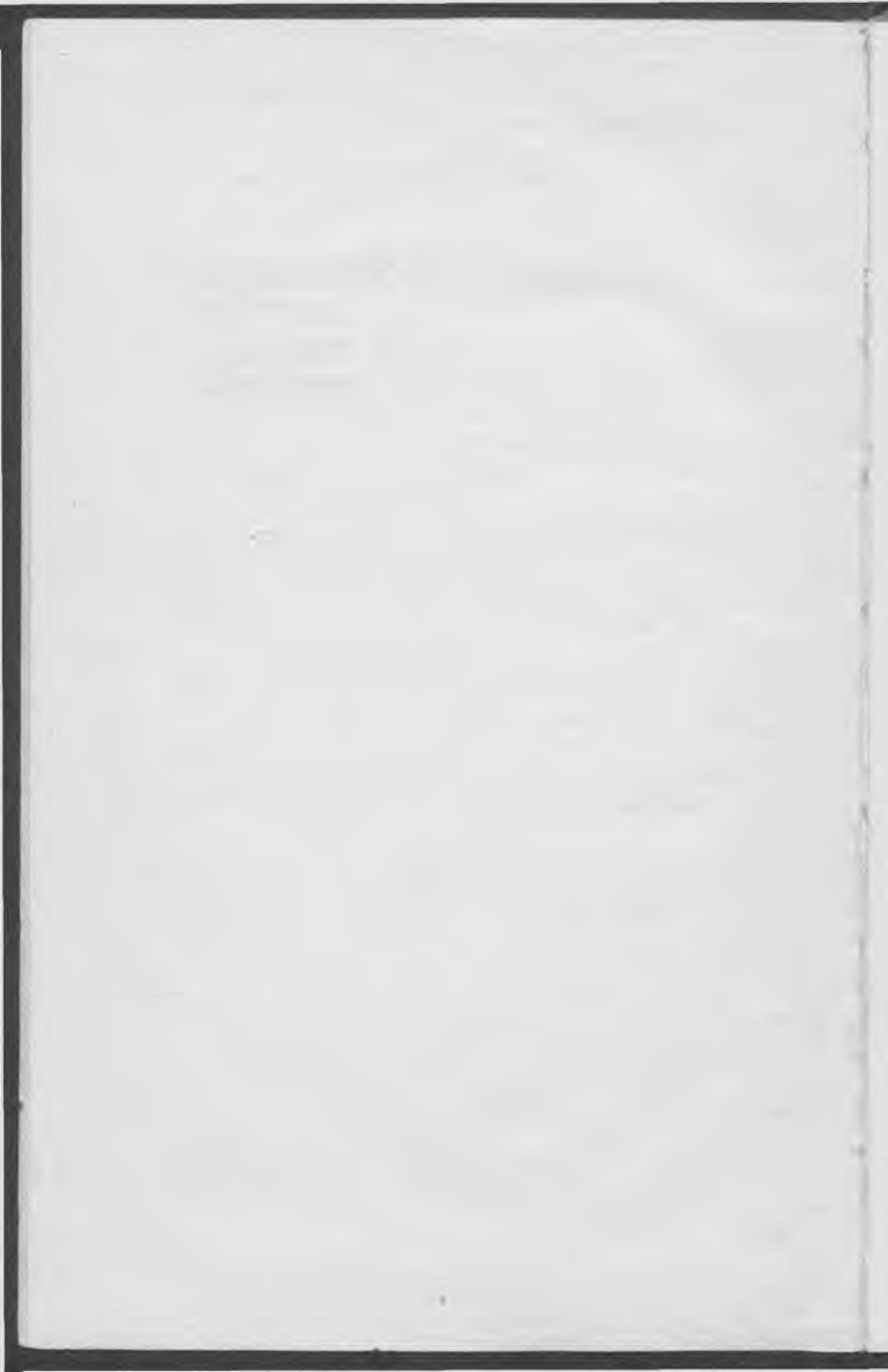


260

ZRÓŻNICOWANIE
JĘZYKOWE
A STRUKTURA
SPOŁECZNA

11





Z 244350

Andrzej Piotrowski
Marek Ziółkowski

Zróźnicowanie
językowe
a struktura
społeczna

Przedmową poprzedziła
Antonina Kłoskowska

PW^A

Warszawa 1976
Państwowe Wydawnictwo Naukowe

301.153.2 : 800 (076)

Okladkę projektował

Zenon Januszewski

EO 1715/26
1976

Redaktor

Krystyna Krzymowska

Redaktor techniczny

Halina Olszewska

Tytuł dotowany przez

Min. Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki



Copyright by

Państwowe Wydawnictwo Naukowe

Warszawa 1976

Printed in Poland

Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa

Wydanie pierwsze. Nakład 2000+200 egz.

Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 29,50.

Papier druk. sat. kl. III, 80 g, 82×104 cm.

Oddano do składania 23 stycznia 1976 r.

Podpisano do druku w lipcu 1976 r.

Druk ukończono we wrześniu 1976 r.

Zam. nr 317/11/76. R-5. Cena zł 50,—

Łódzkie Zakłady Graficzne, Zakład nr 1

Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 45

Przedmowa

Mówienie stanowi rodzaj ludzkiego zachowania poddany szczególnie ścisłym regułom. Występujące tutaj prawidłowości nie muszą jednocześnie być wyraźnie sformułowane i uświadamiane, aby wyrażać się w działaniu grup społecznych i jednostek. Ta spontaniczna realizacja uchwytnych wzorów społecznego działania wcześniej przyciągnęła uwagę antropologów kulturalnych, zajmujących się porównawczymi badaniami kultur pierwotnych, aniżeli socjologów prowadzących studia nad wewnętrznym zróżnicowaniem rozwiniętych społeczeństw.

Po okresie ciekawych, ale wstępnych zaledwie prób etnolingwistycznych od niedawna dopiero zaczął się rozwój socjologii języka w ściślejszym sensie tego terminu. Impulsem do jej rozwoju stały się rezultaty nowoczesnego językoznawstwa funkcjonalnego i strukturalnego. Wybitni przedstawiciele nowej lingwistyki z kolei zawdzięczali jednak wiele cennych sugestii materiałom i wnioskom wcześniejszych etnologicznych badań. Na przykład Roman Jakobson oddawał hołd inicjacyjnej działalności Franza Boasa w zakresie etnolingwistyki¹.

Prowadzone przez amerykańistów ze szkoły Boasa badania języków nieindoeuropejskich uwypukliły zwa-

¹ R. Jacobson, *Boas' View on Grammatical Meaning*, w: *The Anthropology of Franz Boas*, „Memoir of the American Anthropological Association” 1959, nr 89.

szcza relatywność obligatoryjnych kategorii syntaktycznych, które badaczom zamkniętym w bardziej ograniczonym kręgu porównawczym zbliżonych grup języków naturalnych wydawały się pewną niezmienną, uniwersalną cechą ludzkich sposobów posługiwania się językiem. Później wprawdzie lingwiści musieli korygować pewne skrajności wniosków etnologów języka skłonnych z kolei do absolutyzowania różnic właściwych różnym grupom etnicznym sposobów językowej transpozycji rzeczywistości².

Rozszerzenie się poznawczych zainteresowań językiem poza zakres filologii i filozoficznej semantyki miało jednak doniosłe znaczenie dla nauk społecznych z jednego zwłaszcza względu: przesunęło ono ognisko zainteresowań od samego języka jako zbioru wypowiedzianych, a najczęściej nawet zapisanych tekstów wypreparowanych i sztucznie odizolowanych od sytuacji ich powstania ku procesowi mówienia, ku kontekstowemu ujęciu realizacji reguł językowego kodu.

Studium Bronisława Malinowskiego na temat funkcji języka i sytuacyjnych kontekstów jego użycia w społeczeństwie trobriandzkim towarzyszące jako przydatek semantycznej książce Ogdena i Richardsa stanowi wczesny przykład współpracy specjalistów z dwóch różnych dziedzin badań językoznawczych; współpracy — dodać trzeba — zbyt rzadko kontynuowanej³.

Według opinii J. Fishmana socjologia języka, jako wyodrębniona dyscyplina wielostronnie ujmująca sposoby użycia i użytkowników języka, zaczęła się rozwi-

² H. Hoijer, *Language in Culture*, Chicago 1954, a zwłaszcza w tym tomie: Ch. Hocett, *Chinese versus English: an Exploration of the Whorfian Hypothesis*.

³ C. K. Ogden, I. A. Richards, *The Meaning of Meaning*, I wyd. 1923.

jać dopiero od połowy lat sześćdziesiątych⁴. Równolegle postępował w wielu krajach socjalistycznych rozwój psychologii języka inspirowany często cybernetyczną teorią komunikacji i teorią informacji, ale nawiązujący także do tradycji językoznawczych, a poprzez psychospołeczne zainteresowania zbliżający się także do orientacji socjologicznej⁵.

Praca A. Piotrowskiego i M. Ziółkowskiego w części informacyjnej przedstawia różnorodne drogi rozwoju socjologii języka. Własny punkt wyjścia autorów jest jednak inny. Ich zainteresowania językiem jako zjawiskiem społecznym kształtowały się w ramach socjologicznych studiów Zakładu Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego. Przyjęli oni większość koncepcji właściwych skupionej w nim grupie badawczej odnoszących się do kultury semiotycznej, rozszerzając ich semantyczne i semiologiczne aspekty. Pierwsze paragrafy pracy są zatem poświęcone prezentacji ogólnego ujęcia kultury w węższym rozumieniu opartego na kryterium semiotycznym⁶.

Przyjęcie tego kryterium nie oznacza jednak akceptacji stanowiska pansemiotyzmu kulturalnego. W ślad za ustaleniami wspólnymi dla reprezentowanego nurtu, z którego wychodzą autorzy, wyróżniają oni w obrębie zachowań ludzkich sferę uregulowaną normami i zgod-

⁴ J. Fishman, *Advances in the Sociology of Language*, t. II, The Hague 1972.

⁵ Można tu wymienić np. prace A. A. Leontiewa, J. Deszeriewa, L. P. Krasina oraz prace czeskich i rumuńskich badaczy, ponadto zaś częściowo specyficzny, bogaty dorobek semiotyków radzieckich.

⁶ Ujęcie to zostało przedstawione wstępnie w pracach: A. Kłoskowska, *Kultura masowa* (1964), *Z historii i socjologii kultury* (1969), a następnie było rozwijane w kolejnych artykułach, wykładach i seminariach na Uniwersytecie Łódzkim.

ną z wzorami danego społeczeństwa, ale ze względu na podstawowe i pierwotne funkcje nie służącą przenoszeniu znaczeń, oraz drugą sferę — działań znaczących.

W tej drugiej kategorii zachowań język zajmuje szczególnie ważne miejsce. Komunikowanie za pomocą języka przenika wszystkie dziedziny stosunków społecznych. Język stanowi główną formę świadomości⁷. Język posiada niewątpliwie postać systemu i jest najlepiej i najdokładniej zbadanym systemem kulturalnych działań ludzkich.

Różnorodność funkcji i uniwersalność zastosowań języka stawia jednak trudne zadanie jego socjologicznej analizie. Badanie całej skali komunikowania językowego wymagałoby objęcia wszystkich dziedzin socjologii. Studia mieszczące się w ramach socjologii kultury starają się uniknąć takiego rozszerzenia przedmiotu zainteresowań, wiążąc np. analizę języka z wybranymi formami kulturalnego uczestnictwa i starając się określić rolę języka jako płaszczyzny wspólności odbioru lub bariery ograniczającej dostęp do pewnego rodzaju przekazów kulturalnych⁸.

Autorzy niniejszej pracy zajęli się bardziej ogólnym problemem związków między strukturą społeczną a językiem. Przyjęli za punkt wyjścia krytyczną analizę socjolingwistycznych i pedagogicznych studiów anglosaskich i przeprowadzili po raz pierwszy zorganizowane w Polsce takiego typu badania oświetlające wpływ czynników społecznych na mowę w określonych i zróżnicowanych sytuacjach. Przedmiotem ich badań były przy tym nie różnice regionalne, stanowiące od dawna domenę studiów dialektologicznych, lecz wpływy czyn-

⁷ Por. A. Kłoskowska, *Koncepcja kultury w ujęciu Karola Marksa*, w: *Z historii i socjologii kultury*.

⁸ Por. Z. Bokszański, *Młodzi robotnicy a awans kulturalny*, Warszawa 1976.

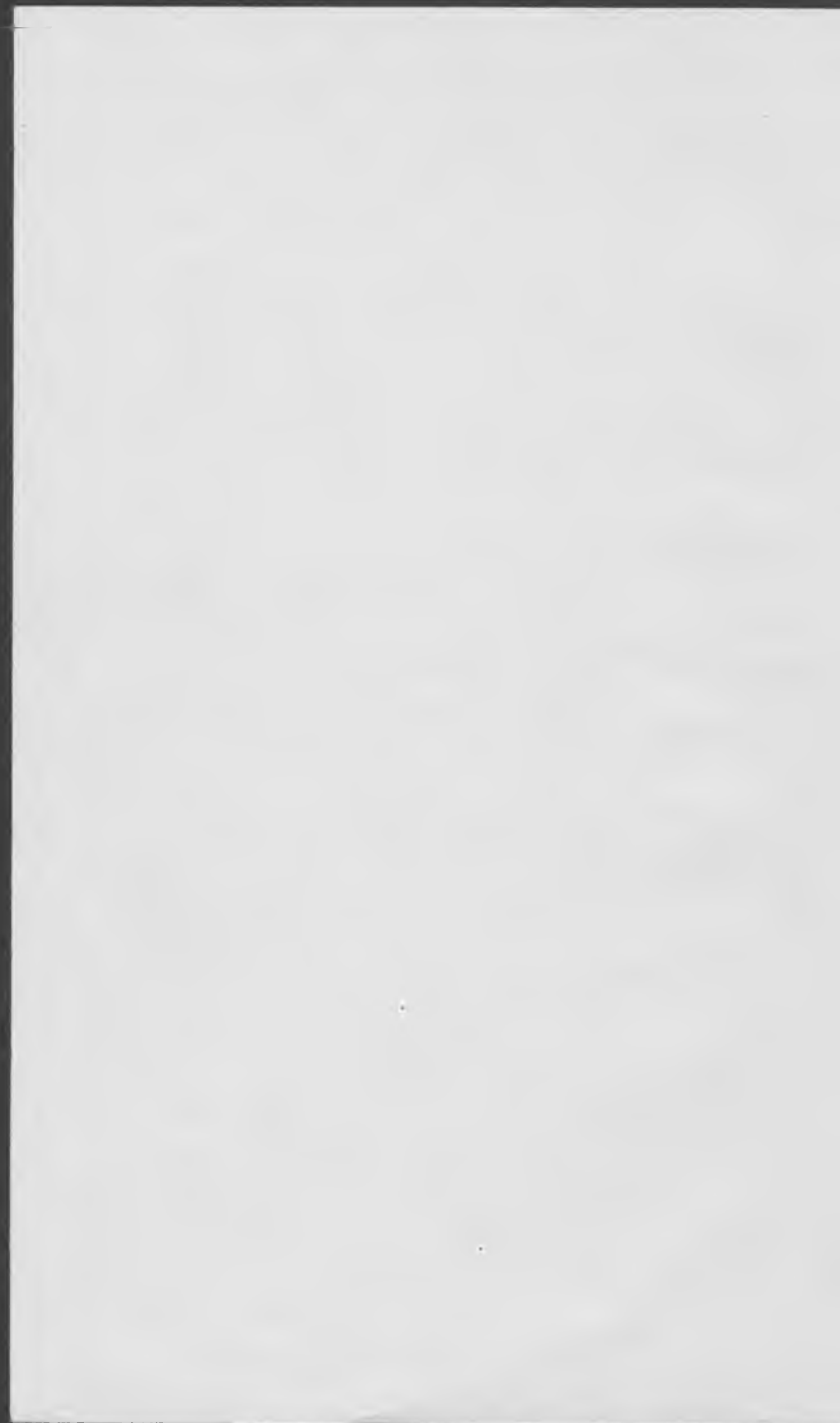
ników klasowo-warstwowych i ekologicznych oraz sytuacyjnych. Dokonana na polskim materiale próba częściowo potwierdziła, ale też i sfalsyfikowała niektóre hipotezy zawarte w pracach B. Bernsteina i jego angielskich współpracowników oraz ich amerykańskich kontynuatorów lub krytyków.

Praca A. Piotrowskiego i M. Ziółkowskiego wprowadza do literatury polskiej mało dotąd upowszechnione informacje na temat socjologii języka. Wnosi ona również nowe dane o społecznych ramach i sposobach posługiwania się językiem. Ta ostatnia warstwa pracy może wywołać krytyczne uwagi językoznawców w tych partiach, które wkraczają na teren ich specjalności. Zyskałaby ona niewątpliwie wiele, gdyby autorom udało się nawiązać bezpośrednie kontakty z językoznawcami w toku badań. Znalezienie tego rodzaju partnerów interdyscyplinarnego przedsięwzięcia okazało się jednak w praktyce bardzo trudne i autorzy musieli porzucić na istniejącej literaturze polskiej o tematyce częściowo tylko zbliżonej do ich własnej problematyki.

Można mieć jednak nadzieję, że niektóre zawarte w pracy koncepcje — np. wprowadzona przez A. Piotrowskiego koncepcja socjolektu jako kategorii pośredniej między idiolektem a kodem lingwistycznym — mogą się okazać interesujące także dla językoznawców. Podniesione w pracy problemy mają na pewno duże znaczenie poznawcze i praktyczne z punktu widzenia dokonujących się obecnie w Polsce procesów wzmożonej ruchliwości społecznej, awansu kulturalnego, podjętej reformy oświatowej. Badanie językowych aspektów tych zjawisk wymaga rozwoju socjologii języka. Książka A. Piotrowskiego i M. Ziółkowskiego może stać się impulsem w tym kierunku.

Antonina Kłoskowska

*Ewie
Halinie
Kasi
i Majce*



Od Autorów

Język był do końca lat pięćdziesiątych naszego wieku domeną badań prawie wyłącznie językoznawców i filologów. Od pewnego czasu także na gruncie innych nauk społecznych, jak psychologia, socjologia czy pedagogika daje się zauważyć wzmożone zainteresowanie problematyką języka i jego związkami z innymi zjawiskami społecznymi. W końcu lat pięćdziesiątych w kręgu myśli anglosaskiej wyodrębniła się nowa dyscyplina — socjologia języka — która wprowadziła do badań nad językiem i komunikacją własną socjologiczną perspektywę. Traktuje ona język nie jako autonomiczny i samodzielny przedmiot badań, ale jako jedną ze zmiennych w opisie i tłumaczeniu zjawisk społecznych. Dyscyplinę tę rozwijają obecnie zarówno lingwiści, jak i socjologowie doceniający korzyści płynące ze współpracy obu dyscyplin. Społecznymi aspektami języka zajmowała się od dawna w wielu krajach, także w Polsce, głównie dialektologia. Jednakże podejście właściwe tej dyscyplinie różni się od ujęcia socjologicznego, dialektologia bowiem wychodzi od metod i teorii językoznawczych. W niniejszej pracy staraliśmy się określić i częściowo rozwinąć zasady socjologicznego opisu i tłumaczenia zjawisk językowych. Jest ona w zasadzie pierwszą w Polsce, zwartą publikacją wprowadzającą konsekwentnie socjologiczny punkt widzenia na problematykę języka. Mamy nadzieję, że zainteresuje ona językoznawców, skierowana jest jednak przede wszystkim do socjologów i badaczy z innych dyscyplin społecznych, którzy nie mają systematycznego kontaktu z badaniami nad językiem. Dlatego w pracy omawiamy niektóre podstawowe pojęcia z dziedzi-

ny językoznawstwa. Zawodowy językoznawca uzna być może te rozważania za uproszczone. Uznaliśmy je jednak za konieczne ze względu na założonego odbiorcę. Z tego samego względu rozbudowaliśmy te partie książki, które mają charakter referatu dotychczasowego stanu teorii i dorobku badawczego socjologii języka. Badania prowadzone przez nas mają charakter ilustracyjny i eksploracyjny zarazem, ale są ważne ze względu na związek z próbami systematyzacji teorii i częściowo — jej rozwoju.

Praca ta jest złożona z dwu rozpraw doktorskich napisanych w latach 1971 - 74 w Zakładzie Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego pod kierownictwem prof. A. Kłoskowskiej. Obie rozprawy pomyślane były od początku jako dopełniające się schematy teoretyczno-badawcze. Całą w zasadzie pracę traktujemy jako wspólną własność intelektualną. Rodziła się nad wspólnymi lekturami i w czasie wspólnych dyskusji. Niemniej chcielibyśmy wyróżnić autorstwo poszczególnych partii tekstu:

część I i Zakończenie napisane zostały wspólnie,
część II napisał M. Ziółkowski z pewnymi uzupełnieniami A. Piotrowskiego w rozdz. III i IV,
część III napisał A. Piotrowski,
część IV napisał M. Ziółkowski z nieznacznym uzupełnieniem współautora w paragrafie 3 rozdz. IX.

Dziękujemy Pani Profesor Antoninie Kłoskowskiej za inspiracje intelektualne i merytoryczną kontrolę nad pracami we wszystkich stadiach ich powstawania, za zaufanie, z jakim pozwoliła nam wkroczyć w problematykę językoznawczą, a przede wszystkim za pełną serdeczności pomoc i opiekę, za stworzenie klimatu intelektualnego i atmosfery, które przyczyniły się w dużej mierze do doprowadzenia naszych zamierzeń do końca.

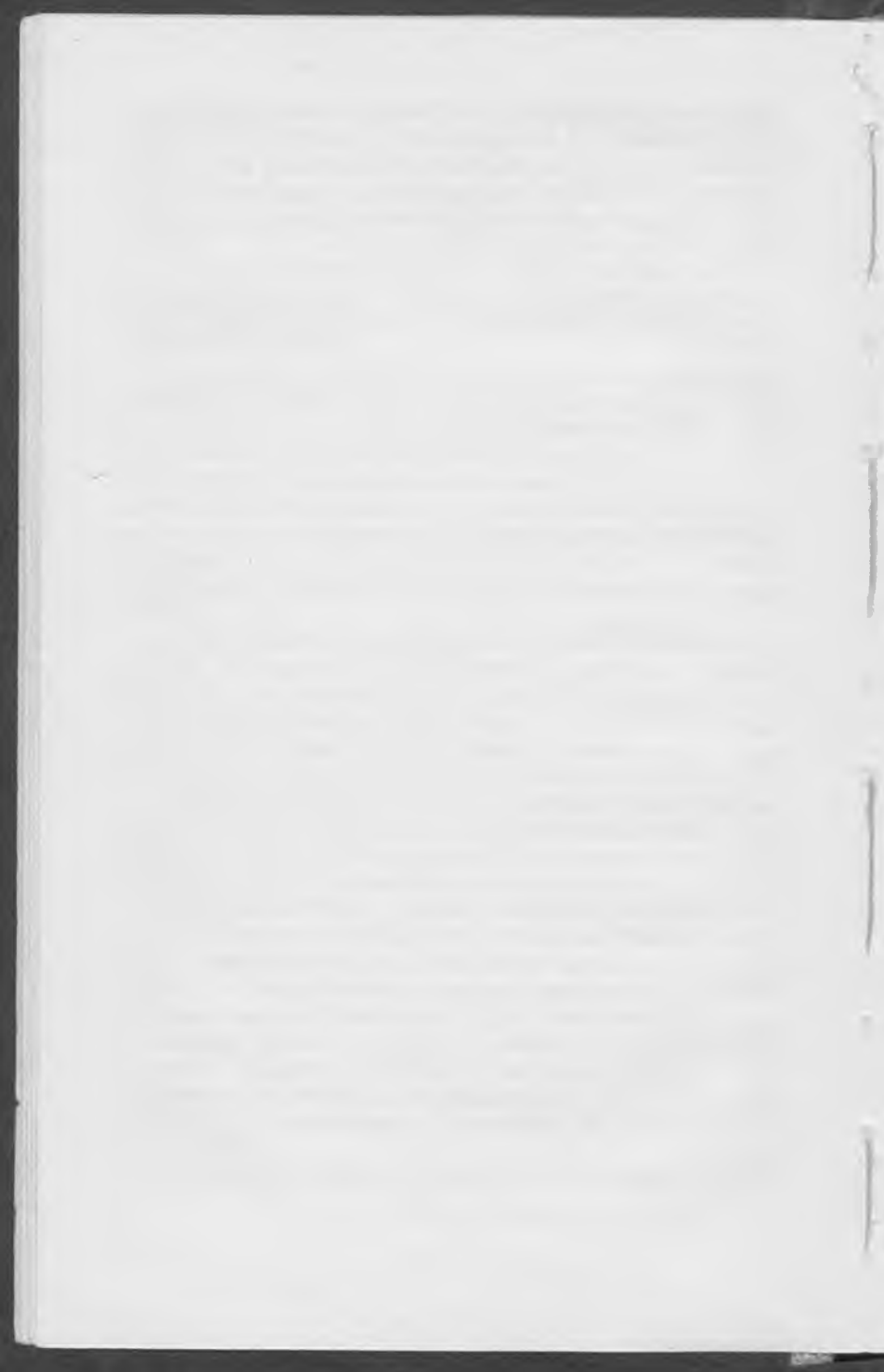
Praca nasza, od momentu swych narodzin aż po jej ostateczny kształt, zawdzięcza wiele zainteresowaniu i pomocy kolegów z Zakładu Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, a szczególnie dr dr Z. Boksańskiego i B. Sułkowskiego. Wyrażamy im serdeczne podziękowania.

Dziękujemy także prof. Basilowi Bernsteinowi z Uni-

wersytetu Londyńskiego za wiele interesujących sugestii dotyczących interpretacji hipotezy dwóch kodów językowych oraz prof. dr M. R. Mayenowej z IBL PAN za uwagi zawarte w recenzjach obu prac doktorskich, które bardzo nam pomogły w ostatecznej redakcji tekstu.

Andrzej Piotrowski
Marek Ziółkowski

Wrzesień 1975
Łódź, Poznań



CZĘŚĆ I

Rozważania wstępne –
język i kultura



Zjawiska semiotyczne a kultura

1. Wstęp. Punkt wyjścia pracy

Problematyka znaku i komunikacji międzyludzkiej ma podstawowe znaczenie w analizie społeczeństwa ludzkiego. Już na gruncie tradycyjnej socjologii rola zjawisk semiotycznych jawi się z pełną oczywistością. Samo pojęcie społeczeństwa globalnego, a także jego części składowych: grup społecznych czy instytucji nie da się określić bez odwołania się do więzi społecznej, która istnieć może jedynie dzięki komunikacji międzyludzkiej. Można powiedzieć, że komunikacja kreuje albo co najmniej umożliwia *consensus* społeczny, porozumienie między poszczególnymi składnikami każdej społecznej całości (czy składnikami tymi będą pojedyncze osobniki ludzkie czy też grupy społeczne), nadając owej całości jednolity charakter, zapewniając jej integrację, a jednocześnie oddzielając od innych całości. Można nawet przyjąć, że wytworzenie wszelkich całości społecznych, niezależnie od ich charakteru i stopnia złożoności, od grupy rodzinnej czy zabawowej aż po kultury narodowe czy kręgi cywilizacyjne, następuje przede wszystkim poprzez mniejsze lub większe nateżenie komunikacji dokonującej się za pomocą znaków*. Rozpowszechnienie się wzorów kulturowych,

* Odpowiada to np. rozumieniu grupy kulturowej u C. Lévi-Straussa [1970, r. XV].

aktów czy wytworów społecznego zachowania, to, co zwykło się nazywać procesami dyfuzji i akulturacji, zawiera elementy komunikacji symbolicznej. Socjalizacja jednostki, jej wrastanie w określoną grupę społeczną, przyswajanie sobie określonych nawyków opiera się również na użyciu znaku. Komunikacja znakowa umożliwiła wreszcie przekazywanie tradycji, a przez to kumulację dorobku kulturowego przeszłych pokoleń. Ogólnie można przyjąć, że elementy znakowe, symboliczne są niezbędnym składnikiem każdego systemu społecznego, wśród nich zaś język zajmuje pozycję podstawową.

2. Interakcyjna teoria społeczeństwa.

Interakcja a komunikacja

Analiza elementów symbolicznych kultury wymaga przyjęcia jako podstawy teoretycznej określonej koncepcji społeczeństwa. Najbardziej rozpowszechniony pogląd przyjmuje jako punkt wyjścia analizy nie pojedyncze jednostki ludzkie, ale ich wzajemnie na siebie skierowane działania, czyli interakcje. Na gruncie socjologii humanistycznej podkreśla się przy tym specyficznie ludzki charakter interakcji. Dla Floriana Znanieckiego działanie społeczne skierowane być musi na osiągnięcie pewnej wartości społecznej, która stanowi przedmiot określonego czynu podmiotu. Układ dynamicznie pojętych działań społecznych to stosunki społeczne, w których partnerzy wytwarzają sobie schematy wzajemnych powinności, czyli — jak to się przyjęło określać — system wzajemnych oczekiwań [Znaniecki 1922: 346 i dalsze]. Dla Maxa Webera działaniem społecznym będzie takie ludzkie zachowanie, z którym podmiot wiąże pewien subiektywny sens.

Podmiot ten bierze także w rachubę działania innych osobników. Weber sądzi, że oczekiwania dotyczące innych jednostek ludzkich to pewien subiektywny rachunek prawdopodobieństwa; istnieje po prostu określona szansa, że taka a taka osoba odpowiednio zachowa się w danej sytuacji. Ludzie zresztą na ogół rzeczywiście postępują zgodnie z tą szansą. Na podobnym stanowisku stoi także Talcott Parsons. Dla niego system społeczny polega na wielości oddziałujących na siebie osobników. Wszelkie działanie zachodzi — z punktu widzenia każdego podmiotu działania — w określonej sytuacji, na którą składają się elementy trojakiemu rodzaju: fizyczne, społeczne (inne jednostki ludzkie) i kulturowe. „Obiekty kulturowe [są] to symboliczne elementy tradycji kulturowej, idee czy wierzenia, symbole ekspresyjne czy wzory wartości o tyle, o ile traktowane są jako obiekty sytuacyjne przez ego i nie są zinternalizowane jako konstytutywne elementy struktury jego osobowości”. [Parsons 1952:4].

Osobnik działający postępuje zawsze w ten sposób, by zapewnić sobie optymalną nagrodę; podejmując zatem określone działanie musi mieć pewien system oczekiwań dotyczący reakcji współpartnerów interakcji, przewidując w ten sposób, czy warto dane działanie podjąć. Oczekiwania podlegają generalizacji, co — jak twierdzi Parsons — nie może się obejść bez symboli, które umożliwiają między innymi porównywanie wynagrodzeń społecznych za każde możliwe działanie. Ogólnie biorąc działanie ludzkie jest skierowane na cel, jest racjonalnie związane z określonymi systemami wartości, wymaga świadomego ustosunkowania się podmiotu działającego do jego własnego działania, porównania działania aktualnie wykonywanego z innymi działaniami alternatywnymi. Wszystkie te jego cechy odcinają je zdecydowanie od zachowania pojętego

w sensie behawiorystycznym jako reakcja organizmu na zewnętrzny bodziec. Parsons występuje zdecydowanie przeciwko jakiegokolwiek próbie redukcji działania do zachowania, pozostając tutaj w zgodzie zarówno z Weberem, jak i Znanieckim.

Bardziej skomplikowany system działań nie może powstać bez względnie stałego systemu symboli, których znaczenie nie jest przypadkowe w poszczególnych sytuacjach. Ostatecznie dla Parsonsa funkcjonalnym warunkiem wstępnym istnienia systemu społecznego jest pewien system komunikacji, a w jego ramach głównie język.

Tak rozumianemu systemowi społecznemu odpowiada antropologiczne pojęcie kultury globalnej. Przypomnijmy, że wśród różnorodnych jej definicji istnieją takie, które ujmują ją w terminach zachowań. Tak ujmuje kulturę Ralph Linton, tak też definiuje ją Antonina Kłoskowska. „Kultura jest to złożona całość, która obejmuje zachowania przebiegające według wzorów i norm wykształconych i przyswajanych przez ludzi jako członków społeczeństwa oraz obejmuje wszystkie rezultaty takich zachowań”. [Kłoskowska 1969b:407].

Tak określona kultura globalna jest niewątpliwie pojęciem bardzo szerokim. Obejmuje całość ludzkich zachowań, przy czym A. Kłoskowska dzieli je na dwie grupy: zachowania zewnętrzne czyli takie, które nie odsyłają do niczego innego, funkcjonują same przez się — do nich zalicza walkę, zachowania produkcyjne i seksualne — oraz zachowania symboliczne czyli znakowe (oczywiście pojęcie zachowania w tym kontekście nie jest zachowaniem w sensie behawiorystycznym). Zachowania symboliczne tworzą to, co nazywa Kłoskowska kulturą w węższym rozumieniu, zgodnie ze swą koncepcją semiotycznego kryterium kultury. [Zob.

Kłoskowska 1969b oraz 1964; Linton 1947:21]. Przyjmując tę koncepcję ograniczymy się zasadniczo do działania człowieka na człowieka, czyli do interakcji; abstrahując od rezultatów zachowań i zachowań skierowanych na — ogólnie mówiąc — przedmiotowe otoczenie człowieka. I tam można wyróżnić zachowania zewnętrzne nie komunikujące (np. drwal rąbiący drzewo, dziecko zbierające grzyby czy ogrodnik podlewający warzywa w czasie suszy) i zachowania znakowe. Do tych ostatnich zaliczają się wszelkie obrzędy magiczne czy religijne, w których przyrodę traktuje się jako partnera komunikacji, do którego człowiek zwraca się sądząc, że zmodyfikuje swym działaniem działanie sił naturalnych (np. obrzędy mające wywołać deszczę czy spowodować zwycięstwo nad nieprzyjacielem). Zachowania tego typu występują w różnym stopniu w wielu kulturach; przyjmuje się na gruncie tych kultur, że zjawiska naturalne są oznakami stosunku do świata innych istot, oznaczają np. gniew bogów czy walkę przeciwstawnych sił; łączy się to z poglądem, że wszystkie zjawiska są ze sobą w jakiś sposób powiązane. Najczęściej ten związek miałby posiadać charakter znakowy: jedno zjawisko oznacza bądź przepowiada inne, należące do innej zupełnie grupy zjawisk i z owym pierwszym nie wiążące się w żadnym naturalnym łańcuchu, np. przyczynowo-skutkowym.

Przyjmując podział zachowań na zewnętrzne i symboliczne podkreślmy raz jeszcze, że nie każda interakcja ludzka jest jednocześnie komunikacją. Ogólnie biorąc każde ludzkie działanie skierowane na innego człowieka wywołuje określoną reakcję, mniej lub bardziej zgodną z oczekiwaniami podmiotu działania. Zasadnicza różnica między obiema grupami interakcji, które nazwiemy działaniami zewnętrznymi i aktami ko-

munikacji, polega — jak się wydaje — na sposobie wywoływania reakcji a dokładniej zmiany zachowania czy stanu partnera **. Działania zewnętrzne doprowadzają do pożądanej reakcji w sposób naturalny; cel działania będzie osiągnięty, o ile zostało ono przeprowadzone w odpowiedni sposób. Akty komunikacji natomiast wywołują działania w sposób pośredni, częściowo niezależny od oczekiwań podmiotu. Oto cios boksera, jeśli wyprowadzony jest w sposób dostatecznie precyzyjny i silny zarazem, kładzie przeciwnika na deski w sposób konieczny; samo zaś powiedzenie „kładź się na deski”, bądź inny sposób sugerowania przeciwnikowi, że został pokonany, nie ma takiej mocy. Przy komunikacji istnieje zatem po pierwsze potencjalna dowolność interpretacji otrzymanego przekazu (kulturowo jest ona oczywiście znacznie ograniczona), a po drugie potencjalna swoboda podjęcia tego działania, które miało być wywołane aktem komunikacji. Istnieje zatem możliwość — nawet gdy zrozumiało się, o co partnerowi chodzi — niepoddania się jego wpływowi, nieskorygowania swego zachowania stosownie do jego życzeń. W takim przypadku partner może uciec się do zachowań zewnętrznych. Ileż razy w historii przymus fizyczny był ostatecznym środkiem wywoływania pożądanych działań, kiedy inne sposoby zawodziły. Zauważmy, że podział powyższy jest równoległy do wyróżnienia dwu sposobów oddziaływania na przyrodę; zewnętrznego, kiedy np. podlewa się warzywa w ogrodzie, i magiczno-znakowego, kiedy obrzędami wywołać chce się deszcz. W interakcjach międzyludzkich jednak sytuacja jest zupełnie inna; głównie dlatego, że podmiot i przedmiot działania są tu pojęciami względnymi

** Ten fragment rozważań opiera się na teoretycznych koncepcjach A. Kłoskowskiej rozwijanych na wykładach i seminariach.

i w zasadzie każdy z partnerów interakcji pełni obie te role jednocześnie.

Stwierdźmy ogólnie, że skoro akty komunikacji to szczególne przypadki ludzkich interakcji — to, *ex definitione*, wszelkie pojęcia z tym aktem związane, jak znak (komunikat), znaczenie, kod, nadawca (twórca znaku), odbiorca itd. mogą być analizowane jedynie w konkretnej sytuacji społecznego działania. Tłumaczenie wszelkich zjawisk semiotycznych musi być zatem socjologiczne; jest to w naszym przekonaniu jedyna droga do pełnego naświetlenia całości semiotycznej problematyki. Problematyki, która rozwiązywana dotychczas z różnych punktów widzenia nie doczekała się na razie pełnego i zadowalającego ujęcia.

Rozwijane dotychczas koncepcje znaku abstrahowały bowiem całkowicie od jego kulturowej genezy i kulturowych prawidłowości funkcjonowania. Nazwiemy je koncepcjami strukturalnymi, koncentrowały się bowiem na opisie bądź semantycznych właściwości znaku (związku jego elementu znaczącego z rzeczywistością), bądź zajmowały się budową złożonych systemów znakovych. Zaliczyć tu można semiotykę logiczną wraz z semantyką, a także współczesne teorie semiologiczne, które choć mają ambicję powiązania problematyki znaku z kulturą, przynoszą — jak dotąd, naszym zdaniem — rozwiązania pozorne, osiągając w zamian istotne sukcesy w ramach ujęć czysto strukturalnych.

Postaramy się zatem, na drodze analizy niektórych aspektów teorii semiotycznych, wskazać w obrębie tych teorii, takie miejsca, w których dla pełnego, socjologicznego opisu zjawisk semiotycznych i ich roli w funkcjonowaniu kultury, należy wprowadzić badania nad pragmatyczną stroną znaku. Przez pragmatyczną stronę znaku rozumiemy — za Ch. Morrisem — relację między znakiem a jego użytkownikiem, a więc całoś-

ciowy schemat aktu komunikacji: nadawca—przekaz—odbiorca, oraz reguły rządzące przebiegiem społecznego procesu wymiany znaczeń symbolicznych.

3. Problematyka znaku i komunikacji we współczesnej humanistyce

Najbardziej rozwinięte pod względem teoretycznym i metodologicznym są niewątpliwie badania językoznawcze, w których analiza wewnętrznych własności języka jako systemu znaków osiągnęła nie spotykaną dotąd w humanistyce precyzję opisu i ogólność twierdzeń. Toteż wielu humanistów nie będących lingwistami, takich jak C. Lévi-Strauss, R. Barthes i inni, stawia tę właśnie dziedzinę za wzór do naśladowania dla innych nauk o kulturze. R. Barthes uznaje ją nawet za najogólniejszą dyscyplinę humanistyki.

Niezależnie jednak od kwestii metodologicznych, wymagających odrębnego omówienia, od dawna istnieje konieczność wychodzenia w badaniach nad językiem i ogólnie mówiąc — nad symbolicznymi aspektami zachowań ludzkich, poza śledzenie wewnętrznych prawidłowości systemów znakowych wytworzonych i użytkowanych przez człowieka. Określenie bowiem wzajemnych wpływów między językiem a innymi zjawiskami społecznymi (np. aspektami zróżnicowania społecznego itp.), roli języka w tworzeniu i transmisji kultury lub ogólnie — określenie relacji między sferą symboliczną i sferą pozostałych faktów kulturowych wymaga wiedzy o języku, lecz także zakłada sprowadzenie go do roli zmiennej, a zatem odebrania mu autonomii jako przedmiotowi badań.

Podstawowa rola, jaką pełni język wobec całości kultury, nie jest przez nikogo kwestionowana. Jednakże

w obrębie tej problematyki wyróżnić można kilka zasadniczych podejść, z których każde inaczej ujmuje stosunek języka wobec kultury.

1. Język traktować można jako zespół zjawisk odrębny od innych faktów kulturowych i wyłączyć wszelkie dociekania natury genetycznej z jednej strony, z drugiej zaś zrezygnować z rozstrzygnięcia o charakterze stosunku między zjawiskami symbolicznymi i niesymbolicznymi w kategoriach nadrzędności i podrzędności. Zaliczyć tu można wiele antropologicznych badań, ograniczających się do opisu języka jako jednego z elementów kultury. Symboliczne aspekty kultury oraz te zjawiska, które nie są związane z tworzeniem i przekazywaniem znaków traktuje się wtedy jako równorzędne i odrębne podzbiory ogólnego terminu „kultura”.

2. Drugie stanowisko przyjmuje, że wystąpienie zjawiska symbolizmu w obrębie gatunku ludzkiego jest warunkiem koniecznym powstania kultury. Można tu znaleźć z jednej strony jedną z wersji filozofii neokantowskiej (Cassirer, Langer, a także Lévi-Strauss), która przyjmuje, iż zdolności symboliczne są logicznym warunkiem powstania kultury i nie interesuje się historycznym przebiegiem procesu powstania języka. Z tego punktu widzenia można nazwać je stanowiskiem pseudogenetycznym. Znakomitym przykładem jest tu koncepcja Lévi-Straussa. Pojawienie się kultury jest dlań pojawieniem się intelektu, czyli myśli symbolicznej. Praludzie, posiadając mózg o wykształconych już zasadniczych strukturach, należą jednak jeszcze w swym działaniu i sposobach orientacji w świecie zewnętrznym do poziomu naturalnego, bowiem umiejętność dokonywania prostych klasyfikacji dzielą ze zwierzętami. Myślenie symboliczne pojawia się tylko raz. Jego kategorie są mechanizmami wyrażającymi uniwersalne

i nieświadome cechy ludzkiego umysłu, są więc uzależnione jedynie od nieświadomych jego struktur wytworzonych uprzednio. Nie ma tu miejsca na uwarunkowania zewnętrzne. Nie jest to jednak kreacja *ex nihilo*. Lévi-Strauss przyjmuje, że jakkolwiek nauka nie określiła dotąd momentu przejścia (na poziomie badań fizjologii mózgu), to przejście owo istnieje. Inaczej — kultura tłumaczy się poprzez naturę.

Myślenie symboliczne determinuje cały kształt ludzkiego świata. Uświadamiając sobie swą podmiotowość, człowiek dostrzega systemy opozycji, w jakich realizuje się jego kondycja. Są to opozycje między jednostkami, między grupami społecznymi, między światem ludzkim i przyrodniczym. Nieświadome struktury umysłu narzucają mu sposób ich przełamania, a mianowicie wymianę zachowującą zasadę wzajemności. Odbywa się ona na wielu poziomach, z których najważniejsze stanowią: struktury pokrewieństwa, gospodarka i język. Wymianę Lévi-Strauss rozumie swoiście. Ma ona charakter symboliczny. Choć podlegają jej przedmioty mające wartość naturalną, pewien system symboliczny zapewnia jej ład i wzajemność. Jest to system relacji, w którym przedmioty te stają się znakami i jako znaki są wymieniane.

Język w koncepcji Lévi-Straussa jest rezultatem pojawienia się myślenia symbolicznego, czyli zdolności ujmowania świata w pewne systemy opozycji, prowadzące się w dużej mierze do zasad logiki dwuwartościowej. Zarówno dla Lévi-Straussa, jak i dla Cassirera czy S. Langer, odrębność, swoistość bytu ludzkiego zasadza się na zdolności do symbolizowania, czy też na symbolicznej postawie wobec świata. Potrzeba i zdolność symbolizowania jest człowiekowi wrodzona. Poglądy tej trójki autorów są odzwierciedleniem pewnej specyficznej tradycji myślenia, w której rozumienie historii

nie ma związku z koncepcją rzeczywistych procesów ewolucji, jest natomiast funkcją pewnego stanowiska filozoficznego, wyrastającego z kantyizmu, w którym przyjmuje się, że człowiek posiada wrodzoną aparaturę poznawczą.

3. Trzecim zasadniczym nurtem jest rozwijana od szeregu lat tradycja myślowa, mająca swój początek w dziełach Herdera, a potem von Humboldta, która — jako punkt wyjścia swojej koncepcji stosunku języka do kultury — przyjmuje hipotezę o aktywnym wpływie struktury językowej (na poziomie wyboru fonemów, reguł składni i charakteru systemu semantycznego) na światopogląd grupy kulturowej posługującej się tym językiem. Nurt ten, znany pod nazwą etnolingwistyki, najbujniej rozwinął się w Stanach Zjednoczonych, najprawdopodobniej pod wpływem intensywnych kontaktów z ginącymi kulturami plemiennymi Indian, których języki w uderzający sposób różniły się od europejskich. Czołowymi reprezentantami tego nurtu są E. Sapir i B. L. Whorf. Siłą rzeczy wiąże się ona także z zagadnieniami leżącymi na pograniczu psychologii i nauk o języku. Dotyczy bowiem roli struktur językowych w kształtowaniu procesów myślowych użytkowników danego języka, aktywnego wpływu na kształt i działanie aparatu percepcyjnego członków określonej kultury. Z tego względu w tym podejściu do języka łącznie traktować można etnolingwistykę i pewne wątki tzw. psycholingwistyki.

4. Czwarty odcinek pozalingwistycznych (w sensie ścisłym) zainteresowań językiem w jego relacji do innych faktów kulturowych i kultury jako faktu całościowego w sposób najsilniejszy chyba związany jest z jednej strony z wiedzą językoznawczą, z drugiej zaś z pojęciem procesu komunikacji, w którym kod jest jednym, lecz nie jedynym elementem. Chodzi tu o takie

stanowisko, rozwijane dziś w humanistyce, które całość faktów kulturowych i społecznych chce rozpatrywać jako znaki lub jak znaki. Dotyczy to zwłaszcza nowej gałęzi wiedzy o problemach znaku, zwanej semiologią, reprezentowanej m. innymi przez R. Barthesa czy U. Eco. Częściowo także Lévi-Strauss, a w odniesieniu do koncepcji społeczeństwa N. Wiener, należą do tego nurtu. Cechą charakterystyczną tej wersji, którą można nazwać z pewnymi zastrzeżeniami pansemiotyzmem, jest przekonanie o braku metodologicznych racji oddzielania sfery zachowań symbolicznych i niesymbolicznych, bądź sfery znakowej od nieznakowej. Wspólną myślą semiologów o tej orientacji (znowu mimo wewnętrznych różnic) jest przekonanie, iż kultura stanowi zbiór systemów znakowych i całość jej faktów da się pojmować jako znaki. Trzeba tu jednak od razu wprowadzić zasadnicze rozróżnienie, którego brak w tych koncepcjach dotkliwie odczuwa się do dziś dnia: można bowiem wyróżnić taką wersję, którą nazwać najlepiej byłoby pansemiotyzmem ontologicznym (traktującym każdy fakt kulturowy jako znak tej samej natury, choć niekoniecznie tego samego poziomu funkcjonalnego co znak językowy) i taką wersję, którą proponuje się tu nazwać pansemiotyzmem metodologicznym. Zachowałby on różnice między znakiem i nie-znakiem, lecz uzasadniałby rację swego bytu możliwością, koniecznością lub potrzebą przeniesienia w obręb badań nad kulturą formalnych wzorów analizy nauk zajmujących się znakami w sensie ścisłym. Trzeba wszakże pamiętać o tym, iż granicę między ontologiczną a metodologiczną wersją pansemiotyzmu wyznacza akceptowana definicja pojęcia „znak” i pojęcia „komunikacja”.

Zauważyć wypada, iż przedstawione tu typy podejść do problematyki wzajemnych uwarunkowań kultury

i języka nie są całkowicie rozłączne. Niektóre z nich nie są wyznaczone warunkiem wewnętrznej spójności założeń teoretycznych, a obrazują po prostu podziały specjalizacyjne wyrosłe z historii badań i zasad organizacji nauki. Socjolog kultury z natury rzeczy zainteresowany być musi wszystkimi z zaprezentowanych tu typów ujęć, jeśli chce zajmować się problematyką języka i ogólniej — systemów symbolicznych, jednakże pewne z nich mają dlań szczególne znaczenie, pozwalają mu bowiem określić granice jego kompetencji i zakres przedmiotu badań. Poza kompetencje socjologa wykracza z pewnością zarówno badanie języka w sensie lingwistycznym, jak i dociekania na temat jego genezy. Dużo bardziej istotne jest dla niego uwarunkowanie szeregu zjawisk psychicznych przez język, jakkolwiek stanowi to raczej domenę psychologii. Zachowywanie granic dyscyplin nie jest tu jednak korzystne. Procesy nabywania wzorów kulturowych i wszystkie inne zjawiska społeczne mające swój bezpośredni indywidualny komponent w badaniach — wymagają przekraczania barier wyznaczonych przez instytucjonalne ramy nauki. Podstawowym zaś na pewno dla socjologii kultury problemem jest rola języka w przebiegu i kształtowaniu się procesów społecznych, takich np. jak wychowanie, oświata szkolna, uczestnictwo w kulturze symbolicznej, aspekty stratyfikacji. Równie doniosłym teoretycznie problemem jest określenie zakresu sfery symbolicznej w całości faktów kulturowych.

Wspominaliśmy już, że dla wielu teoretyków kultury zdolności symboliczne człowieka są czynnikiem określającym granicę między światem natury z jednej — i kulturą, jako światem ludzkim — z drugiej strony. Stwierdzenie to, najwymowniej oddane w Cassirerowskim sformułowaniu *animal symbolicum*, podzielone

jest przez badaczy różnych orientacji. Według neokantowskiej tradycji rozumienia kultury człowiek nie potrafi się już bezpośrednio ustosunkować do rzeczywistości; [...] tak bardzo owinął się w formy językowe, w obrazy artystyczne [...], że nie potrafi już niczego zobaczyć ani poznać inaczej, jak za pośrednictwem tego sztucznego środka” [Cassirer 1971:68 - 70]. Tradycja ta zakłada, iż świat w procesie poznania dany jest człowiekowi w sposób ściśle wyznaczony używaną przez niego aparaturą symboliczną. To jest światem dla człowieka, co zawarte jest w znakach. System symboliczny staje się więc kluczem do świata, daje bowiem narzędzie jego poznawania i rozumienia, poza które nie można wykroczyć. Równie wyraźną cezurę między kulturą a naturą według kryterium symboliczności zachowania wprowadza L. A. White, pisząc: „Zaczynamy dziś doceniać fakt, że symbol jest podstawową jednostką ludzkiego zachowania i cywilizacji, jak odkryliśmy kiedyś, że komórka jest tym samym dla wszelkiego procesu życiowego”. [White 1954:252]. Punkt widzenia White’a pozwala na rozróżnienie dwu rodzajów ludzkich zachowań. Człowiek uczestniczy w sferze zjawisk naturalnych, zwierzęcych, część bowiem jego zachowań ma charakter niesymboliczny. Tylko ta część zachowań, która oparta jest o użycie symboli, ma kulturowy charakter. [White 1954:262]. Oba przytoczone wyżej stanowiska mają charakter wyraźnie uniwersalistyczny, odnoszą koncepcję symbolizmu do poziomu gatunkowego, nie zajmując się rzeczywistym zróżnicowaniem kulturowym w jego obrębie. Tradycja neokantowska zaś — jak wiadomo — kontynuowana była przez badaczy zainteresowanych już nie tyle w istocie i funkcji symbolizmu w kulturze pojętej jako swoisty fenomen gatunkowy, lecz przede wszystkim zajmujących się

rzeczywistym zróżnicowaniem realizacji cechy powszechnej gatunkowo, jaką jest zdolność symbolizowania. Toteż w pracach Whorfa i Sapira ludzie mówiący różnymi językami żyją niejako w różnych, nieprzystawalnych do siebie światach, odrębności bowiem konkretnych systemów symbolicznych przesądzają o odmienności typu i zakresu doświadczeń możliwych do osiągnięcia za pośrednictwem kodu językowego. Socjologa kultury interesują tego typu koncepcje po części z racji filozoficznych, po części dlatego, iż w innych dyscyplinach stanowią one problemy poddające się operacjonalizacji, a więc mające walor także praktyczny. Tak jest, dla przykładu, z psycholingwistycznymi badaniami nad nabywaniem mechanizmów językowych przez dziecko, które to badania mają trudną do przecenienia wartość dla socjologii ze względu na bliskość wyżej wymienionej problematyki z zagadnieniami dotyczącymi procesu socjalizacji, kształtowania się osobowości społecznej, czy też uczestnictwa w kulturze i recepcji jej wytworów.

Ogólne koncepcje relacji znaku, komunikacji i kultury stanowią w socjologii kultury jedną z najistotniejszych jej przesłanek teoretycznych. Dyscyplina ta bowiem zajmuje się bezpośrednio sferą zachowań ludzkich i ich wytworów, w których zachodzi wymiana symboliczna, to jest procesem komunikacji. Z tego względu szuka właściwych swojemu przedmiotowi badań koncepcji teoretycznych, nie wszystkie bowiem podejścia do problematyki znaku mają wartość operacyjną w empirycznych badaniach. W szczególności ważnym problemem okazuje się określenie zakresu pojęcia „znak” i „komunikacja”; współczesne bowiem nurty badań nad kulturą nie reprezentują zgodnego i jednoznacznego stanowiska.

4. Dwie koncepcje znakowości zjawisk kulturowych

W podejściu do problematyki znaku w odniesieniu do kultury wyróżnić można obecnie dwie zasadnicze orientacje, wyraźnie odrębne. Pierwsza z nich całość zjawisk kulturowych uznaje za znaczącą. Zakres sfery znakowej pokrywa się z zakresem kultury. „Zasięg semiotyki jest praktycznie nieograniczony: cała działalność ludzka jest znacząca i można ją badać w aspekcie komunikacji”. [Brodzka 1967]. „Tyle jest języków, ile przedmiotów kulturalnych (niezależnie od ich pochodzenia), które społeczność zaopatrzyła w zdolność znaczenia”. [Błoński 1970:9].

W ramach koncepcji wychodzących z takich założeń każda praktycznie czynność ludzka daje się określić jako element pewnego systemu znakowego. Dotyczy to także przedmiotów kulturowych. Za „języki” uważa się więc kanony mody, architektury, wystroju wnętrz itp. Podobnie C. Lévi-Strauss uznaje reguły pokrewieństwa, zawierania małżeństw, wymianę dóbr ekonomicznych, sposoby przyrządzania potraw za systemy znakowo-komunikacyjne odnoszące się do różnych poziomów funkcjonowania społeczeństwa i kultury. K. Pomian pisze, iż „w świetle tych wywodów można stwierdzić, że kultura jest systemem komunikacji między ludźmi, albo inaczej: systemem relacji, w obrębie którego poszczególne przedmioty stają się znakami i jako takie są wymieniane, umożliwiając przeto istnienie organizacji społecznej”. [Pomian, 1970].

Jednym z najwybitniejszych reprezentantów tego kierunku jest niewątpliwie R. Barthes, twórca koncepcji znaku funkcjonalnego (*fonction-signé*). [Barthes, 1964]. Znakami funkcjonalnymi nazywa autor przedmioty o charakterze użytkowym, pełniące zarazem

funkcję znaków w pewnej kulturze. Znaki te tworzą systemy, w których odnaleźć można te same zależności strukturalne, które leżą u podstaw systemu językowego. Być może nawet bardziej uprawniona byłaby taka interpretacja określenia pojęcia znaku funkcjonalnego jako „znaku, który pełni zarazem rolę przedmiotu użytkowego”. Pierwotność funkcji symbolicznej ostrzej podkreśla pansemiotyczne założenia Barthesa.

Drugą orientację teoretyczną przedstawić można w oparciu o koncepcję kultury symbolicznej, rozwijaną przez A. Kłoskowską, w obrębie socjologii kultury. Orientacja ta polega — jak stwierdziliśmy wcześniej — na wyraźnym rozdzieleniu czynności i wytworów symbolicznych od czynności i wytworów nie dających się interpretować w kategoriach teorii znaku i komunikacji. W obrębie tak ujętego kompleksu zjawisk nazwanych kulturą pewne tylko czynności i wytwory uznaje autorka za układ stanowiący kulturę symboliczną. Stanowi on więc zespół zjawisk będący podzbiorem zakresu kultury w globalnym, antropologicznym ujęciu: „nie byłoby słuszne przypisywanie wszystkim kulturowym działaniom ludzkim charakteru symbolicznego, nie wszystkie bowiem działania o wyraźnie kulturowym charakterze, tj. podporządkowane normatywnym modelom i realizujące wzory właściwe dla danej kultury wiążą się z przekazywaniem znaczeń. [Kłoskowska 1969c:400].

Trzeba tu podkreślić odmiennność założeń leżących u podstaw rozróżnienia symbolicznej i niesymbolicznej sfery zjawisk kulturowych u A. Kłoskowskiej i L. White'a, który w przytoczonej wcześniej rozprawie dokonał podobnego podziału. Niesymboliczne aspekty życia społecznego White sytuuje poza porządkiem kulturowym. Na zachowanie tego typu składają się w głównej mierze fizjologiczne odruchy organizmu ludzkiego, ziewanie,

kurczenie się pod wpływem strachu itp. [White 1954:262]. W obrębie zaś kategorii kultury symbolicznej White umieszcza zarówno te zachowania, które mają charakter komunikacyjny, jak i te, które wiążą się z symbolami w tym sensie, iż zależą w pewien sposób od istnienia w ramach społeczeństwa konwencjonalnych systemów znakowych, np. akty percepcji, rozumienia, pamięci itp. Rozróżnienie prezentowane przez A. Kłoskowską odnosi się do kategorii, którą White uznaje w całości za symboliczną. Świadczy o tym zawarta w *Kulturze masowej* propozycja klasyfikacji zjawisk kultury, w której podziałowi zachowań na bezpośrednio i symbolicznie przyporządkowany zostaje podział tychże zachowań, ze względu na ich funkcje w stosunku do potrzeb, na instrumentalne i realizacyjne. W ten sposób odróżnione zostają dwie zasadnicze kategorie zachowań związane ze znakiem: symboliczno-instrumentalne i symboliczno-realizacyjne. Pierwsze skierowane są na rzeczywistość zewnętrzną, stanowią układ regulujący czynności bezpośrednio-instrumentalne, drugie zaś odnoszą się do sfery wymiany symbolicznej o charakterze autotelicznym: sztuki, literatury itp. [Kłoskowska 1964:77 - 87]. White jednakże nie powinien być zaliczany do grupy badaczy rozciągających pojęcie znaku i komunikacji poza sferę intencjonalnego przekazywania znaczeń. Pogląd jego przytoczony został jedynie dla zobrazowania różnic w obrębie tej samej (z pewnymi zastrzeżeniami) orientacji w rozumieniu interesujących nas pojęć.

Zasadniczej różnicy między obiema orientacjami należy upatrywać, jak się zdaje, w odmiennym rozumieniu terminu „komunikacja”. Socjologia kultury — jak stwierdzono — posługuje się nim tak, że jego zakres ogranicza się do intencjonalnego przekazywania znaczeń, tzn. do świadomego nadawania i odbierania prze-

kazów. Proces komunikacji odbywać się więc może wyłącznie między osobnikami ludzkimi, orientującymi się na siebie jako na partnerów, posiadającymi wspólny kod (konwencję symboliczną), przy czym sytuacja, w której realizuje się porozumienie, nie jest bezpośrednio zależna od wyznaczników przestrzenno-czasowych.

Z tego punktu widzenia wyróżnić można wiele wariantów urzeczywistniania się komunikacji między ludźmi. [Kłoskowska 1969a]. Tak więc tekst literacki stanowi przekaz mogący zrealizować się w akcie komunikacji, w którym nadawca i odbiorca są rozdzieleni czasowo i przestrzennie. Świadomym aktem komunikacji jest z pewnością posługiwanie się chorągiewkami sygnałowymi czy świetlnymi znakami drogowymi. Jednakże wielu teoretyków kultury posługuje się tym terminem także w odniesieniu do nieświadomych reguł zawierania małżeństw, wymiany dóbr materialnych, obiegu genów w procesie rozrodu itp. Pojęcie komunikacji staje się tak szerokie, iż zaciera się różnica między porozumiewaniem się, percepcją i regularnością przebiegu zjawisk kulturowych i naturalnych po prostu. Reusch i Bateson całość zachowań ludzkich traktują jako dziedzinę wymiany informacji. [Reusch, Bateson 1951:17 - 36]. Zmiana stanu fizjologicznego, będąca reakcją na zewnętrzne, środowiskowe bodźce ujmowana jest jako swoisty akt komunikacji z otoczeniem. Porozumiewanie się między ludźmi zostaje sprowadzone do roli podzbioru ogólnej kategorii komunikowania, opartej na takich pojęciach, jak adaptacja, homeostaza itp. Rodzi to konsekwencje paradoksalne. Zdolności symbolizacyjne i komunikacyjne człowieka wielu autorów określa jako czynnik wyznaczający granicę między kulturą i naturą. Te same pojęcia jednak, które służyły wyodrębnieniu kultury, zakorzenia się na powrót w naturze okazując ich związek z innymi, szerszymi klasami zjawisk

przejawiającymi te same prawidłowości co proces komunikacji międzyludzkiej.

Przekonanie o komunikacyjnym charakterze zjawisk kulturowych nie będących elementami skonwencjonalizowanych systemów znakowych działających na poziomie świadomości u członków pewnej kultury opiera się także na założeniu, że całość faktów kulturowych stanowi system. Perspektywa teoretyczna wywodząca się z dziedzin semiotycznych zapewnić ma badaniom nad kulturą integrację metody i syntezę wyników. W tych koncepcjach, w których zachowuje się ścisłe granice między sferą symboliczną i niesymboliczną kultury, przyjmuje się wprawdzie, iż znaczenie może być przydane dowolnemu przedmiotowi, wydarzeniu, o ile stanowią one elementy funkcjonujące w pewnym systemie kulturowym. [Kłoskowska 1969b:402]. Przedmioty pełniące pierwotnie funkcje użytkowe mogą stać się swoistymi znakami, gdyż życie społeczne charakteryzuje się przerostem symbolizacji. Jednakże Kłoskowska widzi potrzebę zachowania różnicy między tym, co stworzone do symbolizacji i w niej wyczerpuje swe funkcje, a tym, co może stać się symbolem, lecz tylko w sensie wtórnym. [Kłoskowska 1969b:403]. Koncepcja znaczenia przydanego Kłoskowskiej różni się w sposób zasadniczy od koncepcji znaku funkcjonalnego R. Barthesa. W przypadku pierwszym przedmiot, któremu przydano znaczenie, pełni swą funkcję znakową jako ekwiwalent ciągu zachowań słownych. Odmowa przyjęcia oświadczyn wyrażona słowami i podanie czarnej polewki mają ten sam sens komunikacyjny. Jednakże czarna polewka nie stanowi dystynktywnego elementu odrębnego systemu znaków. Występuje *zamiast* zachowania językowego i towarzyszy jej kulturowa konwencja rozumienia takiego przekazu, nie zaś *jako* wyrażenie określonego systemu znakowego. W semiologii

R. Barthesa fakty takie bada się *jako* składniki systemów symbolicznych. Natomiast pierwsza koncepcja nie zakłada systemowego charakteru tego typu zjawisk.

Jeszcze dalej w poszukiwaniu związku między kulturą i komunikacją idą te kierunki badań, które opierają się na metodach cybernetyczno-matematycznych.

Koncepcja traktowania kultury jako informacji ma już dziś obszerną literaturę, a jej najwybitniejszymi przedstawicielami są niewątpliwie semiologowie radzieccy, zwłaszcza Łotman, Toporow, Piatigorski i Uspienski.

Koncepcja ta ujmuje kulturę jako zbiór systemów semiologicznych, różniących się zdolnością modelowania (cybernetycznie pojętego) świata (również ujmowanego w kategoriach cybernetycznych) [Zalizniak 1962]. Pojęcie modelowania odnosi się tu do regulacji procesów poznawczych i zachowań ludzkich na poziomie złożonych całości kulturowych. Typologiczne badania nad kulturą wychodzą z założenia, iż można ustalić uniwersalne składniki kultury jako ogólnoludzkiego zjawiska i badać reguły ich kombinowania oraz rzeczywiste całości kulturowe jako rezultaty kombinatorycznego wyboru takich elementów. Podobną postawę badawczą przyjmuje w antropologii C. Lévi-Strauss. Głównym celem badań jest — jak się zdaje — szukanie uniwersalnej metodologii dla wszystkich dziedzin humanistyki. Ukazane tu koncepcje komunikacji zapewniają opisowi faktów kulturowych integrację problematyki i narzędzi analizy. Zarówno język jak i system wierzeń, wymiana gospodarcza, reguły zawierania małżeństw i działalność twórcza w różnych dziedzinach sztuki odnoszą się do podstawowego faktu, którym jest utrzymywanie się kultury jako całości uporządkowanej, nacechowanej ładem, podległej pewnym prawom istnienia więzi społecznej. Wszak sam termin „komunikacja”

źródłosłów swój ma w łacińskich terminach: *communis* — wspólny, powszechny, ogólny, oraz w czasowniku *communicare*, oznaczającym łączenie. Toteż należy rozumieć próby wyjścia poza tradycyjne w humanistyce rozumienie treści takich pojęć, jak znak, komunikacja i podobnych, jako usiłowanie znalezienia wspólnej płaszczyzny badawczej i interpretacyjnej dla wszystkich przejawów życia społecznego. Trzeba także podkreślić, iż wiele badań semiologicznych nad intencjonalnymi przekazami takimi, jak plakat, film itp. legitymuje się znakomitymi rezultatami. W sferze jednak rozwiązań teoretycznych nadal pozostaje wiele wątpliwości, których rozwiązanie ma dla badań humanistycznych doniosłe znaczenie. Próby wykazania systemowego charakteru całości kultury przez odwołanie się do języka teorii komunikacji są tyleż obiecujące, co mało zadowalające. Zamiana faktu kulturowego na znak, o ile nie jest wyłącznie metodologicznym zabiegiem badacza kultury, sprowadza się do tezy mającej swe źródło w filozofii kantowskiej, a ściślej w neokantowskim przekonaniu, iż proces percepcji świata sam w sobie jest już procesem semiotycznym, nie możemy bowiem z niczego zdać sobie sprawy, dopóki nie dysponujemy pojęciem mającym swój wyraz symboliczny. Postrzeżenie przedmiotu to nic innego wtedy, jak określenie jego granic, a więc nacechowanie go w stosunku do innych przedmiotów pod względem cech tożsamości i różnicowania. Świadomość i akt poznawczy zredukowane są tu do symbolicznych mechanizmów, jakimi dysponuje człowiek. Poznanie utożsamiane zostaje z językiem.

Z drugiej zaś strony próby te, mając ambicję wykazania zasadniczej tożsamości strukturalnej wszystkich przejawów kultury, jedności praw nią rządzących, często wykraczają poza obszar kultury i przyjmują taką perspektywę opisu, w której świat natury i życia spo-

łecznego przenika ta sama zasada logiczna, odbijająca się w strukturze ludzkiego poznania. Jest to już bez wątpienia perspektywa naturalistyczna, w której ład kosmiczny przejawia się jednakowo na wszystkich poziomach istnienia świata. Są to jednakże konsekwencje filozoficzne wymagające odrębnego traktowania. Istotnym dla humanisty-badacza jest fakt, iż w płaszczyźnie metodologii cybernetyczny punkt widzenia znosi zasadnicze różnice między interpretacją zjawisk przyrodniczych i kulturowych, znajdując dla nich wspólny język opisu.

5. Strukturalne i pragmatyczne ujęcie znaku

Semiologia interesuje się głównie „kodową” stroną znaku funkcjonalnego. Przyjmując bez zastrzeżeń, że stanowi on element systemu komunikacyjnego, znosi granicę między wnioskowaniem i wyrażaniem myśli jako różnymi — naszym zdaniem — poziomami przejawiania się zjawisk semiotycznych. Uwypuklenie tej odrębności nie jest — jak się zdaje — zabiegiem wynikającym z pedanterii. Konieczności takiego rozróżnienia należy upatrywać w fakcie odmienności roli, jaką pełnią różne kategorie znaków w procesie porozumiewania się. Wnioskowanie o czymś nie jest interakcją symboliczną. Kiedy obserwujemy człowieka idącego ulicą w wizytowym garniturze i wnioskuje się stąd, że uczestniczył w jakiejś uroczystości lub ma taki zamiar, możemy co prawda metaforycznie powiedzieć, że jego strój „wyraża”, „komunikuje” uroczystą okazję, nie mamy jednak do dyspozycji żadnych solidnych reguł interpretacji, że jego właściciel miał zamiar zakomunikowania przechodniom lub współtowarzyszom owej uroczystości tego stanu rzeczy. W pewnych tylko specy-

ficznych warunkach ustalają się takie wzory komunikowania, ale na ogół znak funkcjonalny traci swój aspekt użytkowy: podajmy tu dla przykładu efemeryczny kod nastolatków, w którym ochotę do nawiązania kontaktu dziewczęta komunikowały przez dobór odpowiedniego koloru pończoch. Semiologia na ogół jednak zajmuje się próbami określenia planu semantycznego takiego znaku funkcjonalnego i możliwości opisanie go w kategoriach systemu. Nie sięga do prawideł tworzenia się i działania konwencji regulujących obieg tych przekazów w ramach interakcji. Wydaje się, że jest to domena badań z zakresu socjologii kultury. Trzeba jednakże oddzielić wprawdzie model czynności porozumiewania się, którego warunki spełnia interakcja symboliczna oparta o świadome, intencyjne urzeczywistnienie aktu semiotycznego, od modelu wnioskowania, w jakim mieści się znak funkcjonalny, o którym — uprzedzając nieco tok wyводу — trafniej byłoby powiedzieć, że ma charakter oznakowy.

Nasuwa się przypuszczenie, iż wiele nieporozumień wiąże się tu z niejasnym określeniem celów i zakresu stosowalności metod językoznawczych w semiologii, która przejęła swój warsztat teoretyczny i metodologiczny od językoznawstwa strukturalnego. Tam zaś relacja znaczące-znaczone schodzi na plan dalszy i ustępuje miejsca badaniom formalnych relacji międzysnakowych. Chodzi tu zwłaszcza o fonologię, gdzie zasada podwójnego rozczłonkowania (zob. rozdział następny) pozwala przejść od złożonych form zawierających znaczenie, do elementarnych części, które znaczenia nie mają, niejako omijając po drodze problem znaczenia. Być może zatem pytanie o plan semantyczny „języków” kultury jest mniej istotne niż możliwość rozpatrywania dzięki metodzie lingwistycznej faktów kulturowych w ujęciu systemowym, uporządkowanym, w którym

badacz nie jest narażony na arbitralne wnioskowanie z faktów oderwanych. Słusznie jednak T. Pawłowski wskazał, iż można uniknąć nieporozumień, gdy się taki postulat spróbuje realizować w innym niż lingwistyczny systemie pojęć formalnych i wyeliminuje kłopotliwy problem sensu i znaczenia [Pawłowski 1973]. Jednakże wiele świadczy o tym, iż dla semiologów byłoby to zbyt mało. Przy uzasadnieniu stosowalności metod lingwistycznych w opisie systemu znakowego religii natrafiamy na jeden z zasadniczych argumentów, którymi posługują się badacze przyjmujący rozszerzoną koncepcję znaku i komunikacji. Obok bowiem podkreślenia wspólnej cechy systemu znakowego religii i języka, stanowiącej o możliwości rozkładu obu zjawisk na części elementarne, autorzy wymieniają nadto specyficzną cechę wspólną: zarówno język, jak i religia są automatycznymi i pozaświadomymi programami zachowań dla członków społeczności, która się nimi posługuje [Zalizniak 1962]. Dogodność analizy lingwistycznej wynika stąd, że liczba i charakter elementów wszelkiego systemu religijnego są ściśle ograniczone i w zasadzie takie same (stąd podobieństwo systemów religijnych nawet przy braku kontaktów kulturowych). Poza tym, obok wymiaru formalnego, znakowy system religii ma swoją interpretację semantyczną. Są nią świadome i nieświadome zachowania ludzkie i ich wytwory (teksty językowe, światopoglądy itp.) Mamy tu zatem oba punkty widzenia pansemiotyzmu. Metodologiczny — gdyż każde zachowanie lub wytwór ma charakter znakowy, ontologiczny — gdyż przyjęta została „cybernetyczna” koncepcja komunikacji, w której reguły świadomego nadawania przekazów nie są rozróżnione w stosunku do obiektywnych praw regulujących przebieg zjawisk kulturowych.

Dla socjologii kultury bliższym niewątpliwie ujęciem

problemu kulturowych mechanizmów funkcjonowania znaku jest koncepcja Ch. Morrisa, w której pragmatyczne aspekty znaku ściślej wiążą się z socjologicznym ujęciem komunikacji niż te próby, któreśmy śledzili w badaniach semiologicznych. Wyjaśnianie behawiorystyczne opiera się na tezie, że prawidłowości semiotycznej aktywności człowieka można sprowadzić do prawidłowości istniejących na poziomach pozasemiotycznych. I tu jednak pominięte zostaje pytanie o rzeczywiste procesy rozwojowe. Człowiek opisywany jest jako zespół struktur fizjologiczno-instynktowych, na które nakładają się cechy i umiejętności pochodzenia kulturowego, związane z powstaniem świadomości i procesu semiozy. Od Pawłowa i Watsona, poprzez Tolmana, Hulla, Skinnera (ten pierwszy oczywiście w ramach nieco innej orientacji), próbowano symboliczne zachowanie człowieka tłumaczyć sprzężeniem: bodziec-reakcja, Ch. Morris — w oparciu o obserwację zachowań — stara się podać warunek wystarczający dla uznania danego zjawiska za znak; semiotyka ma się stać w ten sposób częścią empirycznej nauki o zachowaniu. Autor określa znak następująco: „Jeżeli A jest bodźcem zastępczym, który pod nieobecność bodźca właściwego zapoczątkowującego ciąg reakcji pewnej rodziny zachowań powoduje w pewnym organizmie dyspozycje do reagowania w pewnych warunkach przez ciąg reakcji tejże rodziny zachowań, to A jest znakiem”. [Morris 1955:10]. Słabym punktem tego określenia jest fakt, że autor odwołuje się do dyspozycji, do której nie ma dostępu jako behawiorysta. Jest ona przecież stanem psychicznym, a zgodnie z przyjętą przez niego metodologią obserwowalnym wskaźnikiem dyspozycji może być jedynie zachowanie zewnętrzne. Trzeba jednakże podkreślić, że Morris stara się zdefiniować znak przez odwołanie się do reakcji otwartych, nieznakowych, przez

znak wywoływanych. Znak zatem może powstać jedynie w społecznych interakcjach. Widać tu zmodyfikowaną wersję pragmatyzmu Peirce'a, który określał znaczenie znaku przez jego konsekwencje praktyczne; konsekwencje te widział jednak jako ogólne dyrektywy, podczas gdy Morris mówił tu o jednostkowych, zmiennych zachowaniach. [Por. Buczyńska 1965]. Subiektywna wersja pragmatyzmu, którą przyjmują James i Morris, bierze się zapewne stąd, że choć u Peirce'a znaczenie jest konieczne (nie subiektywne), to jednak znak jest zawsze znakiem dla kogoś. Przyznając pragmatycznej koncepcji znaku słuszność co do tezy o konieczności sprowadzania znaku do zachowań zewnętrznych, stwierdzić jednakże należy, iż zawodzi ona w tłumaczeniu genezy wyższych procesów myślowych, jednolitości reakcji na znaki i wielu innych zjawisk psychospołecznych związanych z językiem. Charakterystyczna jest w tym względzie surowa krytyka książki Skinnera *Verbal Behavior*, którą przeprowadził Chomsky, negując tezę wywodzącą się z teorii eksperymentalnego uczenia, według której imitacja, naśladownictwo, spiętrzenie odruchów warunkowych tłumaczy zjawisko uczenia się języka. Wiele niekorzystnych konsekwencji behawiorystycznej koncepcji języka uchyla praca J. Deweya *Experience and Nature*. Zarówno na płaszczyźnie rozważań nad genezą znaku, jak i w odniesieniu do reguł jego społecznego funkcjonowania koncepcja zawarta tam zbliża się do ujęcia proponowanego na gruncie marksizmu. Według Deweya język pojawić się może tylko wtedy gdy występuje grupa podejmująca współpracę w działaniu skierowanym na środowisko. Praktyka wytwórcza powoduje przełamanie subiektywnego, jednostkowego punktu widzenia na rzeczy, będące obiektami działania, i konieczność przyjęcia perspektywy partnera lub ogólnej grupy społecznej. Wątek ten wzbogaca nie-

wątpliwie koncepcję G. H. Meada, gdzie wprowadzie abstrakcyjny partner interakcji był warunkiem narodzin języka, lecz konieczność istnienia zbiorowości była bardziej logicznym postulatem niż historycznie rozumianym faktem.

Przekonanie, że komunikacji międzyludzkiej nie można wytłumaczyć przez odwołanie się do założenia, że jednostka ludzka jest tylko członkiem biologicznego gatunku (podobnie jak Feuerbach nie uporał się w ramach tego założenia z fenomenem religii), leży także u podstaw marksowskiej koncepcji świadomości. Więzy bowiem międzyjednostkowe, powstanie języka, fenomen świadomości — stanowią funkcję społecznego współdziałania. Deweya i Marksa dzieli fakt uznania pierwotności i przyczynowej nadrzędności pracy i narzędzia wobec symbolizmu, który odnajdujemy w koncepcji marksowskiej. Dewey przyjmował raczej zależność odwrotną, uznając, iż powstanie narzędzi i rodziny społeczeństwa w procesie pracy były warunkowane przez język.

Przytoczone przykłady ujęcia zjawisk znakowych służą określeniu metod analizy, jakie socjologia zjawisk semiotycznych stosować winna, aby dać możliwie pełny i adekwatny opis i wyjaśnienie interesujących ją zjawisk. Opisując zjawiska symboliczne musimy określić je poprzez grupę społeczną, w której powstały i w której pełnią różnorodne funkcje, musimy przyjąć zatem pierwotność strony pragmatycznej znaku. Musimy mieć także na uwadze sposób, w jaki — jak mamy prawo zakładać — powstały język, świadomość i cały świat znaków. Wszystkie te zjawiska winno się definiować, opisywać i wyjaśniać tak, jak starali się wyjaśnić powstanie języka Marks, Dewey i Mead. Pojęcia znaku nie da się zdefiniować w sposób adekwatny poprzesta-

jąc jedynie na określeniu systemu znaków, stosunku elementu znaczącego do znaczonego (*signifiant* do *signifié* — zgodnie z de Saussure'em), czy pozostając na płaszczyźnie rozważań syntaktyczno-logicznych. Przekonanie to dodatkowo umacnia fakt istnienia olbrzymich rozbieżności i sporów dotyczących sposobu definiowania znaku a szczególnie określania typu związku między *signifiant* a *signifié*. Formalno-systemowe definicje znaku są oczywiście niezbędne i na gruncie niektórych nauk jedynie możliwe do przyjęcia. Z punktu widzenia socjologii jednak opis i wyjaśnienie zjawisk symbolicznych są możliwe tylko wówczas, gdy bada się ich funkcjonowanie w konkretnych ludzkich interakcjach w obrębie określonej grupy kulturowej.

