uznają, iż cechy te możemy odkryć, odwołując się do metod naukowych.

Hilary Putnam oraz Kazimierz Ajdukiewicz i Tadeusz Czeżowski przedstawiają przejście od kategoryzacji opartej na relacji równoważnościowej do kategoryzacji opartej na cechach, Janina Kotarbińska natomiast prezentuje przejście od kategoryzacji opartej na relacji nierównoważnościowej do kategoryzacji opartej na cechach. Dwa pierwsze rozwiązania wymagają znacznego zaangażowania umysłu, natomiast trzecie, jeśli wierzyć Kotarbińskiej, jest najprostsze, polega bowiem na uchwyceniu na drodze percepcji, w sposób intuicyjny (KOTARBIŃSKA 1959, s. 49) względu i stopnia podobieństwa. Propozycja Putnama, w odróżnieniu od ujęcia Ajdukiewicza — Cze-

żowskiego, dotyczy odkrycia cech, które są stałe modalnie i wymagają zaangażowania znacznie bardziej skomplikowanych czynności umysłowych niż tylko abstrakcja.

Propozycje filozofów nie są w stanie wyjaśnić początkowego nabywania słów. Dziecko nie może ustalać zakresu nazwy definiowanej, stosując skomplikowane metody naukowe (uwaga ta dotyczy propozycji Putnama). Rozwiązanie Ajdukiewicza i Czeżowskiego wymaga, aby dziecko najpierw na podstawie abstrakcji ustaliło relację, ze względu na którą będzie porównywać egzemplarze, a potem dopiero określiło cechy wspólne. Wydaje się, że takie rozwiązanie jest zbyt skomplikowane, choć może być wykorzystywane w późniejszym okresie nauki. Propozycja Kotarbińskiej o intuicyjnym uchwyceniu względu i stopnia podobieństwa także jest trudna do przyjęcia. Dziecko musiałoby wiedzieć, iż podobieństwo można różnicować co do względu i stopnia. Natomiast zgodnie z rozwiązaniem psychologów, instruktor ma wyodrębnione, w zbiorze przedmiotów poziomu podstawowego, przedmioty podobne ogólnie. Istnienie podobieństwa ogólnego i nadanie tej samej nazwy zachęca instruowanego do porównań. Wspólnym elementem w wyjaśnieniu filozofów i psychologów jest abstrakcja. Psycholodzy nie opisują jej pod względem formalnym. Filozofowie z kolei skupiają się na takim właśnie badaniu, nie troszcząc się o podanie opisu empirycznego. Nie będziemy jednak zajmować się określaniem wzajemnych stosunków między psychologicznym i filozoficznym rozumieniem abstrakcji.

Nie będziemy też opisywać czynności umysłowych, które umożliwiają przejście od podobieństwa do cech. Przyjmijmy jedynie, iż przez porównywanie pokazywanych przykładów instruowany jest w stanie ustalić cechy wspólne. Nie jest to rozwiązanie idealne, ale w miarę bezpieczne. Skupmy się natomiast na ustaleniu, jak użycie nazw oraz pokazywanie przykładów wpływa na budowanie pojęć. Z pewnością zastosowanie tej samej nazwy lub różnych nazw wpływa na czynione przez instruowanego porównania. Ponadto to, jakie będą wyniki tych działań, zależy też od tego, jakie przykłady będą pokazywane. Zajmijmy się przede wszystkim skutkami porównań, a nie opisaniem tej czynności umysłowej. Dokładniejsze jej zbadanie pozostawiamy psychologom i neurofizjologom.

Do czego dojdzie instruowany, dokonując porównań przedmiotów pokazanych i nazwanych przez instruktora?

Jak już pisaliśmy, początkowo kategoria zbudowana jest z przedmiotów podobnych percepcyjnie. Jeśli przedmioty te są przykładami typowymi, to instruowany może je porównywać i ustalić cechy typowe. Cechy te jednak nie zawsze pozwalają instruowanemu wyodrębnić każde odniesienie nazwy (pierwsza sytuacja).

Z czasem instruktor może zacząć pokazywać przedmioty nietypowe (nie posiadają cech typowych, ale mimo to należą do kategorii), a w szczególno-

ści niepodobne do wcześniej pokazanych, i nadawać im tę samą nazwę, jak w przypadku przedmiotów typowych. Jest to ta sytuacja, kiedy do zbioru należą przedmioty nie zawsze podobne do siebie. Instruowany musi mieć na tyle rozwinięte narzędzia umysłowe, aby mógł te przedmioty porównywać. Efektem może być: ustalenie cech wspólnych, choć w liczbie mniejszej niż w przypadku pierwszym, które w dalszym ciągu nie muszą skutecznie wyodrębnić odniesienia nazwy, albo ustalenie cech indywidualnych, które posiadają pojedyncze egzemplarze, albo uporządkowanie egzemplarzy ze względu na jakość posiadanych przez nie cech (druga sytuacja).

Wreszcie, instruktor może pokazywać przedmioty, które są najbardziej zbliżone do pozytywnych przykładów, choć należą do odmiennych zbiorów, i nadawać im różne nazwy. Jeśli instruowany będzie porównywał te egzemplarze z przykładami pozytywnymi, to zacznie odkrywać cechy wspólne, przysługujące tylko egzemplarzom tworzącym jedną kategorię (cechy logiczne) (trzecia sytuacja).

Są to trzy odmienne sytuacje, które należy omówić, mogą one bowiem wystąpić podczas definiowania ostensywnego.

### 6.3. Definicje deiktyczne nazw ogólnych odwołujące się do cech

#### 6.3.1. Definicje ostensywno-indukcyjne wykorzystujące cechy typowe Pojęcia prototypowe

Kiedy podobieństwo ogólne już nie wystarcza, instruowany zaczyna poszukiwać innych kryteriów i korzysta z takich czynności umysłowych, które pozwalają mu ustalić cechy wspólne. Na początku nauki języka najlepiej jest wyodrębnić przykłady typowe, aby instruowany zbudował prototyp (typ). Dzięki utworzeniu takiego typu zbiory wydają się instruowanemu prostsze, wyraźniejsze, bardziej różne od siebie niż są w rzeczywistości:

[...] dzięki prototypom możemy uczynić kategorie prostszymi, bardziej wyraźnymi i bardziej różnymi od siebie nawzajem niż są one w rzeczywistości (ROSCHE 1977, s. 3).

Instruktor, pokazując typowe przykłady, tzn. dorosłe, zdrowe (bez wad fizycznych, np. bez braków w uzębieniu), posiadające cechy większości

egzemplarzy (tygrysy pomarańczowo-żółte, nie albinosy), pomaga instruowanemu ustalić właściwe cechy. Cechy typowe więc to te, które większość egzemplarzy posiada najczęściej. Wstępnie można przyjąć, że cechy te są ustalane jako średnia arytmetyczna cech większości pokazywanych egzemplarzy (zob. MARUSZEWSKI 2002, s. 54—55, 311—313). Sprawa nie jest jednak taka prosta. Weźmy cechę posiadanie czterech łap. Może być to cecha typowa dla psów, zgodnie z naszym ustaleniem. Cecha ta jednakże może być typowa dla innych zwierząt, np. kotów. W literaturze odnajdziemy rozwiązania przydatne dla lepszego sprecyzowania, czym są cechy typowe. Rosch mówi o wskazówce ważności („cue-valid”):

Cue validity jest probabilistycznym pojęciem; validity danej wskazówki  $x$  jako zapowiedzi danej kategorii  $y$  [...] wzrasta, kiedy częstotliwość, z którą wskazówka  $x$  jest połączona z kategorią  $y$ , wzrasta, i spada, kiedy częstotliwość, z którą wskazówka  $x$  jest połączona z kategorią inną niż  $y$ , wzrasta (ROSCH 1978, s. 30).

Gdy zastosujemy jej rozwiązanie do cech („cue-valid properties”, zob. MACHERY 2009, s. 84—85), wówczas możemy powiedzieć tak: pojęcia prototypowe powinny wymieniać cechy ważne dla typowości, czyli takie, które są posiadane przez większość egzemplarzy należących do zbioru i są, jeśli w ogóle są, rzadko posiadane przez egzemplarze innych zbiorów (ważne cechy typowe). Własnością taką dla zbioru psów jest szczekanie, ale już nie posiadanie czterech łap. Ostatnia cecha jest własnością większości psów, ale też istnieją inne zbiory, w których większość egzemplarzy posiada cztery nogi, np. zbiór kotów. Aby ustalić cechy typowe ważne, należy porównywać typowe egzemplarze, należące do różnych zbiorów. Na tym poprzestańmy, pozostawiając psychologom opisanie, w jaki sposób ustalane są cechy typowe (założenie „Prostego Wyjaśnienia”, zob. MACHERY 2009, s. 31). Badania potwierdziły, iż dzieci przywiązują szczególną wagę do wzorców, cech typowych oraz układów typowych (BEE 2004, s. 154).

Schemat (2) może stać się punktem wyjścia do wyznaczenia typowych egzemplarzy. Pokazywane przedmioty, do których odnoszą się stałe nazwowe „ $a_1^d$ ”, „ $a_2^d$ ”, ..., „ $a_n^d$ ” lub nazwy, które reprezentowane są przez zmienną nazwową „ $y^d$ ”, są podobne ogólnie do siebie i są dobrymi przykładami nazwy definiowanej. Dobrymi przykładami do ustalenia cech typowych są egzemplarze typowe. Niech stałe „ $a_1^t$ ”, „ $a_2^t$ ”, ..., „ $a_n^t$ ” odnoszą się do pozytywnych przedmiotów typowych, a zmienna „ $y^t$ ” niech przebiega zbiór takich przedmiotów. Porównując te egzemplarze z sobą, a następnie z typowymi przykładami negatywnymi (do których odnoszą się stałe „ $b_1^t$ ”, ..., „ $b_m^t$ ” lub nazwy reprezentowane przez zmienną „ $v^t$ ”), instruowany jest w stanie określić cechy typowe. Przykładowo, porównując z sobą wróble, a następnie

porównując z nimi psy, instruowany może ustalić takie oto cechy typowe: fruwać (psy nie fruwać), mają skrzydła (psy nie mają skrzydeł), ćwierkać (psy nie ćwierkać), budować gniazda (psy nie budują gniazd) itp. Większość ptaków bowiem lata, ma skrzydła, ćwierka i buduje gniazda. Cechą nietypową dla ptaków jest: nielotność (pingwiny nie latają). Cechami typowymi psów są: szczekanie, posiadanie sierści i merdanie ogonem, większość psów bowiem szczeka, ma sierść i merda ogonem. Cechą nietypową psów jest np. jedzenie z jednej miski z kotem (pies o imieniu „Dawi” jadł z kotem z jednej miski). Typowy pies nie powinien posiadać typowych cech ptaka, a przynajmniej większej liczby tych cech.

Wskazywanie na cechy typowe nie jest zadaniem zbyt trudnym w przypadku psów: należy zwierzęta te pokazywać wtedy, kiedy szczekają czy też merdają ogonem, lub należy umożliwić uczącemu się dotknięcie sierści psa. Podobnie jest z ptakami: należy je wtedy pokazywać, kiedy fruwać czy budują gniazda. Inaczej ma się sprawa z rybami: trudno jest wskazać typową dla nich cechę — pływanie pod wodą.

Po tych uwagach schemat definicji deiktyczno-indukcyjnej wykorzystującej cechy typowe wyglądałby tak:

- (3) „( $a_1^t$  jest  $N \wedge a_2^t$  jest  $N \wedge \dots \wedge a_n^t$  jest  $N \wedge b_1^t$  nie jest  $N \wedge b_2^t$  nie jest  $N \wedge \dots \wedge b_m^t$  nie jest  $N) \wedge \forall y^t \forall v^t \forall x[(y^t$  jest  $N \wedge v^t$  nie jest  $N \wedge \bar{C}^t(y^t) \wedge C^t(x) \wedge \sim C^t(v^t)] \rightarrow x$  jest  $N]$ ”.

„ $C^t$ ” reprezentuje nazwę oznaczającą cechę albo cechy typowe. Opierając się na tych cechach, instruowany jest w stanie ustalić skład jedynie typowych, a nie wszystkich egzemplarzy. Poza kategorią mogą znaleźć się przedmioty należące do zakresu nazwy, nie będą bowiem posiadać cech typowych. Przykładowo, poza kategorią może znaleźć się pingwin (dotyczy to zbioru ptaków) lub tygrys albinos (dotyczy zbioru tygrysów). Kiedy instruowany kładzie akcent na wyszukiwanie cech wspólnych typowych próbek, wówczas buduje pojęcia prototypowe.

Na podstawie zaprezentowanych uwag możemy sformułować następujące zalecenie metodologiczne dla definiującego deiktycznie nazwy przedmiotów konkretnych: należy pokazywać i nazywać w pierwszej kolejności próbki typowe, natomiast później — próbki nietypowe. Osobie, która jest dobrym diagnostykiem (mającym duże doświadczenie w kategoryzacji), nie są potrzebne do opanowania pojęcia egzemplarze typowe, natomiast pomóc jej mogą przykłady nietypowe. Z kolei osobie mniej doświadczonej, która stawia pierwszą diagnozę, pomocne mogą być przykłady typowe. Do nich może najłatwiej się odwołać.

### 6.3.2. Definicje ostensywno-indukcyjne wykorzystujące cechy logiczne Pojęcia logiczne

Nie wszystkie cechy wspólne wyróżniają w sposób jednoznaczny zakres nazwy. Ustalenie cech typowych nie pozwala wyodrębnić pełnego zakresu nazwy. W następnej kolejności należałoby ustalić takie własności, które to czynią.

Jeśli przyjmiemy, że przedmioty posiadają nieskończenie wiele cech wspólnych, to musimy znaleźć takie własności, których liczba będzie najmniejsza i które jednoznacznie wyznaczą zakres nazwy (AJDUKIEWICZ 1975, s. 50). Cechy te nazwaliśmy „logicznymi”. Czy definicje deiktyczne są pomocne w ich ustalaniu?

Czy wystarczy pokazywać przykłady pozytywne, aby uczący się uchwycił cechy logiczne? Aby instruowany zrozumiał, które cechy wspólne są konstytutywne (w wersji standardowej), trzeba pokazywać nie tylko egzemplarze należące do kategorii, lecz także należące do innych kategorii, a w szczególności — kategorii sąsiednich (np. dla kategorii psów kategorią sąsiednią są wilki lub hieny). Instruowany musi wyodrębnić ze zbioru wszystkich cech wspólnych cechy logiczne, a pozostałe cechy wspólne może pominąć, nie są one bowiem ważne, np. nie jest istotna długość włosa, jego kolor, kiedy chcemy ocenić, czy dane zwierzę jest psem, czy nim nie jest (MARSZEWSKI 2002, s. 303). Pokazywanie przykładów negatywnych służy temu, aby instruowany zrozumiał, iż własności, które mogłyby uważać za cechy wyróżniające jedynie pokazywane dotąd egzemplarze, przysługują przykładom, które nie należą do zakresu nazwy definiowanej, nadano im bowiem inne nazwy. Ponadto, liczba cech wspólnych musi być wystarczająca do wyznaczenia pełnego zakresu nazwy, a to jest osiągalne przez wyeliminowanie własności, które powodują, że treść nazwy jest pleonastyczna. Cechy wspólne, które zostaną, są cechami logicznymi, czyli przysługującymi tylko egzemplarzom należącym do kategorii.

W życiu codziennym (dzięki atlasowi zoologicznemu) potrafimy wyróżnić cechy logiczne. Żyrafy tworzą gatunek należący do rodziny żyrafowatych i mają takie oto cechy logiczne: cztery dwupalczaste, długie kończyny, na głowie różki pokryte owłosioną skórą, długą szyję, opadającą ukośnie linię grzbietu, mają też łaty (LATORRE i in. 1994, s. 157—158). Słonie tworzą rodzaj, który posiada zestaw cech odmienny od zestawu, który posiada żyrafa. Cechy logiczne przysługujące słoniom to: długa trąba, długie, pionowe kończyny, zakończone pięcioma palcami, duże uszy itp. (LATORRE



i in. 1994, s. 124). Gatunki słonia różnią się między sobą niewiele. Odróżnić je można, odwołując się do cech. Słoń afrykański, inaczej niż indyjski, ma większą małżowinę uszną, trąbę zakończoną dwoma palczastymi wyrostkami a nie jednym, jego kończyny tylne posiadają trzy palce a nie cztery. Ponadto, jest cięższy od słonia indyjskiego, waży bowiem 7,5 tony a nie 5 ton, i jest wyższy, ma bowiem 3,55 metra wysokości a nie 3 metry (LATORRE i in. 1994, s. 124—128). Ustalenie tych różnic wymaga bliższego badania i określenia potrzeb, dla których przyjmuje się, iż należy je (np. słonie indyjskie i afrykańskie) oznaczyć inną nazwą.

Aby ustalić cechy logiczne, musimy wyjść od schematu (2b). Zwroty o postaci „ $To \downarrow$  jest  $N$ ” (zachęcają do poszukiwania cech wspólnych) oraz „ $To \downarrow$  nie jest  $N$ ,  $to \downarrow$  jest  $M$ ” (zachęcają do odrzucania z wiązki cech wspólnych tych własności, które są wspólne z egzemplarzami innych kategorii), czyli definicje deiktyczne o postaci prostej, mogą spowodować, że instruowany zacznie dokonywać porównań i odróżnień, które doprowadzą go do ustalenia cech logicznych. Ich określenie skutkuje tym, że o każdym przedmiocie możemy orzec, czy jest desygnatem nazwy definiowanej, czy nie jest. Wobec tego schemat definicji deiktyczno-indukcyjnej może przyjąć postać definicji równoważnościowej:

$$(4) \text{ „}a \text{ jest } N \equiv \forall \Omega^w [(a_1^d \text{ jest } \Omega^w \wedge \dots \wedge a_n^d \text{ jest } \Omega^w \wedge a_1^{nd} \text{ jest } \Omega^w \wedge \dots \wedge a_n^{nd} \text{ jest } \Omega^w \wedge b_1^d \text{ nie jest } \Omega^w \wedge \dots \wedge b_m^d \text{ nie jest } \Omega^w \wedge b_1^{nd} \text{ nie jest } \Omega^w \wedge \dots \wedge b_m^{nd} \text{ nie jest } \Omega^w) \wedge \forall y^o \forall v^o \forall x [(y^o \text{ jest } \Omega^w \wedge v^o \text{ nie jest } \Omega^w \wedge C^w(y^o) \wedge C^w(x) \wedge \sim C^w(v^o) \rightarrow x \text{ jest } \Omega^w) \rightarrow a \text{ jest } \Omega^w] \text{”}$$

W schemacie tym „ $C^w$ ” reprezentuje nazwę oznaczającą cechę (albo cechy logiczne) posiadaną przez przedmioty należące do kategorii i tylko przez nie. W tym przypadku wyznaczony jest zbiór  $\Omega^w$ , zawierający egzemplarze posiadające cechę logiczną (albo cechy logiczne). Schemat ten pozwala już skutecznie wyodrębnić skład zbioru. Skutki owej nauki są takie, że instruowany jest gotów wygłosić zdanie „ $To$  jest  $N$ ”, kiedy zobaczy, iż pokazywany przedmiot ma cechy  $C^w$ . Później, kiedy już sam będzie instruktorem, będzie gotów pokazać przedmiot posiadający cechy  $C^w$  i przyporządkować mu nazwę „ $N$ ”.

Nie od razu instruowany uchwyci wszystkie cechy logiczne. Dlatego będzie on najpierw formułował definicje deiktyczne w wersji cząstkowej. Problem definicyjny (KOTARBIŃSKA 1959) polega więc na ustaleniu cech, które pozwalają określić w sposób jednoznaczny skład kategorii. Kiedy wreszcie instruowany pozna cechy, które zawsze pozwalają mu ustalić skład kategorii, wówczas formułuje definicję deiktyczną w wersji równoważnościowej.

### 6.3.3. Definicje ostensywno-indukcyjne wykorzystujące cechy stałe modalnie Pojęcia stałe modalnie

Od cech spełniających kryterium logiczne możemy, jak twierdzi Hilary PUTNAM (1998b), przejść do cech wspólnych, które nie tylko przysługują każdemu przedmiotowi definiowanej nazwy i tylko jemu, ale które są stałe modalnie, tzn. przedmiot posiada je w każdym możliwym świecie. Budowany jest wówczas szczególny przypadek pojęć klasycznych — pojęcia klasyczne, które tworzone są na podstawie cech stałych modalnie.

Podczas definiowania deiktycznego intencja instruktora może być skierowana na cechy stałe modalnie. Może on wyodrębnić i nazywać przykłady nazwy definiowanej ze względu na te cechy. Zadaniem instruowanego będzie zbudowanie pojęcia pewnego zbioru na ich podstawie. Putnam podaje definicję ostensywną dla nazw gatunków. Przykłady odniesień takich nazw są pokazywane podczas definiowania deiktycznego. Nie są to dowolne odniesienia, lecz takie, które mogłyby być w każdym możliwym świecie desygnatami nazwy definiowanej, gdyby tylko istniały w tych światach. Definicja deiktyczna, w której pokazujemy przykłady nazwy definiowanej ze względu na posiadane przez nie cechy stałe modalnie, ma wówczas charakter modalny.

Zdaniem PUTNAMA (1998b), wprowadzając do języka np. termin „woda”, należy użyć definicji deiktycznej o postaci: „Ten płyn nazywa się *woda*” albo też „To się nazywa *woda*” (gdy wiadomo, że chodzi tu o wodę) i pokazać palcem obiekt, o którym możemy powiedzieć, że jest wodą, np. wodę w szklance. Kiedy PUTNAM (1998b) podaje definicję deiktyczną o postaci: „To (ten płyn) jest *wodą*”, ma na myśli to, że

(Dla każdego świata  $W$ )(Dla każdego  $x$  należącego do  $W$ )( $x$  jest wodą  $\equiv x$  znajduje się w relacji jednakowości<sub>l</sub> do tworu oznaczonego jako „to” w świecie rzeczywistym  $W_1$ ) (PUTNAM 1998b, s. 118).

Termin „woda” wprowadzony do języka za pomocą takiej definicji deiktycznej jest sztywny (PUTNAM 1998b, s. 119), tzn. oznacza ten sam rodzaj naturalny w każdym możliwym świecie. Zdaniem badacza, definicja deiktyczna podaje warunek konieczny i wystarczający bycia wodą, tzn. coś jest wodą, jeśli jest w relacji jednakowości

[...] z większością tworów, które ja i inni członkowie mojej społeczności językowej przy innych okazjach nazywali „wodą” (PUTNAM 1998b, s. 108).

Bycie w relacji jednakowości polega na posiadaniu cech stałych modalnie:

Podobnie relację jednakowości<sub>L</sub> (ten sam płyn, co) można ująć jako relację międzyświatową, jeżeli rozumieć ją tak, że jeżeli płyn występujący w świecie  $W_1$  ma [...] istotne własności fizyczne takie same, jak własności [...] pewnego płynu występującego w  $W_2$ , to te dwa płyny znajdują się w relacji jednakowości<sub>L</sub> (PUTNAM 1998b, s. 119—120).

Cechy te są stałe i niezmiennie, stanowią o jego tożsamości i

[...] *nie ma możliwego świata, w którym [...]* (PUTNAM 1998b, s. 121)

desygnat danej nazwy nie posiadałby tej cechy. Nie jest np. możliwe,

[...] *aby woda nie była  $H_2O$*  [...] (PUTNAM 1998b, s. 121).

W naszej wersji schemat definicji deiktyczno-indukcyjnej wykorzystującej cechy stałe modalnie wyglądałby tak:

(4a) „(Dla każdego świata  $W$ ) (Dla każdego  $x$  należącego do  $W$ )  $\{a$  jest  $N \equiv \forall \Omega^i [(a_1^d \text{ jest } \Omega^i \wedge \dots \wedge a_n^d \text{ jest } \Omega^i \wedge a_1^{nd} \text{ jest } \Omega^i \wedge \dots \wedge a_n^{nd} \text{ jest } \Omega^i \wedge b_1^d \text{ nie jest } \Omega^i \wedge \dots \wedge b_m^d \text{ nie jest } \Omega^i \wedge b_1^{nd} \text{ nie jest } \Omega^i \wedge \dots \wedge b_m^{nd} \text{ nie jest } \Omega^i)] \wedge \forall y^o \forall v^o \forall x ((y^o \text{ jest } \Omega^i \wedge v^o \text{ nie jest } \Omega^i \wedge C^i(y^o) \wedge C^i(x) \wedge \sim C^i(v^o)) \rightarrow x \text{ jest } \Omega^i) \rightarrow a \text{ jest } \Omega^i\}$ ”.

„ $C^i$ ” reprezentuje nazwę oznaczającą cechę (albo cechy stałe modalnie). W tym przypadku wyznaczony jest zbiór  $\Omega^i$ , zawierający egzemplarze posiadające cechy stałe modalnie. Schemat ten pozwala zrealizować ostateczny cel kategoryzacji (końcową potrzebę) — dążenie do ustalenia takich cech, które w każdym możliwym świecie zabezpieczą poprawną kategoryzację. Ważne jest, aby instruowany zrozumiał, że chodzi tu o cechy stałe modalnie, choć niekoniecznie musi umieć te własności ustalić. Wystarczy, aby potrafili je ustalić np. naukowcy.

Badacze jednak nie zawsze są zgodni, kiedy chodzi o podanie cech, które mogłyby być uważane za stałe modalnie (jeśli w ogóle traktują oni podawane przez siebie własności jako pozwalające wyróżnić dany obiekt w każdym możliwym świecie). Fizycy opisują wodę w ten sposób: jest to ciecz bezbarwna w cienkich warstwach, przezroczysta i jasna, która krzepnie w temperaturze  $0^\circ$  Celsjusza, a wrze w temperaturze  $100^\circ$  Celsjusza (PAULING, PAULING 1983, s. 244). Natomiast dla chemików woda to przede wszystkim tlenek wodoru (PAULING, PAULING 1983, s. 240). Dla biologa woda jest podstawowym związkiem żywych organizmów, a jej najważniejszą cechą jest zdolność rozpuszczania (NASON, DEHAAN 1987, s. 70). Naukowcy formułują

różne teorie, które kładą nacisk na jedne własności, a pomijają inne. Pamiętajmy także o tym, że na gruncie tej samej nauki mogą pojawiać się koncepcje, które będą wymieniać różne zestawy cech. W *Małym słowniku biologicznym* ryby są tak scharakteryzowane:

[...] wodne [...] kręgowce zmiennocieplne, przez całe życie oddychające [...] skrzelami, o ciele [...] zaopatrzone w nieparzyste płetwy i 2 pary również płetwowych kończyn [...] (STROMENGER 1974, s. 248).

Wcześniej natomiast uznawano, iż ryby są stworzeniami żyjącymi w wodzie i mającymi płetwy (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 204). Zmiana znaczenia skutkowała tym, że wieloryby i foki przestały być rybami (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 203).

Przyjmujemy wobec tego, że występowanie takiego a nie innego zestawu cech konstytutywnych jest w stanie wyjaśnić teoria. Definicja deiktyczna, której użyciu towarzyszy intencja instruktora skierowana na wyodrębnienie zestawu cech konstytutywnych wyznaczonych przez teorię, może zmierzać do budowania takiego typu pojęć, o którym mówi np. MEDIN (1989): przynależność egzemplarzy do zbioru wyjaśnia pewna teoria.

#### **6.3.4. Definicje ostensywno-indukcyjne wykorzystujące cechy wyznaczone przez teorie** **Pojęcia zależne od teorii**

Czy z utworzeniem zbioru nie są związane teorie wyjaśniające jego skład, np. wyjaśniające, że niektóre cechy wspólne, posiadane przez przedmioty tworzące kategorię, są ważne dla ustalenia zakresu kategorii, a inne nieważne?

Percepcyjne proste wskazówki, takie jak np. ruch, są często źródłem teorii. Spostrzeganie ruchu jest istotne dla dokonania dystynkcji: byty ożywione i nieożywione (KEIL 1989, podają za: GOLDSTONE, BARSALOU 1998, s. 243). Nie wszystkie byty żyjące poruszają się, nie wszystkie byty nieożywione nie poruszają się, ale Keil sugeruje, że źródłem inspiracji dla tej dystynkcji może być ruch. To, że coś porusza się samodzielnie, jest też podstawowym kryterium odróżniania roślin od zwierząt — mimo że nie jest to kryterium zawsze skuteczne, lecz w większości sytuacji spełnia swoją funkcję. Umiejętność samodzielnego ruchu jest też kryterium wyodrębniania całości. Dzieci traktują przestrzennie oddzielone części jako tworzące jeden przedmiot, gdy części te poruszają się razem (SPELKE 1990). Zdolność do poruszania się jest cechą wyróżnioną przez teorie, które podają warunki odróż-

niania bytów ożywionych i nieożywionych, warunki odróżniania roślin od zwierząt oraz warunki wyodrębniania całości. Teoria ewolucji wyjaśnia, dlaczego takie cechy, jak: biała sierść, taka a nie inna budowa ciała, takie a nie inne sposoby polowania, są ważne przy określaniu zbioru niedźwiedzi polarnych — w świecie pokrytym śniegiem inny kolor, inna budowa ciała itd. mogłyby wpłynąć negatywnie na możliwość polowania niedźwiedzia polarnego. W przypadku kategorii kameleon zdolność do zmiany barw jest również cechą wyróżnioną przez teorię ewolucji.

Podsumowując: gdyby zaprezentowane przypuszczenia były słuszne, wówczas korzystanie podczas definicji deiktycznych z percepcji oraz czynności umysłowych pozwalałoby instruowanemu dostrzec cechy konstytutywne i wysuwać hipotezy — teorie wyjaśniające, które z tych cech są ważne. Teorie leżałyby u podstaw połączenia pokazanych przedmiotów we wspólny zbiór (zob. CAREY 1985; BARSALOU, PRINZ 1997; GOLDSTONE, BARSALOU 1998). Podczas definiowania ostensywnego instruktor mógłby nadawać z powodów percepcyjnych i pozapercepcyjnych wspólne nazwy różnym przedmiotom, wskazując nie tylko na widoczne cechy wspólne, lecz także na niewidoczne w percepcji podstawy stosowania nazwy definiowanej. Skutkiem takiego zachowania, czyli skutkiem nadania podczas takiej definicji wspólnej nazwy odmiennym przedmiotom, byłoby to, że instruowany zostałby zachęcony do poszukiwania tej pozapercepcyjnej podstawy. Definicja deiktyczna zakończyłaby się sukcesem, jeśli instruowany zbudowałby właściwe pojęcie. Należy podkreślić, że utworzenie pojęcia często wymaga od instruowanego sporej wiedzy.

Koncepcja pojęć jako teorii (np. MEDIN 1989) powstała w opozycji do koncepcji pojęć ROSCH (np. 1978). Zgodnie z tą drugą opcją podobieństwo percepcyjne jest spoiwem łączącym przedmioty w kategorie. Często mówi się, że przedmioty należą do jednej kategorii, są bowiem do siebie podobne percepcyjnie. Douglas L. MEDIN (1989) natomiast sprzeciwia się takiemu stanowisku. Teoria, jego zdaniem, tłumaczy nie tylko występowanie w jednej kategorii przedmiotów podobnych, ale także jest w stanie wyjaśnić, jak to się dzieje, że czasami do kategorii należą przedmioty całkowicie niepodobne do siebie, np. latarka i słoń. Podstawowa teza koncepcji D.L. MEDINA (1989) brzmi tak: wiedza i teorie dotyczące świata zmuszają do tworzenia i organizacji pojęć (zob. też np. CAREY 1985; MURPHY, MEDIN 1985; LAKOFF 1987). Przykładowo, lekarz klasyfikuje dany przypadek do tej kategorii chorób, która najlepiej tłumaczy, według jego wiedzy, symptomy czy dolegliwości pacjenta. Uzasadnienie tezy D.L. MEDINA (1989, s. 1475) jest takie: podobieństwo nie jest narzędziem, które pozwala zawsze poprawnie ustalić skład kategorii, każde dwa przedmioty mogą być bowiem do siebie podobne pod wieloma względami, np. śliwka i kosiarka mają nieskończenie wiele cech wspólnych: ważą mniej niż 1000 kg, są w Układzie Słonecznym, nie są przenoszone przez wirusy itp. Wiedza określa, że coś jest nie tylko

cechą konstytutywną, lecz także ustala związki między tymi własnościami. Pojęcia bowiem są reprezentacjami skorelowanych cech, zorganizowanych wokół teorii, które zapewniają spójność pojęciową (np. LAKOFF 1987). Większość pojęć nie jest prostą sumą niezależnych własności. Cechy konstytutywne związane z pojęciem *ptak* to zbiór cech ptaka oraz spoiwo łączące je w jedną strukturę („bird structure”) (MEDIN 1989, s. 1474). Tym spoiwem jest teoria, która czasami umożliwia odpowiedź na pytanie, dlaczego te a nie inne egzemplarze mają te a nie inne spostrzeżeniowe cechy wspólne. Percepcyjne cechy ptaków, takie jak: składanie jaj, fruwanie, posiadanie skrzydeł i piór, budowanie gniazd na drzewach, śpiewanie, są z sobą połączone. Budowanie gniazd na drzewach związane jest ze składaniem jaj oraz fruwaniem. Fruwanie z kolei łączy się z posiadaniem skrzydeł i piór. Sensowne jest wobec tego pytanie: dlaczego ptaki posiadają takie cechy a nie inne (np. skrzydła i pióra)? Wiedza o świecie, a nie podobieństwo ogólne, jest tym, co pozwala wyjaśnić związki między cechami.

Potwierdzenie tych idei znajdziemy w badaniach empirycznych: dzieci, nawet czteroletnie, oceniają przynależność do kategorii na podstawie teorii biologicznych. Te koncepcje rządzą rozwojem pojęciowym dzieci (MEDIN 1989, s. 1475). Niektórzy nawet twierdzą, iż

Pojęcia i teorie pojawiają się u dzieci w 1. roku życia i rozwijają się w trakcie 2. roku, kiedy uczą się one słów (BLOOM 1993, s. 264).

Możemy sformułować następujące wnioski:

- a) niektóre kategoryzacje oparte są na teorii, tłumaczy ona bowiem występowanie takiego a nie innego zestawu przedmiotów i tym samym zapewnia spójność w zbiorze;
- b) przyjęcie kategoryzacji opartej na teorii nie oznacza odrzucenia podobieństwa ogólnego.

Uwagi nasze odnosimy do cech logicznych, tzn. takich, które wyróżniają w sposób jednoznaczny zakres nazwy definiowanej. Z tego względu wpływają na modyfikację tylko schematu (4). Nie jest jednak wykluczone, iż wspólne występowanie cech typowych może być także wyjaśnione przez teorię. Jeśli tak jest, wystarczy zmodyfikować schematy o początkowej numeracji (3).

Powróćmy do cech wyznaczonych przez teorie. Przytoczone uwagi o wpływie teorii na kształtowanie się pojęć pozwalają schemat definicji deiktyczno-indukcyjnej zapisać w następującej postaci:

- (5) „ $a$  jest  $N \equiv \forall \Omega^f [(a_1^d \text{ jest } \Omega^f \wedge \dots \wedge a_n^d \text{ jest } \Omega^f \wedge a_1^{nd} \text{ jest } \Omega^f \wedge \dots \wedge a_n^{nd} \text{ jest } \Omega^f \wedge b_1^d \text{ nie jest } \Omega^f \wedge \dots \wedge b_n^d \text{ nie jest } \Omega^f \wedge b_1^{nd} \text{ nie jest } \Omega^f \wedge \dots \wedge b_n^{nd} \text{ nie jest } \Omega^f) \wedge \forall y^o \forall v^o \forall x ((y^o \text{ jest } \Omega^f \wedge v^o \text{ nie jest } \Omega^f \wedge C^f(y^o) \wedge C^f(x) \wedge \sim C^f(v^o)) \rightarrow x \text{ jest } \Omega^f) \rightarrow a \text{ jest } \Omega^f]$ ”.

„ $C^f$ ” reprezentuje nazwę oznaczającą cechę (albo cechy konstytutywne) wyznaczoną na gruncie pewnej teorii. Definicja deiktyczna na tym poziomie trudności pozwala zrealizować potrzebę wyjaśnienia ważności (kulturowej) cechy  $C^f$ . W tym przypadku wyznaczony jest zbiór  $\Omega^f$ , zawierający egzemplarze posiadające cechę lub cechy konstytutywne wyznaczone w ramach pewnej teorii. Pojęcia zależne od teorii są szczególnym przypadkiem pojęć klasycznych.

### 6.3.5. Definicje deiktyczne potoczne a definicje deiktyczne naukowe

Jak wygląda w naukach przyrodniczych poziom podstawowy przedmiotów złożonych? Zgodnie z klasyfikacją biologiczną, czy też fragmentem tej klasyfikacji, wyróżniamy rzędy, rodziny, rodzaje, gatunki oraz odmiany lub rasy. Przykładowo, psowate tworzą rodzinę, do której należy rodzaj *Canis*. Natomiast rodzaj ten składa się z następujących gatunków: psy domowe, wilki, lisy, szakale oraz likaony (LATORRE i in. 1994, s. 66—75). Psy domowe z kolei dzielimy na rasy: jamniki, owczarki niemieckie itd. Słonie tworzą rodzaj składający się z dwóch gatunków: słonia afrykańskiego oraz słonia indyjskiego (LATORRE i in. 1994, s. 124). Podobne podziały obowiązują w świecie roślin, np. śliwa czy jabłoń są rodzajami, które należą do rodziny różowatych. Składają się one z gatunków, np. śliwa domowa czy jabłoń domowa, oraz podgatunków, np. węgierki, mirabelki, czy odmian, np. Golden Delicious, jonatan (PIENIAŹEK, PIENIAŹEK 1993a, s. 221—222, 1993b, s. 627—628).

Podobieństwo ogólne o ustalonym stopniu pozwala wyodrębnić zbiory, które funkcjonują w naukach przyrodniczych. Jednak to nie podobieństwo ogólne jest tym kryterium oceny przynależności do zbioru na gruncie nauk przyrodniczych. Zbiory wyodrębnione w nauce budowane są na podstawie cech, które odkrywane są przez naukowców. W pierwszych schematach definicji deiktyczno-indukcyjnej pojawia się relacja podobieństwa ogólnego, potem dopiero cechy. Może to sugerować, iż pierwsze definicje deiktyczno-indukcyjne mają charakter definicji potocznych, a następne naukowych. Czy można dokonać rozróżnienia między definicjami ostensywnymi potocznymi a naukowymi?

W wyjaśnieniu różnicy pomiędzy definicjami deiktycznymi potocznymi a naukowymi pomocne mogą być rozważania Joanny Odrowąż-Sypniewskiej, zawarte w jej pracy o naturalnych rodzajach (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006). Pomijając kontrowersyjną tezę autorki, iż rodzajami naturalnymi są tylko te,

które możemy wyodrębnić za pomocą cech koniecznych i wystarczających, jej uwagi są dla nas przydatne. Zdaniem Odrowąż-Sypniewskiej

Znaczenie terminu naturalnorodzajowego „*T*” składa się [...] z następujących elementów:

- (a) kryteria rozpoznawania desygnatów „*T*”,
- (b) kryteria bycia desygnatem „*T*”,
- (c) relacja podporządkowania (a) względem (b).

[...] Gdyby się zaś okazało, wbrew naszym początkowym założeniom, że kryteria (a) pewnego terminu są identyczne z jego kryteriami (b) — tj. że jedyne cechy wspólne desygnatów to cechy zewnętrzne, — to trzeba by uznać, że ów termin nie jest terminem naturalnorodzajowym [...] (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 214—215).

Kryteria (b) są niezawodne, znane ekspertom (laicy nie muszą ich znać) i nadrzędne w stosunku do kryteriów (a). Kryteria (a) natomiast są zawodne, znane laikom (ekspertom także) i podrzędne w stosunku do kryteriów (b) (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 215).

Ważna jest też uwaga autorki pracy *Rodzaje naturalne*, że pełne znaczenie zna ten, kto ustalił kryteria (a), (b) i wie, że (a) jest podrzędne w stosunku do (b) (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 215—216).

Odrowąż-Sypniewska uważa ponadto, iż terminy naturalnorodzajowe są wprowadzane do języka za pomocą definicji deiktyczno-indukcyjnych, które wymagają trzech etapów: najpierw pokazywane są próbki pozytywne i negatywne, potem ustalana jest relacja takowości rodzajowej, która jest relacją podobieństwa

[...] ze względu na pewne ważne własności fizyczne (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2007, s. 225),

w końcu następuje ustalenie, czym są ważne własności fizyczne. Warunki konieczne i wystarczające stanowią kryterium bycia desygnatem terminu naturalnorodzajowego (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 227). Dwa ostatnie etapy wykonywane są przez ekspertów. Naukowcy ustalają relacje takowości rodzajowej, a tym samym określają ważne cechy wspólne ze względu nie tylko na kontekst (np. zależnie od pokazanych próbek), lecz także ze względu na swe zainteresowania. Poglądy na temat tych relacji i ważnych cech mogą się zmieniać (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 225—226), ale zmiany idą w kierunku lepszego określenia znaczenia terminu naturalnorodzajowego (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 387).

Istotny też jest kierunek nabywania nazw: od przedmiotów pozajęzykowych, poprzez nazwy, które są związane z tymi przedmiotami, do znaczenia (ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA 2006, s. 386).



Z przytoczonych wywodów wynikają następujące konsekwencje:

- a) znaczenie terminów naturalnorodzajowych można wprowadzać za pomocą definicji deiktyczno-indukcyjnych;
- b) definicje te wprowadzałyby kryteria rozpoznawania desygnatów nazwy definiowanej oraz kryteria bycia desygnatem nazwy definiowanej.

Kiedy definicje ostensywne wprowadzałyby kryteria rozpoznawania odniesień nazwy definiowanej, wówczas można byłoby je nazwać definicjami deiktycznymi potocznymi. Kiedy natomiast wprowadzałyby kryteria bycia desygnatem nazwy definiowanej, wtedy można byłoby je nazwać definicjami deiktycznymi naukowymi. Kryterium rozpoznawania i kryterium bycia desygnatem nazwy definiowanej zawierałyby się w kryterium oceny przynależności do zbioru.

Definicjom ostensywnym potocznym odpowiadałyby definicje deiktyczno-indukcyjne oparte na podobieństwie ogólnym, w tym nieodróżnialności (kiedy nieodróżnialność byłaby ustalana na podstawie porównywania przedmiotów, np. 'gołym okiem'), oraz na cechach typowych (chodzi tu o schematy z pierwszą cyfrą 2 i 3). Natomiast definicjom ostensywnym naukowym odpowiadałyby definicje deiktyczno-indukcyjne oparte na cechach logicznych, stałych modalnie oraz wyróżnionych na gruncie teorii naukowych (chodzi tu o schematy z pierwszą cyfrą 4 i 5).

Omawiając stosunek między definicjami deiktycznymi potocznymi a definicjami deiktycznymi naukowymi, warto sformułować kilka dodatkowych ogólnych uwag o charakterze filozoficznym. Uznajemy, że definicje deiktyczne naukowe zmierzają do zbudowania pojęć klasycznych, natomiast potoczne — do zbudowania innych pojęć (nieklasycznych). Jaki jest stosunek między pojęciami klasycznymi a nieklasycznymi?

W okresie międzywojennym wśród filozofów (np. przedstawiciele Koła Wiedeńskiego) dominował pogląd, iż kontakt języka ze światem odbywa się za pomocą bezpośredniej relacji między terminami spostrzeniowymi a ich odniesieniami. Terminy te tworzyły zdania obserwacyjne — absolutną podstawę wszelkiej wiedzy. Zdania przedstawiały treści obiektywne, nie miały nic wspólnego z subiektywizmem. Związek słów ze światem miał charakter arbitralny i był tworzony na podstawie definicji deiktycznych. W najprostszej postaci definicje ostensywne łączyły proste, niezmiennie przedmioty z najprostszymi elementami języka (WITTGENSTEIN 1922; WALENTUKIEWICZ 1998), do których redukowalne były wszystkie inne słowa na podstawie definicji słownych. W latach 50. XX wieku uznawano, że w definiensie definicji ostensywnych nazw przedmiotów złożonych mogą pojawiać się słowa odnoszące się do cech percepcyjnych tych przedmiotów, które to cechy w sposób konieczny i wystarczający powinny wyznaczać zakres nazwy definiowanej (KOTARBIŃSKA 1959). Dotychczas w literaturze filozoficznej (np. KOTARBIŃSKA 1959) definicje deiktyczne były przedstawiane jako narzędzie pomocne

przy budowie pojęć klasycznych, czyli tych, które są umysłową reprezentacją opartą na cechach konstytutywnych. Pojęcia klasyczne nie są jednak jedynymi, jakie człowiek buduje. Ponadto, można na temat koncepcji pojęć klasycznych sformułować kilka uwag krytycznych.

Po pierwsze, nie wszystkie pojęcia są tak łatwo definiowalne, jak przedstawia to koncepcja klasyczna. Aby móc ustalić zbiór cech konstytutywnych, musimy najpierw poznać odpowiednio dużą grupę egzemplarzy należących do kategorii. Ale też, aby wiedzieć, że coś jest elementem kategorii, wcześniej musimy znać zbiór cech konstytutywnych. Inaczej mówiąc, albo chcemy ustalić zbiór cech konstytutywnych i wówczas musimy znać zakres kategorii, albo chcemy ustalić elementy kategorii (zakres kategorii), a wtedy wcześniej musimy znać cechy konstytutywne (jeśli nieodzownym warunkiem ustalenia cech konstytutywnych jest wcześniejsze ustalenie zakresu).

Po drugie, w koncepcji pojęć klasycznych nie jest jasno opisana reguła kategoryzacji — uchwycić cechy konstytutywne. Można bowiem twierdzić, że cechy konstytutywne to takie, które muszą posiadać elementy kategorii w każdym możliwym świecie. Wówczas dopuszcza się istnienie jednego takiego zestawu (np. PUTNAM 1998b). Albo też cechy konstytutywne to takie, które muszą mieć elementy kategorii w danym kontekście (np. na gruncie pewnej teorii), a wtedy mamy wiele takich zestawów cech, zależnie od kontekstu.

Po trzecie, zgodnie z koncepcją pojęć klasycznych nazwy oznaczające kategorie powinny być ostre: albo coś ma podane cechy i należy do zbioru, albo ich nie ma i do niego nie należy. Okazuje się, że wiele nazw w języku potocznym jest nieostrych. Przykładowo, nie wiadomo, czy telewizor jest przykładem mebla, czy nim nie jest. Niejasne przypadki uderzają w klasyczną koncepcję, która opiera się na idei, że istnieją przykłady spełniające dane kryterium i takie, które go nie spełniają. Innych sytuacji nie ma. Wymóg ostrości na gruncie definicji deiktycznych, budujących pojęcia klasyczne, nie zawsze jest możliwy do spełnienia. Autorzy piszący o takich definicjach (np. KOTARBIŃSKA 1959; PRZEŁĘCKI 1964) zdawali sobie sprawę z trudności i nie żądali, przynajmniej niektórzy z nich (np. PRZEŁĘCKI 1964), aby każda nazwa wprowadzana w ten sposób do języka była ostra.

Po czwarte, niekiedy nie potrafimy podać cech konstytutywnych, aby ustalić przynależność do danej kategorii (AJDUKIEWICZ 1975, s. 53), ale potrafimy o wielu egzemplarzach orzec, czy są elementami tej kategorii, czy nimi nie są<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ludwig Wittgenstein argumentuje, że zwykłe kategorie, takie jak krzesło lub gra, nie mają cech definicyjnych. Egzemplarze tych kategorii są połączone za pomocą „rodzinnego podobieństwa” i nie muszą posiadać wszystkich cech. Istnieje bowiem wiele zestawów cech koniecznych i wystarczających (podobnie twierdzi SEARLE 1987; zob. też KOJ 1969, 1988; PAWŁOWSKI 1978, 1988). Aby egzemplarz należał do danej kategorii, musi posiadać jeden z wielu możliwych zestawów cech koniecznych i wystarczających.

Po piąte, zgodnie z klasyczną koncepcją pojęć to, co spełnia kryteria oceny przynależności do zbioru, jest równoprawnym elementem kategorii. Niestety badania psychologiczne tego nie potwierdziły. Drozd jest bowiem oceniany jako lepszy przykład kategorii ptak niż np. pingwin. Skutkiem ubocznym częstszego pokazywania w początkowej fazie nauki języka przykładów nazwy definiowanej jednego rodzaju jest to, iż przykłady, które były pokazywane rzadziej czy też później, są oceniane jako gorsze.

Po szóste, posiadanie samych cech konstytutywnych wyznaczonych przez teorię nie wystarcza do rozstrzygnięcia przynależności do zbioru, czasami potrzebne są i inne własności, np. posiadanie tylko cechy  $H_2O$  nie decyduje o tym, że coś jest wodą. Ten sam skład chemiczny mogą mieć lód czy para wodna. Potrzebne są więc cechy inne, takie jak: bycie cieczą, służy do picia itp.

Z całą pewnością pojęcia w sensie klasycznym istnieją, istnieje bowiem wiele ich przykładów, szczególnie w nauce. Błędem jest tylko twierdzenie, że wszystkie pojęcia, jakie umysł ludzki buduje, są utworzone na podstawie cech konstytutywnych. Uznajemy, iż kategoryzacje na podstawie definicji deiktycznych mogą być prowadzone przy wykorzystaniu relacji, która nie jest redukowalna do cech, oraz za pomocą cech, w tym także cech konstytutywnych. Ponadto, pojęcia klasyczne nie są najwcześniej budowanymi pojęciami.