Socjologiczne ujęcie problematyki znaku stanowić może swoiste remedium na panujące w tej dziedzinie spory pojęciowe. Wydaje się, że w toku dotychczasowej analizy ujmowanie zjawisk symbolicznych w ramach interakcyjnej teorii społeczeństwa — znalazło swe dostateczne uzasadnienie. Koncentrując się na tych ujęciach, które uwzględniają oddziaływanie czynników społecznych postaramy się udokumentować, że spośród wszystkich znaków znaki językowe wyróżnione są w pewien specjalny sposób. Zbudowanie pełnej teorii symbolicznych działań ludzkich i ich wytworów wymaga ukształtowanej teorii zachowań językowych jako ich decydującej kategorii — teorii uwzględniającej całość kształt społecznych oddziaływań. Stąd też wynika — w naszym przekonaniu — waga socjologii języka. Nauka ta, obok swej partii opisowej oraz zastosowań praktycznych i prognostycznych, jawi się przede wszystkim jako integralna część szerszego zamysłu badawczego, jako niezbędny element teorii kultury opartej o koncepcję zachowań symbolicznych.

6. Określenie oznaki i znaku

Punktem wyjścia każdej koncepcji zjawisk symbolicznych musi być dokładne określenie, co rozumie się przez pojęcie „znak”, a także przez pojęcie pokrewne, jak „symbol” i „oznaka”. Dotychczas używaliśmy w zasadzie wymiennie terminów: zachowania znakowe i zachowania symboliczne, zakładając, iż powszechne są pewne intuicje z pojęciami tymi związane. Intuicje te jednak są wystarczająco nieprecyzyjne, aby w omawianej dziedzinie panował ogromny zamęt pojęciowy. Prawie każdy autor piszący na ten temat wprowadza nowe definicje i klasyfikacje.

Nasze intencje są skromniejsze: nie zamierzamy konstruować nowej definicji czy systemu definicji pojęć semiotycznych. Chcemy jedynie rozważyć kilka sposobów ujęcia, wybierając te, które rozpatrując znak z perspektywy socjologicznej, najlepiej, w naszym mniemaniu, ujmują charakter zjawisk semiotycznych i najlepiej jednocześnie przystają do naszej orientacji badawczej. Przedsięwzięcie to uzasadnia także konieczność wyeliminowania pewnych nieporozumień, które wprowadza do koncepcji znaku funkcjonalnego ujęcie semiologiczne.

Wśród autorów wspomnianych dotychczas każdy stosował inne ujęcie i podawał swoje określenia, inaczej także odróżniając np. znak od symbolu. Bardzo często wynikało to z przyjętych założeń filozoficznych i metodologicznych. Trzeba zdawać sobie sprawę z różnorodności znaczeń terminów używanych w pracach Peirce'a, Morrisa i innych behawiorystów, Lévi-Straussa, Cassirera, Susan Langer, Meada, Deweya. Na gruncie polskim występuje także wiele różnych koncepcji — formułowali je np. Wallis, Ossowski, Tatarkiewicz. Istnieją prace specjalnie poświęcone analizie różnych

koncepcji znaku i znaczenia. Wśród nich klasyczną jest *The Meaning of Meaning* C. K. Ogdena i I. A. Richardsa. W Polsce porządkiem różnych koncepcji zajęła się J. Kotarbińska. Jej też artykuł [Kotarbińska 1957] stanowić może dogodny punkt wyjścia dalszej analizy. Oto elementem wspólnym wszystkich określeń znaku jest twierdzenie, iż pozostaje on w pewnym stosunku do przedmiotów określonego rodzaju. W teoriach subiektywnych ważny będzie stosunek wytwórcy do znaku, w teoriach obiektywnych natomiast stosunek znaku do denotatu, czyli przedmiotu przez znak ten oznaczanego. Kotarbińska wskazuje, że ujęcie obiektywne i subiektywne nie wykluczają się bynajmniej; znak jest jednocześnie znakiem czegoś, ale i znakiem dla kogoś, zatem uwzględnić należy oba punkty widzenia. Relatywizacja do osoby winna się odnosić raczej do odbiorcy, czyli interpretatora znaku, a nie jedynie do wytwórcy, byłoby to zawężeniem ujęcia. [Kotarbińska 1957:103]. Dla danego odbiorcy zatem zachodzi specyficzny stosunek znaku do denotatu; a dopiero sposób określenia owego stosunku decyduje o odrębności stanowisk. Stosunek ten może zostać określony na płaszczyźnie psychologicznej; wtedy mamy do czynienia z prostym asocjacionizmem zakładającym kojarzenie różnych przeżyć psychicznych, bądź też teorię znaku Husserla. Stosunek znakowy może być także określony na poziomie biologicznym. W ujęciu Pawłowa bodziec warunkowy może stać się sygnałem (czyli znakiem) bodźca bezwarunkowego. Jest to pewien rodzaj asocjacionizmu biologicznego, tutaj kojarzenie łączy z sobą nie przeżycia, ale reakcje fizjologiczne. Przy ujęciu Pawłowa pojawia się zresztą problem interpretacji jego koncepcji znaków słownych, jako sygnałów (sygnałów drugiego rzędu). Wspomniana przez nas koncepcja Morrisa sytuuje się także na tym poziomie; sta-

ra się jednak Morris o ściślejsze określenie owego stosunku; pewne związane z tym problemy sygnalizowano już uprzednio. Wszystkie te koncepcje znaku opierają się na pojęciu związku przyczynowego; istnieją także koncepcje teleologiczne wykraczające poza przytoczoną klasyfikację. Kotarbińska stwierdza ogólnie, iż reakcja znakowa to sprawa myśli odbiorcy; zatem raczej słuszne jest stanowisko psychologiczne; niezależnie od tego, czy jest to szczególny przypadek reakcji biologicznej czy też nie. Chcąc dokładniej określić znak wyjść należy od terminu „oznaki”, który proponuje Kotarbińska. „Zjawiska typu A są oznakami zjawisk typu B tylko w tym przypadku, gdy między tymi dwoma rodzajami zjawisk zachodzi pewien stały związek, uprawniający do wnioskowania, że zajdzie, *respective* zachodzi lub zaszło jakieś zjawisko typu B na tej podstawie, że zaszło jakieś zjawisko typu A”. [Kotarbińska 1957:106]. Istnieje także możliwość zrelatywizowania tej koncepcji do osoby odbiorcy-observatora; musi on bowiem posiadać pewną wiedzę o naturze związków między zjawiskami, by na podstawie jednego z nich wnosić o zaistnieniu drugiego. Oznaka w terminologii Kotarbińskiej odpowiada pojęciu znaku naturalnego u Schaffa, symptomu u Milewskiego; Kmita stosuje również pojęcie oznaki, ale z przymiotnikiem „naturalna”, czasem stosuje się też termin „wskaźnik”. [Schaff 1960:256; Milewski 1972:13 - 14; Kmita 1971:33]. Oznaką zatem jest pewne zjawisko naturalne, istniejące w przyrodzie niezależnie od człowieka i powiązane pewnymi związkami z innym zjawiskiem naturalnym. Tak np. fakt zamarzania kałuży na drodze jest oznaką spadku temperatury poniżej 0°C. Zauważmy jednak, iż zamarzanie samo w sobie nic nie znaczy; obserwator musi posiadać pewną wiedzę, aby wywnioskować, skąd spadek temperatury. Musi posiadać znajomość pewnego związku

przyczynowego. Zjawisko naturalne oznacza więc coś dopiero wtedy, gdy przez praktykę ludzkiego bytowania dostanie się w obręb komunikacji, zostanie włączone w społecznie wykształcony system wiedzy. Charakter związku oznakowego może być przy tym często fałszywie interpretowany. Związek oznakowy istnieje zatem subiektywnie w świadomości członków danej kultury; może mu odpowiadać obiektywny związek przyczynowy w rzeczywistości zewnętrznej (wtedy będzie to oznaka według Kotarbińskiej i Kmity), ale czasami związku takiego nie ma. Ogólnie biorąc fakt, że oznaka zjawić się może dopiero w ludzkim systemie komunikacji i przekonań zaciera różnicę pomiędzy oznaką a znakiem, co przyczynia się do powstawania różnych nieporozumień, o których wcześniej wspominaliśmy.

Przejdźmy teraz do pojęcia znaku. Według Kotarbińskiej „przedmiot A jest ze względu na konwencję K znakiem przedmiotu B i wtedy i tylko wtedy, jeżeli przedmiot A posiada taką własność F , a przedmiot B taką własność G , i przedmiot A pozostaje przy tym względem przedmiotu B w takim stosunku R , że

1. dzięki zachodzeniu tego stosunku to, że przedmiot A posiada własność F , jest oznaką tego, że przedmiot B posiada własność G ,

2. przedmioty o własności F nadają się ze względu na konwencję K do wyrażania myśli o przedmiotach połączonych z nimi stosunkiem R i posiadających własność G ". [Kotarbińska 1957:119]. (Schaff nazywa to znakiem sztucznym czyli właściwym, Milewski sygnałem semantycznym). Według koncepcji Kotarbińskiej o różnicy między znakiem a oznaką decyduje konwencjonalny charakter znaku; to, że znak oznacza swój przedmiot, jest rezultatem społecznej umowy. Między znakiem a przedmiotem oznaczonym nie ma zatem żad-

nych związków przyczynowych, znaki nie są określane w sposób konieczny i naturalny. To, że znaki pochodzą z wyboru, wiąże się z cechą wymienioną w definicji; znaki dobiera się w odpowiedni sposób, tak aby nadawały się do wyrażania myśli o denotatach, tak aby służyły porozumieniu się między ludźmi. Dzieli zatem Kotarbińska pogląd, że znaki są podporządkowane w sposób funkcjonalny wymaganiom komunikacji.

Wracając do kwestii odróżnienia oznaki i znaku podkreślić należy następujący fakt. Oto — w przypadku pierwszym — oznaka i przedmiot oznaczany są zjawiskami naturalnymi, wynikającymi z określonych praw, uwarunkowanymi przyczynowo; stojący niejako z boku odbiorca — czy będzie to zwierzę czy człowiek — wykorzystuje te zależności dla uzyskiwania informacji o środowisku. Mogą to być po prostu bodźce wywołujące określone reakcje zarówno instynktowne, jak i przemyślane. Zatem w przypadku oznaki naturalnej nie można mówić o nadawcy, istnieje natomiast odbiorca. Inaczej jest w przypadku znaku. Jest on rezultatem celowej działalności nadawcy, dążącej do wpłynięcia w pewien sposób na odbiorcę. Słusznie więc zalicza Kmita znak do grupy czynności kulturowych. Czynność kulturowa, czyli czynność nastawiona na interpretację, jest to „czynność racjonalna, której sens realizuje się z punktu widzenia wiedzy podmiotu tej czynności — pod tym tylko warunkiem, że istnieje ktoś, kto czynność tę trafnie zainterpretuje”. [Kmita 1971:34]. Czynności kulturowe są zatem działaniami w sensie Znanieckiego czy Parsonsa. Znaki nie wyczerpują bynajmniej — w opinii Kmity — kategorii czynności kulturowych. Ich „sens kulturowy polega na komunikowaniu określonego stanu rzeczy”, czyli „na podaniu komuś do wiadomości, w którymś określonym imieniu [...], że określony stan rzeczy zachodzi”. [Kmita

1971:38,50]. Kmita odróżnia tu znaki autonomiczne od innych czynności podejmowanych początkowo dla celów instrumentalnych (zaspokajanie potrzeb), a dopiero potem nabierających cech czynności intencjonalnie skierowanej na zmanifestowanie jakiegoś stanu rzeczy. Zajmuje on tym samym krytyczne stanowisko w stosunku do rozszerzania terminu „znak”, przeciwstawiając się zdecydowanie tendencjom do pansemiotycznego ujmowania zjawisk. Znaki funkcjonalne w ujęciu R. Barthesa zgodnie z tą koncepcją należałoby traktować jako pewien typ oznaki, nazywanej przez Kmitę oznaką humanistyczną.

W każdym razie oczywiste jest, że podmiot czynności kulturowej posiada pewne wyobrażenia co do sposobu, w jaki jego czynność zostanie zinterpretowana przez odbiorcę. Niejednokrotnie jednak ktoś, podejmując czynność kulturową w dobrej wierze, spotyka się z niezrozumieniem, ponieważ założył mylnie, iż odbiorca posiada ten sam system reguł interpretacji. Sens czynności nadawcy może być dla odbiorcy absolutnie niezrozumiały, ponieważ dysponuje on zupełnie różnym systemem reguł interpretacji. Istnienie w świecie ludzkim społeczeństw wytwarzających odmienne normy zachowań i w związku z tym inne reguły ich interpretacji jest faktem oczywistym. Zjawiska znakowe występować będą zatem w pewnym mniej lub bardziej wyraźnie określonym i odcinającym się od innych uniwersum.

Przyjmując uproszczony model takiego zróżnicowania założyć można, iż istnieją grupy jednostek, które posiadają wspólny zespół reguł interpretacji i zakładają o sobie nawzajem znajomość tych reguł. Grupę tę można nazwać — za Kmitą — grupą kulturową, wprowadzając jednocześnie termin „kompetencja kulturowa”, nawiązujący do pojęcia kompetencji językowej Chom-

sky'ego. Kompetencją kulturową są „wszystkie reguły interpretacji kulturowej, stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji”. [Kmita 1971:37]. Przypadkiem idealnym byłaby oczywiście sytuacja, w której kompetencje kulturowe wszystkich członków danej grupy całkowicie by się pokrywały; nie byłaby wtedy możliwa mylna interpretacja jakiejkolwiek czynności kulturowej w obrębie tej grupy. Czynność kulturowa w znaczeniu potencjalnym jest oczywiście pewną normą grupową, wskazującą, jak należy działać, aby zrealizować określony sens (w przypadku znaku polegający na zakomunikowaniu pewnego stanu rzeczy) oraz jak interpretować poprawnie czynności innych. Odrębność jednej grupy kulturowej od innej jest spowodowana innym systemem kulturowym stanowiącym wykształcony system norm. Czynności kulturowe (a wśród nich głównie znaki autonomiczne) są zatem istotnym elementem zróżnicowania kulturowego. Przedstawiona tu koncepcja, nawiązująca do określeń Kmity, sformułowana jest *explicite* w pracach C. Lévi-Straussa. Starając się odróżnić zjawiska kulturowe od zjawisk naturalnych, formułuje on kilka kryteriów takiego odróżnienia. Twierdzi, że to, co wspólne jest wszystkim ludziom wypływa z biologicznej natury człowieka, jest przy tym instynktowne czyli spontaniczne. A wszystko to, co poddaje się normie, należy do porządku kulturowego, jest względne i występuje jedynie w niektórych społeczeństwach ludzkich. Tak więc ostatecznie to, co naturalne, ma charakter uniwersalny, spontaniczny i bezwzględny, a to, co kulturowe — partykularny, poddany normie i względny. Ludzie stanowiący jeden gatunek biologiczny różnią się między sobą jedynie na poziomie kultury — założenie to można przyjąć jako

oczywiste, wskazując jednocześnie, że chodzi tu głównie o normy interpretacji czynności kulturowych w określonym wyżej sensie.

7. Sposoby analizy i interpretacji znaków

Przedstawiona tu konstrukcja nosi oczywiście charakter typu idealnego. Zakłada się tu bowiem z jednej strony absolutną spójność każdej grupy kulturowej, a z drugiej brak wzajemnych wpływów między określonymi grupami. Pozostając na gruncie tej idealnej konstrukcji, można próbować wskazać na pewne dyrektywy metodologiczne, które uwzględnić powinna socjologia kultury. Ograniczymy się tylko do znaków, pamiętając jednak, iż stanowią one jedynie część czynności zróżnicowanych kulturowo.

Ostatecznym przedmiotem badań socjologii kultury są akty komunikacji. Należy zatem zacząć od pytania: w jaki sposób można adekwatnie opisać, a następnie wyjaśnić zaobserwowany akt komunikacji? W przypadku opisu pewnych czynności zewnętrznych zwierząt, a być może także w pewnym stopniu ludzi — można zdać sprawę i wyjaśnić zachowanie się pojedynczego osobnika koncentrując się na konkretnej sytuacji. Zaspokajanie głodu czy innych potrzeb fizjologicznych albo nawet tak skomplikowane czynności, jak budowa warownej twierdzy czy okrętu, mogą być opisane i zrozumiane przez obserwatora nie posiadającego żadnej wiedzy o systemie kulturowym danej grupy. Oczywiście nie wszystkie elementy czy szczegóły konstrukcji będą zupełnie jasne — dotyczy to przede wszystkim tych elementów, które mają pełnić funkcje magiczne, religijne czyli ogólniej symboliczne, a nie instrumental-

ne. Zatem, mówiąc z dużym przybliżeniem, czynności bezpośrednio oraz ich wytwory można — w pewnych przynajmniej przypadkach — opisać i zrozumieć, nie znając niczego poza tą czynnością i jej rezultatem. Taki zabieg natomiast w stosunku do aktów komunikacji będzie niezwykle trudny do przeprowadzenia. Sam opis czynności kulturowej jest niemożliwy bez znajomości kształtującego ją systemu norm i jej sensu kulturowego. Opis meczu piłkarskiego jako nieskoordynowanego biegania po trawie kilkunastu młodych mężczyzn w pogoni za nadmuchaną świńską skórą byłby na pewno absolutnie nieadekwatny. Aktów użycia języka nie można oczywiście zrozumieć bez znajomości całego tego języka. Podobnie nie można by zrozumieć różnych gestów, obrzędów magicznych i religijnych. W każdym takim przypadku wchodzi w grę ogólnogrupowy system norm, bez poznania którego nie można dojść do odtworzenia pełnego sensu pojedynczej czynności. Zasadniczym sposobem postępowania byłoby więc poznanie całego systemu norm kulturowych i korzystanie z niego dla adekwatnego opisu pojedynczych aktów komunikacji. Teza ta jest na gruncie językoznawstwa sformułowana w ten sposób, że pojedynczy znak ma sens jedynie w obrębie systemu znaków, gdzie z innymi elementami tego systemu łączą go różne stosunki podobieństw i opozycji. Jeszcze raz podkreślmy zatem, że w procesie komunikacji człowiek nie występuje nigdy jako jednostka biologiczna, jako przedstawiciel gatunku, lecz występuje jako członek pewnej grupy kulturowej i tylko poprzez tę grupę i obowiązujące w niej normy da się zrozumieć jego działanie.

Grupa kulturowa wyróżnia się zatem głównie pewnym systemem reguł działań i interpretacji tych działań. To, co w danej grupie się przekazuje, to właśnie owe reguły. Do takiego ujęcia znakomicie przylega, jak

się wydaje, określenie kultury i dziedzictwa kulturowego St. Ossowskiego. W opinii tego autora „na dziedzictwo kulturowe grupy społecznej składałyby się pewne wzory reakcji mięśniowych, uczuciowych i umysłowych, według których kształcą się dyspozycje członków grupy”. [Ossowski 1966:64]. Przedmioty zewnętrzne nie byłyby natomiast składnikami, ale jedynie korelatami kultury. W odniesieniu do znaku sprawa przedstawiałaby się następująco: korelatem kultury byłby pewien obiekt, czynność, wytwór czynności ludzkiej bądź przedmiot naturalny, trwałe bądź nietrwałe, posiadający znaczenie. Natomiast w skład samej kultury wchodziłyby jedynie reakcje przez obiekt ten wywoływane, czyli znaczenie znaku. Przy tym ujęciu ten sam obiekt może posiadać różne znaczenie w różnych grupach kulturowych. Sam wybór przedmiotów, które w danej kulturze stają się korelatami pewnych reakcji psychicznych, jest silnym czynnikiem różnicującym i nie sposób od niego abstrahować. Dlaczego wybieramy te a nie inne nośniki do przekazywania różnych znaczeń — może być funkcją wielu czynników, wydaje się jednak trafna myśl Kotarbińskiej, że wybiera się pewne przedmioty, ponieważ zgodnie z k o n w e n c j ą k u l t u r o w ą nadają się one do wyrażenia myśli o czymś innym, bądź szerzej, także do wywołania pewnej reakcji odbiorcy. Wybór materialnych nośników dokonuje się więc w sposób mniej lub bardziej funkcjonalny, uwarunkowany dostępnością bądź łatwością manipulacji przedmiotami pewnego rodzaju, choć oczywiście obok tych przesłanek mogą być brane pod uwagę także i inne względy. W ten sposób na przykład zastanawiano się, dlaczego język ludzki powstał jako dźwiękowy. Ostatecznie jednak socjologia kultury powinna koncentrować się przede wszystkim na znaczeniach, a raczej na systemach znaczeń pojętych jako reguły

interpretacji czynności lub wytworów niezależnie od ich konkretnego fizycznego kształtu.

Dotychczas zakładano jednolitość grupy kulturowej. Założenie to na pewno nie odpowiada rzeczywistości. Nie odpowiada jej też pojęcie kompetencji kulturowej, która byłaby doskonałą znajomością wszystkich reguł interpretacji, czyli znajomością dziedzictwa kulturowego grupy. W jaki bowiem sposób członek danej grupy nabywa kompetencji kulturowej? Mechanizmem transmisyjnym są oczywiście procesy socjalizacji zachodzące przede wszystkim w małych grupach, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza czy wspólnota sąsiedzka. Zatem każda jednostka uczy się grupowego systemu znaczeń w nieco innych warunkach; oprócz znaczeń uniwersalnych w obrębie całej grupy kulturowej uczy się ona także znaczeń o mniejszym zasięgu. Przede wszystkim dlatego, że każdy człowiek ma do czynienia z pewnymi przedmiotami lub czynnościami, które nie są znane poza obrębem jego rodziny czy miejscowości. Przedmioty te lub czynności dla grupy bezpośrednio go socjalizującej mogą być nośnikami pewnych znaczeń, tymczasem reszta społeczności ich po prostu nie zna. Także przedmioty powszechnie znane mogą mieć różne znaczenia dla różnych grup tej społeczności. Znaczeń zupełnie idiosynkratycznych, przywiązanych do różnych obiektów opisać nie sposób, a przykładów takich zjawisk można przytoczyć wiele (różne pamiątki rodzinne, słowa nabierające specjalnego znaczenia).

Stopień znajomości reguły interpretacji znaków będzie także różny dla różnego typu znaków. Wydaje się, że najbardziej zunifikowane jest mimo wszystko rozumienie dźwięków języka. Fakt, że z wielu oderwanych niepełnych doświadczeń językowych, każde kilkuletnie dziecko dochodzi do znajomości pełnego systemu reguł używania i rozumienia języka, jawi się w tym kon-

tekście jako zjawisko dość niezwykle. Stopień rozumienia i przyswojenia sobie innych systemów znaków odbiega daleko od przypadku języka. Stwierdziliśmy już poprzednio, że tłumaczenie zjawisk znakowych za pomocą schematu bodziec—reakcja z zastosowaniem wzmacniań poprzez zastosowanie nagród i kar nie przynosi rezultatu. Stąd też pojawiła się hipoteza Chomsky'ego o właściwej każdej jednostce ludzkiej wrodzonej kompetencji językowej jako milczącej znajomości głębokiej struktury języka, która sprawia, iż proces uczenia się jakiegokolwiek konkretnego języka jest tak błyskawiczny i tak efektywny.

Jednakże nawet w przypadku języka nawyki mowne poszczególnych jednostek różnią się między sobą, jeszcze bardziej różnorodnie interpretowane są znaczenia gestów, obrazów, rzeźb i innych przedmiotów. Wyuczone reguły interpretacji nie są przy tym przypadkowe, zależą od miejsca jednostki w całej grupie kulturowej, cech rodziny socjalizującej i wielu innych czynników. Socjologia kultury winna zatem opisać owe zróżnicowanie sposobów interpretacji znaków w obrębie danej grupy kulturowej, starać się określić jego zasięg oraz przyczyny. Wyróżnić należy poza tym dwie płaszczyzny analizy. Jedna — to czynności kulturowe potencjalne pojęte jako system norm. Druga natomiast — to rzeczywiste zachowania będące wprowadzeniem w życie owych reguł, wprowadzeniem zawsze niedoskonałym, zmiennym, zależnym od różnych sytuacji czy chwilowego kontekstu społecznego. Zasadniczym zadaniem będzie — co starano się uwypuklić poprzednio — analiza konkretnych aktów komunikacji, w ramach której z jednej strony konieczna będzie znajomość kulturowego systemu reguł, a z drugiej cech sytuacji ich występowania. Wydaje się bowiem, że ostatecznie znak zrozumieć można całkowicie jedynie w sytuacji jego

użycia. Podkreśla to wyraźnie Schaff twierdząc, że znak rozpatrywać można tylko w sytuacji znakowej, która „zachodzi wówczas, gdy co najmniej dwaj ludzie porozumiewają się używając znaków, by przekazać sobie wzajemne swe myśli, wyrazy uczucia woli itp. związane z jakimś przedmiotem, którego dotyczy porozumiewanie się”. [Schaff 1960:320]. Bez uwzględnienia konkretnej relacji między porozumiewającymi się ludźmi, czyli całego kontekstu zachowaniowego, możemy popaść — w jego opinii — w „fetyszyzm znakowy”. Omawiając różne koncepcje znaczenia stwierdza on, że znaczenie da się ostatecznie określić jako stosunek między komunikującymi się ludźmi ujęty w całokształcie sytuacji znakowej. Rozpatrując poszczególne akty komunikacji, chwycić należy pewne prawidłowości zachowań związanych z charakterem sytuacji oraz cechami naturalnymi i nabytymi kulturowo uczestników tych aktów. W ten sposób można kusić się o pełne socjologiczne zrozumienie aktów komunikacji i dokładne określenie miejsca sfery znakowej w całokształcie ludzkiej działalności.

Lingwistyczna koncepcja języka

1. Określenie języka

Rozdział poprzedni poświęcono najogólniej zjawiskom semiotycznym. Obecnie skoncentrować się wypada już tylko na problemie języka. Po próbie określenia tego, co to jest język, zatrzymamy się nad kilkoma problemami szczegółowymi, związanymi z miejscem i rolą języka w całości kultury danej grupy.

Język ludzki należy do zjawisk semiotycznych i jego definicja jest ściśle związana z klasyfikacją wszystkich tych zjawisk. Podając określone cechy języka, podkreśla się bowiem jednocześnie to, czym wyróżnia się on od innych systemów znaków. Język ludzki jest na pewno zbiorem znaków autonomicznych, w tym sensie, w jakim za Kmitą określiliśmy to pojęcie wyżej, bowiem jego sens kulturowy polega na komunikowaniu innym jednostkom, że dany stan rzeczy zachodzi. Język jest ludzką instytucją, która występuje uniwersalnie, a więc we wszystkich ludzkich społeczeństwach, wszędzie spełniając tę samą zasadniczą funkcję komunikacyjną, spełniając ją jednak za każdym razem nieco inaczej. Fakt, że właśnie język w takiej a nie innej postaci stał się zasadniczym ludzkim narzędziem komunikacji, związany jest z kilkoma cechami języka dźwię-

kowego, które umożliwiły mu pełnienie tej właśnie roli, a które odróżniają go od innych systemów znaków. W klasyfikacji Milewskiego [Milewski 1972] zaliczony jest on do grupy sygnałów nieumotywowanych czyli arbitralnych. Sygnały arbitralne dzielą się z kolei na dwie grupy: sygnałów arbitralnych jednoklasowych oraz dwuklasowych. Systemy sygnałów jednoklasowych charakteryzują się tym, że wszystkie wchodzące w ich skład znaki należą do jednej kategorii, każdy z nich może oznaczać jedną tylko rzecz, przenosić jedną informację. Ilość znaków w takim systemie jest zatem ograniczona. Systemy te są zamknięte oraz nieproduktywne; nie można poprzez wchodzące w ich skład znaki przekazać informacji nowej, nie przewidzianej dotąd w systemie. Przykładem takich systemów będą światła sygnalizacyjne na skrzyżowaniach czy system krzyków gibbonów. Systemy dwuklasowe składają się z dwóch rodzajów znaków: prostych i złożonych. Ilość znaków prostych jest ograniczona, ale znając reguły ich łączenia możemy stworzyć nieograniczoną w zasadzie liczbę znaków złożonych. Są one zatem w pewnym sensie dowolne, ale mimo to zrozumiałe, cały system staje się dzięki temu otwarty i produktywny. Za jego pomocą można bowiem opisywać doświadczenia zupełnie nowe, informacje o zdarzeniach odległych w przestrzeni i czasie; system ten może funkcjonować w różnych warunkach i opisywać zdarzenia niespodziewane, posiada więc pewną zdolność przystosowawczą. Język ludzki jest wreszcie systemem dźwiękowym czyli fonemowym, co właśnie w opinii autora miałyby mu zapewnić jego jedyność i bezwyjątkowość. Ostatecznie dla Milewskiego język jest systemem sygnałów semantycznych, arbitralnych, dwuklasowych i fonemowych. Zasadniczą przyczyną odrębności języka ludzkiego od innych syste-

mów wydaje się być jednak, wbrew Milewskiemu, jego dwuklasowość. Fakt, że język zbudowany jest z materiału dźwiękowego, jest tu natomiast ważnym czynnikiem sprzyjającym dla pojawienia się samej dwuklasowości; z dźwięków można bowiem stosunkowo łatwo tworzyć odrębne jednostki, a potem kombinować je w większe całości. Wagę dwuklasowości podkreśla niezwykle silnie Martinet [Martinet 1970], nazywa on ją podwójnym rozczłonkowaniem. Rozczłonkowanie pierwsze polega na tym, że każda przekazywana informacja rozkłada się na ciąg jednostek, z których każda posiadać będzie formę dźwiękową i znaczenie. Takiej jednostki nie można już podzielić na mniejsze części mające znaczenie, natomiast można podzielić jej kształt foniczny; otrzymujemy w ten sposób ciąg jednostek, z których każda przyczynia się do odróżnienia znaczenia wyrazu, aczkolwiek sama żadnego znaczenia nie ma. Możliwość tego drugiego rozczłonkowania zapewnia olbrzymią oszczędność środków, z niewielu bowiem jednostek buduje się nieskończenie wiele całości wyższego rzędu. Na podwójnej artykulacji opiera się martinetowska definicja języka. Według niego ostatecznie „język jest to narzędzie porozumiewania się, według którego doświadczenie ludzkie zostaje zanalizowane, różnie w każdym społeczeństwie, na jednostki mające treść semantyczną i formę foniczną — monemy; ta forma foniczna z kolei zostaje rozczłonkowana na kolejno występujące jednostki dystynktywne — fonemy, których ilość, charakter i wzajemne stosunki są różne w różnych językach”. [Martinet 1970]. Poprzestańmy na razie na takim określeniu języka, jego cechy bardziej szczegółowe opisane zostaną później.

2. Specyfika znaku słownego, język a inne ludzkie systemy semiotyczne

Weźmy pod uwagę jakikolwiek system znaków funkcjonujący w społeczeństwie. Mogą to być np. światła na skrzyżowaniach, możemy tu wyróżnić element znaczący, nośnik materialny znaku; będzie to światełko żółte, zielone bądź czerwone zapalające się w jakimś momencie. Spróbujmy teraz określić znaczenie każdego z tych nośników. Okazuje się, iż możemy to uczynić jedynie za pomocą słów, mówiąc np.: światło czerwone oznacza zakaz przekraczania jezdni przez pieszych. Bardzo trudno wyobrazić sobie sytuację, gdzie znaczenie bardziej złożonych systemów znaków można by w ogóle określić inaczej, nawet jeżeli jeden znak zastępuje po prostu inny, to próba wyjaśnienia znaczenia owego innego znaku doprowadzi nas do znaczenia słownego. Peirce uznawał wprawdzie istnienie obok interpretanta logicznego także interpretantów emocjonalnego i energetycznego (np. po komendzie „bacność”), związane to jednak było z ogólną doktryną przekładania znaków na reakcje zewnętrzne i dotyczyło sytuacji stosunkowo najprostszyc. A. Schaff [1967, rozdz. „O specyfice znaku słownego”] podkreśla — i chyba słusznie — że w przypadku innych systemów znaków umownych funkcjonujących w społeczeństwie, wybiera się odpowiednie nośniki znaczeń i przypisuje im się znaczenie już skonstruowane, które są autonomiczne i niejako gotowe, określone niezależnie od *signifiant*. *Signifié* każdego znaku pozasłownego może być zatem sformułowane za pomocą słów, może istnieć niezależnie od swego konkretnego nośnika materialnego. Dla znaków słownych *signifié* będąc pewną myślą, nie jest natomiast ani autonomiczne, ani gotowe, dla samego swego istnienia potrzebuje materialnej szaty słowa. Termin

„znak słowny” jest nazwą „swoistej jedni materialnego nośnika znaczenia i samego znaczenia”. Jest to w pewnym sensie przyjęcie twierdzenia, że pojęcia nie mogą istnieć poza językiem. Rzeczywiście, w innym miejscu Schaff utożsamia pojęcie ze znaczeniem słowa, stwierdzając, iż w istocie jest to to samo zjawisko rozpatrywane z różnych perspektyw. [Schaff 1960:44 i nast.]. Ujęcie takie zgodne jest z przytoczoną opinią Marksa, iż mowa stanowi zasadniczą postać świadomości ludzkiej. Jeżeli założymy, że myśleć można tylko w pewnym języku, to teza, że znaczenie każdego innego znaku musi w pewnym sensie przejść przez język, wydaje się oczywista. To ścisłe związanie i wzajemne uzależnienie się obu stron znaku słownego wiąże się z wieloma innymi cechami języka. W języku można komunikować o nim samym — posiada on tzw. cechę zwrotności. Znaki słowne mogą być produktywne, służą rozwojowi i zmianom znaczenia, pozwalają na tworzenie wieloznaczności, są znakomitym narzędziem uogólnienia i tworzenia pojęć abstrakcyjnych. Znak językowy wreszcie jako chyba jedyny jest absolutnie przezroczysty dla znaczenia. Wiąże się to oczywiście także ze ścisłym związkiem *signifiant* i *signifié*, sprawiającym, że postrzegamy obie te strony znaku jako całość, nie zatrzymując się (poza specjalnymi wyjątkami) tylko na nośniku materialnym, co może występować przy innych znakach. Wszystkie te cechy sprawiają, iż język jest w pewien sposób uprzywilejowany wśród innych systemów znaków. Można nawet zastanawiać się, czy inne systemy znaków dadzą się rozpatrywać niezależnie od języka.

De Saussure postulował powołanie do życia nowej nauki — semiologii [Saussure 1960:31 - 32], zajmującej się w sposób najogólniejszy znakami; językoznawstwo miało być jej częścią. Kiedy jednak R. Barthes próbo-

wał podjąć myśl de Saussure'a i zbudować podstawowe zręby semiologii, doszedł do następującego wniosku: „nie jest wcale pewne, czy istnieją w życiu społecznym naszej epoki odpowiednio rozbudowane systemy znaków inne niż język ludzki”. [Barthes 1964:79-80]. Istnieją, według Barthesa, czyste systemy semiologiczne, ale są one bardzo ubogie, zaś we wszystkich innych systemach napotykaemy język. Oto jego ostateczna w tym względzie konkluzja: „wydaje się coraz trudniejsze ujęcie systemu obrazów czy przedmiotów, których elementy znaczone mogłyby istnieć poza językiem: postrzegać, że jakaś substancja znaczy, to na nieszczęście odwoływać się do jednostek wydzielonych przez język; nie ma innego sensu niż sens nazwany słownie i świat elementów znaczonych nie jest inny niż świat języka”. [Barthes 1964:81].

W tej perspektywie językoznawstwo nie jest jedną z części semiologii, to raczej semiologia jawi się jako pewna część językoznawstwa (translingwistyka). Opinie Schaffa i Barthesa są w zasadzie zbieżne; choć ich ostateczne konkluzje idą być może za daleko, absolutyzując rolę języka, niemniej zwracają uwagę na doniosłą rolę języka w całokształcie systemów semiotycznych. Znajduje tu swoje poparcie teza, iż analiza języka musi poprzedzać i stanowić podstawę dla wszystkich innych badań w zakresie zjawisk symbolicznych. Tylko przez zrozumienie znaku językowego można zrozumieć istotę innych znaków.

3. «Langue» i «parole» w ujęciu de Saussure'a

Nie możemy w naszej pracy dokładniej przedstawić lingwistycznej koncepcji języka. Niemniej postaramy się w dalszym ciągu naszkicować najbardziej ogólne

zasady tego podejścia do zjawisk językowych, które wydaje się najbardziej charakterystyczne dla dzisiejszego językoznawstwa. Proponowane bowiem przez nas ujęcie socjologiczne może być zrozumiałe jedynie w odniesieniu do językoznawstwa jako uzupełnienie i rozszerzenie stosowanej na tamtym gruncie analizy zjawisk językowych.

Dotychczas używaliśmy słowa „język” dla oznaczenia wszystkich zjawisk słownego porozumiewania się ludzi. Obecnie trzeba jednak uściślić stosowaną terminologię. Całokształt zjawisk ludzkiej słownej komunikacji przyjęło się na gruncie językoznawstwa określać terminem „mowa” (*langage*). W obrębie mowy można z kolei wyróżnić kilka klas zjawisk. I tak np. wg Milewskiego byłyby to:

1. mówienie — pewien proces indywidualny,
2. rozumienie — tu muszą być dwie osoby, nadawca i odbiorca, rozumienie jest niezbędne, aby język mógł pełnić swoją funkcję komunikacyjną,
3. tekst — pewna całość, którą odbiera słuchacz, jest to wytwór mówienia i rozumienia, przy czym tekst może zostać utrwalony (pismo, magnetofon itp.),
4. język — jest on „narzędziem, systemem wyrazów i reguł wyabstrahowanych z zapamiętanych tekstów, który nam umożliwia tworzenie nowych tekstów”. [Milewski 1972:6].

W zakres wszystkich zjawisk mownych wchodzi, jak widać, rzeczy bardzo niejednorodne. Są to, z jednej strony, konkretne, pojedyncze zachowania ludzkie (mówienie i rozumienie), wytwory tych zachowań (tekst) oraz reguły tych zachowań (język). Odróżnienie zachowań od systemu reguł nimi kierujących jest pewnym analitycznym zabiegiem, zgodnym jednak — jak się wydaje — nawet z odczuciem potocznym. Kiedy mówimy, że ktoś uczy się języka — mamy na myśli właś-

nie system reguł; posiadamy np. świadomość istnienia — mniej lub bardziej określonego — języka polskiego, różnego od pojedynczych wypowiedzi w tym języku. Jednym z przełomowych punktów w dziejach językoznawstwa było oddzielenie obu poziomów zjawisk, dokonał tego de Saussure rozróżniając *langue* (język) od *parole* (aktu mowy jednostkowej). De Saussure określa język jako „społeczny wytwór zdolności mowy oraz ogół konwencji przyjętych z konieczności przez grupę społeczną, aby jednostki mogły z tej zdolności korzystać”. [Saussure 1961:25]. Język jest to więc pewna norma kulturowa, przekazywana oczywiście w trakcie socjalizacji, narzucająca się jako zewnętrzny przymus członkom zbiorowości. Jest to system reguł, który według de Saussure’a istnieje jedynie w psychice jednostek, ale który jest jednocześnie wspólny im wszystkim i znajduje się poza obrębem ich woli. Językowi przeciwstawiało się na gruncie tej koncepcji akty mowy jednostkowej, które nigdy nie są zupełnie prawidłowymi realizacjami normy językowej, wykazując zawsze liczne błędy i niekonsekwencje. Poprzez oddzielenie *langue* od *parole* oddziela się społeczne od indywidualnego oraz istotne od ubocznego, przypadkowego. Mowa jednostkowa jest narzędziem powstania języka i jednocześnie jego wytworem, ale ona i sam język są to rzeczy absolutnie różne. Język będzie ostatecznie tym, co w mowie jest społeczne, trwałe i abstrakcyjne. [Milewski 1972:5].

Jako system reguł da się on wyczerpująco i dokładnie opisać i zanalizować. Językoznawstwo, koncentrując się tylko na języku, może nie brać pod uwagę komplikacji związanych ze stroną wykonawczą języka, rzeczywistymi zachowaniami mownymi, może zatem uzyskać stopień precyzji, który nie stał się udziałem żadnej innej z nauk społecznych i spełniać te pozyty-

wistyczne ideały, które próbował realizować de Saussure. Saussure'owskie określenie języka wzbudza jednak pewne wątpliwości i trudności interpretacyjne. Język jest dla niego systemem znaków, których istota polega na związku strony dźwiękowej, czyli obrazu akustycznego, z pojęciem, czyli znaczeniem znaku. Oznacza on te obie strony znaku terminami: element znaczący (*signifiant*) i element znaczony (*signifié*). Znaki językowe jako psychiczne ze swej natury, są pewnymi stanami świadomości, pewnymi istnościami mającymi siedzibę w mózgu. Język jest tutaj pewnym tworem abstrakcyjnym, wyrwanym ze społecznych uwarunkowań, istniejącym niejako ponad nimi. Saussure'owska definicja języka i znaku językowego sytuuje się zatem w wyraźnej opozycji do określeń i sposobu wyjaśniania tych zjawisk stosowanych w teoriach wychodzących z materialistycznych założeń, marksizmu czy behawioryzmu.

Wypada zwrócić uwagę jednak i na inne konsekwencje stanowiska de Saussure'a. Znaki językowe istnieją tylko w świadomości, z drugiej strony jednak manifestacje języka są konkretne, uchwytnie zmysłowo, co jest warunkiem koniecznym wszelkiego ich badania.

Nawet jeśli rozpatruje się znak od strony świadomości jednostek, to można przyjąć, że w znaku wypada badać tylko obraz akustyczny, *signifiant*; z punktu widzenia podmiotu *signifiant* jest czymś bardziej realnym, pierwotniejszym w stosunku do *signifié*. Językoznawstwo winno się skoncentrować na sposobie organizacji elementów znaczących, zakładając jednocześnie, iż organizacja pojęć będzie w istocie identyczna. De Saussure postulował przy tym rozpatrywanie języka nie w jego historycznej zmienności, ale synchronicznie, jako system, który nie jest uwarunkowany niczym innym tylko wzajemnym stosunkiem swoich składników.

Nie można opisywać pojedynczych znaków w izolacji od innych, po prostu jako połączenia pewnego dźwięku z pewnym pojęciem, ale zawsze w całokształcie innych znaków, biorąc pod uwagę to, że każda jednostka określona jest poprzez miejsce, które zajmuje w ramach całości czyli systemu. W języku istnieją zatem tylko różnice, mechanizm języka polega tylko na opozycjach; jeżeli za jednostkę poziomu *signifiant* przyjmiemy pewien odcinek dźwiękowy, to zarówno ten odcinek jak i pojęcie na poziomie *signifié* mają charakter czysto różnicujący. Cechy różnicujące jednostki utożsamiają się z samą jednostką, bo „w języku, jak w każdym systemie semiologicznym to, co odróżnia jakiś znak, jest tym, co go stanowi”. [Saussure 1961:112].

Potraktowanie języka jako systemu, łącznie z uznaniem pierwotności *signifiant*, wyznaczyło językoznawstwu ściśle określony i dający się precyzyjnie opisać przedmiot badań. Ujęcie de Saussure'a stało się punktem wyjścia językoznawstwa strukturalnego, które analizując tylko *langue*, system o wewnętrznych opozycjach, rozpatrując go przy tym głównie na poziomie dźwięków, doszło wkrótce do zdumiewających rezultatów. Strukturalizm w językoznawstwie stał się kierunkiem dominującym, spychając w pewnym okresie na margines inne sposoby badania języka.

Można wskazać, iż z wielu punktów widzenia koncepcja de Saussure'a stanowi dogodny punkt wyjścia dla analizy wzajemnych relacji języka i kultury. Lingwista łatwo może podnieść zarzut, iż autor ten należy już do historii swojej dyscypliny i współczesne badania rozjaśniły wiele niejasności jego doktryny. Wydaje się jednak, iż niezależnie od modyfikacji, które wprowadził czas, wiele rozważań podstawowych tego autora ma nadal charakter obowiązujący w całym językoznawstwie

strukturalnym. Można także wskazać, iż nowe dyscypliny naukowe sięgają bezpośrednio do tradycji Saussure'owskiej. Mowa tu zwłaszcza o wszelkich odmianach semiologii.

Rozróżnienie języka (*langue*) i mówienia (*parole*), jako dwóch odrębnych aspektów mowy (*langage*) będącej fenomenem swoiście ludzkim ma trudne do przecenienia znaczenie dla badacza interesującego się językiem z innych względów niż czysto językoznawcze, zwłaszcza zaś dla socjologa. Termin *parole* tłumaczy się czasem także jako „mowa” trzeba jednak pamiętać, że chodzi tu o akty mówienia, podczas gdy *langage* odnosi się do mowy pojętej jako zdolność mówienia, bądź rozumianej jako zbiór wszystkich zjawisk związanych z mówieniem, a więc obejmujący zarówno *langue* jak i *parole*.

U podstaw tej zasadniczej opozycji leży bez wątpienia określenie odmienności indywidualnych realizacji procesu mowy oraz reguł zapewniających ustalanie się wspólnego wzoru dla pewnej zbiorowości mówiących, o której można powiedzieć ze względu na ową wspólność reguł i wzajemne porozumienie, iż posługuje się jednym, wspólnym językiem. Ponieważ jednostka nie dysponuje całością reguł językowych w tym sensie, iż nie jest w stanie ich sobie uświadomić, nie posiada języka. Posługuje się tylko częścią tego języka w konkretnych, skończonych, przypadkowych aktach mówienia. Akt mówienia zaś należy do sfery psychicznej. Zależy od woli jednostkowej, jest — jak mówi de Saussure — w jej władzy. Natomiast język pojęty jako zbiór reguł ma charakter ponadjednostkowy, ponieważ jest tworem przychodzącym z zewnątrz. Stanowi dla niej nieprzekraczalny przymus, którego nie jest w stanie odrzucić ani nie może wnieść weń woluntarnych zmian. Jakkolwiek de Saussure podkreślał dowolność znaku rozumianą jako brak wewnętrznego związku między

signifiant i *signifié* (brak koniecznej więzi między ciągiem brzmieniowym i pojęciem), to jednak dowolność ta odnosi się tylko do relacji desygnującej. Ustalony przez zbiorowość w toku realizacji mowy związek ten podlega już określonym prawom jako element systemu. Jego zmiana pociągnąć za sobą musi zmiany innych elementów, aby system zachował równowagę. Znak językowy umotywowany jest więc jako całość swoim miejscem pośród innych znaków. W końcu język jawi się więc jako „system czystych wartości, którego nie warunkuje nic oprócz chwilowego stanu jego składników” [Saussure 1961], doskonale niezależny od rzeczywistego procesu realizacji, od zdarzeń jednostkowych. On się tylko w jednostkowych zdarzeniach mownych przejawia, pozostając jako całość ponad nimi.

Język jako system reguł jest inwariantny, uporządkowany, podległy prawom. Jest domeną racjonalności i konieczności. Co więcej, nie zależy od wykonania, od indywidualnych aktów *parole*, nie bierze też w nich udziału jako całość. Jest jedynym aspektem mowy (*langage*) wartym poznania i poddającym się zabiegom badawczym.

Mowa bowiem (*parole*), z istoty swojej zmienna i przypadkowa, jawi się jako dziedzina chaosu, w której decyduje indywidualna wola, idiosynkrazja użycia, w której nie obowiązuje konieczność. W całym tego słowa znaczeniu należy do rzeczywistości z wszelkimi jej przypadłościami, podczas gdy język należy raczej — rzecz by można — do świata idealnego.

Pora tu nawiązać do komentarzy osadzających myśl de Saussure'a w historii myśli społecznej, wskazujących na mniej lub bardziej świadome nawiązywanie do współczesnych mu koncepcji o charakterze socjologicznym.

Istotną, jak sądzić należy, sprawą było dla de Saus-

sure'a wykazanie społecznego charakteru języka zarówno w sensie genetycznym jak funkcjonalnym. Oto bowiem autor przyjmuje wyraźnie, iż język jest zrodzony z praktyki mowy (*langage*), jest jej regulatywną, normatywną częścią.

Przeciwstawienie mowy i języka polega głównie na oddzieleniu tego, co z jednostki bierze początek i warunkowane tylko jednostkowo, i tego, co wobec niej zewnętrzne i ustanawiające prawo, regułę postępowania. Zjawisko mówienia należy do sfery psychiki indywidualnej, nie zawiera zatem przesłanki pozwalającej wytłumaczyć identyczność przebiegu procesu posługiwania się mową u różnych jednostek, chyba że przyjmie się hipotezę o wrodzonym charakterze zdolności mownych. Reguły zapewniające mówieniu intersubiektywny ład nie są zawarte w pełni i w sposób immanentny w psychice jednostkowej, a zatem muszą pochodzić z zewnątrz, tzn. muszą mieć charakter społeczny w tym przede wszystkim sensie, że nie można ich wyprowadzić z własności psychicznych jednostki. W koncepcji de Saussure'a język kształtuje się poprzez akty indywidualne, jednakże w stosunku do nich okazuje się własnością nową.

Słusznie podkreśla się związki łączące tę koncepcję z myślą Durkheima. W. Doroszewski zwraca uwagę, że „[...] aby badać założenia metodologiczne a także filozoficzne doktryny de Saussure'a trzeba zwrócić się ku Durkheimowi, w którego doktrynie znajduje się absolutnie rygorystyczna i systematyczna opozycja indywidualnego i społecznego. U de Saussure'a opozycja nie mniej absolutna w zasadach ma postać «języka» i «mowy»”. [Doroszewski 1969]. Doroszewski stwierdza dalej, że istnieje ścisła odpowiedniość między „językiem” w sensie Saussure'owskim i „faktem społecznym” Durkheima.

Saussure'owska *langue* jest zatem jednym z wyobrażeń zbiorowych Durkheima. Pamiętać trzeba, iż język w tej koncepcji nie „należy” do żadnej z jednostek, stanowi natomiast „własność” zbiorowości społecznej, która się nim posługuje. Analogia ta domaga się dodatkowego komentarza, gdyż wiadomo, iż „wyobrażeniom zbiorowym” w sensie Durkheimowskim przypisywano charakter całkowicie realny. Toteż problem substancjalności społeczeństwa łączy się w pewnej mierze z pytaniem o naturę języka w koncepcji de Saussure'a. Sam Durkheim, niezależnie od interpretatorów jego dorobku, odżegnywał się od prób rozumienia świadomości zbiorowej jako istotności ontologicznej deklarując, iż ponadindywidualny charakter społeczeństwa zakłada zarazem, iż jest ono możliwe jedynie przez istnienie bytów indywidualnych i w nich właśnie. J. Szacki pisze, iż „[...] Durkheim uważał za bezpodstawne te dualistyczne koncepcje, które rozdzieleniu człowieka nadawały wymiar absolutny i pozaspółeczny”. [Szacki 1964]. Jednakże ów dualizm zostaje ważny jako zasada, zarówno w sferze założeń filozoficznych dotyczących człowieka w ogóle, jak i w sferze założeń metodologicznych, odnoszących się do możliwości zbudowania nauki o człowieku.

Metodologiczne racje „rzeczywistości *sui generis*” wyobrażeń zbiorowych u Durkheima polegałyby więc na powołaniu jej jako przedmiotu odrębnej dziedziny badań naukowych. Najogólniej mówiąc, wynikały z przekonania, iż dziedzina zachowań indywidualnych nie jest domeną reguł i prawidłowości, że jest zatem dziedziną nie zawierającą w sobie w pewnym sensie elementu determinacji, konieczności. Oczywiście nie wyczerpuje to wszystkich implikacji zawartych w tej części koncepcji Durkheima. Metodologiczny charakter przeciwstawienia podkreślony zostaje tu głównie po to, aby dogodniej

było zestawić obu interesujących nas myślicieli. Tradycyjne językoznawstwo gubiło się w opisie luźnych, nie powiązanych ze sobą faktów, o historycznym przede wszystkim charakterze. Badanie izolowanych przypadków, przy braku materiału empirycznego, nie wystarcza dla syntetycznego i całościowego ujęcia takiego fenomenu kulturowego, jakim jest język.

Podstawą dla nowoczesnego językoznawstwa mogła stać się jedynie koncepcja, wychodząca od pojęcia systemu, a więc całości, w której wzajemne relacje elementów składowych i zasady zmiany tych relacji można opisać przy pomocy zamkniętego zbioru reguł. Obserwacja indywidualnych aktów zachowania się językowego nie pozwalała de Saussure'owi szukać oparcia dla systemu językowego w jednostce, jest ona bowiem nosicielem ledwie części systemu, poza tym w procesie realizacji mowy może ona zniekształcać pewne reguły posługiwania się językiem, sprzeniewierzać się im niejako. A nie można przecież zapominać, iż w pojęciu „języka” u de Saussure'a zawiera się w sposób istotny — jak pokazał to Hjelmslev — aspekt jego normatywności.

4. Recepcja koncepcji de Saussure'a na gruncie językoznawczym

Saussure'owskie odróżnienie *langue* i *parole* było wielokrotnie krytykowane, choć nie odmawiano mu heurystycznej doniosłości. O. Jespersen podkreśla wartość opozycji, krytykując jednakże jej przesadność. Dostrzega on pewne niebezpieczeństwa związane z zachwianiem proporcji rozdziału. Przeciwstawienie „języka” i „mowy” widzi jako transformację teorii przeciwstawiającej zbiorowy czy stadny umysł (*folk, collective* —

herd-mind) umysłowi jednostkowemu [Jespersen 1946]. Zdaniem Jespersena oba bieguny są sobie znacznie bliższe, co więcej, posiadają wiele wspólnych obszarów, których nieostrość wymaga arbitralności przy klasyfikowaniu rzeczywistych zjawisk językowych. Oto bowiem z jednej strony okazuje się, że trudno uznać jednostkę za „króla swojej mowy”, który zarazem nie jest w stanie wprowadzić żadnej zmiany w obrębie języka. Jespersen podkreśla tutaj, iż granicą dowolności jednostkowego zachowania językowego są wymogi intersubiektywnej zrozumiałości tego zachowania, wyznaczone przez reguły ukształtowane w procesie komunikacji. Można to nazwać zasadą najmniejszego wspólnego mianownika, poniżej której nie osiąga się porozumienia.

Jespersen widzi więc opozycję języka i mowy raczej jako dwuaspektowość tego samego zjawiska i proponuje zmianę terminologii na: „język kolektywny” i „język indywidualny”. Różnica między nimi — jak wskazuje autor — jest taka, jak różnica między pojęciem ogólnym a jego denotatem. Język narodowy należy pojmować zgodnie z tą koncepcją jako swoisty rodzaj liczby mnogiej terminu mowa (*speech*) lub jako średnią, ekstrakt czy iloczyn logiczny języków indywidualnych. [Jespersen 1946]. Perspektywa taka zapewnia przejście między indywidualnym charakterem pojedynczego aktu a społecznym charakterem języka przez wprowadzenie mechanizmu, którego brak było u podstaw koncepcji F. de Saussure’a, mechanizmu, którym jest proces komunikacji lub, inaczej mówiąc, interakcji symbolicznej. Zbliża to poglądy Jespersena do stanowiska reprezentowanego przez interakcjonizm symboliczny. Odnaleźć tu można także niewątpliwą zbieżność z teoretycznymi tezami G. Tarde’a, z którym Durkheim polemizował i przeciw któremu, jeśli opierać się na opinii W. Doroszewskiego, kierował głównie swoją argumentację prze-

ciwstawiając swoje pojęcie socjologii Tarde'owej koncepcji psychologii „inter-psychicznej”. Chodzi zwłaszcza o rolę naśladownictwa w rozprzestrzenianiu się i akceptacji zjawisk społecznych.

N. Chomsky, który również zachowuje Saussure'owskie odróżnienie języka od mowy, wskazuje zarazem na istotne różnice swojego własnego podejścia w stosunku do metody de Saussure'a.

Szwajcarski językoznawca kładł — zdaniem Chomsky'ego — nacisk na system elementów języka raczej niż na system reguł, regulujących faktyczne procesy tworzenia zdań, które umieszczał w sferze mowy. Stąd uważał mowę za domenę przypadku i efemeryczności, nie mogąc rozwiązać kwestii rekursywności, leżącej — jak mówi Chomsky — u podstaw tworzenia zdań. [Chomsky 1966]. Język zatem jest u de Saussure'a „inventarzem elementów”, „zbiorem znaków z ich właściwościami gramatycznymi”.

Charakterystyka języka jako zjawiska społecznego odnosi się tu więc do prostej konstatacji faktu, iż genetycznie związany jest on z grupą społeczną, ogólnie — ze społeczeństwem. Jednocześnie całkowicie pominięty zostaje funkcjonalny aspekt języka w tym znaczeniu, które odnosi się do sfery zachowań kulturowych. Jest oczywiste, że pojęcie języka u de Saussure'a nie ma nic wspólnego z podejściem behawioralnym. Podejście takie przysądzone zostaje u niego zjawiskom mowy. Tymczasem między językiem i mową zaznacza się wyraźna cezurą, decydująca o zasadniczej nieciągłości obu zjawisk. Mowa należy do porządku zachowań ludzkich. Język zaś, jakkolwiek tworzy się w procesie mówienia, charakteru behawioralnego nie posiada.

Język jakby usamodzielnia się wobec rzeczywistego, materialnego zjawiska, jakim jest zbiór dźwięków tworzących mowę. Rozstrzygnięcie, czy samodzielność ta

ma charakter realny, czy też chodzi tu przede wszystkim o byt abstrakcyjny będący przedmiotem badania naukowego — nie wydaje się możliwe i ze względu na niejasność i fragmentaryczność wykładu myśli de Saussure'a, i ze względu bardziej zasadniczego zarazem: dotyka się tu bowiem jądra sporu czysto filozoficznego o naturę wszelkiego prawa pojętego jako prawidłowość, stała relacja między zjawiskami. Socjologa bardziej interesuje tutaj rozwarstwienie sensu społecznego charakteru języka, wyżej sygnalizowane.

Jeśli chodzi o próby rozwinięcia schematu de Saussure'a wydaje się, że należy częściowo przyznać rację W. Mańczakowi, który twierdzi, iż Hjelmslev, rozwijając dychotomię Saussure'owską do czterech elementów (schematu, normy, zwyczaju i aktu indywidualnego) zachowuje zasadnicze nieporozumienie, które legło u podstaw genewskiego pierwowzoru. [Mańczak 1970]. Autor opowiada się za monistyczną koncepcją języka, opierając się na założeniu, iż różnice w obrębie zjawisk językowych mają charakter przede wszystkim ilościowy i lepiej zdają z nich sprawę metody statystyczne, przy pomocy których bada się częstość użycia.

Sprowadzenie metody badania języka do analizy statystycznej wydaje się jednostronne, jednakże dyskusja nad tym przekracza kompetencje badacza zajmującego się kulturowymi i społecznymi aspektami teorii języka. Interesujące natomiast wydaje się postawienie przez Mańczaka częściowego znaku równości między koncepcją Hjelmsleva i de Saussure'a, wiadomo bowiem przecież, iż pierwsza z nich zamierzała przełamać niektóre trudności teoretyczne zawarte w dychotomii *langue-parole*.

L. Hjelmslev rozwinął tę dychotomię do czterech wymiarów. Pierwszy z nich, nazwany w jego koncepcji „schematem”, najbliższy jest — jak się zdaje — pojęciu

langue, wypracowanemu przez F. de Saussure'a. „Schemat” jest bowiem czystą formą, szkieletem, zbiorem reguł ustalających czysto logiczne relacje między elementami języka w seriach opozycji. Jako przykład podaje się definicję fonemu *r* przez określenie jego miejsca w systemie fonologicznym. Jest to forma niezawisła w stosunku do realizacji, jest ona bowiem definiowana niezależnie od niej, stanowi rodzaj algebry, jest systemem skrajnie sformalizowanym. [Zob. Barthes 1964].

„Norma”, drugi element koncepcji Hjelmsleva, odnosi się do języka jako formy materialnej, określonej przez społeczną realizację, jednakże na tyle ogólnie, iż bez związku ze szczegółowymi cechami tej realizacji. Dla przykładu: prawidła określające wymowę głoski *r* w konkretnym języku mówionym, dajmy na to, francuskim. Sądzić należy, że już tutaj zaznacza się pewna płynność w rozgraniczaniu cech języka i mowy, odbiegająca od zasad de Saussure'a. Z jednej strony rozróżnienie schematu i normy zdaje sprawę z dwuaspektywości w obrębie samego pojęcia *langue*. Dotyczy bowiem aspektu czysto konstrukcyjnego, formalnego, ale także, po stronie normy, zaznacza regulatywność w sensie poprawności, odsłania sens języka jako formy nakazu, którego przekroczenie jest naruszeniem zasady konstrukcji. W koncepcji de Saussure'a oba plany przenikały się. Tu zaś wyraźnie wyodrębniony zostaje aspekt wartości wykonania. Z drugiej więc strony mówi się tu już także o wykonaniu, norma bowiem odnosi się do pewnych reguł zastosowania schematu. W tym punkcie norma zazębia niejako język i mowę, tworzy punkty styczne, w których zlikwidowana zostaje w pewnym sensie różnica między regułą czystą i procesem, którym rządzi.

Przy przejściu do trzeciego wymiaru propozycji Hjelmsleva staje się jasne, że zbliżyliśmy się do Saussu-

re'owskiego pojęcia mowy. „Użycie” bowiem definio-
wane jest jako zespół nawyków językowych konkretnego
środowiska, społecznego lub zbiorowości społecznej,
np. *r* w zróżnicowaniu regionalnym.

Czwartym i ostatnim elementem jest indywidualny
akt mówienia, mowa jednostkowa, konkretne zachowa-
nie. W obrębie takiego czteroczlonowego schematu da-
dzą się wprowadzić odnaleźć zarysy dwudzielności (sche-
mat + norma — użycie + akt indywidualny), jednak
całość mocno modyfikuje dychotomię Saussure'owską,
po pierwsze przez precyzację możliwych do odszukania
w mieszczących się w jej obrębie aspektów, po drugie,
co ważniejsze, przez uwypuklenie społecznego charak-
teru języka w sensie behawioralno-interakcyjnym.
Uwypuklenie to nastąpiło głównie przez wyraźniejsze
związanie pojęcia języka z nawykami zbiorowości mó-
wiącej, a także przez wyraźną deklarację sensu czystej
formalności języka, która bez dwuznaczności daje się
tutaj pojąć jako plan analityczny, związany z działal-
nością badawczą językoznawcy.

R. Barthes wyróżnia w koncepcji Hjelmsleva dwa
plany podstawowe, zaznaczające kontury dwuczęścio-
wego pierwowzoru. Pierwszy z nich zawiera schemat
i normę jako aspekt formalno-instytucjonalny (z jedno-
czesną radykalizacją formalizacji w obrębie schematu),
drugi złożony jest z normy użycia i mowy indywidual-
nej, czyli z aspektów materialności i procesualności wy-
konania przy jednoczesnym podkreśleniu społecznego
charakteru użycia przez eliminację mowy konkretnej
[Barthes 1964].

W koncepcji Hjelmsleva widać przy tym tendencję
do konsekwentnej strukturalizacji, w której zanikają
w sposób oczywisty i zamierzony związki z podmioto-
wym charakterem konkretnego zachowania językowe-
go. Innymi słowy, wzbogaceniu schematu de Saussu-

re'a towarzyszy pewne jego spłaszczenie, przesunięcie akcentu w stronę *langue*, co podkreśla również Barthes. Jakkolwiek bowiem czwartym elementem jest tu akt indywidualny, jednakże jego pozycja czyni wrażenie zbędności, ornamentu zamykającego całość jak pedantyczny równoważnik. Wiąż między językiem a jednostką ludzką, jako jedynym rzeczywistym nosicielem języka, zostaje tu zerwana jako nieistotna z językoznawczego punktu widzenia jeszcze radykalniej chyba niż u de Saussure'a.

Więź ta zostaje na pewnej płaszczyźnie odbudowana w podstawach teoretycznych koncepcji N. Chomsksy'ego, który, łącząc zasady formalizacji w sensie logiczno-matematycznym z językoznawstwem i psycholingwistyką, przyczynił się w znacznej mierze do złagodzenia różnic między językiem a mową, które, jak mówi J. Piaget: „usiłowano wprowadzić między językiem pojętym jako instytucja społeczna a indywidualnym aktem mowy, jak gdyby ten ostatni a wraz z nim wszelkie myślenie jednostkowe mogły uzyskiwać ostateczny kształt jedynie w ramach procesów zbiorowych [...]”. [Piaget 1972].

Złagodzenie dokonało się jednak na płaszczyźnie zgoła odmiennej metodologii. Nurt strukturalizmu synchronicznego jednoznacznie bowiem wiązał pojęcie języka ze zjawiskami społecznymi w sensie ich nie-psychiczności i ponadindywidualności. U de Saussure'a znak językowy ma wprawdzie charakter mentalny, gdyż jest jednością obrazu i dźwięku, która zachodzi w umyśle jednostkowym, lecz język jako system nie jest czymś, co zawarte jest w jednostce jako mechanizm. Tymczasem Chomsky, wskrzeszając wątki kartezjańskiego racjonalizmu i tradycję tzw. logiki z Port-Royal, samemu systemowi językowemu przyznaje charakter czysto umysłowy, przyjmując zarazem zupełnie odmienną koncepcję „systemowości”. Wychodzi bowiem od opisu

faktu, ujawniającego „twórczy charakter języka”. Dziecko uczące się ojczystego języka potrafi wypowiadać zrozumiałe i sensowne zdania, których nigdy przedtem nie słyszało. Potrafi je więc tworzyć, stosując reguły konstrukcji zdań zasłyszanych wcześniej. Różnica między strukturalizmem — jak go nazywa Piaget — transformacyjnym a strukturalizmem synchronicznym ujawnia się w sposób bardzo istotny w kwestii językowego aspektu socjalizacji dziecka. Rozumowanie Chomsky’ego trafia tu bardziej do przekonania. Poznanie języka jako zbioru elementów odnosić się może do treningu szkolnego, sformalizowanego wykładu gramatyki lub celowego uczenia się języka obcego, nie zdaje jednak sprawy z procesu przyswajania sobie zrębów struktury językowej przez dziecko. Przyznać trzeba, iż strukturalizm synchroniczny pomija mechanizm przyswajania języka w rzeczywistych zachowaniach komunikacyjnych i w tym aspekcie odsłania wyraziście swój klasyfikacyjny, taksonomiczny charakter. W koncepcji Chomsky’ego natomiast reguły budowania zdań derywowane są przez dziecko ze znanych mu dotychczas aktów mowy; język więc zawiera się bezpośrednio w mowie. Nie stanowi systemu sklasyfikowanych elementów, w stosunku do których jednostka ludzka wyrabia sobie pewne nawyki wyboru, dyspozycje do ukierunkowanej selekcji, lecz jest systemem reguł, pozwalających na wypowiedzenie nieskończonej ilości zdań. [Chomsky 1973].

Podkreślmy raz jeszcze, że koncepcja de Saussure’a, mimo że krytykowana i przetwarzana w obrębie samego językoznawstwa pozostała jednak, jak się wydaje, głównym punktem odniesienia wszystkich współczesnych teorii lingwistycznych. Najszybciej przyjęła koncepcje de Saussure’a, jednocześnie je uściślając i uzupełniając, fonologia czyli nauka o fonemach. Pojęcia

„fonem” używał sam de Saussure, koncepcje zbliżone głoszone już wcześniej, niemniej zasadnicze osiągnięcia nowoczesnej fonologii związane są z tzw. Kołem Praskim, a szczególnie z dwoma jego przedstawicielami: M. Trubeckim i R. Jakobsonem. Zasadnicza orientacja badawcza w różnych szkołach strukturalistycznych jest ta sama, różnią się one przede wszystkim pewnymi odrębnymi technikami analizy.

Inne szkoły językoznawcze, odrzucając nawet literalne sformułowania de Saussure’a, zachowują jednak ogólnie bardzo abstrakcyjne i formalistyczne podejście do zjawisk językowych. Wytworzył się — jak można sądzić — pewien styl uprawiania badań nad językiem, który unaukowił i uściślił językoznawstwo, nadając mu taki status, jakiego poza nim nie osiągnęła żadna z nauk społecznych. Odkonano to jednak kosztem eliminacji wielu problemów badawczych, zapoznania w pewnym sensie społecznej natury języka, jego funkcjonowania i uwarunkowań. Najwyraźniej widać to w modelu strukturalistycznym. Znak językowy ma komunikować znaczenie, jest to jego główna funkcja. Zauważmy, że samo pojęcie znaczenia, jest już swoistą redukcją tego faktu społecznego, jakim jest porozumiewanie się za pomocą języka. Redukcją np. w stosunku do pojęcia sensu, rozumianego w taki sposób jak w koncepcjach Dilthey’a czy Webera. Redukcja ta dokonała się głównie poprzez oddzielenie *parole*, skoncentrowanie się na *langue*, co jest równoznaczne odrzuceniu czynnika subiektywności, uczestnictwa i uczuciowości. Spowodowane to było pozytywistyczną koncepcją nauki, konieczności ścisłego wyznaczenia przedmiotu językoznawstwa, na co już zwracaliśmy uwagę. Redukcje idą jednak dalej. Znak jako całość posiada znaczenie, ale składa się przecież z *signifiant* i *signifié*: językoznawstwo, przyjmując założenie równoległości i odpowied-

niości tych obu stron, skoncentrowało się jednocześnie na badaniu *signifiant*. Zakłada ono bowiem, iż każda istotna cecha, która mogłaby być wykryta poprzez analizę treści — czyli strony znaczonej znaku musi mieć odpowiednik wykrywany przez analizę wyrażenia — czyli strony znaczącej, tak więc można się ograniczyć do badania tylko tej drugiej. Można właściwie postawić w tym miejscu pytanie: w jaki sposób zgodnie z tą koncepcją *signifié* jest częścią znaku?

Dalej — okazuje się przecież, że znaczenie konstytuuje się tylko w obrębie systemu, a właściwie redukuje się do opozycji tego systemu — wszak w „języku ważne są tylko różnice”. Język ma różne poziomy — dadzą się one jednak redukować tak, że analiza lingwistyczna sprowadza w pewnym sensie całe językoznawstwo do fonologii, w obrębie fonemów ważne są tylko cechy dystynktywne, a właściwie wszystkie możliwe ich kombinacje, sposób ich uporządkowania, struktura, jaką tworzą. Znajduje tu wytłumaczenie teza, że język jest formą, cała jego analiza sprowadza się w ostatecznym rezultacie do badania pewnej liczby formalnych tylko zależności. Uzyskuje się w ten sposób precyzję rozważań, płaci się jednak — jak można sądzić — dość poważną cenę: wyeliminowanie problemu kulturowych uwarunkowań użycia języka.

Ostatecznie w modelu strukturalnym język, przejawiający się empirycznie tylko w aktach mowy i będący tworem *par excellence* ludzkim traktowany jest w pewnym sensie jako twór od ludzi niezależny, jako rządzący się własnymi prawami systemu. W ujęciu tym język jest więc *causa sui*, czymś niezależnym od innych uwarunkowań społecznych, tworem, który można badać w oderwaniu. Strukturaliści podkreślają często także całkowitą odrębność jednego systemu języka od innego, te same, wydawałoby się, dźwięki są w każdym języ-

ku zupełnie inne, bo innym dźwiękom się przeciwstawiają, inne tworzą wiązki opozycji. Jeszcze silniej niepowtarzalność każdego systemu językowego widać według nich na poziomie słownictwa. Ostatecznym celem strukturalizmu miałyby być jak najpełniejsze i najprecyzyjniejsze opisanie wszystkich *langues* świata. Najczęściej jednak przyjmowano, że owe *langues* to języki narodowe, powszechnie przyjęte na danym terytorium czy w obrębie danej społeczności. Rzadziej zajmowano się strukturalistycznym opisem dialektów (o dialektologii strukturalnej — por. rozdz. III). Zasadniczy model strukturalistyczny przedstawiałby się zatem, jak następuje. W jednym społeczeństwie występuje jeden język — *langue* — obowiązujący jako norma wszystkich członków zbiorowości, oraz cała gama nieuporządkowanych aktów mowy jednostkowej, dla której nie można określić żadnych istotnych prawidłowości. Opis *langue* — wewnątrznie zdeterminowanego systemu jest zasadniczym celem językoznawstwa, opis — powtórzmy to raz jeszcze — bardzo precyzyjny, ale chwytający tylko pewne aspekty tego niezwykle skomplikowanego i złożonego zjawiska. jakim jest ludzka mowa.

Podkreślmy jednak raz jeszcze, iż pojęcie *langue* było niezbędne dla rozwoju językoznawstwa, sam zaś sposób jego określenia nie odbiega bynajmniej od sposobu w jaki tworzy się w innych naukach abstrakcyjne modele zjawisk empirycznych. Powołując się na dokonywaną przez L. Nowaka rekonstrukcję wyjaśniania zjawisk stosowaną przez Marksa w *Kapitale* stwierdzić można, iż *langue* jest pewną konstrukcją teoretyczną opartą na upraszczających założeniach idealizujących, analogiczną w swej istocie do modeli stosowanych przez Marksa w teorii ekonomii, modeli opartych na zasadzie abstrakcji. Niemniej dla pełnego opisu mowy ludzkiej konieczne jest wyjście poza ramy tego uproszczonego

ujęcia przede wszystkim poprzez pokazanie w całej rozciągłości społecznych uwarunkowań języka, od których na gruncie strukturalizmu językoznawczego zupełnie się abstrahuje. Byłaby to z kolei w pewnym sensie realizacja postulatu konkretyzacji, która jest w opinii Marksa koniecznym etapem każdego postępowania badawczego.

5. Problem społecznego uwarunkowania języka w innych koncepcjach lingwistycznych

Przy przedstawieniu lingwistycznego podejścia do języka koncentrowano się dotychczas na modelu strukturalistycznym i koncepcjach w różny sposób do niego nawiązujących. W językoznawstwie XX w. ten bowiem kierunek badań stał się niewątpliwie dominujący, spychając w cień inne sposoby badania zjawisk językowych. Tymczasem znacznie wcześniej istniało już wiele kierunków klasycznego językoznawstwa, bardzo różniących się od strukturalizmu, a znacznie bliższych socjologicznemu punktowi widzenia. Także i w samym strukturalizmie pojawiła się orientacja mocniej uwzględniająca społeczne uwarunkowania języka. Praska szkoła strukturalna (Jakobson, Mukałovsky, Havranek i inni) wysunęła istotne zarzuty przeciw koncepcji synchronii w wydaniu de Saussure'a, proponując własne jej rozumienie; struktura jest tworem dynamicznym, w systemie synchronicznym tkwią zarodki nowych struktur i pozostałości starych. Zmiana więc nie jest atrybutem *parole* jako ślepy przypadek czy objaw chaosu, lecz jest jedną z istotnych cech rzeczywistości językowej, gdy chce się zachować odpowiadającą społecznej praktyce językowej ciągłość struktur. [Jakobson 1962]. Krytyka poszła także w dwóch innych kierun-

kach. R. Jakobson sformułował model aktu komunikacji językowej, gdzie obok funkcji referencjalnej, uznawanej za zasadniczą i jedyną istotną w modelu strukturalnym, uwzględnione zostały także inne funkcje wypowiedzi, związane z pozajęzykowymi elementami sytuacji użycia języka. Dodajmy, iż ten właśnie model stanowić będzie punkt wyjścia dla socjologicznego modelu aktu językowej komunikacji, który przedstawimy w rozdziale IV. Praska Szkoła strukturalna wprowadziła wreszcie w obręb badań lingwistycznych usystematyzowaną koncepcję „języków funkcjonalnych”, a więc wystąpiła przeciw założeniu o homogennym charakterze języka etnicznego. Postawiła w ten sposób problem wewnętrznego ustrukturywania języka etnicznego, w zależności od funkcji społecznych, jakie pełni w różnych odłamach wspólnoty językowej. Liczne wpływy strukturalizmu praskiego można, jak sądzimy, odnaleźć w pracach współczesnych językoznawców polskich, zajmujących się problemami z pogranicza dialektologii i stylistyki (Furdal, Klemensiewicz, Urbańczyk i wielu innych) oraz autorów radzieckich (Gołwin, Sirotinina). Niektóre koncepcje tych autorów omówione zostaną dokładniej w dalszym ciągu pracy.

Przejdźmy teraz pokrótce do innych, pozastrukturalistycznych koncepcji lingwistycznych, są one bowiem — jak wspomniano — znacznie bardziej socjologicznie zorientowane. Śledzenie wzajemnych relacji między językiem a kulturą należało do praktyki językoznawczej, zanim narodził się strukturalizm. Można by nawet powiedzieć, iż rygorystyczny postulatów Saussure'owskich doprowadził do zlekceważenia tamtych, rzeczywiście często izolowanych i nie ujętych w spójny system teoretyczny prób wyjaśniania (np. zmian zawartości semantycznej poszczególnych wyrazów języka, pojawiania się neologizmów, zanikania form sta-

rych itd.). Tradycyjne językoznawstwo A. Meilleta czy J. Vendryesa dostrzegało wiele problemów, przed którymi musiała ulec lingwistyka strukturalna, a przed którymi uciec nie może socjologia języka, choć musi je podjąć inaczej. Tak np. przy tłumaczeniu historycznego rozwoju języków musiano oczywiście uwzględnić uwarunkowania zewnętrzne. Kształt dzisiejszego angielskiego można wytłumaczyć jedynie poprzez wskazanie, w jaki sposób nakładały się na siebie kolejne fale plemion celtyckich, anglosaskich, wreszcie zromanizowanych Normanów, trzeba także uwzględnić wpływy rzymskie, łaciny, średniowiecznego kościoła, naukowej tradycji greckiej i wiele innych.

Językoznawstwo historyczne uwzględnia dwa typy uwarunkowań: wewnętrzne reguły systemu oraz wpływy zewnętrzne — taki a nie inny przebieg historii politycznej i społecznej danego ludu, wzajemne wpływy i zapożyczenia, migracje i przemieszanie się ludności.

Inny nieco typ podejścia reprezentują badacze geograficznego zróżnicowania języka; wyodrębniając specyficzne dla różnych terytoriów gwary czy narzecza posługują się znacznie mniejszą jednostką analizy — język ogólnonarodowy rozbija się tu na szereg dialektów regionalnych. Ale podobnie jak w przypadku poprzednim tak i tutaj zróżnicowanie to najczęściej tłumaczone jest nie tyle przez czynniki społeczne, ale przez prawa czysto językowe. Na gruncie obydwu tych ujęć — jeżeli uwzględniało się nawet czynniki społeczne wpływające na określony cykl przemian i aktualne zróżnicowanie języka, to traktowano je raczej w sposób pomocniczy i uzupełniający — miały one pomóc w wytłumaczeniu zmian czysto językowych. Najczęściej przyjmowało się tu założenie, że systemy językowe ma-

ją własną zdeterminowaną wewnątrznie ewolucję, jednak rytm jej i pewne szczegóły są różne — i tu należy odwoływać się do czynników społecznych. [Cohen 1956:130]. Byli jednak uczeni, którzy zajmując się historią języka, traktowali język jako nieodłączną część kultury narodowej i w pracach swoich starali się wykazywać, jak cechy czysto językowe mogą być wskaźnikami zdarzeń i procesów historycznych. Historia poszczególnych języków pozwala także na wyciągnięcie wielu interesujących wniosków ogólnych (np. w jakich okolicznościach zwycięża język ludu podbitego, a w jakich język najeźdźcy, jak rozpowszechniają się języki zdobywców czy kolonizatorów, jak czynniki społeczne wpływają na ilość i kierunek zapożyczeń). W ujęciach tych podkreśla się jednocześnie społeczne uwarunkowania języka jak i jego rolę dla całości kultury danej społeczności.