### 6.3.6. Błędy pojawiające się podczas stosowania definicji deiktycznych opartych na cechach

Kiedy instruowany popełnia błędy, wówczas wymagane jest, aby instruktor skorygował to. W niniejszej pracy skupimy się na trzech typach błędów: związanych z nieprawidłowym ustaleniem zakresów nazwy definiowanej (nieprawidłowe ustalenie ekstensji); związanych z niepoprawnym ustaleniem cech wspólnych, które mają wyróżniać zakres nazwy definiowanej; dotyczących niewłaściwego nadania tej samej nazwy przedmiotom należącym do zakresów różnych nazw. Następnie zostaną tylko wyliczone inne błędy popełniane podczas nauki języka. Omówimy je bardzo skrótowo, chodzi nam bowiem głównie o opisanie definicji deiktycznych, które pozwolą poprawić nieprawidłowe nadanie nazwy przez instruowanego. W ostatnim punkcie zostanie podany schemat definicji deiktycznych, który pozwala usunąć błędy.

### 6.3.6.1. Nieprawidłowe ustalenie ekstensji

Dzieci nabywają pierwsze słowa przeciętnie między dziewiątym a dwunastym miesiącem życia. W wieku od dwóch do dwóch i pół roku mają opanowane co najmniej 500 wyrazów (BARRETT 1995, s. 362). Najczęściej są to słowa o nieprawidłowych ekstensjach. W literaturze (np. BARRETT 1995, s. 371) wyróżnia się cztery typy błędów:

- a) instruowany stosuje nazwę w sposób zbyt wąski („underextension”), tzn. używa jej tylko do części przedmiotów należących do jej zakresu, np. słowo „butelka” stosuje tylko do dziecięcej plastikowej butelki (ANGLIN 1983). W tej sytuacji zakres stosowania nazwy przez instruowanego jest podzbiorem zakresu stosowania tego słowa przez instruktora;
- b) instruowany stosuje nazwę w sposób zbyt obszerny („overextension”), tzn. używa jej nie tylko do przedmiotów tworzących jej zakres, lecz także do innych, np. słowo „pies” stosuje do psów, owiec, kotów, wilków czy krów (ANGLIN 1983). W tym wypadku zakres stosowania nazwy przez instruowanego wychodzi poza zakres stosowania tego słowa przez instruktora;
- c) instruowany stosuje nazwę nie do wszystkich przedmiotów należących do jej zakresu oraz do niektórych przedmiotów nienależących do tego zakresu („overlap”), np. słowo „parasol” instruowany stosuje do otwartego parasola, do dużego, zielonego liścia, ale nie do parasola złożonego (ANGLIN 1983). W tej sytuacji zakresy stosowania nazwy przez instruowanego i instruktora krzyżują się;
- d) instruowany stosuje nazwę tylko do tych przedmiotów, które nie należą do zakresu („mismatch”), np. wyrażenie „TV guide” stosuje do telewizora, a nie do programu telewizyjnego (REICH 1976).

Jak już podkreśliśmy, pierwsze błędy związane z ustalaniem zakresu słowa pojawiają się na wczesnym etapie nauki języka. Ważne jest też i to, że ten zakres może w trakcie nauki języka powiększać się oraz kurczyć (BARRETT 1995, s. 375). Błąd zbyt wąskiego utworzenia zakresu słowa pojawia się wcześniej, przed wystąpieniem błędu nadmiernego rozciągnięcia denotacji słowa (BARRETT 1995, s. 375), np. słowo „kaczka” początkowo jest stosowane przez dziecko tylko do żółtej kaczki zabawki, z czasem dziecko zaczyna je stosować również do prawdziwych kaczek, potem także do obrazków kaczek, łabędzi, gęsi i przepiórek (BARRETT 1995, s. 374).

Kolejność pojawiania się błędów przy budowaniu pierwszych pojęć związana jest z kolejnością użycia narzędzi kategoryzacji. Instruowany najpierw korzysta z relacji podobieństwa ogólnego, a potem kategoryzuje, opierając się na cechach. Podobieństwo ogólne najczęściej pozwala ustalić zbyt wąski zakres nazwy. Natomiast błąd nadmiernego rozciągnięcia denotacji nazwy definiowanej pojawia się później i jest związany z niewłaściwym ustale-

niem cech decydujących o należeniu do zakresu, np. dziecko zalicza do tego samego zbioru zegarek, okrągłą bransoletkę oraz dźwięk kapiącej wody nadając im nazwę „zegarek”. Dźwięk kapiącej wody oraz okrągła bransoletka nie mają razem jakichś ważnych cech wspólnych, lecz dzielą je z zegarkiem (tykanie i okrągłość), który był pierwszym odniesieniem dla tego słowa (BARRETT 1995, s. 372). Pierwsze nadmierne uogólnienia są korygowane przez ustalenie ważnych cech wspólnych oraz ważnych cech różniących:

Matki jednak mogą ułatwić rozwój kategorii przez pokazywanie dzieciom ważnych atrybutów dla podstawowych dorosłych kategoryzacji. Pokazywanie dostarcza dzieciom podstaw, na których budują nową kategorię. Jest to pierwszy krok do zlikwidowania błędu zbyt obszernego tworzenia kategorii (MERVIS, MERVIS 1988, s. 271).

Nie zawsze jednak rodzice dokonują korekt wypowiedzi swych dzieci. C.B. MERVIS oraz C.A. MERVIS (1988) ustaliły:

Aż do momentu, kiedy dziecko rozpoczyna nabywanie stosownych kategorii podstawowych, matki szanują dziecięce wyrażenia odnoszące się do dziecięcych kategorii poziomu podstawowego i rzadko korygują błędy dotyczące budowania zbyt obszernych kategorii (MERVIS, MERVIS 1988, s. 271).

Omówmy teraz błędy dotyczące niepoprawnego ustalenia cech wspólnych, a potem błędy związane z nieprawidłowo nadanymi nazwami.

### 6.3.6.2. Nieprawidłowe ustalenie cech wspólnych i nieprawidłowe nadanie nazwy

Marta (lat osiem, córka autora niniejszej pracy) spotkała w lipcu 1999 roku na plaży małego robaczka i tak skomentowała jego zachowanie:

Spotkałam krecika, zakopywał się, a potem odkopywał. Goniła go mucha, bał się jej i uciekał. Malutki taki, fajny. Jak chciał się podrapać, bo go swędziało, to stawał i drapał się łapkami. Taki robaczek w złote, jasne paseczki. Taki fajny. Wiem, bo go dotykałam.

Na pytanie, dlaczego nazwała go krecikiem, odpowiedziała:

Bo się zakopywał, uderzał się w krzaki, patyki [błąd popełniony przez córkę — W.W.].

Jest to przykład błędnych kategoryzacji dziecięcych. Warto się więc przyrzec bliżej temu błędowi, który może pojawić się podczas definiowania deiktycznego.

Jak już mówiliśmy, celem definicji deiktycznych może być zwrócenie uwagi na cechy wspólne pokazywanych egzemplarzy, a w końcu na cechy wspólne całej kategorii. Niestety, definicjom tym mogą towarzyszyć błędy. Otóż, jak pokazały wyniki badań CAREY (1985), dzieci często przenoszą cechy z jednego przedmiotu na inne. Uznają chyba, iż skoro dwa porównywane przedmioty mają pewne cechy percepcyjne wspólne, to być może jeden z nich posiada też inne cechy tego drugiego. Wydaje się, że wnioskowanie przez analogię może zachodzić podczas definiowania deiktycznego:

„To $\downarrow$  posiada pewne cechy percepcyjne  $C$ , które posiada  $a$ , i  $a$  ma dodatkowo cechę  $C_1$ , to przypuszczalnie to $\downarrow$  ma cechę  $C_1$ ”.

Cechy przedmiotu, skądinąd znanego danej osobie, są przenoszone na inny przedmiot, który posiada pewne cechy wspólne z tym pierwszym. Instruowany stara się wysuwać pewne hipotezy, aby ustalić, po czym może rozpoznać desygnaty definiowanej nazwy. Jedną z metod polega na odwołaniu się do wiedzy o gatunku lub konkretnym przedmiocie i przeniesieniu cech z obiektu znanego na nieznaną. Przykładem niech będzie silna skłonność dzieci do przypisywania cech ludzkich zwierzętom oraz do ich utożsamiania się ze zwierzętami:

Jeśli chodzi o mnie, gdybym był królikiem, miałbym pięć lat i stawałbym się większy i większy (INAGAKI, HATANO 1987, podaję za: GENTNER, MEDINA 1998, s. 282).

Im większe jest podobieństwo do człowieka, tym silniejsza jest skłonność stosowania analogii do ludzi.

Znajomość pewnych jednostkowych egzemplarzy może pomóc w ustaleniu ważnych cech obiektu pokazywanego podczas definiowania deiktycznego. Nie zawsze jednak można przenosić pewne własności na inne przedmioty tylko dlatego, że egzemplarze porównywane mają jakieś cechy wspólne. Jeśli jest to działanie nieuprawnione, należy je ograniczyć przez odpowiedni dobór przykładów i użycie odmiennych nazw.

Dzieci rozumują często w ten sposób:

„To $\downarrow$ , co jest pokazywane, jest  $N$ , i to $\downarrow$  posiada pewne cechy wspólne  $C$  z  $a$ , więc  $a$  jest  $N$ ”.

Wnioskowanie takie może być błędne, nazwa bowiem, nadana prawidłowo obiektowi pokazywanemu, może zostać przez dziecko przeniesiona na

obiekt, posiadający z egzemplarzem pokazywanym cechy wspólne, któremu nazwa ta nie przysługuje. Błąd ten możemy zlikwidować, używając innej nazwy dla obiektu *a*.

### 6.3.6.3. Inne błędy

Wymieńmy inne błędy, które mogą pojawić się podczas stosowania definicji deiktycznych (na podstawie uwag BARRETTA 1995, s. 373). Instruowany:

- a) nie zna jeszcze odpowiedniej nazwy dla danego obiektu, więc używa słowa, które według niego spełni cel komunikacyjny, np. wyraz „samochód” stosuje do samochodów osobowych oraz ciężarówek. Kiedy już zacznie używać słowa „ciężarówka”, wtedy zwykle stosuje oba wyrazy zamiennie przez pewien czas, aż w końcu zaczyna używać obu słów w sposób wykluczający się;
- b) mógł przypadkowo popełnić błąd;
- c) błędnie rozpoznał przedmiot, np. wziął osła za konia;
- d) umyślnie używa niewłaściwego słowa dla żartu;
- e) może źle wymówić dźwięk;
- f) czasami nie jest w stanie poprawnie powiązać dźwięku ze zbiorem, nie zdążył bowiem takiego zbioru zbudować. Błędy często pojawiają się wtedy, kiedy słowa są łączone z nieukształtowanymi pojęciami dla zbioru przedmiotów. Nabywanie języka jest ściśle związane z rozwojem poznawczym.

### 6.3.6.4. Definicje deiktyczne usuwające błędy

Nie ulega wątpliwości, że przy ustalaniu cech nowego przedmiotu, pokazywanego podczas definicji deiktycznej, można odwoływać się do próbek — przedmiotów, o których posiadamy jakąś wiedzę. Ktoś, kto ma psa, może podczas ustalania cech dla kategorii pies odwoływać się do wiedzy, jaką ma o swoim psie, przypisując cechy, jakie ten posiada, całej kategorii. Lecz to nie wszystko. Możliwe jest, że będzie te własności (albo ich część) przenosił na kategorie zawierające obiekty podobne do psa, np. wilki czy hieny. To coś ważnego. Kryterium zastosowania tej wiedzy może być nawet percepcyjne podobieństwo. Należy jednak pamiętać, aby podobieństwo to, które nie zapewnia zawsze poprawnej oceny przynależności kategorialnej, nie zmniejszyło skuteczności definicji deiktycznych. Nie oznacza to, że mamy

pozbyć się wnioskowań opartych na percepcyjnym podobieństwie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że choć porównania oparte na nim mogą prowadzić do fałszywych wniosków, to jednak ten typ porównań jest stosowany przez ludzi i jest im potrzebny (GENTNER, MEDINA 1998).

Kiedy instruktor używa definicji deiktycznej z intencją usunięcia błędu w kategoryzacji, wówczas definicja ta przybiera postać prostą:

(1a) „To↓ jest  $N$ ”

lub

(1b) „To↓ nie jest  $N$ ”.

Usuwanie błędów w większości przypadków dotyczy sytuacji jednostkowych — nieprawidłowego nadania nazwy w stosunku do konkretnego przedmiotu (HIRSH-PASEK, TREIMAN, SCHNEIDERMAN 1984). Dlatego też najprostszym środkiem do usunięcia takiego błędu jest użycie definicji deiktycznej prostej.

Przedstawiliśmy niektóre typy błędów popełnianych przez instruowanego. Celem naszym nie było gruntowne omówienie tych błędów. Chodziło nam jedynie o zaprezentowanie, jak za pomocą definicji deiktycznych można je usunąć — wystarczy tylko użyć definicji ostensywnej w postaci prostej.

## 6.4. Definicje deiktyczne imion własnych oraz deskrypcji określonych

Zdaniem Lee BROOKSA (1978, s. 198) ludzie posiadają dwie umiejętności:

- a) umiejętność tworzenia zbiorów;
- b) umiejętność ‘gromadzenia’ w umyśle jednostkowych przykładów.

Cechy typowe pozwalają wyznaczyć zakres zbioru przedmiotów typowych. Cechy logiczne umożliwiają wyznaczenie każdego egzemplarza należącego do kategorii. Jaką wartość mogą mieć cechy przysługujące tylko jednostkowym przedmiotom (cechy przygodne)?

Cechy przygodne także są potrzebne. Jak donoszą wyniki badań psychologicznych, również te własności wykorzystujemy podczas kategoryzacji (BROOKS 1978). Podczas pokazywania jednostkowych egzemplarzy możemy zwracać uwagę na ich cechy przygodne. To z kolei pozwala poszerzyć wiedzę o kategorii o znajomość szczególnych cech pewnych egzemplarzy. Warto wiedzieć, że np. są psy, które ‘naśladują’ śpiew człowieka, mają



łatkę na oku, jedzą z kotami z jednej miski. Dzieci stanowią przykład dociekliwości w ustalaniu cech przygodnych, bardzo często pytają bowiem nie tylko o to, czy to zwierzę jest psem, ale także chcą wiedzieć, czy będzie się z nimi bawić, czy będzie jadło z ich ręki itd. Ponadto, kiedy pokazujemy psa, to on coś robi, np.: szczeka, liże kość, idzie na spacer z właścicielem, leży na tapczanie itp. Oczywiście zachowania te nie są czymś, co wyróżnia psa w sposób szczególny i jedyny, szczekać bowiem potrafią foki, na spacer można wyjść z dzieckiem, lizać kość może lew, a leżeć na tapczanie kot. Pomimo tego odbiorca definicji zapamiętuje te nieważne z punktu widzenia kategoryzacji klasycznej (chodzi o pojęcia klasyczne) zachowania zwierzęcia czy też cechy (np. że istnieją białe tygrysy). Zauważmy, jak niewiele informacji przekazuje instruktor instruowanemu, kiedy pokazuje egzemplarz banana i mówi: „Banan”. Natomiast kiedy demonstruje, że banana można obrać, daje go instruowanemu do spróbowania, pokazuje, że małpy jedzą banany, że na skórce banana można się pośliznąć, wówczas pozwala instruowanemu zdobyć wiele informacji dodatkowych, które nie są potrzebne do klasycznej kategoryzacji. Nie zawsze informacje uzyskiwane w ten sposób przez instruowanego są istotnie związane z danym przedmiotem, ale czasami mogą się przydać, np. kiedy zobaczy on skórkę banana leżącą na podłodze, będzie starał się na nią nie nadepnąć. Cechy przygodne pozwalają budować pojęcia egzemplarzowe, reprezentujące zbiór, który tak możemy opisać:

$$(6^1) \text{ „}(a^p \text{ jest } N \wedge C^p(a^p)) \rightarrow \exists y^p(C^p(y^p) \rightarrow y^p \text{ jest } N)\text{”}$$

„ $C^p$ ” reprezentuje nazwę odnoszącą się do cechy albo cech przygodnych, „ $a^p$ ” jest stałą odnoszącą się do przedmiotu posiadającego cechę albo cechy przygodne, „ $y^p$ ” jest zmienną przebiegającą zbiór przedmiotów posiadających tę lub te cechy. Skutkiem użycia definicji ostensywnej w postaci prostej może być zbudowanie przez instruowanego pojęcia opartego na cechach przygodnych.

Ci, którzy twierdzą, że takie uczenie się, tzn. zapamiętywanie indywiduów oraz ich przygodnych cech, jest czynnością nieekonomiczną, zapominają o tym, że taka nauka jest wynagradzana. Gromadzenie danych o indywiduach może być trudne i nieekonomiczne, ale może też dostarczyć informacji potrzebnych podczas kategoryzacji. W przypadkach wątpliwych możemy odwołać się właśnie do tych wiadomości.

Lee Brooks (1978, s. 190) uważa, że ludzie często dokonują kategoryzacji na podstawie niekompletnej informacji. Wiedza o obiektach indywidualnych pozwala wykonać kategoryzację, mimo że dany osobnik nie otrzymał informacji optymalnej (np. o cechach logicznych). Ludzie mogą mieć zaufanie do wiadomości odnoszącej się do indywidualnych przykładów:

[...] oni mogą opierać się na informacji, która jest szczególna dla jednostkowych przedmiotów (BROOKS 1978, s. 191).

Zgodnie z klasyczną koncepcją pojęć, obserwator może przyswoić sobie dane pojęcie, np. *pies*, na podstawie takich cech, jak szczekanie czy merdanie ogonem na widok lubianej przez psa osoby, jeśli te cechy uzna za logiczne dla wyodrębnienia zakresu zbioru. W życiu jednak nie zawsze możemy ustalić te cechy, psy bowiem bardzo często leżą pod stołem lub śpią, a nie szczekają czy też merdają ogonem. Czasami są niekorzystne warunki, np. jest ciemno, i wówczas trudno jest ustalić cechy obiektu. Wtedy najlepiej odwołać się do cech przygodnych. To prawda, że jedno spojrzenie wystarczy, aby odróżnić psa od szopa, ale nie zawsze na podstawie prostej obserwacji możemy stwierdzić cechy, które, zgodnie z kategoryzacją klasyczną, są uznawane za cechy decydujące o tym, że coś jest psem lub nim nie jest (BROOKS 1978, s. 190—194).

Gromadzenie wszelkich informacji, w tym dotyczących cech przygodnych, charakteryzuje początkowe etapy nauki języka (BROOKS 1978, s. 190). Dziecku trudno jest ustalić, jakie cechy są logiczne i jak je zdobyć. Dlatego więc gromadzi świadomie, a czasami nawet nieświadomie wszystkie wiadomości, które jest w stanie zapamiętać, w tym informacje o cechach przygodnych. Takie zachowanie przydaje się, wiedza o tychże cechach może być bowiem wykorzystana w sytuacjach nietypowych (BROOKS 1978, s. 209).

Wydaje się też, że na gruncie koncepcji egzemplarzowej możemy sformułować takie oto zalecenie metodologiczne: kiedy instruowany zapoznał się z przykładami typowymi, wówczas instruktor powinien pokazywać mu cechy przygodne.

Sytuację opisaną przez Brooksa w egzemplarzowej teorii pojęć należy odnotować podczas badań nad definicjami deiktycznymi z dwóch powodów. Wydaje się bowiem z jednej strony, że ta metoda kategoryzacji może być uzupełnieniem metody klasycznej i prototypowej. Z drugiej strony zapamiętywanie szczególnych cech przygodnych — cech indywidualnych jest ważne podczas wprowadzania do języka imion własnych.

Człowiek posiada pamięciowy magazyn indywidualnych egzemplarzy, z którymi porównuje oceniane przedmioty. Coś należy do kategorii, jeśli posiada odpowiednie cechy indywidualne (wyróżniające jeden jedyny egzemplarz) (BROOKS 1978, s. 169). Lublin, Warszawa czy Kraków należą do zbioru miast. Miasta te jednak różnią się między sobą. To, co je wyróżnia, nazywamy „cechami indywidualnymi” (np. dla Warszawy będzie to posiadanie kolumny Zygmunta czy budynków Uniwersytetu Warszawskiego, dla Lublina — posiadanie budynków UMCS-u czy też KUL-u, dla Krakowa — budynków Uniwersytetu Jagiellońskiego). W testach prowadzonych przez Brooksa badane osoby potwierdzały założoną tezę (BROOKS 1978, s. 183).

Zanim przejdziemy do definicji deiktycznej imion własnych, wcześniej omówmy akty chrztu. W literaturze bowiem najczęściej uznaje się (np. KRIPKE 1988), iż imiona własne są wprowadzane za pomocą tych aktów. Zbadajmy ten problem.

### 6.4.1. Akt chrztu osób

#### 6.4.1.1. Uwagi psychologów o wprowadzaniu imion własnych do języka

W literaturze ustalono niektóre sytuacje, kiedy dziecko uznaje słowo za imię własne. Otóż, kiedy definiujący używa nowego wyrazu w stosunku do przedmiotu ożywionego, który posiada już nazwę gatunkową (np. „pies”), wówczas dziecko uznaje to nowe słowo za imię własne (MARKMAN, JASWAL 2004, s. 392). Dlatego instruktor powinien w sytuacji, gdy dziecko zna nazwę gatunkową przedmiotu, użyć imienia własnego, np. „Dawi”, jako drugiego słowa, a nie nazwy ogólnej. Ustalono też niektóre sytuacje, kiedy dziecko nie uznaje słowa za imię własne. Otóż, gdy definiujący używa nowego wyrazu do przedmiotu nieożywionego, który posiada już nazwę (np. „szafa”) (HALL, LAVIN 2004, s. 351), lub odnosi słowo (np. „pies”) do dwóch lub więcej ożywionych i znanych przedmiotów, wówczas dziecko uznaje, iż wyraz ten nie jest imieniem własnym (HALL, LAVIN 2004, s. 344). W tej pierwszej z dwóch opisanych sytuacji instruktor powinien użyć nazwy ogólnej, np. „mebel”, a nie imienia własnego, np. „Dawi”, jako nowego słowa.

Pojawiają się jednak problemy: istnieją bowiem przedmioty nieożywione, które mają imię własne (np. Lublin). Ponadto, są dowody na to, że dziecko stosuje słowo „Tata” jedynie do swojego ojca (MARKMAN, JASWAL 2004, s. 383). Wówczas należy nauczyć je, że imiona własne przysługują obiektom nieożywionym lub że słowa, które stosuje ono tylko do jednej osoby, inni mogą używać do jeszcze innych osób. Jak to uczynić? Wydaje się, że decydujące kryterium stosowania imienia własnego jest takie: kiedy definiujący używa słowa jedynie do jednego przedmiotu i nie używa go w stosunku do innych przedmiotów (szczególnie tych podobnych), wówczas dziecko uznaje ten wyraz za imię własne (MARKMAN, JASWAL 2004, s. 382—384). Kryterium to nie stoi w sprzeczności z tezą, iż dziecko najwcześniej stosuje zasadę rozszerzania używania nazwy na niepokazane objekty. Instruk-

tor może pohamować stosowanie przez instruowanego imienia własnego do innych obiektów przez użycie zwrotu „To nie jest *N*”, gdzie za *N* wstawiamy imię własne.

Sprawa może być jednak bardziej skomplikowana. Może się zdarzyć tak, że w obecności dziecka dorosły użyje imienia własnego „Jan” do kilku osób o tym imieniu. Wówczas dziecko może uznać, że skoro słowo „Jan” odnosi się do wielu, różnych co do tożsamości osób, to wyraz ten jest nazwą ogólną (na podstawie reguły, iż słowo odnoszące się do wielu przedmiotów nie jest imieniem własnym tylko nazwą ogólną). Jak zatem nauczyć uczącego się, że słowo „Jan”, mimo że stosuje się je do wielu przedmiotów, jest imieniem własnym, słowem przyporządkowanym tylko jednemu przedmiotowi? Trudno odpowiedzieć. Wydaje się, że w nauce imion własnych szczególnie ważne jest, aby dziecko zrozumiało szczególną funkcję semantyczną tych wyrażen, szczególny związek między imieniem własnym a jedynym obiektem. Wymagana jest daleko zaawansowana zdolność abstrakcyjnego myślenia. Kiedy dziecko zrozumie szczególną funkcję semantyczną imion własnych, wówczas zacznie poprawnie używać tych wyrażen.

#### 6.4.1.2. Uwagi filozofów o wprowadzaniu imion własnych do języka

Jedni autorzy (np. JOHNSON 1921) uznają, że definicje deiktyczne imion własnych są aktami chrztu. Inni (np. WITTGENSTEIN 1972) twierdzą, że czym innym są akty chrztu, czym innym definicje deiktyczne. Najczęściej podczas ceremonii chrztu mówi się: „Chrzczę cię imieniem ...”, „Nadaję ci imię ...”, gdzie miejsce kropek zajmują imiona własne. Po wypowiedzeniu tych słów następuje powiązanie nazwy z osobą. Akty chrztu przyjmują w tym przypadku formę definicji deiktycznych w postaci prostej. Jeśli tak jest, to możemy uznać, że imiona własne mogą być wprowadzane do języka za pomocą tych definicji.

Punktem wyjścia niech będzie dość oczywista na pierwszy rzut oka teza: podczas aktu chrztu nadajemy imiona własne obiektom niezależnie od cech, które one posiadały, posiadają czy też będą posiadać. Nadajemy imię własne „Mateusz”, nie zważając na cechy osoby, tzn. niezależnie od tego, czy jest blondynem, czy brunetem, czy jest wysoki, czy niski itp. Krótko mówiąc, imiona własne, przynajmniej kiedy są nadawane obiektom podczas aktu chrztu, nie są związane z żadnymi deskrypcjami.

Wyznawcami takiej tezy są przedstawiciele przyczynowej teorii odniesienia. Saul KRIPKE (1988) uznaje, że imiona własne nie zawsze prawidłowo odnoszą się do swoich desygnatów za pomocą deskrypcji. Natomiast robią to prawidłowo na mocy aktu chrztu i łańcucha komunikacyjnego, który dociera do tego aktu lub innego aktu nadania imienia własnego. Ustanowiona podczas aktu chrztu relacja między imieniem własnym a jego odniesieniem jest przekazywana od jednego do drugiego użytkownika języka. Dlatego, aby ustalić odniesienie imion własnych, nie potrzeba pojęcia. Inaczej mówiąc, odniesienie imion własnych jest niezależne od tego, co kto sądzi lub myśli o danym obiekcie.

Czym charakteryzują się akty chrztu? Dzięki nim imiona własne są, zdaniem Kripkego, ścisłymi wyrażeniami oznaczającymi czy też sztywnymi (stałymi) desygnatorami, tzn. że oznaczają ten sam przedmiot w każdym możliwym świecie, w którym on istnieje (KRIPKE 1988, s. 51). Akt chrztu zapewnia stałe połączenie imienia z jego odniesieniem. Choć z imionami własnymi można wiązać pewne opisy (KRIPKE 1988, s. 135), to jednak nie gwarantują one imionom własnym statusu stałego desygnatora. Nie zastępują bowiem ich w każdym możliwym świecie. Takim ścisłym wyrażeniem jest nazwa „Arystoteles”, Arystoteles nie może bowiem nie być desygnatem imienia własnego, które nadano mu podczas chrztu, choć Arystoteles mógłby nie być np. uczniem Platona czy nauczycielem Aleksandra Wielkiego (zob. KRIPKE 1988, np. s. 51, 64—65)<sup>3</sup>.

Jak się wydaje, Saul Kripke sugeruje, że sam akt chrztu ustanawia związek bezpośredni oraz konieczny między imieniem własnym a osobą, której to imię nadano. W tym miejscu należałoby wspomnieć o pewnych wątpliwościach. Po pierwsze, nie jest tak, że imiona własne nadajemy dzieciom niezależnie od tego, co ktoś myśli o danym obiekcie. Nie nadajemy bowiem imion męskich dziewczynkom, choć zdarzają się przypadki, iż mężczyźni otrzymują imiona żeńskie, np. „Maria”. Nie nadajemy w pewnych państwach jako imion słów związanych z osobami, które nie cieszą się tam sympatią, np. chłopcom nie nadajemy nazwy „Hitler”. Nie nadajemy też wyrazów, jako imion własnych, które mają w języku powszechnym nega-

<sup>3</sup> Kripke nie do końca jasno opisuje swoją teorię. Na tej samej stronie pisze: „[...] Arystoteles mógłby nie nazywać się »Arystoteles« [...]” i zaraz dodaje: „[...] Niechlujna mowa potoczna, często myląca użycie z wymianianiem wyrażenia może oczywiście wyrażać fakt, że ktoś mógłby nazywać się lub nie nazywać się »Arystoteles«, w powiedzeniu, iż mógłby być lub nie być Arystotelesem” (KRIPKE 1988, s. 64). Jeśli więc Kripke uważa, iż Arystoteles nie może nie być Arystotelesem, to w kontekście jego powyższej uwagi i uwag o aktach chrztu uznajemy, że Arystoteles nie może nie nazywać się „Arystoteles”, jeśli imię to zostało mu nadane podczas aktu chrztu. Wówczas został ustanowiony ścisły związek semantyczny. Jest to interpretacja semantyczna i nie wykluczam, iż można głosić interpretację ontologiczną: imię własne jest stałym desygnatorem, podczas aktu chrztu nastąpiło bowiem powiązanie nazwy z pewną cechą istotnościową, posiadaną przez Arystotelesa.

tywne zabarwienie, np. „Cholera”. Po drugie, teza Kripkego, że związki semantyczne między imieniem własnym a osobą mają charakter konieczny, również budzi wątpliwości. Podczas wojny, w konspiracji ludzie przyjmowali wiele imion-pseudonimów po to, aby nie ustalono ich tożsamości. Związki te z zasady miały być nietrwałe. Zmieniano imiona w zależności od czasu czy pełnionej funkcji. Po trzecie, znalazły się też kontrprzykłady dla koncepcji Kripkego. Marco Polo ochrzcił pewien teren imieniem własnym „Madagaskar”, myśląc, iż jest to część kontynentu afrykańskiego. Osoby tworzące mapę zaczęły mylnie, tzn. niezgodnie z intencją Marco Polo, nazywać wyspę imieniem własnym „Madagaskar”. Wiara twórców map, a nie akt chrztu dokonany przez Marco Polo, ustaliła właściwe odniesienia dla imienia własnego „Madagaskar”. Zignorowanie intencji weneckiego podróżnika doprowadziło do poprawnego ustalenia odniesienia. Według Kripkego, akt intencji i łańcuch komunikacyjny określają odniesienie słowa.

Akty chrztu, czyli nadawanie imion własnych osobom, zwierzętom czy, mówiąc ogólnie, przedmiotom, będziemy traktować jako czynność nazywania, ustanawiania dwumiejscowej relacji. Jest to czynność, która łączy nazwę z przedmiotem posiadającym cechy indywiduowe, choć w przypadku aktu chrztu nie chodzi o te cechy, ale o ustanowienie łańcucha desygnacyjnego. Cechy indywiduowe przedmiotu będą wykorzystywane dopiero w definicjach deiktycznych złożonych imion własnych.

### 6.4.1.3. Błędy popełniane podczas aktów chrztu

Podczas aktu chrztu należy zachować pewne warunki (pewien kontekst) — ich niezachowanie wpływa na ważność i poprawność samej czynności chrztu.

John L. Austin nazywa wypowiedzi zmierzające do nadania imienia osobie czy przedmiotowi „zdaniami performatywnymi”. Wypowiadając te zdania, tworzymy nowe sytuacje:

[...] powiedzieć coś to zrobić coś; [...] poprzez powiedzenie czegoś lub w powiedzeniu czegoś coś robimy (AUSTIN 1993, s. 561).

Performatywy nie opisują, nie są prawdziwe ani fałszywe, lecz aby były skuteczne, powinny być wykonane w stosownych okolicznościach:

Nadać imię statkowi to wypowiedzieć (w stosownych okolicznościach) słowa: „Nadaję imię, itd.” (AUSTIN 1993, s. 555).

W tym przypadku wypowiedzeniu performatywu towarzyszy intencja — intencja przyporządkowania imienia własnego obiektowi (intencja nazwania) (AUSTIN 1993, s. 559).

Jakie są warunki udanych performatywów? Zdaniem AUSTINA (1993, s. 563—564), performatywy muszą być dokonane przez odpowiednią osobę, w stosownych okolicznościach. Musi być zachowana przyjęta dla danego performatywu procedura (warunek A). Należy wykonać ją w sposób poprawny i zupełny (warunek B). Osoba powołana do spełnienia performatywu musi chcieć wykonać procedurę poprawnie i faktycznie musi postępować poprawnie, przy czym myśli, uczucia i intencje osoby wykonującej czynność oraz odbiorcy tej czynności muszą być takie, iż wykonują one daną czynność zgodnie z procedurą (warunek  $\Gamma$ ). Skutkiem niezachowania tych warunków jest to, że performatyw jest nieudany. Naruszenie warunków A i B, które nazywa Austin „niewypałami” (w przypadku aktu chrztu może chodzić o niezachowanie odpowiedniej procedury lub o to, że osoba dokonująca chrztu jest osobą nieuprawnioną), powoduje, że czynność nie zostaje wykonana skutecznie (działanie daremne). Natomiast naruszenie warunku  $\Gamma$  (np. nieszczerze wypowiedzenie formuły chrztu) sprawia, że czynność jest spełniona, lecz z nadużyciem procedury (AUSTIN 1993 s. 564—565). Błędy z grupy A Austin nazywa „błędami powołania” (chodzi o sytuację, kiedy nie ma takiej procedury albo

[...] nie można doprowadzić do zastosowania danej procedury w zamierzony sposób (AUSTIN 1993, s. 566)),

z grupy B — błędami wykonania (procedura dla tej czynności istnieje, lecz czynność została źle wykonana). Ważne jest też sformułowanie warunków usuwania błędów powstałych podczas spełniania aktów chrztu. Jeśli zostały naruszone warunki z grup A i B, to czynność jest nieważna, bezskuteczna. Natomiast jeśli zostały niedopełnione warunki z grupy  $\Gamma$ , mówimy, że czynność wykonano z nadużyciem procedury (AUSTIN 1993, s. 565—567).

Jeśli chodzi o korygowanie błędów popełnianych podczas aktów chrztu, to są możliwe dwie sytuacje: jedne błędy można naprawić, a innych nie. W tym drugim przypadku procedurę należy powtórzyć.

#### 6.4.2. Definicje deiktyczne złożone imion własnych Pojęcia egzemplarzowe

Czy na pewno podczas wprowadzania imienia własnego do języka instruowanego nie następuje powiązanie tego słowa z pewnym opisem (czy poję-

ciem)? Niektórzy autorzy (np. KRIPKE 1988) uznają, że nie następuje takie powiązanie. Inni (np. QUINE 2000) temu zaprzeczają. Jednorazowe nadanie imienia własnego często nie wystarcza, aby osiągnąć pożądaną skuteczną, tzn. żeby instruowany umiał rozpoznać odniesienie takiego słowa. Zdaniem np. Willarda Van O. Quine'a, pokazując odniesienie imienia własnego, pokazujemy jedynie przedmiot chwilowy czy też pewien wycinek czasoprzestrzenny przedmiotu. Dlatego sama formuła, np. „To jest Kaystros”, nie wystarczy, aby wyjaśnić w pełni odniesienie nazwy definiowanej. Potrzebnych jest wiele aktów ostensji, zróżnicowanych pod względem miejsca i czasu. Ponadto, ważne jest to, aby przyjąć

[...] identyczność przedmiotu od ostensji do ostensji [...] (QUINE 2000, s. 98).

Potem, opierając się na indukcji, na podstawie przedstawionego zbioru przedmiotów chwilowych, należy sformułować

[...] trafną hipotezę ogólną co do dalszych przedmiotów chwilowych [...] (QUINE 2000, s. 98).

Jak podkreśla Quine:

Czysta ostensja plus identyfikacja pozwala — przy udziale indukcji — ustalić czasoprzestrzenną rozpiętość przedmiotu (QUINE 2000, s. 98).

O ile zadaniem aktu chrztu jest wyróżnienie obiektu i nadanie mu nazwy<sup>4</sup>, o tyle zadaniem definicji deiktycznej imienia własnego w postaci złożonej jest nauczenie rozpoznawania desygnatu nazwy definiowanej. Wiele wskazuje na to, iż ucząc się, do czego odnosi się imię własne, zwracamy uwagę na cechy tego odniesienia. W życiu codziennym bowiem nosiciele imion własnych rozpoznajemy po cechach.

Szczególne role wśród cech przygodnych odgrywają cechy lub zestawy cech, które wyróżniają jeden jedyny egzemplarz. Każdy pies posiada swoje indywidualne cechy, np. Dawi nie ma sierści na lewej łapie. Poznajemy więc jamnika Dawiego po jego szczególnym wyglądzie. Czy nie można wobec tego zadać takiego oto pytania: jeśli w definicji deiktycznej pokazujemy odniesienie imienia własnego, to czy nie następuje powiązanie słowa definiowanego z pewnymi deskrypcjami? Czy nie jest tak, że jeśli definiujemy deiktycznie, np. imię własne „Lublin”, to pokazujemy, że w mieście Lublinie są takie i takie budowle, takie i takie ulice, place, parki, a jeśli definiujemy deik-

<sup>4</sup> Czasami dzieje się tak, że imię własne jest nadawane dziecku z intencją uzyskania przez nie w przyszłości pewnych cech. Przykładowo, w Kościele katolickim niekiedy nadaje się dziecku imię własne świętego, licząc, że nabeździe ono cechy tej osoby.



tycznie imię własne „Dawi”, to czy nie zwracamy uwagi na pewne indywidualne cechy wyglądu tego psa? Wydaje się, że bierzemy pod uwagę cechy indywidualne miasta Lublina, umożliwiające rozpoznanie go w zbiorze miast. Zwracamy także uwagę na takie własności jamnika Dawiego, które pozwolą wyróżnić go ze zbioru jamników. Używając formuły „To jest  $N$ ” i pokazując różne fragmenty np. miasta, instruktor dąży do tego, aby instruowany zbudował pojęcie, które umożliwi mu rozpoznanie obiektu.

Uogólniając, możemy stwierdzić, że z imieniem własnym wiążemy czy możemy wiązać, przynajmniej w pewnym okresie czasu, pewne deskrypcje opisujące cechy indywidualne jego odniesienia. Ta procedura jednak różni się od tej, którą opisuje KRIPKE (1988). Czym innym jest bowiem wyróżnienie przedmiotu i nadanie mu nazwy, czym innym natomiast jest uczenie metody identyfikacji odniesienia imienia własnego (budowanie pojęcia). W tym drugim przypadku będziemy zwracać uwagę ucznia na pewne zestawy cech, które przysługują tylko jednostkowym egzemplarzom (cechy indywidualne). Każdy z tych zestawów wystarczy do spełnienia warunku adekwatności definicji. Przyjmujemy takie rozwiązanie, uważamy bowiem, iż w różnych okolicznościach można wskazywać na różne cechy miasta Lublina, a ponadto, miasto Lublin może się zmieniać i tracić pewne pokazywane cechy lub zyskiwać nowe. W wyniku zastosowania jednostkowych definicji deiktycznych o postaci:

(1a) „To $\downarrow$  jest  $N$ ”,

powstałoby następujące pojęcie dla jednostkowego przedmiotu, który możemy opisać tak:

(6<sup>2</sup>) „( $a^1$  jest  $N \wedge C_1^h(a^1) \wedge C_2^h(a^1) \wedge \dots \wedge C_n^h(a^1)$ )  $\rightarrow$  [ $\exists! y^1((C_1^h(y^1) \wedge C_2^h(y^1) \wedge \dots \wedge C_n^h(y^1)) \rightarrow y^1$  jest  $N$ )]”.

„ $C^h$ ” reprezentuje nazwę odnoszącą się do cechy albo cech indywidualnych, „ $a^1$ ” jest stałą odnoszącą się do jednego jedyne go przedmiotu (oczywiście stała „ $a$ ” odnosi się do jednostkowego egzemplarza; umieszczamy jednak u góry wskaźnik „ $1$ ”, aby podkreślić, iż chodzi o definiowanie nazw jednostkowych, w szczególności imion własnych), „ $y^1$ ” jest zmienną reprezentującą nazwę odnoszącą się do jednego jedyne go egzemplarza.

Gdyby jednak można było ustalić wszystkie możliwe zestawy cech, takie zestawy, z których każdy wystarczałby do adekwatności definicji, wówczas byłibyśmy w stanie podać taki oto schemat definicji deiktycznej, która opisywałaby, oczywiście po odpowiednim podstawieniu za zmienne, następujące pojęcie dla odniesienia imienia własnego<sup>5</sup>:

<sup>5</sup> Schemat (6) opiera się na wynikach pracy KOJA (1969, 1988).

$$(6) \text{ „}\exists!x(x \text{ jest } N) \equiv \{ [C_1^h(x) \wedge C_2^h(x) \wedge \dots \wedge C_n^h(x) \wedge \sim\exists z_1 \neq x(C_1^h(z_1) \wedge C_2^h(z_1) \wedge \dots \wedge C_n^h(z_1))] \vee [C_1^g(x) \wedge C_2^g(x) \wedge \dots \wedge C_m^g(x) \wedge \sim\exists z_2 \neq x(C_1^g(z_2) \wedge C_2^g(z_2) \wedge \dots \wedge C_m^g(z_2))] \vee \dots \vee [C_1^i(x) \wedge C_2^i(x) \wedge \dots \wedge C_l^i(x) \wedge \sim\exists z_3 \neq x(C_1^i(z_3) \wedge C_2^i(z_3) \wedge \dots \wedge C_l^i(z_3))] \} \text{”}$$

w której „ $C_1^h$ ”, ..., „ $C_n^h$ ”, „ $C_1^g$ ”, ..., „ $C_m^g$ ”, „ $C_1^i$ ”, ..., „ $C_l^i$ ” reprezentują nazwy odnoszące się do indywidualowych cech spostrzeżeniowych, wyróżniających przedmiot nazwany imieniem własnym „ $N$ ” i własności te są cechami przygodnymi, „ $x$ ” jest zmienną przebiegającą zbiór jednoelementowy, do którego należy przedmiot, któremu przyporządkowujemy imię własne „ $N$ ”; „ $z_1$ ”, „ $z_2$ ”, „ $z_3$ ” są zmiennymi przebiegającymi zbiór przedmiotów, którym nie przyporządkowujemy imienia własnego „ $N$ ”; „ $n$ ”, „ $m$ ”, „ $l$ ” przebiegają zbiór liczb naturalnych. Kwantyfikator „ $\exists!$ ” jest kwantyfikatorem jednostkowym, który definiujemy w ten oto sposób:

$$(6^3) \text{ „}\exists!x'A'(x') \equiv \{\exists x'A'(x') \wedge \forall x'\forall y'[(A'(x') \wedge A'(y')) \rightarrow x'=y']\} \text{”}$$

Definicja deiktyczna o postaci schematu (6) spełnia wymogi egzemplarzowej koncepcji pojęć. Kategoryzacja często opiera się na cechach przygodnych. Podczas takiej definicji rzeczywiście pokazujemy jedynie fragmenty miasta — co prawda charakterystyczne (cechy), lecz jednak przygodne. Nie jesteśmy też w stanie pokazać całego obiektu. Skutek jest taki, iż instruowany może nie rozpoznać miasta, jeśli znajdzie się w miejscu, którego wcześniej nie widział. Wiązka tych cech, które pojedynczo są przygodne, musi jednak pozwolić wyodrębnić odniesienie w sposób niezawodny (np. SEARLE 1987) i to zadanie spełnia schemat (6). Poszczególne opisy są powiązane z imieniem własnym w sposób przygodny, natomiast suma tych opisów jest związana z imieniem w sposób konieczny —

[...] jest prawdą konieczną, że Arystoteles ma sumę logiczną własności powszechnie mu przypisywanych [...] (SEARLE 1987, s. 216),

choć prawdą przygodną jest to, że był uczniem Platona.

Według Saula Kripkego, żaden opis nie może być znaczeniem imienia własnego, mogłoby się bowiem okazać, że nie jest on prawdziwy o danym obiekcie. Natomiast John R. SEARLE (1987) uznaje, że choć pojedynczy opis może okazać się fałszywy o danym obiekcie (że taki opis nie jest analitycznie prawdziwy o nim), to jednak dysjunkcja opisów, ustalonych przez naukowców lub powszechnie akceptowanych w danym społeczeństwie ('opisowe tło' — SEARLE 1987, s. 214), jest analitycznie prawdziwa o nim.

Koniecznym warunkiem, by jakiś przedmiot był Arystotelesem, jest spełnianie przynajmniej jednego z tych opisów (SEARLE 1987, s. 212).

Searle twierdzi z jednej strony, iż nazwy własne nie mają definicji słownych, w których wymienia się cechy definicyjne przedmiotu, ale z drugiej strony uważa, że nazwy własne są powiązane luźno z jakimś zbiorem cech, które tworzą znaczenie nazwy własnej (SEARLE 1987, s. 213). Gdyby jednak nazwy własne były ściśle powiązane z jakimiś opisami (deskrypcjami), wówczas funkcjonowałyby jako skróty deskrypcji. Natomiast w rzeczywistości ludzie wiążą z daną nazwą różne opisy. Searle stawia więc na faktyczne funkcjonowanie języka. Dlatego, jeśli dobrze go rozumiemy, aby uniknąć sporu co do tego, który opis jest opisem identycznościowym, możemy odnosić się do danego przedmiotu bez konieczności rozstrzygnięcia tego problemu, używając nazwy własnej. Nazwy własne funkcjonują nie jako opisy, lecz 'kołki', na których opisy wiszą (SEARLE 1987, s. 216).

Podsumowując, należy powiedzieć tak: gdy przyporządkowujemy imię własne jednemu istniejącemu w świecie przedmiotowi, np. Edycie, za pomocą formuły „To↓ jest Edyta”, wówczas definicja deiktyczna jest aktem chrztu, który spełnia funkcję nazywania (zob. CZEŻOWSKI 1968). Możemy powiedzieć, że nazwa „N” nazywa przedmiot O ze względu na jego przyporządkowanie i niezależnie od cech przedmiotu. Nazywanie pojmujemy jako dwumiejscową relację zachodzącą między przedmiotem a słowem (zob. HINTIKKA, HINTIKKA 1986). Ustalane są wówczas związki bezpośrednie. Możemy jednak też wprowadzać do języka imiona własne za pomocą definicji deiktycznych w postaci złożonej. Należy wtedy używać definicji ostensywnych w postaci prostej, które spowodują, że odbiorca definicji zbuduje pojęcie odniesienia imienia własnego, które będzie opisane za pomocą definicji deiktycznej w postaci złożonej. Ustalane są wówczas związki pośrednie.

### 6.4.3. Akt przedstawiania

Wstępnie dopuszczalne wydaje się takie rozumowanie: deskrypcje określone odnoszą się do elementów świata na mocy znaczeń słów tworzących deskrypcję. Stąd nie ma potrzeby korzystania z definicji deiktycznych, aby ustalić odniesienie deskrypcji. Natomiast imiona własne pełnią swoją funkcję semantyczną na mocy aktu chrztu (KRIPKE 1988). W literaturze jednak można odnaleźć pogląd, zgodnie z którym bezpośrednio możemy odnosić się także za pomocą deskrypcji określonych. Prawdziwość tego stanowiska daje szansę na wprowadzanie deskrypcji określonych za pomocą definicji deiktycznych w postaci prostej. Zadaniem takiej definicji jest nie tyle ochrzcenie obiektu, ile wyróżnienie go i przedstawienie osobie instruowanej. Omówmy pokrótce tę koncepcję.

Keith Donnellan w pracy *Reference and Definite Descriptions* (DONNELLAN 1972) wykazał, że deskrypcji określonej można używać w dwóch sensach: atrybutywnym i referencyjnym. W pierwszym wariacie chodzi o zwrócenie uwagi na fakt, że to, do czego deskrypcja się odnosi, musi posiadać pewne atrybuty. W drugim chodzi jedynie o wyodrębnienie za pomocą deskrypcji owej rzeczy. W pierwszym przypadku posiadanie atrybutu jest sprawą najważniejszą, w przeciwieństwie do użycia referencyjnego. Omówmy ten problem na przykładzie zdania „Morderca Smitha jest obłąkany”. W pierwszej interpretacji — atrybutywnej — akcent kładzie się na zwrot „jest obłąkany”. Chodzi o to, że w tej sytuacji mówiący przypisuje obłąd jakiemuś indywiduum i chce stwierdzić, że: „Ktokolwiek zamordował Smitha, jest obłąkany”. Obłąkanie staje się cechą definicyjną owego mordercy. W drugiej interpretacji wyrażenie „morderca Smitha” odnosi się do pewnej określonej osoby, np. Kowalskiego, a jego obłąkanie jest cechą przypadkową. Ponadto, Donnellan zwrócił uwagę również i na to, że deskrypcja może skutecznie odnosić się do pewnego indywiduum nawet wtedy, gdy żadne indywiduum jej nie spełnia. Czasami możemy odnosić się do kogoś, kto pije sok na przyjęciu, używając fałszywej deskrypcji, np. „ten człowiek, który pije szampana”. Jeśli ta deskrypcja jest użyta w sposób referencyjny, odnosi się do tego konkretnego indywiduum.