Uwarunkowania pozajęzykowe uwzględniają badacze zajmujący się opisem żargonów wielkich miast, gwar złodziejskich czy języków zawodowych. W każdym z tych przypadków chodzi o analizę języka pewnej określonej grupy społecznej, różniącej się cechami pozajęzykowymi od grup sąsiednich; struktura społeczna interweniuje tu zatem jako zmienna niezależna, określająca, dlaczego właśnie ta i tylko ta grupa wykształciła odrębny system językowy.

Badanie społecznego uwarunkowania języka pozwala w każdym razie wyjaśnić wiele problemów czysto lingwistycznych i wielokrotnie odwoływano się do niego w rozmaitych teoriach językoznawczych. Zastanawiano się także nad zależnością odwrotną, zadając pytanie, w jaki sposób język wpływa na inne zjawiska społeczne. Ramy niniejszej pracy nie pozwalają na obszerniejsze potraktowanie tego problemu.

Można sądzić, iż pewne przynajmniej problemy związane z koncepcją relatywizmu językowego dadzą się wyjaśnić przez odwołanie się do społecznych, pozajęzykowych uwarunkowań, wpływających na ukształtowanie się języka danej zbiorowości. Warunki ludzkiego bytowania, ludzkie współdziałanie i formy organizacji społecznej, historia polityczna i społeczna określają język danej społeczności i nie sposób opisać język ludzki bez uwzględnienia tych czynników. Ukształtowany w ten sposób język wpływa zaś z kolei wtórnie na sposób poznania świata czy inne zjawiska w społecznej strukturze.

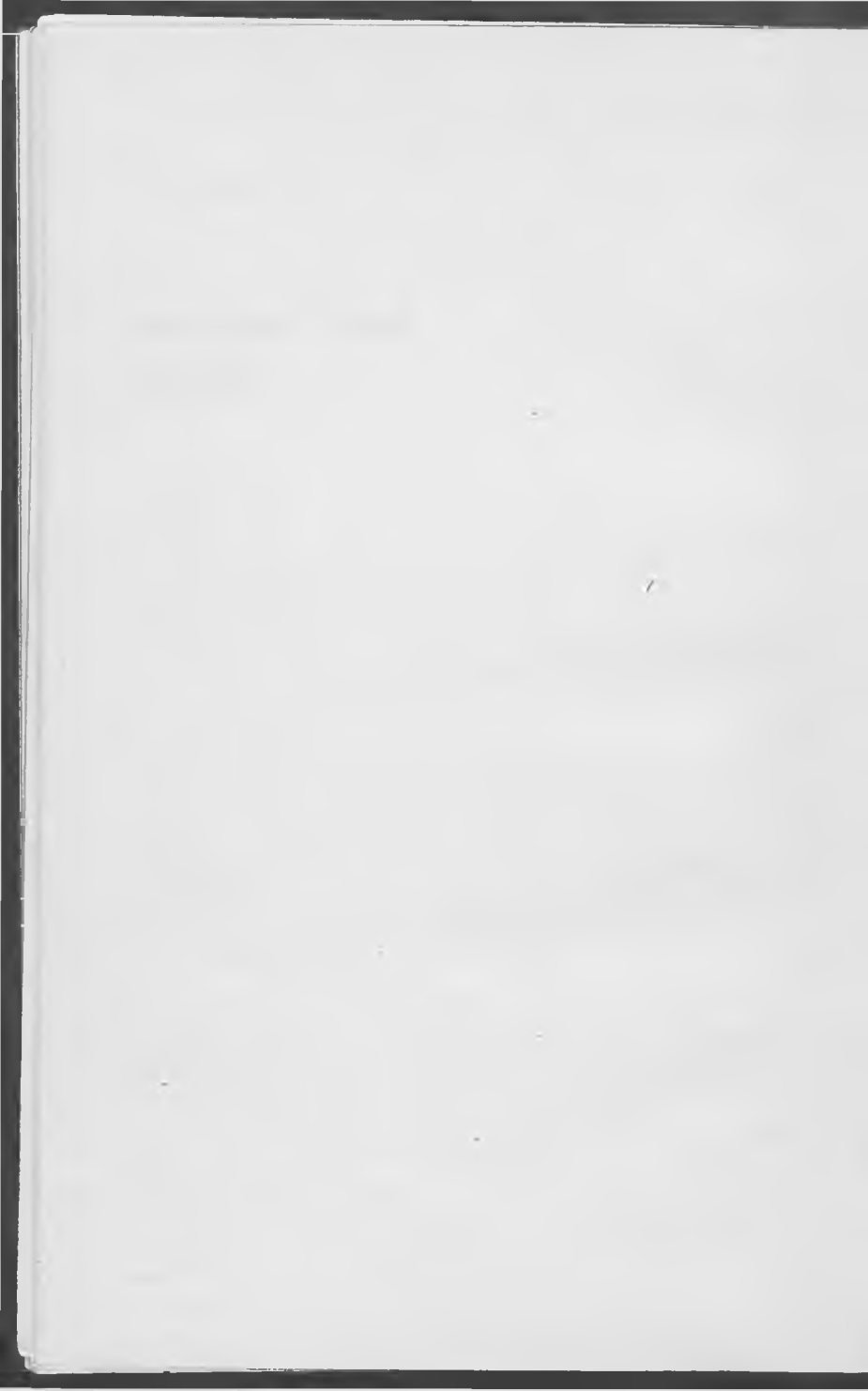
Język może więc być badany z wielu punktów widzenia, strukturalizm odkrywałby wewnętrzne immanentne reguły abstrakcyjnie pojętych systemów językowych; inne, wspomniane przez nas ujęcia analizują zjawiska językowe w szerszym kontekście społecznym. Brak jednak, jak się wydaje, ogólnej teorii socjologicznej wyjaśniającej język i poszczególne językowe zachowania w odniesieniu do całokształtu życia społecznego. Potrzeba takiej teorii wynika szczególnie z roli zjawisk semiotycznych, a szczególnie językowych dla jednostki i kultury ludzkiej. Przedstawiona przez nas niżej próba socjologicznej analizy zjawisk językowych nie ma być przewyciężeniem czy krytyką ujęć dotychczasowych. Ma być ona raczej ich uzupełnieniem, naświetleniem problematyki języka z nieco innej, a niezmiernie w naszym przekonaniu istotnej perspektywy. Ta socjologiczna analiza może wykorzystać wiele danych dostarczonych przez badanie językoznawcze, które są dla niej zasadniczym punktem oparcia, niemniej zwraca ono uwagę także na inne kwestie o doniosłych teoretycznych i praktycznych konsekwencjach. Podkreślny jednak, iż wiele elementów zaproponowanego przez nas

niżej modelu socjologii języka odwołuje się *explicite* do koncepcji językoznawczych o różnych zresztą orientacjach, wiele bowiem zasadniczych pojęć socjolingwistycznych wprowadzili sami językoznawcy, świadomi konieczności uwzględnienia perspektywy socjologicznej dla dalszego rozwoju badań nad językiem.



CZĘŚĆ II

Model socjologii języka



Odmiany językowe i ich społeczne uwarunkowania

1. Wstęp

W rozdziałach poprzednich staraliśmy się określić rolę całokształtu zjawisk semiotycznych w kulturze ludzkiej, następnie skoncentrowaliśmy się na problemach języka, przedstawiając pewne sposoby jego ujmowania na gruncie językoznawstwa. Obecnie chcielibyśmy zaprezentować teoretyczny model socjologicznej analizy języka. Określając na gruncie tego modelu strukturę aktu językowej komunikacji, postaramy się podać pewne przesłanki dla rozwiązania tych problemów związanych z określeniem pojęcia znaku i innych podstawowych kategorii semiotycznych, które referowaliśmy w rozdziale pierwszym.

Zjawiska językowe jako samoistna grupa faktów społecznych długo czekały na socjologiczne ujęcie. Zdając sobie znakomicie sprawę z wagi języka dla istnienia i rozwoju jednostki ludzkiej, społeczeństwa i kultury, socjologowie traktowali często język jako tak integralny element społecznego bytowania, że nie wymagający odrębnej analizy. Zjawiska językowe należały do tych kategorii zjawisk, których istnienie jest założeniem — często zresztą *explicite* nie formułowanym — teorii socjologicznej. Jeżeli nawet uwzględniano fakty językowe przy opisie innych zjawisk społecznych, to były to

przypadki odosobnione. Próby te były wycinkowe, bez ambicji do szerszych uogólnień, nie zmierzające — w każdym razie świadomie — ku pełnej socjologicznej teorii zjawisk językowych.

Podstawowym sposobem ujmowania faktów językowych stało się ujęcie językoznawcze (którego schemat staraliśmy się naszkicować w rozdziale poprzednim, koncentrując się głównie na językoznawstwie strukturalistycznym).

Wypracowany model językoznawczej analizy uzyskał — co już podkreślano — wysoki stopień precyzji i umożliwił uzyskanie znakomitych rezultatów badawczych. Niemniej zarówno wśród samych językoznawców, jak i wśród socjologów pojawiło się przekonanie, że ów sposób ujęcia jest bardzo oddalony od społecznej rzeczywistości. Zarysowała się zatem konieczność zajęcia się zjawiskami językowymi z socjologicznej perspektywy.

W dalszym ciągu postaramy się przedstawić taki model podejścia do zjawisk językowych, który przyjmuje jako punkt wyjścia model językoznawczy, rozszerzając go i poddając krytyce pewne jego założenia. Ów model socjologiczny będzie starał się uchwycić większą liczbę zjawisk językowych, starając się je mocno osadzić w społecznej strukturze. Zbliżając się zatem — w odróżnieniu do modelu językoznawczego — do rzeczywistości społecznej, okupi to jednak utratą precyzyjności i ścisłości opisu.

2. Społeczność językowa i jej językowy repertuar

Opisując zjawiska językowe, w pierwszym rzędzie określamy teren, na którym one występują. Owym uniwersum zjawisk językowych będzie dla nas społecz-

ność językowa (*speech community*), termin ten wprowadził John Gumperz [1968:5, S].

Tradycja językoznawstwa strukturalnego, poczynając od de Saussure'a, oparta była na koncepcji homogenicznej społeczności językowej (odpowiadającej w zasadzie narodowi), posługującej się równie jednorodnym zestawem środków językowych, tj. językiem narodowym. Mówiąc słowami jednego z najwybitniejszych przedstawicieli współczesnej socjolingwistyki, twórcy tzw. „etnografii mowy”, D. Hymesa, lingwistyka strukturalna widzi strukturę społeczności językowej jako odbicie czy powtarzanie jednorodności, podczas gdy perspektywa socjolingwistyki oparta jest na koncepcji „organizacji różnorodności”. [Hymes 1967:637, S].

Socjolingwistyka zatem przyjmuje, że zarówno język, jak i społeczeństwo, które się nim posługuje, są całościami ustrukturowanymi a między ich poszczególnymi członami zachodzą powiązania o charakterze funkcjonalnym. Zamiast jednolitego etnojęzyka i jednolitej społeczności narodowej mamy tu koncepcję rozwiniętej struktury społecznej o wielowymiarowym i hierarchicznym zróżnicowaniu, z drugiej zaś strony hipotezę, iż zróżnicowaniu strukturalnemu społeczeństwa odpowiada zróżnicowanie symbolicznych środków porozumienia się, jakimi to społeczeństwo dysponuje. [Zob. np. Bright 1964, S]. Można zatem powiedzieć, iż społeczność językowa nie musi, po pierwsze, być wyznaczona granicami zasięgu języka narodowego, po drugie zaś — jak mówi Hymes — nie posiada ona języka po prostu, lecz złożony system socjolingwistyczny, system repertuarów werbalnych, które nie sytuują się na poziomie kodu językowego w rozumieniu lingwistyki strukturalnej, lecz są raczej wzorami mowy. [Hymes 1973, S]. Społeczność językową definiuje się w socjolingwistyce jako „grupę społeczną, która może być jedno- lub wielojęzyczna,

utrzymującą się przez obecność wzorów interakcji społecznej i wyodrębnioną z obszarów otaczających przez słabość powiązań komunikacyjnych". [Gumperz 1968: :463, S]. Chodzi oczywiście o powiązania zewnętrzne a nie wewnętrzne, dotyczące samej wspólnoty językowej.

Takie ujęcie społeczności językowej odpowiada pojęciu grupy kulturowej, które podano w pierwszym rozdziale. Uniwersum zjawisk językowych będzie więc jednocześnie uniwersum innych zjawisk społecznych, umożliwiając badaczowi wzajemne ustosunkowywanie różnych poziomów życia społecznego. Określenie zakresu owej społeczności językowej będzie funkcją typu analizy podejmowanej przez badacza, a dokładniej funkcją poziomu abstrakcji czy generalizacji, który chce on osiągnąć. Społecznością językową będzie w tym ujęciu zarówno całe społeczeństwo narodowe, jak mieszkańcy danego regionu czy miejscowości, jak i wreszcie być nią może określona grupa społeczna, np. kilka osób powiązanych interakcjami typu *face-to-face*. Utożsamiając jednak społeczność językową z grupą kulturową, będziemy używać tego terminu tylko dla oznaczenia większych zbiorowości, nie obejmując tym pojęciem małych grup.

Tak rozumiana społeczność językowa jest przede wszystkim wspólnotą komunikatywną (w rozumieniu L. Zabrockiego). Różne powody — a więc natury ekonomicznej, kulturalnej, ideologicznej, religijnej czy zawodowej doprowadzają do ściślejszej więzi między pewnymi grupami ludzkimi. Z chwilą gdy grupy te „odczuwają potrzebę wymiany informacji i potrzebę tę realizują, przekształcają się one we wspólnoty komunikatywne". [Zabrocki 1972:20 - 21, S]. Na bazie takiej wspólnoty komunikatywnej może wytworzyć się wspólnota językowa, komunikujący się ze sobą ludzie dążą

przecież do maksymalnego ujednoczenia tego zasadniczego sposobu porozumienia, jakim jest język, niemniej najczęściej jedna wspólnota komunikatywna rozбивa się na poszczególne grupy językowe. Zasadnicza tendencja unifikująca napotyka szereg kontrtendencji powodujących zróżnicowanie wzorów używania języka. Z drugiej strony, z chwilą rozpadu wspólnoty komunikatywnej na przykład z powodu takiego jej wzrostu ilościowego czy dyspersji przestrzennej, że — ujmując rzecz socjologicznie — częstość interakcji zaczyna się zmniejszać, upadają zasadnicze przesłanki jedności językowej.

Niewątpliwie rację ma Zabrocki twierdząc, że wspólnota komunikatywna jest pojęciem niezbędnym dla zrozumienia natury społecznego uwarunkowania języka. Socjologa najbardziej powinno interesować to, jakie względy pozajęzykowe doprowadzają do powstawania wspólnot komunikatywnych i jakie są społeczne mechanizmy tego procesu, natomiast opis wytwarzania się wspólnot językowych na bazie wspólnoty komunikatywnej należy w zasadzie do lingwisty.

W obrębie tak wyróżnionych społeczności językowych, czyli wspólnot komunikatywnych, występować może zatem wiele różnych języków oraz wiele ich odmian. Nie wystarcza tu zatem przyporządkowanie jednej społeczności jednego języka. Wprowadźmy zatem pojęcie repertuaru językowego. [Gumperz 1968, S; Giglioli 1972, S]. Określmy go prowizorycznie jako zbiór wszystkich form językowych używanych przez członków danej społeczności językowej. Zadaniem socjologii języka jest pokazanie systematycznej współzależności struktury społeczności językowej i struktury repertuaru językowego i próba wskazania związków przyczynowych pomiędzy obiema kategoriami zjawisk. Przy opisie takiej współzależności założyć trzeba oczy-

wiście istnienie porządku społecznego, czyli — jak by to określił Znaniecki — ładu kulturowego, wynikającego z całokształtu interakcji między członkami społeczności, który kieruje zachowaniami i ogranicza je. Zachowania ludzkie nie są zależne jedynie od cech indywidualnych, nie są przypadkowe. Socjologia języka stara się określić zasady kierujące zachowaniami językowymi. Nie tylko bowiem *langue* posiada wewnętrzne uporządkowanie i reguły; także akty mowy jednostkowej — *parole* okazują się tworzyć system o określonych prawidłowościach wynikających z innych cech społecznej interakcji. Zachowania językowe dadzą się zatem opisać, poklasyfikować i wytłumaczyć. W ten sposób socjologia języka chciałaby przejść od opisu normy językowej w sensie potencjalnym do badania realizacji tej normy w konkretnych zachowaniach.

Przyjmując takie cele badawcze staje się socjologia języka jeszcze jedną z subdyscyplin socjologii kultury (gdzie terminu „kultura” używa się w węższym sensie, zgodnie z semiotycznym kryterium wyodrębniania przynależnych do niej zjawisk sformułowanym przez A. Kłoskowską). Stosuje ona zatem ogólny schemat badawczy socjologii kultury:

I. działania ludzkie skierowane na opanowanie środowiska zewnętrznego dla stworzenia materialnej podstawy bytu społecznego

II. działania i instytucje ludzkie w sferze organizacji społecznej — struktura społeczna

III. poszczególne dziedziny kultury — m. in. język, ale także i inne systemy semiotyczne, które wzajemnie na siebie oddziałują.

Podkreślmy raz jeszcze, że uwarunkowania struktury społecznej i repertuaru językowego mogą iść w obu kierunkach. Przyjmuje się tu jednak zarówno genetyczną, jak i logiczną pierwotność życia społecznego w sto-

sunku do języka. Zasadniczą zmienną niezależną dla socjologii języka jest zatem struktura społeczna, bądź jako całość, bądź też poszczególne jej elementy. Pojawiały się już takie rozważania, gdzie traktowano język jako zmienną niezależną, a strukturę społeczną jako zmienną uwarunkowaną; do tej grupy należy m. in. hipoteza Sapira i Whorfa. [Sapir 1964; Whorf 1956; Schaff 1964], ale wydaje się — abstrahując od innych kwestii — że i tam stosowano schemat:

struktura społeczna —→ język —→ pewne elementy struktury społecznej

skupiając się na drugim członie łańcucha przyczynowego. Ten ostatni schemat najlepiej oddaje chyba intencje badawcze omawianej dyscypliny. Można sądzić, że język wpływa na pewne istotne zjawiska społeczne — jak przebieg edukacji szkolnej, awans kulturalny, nie mówiąc już o kwestiach świadomości narodowej. Znajomość zatem pewnych faktów językowych i pewnych prawidłowości staje się niezbędną w procesie planowania społecznego.

3. Zróżnicowanie repertuaru językowego i sposoby jego analizy

Wróćmy teraz do opisu struktury społeczności językowej i językowego repertuaru, zaczynając od elementu drugiego. Wyróżnienie odmian repertuaru językowego musi dokonywać się w oparciu o wypracowane już pojęcia językoznawcze. Z jednej strony jest to duże ułatwienie — istnieje bowiem cała rama pojęciowa, niekiedy znacznie bardziej subtelna i precyzyjna od tej, której używa się do opisu struktury społecznej. Z drugiej strony, pojawiają się poważne trudności i niebez-

pieczeństwa. Po pierwsze, pojęcia te służyły w zasadzie analizie zupełnie innego typu; jak stwierdziliśmy już wyżej — bardziej ściślej, a jednocześnie bardziej ograniczonej co do celów i zakresu. Po drugie, waży tutaj wyraźnie graniczny charakter dyscypliny.

Rysuje się tu pewna prawidłowość, związana z pierwotnym przygotowaniem intelektualnym i zawodowym. Lingwiści sięgający po tematy związane z socjologią mają naturalną przewagę kompetencyjną w problemach związanych z opisem form zróżnicowania języka etnicznego, natomiast socjologowie (psychologowie, pedagogowie, etnografowie itp.), przychodzący do zainteresowań językiem bez uprzedniego treningu technicznego w lingwistyce, interesują się na ogół społecznymi konsekwencjami takiego zróżnicowania. Stąd też można, zdaje się, mówić o zasadności podziału całości dyscypliny na socjolingwistykę wychodzącą od modelu językoznawstwa i skupioną wokół analiz formalnych kryteriów zróżnicowania języka etnicznego, oraz na socjologię języka, dla której opis socjolingwistycznej struktury danej społeczności językowej musi być punktem wyjścia, a nie zadaniem badawczym. [Zob. Giglioli 1972: :9, S]. Trzeba sobie jasno zdać sprawę, że dla socjologa bardziej istotne mogą być inne cechy faktów językowych niż dla językoznawcy — szczególnie wtedy, gdy musi zoperacjonalizować pewne pojęcia teoretyczne na użytek badań empirycznych. Idealnym wyjściem byłaby tu oczywiście ścisła współpraca przedstawicieli obu dyscyplin. Pewne próby takiej współpracy dają się już zauważyć, szczególnie na terenie Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii.

Członkowie społeczności językowej porozumiewają się ze sobą za pomocą różnych form językowych, tworzących odmiany repertuaru. Można powiedzieć, że zbiór tych form układa się w pewną macierz komuni-

kacyjną. [Gumperz 1968:404, S]. Zgodnie z podanymi poprzednio zasadami włączymy w obręb repertuaru jedynie takie odmiany, których pominięcie mogłoby stworzyć pewną lukę w macierzy komunikacyjnej całej społeczności. Możemy nie uwzględnić natomiast przy badaniu repertuaru np. społeczności językowej polskiej wielu języków obcych, którymi niektórzy członkowie tej zbiorowości posługują się w pewnych sytuacjach. Języki takie bowiem mają bardziej znaczenie indywidualne niż społeczne, nie służą zasadniczo do komunikacji w obrębie tej społeczności. Z pewnym przybliżeniem można by powiedzieć, że bada się jedynie język „osób rodowitych” (tak przyjęło się tłumaczyć termin: *native speakers*). W przypadku społeczeństwa polskiego nie bierze się pod uwagę np. personelu ambasady duńskiej itp. W niektórych jednak społecznościach językowych (np. gdy obszarem badania są Stany Zjednoczone jako całość) sprawy nie przedstawiają się tak prosto. Trzeba tam brać pod uwagę także określone grupy imigrantów nawet tych urodzonych jeszcze poza Ameryką. Być może zamiast „osób rodowitych” można by wprowadzić termin „stałych członków społeczności językowej”, zdając sobie jednakże sprawę z jego nieprecyzyjności.

Każdemu repertuarowi przypiszemy pewien zakres, określany poprzez wewnątrzjęzykowy dystans między poszczególnymi, wchodzącymi w jego skład odmianami. Będzie to zatem obszar czysto językowych różnicowań, mierzony na różnych poziomach języka, o czym niżej. Jeżeli więc za społeczności językowe uważa się państwa, to można wtedy z grubsza wyróżnić państwa wielojęzyczne (np. Kanada, Indie, Szwajcaria); wielodialektowe (np. Niemcy, w mniejszym stopniu Polska) i jednodialektowe (np. Islandia). Terminy „wielojęzyczność” czy „wielodialektowość” mogą nasuwać wątpli-

wości. Trzeba zatem w tym miejscu wskazać, iż terminu „język” używa się zasadniczo w czterech różnych przypadkach wymagających odróżnienia:

1. dla określenia samego zjawiska w ogóle jako pewnej ludzkiej umiejętności i zarazem dla oznaczenia wszystkich zjawisk tego typu — tu czasem stosuje się termin „fakty językowe”; odpowiada to zresztą Saussure'owskiemu *langage* czyli mowie bądź zjawiskom mowy w ogóle;

2. jako przeciwstawienie do *parole* — my tu piszemy jednakże „język — kod” albo *langue*;

3. dla oznaczenia języka narodowego, standardowego w przeciwieństwie do gwar i narzeczy lokalnych (te ostatnie określamy terminem „dialekty” — stąd wielodialektowość);

4. dla odróżnienia jednego języka standardowego od drugiego, np. francuskiego od niemieckiego; tu jednakże w skład języka francuskiego wchodzi obok języka standardowego także dialekty. Zatem społeczność jest wielojęzyczna w czwartym sensie terminu „język”, natomiast w społeczności wielodialektowej język standardowy występuje obok innych dialektów.

Niekiedy trudno zresztą stwierdzić, czy dana odmiana jest już językiem czy jeszcze dialektem (np. język czy dialekt kaszubski itp.). Do pewnych związanych z tym kwestii jeszcze powrócimy. Zakresy językowych repertuarów mogą być bardzo rozbudowane i skomplikowane; wymagają np. często uwzględnienia takich odmian jak *pidginy* i języki kreolskie. Próby typologii takich zakresów podjęli ostatnio m. in. Ch. Ferguson i W. Stewart [Ferguson 1964, S; Stewart 1972, S] w odniesieniu do społeczności narodowych.

Drugą ważną cechą repertuaru językowego jest stopień wyrażności jego zróżnicowania (czy też stopień oddzielenia). Chodzi tu o to, w jaki sposób odmiany od-

cinają się jedna od drugiej. Czasem przejście takie jest wyraźne, standardowy francuski od włoskiego czy niemiecki od holenderskiego różnią się wyraźnie i można określić, jaka forma językowa do jakiego języka należy. Gdy jednak badać dialekty pogranicza niemiecko-holenderskiego, francusko-włoskiego, czy także poszczególne dialekty niemieckie czy polskie okazuje się, że granice są bardzo płynne.

Przed problemem tym stała zawsze dialektologia. Poszczególne dialekty wyróżniało się poprzez badanie rozmieszczenia poszczególnych cech językowych; obszary objęte jedną formą odgraniczała tzw. izoglosa, jeśli kilka izoglos pokrywało się w jednym miejscu, znaczyło to, że jeden obszar językowy odcina się wyraźnie od drugiego — dając w ten sposób podstawy do wyróżnienia określonego dialektu. [Por. Milewski 1972:136 - 137]. Najlepsze jednak efekty dawało porównywanie zróżnicowania językowego z innymi typami zróżnicowań kulturowych, jak z obyczajami, strojami, muzyką itp.; wyróżniało się w ten sposób obszary kulturowe, gdzie zmienna językowa była jedną z wielu zmiennych współokreślających. Możliwa jest wreszcie dialektologia strukturalna, która odchodząc od badania struktur homogenicznych, tworzy pewne systemy wyższego rzędu — diasystemy zestawiane z jakichkolwiek dwóch albo więcej systemów mających pewne cechy wspólne. Bada ona częściowo zbieżności i różnice tych systemów (np. dialektów określonych języka) i ich strukturalne konsekwencje, nie zapominając o wewnętrznej strukturze poszczególnych składników. Nie musi ona przy tym uwzględniać uwarunkowań pozajęzykowych, jest więc w zasadzie pewną modyfikacją klasycznego stanowiska strukturalistycznego. [Por. Weinreich 1968: 306, S].

Stopień oddzielenia — jako miara — zawiera jednak

dwa składniki nie rozróżnione do końca. Po pierwsze, odnosi się do różnic na poziomie czysto formalnym w obrębie odmian językowych, po drugie, ma odbijać społeczne normy rządzące postawami wobec tych różnic. Społeczne odczucie zróżnicowania może jednak nie pokrywać się z zakresem dopuszczanych przez społeczność postaw wobec języka. Nikłe zróżnicowanie na poziomie formalnym może tworzyć silny dystans społeczny, z drugiej zaś strony nikły dystans społeczny może występować między pewnymi grupami w obrębie wspólnoty językowej, posługującymi się odmianami języka bardzo zróżnicowanymi (oddzielonymi od siebie). Posłużyć tu może za przykład wartość różnicująca odmian stylistycznych w obrębie języka angielskiego, która jest — jeśli polegać na szeregu publikacji z zakresu socjolingwistyki — relatywnie większa niż analogiczna wartość odpowiednich odmian w języku polskim. Miara oddzielenia winna być zatem relatywizowana do typu struktury społecznej przez wprowadzenie miar korelacji między dystansem społecznym między grupami i dystansem formalnym między odmianami.

Socjolog, chcąc powiązać określone formy repertuaru językowego z uwarunkowaniami społecznymi, musi także korzystać z czysto językowego sposobu badania zróżnicowań poszczególnych form.

Przypomnijmy, że formalnych zróżnicowań form językowych można poszukiwać na kilku poziomach:

1. na poziomie fonologicznym (dźwięków),
2. na poziomie słownikowym (leksykalnym, semantycznym) — tu obok badania zakresu i budowy słownika danej odmiany także i badanie subiektywnych znaczeń, wiązanych przez poszczególne osoby z danymi słowami,
3. na poziomie gramatyki i tu:

3a — morfologii — różnice w budowie i odmianie wyrazów;

3b — składni (syntaksy) — różnice w sposobach łączenia wyrazów i budowy pojedynczych zdań,

4. na poziomie struktury dyskursu — sposób powiązania kilku zdań, budowa ciągu wypowiedzi.

Techniki analizy tych poziomów są bardzo zróżnicowane, różny jest zresztą stopień ich dopracowania na gruncie językoznawczym. Można przy tym zauważyć, że wyróżnione płaszczyzny analizy dadzą się w określony sposób uszeregować odpowiednio do dychotomii *langue-parole*. Poziom fonologiczny, słownikowy i morfologiczny wyznaczany jest głównie przez *langue*; obecność normy językowej w składni zdania jest dużo słabsza, natomiast struktura dyskursu należy już całkowicie do poziomu *parole*, nie zależy w zasadzie od *langue*. Stąd też poziom dyskursu jest najslabiej opracowany, badanie jego wymaga odrębnej analizy o zupełnie innym, nie ilościowym, a raczej jakościowym charakterze, gdzie badać trzeba pojedyncze przypadki. Na strukturę dyskursu wpływają bowiem czynniki wyznaczające sytuację użycia języka, a więc zmienne pozajęzykowe (do problemu tego niebawem powrócimy).

Wiele wątpliwości sprawia także analiza płaszczyzny semantycznej. Wiąże się to z podstawowymi kłopotami, z definicją znaczenia w ogóle, z problemami jego subiektywności i sposobami określenia znaczenia pojedynczego słowa (za pomocą wiązki innych słów, reakcji fizjologicznych czy też czynności zewnętrznych itp.).

Rozważania powyższe dotyczą szczególnie sytuacji badania społeczeństw zasadniczo jednojęzycznych, wtedy bowiem wyróżnienie określonych odmian może nastroczać olbrzymie kłopoty. Większość form na wszystkich płaszczyznach zróżnicowania będzie bowiem w

takim wypadku wspólna wszystkim odmianom, wyróżniać się one będą niewielką stosunkowo liczbą form o różnych cechach.

Badania empiryczne w socjolingwistyce, rozwijającej się w głównej mierze w krajach anglosaskich i w Związku Radzieckim, nie posługują się ustalonym i akceptowanym powszechnie aparatem pojęciowym. Wiele terminów definiuje się doraźnie, z punktu widzenia potrzeb konkretnego programu badawczego. Tradycja w tej mierze dopiero kształtuje się, wypada przeto przedstawić kilka koncepcji wewnętrznego zróżnicowania języka etnicznego.

Jedną z takich koncepcji zaproponował J. A. Fishman. Dzieli on języki na kody, odmiany regionalne, odmiany klasowe i odmiany stylistyczne. [Fishman 1968:5, S]. Kody to nic innego jak języki etniczne, zaś odmiany regionalne odpowiadają takim formom, które Gumperz, Weinreich i inni nazywają odmianami dialektalnymi. Języki etniczne i dialekty należą do form zróżnicowania strukturalnego (niezależnego od sytuacji użycia, gdzie cechy procesu komunikacji nie określają reguł procesu kodowania przekazu; chodzi tu przede wszystkim o poziom fonetyczny i gramatyczny języka). Odmiany klasowe, jak się zdaje, przekraczają granicę zróżnicowania strukturalnego. Cechy stanowiące kryterium ich wyróżnienia podlegają determinacjom zewnątrzjęzykowym. Odnoszą się bowiem do charakteru stosunków społecznych zarówno trwałych, jak i sytuacyjnych. Ten typ, zwany czasem typem funkcjonalnym zróżnicowania, nie występuje na poziomie kodu językowego w znaczeniu *langue*. Należy on raczej do sfery mowy. Hymes dla oznaczenia tych odmian używa sformułowania „sposoby mowy”. Dla większości językoznawców różnica dzieląca oba typy zróżnicowań jest oczywista. W niektórych natomiast badaniach społecz-

nych nad językiem (mowa tu o pracach B. Bernsteina z okresu lat pięćdziesiątych, które obszernie omówimy w dalszej części pracy) odmiany klasowe traktowane były jak kody językowe w znaczeniu zbliżonym do *langue*. Uwidocznilo się to zwłaszcza w próbach traktowania tzw. języków klasowych z perspektywy Whorfiańskiej: jako systemów symbolicznych różnie kodujących nie tylko rzeczywistość społeczną, lecz treści poznawcze w ogóle. W większości jednak prac socjolingwistycznych rozróżnianie dyferencjacji strukturalnej i funkcjonalnej zostaje konsekwentnie utrzymywane. Dla przykładu przytoczyć można tutaj dokonany przez J. J. Gumperza podział odmian na dialektalne i nadbudowane [Gumperz 1972, S], M. A. K. Hallidaya na dialekty i rejestry, gdzie głównym celem dwudzielnego dzielenia jest odróżnienie wariacji sytuacyjno-czynnościowych od takich form, które wykazują systematyczne różnice gramatyczne lub fonetyczne. [Halliday 1968, S]. Klasyfikacja Fishmana także zachowuje wspomniane rozróżnienie. Proponowany przez nas w następnym rozdziale termin „wariant funkcjonalny” nawiązuje do tej właśnie orientacji.

Pełniejszy podział zróżnicowania podaje radziecki badacz, B. N. Gołowin; proponuje on następujące ujęcie jego wymiarów. [Gołowin 1969, S]:

- 1 terytorialne warianty języka ogólnonarodowego,
2. warianty ze względu na materialną realizację mowy: pismo i mowę dźwiękową,
3. warianty ze względu na strukturę procesu mowy: dialog i monolog,
4. style funkcjonalne wyodrębniające się ze względu na typy działalności społeczeństwa.

Dalej autor wyróżnia warianty wariantów:

5. warianty stylów funkcjonalnych (profesjonalne, klasowe itp.)

6. gatunkowe warianty stylów funkcjonalnych,
7. indywidualne warianty stylów funkcjonalnych.

Gołowin również wyraźnie oddziela odmiany strukturalne samodzielne od takich, które wyznaczone są czynnikami zewnątrzjęzykowymi.

Próby podziału spotkać można także w polskiej literaturze. Mamy tu na myśli pracę Z. Klemensiewicza *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, wydaną w 1953 roku oraz znacznie nowszą pracę A. Furdala *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, wydaną w 1973 r. i mającą za cel między innymi wniesienie pewnych poprawek zarówno do ustaleń Klemensiewicza, jak i Urbańczyka. [Urbańczyk 1956]. Furdal nie posługuje się terminami takimi, jak socjolingwistyka czy socjologia języka, uważając, iż badanie wewnętrznego zróżnicowania języka „bywa najczęściej przedmiotem zainteresowania dwóch dyscyplin językoznawczych, dialektologii i stylistyki”, przy czym słusznie stwierdza, że dotąd w Polsce poświęcano uwagę dialektom ludowym, jeśli chodzi o dialektologię, natomiast stylistyka ograniczała się do śledzenia odmian języka literackiego. [Furdal 1973:5].

Ostatecznie Furdal wyodrębnia dwanaście odmian współczesnej polszczyzny kierując się kryterium formalno-językowym, złożonym, bo obejmującym cechy gramatyczne (autor łączy tu fonologię, fleksję i składnię) i semantyczne (słownictwo). [Furdal 1973:53 - 58]. Są to, w kolejności intensywności występowania w warunkach polskich:

1. język potoczny literacki mówiony (będący tzw. standardem językowym, przez to miernikiem porównawczym wobec innych odmian),
2. język potoczny literacki pisany,
3. język potoczny miejski,
4. język potoczny ludowy.

Dalej dla odmiany wyspecjalizowane, obejmujące języki profesjonalne, częściowo style sytuacyjne:

5. język naukowy pisany,
6. język naukowy mówiony,
7. język zawodowy miejski,
8. język zawodowy wiejski.

Dalej odmiany nazywane przez autora artystycznymi:

9. język literacki artystyczny pisany,
10. język artystyczny mówiony (improvizacja poetycka, samodzielnie nie istnieje, tożsamy jest bowiem z pisaniem),
11. język artystyczny ludowy,
12. język artystyczny miejski (w Polsce w formie załączkowej). [Furdal 1973:53 - 55].

Socjolog nie może podjąć się oceny trafności przytoczonej klasyfikacji ze względu na brak kompetencji; zauważyć jednak trzeba, iż większość tych, związanych niewątpliwie z metodologią Praskiego Koła Strukturalnego prób określania wpływu czynników społecznych na procesy wewnętrznej segmentacji języka, łączy wspólna cecha. Są to mianowicie klasyfikacje odmian językowych pojętych jako wyabstrahowane zbiory elementów, zgodnie z zasadą leżącą u podstaw schematu de Saussure'a. Próby te, które określić można mianem społecznej dialektologii, przenoszą w obręb języka etnicznego, którego nie sposób dalej traktować jako twór homogeniczny i jednolity, rozróżnienie języka i mowy. Poszczególne odmiany stają się jakby językami opatrzonymi kolejnym indeksem w zależności od tego, jak głęboko sięga zabieg różnicowania stosowany przez badacza. Dotyczy to także tych odmian, które zostały nazwane funkcjonalnymi. One także charakteryzowane są wyłącznie przez czynniki wewnątrzjęzykowe. W ten sposób otrzymujemy podatną na badania o charakterze strukturalnym taksonomię uwarunko-

wanych socjalnie warstw określonego języka (w znaczeniu *langue*). Na uboczu pozostają sytuacyjne cechy użycia, warunkujące przebieg aktu komunikacji.

Trudno mówić o polskiej tradycji dialektologii i stylistyki, nie należy ona bowiem do nurtu zainteresowań ściśle socjologicznych. Jakkolwiek uwzględnia ślady zróżnicowania form życia społecznego w materii językowej, w żadnej mierze nie dotyczy badań nad zachowaniem językowym.

4. Odmiany repertuaru językowego

Przed przystąpieniem do badania zachowań werbalnych, czyli aktów językowej komunikacji, socjolog musi przyjąć jakiś model zróżnicowania języka etnicznego, musi zdawać sobie sprawę, w jaki sposób wyodrębniają się poszczególne, zdeterminowane społecznie warstwy tego języka.

Postaramy się zatem naszkicować taki model repertuaru językowego, który mógłby służyć jako punkt wyjścia do dalszych analiz, będąc w pełni świadomi wszystkich jego — widocznych szczególnie dla lingwisty — uproszczeń. Prostota tego modelu wydaje się jednak sprzyjać jego operacjonalizacji w badaniach empirycznych.

Okreśmy więc, po pierwsze, dokładniej pojęcie odmiany repertuaru i samego repertuaru językowego. Odmianą repertuaru językowego nazwiemy zespół form językowych różniących się pod pewnymi czysto językowymi względami od innego zespołu form (czyli innej odmiany), a używanych wielorazowo w trakcie powszechnych w tej społeczności form komunikacji społecznej przez pewną grupę stałych członków tej zbiorowości; przy czym powinno się umieć wskazać spo-

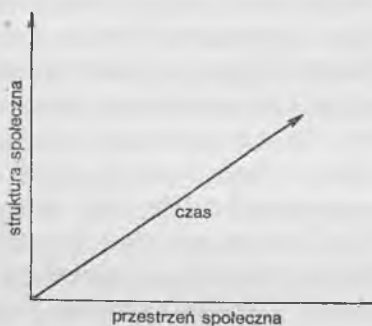
łeczne, pozajęzykowe warunki pojawienia się tego zróżnicowania. Natomiast repertuarem językowym danej społeczności będzie zbiór wszystkich form wszystkich odmian językowych (suma mnogościowa tych odmian). Socjologia języka interesuje się masowymi i powtarzalnymi formami językowej komunikacji. Pojawia się tu jednak bardzo ważna kwestia: czy możliwe jest uwzględnienie w analizie języka poszczególnych jednostek ludzkich? Język jednostki przyjęło się określać mianem idiolektu czyli „całego zbioru nawyków mownych pojedynczego indywiduum w danym czasie”. [Weinreich 1968:306, S]. Jest rzeczą oczywistą, że język ludzi należących nawet do tych samych grup społecznych i posiadających identyczne cechy społeczne wykazuje zawsze pewne właściwe tylko sobie, idiosynkratyczne cechy. Idiolekt pojawił się jako rezultat poszukiwania homogenicznego przedmiotu badań językoznawstwa. Jeśli jednak za de Saussure’em przyjmiemy, że zadaniem językoznawstwa (a więc także w innym ujęciu i socjologii języka) byłby opis wszystkich systemów językowych świata (a więc i ich uwarunkowań społecznych), to badanie wszystkich idiolektów byłoby oczywiście niemożliwe, chociażby z przyczyn technicznych, poza tym rezultaty tego badania byłyby często trywialne. Wypada przy tym podkreślić, że nawet idiolekt nie jest homogeniczny, a ponadto język danego człowieka zmienia się w ciągu życia i w miarę przyjmowania nowych ról społecznych — stąd jego relatywizacja w stosunku do czasu. Socjologia winna jednak badać prawidłowości kształtowania się idiolektu (np. ślady językowe uczestnictwa w różnych grupach społecznych); przekonanie to leży u podstaw podjęcia tej tematyki — zarówno w płaszczyźnie teoretycznej, jak i empirycznej — w jednej z dalszych części pracy.

Możemy teraz przystąpić do próby typologii odmian

repertuaru językowego, ograniczając się zasadniczo do społeczności jednojęzycznych. Literatura dotycząca społeczności wielojęzycznych jest dość obfita [zob. np. Stewart 1972; Ferguson 1964; Mackey 1968; Samarin 1968; Weinreich 1953, S], poza tym wyróżnianie poszczególnych odmian jest tam znacznie łatwiejsze i nąsuwa mniej wątpliwości. Ogólne prawidłowości są przy tym, jak można sądzić, podobne.

Podziału repertuaru językowego dokonywać można — jak się wydaje — na dwóch poziomach. [Gumperz 1968; Halliday 1968; Gołowin 1969, S]. Podziału I stopnia dokonuje się przy założeniu, że można przy pewnych ograniczeniach przypisać określonej jednostce jedną główną (a czasem jedyną), używaną przez nią odmianę repertuaru. Dopuszcza się tutaj również przypadki ludzi, którzy poczynają w pewnym momencie swego życia używać innej odmiany jako głównej (np. w wyniku zmiany miejsca zamieszkania, awansu kulturalnego itd.). Można więc wprowadzić tu relatywizację czasową, ale jedynie w odniesieniu do dłuższych okresów czasu. Zasadniczo ta główna, przypisywana danej jednostce odmiana odpowiada temu, co określa się zwykle mianem jej „języka macierzystego”, przy czym dotyczyć to może jakiegoś języka narodowego, jak i poszczególniej odmiany tego języka (np. określonego dialektu). Sytuację komplikuje niewątpliwie fakt istnienia dwujęzyczności, można jednakże z pewnym przybliżeniem przyjąć, że nawet ludzie dwujęzyczni jakiś z języków (odmian) uznają za macierzysty. W pewnych przypadkach szczególnych można nawet przyjąć, że dla pewnych typów ludzi dwujęzycznych językiem macierzystym jest pewnego rodzaju suma obu składników (każdy z tych składników różni się zresztą wtedy od swej „normalnej” postaci, co spowodowane jest wzajemnymi wpływami obu systemów [Mackey 1968, S],

stanowiąca nową odmianę. Przyjmuje się zatem istnienie zasadniczej homogenicznej warstwy poszczególnych idiolektów, którą jest język macierzysty. Przy podziale I rzędu repertuar językowy społeczności stanowi przestrzeń wielowymiarową, w której poszczególne punkty odpowiadają pojedynczym idiolektom (a dokładniej mówiąc ich podstawowej warstwie czyli jądro idiolektu). Ilość wymiarów można w zasadzie sprowadzić do trzech: terytorialnego (przestrzennego), społecznego (warstwowego) i czasowego. [Rona 1972, S].



Rysunek 1

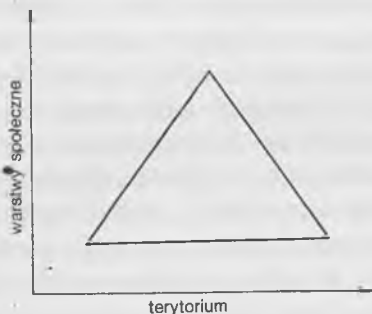
Wymiar czasu umożliwia badanie zmian i przesunięć, w ujęciu synchronicznym można od niego abstrahować. Jeżeli uwzględnimy tylko zróżnicowania przestrzenne i warstwowe i przypiszemy jednostkom zaszeregowanym do odpowiednich kategorii w obu podziałach określone idiolekty, to otrzymamy pewną strukturę rozmieszczenia tych idiolektów, czyli strukturę społeczności językowej z punktu widzenia dystrybucji poszczególnych odmian jej repertuaru. Sposób zaszeregowania jednostek do poszczególnych kategorii zarówno terytorialnych, jak i warstwowych jest tu sprawą o znaczeniu zasadniczym. Kryterium terytorialne wzbudza mniej wątpliwości; istnieje przecież dialekto-

logia, która opisała już w sposób wyczerpujący narzecza i gwary poszczególnych terenów. Obok kryterium czysto geograficznego stosować można także kryterium typu czy wielkości miejscowości (np. wielkie miasto, średnie miasto, miasto małe, wieś „zurbanizowana”, wieś tradycyjna albo i prostsze podziały nawiązujące do dychotomii R. Redfielda). Ciekawe bowiem byłoby ustalenie, czym różni się język wielkomiejski od języka małych miast czy terenów wiejskich, niezależnie od szczegółowych cech różnych dialektów.

Więcej trudności może powodować stosowanie drugiego kryterium, albowiem o ile w pierwszym przypadku fakt długotrwałego zamieszkiwania na określonym terenie jest dostateczną podstawą do zaliczenia danej jednostki do odpowiedniej kategorii, to ludzie należący do różnych warstw społecznych są ze sobą na ogół ściśle przemieszani i fakt ten, pociągając za sobą ciągłą interakcję — a więc także i komunikację między członkami różnych warstw — powoduje pewne ujednoczenie wzorców używania języka i zacieranie się różnic między odmianami. Zasadniczym problemem jest prawidłowe przypisanie jednostki do określonej grupy społecznej. Przy badaniach empirycznych stosuje się zwykle kilka uzupełniających się kryteriów. Podział klasowy uzupełnia się podziałem zawodowym (typ pracy — od niewykwalifikowanych pracowników fizycznych po „wolne zawody”), podziałem według wysokości zarobków czy według wykształcenia własnego albo rodziców. To ostatnie kryterium wydaje się posiadać szczególną wagę, zwłaszcza gdy badanie dotyczy problematyki języka należącego do zjawisk kultury symbolicznej. Oczywiście każdy wyróżniony człon struktury społecznej będzie pewnym typem idealnym i zawsze pojawią się jednostki, których nie będzie można jednoznacznie zaszeregować. Socjologia języka stoi

więc, jak widać, przed tymi samymi trudnościami, jak każda inna gałąź socjologii, która chce strukturę społeczną traktować jako zmienną niezależną (przede wszystkim inne dziedziny socjologii kultury). W naszym przekonaniu zresztą właśnie język, a ściślej odmiana repertuaru używana przez jednostkę, może być znakomitym i bardzo operatywnym wskaźnikiem jej miejsca w społecznej strukturze (do czego jeszcze powrócimy).

Zastosowawszy oba główne kryteria — a więc terytorialne i warstwowe — zaszeregowujemy poszczególne jednostki do odpowiednich kategorii społecznych. Staramy się z kolei stwierdzić czy wyróżnionej grupie przypisać można odrębną odmianę repertuaru badając, czy, z jednej strony, idiolekty członków tej grupy wykazują cechy wspólne, a z drugiej — czy odcinają się one od idiolektów członków innych grup. Dokładnych badań empirycznych tego rodzaju jeszcze nie podejmowano. Niemniej potoczna obserwacja jak i wrywkowe dane potwierdzają ogólny schemat rozmieszczenia odmian w społeczności jednojęzykowej szkicowany w wielu pracach. [Halliday 1968; Gołowin 1968, S]. Struktura repertuaru językowego przedstawiałaby się w formie piramidy:



Rysunek 2

W dolnej jej części mamy wielkie zróżnicowanie odmian, są to dialekty zarówno wiejskie jak i miejskie (szczególnie przedmieść, grup marginesu społecznego i robotników niewykwalifikowanych). Wśród wyższych poziomów piramidy zróżnicowanie terytorialne nie odgrywa już takiej roli, język poszczególnych grup społecznych staje się coraz mniej zróżnicowany.

Warstwy najwyższe, a szczególnie wyżsi urzędnicy, przedstawiciele wolnych zawodów, używający języka jako „narzędzia pracy” wykładowcy uniwersyteccy, pisarze, aktorzy, sędziowie, adwokaci, spikerzy radiowi — używają języka prawie jednolitego niezależnie od miejsca zamieszkania. Kształt tej piramidy może wykazywać w poszczególnych przypadkach znaczne odchylenia od przedstawionego schematu. Na przykład w Niemczech zróżnicowanie terytorialne będzie odgrywało olbrzymią rolę, w Anglii z kolei — jak się wydaje — znacznie istotniejsze różnice ujawniają się przy stosowaniu kryterium warstwowego.

5. Język standardowy. Odmiany repertuaru w świadomości społecznej

Górna część piramidy odpowiada najczęściej tzw. językowi standardowemu. Język standardowy jest pojęciem bardzo niespójnym. Jest on z jednej strony pewną normą, mniej lub bardziej odbiegającą od sytuacji rzeczywistej (tu zbliża się do tradycyjnego *langue*), z drugiej strony jest oparty o pewne rzeczywistości funkcjonujące odmiany repertuaru, i w tym sensie jest społecznie zdeterminowany. Podstawą jego kształtowania się jest najczęściej określony dialekt miejski (głównie stolicy) albo dialekt pewnych (najczęściej wyższych) warstw społeczności miejskiej. Związany jest najczęściej z pew-

ną tradycją literacką; wzorem użycia staje się język pisarzy uznanych za klasyków. W niektórych krajach — zwłaszcza romańskich — istniały od kilku wieków specjalne instytucje mające czuwać nad językiem narodowym i jego ewolucją (Akademia della Crusca we Florencji od 1582 r. czy Académie Française od 1635 r.).

Warto przypomnieć, że *explicite* cechy języka standardowego zostały określone przez przedstawicieli Koła Praskiego. Stanęli oni przed zadaniem podania zasad standardowego języka czeskiego, koniecznym wobec powstania nowego, niepodległego państwa. Język czeski, przechowywany głównie na wsi i w niższych warstwach społeczeństwa miejskiego nie uległ procesowi germanizacji, ale wykazywał dużą różnorodność i nie był dostosowany do pełnienia pewnych funkcji publicznych. Lingwiści prascy, a szczególnie Mathesius i Havranek [por. Garvin, Mathiot 1968, S] sformułowali pewne warunki, którym winien odpowiadać język standardowy. Powinien mieć, po pierwsze, plastyczną stabilność, tzn. z jednej strony pewien stopień skodyfikowania, czyli normy zawarte w gramatyce i słowniku, wzmacniane poprzez kontrolę nad mową i sposobem pisania (szczególnie w procesie edukacji), a z drugiej strony pewien mechanizm umożliwiający modyfikację i rozwój — zarówno pod względem słownikowym, jak i syntaktycznym i stylistycznym. Drugą cechą języka standardowego ma być jego intelektualizacja, tzn. taki stopień rozwoju, który umożliwia tworzenie precyzyjnych twierdzeń abstrakcyjnych. Intelektualizacja przechodzi poprzez trzy stopnie: zrozumiałości (na poziomie języka potocznego), określoności (na poziomie praktycznych zastosowań technologicznych) i precyzji (na poziomie języka naukowego).

Język standardowy pełni istotne funkcje w danej społeczności językowej. Zwraca się uwagę głównie na cze-

ry z nich. [Garvin, Mathiot 1968; Weinreich 1968; Hymes 1964a, S]:

1. jednoczącą — łączy on różne dialekty; umożliwia identyfikację jednostki z szerszą zbiorowością, w tym przypadku społecznością narodową,

2. separującą — przeciwstawia się innym językom narodowym, określa narodową identyczność; tworzy więzi emocjonalne,

3. prestiżową — posiadanie języka standardowego świadczy o wyższej organizacji społecznej, możliwości założenia narodowego państwa; umożliwia równouprawnienie w stosunku do innych języków,

4. funkcje ramy odniesienia — dostarcza on skodyfikowanych norm będących miarą poprawności, umożliwia ocenę zarówno odmiany używanej przez siebie, jak i przez innych, czyli pozwala w pewnym sensie na uświadomienie sobie istnienia normy.

Język standardowy, pojęty jako norma, nie jest oczywiście realizowany przez żadną jednostkę całkowicie (opozycja *langue* — *parole*); niemniej gdyby próbować go umieścić w przedstawionej piramidzie, to stanowiłby jej wierzchołek.

Ważnym momentem w rozważaniach nad pozycją języka standardowego i regułami rządzącymi jego funkcjonowaniem jest wyraźne wiązanie procesu standaryzacji z kulturą miasta. W cytowanej pracy Garvin i Mathiot świadomie stosują rozszerzenie Redfielda koncepcji odróżniania kultury ludowej i miejskiej, budując taką oto analogię: kulturze ludowej odpowiadają ludowe formy językowe (*folk speech*), kulturze miejskiej — język standardowy, określony jako: „skodyfikowana forma językowa zaakceptowana przez szerszą społeczność językową i służącą jej jako model”. Wskaźnikami kodyfikacji są zarówno normy gramatyczno-słownikowe, jak i instytucjonalizacja języka, której wykładni-

kiem jest fakt, iż główny ośrodek jego kształtowania i przekazywania stanowi szkoła.

Językiem standardowym będzie zatem najczęściej język wielkemiejski, używany przez górne warstwy społeczeństwa. Dodajmy jednak, że nie zawsze musi tak być, szczególnie instruktywny jest tu przykład Norwegii, gdzie jeden z języków oficjalnych (Nynorsk dawniej Landsmal) powstał w oparciu o dialekty wiejskie północnej Norwegii. [Haugen 1964 i 1968, S].

Pojęcie języka standardowego może być bardzo użyteczne w socjologii języka, albowiem także dla badacza może on stanowić ramę odniesienia, umożliwiającą porównywanie odmian repertuaru językowego. Założyć można, że w miarę przechodzenia z miasta do wsi tradycyjnej, a także w miarę schodzenia w dół społecznej drabiny dystans między odmianami a językiem standardowym będzie w zasadzie coraz większy.

Przy wielkim zróżnicowaniu odmian, będących dialektami tego samego języka, język standardowy jest często jedynym narzędziem porozumienia się. Posiadanie zatem obok macierzystego dialektu także umiejętności posługiwania się językiem standardowym jest pewnym specjalnym rodzajem dwujęzyczności (a raczej dwudialektowości). Przypadki takie często są opisywane np. w Niemczech czy Norwegii, w Polsce najwyraźniej widać to wśród Kaszubów. Język standardowy jest używany w komunikacji z obcymi, ale także i między sobą, gdy mówi się o pewnych kwestiach publicznych, bardziej formalnych, skomplikowanych, których nie można ująć w dialekcie lokalnym.

Do tej sytuacji zbliżona jest inna, którą Ch. Ferguson określa mianem dyglosy (*diglossia*). Jest to „względnie stała sytuacja językowa, w której poza pierwotnymi dialektami języka istnieje bardzo odbiegająca, silnie skodyfikowana odmiana nadbudowana, w której istnieje

je obszerna i ceniona literatura pisana albo z okresu wcześniejszego albo z innej społeczności językowej, która jest nauczana obszernie poprzez formalną edukację i jest używana dla większości celów pisanych i formalnych mówionych celów, ale nie jest używana przez żadną grupę społeczną w potocznej konwersacji”. [Ferguson 1972:244 - 245, S]. Sytuacja dyglosy istnieje obecnie np. w świecie arabskim, gdzie obok klasycznego języka Koranu, istnieje masa różnorodnych dialektów, co utrudnia porozumienie, jeśli nie uniemożliwia. Podobną sytuację stworzyło używanie łaciny w krajach romańskich Europy we wczesnym średniowieczu.

Różnica między dyglosą a normalnym stosunkiem języka standardowego do innych odmian polega między innymi na tym, że w tym ostatnim przypadku różnice językowe nigdy nie są tak duże, a poza tym można powiedzieć, że istnieją grupy ludzi w zasadzie posługujące się językiem standardowym. Można też określić język standardowy jako taką odmianę, której użycie nie pozwala określić, skąd pochodzi nadawca. Jespersen uznaje taki język za najbardziej poprawny [Jespersen 1946, S], jest on bowiem neutralny, szczególnie wobec podziału terytorialnego. Jeżeli założyć, że używany jest tylko przez pewne warstwy struktury społecznej, to wtedy to określenie odpowiada naszemu umiejscowieniu języka standardowego na wierzchołku piramidy.

Zajmuje więc język standardowy — jak widać — szczególną pozycję wśród innych odmian repertuaru, sytuując się z jednej strony na abstrakcyjno-normatywnej płaszczyźnie, a z drugiej posiadając najczęściej swój rzeczywisty odpowiednik, to znaczy realizowaną odmianę najbardziej do niego zbliżoną. Ową odmianę także nazywa się często językiem standardowym; należy zatem pamiętać, o dwu znaczeniach tego pojęcia — normatywnym (tu prawie analogicznie do *langue*) i opis-

wo-empirycznym. Zauważmy w końcu, że tak określone pojęcie języka standardowego ma dość ograniczony zasięg. Występuje tylko w odniesieniu do pewnych, bardziej rozwiniętych i silniej zhierarchizowanych społeczeństw, wiąże się z pewnymi formami organizacji politycznej itd. Wielu społeczeństwom pierwotnym nie będzie natomiast można przypisać języka standardowego pojętego tak, jak został wyżej określony.

Wydaje się, że sytuacja, w której od opisu danej odmiany przechodzimy do normatywnego stwierdzenia obowiązujących w niej strukturalnych zasad, zachodzi nie tylko w przypadku języka standardowego. Można sądzić, że każda odmiana repertuaru językowego da się ująć w system reguł. Zatem poszczególne odmiany będzie można porównywać na poziomie struktury, mniej lub bardziej sformalizowanego kodu. Oczywiście w przypadku niektórych odmian stopień ich skodyfikowania będzie bardzo mały i zachodzi tu istotna różnica, że o ile w przypadku języka standardowego istnienie normy jest w pełni uświadamiane (głównie poprzez proces nauczania w szkołach), to dla innych odmian zasady je określające funkcjonują głównie jako ukryte, nie uświadamiane wzorce zachowania. Istnieje zawsze pewna świadomość odrębności danej odmiany wśród używających jej osób, nie zawsze zdają one sobie jednak sprawę, na czym ta odrębność polega. Istniejące w języku standardowym uświadamiane wzorce poprawności ułatwiają kontrolę zachowań, bo wiadomo, w jaki sposób poprawiać błędne formy językowe i najczęściej poprawianie takie uznawane jest za dopuszczalne i celowe. W innych odmianach uświadamianych wzorców poprawności w zasadzie nie ma, niezupełnie jasne jest też, kto ma być autorytetem w sprawach danej odmiany, kto reprezentuje jej właściwą postać i kto, i w jakich społecznych sytuacjach miałby być upoważniony

do poprawiania. Niezależnie od różnic między odmianami i stopniem ich skodyfikowania każda odmiana znakomicie wypełnia swoje zadanie zapewniając komunikację w obrębie posługującej się nią grupy. Wszystkie używane odmiany posiadają określone wewnętrzne uporządkowanie, logikę, siłę wyrazu i wartości estetyczne [por. Labov 1972, S], dlatego też pytanie, która z nich jest lepsza a która gorsza, jest pozbawione sensu.

Odrębną jednak kwestią jest to, co sami mówiący myślą o języku różnych grup, czyli to, jaki jest stosunek członków społeczności językowej do poszczególnych używanych albo w obrębie tej społeczności, albo też w innych społecznościach odmian językowych. Często każda grupa za najlepszy uważa po prostu swój własny język, nie rozumiejąc i nie chcąc rozumieć innych. W wielu przypadkach wyżej wartościuje się odmiany używane przez inne grupy, najłatwiej sytuacja taka może pojawiać się w społecznościach jednojęzycznych. Pewne grupy mogą dostrzegać wtedy, iż ludzie cieszący się najwyższym społecznym prestiżem używają innej odmiany języka, a fakt, że odmiana ta jest w zasadzie w pełni zrozumiała, uwidacznia tylko występujące różnice, wytwarzając ostatecznie przekonanie o zasadniczej niepoprawności używanej przez siebie odmiany.

Postrzeganie używanego przez siebie bądź przez innych języka w kategoriach społecznego prestiżu i w związku z tym wpływanie na zachowania językowe różnych osób stanowi niezwykle interesujący fenomen społeczny.

Do podobnych zjawisk należeć będzie także walka o kulturę słowa, o poprawność języka gazetowego czy potocznego. Te wszystkie zjawiska stanowią same w sobie istotne pole badań dla socjologii języka. Hoenigswald określa je jako *folk linguistics* — językoznawstwo

ludowe. [Hoenigswald 1964, S]. Socjolog zajmując się tym zakresem badań może analizować terminy odnoszące się do zachowań językowych, typologie dotyczące odmian repertuaru, tzw. etymologie ludowe, postawy wobec osób mówiących innymi odmianami itp. Odróżniać przy tym musi pewne uświadamiane modele dotyczące zjawisk językowych od rzeczywistych reakcji na te zjawiska (czyli wzorców zachowań) członków danej społeczności językowej.

Socjologia języka bada zatem fakty językowe na trzech niejako płaszczyznach. Opisuje, po pierwsze, same zachowanie językowe; po drugie, jak ludzie rzeczywiście reagują na te zachowania (umieszczając w ten sposób zjawiska językowe w znacznie szerszym kontekście behawioralnym); po trzecie wreszcie, co ludzie sądzą zarówno o samych zachowaniach językowych, jak i reakcjach na nie.

Ta część problematyki socjologii języka otwiera olbrzymie perspektywy, stanowiąc niezbędny element wszelkich badań nad strukturą społeczną czy też nad tym, jak owa struktura funkcjonuje w społecznej świadomości. Dodajmy, że niektóre z poruszonych tu problemów omówione zostaną szerzej w V rozdziale.

Struktura aktu komunikacji językowej

1. Zmienność idiolektu, nabywanie kompetencji socjolingwistycznej

Socjolog dysponując podziałem odmian językowych niewiele może jeszcze powiedzieć o wymiarze, w którym śledzi się językowe zachowanie jednostek, czyli o realizacji odmian językowych. Nabiera tu znaczenia poprzednia uwaga wskazująca, iż taksonomiczny opis języka jest usytuowany w dalszym ciągu ponad procesem komunikacji, pojętym jako ciąg zachowań społecznych, angażujących określone środki językowe. Fishman twierdzi, iż żaden repertuar lingwistyczny nie jest izomorficzny do układu ról danej zbiorowości. [Fishman 1972:50, S]. Zróżnicowanie dotyczy klas sytuacji, w których realizują się role społeczne, a nie sztywno i abstrakcyjnie pojętych granic grup. Różne warstwy tak czy inaczej klasyfikowanego i definiowanego repertuaru językowego mogą przebiegać niezależnie od siebie przez różne układy stosunków społecznych w obrębie struktury społecznej.

Najdogodniejszą, jak się zdaje, płaszczyzną badania sytuacyjnych wariantów mowy i sytuacyjnego urzeczywistnienia odmian socjolingwistycznych w procesie komunikacji jest system zachowań językowych jednostki ludzkiej. Względy przemawiające za tym są oczywiste.

Badając akty porozumiewania się międzyludzkiego, wychodzimy od procesów realizacji języka, od mowy, której nośnikiem jest jedynie jednostka. O ile możemy przypisywać „języki” czy „kody” grupom, instytucjom lub inaczej określonym trwałym formom związków społecznych, to zachowanie językowe i sytuacja, w jakiej zachowanie to przebiega, są kategoriami przysługującymi tylko jednostkom. Proces mówienia, proces rozumienia przekazu itp. są procesami psychospołecznymi. Komunikowanie się jest więc procesem, którego badanie wymaga próby stworzenia modelu jednostki mówiącej. Fragment modelu tego przedstawiamy obszerniej w jednej ze szczegółowych części pracy, kiedy opisujemy dokładnie prawidłowości kształtowania się idiolektu, w tym miejscu zajmiemy się tylko najbardziej ogólnymi uwarunkowaniami powstania idiolektu, które niezbędne są dla zrozumienia roli jednostki (jako nadawcy bądź odbiorcy) w poszczególnych aktach komunikacji językowej.

Wyróżniając poszczególne odmiany i starając się wskazać na ich społeczne podstawy, przyjmuje się upraszczające założenie, że idiolekt pojedynczej jednostki jest w zasadzie homogeniczny, tzn. że posługuje się ona zasadniczo jedną odmianą językową. Obserwując ludzkie zachowania językowe, zauważymy, że w rzeczywistości odbiegają one od tego schematu. Jednostka, obok zasadniczej używanej przez siebie odmiany, może w pewnych przypadkach znać i posługiwać się odmianami innymi, nie będącymi dla niej językiem macierzystym, a nawet używając jednej tylko odmiany, może używać bardzo różnych jej form, dokonując w danych sytuacjach określonych wyborów, przy których dają się zauważyć daleko idące prawidłowości. Socjolog musi zbadać i opisać zróżnicowanie używanych form, podać re-

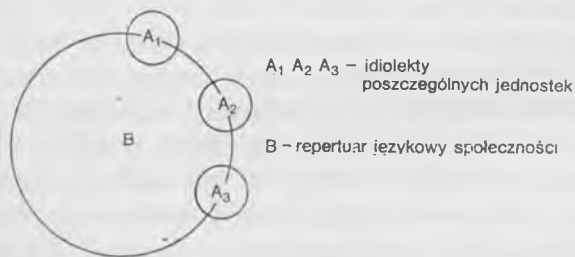
guły rządzące wyborami językowymi jednostki, a także dojść do warunkujących je przyczyn społecznych. Analiza taka będzie brała pod uwagę znacznie większą ilość czynników niż rozważania poprzednie. Będzie to także analiza repertuaru językowego, prowadzona jednak — obok rozważanego już poziomu — także na poziomie innym sytuacyjno-funkcjonalnym.

Całość wariantów dialektalnych i nadbudowanych danej wspólnoty społecznej tworzy właściwy jej układ repertuarów słownych. Koncepcja ta pozwala — zdaniem Gumperza — ustanowić ściśle relacje między czynnikami konstytuującymi repertuary a złożonym układem ekonomicznym i społecznym zbiorowości.

Rozpatrując proces wykształcania się idiolektu, podkreślić należy olbrzymią rolę okresu dzieciństwa dla nabywania języka. Analizy procesu nabywania i rozwoju języka dziecięcego są bardzo rozbudowane, szczególnie na terenie psychologii rozwojowej (teorie Piageta itp.). Z punktu widzenia socjologa, sprawą najważniejszą jest fakt, że dziecko przejmuje język grupy socjalizującej. Chodzi tu głównie o grupy pierwotne w sensie Cooley'a, a więc rodzinę, grupę rówieśniczą i społeczność lokalno-sąsiedzka. Przyjęcie homogeniczności idiolektu możliwe jest oczywiście przy założeniu, że wpływy tych grup — przynajmniej pod względem językowym — oddziałują w jednym kierunku. We wczesnej fazie rozwoju wpływ środowiska rodzinnego jest przemożny, jednak już wtedy może się pojawić konflikt pomiędzy wzorami rodziców i współuczestników zabawy. W miarę wchodzenia w życie społeczności jednostka zostaje poddawana wpływowi coraz to innych grup, o dużych środkach wywierania nacisku na używaną przez nią odmianę językową (np. w czasie formalnej edukacji, w czasie służby wojskowej czy w zakładzie pracy). Można powiedzieć zatem, że na idiolekt

pojedynczej jednostki składa się cała gama różnych form tworząc niejako jej osobisty repertuar. Zakres tego repertuaru, będący miarą heterogeniczności idiolektu, będzie oczywiście wykazywał duże zróżnicowanie. Jednostki poruszające się w zamkniętym, ograniczonym kręgu, nie zmieniające miejsca zamieszkania — np. mieszkańcy tradycyjnej wsi — będą wykazywały minimalny zakres idiolektu. Na drugim krańcu stać będą ludzie wykazujący dużą społeczną ruchliwość, zająć tu może nawet sytuacja, że opanują oni prawie cały repertuar danej społeczności językowej. Najczęściej zresztą tylko jedną odmianę (rzadziej kilka) zna się dobrze, z innych natomiast umie się używać tylko pewnych form; choć rozumieć można ich znacznie więcej. Pojawia się tu problem różnic między czynną i bierną znajomością danej odmiany językowej.

W każdym jednak idiolektie będą elementy wykraczające poza zasięg objęty repertuarem społeczności językowej, nawet jeśli będzie to wspólnota etniczna. Mogą to być z jednej strony cechy zupełnie indywidualne, idiosynkratyczne, z drugiej wpływy innych grup społecznych, od których w poprzedniej analizie musieliśmy abstrahować, znajomość języków obcych itp. Stosunek idiolektów do repertuaru językowego społeczności przedstawia się zatem w przybliżeniu tak:



Rysunek 3

Przy określaniu stopnia zróżnicowania idiolektu pomocne może być pojęcie roli społecznej i związanych z nią oczekiwań partnerów interakcji. Roli przypisuje się zawsze pewne atrybuty, jak sposób ubierania, etykietę, gesty, ale także i określony sposób używania języka. Jednostka biorąca udział w życiu różnych środowisk, będąca członkiem różnych grup społecznych, pełni w nich różne role, które mogą być związane z różnymi pod względem językowym oczekiwaniami. Uczy się ona zatem, w jakiej sytuacji jakich form językowych należy używać. Zmiana roli i zmiana sytuacji może pociągać za sobą konieczność użycia innych form. Wiąże się to z wewnętrzną organizacją zachowań językowych w obrębie społeczności, której reguł członkowie tej społeczności uczą się wolno i najczęściej nieświadomie. Nowo przybyli mogą uczyć się tych reguł szybciej, kosztuje ich to jednak najczęściej wiele wysiłku. Wprowadzić tu można termin *socjolingwistycznej kompetencji*. Będzie to idealna znajomość wszystkich reguł używania języka w zależności od sytuacji i roli społecznej. Jest ona oczywiście szczególnym przypadkiem kompetencji kulturowej (którą za Kmitą określono w rozdziale I). Jest ona nawiązaniem do pojęcia kompetencji lingwistycznej N. Chomsky'ego [Chomsky 1965:3 i nast.]; tak jak ta ostatnia, tak i kompetencja socjolingwistyczna jest tylko pewnym idealnym typem, w rzeczywistości bowiem żadna jednostka nie osiągnie nigdy pełnej znajomości reguł rządzących zachowaniami językowymi, tak samo jak i idealnej znajomości samego języka-kodu. Każda jednostka uzyskuje oczywiście pewną kompetencję socjolingwistyczną, ale nawet znając reguły może w rzeczywistości zachowywać się nieodpowiednio (widać tu opisywaną przez Chomsky'ego niedoskonałość wykonania (*performance*)). Zauważmy jednak istotną różnicę między obu

pojęciami. Według intencji Chomsky'ego kompetencja lingwistyczna wspólna jest wszystkim ludziom bez wyjątku, sytuuje się ona zatem na poziomie natury ludzkiej. Pojęcie kompetencji socjolingwistycznej, a także każdego innego przypadku kompetencji kulturowej dotyczy pewnej określonej grupy ludzi; jest to zatem cecha kulturowa, nabyta w procesie socjalizacji i różniąca członków danej grupy od członków innej grupy kulturowej.

2. Model aktu komunikacji językowej

Chcąc uwzględnić wszystkie czynniki wpływające na wybór określonych form językowych, nie może socjologia języka pozostać na płaszczyźnie analiz makrostrukturalnych, musi natomiast zająć się samą strukturą aktu językowego.

Także dla ogólnej teorii zjawisk semiotycznych, która była punktem wyjścia niniejszej pracy, ta partia socjologii języka jest — jak się wydaje — niezwykle istotna. Dawaliśmy wielokrotnie wyraz przekonaniu, iż istotę znaku da się określić wyczerpująco jedynie poprzez odwołanie się do całokształtu sytuacji komunikacyjnej. Akt komunikacji językowej jest najważniejszy ze wszystkich form symbolicznej interakcji wykorzystującej znaki jako narzędzie porozumiewania się. Sądzymy, iż poprzez badanie struktury tego aktu będzie można stwierdzić, w jaki ostatecznie sposób znak funkcjonuje w życiu społecznym. Prawidłowości odkrywane dla języka pozwolą — jak wolno sądzić — zrozumieć także istotę działania innych znaków.

Przy konstruowaniu modelu komunikacji językowej na gruncie językoznawstwa, logiki czy semantyki brało się pod uwagę pewien tekst, określoną wypowiedź zło-

zoną z ciągu znaków, gdzie określona strona dźwiękowa miała przekazywać określone znaczenie.

Tradycyjna lingwistyka, związana z Saussure'owskim pojęciem *langue*, skupia uwagę na funkcji referencjalnej języka, pozostałe traktując w najlepszym razie jako drugorzędne. Skrajnym przypadkiem są tu poglądy polskiego uczonego, L. Zawadowskiego, reprezentanta tzw. lingwistyki funkcjonalnej, postulującego badania funkcji referencjalnej jako wyłączny obiekt zainteresowań językoznawczych. Uważa on między innymi, iż komunikacyjny aspekt wszelkiego tekstu redukuje się do jego funkcji referencjalnej (reprezentatywnej), zaś „pełnienie funkcji reprezentatywnej przez tekst polega na tym, że jest on konwencjonalną transpozycją fragmentu rzeczywistości pozatekstowej dzięki regularnym odpowiedniościom łączącym T i R (tekst i rzeczywistość)”. [Zawadowski 1966:122]. Wszelkie inne funkcje, o charakterze niesemantycznym, takie jak: ton głosu, zwłaszcza zaś sposób mówienia, mają charakter pozatekstowy i nie są — jak sądzi autor — wynikiem spełnienia przez tekst funkcji komunikatywnej. Rozumie się je (tzn. informacje pozatekstowe) bez względu na to, czy rozumie się tekst. L. Zawadowski twierdzi dalej, iż niereprezentatywne funkcje tekstu albo są podporządkowane funkcji reprezentatywnej, albo nie są właściwością tekstu. [Zawadowski 1966:29].

Z argumentacją taką zgodzić się można jedynie przy bardzo wąskim potraktowaniu języka jako przedmiotu badań niezależnego od kulturowych czynników warunkujących prawidłowości jego użycia. Z całą zaś pewnością zakwestionować można tezę autora, odnoszącą się do zrozumiałości wszystkich kontekstowych czynników występujących w procesie komunikacji. Zawadowski zajmuje się językiem wypreparowanym całkowicie z procesu mowy, który jest procesem porozumiewania

się, przebiegającym w ramach regulowanego kulturowo porządku interakcji. Zdaje się on też sądzić, iż komunikacyjny aspekt przekazu odnosi się jedynie do jego semantycznej warstwy, tzn. tekst zawiera tylko tyle informacji, ile mogą jej przynieść elementy językowe użyte do budowy tekstu, natomiast elementy pozajęzykowe albo do tekstu nie należą, albo są w stosunku do niego informacyjnie nieistotne. Próbowano także stworzyć teorię znaku optymalnego, gdzie związek formy akustycznej i znaczenia byłby jednoznaczny, niezależnie od całego kontekstu. Tymczasem aczkolwiek przy posługiwaniu się językiem w pewnych wypadkach, np. w czasie naukowej dyskusji, stan taki byłby bardzo pożądanym, wiemy doskonale, że w rzeczywistości jest zupełnie inaczej. Dla zakomunikowania pewnej myśli można użyć zupełnie różnych form językowych zależnie od sytuacji czy osoby odbiorcy; wchodzi tu w grę takie zjawiska, jak eufemizmy czy zabiegi propagandowe. Z drugiej strony ta sama wypowiedź, nawet pod względem tonu i intonacji, wypowiedziana przez kogoś innego, pozostającego do odbiorcy w określonym stosunku (roli społecznej) i w innej sytuacji może być przez odbiorcę potraktowana zupełnie inaczej. W wielu takich przypadkach to, co dana wypowiedź będzie odbiorcy komunikowała, będzie zupełnie różne od dosłownego jej znaczenia. Dzieje się tak na przykład w przypadku ironii, gdzie czasem tylko wiedza o uprzednich zdarzeniach i stosunku nadawcy do nich pozwala zrozumieć rzeczywisty sens komunikacyjny przekazu. Ogólnie można by zatem powiedzieć, że znaczenie formy językowej (a więc jej sens komunikacyjny) jest w pewnym stopniu potencjalne, zostaje ono „ukonkretnione” przez odbiorcę w zależności od sytuacji użycia owej formy. Jak powie D. Hymes, znaczenie efektywne zależy będzie od współdziałania określonej formy języ-

kowej i sytuacji jej użycia. [Hymes 1968, S]. Także wśród samych językoznawców zrodziło się przekonanie, że ich dotychczasowe ujęcie aktu *parole* jest niewystarczające. Pojawiły się różne próby rozszerzenia tego ujęcia; jedną z najbardziej znanych jest próba Jakobsona. [Jakobson 1960]. Aczkolwiek rozpracowywana pod kątem zaspokojenia innych nieco potrzeb, stanowić może dobry punkt wyjścia; wymaga jednak pewnych modyfikacji i znacznego rozszerzenia.

Postaramy się zatem przedstawić strukturę aktu językowego wyróżniając te czynniki, które będą wpływały zarówno na samą postać użytej tu formy językowej, jak i na różnorakie efekty jej użycia interesujące socjologa. W obrębie sytuacji socjolingwistycznej można wyróżnić następujące istotne czynniki:

- | | |
|---|-------------------|
| A. Uczestnicy | 1. Nadawca |
| | 2. Odbiorca |
| B. Przekaz językowy | 3. Forma przekazu |
| | 4. Kanał |
| | 5. Kod |
| | 6. Temat |
| C. Kontekst społeczny — ramy instytucjonalne, punkty społecznej przestrzeni, czasu itp. | |

Wymienione czynniki odpowiadają w zasadzie propozycji Jakobsona (poza tym, że łączy on temat i kontekst w jedną kategorię), dalsza analiza musi jednak wprowadzić pewne precyzacje i zmiany. [por. Hymes 1968, S].

Zauważmy najpierw, że podane wyżej czynniki tworzą pewien niejednorodny zbiór składający się z dwóch różnych części. Grupy *A* i *C* — uczestnicy i kontekst społeczny — są przeniesionymi na grunt mikrostrukturalny pozajęzykowymi zmiennymi niezależnymi. Natomiast grupa *B* to cechy samego przekazu językowego będące rezultatem takiego a nie innego wyboru nadawcy. Są to zatem zmienne zależne, na poziomie re-

pertuaru językowego. Ponadto użycie danej formy językowej wywołuje zawsze określone efekty, zarówno u nadawcy, jak i u odbiorcy. Stąd język staje się zmienną warunkującą dla innych cech społecznej interakcji, poprzez modyfikację zachowań zewnętrznych jej uczestników. Wszelkie zatem elementy aktu językowego współokreślają się wzajemnie; są one tylko pojedynczymi składnikami jednej, dynamicznej i nierozrwalnej całości, nawet gdy się je wyodrębnia dla celów analitycznych.