Uwagi Donnellana kwestionują zasadność podziału na imiona własne, którym przysługuje tylko funkcja referencyjna, i deskrypcje określone, którym przysługuje tylko funkcja atrybutywna. Czy z tego wynika, że dystynkcja między imionami własnymi, które są wprowadzane do języka tylko za pomocą prostych definicji deiktycznych, tworzących bezpośrednio związki między imieniem a odniesieniem, i deskrypcjami określonymi, które nie mogą być w ten sposób wprowadzone do języka, jest nie do utrzymania?

Wydaje się, że za pomocą definicji deiktycznej w postaci prostej można ustalić odniesienie deskrypcji określonej, pod warunkiem że deskrypcja jest użyta poprawnie i zgodnie z prawdą. Nie ma nic złego w użyciu definicji deiktycznej do ustalenia odniesienia deskrypcji, np. „najwyższy szczyt Sudetów”.

W formule „To↓ jest autor *Pana Tadeusza*” za pomocą gestu wskazującego i słówka „to” wyróżniamy daną osobę z otoczenia (czyli ustalamy zakres terminu definiowanego) i przedstawiamy ją instruowanemu jako tę, która spełnia deskrypcję. Często bowiem zdarza się tak, że instruowany nie zna np. osoby będącej autorem *Pana Tadeusza*. Aby taka definicja była skuteczna, należy znać znaczenie słów „autor *Pana Tadeusza*”, a celem tej definicji deiktycznej jest pokazanie desygnatu czy też poznanie przez instruowanego osoby, która spełnia deskrypcję, a nie nauczenie znaczenia słów ją tworzących. Deskrypcje w prezentowanej formule spełniają nie tyle funkcję opisową (atrybutywną), ile wyróżniającą (referencyjną).

Podobnie, jak w przypadku chrztu, łączenie deskrypcji określonej z pokazującym przedmiotem ma na celu ustanowienie bezpośredniej relacji między nosicielem cech indywidualnych a pewną deskrypcją określoną. Nie jest wykluczone ustanowienie takiej relacji między nosicielem cech koniecznych i wystarczających a słowem. Jednak ten przypadek badaliśmy wcześniej.

## 6.5. Krótkie podsumowanie

W tym rozdziale przedstawiliśmy schematy definicji deiktyczno-indukcyjnej, które pozwalają budować pojęcia odwołujące się do cech. Cechy mają różny charakter: jedne wyróżniają egzemplarze typowe, a inne pozwalają wyodrębnić każdy egzemplarz należący do zakresu nazwy. Jedne cechy umożliwiają wyodrębnienie pełnego zakresu nazwy na gruncie pewnej teorii, inne mają charakter modalny — pozwalają to zrobić w każdym możliwym świecie.

W końcu, zajęliśmy się definicjami deiktycznymi, które pozwalają wyodrębnić jednostkowe przedmioty. W tej sytuacji należało skorzystać z cech indywidualnych. Najpierw w akcie chrztu jednostkowemu przedmiotowi przyczepiana jest nazwa, a następnie pokazywane są indywidualne cechy, które pozwalają rozpoznać odniesienie imienia własnego. Omówiliśmy też sytuację, kiedy podczas aktu przedstawiania łączona jest w sposób bezpośredni deskrypcja określona, opisująca cechy indywidualne, z przedmiotem, nosicielem tych cech.

## Zakończenie

Zadaniem niniejszej pracy było opisanie ostensywnego kontekstu nauczania języka, a przynajmniej jednego jego aspektu — definiowania ostensywnego.

Definicje deiktyczne są nieodzownym narzędziem w procesie uczenia się języka. Są one także niezbędne w procesie nabywania pojęć. Poprawne przedstawienie definicji ostensywnych pozwala lepiej zrozumieć, jak dziecko uczy się języka i buduje pojęcia. Z tą tezą zgadzają się nie tylko filozofowie (np. CZEŻOWSKI 1965a; KOTARBIŃSKA 1959), ale i psycholodzy (np. AKHTAR 2004; WOODWARD 2004). Filozofowie, badając definicje deiktyczne, nadawali im taką postać, która ‘dopasowana’ była do pojęć klasycznych — zakres definiowanej nazwy był ustalany na podstawie cech koniecznych i wystarczających. WITTGENSTEIN (1972), uznając, że wiele kategorii budowanych jest nie na podstawie tych cech, lecz podobieństwa rodzinnego, zakwestionował tezę o istnieniu jednego typu pojęć (CAREY 2009, s. 496).

Badania nad nabywaniem języka i tworzeniem pojęć na podstawie definicji deiktycznych prowadziliśmy głównie na dwóch płaszczyznach:

- a) psychologicznej, dotyczącej warunków nabywania (uczenia się) pojęć, z uwzględnieniem podziału pojęć na cztery typy (obszar psychologii kognitywnej);
- b) logicznej filozofii języka, dotyczącej przede wszystkim teoriomnogościowego opisu pojęć, które powstają po użyciu przez instruktora definicji deiktycznych prostych.

Nie unikaliśmy też analiz z perspektywy fizjologicznej i kulturowej. Uwaga ta dotyczy badań związanych z referencją.

W pracy definiowanie pojmowaliśmy jako narzędzie budowania pojęć. Przedstawiliśmy argumenty za istnieniem wielu typów pojęć, a następnie za pomocą aparatury logicznej odróżniliśmy te typy (wykorzystując przy tym wyniki badań filozofów nad definicjami deiktycznymi). Staraliśmy się uzasadnić, że percepcja może być ważna przy uczeniu niektórych rodzajów pojęć. Ta sama nazwa może być związana z wieloma różnymi typami

pojęć. Definicje deiktyczne, choć posiadają tę samą strukturę, mogą opisywać odmienne pojęcia. Odmienności te wynikają z tego, iż zbudowanie różnych typów pojęć wymaga pokazania różnych próbek (przykładów nazwy definiowanej) oraz zastosowania różnych czynności umysłowych. Ponadto, w pracy wyjaśniony został problem, jak to się dzieje, że tworzymy pierwsze zbiory, nie znając kryterium (opartego na cechach) oceny przynależności do nich przedmiotu. Pierwsze zbiory budowane są na podstawie podobieństwa ogólnego, następne — na podstawie cech. Kiedy powstaje już zbiór przedmiotów podobnych, wówczas można porównywać je i ustalać cechy wspólne. Odróżniliśmy różne typy cech, a to w konsekwencji zdecydowało o wyodrębnieniu różnych typów pojęć opartych na cechach.

Dotychczasowe wyniki badań nad definicjami ostensywnymi należy wzbogacić o następujące tezy:

- a) definicja deiktyczna nazw przyjmuje postać:
  - prostą — (1a) „ $To \downarrow$  jest  $N$ ”,
  - złożoną — (I-1) „ $\forall x (... \rightarrow x \text{ jest } N)$ ” albo (I-2) „ $\forall x (x \text{ jest } N \equiv ...)$ ”,
  - indukcyjną — (I-3) „ $To \downarrow \text{ jest } N \wedge ... \wedge \forall x (... \rightarrow x \text{ jest } N)$ ” albo (I-4) „ $To \downarrow \text{ jest } N \wedge ... \wedge \forall x (x \text{ jest } N \equiv ...)$ ”.

Wersja indukcyjna składa się z wielu zwrotów „ $To \downarrow$  jest  $N$ ” (definicji deiktycznych prostych) oraz reguły wyznaczającej niepokazane egzemplarze (definicji deiktycznej złożonej) i nosi ona nazwę definicji deiktyczno-indukcyjnej (ostensywno-indukcyjnej). Za pomocą takich definicji zostały opisane wszystkie przedstawione w pracy typy pojęć. Wszystkie te pojęcia są budowane częściowo na podstawie danych pochodzących z percepcji;
- b) definicje deiktyczno-indukcyjne w pierwszej kolejności wprowadzają do języka nazwy odnoszące się do przedmiotów z poziomu podstawowego (BERLIN 1978; BROOKS 1978; ROSCH 1978). Poziom ten jest ustrukturyzowany wokół pokazywanych egzemplarzy (próbek) kategorii na podstawie nierównoważnościowej relacji podobieństwa ogólnego. Pierwszymi próbkami najczęściej są egzemplarze wydatne fizjologicznie i/albo ważne kulturowo;
- c) instruktor za pomocą definicji deiktycznych może sugerować, że przedmioty ogólnie podobne do siebie i/albo oznaczone tym samym słowem definiowanym mają wspólne cechy. Wówczas instruowany najpierw może ustalić cechy typowe, potem posiadane przez wszystkie egzemplarze należące do zbioru i tylko przez nie (AJDUKIEWICZ 1975), następnie może szukać objaśnienia czy też teorii wyznaczającej cechy leżące u podstaw takiego a nie innego składu kategorii (MEDIN 1989), w końcu może ustalić cechy stałe modalnie (PUTNAM 1998a);
- d) podczas definiowania ostensywnego można odwoływać się do indywidualnych cech egzemplarza (BROOKS 1978), tak jak to się dzieje w czasie

wprowadzania do języka imion własnych. Nazwy te z kolei są połączone z pojęciami egzemplarzowymi, które opisuje egzemplarzowa koncepcja pojęć. Ponadto, możliwe jest wskazanie za pomocą definicji deiktycznych prostych odniesienia deskrypcji określonych;

- e) akt chrztu jest tylko definicją deiktyczną o postaci prostej;
- f) instruktor może wykorzystywać definicje deiktyczne do poprawiania błędów popełnianych przez instruowanego podczas konceptualizacji.

Skuteczność definiowania deiktycznego zależy od tego, czy instruowany potrafi:

- a) wyodrębnić i wypowiedzieć odpowiedni dźwięk-nazwę;
- b) wyodrębnić pojedyncze odniesienie (pojedynczy przedmiot);
- c) połączyć nazwę z pojedynczym odniesieniem na podstawie definicji deiktycznej prostej;
- d) wyodrębnić zbiór, opierając się na podobieństwie ogólnym lub cechach;
- e) połączyć nazwę ze zbiorem na podstawie definicji deiktycznej złożonej lub definicji deiktyczno-indukcyjnej.

Szczególnie ważne podczas nauki języka jest to, aby instruowany zrozumiał, czym jest referencja i jakie są jej typy (nazywanie i oznaczanie). Na referencję wpływ mają czynniki: fizjologiczne (wydatność przedmiotów), kulturowe (ważność kulturowa przedmiotu i czynności referencyjne instruktora), psychologiczne (zasady kategoryzacji). Nie są to jednak wszystkie czynniki potrzebne podczas nauki języka. Instruowany musi mieć odpowiednie umiejętności, np. fonetyczne, etyczne, semantyczne i logiczne. Czynniki te pozwalają mu rozwiązać problem niejednoznaczności semantycznych.

Dziecko poddane jest głównie determinizmowi fizjologicznemu, kulturowemu oraz psychologicznemu. Pojęcia, szczególnie te budowane najwcześniej, są wyznaczone przez wydatność fizjologiczną przedmiotów i wrodzoną zdolność odkrywania podobieństwa ogólnego. Niezmiernie ważny jest też determinizm psychologiczny, który przejawia się w postaci zasad wyodrębniania przedmiotów i budowania zbiorów. Zasady te mają częściowo charakter wrodzony, częściowo zaś wyuczony. W ten sposób wstępnie zbudowanym pojęciom nadawane są przez rodziców nazwy. Należy też pamiętać, że pierwsze kategoryzacje mogą być korygowane i rozbudowywane ze względów kulturowych.



## Bibliografia

- ADAMS R. (1989): *Newborns' discrimination among mid-and long-wave-length stimuli*. „Journal of Experimental Child Psychology” 47, s. 130—141.
- ADAMS R., MAURER D., DAVIS M. (1986): *Newborns' discrimination of chromatic from achromatic stimuli*. „Journal of Experimental Child Psychology” 41, s. 267—281.
- AITCHISON J. (1991): *Ssak, który mówi*. Przeł. M. CZARNECKA. Warszawa.
- AJDUKIEWICZ K. (1975): *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- AJDUKIEWICZ K. (1985a): *Język i poznanie*. T. 2. Warszawa.
- AJDUKIEWICZ K. (1985b): *Związki składniowe między członami zdań oznajmujących*. W: K. AJDUKIEWICZ: *Język i poznanie*. T. 2. Warszawa, s. 344—355.
- AKHTAR N. (2004): *Contexts of early word learning*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 485—507.
- ALLEN S.W., BROOKS L.R. (1991): *Specializing the operation of an explicit rule*. „Journal of Experimental Psychology: General” 120, s. 3—19.
- ANGLIN J.M. (1983): *Extensional aspects of the preschool child's word concept*. In: T.B. SEILER, W. WANNENMACHER (Eds.): *Concept development and the development of word meaning*. Berlin, s. 247—266.
- ANSCOMBE G.E.M. (1959): *An introduction to Wittgenstein's Tractatus*. London.
- AUSTIN J.L. (1993): *Mówienie i poznawanie*. Przeł. B. CHWEDEŃCZUK. Warszawa.
- BAKER G.P., HACKER P.M.S. (1997): *Wittgenstein. Meaning and understanding*. Oxford.
- BALABAN M.T., WAXMAN S.R. (1997): *Do words facilitate object categorization in 9-month-old infants?* „Journal of Experimental Child Psychology” 64, s. 3—26.
- BARRETT M. (1995): *Early lexical development*. In: P. FLETCHER, B. MACWHINNEY (Eds.): *The handbook of child language*. Oxford—Cambridge, Massachusetts, s. 362—392.
- BARSALOU L.W., PRINZ J.J. (1997): *Mundane creativity in perceptual symbol systems*. In: T.B. WARD, S.M. SMITH, J. VAID (Eds.): *Creative thought. An investigation of conceptual structures and processes*. Washington, s. 267—307.
- BARTMIŃSKI J., TOKARSKI R. (Red.) (1993): *O definicjach i definiowaniu*. Lublin.

- BATES E., O'CONNELL B., SHORE C. (1987): *Language and communication in infancy*. In: J.D. OSOFSKY (Ed.): *Handbook of infant development*. New York, s. 149—203.
- BEE H. (2004): *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Warszawa.
- BEHL-CHADHA G. (1996): *Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy*. „Cognition” 60, s. 105—141.
- BERLIN B. (1978): *Ethnobiological classification*. In: E. ROSCH, B.B. LLOYD (Eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey, s. 9—26.
- BERLIN B., KAY P. (1969): *Basic colour terms. Their universality and evolution*. Berkeley.
- BERNSTEIN I.L. (1990): *Salt preference and development*. „Developmental Psychology” 26, s. 552—554.
- BIRCH A., MALIM T. (2001): *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Przeł. J. ŁUCZYŃSKI, M. OLEJNIK. Warszawa.
- BLACKBURN S. (1997): *Oksfordzki słownik filozoficzny*. Przeł. C. CIEŚLIŃSKI, P. DZIŁIŃSKI, M. SZCZUBIAŁKA, J. WOLEŃSKI. Warszawa.
- BLOOM L. (1973): *One word at a time*. The Hague.
- BLOOM L. (1993): *The transition from infancy to language. Acquiring the power of expression*. Cambridge.
- BLOOM P. (2000): *How children learn the meanings of words*. Cambridge, Massachusetts—London.
- BLOOM P. (2004): *Myths of word learning*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 203—224.
- BLOOM P. (2007): *Kontrowersje wokół przyswajania języka. Uczenie się wyrazów i części mowy*. Przeł. M. HAMAN. W: B. BOKUS, G.W. SHUGAR (Red.): *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk, s. 175—210.
- BLOOM P., PETERSON M.A., NADEL L., GARRETT M.F. (Eds.) (1996): *Language and space*. Cambridge.
- BOKUS B., HAMAN M. (Red.) (1992): *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa.
- BOKUS B., SHUGAR G.W. (Red.) (2007): *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk.
- BORKOWSKI L. (1977): *Logika formalna*. Warszawa.
- BORKOWSKI L. (1995): *Pisma o prawdzie i stanach rzeczy*. Lublin.
- BORNSTEIN M.H., KESSEN W., WEISKOPF S. (1978): *Color vision and hue categorization in young human infants*. „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance” 2, s. 115—129.
- BOWERMAN M. (1985): *Beyond communicative adequacy. From piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language*. In: K.E. NELSON (Ed.): *Children's language*. Vol. 5. Hillsdale, New York, s. 369—398.
- BROCKMAN J. (Red.) (1996): *Trzecia kultura*. Warszawa.
- BROOKS L. (1978): *Nonanalytic concepts formation and memory for instances*. In: E. ROSCH, B.B. LLOYD (Eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey, s. 169—211.

- BROWICZ K. (1993a): *Dqb*. W: A. SZWEYKOWSKA, J. SZWEYKOWSKI (Red.): *Słownik botaniczny*. Warszawa, s. 118—119.
- BROWICZ K. (1993b): *Klon*. W: A. SZWEYKOWSKA, J. SZWEYKOWSKI (Red.): *Słownik botaniczny*. Warszawa, s. 264—267.
- BROWICZ K. (1993c): *Modrzew*. W: A. SZWEYKOWSKA, J. SZWEYKOWSKI (Red.): *Słownik botaniczny*. Warszawa, s. 386.
- BROWN R. (1958): *How shall a thing be called?* „Psychological Review” 65, s. 14—21.
- BROWN R. (1965): *Social psychology*. New York.
- BRUNER J.S. (1983): *Child's talk*. New York.
- BRZEZIŃSKA A., CZUBA T., LUTOMSKI G., SMYKOWSKI B. (Red.) (1995): *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań.
- CAMPBELL K., SMITH N.J.J. (1998): *Epiphenomenalism*. In: E. CRAIG (General Ed.): *Routledge encyclopedia of philosophy*. London—New York, s. 351—354.
- CAREY S. (1985): *Conceptual change in childhood*. Cambridge.
- CAREY S. (2009): *The origin of concepts*. Oxford.
- CARON A.J., CARON R.F. (1981): *Processing of relational information as an index of infant risk*. In: S.L. FRIEDMAN, M. SIGMAN (Eds.): *Preterm birth and psychological development*. New York, s. 219—240.
- CARROLL J.B. (1982): *Wprowadzenie*. Przeł. T. HOŁÓWKA. W: B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, s. 31—70.
- CARTER R. (1999): *Tajemniczy świat umysłu*. Przeł. B. KAMIŃSKI. Poznań.
- CHAPMAN M., LINDENBERGER U. (1989): *Concrete operations and attentional capacity*. „Journal of Experimental Child Psychology” 47, s. 236—258.
- CHLEWIŃSKI Z. (1999): *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa.
- CHOMSKY N. (1980): *Rules and representations*. Oxford.
- CLARK E.V. (1995): *Later lexical development and word formation*. In: P. FLETCHER, B. MACWHINNEY (Eds.): *The handbook of child language*. Oxford—Cambridge, Massachusetts, s. 393—412.
- CLARK E.V. (2003): *First language acquisition*. Cambridge.
- CLARK E.V. (2007): *Przyswajanie języka. Słownik i składnia*. Przeł. E. HAMAN. W: B. BOKUS, G.W. SHUGAR (Red.): *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk, s. 136—174.
- COHEN G. (1983): *The psychology of cognition*. London.
- COLE P., MORGAN J.L. (Eds.) (1975): *Syntax and semantics 3. Speech acts*. New York.
- CRAIG E. (General Ed.) (1998): *Routledge encyclopedia of philosophy*. London—New York.
- CZEŻOWSKI T. (1965a): *Definicje dejktyczne*. W: T. CZEŻOWSKI: *Filozofia na rozdrożu*. Warszawa, s. 29—40.
- CZEŻOWSKI T. (1965b): *Filozofia na rozdrożu*. Warszawa.
- CZEŻOWSKI T. (1968): *Logika*. Warszawa.
- DAVIDSON D. (1992): *Eseje o prawdzie, języku i umyśle*. Przeł. B. STANOSZ. Warszawa.
- DĄMBSKA I. (1975a): *Z filozofii imion własnych*. W: I. DĄMBSKA: *Znaki i myśli*. Warszawa, s. 34—48.
- DĄMBSKA I. (1975b): *Znaki i myśli*. Warszawa.

- DONNELLAN K. (1972): *Reference and definite descriptions*. In: H. FEIGL, W. SELLARS, K. LEHRER (Eds.): *New readings in philosophical analysis*. New York, s. 59—71.
- DRETSKE F. (2004): *Naturalizowanie umysłu*. Przeł. B. ŚWIĄTCZAK. Warszawa.
- EIMAS P.D., QUINN P.C. (1994): *Studies on the formation of perceptually-based basic-level categories in young infants*. „Child Development” 65, s. 903—917.
- EKMAN P., FRIESEN W.V., ELLSWORTH P. (1972): *Emotion in the human face. Guidelines for research and an integration of findings*. New York.
- ELDREDGE N. (1996): *Bitwa na słowa*. W: J. BROCKMAN (Red.): *Trzecia kultura*. Warszawa, s. 159—171.
- EYSENCK M.W. (Ed.) (1994): *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Oxford.
- FEIGL H., SELLARS W., LEHRER K. (Eds.) (1972): *New readings in philosophical analysis*. New York.
- FENSON L., DALE P.S., REZNICK J.S., BATES E., THAL D.J., PETHICK S.J. (1994): *Variability in early communicative development*. „Monographs of the Society for Research in Child Development” 59 (serial 242).
- FLECK L. (1935): *O obserwacji naukowej i postrzeganiu w ogóle*. „Przegląd Filozoficzny” 38, s. 57—76.
- FLECK L. (1986): *Powstanie i rozwój faktu naukowego*. Lublin.
- FLETCHER P., MACWHINNEY B. (Eds.) (1995): *The handbook of child language*. Oxford—Cambridge, Massachusetts.
- FOARD C.F., KEMLER-NELSON D.G. (1984): *Holistic and analytic modes of processing. The multiple determinants of perceptual analysis*. „Journal of Experimental Psychology: General” 113, s. 94—111.
- FODOR J.A. (1998): *Concepts. Where cognitive science went wrong*. Oxford.
- FODOR J.A. (2001): *Eksperci od więzów. Język myśleński i jego semantyka*. Przeł. M. GOKIELI. Warszawa.
- Fragmety Filozoficzne. Seria druga. Księga pamiątkowa ku uczczeniu czterdziestolecia pracy nauczycielskiej w Uniwersytecie Warszawskim profesora Tadeusza Kotarbińskiego (1959)*. Warszawa.
- FREGE G. (1884): *Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl*. Breslau.
- FREGE G. (1977a): *Pisma semantyczne*. Przeł. B. WOLNIEWICZ. Warszawa.
- FREGE G. (1977b): *Sens i znaczenie*. Przeł. B. WOLNIEWICZ. W: G. FREGE: *Pisma semantyczne*. Warszawa, s. 60—88.
- FRIEDMAN S.L., SIGMAN M. (Eds.) (1981): *Preterm birth and psychological development*. New York.
- GATI I., TVERSKY A. (1984): *Weighting common and distinctive features in perceptual and conceptual judgments*. „Cognitive Psychology” 16, s. 341—370.
- GELMAN S.A. (1989): *Children’s use of categories to guide biological inferences*. „Human Development” 32, s. 65—71.
- GENTNER D., MEDINA J. (1998): *Similarity and development of rules*. „Cognition” 65, s. 263—297.
- GLEITMAN L.R., GLEITMAN H. (1992): *A picture is worth a thousand words, but that’s the problem. The role of syntax in vocabulary acquisition*. „Current Directions in Psychological Science” 1, s. 31—35.

- GOLDSTONE R.L., BARSALOU L.W. (1998): *Reuniting perception and conception*. „Cognition” 65, s. 231—262.
- GRABOWSKA A., BUDOHOSKA W. (1992): *Procesy percepcji*. W: T. TOMASZEWSKI (Red.): *Psychologia ogólna. Percepcja. Myślenie. Decyzje*. Warszawa, s. 9—90.
- GRICE H.P. (1975): *Logic and conversation*. In: P. COLE, J.L. MORGAN (Eds.): *Syntax and semantics 3. Speech acts*. New York, s. 41—58.
- GRZEGORCZYK A. (1975): *Zarys logiki matematycznej*. Warszawa.
- GUT A. (2009): *O relacji między myślą a językiem. Studium krytyczne stanowisk utożsamiających myśl z językiem*. Lublin.
- HACKER P.M.S. (1972): *Insight and illusion. Wittgenstein on philosophy and the metaphysics of experience*. Oxford.
- HACKER P.M.S. (1996): *Wittgenstein's place in twentieth-century analytical philosophy*. Oxford.
- HALICZ B. (Red.) (1974): *Mały słownik biologiczny*. Warszawa.
- HALL D.G. (1993): *Basic-level individuals*. „Cognition” 48, s. 199—221.
- HALL D.G., LAVIN T.A. (2004): *Preschoolers' use and misuse of part-of-speech information in word learning. Implications for lexical development*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 295—335.
- HALL D.G., WAXMAN S.R. (1993): *Assumptions about word meaning. Individuation and basic-level kinds*. „Child Development” 64, s. 1550—1570.
- HALL D.G., WAXMAN S.R. (Eds.) (2004): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London.
- HAMAN M. (1992): *Dziecięca teoria umysłu*. W: B. BOKUS, M. HAMAN (Red.): *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa, s. 229—253.
- HAMAN M. (2002): *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*. Warszawa.
- HAMPTON J.A. (1999): *Concepts*. In: R.A. WILSON, F.C. KEIL (Eds.): *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 176—179.
- HARDIN C.L. (1995): *Colour and illusion*. In: W.G. LYCAN (Ed.): *Mind and cognition*. Oxford—Cambridge, s. 555—567.
- HART S. (1996): *Mowa zwierząt*. Przeł. J. PRÓSZYŃSKI. Warszawa.
- HAVILAND J.M., LELWICA M. (1987): *The induced affect response. 10-week-old infants' responses to three emotional expressions*. „Developmental Psychology” 23, s. 97—104.
- HEIDER E.R. (1971): *„Focal” colors areas and the development of color names*. „Developmental Psychology” 4, s. 447—455.
- HEIDER E.R. (1972): *Universals in color naming and memory*. „Journal of Experimental Psychology” 93, s. 10—20.
- HERING E. (1964): *Outlines of a theory of the light sense*. Cambridge, Massachusetts.
- HILBERT D.R. (1987): *Color and color perception. A study in anthropocentric realism*. Stanford.
- HILBERT D.R. (1998): *Theories of colour*. In: E. CRAIG (General Ed.): *Routledge encyclopedia of philosophy*. London—New York, s. 428—431.