Zajmijmy się rozpatrywaniem poszczególnych czynników.

Uwarunkowania zewnętrzne. Uczestnicy, kontekst

Samo wyróżnienie nadawcy w danym akcie *parole* nie zawsze jest jednoznaczne, bowiem w każdej sytuacji każdy nadawca jest — w pewnej przynajmniej mierze — odbiorcą. Człowiek reaguje na to, co sam mówi. Sposób, w jaki to się odbywa, wywołuje kontrowersje; fakt ten np. u G. Meada ma zasadnicze znaczenie dla całej koncepcji człowieka i jego symbolicznej aktywności. Mówiąc, zwracamy uwagę na reakcję słuchacza, zależnie od której możemy modyfikować dalszy ciąg swej wypowiedzi. Jak stwierdzono zresztą, sama obecność innego człowieka wpływa automatycznie na nasze zachowania, także i werbalne. Pojęcie „czystego” nadawcy jest tylko teoretycznym przybliżeniem.

Opisując społeczność językową, zwróciliśmy już uwagę na pewne istotne z punktu widzenia socjologii języka cechy nadawcy. Z jednej strony są to cechy stałe, jak pochodzenie, grupa społeczna, do której należy, zawód (czyli pewna rola ogólna — najważniejsza zarówno dla niego, jak i dla społeczności), miejsce stałego zamieszkania (grupa terytorialna). Stałymi cechami róż-

nicującymi idiolekt są także wiek i płeć. Dodatkowo można tu wspomnieć o jego cechach fizjologicznych, niekiedy istotnych dla języka (powodujących takie zjawiska jak jąkanie się itp.), niekiedy bardzo instruktywne może być badanie przypadków patologicznych (np. afazji). Od tych idiosynkratycznych cech socjologia może oczywiście abstrahować.

Ważne natomiast jest określenie pewnych zmiennych cech nadawcy wynikających z charakteru społecznej interakcji. Będzie to przede wszystkim jego specyficzna rola w danej chwili; można przemawiać jako prelegent, dopingować jako kibic, strofować jako ojciec, licytować jako partner przy brydżu czy wreszcie prawić komplementy partnerce w tańcu. Za każdym razem inna rola społeczna wpłynie na wybór innych środków językowych. Widać tu wyraźnie związek roli nadawcy zarówno z osobą odbiorcy, jak i kontekstem społecznym. Ważne są także wzajemne role nadawcy i odbiorcy, a także długość okresu znajomości, stopień zażyłości itp. Wpływ stosunku nadawca-odbiorca jest silnie odczuwany, w niektórych językach nawet istnieją grupy słów o tym samym znaczeniu, których użycie zależy od stosunku pozycji społecznych między uczestnikami interakcji. Dobrym przykładem może być tu język jawański. [Cliffort 1972, S]. W językach europejskich najczęściej poruszonym zagadnieniem jest użycie zaimków osobowych przy wzajemnym zwracaniu się do siebie. Używanie *ty*, *wy* i *Pan*, *tu* i *vous*, *tu* i *vos*; *du*, *ihr*, *Sie*; kwestia, czy użycie to jest zwrotne czy jednostronne może wskazywać na równość czy podporządkowanie, autorytaryzm czy demokratyczność stosunków społecznych. [Brown, Gilman 1972; Friedrich 1964, S].

Wpływ może mieć tu także obecność innych osób — świadków, współpracowników czy publiczności. Może to prowadzić nawet do powstania sformalizowanych re-

guł zachowania się (np. w wojsku oficer nie może be-
sztać kaprała w obecności szeregowców).

Pojęcie kontekstu społecznego nie da się rozdzielić od uczestników aktu językowego. Fakt bowiem, że dana rozmowa odbywa się w określonym miejscu, czasie, w określonej instytucji czy grupie społecznej, można zawsze opisać w kategoriach chwilowych specyficznych ról uczestników. Uczestnictwo w danej grupie wyznacza samo przez się sekwencję zabierania głosu i czasokres wypowiedzi. Może to odbywać się w sposób formalny, np. wykład uniwersytecki, kazanie, egzamin, czasem będzie to mniej sformalizowane, np. wszyscy słuchają osoby świeżo przybyłej z dalekiej podróży, bo właśnie ona ma najwięcej do powiedzenia.

Pewne sytuacje społeczne ograniczają w sposób niekiedy krańcowy formę możliwych wypowiedzi. Poza przypadkami szczególnymi nadawca zwraca się do odbiorcy w ten sposób, aby mógł on go zrozumieć, czyli wybiera ten język czy odmianę repertuaru, która jest im wspólna. Silniej ograniczenie to jest widoczne w pewnych praktykach noszących charakter rytuału. We wszystkich jednak przypadkach sytuacja w istocie jest analogiczna. Nadawca posiada określony idiolekt, z którego może wybrać każdą formę. Okazuje się, że poza tymi cechami nadawcy, które określiły zasięg jego idiolektu, a które rozpatrywaliśmy przy analizie na I poziomie, drugą instancją jest sytuacja socjolingwistyczna. Cechy uczestników (zarówno nadawcy jak i odbiorców), wynikające z ich wzajemnych ról i kontekstu społecznego, powodują, iż nadawca wybiera pewne tylko z dostępnych mu form. Istnieje zatem fundamentalna różnica pomiędzy tym, czego dana jednostka nie może powiedzieć, bo wykracza to poza zasięg jej idiolektu, a tym, czego nie chce powiedzieć w danej sytuacji. Wybór określonych form może dokonywać się pra-

wie automatycznie, zwłaszcza kiedy dana jednostka zinternalizowała sobie pewne normy zachowań językowych, czyli nabyła odpowiedniej socjolingwistycznej kompetencji. Stopień siły tych ograniczeń jak i konsekwencje, którymi grozi ich przekroczenie, może być bardzo różny. Czasem mówimy, że ktoś nie może czegoś powiedzieć w tym sensie, że obawiając się groźących konsekwencji wstrzymuje się od użycia danej formy językowej, bądź też nawet od mówienia w ogóle. Ta ostatnia sytuacja jest skądinąd bardzo interesująca [Basso 1972, S]; wskazując, jak złożone są reguły kierujące zachowaniami językowymi, uwypukla ona przy tym metodologiczną trudność dotarcia poprzez aktualnie obserwowane zachowania językowe od odtworzenia całego zespołu idiolektu na poziomie potencjalnym.

Przekaz językowy i jego funkcje

Zobaczmy teraz, jaki wpływ wymienionych czynników odbija się na samym przekazie językowym. Zauważyć należy na wstępie, że niezmiernie trudno oddzielić jest czysto językową stronę aktu komunikacyjnego od jej pozajęzykowych komponentów. Język zrozumieć można tylko w całym kontekście behawioralnym. Reagujemy nie tylko na słowa; dla odbiorcy nośnikami znaczenia są także gesty i mimika, które mogą całkowicie zmienić sens wypowiedzi. Do tych paralingwistycznych elementów dodać także można pewne cechy emitowanych dźwięków; wysokość tonu, rozłożenie akcentów, charakterystyczne cechy wymowy. Wszystko to odbiorca bierze pod uwagę przy odszyfrowywaniu całego przekazu, a co za tym idzie, także i intencji nadawcy. Przekaz językowy jest w swej zasadniczej mówionej postaci ciągiem dźwięków posiadających określone znaczenie. Ma on jednak także — obok, a często i wbrew

temu literalnemu dosłownemu znaczeniu (które ustalamy według złożonych reguł odpowiedniości *signifiant* i *signifié*) — pewien sens wyznaczany, jak już powiedziano, przez inne czynniki socjolingwistycznej sytuacji. Pewną próbę klasyfikacji tych sensów stanowi właśnie Jakobsonowskie wyróżnienie poszczególnych składników aktu komunikacji językowej. Twierdzi się tu, że przekaz językowy pełni wiele funkcji na raz; przy czym w każdej sytuacji jedna z owych funkcji jest dominująca. Poszczególne funkcje przekazu związane są ściśle z odpowiednimi składnikami i jeżeli w danej sytuacji socjolingwistycznej pewien składnik wybija się na plan pierwszy, to można powiedzieć, że ów przekaz językowy pełni zasadniczo funkcję przywiązaną do tego składnika. Nazwy owych funkcji przekazu różnią się nieco u Jakobsona i u jego kontynuatorów. Dlatego też podajemy w niektórych przypadkach po kilka określeń.

I tak odpowiednim elementom sytuacji użycia języka odpowiadają następujące funkcje przekazu językowego:

Nadawca	—	funkcja ekspresyjna (emotywna)
Odbiorca	—	” perswazyjna (rozkazująca, pragmatyczna)
Forma przekazu	—	” poetycka
Kanał	—	” fatyczna (kontaktowa)
Kod	—	” metajęzykowa
Temat	—	” denotacyjna (referencjalna, odniesieniowa)
Kontekst	—	” kontekstowa (sytuacyjna)

Wydaje się przy tym niesłuszne wiązanie danej funkcji przekazu językowego tylko z jednym elementem sytuacji socjolingwistycznej; tak jak dany przekaz pełni wiele funkcji na raz, tak samo pojedyncza funkcja związana jest, choć w nierównym stopniu, z wieloma elementami. Ostatecznie charakter stosunku komunika-

cyjnego, a przede wszystkim zamierzenia i oczekiwania uczestników określają, który z współczynników sytuacji będzie elementem podstawowym w tym sensie, że na jego uwypukleniu koncentrować się będą działania, (czyli w tym wypadku akty językowe) determinując z kolei sam kształt i rolę innych elementów. Uwypuklenie jednego z tych składników będzie równoznaczne z określeniem dominującej funkcji całego przekazu.

Kiedy nadawca, nie zważając na stopień zainteresowania odbiorcy, zdradza przed nim swoje osobiste odczucia, myśli czy oceny, doprowadzając do sytuacji monologu ekspresyjnego, staje się on w ten sposób dominującym składnikiem aktu komunikacji językowej, określając zasadniczą funkcję tego aktu jako ekspresyjną. Kiedy natomiast nadawca chce wpłynąć na postępowanie lub poglądy odbiorcy — ustosunkować się do niego, ocenić jego działalność itp., podporządkowuje swe akty językowe właśnie osobie odbiorcy, a dominującą staje się wtedy funkcja perswazyjna. Szczególnie interesujący jest przypadek, kiedy za pomocą słów chce się wywołać irracjonalne i emocjonalne postawy u odbiorcy. Zabiegi propagandowe czy pewne typy argumentacji (np. prawniczej, także tzw. definicje perswazyjne) starają się ograniczyć samodzielne rozumowanie odbiorcy, apelując raczej do jego uczuć niż do intelektu, przy czym bardzo często użyte środki językowe mają — wbrew rzeczywistości — sugerować logiczność wnioskowania czy obiektywność podejścia nadawcy. Słowa nabierające nowych znaczeń, pewne określone zwroty, różnego rodzaju stereotypy wszystkie są skierowane na osobę odbiorcy.

Jakobson łączył temat i kontekst w jeden element przypisując im funkcję referencjalną. Chodziło o to, że użyte formy językowe zwracają uwagę głównie na to, co oznaczają, że są one w ten sposób znakami przezro-

czystymi, bo nie liczy się tu sama forma przekazu, liczy się tylko jego treść, czyli to, do czego przekaz się odnosi. My, wyodrębniając kontekst, chcieliśmy zwrócić uwagę na inną sytuację, kiedy ów kontekst społeczny *sensu stricto*, a więc np. miejsce, w którym zachodzi interakcja, w ten sposób determinuje użyte formy językowe, że niemożliwa staje się jakakolwiek osobista modyfikacja, bądź też nastąpić ona może w minimalnym jedynie zakresie. We wszystkich rytualnych użyciach języka mamy do czynienia właśnie z takim przypadkiem. Przy niektórych obrządkach religijnych funkcja kontekstowa jest w zasadzie jedyna, w wielu innych sytuacjach odgrywa ona także niezwykle istotną rolę. Fakt, że formy językowe są tak silnie określone przez kontekst sprawia, że użycie ich jednocześnie samo zwraca na ten kontekst uwagę, pewne formy językowe stają się bowiem jednoznacznie przypisane do określonych typów kontekstu, uwypuklając jego znaczenie dla przebiegu danej interakcji społecznej.

W dotychczasowych trzech przypadkach przekaz językowy podporządkowany był pozajęzykowym składnikom sytuacji socjolingwistycznej. Pojęcie tematu i odpowiadająca mu funkcja referencyjna stoją niejako na pograniczu; ważne jest tu nie to, jak się mówi, ale co, bądź o czym się mówi. Funkcja referencjalna była w modelu językoznawczym zasadniczą albo jedyną funkcją przekazu językowego (zobacz wspomnianą wyżej koncepcję Zawadowskiego). Także i cały model socjolingwistyczny musi w pewnym sensie od niej wychodzić. Jeżeli się bowiem mówi, że istota znaku, a więc i znaku językowego polega na znaczeniu, czyli właśnie na odniesieniu do czegoś innego, to chodzi tu o znaczenie dosłowne. Stwierdzenie, że dany przekaz pełni głównie funkcję referencjalną, podkreśla, że istnieją sytuacje, gdzie rzeczywiste użycie odbiega stosunkowo

nieznacznie od modelu lingwistycznego. Funkcję tę powinny pełnić przede wszystkim wszelkie „merytoryczne” dyskusje, a przede wszystkim dyskusje naukowe. To, że funkcja referencjalna jest dominująca w danej sytuacji, jest warunkiem koniecznym dla całkowicie jednoznacznego odbioru danej wypowiedzi. Że często jest zupełnie odwrotnie, to inna sprawa, odbieranie wypowiedzi „między wierszami” czy też zastanawianie się, „co ten a ten właściwie chciał przez to powiedzieć” bywa często koniecznością. Samo przeciwstawienie tematu i funkcji jako tego, co się dosłownie powiedziało (czyli jawnej treści), i tego, jakie były rzeczywiste, czasem zresztą nie do końca uświadomiane, intencje nadawcy (czyli treści ukrytej), stało się przedmiotem badań za pomocą specjalnej techniki socjologicznej, jaką jest analiza treści.

Z drugiej strony temat warunkuje dobór odpowiednich środków językowych dla jego wyrażenia, określa formę przekazu. Zróżnicowanie formy spowodowane różnorodnością omawianych dziedzin rzeczywistości jest olbrzymie. Wystarczy porównać język artykułów czy książek z różnych dziedzin. Różnice występują głównie na poziomie leksykalnym, jednak stopień precyzji wymaganej przy traktowaniu danego tematu rzutuje także na własności syntaktyczne i stylistyczne odróżniając np. język naukowy w ogóle od języka potocznego czy literackiego. Pole tematyczne pozwala zatem na wyodrębnienie pewnych wariantów odmian językowych, o czym za chwilę.

Pojęcie kodu jako elementu sytuacji socjolingwistycznej odnosi się do tej odmiany językowej repertuaru, której używa nadawca. W większości wypadków oczywiście jest ona wspólna uczestnikom interakcji; czasem odbiorcy rozumieją ją, aczkolwiek sami używają innej odmiany jako zasadniczej; zdarzają się wypadki, że na-

dawca w ogóle nie jest rozumiany albo jest rozumiany źle. Pojęcie kodu w tym sensie ma olbrzymie znaczenie socjologiczne; nadawca używając określonej odmiany wskazuje jednocześnie, do jakiej grupy społeczności językowej należy; możliwe są też wypadki świadomej mistyfikacji w tym względzie. Odbiorca może zatem potraktować nadawcę jako członka swojej grupy lub jako członka grupy innej, np. takiej, którą bardzo wysoko ocenia bądź do której członkostwa aspiruje. (Do problemów tych powrócimy obszerniej w następnym rozdziale).

Mówiąc o kanale, za pomocą którego dokonuje się językowa komunikacja, wprowadzić musimy rozróżnienia, które w decydujący sposób wpływają na użyte formy językowe. Po pierwsze, odróżnić należy mówioną i pisaną formę języka. Zasadniczym sposobem użycia języka jest mówienie; zapisywanie określonych dźwięków za pomocą symboli graficznych jest zawsze zabiegiem pochodnym. Niemniej struktura mowy pisanej i mówionej różni się w istotny sposób. Normalna potoczna mowa jest zwykle krótko-zdaniowa, zawiera wiele błędów wykonania, powtórzeń, zawahań itp., ma najczęściej charakter dialogu, bądź rozmowy między wieloma osobami. Język pisany jest zwykle monologiem, znacznie bardziej poprawnym, mniej spontanicznym. Nie dysponuje też tymi wszystkimi paralingwistycznymi środkami wyrazu, które pełnią tak istotną rolę w przekazie mówionym. Istnienie pisanej formy danej odmiany językowej jest związane z większym stopniem jej skodyfikowania; właśnie powstanie języka literackiego (czyli w zasadzie formy pisanej) na gruncie danej odmiany podnosi ją często do roli języka standardowego, pozwalając mu pełnić wszystkie — opisane przez nas — funkcje. Nie każda z wyróżnionych poprzednio odmian repertuaru posiada swoją for-

mę pisaną. Zdarzają się co prawda wypadki, że pisarz w książce chce oddać jakiś dialekt czy żargon bądź też uczony w trakcie badań etnograficznych nie zapisany dotąd język tubylczy; zasadniczo jednak odmiany takie funkcjonują tylko w formie dźwiękowej. Wydaje się nawet, że język standardowy, pojęty jako norma, odpowiada najbardziej pisanej formie odmiany, na której się opiera; zrozumiałe zatem, że mówiona wersja tej odmiany może znacznie od tej normy odbiegać. Wśród wersji mówionych do języka pisanego najbardziej zbliża się język dłuższych monologów. W tym kontekście można poruszyć także kwestię języka używanego w trakcie myślenia, tzw. mowy wewnętrznej. L. Wygotski [1971:154 i nast.] stwierdza, że owa mowa wewnętrzna zawsze okaże się „skrócona, urywkowa, bezładna, zmieniona nie do poznania i niezrozumiała w porównaniu z mową zewnętrzną”. Charakteryzują ją opuszczenia grup podmiotu, przy utrzymywaniu grupy orzeczenia; bo myśląc wiemy o czym myślimy, nie musimy sobie tego powtarzać. Najbardziej zbliża się to do sytuacji dwóch osób świetnie znających się nawzajem i doskonale zorientowanych w temacie rozmowy; wtedy bowiem można stosować najrozmaitsze opuszczenia, skróty czy pewne słowa zastępcze bez narażenia na szwank samej komunikacji. Wynikałoby z tego, że struktura mowy wewnętrznej stosunkowo najbliższa jest mówionej, dialogowej formie języka szczególnie w kontaktach typu *face-to-face*, zasadniczo natomiast odbiega od jego pisanej postaci.

Obok opozycji: pisany-mówiony wziąć można pod uwagę także uwarunkowania form językowych pojawiające się przy korzystaniu z różnych pomocniczych urządzeń komunikacyjnych. Tak np. mówienie przez telefon czy przez radio ma swą odrębną specyfikę. Szczególnie istotna jest tu sytuacja niesymetryczności

komunikacji; kiedy tylko określona osoba (bądź kilka osób) może być nadawcą, nie widząc bezpośrednio żadnej reakcji odbiorców (radio, telewizja). Wydaje się, że takie właśnie sytuacje, zarówno z uwagi na swe cechy immanentne, ważne teoretycznie, jak i olbrzymie znaczenie w procesach komunikacji masowej, wymagają także analizy pod względem językowym. Umieszczenie ich w naszym modelu socjologii języka jest możliwe, przy nieznacznym tylko rozszerzeniu zakresów niektórych stosowanych przez nas pojęć.

Jakobson przy wprowadzaniu pojęcia kanału brał pod uwagę warunki istnienia i dalszego przedłużania procesu komunikacji; zarówno w sensie technicznym, jak i psychologicznym. W sytuacjach, kiedy kontakt jest utrudniony, zwraca się najbardziej uwagę na sam fakt jego nawiązania. Niewątpliwie w wielu przypadkach można powiedzieć, że sam fakt nawiązania komunikacji staje się centralnym obiektem całego aktu językowego, skupiającym na sobie uwagę jego uczestników. Tak będzie w przypadku zakłóceń telefonicznych czy krzyczenia na odległość, gdzie wypracowywuje się specjalne techniki pozwalające zwrócić i utrzymać uwagę odbiorcy (np. okrzyki hop-hop, albo hallo itp.). Z drugiej strony często czujemy, iż w danej sytuacji trzeba albo wypada się odezwać z różnych względów. Nieważne jest wtedy, co i jak powiemy, ważny jest sam fakt, że się w ogóle odezwaliśmy. Wiele rozmów np. o pogodzie czy w czasie towarzyskiego przyjęcia pełni w istocie taką rolę; dominującą funkcją przekazu językowego staje się wtedy funkcja fatyczna czyli kontaktowa. Na takie użycie języka jako pierwszy zwrócił uwagę B. Malinowski.

Zwróćmy uwagę na to, iż omawiany przypadek w najbardziej dobitny chyba sposób ukazuje względność klasycznego modelu lingwistycznego aktu komuni-

kacji językowej. Badanie formalnych znaczeń poszczególnych zwrotów nie powie nam nic o naturze interakcji i o intencjach jej uczestników.

Ostatnim wreszcie elementem sytuacji socjolingwistycznej wymagającym omówienia jest forma przekazu językowego i odpowiadająca jej funkcja poetycka. Pojęcie to miało być przeciwstawieniem pojęcia tematu i funkcji denotacyjnej; zwracało się tu uwagę na takie użycie języka, gdzie mniej ważne jest to, o czym się mówi, a najważniejsze jest to, jak się mówi. Forma języka jest tu elementem najważniejszym, znak językowy przestaje być tu znakiem przezroczystym, w jego odbiorze koncentrujemy się na jego elemencie znaczącym czyli *signifiant*. Takie użycie języka występuje głównie w poezji w przeciwieństwie do narracyjno-odniesieniowego języka prozy, stąd też nazwa odpowiedniej funkcji — poetycka.

3. Wariant funkcjonalny

Stwierdzając, że każdemu nadawcy można zasadniczo przypisać określoną odmianę, zauważyliśmy jednocześnie, że w różnych sytuacjach używa on nieco innych form językowych. Można powiedzieć, że odmiana repertuaru nigdy nie jest realizowana w stanie czystym, występuje natomiast w pewnej swej określonej postaci, różniącej się nieco od innych. Rozbijając odmianę możemy zatem starać się wyodrębnić różne postaci jej występowania; będzie to zatem II poziom analizy repertuaru językowego.

Można powiedzieć, że odmiana językowa występuje zawsze w pewnym wariacie funkcjonalnym. To, który wariant jest aktualnie realizowany, zależy od poszczególnych składników sytuacji socjolin-

gwistycznej — można więc pokusić się o podanie społecznych przyczyn pojawienia się takiego a nie innego wariantu. Istotne jest w naszym przekonaniu to, że wariant funkcjonalny danej odmiany nie da się wyodrębnić na poziomie struktury. Jak stwierdzono poprzednio, odmianę można scharakteryzować i przeciwstawić jednocześnie innym odmianom właśnie już na poziomie struktury; tzn. przez podanie takich jej cech językowych, jak: własności fonetyczne, gramatyczne czy słownikowe, które określają odmianę niezależnie od jej konkretnego użycia. W przypadku przeciwstawiania sobie odmian zawsze istnieć będzie pewna liczba form językowych, wyróżniających się takimi cechami, które pozwolą na określenie — bez znajomości sytuacji socjolingwistycznej, w której wystąpiły — do jakiej odmiany formy owe należą. Natomiast określenie poszczególnych wariantów funkcjonalnych możliwe będzie tylko na poziomie użycia, czyli aktu *parole*. Wariantów nie będzie można odróżnić na podstawie jednego wyrwanego z kontekstu słowa albo zdania, czy określenia niektórych tylko cech wymowy pewnych dźwięków. Określenie, z jakim wariantem mamy do czynienia, nastąpić może dopiero w trakcie analizy pewnej wypowiedzi, dłuższej czy krótszej, następującej w pewnej sytuacji socjolingwistycznej.

Sądzymy przy tym, że wśród podanych poprzednio kilku poziomów zróżnicowania form językowych dla wyróżnienia wariantów praktycznie pomocne są tylko niektóre. Warianty jednej odmiany repertuaru językowego nie będą się w zasadzie różnić ani na poziomie fonologicznym, ani na poziomie morfologicznym. Pewne różnice wystąpią na poziomie składni pojedynczego zdania, bardziej istotne pojawią się w słownictwie. W przypadku tych ostatnich należy pamiętać, że czasami pojawienie się określonego słowa nie pozwoli je-

dnocznie określić wariantu, najczęściej stosować tu będzie można analizę statystyczną, znajdując względną częstość pojawienia się słów określonego typu. Najlepszym jednak poziomem do badania wariantów funkcjonalnych będzie — jak już stwierdziliśmy — poziom całościowych wypowiedzi, czyli poziom dyskursu. Ostatecznie możemy powiedzieć, że poszczególne odmiany wyróżniane z repertuaru językowego już na poziomie struktury (*langue*) realizują się w swych określonych wariantach funkcjonalnych. Warianty te zdeterminowane są sytuacją socjolingwistyczną (bądź też poszczególnymi jej składnikami) i dają się wyodrębnić dopiero na poziomie użycia czyli aktu *parole*.

Trudno podać wszystkie możliwe warianty funkcjonalne. Można tylko spróbować wymienić pewne zasady ich zróżnicowania, powołując się na przeprowadzoną analizę sytuacji socjolingwistycznej. Decydująca dla wyodrębnienia wariantu będzie zasadnicza funkcja, którą spełnia przekaz językowy w danym przypadku interakcji społecznej, ona to bowiem organizować będzie całokształt wypowiedzi uczestników tej interakcji. Zależy ona — podkreślmy to raz jeszcze — od ich sposobu definiowania sytuacji, od ich intencji i wzajemnych oczekiwań. Można więc wyróżnić wariant ekspresyjny, perswazyjny, referencjalny, poetycki i wreszcie fatyczny. Czasami — z punktu widzenia formalnej struktury języka — rozpatrywanej np. na poziomie zdania — różnice czysto językowe będą bardzo niewielkie, a z perspektywy lingwisty powierzchowne i nieistotne, dla socjologa jest to jednak tylko dowód konieczności przekroczenia lingwistycznego modelu badania języka — te sytuacje użycia języka różnią się bowiem dla niego w sposób istotny i niezbędne staje się zrozumienie natury tych różnic.

Wariantem, w którym dominującą funkcją staje się

wskazanie na społeczną przynależność nadawcy, zajmujemy się obszernie w następnym rozdziale, jest to bowiem — jak już wspomniano — przypadek szczególnie dla socjologa interesujący.

Specjalnym rodzajem wariantu funkcjonalnego będzie także to, co określiliśmy mianem *rytuału językowego*. Występują tu pewne spetryfikowane formy językowe, zdeterminowane całkowicie — jak już pisano — przez kontekst społeczny. Każdy uczestnik sytuacji socjolingwistycznej albo dokładnie wie, co ma powiedzieć, albo możliwości wyboru są krańcowo ograniczone (obrządkie religijne, magiczne, licytacja brydzowa, komendy wojskowe, formuły sądowe, urzędowe itp.). Elementy rytualne występować mogą także, aczkolwiek w mniejszym stopniu, w innych przypadkach użycia języka, np. w rozmowach o pogodzie, formułach powitalnych i pożegnalnych. Trudno zresztą znaleźć użycie językowe całkowicie wyzbyte elementów rytuału.

Zasadniczo nadawca dysponuje pewną swobodą w wyborze określonego wariantu funkcjonalnego. Jaki on ostatecznie będzie, zależy także od innych czynników, które już wymienialiśmy. Na podstawie kanału wyróżnić można warianty pisane i warianty mówione (ewentualnie także warianty pomyślane). O różnicach między nimi wspomniano wyżej. Temat wyznaczy nam poszczególne warianty tematyczne, według określonych dziedzin nauki, sztuki, techniki czy życia potocznego. Wzajemne stosunki uczestników interakcji współokreślone także przez kontekst społeczny, w obrębie którego zachodzą, wydziela warianty stylowe. Klasyfikacja wariantów stylowych zawsze będzie arbitralna, można jednak pokusić się o wyróżnienie zasadniczych możliwości:

1. wariant konsultatywny (neutralny, rzeczowy),

2. wariant formalny (instytucjonalny),
3. wariant „pełen szacunku” (najczęściej używany tylko przez jedną stronę interakcji),
4. wariant zimny (odpychający, unikowy, złośliwy),
5. wariant serdeczny (wylewny),
6. wariant intymny (prywatny),
7. wariant potoczny.

M. Joos, na którego propozycji opiera się nasza klasyfikacja, określa styl jako wewnętrznie spójny zbiór heterogennych elementów, należących do różnych pięter konstrukcyjnych języka, skorelowanych z sytuacją społeczną. Odpowiedniość ta ma charakter dynamiczny, mówiący bowiem dobiera styl stosownie do swojej definicji sytuacji komunikacyjnej, a z drugiej strony definiuje tę sytuację swemu rozmówcy przez wybór określonego stylu [Joos 1968, S].

Nieco inną propozycję odnaleźć można w pracy E. T. Halla [1973, S], w której autor definiuje style według stopnia prywatności (*resp.* dystansu), przyjmując jedno tylko kryterium: zmianę natężenia głosu. Wyróżnia styl nader „dyskretny” (*very close*), używany do komunikowania spraw w najwyższym stopniu sekretnych. Używa się tu cichego szeptu. Środek skali zajmują style: „dyskretny” (*close*), „bliski” (*near*), dwa rodzaje neutralnych, styl dystansu publicznego stosowany dla przekazywania informacji w sytuacjach publicznych, styl przemówieniowy, zaś drugi koniec skali zajmuje wariant posługujący się środkami wokalnymi o najwyższym natężeniu, wyrażający dystans o charakterze przestrzennym, związany z powitaniem lub pożegnaniem.

Porównując między sobą zróżnicowanie tematyczne i stylowe wariantów, stwierdzimy ich dużą współzależność w tym sensie, że pewne tematy realizowane być mogą zasadniczo tylko w pewnych stylach, a w innych

nie. Tak np. jakikolwiek temat naukowy będzie mógł być dyskutowany w stylu konsultatywnym (tak być przynajmniej powinno), ale także w stylu formalnym, rzadziej znacznie w stylu „pełnym szacunku” (oszczędzając w dyskusji pewnych uczestników, nie krytykując też błędnych, a przeciwnie koncentrując się na elementach pozytywnych ich wypowiedzi), a nawet w stylu zimnym (kiedy to zwalcza się kogoś bez względu na meritum kwestii). Trudniej natomiast wyobrazić sobie dyskusję naukową prowadzoną w stylu intymnym czy serdecznym. Zauważmy, że wyróżnienie stylów odnosi się raczej do języka mówionego; w dziełach literackich przedstawiane mogą być rozmowy prowadzone w różnych stylach, jednak zasadnicza narracja utrzymana jest w odrębnym stylu, nie występującym w mowie potocznej. Będzie to niewątpliwie wariant stylowy, stosujący się jednak tylko do postaci pisanej języka. Nazwiemy styl ten stylem literackim albo poetyckim (w książkach naukowych natomiast obowiązuje raczej styl konsultatywny).

Wreszcie wprowadzić można podział na wariant monologowy i wariant dialogowy. Zwracaliśmy już uwagę, że monolog, nawet mówiony, strukturą swą zbliża się do wariantu pisanego. [Sirotinina 1969, S]. W dyskusjach pewnego typu (np. naukowych) oba te elementy mogą się przeplatać, bo każdy dłuższy głos w dyskusji jest właściwie monologiem.

Dla określenia zatem konkretnego funkcjonalnego wariantu musimy dodatkowo uwzględnić: odmianę, do której wariant ów należy (bo nie wszystkie warianty mogą występować we wszystkich odmianach, np. wariant tematyczny dotyczący fizyki jądrowej w dialekcie wiejskim), to, czy jest on pisany czy mówiony, monologowy czy dialogowy, musimy określić wreszcie jego temat i styl.

Socjologia języka interesować się będzie głównie niektórymi tylko z owych wariantów. Szczególnie ważne będzie badanie tzw. mowy potocznej, przez co rozumieć można typ wariantów mówiony, dialogowy, tematycznie w pewien sposób ograniczony (np. do zjawisk życia codziennego), w stylu potocznym (czasem też serdecznym, intymnym, zimnym albo neutralnym), mogący pełnić stosownie do sytuacji wszystkie opisywane przez nas funkcje. [Sirotnina 1969, S]. W mowie potocznej bowiem odgrywa się większość naszych zachowań językowych. Stylowi literackiemu czy w ogóle wariantom pisanym poświęcano dużo miejsca, szczególnie na gruncie filologicznym, problemy mowy potocznej poruszano jedynie akcydentalnie. Mowa potoczna wydaje się być najbardziej naturalna i spontaniczna, sądzić zatem można, że obserwacja tego typu wariantów pozwoli na najpełniejszy opis struktury aktu językowej komunikacji.

Wypada tu jeszcze poruszyć sprawę tzw. żargonów. Niekiedy język dotyczący określonego tematu czy dziedziny rzeczywistości staje się tak specyficzny, że zaczyna być zupełnie bądź częściowo niezrozumiały dla innych. Potocznie nazywa się to żargonem określonych grup zawodowych. Jest to ciągle tylko wariant tematyczny; używający go posługują się w innych dziedzinach życia odmianą zrozumiałą dla innych kategorii społecznych. Czasem wariant tematyczny związany z zasadniczą rolą społeczną danej jednostki może wpływać na słownictwo wariantów, jakich używa ona w innych sytuacjach np. na wybór tego, co mówi w rozmowie potocznej (oficerowie używać będą wielu określeń wojskowych nawet dla dziedzin, które z militariami niewiele mają wspólnego).

Bardziej złożona jest kwestia żargonów złodziejskich. Powstają one na gruncie innej odmiany przez zastoso-

wanie prostych przekształceń, np. doczepianie końcówek czy przedrostków do wszystkich słów [Wierzbicka 1967], a używane są we wszystkich sytuacjach, pełniąc właściwie rolę odmiany repertuaru wyróżniającej wyraźnie określoną grupę. Wydaje się, że żargony zło-dziejskie są zjawiskiem granicznym. Niektórym z nich przypisać można miano odmiany, inne będą tylko wariantami (tematycznymi) innych odmian.

4. Model socjologiczny a model językoznawczy

Rozpatrzmy raz jeszcze sposób, w jaki socjologia języka stara się rozbudować klasyczny strukturalistyczny model językoznawczy. W modelu tym występują dwa zasadnicze elementy: *langue* i *parole*. Socjologia języka z jednej strony wykazuje, że w danej społeczności językowej mamy do czynienia nie z jedną ustaloną *langue*, lecz z wielością odmian tworzących repertuar językowy. Z drugiej strony podkreśla, że *parole* nie jest przypadkowa, że użycie języka jest usystematyzowane, że da się także na tym poziomie sformułować pewne prawidłowości. W ten sposób pojawiają się warianty socjolingwistyczne czyli funkcjonalne.

Odmiana sytuuje się na poziomie kodu, można więc także próbować podać jej *langue*, która będzie pewnym normatywnym modelem odmiany, czyli czymś innym niż sama odmiana, tak jak ją poprzednio zdefiniowano. Jak już stwierdziliśmy, nie zawsze będzie to w pełni możliwe. Wariant funkcjonalny występuje natomiast na poziomie użycia. Opozycja *langue-parole* daje w ten sposób w ujęciu socjolingwistycznym opozycję odmiana-wariant, przy czym ta ostatnia — mimo że też jest tylko teoretycznym przybliżeniem — bliższa jest rzeczywistości językowej, będąc w ten sposób próbą prze-

zwyciężenia pewnej abstrakcyjności, którą niejednokrotnie zarzucano opozycji pierwszej. Zauważmy jednak, że w modelu socjolingwistycznym występują obie te opozycje, socjologia języka nie rezygnuje ani z pojęcia *langue*, ani z pojęcia *parole*, traktując je za niezbędne jako punkt odniesienia idealizacji. Zasadnicza różnica polega na tym, że socjolog będzie opisywał strukturę językowego repertuaru zawsze w odniesieniu do struktury społecznej oraz sytuacji społecznej, od czego językoznawca może abstrahować.

Wspomnijmy jeszcze pewną dodatkową trudność. Zawsze można postawić pytanie, czy poszczególne akty *parole* dadzą zakwalifikować się do danego wariantu funkcjonalnego, dalej — czy dane warianty funkcjonalne będzie można traktować jako realizację jednej odmiany językowej. Stwierdzono już, że osoba używająca najczęściej wariantów jednej odmiany w wielu wypadkach może przejść do wariantów innej znanej jej odmiany. Przejście od odmiany do odmiany daje się najczęściej wyjaśnić i, być może, można tu podać pewne prawidłowości. Często mówi się inną odmianą w celach humorystycznych, czasem chce się świadomie wprowadzić w błąd partnerów. Osoby pewne swojego statusu jako członka grupy mogą często pozwolić sobie na używanie form językowych grupy innej, czyli na przejścia do innej odmiany; osoby ten status dopiero osiągnące będą zwykle starały się przestrzegać możliwie najściślej norm odmiany grupy, do której wchodzi. Dlatego analizę zachowań językowych (czyli wariantów) należy prowadzić w odniesieniu nie do jednej odmiany, ale do całości językowego repertuaru społeczności.

Tak przedstawiałby się szkic teoretycznego modelu socjologii języka jako pewnej subdyscypliny socjologii — skonstruowany zasadniczo w odniesieniu do

modelu językoznawczego. Model socjologiczny wymaga rozszerzenia i uzupełnienia, pewne elementy na pewno pominięto, inne wymagają dopracowania. Dalejsze zadania socjologii języka to — jak można sądzić — rozbudowa modelu synchronicznego oraz uwzględnienie wymiaru czasowego poprzez podanie socjologicznej teorii zmiany językowej, zarówno tej spontanicznej, jak i tej będącej efektem planowania językowego. Przedstawiony tu model jest sformułowany w bardzo ogólnych kategoriach, będzie jednak służył jako punkt odniesienia dla bardziej szczegółowych koncepcji socjolingwistycznych, którymi zajmiemy się w rozdziałach następujących. Tam też spróbujemy dokonać — częściowej przynajmniej — operacjonalizacji tego modelu; wiele pojęć nabierze szczegółowej treści w trakcie prezentacji naszych badań empirycznych. Model socjologii języka, który przedstawiliśmy wyżej, zdaje się wskazywać wyraźnie, że zjawiska językowe dają się opisywać w kategoriach ściśle socjologicznych. Można sądzić, iż ta dziedzina wiedzy otwiera bardzo interesujące perspektywy badawcze.

Z punktu widzenia socjologii specjalnego uwzględnienia wymaga analiza wpływu czynnika językowego we wszelkich badaniach społecznych posługujących się techniką wywiadu. Rozwiązanie niektórych występujących tu problemów wydaje się być warunkiem koniecznym dalszego rozwoju metod badań socjologicznych.

Wydaje się także, że w sferze zjawisk językowych manifestuje się wiele ogólnych prawidłowości ludzkich zachowań, które stara się ustalić szczególnie psychologia społeczna. Akty językowej komunikacji odbywają się według tych samych reguł co wszelkie ludzkie działanie, interweniują tu motywacje, oczekiwania i intencje tego samego typu. Ostatecznie komunikacja języ-

kowa jest tylko szczególnym przypadkiem ludzkich interakcji i jedynie opisując ją w ten sposób, można ją w pełni zrozumieć.

Szczególnie istotne są ustalenia socjologii języka dla ogólnej teorii zjawisk semiotycznych. Z punktu widzenia socjologii kultury właśnie tutaj najbardziej podstawowe pojęcia mogą zostać w pełni określone, będzie można znaleźć ich egzemplifikacje i sprawdzenie, co umożliwi dopracowanie i uszczegółowienie twierdzeń teoretycznych. Powtórzmy raz jeszcze, że w naszej opinii — semiotyczna teoria kultury nie może się obyć bez teorii, i to teorii socjologicznej, tej podstawowej klasy zjawisk semiotycznych, jaką tworzą fakty językowe.

Niektóre aspekty zachowań językowych

1. Język jako wskaźnik pozycji społecznej

Punktem wyjścia wszelkiej analizy socjolingwistycznej jest twierdzenie, że nie ma takiej społeczności, której wszyscy członkowie posługiwaliby się jednolitym językiem. Wiele różnic w mowie poszczególnych jednostek będzie oczywiście skutkiem pewnych idiosynkratycznych, niepowtarzalnych cech jednostki, znakomita ich większość da się jednak wytłumaczyć przez odwołanie się do innych zjawisk społecznych, a przede wszystkim do społecznej struktury.

Socjalizacja w określonej grupie społecznej wykształca u jednostki pewne odrębne, właściwe tylko tej grupie wzorce językowe. Zadaniem analizy socjolingwistycznej jest przede wszystkim powiązanie przynależności grupowej, a więc cech społeczno-ekonomicznych, biologicznych (płeć, grupy wieku) i pochodzenia terytorialnego jednostki, z używaniem przez tę jednostkę określonych form językowych.

Pozostając na poziomie analizy odmian językowych, można jednocześnie w pewnych przypadkach traktować daną odmianę jako wskaźnik struktury społecznej; używana przez daną jednostkę odmiana (a raczej najczęściej pewne jej najbardziej charakterystyczne i najłatwiej obserwowalne cechy) określa — a dokładniej — wskazuje na przynależność danej jednostki do określo-

nej grupy czy kategorii społecznej. Określanie to byłoby jednoznaczne, gdyby członkom danej grupy społecznej A przysługiwała tylko jedna odmiana językowa *a*, a poza tym nie byłoby możliwe, żeby inna grupa społeczna, np. B, posługiwała się tą samą odmianą. Oczywiście tak idealne warunki trafiają się niezwykle rzadko, najczęściej możemy określić pochodzenie nadawcy danego przekazu jedynie z mniejszym lub większym prawdopodobieństwem. Podobnych obserwacji nie dokonuje tylko uczonego w trakcie badań, przeprowadzają je także wielokrotnie w trakcie społecznych interakcji wszyscy członkowie społeczeństwa. W potocznej obserwacji uzgadnia się zwykle — często podświadomie — wszystkie spostrzeżenia dotyczące różnych cech obserwowanej osoby. Obok języka bierze się pod uwagę strój, ogólny wygląd, zachowanie się i wiele innych elementów dotyczących zarówno danej jednostki jak i całego kontekstu społecznego i fizycznego, w którym ona w danej chwili występuje i działa. Zarówno obserwacja potoczna, jak i badanie naukowe napotkać może przypadki nietypowe (gdy pewne cechy uważane za łączne wskaźniki pozycji społecznej wyraźnie ze sobą nie korelują).

Może np. wystąpić sytuacja, iż używana przez obserwowaną osobę odmiana wskazuje na jej przynależność do innej grupy społecznej, niżby to wynikało z innych cech, które stwierdza się u danej osoby. Jak postąpić w takiej sytuacji? Wydaje się, że zmiana przyzwyczajzeń językowych jest znacznie trudniejsza niż wyrobienie sobie nowych nawyków w dziedzinie stroju, wyglądu czy zachowania w różnych sytuacjach. Język, który przyswoiliśmy sobie we wczesnym dzieciństwie, wykazuje cechy stosunkowo najtrwalsze, jest najmniej — jak się wydaje — podatny na zmiany. Także w przypadku awansu społecznego jednostki, pochodzącej np. ze środowiska wiejskiego czy robotniczego

znacznie łatwiej osiągnąć jest wzrost zarobków czy nawet formalne wykształcenie, niż zdobyć pełną umiejętność posługiwania się odmianą językową właściwą nowemu środowisku. Wydaje się zatem, że sytuacja niekoherencji czy rozbieżności wskaźników pozycji społecznej świadczyć by mogła o stosunkowo niedawnej zmianie przynależności grupowej. Język zdradzałby dawną grupową przynależność czyli pochodzenie jednostki. Najjaskrawszym przykładem są naturalizowani cudzoziemcy, którzy zachowaniem, przyzwyczajeniami czy strojem mogą zupełnie nie odbiegać od tubylców, a jednak można ich odróżnić w chwili, kiedy zaczną mówić, nawet gdy posługują się stosunkowo wprawnie nowym językiem. Czasami można na tej podstawie określić ich język macierzysty, częściej pozostaje tylko świadomość obcości bez możliwości bliższego określenia ich przynależności etnicznej. Z podobnymi zjawiskami spotykamy się także w społeczeństwach jednojęzycznych, m. in. w Polsce. Rozbieżność różnych cech pozycji (czy statusu) jednostki jest bardzo często źródłem wielu napięć i wewnętrznych konfliktów. Interesujące wydaje się zagadnienie, jaką rolę z tego punktu widzenia odgrywa subiektywna świadomość braków i niedostosowania języka, którego się używa, do wymagań i norm grupy, w której się aktualnie przebywa, bądź do której członkostwa się aspiruje.

Druga strona zagadnienia to pytanie, jaką rolę odgrywa czynnik językowy przy ocenie danej jednostki przez innych ludzi, w jakim pozostaje stosunku do jej społecznego prestiżu. W przypadku różnych osób waga czynnika językowego dla ich pozycji i prestiżu może być bardzo różna, są też na pewno społeczeństwa, w których przykłada się specjalną wagę właśnie do języka, są też takie, w których schodzi on na dalszy plan. (Porównanie pod tym względem np. Polski i Wielkiej

Brytanii mogłoby się okazać interesujące). Wydaje się, że sprawę tę można by rozpatrywać w ramach rozwijanej przez W. Wesołowskiego i K. Słomczyńskiego koncepcji rozbieżności czynników statusu, uwzględnienie czynnika językowego niewątpliwie wzbogaciłoby proponowaną przez nich listę. [Wesołowski 1966; Słomczyński, Wesołowski 1975].

W każdym społeczeństwie używanie określonej odmiany językowej repertuaru może w sposób zupełnie przez nadawcę nieuświadomiany przekazywać informację dotyczącą jego miejsca pochodzenia czy klasy społecznej. Może zajść także inna sytuacja; oto świadomie mówi się coś w pewien określony sposób, np. chcąc uchodzić za cudzoziemca zniekształca się język polski, przeplatając go obficie zwrotami z języka obcego. W tym przypadku w intencji nadawcy nie jest ważne to, co mówi, literalny sens komunikacyjny jego przekazu. Przy założeniu nadawcy, że odbiorcy nie rozumieją danego języka obcego, ale potrafią go odróżnić od innych, może on używać wyrażeń, które na gruncie tego języka znaczą zupełnie co innego niż można by było w danej sytuacji oczekiwać. Tak oficer angielski wzięty do niewoli przez Włochów w czasie II wojny światowej, chcąc uchodzić za Niemca, a znając tylko okruchy szkolnej niemieczyny, mógł się do nich zwrócić jedynym dobrze zapamiętanym przez siebie zdaniem „Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen?” zakładając, że da to zamierzony przez niego efekt. Z punktu widzenia ogólnej semiotycznej teorii kultury obie te sytuacje są niezmiernie interesujące. Oto w pierwszej nadawca tworząc znaki językowe czyli znaki intencjonalne, dążąc do zakomunikowania określonego stanu rzeczy (mogą tu wchodzić w grę także inne funkcje przekazu, które poprzednio rozpatrywano), daje przy tym informacje dodatkowe, sytuujące się w odrębnej klasie zja-

wisk symbolicznych. Poprzez udzielanie informacji o osobie nadawcy przekaz językowy będący znakiem intencjonalnym staje się jednocześnie oznaką.

Tę cechę przekazu językowego nazywa Rona jego wartością symptomatyczną [Rona 1970:204, S], Giglioli znaczeniem społecznym [Giglioli 1972:16, S], według Milewskiego natomiast jest to funkcja ekspresywna mowy. [Milewski 1972:49]. Bardziej jeszcze pouczająca jest druga sytuacja. Tu mówienie w określony sposób jest już czynnością racjonalną nastawioną na interpretację, sens jej bowiem realizuje się tylko pod tym warunkiem, że istnieje ktoś, kto czynność tę trafnie (czyli zgodnie z intencjami nadawcy) zinterpretuje. Zauważmy, że w tym przypadku na interpretację nastawiony nie jest — jak normalnie przy użyciu języka (szczególnie w funkcji denotacyjnej) — sens komunikacyjny wypowiedzi, nastawiona jest natomiast na określoną interpretację manifestacja przynależności do danej grupy społecznej, posiadania określonego statusu itp. O ile zatem w sytuacji pierwszej konstituowało się znaczenie dodatkowe w sposób niezależny i nieuświadomiany przez nadawcę, to w sytuacji drugiej sam nadawca dąży do tego, by odbiorcy przydali dodatkowego znaczenia jego wypowiedzi. Język pełni funkcję podobną do określonego sposobu ubierania się czy nabycia samochodu określonej marki.

W semiotycznej teorii kultury pojawiło się — o czym już pisaliśmy — pojęcie *fonction-signes* czyli funkcjoznaków (bardziej adekwatny byłby tu zresztą termin funkcjo-oznaka nie sugerujący pansemiotycznej interpretacji kultury), wprowadzone przez R. Barthesa [Barthes 1965], tzn. takich czynności czy przedmiotów, które pełniwszy początkowo funkcje zewnętrzne — ochrony przed zimnem czy zapewnienia szybkości poruszania się, zaczęły oznaczać przynależność posiadacza-

-nadawcy do określonego członu struktury społecznej.

Początkowo pełniły one zatem funkcje oznak, nie były bowiem użyte w sposób zamierzony w tej właśnie funkcji. Do nich zastosować można Kmitowski termin oznaki humanistycznej, którymi są „czynności lub wytwory, które na gruncie określonej wiedzy podlegają interpretacji humanistycznej [...] są oznakami przyjęcia określonego porządku wartości, planowania określonego sensu itp.” [Kmita 1971:33]. Oznaczały one np. pewien poziom potrzeb kulturalnych czy standard życia. Następnie stały się czynnościami lub wytworami świadomie nastawionymi na interpretację. Oczywiście pełnią ciągle swe pierwotne funkcje zewnętrzne; w niektórych przypadkach krańcowych funkcje te mogą zejść jednak na dalszy plan albo w ogóle stracić jakiegokolwiek znaczenie.

Pojęcie funkcjo-znaków dotyczyło przede wszystkim przedmiotów czy czynności zewnętrznych (instrumentalnych). Sytuacja taka, w pewnym sensie analogiczna, występuje jednak — jak to można było zauważyć w przypadku języka — choć język nie jest czynnością zewnętrzną ale symboliczną. Okazuje się zatem, że także do znaku autonomicznego, tzn. w tym wypadku przekazu językowego, można przydawać znaczenia na innym zupełnie poziomie.

Kmita dopuszcza sytuacje, kiedy znak autonomiczny może być instrumentalnym składnikiem czynności o sensie manifestacyjnym tzn., że dana osoba wytworzy znak autonomiczny, sądząc, że osiągnie tą drogą ten sam rezultat, jaki osiągnęłaby podejmując inną manifestacyjną czynność kulturową. Sądzi on przy tym, że znak autonomiczny nie będzie nigdy identyczny z czynnością manifestacyjną. Wydaje się jednak, że w takim przypadku użycia języka, jak to wyżej opisano, stwierdzić można, że znak autonomiczny pozostając so-

bą staje się jednocześnie czynnością manifestacyjną (czyli jest jak gdyby *signe-signé*, znako-znakiem, albo raczej znako-oznaką). W niektórych przypadkach owa strona oznakowa, manifestacyjna przekazu językowego staje się dominującą i jedyną w intencji nadawcy nastawioną na interpretację.

Widać wyraźnie, że dokonało się w przypadku języka podobne przejście jak przy innych funkcjo-znakach; otóż początkowo taki a nie inny sposób mówienia nie uświadamiany przez nadawcę był dla jego odbiorców o określonej wiedzy oznaką humanistyczną wskazującą — najogólniej rzecz biorąc — jego miejsce w strukturze społeczności językowej (albo fakt przynależenia do innej społeczności językowej). Potem określony sposób mówienia mógł stać się czynnością racjonalną i intencjonalną nastawioną na interpretację przez odbiorców według właściwych im i znanych nadawcy reguł interpretacji, przy czym sugerowany przez nadawcę stan rzeczy może być tylko w niektórych przypadkach prawdziwy, a w niektórych nie odpowiadać prawdzie (jak w przypadku owego oficera angielskiego). Fakt, że przekaz językowy pełni także dodatkowo funkcję oznaki, wpływa w niezwykle istotny sposób na ludzkie zachowania językowe i reakcje na nie; wymaga zatem uwzględnienia przy analizie *folk linguistics*).

Zauważmy, że nadawca używając w ten sposób języka może zwracać uwagę na swoje cechy stałe, prawdziwe bądź nie, a także na przejściowe stany emocjonalne: gniew, współczucie. Ogólnie rzecz biorąc, taka sytuacja będzie przypadkiem szczególnym sytuacji, w której dominującym elementem jest osoba nadawcy, język nie pełni tu funkcji ekspresyjnej, a raczej wskaźnikową. Jest to zatem odrębny, swoisty wariant funkcjonalny, który można by nazwać „wariantem, w którym język pełni rolę oznakową”. Mówienie świadome w ten spo-

sób, żeby wskazać na przynależność do innej grupy społecznej, niż to ma rzeczywiście miejsce, nie zachodzi tylko w przypadku używania języków obcych. Podobne zjawiska zaobserwować można także w jednojęzycznej społeczności. Sytuacja wtedy jest nieco bardziej złożona. Niektóre różnice między odmianami są wówczas tak subtelne, iż zasadniczo w ogóle nieuświadamiane, nieliczne tylko istnieją w społecznej świadomości jako wskaźniki takiej a nie innej przynależności grupowej. Tylko w przypadku tej drugiej kategorii można mówić np. o świadomym naśladowaniu pewnych cech wymowy czy używania słownictwa charakterystycznego dla grupy społecznej, która cieszy się wysokim prestiżem. Kwestie te badał bardziej szczegółowo William Labov na przykładzie Nowego Jorku. Zaproponował on podział różnic między odmianami na dwie kategorie. [Labov 1972:283 i nast., S]. Pierwszą, którą określił mianem *indicators* — tworzyły wskaźniki nieuświadamiane; przykładem może być zróżnicowana grupowo wymowa określonej głoski, z czego różnie wymawiające jednostki nie zdają sobie sprawy i wobec tego nie czynią żadnych prób, aby wymowę zmienić, toteż we wszystkich sytuacjach społecznych każdy członek danej grupy wymawia daną głoskę zawsze tak samo. Drugą kategorię nazwał *markers* — są to wskaźniki uświadamiane, toteż pewne jednostki w niektórych sytuacjach starają się np. wymówić daną głoskę bardziej starannie, czy według wzorów grupy o większym prestiżu. Najlepszym przykładem wskaźnika uświadamianego jest wymowa *th*. Labov badał wymowę bezdźwięcznego *th* wśród różnych grup społecznych w czterech sytuacjach:

1. mowy potocznej (*casual*),
2. mowy uważnej (*careful*),
3. czytania dłuższych tekstów,

4. czytania pojedynczych słów.

Najwyższa warstwa społeczeństwa nowojorskiego (*upper middle class*) wymawiała *th* jako spółgłoskę szczelinową, „trącą” (*fricative*), bez szczególnych zmian zależnie od sytuacji. Inne warstwy reprezentowały inną wymowę, głównie zwarto-szczelinową (*affricate*), ale tylko wtedy, kiedy mówiły nie zwracając specjalnej uwagi na to, jak mówią, natomiast przy czytaniu, szczególnie pojedynczych słów, przechodziły wyraźnie do wymowy szczelinowej „trącej”. Bezdźwięczne *th* wykazywało więc ostro społeczne przedziały, ale ostateczna jego wymowa była funkcją dwóch czynników: położenia ekonomiczno-społecznego jednostki oraz sytuacji, a głównie stopnia uwagi, jaką poświęcała w każdym przypadku wymowie. Innym przykładem takiego poprawiania wymowy według wzoru *upper class* była wymowa spółgłoski *r* na końcu wyrazu. Okazało się, że największe różnice wymowy w zmieniających się sytuacjach wykazuje niższa warstwa klasy średniej. W mowie potocznej ma ona wyraźnie tzw. *r-less pronunciation*, czyli poza nagłosem nie wymawia *r* prawie w ogóle, natomiast szczególnie w przypadku czytania pojedynczych słów *r* wymawiane jest nawet silniej niż przez klasę wyższą. Labov nazywa to hiperkorekcją klasy średniej. [Labov 1964 i 1968, S]. Zjawisko to potwierdza opinie socjologów, iż jest to grupa społeczna najbardziej podatna na prestiżowe wpływy z góry, najbardziej niezadowolona ze swego obecnego statusu i pragnąca go zmienić.

Klasa średnia ma także najmniej zaufania do swojej własnej wymowy (z czterech podanych form wymowy *th* wybierano jako swoją najczęściej niższą pod względem prestiżu od tej, której rzeczywiście używano).

Nawyki wymowy *r* rozpowszechnił się dopiero po II wojnie światowej, poczynając od najwyższych warstw

społecznych, a potem poprzez procesy naśladownictwa rozchodząc się jak fala. Zjawisko hiperkorekcji oczywiście proces ten przyspieszało, niemniej nie jest on jeszcze zakończony, toteż można zrozumieć, dlaczego klasa średnia nie wymawia np. *r* we wszystkich sytuacjach.

Pozostaje natomiast problem, dlaczego w przypadku stałej cechy, takiej jak wymowa *th*, wszyscy nie realizują jej w ten sposób, który jest powszechnie najwyżej oceniany. Labov sądzi, iż istnieje zbiór przeciwnych, ukrytych norm, wartościujących pozytywnie niższe odmiany. W sytuacjach formalnych, gdzie przeważają wartości klas wyższych, normy te raczej nie ujawniają się. Opinia ta jest zgodna z omawianymi przez nas w dalszych rozdziałach koncepcjami Bernsteina. Rozważania Labova dostarczają także pewnych przesłanek do konstrukcji socjolingwistycznej teorii zmiany językowej. Zmiany rozchodzą się jak fale, *indicators* pokazują pierwszą nie uświadomioną fazę tego procesu, *markers* drugą — bo tu przypisuje im się wartość społeczną, zatem zmiana dotarła już do społecznej świadomości. Trzecią fazą byłoby wreszcie powstanie stereotypów, które mogą być zresztą przestarzałe tzn., opierać się na starych wzorach językowych różnych od aktualnie obowiązujących.

Uwzględnienie teorii zmiany jest konieczne przy próbie zbudowania pełnego modelu zjawisk językowych, dotychczas bowiem — o czym już wspomniano — wymiar czasu był raczej pomijany w rozważaniach socjolingwistów.

Podkreślmy raz jeszcze, iż tylko niektóre cechy języka związane są w świadomości społecznej z określonymi warstwami i tylko one są wartościowane, olbrzymia większość zjawisk językowych jest z tego punktu widzenia zupełnie neutralna.

Badania Labova należą niewątpliwie do najbardziej interesujących badań socjolingwistycznych, jakie dotychczas przeprowadzono. Pokazują one wyraźnie, iż język podlega tym samym prawidłowościom co inne uwzględniane w badaniach socjologów czy psychologów zjawiska społeczne. Wiele podstawowych pojęć i zależności socjologicznych może znaleźć znakomitą egzemplifikację we wskaźnikach językowych. Uwidaczniają one klasowo-warstwową strukturę społeczeństwa, mierzą aspiracje społeczne, społeczną ruchliwość i ogólne zmiany w stratyfikacji, uwypuklają procesy naśladownictwa i oddziaływanie wzorów grup o najwyższym stopniu prestiżu. Przydatność socjolingwistyki dla rozbudowy ogólnej teorii socjologicznej wydaje się w świetle uwag Labova niewątpliwa. My chcielibyśmy jednak w dalszym ciągu uwypuklić te wnioski wypływające z jego badań, które są szczególnie istotne z punktu widzenia naszej pracy.

2. Potencjał językowy i jego realizacja w konkretnej sytuacji społecznej

Badania Labova wykazały, że każda jednostka może w pewnych sytuacjach społecznych używać form językowych należących do innej odmiany niż ta, która jest dla tej jednostki odmianą zasadniczą. Mając świadomość, że określona wymowa pewnego dźwięku jest wyżej społecznie wartościowana, badani w dość sztucznej, nietypowej sytuacji wolnego czytania pojedynczych wyrazów uznawali, że muszą wykazać się umiejętnością wymawiania tego dźwięku w sposób, w ich opinii, bardziej poprawny, choć w potocznych sytuacjach nie przywiązywali do tego wagi. Ma rację Labov twierdząc, że w sytuacjach sformalizowanych, związanych w świa-

domości badanych z wykształceniem, zwyciężają normy językowe klasy najwyższej, którym szczególnie niższa klasa średnia, czuła na wszelkie oceny własnego prestiżu, bezwzględnie się podporządkowuje. Oznacza to zatem, iż potrafi wymawiać w sposób uznawany za poprawny, ale robi to jedynie w specyficznych sytuacjach.

Podobne nieco zjawisko występuje w przypadku ludzi, którzy niedawno zmienili przynależność grupową, co jest często związane z awansem społecznym. Pisałiśmy już o tym, iż język jest tym czynnikiem, który najtrudniej ulega zmianom, można jednak wskazać na wiele przypadków, kiedy ludzie w pełni opanowali nową odmianę językową. Nowo przyswojone nawyki językowe (a także i innych zachowań) są znakomicie realizowane w olbrzymiej większości sytuacji, kiedy dana jednostka w pełni siebie kontroluje; sytuacja zmienia się diametralnie, kiedy kontrola ta zawodzi. Można spotkać wiele osób, które w chwilach zmęczenia, gniewu, podrażnienia czy w ogóle napięcia emocjonalnego zaczynają gwarowo zaciągać, używać form gramatycznych i określeń charakterystycznych dla ich odmiany macierzystej, a nie obecnie używanej.

Oczywiście w pierwszej sytuacji świadomie i celowo przechodzi się do użycia odmiany uznawanej za wyższą, w drugiej nieświadomie, często nawet wbrew własnej woli, do użycia niższej, której znajomość chciałoby się ukryć. Niemniej wskutek oddziaływania społecznego kontekstu ulega zmianie wymowa — ta cecha języka, która jest niewątpliwie najtrwalsza, najmniej podatna na oddziaływanie czynników zakłócających. A kiedy przechodzi się do analizy innych, wyższych od fonetycznego poziomów języka, to zmienność i zależność od sytuacji są jeszcze większe.

Kiedy zjawisko językowe określić można jedynie na

poziomie struktury dyskursu, całego aktu *parole* — to oczywiste jest, że bez uwzględnienia sytuacji socjolingwistycznej, w której ów akt *parole* zaszedł, wytlumaczenie tego zjawiska jest nie do pomyślenia. Podkreślimy w tym miejscu raz jeszcze, że socjolog interesuje się w zasadzie tylko właśnie tymi zjawiskami językowymi, które należą do poziomu *parole*, ważne dla niego jest to, w jaki sposób ludzie używają języka w różnych społecznych sytuacjach, jaki jest ich własny stosunek do języka, jakie pełni funkcje w całokształcie ich zachowania. Socjolog bierze pod uwagę potencjał językowy jednostki, ale interesuje go głównie realizacja tego potencjału i warunkujące ją czynniki.

Socjolog badający zjawiska językowe dysponować może — najogólniej rzecz biorąc — trzema kategoriami, które warunkują, iż określony nadawca zachowa się w danej sytuacji społecznej w ten właśnie a nie inny sposób:

1. tymi wszystkimi pozajęzykowymi cechami nadawcy, które wyznaczają jego miejsce w społecznej strukturze, sytuując go w obrębie pewnej grupy — nazwijmy tę kategorię cechami społecznymi nadawcy,

2. cechami indywidualnymi, psychicznymi nadawcy — a więc poziom inteligencji, osobowość, temperament itp.; chodzi tu zarówno o cechy wrodzone jak i nabyte,

3. wiadomościami na temat sytuacji, w której zachodzi badany akt zachowań językowych.

Odróżnienie społecznych i indywidualnych cech nadawcy jest bardzo istotne, zachowania językowe kształtują się jednak w procesie socjalizacji, toteż nieporównanie ważniejsze — szczególnie dla socjologa — są niewątpliwie wyznaczniki społeczne. Wyodrębnienie wpływu obu tych grup czynników na zachowania językowe może niekiedy okazać się bardzo trudne. Wspólnie tworzą one

pewien spójny zespół stałych cech nadawcy, które wyznaczają jego odmianę językową, określają jego językowy potencjał, wyznaczając zakres możliwych wypowiedzi. Przeciwwstawiają się natomiast zmiennemu czynnikowi sytuacyjnemu, który wyznacza, w jakim wariacie funkcjonalnym realizowana będzie dana odmiana. Przedstawić to można na poniższym schemacie.

Cechy stałe		Sytuacje				
Grupa społeczna	Różne klasyfikacje cech indywidualnych członków grupy	1	2	3	...	n
		1	A			
B						
C						
D						
2	A					
	B					
	C					
	D					
itp.						

W różnych polach tej tablicy umieścić można konkretne zaobserwowane zachowania językowe.

Badania socjolingwistyczne koncentrować się mogą na wyodrębnianiu dwojakiego typu prawidłowości. Mogą, po pierwsze, szukać różnic pomiędzy nadawcami o przeciwstawnych cechach społecznych czy indywidualnych, zakładając, że różnice takie uwidoczną się —

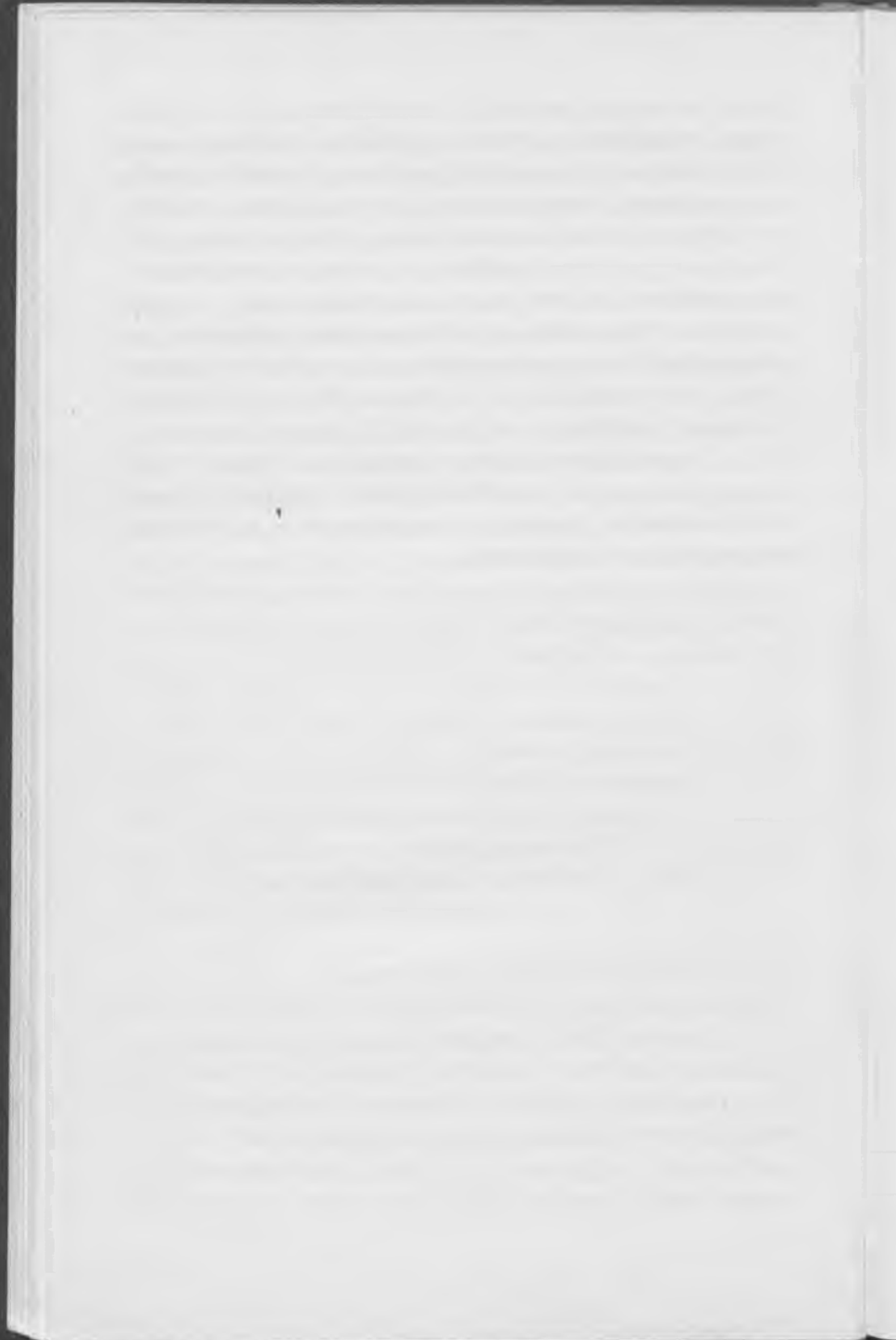
w pewnym stopniu przynajmniej — w większości sytuacji użycia języka. To pozostaje raczej domeną klasycznej lingwistyki, a szczególnie dialektologii społecznej, dla socjologa — co chcemy raz jeszcze w tym miejscu podkreślić — jest to tylko konieczny punkt wyjścia a nie cel badawczy. Po wtóre, mogą orientować się na badanie samych sytuacji, jako czynnika dominującego, zakładając, iż podobny typ sytuacji wywoła podobne pod jakimś względem zachowania językowe u wszystkich nadawców, niezależnie od odmiany, jaką się posługują. Sposób pierwszy ześrodkowuje się zatem na badaniu odmian repertuaru językowego, poszukując wszechobecnych, występujących we wszystkich sytuacjach różnicowań, sposób drugi natomiast przeciwstawia sobie raczej poszczególne warianty funkcjonalne. Podobieństwa między zachowaniami językowymi wzdłuż linii poziomych, a więc realizowanych na gruncie tej samej odmiany, sytuują się zasadniczo na innych poziomach niż podobieństwa wzdłuż linii pionowych, a więc wyznaczanych przez sytuację. Pierwsze występować będą raczej na niższych poziomach organizacji języka, głównie na poziomie fonetycznym, może także i morfologii oraz syntaksy, drugie natomiast na wyższych, a więc szczególnie na poziomie dyskursu.

Jest faktem niewątpliwym, że występują w życiu społecznym takie sytuacje, które narzucają wszystkim uczestnikom, niezależnie od pochodzenia, pewne wzory zachowań, zostawiając niewielki stosunkowo margines swobody. Zwracano już na to uwagę przy omawianiu czynnika kontekstu w całokształcie sytuacji socjolingwistycznej, podkreślając głównie zjawisko rytuału językowego. W socjologii pojawiły się ostatnio kierunki uwypuklające wpływ sytuacji na zachowania ich uczestników, w tym także zachowania językowe. Kierunek ten związany jest przede wszystkim z nazwi-

skiem Ervinga Goffmana. Zajmował się on zachowaniami ludzkimi zachodzącymi w miejscach publicznych w trakcie interakcji typu *face-to-face*. [Goffman 1963, 1972]. Dokonują się one w ramach pewnego porządku społecznego, wyznaczającego dopuszczalne sposoby postępowania. Ludzie w każdej społecznej sytuacji odgrywają pewne role narzucone im przez okoliczności, przestrzegają określonych reguł, które są ostatecznie właśnie funkcją całokształtu sytuacji społecznego stosunku.

Sytuacja reguluje każdorazowo ludzkie zachowania, w tym także i zachowania językowe, tymczasem — jak twierdzi Goffman w artykule o charakterystycznym tytule *The Neglected Situation* [Goffman 1972, S] — znaczenie sytuacji jest w przypadku badań nad językiem ciągle niedoceniane. Konieczne jest zatem poszukiwanie tych ogólnych prawidłowości, które wynikają z samej natury ludzkich interakcji oraz kontekstu społecznego i fizycznego, w którym mają one miejsce. Wydaje się, że taki punkt widzenia pozwala określić wiele istotnych cech ludzkich zachowań językowych, jest zresztą — jak wynika z poprzednich rozważań — niezbędny dla określenia poszczególnych wariantów funkcjonalnych. Zbliży się trochę do pewnych ujęć psychologii społecznej, określającej generalne prawa rządzące działaniami ludzkimi w obrębie małych grup, idzie chyba także w kierunku formalnej socjologii Simmela, poszukującej pewnych jednolitości wzajemnych ludzkich oddziaływań w określonych, zdefiniowanych ogólnie, ponadhistorycznie sytuacjach. Taki jednak „sytuacjonizm”, przyjmujący istnienie pewnych kontekstowo określonych inwariantów ludzkich zachowań, traci z oczu niezwykle istotne różnice pomiędzy jednostkami o przeciwstawnych cechach społecznych i indywidualnych, należy sobie zatem zdawać sprawę z jego ograni-

czeń. Ostatecznie wydaje się, że konieczne jest uwzględnienie w analizie zarówno czynników warunkujących wytworzenie się potencjału językowego, jak i czynnika sytuacyjnego, który wyznacza jego ostateczną realizację. Ujmując rzecz na innej, nie tylko językowej płaszczyźnie powiedzieć można, iż niezbędne jest określenie pewnych stałych cech osobowościowych, a także poziomu intelektualnego i kulturalnego członków poszczególnych grup społecznych oraz sposobu, w jaki cechy te uzewnętrzniają się w poszczególnych społecznych sytuacjach, zależnie od wymagań, jakie sytuacje te stawiają, i możliwości, jakich dostarczają. Tylko wtedy możemy naprawdę zrozumieć każdy przypadek interakcji społecznej, łącznie z interesującymi nas tu aktami komunikacji językowej.



CZĘŚĆ III

Spółeczne uwarunkowania
mowy jednostkowej



Mowa jednostki z punktu widzenia socjologii

Wspominaliśmy wcześniej na początku rozdziału IV, poświęconego strukturze aktu komunikacji, że badanie procesów komunikacji wymaga wstępnego przynajmniej określenia modelu jednostki mówiącej, czy też określenia społecznych ram kształtowania się mowy jednostkowej. Niniejszy fragment zawiera taką właśnie próbę. Nawiązując do modelu socjologii języka, zwłaszcza do drugiej jego części zawartej w rozdziale IV, nie unikniemy jednak pewnych powtórzeń, chcemy bowiem raz jeszcze wyjść od lingwistycznej koncepcji idiolektu.

1. Koncepcja idiolektu w językoznawstwie strukturalnym

Pojęcie idiolektu pojawiło się w językoznawstwie strukturalnym w ścisłym związku z dokonaniem przez F. de Saussure'a rozróżnieniem dwóch aspektów językowych zachowań człowieka: języka i mowy. Według R. Barthesa stanowić ono miało próbę mediatyzacji i złagodzenia ostrości opozycji, krytykowanej także przez późniejszych przedstawicieli kierunku strukturalnego w lingwistyce. Idiolekt, pojęty ogólnie jako język indywidualny, miał stać między mową a językiem, a ściślej mówiąc między pojedynczym aktem *parole* jako zjawi-

skiem całkowicie indywidualnym a zbiorem reguł czy-
stych, niezależnych od realizacji, czyli językiem, cał-
kowicie społecznym i ponadindywidualnym, jako forma
mowy już zinstytucjonalizowanej (lub lepiej — wy-
kazującej prawidłowości), ale jeszcze nie sformalizowa-
nej w sposób radykalny. [Barthes 1964:92 - 93]. Miał
być ponadto odpowiednikiem pojęcia „zwyczaju” w ter-
minologii Hjelmsleva.