- HINTIKKA M.B., HINTIKKA J. (1986): *Investigating Wittgenstein*. Oxford.
- HIRSH-PASEK K., GOLINKOFF R.M., HENNON E.A., MAGUIRE M.J. (2004): *Hybrid theories of the frontier of developmental psychology. The emergentist coalition model of word learning as a case in point*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 174—204.
- HIRSH-PASEK K., TREIMAN R., SCHNEIDERMAN M. (1984): *Brown and Hanlon revisited mothers' sensitivity to ungrammatical forms*. „Journal of Child Language” 11, s. 81—88.
- HOLLICH G.J., HIRSH-PASEK K., GOLINKOFF R.M. (2000): *Breaking the language barrier. An emergentist coalition model for the origins of word learning*. „Monographs of the Society for Research in Child Development” 65 (serial 262).
- HONDERICH T. (Red.) (1998): *Encyklopedia filozofii*. Przeł. J. Łoziński. Poznań.
- HUBEL D.H. (1995): *Eye, brain, and vision*. New York.
- HUMPHREYS P.W., FETZER J.H. (Eds.) (1998): *The new theory of reference. Kripke, Marcus, and its origins*. Dordrecht—Boston—London.
- HUSSERL E. (1967): *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Przeł. D. GIERULANKA. Warszawa.
- INAGAKI K., HATANO G. (1987): *Young children's spontaneous personification as analogy*. „Child Development” 58, s. 1013—1020.
- JACQUETTE D. (2010): *Psychologism revisited in logic, metaphysics, and epistemology*. In: D. JACQUETTE (Ed.): *Philosophy, psychology, and psychologism. Critical and historical readings on the psychological turn in philosophy*. Dordrecht—Boston—London, s. 245—262.
- JOHNSON W.E. (1921): *Logic*. Pt 1. Cambridge.
- KAMIŃSKI S. (1958a): *Gergonne'a teoria definicji*. Lublin.
- KAMIŃSKI S. (1958b): *Hobbesa teoria definicji*. „Studia Logica” 7, s. 43—69.
- KAPLAN D. (1990): *Dthat*. In: P. YOURGRAU (Ed.): *Demonstratives*. Oxford, s. 11—33.
- KARDELA H., MUSZYŃSKI Z., RAJEWSKI M. (Red.) (2006): *Kognitywistyka 2. Podobieństwo*. Lublin.
- KEIL F.C. (1989): *Concepts, kinds, and cognitive development*. Cambridge, Massachusetts.
- KELLMAN P.J., SPELKE E.S. (1983): *Perception of partly occluded objects in infancy*. „Cognitive Psychology” 15, s. 483—524.
- KESSEL F.S. (Ed.) (1988): *The development of language and language researchers. Essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, New York.
- Koj L. (1969): *On defining meaning families*. „Studia Logica” 25, s. 78—87.
- Koj L. (1976): *Psychologiczna geneza pojęcia zbioru*. „Annales UMCS”, Vol. 1, s. 9—25.
- Koj L. (1977): *Logika a psychologia. W siedemdziesięciolecie referatu Jana Łukasiewicza*. „Studia Filozoficzne” 6, s. 21—26.
- Koj L. (1988): *Schematy definicyjne dla rodzin znaczeniowych*. Przeł. J. BRANICKA. W: Z. MUSZYŃSKI (Red.): *O nieostrości*. Lublin, s. 303—317.
- Koj L. (1990): *Problemy semiotyki logicznej*. Warszawa.
- Koj L. (1998): *Zdarzeniowa koncepcja znaku*. Warszawa.
- Koj L. (2007): *O początkach teorii zbiorów*. „Studia Semiotyczne” 26, s. 59—80.

- KOTARBIŃSKA J. (1959): *Tak zwana definicja dejktyczna*. W: *Fragmenty Filozoficzne. Seria druga. Księga pamiątkowa ku uczczeniu czterdziestolecia pracy nauczycielskiej w Uniwersytecie Warszawskim profesora Tadeusza Kotarbińskiego*. Warszawa, s. 44—74.
- KOZIELECKI J. (1978): *Czynności myślenia*. W: T. TOMASZEWSKI (Red.): *Psychologia*. Warszawa, s. 351—410.
- KRIPKE S. (1988): *Nazywanie i konieczność*. Przeł. B. CHWEDŃCZUK. Warszawa.
- KUBLIKOWSKI R. (2007): *Definicja realna i jej funkcje*. Praca doktorska znajduje się na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim im. Jana Pawła II w Lublinie. Nr albumu 54135.
- KUHL P.K. (2007): *Język, umysł i mózg. Doświadczenie zmienia percepcję*. Przeł. A. TARŁOWSKI. W: B. BOKUS, G.W. SHUGAR (Red.): *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk, s. 34—62.
- KÜNNE W., NEWEN A., ANDUSCHUS M. (Eds.) (1997): *Direct reference, indexicality, and propositional attitudes*. Stanford.
- KURCZ I. (1987): *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa.
- KURCZ I. (1992): *Teorie reprezentacji umysłowej procesów kategoryzacji*. W: I. KURCZ, J. BOBRYK (Red.): *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy*. „Biblioteka Myśli Semiotycznej” 22, s. 162—178.
- KURCZ I., BOBRYK J. (Red.) (1992): *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy*. „Biblioteka Myśli Semiotycznej” 22.
- LABOUVIE-VIEF G. (1982): *Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue*. „Human Development” 25, s. 161—191.
- LAKOFF G. (1987): *Women, fire, and dangerous things*. Chicago—London.
- LANDAU B. (2004): *Perceptual units and their mapping with language. How children can (or can't?) use perception to learn words*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 111—148.
- LANGLOIS J.H., RITTER J.M., ROGGMAN L.A., VAUGHN L.S. (1991): *Facial diversity and infant preferences for attractive faces*. „Developmental Psychology” 27, s. 79—84.
- LANGLOIS J.H., ROGGMAN L.A., CASEY R.J., RITTER J.M., RIESER-DANNER L.A., JENKINS V.Y. (1987): *Infant preferences for attractive faces. Rudiments for a stereotype?* „Developmental Psychology” 23, s. 363—369.
- LANGLOIS J.H., ROGGMAN L.A., RIESER-DANNER L.A. (1990): *Infants' differential social responses to attractive and unattractive faces*. „Developmental Psychology” 26, s. 153—159.
- LATORRE Á.C., MALUGUER J., PUIGDEFÁBREGAS L.L.R.J.N., PALAUS X., LLORENTE X.R.G., ASENSI J.M. (1994): *Historia naturalna. Ssaki i ptaki*. Warszawa.
- LEJEWSKI C. (1984): *Consistency of Leśniewski's mereology*. In: J.T.J. SRZEDNICKI, V.F. RICKEY, J. CZELAKOWSKI (Eds.): *Leśniewski's systems. Ontology and mereology*. The Hague—Wrocław, s. 231—238.
- LEOPOLD W.F. (1948): *Semantic learning in infant language*. „Word” 4, s. 173—180.
- LESLIE A.M., HAPPÉ F. (1989): *Autism and ostensive communication*. „Development and Psychopathology” 1, s. 205—212.

- LEŚNIAK P. (2006): *Spostrzeganie barw w świetle epistemologii ewolucyjnej*. „Ruch Filozoficzny” 63, s. 81—91.
- LEVINE J. (1998): *Colour and qualia*. In: E. CRAIG (General Ed.): *Routledge encyclopedia of philosophy*. London—New York, s. 419—428.
- LUCY J.A. (1998): *Sapir-Whorf hypothesis*. In: E. CRAIG (General Ed.): *Routledge encyclopedia of philosophy*. London—New York, s. 470—473.
- LYCAN W.G. (Ed.) (1995): *Mind and cognition*. Oxford—Cambridge.
- MACHERY E. (2009): *Doing without concepts*. Oxford.
- MACNAMARA J. (1993): *Logika i psychologia*. Przeł. M. ZAGRODZKI. Warszawa.
- MANDLER J.M. (1996): *Preverbal representation and language*. In: P. BLOOM, M.A. PETERSON, L. NADEL, M.F. GARRETT (Eds.): *Language and space*. Cambridge, s. 365—384.
- MANDLER J.M., McDONOUGH L. (1993): *Concept formation in infancy*. „Cognitive Development” 8, s. 291—318.
- MARCISZEWSKI W. (1963): *Redukcjonizm w świetle analizy zdań spostrzeżeniowych*. „Studia Filozoficzne” 3—4, s. 77—92.
- MARCISZEWSKI W. (1988a): *Definicja ostensywna*. W: W. MARCISZEWSKI (Red.): *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław, s. 43—44.
- MARCISZEWSKI W. (1988b): *Termin spostrzeżeniowy*. W: W. MARCISZEWSKI (Red.): *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław, s. 209.
- MARCISZEWSKI W. (1994): *Sztuka rozumowania w świetle logiki*. Warszawa.
- MARCISZEWSKI W. (Red.) (1988): *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław.
- MARKMAN E.M., JASWAL V.K. (2004): *Acquiring and using a grammatical form class. Lessons from the proper-count distinction*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 371—409.
- MARR D. (1982): *Vision*. New York.
- MARUSZEWSKI T. (2002): *Psychologia poznania*. Gdańsk.
- McGUINNESS B. (Ed.) (1979): *Ludwig Wittgenstein and the Vienna Circle, notes recorded by F. Waismann*. Oxford.
- MEDIN D.L. (1989): *Concepts and conceptual structure*. „American Psychologist” 44, s. 1469—1481.
- MEDIN D.L., GOLDSTONE R.L. (1994): *Concepts*. In: M.W. EYSENCK (Ed.): *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Oxford, s. 77—83.
- MEHLBERG H. (1948a): *O niesprawdzalnych założeniach nauki*. „Przegląd Filozoficzny” 44, s. 319—334.
- MEHLBERG H. (1948b): *Positivisme et science*. „Studia Philosophica” 3, s. 211—294.
- MERRIMAN W.E., MARAZITA J.M., JARVIS L.H., EVEY-BURKEY J.A., BIGGINS M. (1995): *What can be learned from something's not being named*. „Child Development” 66, s. 1890—1908.
- MERVIS C.B. (1987): *Child-basic object categories and early lexical development*. In: U. NEISSER (Ed.): *Concepts and conceptual development. Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge, s. 201—233.
- MERVIS C.B., MERVIS C.A. (1988): *Role of adult input in young children's category evolution. An observational study*. „Journal of Child Language” 15, s. 257—272.



- MILLIKAN R.G. (1984): *Language, thought and other biological categories*. Cambridge, Massachusetts—London.
- MORTIMER H. (1982): *Logika indukcji*. Warszawa.
- MURPHY G.L. (2004): *The big book of concepts*. Cambridge, Massachusetts—London.
- MURPHY G.L., MEDIN D.L. (1985): *The role of theories in conceptual coherence*. „Psychological Review” 92, s. 289—316.
- MUSZYŃSKI Z. (2000): *Komunikacja i znaczenie. Semantyczny aspekt komunikacji*. Lublin.
- MUSZYŃSKI Z. (Red.) (1988): *O nieostrości*. Lublin.
- NASON A., DEHAAN R.L. (1987): *Świat biologii*. Warszawa.
- NEISSER U. (Ed.) (1987): *Concepts and conceptual development. Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge.
- NELSON K. (1988): *Constraints on word learning?* „Cognitive Development” 3, s. 221—246.
- NELSON K.E. (Ed.) (1985): *Children’s language*. Vol. 5. Hillsdale, New York.
- NICKERSON R.S. (1972): *Binary classification reaction time. A review of some studies of human information-processing capabilities*. „Psychonomic Monograph Supplements” 4, s. 275—317.
- NIDA-RUMELIN M. (1997): *The character of color terms. A phenomenalist view*. In: W. KÜNNE, A. NEWEN, M. ANDUSCHUS (Eds.): *Direct reference, indexicality, and propositional attitudes*. Stanford, s. 381—402.
- ODROWĄŻ-SYPNIEWSKA J. (2006): *Rodzaje naturalne*. Warszawa.
- OLLER D.K. (1981): *Infant vocalizations. Exploration and reflectivity*. In: R.E. STARK (Ed.): *Language behavior in infancy and early childhood*. New York, s. 85—104.
- OLLER D.K., EILERS R.E. (1982): *Similarity of babbling in Spanish- and English-learning babies*. „Journal of Child Language” 9, s. 565—577.
- OMYŁA M. (1995): *Zarys logiki*. Warszawa.
- OSOFSKY J.D. (Ed.) (1987): *Handbook of infant development*. New York.
- OWENS R.E. (1992): *Language development. An introduction*. New York.
- PALMER S.E. (1999): *Gestalt perception*. In: R.A. WILSON, F.C. KEIL (Eds.): *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 344—346.
- PALMER S.E., ROCK I. (1994): *Rethinking perceptual organization. The role of uniform connectedness*. „Psychonomic Bulletin and Review” 1, s. 29—55.
- PAŚNICZEK J. (1988): *Meinongowska wersja logiki klasycznej. Jej związki z filozofią języka, poznania, bytu i fikcji*. Lublin.
- PAULING L., PAULING P. (1983): *Chemia*. Przeł. J. KĘPIŃSKI, A. PRZEPIERA, J. DELES. Warszawa.
- PAWŁOWSKI T. (1978): *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Warszawa.
- PAWŁOWSKI T. (1988): *Rodziny znaczeń*. W: Z. MUSZYŃSKI (Red.): *O nieostrości*. Lublin, s. 319—332.
- PETITTO L.A. (1988): *„Language” in the prelinguistic child*. In: F.S. KESSEL (Ed.): *The development of language and language researchers. Essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, New York, s. 187—222.

- PIAGET J. (1977): *Psychologia i epistemologia*. Przeł. Z. ZAKRZEWSKA. Warszawa.
- PICKENS J. (1994): *Perception of auditory-visual distance relations by 5-month-old infant*. „Developmental Psychology” 30, s. 537—544.
- PIENIĄŻEK J., PIENIĄŻEK S. (1993a): *Jabłoń*. W: A. SZWEYKOWSKA, J. SZWEYKOWSKI (Red.): *Słownik botaniczny*. Warszawa, s. 221—222.
- PIENIĄŻEK J., PIENIĄŻEK S. (1993b): *Śliwa*. W: A. SZWEYKOWSKA, J. SZWEYKOWSKI (Red.): *Słownik botaniczny*. Warszawa, s. 627—628.
- PIŁAT R. (2006): *Doświadczenie i pojęcie*. Warszawa.
- POCZOBUT R. (2006): *O samej relacji podobieństwa. Na marginesie sporu o uniwersalia*. W: H. KARDELA, Z. MUSZYŃSKI, M. RAJEWSKI (Red.): *Kognitywistyka 2. Podobieństwo*. Lublin, s. 11—24.
- POLKA L., WERKER J.F. (1994): *Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts*. „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance” 20, s. 421—435.
- PRECHTL P. (2009): *Leksykon pojęć filozofii analitycznej*. Przeł. J. BREMER. Kraków.
- PRZEŁĘCKI M. (1964): *O definiowaniu terminów spostrzeżeniowych*. W: *Rozprawy logiczne. Księga pamiątkowa ku czci prof. Kazimierza Ajdukiewicza*. Warszawa, s. 155—183.
- PRZEŁĘCKI M. (1996): *Poza granicami nauki*. Warszawa.
- PUTNAM H. (1998a): *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*. Przeł. A. GROBLER. Warszawa.
- PUTNAM H. (1998b): *Znaczenie wyrazu „znaczenie”*. Przeł. A. GROBLER. W: H. PUTNAM: *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*. Warszawa, s. 93—184.
- QUINE W.V.O. (1993a): *Raz jeszcze o niezdecydowaniu przekładu*. Przeł. B. STANOSZ. W: B. STANOSZ (Red.): *Filozofia języka*. Warszawa, s. 194—199.
- QUINE W.V.O. (1993b): *Trzy niezdecydowania*. Przeł. B. STANOSZ. W: B. STANOSZ (Red.): *Filozofia języka*. Warszawa, s. 121—139.
- QUINE W.V.O. (1999): *Słowo i przedmiot*. Przeł. C. CIEŚLIŃSKI. Warszawa.
- QUINE W.V.O. (2000): *Z punktu widzenia logiki*. Przeł. B. STANOSZ. Warszawa.
- QUINN P.C. (1994): *The categorization of above and below spatial relations by young infants*. „Child Development” 65, s. 58—69.
- QUINN P.C., EIMAS P.D. (1996): *Perceptual cues that permit categorical differentiation of animal species by infants*. „Journal of Experimental Child Psychology” 63, s. 189—211.
- REICH P.A. (1976): *The early acquisition of word meaning*. „Journal of Child Language” 3, s. 117—123.
- REY G. (1998): *Eliminativism*. In: E. CRAIG (General Ed.): *Routledge encyclopedia of philosophy*. London—New York, s. 263—266.
- RICE M.L. (1989): *Children’s language acquisition*. „American Psychologist” 44, s. 149—156.
- RODMAN H.R. (1999): *Face recognition*. In: R.A. WILSON, F.C. KEIL (Eds.): *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 309—311.
- ROSCH E. (1975a): *Cognitive reference points*. „Cognitive Psychology” 7, s. 532—547.
- ROSCH E. (1975b): *Cognitive representatives of semantic categories*. „Journal of Experimental Psychology: General” 104, s. 192—233.

- ROSCHE E. (1975c): *Mental codes for color categories*. „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance” 1, s. 303—322.
- ROSCHE E. (1977): *Human categorization*. In: N. WARREN (Ed.): *Advances in cross-cultural psychology*. Vol. 1. London, s. 1—49.
- ROSCHE E. (1978): *Principles of categorization*. In: E. ROSCH, B.B. LLOYD (Eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey, s. 27—48.
- ROSCHE E., LLOYD B.B. (1978): *Structure*. In: E. ROSCH, B.B. LLOYD (Eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey, s. 5—8.
- ROSCHE E., MERVIS C.B. (1975): *Family resemblances studies in the internal structure of categories*. „Cognitive Psychology” 7, s. 573—605.
- ROSCHE E., LLOYD B.B. (Eds.) (1978): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey.
- ROSE S.A. (1988): *Shape recognition in infancy. Visual integration of sequential information*. „Child Development” 59, s. 1161—1176.
- Rozprawy logiczne. Księga pamiątkowa ku czci prof. Kazimierza Ajdukiewicza (1964). Warszawa.
- RUFFMAN T., OLSON D.R., ASTINGTON J.W. (1991): *Children’s understanding of visual ambiguity*. „British Journal of Developmental Psychology” 9, s. 89—102.
- RUNDLE B. (1998): *Definicja ostensywna*. W: T. HONDERICH (Red.): *Encyklopedia filozofii*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań, s. 141.
- RZEPIŃSKA M. (1989): *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*. T. 1. Warszawa.
- SAMUELSON L.K., SMITH L.B. (1999): *Early noun vocabularies. Do ontology, category structure and syntax correspond?* „Cognition” 73, s. 1—33.
- SCHIEFFELIN B.B., OCHS E. (1995): *Socjalizacja języka*. Przeł. A. BRZEZIŃSKA, G. LUTOMSKI, J. LORENZ. W: A. BRZEZIŃSKA, T. CZUBA, G. LUTOMSKI, B. SMYKOWSKI (Red.): *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań, s. 124—163.
- SCHLICK M. (1979): *Meaning and verification*. In: M. SCHLICK: *Philosophical papers*. Vol. 2: (1925—1936). Dordrecht—Boston—London.
- SEARLE J.R. (1987): *Czynności mowy*. Przeł. B. CHWEDŃCZUK. Warszawa.
- SEARLE J.R. (1995): *Umysł, mózg i nauka*. Przeł. J. BOBRYK. Warszawa.
- SEARLE J.R. (1999a): *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*. Przeł. D. CIEŚLA. Warszawa.
- SEARLE J.R. (1999b): *Umysł na nowo odkryty*. Przeł. T. BASZNIAK. Warszawa.
- SEILER T.B., WANNENMACHER W. (Eds.) (1983): *Concept development and the development of word meaning*. Berlin.
- SIMMONS J. (1997): *100 najwybitniejszych uczonych wszech czasów*. Przeł. P. AMSTERDAMSKI. Warszawa.
- SKINNER B.F. (1957): *Verbal behavior*. New York.
- SŁOMAN S.A., RIPS L.J. (1998): *Similarity as an explanatory construct*. „Cognition” 65, s. 87—101.
- SŁUPECKI J. (1984): *S. Leśniewski’s calculus of names*. In: J.T.J. SRZEDNICKI, V.F. RICEY, J. CZELAKOWSKI (Eds.): *Leśniewski’s systems. Ontology and mereology*. The Hague—Wrocław, s. 59—122.

- SMITH J.D., KEMLER-NELSON D.G. (1984): *Overall similarity in adults' classification. The child in all of us*. „Journal of Experimental Psychology: General” 113, s. 137—159.
- SMITH L.B. (1989): *From global similarites to kinds of similarites. The construction of dimensions in development*. In: S. VOSNIADOU, A. ORTONY (Eds.): *Similarity and analogical reasoning*. New York, s. 146—178.
- SMITH Q. (1998): *Marcus, Kripke, and the origin of the new theory of reference*. In: P.W. HUMPHREYS, J.H. FETZER (Eds.): *The new theory of reference. Kripke, Marcus, and its origins*. Dordrecht—Boston—London, s. 3—12.
- SOIN M. (Red.) (1998): *Wittgenstein w Polsce*. Warszawa.
- SORCE J.F., EMDE R.N., CAMPOS J.J., KLINNERT M.D. (1985): *Maternal emotional signaling. Its effect on visual cliff behavior of one-years-olds*. „Developmental Psychology” 21, s. 195—200.
- SPELKE E.S. (1990): *Principles of object perception*. „Cognitive Science” 14, s. 29—56.
- SPELKE E.S. (1999): *Infant cognition*. In: R.A. WILSON, F.C. KEIL (Eds.): *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 402—404.
- SPELKE E.S., OWSLEY C.J. (1979): *Intermodal exploration and knowledge in infancy*. „Infant Behavior and Development” 2, s. 13—27.
- SRZEDNICKI J.T.J., RICKEY V.F., CZELAKOWSKI J. (Eds.) (1984): *Leśniewski's systems. Ontology and mereology*. The Hague—Wrocław.
- STANOSZ B. (Red.) (1993): *Filozofia języka*. Przeł. C. CIEŚLIŃSKI, B. STANOSZ, T. SZUBKA. Warszawa.
- STARK R.E. (Ed.) (1981): *Language behavior in infancy and early childhood*. New York.
- STICH S.P. (1983): *From folk psychology to cognitive science. The case against belief*. Cambridge, Massachusetts.
- STROMENGER Z. (1974): *ryby*. W: B. HALICZ (Red.): *Mały słownik biologiczny*. Warszawa, s. 248.
- STUART-HAMILTON I. (1996): *Dictionary of cognitive psychology*. London—Bristol.
- SULLIVAN S.A., BIRCH L.L. (1990): *Past the sugar, past the salt*. „Developmental Psychology” 26, s. 552—554.
- SZUŚCIK U. (2006): *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice.
- SZWEYKOWSKA A., SZWEYKOWSKI J. (Red.) (1993): *Słownik botaniczny*. Warszawa.
- SZYMANEK K. (2008): *Argument z podobieństwa*. Katowice.
- TAŁASIEWICZ M. (2006): *Filozofia składni*. Warszawa.
- TERRACE H.S. (1985): *In the beginning was the „Name”*. „American Psychologist” 40, s. 1011—1028.
- TOMASELLO M. (2007): *Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*. Przeł. J. RĄCZASZEK-LEONARDI. W: B. BOKUS, G.W. SHUGAR (Red.): *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk, s. 211—225.
- TOMASZEWSKI T. (Red.) (1978): *Psychologia*. Warszawa.

- TOMASZEWSKI T. (Red.) (1992): *Psychologia ogólna. Percepcja. Myślenie. Decyzje*. Warszawa.
- TURNER J.S., HELMS D.B. (1999): *Rozwój człowieka*. Warszawa.
- TVERSKY A. (1977): *Features of similarity*. „Psychological Review” 84, s. 327—352.
- TVERSKY A., GATI I. (1982): *Similarity, separability, and the triangle inequality*. „Psychological Review” 89, s. 123—154.
- VOSNIADOU S., ORTONY A. (Eds.) (1989): *Similarity and analogical reasoning*. New York.
- WAIMANN F. (1965): *The principles of linguistic philosophy*. New York.
- WALENTUKIEWICZ W. (1988): *Definicje deiktyczne a nieostrość*. W: Z. MUSZYŃSKI (Red.): *O nieostrości*. Lublin, s. 117—163.
- WALENTUKIEWICZ W. (1998): *Definicje deiktyczne w Traktacie*. W: M. SOIN (Red.): *Wittgenstein w Polsce*. Warszawa, s. 21—61.
- WALENTUKIEWICZ W. (2005): *Kripke, Wittgenstein i przyczynowa teoria odniesienia*. „Ruch Filozoficzny” 62, s. 329—335.
- WALENTUKIEWICZ W. (2006): *Definicje deiktyczne a teoria użycia*. „Ruch Filozoficzny” 63, s. 579—587.
- WALENTUKIEWICZ W. (2007a): *Budowanie pojęć porządkujących za pomocą ostensji*. „Ruch Filozoficzny” 64, s. 691—701.
- WALENTUKIEWICZ W. (2007b): *Definicja deiktyczna nazw abstraktów*. „Studia Semiotyczne” 26, s. 245—261.
- WALENTUKIEWICZ W. (2007c): *Uwagi o definicjach deiktycznych zdań (stanów rzeczy)*. „Ruch Filozoficzny” 64, s. 473—481.
- WALENTUKIEWICZ W. (2008): *Odpowiedź na uwagi Mieszka Tałasiewicza*. „Ruch Filozoficzny” 65, s. 149—152.
- WALTON G.E., BOWER N.J.A., BOWER T.G.R. (1992): *Recognition of familiar faces by newborns*. „Infant Behavior and Development” 15, s. 265—269.
- WALTON G.E., BOWER T.G.R. (1993): *Newborns form ‘prototypes’ in less than 1 minute*. „Psychological Science” 4, s. 203—205.
- WARD T.B., SMITH S.M., VAID J. (Eds.) (1997): *Creative thought. An investigation of conceptual structures and processes*. Washington.
- WARREN N. (Ed.) (1977): *Advances in cross-cultural psychology*. Vol. 1. London.
- WAXMAN S.R. (2004): *Everything had a name, and each name gave birth to a new thought. Links between early word learning and conceptual organization*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 295—335.
- WAXMAN S.R., MARKOW D.B. (1995): *Words as invitations to form categories. Evidence from 12- to 13-month-old infants*. „Cognitive Psychology” 29, s. 257—302.
- WERKER J.F., DESJARDINS R.N. (1995): *Listening to speech in the 1st year of life. Experimental influences on phoneme perception*. „Current Directions in Psychological Science” 4, s. 76—81.
- WERTHEIMER M. (1961): *Productive thinking*. London.
- WHORF B.L. (1982a): *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. HOŁÓWKA. Warszawa.
- WHORF B.L. (1982b): *Język, umysł i rzeczywistość*. Przeł. T. HOŁÓWKA. W: B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, s. 332—362.

- WIERZBICKA A. (1993): *Nazwy zwierząt*. Przeł. H. KARDELA. W: J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI (Red.): *O definicjach i definiowaniu*. Lublin, s. 251—267.
- WIERZBICKA A. (1999a): *Język — umysł — kultura*. Warszawa.
- WIERZBICKA A. (1999b): *Znaczenie nazw kolorów i uniwersalia widzenia*. Przeł. R. TOKARSKI. W: A. WIERZBICKA: *Język — umysł — kultura*. Warszawa, s. 405—449.
- WILSON B. (1998): *Wittgenstein's Philosophical investigations. A guide*. Edinburgh.
- WILSON R.A., KEIL F.C. (Eds.) (1999): *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, Massachusetts—London.
- WITTGENSTEIN L. (1922): *Tractatus logico-philosophicus*. London.
- WITTGENSTEIN L. (1970): *Tractatus logico-philosophicus*. Przeł. B. WOLNIEWICZ. Warszawa.
- WITTGENSTEIN L. (1972): *Dociekania filozoficzne*. Przeł. B. WOLNIEWICZ. Warszawa.
- WITTGENSTEIN L. (1974): *Philosophical grammar*. Oxford.
- WITTGENSTEIN L. (1979): *Notebooks*. Chicago—Oxford.
- WITTGENSTEIN L. (1994): *Blue and brown books*. Oxford.
- WOODWARD A.L. (2004): *Infants' use of action knowledge to get a grasp on words*. In: D.G. HALL, S.R. WAXMAN (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts—London, s. 149—171.
- WRÓBEL S. (2006): *Podobieństwo. Pokrewieństwo. Błąd*. W: H. KARDELA, Z. MUZYŃSKI, M. RAJEWSKI (Red.): *Kognitywistyka 2. Podobieństwo*. Lublin, s. 41—54.
- WU L.L. (1995): *Perceptual representation in conceptual combination*. Doctoral dissertation. University of Chicago.
- WUNDHEILER A. (1938): *O pewnej niedocenianej metodzie podawania znaczenia*. Odczyt wygłoszony na 438. plenarnym posiedzeniu naukowym Warszawskiego Towarzystwa Filozoficznego w dniu 17.01.1938. „Ruch Filozoficzny” 14, s. 148a—149b.
- XU F., CAREY S. (1996): *Infants' metaphysics. The case of numerical identity*. „Cognitive Psychology” 30, s. 111—153.
- XU F., CAREY S., WELCH J. (1999): *Infants' ability to use object kind information for object individuation*. „Cognition” 70, s. 137—166.
- YOUNGER B., GOTLIEB S. (1988): *Development of categorization skills. Changes in the nature or structure of infant form categories?* „Developmental Psychology” 24, s. 611—619.
- YOURGRAU P. (Ed.) (1990): *Demonstratives*. Oxford.
- ZEKI S. (1993): *A vision of the brain*. Oxford.
- ŻEGLEŃ U. (2007): *Filozofia umysłu. Dyskusja z naturalistycznymi koncepcjami umysłu*. Toruń.



## Indeks osobowy

- A**  
Adams Russell J. 39, 198  
Aitchison Jean 50, 52, 117, 198  
Ajdukiewicz Kazimierz 11, 15, 16, 70, 71, 73, 74, 76, 91, 97, 160, 161, 165, 175, 196, 198, 207, 208  
Akhtar Nameera 11, 20, 37, 70, 108, 113, 115, 121, 124, 133, 195, 198  
Allen Scott W. 90, 198  
Amsterdamski Piotr 208  
Anduschus Martin 204, 206  
Anglin Jeremy M. 177, 198  
Arystoteles 19, 186, 191  
Asensi José M. 204  
Astington Janet W. 46, 208  
Austin John L. 130, 187, 188, 198
- B**  
Baker Gordon P. 24, 25, 198  
Balaban Marie T. 157, 198  
Barrett Martyn 28, 53, 117, 177, 178, 180, 198  
Barsalou Lawrence W. 89, 143, 169, 170, 198, 202  
Bartmiński Jerzy 198, 211  
Baszniak Tadeusz 208  
Bates Elizabeth 54, 56, 199, 201  
Bee Helen 44, 45, 53—56, 108, 109, 163, 199  
Behl-Chadha Gundeep 41, 42, 57, 80, 82—84, 124, 133, 199  
Berlin Brent 15, 16, 26, 39, 42, 77—79, 87—89, 92, 94, 103, 104, 129, 142, 196, 199  
Bernstein Ilene L. 41, 199  
Biggins Michael 205  
Birch Ann 54, 199  
Birch Leann L. 41, 209  
Blackburn Simon 22, 199  
Bloom Lois 55, 56, 101, 112, 120, 126, 128, 171  
Bloom Paul 55, 81, 125, 199, 205  
Bobryk Jerzy 204, 208  
Bokus Barbara 199, 200, 202, 204, 209  
Borkowski Ludwik 28, 97, 134, 199  
Bornstein Marc H. 39, 63, 98, 100, 140, 199  
Bower Nicholas J.A. 45, 47, 210  
Bower Thomas G.R. 45, 47, 86, 210  
Bowerman Melissa 128, 199  
Branicka Jadwiga 203  
Bremer Józef 207  
Brockman John 199, 201  
Brooks Lee R. 15, 16, 71, 75, 77, 88, 90, 92, 95, 103, 158, 159, 181—183, 196, 198, 199  
Browicz Kazimierz 94, 96, 200  
Brown Roger 78, 79, 200, 203, 206  
Bruner Jerome S. 113, 200  
Brzezińska Anna 200, 208  
Budohoska Wanda 42, 44, 202
- C**  
Campbell Keith 66, 200  
Campos Joseph J. 209  
Carey Susan 22, 79, 104, 131, 157, 170, 179, 195, 200, 211  
Caron Albert J. 44, 200  
Caron Rose F. 44, 200  
Carroll John B. 60, 200  
Carter Rita 86, 200  
Casey Rita J. 45, 204  
Chapman Michael 118, 200



- Chlewiński Zdzisław 13, 21, 43, 67, 71, 72, 86, 200  
 Chomsky Noam 12, 200  
 Chwedeńczuk Bohdan 198, 204, 208  
 Cieśla Dominika 208  
 Cieśliński Cezary 198, 207, 209  
 Clark Eve V. 14, 42, 47, 51—53, 55, 56, 79, 108, 112—114, 116, 117, 122, 123, 128, 200  
 Cohen Gillian 23, 200  
 Cole Peter 200, 202  
 Craig Edward 7, 200, 202, 205, 207  
 Czarnecka Maria 198  
 Czelakowski Janusz 204, 208, 209  
 Czeżowski Tadeusz 19, 20, 27—29, 102, 160, 161, 192, 195, 200  
 Czuba Tomasz 200, 208
- D**  
 Dale Philip S. 54, 201  
 Davidson Donald 13, 200  
 Davis Margaret 39, 198  
 Dąbska Izydora 21, 200  
 Dehaan Robert L. 74, 168, 206  
 Deles Jadwiga 206  
 Desjardins Renee N. 52, 210  
 Donnellan Keith 193, 201  
 Dretske Fred 12, 201  
 Dziliński Paweł 199
- E**  
 Eilers Rebecca E. 53, 54, 206  
 Eimas Peter D. 41, 57, 80, 82—85, 124, 133, 140, 201, 207  
 Ekman Paul 46, 201  
 Eldredge Niles 94, 201  
 Ellsworth Phoebe 46, 201  
 Emde Robert N. 209  
 Evey-Burkey Julie A. 205  
 Eysenck Michael W. 201, 205
- F**  
 Feigl Herbert 201  
 Fenson Larry 54, 55, 201  
 Fetzer James H. 106, 203, 209  
 Fleck Ludwik 61, 62, 68, 158, 201  
 Fletcher Paul 198, 200, 201  
 Foard Christopher F. 91, 201  
 Fodor Jerry A. 13, 71, 201  
 Frege Gottlob 9, 10, 12, 201  
 Friedman Sarah L. 200, 201  
 Friesen Wallace V. 46, 201
- G**  
 Garrett Merrill F. 199, 205  
 Gati Itamar 90, 99, 201, 210  
 Gelman Susan A. 156, 201  
 Gentner Dedre 157, 160, 179, 181, 201  
 Gierulanka Danuta 203  
 Gleitman Henry 55, 201  
 Gleitman Lila R. 55, 201  
 Gokieli Marcin 201  
 Goldstone Robert L. 71, 72, 89, 143, 169, 170, 202, 205  
 Golinkoff Roberta M. 109, 122, 203  
 Gotlieb Sharon 46, 211  
 Grabowska Anna 42, 44, 202  
 Grice H. Paul 120, 202  
 Grobler Adam 207  
 Grzegorzczak Andrzej 34, 151, 202  
 Gut Arkadiusz 10, 38, 202
- H**  
 Hacker Peter M.S. 20, 24, 25, 29, 198, 202  
 Halicz Benedykt 202, 209  
 Hall D. Geoffrey 122, 184, 198, 199, 202—205, 210, 211  
 Haman Ewa 200  
 Haman Maciej 88, 89, 109, 199, 202  
 Hampton James A. 72, 202  
 Happé Francesca 114, 204  
 Hardin Clyde L. 58, 59, 202  
 Hart Stephen 110, 111, 202  
 Hatano Giyoo 179, 203  
 Haviland Jeannette M. 109, 202  
 Heider Eleanor R. 39, 40, 202  
 Helms Donald B. 40, 41, 45, 53, 54, 56, 108, 118—120, 210  
 Hennon Elizabeth A. 122, 203  
 Hering Ewald 40, 202  
 Hilbert David R. 57—59, 202  
 Hintikka Jaakko 192, 203  
 Hintikka Merrill B. 192, 203  
 Hirsh-Pasek Kathy 109, 121—123, 128, 181, 203  
 Hobbes Thomas 19, 203  
 Hollich George J. 109, 203  
 Hołówka Teresa 200, 210  
 Honderich Ted 203, 208  
 Hubel David H. 39, 40, 203  
 Humphreys Paul W. 106, 203, 209  
 Husserl Edmund 9, 68, 111, 203
- I**  
 Inagaki Kayoko 179, 203

- Jacquette Dale 12, 203  
Jarvis Lorna H. 205  
Jaswal Vikram K. 124, 126, 132, 133, 184, 205  
Jenkins Vivian Y. 45, 204  
Johnson William E. 19, 20, 185, 203
- K**  
Kamiński Bogdan 200  
Kamiński Stanisław 19, 203  
Kaplan David 116, 203  
Kardela Henryk 203, 207, 211  
Kay Paul 39, 103, 199  
Keil Frank C. 169, 202, 203, 206, 207, 209, 211  
Kellman Philip J. 42, 203  
Kemler-Nelson Deborah G. 91, 201, 209  
Kessel Frank S. 203, 206  
Kessen William 39, 63, 98, 100, 140, 199  
Kepiński Józef 206  
Klinnert Mary D. 209  
Koj Leon 10, 12, 21, 23, 86, 87, 111, 117, 120, 121, 140, 175, 191, 203  
Kotarbińska Janina 7, 12, 19, 20, 34, 37, 76, 88, 97, 102, 127, 160, 161, 166, 174, 175, 195, 204  
Kotarbiński Tadeusz 201, 204  
Kozielecki Józef 97, 116, 160, 204  
Kripke Saul 74, 106, 129, 130, 184, 186, 187, 189—192, 203, 204, 209, 210  
Kublikowski Robert 19, 204  
Kuhl Patricia K. 52, 57, 204  
Künne Wolfgang 204, 206  
Kurcz Ida 71, 99, 204
- L**  
Labouvie-Vief Gisela 119, 204  
Lakoff George 12, 90, 170, 171, 204  
Landau Barbara 50, 84, 126, 157, 204  
Langlois Judith H. 45—47, 204  
Latorre Ángel C. 165, 166, 172, 204  
Lavin Tracy A. 122, 184, 202  
Lehrer Keith 201  
Lejewski Czesław 33, 204  
Lelwica Mary 109, 202  
Leopold Werner F. 27, 204  
Leslie Alan M. 114, 204  
Leśniak Piotr 58, 205  
Leśniewski Stanisław 33, 204, 208, 209  
Levine Joseph 57—59, 63, 205  
Lindenberger Ulman 118, 200
- Llorente Xavier R.G. 204  
Lloyd Barbara B. 94, 199, 208  
Lorenz Joanna 208  
Lutomski Grzegorz 200, 208  
Lycan William G. 202, 205
- Ł**  
Łuczyński Jan 199  
Łoziński Jerzy 203, 208
- M**  
Machery Edouard 14, 15, 17, 75, 77, 163, 205  
Macnamara John 27, 55, 65, 90, 111, 112, 118, 119, 205  
MacWhinney Brian 198, 200, 201  
Maguire Mandy J. 122, 203  
Malim Tony 54, 199  
Maluguer Joaquin 204  
Mandler Jean M. 83, 104, 150, 205  
Marazita John M. 205  
Marciszewski Witold 22, 28, 29, 34, 35, 101, 116, 120, 205  
Marcus Ruth B. 106, 203, 209  
Markman Ellen M. 124, 126, 132, 133, 184, 205  
Marr David 84, 205  
Maruszewski Tomasz 23, 72, 160, 163, 165, 205  
Maurer Daphne 39, 198  
McDonough Laraine 83, 104, 205  
Medin Douglas L. 16, 71, 72, 76, 169—171, 196, 205, 206  
Medina José 157, 160, 179, 181, 201  
Mehlberg Henryk 140, 205  
Merriman William E. 132, 205  
Mervis Carolyn B. 46, 75, 77, 78, 81, 82, 95, 118, 129, 178, 205, 208  
Mervis Cynthia A. 82, 95, 118, 178, 205  
Millikan Ruth G. 13, 206  
Morgan Jerry L. 200, 202  
Mortimer Halina 140, 206  
Murphy Gregory L. 10, 170, 206  
Muszyński Zbysław 10, 12, 13, 22, 67, 107, 131, 134, 203, 206, 207, 210, 211
- N**  
Nadel Lynn 199, 205  
Nason Alvin 74, 168, 206  
Neisser Ulric 205, 206  
Nelson Katherine 112, 206

- Nelson Keith E. 199, 206  
Newen Albert 204, 206  
Nickerson Raymond S. 90, 206  
Nida-Rumelin Martine 58, 59, 206
- O**  
Ochs Elinor 53, 208  
O'Connell Barbara 56, 199  
Odrowąż-Sypniewska Joanna 169, 172, 173, 206  
Olejnik Marian 199  
Oller D. Kimbrough 53, 54, 206  
Olson David R. 46, 208  
Omyła Mieczysław 10, 206  
Ortony Andrew 209, 210  
Osofsky Joy D. 199, 206  
Owens Robert E. 55, 206  
Owsley Cynthia J. 109, 209
- P**  
Palaus Xavier 204  
Palmer Stephen E. 42, 206  
Paśniczek Jacek 159, 206  
Pauling Linus 8, 76, 168, 206  
Pauling Peter 8, 76, 168, 206  
Pawłowski Tadeusz 175, 206  
Peacocke Christopher 16  
Peterson Merrill A. 199, 205  
Pethick Steven J. 54, 201  
Petitto Laura A. 55, 206  
Piaget Jean 43, 108, 119, 207  
Pickens Jeffrey 109, 207  
Pieniżek Janina 172, 207  
Pieniżek Szczepan 172, 207  
Piłat Robert 62—64, 207  
Poczobut Robert 91, 207  
Polka Linda 52, 207  
Prechtl Peter 66, 207  
Prinz Jesse J. 170, 198  
Prószyński Jerzy 202  
Przełęcki Marian 12, 19, 20, 87, 97, 101, 102, 175, 207  
Przepiera Aleksander 206  
Puigdefábregas Luis L.R.J.N. 204  
Putnam Hilary 16, 76, 160, 161, 167, 168, 175, 196, 207
- Q**  
Quine Willard V.O. 13, 37, 38, 110, 125—127, 189, 207  
Quinn Paul C. 41, 43, 44, 49, 57, 80, 82—85, 91, 100, 124, 133, 140, 201, 207
- R**  
Rajewski Maciej 203, 207, 211  
Rączaszek-Leonardi Joanna 209  
Reich Peter A. 177, 207  
Reznick J. Steven 54, 201  
Rice Mabel L. 55, 207  
Rickey V. Frederick 204, 208, 209  
Rieser-Danner Loretta A. 45, 46, 204  
Rips Lance J. 77, 208  
Ritter Jean M. 45, 46, 204  
Rock Irvin 42, 206  
Rodman Hillary R. 86, 207  
Roggman Lori A. 45, 46, 204  
Rosch Eleanor 15, 16, 21, 27, 33, 39—42, 44, 46—48, 50, 63, 68, 71, 75, 77, 78, 80, 83—85, 87, 89, 93, 94, 96, 102—104, 122, 124, 126, 129, 162, 163, 170, 196, 199, 207, 208  
Rose Susan A. 45, 208  
Ruffman Ted 46, 208  
Rundle Bede 22, 208  
Rzepińska Maria 59, 60, 62, 208
- S**  
Samuelson Larissa K. 132, 208  
Sapir Edward 37, 205  
Schieffelin Bambi B. 53, 208  
Schlick Moritz 9, 19, 208  
Schneiderman Maita 181, 205  
Searle John R. 10, 12, 175, 191, 192, 208  
Seiler Thomas B. 198, 208  
Sellars Wilfrid 201  
Shore Cecilia 56, 199  
Shugar Grace W. 199, 200, 204, 209  
Sigman Marian 200, 201  
Simmons John 94, 208  
Skinner Burrhus F. 108, 208  
Sloman Steven A. 77, 208  
Słupecki Jerzy 33, 208  
Smith J. David 91, 209  
Smith Linda B. 89, 91, 132, 208, 209  
Smith Nicholas J.J. 66, 200  
Smith Quentin 106, 209  
Smith Steven M. 198, 210  
Smykowski Błażej 200, 208  
Soin Maciej 209, 210  
Sorace James F. 119, 121, 209  
Spelke Elizabeth S. 42, 86, 109, 169, 203, 209  
Szrednicki Jan T.J. 204, 208, 209  
Stanosz Barbara 200, 207, 209

- Stark Rachel E. 206, 208  
Stromenger Zuzanna 169, 209  
Stuart-Hamilton Ian 73, 209  
Sullivan Susan A. 41, 209  
Szczubiałka Michał 199  
Szubka Tadeusz 209  
Szuścik Urszula 7, 209  
Szweykowska Alicja 96, 200, 207, 209  
Szweykowski Jerzy 96, 200, 207, 209  
Szymanek Krzysztof 93, 209
- Ś**wiątczak Bartłomiej 201
- T**ąlasiewicz Mieszko 8, 28, 111, 112, 114, 209, 210  
Tarłowski Andrzej 204  
Terrace Herbert S. 108, 110, 111, 113, 120, 209  
Thal Donna J. 54, 201  
Tokarski Ryszard 198, 211  
Tomasello Michael 112, 209  
Tomaszewski Tadeusz 202, 204, 209, 210  
Treiman Rebecca 181, 203  
Turner Jeffrey S. 40, 41, 45, 53, 54, 56, 108, 118—120, 210  
Tversky Amos 88, 90, 97, 99, 124, 201, 210
- V**aid Jyotsna 198, 210  
Vaughn Lesley S. 46, 204  
Vosniadou Stella 209, 210
- W**aismann Friedrich 7, 19, 205, 210  
Walentukiewicz Wiesław 20, 22, 28—30, 32, 34, 71, 77, 87, 106, 107, 136, 155, 174, 210  
Walton Gail E. 45, 47, 86, 210  
Wannenmacher Wolfgang 198, 208
- Ward Thomas B. 198, 210  
Warren Neil 208, 210  
Waxman Sandra R. 11, 80, 122, 133, 156—158, 198, 199, 202—205, 210, 211  
Weiskopf Sally 39, 63, 98, 100, 140, 199  
Welch Jenny 79, 131, 157, 211  
Werker Janet F. 52, 207, 210  
Wertheimer Max 42, 210  
Whorf Benjamin L. 37, 61, 103, 158, 200, 205, 210  
Wierzbicka Anna 25, 48, 49, 103, 129—131, 211  
Wilson Brendan 108, 211  
Wilson Robert A. 202, 206, 207, 209, 211  
Wittgenstein Ludwig 7, 10, 13, 19, 20, 24, 29, 97, 100, 108, 118, 174, 175, 185, 195, 198, 202, 203, 205, 209—211  
Wojciechowski Aleksander 199  
Woleński Jan 199  
Wolniewicz Bogusław 201, 211  
Woodward Amanda L. 11, 29, 108, 110—117, 120, 121, 127, 138, 195, 211  
Wróbel Szymon 93, 211  
Wu Ling L. 24, 211  
Wundt Wilhelm 8  
Wundheiler Aleksander 19, 211
- X**u Fei 79, 104, 131, 157, 211
- Y**ounger Barbara 46, 211  
Yourgrau Palle 203, 211
- Z**agrodzki Michał 205  
Zakrzewska Zofia 207  
Zeki Semir 40, 211
- Ż**egleń Urszula 10, 12, 66, 67, 72, 211



## Indeks rzeczowy\*

- abstrakcja (abstrahowanie) 85, 160, 161
- akt
- chrztu 20, 23, 28, 29, 107, 108, 110, 125, 129, 130, 184—189, 192, 194, 197
  - nazywania (nazywanie) 17, 21—23, 27, 28, 31, 35, 85, 100, 102, 103, 107—112, 116, 117, 124, 128—134, 138, 140, 142, 151, 164, 167, 186, 187, 192, 197
  - odnoszenia 66, 110, 112, 114, 127
  - przedstawiania 28, 192—194
- analiza (analizowanie) 91, 97, 99, 116, 160
- antynaturalizm metodologiczny 12
- arbitralność językowa 48, 174
- błędy (popętniane podczas nauki języka)
- 17, 18, 31, 37, 82, 117, 121, 142, 147, 151, 159, 176—181, 187, 188, 197
- cechy (własności)
- abstrakcyjne 21, 44—47, 49, 157
  - konstitutywne w użyciu
    - jednostkowym (indywidualne, indywiduowe) 15, 16, 74, 75, 78, 134, 137, 162, 183, 187, 189—191, 194, 196
  - ogólnym 74
  - w wersji
- ontologicznej (cechy stałe modalnie, istotne) 15—17, 74, 76, 89, 93, 134, 136, 137, 155, 161, 167—169, 174, 175, 186, 194, 196
- standardowej (cechy logiczne, konieczne i wystarczające) 15—17, 74, 76, 134, 136, 137, 155, 162, 165—167, 171, 173—175, 181—183, 194, 195
- teoriopoznawczej (cechy wyznaczone przez teorie) 15—17, 74, 76, 134, 136, 137, 155, 169—172, 174—176, 194, 196
- nietypowe 75, 136, 137, 164
- nieważne 169, 182
- przygodne (przypadkowe) 137, 181—183, 189, 191, 193
- typowe 15—17, 23, 75, 77, 134, 136, 137, 155, 160, 161, 162—164, 165, 171, 174, 181, 196
- ważne 116, 159, 163, 165, 169, 170, 172, 173, 178, 179
- cue-valid 163
- czynności referencyjne 14, 17, 29, 47, 106, 113—115, 121, 127, 130, 138, 197

---

\* Użycia niektórych terminów zostały pominięte. W indeksie uwzględniono jedynie te ważne ze względów merytorycznych. Czcionką pogrubioną odnotowano miejsca najważniejszych użyc. Czasem podano numery stron, gdzie można znaleźć opisy przykładów, do których odnosi się termin, choć on sam nie występuje.