Idiolekt — przypomnijmy — definiuje się zazwyczaj
jako „język mówiony przez jednostkę” [Martinet 1961:
:105] lub w formie bardziej rozwiniętej, jako „zespół
nawyków mownych jednostki w danym czasie”. [Wein-
reich 1968:306, S; Hockett 1968:368]. Pojęcie to funkcjo-
nuje we współczesnej lingwistyce z innych jeszcze
powodów niż te, które przyjmuje R. Barthes. Otóż wy-
mogi analizy strukturalnej, przyjmującej, że język sta-
nowi uporządkowany system, nie pozwalają na badanie
takiego zjawiska, w którym istnieje możliwość nakła-
dania się na siebie kilku planów o różnych zasadach
strukturujących, a więc takich, w których elementy
wchodzą w różne złożenia synchroniczne. Analizowany
system musi być, z założenia, jednorodny. Wyniki prac
językoznawczych wykazały, że jednorodność taka nie
jest możliwa do osiągnięcia na poziomie etnojęzyka.
Społeczności językowe posługujące się etnojęzykami
rozwarstwione są (na poziomie struktury) na mniejsze
obszary językowe, posługujące się dialektami. Jednakże
dialekt również nie spełnia zasady homogenności, co
więcej: „[...] jeśli dialekt jest określony jako mowa zbio-
rowości, regionu, klasy społecznej, to pojęcie to nie
mieści się w wąsko pojętej lingwistyce strukturalnej,
gdyż zawiera atrybuty przestrzenno-czasowe, nie nale-
żące do systemu językowego jako takiego”. [Weinreich
1968:306, S]. Dopiero analiza idiolektu zapewnia speł-
nienie wymogu jednorodności. Na tym bowiem pozio-

mie, zdaniem lingwistów, nie występuje istotne dla analizy strukturalnej różnicowanie elementów składowych. Język i dialekt z kolei określa się jako zbiory idiolektów, różniące się stopniem wzajemnego podobieństwa. Jest ono większe w obrębie dialektu niż w obrębie języka. [Hockett 1968:369]. Podkreślenie istotności stopnia różnicowania, które pozwala lingwistom zakończyć redukcję różnorodności na nawykach mowy jednostkowej, jest tutaj ważne ze względu na fakt, iż lingwistyka strukturalna (pomijając różnice podejść w jej obrębie) interesuje się zazwyczaj wyłącznie różnorodnością struktur konstytuujących się na poziomie fonetycznym i gramatycznym, pomija możliwości strukturalnej analizy znaczenia i sposobów użycia, jako wymiarów nie należących do kodu językowego. Z tego punktu widzenia mowa jednostkowa jawi się jako idiosynkratyczny twór nie przejawiający żadnych prawidłowości, a zatem nie nadający się do analizy naukowej, twór niepowtarzalny. Martinet podkreśla, że nie ma dwóch osobników mówiących identycznym językiem, a sposób użycia może się w obrębie zachowań wzmownych jednostki zmieniać z dnia na dzień. [Martinet 1961:106]. Oczywiście idiolekt tak rozumiany nie stanowi samoistnego przedmiotu badań lingwistycznych. Jako pojęcie ma on znaczenie przede wszystkim metodologiczne, służy bowiem do określenia podstaw ścisłości i zasadności analizy strukturalnej. Idiolekt jest więc przede wszystkim zbiorem wypowiedzi konkretnej jednostki ludzkiej, dostarcza materiału dla badań językoznawczych, sam nie stanowiąc ich przedmiotu w tym sensie, że nie szuka się prawidłowości w jego obrębie. Jest jedyną dostępną postacią mowy z uwagi na fakt, którego przytaczanie jest banalne: osobnik ludzki jest jedynym materialnym nośnikiem mowy. W tym wypadku idiolekt rozumie się jako próbę mowy jednostko-

wej, pobieraną przez badacza dla ustalenia pewnych cech, np. dla ustalenia zestawu fonemów charakterystycznych dla określonego języka [Batóg 1961]. Okazuje się jednak, że termin ten bywa rozumiany rozmaicie. W poprzednich użyciach służył oznaczeniu nawyków mownych jednostki w określonym przedziale czasu. W ostatnim z przytoczonych tutaj odnosił się tylko do zbioru konkretnych wypowiedzi skończonego co do liczby elementów. W pierwszym przypadku nawyki użycia zrelatywizowane były do czasu, przy czym reguły takiej relatywizacji nie są jasne, nie definiują bowiem zasad zmienności, którą czas ma wprowadzać. Używanie przez językoznawców pojęcia nawyku w definicji idiolektu nasuwa myśl, że zachowania mowne jednostki są jednak jakoś uwzorowane, istnieje jednak możliwość interpretowania tej zmienności jako „absolutnej” dyspersji cech zachowania mownego jednostki, takiej, dla której badacz nie może podać w stosunku do konkretnego osobnika reguł predykcji następnych zachowań językowych ani określić stopnia ich przewidywalności. Idąc dalej, nie wiemy, do którego poziomu konstrukcji języka należałoby odnosić tak pojętą zmienność w obrębie idiolektu, a więc także tego, czy w stosunku do wszystkich poziomów zmienność można określić analogicznie. Odwołując się do stwierdzenia R. Jakobsona, powiedzieć można, że swoboda łączenia jednostek językowych wzrasta w miarę przechodzenia do bardziej złożonych form konstrukcyjnych. Nie występuje wcale na poziomie paradygmatu fonemów, osiąga szczyt przy składaniu zdań w układy syntagmatyczne dyskursu, jest to jednak już poziom stylistyki, która nie wchodzi w obręb ściśle pojętej lingwistyki strukturalnej. [Jakobson 1963:47 - 48]. Idiosynkratyczny charakter mowy jednostkowej musiałby polegać w odniesieniu np. do poziomu fonetycznego na takiej rozbieżności

materiałnych cech wiązek fonemów wypowiedzianych przez różnych osobników, iż nie można byłoby przeprowadzić identyfikacji co najmniej dwóch z nich, pod każdym względem charakteryzującym ich jako ludzi mówiących. Jest to postulat równie oczywisty jak jałowy dla nauki, co twierdzenie, że nie jest możliwe znalezienie dwóch osobników ludzkich, nawet gdyby były to bliźnięta jednojajowe, identycznych pod każdym względem charakteryzującym ich fenotypy. Jest to — wracając do idiolektu — koncepcja, która w pogoni za homogenicznością przedmiotu opisu doprowadzona została do absurdałnej skrajności logicznej. [Weinreich 1968:307, S]. Krytyka koncepcji możliwa jest także w innych kierunkach, bardziej zasadniczych. Jakobson w ogóle ją odrzuca, uznając idiolekt za twór fikcyjny, pozór odrębnej rzeczywistości językowej. Kierunek ten łączy się z przytoczonym wcześniej zarzutem, iż lingwistyka strukturalna starała się określić język jako system czystych relacji, niezawisłych od aktualności i aktów konkretnej realizacji, wypreparowany z kontekstu i reguł użycia, rozpatrywany ponad społecznością językową, a jednak paradoksalnie bardziej społeczny niż indywidualne akty zachowań językowych. „Własność prywatna w dziedzinie języka nie istnieje. Wszystko jest uspołecznione. Wymiana słowna jako forma stosunku międzyludzkiego wymaga co najmniej dwóch interlokutorów”. [Jakobson 1963]. Językiem prawdziwie indywidualizowanym, bo częściowo lub całkowicie pozostającym poza procesem komunikacji, jest tylko język afatyka.

R. Barthes jeszcze dalej rozwarstwia możliwości użycia terminu „idiolekt”, wychodząc jednak poza jego sens pierwotny, wypracowany przez lingwistykę strukturalną. Akceptując za Jakobsonem pogląd, iż język afatyka jest czystą postacią idiolektu, dopuszcza dwie

inne sytuacje. Zarówno „styl” określonego pisarza jak i język wspólny dla pewnej społeczności językowej uprawniają, jego zdaniem, do wprowadzenia terminu „idiolekt” na ich oznaczenie. [Barthes 1964]. Ze stanowiska lingwistyki strukturalnej w jej skrajnej wersji zostaje tu niewiele. Wspólną cechą „stylu” pisarza i odmiany językowej charakteryzującej całą społeczność językową jako jej *écriture* jest relatywna indywidualizacja raczej środków stylistycznych niż strukturalnych reguł kodu językowego na poziomie fonetyki i gramatyki. Idiolekt u Barthesa jest uspołeczniony przez wprowadzenie innej perspektywy rozumienia procesu używania języka jako procesu społecznego, niż ta, która legła u podstaw przeciwstawienia sobie wzajem języka — kodu i mowy.

Jakobson odrzucił możliwość mówienia o elementach indywidualnych w języku, natomiast Weinreich przeprowadził krytykę pojęcia idiolektu w sposób równie zasadniczy, jakkolwiek w innym nieco kierunku, choć między innymi zarzutami wysuwał także i ten, który został podniesiony przez Jakobsona, ustanawiający stałość wzorów mowy przez interakcyjny charakter sytuacji użycia języka i wymagający od partnerów komunikacji ustalenia wspólnego mianownika dla językowych środków porozumiewania się (*dialecte à deux*). Weinreich zwrócił uwagę na możliwość dalszego rozbięcia idiolektu na składające się nań stylistyczne warianty zróżnicowania językowego. [Weinreich 1968, S]. Tym samym oczywiście zakwestionował zasadność posługiwania się koncepcją idiolektu jako metodologiczną podstawą ścisłości opisu lingwistycznego, skoro bowiem w obrębie mowy jednostkowej konkretnego osobnika dają się wyróżnić i opisać wzory kształtujące jej postać, warunek podstawowy analizy strukturalnej nie zostaje spełniony. Zaprzeczenie homogenicznego charak-

teru idiolektu ma niezwykle duże znaczenie, zwłaszcza dla opisu języka z perspektywy socjologicznej. Trzeba wszakże zwrócić uwagę na niejednorodność kryteriów, które Weinreichowi pozwalają przełamać barierę idiolektu. Pojęcie struktury odnoszone było w lingwistyce strukturalnej do pewnych tylko planów konstrukcyjnych języka. Można przypomnieć, iż jedynie plan zróżnicowania fonetycznego i gramatycznego wchodził w obręb zainteresowań strukturalistów, natomiast analiza semantyczna programowo pozostawała poza językoznawstwem. Lingwiści abstrahowali od problematyki znaczenia raz ze względu na jej filozoficzny charakter, po drugie w przekonaniu, iż można badać czystą formę językową, w stosunku do której znaczenie ma charakter, jeśli nie wtórny, to przynajmniej nie zasadniczy i można się bez niego obejść. Podkreślają to zarówno lingwiści innej niż strukturalistyczna orientacji, żeby wymienić tylko N. Chomsky'ego [Chomsky 1966:34], także ci badacze, którzy zajmują się semantyką języka naturalnego. [Hayakawa 1954:25]. Językoznawcy-strukturaliści nie zajmowali się także pragmatycznym aspektem znaku językowego; dopiero antropologowie, a później socjologowie wprowadzili na teren badań lingwistycznych problem kontekstu sytuacyjnego, reguł użycia języka jako formy zachowania ludzkiego. Pojęcie idiolektu budowane było w określonych ramach odniesień teoretycznych i upadło bądź zostało zakwestionowane dopiero wtedy, gdy zakwestionowano zasadność całego schematu teoretycznego, który wypracował de Saussure i jego następcy. Rozbicie idiolektu na style wymaga wprowadzenia nowej orientacji w badaniu języka. Krytyka tej koncepcji nie polega zatem na stawianiu pod znakiem zapytania jej miejsca i roli w obrębie analizy strukturalnej, lecz na wykazaniu, że cała jej rama teoretyczna nie jest wystarczająca do opisu

zjawisk językowych i że stanowi w najlepszym wypadku tylko partykularny aspekt zainteresowań i metod badawczych w stosunku do językowych zachowań człowieka.

Halliday uważa, że homogeniczność idiolektu można utrzymać przy podejściu czysto synchronicznym. Gdy jednak w grę wchodzi aspekt diachroniczny, ujawnić można zmiany w nawykach mowy jednostki w ciągu jej życia. [Halliday 1968, S].

2. Społeczno-kulturowe uwarunkowania mowy jednostkowej: koncepcja socjolektu

Skoro mowa jednostki ludzkiej ujawnia wewnętrzne zróżnicowanie podlegające określonym wzorom społecznym, stanowi tym samym możliwy punkt wyjścia do badań o charakterze naukowym. Trzeba wszakże uzasadnić ważność podjęcia takiej problematyki.

Roli mowy w kształtowaniu osobowości jednostki ludzkiej nikt nie kwestionuje. Proces socjalizacji dokonuje się w dużej mierze za pośrednictwem wymiany symboli językowych, od pewnego zaś momentu w życiu jednostki (w którym powiedzieć można o niej, że opłamała język swojego środowiska społecznego w sposób pozwalający jej na swobodną komunikację) zachowania komunikacyjne zaczynają przeważać w ogólnym bilansie interakcji z otoczeniem nad innymi formami. Jednakże uznanie ważności miało w socjologii charakter paradoksalny, ograniczało się bowiem do przyjęcia tezy, iż język odgrywa zasadniczą rolę w przebiegu większości procesów społeczno-kulturowych. Natomiast rzeczywiste mechanizmy wpływu języka na kształtowanie się zróżnicowanych form zachowania społeczne-

go, i *vice versa*, znikają z pola świadomości badaczy kultury i społeczeństwa. [Giglioli 1972:7, S].

Analogiczna sytuacja — jak już wspomiano — panowała w lingwistyce, gdzie zakładano społeczny charakter języka i mowy, pozostawiając zarazem na uboczu problem najistotniejszy. Izolacja lingwistyki i socjologii doprowadziła do sytuacji, w której pierwsza nie była w stanie uświadomić sobie faktu heterogenicznego charakteru społeczności językowych, druga zaś traktowała język jako jednolity twór, nie różnicując jego form w stosunku do społeczności, w której funkcjonował.

Omówiona w rozdziałach wcześniejszych fuzja obu dyscyplin doprowadziła wreszcie do uznania poglądu, że „mowa nie jest przypadkowym rezultatem jednostkowych wyborów, manifestacją stanów psychologicznych jednostki, lecz podlega w sposób znaczący wzorom”. [Giglioli 1972:8, S]. Różnicowanie wzorów rozpoczyna się bardzo wcześnie. Ferguson twierdzi, że dziecko różnicuje sposoby wypowiedzi od momentu, gdy zaczyna mówić, przy czym zdolność tę posiadają nawet te osobniki, którym z racji upośledzeń organicznych sprawia trudności opanowanie podstawowych zrębów systemu językowego. Autor podaje przykład pięcioletniego chłopca dotkniętego mongolizmem. Chłopiec ów różnicował wymowę w zależności od tego, czy mówił sam do siebie, czy usiłował porozumieć się z matką. [Ferguson 1973, S].

Powiedzieć tylko tyle, że socjalizacja przebiega głównie poprzez nabywanie umiejętności posługiwania się językiem, znaczyłoby poprzestać na ogólniku, którego prawdziwość ma charakter tautologiczny. Jednostka ludzka wzrasta bowiem nie w środowisku społecznym w ogóle, lecz w określonej grupie społecznej, przy czym

pierwotne środowisko socjalizacji nie jest sztywną i jedyną ramą interakcji przez cały czas jej życia. Z drugiej zatem strony, jednostka przyswaja sobie nie język w ogóle, lecz jedynie pewne jego warianty dla jej środowiska charakterystyczne. Uczestnictwo społeczne jednostki, regulowane grupowymi wzorami zachowań, można rozpatrywać jako zamknięty układ ról społecznych, dla których funkcjonują w danej społeczności zróżnicowane i selektywne środki i sposoby komunikacji językowej. Taki zbiór ról jest oczywiście zamknięty z pewnego punktu widzenia. Nie uwzględnia on, ze względów metodologicznych, przyszłości i możliwości jednostkowych wyborów. W istocie bowiem badacz ma do czynienia w badaniu empirycznym jedynie ze zbiorem ról zrealizowanych lub realizowanych, a możliwość przewidywania jest w znacznym stopniu ograniczona. W pewnym zakresie predykcję ułatwić może znajomość zasad i zakresu ruchliwości społecznej opisywanej zbiorowości.

Diachroniczny aspekt zmiany językowej w obrębie nawyków mowy jednostkowej, synchroniczny opis współistniejących obok siebie form ekspresji językowej i podobne problemy związane z socjologiczną analizą idiolektu wymagają wielu uściśleń pojęciowych. Wielu językoznawców reprezentujących różne tendencje teoretyczne i różne okresy rozwoju swojej dyscypliny zajmowało się możliwością opisu nawyków mownych jednostki z punktu widzenia socjologii. Próby te są niekiedy fragmentaryczne, często stanowią luźno rzucony pomysł, bez dbałości o jego jasność i konsekwencje. Stosunkowo najpełniejszy jest opis podany przez Hallidaya. Idiolekt według Hallidaya jako heterogeniczna jednostka dialektu, może być identyfikowany przez pryzmat gramatycznej i leksykalnej charakterystyki „rejestrów”, które się nań składają. „Rejestr” jest taką

formą zróżnicowania językowego, którą można byłoby nazwać subkodem sytuacyjnym — w ramach naszego modelu — wariantem funkcjonalnym. Działa on różnicująco przede wszystkim na poziomie leksykalnym. Różnice gramatyczne występują z reguły znacznie rzadziej, m. in. w takich formach, jak komentarz sportowy czy piosenki typu *popular songs*. [Halliday 1968, S]. Spotykamy się tutaj z dość często funkcjonującym w obrębie socjologii języka podziałem na formy językowe różnicujące na poziomie struktury i takie, które różnicują tylko lub przede wszystkim sposób użycia czyli na odmiany i warianty. W tym wypadku dialekt jest formą, która różnicuje język na poziomie struktury (kodu fonetycznego i gramatycznego). Osobnik mówiący dysponuje ciągłą skalą rejestrów, którymi może posługiwać się stosownie do sytuacji społecznej. Stąd wynika możliwość rozczłonkowania idiolektu, która pozwala na określenie indywidualnego stylu tego osobnika. [Halliday 1968, S]. Podobną koncepcję spotkać można w jednej z prac J. J. Gumperza. Obok zróżnicowania dialektalnego o charakterze interpersonalnym wyróżnia on poziom zróżnicowania idiolektalnego o charakterze intrapersonalnym.

Jednostka mówiąc, selekcjonuje sposoby wyrażania się zgodnie z wzorami interakcji przewidzianymi dla aktualnie realizowanej roli. Zestaw sposobów selekcji wariantów ma wartość informacyjną w stosunku do cech społecznych mówiącego oraz do jego historii. [Gumperz 1964]. Biograficzne podejście do nawyków językowych jednostki reprezentuje również kontynuator lingwistycznych koncepcji B. Malinowskiego w Anglii J. R. Firth. [Firth 1970]. W tym ujęciu reguły organizacji zachowań językowych można rozpatrywać jako jeden ze wskaźników położenia jednostki na drabinie stratyfikacyjnej społeczeństwa, jej pochodzenia

terytorialnego itp. Sposoby mówienia stają się także wskaźnikami, a często także symbolami zinstytucjonalizowanych form porządku społecznego. H. D. Duncan uznaje w związku z tym konieczność oparcia socjologicznej koncepcji działania na opisie form i treści ekspresji symbolicznej, którymi społeczeństwo posługuje się „dla stworzenia i utrzymania organizacji społecznej. Ponieważ niemożliwe jest używanie symboli, jeśli nie używa się ich w określonej strukturze lub formie, nie możemy mówić precyzyjnie o społeczeństwie, dopóki nie mówimy o formach stosunków społecznych zawartych w komunikacji”. [Duncan 1968]. Niepostrzeżenie, a zgodnie z intencjami Duncana jako przedstawiciela symbolicznego interakcjonizmu, przechodzi się tu do bezpośredniego związku między internalizacją środków symbolicznych przez jednostkę a pełnieniem przez nią ról społecznych.

Ujawnienie w mowie jednostkowej społecznych uwzorowań nie stanowi więc tylko celu, który jest wartościowy sam przez się, z teoretycznego punktu widzenia, jako dopełnienie i rozwinięcie socjologicznej perspektywy badania języka. Gdyby tak było, można by prawdopodobnie poprzestać na strukturalnym opisie socjolingwistycznym obu aspektów idiolektu: synchronicznego i diachronicznego. Jest on jednak zabiegiem tyle pierwszorzędnym co pierwszym na liście zabiegów koniecznych, aby dać pełną odpowiedź, jakie konsekwencje ma zróżnicowanie języka dla jednostki, a więc także dla społeczeństwa. Wielowarstwowość uczestnictwa grupowego rozbija język — jak to pokazano w poprzednich rozdziałach — na szereg form, co do których nie ma jeszcze pełnego rozeznania, jakie relacje między nimi zachodzą, jest jednak pewne, że różnicują one społeczne doświadczenia jednostki i organizują system odniesień do zhierarchizowanej całości ży-

cia społecznego, w którym jednostka uczestniczy. Konsekwencje rozbieżności systemu komunikacyjnego między grupami społecznymi różnego typu, instytucjami itd. uwidoczniają się w procesach kształtowania osobowości społecznej i funkcjonowania osobników już ukształtowanych. Dla przykładu: struktury i szczeble autorytetów komunikowane są przez użycie określonych form stylistycznych, dystrybuujących role partnerów tego procesu. Zgodnie z koncepcją G. H. Meada powiedzieć należałoby, że całość zjawisk nazywanych życiem społecznym polega na ciągłej interakcji symbolicznej, w której ustalają się struktury ról.

Punktem wyjścia dla pełnego opisu form uczestnictwa zbiorowego jednostki może być historyczna już koncepcja G. Simmela, ukazująca osobowość społeczną jako wypadkową wpływów różnych kręgów społecznych jako form związków krzyżujących się i nakładających częściowo na siebie. W tej koncepcji, której autor nie uważał za ściśle teoretyczną i skłonny był jej przyznawać raczej status heurystycznej zasady, istnieje możliwość określenia stopnia indywidualizacji osobowości w zależności od obejmującej ją konstelacji grup społecznych tworzących w stosunku do niej skoordynowany system. [Simmel 1908]. Im węższy krąg uczestnictwa, tym mniejsze szanse indywidualizacji dla jednostki. Szanse te wzrastają wraz z rozszerzaniem się kręgu, przy czym krąg rozpatrywany jako całość traci z kolei cechy indywidualne określone ilością i rodzajem cech odróżniających go od innych kręgów społecznych. [Simmel 1908]. Istotne znaczenie ma także ilość kręgów społecznych, w których jednostka może uczestniczyć, określa bowiem szanse indywidualizacji osobowości. Z drugiej strony stanowi ogólny wskaźnik lub miernik raczej, kultury (*Gradmesser der Kultur*). [Simmel 1908]. Chodzi tu o wskaźnik rodzaju struktury spo-

łecznej, opisanej przez Durkheima w kategoriach solidarności mechanicznej i organicznej, który w dwudzielnej i kontradyktorycznej formie znany był także Tönniesowi, który operował terminami *Gemeinschaft* i *Gesellschaft*. Wskaźnik ten, odnoszony zarówno do formy więzi społecznej, rodzaju struktury i układu ról jednostkowych, przewija się w socjologii i antropologii w różnych szatach terminologicznych (*urban-folk* u Redfielda, *sacred-secular* u Barnesesa), u Simmela ma on jednak charakter ciągły, sytuujący kręgi społeczne na skali o charakterze kontinuum.

Koncepcja osobowości społecznej jako swoistej wypadkowej krzyżowania się wpływów różnych kręgów społecznych jest w socjologii jednym z trwałych elementów teoretycznych. Wyraźne z nią związki wykazują np. niektóre twierdzenia R. Lintona w pracy *Kulturowe podstawy osobowości*.

Można podnieść jednak zarzut, sformułowany przez Duncana i wskazujący, że w socjologii formalnej nie zakłada się procesu komunikacji, zaś pojęcie formy i związku rozumiane jest raczej jako siła społeczna, elementarna w stosunku do życia społecznego jak atom w stosunku do materii, podobnie do Freudowskiego *libido* lub *aktora* w teorii Parsonsa. [Duncan 1962]. Zarzut ten można jednak wyeliminować przez wprowadzenie perspektywy teoretycznej interakcjonizmu symbolicznego. Zakładano bowiem na początku tyle tylko, iż koncepcja kręgów społecznych przecinających się niejako w jednostkach stanowi jedynie dogodny punkt wyjścia zwłaszcza jako zasada systematyzacji opisu. Nic nie stoi na przeszkodzie rozumienia Simmelowskich postaci związków jako układów, w ramach których przebiega proces komunikacji. Założenie to jest tym łatwiejsze, że zarówno socjologia formalna, jak interakcjonizm symboliczny, którego przedstawicielem jest również

Duncan, reprezentuje ten sam asubstancjalny pogląd na społeczeństwo. Sam Duncan przyjmuje, że badanie społeczeństwa jest badaniem form związków (za Simmelem), przy czym nowość spojrzenia interakcjonizmu polega na przyjęciu twierdzenia, że symbole są „obserwowalnymi danymi związku”, a zatem, że formy związków istnieją w różnych szatach symbolicznej ekspresji używanych przez ludzi do realizacji swoich ról społecznych w komunikacji z innymi. [Duncan 1962].

Aby sprząc obie koncepcje, trzeba ustalić zasady wzajemnego przyporządkowania form związków, w jakich funkcjonuje jednostka, i odpowiadających im sposobów ekspresji symbolicznej. Dla socjologii języka jest to problem przypisania wariantów zróżnicowania językowego pewnym typom zbiorowości i zawartym w ich obrębie rodzajem sytuacji realizowania ról społecznych. Badania socjolingwistyczne wskazują zresztą na fakt, że taka koncepcja jest użyteczna w analizach empirycznych i może mieć duże znaczenie heurystyczne. Gumperz zauważył, że umiejętność posługiwania się przez jednostkę zróżnicowanymi w obrębie grupy symbolicznymi środkami realizacji ról zależy od rozpiętości zakresu jej uczestnictwa społecznego. Im bardziej ograniczona sfera uczestnictwa, tym większy stopień homogenicznych środków ekspresji, zakres bowiem środowiska interakcji modeluje w sposób zasadniczy potrzebę różnicowania potencjału językowego, lub — mówiąc inaczej — kompetencji komunikacyjnej. Gumperz podaje przykłady skrajnych konstelacji ról: z jednej strony stawia gospodynie domowe, farmerów itp., z drugiej zaś komiwojażerów, przemysłowców, aktorów, od których polimorfia ról wymaga znajomości większej liczby stylistycznych odmian rodzimego języka. [Gumperz 1972, S].

Jako perspektywę ułatwiającą próbę przyporządko-

wania obu wymiarów zróżnicowania: językowego i społecznego proponuje się tu rozróżnienie układów kultury dokonane przez A. Kłoskowską. Jest ono dogodne ze względu na fakt, iż stanowi między innymi typologię form procesu komunikacji, które odpowiadają poszczególnym układom kultury; ma zatem tę wartość, iż znajduje naturalne zakorzenienie dla tych form, nie rozpatrując ich w oderwaniu od rzeczywistości kulturowej, w której funkcjonują. Dla przypomnienia trzeba przytoczyć ogólny zarys koncepcji. A. Kłoskowska wyróżnia:

1. układ kultury realizowanej w kontaktach bezpośrednich, nieformalnych i osobistych, właściwy grupom pierwotnym;

2. układ instytucjonalny, który realizuje kulturę za pośrednictwem sformalizowanego aparatu włączającego społeczność kulturową do tzw. społeczeństwa globalnego. Ma on jednak tę właściwość, iż nie odrywa się całkowicie od lokalnego podłoża, w którym działa. Operuje takim zakresem, który obejmuje treści uniwersalne, ale także lokalne. Układ instytucjonalny działa w określonej społeczności i dla niej. Należą doń szkoły, biblioteki itp., a więc instytucje, które mogą reagować na specyfikę obszaru kulturowego, w ramach którego istnieją;

3. układ masowej komunikacji, realizujący kulturę środkami całkowicie niemal oderwanymi od partykularnych społeczności i niezależnymi od niej. Jest on z jednej strony ściśle scentralizowany administracyjnie, z drugiej zaś strony najbardziej uniwersalny treściowo.

Schemat ten przydatny jest jeszcze z tego względu, iż obok układów kultury i odpowiadających im ogólnie form komunikacji nadaje się także do opisu charakteru uczestnictwa jednostek i grup ludzkich w kulturze. Ze

względu — jak się zdaje — na uczestnictwo właśnie, autorka dopełniła schemat o dodatkowy wymiar, uwzględniający możliwość wychodzenia poza własną społeczność w celu zaspokajania potrzeb kulturowych. [Kłoskowska 1972]. Podobny schemat, nastawiony jednak raczej na uchwycenie chronologicznej kolejności pojawiania się różnych form komunikacji, prezentuje G. Braga. [Braga 1970]. Skłonny on jest jednak przy-pisywać systemy komunikacji typom społeczeństw globalnych, nie przywiązuje wiele uwagi do szukania takich relacji w obrębie społeczeństwa globalnego.

Przyjmując proponowany przez A. Kłoskowską schemat, pamiętać należy, iż nie stanowi on jedynej płaszczyzny systematyzacji opisu. Odnosi się bowiem do zróżnicowania układów komunikacyjnych w ten sposób, iż charakteryzuje ogólne ramy organizacji wymiany symbolicznej i nie odnosi wyraźnie środków komunikacji do typów zbiorowości i grup społecznych oraz do sytuacji, w których te środki są przez społeczność kulturową angażowane. Wymaga przeto dopełnienia, które uwzględni w ramach opisywanego schematu układów kultury zróżnicowanie partykularnej formy przekazu, jaką jest język ze względu na system społeczny danej zbiorowości.

Pierwszy układ kultury, obejmujący komunikację typu *face-to-face*, całkowicie niemal poddającą się kontroli partnerów ze względu na współprzestrzenność i współczesność aktu porozumiewania się, realizowany jest przez grupy społeczne różnego rodzaju, które z kolei same przybierają kształt rzeczywisty dopiero w określonym miejscu hierarchicznego porządku społecznego. Realizowany jest bowiem przez rodziny i kręgi sąsiedzkie, a także grupy koleżeńskie, które mogą wykwiatać „na glebie” stosunków całkowicie sformalizowanych. Toteż o wielu wymiarach zróżnicowania ję-

zykowego można powiedzieć, iż ich elementy są komunikowane w ramach określonego układu. Formy dialektalne, jak i stylistyki związane z sytuacjami specyficznymi dla odgrywania pewnych ról społecznych zawarte są w takim układzie, podlegając selekcji ze względu na rodzaj zbiorowości lub grupy społecznej.

Pojęcie układu, nie tracąc analitycznego charakteru, dotyczyłoby w tym wypadku pewnego repertuaru zbiorowości i grup oraz odpowiadającego im repertuaru językowych środków porozumiewania się (abstrahując od środków symbolicznych, lecz pozajęzykowych).

W tej samej perspektywie mieści się — jak już wspomniano — uczestnictwo kulturalne jednostki ludzkiej. W ujęciu synchronicznym tego aspektu indywidualnego uczestnictwa, które interesuje nas najbardziej, a mianowicie aspektu językowego, osobnik będący członkiem określonej zbiorowości kulturowej realizuje tylko pewien zestaw ról społecznych, posługując się określoną ilością zróżnicowanych wariantów językowych. Zestaw tych ról i środków językowych ograniczony jest miejscem jednostki w stratyfikacji społecznej, uwarunkowanym przez złożone mechanizmy regulujące ruchliwość społeczną we wszystkich jej aspektach. Każde społeczeństwo określa w wymiarze pionowym i poziomym wiązkę ról dostępnych dla każdego ze swoich członków. Nie jest tutaj sprawą pierwszoplanową ruchliwość społeczna pojęta jako proces awansowania, przesuwania się jednostki na skali prestiżu, wykształcenia i zamożności, gdyż jest to mechanizm warunkujący konfigurację ról społecznych, jej rozległość i zmianę w czasie. Owa konfiguracja i jej konsekwencje dla mowy jednostkowej to główny punkt zainteresowania tej partii rozważań. Nawyki mowne jednostki dadzą się bowiem rozpatrywać jako wynik krzyżowania się wpływów różnych form zróżnicowania językowego,

realizowanych w toku pełnienia ról społecznych. Nawyki te są więc pochodną uczestnictwa społecznego.

Tak samo, gdy mówi się o repertuarze symbolicznym zbiorowości, można rozpatrywać repertuar symboliczny jednostki, charakterystyczną dla niej konfigurację odzwierciedlającą jej społeczne uczestnictwo. Krzyżowanie się wpływów odmian językowych z różnego poziomu tego uczestnictwa tworzy niejako dynamiczne pole organizacji zachowań językowych dla indywiduum ludzkiego; zgodnie zaś ze stanowiskiem interakcjonizmu symbolicznego organizacja zachowań symbolicznych warunkuje (jakkolwiek sama jest uwarunkowana uczestnictwem społecznym) spójną i prawidłową realizacją jednostkowego porządku społecznego, tzn. zestawu pełnionych przez nią ról. Mowę jednostki można zatem rozpatrywać nie jako amorficzny zbiór dowolnych i nie uwarunkowanych społecznie zachowań mających się do kodu, lecz jako uporządkowany zbiór aktów wypowiedzi stanowiących rezultat wyboru spośród alternatywnych sposobów ekspresji. Rozszerzając stwierdzenie Hymesa, że zbiorowość językowa nie ma po prostu języka, lecz dysponuje systemem socjolingwistycznym [zob. Gumperz 1969, S], powiedzieć można słusznie o osobniku ludzkim, iż dysponuje częścią tego systemu socjolingwistycznego zbiorowości, do której należy, wyznaczoną zakresem ról, które w niej pełni. Akt mowy jest aktualizacją subkodu językowego dziejącą się nie w świecie w ogóle, lecz w określonej kulturze i określonej sytuacji społecznej. Między poszczególnymi aktami mowy może istnieć oczywiście różnica stopnia nacechowania ich związku z sytuacją lub przynależności do określonej odmiany (subkodu), niezależnie, czy będzie to odmiana czy wariant. Jednakże problem ten trzeba odsunąć do osobnego rozważenia. Wynika stąd, że w stosunku do aktów mowy jednostkowej, a w wy-

padku rzeczywistego osobnika w stosunku do jego nawyków mownych można przeprowadzić zabieg polegający na wyodrębnieniu powtarzających się, regularnych, a więc uwarunkowanych sposobów użycia, pochodnych od jego — generalnie mówiąc — charakterystyki społecznej. Wynika stąd także, iż nawyki mowy jednostkowej nie są jedynie natury idiosynkratycznej, że — przeciwnie, zachowania językowe jednostki są nawykami przez fakt uwarunkowania społecznego, powodującego wspólność reakcji jednostkowych w określonych warunkach. Obrazowo mówiąc, chociaż nie chodzi tu o całość egzystującą w umyśle jednostkowym, mowa indywidualna „składa się” niejako z różnych subkodów językowych i dadzą się w niej śledzić odrębne sfery wpływów kręgów i grup społecznych.

Trafniej byłoby zatem mówić, iż jednostka mówiąca dysponuje socjolektem, który określa ją jako członka określonej wspólnoty językowej i jej miejsce w ramach tej wspólnoty. Pojęcie idiolektu akcentowało bowiem niepowtarzalność, jedynność indywidualnych zachowań mownych, sugerując — powtórzmy za Jakobsonem — prywatny charakter języka indywidualnego, i co więcej, jego odrębność (w egzystencjalnym wymiarze) od języka-kodu, tworząc dwie rzeczywistości. Koncepcja socjolektu odrzuca dualny charakter zjawisk językowych przez przywrócenie badaniom językowym perspektywy kulturowej. Lingwistyka strukturalna oparta na modelu fonologicznym wprowadziła językoznawstwo na wyżyny sztuki, jeśli chodzi o analizę formalną, lecz i sprowadziła konsekwencje natury filozoficznej i metodologicznej. Wyeliminowała niechcący szeroki zakres zjawisk językowych, deklarując ich nieistotność, a często tworząc wrażenie, iż nie istnieją one w ogóle. Z punktu widzenia socjologii i nauk o kulturze, badanie zjawisk nie składających się bezpośrednio

na kod, lecz warunkujących i niejednokrotnie dookreślających jego użycie, jest także badaniem języka w innych jego aspektach.

Pierwovzór koncepcji socjolektu odnaleźć można w literaturze dość już dawnej. K. Appel w 1908 r. w odczycie dla Towarzystwa Wyższych Kursów Handlowych w Warszawie wygłoszonym pod tytułem *Język i społeczeństwo. (Lingwistyka i socjologia)*, zamieścił następujące uwagi: „Z tych różnorodnych stosunków społecznych (i pozaspółecznych) wynikają niezliczone wpływy językowe, ciągle krzyżujące się w umyśle (i mózgu) mówiącego osobnika, nigdy nieustająca praca organizmu i myśli w przystosowywaniu się pod względem językowym do warunków otoczenia [...] wobec tego każdy z nas jest istotą mniej lub więcej wielojęzyczną i wymarzona jedność języka indywidualnego jest znowu tylko abstrakcją [...] Wyobraźmy sobie szereg kół zachodzących częściowo jedno na drugie, odcinających pewne wspólne płaszczyzny; da nam to przybliżone wyobrażenie o tem, czym jest mowa indywidualna w stosunku do swoich elementów przejętych z języka innych jednostek, należących do innych kół i grup społecznych”. [Appel 1908].

Zważywszy datę wygłoszenia odczytu można przypuszczać, że Appel znał poglądy de Saussure'a, że mamy zatem do czynienia z pierwszą reakcją krytyczną na poglądy szkoły genewskiej. Autor nie powołuje się wprawdzie na prace Simmela, należy jednak przyjąć, że mogły być mu nieobce. Ważny jest tu fakt, iż niezależnie od adresata krytyki i jej popularnego ujęcia autor tego krótkiego tekstu zawarł w nim koncepcję, która znacznie później dopiero doczekała się szerszego opracowania; koncepcję badania zróżnicowania językowego wyrosłego na gruncie stosunków społecznych.

O tym, iż prezentowany tu punkt widzenia nie jest

jedynie faktem historycznym, świadczyć może także szereg uwag brytyjskiego lingwisty J. R. Firtha, który ujmował całość faktów mowy jednostkowej jako zbiór języków, wyspecjalizowanych w symbolicznej organizacji pełnienia ról społecznych w określonym dla jednostki ich zbiorze, z uwzględnieniem czynników sytuacji pełnienia tych ról. Osobnik biologiczny, ze względu na polimorfizm ról społecznych, zmieniających swe granice i zakres z biegiem czasu staje się zdaniem autora osobowością społeczną, która jest niejako wiązką „person”. [Firth 1970]. Analogie „biograficznego podejścia do języka” i socjolektu są wyraźne.

Koncepcja socjolektalnej charakterystyki mowy jednostkowej wymaga omówienia jeszcze jednego, istotnego — zdaje się — problemu. Definicje idiolektu przytoczone wcześniej opierały się na pojęciu nawyku, które odsyła do terminologii behawioryzmu, nawyk rozumie się tu bowiem jako nabytą dyspozycję do zachowywania się w określony sposób. Wtedy socjolektalna sfera mowy jednostkowej „rozpadałaby się” na szereg subkodów możliwych do wyróżnienia wewnątrz języka narodowego ze względu na zróżnicowanie kulturowe wspólnoty posługującej się tym językiem. Tym samym problem rozdziału między językiem i mową, lub kodem i komunikatem, przesunąłby się w obręb reguł rządzących zachowaniem językowym — w zakres mowy.

Szukanie zbioru subkodów wyznaczających granice socjolektu jednostki byłoby powtórzeniem metodologicznego zabiegu strukturalizmu synchronicznego, który naraził się na zarzut urzeczowienia pojęcia kodu. Nam chodzi o wyraźne podkreślenie różnic obszaru zainteresowań językoznawstwa i socjologii, aby nie sprawiać wrażenia, że ta druga dyscyplina zajmuje się tym samym typem kodów językowych co lingwistyka, tylko w inny sposób. W najogólniejszym sensie sformułowa-

nie takie ma rację bytu, jednakże chodzi o to, iż subkody lub odmiany językowe badane przez socjologa określone są wyraźnie jako społeczne i kulturowe wzory mowy, które można podzielić ogólnie na nietrwale warianty sytuacyjne, związane z określonymi typami interakcji, i takie, które są związane z trwałymi układami stosunków społecznych o charakterze instytucjonalnym (języki zawodowe i podobne). Toteż koncepcja socjolektu, aby uniknąć pomówienia o opis „inventarza elementów” — by posłużyć się określeniem Chomsky’ego — składających się na kod socjolingwistyczny, dotyczyć będzie raczej dynamicznego aspektu krzyżowania się wpływów różnych form uczestnictwa grupowego na językową warstwę zachowań jednostkowych. Posłużyć się tu można przykładem próby teoretycznego opracowania koncepcji „kompetencji socjolingwistycznej” dokonanej przez Decampa. Jej autor zwraca uwagę, że człowiek stosuje w procesie mówienia wielką liczbę „wewnątrz-idiolektalnych” zmian stylistycznych. W ten sposób kontroluje nie tylko podstawowy zasób nieskończonego zbioru zdań, które może wyprodukować, lecz także odmiany tych zdań, zróżnicowane stosownie do społecznych doświadczeń mówiącego. [Decamp D., 1971, S]. Dowodzi to, że człowiek nabywa, równolegle i jednocześnie dwa niejako typy kompetencji: ogólnojęzykową i socjolingwistyczną, przy czym druga zawiera się w pierwszej, bardziej ogólnej. Nie są to więc dwa różne zbiory reguł rządzących różnymi sferami zachowania językowego. Nie chodzi tu o „strukturę konstrukcji” mowy jednostkowej, lecz o reguły funkcjonowania komunikacyjnego jednostki we właściwym jej środowisku społecznym. Kompetencja socjolingwistyczna (przypomnijmy w tym miejscu model), w odróżnieniu od ogólnojęzykowej, nabywana jest przez jednostkę w trakcie jej uczestnictwa społecznego.

Ma więc wyraźnie kulturową genezę. Natomiast kompetencja ogólnojęzykowa w sensie używanym przez Chomsky'ego należy do porządku naturalnego, ponieważ jest własnością wrodzoną jednostki.

Pomijając na razie kwestię relacji między socjolektem a kompetencją socjolingwistyczną wprowadzić należy wstępne określenie socjolektu: socjolekt jest zbiorem reguł socjolingwistycznych (a więc należącym do poziomu wzorów mowy), które jednostka ludzka przyswaja sobie jako rezultat krzyżowania się w jej doświadczeniu społecznym zróżnicowanych form użycia języka, zgodnie z właściwym jej zakresem uczestnictwa społecznego*.

Od twierdzenia, że socjolekt wyznacza kompetencję komunikacyjną jednostki w jej kontaktach z innymi, trzeba byłoby przejść do twierdzenia, że socjolekt stanowi dla jednostki językowy aparat kształtujący percepcję świata zewnętrznego. Dalej zaś, że socjolekty są nie tylko różne, lecz także różnowartościowe. Problem ten będzie jeszcze wielokrotnie dyskutowany.

3. Układy kultury a socjolekt

Między aktami mowy a społeczną sytuacją języka zachodzi związek o charakterze złożonym, który określić trzeba wpieryw pod względem możliwości przyporządkowania obu tych sfer i zasad takiego zabiegu. Nie można bowiem twierdzić, że struktura uczestnictwa

* Tego samego terminu użył Bengt Sigurd w pracy *Struktura języka. Zagadnienia i metody współczesnego językoznawstwa*, Warszawa 1975. Jego zakres odpowiada „repertuarowi socjolingwistycznemu” w sensie, jaki mu nadaje D. Hymes. Termin „socjolekt” nie miał dotąd tradycji użycia i był tu wprowadzony bez wiedzy o innym zastosowaniu; stąd niezbyt fortunna różnolitość.

grupowego jednostki jest izomorficzna lub homomorficzna w stosunku do zbioru odmian językowych, którymi jednostka ta umie się posługiwać.

Wpływ form życia społecznego na różnicowanie się osobniczych zachowań językowych ma charakter niejednolity. Nie wszystkie formy społeczne wyodrębniają dla swych potrzeb specjalne wzory zachowań językowych, a tam, gdzie wyodrębnienie takie ma miejsce, wzory te mogą różnić się znacznie stopniem instytucjonalizacji. Tak trwale i zhierarchizowane układy stosunków społecznych jak te, które panują w wojsku, powodują daleko idącą formalizację także wzorów mowy. Niedopuszczalne jest bowiem pod karą surowych sankcji o charakterze zgoła nie symbolicznym uchybienie regulaminowi zwracania się do przełożonych, specjalne kodeksy wyznaczają precyzyjne formuły, jakimi należy posługiwać się stosownie do sytuacji. Komunikacja zyskuje tak w pewnych sytuacjach na efektywności przez eliminację redundancji i wieloznaczności (rytualizacja semantyki) a także przez ścisłość organizacji planu syntaktycznego wypowiedzi, a w pewnych sytuacjach osiąga się realizację cenionych w wojsku wartości: poszanowanie dla hierarchii itp.

Instytucje cywilne, jakkolwiek wytwarzają nieraz bardzo zhierarchizowane układy ról (organizacja urzędnicza), rzadko posługują się tak mocno skodyfikowanymi wzorami mowy i dopuszczają większy zakres możliwości wyboru środków organizacji wypowiedzi. Nasuwa się tu przypuszczenie, iż stopień odrębności wzoru mowy, który może stać się w planie zachowań jednostkowych jednym z czynników kształtujących socjolekt, jest wyznaczony przez stopień formalizacji stosunków społecznych, wyrażającej się między innymi specjalnym uwzorowaniem interakcji symbolicznej właśnie. Stąd wniosek, iż ślady tych wzorów będą

w zachowaniach mownych jednostki najwyraźniejsze, o ile ona im podlega, przez fakt uczestnictwa w odpowiednich układach ról. Daleko trudniej będzie śledzić sytuacyjne warianty mowy, które mogą być niezwykle istotne dla rozumienia całości zachowań mownych jednostki, ale są pochodną mniej trwałych układów ról lub trwałych, a zarazem mniej uniwersalnych układów typu rodzinnego lub rówieśniczego, gdzie treść ma szereg wyznaczników trudnych do kontrolowania, bo zmiennych w zależności od czynników nie podlegających instytucjonalizacji.

Z drugiej zaś strony, obraz socjolektu należy dopełnić o jeszcze jeden wymiar: jednostka obok odmian, wariantów nabytych w trakcie pełnienia ról w określonych grupach, może zdobyć umiejętność — mniej lub bardziej rozwiniętą — posługiwania się odmianami i wariantami usytuowanymi poza polem jej bezpośrednich interakcji. Dzieje się tak przede wszystkim dzięki rozszerzającym się wpływom środków masowego przekazu, które umożliwiają bierne opanowanie tych form komunikacji językowej, z którymi jednostka nie ma styczności w ramach pierwszego układu kultury. W drugim bowiem układzie rozszerzenie uczestnictwa językowego jednostki dzieje się przeważnie w ramach oddziaływań bezpośrednich. Dla przykładu: uczeń przyswaja sobie w szkole standardowy język literacki nie tylko poprzez czytanie tekstów (ograniczałoby to jego znajomość języka literackiego do wersji pisemnej), lecz także obcuje z nauczycielem, którego rola między innymi polega na wszczepianiu uczniom różnych wariantów potocznej i mówionej odmiany języka literackiego. Można w tym miejscu przytoczyć ciekawą uwagę Hymesa, podkreślającą złożoność mechanizmów kształtowania się socjolektu. Konsekwencje polimorfii komunikacyjnej, które Hymes tu ujawnia, trzeba przyjąć

jako niezwykle istotny wymiar organizowania swoich zachowań językowych przez jednostkę. Hymes zauważa mianowicie, że obok procesów interakcji także czynniki psychologiczne: poczucie członkostwa, identyfikacja z określoną grupą itp. — współdecydują o sytuacji użycia języka. Odnosi on tę uwagę przede wszystkim do problematyki granic społeczności językowej, niemniej ma ona duże znaczenie także dla rozważania zasad kształtowania się socjolektu. „Gdyby interakcja wystarczała, uczniowie mówiliby angielszczyzną nauczyciela i spikera telewizyjnego, którą stale słyszą. [...] Kilka lat temu pytali mnie nauczyciele w Columbia Point, dlaczego dzieci w szkole nie zdradzają wpływu telewizji lub bardziej bezpośrednio, codziennego wpływu językowego nauczycieli”. [Hymes 1973, S]. Obserwacja jednej z matek daje odpowiedź zdaniem Hymesa rozstrzygającą: „Kiedy ustają zajęcia szkolne, ustaje także ten sposób mówienia”.

W tym jednak wypadku, niezależnie od różnic w postawach wobec obu odmian językowych, obie wchodzą w zakres bezpośrednich interakcji (wyłączając kontakt z językiem telewizji). Rozstrzygnąć należy jednak problem, kiedy odmiany językowe znane jednostce, lecz zarazem nie używane przez nią, należą do jej socjolektu — jeżeli należą w ogóle. Może ona włączać pewne elementy takich form w zakres własnych zachowań językowych, zmieniając zarazem w sposób istotny ich językową kwalifikację, działając one wtedy niejako w cudzysłowie, dopóki nie zostaną wchłonięte przez odmianę dominującą i wiążącą się z kontekstem interakcji. Posłużyć się tu można przykładem żargonu ulicznikowsko-przestępczego, który od początków naszego wieku lub nawet znacznie wcześniej przenikać zaczął do gwary uczniowskiej i w czasach, gdy ją jeszcze H. Ułaszyn opisywał, związki emocjonalne z kontekstem

pozaszkolnym niektórych form leksykalnych były odczuwane silnie. W chwili obecnej tylko specjaliści zdają sobie sprawę z ich pierwotnego kontekstu użycia, na ogół zaś zrosły się one dość silnie z tzw. gwarą uczniowską, zacierając ów cudzysłów wskazujący na zapożyczenie. Inne z kolei formy, nie wyłączając współczesnych postaci żargonu grup „pogranicza społecznego”, przenikają na teren szkoły, tworząc analogiczną sytuację do tej, jaka miała miejsce kilkadziesiąt lat temu.

Brak ścisłego przyporządkowania między formami uczestnictwa społecznego i używanymi odmianami językowymi można prześledzić także w aspekcie zmiany w obrębie socjolektu. Obok bowiem procesu kumulacji ról i związanej z nią kumulacji zróżnicowanych środków ekspresji językowej, mowa jednostkowa podlega także procesom eliminacji tych odmian, które ze względu na aktualną konfigurację cech uczestnictwa tracą swoją rację bytu. Eliminacja „zużytych” niejako form językowych jest dla jednostki równie ważna jak nabywanie nowych, potrzebnych dla pełnienia osiągniętych sukcesywnie z wiekiem lub w procesach awansu, ról społecznych. Akt komunikacji wymaga bowiem, jak to wiele już razy podkreślano, ustalenia w pewnym zakresie wspólnego mianownika. Dotyczy to m. in. wyboru określonej formy językowej. Uzgodnienie dotyczy zarówno zakresu leksykalnego jak i stylistyki. Nieznajomość pewnych form stylistycznych lub nawet brak umiejętności posługiwania się preferowanymi dla danej sytuacji społecznej wariantami fonetycznymi i gramatycznymi może pociągnąć za sobą różnorakie skutki wahające się między dezaprobatą, niechęcią lub ośmieszeniem jednego z partnerów komunikacji, a z drugiej strony — zerwaniem kontaktu.

Pewne warianty językowe utrzymują się dłużej w ob-

rębie socjolektu, inne ulegają automatycznej redukcji wraz z ustaniem procesu realizacji roli. Takie formy, jak młodzieżowe gwary szkolne, sposoby porozumiewania się w grupach rówieśniczych i podobne, wykazują na ogół tę drugą cechę. Natomiast odmiany dialektalne, obejmujące również strukturalne cechy zróżnicowania językowego, utrzymują się niejednokrotnie bardzo długo i są rozciągane na odmiany o innym charakterze. Charakterystyczna śpiewność wymowy cechująca ludzi wychowanych na wschodnich terenach Polski towarzyszy im nieraz całe życie. Mogą oni wyzbyć się wszelkich innych wpływów właściwych pograniczom języków etnicznych, np. rusycyzmów składniowych i leksykalnych, jednakże pozostaje akcent, który obchodzi socjologa o tyle, o ile staje się czynnikiem współkształtującym przebieg aktów komunikacyjnych. O ważności strukturalnie zróżnicowanych form językowych dla przebiegu wielu procesów, także makrospołecznych, świadczą liczne badania socjolingwistyczne nad zjawiskiem dwu- lub wielojęzyczności, dotyczące zwłaszcza stratyfikującego wpływu różnych wariantów dialektalnych lub etnojęzyków na pozycję społeczną i postawy ich użytkowników. Problem ten sygnalizowaliśmy obszerniej w poprzednim rozdziale.

Przenoszenie sposobów mowy z jednej sytuacji do drugiej może mieć dla jednostki różne zgoła konsekwencje. Opisać można tutaj trzy główne typy sytuacji, w której zwykle następuje. W pierwszej może być wynikiem świadomego zamysłu o perswazyjnym charakterze. Dotyczy to tych wypadków, kiedy dla pewnych celów, które jednostka chce osiągnąć, stosuje wobec partnera komunikacji (a częściej — większego audytorium) zabieg polegający na użyciu formy stylistycznej niezgodnej w zasadzie z typem sytuacji, lecz pozwalającej na osiągnięcie pozornej jej zmiany. Często moż-

na obserwować wypadki, gdy w sytuacji ceremonialnej, np. podczas uroczystego przemówienia mówca w sposób zamierzony zmienia styl, dostosowując swój język do potocznej formy konwersacyjnej używanej w życiu codziennym przez słuchaczy. Taka zmiana stylu wprowadzać może atmosferę solidarności, familiarnego porozumienia. Może być jednak odczytana jako wyraz obłudnej i niewczesnej kokieterii i chybić celu.

Drugi typ przenoszenia zawiera przypadki, w których nadawca komunikatu powinien sformułować go zgodnie z zasadami stylu nieznanego sobie i z konieczności wybiera styl, o którym sądzi, że będzie najbliższy wymaganemu przez odbiorcę lub mylnie ocenia, iż będzie właściwy w stosunku do sytuacji. Obok przykładów, jakie można by przytoczyć z potocznego życia, problem ten ma szczególne znaczenie dla metodyki badań socjologicznych. Często bowiem się zdarza, że niepowodzenie wywiadu jest wynikiem braku ze strony obu partnerów: ankietera i respondenta umiejętności wzajemnego przystosowania się do siebie pod względem językowym.

Trzeci typ przeniesienia stanowią przypadki, w których nadawca nie dysponuje pełną umiejętnością posługiwania się określonym wariantem (przy czym chodzi przede wszystkim o warianty stylistyczne), lecz z pewnych względów posługuje się nim. Takimi względami są zwykle albo konieczność utrzymania się w obrębie zasad ekspresji przewidzianych dla danej roli społecznej, albo motywy psychologiczne: aspiracje, identyfikacja z określonym sposobem mówienia jako pozytywnie wyróżniającym i podnoszącym prestiż mówiącego. W większości wypadków zjawisko to daje się opisać w terminologii Bernsteina jako mieszanie obu języków: formalnego i publicznego. [Bernstein 1959, S]. Bardzo charakterystyczne jest ono dla ludzi, u których awans

społeczny wyprzedzał znacznie tzw. awans kulturalny. Szybkość zmiany ról społecznych, zwłaszcza w kierunku pionowym, uniemożliwiała często równie szybkie dostosowanie się do tradycyjnych wzorów pełnienia tych ról, obejmujących przecież także normy językowe. Typ ten stanowi — jak widać — ilustrację sygnalizowanego wcześniej zjawiska braku odpowiedniości jednoznacznej między sferą uczestnictwa społecznego a sferą dostępnych środków językowej ekspresji.

Zakres socjolektu może być szerszy od zakresu uczestnictwa społecznego. Występuje wtedy niejako nadwyżka dostępnych dla mówiącego form komunikacji. Można powiedzieć inaczej, że występuje tu zjawisko niepokrywania się sfery uczestnictwa kulturalnego i uczestnictwa społecznego, przy czym pierwsza jest szersza od drugiej. Nierównomierność bierze się oczywiście stąd, iż formy komunikowania rozprzestrzeniane są różnie w zależności od trwałych układów społecznych, w których występują.

Grupy pierwotne kształtują zasadnicze zręby języka, jakim posługuje się jednostka, wpajają jej warianty strukturalne języka etnicznego, lecz działanie to rozpada się na szereg odrębnych wpływów językowych w zależności od położenia konkretnej rodziny w strukturze klasowo-warstwowej, a więc w zależności od jej charakterystyki społeczno-ekonomicznej. Cała praca Bernsteina polegała w istocie na próbie wskazania konsekwencji wpływu struktury klasowo-warstwowej społeczeństwa na różnicowanie się języka (pomijając inne, niemniej doniosłe problemy zawarte w jego pracach). Przykłady podobne można znaleźć także w Polsce. Do dziś rodzina inteligencka w mieście przekazuje swoim dzieciom inne tradycje językowe niż wiejska rodzina zajmująca się rolnictwem. W wielu regionach naszego kraju dziedzictwo językowe przekazywane młodemu po-

koleniu dałoby zapewne klasyfikować się jako gwara bądź dialekt w tym sensie, o jakim mówią językoznawcy. Z drugiej zaś strony w kulturze miejskiej dominuje standard mowy potocznej znacznie bardziej zbliżony do tzw. języka literackiego, stanowiącego normę językową dla instytucji przekazujących i tworzących dobra kultury narodowej. Podobne zależności odnieść można do pozarolniczych grup pierwotnych. Krąg towarzyski i grupa rówieśnicza tworzą się przeważnie w środowisku jednorodnym pod względem statusu klasowo-warstwowego.

W obrębie drugiego i trzeciego układu kultury, zwłaszcza w odniesieniu do instytucji wyspecjalizowanych w tworzeniu i przekazywaniu informacji, pozornie mamy do czynienia z większą jednorodnością. Zdaje się jednak, iż jednorodność występuje tylko tam, gdzie mamy na uwadze fakt, iż w większości wypadków układy te posługują się standardem językowym obowiązującym jako potoczna forma mniej lub bardziej zbliżająca się do tzw. języka literackiego. Jednakże z jednej strony instytucje i grupy formalne wytwarzają ogromną ilość stylów funkcjonalnych, odrębnych od siebie głównie z uwagi na frazeologię i zasób leksykalny. Wiąże się to po prostu z różnicą tematu, odmiennością komunikowanej rzeczywistości. Z drugiej strony przekazy językowe wszelkiego typu podlegają pewnym prawom związanym z charakterystyką odbiorcy. Skrajnym przykładem może tu być trzeci układ, obejmujący komunikację masową, która na jednym biegunie ma krańcowo sformalizowany zespół nadawczy, na drugim zaś zupełnie nie sformalizowane środowiska odbiorców. Przekaz masowy podlega selekcji. Jednolitość jego działania (pomijając zjawisko homogenizacji treści), wynikająca z celowego nastawienia na możliwie największe audytorium, pęka pod wpływem wybiórczego działania róż-

nicowanych mechanizmów odbiorczych w obrębie różnych grup i środowisk społecznych. Wyłania się tu nowy problem, ściśle związany z wpływem uczestnictwa społecznego na kształtowanie socjolektu: czy we współczesnej kulturze mamy do czynienia z przewagą tendencji do ujednoczenia języka, czy, przeciwnie, różnicowanie stale rośnie. Ferguson przypuszcza, iż pierwszy proces dotyczy przede wszystkim ekspansji języków narodowych, wypierających dialekty regionalne, drugi zaś obejmuje warianty mowy w obrębie rozszerzającego się standardu opartego o język narodowy, wyrastającego głównie z rozwoju nowych dziedzin życia społecznego, np. nowych technologii itp. [Ferguson 1973, S]. Byłoby więc tak, że ujednoczeniu podlegałyby odmiany, natomiast warianty funkcjonalne cechowałaby tendencja do coraz dalszego oddzielania się od siebie. Byłoby to jednak zbyt proste. Niektóre badania wskazują, że w społecznościach, w których współistnieją obok siebie formy o wysokim stopniu odrębności strukturalnej, tzw. społeczności wielojęzycznej, standard wypiera pozostałe języki etniczne lub dialekty tylko w pewnych sytuacjach społecznych i nie wypiera ich w tym sensie, iż likwiduje ich używanie. On je tylko zacieśnia do pewnych granic. [Ferguson 1972, S]. W społeczeństwie jednojęzycznym pozycję standardu może uzyskać jedna z odmian, nazywanych przez Gumperza „nadbudowanymi”. Wypiera ona pozostałe tylko w pewnych sytuacjach. Może być np. tak, że standardowy język używany jest tylko w sytuacjach publicznych takich jak masowy przekaz, zajęcia w instytucjach kształcenia itp., natomiast w rozmowie nieformalnej dla tych samych treści tematycznych obowiązywać będzie inna odmiana, związana z tradycją językową społeczności lokalnej.

Rozważania nad wpływem drugiego i trzeciego ukła-

du komunikowania, instytucji posługujących się językiem standardowym, wymagają uzupełnienia gruntownymi badaniami nad efektywnością rozprzestrzeniania się standardu i nad jego wpływem na zmianę lokalnych form językowych zwłaszcza gwarowych. W socjolingwistyce i w socjologii kultury brak dostatecznej ilości takich badań jest bardzo widoczny. Nieczęsto spotyka się zwłaszcza empiryczne próby określenia wpływu masowego przekazu na język zbiorowości ich odbiorców. W trzech dużych zbiorach prac socjologów z Zachodu poświęconych kulturze masowej: *The Process and Effects of Mass Communication*, *Mass Communication* i *Mass Culture* brak jakiegokolwiek pracy poświęconej tym zagadnieniom. Owszem, trafić można w jednym z tych ubiorów na artykuł poświęcony niektórym cechom języka masowego przekazu. Mowa tu o pracy R. Flesha: *The Formula of Readability* z tomu *Mass Communication*. Okazuje się przy tym, iż standaryzacja języka dokonywana przez środki masowego przekazu polega w dużej mierze nie na jego ujednoczeniu, lecz na uproszczeniu i redukcji form stylistycznie rozwiniętych, dostarczaniu odbiorcom ograniczonej liczby łatwych do przyswojenia schematów, nie zawsze poprawnych z punktu widzenia norm poprawności językowej.

Niezależnie jednak od oceny wartościującej tego typu wpływów podkreślić trzeba, że właśnie głównie dzięki masowym środkom komunikacji i szkole kompetencyjna językowa jednostki, a co za tym idzie — jej uczestnictwo kulturalne, może być szersze od uczestnictwa społecznego przy założeniu, iż pominiemy w tej chwili mechanizmy selekcji treści przekazu i wpływ warstwy językowej na ten proces. W układzie pierwszym jednostka zyskuje kompetencję językową przez bezpośrednie kontakty, w toku interakcji i przyswajają sobie reguły użycia języka pełniąc role społecznie wymagające

znajomości tych reguł. Drugi zaś, a zwłaszcza trzeci układ może rozszerzać socjolektalne wyposażenie jednostki poza granice jej bezpośrednich doświadczeń społecznych. Pressman podkreśla rolę filmu i telewizji w nabywaniu przez uczniów umiejętności posługiwania się nowymi dla nich regułami gramatycznymi, we wzbogacaniu zasobu słownictwa a także we własnej pracy nad kształtowaniem nawyków językowych. [Průcha 1973].

Istotą proponowanej tu koncepcji socjolektu jest stwierdzenie zależności między wyposażeniem językowym jednostki na poziomie odmian i wariantów socjolingwistycznych a jej społecznym uczestnictwem (aktualnym i przeszłym). Omawiane dotąd zjawiska odnosiły się wyłącznie do samego faktu zróżnicowania językowego i jego pochodnego charakteru w stosunku do sfery społecznej.

Socjologia języka nie poprzestaje jednakże na opisie form dyferencjacji językowej. Wielu badaczy stara się dowieść, iż wyposażenie językowe jednostki ludzkiej na poziomie socjolektalnym decyduje o przebiegu szeregu zjawisk psychicznych, wyznacza dostęp do pewnych sposobów organizacji doświadczenia, inne zaś eliminuje. Chodzi tu zatem o coś znacznie istotniejszego niż tylko o stwierdzenie, iż kompetencja komunikacyjna jednostki pochodzi od całokształtu jej zróżnicowanego życia społecznego. Tu się twierdzi przede wszystkim, iż struktura społeczna, w której dobra ekonomiczne rozdzielane są nierówno, interweniuje także na poziomie dostępu do form postrzegania otaczającego nas świata. Aspekt ten zostanie dokładniej rozważony w rozdziale poświęconym socjolingwistycznej teorii B. Bernsteina.

Aspekty indywidualizacji mowy jednostkowej

Skoro z punktu widzenia socjologii okazało się, że problematyka językowych zachowań jednostki ludzkiej nie mieści się w używanej w językoznawstwie strukturalnym koncepcji idiolektu, zastanowić się należy, jakie miejsce w sferze całości faktów mowy jednostkowej zajmuje sfera socjolektalna. Socjolekt, jak łatwo zresztą zauważyć, nie jest tu nazwą mającą zastąpić inne słowo. Ani nie powoduje konieczności rewidowania problematyki idiolektu takiej, jaką widzi językoznawstwo, ani nie kwestionuje jego przydatności. Z punktu widzenia formalnej analizy etnojęzyka na poziomie fonologicznym nie jest istotne, jakie formy stylistyczne osobnik mówiący potrafi zastosować w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Nie znaczy to oczywiście, że zróżnicowanie fonetyki nie ma znaczenia w badaniach społecznych. Znane są prace socjolingwistyczne operujące zmiennymi z zakresu repertuaru fonetycznego dla identyfikacji przynależności społecznej lub aspiracji kulturalnych itp. (zob. omawianą wyżej rozprawę Labova). Chcielibyśmy tu uniknąć wrażenia, iż stosunek obu pojęć, idiolektu i socjolektu, ma charakter czysto arytmetyczny, taki mianowicie, iż idiolekt jako nazwa zbioru nawyków mownych jednostki w danym czasie składa się z sumy podzbiorów, z których jeden jest sferą socjolektalną, a drugi prostym dopełnieniem do uniwersum. Nie należy zapominać, iż pojęcie idiolektu ma

w językoznawstwie strukturalnym znaczenie metodologiczne i racją jego powstania było szukanie doskonale homogennego przedmiotu opisu. Idiolekt miał spełniać ten warunek, gdyż był pojmowany jako zbiór elementów całkowicie od siebie niezależnych, między którymi nie da się znaleźć już żadnego przyporządkowania o charakterze funkcyjnym. Socjologiczna perspektywa ujmowania zjawisk jednostkowych w tym przedmiocie zmienia obraz całości. Nie czyni idiolektu irrelevantnym dla językoznawstwa. Przestaje się nim po prostu posługiwać w tym znaczeniu, w jakim spotyka się je w lingwistyce. Pozostaje jednak do rozstrzygnięcia, jaki jest stosunek sfery socjolektalnej do całości zachowań mownych jednostki, oraz czy wszystkie cechy mowy jednostkowej mają równe znaczenie. Niesłusznie byłoby traktować całość pola mowy jednostki jako sferę socjolektalną. Przede wszystkim dlatego, iż (powołajmy się znowu na wcześniejsze ustalenia) nie wszystkie obszary doświadczeń społecznych generują wyodrębniające się, uwzorowane postaci mowy. Toteż przy założeniu, skądinąd oczywistym, że mowa jako zjawisko jest społeczna, całość zachowań jednostkowych rozpadnie się niejako na dwie warstwy. Taką, co do której empirycznie będzie można stwierdzić, iż związana jest z trwałymi wzorami mowy dającymi się identyfikować z określonymi układami ról i instytucji społecznych jako ich wskaźniki, i taką, w której identyfikacja taka nie jest możliwa. Dodać trzeba, iż nie wszystkie elementy wypowiedzi w równym stopniu ulegają procesom — nazwijmy je konsekwentnie — socjolektalizacji. Procesy te mogą dotyczyć wszystkich planów: fonetycznego, syntaktycznego i semantycznego, lecz w różnych konfiguracjach. Tak np. „języki zawodowe” charakteryzują się odrębnością przede wszystkim leksykalną, zaś zasady konstrukcji zdania i większych fragmentów

dyskursu (referat, instrukcja itp.) nie odbiegają jaskrawo od ogólnych zasad gramatycznych. Inne wzory mowy są nacechowane także odrębnością na poziomie stylistyki, weźmy choćby za przykład kazanie kościelne, mowę okolicznościową, stylistykę pism urzędowych itp.

Stopień nacechowania związku między odmianą językową lub wariantem funkcjonalnym (z socjolingwistycznego repertuaru pewnej zbiorowości) i odpowiadającym jej układem ról danego porządku społecznego warunkuje rozpoznawalność tego związku w obrębie aktów mowy jednostkowej (jako czynnika o charakterze socjolektalnym). To, co nie daje się zidentyfikować, może wynikać z trudności identyfikacji spowodowanych nietrafnością stosowanych technik opisu, bądź też nieostrości identyfikacji, możliwości zaistnienia przyporządkowań wielokierunkowych a przez to wieloznacznych. Zachodzi tu w znacznym stopniu ryzyko błędu interpretacji związku między odmianą (wariantem) i pewnym układem społecznym, wyodrębnionym wedle określonych reguł. Można tu przywołać w charakterze przykładu dyskusyjny pogląd Bernsteina, który w pewnym okresie swoich badań skłonny był łączyć w sposób dość jednoznaczny typy kodów z określonymi klasami społecznymi. I tutaj mamy po części do czynienia z trudnościami o charakterze metodologicznym, ujawniają one jednak istotną złożoność przedmiotu badań i zależność badacza od wyboru perspektywy opisu. Okazuje się bowiem, iż inny zespół danych wyjściowych pozwala widzieć kody rozwinięte i ograniczone jako warianty daleko bardziej związane z sytuacją komunikowania, niż jako trwałe sposoby organizacji wypowiedzi wszelkiego typu, w których pewna zbiorowość społeczna wyczerpuje swe możliwości dostępu do języka w sposób zasadniczy.

Nastęrcza to sposobność do postawienia problemu

granic sfery socjolektalnej w całości nawyków mownych jednostki i pytania o możliwość indywidualizacji języka, którym posługuje się jednostka ludzka. W pytaniu tym trzeba wyróżnić co najmniej trzy płaszczyzny względnie zróżnicowane. Pierwsza wyodrębnia podział faktów mowy jednostkowej, przeprowadzony według zasady ściśle związanej z metodologią i metodyką badań socjologicznych nad językiem. Polega ona głównie na tym, iż pewne typy wypowiedzi jednostkowych można z całą pewnością opisać pod względem ich przynależności do określonej odmiany wewnątrz języka narodowego, natomiast wiele innych wypowiedzi charakteryzuje się cechą przeciwną, nie można mianowicie opisać ich jako form socjolektalnych w używanym tu znaczeniu tego słowa. Więcej nawet: ta sama wypowiedź może mieć różne warianty, z których jedne będą definiowalne jako wyraźne formy socjolektalne, inne zaś przybierać będą postać pod tym względem nieokreśloną. Przytoczmy dla przykładu proste zdanie o charakterze protokolarnym: „księżyc świeci”. W planie fonologicznym realizacja tego zdania ujawnić może zróżnicowanie dialektalne badanego języka, które, jak wiadomo, może być interesujące dla socjologa. Znacznie jednak ciekawsze jest śledzenie wszystkich wariantów zdaniowych wyrażających ten sam fizyczny stan rzeczy, w zależności od użytych do jego budowy jednostek semantycznych i reguł ich syntaktycznej organizacji. Oto bowiem stan ów można wyrazić językowo inaczej, jeśli na określenie nazwy indywidualnej „księżyc” i czasownika „świecić” przyjmujemy wyrażenia nominalne i werbalne stosowane w astronomii. Inną postać przybierze to zdanie, gdy do jego konstrukcji zastosowane zostaną wyrażenia zaczerpnięte z języka artystycznego, nastawione na ekspresywność lub budzenie stanów emocjonalnych raczej, niż na precyzyjną komunikatyw-

ność zdania z dziedziny naukowej. Z przykładu tego wynika, iż za sferę nie nacechowaną socjolektalnie uważa się tutaj potoczną wersję ogólnej odmiany języka narodowego. Z wielu względów opinia taka budzi szereg zastrzeżeń. Kierując się bowiem zasadą wspólnego mianownika podstawowego trzonu syntaktycznego i semantycznego, wersję tę można w przybliżeniu uznać za najmniej zróżnicowaną ze względu na dyferencjację stratyfikacyjno-zawodową w najogólniejszym jej rozumieniu. W zestawieniu schematów S. Urbańczyka i Z. Klemensiewicza sytuuje się ona dość blisko korzeni zróżnicowania języka narodowego. A. Furdal przyjmuje język „potoczny — literacki — mówiony” za „najważniejszą społecznie odmianę językową”. [Furdal 1973].

Można zatem przyjąć, iż indywidualizacja mowy jednostkowej na tej płaszczyźnie określona byłaby niejako *à rebours*, polegałaby bowiem na jej zawężeniu do pewnej specyficznej odmiany języka narodowego. To paradoksalne sformułowanie nasuwa przypuszczenie iż tam, gdzie obiektywnie rzecz biorąc mamy do czynienia z ubóstwem językowym (przez ograniczenie różnorodności), używa się pojęcia, które zwykle łączyć się z cechą przeciwną. Być może termin „indywidualizacja” jest tu mylący; ma raczej robocze znaczenie i odnosi się do problemu czysto metodologicznego.

Wahanie rodzi się zwłaszcza z chwilą, gdy taka odmiana miałaby być klasyfikowana w ustalonych w dialektologii ramach odniesień. Nasuwa się tu problem, którego rozwiązanie wymaga interwencji językoznawcy, a który spróbujemy w miarę potrzeb tej pracy przynajmniej postawić i zinterpretować, dotyczący kwalifikacji wyrażen i stylistyk użytych poza sytuacją, która jest dla nich — rzecz by należało — macierzą komunikacyjną. Dotyczy to zatem możliwości odrywania ele-

mentów różnych odmian od ich subkulturowego podłoża i mieszania ze sobą. Proces taki pociąga za sobą szereg konsekwencji, m. in. zmiany i przesuwki znaczeniowe itp. Metodologiczne znaczenie rozstrzygnięcia tej kwestii trudno przecenić. Chodzi bowiem o to, iż poza zainteresowaniem socjologa badającego język musi z konieczności pozostać cały zespół zjawisk, co do którego badacz nie może zastosować przyjętych w jego dyscyplinie metod, a więc które położone są poza przedmiotem badań. Określenie obszaru mowy jednostkowej, pozostającego poza sferą socjolektalną, ma charakter podobny do zabiegu zastosowanego w językoznawstwie strukturalnym, który doprowadził do określenia całości idiolektu jako zbioru osobniczych, idiosynkratycznych nawyków mownych. Skrótowo można powiedzieć, iż socjolog kwestionuje idiosynkratyczny charakter pewnej części tych nawyków, postrzegając ich związki z określonymi zespołami zjawisk społecznych, pozostałą zaś część traktuje jako obszar z punktu widzenia jego interesów poznawczych niezróżnicowany, homogenny, lub zróżnicowany na innej zasadzie niż ta, która dominuje w jego perspektywie badawczej. W szczególnym przypadku może on sądzić o tej pozostałej części, iż przejawia prawidłowości o charakterze psychologicznym, jednakże problemy, jakie sobie stawia, i metody, którymi usiłuje się posługiwać dla ich rozwiązania, nie są w stanie tych prawidłowości objąć i ujawnić. Ogólnie więc można powiedzieć, iż pierwsza płaszczyzna określenia granic socjolektalnej sfery mowy jednostkowej jest wyraźnie zrelatywizowana do metodologicznych wymagań analizy danych empirycznych.

Druga płaszczyzna nawiązuje do zagadnień mniej oczywistych i bardzo kontrowersyjnych. Ujmuje ona bowiem problem granicy między sferą socjolektu i sferą

idiosynkrazji (z punktu widzenia zmiennych społecznych) jako problem możliwości szukania sfery rzeczywistości indywidualnej w obrębie zjawisk języka, tzn. takich sytuacji, w których jednostka ludzka może wykroczyć poza środki komunikacyjne narzucone jej przez zbiorowość. Przy analizowaniu takiego zagadnienia należy zwrócić uwagę na granicę dyskursywności indywidualnych zachowań mownych, toteż wykroczenie poza środki komunikacji właściwe grupie społecznej, zawierającej jednostkę w swoich ramach, należy rozumieć w sposób względny, jako zbiór cech mowy, który tę jednostkę wyraźnie odcina od innych i pozwala identyfikować jako różną przez członków grupy. Nie chodzi tu zatem o twórczość językową w sensie bezwzględnym, społecznie nie regulowane wymyślanie języka, „prywatną własność” — jak ją określał Jakobson. Problem polega na rozstrzygnięciu, w jakim stopniu i w odniesieniu do jakich warstw języka jednostka ma szansę na uwalnianie się od standardowego użycia środków językowych, takie uwalnianie się, które nadaje jej piętno indywidualności. Simmel sądził, iż jedną z podstawowych cech działań jednostkowych jest tendencja do wyodrębniania się i różnicowania w stosunku do otoczenia, oraz że zainteresowanie zróżnicowaniem, szukaniem różnic, jest daleko bardziej istotnym czynnikiem określającym mechanizm działania indywidualnego niż szukanie podobieństwa i tożsamości zjawisk. „Ogólnie możemy powiedzieć, że jeśli coś posiada obiektywnie równą wartość zarówno pod względem upodobnienia się do typu jak i zróżnicowania wobec niego, bardziej będziemy świadomi różnic”. [Wolff 1964:30 - 32]. Nowość, rzadkość i indywidualność są pod względem wartości wyżej oceniane niż ich przeciwieństwa, bowiem tylko niewiele ze swej osobowości jednostka jest skłonna poddawać determinacji masowej.

Ogólna teoria osobowości Simmela nie bardzo się zgadza z tym, co sądzą o językowym aspekcie ludzkich zachowań językoznawcy. Twierdzą oni na ogół, iż nie ma bardziej poddającego się standaryzacji zjawiska kulturowego niż język, zwłaszcza w swej potocznej, kolokwialnej, codziennej i chciałoby się rzec — roboczej postaci. Zrutynizowane, rytualne formy potocznej mowy nie pozostawiają miejsca na indywidualizację stylu, nastawione są bowiem na utrzymanie atmosfery solidarności w gronie mówiących. Oczekiwania partnerów konformizują użycie języka tak dalece, jak jest to możliwe. Pogląd taki reprezentuje J. R. Firth, który w czasie narodzin strukturalizmu amerykańskiego rozwijał w lingwistyce wątki dotyczące analizy zjawisk mowy, silnie wiążąc je z opracowaną przez B. Malinowskiego koncepcją kontekstu sytuacyjnego użycia języka. [Firth 1970]. Pogląd ten użyteczny okaże się przy wprowadzeniu pewnych koncepcji Bernsteina, który pewne cechy sytuacji mówienia pojmował jako cechy trwałego kodu silnie związanego z klasą społeczną.

Podobne sformułowania na temat indywidualizacji cech mowy znajdujemy u lingwistów reprezentujących podejście statystyczne w badaniach nad językiem. P. Guiraud dla określenia stylu indywidualnego posługuje się definicją ilościową, w której indywidualny charakter stylistyki danego zbioru wypowiedzi jednostkowych (tekstu) „można ujmować jako odchylenie od pewnej przeciętnej normy, które jest miarą oryginalności i swobody autora”. [Guiraud 1966]. Definicja ta nie stosuje się jednakże do wszelkiego autora wypowiedzi językowych, Guiraud zajmuje się tu wyraźnie autorami tekstów literackich, a więc grupą ludzi, których niejako zawodowo cechuje dążenie do twórczości językowej, do wyodrębnienia się spośród użytkowników mowy codziennej i zwyczajnej.

Literaci instytucjonalnie gwarantują sobie w pewnym zakresie prawo do uznania autorstwa stworzonych przez siebie wyrażań, starają się swoim utworom nadać piętno indywidualności. Jeśli stwierdzenie to nie jest prawdziwe w ogólności, istnieją bowiem tacy twórcy, których nie interesuje w głównej mierze stylistyczny i nowatorski zwłaszcza aspekt używanego przez nich języka, to w każdym razie odnosi się ono w większym stopniu do nich właśnie jako kategorii, powiedzmy, zawodowej, niż do ludzi, których twórczość językowa nie jest rejestrowana i komunikowana innym w formie przekazu artystycznego i która nie stawia sobie za cel ekspresywności wypowiedzi, ale inne cele, związane np. z komunikacyjną, apelatywną czy fatyczną funkcją języka. Do tych użytkowników mowy codziennej, nie nastawionej na artyzm, stosuje się pogląd O. Jespersena, który zwraca uwagę na niesłychaną szybkość obiegu wszelkich nowych elementów językowych (semantycznych, składniowych) o ile są one akceptowane przez macierzystą grupę twórcy i stają się jej własnością, ukrywając twórców w cieniu anonimowości.