- definicja cząstkowa 20, 141, 142, 166  
 probabilistyczna 140, 141
- definicja deiktyczna (ostensywna)  
 naukowa 172—176  
 potoczna 172—176  
 prosta 28—34, 130, 134, 154, 159,  
 166, 174, 181, 182, 185, 192, 193,  
 195—197  
 przez abstrakcję 20, 97  
 zdań 28  
 z intencją usunięcia błędu 31, 181  
 złożona 28, 30—34, 188—192, 196,  
 197
- definicja deiktyczno-indukcyjna (osten-  
 sywno-indukcyjna) 20, 28, 34, 134, 135,  
 138—154, 162—174, 194, 196, 197  
 równoważnościowa 20, 32, 34, 146,  
 151, 154, 166
- deiktyczny  
 punkt wyjścia 30  
 zwrot intencyjny 31
- deskrypcja określona w użyciu  
 atrybutywnym (opisowym) 193  
 referencyjnym (wyróżniającym) 193
- detektor  
 cech 40  
 głębi 44  
 Heringa 40  
 ustalający podobieństwo 90
- determinizm  
 fizjologiczny 37, 48, 197  
 językowy 37, 38, 60—62, 158  
 kulturowy 38, 60, 61, 158, 197  
 psychologiczny 38, 197
- domkniętość zbioru (domknięty zbiór)  
 141, 142
- dualizm 65, 66  
 interakcjonistyczny 66, 67  
 nieinterakcjonistyczny 66
- efekt  
 magnesu percepcyjnego 52  
 naśladownictwa 117  
 pierwszeństwa 23  
 rzeczownikowego pomijania 132
- eksternalizm 66, 67  
 semantyczny 67
- eliminatywizm 58, 65
- emergentny koalicyjny model nauczania  
 słów 122
- epifenomenalizm 66
- Gestalt (całość; figura) 43, 84, 90
- gesty 17, 29, 30, 56, 111, 114, 125, 127,  
 139, 193  
 komunikacyjne 114  
 proszące o coś 114  
 referencyjne 55, 114
- idealizm 67
- identyfikowanie (rozpoznawanie) dźwię-  
 ków 51—53, 56
- instruktor 21
- instruowany 21
- intencja (akt intencji)  
 nauczania nazwy zbioru poziomu  
 podrzędnego 81  
 podstawowego 81  
 nazwania 28, 29, 31, 32, 35, 116,  
 130, 153, 187, 188  
 oznaczania 31, 35, 116, 153  
 referencyjna 112, 113, 127  
 usunięcia błędu 31, 181
- internalizm 66, 67  
 epistemiczny 67
- intersubiektywna  
 komunikowalność 102  
 spostrzegalność 91  
 sprawdzalność 102
- intuicyjne uchwycenie względu i stopnia  
 podobieństwa 160, 161
- język (użycie) potoczny 7, 13, 91, 138,  
 175, 186
- kategoria (zbiór) 21  
 biologiczna 89, 94  
 dorosłych 39, 41, 45, 46, 63, 80—82,  
 158, 178  
 dziecięca 39, 41—47, 51, 56, 68—70,  
 79—86, 90, 95, 101, 104, 109,  
 118, 122, 124, 133, 157, 171,  
 177—179, 182  
 naturalna 41, 48, 73, 80, 84, 92,  
 104, 167, 172, 173  
 oparta na  
 cechach 162—172, 188—192  
 relacji 138—154  
 poziomu  
 nadrzędnego 27, 80, 83, 100,  
 101, 157, 159

- podrzednego 27, 81, 83, 94, 96, 100, 101
  - podstawowego 78—85, 144—154, 196, 197
- rodzajowa (gatunkowa) 89, 94, 98, 145
- semantyczna 48
- kategoryzacja
  - biologiczna (botaniczna) 89, 94—96
  - naukowa 25, 95, 96
  - potoczna 25, 89, 94, 95
  - psychologiczna 95
- klasyfikacja
  - biologiczna (botaniczna) 89, 93, 94, 172
  - naukowa 94
  - potoczna 94
  - psychologiczna 95
- kojarzenie (skojarzenie) 108
- kolory (barwy) w porządku
  - fizjologicznym (ogniskowe, podstawowe) 40, 57, 62—65, 98, 100
  - fizycznym 57—60, 63
  - kulturowym 49, 57, 60—63
  - obiektywnym 64
  - subiektywnym 64
- koncepcja pojęcia, zob. pojęcie
- konkretne
  - cechy 22, 26, 29, 160
  - relacje 22, 26, 29
  - rzeczy 22, 26, 29, 134
- kryterium
  - bycia desygнатem 173, 174
  - oceny przynależności do zbioru 136, 137, 140—142, 151, 156, 158, 159, 172, 174, 176, 196
  - rozpoznawania desygнатów 173, 174
- lepszy/gorszy przykład kategorii 16, 23, 77, 88, 144, 154, 176
- łańcuch desygנacyjny (komunikacyjny, d-łańcuch) 22, 106, 107, 134, 186, 187
- mereologia 33
- model magnesu języka ojczystego 52
- monizm 65, 66
- myślenie
  - abstrakcyjne 119, 185
  - analityczne 158, 159
  - dialektyczne 119
  - formalne (matematyczne) 119
  - nieanalityczne 158, 159
- nadużycie procedury 188
- naśladowanie 54, 104, 117
- naturalizm (naturalizacja) 9, 12, 13
- naturalne przerwy 15, 26, 42, 44, 89, 95, 123, 142—144, 152
- nazwa
  - abstraktów 28, 71
  - gatunkowa (gatunku) 90, 130, 167, 184
    - esencjalna 90
  - generalna 27
  - indywidualna 27, 28, 151
  - jednostkowa (w użyciu jednostkowym) 26, 73, 74, 126, 134, 138, 190
  - ogólna (w użyciu ogólnym) 21, 22, 26—28
  - policzalna 81
  - poziomu
    - nadrzednego 27
    - podrzednego 27, 81
    - podstawowego (podstawowa) 27, 50, 56, 73, 78, 79, 81—83, 90, 101, 102, 104, 105, 122, 129, 146, 196
    - prosta 27, 28, 51, 94, 95, 129
    - pusta 71
    - realna 79
    - własna (imię własne) 17, 21, 22, 26—28, 33, 55, 106, 116, 126, 132, 138, 164, 181, 183—194, 196
    - złożona 27, 51
- niejednoznaczności semantyczne 14, 17, 37, 38, 125—127, 197
- nieodróżnianie (nieodróżnialność) 17, 76, 136, 137, 152—154, 174
  - kulturowe 152
  - percepcyjne 124, 152—154
- nieprawidłowe
  - ekstensje (ustalenie zakresów nazwy) 176—178
  - nadanie nazwy 117, 176, 178—181
  - ustalenie cech wspólnych 178, 179
- niewypał 188



- odróżnianie 83, 84, 85, 93  
 językowe (kulturowe) 157, 158  
 percepcyjne 152—154
- oznaczanie 21, 22
- paralelizm 66
- podobieństwo  
 będące relacją  
 czteroargumentową 97  
 dwuargumentową 96, 97  
 k-argumentową 96  
 n-argumentową 96  
 nierównoważnościową 97, 99,  
 151, 153, 160, 196  
 równoważnościową 97, 160  
 trójargumentową 87, 88, 96, 97
- cech  
 pozazmysłowych 93  
 zmysłowych 93
- intuicyjne 93
- obiektywne 91
- ogólne (percepcyjne) 15—17, 33, 76,  
 77, 85—99, 103, 104, 116, 123,  
 139, 140, 143, 158, 159
- percepcyjne pełniące funkcję  
 klasyfikującą 87, 88  
 porządkującą 87, 88
- rodzinne 97, 175, 195
- silne 77
- szczegółowe (pod jakimś względem,  
 w jakimś stopniu) 93, 97
- wyraźne 93
- pojęcie  
 abstrakcyjne (dla abstraktów) 71,  
 136  
 egzemplarzowe 15, 16, 34, 75, 116,  
 182, 188—192, 197  
 klasyczne 15, 16, 34, 75, 78, 116,  
 135, 167, 172, 174—176, 182,  
 195  
 w wersji  
 ontologicznej (modalnie sta-  
 łą) 15, 76, 167—169  
 standardowej (w sensie lo-  
 gicznym) 15, 70, 71, 76,  
 165, 166  
 teoriopoznawczej (zależne od  
 teorii) 15, 76, 169—172  
 klasyfikujące 15, 77, 155  
 nadrzędne 80, 83, 101  
 podrzędne 80, 83, 101  
 podstawowe (poziomu podstawo-  
 wego) 15—17, 27, 34, 57, 72, 73,  
 76—78, 80, 81, 83, 89, 100, 101,  
 103—106, 144—152  
 porządkujące 77, 155  
 prototypowe 15, 16, 34, 75, 77, 135,  
 162—164, 183  
 w sensie psychologicznym 70, 71
- pojęciowa spójność 171
- pojęciowe uniwersalia 48
- porównywanie (porównanie) 23, 25, 52,  
 54, 88, 90, 92, 97, 99, 116, 134, 136,  
 153, 154, 157, 160, 161, 162, 174, 179,  
 181
- postawy referencjalne 111
- potrzeba nauczania  
 naukowych pojęć (naukowych kate-  
 goryzacji) 25  
 potocznych pojęć (potocznych kate-  
 goryzacji) 25, 138
- preferencje definicyjne 116
- problem  
 błędnego  
 niezaliczenia 147, 151  
 zaliczenia 147, 151, 159  
 definicyjny 166  
 doboru próbek 135, 136, 146  
 nadania tej samej lub różnej nazwy  
 135, 136, 156—158, 161, 170  
 niemożliwości ustalenia  
 cech przed ustaleniem elemen-  
 tów zbioru 92, 175  
 elementów zbioru przed ustale-  
 niem cech 92, 175  
 nieskończonego porównania przed-  
 miotów w celu ustalenia cech 92
- Proste Wyjaśnienie 16, 163
- próbki (przykłady) 22—26  
 bliskie 148—150, 153  
 dobre 7, 23, 26, 39, 40, 144—151  
 dodatkowe (dowolne) 25  
 fizjologiczne (wydatne fizjologicz-  
 nie; percepcyjne punkty odniesie-  
 nia) 23, 26, 38—46, 62, 129, 134,  
 196  
 gorsze 16, 23, 77, 154, 176  
 kanoniczne 24, 25, 153

- kulturowe (ważne kulturowo; wzorcowe) 23, 26, 47—50, 60—62, 78, 129, 196  
 lepsze 16, 23, 77, 88, 154, 176  
 negatywne 23, 137, 144—154, 163  
 niedobre 23, 26, 135, 137, 144, 146—150, 152  
 nietypowe 23, 137, 137, 161, 164  
 pozytywne 23, 137, 144—154, 163  
 semantyczne (punkty odniesienia semantyczne) 23, 63, 64, 87, 88, 98, 130, 134, 140, 143, 145—154  
 standardowe 24, 153  
 typowe 23, 137, 161—164  
 przedmiot 22  
 realizm 67  
   metafizyczny 66  
 redukcjonizm 65  
 referencja 22, 116, 127, 128, 197  
 relacja  
   bycia  
     bardziej podobnym ogólnie do... niż do ... 76, 87, 88, 92, 96, 136, 137, 150  
     do... od ... 87, 88  
     nieodróżnialnym od ... (nieodróżnialności) 17, 76, 136, 137, 152—154, 174  
     podobnym (ogólnie) do ... 76, 82, 87, 92, 96—99, 124, 136, 137, 139, 140, 145—150, 163  
   jednakowości 167, 168  
   podporządkowania 173  
   przyczynowa (związek przyczynowy) 22, 65, 66, 107—110  
   takozsamości rodzajowej 173  
 relatywizm językowy 37, 61, 103  
 słowo-egzemplarz 22  
 słowo-typ 22  
 strategia  
   agresywna 131—133  
   konserwatywna 131—133  
 styl myślowy 61  
 symbol „↓” 29, 30, 138, 139  
 teoria kolorów  
   eliminatywistyczna (eliminatywizm) 57, 58  
   realistyczna 57, 58  
   relacyjna 57, 58  
 teoria odniesienia  
   mieszana 107  
   opisowa (atrybutywna, deskrypcyjna, pośrednia) 107  
   przyczynowa (bezpośrednia, nowa) 10, 17, 106—108, 110, 119, 186  
 termin (zob. też nazwa)  
   naturalnorodzajowy 173, 174  
   sposrżeżeniowy (obserwacyjny, elementarny) 101—103, 174  
   sztywny (ściśle wyrażenie, stały de-sygnator) 167, 186  
 teza Quine’a o  
   nieokreśloności  
     odniesienia 125—127  
     teorii naukowych 126  
   niezdeterminowaniu przekładu terminów 37, 38, 125—127  
   zdań 126  
 tło 42  
 treść (lub cecha)  
   charakterystyczna 73, 74, 190, 191  
   konstytutywna 73—75, 170, 171, 175  
   nazwy jednostkowej 73, 74,  
   pleonastyczna 73, 74, 165  
 umiejętności  
   etyczne 119—121, 128, 197  
   fonetyczne 50, 52—54, 78, 197  
   ‘gromadzenia’ w umyśle jednostkowych przykładów 181  
   logiczne 118, 119, 128, 197  
   metodologiczne 116—118  
   poznawcze 78, 116, 160  
   psychologiczne 121—124  
   rozwoju pojęciowego, 71  
   semantyczne 111—116, 128, 197  
   tworzenia zbiorów 181  
   zwracania uwagi na przedmiot (ostensywnego komunikowania się) 114  
 uogólnianie 116, 160  
 utożsamianie językowe 158  
 warunek  
   indukcyjny 34, 141, 142, 151

- wyjściowy 34, 136, 141, 149, 151  
 ważność kulturowa 23, 24, 26, 47—50, 131, 172, 197  
 własności  
   semantyczne 10, 22, 107  
   wyższego rzędu 63, 64  
 wrodzona  
   wiedza na temat racjonalności rodziców 121  
   zdolność  
     budowania pojęć 48, 57, 66, 67  
     do referencji (interpretacji referencyjnej) 111, 112, 115  
     odkrywania podobieństwa ogólnego 116, 123, 197  
     preferowania  
       cech ludzkiej twarzy 46  
       twarzy atrakcyjnych 46  
     tworzenia reprezentacji próbek 48  
     ujęcia przedmiotu całościowo 43  
     ustalania  
       identyczności 118  
       należenia do zbioru 118  
       wydawania dźwięków 54  
 wrodzony prototyp twarzy 86  
 wydatność  
   fizjologiczna 8, 23, 26, 38—48, 57, 122, 197  
   zbiorów 26  
 zalecenie metodologiczne 164, 183  
 zasada/ograniczenie/przypuszczenie 38, 103, 111, 121—124, 127, 132, 133, 197  
   efektu rzeczownikowego pomijania 132  
   kategorii poziomu podstawowego: rzeczy, cech, relacji 82, 122  
   konwencjonalności 123  
   kooperacji Grice'a 120  
   nazywania 124, 131, 132  
   nowa nazwa — nienazwana kategoria 123  
   nowa nazwa — nowy przedmiot 133  
   referencji 122, 124  
   rozszerzenia 122—124, 131, 132, 184  
   taksonomiczna 132  
   zakresu  
     kategorii 123  
     rzeczy 122  
 zbiór w sensie  
   dystrybutywnym 33  
   kolektywnym 33  
 zdanie  
   atomowe 27  
   elementarne 20, 27, 28  
   naukowe 101  
   obserwacyjne 101, 102, 174  
   performatywne (performatywy) 187, 188  
   proste 56  
   złożone 56  
 znak (termin) pierwotny 17, 20

Wiesław Walentukiewicz

## **Ostensive definitions versus concepts** **Studies which combine language philosophy and cognitive psychology**

### Summary

The book treats about teaching concepts and language. Teaching often takes place in an ostensive context, in which a special role is played by deictic definitions. The book focuses on four factors which play an important part during language teaching, namely, physiological, cultural, psychological and philosophical ones. An emphasis was put on the fact that the first categories are built around physiologically-salient subjects. The role of a cultural factor in shaping the learner's linguistic system, particularly the importance of teacher's referential means. It was assumed that many tools used by a child when language learning is inborn in nature. From a philosophical perspective the solution was to be given to many problems connected with reference, including the problem deriving from Quine's thesis of translational indeterminacy of terms. Claiming that initially the learners use overall similarity, an attempt was made to solve other issues such as the lack of possibility to define the features before defining the elements of the class, to define the elements of the class before defining the features, an indefinite comparison of objects in order to define their features.

The results from philosophical studies, but not only, were used. Mainly it was the studies concerning deictic definitions, but also the results from the cognitive psychology, especially the ones concerning concepts.

The author distinguishes four types of concepts: basic, prototypical, classical, exemplar. Classical concepts can take on three forms: a standard one when they are formed on the basis of constitutional features according to Ajdukiewicz and then are called logical concepts, an ontological one when they are formed based on constitutional features that are the same in all possible worlds, and then are called modal concepts, and an epistemological one when they are formed on the basis of the constitutional features defined by theories and then are called theory-based concepts. A special role is played by concepts built in the very beginning — basic concepts. They are formed on the basis of an overall similarity to e.g. objects physiologically-salient or for cultural reasons. An overall similarity is not reducible to strictly defined features. In contrast to basic concepts, the remaining types of concepts are built on the basis of features.

To be able to use general terms, the learner must earlier learn the ability to build basic, prototypical and classical concepts. Learning the ability to build exemplar concepts, on the other hand, is needed to use individual names, particularly proper names. The author proves that both general names and individual ones are introduced to the language by

means of naming acts (simple ostensive definitions), and, subsequently, mental representations (concepts) are built for them on the basis of complex deictic definitions. In the last case, ostensive definitions take on the form of inductive definitions.

Extremely important are also semantic points of references introduced during naming acts which allow for not only “anchoring” the word in the world, but can “stop” spreading of the word usage on the objects not belonging to its scope or “introduce” the objects to its scope.

Wiesław Walentukiewicz

## **Ostensive Definitionen und Begriffe**

### **Die Forschungen auf dem Gebiet der Sprachphilosophie und der kognitiven Psychologie**

#### Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit betrifft das Erlernen von Begriffen und von der Sprache. Diese Lehre hat oft einen ostensiven Kontext, wo besondere Rolle ostensive Definitionen spielen. Der Verfasser konzentriert sich auf vier Faktoren, welche eine wichtige Funktion beim Sprachunterricht erfüllen; d. h. physiologische, psychologische, philosophische Faktoren und Kulturfaktoren. Er weist uns darauf hin, dass rund um physiologisch beträchtliche Gegenstände erste Kategorien gebildet werden, und betont die Bedeutung des Kulturfaktors bei der Bildung von einem Sprachsystem des Lernenden und vor allem aber die Wichtigkeit der von dem Sprachlehrer getroffenen referenziellen Maßnahmen. Viele von dem Kind für den Sprachunterricht gebrauchten Werkzeuge sind angeboren. Die mit der Referenz verbundenen Probleme, darunter das aus der These von der Indetermination der übertragenen Termini resultierende Problem, bemühte man sich aus philosophischer Sicht zu lösen. Der Verfasser überzeugt uns davon, dass der Lernende während des Sprachunterrichts zunächst eine gesamt Ähnlichkeit benutzt. Demnach versuchte er auch Folgendes zu klären: die Unmöglichkeit, bestimmte Eigenschaften noch vor der Bestimmung der Klasselemente zu bestimmen; die Unmöglichkeit, die einzelnen Klasselemente noch vor der Bestimmung von Eigenschaften zu bestimmen; unendlicher Vergleich von Gegenständen zwecks der Bestimmung von Eigenschaften.

In seiner Monografie machte sich der Verfasser nicht nur die Ergebnisse der philosophischen Forschungen über ostensive Definitionen zunutze. Er schöpfte auch aus den, besonders die Begriffe betreffenden Forschungen von den kognitiven Psychologen.

Der Verfasser unterscheidet vier Arten der Begriffe: Grundbegriff, prototypischer Begriff, klassischer Begriff, exemplarischer Begriff. Klassische Begriffe können dreierlei Formen einnehmen: Standardform, wenn sie aufgrund der konstitutiven Eigenschaften nach der Meinung von Ajdukiewicz gebildet und logische Begriffe genannt werden; ontologische Form, wenn sie aufgrund der konstitutiven, in allen möglichen Welten identischen Eigenschaften gebildet und Modalbegriffe genannt werden; und epistemologische Form, wenn sie aufgrund der konstitutiven Eigenschaften gebildet und die von der Theorie abhängigen Begriffe genannt werden. Eine besondere Rolle spielen aber die am frühesten gebildeten — Grundbegriffe. Die entstehen aufgrund der gesamten Ähnlichkeit z. B. mit den physiologisch beträchtlichen oder kulturbedingten Gegenständen. Die Gesamt Ähnlichkeit lässt sich nicht auf streng bestimmte Eigenschaften reduzieren. Im Unterschied zu Grundbegriffen werden alle übrigen Begriffe aufgrund der Eigenschaften gebildet.

Damit der Lernende im Stande ist, allgemeine Namen zu gebrauchen, muss er früher die Fähigkeit, grundlegende, prototypische und klassische Begriffe zu bilden, beherrschen. Der Lernende muss exemplarische Begriffe bilden können, damit er die einzelnen Namen, insbesondere Eigennamen, gebrauchen könnte. Der Verfasser argumentiert, dass sowohl allgemeine wie auch einzelne Namen in die Sprache mittels Benennungsakten (einfache ostensive Definitionen) eingeführt werden und dann auf der Grundlage von zusammengesetzten ostensiven Definitionen werden für sie geistige Repräsentanten (Begriffe) gebildet. In dem letzten Fall nehmen ostensive Definitionen die Form der induktiven Definitionen an.

Äußerst wichtig sind hier auch semantische, in die Benennungsakte eingeführte Bezugspunkte, die ein Wort in der Welt „verankern“ lassen, aber auch die Verbreitung von der Anwendung des Wortes auf die dem Wortbereich nicht gehörenden Gegenstände „verhindern“ oder die Gegenstände in den Wortbereich „einführen“ können.









Redaktor  
Agnieszka Plutecka

Projektant okładki  
Małgorzata Pleśniar

Redaktor techniczny  
Małgorzata Pleśniar

Korektor  
Mirosława Żłobińska

Copyright © 2011 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-226-2008-3

Wydawca  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
www.wydawnictwo.us.edu.pl  
e-mail: wydawus@us.edu.pl

---

Wydanie I. Ark. druk. 14,5. Ark. wyd. 17,5. Papier offset.  
kl. III, 90 g Cena 22 zł (+ VAT)

---

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego  
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego  
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.  
M. Rejnowski, J. Zamiara  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław



Cena 22 zł  
(+ VAT)

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-226-2008-3