Z samej natury aktu komunikacji, który przebiega w kontakcie bezpośrednim, twarzą w twarz, uwikłanego w trudne często do uchwycenia i określenia zmienne sytuacyjne wynika niejako brak cech indywidualnych w tym sensie, o jakim mówią językoznawcy, zajmujący się identyfikacją tekstów literackich, zapisanych, zatrzymanych niejako w pełnieniu swej funkcji komunikacyjnej do kontaktu z czytelnikiem, dla którego wypowiedź literacka jest już komunikacją pośrednią, a jej autor w dużym stopniu anonimowy. Wydaje się, że bezpośrednie porozumienie o charakterze nieartystycznym i nieekspresywnym nie stwarza tyłu szans na indywidualizację wypowiedzi (rozumieć się będzie przez wypowiedź zindywidualizowaną nie stereotypowy, świa-

domie wyodrębniony stylistycznie przekaz pełniący funkcję poetycką), ile stwarza takich szans akt specjalnie na tę funkcję nastawiony. Wykluczyć tu należy oczywiście pewne typy zachowań językowych, które spełniają zarazem model komunikacji bezpośredniej, a przy tym nastawione są na funkcję poetycką, np. improwizacje wobec widzów. Jednakże zgodzić się chyba wypadnie ze stwierdzeniem, że w większości zachowań językowych o charakterze bezpośrednim przeważają wypowiedzi nastawione na perswazję, literalne przekazanie stanów rzeczy lub podtrzymanie kontaktu, które z racji swego wyraźnego ukierunkowania na odbiorcę uciekać się muszą do zasady najmniejszego wspólnego mianownika czy najbliższego, wspólnego partnerom kodu, a więc nieuchronnie pociągają za sobą konieczność standaryzacji, zawężają pole wyboru środków wyrazu. Przyglądając się modelowi aktu komunikacji, który jest zarazem ogólnym schematem wszelkiej komunikacji językowej zaproponowanym przez Jakobsona [Jakobson 1963], łatwo dojść do wniosku, iż szanse indywidualnej twórczości językowej, rozpatrywane ze względu na dominantę celu, największe są w tym przypadku, gdy zachowanie językowe jako całość nastawione jest bądź na sam przekaz (pełni wówczas funkcję poetycką), bądź na nadawcę przekazu (pełni wówczas funkcję ekspresywną). W pierwszym przypadku indywidualizacja dotyczyć będzie głównie kunsztu formalnego, niecodziennych zestawień frazowych, bogatego i nie zużytego zestawu słownikowego. Przypadek drugi obejmuje sytuacje, które są znane zarówno artyście, jak i zwykłemu człowiekowi, różni je tylko właśnie dbałość o formę przekazu. Obie są bowiem nacechowane dążeniem do możliwie najwierniejszego wyrażenia stanów wewnętrznych nadawcy komunikatu. Sądzić należy, że sytuacja taka występuje równie często w życiu potocznym i od-

powiada potocznemu doświadczeniu. Niepowtarzalne, rzeczywiście zindywidualizowane odczucia pewnych sytuacji trafiają często na silny opór materiału językowego, właśnie ze względu na wysoki stopień jego socjolektalności. Stąd poczucie u wielu ludzi relacjonujących swoje przeżycia, zwłaszcza w bardziej sformalizowanych sytuacjach, że komunikują w istocie nie to, co powiedzieć chcieli i co mogliby powiedzieć, gdyby ich indywidualny repertuar językowy pozwalał na uwolnienie się od zbanalizowanych, wytartych, jak obiegowy pieniądz sloganów, imitujących w potocznej konwersacji autentyczny wyraz stanów psychicznych, zwłaszcza stanów emocjonalnych. Niemożność uporania się z materiałem językowym, gdy chodzi o przeżycia natury poznawczej, intelektualnej, należą raczej do zjawisk związanych z funkcją komunikatywną języka. Jednakże socjologowie zajmujący się recepcją wysoko zorganizowanych przekazów literackich lub ogólniej — artystycznych, w środowiskach o względnie niskim standardzie wykształcenia mogli zapewne spotkać się z wypadkami blokady na poziomie wyrażenia, przy równoczesnych oznakach częściowego zrozumienia i odczucia treści.

Gdy chodzi jednak o ekspresywną funkcję języka, sądzić należy, że indywidualizacja, zwłaszcza w odniesieniu do stanów emocjonalnych, odbywa się raczej przez procesy uwalniania się od socjolektalizacji zachowań językowych, niż przez posługiwanie się specyficznym kodem. Tę drugą ewentualność popierał swego czasu Bernstein sądząc, iż kody rozwinięte, obce dzieciom pochodzącym z klasy robotniczej i charakterystyczne raczej dla klasy średniej ułatwiają lub w ogóle warunkują wyrażanie subtelnych, zindywidualizowanych stanów psychicznych o charakterze emocjonalnym. [Bernstein 1959, S; 1964, S]. Jest to oczywiście tylko hipot-

teza, sądzić jednak należy, iż relatywne upośledzenie dzieci robotniczych w tej sferze ekspresji bierze się raczej z ogólnego nastawienia procesów komunikacji bezpośredniej w tym środowisku i z daleka posuniętej socjolektalizacji, która u Bernsteina byłaby cechą kodo-
wą, a która raczej należy do kontekstu sytuacyjnego aktu komunikacji. [Bernstein 1959, 1964, S]. Opis kategorii „wzajemności uczuciowo-poznawczej”, która przyjmuje w komunikacji charakterystycznej dla środowisk robotniczych postać skrótowych afirmacji wzajemnej solidarności, potwierdzenia oczywistych dla partnerów stanów rzeczy, ma cechy analogiczne do tych form wypowiedzi, które realizują funkcję fatyczną. Nastawienie aktu komunikacji na kontakt, utrzymanie spójności i więzi wewnątrzgrupowej nie sprzyja przy wyborze językowych środków wyrazu manifestacji odrębności wobec innych członków grupy. Chodzi tu oczywiście o całe ciągi zachowań językowych, które cechują się fatycznością, nastawieniem na utrzymanie atmosfery życzliwości, zainteresowania i współprzynależności grupowej, wypowiedzi bowiem spełniające funkcję autoteliczną przez relatywizację do samego kontaktu mogą stanowić fragmenty przedzielające części komunikatu nastawionego w ogólności na spełnianie innych funkcji. Ogólnie jednak rzecz biorąc, zauważyć można, iż większość wypowiedzi o charakterze instrumentalnym skierowanych na odbiorcę cechuje na ogół znaczna tendencja do uzyskania wysokiego stopnia efektywności dzięki odwołaniu się do ustalonego zasobu środków, przez co tracą one na indywidualizacji, zyskując na efektywności przez socjolektalizację (czyli przez eliminację idiosynkratycznych elementów mowy mogących utrudniać porozumienie). Zauważyć także można, iż pewne sytuacje niezależnie od miejsca w strukturze

społecznej, w którym się realizują, w różnym stopniu określają oczekiwania co do indywidualizacji wypowiedzi.

Przypuszczalnie (wymaga to odrębnej analizy) jest tak, iż im bardziej „chłodny” jest styl, im większe audytorium i im bardziej publiczne w charakterze treści, tym większa zapewne zachodzi socjolektalizacja środków. I odwrotnie. Przypuszczać można, iż style związane z sytuacjami informальnymi i osobistymi zawierają większy margines indywidualizacji środków językowych. Wolno zatem chyba wyciągnąć stąd wniosek, iż czynniki indywidualizujące lub ułatwiające tego typu procesy mowne u przeciętnego użytkownika pewnego języka tworzą wzajem warunkujący się zestaw, którego podstawowymi składnikami są: treść komunikatu, sytuacja społeczna przekazu i funkcja językowa (w rozumieniu Jakobsonowskim), jaką ma komunikat urzeczywistnić. Jest to więc indywidualizacja o charakterze sytuacyjnym i nie przysługuje mówiącemu jako cecha trwała, niezależna od warunków, w jakich komunikuje się on z innymi ludźmi.

W jakim zatem stopniu i czym różni się proces indywidualizacji języka pisarza jako człowieka, którego kontakt z produkcją wypowiedzi ma przecież zgoła odmienny charakter?

Językoznawstwo statystyczne dysponuje warsztatem badawczym pozwalającym na precyzyjne ustalanie autorstwa, a nawet kolejności powstawania poszczególnych dzieł. Sądzić więc należałoby, że indywidualne cechy stylu językowego są wykrywalne, w przeciwieństwie do sytuacyjnego uwarunkowania procesu mówienia, niezależnie od zewnętrznych cech sytuacyjnych towarzyszących powstawaniu dzieła. U Racine'a na podstawie badań nad ewolucją stylu ustalono datę powstania *Ifigenii* odnajdując, iż częstość przydawek przymiot-

nych wzrasta od *Andromachy* do *Fedry*, zaś *Ifigenia* wypełnia lukę między tymi dwoma utworami. [Guiraud 1966:32]. Jednakże Guiraud skłonny jest twierdzić, iż tożsamość stylistyczno-językowa pisarza ma również charakter względny, pisarz bowiem bardziej należy do epoki i wewnętrznej tradycji rodzajowej niż do siebie. [Guiraud 1966:34]. Toteż podlega on jako autor wypowiedzi podobnemu zabiegowi, jakiemu podlega każda jednostka mówiąca, w nawykach której można wydzielać mniej lub bardziej wyraźne stefy socjolektalne. Guiraud pisze: „Wyrażenie «Słownik Racine'a» znaczy równocześnie: słownik XVII wieku, słownik tragedii, słownik człowieka nazwiskiem Racine”. [Guiraud 1966:42].

Dotychczasowe rozważania zajmowały się raczej możliwością takiego wariantu stylistycznego, który można byłoby określić jako styl indywidualny, pomijały zaś problem twórczości językowej w sensie ścisłym. Pojęciem tym posługują się między innymi radzieccy badacze społecznych uwarunkowań użycia języka, sytuując je na samym dole schematu socjalnego zróżnicowania języka. [Gołowin 1969:345, S]. Autor tego schematu, Gołowin, nie różnicuje swego poglądu i nie wyjaśnia, czy pojęcie to jest w równym stopniu stosowalne w odniesieniu do użytkowników mowy potocznej i do twórców przekazów literackich. Zapewne stanowisko to wyraża przekonanie o możliwości identyfikacji autora wszelkiego tekstu przez wykazanie jego jednorodności stylistycznej. Uogólnienie to przyjąć można z pewnymi zastrzeżeniami. Wszelkie formy indywidualne można badać o tyle tylko, o ile są zestawione z powszechną normą użycia panującą w danej wspólnocie językowej. Zapewniać to może identyfikację typu osobowościowego, uczestnictwa społecznego (przez analizę strefy socjolektalnej wypowiedzi), jednakże identyfikacja perso-

nalna, w sensie ścisłym, autora tekstu wymaga także uprzedniej znajomości innych jego tekstów, do których można by się odwołać przy porównaniu. Przekazy literackie na ogół warunek ten spełniają. Natomiast indywidualne wypowiedzi zwykłych użytkowników języka spełniają go nader rzadko.

Problem twórczości językowej wyodrębnia trzecią płaszczyznę szukania granic elementu czysto indywidualnego o charakterze idiosynkratycznym i strefy socjolektalnej w nawykach mownych. W związku z tym trzeba wrócić do zagadnienia stopnia swobody, jaką użytkownik języka uzyskać może w stosunku do języka. Powoływaliśmy się poprzednio na uwagi Jakobsona. Uważa on, iż swoboda taka ma wartość zerową w odniesieniu do zestawu fonemów leżącego u podstaw języka etnicznego. Użytkownik języka ograniczony jest równie ściśle na poziomie reguł słowotwórstwa (łącznie fonemów w monemy). Swoboda staje się realna na poziomie konstrukcji syntagmatycznych, począwszy od syntaktycznej organizacji zdania, gdzie ma wartość najmniejszą, wzrastając przy konstrukcji zdań w całości dyskursywne, a więc na poziomie stylistycznym. [Jakobson 1963]. L. Spitzer rozciąga częściowo tę swobodę na prawa słowotwórstwa twierdząc, iż powstawanie nowych wyrazów (nie odnosi się tu więc wprost do monemów, lecz do pewnej ich grupy) ma swą przyczynę, z jednej strony, w obiektywnej konieczności nazywania nowych przedmiotów materialnych, z drugiej zaś strony w prawidłach zmian ekspresywności wyrazów. [Spitzer 1957]. Chodzi tu zatem o indywidualne potrzeby uwalniania się od socjolektalizacji wyrażen językowych, które wchodząc do społecznie zestalonego repertuaru mogą stawać się stereotypami pozbawionymi nośności informacyjnej przy wyrażaniu jednostkowych doświadczeń.

czeń. Rozpowszechnianie się neologizmów uwarunkowane jest — zdaniem Spitzera — społeczną pozycją grupy, do której należy ich autor. Czynnikiem ten wyznacza też stopień świadomości autorstwa. Frentzel twierdzi, iż indywidualizacja stylu i wokabularza u Rabelais'go była tak znaczna, iż nie zostawiła, nie mogła bowiem zostawić, śladów w języku ogólnym. [Spitzer 1957:94 i nast.]. Są to wyjątki usprawiedliwione szczególnie sytuacją twórcy. Podobne przykłady można znaleźć w literaturze polskiej. Niektóre aspekty słowotwórstwa w prozie Stanisława Ignacego Witkiewicza mają tak wyraźnie zindywidualizowany charakter, iż funkcjonują poza językiem ogólnym. Potoczne obserwacje wskazują, iż jeśli kto używa Witkiewiczowskich wyrażzeń, czyni to jakby w domyślnym cudzysłowie, cytując ze świadomością zapożyczenia, zaś sam użytek słowny zyskuje obok literalnego sensu znaczenie dodatkowe, odnoszące się do sytuacji użycia.

Zwykły użytkownik pozostaje jednakże na ogół w obrębie repertuaru silnie nacechowanego socjolektalnie — i praktycznie rzecz biorąc — większość neologizmów, nowości frazeologicznych, których mógłby być autorem, roztapia się w ogólnym, powszechnie akceptowanym w procesie komunikacji użyciu, albo znika, nie znajdując naśladowców. Stosunkowo najszczelniej przechowują takie indywidualne twory językowe te grupy, które swoją istotę wyczerpują w bezpośrednich i nieformalnych kontaktach, a w których więź społeczna ma charakter trwały i rodzi poczucie silnej odrębności od innych grup tego samego rodzaju. Mowa tu zwłaszcza o grupach rodzinnych sąsiedzkich i towarzyskich, które wykorzystują często językową twórczość swoich uczestników dla ochrony i podtrzymania więzi. W rodzinie do takich form językowych należą zwłaszcza powie-

dzonka dzieci, będące zazwyczaj przekręconymi w trakcie nabywania języka wyrażeniami oznaczającymi najbliższy dziecku świat zjawisk i rzeczy.

Powyższe wyróżnienie płaszczyzn indywidualizacji musi budzić szereg wątpliwości ze względu na swą niejednorodność. Pierwsza bowiem odnosi się do problemu czysto metodologicznie, nie stawiając pytania o trwałość tego zespołu zjawisk, który nazwany został „socjolektem”. Druga ogniskowała problem indywidualizacji wokół możliwości uwolnienia się od środków „komunikacyjnie zużytych” i wysunęła paradoksalną z pozoru koncepcję indywidualizacji przez ograniczenie pola wyboru do odmian nisko natchowanych socjolektalnie. Trzecia zaś miała za zadanie ująć problem jednostkowych szans na twórczość językową (lub szerzej — znakową) w sensie niejako absolutnym.

Tymczasem, gdy się weźmie pod uwagę sformułowania Simmela dotyczące szans indywidualizacji osobowości, okazuje się, że wzrastają one proporcjonalnie do rozszerzania się sfery uczestnictwa społecznego, do ilości ról, które stanowią dla jednostki układ aktywności określający zespół środków komunikacyjnych potrzebnych do pełnienia tych ról. Rzeczywistą indywidualizacją należałoby tu nazwać raczej taki proces, w którym jednostka nabywa dostatecznie złożony i bogaty socjolekt. Rodzi się tu jednak szereg znaków zapytania. W koncepcji socjolektu mówi się przede wszystkim o symbolicznych mechanizmach realizacji ról społecznych, a więc o planie, w którym osobowość samą rozkłada się niejako na szereg zintegrowanych płaszczyzn stanowiących odbicie społecznego uwikłania jednostki. Mechanizmy te określają standaryzowane wzory komunikowania i utrwalania pewnego porządku społecznego, nastawionego na adaptację psychiczną aktorów odgrywających role, na upodobnianie zachowań według pew-

nego typowego przebiegu, a więc przez zmniejszenie marginesu na tendencje indywidualizujące.

Poczucie zdrowego rozsądku odpowiada, iż skoro ktoś zna większą liczbę odmian językowych, tym samym jego potencjał językowy w sensie bezwzględnym wzrasta; wzrasta zakres zjawisk, które użytkownik języka jest zdolny komunikować. Z drugiej zaś strony nie jest do końca jasne — i prawdopodobnie wymagałoby żmudnych badań wykraczających bardzo daleko poza kompetencje socjologa — jak dokonuje się zespalanie licznych odrębnych sfer socjolektalnych w świadomości (lub może poza nią) mówiącego. Są bez wątpienia takie sytuacje, które wymagają użycia pewnej odmiany w stanie „czystym”, odrzucenia wszystkich konstrukcji wykraczających poza oczekiwany styl. Wiele sytuacji nie wymaga tak dalece posuniętego rygoru w kodowaniu wypowiedzi. Może się wtedy łączyć ze sobą materiał językowy pochodzący z wielu różnych odmian lub wariantów, zacierając częściowo możliwość jego socjolektalnej identyfikacji. Jaki jest zakres i rejestr sytuacji wymagającej konstrukcji rygorystycznych, a jaki obejmuje drugi typ kontekstu wypowiedzi, trudno precyzyjnie określić. Wydaje się jednak, że można w tym miejscu wskazać na możliwość rozwikłania dylematu dwuznaczności sensu terminu „indywidualizacja”, gdzie znaczenie tworzyły dwa odmienne, lecz wzajem zależne od siebie zespoły zjawisk. Istotnie bowiem ująć można proces indywidualizacji językowej jako uwalnianie się od sfery silnie nacechowanej socjolektalnie (a przez to narażonej na rytualizację i rutynizację sensu i stylu). Z drugiej strony, bogactwo i pojemność informacyjna odmiany nie nacechowanej zależec będzie od posiadania dostatecznie złożonej rozwiniętej kompetencji socjolingwistycznej. Taki bowiem osobnik, który dysponuje dużą ilością wyodrębnionych

odmian językowych, ma zarazem większą łatwość konstruowania wypowiedzi, w których różne poziomy kompetencji socjolingwistycznej zlewają się ze sobą, przenikają i wzbogacają wzajemnie. Można pogodzić tutaj oba punkty widzenia. Zastrzec jednakże trzeba, iż konstruowanie wypowiedzi zawierających elementy i reguły użycia z różnych stref socjolektalnych odbywa się na ogół w pewnych granicach, które limitują proces ich mieszania się zasadniczymi regułami komunikowania danego porządku społecznego. Dotyczy to tych elementów i reguł, które obok wysokiego stopnia socjolektalizacji cechują się również instytucjonalizacją, gdzie zachodzi zestalenie związku trwałego układu stosunków społecznych, sytuacji ich urzeczywistnienia i repertuaru symbolicznego komunikującego te stosunki. W procesie porozumiewania się nie występują takie przypadki, kiedy elementy słownictwa żargonowego ujmowane są wedle reguł stylistycznych właściwych np. kazaniom kościelnym. Mieszanie się stref socjolektalnych odbywa się (powołajmy się na S. Szobera) głównie przez łączenie w jednym ciągu dyskursywnym jednostek frazeologicznych należących do różnych odmian lub wariantów języka. Niektóre z nich w charakterze zwrotów, często aforystycznych, wchodzą w obręb mowy potocznej, a jej użytkownicy zatracają świadomość posługiwania się frazami socjolektalnie nacechowanymi. Ale świadomość wewnętrznego zróżnicowania języka jest już odrębną kwestią.

Gdy zwrot frazeologiczny traci funkcjonalną łączność ze swym pierwotnym typem sytuacji użycia i staje się własnością mowy potocznej lub zyskuje nowe znaczenie w innej, wyspecjalizowanej odmianie językowej, zmienia się jego kwalifikacja socjolektalna. Genetyczny i funkcjonalny aspekt tego samego wyrażenia może cechować wtedy znaczna rozbieżność. Zmienia się bowiem

sytuacja użycia. Przykłady takich procesów można znaleźć w każdym niemal podręczniku językoznawstwa. W polskiej literaturze czytelnik znajdzie wiele cennych informacji u S. Szobera. Istotne jest przede wszystkim to, iż zmiana kontekstu sytuacyjnego występowania wyrażań językowych ilustruje po części problem pomostu między dwoma aspektami indywidualizacji repertuaru językowego jednostki. Zmienność sytuacji użycia uprawnia do stwierdzenia, iż sytuacja właśnie, a nie słownik, rozstrzygają o znaczeniu zwrotu frazeologicznego lub o znaczeniu zdania, w którym używane są proste wyrażenia nazwowe lub werbalne. Zmiana znaczenia wyrażań obserwowana przez twórców słowników jest procesem bardzo powolnym, twórca bowiem nie jest w stanie, jak każdy badacz zajmujący postawę klasyfikatora budującego systemy taksonomiczne, uwzględnić tego aspektu znaczeniowego, który niesie za sobą sytuacje użycia języka i gdzie milczenie, cechy prozodyczne wypowiedzi i wiele innych czynników nie składających się bezpośrednio na tekst wypowiedzi, określa w równym stopniu jej komunikacyjny sens. Bywa i tak, że prawdziwy sens mówionego tekstu przeczy literalnemu znaczeniu wypowiedzianych zdań. Tak jest w przypadku niektórych postaci wypowiedzi ironicznej. Toteż na procesy indywidualizacji mowy jednostkowej należy patrzeć z perspektywy lingwistycznej, której do dziś w poważnej mierze (choć nie zawsze) właściwy jest strukturalizujący i reifikujący punkt widzenia. Trzeba byłoby wtedy założyć, że jednostka zdolna jest wytworzyć taki język (w sensie kodu), którego elementy dadzą się sklasyfikować w sztywne, abstrakcyjne przez swoją pozakontekstowość słowniki i paradygmaty gramatyczne charakterystyczne przez swą niepowtarzalność. Założenie takie byłoby fałszywe. Jednostka nie jest w stanie stworzyć na swój użytek kodu. Jest on za-

wsze cechą społeczności. Z drugiej jednak strony podkreślaliśmy jałowość teoretyczną stwierdzenia, że każdy człowiek w ciągu całego życia wypowiada taki zbiór zdań, o którym trzeba założyć, iż nigdy nie jest identyczny jako całość ze zbiorem zdań wypowiedzianym przez jakiegokolwiek innego osobnika. Podobnie ma się rzecz z indywidualizacją cech somatycznych człowieka.

Indywidualizację cech mowy jednostkowej proponujemy rozpatrywać w kategoriach sytuacyjno-dynamicznych, jako umiejętność odrywania się od rytualizacji użycia, która jest zależna od wielkości ogólnego potencjału językowego (kompetencji socjolingwistycznej), będącego funkcją cech uczestnictwa społecznego jednostki. Jest wtedy oczywiste, iż nie wszystkie sytuacje będą indywidualizacji wymagały. Niektóre z nich zawierać będą takie oczekiwania pod adresem partnerów komunikacji, w których dominują zdepersonalizowane wzory mowy.

Pojęcie socjolektu — jak wynika z dotychczasowego toku rozumowania — nie jest zakresowo równe pojęciu kompetencji socjolingwistycznej, wprowadzonej do modelu za Decampem. Kompetencja socjolingwistyczna bowiem jest pojęciem ściśle teoretycznym, wyodrębniającym w kompetencji ogólnojęzykowej reguły używania języka ze względu na charakterystykę społeczno-kulturową zbiorowości mówiącej. Socjolekt natomiast stanowi pewien podzbiór kompetencji socjolingwistycznej, jest jej częścią. Relację tę można ująć na dwóch poziomach. Pierwszy poziom odnosiłby się do stopnia konwencjonalizacji reguł konstrukcji wypowiedzi. Obejmowałby wtedy takie reguły, które mają cechy trwałe, uniezależnione w pewnym sensie od sytuacji, tzn. mające swe źródło w wyodrębnionych odmianach i wariantach socjolingwistycznych (ustalone słownictwo, frazeologię, stylistykę, niekiedy także swoistości składniowe).

Drugi poziom ma charakter metodologiczny. Określa socjolekt przez możliwość identyfikacji w zbiorze wypowiedzi jednostkowych tych reguł, które pochodzą z trwale wyodrębnionych odmian i wariantów. Oczywiście jest tak, że w toku mówienia owe reguły realizują się wedle zasad selekcji sytuacyjnej.

Pozostaje jedna jeszcze tylko dziedzina, w której można poszukiwać rzeczywistej idiosynkrazji z zastrzeżeniem wszakże, iż irrelewantność cech mowy odnosić się będzie tylko do interesujących nas zmiennych socjologicznych. Mowa tu o takich strefach znaczeniowych, które odsyłają badacza bezpośrednio do psychoanalizy, a rzadko lub wcale nie wchodzi w społeczny obieg komunikacji. Nie stanowią elementów społecznie akceptowanego zespołu znaków, rodzą się zwykle w obrębie osobistych doświadczeń, zaś stopień ich trwałości jest niezwykle chwiejny i trudny do określenia. Asocjacje te mogą funkcjonować na granicy świadomości lub poza jej obrębem. Różnice międzyosobnicze zależą, jak się zdaje, bardziej od cech psychicznych niż kulturowo określonych wzorów. Nie znaczy to, iż dokonuje się tu próby przeciwstawienia cech psychicznych jednostki społeczno-kulturowym mechanizmom kształtowania tych cech. W przypadku tej sfery znakowych zachowań człowieka nie stwierdza się wyraźnych zależności między repertuarem symbolicznym a cechami społecznymi jego użytkownika. Być może, wynika to z braku badań na ten temat i w rzeczywistości indywidualum ludzkie zdeterminowane jest także i w tej dziedzinie.

Interesująca jest pod tym względem klasyfikacja typów osobowości, jaką zbudowali A. M. Piatigorski i B. A. Uspienski, przyjmując jako kryterium semiotyczność zachowania. [Piatigorski, Uspienski 1972]. Nie ma potrzeby przytaczania w tym miejscu całości koncepcji. Istotne jest dla nas, iż autorzy umieszczają w

swojej klasyfikacji taki typ osobowości, który cechuje się skłonnością, rzec by można, do maksymalizacji elementów znakowych w obrębie swoich zachowań. Typ taki charakteryzuje się tym przede wszystkim, iż — operując językiem autorów — rozwija sferę autokomunikacji, dążąc do oznakowania elementów, które nie występują jako znakowe w komunikacji kolektywnej. [Piatigorski, Uspenski 1972:147 - 148]. We wspomnianej klasyfikacji typ taki nazywa się typem semiotyzującym — interioryzowanym, w przeciwieństwie do innego, nazwanego typem eksterioryzowanym. Do charakterystyki tego drugiego należy przede wszystkim ocena znakowości swoich zachowań zgodnie z wzorami komunikacji społecznie akceptowanymi.

Autorzy podkreślają zbieżność tego podziału z funkcjonującym w psychologii klasycznej odróżnieniem jaźni subiektywnej i jaźni odzwierciedlonej. Interesujący jest także typ asemiotyczny, cechujący się zerowym poziomem znakowości i typ semiotyczny — desemiotyzujący. Pierwszy jest wynikiem działania czynników wrodzonych, sytuuje się w obrębie prawidłowości psychofizycznych jednostki, drugi cechuje się skłonnością do redukcji zachowań potencjalnie znakowych. Jest to zatem nawyk wyuczony. [Piatigorski, Uspenski 1972:148].

Ponieważ polem, w którym operuje twórca takiego znaku, może być każdy dowolny stan rzeczy (przedmiot, zdarzenie, ciąg zdarzeń itp.) wkraczamy, jak się zdaje, w dziedzinę rzeczywistej idiosynkrazji i twórczości znakowej. Jednakże wydaje się zarazem, iż nie mamy tu do czynienia z żadnym z przyjętych dotąd w literaturze typów komunikacji, jakkolwiek opisywana wyżej sytuacja spełnia niektóre warunki bycia sytuacją znakową. Najbardziej zapewne intrasubiektywnym wzorem symbolizacji jest wzór kultury utajonej. [Kłoskowska 1969 b]. W rozważaniach A. Kłoskowskiej jest on „sfor-

mułowany zgodnie z konwencjonalnie ustalonym kodem" [...] „nie jest jednak intersubiektywnie dostępny”. [Kłóskowska 1968 b].

Warunkiem, aby twory znakowe tego rodzaju mogły wejść w obieg komunikacyjny, a zatem aby stały się elementami interakcji symbolicznej, jest istnienie mechanizmu sprzęgającego proces symbolizacji z interakcją, czyli realizacja przekazu w akceptowanym społecznie kodzie.

Wydaje się jednakże, iż nie wszystkie postacie zachowań znakowych, które A. Kłóskowska zalicza do kategorii „kultury utajonej”, mają jednorodny charakter. Być może korzystne byłoby rozbitcie tej kategorii na dwie odrębne. W dotychczasowym sformułowaniu „kultura utajona” zawiera elementy myślowe zakodowane w języku, przy czym kodyfikacja ta nie ma charakteru całkowicie dyskursywnego, jest „przygotowawczą pracą myślową”, z drugiej zaś strony jest poznawalna wyłącznie w drodze introspekcji, ponieważ nie jest dana w formie zobiektywizowanej. Ten typ kultury odnosi się zatem do poziomu, który można byłoby nazywać poziomem kodowym, w szczególności zaś odnosi się on do takich aktów symbolizacji, które mają szansę stać się elementem procesu komunikowania. Inaczej mówiąc, jest to sfera przekazów zablokowanych na pewien czas w umyśle ich twórcy. Natomiast wspomniany wyżej typ luźnych asocjacji występować może na jeszcze niższym poziomie opracowania znaku. Ważne jest to szczególnie w odniesieniu do procesu potocznej codziennej symbolizacji. A. Kłóskowska w artykule stanowiącym zaledwie wprowadzenie do zagadnienia mówiła przede wszystkim o twórcach-artystach i komunikacji, której odbiorcami mogą się stać określone kręgi publiczności. Asocjacje te, mające charakter semantycznych idiosynkrazji, są nie uporządkowanym i czę-

sto nie w pełni uświadomionym arsenałem związków skojarzeniowych, który może posłużyć jako materiał przy konstruowaniu przekazów słownych, ale sam nie stanowi spójnego systemu znakowego. Stanowi on zbiór prywatnych konotacji (w tym sensie, o jakim mówią raczej semiologowie niż logicy, dla przykładu Eco i Barthes), nadbudowujących się nad ustaloną przez język relacją denotowania. Dla konkretnego osobnika dowolne wyrażenie nabrać może na mocy osobistych przeżyć specyficznej barwy znaczeniowej, treść tego wyrażenia może mu się kojarzyć z innym, dowolnym faktem uprzednio doświadczonym. Dla większości badaczy zajmujących się problematyką znaku i znaczenia jest to podejście niewygodne, przyjmuje bowiem za punkt wyjścia psychiczny u podstaw charakter znaczenia. Nie jest to wszakże podejście odosobnione. E. Grodziński uważa, iż znaczenie indywidualne powinno być punktem wyjściowym w teorii znaczenia. [Grodziński 1964]. Autor przyjmuje, że termin „znaczenie indywidualne” odnosi się do treści aktualnie przeżywanego przez jednostkę. Nie idzie jednak wcale o to, by spierać się, co to jest znaczenie, gdzie leży jego istota. Wiadomo wszak, iż istnieje wiele poglądów na ten temat i każdy z nich budzi wątpliwości, nie dostarcza bowiem zadowalających rozwiązań. Podkreślenie psychicznego charakteru zjawiska zwanego znaczeniem jest podkreśleniem jego psychicznego aspektu. Proces mówienia i myślenia, oparty na operacji znakami, dzieje się w umyśle jednostkowym i jest przeżywany, tzn. postrzegany jako znak właśnie. Podkreśla się często nawykowy charakter użycia znaku, niemniej człowiek ma możliwość postrzegać się w charakterze nadawcy i odbiorcy. Gdyby tak nie było, symbolizm ludzki nie miałby najważniejszej cechy dystynktywnej i nie byłby wyróżnioną klasą komunikowania. Należy podkreślić jako wielkie osiągnię-

cie G. H. Meada jego koncepcję samozwrotności komunikacji i przyjmowania roli partnera w umyśle nadawcy. Bez tego warunku komunikacyjne procesy u człowieka redukowałyby się do wariantu cybernetycznego układu samosterownego. Definicja taka nie utrudnia bynajmniej przejścia na poziom uniwersalności i społecznego aspektu znaku. W toku bowiem interakcji symbolicznej komunikowane są wspólne elementy znaczeń indywidualnych. Między jednostkami istnieją znaczne różnice w potencjale myślowym i jednostkowe pole znaczeniowe może daleko (choć w pewnych granicach) odbiegać od standardu narzuconego przez wspólnotę kulturową. Zwolennicy strukturalnego podejścia do problematyki znaku rezygnują z obszarów idiosynkratycznych pochodzenia psychicznego, badając strukturę normy grupowej, ogólny aspekt znaczenia, jednakże nie należy radykalnie odcinać obu typów zainteresowań, gdyż stanowią one dziedziny wzajem dopełniające się. Dla socjologii kultury, która chce badać relację znakową w jej aspekcie pragmatycznym, zagadnienie indywidualnego aspektu zachowań symbolicznych ma kolosalne znaczenie, ponieważ uwaga tej dyscypliny skupia się także na nadawcy, natomiast podejście strukturalne skierowane jest przede wszystkim na tekst, który jest rezultatem dokonanej przez jednostkę operacji przystosowania się do grupowej normy użycia języka. Grodziński podkreśla ważność zasady, wspomianej już niejednokrotnie, która od partnerów komunikacji wymaga znalezienia najmniejszego wspólnego mianownika indywidualnych repertuarów symbolicznych. [Grodziński 1964]. Jest to zawsze zasada oparta na iloczynie logicznym. Zakres wspólny może być co najwyżej równy najmniejszemu.

Skrajnie indywidualny charakter opisywanych wyżej postaci asocjacji polega głównie na tym, iż jakkolwiek

mogą być w pełni wyrażone w intersubiektywnym kodzie, same takiego kodu nie tworzą, nie ma bowiem reguł, które nakazywałyby kojarzyć ludziom bardzo różne zjawiska według określonego wzoru. Mimo wszystko pewna część takich asocjacji może zyskać sankcję kulturową. Wiadomo, iż kometa kojarzy się w świadomości potocznej z apokaliptycznymi nieszczęściami, że czarna polewka oznaczała w niektórych regionach Polski odrzucenie oświadczyń itd., itd. A. Kłoskowska mówi o takich tworach jako „znaczeniach przydanych” [Kłoskowska 1969 c], mając na myśli głównie ich nie systemowy i wtórny w stosunku do kodu charakter. Jeśli nawet w stosunku do pewnej części takich tworów znakowych obserwuje się proces społecznej kodyfikacji, pozostają one na ogół znakami oderwanymi, ich systemowość ma charakter całkowicie retoryczny, elementem opozycyjnym bowiem jest w stosunku do nich sytuacja nie nacechowana. Są to *quasi-systemy* oparte o opozycje binarne. Polewka oznacza zerwanie zaręczyn na tej zasadzie, iż nie oznaczają go żadne inne elementy uniwersum. Nawiasem mówiąc, trzeba pamiętać, iż nie mamy tu do czynienia ze znakiem w sensie ścisłym ze względów diskutowanych w pierwszym rozdziale tej pracy. Twory znakowe tego typu mają status oznakowy, są indeksami indywidualnych sytuacji, tam zaś, gdzie zyskały akceptację grupową, stają się indeksami typów sytuacji, nie służą jednakże nawet wtedy do wyrażania myśli, lecz jedynie do wnioskowania o czymś.

Próba empirycznego ujęcia niektórych aspektów socjolektu

1. Zbiorowość badana i racje jej wyboru

Szczególnie ciekawym terenem badań z punktu widzenia kształtowania się indywidualnego wyposażenia socjolektalnego jest szkoła. Stanowi ona instytucję, której celem jest wprowadzenie wychowanków w obręb kultury reprezentatywnej dla danego społeczeństwa jako całości. W naszym społeczeństwie jest ponadto z założenia zorganizowanym układem oddziaływań mających doprowadzić do realizacji demokratycznego modelu uczestnictwa kulturalnego. Jej zadaniem staje się wyrównanie różnic w dostępie do wiedzy, kultury ogólnonarodowej i ogólnoludzkiej, różnic spowodowanych odmiennością form i treści transmisji kulturalnej środowisk wczesnej socjalizacji, a przede wszystkim rodziny. Z punktu widzenia zasad prawnych, a także możliwości ekonomicznych ludzi pragnących zdobyć wykształcenie szkolne, w społeczeństwie naszym nie istnieją zasadnicze bariery, które by uniemożliwiały realizację tego celu. Istotnym problemem może być przełamywanie tradycji kulturalnych tych środowisk społecznych, w których historycznie ukształtowane systemy wartości nie są zorientowane na zdobywanie wiedzy. Niemniej istotnym problemem wydaje się efektywność instytucji kształcenia w zakresie niwelowania

różnic pierwotnego wyposażenia intelektualnego swoich wychowanków. Wszak szkoły działają w terenie niejednolitym, pod względem stopnia rozwoju, a jednorodny program treści kształcenia realizowany jest na miarę możliwości lokalnych, mimo centralnego systemu finansowania działalności placówek szkolnych. Zasadnicze różnice pod tym względem obserwować możemy u nas porównując szkołę jako element drugiego układu kultury na wsi i w mieście. Odrębność kulturowa wczesnych środowisk socjalizacji, na którą składają się dysproporcje cywilizacyjne, odmienność struktury społeczno-zawodowej (co pociąga za sobą różnice rozkładu wykształcenia) oraz dysproporcje szans zróżnicowanego uczestnictwa we wszystkich trzech układach kultury (w pierwszym i drugim zwłaszcza środowisko wiejskie jest pod tym względem bardziej jednorodne) skłoniła nas do poszukiwania związków między zmiennymi społecznymi i wyposażeniem socjolektalnym wśród uczniów szkół usytuowanych w obu typach zbiorowości.

Materiał stanowiący podstawę empirycznej części niniejszej pracy zebrany został metodą doboru celowego w czterech grupach uczniów zróżnicowanych pod względem stopnia zaawansowania w nauce, i tym samym i wieku badanych, a także pod względem terytorialnego usytuowania szkoły. Obejmuje on 152 przypadki. Do próbki weszły dwie maturalne klasy jednego z łódzkich liceów ogólnokształcących, dwie klasy maturalne liceum ogólnokształcącego na wsi, oraz dwie klasy końcowe (ósme) szkół podstawowych miejskich i wiejskiej. Mamy więc dwie zasadnicze zmienne, z których pierwsza — wiek — nie wymaga obszernego komentarza.

Druga z prezentowanych tu zmiennych, skrótowo nazwana zmienną środowiskową, wymaga znacznie szerszego omówienia. Jest to więc przede wszystkim zmienna wielowymiarowa, zawierająca szereg cech składo-

wych takich, jak cechy demograficzno-społeczne uczniów i ich rodziców, cechy samej instytucji szkolnej, strukturę społeczno-zawodową całej zbiorowości. Globalne potraktowanie wielu wymiarów, które na ogół się zwykło w socjologii przyjmować za zmienne, ujmujące przedmiot badań w sposób sugerujący jego jednorodność, może nasuwać wątpliwości co do kierunku zależności występujących w obrębie badanych zjawisk. Zdaje się jednak, że w przypadku badań nad językiem ten sposób budowania zmiennej niezależnej jest możliwy do przyjęcia. Taki rodzaj zmiennej, który został uwzględniony w prezentowanej tu próbie badawczej, dotyczy całościowej charakterystyki kulturowej badanej zbiorowości. Wychodzi od zasadniczego przeciwstawienia dwóch rodzajów kultury, które opiera się na odrębności wzorów kulturowych społeczności wielkomiejskiej i wzorów realizowanych w małych społecznościach lokalnych, jakimi są na ogół wsie w Polsce. Odrębności te wynikające oczywiście z różnic podstawowych, dotyczących charakteru produkcji materialnej, co zaś za tym idzie — wielkości i gęstości zasiedlenia, organizacji społecznej, instytucjonalizacji działania itp., odzwierciedlają w dużym przybliżeniu klasyczną dychotomię wspólnoty i społeczeństwa. W naszym przypadku zestawienie dotyczy przemysłowego miasta zamieszkiwanego przez trzy czwarte miliona mieszkańców i dwu wsi województwa łódzkiego. Ze względu na faktyczne zróżnicowanie obu środowisk społecznych założyć można, iż zakres uczestnictwa społecznego młodzieży wiejskiej jest bardziej jednorodny, zunifikowany, niż młodzieży w analogicznym wieku mieszkającej w mieście.

Należy zastanowić się, czy przyjęte w założeniu dysproporcje między sytuacją uczestnictwa kulturalnego na wsi i w mieście z góry nie decydują o tym, iż porów-

nania wypadają na niekorzyść młodzieży wiejskiej. Wydaje się, że tak nie jest. Kontakt z większością wytworów i zjawisk współczesnej kultury narodowej, tej zwłaszcza, która reprezentuje odpowiednio wysoki poziom artystyczny i intelektualny, wymaga znajomości takich odmian językowych, których lokalizacja, jak dotąd, wiąże się bardzo ściśle z miastem. Z czysto metodologicznych także względów trzeba przyjąć jeden z wariantów socjolingwistycznych jako standard, wobec którego dokonuje się porównań. Standard ten staje się swoistym miernikiem badanego zjawiska, a odległość między nimi określa zarazem społeczny dystans dzielący obie odmiany. Przyjęcie takiej odmiany, która stanowi podstawowy kod językowy dla grup związanych z twórczością kulturalną i grup wykazujących wyższą niż inne aktywność w zakresie uczestnictwa kulturalnego, przyjęcie takiej odmiany za standard, komparatywny punkt odniesienia, ma swe praktyczne znaczenie. Z punktu widzenia bowiem interesów społecznych — rozwoju oświaty, uczestnictwa w kulturze, rozwoju osobowości — standard ten zawiera zarazem jako miernik wymiar wartościujący. Porównanie innych odmian językowych pod względem dystansu wobec odmiany preferowanej w rozwoju kultury nie jest wyrazem dyskryminacji i nie jest jego celem autoteliczne podkreślanie zróżnicowania. Pozwala raczej na uzyskanie niezbędnych danych dla korygowania konkretnych planów, kształtowania prognoz, ustalania kierunków zmian i ich kontrolowania. Nie należy także zapominać o tym, iż badane grupy są pod pewnym względem zestandaryzowane. Są to bowiem zespoły szkolne. Kierując się kryteriami czysto formalnymi możemy powiedzieć, iż badani w równym stopniu poddani są instytucjonalnie zorganizowanym oddziaływaniom kulturalnym, których formy i treści należą do zakresu wzorów

preferowanych, reprezentujących wysoki poziom. Taki więc wybór pozwoli — mamy nadzieję — przynajmniej częściowo określić efektywność oddziaływania szkoły jako medium kultury oficjalnej w zakresie demokracji i wyrównywania szans uczestnictwa kulturalnego, zwłaszcza w odniesieniu do środowiska wiejskiego.

Brak w opisie materiału badawczego tradycyjnych zmiennych społeczno-demograficznych wywodzi się z przekonania, iż zjawiska językowe nie łączą się tu bezpośrednio z poszczególnymi cechami zbiorowości, która się tym językiem posługuje, że są one wynikiem całościowo pojętej sytuacji jego używania, zdeterminowanej przez całokształt warunków społeczno-kulturowych tej zbiorowości. Należy mieć cały czas na względzie fakt, iż poddane badaniu zostały nie formalne cechy kodu językowego, a jedynie plan semantyczny języka, w stosunku do którego badanie zamierzało ukazać specyficzny wpływ odmian rozpowszechnionych wśród członków badanych zbiorowości na rozumienie znaczeń występujących w teście leksykalnym terminów.

2. Test wyrażen wieloznacznych jako technika badania

Socjologia języka nie dysponuje jeszcze powszechnie akceptowanym zestawem technik opisu zjawisk mowy. Powstają one często na konkretne zamówienie badawcze i z tej racji odnoszą się do wąsko określonego problemu. Standaryzacja metod ma miejsce zazwyczaj w wypadku weryfikacji tych samych hipotez przez różnych badaczy, gdy w grę wchodzi akcenty polemiczne, odnoszące się do sposobu organizacji sytuacji badawczej. Wspólna w pewnym sensie metodyka badań wypracowana została w kręgu socjolingwistów brytyj-

skich, sprawdzających wyniki badań Bernsteina. Chodzi tu zwłaszcza o prace D. Lawtona i W. P. Robinsona.

Częściowo ze względu na specyfikę tematu, częściowo zaś z uwagi na złożoność badanego zjawiska, zastosowana tu technika pozwala na ujęcie pewnych tylko aspektów zachowań jednostki. Jednakże za wyborem narzędzia badawczego, które zostanie tu zaprezentowane, przemawiają także istotne względy natury merytorycznej.

Próba zbadania związków między uczestnictwem społecznym i wzorami komunikowania ograniczona została do semantycznego aspektu mowy jednostkowej. Nadto główny akcent położony został na szukanie prawidłowości kształtowania się interesujących nas związków w obrębie całej grupy badanych osób raczej, niż na poziomie pojedynczego testu, stanowiącego niejako jednostkę badawczą.

Względy merytoryczne przemawiają za badaniem planu semantycznego. Polegają one głównie na tym, iż materiał semantyczny języka naturalnego ustanawia podstawowy zakres możliwości komunikacyjnych człowieka. Reguły formalne w języku operują na znakach językowych wyposażonych w sens. Analiza strukturalna, zajmująca się wyłącznie kodem, może abstrahować od znaczenia, jednakże badania, w których głównym obiektem są związki kodu z kulturą, istotnym problemem staje się określenie, co mianowicie jest kodowane. Aby bowiem określić pewien zestaw symboli jako kod, musimy dysponować zarówno opisem reguł formalnych, jak i zbioru znaków posiadających interpretację semantyczną. Badanie systemów symboli bez interpretacji semantycznej nie może uwzględniać problemów związanych z jego wymiarem funkcjonalno-pragmatycznym. Nie znaczy to oczywiście, aby system semantyczny języka naturalnego mógł być badany bez związku z for-

malnymi regułami operowania na zbiorze znaków posiadających sens. Separacja znaczenia od syntaksy daje w istocie inwentarz wypreparowany z kontekstu, w którym występuje. Wydaje się, iż autonomiczne badanie semantycznego planu języka jest daleko mniej uprawnione niż autonomiczna analiza formalna. W tym względzie relacja między tymi dwoma wymiarami nie ma charakteru symetrycznego. Reichenbach powiada, iż znaczenie przysługuje zdaniu, które wszak stanowi rezultat złożenia wedle pewnych zasad syntaktycznych szeregu wyrazów. Jeżeli mówimy o znaczeniu słowa, to sens tego terminu jest inny: albo traktujemy pojedyncze słowo jako równoważnik zdania, albo przyjmujemy — zdaniem Reichenbacha — iż znaczenie słowa odnosi się do wiedzy, jak może być ono użyte w różnych zdaniach. [Reichenbach 1967]. Nie można zatem traktować semantyki języka naturalnego, gdy się chce badać ją w aspekcie pragmatycznym, związanym z procesem komunikacji, w sposób tradycyjny, jako zbioru wyrażen atomowych ułożonych w leksykonie według pewnego klucza. Podobne stanowisko zajmuje Y. Bar-Hillel w krytyce koncepcji semantyki Katza i Fodora. [Bar-Hillel 1969]. Krytykowany model semantyki zakłada, iż interpretacja każdego zdania (z nieskończonego zbioru) jest procesem, w którym znaczenie złożonego syntaktycznie składnika wyrażania jest funkcją znaczeń części tego składnika. [Bar-Hillel 1969].

Przeciw niefunkcjonalnemu podejściu do badań nad semiotyką języka naturalnego występuje także J. Pelc. [Pelc 1967]. Twierdzi on, iż właściwe podejście polega na uwzględnianiu sposobu użycia wyrażenia. Postulat autora polega na tym, aby logiczną teorię języka naturalnego, która dotychczas opierała się na statycznym modelu semantyki, uczynić dyscypliną o charakterze funkcjonalnym przez wprowadzenie pragmatycznego

aspektu znaku. [Pelc 1967:113 i 130]. Stanowi to przekonujący dowód, iż rewizja dotychczas uznawanych założeń w badaniach nad językiem jest wspólnym wymogiem wszystkich dyscyplin zajmujących się symbolicznymi zachowaniami człowieka.

Technika zastosowana w badaniach nad semantycznymi aspektami socjolektu zbudowana została w oparciu o tę właśnie koncepcję znaczenia, która odwołuje się pośrednio do zachowań językowych jednostki, nie zaś do wiedzy słownikowej. Znaczenie jakiegoś słowa opisać można w oparciu o wypowiedzi rozmówcy, którego się pyta o to znaczenie. Zbiór takich reakcji układa się — zdaniem E. Krisa i A. Kaplana — w pewnego rodzaju wiązkę, charakteryzującą znaczenie pierwotnego słowa-bodźca. [Kris, Kaplan 1952]. Wydaje się, że obserwowanie zróżnicowania socjolektalnego w obrębie systemu semantycznego stosunkowo najłatwiej śledzić jest tam, gdzie reakcja taka stanowić będzie wybór ze zbioru wariantów alternatywnych. Szczególnie podatnym na tego typu zabiegi zjawiskiem językowym jest tzw. polisemia. Wiele słów, większość z pewnością, ma w języku naturalnym charakter wieloznaczny.

Różne odcienie znaczeniowe lub odrębne znaczenia związane z tym samym kształtem fonicznym (*resp.* graficznym) wyrażenia stosowane są w zróżnicowanych kontekstach sytuacyjnych. Zróżnicowanie to z kolei odсыła do interesującego nas problemu: obecności w języku etnicznym szeregu odmian związanych z pewnymi (instytucjonalnymi i sytuacyjnymi) układami społecznymi. Założyć można, iż człowiek zapytany o znaczenie jakiegoś wyrażenia, poda znane mu konteksty, w jakich wyrażenie to może występować. Reakcja na wyrażenie wieloznaczne określić więc może pragmatyczne nastawienie badanej jednostki na specyficzny odcień znaczeniowy i konteksty użycia, ukierunkowane ze względu

na jej wiedzę o regułach użycia tego słowa. Zakres wiedzy interpretacyjnej w stosunku do różnych wariantów znaczeniowych pozwala w tym wymiarze ustalić częściowo „pojemność” percepcyjną w stosunku do badanych wyrażzeń, a co za tym idzie, sprawność komunikacyjną badanego osobnika.

Powołując się na pracę Krisa i Kaplana, którzy samo pojęcie wieloznaczności czerpią z klasycznej pracy W. Empsona *The Seven Types of Ambiguity*, wyróżnić można kilka zasadniczych typów tego zjawiska:

1. Wieloznaczność dysjunktywną; ten przypadek zachodzi wówczas, gdy warianty znaczeniowe tego samego wyrażenia funkcjonują jako wzajem wykluczające się wersje alternatywne. Odrębność jest tak duża, iż mamy tu właściwie do czynienia z homonimami.

2. Wieloznaczność addytywną; w tym przypadku zachowana jest alternatywność znaczeń, nie ma ona jednak tak ostrego charakteru. Jest to alternatywa zwykła, w przeciwieństwie do dysjunkcji. Warianty znaczeniowe nie tylko nie wykluczają się, lecz także mogą się ze sobą ząbiać. Istnieje tu pewne wspólne jądro semantyczne, wokół którego nawarstwiają się względnie odrębne człony.

Pozostałe typy wieloznaczności opierają się już raczej na wzajemnej łączności i przenikaniu niejako, nie zaś na wyborze.

3. Wieloznaczność koniunktywna; typowa dla żartów, gry słów ironii, sytuacji postaw ambiwalentnych. W języku łacińskim słowo *sacer* znaczy zarazem *święty* i *przeklęty*.

4. Wieloznaczność integratywna; w tym przypadku najsilniej ujawnia się unifikacja różnorodności niuansów znaczeniowych. [Kris, Kaplan 1952:244].

Łatwo zauważyć, iż podana tu klasyfikacja wielozna-

cznych wyrażen̄ możliwa jest do interpretacji w terminach homonimii i polisemii, używanych przez Hjelmleva. [Ivić 1966:174].

Nie każdy jednakże z wymienionych tu typów wieloznaczności ma tę samą wartość operacyjną. Z punktu widzenia badania związków między reakcjami semantycznymi a cechami społecznymi rozmówców największą wartość przedstawiają wyrażenia reprezentujące typy wieloznaczności oparte o wysoki stopień alternatywności wyboru i — co za tym idzie — łatwość różnicowania. Można zatem powiedzieć, iż najbardziej użyteczne są te wyrażenia, o których można orzec, że są wieloznaczne dysjunktywnie lub co najmniej addytywnie. Argumentem zasadniczym jest tu też pewna prawidłowość dająca się zauważyć w obrębie klasy wyrażen̄ homonimicznych lub „silnie” polisemicznych. Na ogół warianty znaczeniowe tych wyrażen̄ odnoszą się do różnych dziedzin życia społecznego, różnych odmian języka. Natomiast w przypadku wieloznaczności opartej o przenikanie się cząstkowych sensów zachodzi częściej spójność kontekstu użycia. Innymi słowy, wyrażenia wieloznaczne dysjunktywnie i addytywnie bardziej nadają się do badania percepcji różnic semantycznych, zaś pozostałe kategorie pozwalają raczej badać percepcję aspektów łączności znaczeń cząstkowych. Do budowy techniki posłużyły zatem tylko te, które spełniają warunek dysjunktywności bądź addytywności.

Tekst testu składa się z 85 wyrażen̄ stanowiących pojedyncze słowa, wszystkie o charakterze nominalnym. Dobrane są tak, aby ich znaczenia cząstkowe odnosiły się do takich dziedzin życia społecznego, w stosunku do których da się z pewnością powiedzieć, iż posiadają względnie odrębny system semantyczny, związany z tematem stanowiącym o odrębności tej dziedziny. Będą

to zatem wyrażenia, którymi posługuje się nauka, terminy z zakresu dyscyplin zajmujących się sztuką, nazwy mające interpretację w dziedzinie życia politycznego, nazwy specyficzne dla działalności wojskowej itp. Wszystkie hasła testu dadzą się zatem uszeregować w określone „bloki semantyczne”, jednakże występują w układzie rozproszonym. Zabieg taki pozwala, jak się zdaje, przynajmniej częściowo wyeliminować wzmocnienie kontekstowe wyboru poszczególnych znaczeń cząstkowych. Dla przykładu: kiedy rozwiązujący zadanie osobnik ma przed sobą szereg następujących wyrażań: harmonia — sztuka — rondo — akord — łuk itd., sądzić należy, iż kontekst hasła „rondo” uprawdopodobnia wybór ze strony badanego takiego wariantu znaczeniowego, które ma swoją interpretację w dziedzinie sztuki i oznacza pewną formę muzyczną. Jednakże inny typ złożenia, np.: korek — wóz — rondo — ruch — kolumna, nasuwa przypuszczenie, iż psychologicznie uprawdopodobniony jest wybór znaczenia cząstkowego odnoszącego się do komunikacji miejskiej, gdzie rondo to tyle, co specyficzna forma skrzyżowania kilku ulic. Zaprezentowane tu przykłady stanowią swoisty rodzaj przekazu, w którym kolejność wyrażań stwarza wrażenie, iż chodzi o zdaniopodobny ciąg syntagmatyczny, w którym występują tylko równoważniki zdań. W takim przypadku całość dookreśla sens składników. Izolowane hasła zyskują kontekst, który w warunkach realizacji tekstu mógłby w sposób istotny zmodyfikować wyniki.

Warunki wykonania testu ustalone były dość rygorystycznie. Na wypełnienie arkusza zawierającego 85 haseł przeznaczono 40 minut. Przed rozdaniem tych arkuszy osobom badanym dokonano próby mającej ustalić, czy wykonanie zadania w takim czasie jest możliwe.

Zarówno próba, jak i przeprowadzone potem badania z wybranymi grupami osób potwierdziły realność tego zadania.

Przed przystąpieniem do systematycznego omówienia sposobu przeprowadzenia badań i opisu badanej zbiorowości trzeba jednak rozważyć kilka kwestii dotyczących najogólniejszych założeń metodologicznych, które legły u podstaw koncepcji testu. Z pozoru bowiem wydaje się, iż zarówno techniczna strona konstrukcji testu jak i sposób jego realizacji jest przykładem narzędzia opartego na krytykowanej tu, klasycznej koncepcji semantycznej, w której znaczenie próbuje się ustalać dla izolowanych pozycji słownikowych, zwłaszcza że w zamyśle badawczym dążono świadomie do wyeliminowania resztek zmiennych kontekstowych. Badani przed przystąpieniem do realizacji testu nie otrzymali żadnej dodatkowej informacji poza zdaniem zawartym w nagłówku arkusza: „Napisz obok każdego z podanych niżej słów, co ono oznacza”. Nasuwa się podejrzenie, iż chodzi tu w dodatku o taką wersję koncepcji znaczenia, która w psychologii wiąże się z asocjacionizmem. Asocjacionizm jako jedna z wersji koncepcji znaku krytykowany był przede wszystkim z trzech powodów. [Kotarbińska 1957:60].

1. Powodował konieczność relatywizacji znaczenia do interpretatora (a zatem jako jedną z konsekwencji musiał przyjąć dowolność asocjacji).

2. W wersji dyspozycyjnej nie zapewniał znakowi charakteru intersubiektywnego, a więc zarazem pośrednio negował niejako komunikacyjną rolę języka.

3. Trzecim powodem jest twierdzenie odnoszące się do sposobu rozumienia wyrażeń złożonych. Rozumienie nie opiera się mianowicie na skojarzeniu. Jednakże łatwo zauważyć, iż prezentowany test słownikowy nie ma nic wspólnego z taką koncepcją znaku, której isto-

tą jest skrajny subiektywizm. Kotarbińska podaje także, iż konsekwencją takiego podejścia jest symetryczny charakter relacji łączącej znak z denotatem. W takim wypadku określenie, co właściwie stanowi znak, a co jest jego denotatem, nie jest możliwe, gdyż więź skojarzeniowa jest zbyt luźna i zapewnia odwracalność tej relacji. Natomiast relacja znakowa w odniesieniu do np. znaków językowych jest niesymetryczna. [Kotarbińska 1957]. Przedmiot lub klasa przedmiotów nie może stać się znakiem zespołu dźwięków składających się na słowo.

Taka skojarzeniowa, luźna więź może łączyć całkowicie idiosynkratyczne przeżycia psychiczne o charakterze znakowym dla jednostki, która je przeżywa. Nie wchodzi one w obręb skonwencjonalizowanego systemu znaków służącego komunikacji i być może mówienie o nich w kategoriach znaków nie jest do końca trafne.

Test zawiera słowa, które są elementami podstawowego i najbardziej skonwencjonalizowanego systemu znaków, jakim posługuje się człowiek. Krytyka niefunkcjonalnego podejścia i asocjacyjnej koncepcji znaku zwłaszcza odnosi się do poziomu teoretycznej konstrukcji koncepcji znaku i jej założeń teoriopoznawczych. Jakkolwiek użyto tu techniki opartej o izolowane pozycje słownikowe, zakłada ona sytuację następującą: hasło testu (pozakontekstowe) w realizacji językowej respondenta zakłada wtórne wprowadzenie kontekstu użycia tego hasła. W odpowiedziach ujawnia się to dwójako: bądź jako syntagmatyczna wersja wykonania testu, która polega na tym, iż badany dopisuje do hasła szereg słów stanowiących dla niego kontekst *sensu stricto* zdaniowy, czyli wprowadza kontekst bezpośrednio, bądź rozwiązaniem jest podanie synonimu lub zbioru synonimów. W tym wypadku wprowadzenie kon-

tekstu odbywa się drogą pośrednią. Przez alternację badany zawęża zakres słowa-bodźca wskazując przez to zarazem, do jakiej dziedziny życia społecznego odnosi się wybrany wariant znaczeniowy. Rozmówca ujawnia zakres swojej wiedzy co do znaczenia opisywanych przez siebie haseł w tym sensie, o jakim mówił Reichenbach. Określa mianowicie w różny sposób możliwe konteksty zdaniowe, w których hasło to może mieć interpretację semantyczną. Wydaje się więc, że rozgraniczenie teoretycznych i metodycznych aspektów badania znaku językowego nie nastęrcza w tym przypadku większych nieporozumień. Test opiera się na hipotezie, iż w indywidualnym repertuarze językowym następuje selekcja wzorów wypowiedzi zgodnie ze standardem symbolicznym grup, których oddziaływaniu jednostka podlega. W szczególnym przypadku selekcja taka może być badana w odniesieniu do elementów systemu semantycznego.

Pozostaje jeszcze rozstrzygnąć, co mianowicie chwytą się przy zastosowaniu takiej procedury. Czy jest to słownictwo bierne, czy też istnieje możliwość częściowego choćby uchwycenia tzw. aktywnej części semantycznego repertuaru jednostki?

Przyjąć należy, iż gdyby badanym zapewnić dostatecznie dużo czasu na wypełnienie arkusza z hasłami, większość z nich z pewnością potrafiłaby wskazać wszystkie lub prawie wszystkie warianty znaczeniowe. Jednakże znaczne ograniczenie ram czasowych realizacji testu pozwala przypuszczać, iż kierunek selekcji wyznaczony w pewnej mierze charakterem uczestnictwa społecznego, czyli aktualnie używanego słownictwa. Jest to jednak hipoteza, której wyjaśnienie wymagałoby wielu dodatkowych sprawdzianów z udziałem zwłaszcza psychologów. W całości test ten nie stanowi

przykładu techniki eksperymentalnej, ponieważ nie kontroluje szeregu zmiennych, mogących mieć wpływ na charakter wyników. Skonstruowany był dla potrzeb badań typowo społecznych, w których abstrahuje się od czynników osobowościowych i wszelkich innych zmiennych psychologicznych. Ich eliminacja jest możliwa, dzięki temu, iż testy wypełniane przez badanych są porównywalne w obrębie celowo wybranych grup. Można zatem ustalić w przybliżeniu margines indywidualnych odchyleń od średniej częstości występowania określonych wariantów znaczeniowych funkcjonujących w tej grupie. Następnym krokiem jest porównanie wyników różnych grup, ujawniającego zasadniczy problem badawczy, którym jest wpływ grupy na kształtowanie socjolektalnego wyposażenia swoich członków.

Próba trafności testu nie została przeprowadzona. Jest to niewątpliwe ograniczenie wiarogodności wyników. Dokonana natomiast została próba sprawdzenia rzetelności narzędzia przez powtórzenie procedury w stosunku do niektórych poprzednio badanych osób po upływie roku szkolnego, tj. dziesięciu miesięcy. Próba ta nie wykazała istotnych różnic.

Ze względu na ograniczone ramy tej pracy nie jesteśmy w stanie podać wielu istotnych zestawień materiałowych, które dla czytelnika miałyby istotną wartość informacyjną w odniesieniu do metodologicznej strony badań.

3. Rezultaty badań testowych

Stosunkowo najprostszym zabiegiem jest ogólne porównanie liczby pozycji testu, wypełnionych przez uczestników badania w zależności od interesujących nas zmiennych. Przyjmując punktację, w której na ra-

zie pominięty zostaje zakres wieloznaczności ujawniony w interpretacji znaczeń, maksymalny wynik możliwy do uzyskania wynosi 85 pkt (1 hasło wypełnione = 1 punkt). Wyniki porównania ukazują dość duże różnice między badanymi grupami uczniów.

Tabela 1

Rozkład wyników testu w poszczególnych grupach uczniów

Klasa Punkty	L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w	Razem
do 15						1	1
15—20						2	2
21—25					1	5	6
26—30			1		1	2	4
31—35				1	1	2	4
36—40				1	2	2	5
41—45				3	1	2	6
46—50			1	1	1	1	4
51—55		1	4	3	2	1	11
56—60	2	3	2	1	4	1	13
61—65	1	8	2	1	2		14
66—70	2	3	2	1	3		11
71—75	2	2		4	2	1	11
76—80	3	7	7	8	1		26
81—85	17	6	3	3	5		34
Razem	27	30	22	27	26	20	152

L'_m — młodzież z klasy maturalnej liceum miejskiego

L'_w — młodzież z klasy maturalnej liceum wiejskiego

P_m — młodzież ostatniej klasy miejskiej szkoły podstawowej

P_w — młodzież ostatniej klasy wiejskiej szkoły podstawowej

Niewielkie liczebności w poszczególnych przedziałach są wynikiem niewielkiej rozpiętości tych przedziałów i utrudniają być może obserwację głównego kierunku rozkładu, choć wydaje się on wyraźny nawet w tak rozdrobnionej postaci. Gdybyśmy łącznie potraktowali uczniów liceum miejskiego i tak samo przedstawili wyniki uczniów wiejskich, a ponadto zwiększyli rozpiętość przedziałów, porównanie wyglądałoby jak to przedstawia tabela 1a.

Tabela 1a

Zbiorowość \ Punkty	<i>Lm</i>	<i>Lw</i>	<i>Pm</i>	<i>Pw</i>	Razem
15—25			1	8	9
26—40		3	4	6	13
41—55	1	12	4	4	21
56—70	19	9	9	1	38
71—85	37	25	8	1	71
Razem	57	49	26	20	152

Związek wyniku testu z wiekiem badanych nie ulega wątpliwości. Wyraźnie widać, iż uczniowie szkół średnich uzyskali znacznie lepsze rezultaty niż ich młodsi o kilka lat koledzy. Nie należy jednak tych danych interpretować wyłącznie jako dowodu bezwzględnych różnic potencjału słownikowego. Uwzględnić trzeba także kontekst sytuacji wykonania zadania testowego, którego wpływ musimy wziąć pod uwagę, choć nie dysponujemy środkami pomiaru jego siły. Badanie przeprowadzone było w klasie szkolnej (w każdym wypadku), pod kontrolą badacza; sytuacja zatem miała charakter formalny, a jej audytoryjny charakter mógł nasywać skojarzenia z egzaminem.

Najostrożniej będzie zinterpretować różnice ujawnione w tabeli jako takie, które wskazują na stopień sprawności w rozwiązywaniu zadań w sytuacji formalnej. Bez wątpienia jednak należy przypuszczać, iż obok sprawności wykonywania zadań występuje tu także różnica kompetencji językowej. Zauważyć bowiem można, iż opanowanie zasadniczych reguł konstrukcyjnych rodzimego języka i jego podstawowego trzonu leksykalnego odbywa się wcześniej i szybciej niż to, co Decamp nazywa kompetencją socjolingwistyczną. Nabywanie podstaw językowych, wystarczających do używania i rozumienia większości zdań możliwych do wypowiedzenia w tym języku, odbywa się w zasadniczo niewielkiej ilości grup, które mają z zasady charakter pierwotny. Dopiero od chwili rozpoczęcia kontaktów z instytucjami sformalizowanymi, chodzi tu zwłaszcza o szkołę, dziecko w sposób bezpośredni spotyka się z wzorami mowy i materiałem leksykalnym wykraczającym poza ramy jego dotychczasowego treningu językowego. Ostatnie lata przyniosły wprawdzie zmiany dość daleko idące przez upowszechnienie różnego rodzaju środków masowego przekazu, jednakże w wielu wypadkach kontakt dziecka z odmiennymi wzorami komunikowania niż te, które narzuca mu rodzina i najbliższy krąg rówieśniczy, ma charakter efemerydalny. Można go w zasadzie umieścić w opisywanym przez G. H. Meada stadium „zabawy” w rozwoju osobowości. Wzory te dziecko może nawet przyswajać pamięciowo, jednakże czyni to bez konsekwencji dla własnych zachowań społecznych, gdyż podpatrywane przezeń wzory komunikacji wykraczają z reguły poza jego aktualny krąg doświadczeń społecznych. Dopiero wyjście poza pierwotne grupy socjalizacji powoduje konieczność podejmowania nowych ról, w których zna-

jomość nowych wzorów komunikacji, znajomość odpowiedniego materiału słownikowego, stają się niezbędnym warunkiem prawidłowego ich pełnienia. Można zatem różnice wyników testu uznać za naturalną konsekwencję związanego z wiekiem procesu rozszerzania się zakresu socjolektu. Formalne kształcenie szkolne ma tu niebagatelne znaczenie. Uczeń, posuwając się coraz dalej w strukturze organizacyjnej nauczania szkolnego, podejmuje ćwiczebnie coraz to nowe role, związane ze zróżnicowaniem nauczania przedmiotowego. Nie jest to na pewno stadium zabawy w jego „komunikacyjnym” rozwoju, jednakże opanowywanie techniczno-zawodowych odmian językowych związanych z przedmiotowym programem zachowuje pewne jej cechy. Kompetencja socjolingwistyczna w odniesieniu do tych form zróżnicowania językowego nie ma charakteru bezpośredniej użyteczności związanej z faktycznym pełnieniem ról społecznych. Uczeń podlega presji, aby swój potencjał komunikacyjny rozszerzać. Jego rola jako członka sformalizowanej społeczności szkolnej kondensuje w sobie wiele ról alternatywnych, które w przyszłości rzeczywiście może pełnić i do których jest przygotowany. Okres szkolny stanowi nie tylko tę część komunikacyjnego treningu, w której dominuje przygotowanie przedmiotowe. Dla wielu uczniów szkoła jest pierwszą instytucją formalną, w której trzeba podjąć rolę z odpowiedzialnością (choćby ograniczoną) za rezultaty jej pełnienia. Przed okresem szkolnym w wyposażeniu socjolektalnym dziecka przeważają formy komunikacji bezpośredniej i personalnej, związanej ze strukturą rodzinno-sąsiedzko-rówieśniczych kontaktów. Szkoła zaś lub przedszkole (w pewnym stopniu) stanowi nowy układ oczekiwanych zachowań, w których manifestują się nowe, pozarodzinne autorytety i w któ-

rych manifestacja ta przybiera z reguły odmienne formy symboliczne. Zależy to oczywiście od dystansu, jaki dzieli strukturę rodzinną od struktury szkolnej. Wiadomo przecież, iż jakkolwiek rodzina nuklearna o przewadze więzi uczuciowej i autorytecie personalnym wypiera inne formy życia rodzinnego, to istnieją takie typy rodzin, w których autorytet rodziców manifestuje się w stosunku do dziecka w sposób zbliżony do tego wzoru komunikowania, który obowiązuje ucznia w stosunku do nauczyciela. Wydaje się jednak, że mimo różnic w rodzinnych wzorach komunikacji, przejście do szkoły stanowi zmianę o charakterze jakościowym i zmusza ucznia do opanowania szeregu nowych środków komunikacyjnych związanych z koniecznością wyrażania nowych dla niego stosunków społecznych: szacunku, podporządkowania itp. Szkoła zatem stanowi pierwszą w zasadzie w życiu dziecka formę kontaktu z retoryką hierarchii społecznej, jakby powiedział Duncan.

Przytoczone wyniki testu wskazują także na drugi wymiar zróżnicowania, związany ze środowiskiem społecznym, w którym usytuowana jest szkoła. Przyjąć trzeba, iż różnice poziomu nauczania w obu typach szkół eliminujemy z pola naszego zainteresowania, ponieważ nie mamy możliwości rozstrzygnięcia o ich istotności.

W przypadku szkół średnich, w których przeprowadzono próby badawcze, można mówić o porównywalności ich poziomów. Ani jedno, ani drugie liceum nie realizuje specjalnego typu programu, nie funkcjonuje także w świadomości społecznej jako tzw. szkoła elitarna. Dodatkowym czynnikiem wyrównującym w wypadku liceum wiejskiego może być wysoka ocena jego działalności w opinii nauczycieli tego terenu, pracujących w innych szkołach. Ma ono wieloletnie tradycje

i uznawane jest powszechnie jako szkoła konkurencyjna w stosunku do szkoły licealnej znajdującej się w pobliskim mieście powiatowym. Zdarzają się przypadki wyboru tegoż właśnie wiejskiego liceum przez kandydatów mieszkających w mieście i mających szkołę średnią na miejscu. Niektórzy z tych uczniów jako przyczynę wyboru podawali właśnie wysoki poziom nauczania.

Z podanych tu tabel wynika, iż różnice rezultatów osiągniętych przez uczniów obu tych szkół są znaczne. Ponieważ najniższe wyniki uzyskane przez uczniów wiejskiego liceum mieszczą się w przedziale 26 - 40 punktów, przy porównaniu możemy uwzględnić cztery przedziały. Okazuje się, że młodzież miejska w 98% uzyskuje wyniki mieszczące się w przedziale 56 - 85 punktów, oraz w niespełna 65% wyniki, które można określić jako najwyższe, w granicach 71 - 85 punktów. W bardziej rozwiniętej tabeli 1 koncentracja ta staje się jeszcze bardziej widoczna. W przedziale 81 - 85 punktów mieści się 40% uczniów. Analogiczne wartości obliczone dla młodzieży wiejskiej wyglądają następująco:

z tab. 1a	56 - 85 pkt — 69%
	71 - 85 — 51%
z tab. 1	81 - 85 — 12%

Odwrotne proporcje przedstawia rozkład uzyskanych wyników na drugim końcu skali punktacyjnej. O ile w przypadku młodzieży szkół średnich niskie rezultaty mają charakter sporadyczny i można nawet powiedzieć, pomijając kilka wypadków, iż sięgają połowy maksymalnej wartości punktowej testu, o tyle różnice wyników między młodzieżą wiejską i miejską na poziomie szkoły podstawowej są równie silne także na tym krańcu skali.

Niemal połowa grupy uczniów wiejskich uzyskała najniższe wyniki, niemal trzy czwarte sytuuje się poniżej połowy maksymalnej wartości punktowej testu, aż 90% nie przekracza wartości 55 punktów. Statystyczna ocena zbieżności, mimo pewnych zastrzeżeń metodologicznych, potwierdza wyniki analizy rozkładu procentowego.

$C = 0,53$ i $T = 0,37$ przy $p = 0,001$, niższe przy uwzględnieniu poprawek do χ^2 , natomiast bardziej wyrazistą miarą zbieżności jest w tym wypadku współczynnik τ (wskazujący efektywność przewidywanego wyniku $\tau = 0,4$). Informuje on, iż znajomość wyniku testu eliminuje 40% błędów przy przewidywaniu przynależności środowiskowej w stosunku do przewidywania tej drugiej cechy bez znajomości wyniku testu.

$$\tau \text{ liczono wg wzoru: } = \frac{B - BA,}{B}$$

gdzie:

B = przeciętna liczba błędów bez znajomości cechy A

BA = przeciętna liczba błędów przy znajomości cechy A

$$B = \frac{n_1(N - n_1 + \dots + n_k(N - n_k))}{N}$$

Również oparty o podobną zasadę efektywności przewidywania współczynnik g (Goodmana-Kruskala) wskazuje wysoką zbieżność: $g = 0,69$.

Mimo widocznego zróżnicowania wyników młodzieży licealnej porównywanych środowisk rzuca się w oczy charakterystyczne spłaszczenie powodujące, iż górny kraniec skali punktacyjnej jest w obu wypadkach właściwie nie reprezentowany i zróżnicowanie nie ma charakteru tak wyraźnej odwrotnej proporcji, jak w przypadku uczniów szkół podstawowych. Można to interpre-

tować dwojako: gdy chodzi o uczniów szkoły podstawowej, może mieć miejsce silniejszy wpływ zarówno wrodzonego potencjału inteligencji jak i wczesnych środowisk socjalizacji. Szkoła średnia z jednej strony dokonuje selekcji kandydatów, z drugiej zaś wyrównuje w większym stopniu niż szkoła podstawowa nierówności i dystanse kulturalne spowodowane odmiennymi drogami socjalizacji rodzinnej. Przypuszczać także należy, że wpływ tego drugiego procesu, nazwanego tu wyrównaniem braków (a więc procesu pozytywnego w odróżnieniu od negatywnie działającej selekcji) jest silniejszy, bowiem kryteria selekcji w naszym systemie szkolnym nie opierają się na standaryzowanych metodach badania i klasyfikowania uczniów ze względu na ich stopień inteligencji i selekcja dotyczy przypadków ewidentnego opóźnienia rozwoju umysłowego. Trzeba tu raczej uwzględnić autoselekcję uczniów i zabiegi rodzicielskie, zmierzające na ogół do umieszczenia dziecka w takiej szkole, której poziom i stopień trudności odpowiada jego domniemanym zdolnościom. W każdym razie, o ile w szkole podstawowej mamy do czynienia z bardzo zróżnicowanym potencjałem intelektualno-psychicznym uczniów, o tyle wyższe stopnie kształcenia działają i selektywnie, i wyrównująco zarazem.

Materiał zawiera informację o wykształceniu rodziców ucznia, które w naszych warunkach społeczno-ustrojowych potraktować można jako wskaźnik lub nawet odpowiednik pochodzenia społecznego ucznia. Jako wskaźnik ma ono tę zaletę, iż lepiej określa poziom kulturalny grupy rodzinnej jako środowiska socjalizacji niż kategorie społeczno-zawodowe. Trzeba jednak zastrzec, że założenia badawcze z góry niejako przekreśliły możliwość przeprowadzenia systematycznej analizy zbieżności wyników testu i wykształcenia rodziców.

Zgodnie z oczekiwaniami, rozkład tej drugiej cechy jest silnie spolaryzowany w zależności od środowiska, co zaś za tym idzie, trudno zwłaszcza ocenić związek rezultatów testu z wykształceniem rodziców w obrębie tych grup. Niedogodność ta dotyczy obu typów szkół. Pewne jednak zbieżności można z materiału wywieść, gdy się porówna wyniki testu niezależnie od środowiska i tylko z poziomem wykształcenia.

Okazało się, przy pominięciu różnic środowiskowych (miasto—wies), że wyniki testów wykazują pewną zbieżność z wykształceniem rodziców uczniów. Dla L_m i L_w $\tau = 0,38$ ($g = 0,26$). Dla P_m i P_w , $\tau = 0,42$, zaś $g = 0,46$. Okazuje się jednak, że w obrębie każdej z tych grup miara ta daje znacznie niższe wartości. Dla L_m $\tau = 0,05$, dla L_w $\tau = 0,15$ dla P_m $\tau = 0,21$ i dla P_w $\tau = 0,23$. Sądzić należy, iż zaniżenie to nastąpiło wskutek omawianych już wcześniej dysproporcji rozkładu wykształcenia rodziców w obrębie każdej z grup. Niezależnie od tego można przypuszczać, iż wiarygodność zachowują różnice między tymi wskaźnikami, które wskazują na stopień oderwania wyniku testu od wykształcenia rodziców. Najmniej przewidywalne jest wykształcenie rodziców uczniów L_m , najlepiej zaś wychodzi ono w grupie P_w . W L_m uczniowie, których rodzice legitymowali się co najmniej średnim wykształceniem, uzyskiwali wysokie wyniki, zaś w L_w wysokie wyniki uzyskiwali uczniowie z różnych grup wykształcenia rodziców. Wszystkie w zasadzie grupy uczniów podzielone według kryterium wykształcenia w L_w wykazują większe zróżnicowanie wyników niż młodzież w L_m . Toteż stosunkowo wysoki stopień przewidywalności wykształcenia rodziców na podstawie wyników testu dla L_m i L_w łącznie wziętych bierze się stąd, iż grupę o niskiej wartości obu cech dostarcza L_w , a grupę w wysokiej wartości obu cech dostarcza L_m .

Przewagę młodzieży z liceum miejskiego, której rodzice reprezentują wyższe kategorie wykształcenia, tłumaczyć można faktem, iż do liceum posyła się dzieci, które później mają się kształcić w szkole wyższej. Dotyczy to zwłaszcza rodzin inteligenckich. Natomiast dzieci z warstwy pracowników fizycznych posyłane są do szkół średnich ogólnokształcących raczej wtedy, gdy ich rodzice bardzo wysoko oceniają ich postępy w nauce w szkole podstawowej. Zaryzykować można stwierdzenie, że młodzież inteligencka trafia do liceum bez względu na ocenę zdolności (decydują tu aspiracje rodziców), młodzież robotnicza podejmująca naukę w szkole ogólnokształcącej wyróżnia się zazwyczaj zdolnościami więcej niż przeciętnymi. W opisywanej i tu zbiorowości wśród rodziców uczniów pochodzących ze wsi przeważa wykształcenie podstawowe i niepełne podstawowe. Przyczyn jest kilka. Najważniejszą zapewne i najbardziej ogólną — proporcje wykształcenia w obrębie całego społeczeństwa. Większość zawodów wiejskich nie łączy się u nas z wysokim poziomem wykształcenia, zaś grupa fachowców ze średnim i wyższym wykształceniem zatrudnionych na wsi (lekarze, nauczyciele itp.) jest nieznaczna. Inteligencja wiejska bardzo często rekrutuje się spośród ludzi pochodzących z miasta. Zachowują oni na ogół silne związki z kulturą miejską i skłonni są do kształcenia swoich dzieci (często już od podstawowego poziomu począwszy) w szkołach znajdujących się na terenie większych miast. W omawianym tu przypadku działać mógł inny jeszcze czynnik. W obu badanych klasach maturalnych liceum wiejskiego przeważają kobiety. Być może wiąże się to z różnicą oczekiwań rodziców młodzieży wiejskiej co do zawodu swoich dzieci, w których to oczekiwa- niach preferencje określa się w zależności od płci dziecka. Chłopcy kierują się lub są kierowani do zawo-

dów technicznych lub zostają w zawodzie rolnika, przejmując po rodzicach gospodarstwo i nie uczą się dalej.

Proporcje wykształcenia rodziców uczniów ze szkół podstawowych nie nastroczają tych wątpliwości, ponieważ nie wchodzi tu w grę żadne mechanizmy selekcyjne. Kształcenie na tym poziomie obejmuje wszystkie w zasadzie dzieci w określonym wieku.

Interpretację dysproporcji między badanymi grupami musi cechować daleko idąca ostrożność, ponieważ zarysowuje się tu tendencja wskazująca na to, iż zależność między rezultatami testu a typem środowiska wyraża się w wysokim stopniu w różnicach wykształcenia wśród rodziców uczniów. Uwzględnienie wykształcenia rodziców jako zmiennej niezależnej w takich proporcjach, które uprawniałyby do systematycznej analizy statystycznej wymaga odmiennego sposobu doboru grup badanych. Ponieważ celem tych badań nie była weryfikacja hipotez, lecz egzemplifikacja założeń teoretycznych i szukanie takich hipotez, badana zbiorowość nie jest grupą skonstruowaną sztucznie, lecz wyjętą z naturalnego kontekstu aktywności społecznej (są to przecież zespoły klasowe). Przypuszczać bowiem można, iż środowisko szkolne w obu wypadkach działa samoistnie stwarzając uczniom układ komunikacji interpersonalnej, znacznie odbiegający od wzorów rodzinno-sąsiedzkich. Grupy pierwotne zawarte są w zasadzie w jednorodnych ramach układu warstwowego społeczeństwa globalnego, choć w warunkach polskich mogą one, i często tak jest, stawać się terenem krzyżowania różnych warstw społecznych. Różnice międzywarstwowe mają tendencję do zanikania z uwagi na szybki awans młodszych generacji nawet w porównaniu z tymi, do których należą rodzice a nawet starsze rodzeństwo. Szkoła stanowi płaszczyznę systematycznych i celowych kontak-

tów dzieci z różnych środowisk społecznych, co sprzyja przenikaniu wzorów komunikowania, zakresu słownictwa itp. Często spotykaną tendencją jest przecież próba izolacji dzieci inteligentnych od dzieci z innych warstw uznawanych za tzw. niższe, dokonywana przez rodziców ze środowiska inteligentnego celem uchronienia swych pociech przed nabywaniem obniżających prestiż wzorów mowy.

Jednakże szanse nabywania wzorów zachowań (w tym również językowych) nie obserwowanych lub rzadkich we własnym środowisku społecznym zależy od stopnia zróżnicowania grupy szkolnej. Pod tym względem środowisko szkół wiejskich jest bardziej jednorodne. Widać to wyraźnie w zestawieniu proporcji poziomu wykształcenia rodziców. Szkoły miejskie reprezentują z reguły szerszy i bogatszy przekrój kategorii warstwowo-zawodowych. Szkoły wiejskie, zwłaszcza podstawowe, grupują uczniów ze środowiska przeważnie rolniczego.

Przedstawione wyżej dane ujmują rezultaty testu bez uwzględnienia polisemiczności jego haseł. Okazuje się, że wprowadzenie prostego wskaźnika stopnia polisemiczności interpretacji ujawnia różnice, które nie wystąpiły w poprzednim ujęciu. Za wskaźnik taki przyjęto iloraz liczb; licznik stanowi w nim liczba haseł, dla których badany podał co najmniej dwa warianty znaczeniowe, zaś mianownik ilorazu stanowi ogólny wynik testu. Wskaźnik ten więc wskazuje proporcję wyrazów zrozumianych jako wieloznaczne w stosunku do wszystkich wyrazów, dla których badany umiał podać jakikolwiek wariant znaczeniowy. Jego wadą jest z pewnością oderwanie od ogólnego wyniku testu. Przybiera niskie wartości przy porównywaniu wysokiego wyniku ogólnego z małą liczbą haseł rozszyfrowanych jako polisemiczne, wysokie zaś wartości osiąga także

wtedy, gdy zestawione są niskie wyniki ogólne z dużą liczbą haseł odczytanych wieloznacznie. Konstrukcja taka ma także swoje dobre strony. Niweluje częściowo wpływ niektórych czynników kontekstowych takich, jak np. osobnicza maniera rozwiązywania zadania: stwierdzono, że istnieje spora grupa młodzieży licealnej wypełniającej hasła kolejno, bez przeskoków, metodycznie, starając się podać najszerszy wachlarz znaczeń cząstkowych dla każdego z nich. Są to testy wyraźnie nie dokończone. Poza tym wskaźnik polisemiczności interpretacji obrazuje jeden z ważnych aspektów semantycznej warstwy wyposażenia socjolektalnego jednostki, ujawnia bowiem stopień umiejętności opanowania zróżnicowanych kontekstów tych samych wyrażań. Zakładaliśmy, że zróżnicowanie występujące wśród uczniów pod względem ogólnych wyników testu nie powinno być interpretowane jako wyraz bezwzględnych różnic w ich potencjale słownikowym, ponieważ szereg czynników nie związanych bezpośrednio z przygotowaniem językowym może odgrywać tu istotną rolę: pamięć, umiejętność szybkiej koncentracji przy rozwiązywaniu zadań, wreszcie sposób rozwiązywania. Zakładano, iż w nieograniczonym czasie każdy z badanych (oczywiście z grupy uczniów szkół średnich) teoretycznie mógłby uzyskać maksymalny wynik ogólny, tj. 85 punktów. Kiedy zaś weźmiemy pod uwagę zróżnicowanie znaczeniowe w obrębie każdego z haseł testu, reakcje badanych ujawniają nam, po pierwsze, zakres znanych im kontekstów znaczeniowych, po drugie — kierunek ich wyboru, który chcemy teoretycznie przypisać cechom uczestnictwa społecznego użytkowników języka.

Kierunek rozkładu wskaźnika polisemiczności jest analogiczny do kierunku rozkładu ogólnego wyniku testu.

Tabela 2

Zbiorowość			Zbiorowość		
Wartość wskaźnika	L_m	L_w	Wartość wskaźnika	P_m	P_w
0,1 i mniej	8	16	0—0,2	21	20
0,1—0,4	20	23	0,2—0,4	3	—
0,4—0,7	23	10	0,4—0,6	2	—
0,7—1	6	—			

Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do uczniów szkół średnich, gdy chodzi o zależność między wskaźnikiem wieloznaczności a ogólnym wynikiem testu, przy czym jest ona najsilniejsza w grupie L_m . Już natomiast w L_w uczniowie z wysokimi wynikami ogólnymi (76 - 85 punktów) cechują się pewnym rozproszeniem wartości wskaźnika polisemiczności. Silna zależność utrzymuje się w tej grupie na poziomie najniższych wyników ogólnych. Towarzyszą im niskie wartości wskaźnika.

Analogiczne dane dla szkół podstawowych można w zasadzie pominąć. Na uwagę zasługuje istotna różnica, jaka występuje między dziećmi miejskiej i wiejskiej szkoły podstawowej pod interesującym nas względem, nie uwidocznioma w tabeli. Poziom wskaźnika polisemiczności dla tej drugiej jest właściwie zerowy. W dwudziestoosobowej grupie tylko 4 uczniów uzyskało wyniki powyżej zera, zawierające się w przedziale 0,02 - 0,05, a więc praktycznie bardzo bliskie wartości zerowej. Natomiast wśród uczniów miejskiej szkoły podstawowej wskaźnik ten waha się od 0 do 0,6, przy czym dominującymi wartościami są 0,1 - 0,2. Podtrzymując zastrzeżenia co do oceny wpływu rodzinnego (wyrażającego się stopniem wykształcenia rodziców)

fakt ten można zinterpretować jako różnice postaw w stosunku do języka co najmniej, jeżeli nie jako różnice inteligencji werbalnej w jej aspekcie semantycznym, co wyraża się umiejętnością różnicowania kontekstów słów w sytuacji abstrakcyjnej, wtedy gdy słowa te są wypreparowane z tekstu. Różnice pod tym względem między grupami uczniów szkół licealnych są mniejsze, co świadczy, z jednej strony, o selekcji uczniów, z drugiej zaś, o częściowym wyrównywaniu dystansu w trakcie procesu nauki. Opinia ta, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów szkół podstawowych, znajdzie dodatkowe potwierdzenie w dalszej części prezentacji materiału. Okazuje się, że uczniowie wiejskiej szkoły podstawowej częściej niż ich rówieśnicy z miasta, wybierają jako sposób realizacji testu umieszczenie hasła w pełnym kontekście zdaniowym. Sposób taki ogranicza możliwość uporania się z pozostałymi znaczeniami częściowymi, o ile są one znane, lecz świadczy też — jak należy sądzić — o niższej operatywności w stosunku do języka. Być może, trafne byłoby scharakteryzowanie tej postawy, czy tej cechy jako brak umiejętności zajęcia postawy opisowej w stosunku do elementów językowych wymagających poczucia dystansu. Świadczyć to może także pośrednio o zróżnicowaniu wzorów komunikacji. Umiejętność postrzegania różnorodnych związków w obrębie własnego socjolektu sprzyja lepszemu planowaniu i kontroli własnej wypowiedzi. Brak dystansu wobec własnych zachowań językowych, „zanurzenie” się w języku, łączy się zapewne z mniejszą dyspozycyjnością materiału semantycznego, którym posługuje się jednostka mówiąca.

Jeśli zestawimy liczby uwidaczniające globalną liczbę znaczeń częściowych dla wszystkich haseł testu podaną przez wszystkich członków danej grupy, uzyskamy następujący obraz (tab. 3).

Tabela 3

Globalna liczba znaczeń cząstkowych w poszczególnych grupach

L_m	L_w	P_m	P_w
6289	4134	1830	695

Dane te możemy porównać z liczbą uczniów w każdej z badanych grup, uzyskując w ten sposób prosty wskaźnik średniej liczby wariantów semantycznych przypadających na jednego ucznia.

$$L_m — 110,3; L_w — 84,3; P_m — 70,3; P_w — 34,7$$

Jedynie uczniowie miejskiej szkoły średniej uzyskali wartość przeciętną wyższą od maksymalnego ogólnego wyniku testu (85 pkt). Jeśli teraz przyrównamy średnie liczby wariantów semantycznych do maksymalnego ogólnego wyniku testu, uzyskamy równie prosty globalny wskaźnik wieloznaczności interpretacji jego haseł:

$$L_m — 1,29; L_w — 0,99; P_m — 0,82; P_w — 0,4$$

Idealnym przypadkiem jednoznacznej realizacji testu jest wartość równa jedności.

Uderzająca jest różnica, która dzieli obie szkoły średnie i podstawową miejską od podstawowej wiejskiej. Można je tłumaczyć niekorzystną strukturą wykształcenia rodziców uczniów tej ostatniej grupy. 19 osób z 20 posiadało tam najwyżej wykształcenie podstawowe, podczas gdy 16 osób z 26 wśród rodziców uczniów miejskiej szkoły podstawowej stanowili ludzie o wykształceniu co najmniej średnim.

Jednakże z drugiej strony porównanie struktury wykształcenia między rodzicami L_m i P_m a L_w i P_w nie do-

starcza powodów do ścisłego wiązania wyniku testu na poziomie grupy z tą zmienną. Dla L_m i P_m rodzice z co najmniej średnim wykształceniem stanowili odpowiednio 87% i 61%, przy czym w L_m istnieje korzystniejsza proporcja (z punktu widzenia pozytywnej zależności obu zmiennych) osób z wyższym wykształceniem: 35%, gdy w P_m tylko 7% (pominięte tu zostały 4 przypadki braku danych, które nawet gdyby kwalifikowały się do wyższych kategorii, nie zmieniłyby rysującej się tendencji. Różnice między obliczonymi wskaźnikami są stosunkowo nieduże. Z kolei dla L_w proporcja rodziców o wykształceniu co najwyżej podstawowym wynosi w całej zbiorowości 79%, a w P_w ta sama kategoria zawiera 95%, zaś różnice między obliczonymi wskaźnikami są znaczne. Uprawdopodabnia to twierdzenie, iż na wyniki testu wpłynął zbiór czynników, których w pełni nie daje się kontrolować, a który globalnie odzwierciedla typ kulturowy badanych zbiorowości i pozwala rozpatrywać badane tu zjawiska w odniesieniu do dychotomii miasto—wieś, stanowiących jako typ kultury, wiązkę zmiennych wpływających na kształtowanie się różnych aspektów kompetencji językowej w sensie socjolingwistycznym.

Przy porównywalnej strukturze wykształcenia, w przekroju wiekowym uwidocznione zostały pewne różnice. Dystans uczniów szkoły podstawowej w mieście dzielący ich od maturzystów miejskich jest mniejszy niż ten, który dzieli analogiczne grupy uczniów szkół wiejskich. Stosunek wskaźników obliczonych w oparciu o tabelę 3 wynosi dla pierwszej zbiorowości 1,5, dla drugiej zaś prawie 2,5. Zatem 2,5 razy więcej częściowych znaczeń podali maturzyści wiejscy niż uczniowie szkoły podstawowej na wsi, a 1,5 więcej maturzyści z liceum miejskiego niż uczniowie szkoły podstawowej. Nasuwa się przypuszczenie, iż szkoła średnia stanowi

bądź ostrzejszy filtr społeczny dla dzieci wiejskich, bądź też niweluje dysproporcje kulturowe między miastem a wsią w tak znacznym stopniu. Co do wartości tych wskaźników dla oceny małego dystansu między P_m i L_w należy zachować ostrożność. Proporcje wykształcenia dadzą się przedstawić w następującej postaci (przyjmując za punkt odniesienia wykształcenie średnie):

L_w	co najmniej średnie	2%
	co najwyżej średnie	91%
P_m	co najmniej średnie	61%
	co najwyżej średnie	73%

przy czym, co widać w powyższym zestawieniu, kategoria ta stanowi dla L_w 12%, zaś dla P_m 50%. Świadczy to o dużym znaczeniu środowiska wczesnej socjalizacji dla kształtowania się interesujących nas zjawisk.

4. Metody rozwiązywania zadania testowego a wyniki uzyskiwane przez badanych

Na podstawie materiału wyodrębnić można kilka sposobów rozwiązywania zadania testowego. Badani uczniowie określali znaczenia częściowe przez:

1. Definiowanie wyrażenia za pomocą zdania eksplikującego jego treść lub równoważnika takiego zdania. Przykład: „Rozkład: systematyczne uszeregowanie następujących po sobie rzeczy”. „Ruch: przemieszczanie się elementów” (oba z testu 96). Wersja ta łączy się najczęściej z brakiem interpretacji polisemicznej ze względu na ogólność, choć w wielu wypadkach obok eksplikacji ogólnego sensu wyrażenia występują wskazania na inne warianty znaczeniowe, związane kontekstowo.

2. Podanie synonimu lub synonimów pośrednio wskazujących na wariant socjolingwistyczny (przykłady: „skład: pociąg, magazyn” — 96), bądź ogólnego skojarzenia fragmentu rzeczywistości lub dziedziny społecznej, do której odnosi się hasło: „Technika: dział nauki” (102) oraz bardzo częste wskazywanie na dziedziny nauki: „w chemii”, „w geometrii”, itp.). Jest to więc wybór oparty na związku podobieństwa. Jeśli badany podaje kategorię semantyczną szerszą od hasła, mamy do czynienia z pewną formą eksplikacji, nie tak rozwiniętą językowo jak pierwsza, lecz uboższą. Gdy badany podaje kategorię węższą, mamy do czynienia z wyraźniejszym określeniem kontekstu. Obie wersje różnią się zatem stopniem uniwersalności reakcji semantycznej i stopniem opracowania językowego tej reakcji. Odpowiadają one kategorii, którą Jakobson nazywa „metaforycznym sposobem rozwijania dyskursu”. [Jakobson, 1963].

3. Wskazanie bezpośredniego kontekstu znaczeniowego za pośrednictwem tworzenia związków przyległościowych, czy inaczej mówiąc syntagmatycznych. Jest to więc wybór elementów językowych możliwych do kombinowania z hasłem linearnie. Kategoria ta odpowiada Jakobsona „metonimicznemu sposobowi rozwijania dyskursu”. [Jakobson 1963]. Wyróżnić tu można dwa sposoby wprowadzenia złożzeń syntagmatycznych. Pierwszy polega na dołączeniu do hasła przydawki i tworzeniu wyrażenia złożonego: „wywiad — reporterski, wojskowy” 69); „stopień — trudności” (66); „płyta — gramofonowa” (96) itp. Drugi zaś zasadza się na operowaniu rozwiniętą formą zdania, w którą wplecione jest hasło: „strój — mój strój jest granatowy” — P_w (9); „blok — bloki znajdują się w większych miastach” (9); lub opisie sytuacji, w której słowo może być użyte: „stopień — to np. jak nas w szkole pani zapyta czytać” (9);

„stan — zamiast napisać 21, to napisano 20 uczniów” (9). Uprzedzając nieco tok wywodu podkreślić trzeba, iż ostatnią wersję wykonania testu spotkać można jedynie w materiale zebranych w wiejskiej szkole podstawowej.

Wprowadzenie bezpośredniego kontekstu przez tworzenie związków syntagmatycznych ma dla nas szczególnie wartość wskaźnikową, konkretyzuje bowiem i uwydatnia wpływ wyodrębnionych wariantów socjolingwistycznych związanych z trwałymi układami stosunków społecznych na reakcje semantyczne badanych wyraźniej, niż inne wersje wykonania testu. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, iż związki te mają bardzo często postać sloganów, haseł — *cliché*, o wysokim stopniu socjolektalizacji, cechują się przeto dużą łącznością lub czasem nawet stałością związku frazeologicznego ze względu na kryterium semantyczne. Pochodzą one przede wszystkim z repertuaru semantycznego gazetowej i radiowo-telewizyjnej publicystyki, dotyczą przeważnie terminów związanych z życiem politycznym, należą więc do wariantów silnie nacechowanych socjolektalnie i odindywidualizowanych. W badanych grupach ujawnia się także silny wpływ aktualnego kontekstu uczestnictwa społecznego uczniów. Duża część złożzeń syntagmatycznych oparta jest o terminy z zakresu dziedzin przedmiotowych nauki szkolnej. Oto kilka przykładów obu kategorii:

1. „Front — polityczny” (128); „zjazd — przodowników pracy” (139); „klasa — robotnicza”; „układ — między państwami”; „zjazd — partyjny” (147); „reakcja — polityczna” (96); „blok — militarny”; „klasa — rządząca”; (98); „organ — administracyjny” (102); „ruch — rewolucyjny”; „organizacja — partyjna” (106); „układ — Warszawski” (120); „front — Jedności Narodu” (84); „organ — bezpieczeństwa” (57); „klasa — panująca”;

„proces — produkcji”; „rola — Partii, jako czynnika rządzącego w kraju” (85); (62); „rola — młodzieży w społeczeństwie” (65); „układ — o nieagresji” (60); „układ — sił zbrojnych” (70); „stan — bezpieczeństwa granic” (51).

2. „Masa — gramocząsteczki” (65); „sieć — endoplazmatyczna” (57); „redukcja — wyrazów podobnych” (53); „działanie — na zbiorach (52); „skład; czynnik — chemiczny” (48); „szyk — zdania” (48); „prąd — w literaturze” (114); „stopień — Celsjusza”; „strona — bierna, czynna”; „czynniki — pierwsze” (113); „promień — koła”; „jednostka — czasu, miary, natężenia, siły” (149); „pole — trójkąta” (139); „rozkład — siły wypadkowej na składowe lub związku na pierwiastki” (1), itd.

Wiele związków frazeologicznych dotyczy terminologii związanej ze sportem, modą itp.

Wydaje się, że można poczynić następujące założenia: podanie związku syntagmatycznego jako reakcja semantyczna występuje wtedy, gdy hasło charakteryzuje się silną łączliwością frazeologiczną i występuje jako stereotyp znaczeniowy. Pojawienie się takiego związku w teście może wskazywać na:

1. Syntetyczną postawę w odniesieniu do znaczenia, która opiera się o wybór gotowych, powszechnych i utartych form związanych kontekstowo (w przeciwieństwie do analitycznej postawy reprezentowanej przez uczniów wybierających częściej sposób rozwiązania testu eksplikacyjny i alternacyjny).

2. Wpływ pewnej silnie nacechowanej socjolektalnie odmiany językowej (zawierającej określone słownictwo) relatywnie większy od wpływu innych, nie pojawiającej się poprzez tego typu związki w teście, na semantyczną warstwę socjolektalnego wyposażenia jednostki. Założeniem jest tu hipotetyczna prawidłowość, polegająca na tym, iż w reakcjach semantycznych warianty

znaczeniowe bliższe respondentowi (bardziej nawykowe) powinny ujawnić się syntetycznie.

Możemy więc mieć tu do czynienia z pewną osobniczą manierą lub wpływem swoistych odmian językowych na nawyki mowy jednostkowej. R. Jakobson jest zdania, że posługiwanie się metaforycznym i metonimicznym sposobem rozwijania dyskursu jest wskaźnikiem stylu indywidualnego, odzwierciedlającym jednostkowe „skłonności i upodobania językowe”, zarazem przyznaje, że częstość posługiwania się jednym bądź drugim sposobem uwarunkowana jest trojako: typem kulturowym, osobowością i samym stylem słownym. Jakobson [1963] nie rozwija jednakże ze zrozumiałych względów bardziej szczegółowo relacji tych czynników, podkreśla wszakże obecność zmiennych społecznych w procesach kształtowania nawyków mowy.

Zastanowić się trzeba zatem, czy zarysowana tu dwudzielna typologia sposobów realizacji testu odzwierciedla różnice wzorów mowy obu środowisk społecznych i może być traktowana jako cząstkowy wskaźnik (na poziomie słownictwa) socjolingwistycznych wariantów mowy. W nowej wersji koncepcji rozwiniętego i ograniczonego kodu, w której termin „kod” zastąpiony jest już terminem „wariant mowy” Bernstein wyróżnia dwa typy czy porządki znaczeń, pojawiające się w procesie mowy, ze względu na ich stopień opracowania językowego (*resp.* zależności od kontekstu przekazu):

1 Znaczenie uniwersalne — niezależnie od kontekstu, oparte o jawne opracowanie językowe.

2 Znaczenie partykularne — kontekstowo związane, lingwistycznie niejawne, odwołujące się do sytuacji i założeń o wspólności doświadczeń partnerów komunikacji*.

* Uprzedzamy tu szczegółową analizę koncepcji Bernsteina, której poświęcony jest jeden z obszernych fragmentów pracy.

Rozwinięty wariant mowy, zawierający znaczenia uniwersalne, oparty jest na symbolizmie artykułowanym, a ograniczony wariant mowy opiera się na symbolach skondensowanych, funkcjonujących w lokalnych układach stosunków społecznych. W pewnym stopniu rysują się analogie między metaforycznym i metonimicznym sposobem realizacji testu (czy postawą analityczną i syntetyczną wobec materiału leksykalnego) a podziałem Bernsteina. Sposób bowiem metonimiczny (*resp.* postawa syntetyczna) polega na umieszczeniu hasła w określonym kontekście bez wskazania werbalnego (w tym przypadku pisemnego) ogólnych cech (konotacyjnych lub denotacyjnych) terminu. Uwaga badanego koncentruje się na wskazaniu typu stosunków społecznych, z którego wyrwane zostało hasło. Jednakże partykularny charakter częściowo ujawnia także metaforyczny sposób realizacji tam, gdzie badani nie tworzą syntagmy, a tylko podają synonimy lub najbliższe skojarzeniowe kategorie semantyczne. Uniwersalnemu porządkowi znaczenia odpowiadać mogłaby więc jedynie eksplikacyjna metoda wyjaśniania znaczenia, gdy uwaga badanego skupia się na cechach terminu, na samym elemencie językowym i nie odsyła bezpośrednio do kontekstu społecznego. Z drugiej strony, rozróżnienie Bernsteina odnosi się do języka mówionego, zaś porównywane z nim wersje wykonania testu do specyficznej formy języka pisanego. Okazało się, że uczniowie L_m osiągają wysoki wskaźnik polisemiczności za pomocą metody syntagmatycznej.

Wprawdzie ogólny wysoki wynik testu uczniowie osiągnęli niezależnie od tego, czy stosowali metodę tworzenia związków syntagmatycznych, lecz zarazem wysoki wskaźnik polisemiczności wykonania testu łączył się wyraźnie ze stosowaniem takiej metody. Podobną tendencję obserwujemy wśród uczniów liceum wiejskiego.

Wysokim wartościami syntagmatyczności i wyniku ogólnego towarzyszy stosunkowo wysoki, choć na ogół niższy niż w mieście, wskaźnik polisemiczności. Natomiast wysoki wynik ogólny, któremu towarzyszy niski wskaźnik syntagmatyczności, występuje przy zróżnicowanym wskaźniku polisemiczności testu.

Przy zastosowaniu takiej samej metody rozwiązania testu uczniowie szkoły podstawowej w mieście uzyskali niższe wskaźniki polisemiczności interpretacji, choć zarazem mieli stosunkowo dobre rezultaty, gdy chodzi o wynik ogólny. Należy podejrzewać więc, że decydującą rolę odgrywa czynnik wieku warunkujący zakres uczestnictwa społecznego, a tym samym zasób środków porozumiewania się, w skład których wchodzi także przecież słownictwo.

Zbieżność zasadniczej tendencji w kształtowaniu się wyników testu w zależności od metody rozwiązania wśród uczniów szkół średnich pozwala przypuszczać, iż metoda ta jest związana rzeczywiście raczej z osobniczymi skłonnościami w zakresie wyboru metonimii bądź metafory w wyjaśnianiu znaczeń i że nie należy jej przeto łączyć z partykularnym porządkiem znaczenia w sensie Bernsteinowskim. Autor, choć wskazywał w przytoczonej wcześniej pracy [Bernstein, 1971] na sytuacyjne aspekty rozwiniętego i ograniczonego wariantu mowy, nadal jest jednak skłonny widzieć związek tych wariantów z cechami społecznymi wczesnego środowiska socjalizacji, co w praktyce odpowiada układowi klasowo-warstwowemu. Nie jest on już tak jednoznaczny, gdyż Bernstein dostrzegł w poprzednich swoich koncepcjach nieuprawnione założenie o homogenicznym charakterze klas. Częstość zatem występowania obu wariantów mowy ma charakter względny i odnosi się do typów rodzin.

Gdybyśmy przyjęli, że syntagmatyczna wersja reali-

zacji testu jest wskaźnikiem partykularnego porządku znaczeń, otrzymalibyśmy w konsekwencji dość paradoksalną zależność, w której bardziej złożony zakres percepcji semantycznej treści słów ze względu na kontekst społeczny ujawniałby się za pośrednictwem mechanizmów właściwych percepcji wąskiej, o charakterze lokalnym. Paradoks i możliwość nieporozumienia bierze się stąd, iż syntagmatyczna wersja wykonania testu daje w rezultacie reakcje nacechowane konkretyzmem skojarzeń; natomiast wersja polegająca na eksplikacji rozwiniętej języka odwołuje się do cech określających ogólne znaczenie hasła, niezależne od jego konkretnych kontekstów. Trzeba jednak podkreślić, że podział reakcji semantycznych według kryterium konkretyzmu i uniwersalności można przeprowadzić także w zbiorze odpowiedzi eksplikujących, wyjaśnienie bowiem rozwinięte językowo może odnosić się do cząstkowego wariantu znaczeniowego. Pojęcie pola np. można zdefiniować precyzyjnie posługując się terminologią fizyki, geometrii, wskazując przez to samo na dziedzinę, w której taki wariant znaczeniowy funkcjonuje, można podać rozwiniętą definicję sprawozdawczą, co się rozumie pod tym pojęciem w języku potocznym. Będą to jednak dla nas wskazania w pewnym sensie partykularne, natomiast taką reakcję, która pomija szczegółowe zastosowania terminu w różnych odmianach czy wariantach mowy, a stara się podać wspólny mianownik semantyczny wszystkich możliwych ujęć uznajemy tu za ogólne; inny jest bowiem operacyjny punkt odniesienia prezentowanej tu koncepcji. Dlatego też wydaje się konieczne podkreślenie, iż przeciwstawienie konkretności i uniwersalności skojarzeń nie ma w jej ramach związku ze zdolnościami konceptualizacji językowej uczniów. Odnosi się ono raczej do sytuacyjnej charakterystyki procesu rozwiązywania zadania, gdzie uczniowie, zo-

rientowani w polisemicznym charakterze testu, starali się wybrać najefektywniejszą metodę podania największej ilości wariantów w warunkach ograniczeń czasowych i technicznych (konstrukcja kwestionariusza testu).

Toteż skłonni jesteśmy traktować wybór metody syntagmatycznej jako wskaźnik przystosowania się do sytuacji rozwiązywania zadania. Przystosowanie się polega tu na:

1. zrozumieniu polisemicznego charakteru testu,
2. znalezieniu efektywnej metody uzyskania możliwie wysokiego wyniku.

W ten sposób tłumaczylibyśmy wysoki poziom syntagmatyczności reakcji w miejskiej szkole średniej. Ponieważ wysokie wskaźniki polisemiczności osiągnano również przy pomocy skojarzeń metaforycznych, mających postać równoważników zdań — synonimów i wskazujących zarazem konkretne konteksty zastosowania terminu — interpretację tę można rozszerzyć. Efektywność rozwiązania zadania zapewniały także reakcje, które wskazują wiele wariantów znaczeniowych przy możliwie niskim stopniu opracowania językowego. Stąd wyjaśnienie ogólnego sensu, zwłaszcza przy użyciu rozwiniętych form wypowiedzi, jest stosunkowo rzadko spotykane.

Pozostaje do omówienia jeszcze jeden fakt, sygnalizowany wcześniej. W wiejskiej szkole podstawowej, której uczniowie uzyskiwali we wszystkich uwzględnionych tu wymiarach wyniki bardzo niskie (przewaga rodzin o niskim standardzie wykształcenia, także dominacja rolników jako kategorii zawodowej), spotyka się często jako reakcję rozwinięte zdanie z wplecionym hasłem testu lub opis sytuacji użycia. Oto liczne przykłady: „strój — ubierać się najładniej”; „smak — co nam bardzo smakuje”; „korek — jest do zamykania

butelki”; „wiek — ile ma lat”; „zawód — w jakiej pracy ktoś pracuje” (5); rząd — urząd zajmuje się sprawami miast”; „strój — mój strój jest granatowy”; „harmonia — jest instrument do grania”; „stan — zamiast napisać 21 napisano 20 uczniów”; „front — po wojnie ludzi zabrano na front”; „dowód — jak się ukończy 18 lat to można wyrobić sobie dowód”; „szyk — jak żmija ucieka to wydaje szyk”; „stopień — to np. jak nas w szkole pani zapyta czytać”; „sąd — znajduje się w B. tam się odbywają sprawy”; „łuk — mają Indiani”; „sieć — rybacy na morzu w sieci łapią ryby”; „blok — bloki znajdują się w większych miastach”; „róg — u bydła znajduje się róg”; „jednostka — mniejsza od kg jest gram”. Niemal wszystkie fragmenty zaczerpnięto z tego samego testu (9).

Nasuwa się przypuszczenie, iż mamy tu do czynienia z brakiem umiejętności określenia sensu słowa poza bezpośrednim kontekstem syntagmatycznym, czyli brakiem reagowania na poziomie metajęzyka. Badany bowiem nie traktuje hasła jako elementu, który można opisać w sposób oderwany od naturalnej „jednostki sensu”, jaką jest zdanie w języku mówionym. Dowodzi to skrajnej syntetyczności postawy językowej, umożliwiającej operowanie całościowymi strukturami, przy braku umiejętności postrzegania w ich obrębie różnych poziomów konstrukcji i różnych relacji między elementami składowymi. Interpretacja taka jest dopuszczalna jednak tylko wtedy, gdy test jako całość reprezentuje omawianą metodę. Jeśli jednak pojawia się ona w innych testach, w których stanowi margines, nasuwa na myśl inny kierunek interpretacji, który polega na przyjęciu, iż metoda taka stosowana jest w stosunku do wyrażań sprawiających trudność, dla których badany nie dysponuje skróconym kontekstem syntagmatycznym lub nie potrafi podać ogólnych cech pojęcia. Kilka ta-

kich przypadków spotkać można wśród uczniów miejskiej szkoły podstawowej: „dowód — gdy ma się osiemnaście lat wtedy ma się dowód”, „stan — jak się ktoś poparzy to może być stan 3 stopnia”, „łuk — w boksie często łuk brwiowy sobie rozcinają”, „wywiad — robią dziennikarze z zawodnikami, z trenerami” (31; zero-wa polisemiczność reakcji). Uczeń, którego reakcje cytujemy, używa kilku z opisanych tu metod. Sporadycznie natomiast podobne reakcje występują wśród młodzieży ze szkoły średniej: „ofiara — coś komuś ofiarujemy”; „proces — toczy się proces nad taką a taką sprawą”; „zakład — zakładamy się o coś” (48; wysoki wskaźnik polisemiczności — 0,4, wynik ogólny 80 pkt).

Pewnego komentarza wymaga tu rola czynnika inteligencji w badaniach nad językiem. W licznych badaniach angielskich (Bernstein, Lawton, Robinson i inni) starano się rozgraniczać językowy aspekt inteligencji (czy inteligencję werbalną) obejmujący umiejętność operowania złożonymi strukturami formalnymi na poziomie syntaksy i stylistyki (dużych fragmentów dyskursu) oraz odpowiednio bogaty słownik, od logicznego aspektu inteligencji (inteligencji niewerbalnej) obejmującego sprawność percepcyjno-konceptualną w zakresie formalnych relacji i stosunków rozgraniczających rzeczywistość pozajęzykową. Rozgraniczenie to miało na celu ujawnienie różnorodności wpływu czynników wrodzonych i kulturowych, kształtujących umysłowy potencjał jednostki ludzkiej. Podkreślono słusznie, iż tradycje rodzinne, poziom kulturalny środowiska socjalizującego wzmacnia bądź hamuje rozwój umysłowy dziecka. W odniesieniu zaś do języka dostrzegano dysproporcje między wskaźnikami inteligencji niewerbalnej mierzonej testem Ravena i wskaźnikami inteligencji werbalnej mierzonej różnymi narzędziami u dzieci w zależności od ich pochodzenia społecznego, przestrzegając

przed wysuwaniem wniosków co do poziomu inteligencji ogólnej jedynie na podstawie zachowań językowych. Nasuwa się pytanie, w jakim stopniu oba te aspekty mogą być rozpatrywane oddzielnie, w jakim zaś wiążą się ze sobą. Wydaje się, że wkraczamy tu jednak na teren rozważań filozoficznych. Logiczny i werbalny aspekt inteligencji ogólnej są w pewnej mierze dwiema odmianami podstawowego i pierwotnego w stosunku do nich mechanizmu poznawczo-behawioralnego opartego o umiejętność operowania znakami. Być może jednak logiczno-percepcyjny aspekt inteligencji jest nadrzędnym poziomem działalności psychicznej, a językowy jej aspekt odnosi się, jako wtórny, do poziomu behawioralno-komunikacyjnego. Mielibyśmy wtedy do czynienia z dwupiętrowym mechanizmem kodowania treści poznawczych, z których drugi — język dźwiękowy — byłby mniej lub bardziej sprawnym narzędziem obiektywizacji procesów myślowych.

Test wyrazów polisemicznych można chyba uznać za pewien sposób badania semantycznego aspektu inteligencji werbalnej, taki mianowicie, który ukazywałby zakres percepcji semantycznego zróżnicowania materiału leksykalnego w języku. Jednakże w tej postaci, jaką zaprezentowano tu, nie spełnia on szeregu warunków metodologicznych, stąd poprzestać trzeba na konstatacji, iż jest on co najwyżej pre-testem, próbą metody. Brak danych o inteligencji niewerbalnej badanych uczniów niewątpliwie ogranicza zakres interpretacji wyników. Jego celem było jednak także określenie kierunku wyborów znaczeń cząstkowych, a więc ukazanie takich kontekstów semantycznych, które badani wybierają jako znane bądź pośrednio, bądź bliskie ze względu na charakter uczestnictwa społecznego.

W podsumowaniu tego fragmentu pracy, poświęconemu próbie interpretacji różnic ilościowych między

dwoma interesującymi nas środowiskami kulturowymi, stwierdzić trzeba przede wszystkim, że sposób zbierania materiału, co zaś za tym idzie — sam materiał, nie upoważniają do generalnych sądów. Jakkolwiek okazało się, że wpływ środowiska wyraził się w głównej mierze różnicowaniem wykształcenia rodziców, wyniki uczniów wiejskiej szkoły średniej a zwłaszcza wiejskiej szkoły podstawowej kształtowały się na poziomie niższym relatywnie do rówieśniczych grup miejskich. Bez wątplenia najwyraźniej ujawniło się różnicowanie w przekroju wiekowym, przy czym dystans wieku w obrębie jednorodnego środowiska wypada zdecydowanie na niekorzyść uczniów podstawowej szkoły wiejskiej. Widać to najlepiej przy globalnym wskaźniku polisemiczności obliczonym dla grup jako całości. Jednakże najważniejszym ustaleniem wydaje się silny związek wyników testu z wykształceniem rodziców. Okazuje się bowiem, że kształcenie szkolne jeszcze na szczeblu średnim nie jest w stanie zniwelować środowiskowych różnic językowej sprawności swoich wychowanków, co widać szczególnie w odniesieniu do wiejskiego liceum. Wskazuje to na pewien proces ogólny. Jeśli przyjmiemy najmniej korzystny wariant, w którym szkoła średnia wiejska ostrzej selekcjonuje swych uczniów niż miejska, to ci lepsi w środowisku wiejskim ciągle okazują się gorsi od swych miejskich rówieśników, dla których szkoła średnia jest dobrem bardziej dostępnym. Jeśli kryteria selekcji są podobne, różnice te, choć pomniejszone, zostają. Trzeci wariant, w którym na wsi do liceum kierowaliby się gorsi niż w mieście, przeczy zdrowemu rozsądkowi. Zatem szkoła nie stanowi skutecznego środka wyrównawczego w stosunku do głębokich różnic środowisk socjalizujących dziecko, pozostają one bowiem widoczne gołym niemal okiem. Trudno też założyć, iż mieliśmy tu do czynienia z wyjątko-

wo niekorzystnym rozkładem inteligencji, założenie bowiem, że różnice idą ciągle w tym samym kierunku — na korzyść dzieci miejskich mających rodziców z wyższym niż podstawowe wykształceniem — byłoby po prostu nielogiczne. Przyjąć należy, iż skoro nie mieliśmy do czynienia ze specjalnymi typami szkół, rozkład inteligencji powinien być mniej więcej normalny i nie ważyć w sposób istotny na wynikach badań. Grupy nasze bowiem stanowiły wycinek naturalnej rzeczywistości kulturowej, w którą nie wniesiono żadnych sztucznych kryteriów doboru. Proporcje poziomu wykształcenia rodziców wykazały, że wieś w dalszym ciągu jest takim środowiskiem socjalizacji dziecka, w którym standard wykształcenia formalnego jest dużo niższy od standardu miejskiego. Wyrównanie szans w zakresie uczestnictwa kulturalnego między miastem i wsią będzie procesem jeszcze długim. Demokratyzacja wzorów tego uczestnictwa, osiągnięcie wspólnego standardu niezależnie od typu środowiska odbywać się będzie głównie przez powiększanie się wśród ludności wiejskiej grupy ludzi z odpowiednio wysokim poziomem wykształcenia formalnego.

5. Zróznicowanie środowiskowe pod względem klerunku wyboru znaczeń cząstkowych

Fragment niniejszy poświęcony jest w całości różnicom między badanymi grupami pod względem kierunku wyboru znaczeń cząstkowych. Z wielu względów prezentowane tu opracowanie abstrahuje od cząstkowych zmiennych, składających się na podstawową dla nas zmienną wiązkową, którą możemy nazwać ekologiczną, środowiskową, a która odnosi się do odrębnych typów kultury wielkomiejskiej i wiejskiej. Interesować nas

będzie głównie treść reakcji semantycznych i częstość występowania wariantów znaczeniowych w obu grupach środowiskowych. Zakładamy, że wskazują one, choć bardzo nieprecyzyjnie, zakres kontekstów użycia znanych respondentom, a więc tym samym określają zakres wpływu zróżnicowanych odmian językowych, a dokładniej — repertuar semantyczny kształtujący wyposażenie socjolektalne jednostki na poziomie słownictwa. Interesują nas zwłaszcza trzy podstawowe pola semantyczne, z których pierwsze dotyczy wariantów znaczeniowych związanych z aktualnie podstawową dla badaczy sferą uczestnictwa społecznego, czyli ze szkołą, drugie zawiera materiał leksykalny związany z życiem społeczno-politycznym, ściślej zaś rzecz biorąc, wchodzący w skład tzw. żargonu gazetowo-publicystycznego, odmiany powszechnej w naszych środkach masowego przekazu, silnie zrytualizowanej, a więc często działającej mechanicznie, hasłowo. Jest to odmiana niekoniecznie związana z aktualnym układem ról społecznych przeciętnego ucznia szkoły średniej i podstawowej, lecz przez swą powszechność i nieunikniony codzienny kontakt z masowymi środkami przekazu wywiera znaczny wpływ na kierunek postrzegania kontekstu znaczeniowego pewnych słów, nie mówiąc już o jej wpływie na stylistyczne aspekty zachowań językowych. Także szkoła posługuje się w związku z nauczaniem przedmiotowym wieloma słowami z tego zakresu. Trzecią sferą semantyczną jest znów taka, która wymaga aktywnego uczestnictwa kulturalnego lub odpowiednich tradycji rodzinnych, szkoła bowiem w nieznanym stopniu jeszcze zajmuje się formalnym przygotowaniem do postrzegania jej i używania. Chodzi tu o sztukę. W tych podstawowych trzech zakresach szukać będziemy związków między częstością wskazań a środowiskiem społecznym, ukazując także inne za-

kresy semantyczne, pojawiające się obok wymienionych poprzednio. Wejdzie tu przede wszystkim repertuar znaczeniowy mowy potocznej, a także niektóre wyspecjalizowane i popularne zarazem sfery semantyczne, związane ze sportem, wojskiem itp.

Przyjrzyjmy się na początku reakcjom semantycznym badanych w stosunku do haseł testu związanych ze sztuką. Takich haseł było 13: harmonia, strój, kolumna, rondo, sztuka, akt, łuk, akord, róg, model, smak, pauza, rola. Arbitralność ich wyboru uzasadniona jest faktem, iż stanowią zespół wyrażeń o silniejszym ładunku polisemiczności niż inne, używane w różnych dziedzinach sztuki, choć niewątpliwie można wymienić inne jeszcze wieloznaczne terminy z tego zakresu, choćby: płótno, obraz, instrument itp.

Najsilniejsze różnicowanie ujawniły reakcje na termin „akt”. W sztuce używa się go w dwojakim sensie. Oznacza on część utworu dramatycznego lub spektaklu teatralnego i w tym znaczeniu znany jest w równej mierze licealistom miejskim jak i wiejskim. Ma on jednak także swoją interpretację w dziedzinie sztuk plastycznych, w malarstwie i fotografice, gdzie oznacza obraz lub zdjęcie przedstawiające nagie ciało ludzkie lub ogólnie klasę takich utworów wyznaczających odrębny tematycznie gatunek twórczości. W tym zakresie właśnie uwidoczniły się różnice. W ogólnej liczbie 93 wskazań wszystkich wariantów semantycznych słowa „akt” licealiści w mieście 33 razy podali taką odmianę, która odnosi się do nagości w sztuce. Wśród 51 wskazań w liceum wiejskim tylko raz wskazano na nią. Również raz tylko została wymieniona w miejskiej szkole podstawowej, nie pojawiła się wcale wśród uczniów szkoły wiejskiej. Początkowo zrodziło się przypuszczenie, iż czynnikiem różnicującym jest tu płeć badanych, ponieważ w liceum wiejskim przeważały dziewczęta

(stereotyp wstydlivosti), jednakże w mieście wariant ten wymieniany był przez nie równie często jak przez chłopców. Należy więc przyjąć, że jeśli istotnie na rozkładzie znaczeń w liceum wiejskim zaważyła struktura płci badanych, to świadczy to o zróżnicowaniu postaw wobec spraw związanych z nagością (a w podtekście zapewne także z erotyzmem) w zależności od kulturowych cech zbiorowości. Bardziej prawdopodobne wydaje się jednak zróżnicowanie w zakresie cech uczestnictwa kulturalnego niezależnie od płci. Kultura wielkomiejska stwarza więcej szans na kontakt z dziełami malarskimi i fotograficznymi tego typu.

Tradycyjny charakter rodziny wiejskiej oparty na silnej kontroli społecznej, reglamentacji swobody i surowości obyczajowej w zakresie moralności erotycznej nie sprzyja zaspokajaniu zainteresowań młodzieży. Jednakże głównym czynnikiem wydaje się tu stopień dostępności przekazu, znacznie wyższy w społeczności wielkomiejskiej. Wśród innych znaczeń terminu „akt” najwyższy stopień częstości wskazań ma wariant oznaczający dokument. Dominuje on w obu szkołach podstawowych, w wiejskiej stanowi w zasadzie jedyną wskazaną odmianę. Szerokość zakresu skojarzeń jest zdecydowanie większa w liceum miejskim i możemy go przyjąć za podstawę porównania. Licealiści miejscy rozróżnili siedem wariantów, wiejscy cztery, uczniowie szkoły podstawowej miejskiej cztery, wiejskiej zaś tylko dwa. Przykład ten odzwierciedla ogólną prawidłowość, którą przedstawimy w osobnym zestawieniu.

Wszystkie w zasadzie reakcje dotyczące terminów z zakresu sztuki wskazują, iż młodzież miejska częściej interpretuje je w tej dziedzinie niż młodzież szkół wiejskich.

Zestawmy ilość wskazań związanych ze sztuką dla wszystkich terminów z tej grupy, nie zapominając, że

liczba uczniów w P_m jest niemal dwa razy mniejsza niż w L_w , co przy założeniu, że wyrównanie liczebności obu grup spowodowałoby proporcjonalny wzrost wskazań w P_m , ukazuje nader ciekawe zjawisko, wyniki bowiem w obu grupach byłyby do siebie zbliżone, zacieśniając różnice wiekowe. Świadczyłyby to o wpływie czynników środowiskowych.

Tabela 4

Hasło	Zbiorowość				
	L_m	L_w	P_m	P_w	$L_n L_w P_m P_w$
1. Rondo (muz.)	19 (79)	1 (29)	0 (17)	0 (6)	0 — — —
2. Kolumna (archit.)	27 (43)	17 (42)	14 (13)	3 (1)	+ 0 + —
3. Łuk (archit.)	16 (90)	3 (65)	2 (26)	0 (16)	— — — —
4. Róg (muz.)	16 (75)	3 (42)	6 (17)	1 (2)	0 — 0 0
5. Akord (muz.)	37 (26)	17 (30)	1 (9)	5 (4)	+ 0 — —
6. Rola (teatr.)	32 (59)	10 (49)	15 (8)	1 (2)	+ — + 0
7. Pauza (muz.)	16 (67)	8 (50)	2 (28)	1 (15)	0 — — —
*8. Harmonia (pot.)	41 (35)	40 (31)	26 (4)	20 (0)	+ + + —
„ (muz. plast.)	11	9	2	0	— — — —
9. Sztuka (estr.)	24 (24)	11 (14)	15 (6)	4 (3)	0 + + —
„ (ogólnie)	34	14	4	2	+ + — —
10. Akt (teatr.)	32 (28)	28 (22)	3 (13)	1 (5)	+ + — —
„ (plast. fot.)	33	1	1	0	+ + — —
11. Model (plast.)	1 (58)	0 (35)	1 (21)	0 (9)	— — — —
12. Smak (estet.)	5 (65)	1 (32)	0 (17)	0 (3)	— — — —
13. Strój (muz.)	2 (62)	0 (47)	0 (26)	0 (17)	— — — —

* W kilku przypadkach wymieniono tu także harmonię jako dziedzinę dydaktyki muzycznej.

W nawiasach obok cyfr oznaczających liczbę wskazań na poszczególne warianty znaczeniowe związane ze sztuką podano liczby wskazań na pozostałe warianty. Umieszczone obok znaki + i — oznaczają odpowiednio centralność położenia znaczenia cząstkowego w odpowiedziach na poziomie grupy (+), bądź jego peryferyjność (—). Znak 0 oznacza, że wariant nie zajmuje po-

zycji centralnej, lecz jest co do liczby wskazań bliższy centralnemu niż peryferyjnemu. W przypadki więc takiego oto rozkładu wskazań: a) 6; b) 28; c) 48; d) 2 uznajemy c za wariant centralny, b za wariant zrównoważony, zaś a i d za peryferyjne. Jako dolną granicę wariantu zrównoważonego można tu przyjąć średnią wartości centralnego i najmniej licznego peryferyjnego, w tym wypadku 25 wskazań.

Proporcje wskazań na dziedzinę sztuki w stosunku do pozostałych przekonują, że tylko w niewielu wypadkach sztuka była zasadniczą dziedziną interpretacji. Dominują tu konteksty związane ze słownictwem potocznym, bardziej rozpowszechnione w użyciu lub konteksty bliższe ze względu na aktualny zakres uczestnictwa społecznego. Można poczynić spostrzeżenie ogólnej natury, iż peryferyjność położenia wariantu w reakcjach badanych zależy od jego odległości od mowy potocznej, poza wypadkami, gdy bardzo specjalne terminy znane są dzięki uczestnictwu kulturalnemu pośredniemu lub bezpośredniemu. Im bardziej termin oddalony jest od mowy potocznej, tym bardziej peryferyjne jest jego położenie, z wyłączeniem słownictwa bliskiego ze względu na uczestnictwo społeczne. Możemy tu podać szereg przykładów znanych powszechnie. Wielu ludzi wykazuje biegłą znajomość specjalistycznego słownictwa swej dyscypliny zawodowej i dużą sprawność w posługiwaniu się nią, natomiast specjalistyczne terminy z innych dziedzin są o tyle znane, o ile weszły w jakimś stopniu do kanonu mowy potocznej.

Terminy bardzo odległe, takie jak „strój”, „model”, „harmonia”, jako dziedzina dydaktyki muzycznej pojawiają się rzadko, wyłącznie w grupach miejskich. Ich wystąpienie może wskazywać na aktywne uczestnictwo badanego w danej dziedzinie. W tekście testu znajduje się hasło, które umieszczono tam dla sprawdzenia tego

założenia, obok „stroju” i słowa „model” (różnicującego odmianę fleksyjną w zależności od kontekstu). Jest nim „projekcja”. Okazało się, że nigdzie nie wystąpił wariant znaczeniowy związany z psychologią, oznaczający przeniesienie, rzutowanie własnych stanów psychicznych, postaw itp. na inne obiekty (osoby). Jest to przypadek skrajnej, należy sądzić, odległości terminu specjalnego od mowy potocznej. Natomiast wiele innych terminów specjalnych, zaczerpniętych z dziedzin przedmiotowych nauki szkolnej i potocznych zaczerpniętych z życia szkolnego wykazuje centralność położenia w reakcjach badanych. Decyduje o tym bezpośredni kontakt z tą dziedziną w trakcie nauki szkolnej. Zestawienie ich na s. 291 (tab. 5).

Wynika z niej następujące porównanie:

$L_m + = 12$	$L_w + = 10$	$P_m + = 8$	$P_w + = 18$
$0 = 6$	$0 = 6$	$0 = 0$	$0 = 0$
$- = 14$	$- = 16$	$- = 24$	$- = 14$

Ukazuje ono, iż obie grupy licealne oraz uczniowie podstawowej szkoły wiejskiej wykazują podobne proporcje wariantów peryferyjnych, a tylko w P_m cechuje się on znacznym odchyleniem, sugerującym najmniejszą podatność tej grupy na kontekst znaczeń związany ze szkołą.

Najmniejszą podatnością na kontekst znaczeniowy związany z nauką szkolną okazali się uczniowie miejskiej szkoły podstawowej, którzy wybierali raczej potoczne odmiany znaczeń. Niektóre z haseł ukazują zgodność co do wpływu kontekstu szkolnego. W jednym wypadku jest to termin bardzo potoczny i właściwie można by go stąd wyłączyć, gdyż jego związek z kontekstem szkolnym nie jest silny („para”), w dwóch („stopień” i „klasa”) dotyczy potocznego języka szkoły, w innym znowu jest słowem obcym i na kontekst potoczny niezróżnicowany („depresja”).

Tabela 5

Zbiorowość Hasło	L_m	L_w	P_m	P_w	$L_m L_w P_m P_w$
1. Depresja (geogr.)	44 (54)	36 (16)	24 (6)	17 (0)	+ + + +
2. Reakcja (chem.)	28 (56)	23 (37)	6 (15)	0 (4)	+ + 0 -
3. Rząd (biolog.)	1 (98)	0 (65)	2 (30)	0 (9)	- - - -
4. Stan (fiz.)	2 (83)	4 (45)	2 (16)	2 (1)	- - - +
5. Działanie (mat.)	19 (61)	3 (29)	4 (8)	0 (2)	0 - - -
6. Rozkład (mat. chem.)	27 (70)	15 (42)	3 (18)	6 (12)	- - - +
7. Redukcja (mat.- chem.)	27 (45)	14 (21)	9 (1)	3 (0)	- - + +
8. Dowód (mat.)	19 (73)	10 (59)	0 (30)	0 (7)	0 0 - -
9. Proces (chem. hist.)	25 (60)	13 (29)	1 (18)	0 (3)	0 0 - -
10. Stopień (fiz.pot.)	43 (65)	29 (29)	19 (14)	13 (3)	+ + + +
11. Pole (geom.)	15 (77)	10 (48)	1 (31)	2 (15)	- - - -
12. Doświadczenie (fiz.-chem.)	42 (32)	22 (12)	13 (7)	4 (2)	+ + + +
13. Kolba (chem.)	24 (65)	3 (41)	8 (20)	0 (6)	- - - -
14. Promień (geom.)	35 (47)	31 (31)	6 (26)	8 (1)	+ + - +
15. Łuk (geom. fiz.)	31 (75)	18 (50)	2 (26)	8 (8)	+ 0 - +
16. Krawędź (geom.)	9 (54)	14 (31)	1 (19)	4 (5)	- 0 - +
17. Para (fiz.)	41 (50)	24 (29)	16 (1)	4 (7)	+ + + +
18. Układ (mat.- -chem. fiz.)	11 (61)	4 (41)	0 (10)	0 (4)	0 - - -
19. Związek (chem.)	1 (64)	1 (46)	3 (13)	0 (3)	- - - -
20. Organ (biolog.)	29 (33)	9 (22)	1 (9)	0 (4)	+ - - -
21. Czynniki (mat. chem.)	10 (35)	5 (16)	8 (3)	2 (0)	- - + +
22. Skład (chem.)	22 (32)	14 (21)	5 (14)	2 (6)	+ 0 - +
23. Jednostka (fiz.)	36 (36)	14 (33)	3 (17)	3 (2)	+ 0 - +
24. Masa (fiz. chem.)	25 (24)	18 (33)	3 (16)	3 (2)	+ + - +
25. Ruch (fiz. chem.)	22 (47)	4 (40)	0 (27)	3 (3)	0 - - +
26. Zasada (chem.)	12 (40)	21 (23)	0 (11)	2 (1)	0 + - +
27. Akcent (jęz.)	5 (36)	4 (33)	5 (14)	0 (7)	- - - -
28. Blok (fiz. rys.)	8 (66)	12 (59)	3 (25)	4 (11)	- - - -
29. Gromada (biolog.)	3 (74)	1 (56)	0 (24)	0 (9)	- - - -
30. Szyk (jęz.)	10 (72)	15 (26)	1 (9)	1 (3)	- + - -
31. Klasa (pot.)	46 (53)	37 (50)	22 (8)	17 (1)	+ + + +
32. Pauza (pot.)	14 (69)	22 (36)	16 (14)	9 (7)	- + + +

Podobne zestawienie zbiorcze położenia znaczeń cząstkowych dla terminów związanych ze sztuką wskazuje, że:

L_m	+	= 8	L_w	+	= 4	P_m	+	= 4	P_w	+	= 4
	0	= 3		0	= 2		0	= 1		0	= 2
	-	= 5		-	= 10		-	= 11		-	= 10

Podobne proporcje ilościowe w L_w , P_m i P_w maskują nam zakres różnicowania kontekstów wchodzących w grę obok centralnego. Są one oderwane także od liczby uczniów, którzy w ogóle nie interpretowali tych hasła, oraz od ogólnej liczby wskazań. Jednakże nawet z tego porównania wywnioskować można, iż największą podatność na kontekst związany ze sztuką wykazali uczniowie z liceum miejskiego, rzadko opuszczali hasła z tej grupy i obok wariantu centralnego wskazali na szeroko różnicowany zakres innych możliwych kontekstów. Dane te stanowią istotną informację przy interpretacji poprzednich zestawień. Okazało się bowiem, że co prawda położenie wariantów związanych ze sztuką w reakcjach uczniów nie jest zbyt różnicowane, jednakże dotyczy ono tylko tych uczniów, którzy interpretowali te hasła, a widać iż są to bardzo różnicowane liczbowo zbiorowości w L_m , bowiem średnio 54 uczniów czyli 94% całej grupy interpretowało tę grupę słów, w L_w 38 (77%) uczniów, w P_m 19 uczniów i w P_w 8 uczniów. Porównanie położenia znaczeń cząstkowych ze względu na ich centralność/peryferyjność odnosi się zatem nie do całych zespołów klasowych, lecz tylko do tych uczniów, którzy w ogóle interpretowali hasła związane ze sztuką, a tutaj różnicowanie okazuje się istotne. Jeśli uwzględnić średnią liczby uczniów interpretujących hasła testu związane z kontekstem szkoły, różnicowanie okazuje się podobne. Wynoszą one: dla L_m — 49 (86%) uczniów, dla L_w — 39 (80%) uczniów, dla P_m — 17 uczniów i dla P_w — 8 uczniów.

Tabela 6

Zbiorowość Hasło	L_m	L_w	P_m	P_w	$L_m L_w P_m P_w$
1. Rząd	55 (44)	36 (39)	17 (15)	8 (1)	+ + + +
2. Reakcja	2 (82)	1 (59)	1 (20)	0 (4)	- - - -
3. Warstwa	18 (53)	23 (31)	2 (17)	0 (3)	0 + - -
4. Klasa	17 (82)	29 (58)	5 (23)	0 (18)	0 + - -
5. Organizacja	23 (52)	14 (21)	7 (12)	2 (6)	0 + + +
6. Stanowisko	51 (20)	37 (10)	17 (4)	4 (1)	+ + + +
7. Blok	9 (65)	3 (68)	1 (27)	0 (15)	- - - -
8. Związek	41 (24)	26 (21)	11 (5)	3 (9)	+ + + +
9. Zjazd	10 (34)	14 (25)	15 (3)	2 (3)	0 + + +
10. Czynniki	3 (42)	0 (16)	0 (11)	0 (2)	- - - -
11. Towarzysz	24 (30)	8 (33)	15 (1)	9 (0)	+ - + +
12. Układ	18 (54)	18 (27)	1 (9)	2 (2)	0 + - +
13. Rola	33 (58)	28 (31)	5 (18)	1 (2)	+ + - +
14. Organ	28 (34)	20 (11)	9 (1)	4 (0)	+ + + +
15. Pozycja	21 (20)	14 (16)	4 (17)	4 (3)	+ + - +

Zbadajmy, jak wyglądają analogiczne zestawienia obrazujące rozkład wyborów znaczeń cząstkowych w grupie słów, która wchodzi do wyposażenia leksykalnego związanego z życiem społeczno-politycznym (tab. 6).

Zauważyć tu trzeba, iż uwzględnione były tylko wybory wyraźnie ukierunkowane kontekstowo. Na przykład przy hasle „zjazd” nie wchodzi tu takie wskazania, które odnoszą się ogólnie do celowego zgromadzenia pewnej liczby ludzi, lecz brane były pod uwagę jedynie reakcje typu „zjazd partii”, „VI Zjazd PZPR” i podobne.

Położenie wariantu społeczno-politycznego dla tych haseł przedstawia się tak:

$$\begin{array}{cccc}
 L_m + = 7 & L_w + = 11 & P_m + = 7 & P_w + = 10 \\
 0 = 5 & 0 = 0 & 0 = 0 & 0 = 0 \\
 - = 3 & - = 4 & - = 8 & - = 5
 \end{array}$$

Średnia liczba uczniów interpretujących tę grupę haseł:

$$L_m - 49(86\%) \quad L_w - 37(77\%) \quad P_m - 18 \quad P_w - 6$$

Można więc przyjąć, iż kontekst społeczno-polityczny uwidocznił się wyraźnie w przypadku L_m , L_w i P_w , natomiast jest mniej widoczny w P_m , gdzie warianty centralne i peryferyjne występują równie często.

Czy można stąd wnioskować, iż dane nasze wskazują na zróżnicowanie wpływu poszczególnych odmian językowych na wyposażenie socjolektalne pod względem słownikowym w zależności od typu środowiska i wieku? Wydaje się, iż z pewnymi zastrzeżeniami tak. Podkreślaliśmy już duże zróżnicowanie między grupami szkolnymi pod względem liczby uczniów, którzy interpretują poszczególne grupy haseł, czyli zróżnicowanie ogólnego wyniku testu. Zestawmy teraz liczby obrazujące położenie wyborów w całych grupach klasowych, w kolejności w jakiej prezentowane były poszczególne bloki semantyczne: szkolno-przedmiotowy, związany ze sztuką, społeczno-polityczny:

$$\begin{array}{ll} L_m + = 12-8-7 & L_w + = 10-4-11 \\ 0 = 6-3-5 & 0 = 6-2-0 \\ - = 14-5-3 & - = 16-10-4 \end{array}$$

$$\begin{array}{ll} P_m + = 8-4-7 & P_w + = 18-4-10 \\ 0 = 0-1-0 & 0 = 0-2-0 \\ - = 24-11-8 & - = 4-10-5 \end{array}$$

Wśród miejskiej młodzieży licealnej wszystkie omawiane warianty znaczeniowe słów mają pozycję wysoką co do liczby wyborów, przy czym najbardziej zrównoważony jest kontekst szkolno-przedmiotowy. Wśród młodzieży licealnej wiejskiej, przy znacznej centralności wyborów w dziedzinie szkolno-przedmiotowej i społeczno-politycznej, ujawnia się już stosunkowo większa peryferyjność haseł związanych ze sztuką. Ciekawe, że dla uczniów szkoły podstawowej w mieście zdecydowana większość wyborów ma charakter peryferyjny ze względu na naszą klasyfikację odmian, zaś młodzież

wiejską, kończącą szkołę podstawową, cechuje (mowa tu o nielicznej grupie uczniów, którzy podali w ogóle jakiś kontekst) znaczna centralność słownictwa szkolno-przedmiotowego i społeczno-politycznego. Wydaje się, zwłaszcza w odniesieniu do P_m i P_w , że pewne dysproporcje wyborów tłumaczyć można dwojako: bądź mniejszą podatnością uczniów P_m na omawiane przez nas konteksty ze względu na szerszy zakres alternatywnych dziedzin interpretacji (analogicznie — wybory w P_w świadczyłyby o przeciwnej tendencji czyli większym wpływie szkoły oraz masowego przekazu na percepcję słownictwa, oraz mniejszej dostępności (znajomości) kontekstów pozaszkolnych, zwłaszcza mniejszej zdolności do różnicowania i wyboru znaczeń potocznych). Wydaje się też, że wyższy niż w innych grupach wskaźnik centralności wyborów interpretacji w dziedzinie sztuki wskazuje na działanie odmiennych czynników środowiskowych, przy czym trudno nam tu oddzielić wykształcenie rodziców, wpływ środowiska rówieśniczego i warunków uczestnictwa kulturalnego społeczności wielkomiejskiej. Traktujemy więc ten wpływ jako wynik działania wielu czynników, przy czym wyodrębniają one nam, jak wielokrotnie mówiliśmy, dwa typy uczestnictwa kulturalnego ze względu na charakter zbiorowości.

Dla ilustracji środowiskowej selekcji postrzeganych wariantów znaczeniowych a więc i częściowego potwierdzenia powyższego wywodu, przytoczmy zestawienie kierunku wyborów znaczeń cząstkowych w odniesieniu do paru haseł, mających silny związek z miejską odmianą mowy potocznej (tab. 7, s. 296).

Wyraźna linia rozdziela trzy pierwsze grupy od uczniów szkoły podstawowej ze wsi, dla której częstsze były wybory położone peryferyjnie; warto także zwrócić uwagę na fakt, iż w P_m występuje (proporcjonalnie

Tabela 7

Zbiorowość Hasło	L_m	L_w	P_m	P_w	$L_m L_w P_m P_w$
1. Tłok	46 (38)	37 (20)	15 (9)	4 (7)	+ + + -
2. Korek	24 (60)	11 (32)	4 (17)	0 (12)	0 0 - -
3. Zebra	35 (53)	16 (41)	14 (22)	0 (8)	0 0 0 -
4. Blok	43 (31)	37 (34)	21 (7)	11 (4)	+ + + +
5. Centrum	20 (59)	19 (33)	14 (8)	5 (11)	0 0 + 0
6. Ruch (uliczny)	23 (46)	21 (23)	13 (14)	2 (4)	+ + + 0
7. Rondo	32 (66)	10 (19)	8 (9)	0 (0)	+ + + -

L_m : + = 4	L_w : + = 4	P_m : + = 5	P_w : + = 1
0 = 3	0 = 3	0 = 1	0 = 2
- = 0	- = 0	- = 1	- = 4

do sumy wskazań) mała alternatywność innych kontekstów.

Z liczbą podawanych znaczeń cząstkowych ściśle wiąże się zakres polisemiczności, jaki ujawniają reakcje badanych.

Stopień wieloznaczności poszczególnych haseł jest bardzo zróżnicowany. Waha się on od 2 wariantów do 10, przy czym trzeba od razu zaznaczyć, iż maksymalny zakres hasła nie jest wzorcem skonstruowanym przed badaniem, lecz odpowiada sumie wariantów wyodrębnionych przez wszystkich badanych. Pułap polisemiczności wyznaczony jest więc przez nich samych. Podajmy przykład: dla hasła „rak” we wszystkich grupach podano łącznie 6 znaczeń cząstkowych, są to: nowotwór, stawonóg, narzędzie ślusarskie, element sprzętu taterniczego, przyrząd do chodzenia po słupach (te trzy warianty zaliczono do jednej klasy), gwiazdozbiór, zwrotnik, wreszcie idiom: „spiec raka”, zarumienić się. Wszystkie 6 wariantów wymienili uczniowie L_m . Wiej-

scy licealiści wymienili tylko dwa znaczenia (nowotwór, stawonóg), te same warianty i tylko one pojawiły się w reakcjach uczniów P_w , a uczniowie P_m wymienili raz, obok „nowotworu” i „stawonoga”, także „przyrząd do chodzenia po słupach”. Różnice zakresu polisemiczności reakcji badanych podać można w postaci usystematyzowanej. Pominiemy tu jedynie nieliczne hasła w małym stopniu polisemiczne (np. „staw”, które nie różnicują badanych grup.

1. Słowa posiadające 3 warianty znaczeniowe

Zbiorowość Liczba wymienionych wariantów	L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
	1					1
2	2	3	4	3	5	4
3	10	9	8	9	6	2

2. Słowa posiadające 4 warianty znaczeniowe

	L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
1				1		9
2	2	3	1	3	8	9
3	6	3	10	10	5	2
4	13	15	10	7	8	1

3. Słowa posiadające 5 wariantów znaczeniowych

	L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
1						3
2				1	3	11
3	3	4	8	7	8	6
4	5	9	11	8	8	1
5	13	8	2	5	2	

4. Słowa posiadające 6 wariantów znaczeniowych

	L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
1						4
2			1	1	2	7
3		4	3	2	3	1
4	3	1	6	7	5	1
5	5	5	3	2	2	
6	5	3		1	1	

5. Słowa posiadające 7 wariantów znaczeniowych

	L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
1						
2					1	6
3			1	1	2	2
4			2	1	1	1
5	1	2	2	5	4	
6	4	6	2	1	1	
7	4	1	2	1		

6. Słowa posiadające 9 wariantów znaczeniowych

	L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
1						
2						4
3					1	
4			2		2	1
5		2	1			
6	2	2	2	4	1	
7	1	1		1	1	
8	1					
9	1					

Test zawierał jeszcze dwa hasła, z których jedno miało osiem, a drugie dziewięć wariantów znaczeniowych.

Zakres polisemiczności interpretacji dla słowa o ośmiu odmianach wyglądał następująco:

L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
8	8	5	6	5	3

a dla słowa o dziesięciu odmianach tak oto:

L'_m	L''_m	L'_w	L''_w	P_m	P_w
7	6	7	5	6	4

Między szkołami podstawowymi i licealnymi różnice są widoczne począwszy od słów najmniejszą ilością wariantów i rosną w miarę, jak rośnie liczba możliwych dziedzin interpretacji. Co więcej, zestawienia te nie odzwierciedlają pełnego wachlarza wskazań grupy mło-

dzieży licealnej, trzeba było bowiem dla uniknięcia rozproszenia wyborów starać się znajdować dla pewnych ich obszarów wspólne mianowniki i grupować w związki.

Dysproporcje między poszczególnymi grupami świadczą przekonująco o wadze wpływu zespołu czynników środowiskowych, o których cały czas była tu mowa, wskazują na duże zróżnicowanie wyposażenia socjolektalnego w jego słownikowej warstwie, a więc zarazem określają zapewne, przynajmniej częściowo, sprawność komunikacyjną. Wzory mowy bowiem, gdy je rozpatrujemy od strony syntaktyczno-stylistycznej, nie są niczym innym jak narzędziem organizowania treści poznawczych, utrwalonych w słownictwie. Sprawność komunikacyjna w sensie jej wartości, rozległości, bogactwa, zależy więc w równej mierze od umiejętności formalnej organizacji wypowiedzi, ujmującej stosunki między rzeczami i zjawiskami, jak i od tego, co organizowane. Sądzić należy, iż dwa te aspekty uzupełniają się wzajemnie. Zapewne sprawności kodowania na poziomie syntaktyczno-stylistycznym odpowiada rozległość słownictwa, przynajmniej w pewnych dziedzinach wyposażenia socjolektalnego ukształtowanego przez biografię uczestnictwa społecznego; i na odwrót, giętkość, bogactwo słownictwa występuje pewnie częściej w parze z umiejętnością sprawnego wyrażania się. Ostatnie z przytoczonych tu zestawień ujawniają poważne różnice w umiejętności różnicowania kontekstów, w jakich mogą występować słowa wieloznaczne. W przekroju wiekowym jest to zrozumiałe, choć wydaje się, iż test nasz trafnie chyba ujawnia niepokojąco niski poziom uczniów badanej wiejskiej szkoły podstawowej. Równie niepokojące, z punktu widzenia efektywności dydaktyki szkolnej, wydają się różnice między środowiskami. Uczniów szkół podstawowych tłumaczyć moż-

na, zwłaszcza tych ze szkoły wiejskiej, utrudnieniem sytuacyjnym przy realizacji testu (mniejsze obycie z zadaniami typu testowego w ograniczonym czasie), lecz odległość, jaka dzieli już to na poziomie ogólnych wyników, już to na poziomie wskaźników zakresu polisemiczności uczniów szkół średnich wskazuje na fakt, iż szkoła średnia, a może szkoła jako instytucja w ogóle, nie w pełni potrafi niwelować niekorzystne wpływy zróżnicowania społecznego, kształtującego uczestnictwo kulturalne i potencjalny dostęp do różnych jego poziomów i form. Wpływ szkoły na demokratyzację dostępu do kultury daje się jednakowoż zauważyć, jeśli wykluczemy, iż nie wchodzi tu w grę specyfika mechanizmu selekcji kandydatów do szkół średnich. Różnice bowiem między P_w i P_m są większe niż między zespołami licealnymi przy podobnym rozkładzie różnic wykształcenia rodziców. Zdaje się więc, że prezentowany tu materiał potwierdza, w odniesieniu do pewnego aspektu sprawności percepcyjno-komunikacyjnej, wiele opracowań świadczących o ciągle istniejących jeszcze różnicach startu młodzieży pochodzącej z odmiennych kulturowo środowisk społecznych.

Okazało się też, że różnice te w obrębie badanych grup wykazywały zbieżność z poziomem wykształcenia rodziców i pochodzenia społecznego, które są dobrymi wskaźnikami tradycji kulturalnych środowiska rodzinnego. Wniosek, jaki z tego wynika, nie jest optymistyczny: jedenaście lat szkolnej nauki nie zatarło zasadniczego wpływu, jakim jest wzmacniające się wzajem działanie grup wczesnej socjalizacji i pozaszkolnych instytucjonalnych ram uczestnictwa kulturalnego.

Badaniom tym daleko do poprawności metodologicznej. Dość jasny obraz zjawiska zawdzięczać trzeba pewnie jego jaskrawej widoczności niż odkrywczości metod. Stanowią one jednak próbę częściowego i porządkują-

cego choćby pomiaru oraz próbę bardziej precyzyjnego niż dotychczas określenia jego skutków i mechanizmu działania. Przyczyny są bowiem znane. Z drugiej zaś strony pomyślane one były jako próba empirycznej ilustracji teoretycznej koncepcji jednostki mówiącej, stąd częste niedostatki metodologiczne, jakich nie można tolerować przy analizie typu dowodowego. Z tego też punktu widzenia proponujemy spojrzeć zarówno na metodę jak i na zakres ogólności wniosków. Atoli nie jako usprawiedliwienie, lecz jako stwierdzenie metodologiczne, ważne dla wszelkich badań nad językiem, można tu wyłuszczyć następującą rację. Zachowania językowe, a więc także reakcje semantyczne, należą do najbardziej nawykowych, trudnych do skłamania i podrobienia zachowań ludzkich. W toku codziennego używania język nie jest tak przejrzysty i podatny na auto-refleksję dla jednostki jak jej postawy, zapatrywania, deklaratywne wartości, które w badaniach społecznych respondent często może na zawołanie kreować, nie obawiając się skutecznej kontroli. Stąd, jeśli się ma uzasadnione przekonanie o trafnym rozpoznaniu granic wzorów socjolingwistycznych w obrębie badanej zbiorowości, często niewielka liczba przypadków ma wartość dowodową.

CZĘŚĆ IV

Międzygrupowe zróżnicowanie
wzorów używania języka



Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina

1. Wstęp. Punkt wyjścia i ogólny model wyjaśniania teorii

Obecnie chcielibyśmy przedstawić teorię, która ujmuje zjawiska językowe z innej nieco perspektywy. Bada się tu raczej nie pojedyncze jednostki, a całe środowiska społeczne, starając się opisać zróżnicowanie zachowań językowych i podać najistotniejsze pozajęzykowe przyczyny tego zróżnicowania. Niemniej obie szczegółowe partie rozważań wiążą się jak najściślej ze sobą, co uwiidocznia się też wyraźnie w materiale empirycznym, obie też, każda na swój sposób, są rozwinięciem ogólnego modelu socjologii języka naszkicowanego w pierwszej części pracy. Omawiana niżej koncepcja angielskiego uczonego Basila Bernsteina stanowi jedną z najciekawszych i najbardziej socjologicznie zorientowanych prób opisanego zróżnicowania językowego społeczeństwa.

Punktem wyjścia Bernsteinowskich rozważań stała się sytuacja panująca w angielskim szkolnictwie publicznym. Duża liczba uczniów nie potrafi dać sobie rady w szkole i problemy zaczynają się już od najwcześniejszych lat nauki. Zjawisko to ma wyraźnie określony zasięg, występuje głównie w tych szkołach, które mieszczą się w dzielnicach zamieszkałych przez pewne warstwy klasy robotniczej. Ma ono doniosłe kon-

sekwencje społeczne, powstrzymując bowiem awans kulturalny i materialny niższych kategorii ludności opóźnia proces demokratyzacji społeczeństwa. Zwracano uwagę na wiele czynników przyczyniających się do takiego stanu rzeczy. Zasadnicze znaczenie mają tu różnice majątkowe rodziców — pewne kategorie szkół są dość wysoko płatne. Decyduje tu także charakter pracy rodziców, ilość czasu, jaką poświęcić mogą dziecku, czy metody wychowawcze, które stosują. Pewną rolę odgrywa wpływ społeczności sąsiedzkiej i grup rówieśniczych, w których uczestniczą dzieci. Bernstein chce zwrócić uwagę na jeszcze jeden, pomijany dotąd, a niezwykle według niego istotny czynnik. Jest nim język, którym posługuje się dziecko w momencie przestępowania progów szkoły, a którego nauczyło się w okresie początkowej socjalizacji zachodzącej właśnie w obrębie grup pierwotnych, a szczególnie w rodzinie. Nabycie określonego systemu mowy wiąże się według niego ściśle z przyjęciem pewnej hierarchii wartości, pewnych sposobów postrzegania, klasyfikowania i odczuwania świata. Wyróżnia Bernstein dwa systemy mowy, nazwane przez niego początkowo językiem formalnym (*formal language*) i językiem publicznym (*public language*). Wykazuje on następnie, iż struktura angielskiego systemu szkolnictwa, a szczególnie rodzaj wymagań stawianych uczniom, są takie, że faworyzują wyraźnie dzieci posiadające umiejętność posługiwania się językiem formalnym. Stąd też jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych może być fakt, że dane dziecko przyswoiło sobie jedynie język publiczny. Za procesem nabywania takiego a nie innego systemu mowy stoją oczywiście określone czynniki społeczne. Rozumowanie Bernsteina stara się więc wyjaśnić pewne zjawisko — niepowodzenia szkolne pewnych grup uczniów. W tym

celu konstruuje on całą teorię socjologiczną, a raczej socjolingwistyczną, gdzie wiąże w łańcuchu przyczynowym różne kategorie zjawisk. Ogólnie, schemat wyjaśniania zastosowany przez Bernsteina można przedstawić następująco:



* Struktura systemu szkolnego zależy bezpośrednio od struktury społecznej i dopiero ona połączona z umiejętnościami i nawykami uczniów wyznacza ostatecznie ich osiągnięcia

Wydaje się, że ten ogólny schemat zachowany jest we wszystkich pracach autora. W różnych fazach rozwoju swej teorii koncentruje się on jednak na innych kategoriach czynników. Zmienia się także — niekiedy dość zasadniczo — określenie wzajemnych relacji i uwarunkowań przyczynowych między poszczególnymi członami łańcucha. Niemniej jest teoria Bernsteina jedną z pierwszych prób zastosowania ujęcia socjolingwistycznego do faktów społecznych. Sposób wyjaśniania stosowany przez niego jest pewnym uszczegółowieniem ogólnego schematu socjologii języka, który podano w rozdziale trzecim. Podkreślmy tu raz jeszcze praktyczną orientację autora — jego teoria ma się przyczynić do rozwiązania trudnego problemu społecznego, wskazując na jego przyczyny i możliwości rozwiązania, podając w ten sposób przesłanki do podjęcia określonej decyzji praktycznej.

2. Psychologiczno-językowa charakterystyka klasy średniej i klasy robotniczej. Język publiczny i język formalny

Przystąpimy obecnie do prezentacji i analizy poglądów Bernsteina starając się zasadniczo — choć nie wszędzie będzie to możliwe — zachować porządek chronologiczny i koncentrując się głównie na językowych aspektach jego teorii.

Pierwsze artykuły Bernsteina poświęcone problematyce socjolingwistycznej ukazały się w latach 1958 - -1959. [Bernstein 1958, 1959, S]. Przedstawia w nich autor koncepcję dwóch systemów mowy oraz podaje ich psychologiczne korelaty. Wyróżnia dwa zasadnicze człony, a raczej subkultury struktury społecznej: subkulturę klasy robotniczej i subkulturę klasy średniej. Obu tym subkulturom przypisuje inny pod względem psychologicznym sposób orientacji i działania w świecie oraz inny system mowy. Mamy zatem dwa typy stosunku poznawczego do przedmiotów: jeden charakteryzuje się wrażliwością na treść przedmiotów, drugi wrażliwością na ich strukturę. [Bernstein 1958:160, S]. Wykształcenie się owych typów stosunku poznawczego nie zależy wcale od zdolności poznawczych, nie jest funkcją cech wrodzonych jednostki. Określony stosunek poznawczy do przedmiotu jest cechą nabytą w procesie socjalizacji.

Jednostka uwrażliwiona na strukturę przedmiotu widzi i reaguje na każdy przedmiot umieszczony od razu w całej siatce stosunków z innymi przedmiotami, rozumie zatem zależności przestrzenne, czasowe i przyczynowe między różnymi obiektami i zdarzeniami otaczającego ją świata. Bernstein przypisuje klasie średniej wrażliwość na strukturę. Spowodowane to jest

według niego tym, że członkowie klasy średniej charakteryzują się następującymi cechami: 1. potrafią odróżnić środką i długofalowe cele zarówno poznawcze jak i uczuciowe czy praktyczne, 2. zachowują dyscyplinę w zachowaniach zorientowanych na zdobycie uznawanych wartości (przy czym owe wartości są zhierarchizowane, ale także zindywidualizowane dla każdej jednostki zależnie od jej osobistych możliwości), 3. potrafią znaleźć i zastosować właściwe środki prowadzące do celu. Ogólnie klasa średnia przejawia „postawę instrumentalną wobec stosunków społecznych i przedmiotów”. [Bernstein 1958:161, S]. Dziecko wychowuje się tu w rodzinie, której można przypisać racjonalność w Weberowskim sensie. Zachowania podległe są długofalowym celom, można zatem stosować bardziej stabilny system nagród i kar wywołujących pożądane zachowania. Dziecko ma określony cel życiowy, ideał swojej własnej kariery, traktując edukację szkolną jako środek do jego osiągnięcia, zyskuje dodatkową motywację do należytego wywiązywania się ze swych szkolnych obowiązków. Rozpatruje przedmioty ze swego otoczenia jako środki do osiągnięcia przyszłych celów, stąd każdy przedmiot może mieć jednocześnie wiele różnych znaczeń, bowiem prowadzić może do zaspokajania różnych celów na raz. Powiększa to spostrzegawczość i ciekawość dziecka, wytwarzając u niego świadomość ogólnego uporządkowania rzeczywistości i przyczyniając się do przyswojenia sobie coraz bardziej skomplikowanych pojęć abstrakcyjnych.

W innej sytuacji znajduje się dziecko należące do klasy robotniczej, uwrażliwione według Bernsteina na treść przedmiotu. Postrzega ono jedynie oderwane przedmioty, nie tworzy związków przyczynowych między różnymi obiektami. Długofalowe cele zastępuje się

tu ogólniejszym pojęciem przyszłości, gdzie dużą rolę może odegrać przypadek. Stąd system kar i nagród stosowany w rodzinie nie jest stabilny i konsekwentny, ustalany jest natomiast w bardziej arbitralny sposób. Decydującą rolę odgrywa bezpośrednia terażniejszość, okres przewidywań i oczekiwań jest skrócony, nie ma elementu poświęcenia dla przyszłości, obowiązuje raczej zasada *carpe diem*. Ogólnie biorąc poznawcze i emocjonalne zróżnicowanie świata jest tu znacznie słabiej rozwinięte niż w przypadku klasy średniej.

W procesie socjalizacji kształtującym owe typy stosunku do przedmiotów decydujące są akty komunikacji, przekazujące doświadczenia rodziców i wdrażające dzieci do zachowań uznawanych za pożądane. Świadomość tego faktu doprowadza Bernsteina do zajęcia się problematyką języka. Wydaje mu się, że w przypadku uporządkowanej, racjonalnej struktury zachowań nie ma miejsca na bezpośrednie wyrażanie uczuć, szczególnie gwałtownych i nieprzyjaznych. Uczucia te w klasie średniej wyrażone są za pomocą logicznych a nie emocjonalnych środków językowych; w ten sposób język staje się bogaty w osobiste i indywidualne określenia i odcienie. Wykształca się wtedy specjalna forma pośredniej ekspresji uczuć, gdzie „subtelne uporządkowanie słów i związki między zdaniem przekazują uczucie”. [Bernstein 1958:1964, S]. Język ma przekazywać życzenia i rozkazy, można je jednak formułować w różny sposób. Dziecko z klasy średniej jest traktowane jako jednostka z własnymi możliwościami, prawami i potrzebami, z indywidualnym systemem wartości. Ono samo więc używa także języka w ten sposób, aby przekazać i dokładnie rozwinąć swoje poglądy i odczucia na wszystkie poruszane kwestie, przy czym stosować będzie raczej argumenty natury logiczno-ro-

zumowej, stroniąc od wykrzykników emocjonalnych. Różnice między poszczególnymi znaczeniami wypowiedzi sytuować się będą na poziomie ściśle lingwistycznym. Bernstein podkreśla, że taki sposób językowego rozwijania znaczeń zwraca uwagę na odrębne indywidualne cechy każdej jednostki, podkreślając jej własne subiektywne intencje i wyodrębniając ją w ten sposób spośród innych uczestników interakcji.

Inaczej sytuacja przedstawia się w klasie robotniczej. Uczucia przekazywane są bezpośrednio, główną rolę odgrywają tu raczej pozajęzykowe, paralingwistyczne elementy wypowiedzi. Ważna jest siła głosu, ton, gesty i mimika twarzy. Sam język nie pozwala na indywidualizację uczuć, ponieważ w wielu sytuacjach używa się podobnych, nieskomplikowanych określeń, zróżnicowanie znaczeń osiągnąć można zatem raczej paralingwistycznie, zwracając uwagę na emocjonalne bardziej niż na logiczne implikacje wypowiedzi. Trudno jest w tym systemie mowy rozwinąć subiektywne intencje i wskazać na odrębność swych własnych poglądów. Podkreśla się raczej wspólność i jednolitość wszystkich doświadczeń w obrębie całej grupy, język jest prosty i skrótowy, bo różnice postaw i poglądów są minimalne, albo przynajmniej zakłada się, że inni uczestnicy interakcji podobnie widzą, oceniają i odczuwają świat.

Zauważmy od razu, że ten drugi system mowy, nazwany przez Bernsteina językiem publicznym, jest pierwotnym systemem języka używanym w początkowych procesach socjalizacyjnych we wszystkich grupach społecznych. Używany będzie we wszystkich małych grupach mających wspólne doświadczenia, przebywających stale razem i doskonale się znających. Natomiast język formalny może wytworzyć się tylko w specyficznych warunkach społecznych, na które

wskazano wyżej. Dzieci pochodzące z klasy średniej posiadałyby zatem — w myśl tej koncepcji — znajomość obu systemów mowy, natomiast dzieci z klasy robotniczej tylko języka publicznego.

Podamy obecnie dokładniejszą charakterystykę obu języków, pokazując ich związki z postawami poznawczymi jednostek i innymi wymienionymi wyżej czynnikami. Jest to tylko pierwsza próba opisu owych języków. Bernstein będzie bowiem później przeformułował swoje propozycje. *Public language* wykazuje zatem następujące cechy:

1. krótkie, proste gramatycznie, często niedokończone zdania, uboga konstrukcja składniowa, akcentowanie strony czynnej,

2. proste i powtarzające się spójniki,

3. częste używanie krótkich rozkazów i pytań,

4. sztywne i ograniczone użycie przymiotników i przysłówków.

5. rzadkie używanie zaimków nieosobowych jako podmiotu (angielskie wyrazy *one, it*),

6. stwierdzenia są często formułowane jednocześnie jako pytania, które ustanawiają wzajemność uczuciowo-poznawczą: „Czyż to nie wspaniałe?” „To tylko ludzkie, nieprawdaż?”

7. stwierdzenie faktu jest często używane jednocześnie jako powód mający spowodować określone zachowanie i jako zadanie jego wykonania bez podania właściwej przyczyny: „Zrób to! Dlaczego? Bo tak ci mówię!”

8. symbolizm na niskim stopniu ogólności,

9. indywidualne poglądy nadawcy zawarte są *implicit* w strukturze zdania, stąd jest to język znaczenia ukrytego.

Bernstein sądzi, że ten ostatni fakt określa w sposób

decydujący formę języka publicznego. [Bernstein 1958: :323, S].

Pierwsze dwie cechy wskazują na pewne ubóstwo syntaksy i gramatyki języka publicznego, podkreślając także brak precyzyjności wypowiedzi. Prosta konstrukcja zdaniowa i brak spójników mogących służyć jako elementy bardziej złożonych ciągów zdaniowych, przekazujących subtelne związki logiczne między zjawiskami, uniemożliwia rozwijanie bardziej skomplikowanych znaczeń. Stosunkowa rzadkość przymiotników i przysłówków związana jest także z tendencją do najprostszego określania zjawisk bez podawania żadnych dodatkowych informacji.

Użycie zaimków nieosobowych w roli podmiotu traktuje Bernstein jako wskaźnik bardziej obiektywnego stosunku do własnych doświadczeń. Zaimki osobowe, np. *my* czy *wy*, opisują doświadczenia lokalne, grupowe, uwarunkowane szczególną sytuacją podmiotu, użycie zaimków *it* i *one*, odpowiadających polskim konstrukcjom „mówi się” albo „mówią, że”, wskazywać ma na przelamywanie tych ograniczeń i osiągnięcie poziomu podmiotu abstrakcyjnego. Inną istotną cechą języka publicznego jest poszukiwanie wzajemności odczuć, poglądów i doświadczeń. Zawarte w stwierdzeniach pytania mają ustanowić łączność pomiędzy nadawcą a odbiorcą — mają podkreślać spójność grupy poprzez redukcję indywidualnej odrębności. Konstrukcja taka bardzo często występuje w języku angielskim, szczególnie w postaci tzw. *tag questions* (np. „*She is really sweet, isn't she?*”), odpowiedniki składniowe tej konstrukcji występują także w innych językach, w polskim zbliżają się do tego formy „nieprawdaż”, „prawda” itp. Bernstein nazwie później zjawiska te pytaniami socjocentrycznymi. Stwierdźmy przy okazji, iż wydaje się, że występowanie tych form nie ogranicza się

jedynie do tego typu pytań, które stosunkowo łatwo zidentyfikować na poziomie syntaktycznym. Charakter socjocentryczny posiadać będą także wszelkie dialogi, które nawiązywane są nie w celu wymiany informacji, ale raczej dla stworzenia poczucia wspólnoty i to głównie wspólnoty emocjonalnej partnerów interakcji. Identyfikacja tych rodzajów form socjocentrycznych jest niewątpliwie daleko trudniejsza, wychodzić musi bowiem poza poziom syntaktyczny i badać znaczenia przekazów zależnie od całej sytuacji socjolingwistycznej. Wracając do Bernsteina stwierdzmy, że podkreśla on następującą istotną konsekwencję wzajemności uczuciowo-poznawczej. Otóż zniechęca ona do dokładnego rozwijania własnych indywidualnych znaczeń. Kiedy zakłada się, że partnerzy rozumieją wszystko tak samo, nie trzeba dokładnie analizować zjawisk, ciekawość i dociekliwość poznawcza zostaje znacznie zredukowana. Następuje natomiast konsolidacja grupy i zwiększa się solidarność jej członków.

Używanie krótkich rozkazów i pytań (cecha trzecia) wiąże się także z takim formułowaniem rozkazów, które nie podają żadnych logicznych argumentów mogących skłonić do pożądanego zachowania. Rozkazy mają być wykonywane tylko na zasadzie autorytetu rozkazodawcy, oczywiście jest, że to również nie sprzyja słownej elaboracji znaczeń. Dwie ostatnie cechy powtórnie podkreślają fakt, że jednostka używająca języka publicznego nie rozwija swych znaczeń *explicite*. Sytuuje ona swą wypowiedź na niskim stopniu ogólności, używa raczej symboli opisowych, konkretnych, wizualnych, rzec by można namacalnych, niż określeń zależności logicznych. Ocena indywidualna nadawcy występuje na poziomie znaczenia ukrytego, cały czas maksymalizuje się solidarność stosunku społecznego kosztem logicznej struktury komunikacji i specyficzności czy zindywidu-

alizowania doznań. Będzie to więc w istocie ocena nie indywidualna, ale grupowa, społeczna. Takie określenie języka publicznego przeciwstawia go drugiemu systemowi mowy, którym jest język formalny.

A oto jakimi cechami charakteryzuje się język formalny:

1. ścisły porządek gramatyczny i syntaktyczny,
2. modyfikacje logiczne i akcentowanie poszczególnych składników są osiągane poprzez użycie skomplikowanych gramatycznie konstrukcji zdaniowych, a szczególnie zdań podrzędnie złożonych,
3. częste użycie przyimków wskazujących relacje logiczne, jak również podkreślających czasową i przestrzenną łączność,
4. częste używanie zaimków nieosobowych *it* i *one*,
5. dostosowany do sytuacji wybór przymiotników i przysłówków spośród bogatego ich rejestru,
6. ocena indywidualna jest przekazana poprzez strukturę i związki w obrębie i pomiędzy zdaniem, jest zatem sformułowana *explicite*,
7. symbolizm ekspresyjny uwarunkowany jest formą językową i przekazuje raczej odcienie emocjonalne niż znaczenie logiczne w przekazie,
8. jest to takie użycie języka, które wskazuje na możliwości zawarte w złożonej hierarchii pojęć dla organizacji doświadczenia. [Bernstein 1959:323, S].

Większość podanych tu charakterystyk jest po prostu odwróceniem cech języka publicznego. Podkreślamy raz jeszcze, że jednostka posługująca się językiem formalnym przekazuje swoje własne doświadczenia, rozwijając indywidualne odrębne znaczenia. Znaczenia te są przekazywane *explicite* poprzez logiczne uporządkowanie i syntaktyczne skomplikowanie wypowiedzi. Rola

symbolizmu ekspresyjnego jest ściśle określona, przekazuje on jedynie odcienie emocjonalne przekazu, które mogą być dzięki temu subtelnie rozróżniane.

3. Pierwsza wersja teorii Bernsteina — uzupełnienia i uwagi krytyczne

Zauważmy, że autor nie podał tu żadnych obiektywnych, pozapsychologicznych i pozajęzykowych kryteriów wyróżniania klas społecznych. Specyfikuje on je znacznie później, a i tak jego definicja klasy społecznej nie jest pełna. Stosunkowo najbardziej rozbudowana lista cech zamieszczona jest dopiero w artykule z 1970 r. [Bernstein 1970a, S]. Podkreśla on tam następujące warunki społeczne przyczyniające się do powstania języka publicznego. Po pierwsze, występują silne więzi i brak różnicowania między jednostkami. Stosunki pracy nie są skomplikowane ani różnicowane, zajmowane stanowisko nie wymaga podejmowania decyzji. Charakter pracy wymagający raczej czynności fizycznych, a nie symbolicznych nie sprzyja powstawaniu bardziej rozwiniętego systemu mowy. Zmniejszony autorytet w pracy przekształca się w próby jednoznacznego ustalania autorytetu w domu, narzucanego przez rodziców dzieciom. Mieszkanie jest często przeludnione, stąd dzieci wychowują się raczej same, spędzają czas poza domem. Środowisko nie dostarcza specjalnych bodźców intelektualnych. Takie określenie klasy robotniczej jako środowiska generującego jedynie język publiczny skupia się na charakterze wykonywanej przez jej członków pracy. Zgodne jest to z przyjęciem kryterium zawodu i wykształcenia, jako że te właśnie czynniki zasadniczo określają charakter pracy i przynależność klasową. Odpowiada to zasadniczo nor-

malnie przyjmowanym przez socjologów operacyjnym definicjom klasy społecznej; charakterystyczne jest, że w pracach empirycznych posługuje się Bernstein w analogiczny sposób skonstruowanym wskaźnikiem przynależności klasowej*.

Badania empiryczne przeprowadzane w tej fazie rozwoju teorii opierały się całkowicie na opisanej koncepcji dwóch języków, potwierdzając niektóre z Bernsteinowskich hipotez, narażając się jednak na rozliczne zarzuty, do których wielokrotnie wypadnie powrócić w dalszych rozważaniach. Na razie chcemy się skoncentrować na aspektach teoretycznych jego rozważań.

Bernstein zdawał sobie od początku sprawę, że określanie klas społecznych jedynie na poziomie makrosocjologicznym jest niewystarczające. Przynależność do danej klasy społecznej nie musi być zawsze wystarczającym wyjaśnieniem pojawienia się danego systemu mowy. Stąd jego późniejsze przejście do analizy systemu ról w rodzinie, jako czynnika na poziomie mikrosocjologicznym. W tym miejscu podnieść trzeba inną jeszcze obiekcję. Użycie tylko dwu klas społecznych to uproszczenie sytuacji. Można bowiem raczej przypuszczać, że systemy mowy będą się zmieniały wzdłuż społecznego kontinuum, toteż zabieg dychotomizacji uprawniony jest jedynie ze względu na łatwość operacjonalizacji pojęć teoretycznych w trakcie empirycznych badań. Wydaje się, że Bernstein dążąc do uwytklenia różnic językowych między klasami społecznymi brał pod uwagę nie klasę robotniczą w ogóle, a tylko dolną jej warstwę, którą określa się zwykle mianem *lower working class*; w ten sposób dobierał on zresztą próbkę w swoich badaniach.

* Stworzył go Walter Brandis, członek zespołu Bernsteina; wskaźnik jest oparty na wykształceniu i zawodzie obojga rodziców.

Zajmijmy się inną z kolei sprawą. W przedstawionej koncepcji niejasne są związki pomiędzy systemem mowy a orientacjami poznawczymi i innymi czynnikami psychologicznymi uwzględnianymi przez autora. Wydaje się, że język jest tu zmienną warunkującą, on to właśnie uwrażliwia na treść bądź na strukturę przedmiotów, dzięki niemu jednostka w ten a nie inny sposób postrzega i ocenia zjawiska. Sam tytuł jednego z artykułów Bernsteina *Język publiczny. Kilka socjologicznych implikacji formy językowej* zdaje się wskazywać na ten właśnie kierunek zależności. Mówi on tam o implikacjach użycia języka publicznego, do których należą przede wszystkim:

— implikacje logiczne — niski poziom konceptualizacji, orientacja na powierzchowne zależności przyczynowe, brak zainteresowania procesami, reagowanie na konkret, na to, co bezpośrednio dane — ogólnie jeszcze raz podaje tu autor cechy związane z uwrażliwieniem na treść przedmiotu;

— implikacje społeczne — solidarność, konserwatyzm, akceptacja autorytetów, a nie logicznego uzasadnienia sądów, identyfikacja z lokalną grupą poprzez minimalizację różnic wewnątrzgrupowych.

Wspomina także o implikacjach psychologicznych, etycznych i politycznych użycia danego systemu mowy. Daje się tu zauważyć silny determinizm językowy, tzn. przekonanie, że język zasadniczo wpływa na sposób widzenia świata i inne zjawiska. *Explicite* sam termin „determinizm językowy” pojawia się w innym artykule. [Bernstein 1961b, S]. Koncepcja taka przypomina bardzo poglądy m. in. Humboldta, Sapira i Whorfa, o których wspomniano poprzednio; Bernstein nie rozwija jej jednak konsekwentnie. To, co w jednym miejscu nazywa implikacjami, w innym określa jako korelaty użycia języka. W późniejszej fazie swej

twórczości skłania się zresztą do przyjęcia równorzędności obu porządków, tzn. językowego i psychologiczno-poznawczego. Perspektywa Whorfiańska jest zawsze obecna w jego pracy, cały czas twierdzi jednak, że język jest zasadniczo generowany przez elementy struktury społecznej.

Pewne kłopoty sprawia natomiast interpretacja niektórych używanych przez niego terminów. Opozycja struktura-treść nie jest wyraźna, oba typy stosunku do przedmiotów traktować by można jedynie jako pojęcia typologiczne, bardzo przy tym niejasne i abstrakcyjne.

Podaje Bernstein inne jeszcze korelaty systemów mowy; jednostka używająca języka publicznego będzie raczej odczuwała wstyd, który wyraża odpowiedzialność wobec grupy, natomiast jednostka posługująca się językiem formalnym może wytworzyć w sobie poczucie winy, które wymaga internalizacji wartości poprzez powstanie indywidualnego sumienia. [Bernstein 1961a, S]. Podział ten także nie jest zbyt jasny, trudno traktować to inaczej jak jedynie pewną sugestię; sprawa jest na tyle skomplikowana, że wymagałaby chyba głębszej analizy, np. porównań z psychoanalizą. Bernstein nie jest tu także zbyt konsekwentny, w innym miejscu zdaje się sądzić, że na gruncie języka publicznego utrudnione jest odczuwanie zarówno winy jak i wstydu. Inną dyskusyjną tezą Bernsteina jest twierdzenie, że w języku publicznym utrudnione jest wyrażanie delikatnych uczuć. Nie znaczy to wcale, że używając tego języka jednostki nie odczuwają tego rodzaju uczuć; twierdzi on po prostu, że będą one najbardziej subtelne nawet stany emocjonalne wyrażały za pomocą niezróżnicowanych, szorstkich określeń, w których niemożliwe jest przekazanie indywidualnych odcieni i oddanie zróżnicowania między podobnymi emocjami.

Teoria Bernsteina spotykała się krytyką (najczęściej uzasadnioną) z różnych źródeł. Bardzo istotna jest np. praca Labova, stawiająca pod znakiem zapytania poziom istotności niektórych charakterystyk kodów Bernsteinowskich, zwłaszcza tych, które mają znaczenie ze względu na problem wpływu struktury kodu na kształt doświadczeń jednostkowych. Wydaje się, iż pozwala ona mieć wątpliwości, czy istotnie możliwą jest do przeniesienia na kody socjolingwistyczne perspektywa Whorfiańska. Labov kwestionuje funkcjonalność niektórych nawyków mownych, związanych u Bernsteina z językiem formalnym i klasą średnią. [Labov 1972, S]. Podaje przykład, który uwzględniając stopień informacyjności wypowiedzi językowej wskazuje, że użycie języka formalnego może przybrać postać skrajnie redundantną, stać się subtelnym gramatycznie i syntaktycznie, wyrafinowanym stylistycznie ornamentem dla powstawania mowy o zerowym poziomie informacji. I odwrotnie: ograniczona formalnie postać językowa może zawierać rzetelną argumentację logiczną. Może być, krótko mówiąc, znacznie bardziej efektywna z punktu widzenia celu komunikacji. Toteż Labov występuje w swoim artykule przeciw zbyt jednoznacznemu wiązaniu reguł logicznego myślenia z formalnymi cechami używanego języka i jest skłonny uznać Bernsteinowską dychotomię za dwie różne stylistyki raczej niż za kody w sensie lingwistycznym. On też wskazał na dość istotne nieporozumienie metodologiczne, związane z niedocenianiem kontekstu badań, które doprowadziło do tego, iż reakcje słowne dzieci ze środowisk robotniczych w sytuacjach komunikacji o wysokim stopniu formalizacji ról (uczeń — nauczyciel, respondent — ankieter itp.), stają się nieuprawnionym wskaźnikiem werbalnego upośledzenia. Potwierdzenie słuszności spostrzeżeń Labova można znaleźć w rozdziałach

tej pracy poświęconych badaniom empirycznym. Krytykę niektórych koncepcji Bernsteina znaleźć można także u badaczy o orientacji psycholingwistycznej. J. Průcha przytacza badania nad dynamiką rozwoju językowego dzieci, wyniki których są zgoła przeciwstawne rezultatom uzyskanym przez Bernsteina. [Průcha 1973]. Ich autorzy starają się bowiem wykazać, że rozwój językowy przebiega w zasadzie jednakowo wśród badanych dzieci, należących do środowisk różniących się statusem ekonomiczno-społecznym.

Průcha dopatruje się przyczyn tak skrajnych różnic między badaniami w fakcie, iż kryteria stosowane w analizach wychodzących z założeń Bernsteina dla określenia zmiennej społecznej są zbyt wąskie i niewystarczające. Obejmują one bowiem tylko status ekonomiczno-społeczny. Nie kontrolują szeregu faktów kulturowych, które w sposób istotny mogą modyfikować wyniki badań; kiedy zaś pozostają nie rozpoznane, prowadzić mogą do błędów interpretacyjnych. Mogą to być między innymi tradycje kulturalne kręgu rodzinnego, które nie zawsze muszą pokrywać się z jej aktualną pozycją ekonomiczną i miejscem w układzie stratyfikacyjnym społeczeństwa. Podejście do społecznych uwarunkowań użycia języka, które uwzględnia jedynie językowe efekty stratyfikacji, krytykuje także T. Slama-Cazacu, a jej argumenty zdają się wskazywać, iż miała na uwadze podobne problemy metodologiczne. [Slama-Cazaku 1973, S].

W badaniach Bernsteina mamy do czynienia częściowo z taką sytuacją, w której rozmówcy, przeważnie dzieci i młodzież od piątego do szesnastego roku życia, są w toku badania wyłączeni ze swego normalnego, codziennego schematu i kontekstu komunikacji, a ich wypowiedzi produkowane są na użytek badacza, którego rola podobna jest do roli nauczyciela. Pierwotne za-

łożenie metodologiczne nie jest tu jeszcze przekroczone. Wszak Bernsteinowi chodziło przede wszystkim o wykazanie zakłóceń w przyswajaniu sobie określonej odmiany standardu językowego, obowiązującego w szkole. Pod tym względem wyniki jego analiz mają dużą wartość praktyczną i można wskazać na nieistotność lub niecelowość wielu krytyk teoretycznych. Jednakże typy zachowań językowych uczniów w sytuacji skrajnie formalnej zostały w dalszym ciągu uznane za wskaźniki stałego związku pewnych form komunikacji z pewnego typu stosunkami społecznymi ze względu na ich charakterystykę klasową. Tutaj, być może, dokonano się nieuprawnione rozciągnięcie wniosków, z pola widzenia znikły bowiem takie aspekty zachowań werbalnych, które mogą być realizowane w sposób niezależny od przynależności klasowej mówiących, a które nie wchodziły zarazem w schemat sytuacji porozumiewania się właściwy badaniom społecznym.

Rekonstrukcja języka publicznego przypomina koncepcję Malinowskiego języka jako sposobu działania, nieodłącznej części szerszej sytuacji obejmującej zachowania niesymboliczne, niezrozumiałej poza kontekstem sytuacyjnym, który występuje w społecznościach przedliterackich. Natomiast rekonstrukcja języka formalnego odpowiada językowi refleksyjnemu w koncepcji Malinowskiego. [Malinowski 1946]. Porównanie to jeszcze bardziej uwypukla dystans między obiema formami u Bernsteina.

Język pragmatyczny, służący do organizacji działań zewnętrznych, ma charakter instrumentalny, a więc plan czysto językowy nie jest tak ważny, gdyż nie jest samodzielny. Błąd językowy nie zmienia istoty sytuacji. Brak tu potrzeby ciągłości dyskursu, ponieważ większość zachowań werbalnych każdorazowo odnosi

się do rzeczy. Stąd przewaga określeń okazjonalnych, wskazujących.

W języku jako nośniku myśli sytuacja jest odwrotna. Ścisłość i ciągłość dyskursu wyznaczają efekt komunikacji, ponieważ akt komunikacji nie jest bezpośrednio zawisły od aktualnego zbioru przedmiotów i czynności tworzących sytuację. Błąd językowy może zmienić przebieg i rezultaty całego procesu komunikacji, każdy bowiem element wypowiedzi jest zależny od innych i niesamodzielny ze względu na kontekst językowy tym razem.

Malinowskiemu chodziło jednak o sposób użycia języka ze względu na sytuację, nie zaś o kody. Bernstein w pierwszym okresie swoich przedsięwzięć badawczych popełnił błąd, który polegał na przecenieniu strukturalnych odrębności obu sposobów użycia języka. Denis Lawton w komentarzu do koncepcji *public* i *formal language* podkreślał, że opis obu form zawiera nieusystematyzowaną mieszankę pozycji, które w różny sposób poddają się zabiegom badawczym. [Lawton 1968: :86 - 87, S]. Dopowiedzieć tu można, na jakiej zasadzie brak systematyczności opisowi cech kodów u Bernsteina. Miesza on cechy formalne języka takie, jak formy gramatyczne i konstrukcje syntaktyczne, częstość użycia poszczególnych części mowy, z drugiej zaś strony opisuje kody w ich warstwie pragmatycznej. W istocie rzeczy więc dokonuje zabiegu rozróżnienia w taki sposób, jakby opisywał odrębne systemy znakowe, różniące się we wszystkich warstwach: syntaktycznej, semantycznej i pragmatycznej. Co więcej, sprawia wrażenie, że odpowiadają im różne światopoglądy w sensie różnych obrazów świata, różnych reguł wyboru elementów postrzeżeniowych, nie tylko w odniesieniu do świata społecznego. Oczywiście, są to wrażenia jedynie, sam

bowiem Bernstein w większości wypadków jest świadom mistyfikacji polegającej na nieporozumieniach wynikających z pewnych niekonsekwencji i nieokreślonych do końca fragmentów swej teorii. Nowsze prace przynoszą szereg wyjaśnień, uszczegółowień, a także sprostowań.

Wśród konsekwencji użycia języka publicznego, wymieniał także Bernstein trudności napotymane przez posługującego się nim pacjenta w czasie stosunku psychotherapeutycznego. [Bernstein 1964, S]. Z natury stosunku psychotherapeutycznego wynika, że pacjent jest zmuszony do językowego rozwijania swoich własnych, odrębnych i niepowtarzalnych doświadczeń. Język więc, a szczególnie wypowiedzi badanego stają się w tej sytuacji elementem dominującym, do czego pacjent używający języka publicznego nie jest przyzwyczajony. Szczególnie trudno jest mu przedstawiać werbalnie swoje motywacje i intencje, do czego w swym własnym środowisku nigdy nie był zmuszany. Teza ta wiąże się zresztą z twierdzeniem Bernsteina, że rodzice z klas średnich oceniają często postępowanie dziecka głównie według jego intencji, co jest oczywiście dla niego znakomitym bodźcem do rozwijania umiejętności wyróżniania tych intencji, natomiast w rodzinach niższych warstw klasy robotniczej zwraca się raczej uwagę na rzeczywiste konsekwencje czynów. Poza tym forma autorytetu w czasie wywiadu z psychoanalitykiem nie jest dla pacjenta jasna, nie bardzo wie on, czego właściwie się od niego oczekuje. Nie ma tu poczucia solidarności uczestników interakcji; wręcz przeciwnie, podkreśla się wyraźnie odrębność obu ról i wymaga się, aby różnice między uczestnikami były dokładnie uwidocznione językowo, bez pomijania najbardziej subtelnych nawet odcieni. Terapia polega właśnie na językowym przedstawieniu indywidual-

nych — często jakże skomplikowanych a zarazem niejednoznacznych — doświadczeń, oczywiste jest więc, że pacjent umiejący się posługiwać tylko językiem publicznym staje przed niezwykle ciężkim zadaniem.

Niewątpliwie słuszność ma J. Reusch podkreślając, że stosunek podobnego rodzaju występuje nie tylko w sytuacji wywiadu psychoanalitycznego; zabiegi typu psychoterapeutycznego mogą się pojawiać także w obrębie innych ludzkich kontaktów, np. w stosunku matka-dziecko, lekarz (każdy)-pacjent, nauczyciel-uczeń, kapłan-wierny itp. [Boksański 1972:105, S].

Rozważania te zatem mają walor ogólniejszy. My chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę na inny aspekt tej kwestii. Podkreślić należy sztuczność i nowość sytuacji wywiadu psychoanalitycznego dla pacjenta pochodzącego z klasy robotniczej. Z sytuacją podobną nigdy się dotychczas przypuszczalnie nie spotkał, toteż nie bardzo umie ją zdefiniować i określić własne oczekiwania; z drugiej strony napotyka oczekiwania (a raczej nawet z powodu wyraźnej asymetrii statusu obu stron — wymagania) zupełnie dla niego nowe i nieoczekiwane, a zatem bardzo trudne do spełnienia. Nie chodzi tu w naszym przekonaniu tylko o to, że brak mu w takim przypadku adekwatnych środków językowych dla wyrażenia tego, czego się od niego oczekuje. Mogą zaistnieć przypadki, kiedy pacjent posiada znajomość odpowiedniego systemu mowy, a mimo wszystko w tej właśnie sytuacji go nie użyje. Nowość sytuacji może powodować nieśmiałość i zagubienie; poza tym pacjent może po prostu sądzić, że językowa elaboracja doświadczeń, czy przekonań jest nie na miejscu, że jest niepotrzebna czy wręcz szkodliwa. Zatem obok czynników ściśle językowych, a dokładniej tego, co określiliśmy poprzednio jako językowy potencjał nadawcy, wchodzą tu w grę czynniki psychologiczne,

sprawiające, że dana jednostka może w zupełnie inny sposób, niż to zakłada partner, zdefiniować sytuację i ustosunkować się do niej, co wpłynie na wszystkie jej zachowania, a więc także i językowe. Muszą zdawać sobie z faktu tego świetnie sprawę wszyscy badacze posługujący się w trakcie swych badań metodą wywiadu kwestionariuszowego. W pewnych specyficznych sytuacjach wydaje się bowiem, że wymienione wyżej czynniki wpłynąć mogą na poważne zniekształcenie otrzymanych wyników. Oczywiście można zapytać, jakie przyczyny wpływają na taką a nie inną predyspozycję do określonego definiowania sytuacji i starać się podać uwarunkowania klasowe takiej predyspozycji, a z tego punktu widzenia i rolę używanego systemu mowy. Wskazuje to jednak na poważne komplikacje analizy i złożoność całego problemu, którego nie jesteśmy w stanie w tym miejscu rozstrzygnąć porzeczając na jego zasygnalizowaniu.

4. Przyczyny niepowodzeń szkolnych.

Koncepcja Bernsteina a teoria

„upośledzenia językowego”

Wydaje się, że dotychczasowe rozważania ukazują, w jaki sposób — w myśl analizowanej koncepcji — socjalizacja w obrębie określonej klasy społecznej, a w związku z tym także nabycie określonego systemu mowy i stosunku poznawczego do rzeczywistości, może wpływać na osiągnięcia szkolne dzieci. Zbierzmy krótko wymieniane przez Bernsteina czynniki. Przede wszystkim podkreśla on fakt, że szkoła angielska jest instytucją, która realizuje wartości i przyjmuje ogólny światopogląd klasy średniej. Nauczyciele są najczęściej członkami klasy średniej i według obowiązujących

w niej kryteriów oceniają postępy szkolne i zachowania wszystkich dzieci. Dziecko z klasy robotniczej zna tymczasem tylko język publiczny; nadaje się on do komunikacji między jednostkami o równym statusie, trudniej jest w nim natomiast wyrazić swoje przekonania w taki sposób, aby jednocześnie podkreślić inną rolę i status nauczyciela oraz okazać należyty szacunek czy posłuszeństwo. Dziecko nauczyło się bowiem wyrażać swe uczucia poprzez ekspresyjny, konkretny symbolizm, stąd też w wypowiedziach jego pojawić się mogą często słowa czy całe konstrukcje składniowe, które nauczyciel uzna za nieodpowiednie czy wręcz bezczelne. Szkoła nie dopuszcza do bezpośredniego i spontanicznego wyrażania emocji, stara się raczej skłonić do ich przekazywania w logicznie uporządkowanych wypowiedziach. Język nauczyciela, który jest językiem formalnym, jest właśnie sztywny, bezosobowy; nawet jeśli wyraża uczucia, to czyni to pośrednio, z pewnym dystansem. Dziecko z klasy robotniczej, słuchając wypowiedzi nauczyciela, nie odbiera ich jako wyrazu uczucia czy zaangażowania; język ten może być zatem dla dziecka zimny i obcy, nawet jeżeli w przekonaniu samego nauczyciela jest zupełnie inaczej. Z obu stron występować tu może fałszywa ocena i interpretacja wypowiedzi i intencji. Dziecko karczone przez nauczyciela za wyrażenia, które uważa za jak najbardziej naturalne, a jednocześnie spotykając się z wypowiedziami nie mającymi dla niego żadnej osobistej treści, nie może nawiązać kontaktu z nauczycielem, nie znajduje psychologicznego oddźwięku, który jest przecież jednym z podstawowych czynników decydujących o powodzeniu procesu wychowania. Sytuacja klasy szkolnej jest dla niego sztuczna, tym bardziej, że i oczekiwania jego, wykształcone poprzez wychowanie w domu, są zupełnie inne niż dzieci z klasy

średniej. Wspomniano już, że instrumentalna, racjonalna postawa, przyjęta przez rodziców i wpajana dzieciom należącym do klasy średniej jest silnym czynnikiem motywacyjnym sprzyjającym poważnemu podejściu do zadań szkolnych. Niższe warstwy klasy robotniczej posiadają inny zupełnie system wartości. traktując czasami edukację szkolną jedynie jako rzecz przymusową i niezbyt funkcjonalną z punktu widzenia dalszej życiowej kariery. O ile więc hierarchia wartości szkoły i rodzin klasy średniej pokrywa się, to wartości rodzin robotniczych mogą być zupełnie opozycyjne, wywołujące często silny opór przeciw formalnemu wykształceniu.

Z czysto językowego punktu widzenia podkreśla Bernstein jedną jeszcze sprawę. Dziecko używające tylko języka publicznego nauczyło się różnicowania znaczeń raczej za pomocą elementów paralingwistycznych (ton, siła głosu, gesty), nie widzi zatem konieczności rozszerzania swego słownika poprzez uczenie się nowych słów. Tymczasem nabywanie znajomości nowych terminów i umiejętności posługiwania się nimi jest jednym z zasadniczych celów nauczania. Sytuacja, w której dziecko nie rozumie potrzeby logicznego rozwijania znaczeń poprzez konstrukcje językowe traktując operacje na słowach jako rzecz zbędną, doprowadzić może bardzo szybko do kłopotów. Dziecko takie, posługujące się najczęściej konkretami, może mieć trudności w zrozumieniu natury pojęć abstrakcyjnych, szczególnie tych, które stosuje się w naukach dedukcyjnych. Reagując raczej na przedmiot wyrwany z kontekstu może mieć także pewne kłopoty w uchwyceniu związków między różnymi przedmiotami i sformułowaniu praw przyczynowych szczególnie o większym stopniu ogólności. Wszystko to sprawia, iż te same pojęcia i zależności przekazywane w trakcie nauki mogą mieć

dla dzieci z różnych środowisk inne znaczenie i różny stopień trudności. W przypadku dzieci z klasy robotniczej sposób interpretacji i rozumienie owych pojęć i zależności może zasadniczo odbiegać od oczekiwań i wymagań szkoły, powodując stopniowe narastanie problemów wychowawczych.

• Bernstein podkreśla wyraźnie, że niepowodzenia szkolne dziecka nie są najczęściej rezultatem niskiego poziomu inteligencji czy zdolności. Obok czynników natury psychologicznej powodujących inne nastawienie do nauki szkolnej, najistotniejszą rolę odgrywa tu język, który dziecko wyniosło z domu. Forma używanego języka wpływa bowiem ostatecznie w opinii autora na to, czego dziecko się uczy oraz jak się uczy i determinuje w ten sposób zarówno teraźniejsze jak i przyszłe wyniki nauczania.

Z dotychczasowych sformułowań można wynieść wrażenie, iż autor nie tylko opisuje dwa różne systemy mowy, ale i wartościuje je w pewien sposób z punktu widzenia typowego przedstawiciela klasy średniej. Język publiczny wydaje się w tej perspektywie ubogi, niezróżnicowany, prosty, nieestetyczny, niekiedy zbyt szorstki, a nawet wulgarny. Wydaje się, że ton pewnych twierdzeń autora upoważnia do takiej interpretacji jego poglądów, od samego początku jednak ukazuje nam on inny także obraz języka publicznego. Jak pisze „zawiera on swą własną estetykę, prostotę i bezpośredniość wyrazu, męską, jędrną i potężną uczuciowo oraz zasób wyrażen metaforycznych o wielkiej sile i celności”. [Bernstein 1959:323, S]. Wyrażenia języka publicznego mają swoje specyficzne piękno; są one funkcjonalne w obrębie tych stosunków społecznych, które język ten generowały. Kłopoty zaczynają się dopiero wtedy, gdy jednostka zostaje przeniesiona do innego, obcego środowiska o innym systemie wartości

i oczekiwaniach, także językowych. Wydaje się czasem, że intencją autora jest pokazanie, że to właśnie szkoła reprezentuje taki negatywny punkt widzenia na *public language*, głównie zresztą z powodu jego mniejszej przydatności w procesie nauczania. Zależy to z jednej strony od przynależności klasowej większości nauczycieli, ale także wynika z samego charakteru systemu szkolnego, sposobu określenia zadań i celów szkolnictwa oraz ustalenia kryteriów osiągnięć w nauce. Ostatecznie można by powiedzieć, że niepowodzenie szkolne nie jest spowodowane tylko faktem, iż dziecko zna jedynie język publiczny, czy też w inny sposób dokonuje obserwacji świata, ale wynika także z nieprzystosowania systemu szkolnego, zasadniczej niezajomości przez nauczycieli potrzeb, celów i możliwości dzieci pochodzących z klasy robotniczej.

Pierwotne sformułowania Bernsteina dopuszczały jednak bardzo różne interpretacje i spowodowały wiele nieporozumień. Szczególnie dotyczy to recepcji jego poglądów na gruncie amerykańskim w połowie lat sześćdziesiątych. W Ameryce w tym okresie starano się określić społeczne przyczyny nasilającego się i tam zjawiska nieprzystosowania znacznych grup dzieci do szkoły. Główną przyczynę upatrywano w bardzo znacznej różnicy w momencie przyjścia do szkoły między dziećmi z różnych środowisk społecznych. Stworzono wtedy pojęcie „upośledzenia kulturalnego” i „upośledzenia językowego”. [Riessman 1962], wskazując, że dzieci z niższych warstw klasy robotniczej, szczególnie te pochodzące ze slumsów wielkich miast, a także dzieci murzyńskie, są na znacznie niższym stopniu rozwoju kulturalnego i językowego tak, że są zupełnie nieprzystosowane do nauczania szkolnego. Stosowano wiele specjalnych programów mających pomóc w nadrabianiu zaległości tym kategoriom dzieci albo już w wieku

przedszkolnym, albo w pierwszym roku nauczania szkolnego. Takie „doksztalcanie wyrównujące” zakładało zatem pierwotne upośledzenie, podkreślało niedostateczność wychowania w rodzinie i zły wpływ środowisk lokalnych. Bernstein stał się wtedy bardzo popularny, odczytywano go w taki sposób, iż utożsamiano język publiczny z upośledzeniem językowym. Sam Bernstein wystąpił przeciw takiej interpretacji bardzo gwałtownie, szczególnie w dwu artykułach o wiele mówiących tytułach: *A Critique of the Concept of Compensatory Education*. [Bernstein 1970, c., S] i *Education cannot compensate for Society*. [Bernstein 1970 d, S]. Podkreśla on, że takie „doksztalcanie wyrównujące” stara się narzucić dziecku coś zupełnie dla niego nowego, obcego, tworząc w ten sposób przepaść między rodziną a szkołą, zamiast starać się zintegrować jego dawne, nabyte w rodzinie wartości z wymaganiami i celami szkoły. Tymczasem błędy mogą tkwić i raczej rzeczywiście tkwią w samej strukturze systemu szkolnego. Należy raczej poszukiwać tego, co w umiejętnościach i postawach dzieci da się wykorzystać w szkole, lecz wymaga to poważnych zmian w całym systemie szkolnictwa. W ten sposób Bernstein stara się usunąć powstałe nieporozumienia. Wydaje nam się jednak, że nastąpiła tu dość istotna zmiana w całej jego teorii i zaczął się on wycofywać z poprzednich pozycji, precyzować swoje stanowisko i inaczej rozkładać akcenty. Jedną z przyczyn tej zmiany była niewątpliwie krytyka, z jaką spotkał się on ze strony ugrupowań lewicowych, zarzucających mu stworzenie spaczzonego obrazu rzeczywistości poprzez przyjęcie właściwej klasie średniej perspektywy badawczej. Drugą przyczyną zmiany teorii była krytyka koncepcji czysto językowych różnicowań między oboma systemami mowy, którą sformułowali językoznawcy. Stroną czysto języ-

kową zajmiemy się nieco dalej, najpierw jednak postaramy się wskazać na teoretyczne podstawy jego teorii, poszukać socjologicznych inspiracji i paranteli intelektualnych. Tylko w tej szerszej perspektywie zrozumieć można społeczną treść teorii Bernsteina, pomoże to także do usunięcia pewnych rozbieżności interpretacyjnych dotyczących natury różnicowań między postawami poznawczymi i językami obu grup społecznych.

5. Poglądy Bernsteina na tle wybranych teorii socjologicznych

Teoretyczny model Bernsteina ogranicza się do wyróżnienia dwu przeciwstawnych układów społecznych. Wydaje się, że model ów rozpatrywać można na dwu różnych płaszczyznach. Z jednej strony można go traktować jako próbę opisu określonego społeczeństwa, będzie to oczywiście opis uproszczony, uwzględniający jedynie dwie klasy społeczne występujące w środowisku miejskim, a nawet głównie wielkomiejskim. Abstrahuje tu autor od różnic między miastem a wsią, nie bierze pod uwagę różnicowań regionalnych, wpływu religii czy pochodzenia etnicznego. Przez swoje uproszczenia model jego zyskuje na ogólności, wydaje się, że można go stosować do opisu nie tylko społeczeństwa angielskiego, ale każdego społeczeństwa przemysłowego; nie tylko kapitalistycznego, ale również — z pewnymi modyfikacjami — socjalistycznego. Podobne bowiem układy społeczne istnieją we wszystkich omawianych przypadkach, dokonanie odpowiednich porównań może pozwolić — poprzez przyjęcie jednej ramy odniesienia — na uwypuklenie wpływu innego systemu społecznego na omawiane przez Bernsteina za-

leżności. Stąd też wziął się pomysł przeprowadzenia na polskim gruncie badań empirycznych, posługujących się dwuczłonowym modelem społeczeństwa miejskiego.

Model Bernsteina rozpatrywać można także na innej płaszczyźnie. Dokonuje Bernstein zabiegu dychotomizacji społecznego kontinuum, zabiegu mającego liczne odpowiedniki w klasycznych teoriach socjologicznych. O jaką dychotomię tu w istocie chodzi? Czy tylko o przeciwstawienie klasy średniej klasie robotniczej w warunkach społeczeństwa przemysłowego XX wieku? Wydaje się, że nie, koncepcja jego bowiem zawiera wątki znacznie ogólniejsze. Mamy tu bowiem wyróżnienie dwu typów grup społecznych, charakteryzujących się różnymi rodzajami więzi pomiędzy swymi członkami, przy czym typy takie występować mogą we wszystkich społeczeństwach. Odzywają się tu wyraźnie echa koncepcji F. Tönniesa i Durkheima, wpływy Marksa, Webera i Meada. Przypomina koncepcja Bernsteina przede wszystkim słynną dychotomię F. Tönniesa *Gemeinschaft-Gesellschaft*. Przypomnijmy, iż według Tönniesa wszystkie grupy i układy społeczne występować mogą w dwu postaciach. Jeżeli powołane są do życia przez wzajemną sympatię, pokrewieństwo i spontaniczne skłonności to tworzą wspólnoty — *Gemeinschaften*. Natomiast grupy powołane dla osiągnięcia racjonalnie zdefiniowanych celów określa on jako zrzeszenia (czy społeczeństwa) — *Gesellschaften*. Wspólnoty charakteryzują się poczuciem jedności, bardzo silną więzią głównie natury emocjonalnej; częstość, serdeczność i bezpośredniość interakcji więz ową ciągle wzmacnia. W zrzeszeniach natomiast czynnikiem łączącym jest zewnętrzna konieczność i racjonalna postawa członków; mają oni po prostu przekonanie, że tylko poprzez grupową współpracę można osiągnąć cel, stosunki są zatem ograniczone i formalne, a więź emocjonalna może

zupełnie nie występować. Podkreślana przez Bernsteina racjonalność klasy średniej, fakt funkcjonalnego traktowania stosunków społecznych, jest właśnie nawiązaniem do tej charakterystyki zrzeszeń. Pewien wpływ wywarły też na koncepcje Bernsteina poglądy Webera na typy racjonalności właściwe różnym typom organizacji społecznej. Można tu przypomnieć, że według tego ostatniego „duch kapitalizmu”, czyli pewien zespół postaw, przejawiający się w racjonalnym gospodarowaniu, charakteryzuje tylko właśnie klasę średnią. [Kozyr-Kowalski 1967 r. III].

Tönnies zdając sobie sprawę z coraz większego rozwoju zrzeszeń, wyraża jednocześnie nostalgię za pierwotną i emocjonalną formą stosunków społecznych w obrębie wspólnot. Przyznaje wspólnotom wartości, które poza nimi nigdzie nie mogą być osiągnięte. Niektóre sformułowania Bernsteina, starające się podkreślić świeżość, bezpośredniość i naturalność stosunków generujących język publiczny, idą właśnie w tym kierunku. Bernsteinowska koncepcja nawiązuje także do wychodzącej z innych założeń dychotomii Durkheima. Spójność grupy społecznej może — według Durkheima — zostać osiągnięta i utrzymana na dwa różne sposoby. Po pierwsze poprzez solidarność mechaniczną występującą w społeczeństwach, gdzie podział pracy znajduje się dopiero w zaczątkowej formie. Jednostki nie są wtedy zróżnicowane, nie wyodrębniają się jako indywidualia, jednorodność postaw i poglądów tworzy się poprzez bezwzględne podporządkowanie się woli zbiorowej, która opiera się na zasadzie autorytetu. Siła tradycji i opinii publicznej wzmacniana jest jeszcze poprzez oddziaływanie religii i surowego systemu prawnego. Podział pracy i wzrost specjalizacji między ludźmi wyrywa w pewnym sensie jednostkę z grupy społecznej. Zaczyna ona zdawać sobie sprawę ze swej

odrębności; tworzy się indywidualizm, zaczynają liczyć się osobiste cechy, zdolności i potrzeby. Jednostka, stając się odpowiedzialna za swoje czyny, uświadamia sobie jednocześnie konieczność wzajemnego świadczenia usług. Ludzie stają się sobie potrzebni i w ten sposób tworzy się solidarność organiczna. Więź społeczna wynika wtedy raczej z racjonalnych postaw jednostek, a nie z przymusu zewnętrznego. Dlatego też inna będzie wtedy rola religii, moralności, a zwłaszcza prawa.

Podkreślmy raz jeszcze, że Durkheim — choć zasadniczą przyczynę przejścia do solidarności organicznej widział w uwarunkowaniach typu ekonomicznego (podział pracy), to z drugiej strony, przywiązywał olbrzymią wagę do roli, jaką w tworzeniu się więzi społecznej, odgrywają czynniki symboliczne. Religia, prawo, moralność i język konstytuują społeczeństwa jako zasadnicze rodzaje przedstawień zbiorowych, oddziałujących jako normy regulujące zachowania jednostek. Bernstein przejmuje jego charakterystyki, podkreślając grupową solidarność i jednocześnie brak zróżnicowania klasy robotniczej; w swej analizie rodziny robotniczej zwróci on także uwagę na posługujący się często autorytetem i przymusem sposób wychowania. Podkreślmy, że Tönniesowska charakterystyka wspólnoty i Durkheimowska wizja grupy opartej na więzi mechanicznej znacznie się różnią od siebie. Tönnies podkreśla solidarność poprzez emocjonalne zaangażowanie, Durkheim raczej solidarność poprzez przymus. Można sądzić, że pewne ambiwalencje poglądów Bernsteina co do warunków społecznych generujących język publiczny biorą się częściowo z próby uwzględnienia obu tych punktów widzenia. Ogólnie podejmuje Bernstein zgodną z duchem Durkheima próbę określenia, jak symboliczne systemy kulturowe wpływają na ostateczne ukształtowanie się osobowości człowieka, nakładając się niejako

na jego biologiczną naturę. Jest to jeszcze jedna odpowiedź na pytanie, jakie są związki między kulturą a osobowością. Wydaje się oczywiste, że systemy symboliczne są tym elementem, który zapośrednicza wpływ społecznej struktury, która staje się dzięki temu dla dziecka — jak pisze Bernstein — „psychologiczną rzeczywistością”. Zaslugą Bernsteina jest zwrócenie szczególnej uwagi na język, jako najważniejszy z symbolicznych systemów oddziałujących w procesie socjalizacji. Szczególnie we wczesnych sformułowaniach jawi się także wyraźny wpływ teorii Cassirera oraz koncepcji językowego relatywizmu Sapira i Whorfa.

Zwróćmy jeszcze uwagę na pewne podobieństwo tez Bernsteina i G. H. Meada. Osobowość kształtuje się według tego ostatniego poprzez internalizację stosunków społecznych, jednostka dostrzega innych ludzi przyjmując na siebie ich role, a przede wszystkim starając się sobie wyobrazić, jak inni członkowie grupy postrzegają ją samą.

W umyśle jednostki tworzy się według Meada uogólniony inny — czyli uniwersalny partner interakcji. Jest to zatem psychologiczne odbicie stosunków grupowych. Wydaje się, że kiedy więź grupowa jest bardzo silna i różnicowanie między członkami grupy małe, a przy tym dziecko nie wychodzi poza obręb swej grupy, zatem gdy jego doświadczenia są jednorodne i zgodne z doświadczeniami innych członków, to taki uogólniony inny może rzeczywiście powstać. Jednostka czuć się będzie przy tym pełnoprawnym członkiem grupy, widzieć podobieństwa z innymi i starać się wzmacniać integrację grupy. Jednostka jest tu niejako zanurzona w grupie; uogólniony inny odbija wtedy jedyny dostępny jej system społecznych stosunków, z którym będzie się ona także identyfikować. Wydaje się, że takie warunki sprzyjają używaniu języka publicznego, pod-

kreślającego wspólny punkt widzenia i jednorodność doznań. Inaczej będzie natomiast w sytuacji, gdzie podkreśla się wyraźnie odrębność ról członków grupy, gdzie każdy ma swe własne, różne od innych doświadczenia. Wydaje się, że wtedy dziecko może mieć duże trudności ze skonstruowaniem uogólnionego innego, wszak każdy z jego partnerów interakcji może ustosunkowywać się do niego zupełnie inaczej. Trudność tę widział zresztą sam Mead przyjmując, że dziecko najpierw przyswaja sobie znaczącego innego, który jest partnerem najdonioślejszych w danej sytuacji stosunków społecznych (najczęściej będzie to oczywiście matka). Można by przyjąć, że w sytuacji takiej dziecko, widząc różnicę pomiędzy poszczególnymi członkami grupy oraz różnicę w ich ustosunkowaniu się do samego siebie, dojdzie łatwiej do zdefiniowania swej własnej — odrębności i starać się będzie dawać jej wyraz. Doprowadzić by to mogło do użycia języka formalnego. Sygnalizujemy tutaj jedynie możliwość takiej interpretacji poglądów Bernsteina, zdając sobie sprawę z tego, iż wymagałaby ona przemyślenia i rozbudowania, szczególnie ustosunkowanie też Bernsteina do prac tych uczonych, którzy są w pewnym sensie kontynuatorami Meadowskiej tradycji. Chodziłoby tu głównie o przedstawicieli symbolicznego interakcjonizmu z E. Goffmanem i H. Garfinkelem na czele. Trzeba zwrócić wreszcie uwagę na to, że Bernstein traktował także koncepcje Marksa jako źródło bezpośredniej inspiracji, a poglądy jego dadzą się przyjąć w ramach ogólnego marksistowskiego światopoglądu. W *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych* zajmował się Marks sposobem, w jaki człowiek poznaje świat wskazując, iż wykształcenie się w pełni ludzkich zmysłów i umiejętności możliwe jest dopiero w sprzyjających warunkach społecznych. [Marks 1958:99 i nast.: Kłoskowska 1969:366 - 369].

6. Kod ograniczony i kod rozwinięty.

Pojęcie przewidywalności

Zajmijmy się z kolei dokładniejszym przedstawieniem niektórych lingwistycznych aspektów teorii autora, szczególnie z punktu widzenia modyfikacji, jakim teoria ta podlegała. W artykule o psychoterapii wprowadza Bernstein nową terminologię: pojawiają się pojęcia: kodu ograniczonego i kodu rozwiniętego. Kod ograniczony odpowiada językowi publicznemu, kod rozwinięty natomiast językowi formalnemu, przy czym poprzednio używane nazwy w ogóle znikają z dalszych prac. Trudno określić dokładnie, jaki jest stosunek np. języka publicznego i kodu ograniczonego. Czasem można odnieść wrażenie, że znaczą one dokładnie to samo; poprawniejsza byłaby, jak się wydaje, jednak taka interpretacja, że język publiczny jest empiryczną manifestacją kodu ograniczonego, co postaramy się szerzej uzasadnić nieco później. Poprzez wprowadzenie nowej terminologii chciał być może autor uwolnić się od balastu poprzednich niezbyt ścisłych i precyzyjnych określeń obu języków, które naraziły go na liczne krytyki, szczególnie ze strony środowisk językoznawczych.

Kody zostają obecnie określone w terminach przewidywalności na poziomie syntaktycznym, tak oto kod ograniczony charakteryzuje się „łatwością przewidywania syntaktycznych alternatyw organizacji znaczenia” [Bernstein 1964, S], analogicznie kod rozwinięty byłby trudno przewidywalny. W innym artykule rozbudowuje Bernstein swą koncepcję przewidywalności obu kodów [Bernstein 1965, S], wyróżnić można według niego trzy odrębne przypadki:

1. kod ograniczony, gdzie możliwe jest przewidywanie słownikowe,

2. kod ograniczony, gdzie możliwe jest tylko przewidywanie syntaktyczne,

3. kod rozwinięty, gdzie występuje jedynie bardzo słabe przewidywanie syntaktyczne.

Sytuacja pierwsza występuje w formie czystej wtedy, gdy wszystkie słowa są całkowicie przewidywalne dla mówcy i słuchacza: można tu zaliczyć wszelkie rytuały, zachowania określone protokołem, czynności religijne, rutynę przyjęć towarzyskich i fragmenty bajek. Ewentualne różnice indywidualne mogą być przekazane jedynie sposobami paralingwistycznymi. Wydaje się, że umieszczenie w modelu tej klasy przypadków było dla Bernsteina konieczne z punktu widzenia logiki stosowania samego pojęcia przewidywalności, która tu jest najbardziej realizowana. Pociąga to z drugiej strony pewne trudności interpretacyjne. Tego typu sytuacje zacierają właściwie różnice pomiędzy różnymi językowymi odmianami, wszyscy mówią w zasadzie tak samo bez względu na pochodzenie społeczne. Sytuacje rytualne nie są więc specjalnie przydatne, nie mają wartości wskaźnikowej poprzez brak mocy różnicującej. Koncepcja dwóch różnych kodów może znaleźć zatem swe empiryczne potwierdzenie jedynie w sytuacji, gdzie rozmówcy będą względnie swobodni w operowaniu środkami językowymi.

Sytuacja druga odpowiada temu, co Bernstein określał jako język publiczny. Przewidywać tu można jedynie na poziomie składni, słownictwo jest natomiast zmienne, choć stosunkowo wąskie. Podkreśla autor raz jeszcze, iż taka forma kodu zjawić się może wtedy, gdy stosunki społeczne grupy opierają się na wspólnym zbiorze dzielanych identyfikacji i oczekiwań. Kod ten pojawi się wśród więźniów, w jednostkach wojskowych, zabawowych grupach rówieśniczych. Autor

twierdzi: „Kody ograniczone nie są konieczne związane z klasami społecznymi. Używają ich w jakimś okresie czasu wszyscy członkowie społeczeństwa. Główną funkcją tych kodów jest określenie i wzmacnianie danej formy stosunków społecznych poprzez ograniczenie werbalnego sygnalizowania indywidualnego doświadczenia”. [Bernstein 1965:156, S]. Takie określenie uwytkła specjalnie fatyczną funkcję kodu ograniczonego, nie mówi się po to, aby coś zakomunikować, ale po to, by nawiązać bądź podkreślić już istniejącą łączność. Przypadek trzeci odpowiada z kolei językowi formalnemu. Występuje zatem w warunkach, które uprzednio dokładnie określono. Przy użyciu kodu rozwiniętego przewidywanie syntaktyczne sposobu organizacji znaczeń jest prawie niemożliwe, a w każdym razie bardzo utrudnione.

Tak określone kody są wprowadzane przez stosunek społeczny, w którym uczestnicy występują w pewnych rolach. Kody mają wyrażać i regulować stosunek ról. [Bernstein 1965:157, S].

Terminy „kod ograniczony” i „kod rozwinięty” nabierają tutaj dodatkowo nowych znaczeń. Oto o użyciu danego kodu decydować może sytuacja, czyli kontekst oraz stosunek ról partnerów interakcji i podejmowane próby innego określenia owego stosunku. Kodu nie rozpatruje się tu już na poziomie struktury społecznej; analizę przenosi się na grunt mikrosocjologii, wiążąc kóde z pewnymi zachowaniami w obrębie małych grup. Nawiązuje to wyraźnie do tej interpretacji obu kodów, która łączy je z dychotomicznie ujętymi systemami stosunków wewnątrzgrupowych rozpatrywanymi przez Tönniesa. O użyciu danego kodu może przesądzać sytuacja; na to jednak, ażeby kodu użyć, trzeba go znać. Bernstein raz jeszcze podkreśla, że kod rozwinięty nie jest dostępny wszystkim członkom społeczeństwa, za-

tem taka sama sytuacja może wywołać u różnych osób użycie różnych kodów. To założenie wiąże oba poziomy analizy; okazuje się zatem, jak makrospołeczne wyznaczniki klasowe współdziałają z mikrosocjologicznymi czynnikami sytuacji grupowej i charakterem kontekstu.

Określenie obu kodów w terminach mniejszej lub większej przewidywalności rodzi — jak się wydaje — poważne trudności. Porównajmy bowiem poprzednie określenie języka formalnego z kryterium mniejszej przewidywalności. Oto piękny wiersz, fragment prozy czy rytualna modlitwa sformułowane w bogatym, złożonym składniowo języku, z punktu widzenia analizy syntaktycznej będą przykładami użycia kodu rozwiniętego. Są one natomiast bardzo łatwo — jeżeli nie całkowicie — przewidywalne, zatem z punktu widzenia ostatniego kryterium będą należały do kodu ograniczonego. Sama przewidywalność danego tekstu nie zależy wcale od tego, co się mówi w danym momencie albo co się powie za chwilę, zależy ona raczej od tego, co powiedziano bądź powtarzało się w podobnych sytuacjach przedtem. Nie wiadomo poza tym, kto ma przewidywać. Powstają zatem dość istotne kłopoty, jeśli zarazem definiuje się kod rozwinięty poprzez mniejszą przewidywalność i stara się stwierdzić empirycznie jego występowanie poprzez analizę syntaktyczną. [Lawton 1968:98 - 99, S]. Przy badaniach empirycznych stosowano zresztą metodę opartą na definicji kodów poprzez przewidywalność. Jest to tak zwana metoda uzupełniania tekstów; polegająca na tym, że w pewnym tekście opuszcza się np. co piąte słowo i prosi inne osoby o uzupełnienie przez wpisanie tego, co uważają za najbardziej odpowiednie. Można wtedy stosować różne kombinacje; tekstem mogą być na przykład listy czy wypracowania dzieci z dwu różnych klas społecznych,

osobami uzupełniającymi najbliżsi koledzy, członkowie tej samej bądź innej klasy społecznej. Badać można wtedy, jakie teksty i dla kogo są bardziej przewidywalne; termin „przewidywalność” zostaje wtedy zoperacjonalizowany i nabiera empirycznego sensu. Bernstein nie posługiwał się tą metodą, jest ona jednak — jak się wydaje — bardzo interesująca. [Robinson 1965, S].

7. Uniwersalność i partykularność znaczenia

Bernstein w późniejszych swych pracach przestaje używać pojęcia przewidywalności, natomiast koncentruje się na innym kryterium wyróżniającym oba kody. Wraca do jednej z zasadniczych cech języka publicznego i formalnego — do tego czy znaczenia przekazywane są *implicite* czy *explicite*. Zmienia tu dwukrotnie terminologię tak, że mamy aż trzy odpowiadające sobie pary pojęć.

Tak więc znaczenia są:

implicite bądź *explicite*,

partykularne bądź uniwersalne,

zależne od kontekstu bądź niezależne od kontekstu.

Pierwsze określenia charakteryzują kod ograniczony, drugie — kod rozwinięty.

Pojęcia uniwersalności i partykularności kodu stają się w końcowej fazie rozwoju teoretycznego autora pojęciami zasadniczymi. Nadają one także kierunek pracom empirycznym. Dokładniejsze ich zanalizowanie wydaje się przeto konieczne, szczególnie iż nie są to terminy wolne od dwuznaczności.

Każdy system znaków umownych właśnie dlatego, iż pochodzi z umowy, jest zrozumiały dla pewnej grupy osób, które znają go i używają. Żadne znaczenie prze-

kazywane za pomocą słów języka nie może być znaczeniem uniwersalnym; członkowie innych społeczności językowych po prostu go nie rozumieją. Pozostając na gruncie jednej tylko językowej społeczności posługującej się jednym językiem narodowym, z odmianami niewiele się od siebie różniącymi, możemy założyć, że znaczna część słów będzie dla prawie wszystkich członków tej społeczności zasadniczo rozumiała. Wiemy jednak świetnie, że żadne słowo nie jest absolutnie jednoznaczne, znaczenie każdego jest zmienne, uzależnione, po pierwsze, od kontekstu użycia, a po drugie od osoby odbiorcy; szczególnie, gdy bierze się pod uwagę nie tylko intelektualne znaczenie słowa, ale i jego treść emocjonalną. Abstrahujemy tu zupełnie od ważnego faktu, iż znaczenie każdego słowa zależy od znaczeń innych słów w całym systemie językowym i ewoluuje wraz z całym tym systemem, co analizuje się na gruncie np. teorii pola językowego. Nie bierzemy także pod uwagę problemu wieloznaczności słów i sposobów jej określania na gruncie językoznawczym. Wieloznaczność języka jest jego cechą niezbędną, w inny bowiem sposób nie możemy sobie wyobrazić ujęcia zmiennej i niezwykle bogatej rzeczywistości za pomocą skończonej liczby słów. Jeżeli znaczenie zdefiniować — jak to robią np. Kris i Kaplan [Kris i Kaplan 1952:243 - 264] w kategoriach słownych i innych reakcji poszczególnych osób na dane słowo — to można przyjąć, że znaczenie słowa tworzy pewną wiązkę reakcji.

Przyjmując istnienie wyrazów wieloznacznych stwierdzamy po prostu, że wtedy wywoływane wiązki nie są wyraźnie określone, zależą od kontekstu. Autorzy nazywają wyrazy jednoznaczne elementami kodu, natomiast wieloznaczne — symbolami. Normalny słownik skonstruować można oczywiście tylko dla kodu, w przypadku symbolu słownik taki może być jedynie

pomocą przy interpretacji, która jest zmienna. Rozróżnienie to nie jest oczywiście zbyt precyzyjne. Niemniej można spróbować wyróżnić słowa i nawet całe zwroty, które będą mogły być zrozumiałe w zasadzie niezależnie od sytuacji ich użycia i osoby odbiorcy, od słów i zwrotów, które dadzą się zrozumieć tylko w pewnym określonym kontekście i przez osoby dysponujące pewną dodatkową wiedzą. Wyróżnienie to można przeprowadzić na poziomie czysto gramatycznym; rzeczowniki, przymiotniki i przysłówki konkretne przeciwstawiałyby się zaimkom osobowym, przymiotnym, przysłówkowym i wskazującym. Tak np. znaczenie zdania „Janek jest leniwy” jest na pewno mniej zależne od całej sytuacji jego użycia niż znaczenie zdania „On jest jakiś taki...”. Istnieje rozbudowana grupa wyrażen okazjonalnych, deiktycznych, bez których trudno byłoby sobie zresztą wyobrazić funkcjonowanie języka, choćby z punktu ekonomii wysiłku. W jaki skomplikowany sposób trzeba by zastępować wyrażenia takie, jak: dzisiaj, tu, tam, wtedy, następnie itd. Najczęściej sens tych terminów wynika z całokształtu sytuacji bądź też jest na początku interakcji *explicite* określony przez nadawcę, który w dalszym ciągu używa już tylko skrótowych terminów zastępczych. Będą one jasne tylko dla odbiorcy, który śledził daną sytuację od początku. Sytuacja swoistego niedodefiniowania nie zachodzi jednak wyłącznie w przypadku wspomnianych wyżej wyrażen. Wyobraźmy sobie na przykład osobę starającą się zrozumieć dyskusję na temat filmu, którego jeszcze nie widziała. Przyjdzie to jej z najwyższym trudem i ciągle będzie musiała zadawać dodatkowe pytania, aby zrozumieć, o co dokładnie chodzi, na czym polegał komizm sytuacji, jakie stosunki łączyły poszczególne postaci itp. W dyskusji owej używać można słów ściśle określonych, a mimo to będą one znaczyły zupeł-

nie co innego, a raczej znacznie mniej dla tej osoby. Podobna jest sytuacja osoby oglądającej od połowy sztuki bądź film w telewizji — najoczywistsze dla oglądających od początku dialogi i sytuacje są wtedy dla niej dość niejasne. Ogólnie biorąc, każdy człowiek w bardzo wielu sytuacjach używa takich słów, które nie mogą być nawet w przybliżeniu poprawnie zrozumiane poza tą sytuacją i poza grupą osób dzielących z nadawcą pewne doświadczenia. Kiedy przebywa się stale w pewnym ograniczonym kręgu, wtedy zasób wspólnych doświadczeń rośnie i pojedyncze słowa mogą nawiązywać do całych sekwencji zachowań i wywoływać złożone reakcje emocjonalne, nie poprzez ich rzeczywiste „słownikowe” znaczenia, ale przez łączące się z nimi wspólne skojarzenia. W takich sytuacjach słowa powszechnie znane i używane nabrać mogą zupełnie nieprawdopodobnych znaczeń. Zjawisko to staje się przyczyną powstania odrębnych języków, np. między małżeństwem, w obrębie całej rodziny itd. Czasem zresztą celowo wymyśla się nowe słowa dla podkreślenia swej odrębności od innych, przynależności i identyfikacji z tą właśnie a nie inną grupą oraz dla zachowania tajemnicy komunikacji — tak będzie np. w przypadku żargonów złodziejskich, o których już wspomniano. Czasem pewne znaczenia można przekazać w sposób bardzo prosty i krótki w obrębie swojej grupy, natomiast ich formułowanie przy innym audytorium nastęrczy sporo trudności. Ludzie przebywający stale w jakiejś ograniczonej grupie, mający prawie wszystkie doświadczenia życiowe wspólne, przyzwyczajają się niejako do tej właśnie formy komunikacji. Opisana przez Bernsteina subkultura kodu ograniczonego dotyczy właśnie tej kategorii osób. Można tam postawić pytanie następujące: czy w sytuacji, która wymaga dokładnego *explicite* przedstawienia zarówno zjawisk

zewnątrznych jak i własnych stanów psychicznych osoby, które używają ciągle skrótowych, emocjonalnych, symbolicznych określeń, będą w ogóle zdolne do użycia takich sformułowań, które zaspokajałyby wymagania i potrzeby innego audytorium o innej wiedzy i doświadczeniach? Rozważania Bernsteina zdają się świadczyć, że istotnie przedstawienia zjawisk niezależnie od kontekstu i w sposób dostosowany do nowego audytorium może okazać się bardzo trudne. Na podobne zjawiska zwrócili uwagę, znacznie wcześniej L. Schatzman i A. Strauss w artykule o związkach klasy społecznej i sposobu komunikacji. [Schatzman, Strauss 1955 S]. W przeciwieństwie do Bernsteina nie zajmowali się poziomem syntaktycznym, badali raczej różne funkcje języka i różne perspektywy poznawcze jednostek odzwierciedlone w materiale językowym. Przyjmowali zatem także założenie, że różnice językowe odpowiadają różnicom myślenia i postrzegania. Badania ich obejmowały wywiady z obserwatorami tornado, które nawiedziło pewne obszary Stanów Zjednoczonych. Wybierano respondentów należących do dwóch przeciwstawnych klas społecznych (wydzielonych według kryterium wykształcenia i dochodu).

Członkowie klasy niższej (*lower class*) opisywali wszystko z własnego, partykularnego punktu widzenia, podawali dokładnie wszystkie swoje obserwacje, nie próbując ustalić ich stosunku do obserwacji innych ludzi. Zarzucając mnóstwem różnych informacji, nie brali zupełnie pod uwagę faktu, że słuchacze dysponują inną wiedzą i niektóre użyte przez nich określenia nic tym słuchaczom nie mówią. W relacji ich było dużo imion bez bliższej identyfikacji, nie zdefiniowanych zaimków (on, oni), skrótów — w tym przypadku absolutnie niekomunikatywnych — dla wyrażania różnych szczegółów, wreszcie wiele zdań wyrażających emocje.

Nie próbowali wcale klasyfikować zjawisk, ich opowiadanie nie pozwalało słuchaczowi na wyrobienie sobie całościowego obrazu sytuacji. Posługując się indywidualnymi imionami osób bądź nazwami rzeczy i stanów, nie próbowali łączyć ich w klasy czy pokazać ich typowości.

Odwrotnie wyglądała relacja członków klasy wyższej (*upper class*). Uwzględniali oni nie tylko własną perspektywę, ale i punkty widzenia innych osób, opisując także własne zachowania widziane oczyma innych. Ułatwiali słuchaczowi zrozumienie całokształtu sytuacji, posługiwali się szkicami, wyjaśniali niejasności. Cały czas kontrolowali swój przekaz, zachowywali dystans do tego, co sami mówili, rzadko wychodzili poza temat pytania, nawet w dygresjach. Świetnie zdawali sobie sprawę, że słuchacz zupełnie nie jest zorientowany w miejscowych stosunkach, nie używali zatem określeń, imion i nazw miejsc, które nie mówią przybyszowi z zewnątrz. Schatzman i Strauss ujęli różnice między tymi dwoma sposobami opisu tornada w cztery pary opozycji: liczba i rodzaje perspektyw użytych w komunikacji, zdolność do zrozumienia roli słuchacza i przystosowanie się do niego, posługiwanie się klasyfikacjami i wreszcie przyjęcie ogólnej ramy opisywania zdarzeń. Wybór dwóch przeciwstawnych grup społecznych pozwolił na stwierdzenie istotnych różnic w systemie komunikacji. Przytoczony opis pozwala stwierdzić, iż kryterium zależności od kontekstu posiada określony sens empiryczny, pozwalając na uwypuklenie istotnych różnic między systemami mowy różnych grup społecznych. Autorzy świadomi są jednak istotnego ograniczenia wyciąganych przez nich wniosków. Należy wziąć pod uwagę fakt, że członkowie klasy niższej musieli przystosowywać się do nieznanego im typu rozmówcy — ankieterzy pochodzili z kla-

sy wyższej. Komunikacja miała w tym przypadku charakter międzyklasowy, co mogło spowodować różnicę w psychologicznym podejściu respondentów z klasy niższej do wywiadu. Podkreślają zatem autorzy obcość sytuacji eksperymentalnej dla tej kategorii badanych, na co zwracał także uwagę Bernstein.

Wydaje się, że wskazano na najważniejsze intuicje leżące u podstaw nowego określenia obu kodów. W jakim stosunku znajdują się te definicje do poprzednio podanych charakterystyk języków publicznego i formalnego? Jest to na pewno kontynuacja tej samej zasadniczej myśli, wszak język publiczny określany był jako język znaczenia ukrytego, czyli znaczenia *implicit*. Jednakże następuje tutaj dość istotne przesunięcie; rezygnując z dokładnej listy cech na poziomie czysto syntaktycznym, definiuje się oba kody w sposób bardzo bogaty i mniej precyzyjny jednocześnie. Pojęcie niezależności od kontekstu bądź też pojęcia równoważne nie są już pojęciami językoznawczymi, nabierają treści socjologicznej. Dokładnej ich definicji nigdzie autor nie podał, a raczej podał ich wiele, wskazując na różne aspekty proponowanego rozróżnienia. Oto niezależność od kontekstu znaczy, iż dana forma języka może być używana w wielu kontekstach, zupełnie różnych od kontekstów pierwotnie dostępnych nadawcy. Kod rozwinięty pozwala zatem na pewne wyzwolenie się nadawcy od partykularnych uwarunkowań, na wyjście poza obręb własnej grupy, typowych sytuacji i zachowań. Sam język może podjąć się wtedy opisu nie tylko generujących go sytuacji, ale i innych alternatywnych układów społecznych w sposób znacznie bardziej adekwatny i obiektywny. Człowiek posługujący się tym kodem może zatem przełamać swój ograniczony punkt widzenia i spojrzeć na rzeczywistość stosując bardziej ogólną ramę odniesienia. Dziecko należące do

klasy średniej uczy się od dzieciństwa myśleć i mówić o dotyczących je sprawach z poczuciem dystansu i świadomości innych, niezrealizowanych możliwości. Uczy się od początku pewnego metajęzyka, który umożliwia mu dotarcie do podstaw własnej socjalizacji, uczy się refleksji nad systemami komunikacji i samym językiem używanym w grupie socjalizującej. Dziecko posługujące się jedynie kodem ograniczonym będzie niejako zanurzone w swojej własnej grupie, nie będzie mogło przekroczyć pewnych ograniczeń, wspiąć się na poziom metarefleksji, zapośredniczonej przecież zawsze poprzez używany system językowy. Wszystkie te tezy można rozpatrzyć z punktu widzenia i w kategoriach socjologii wiedzy, np. w ujęciu Mannheima. Język jawi się tu jako jeden z najistotniejszych składników perspektywy poznawczej jednostki, wyznaczając nie tylko jej aktualne doświadczenia, ale i możliwości ich zmiany i rozszerzenia. Mannheimowskie „przeliczanie perspektyw” możliwe byłoby jedynie na gruncie kodu rozwiniętego, uniwersalnego i niezależnego od uwarunkowań kontekstowych.

Jest to także — jak można sądzić — nawiązanie do hipotezy Sapira-Whorfa, zgodnie z którą język decyduje o sposobach obserwacji i klasyfikacji rzeczywistości. Whorf pisał, że gdyby wszystko było niebieskie, to niebieskości tej nikt by nie zauważył, tak samo jak nie zauważamy tego, że myślimy i postrzegamy poprzez język, a więc nie zauważamy pewnych koniecznych zniekształceń naszej percepcji świata.

Twierdzenia Bernsteina osłabiałaby chyba uniwersalność tezy Whorfa wskazując, iż pewna forma języka — kod rozwinięty — byłaby mniej zależna od takich ograniczeń, że na jej gruncie można by dojść do sformułowania zależności percepcji od języka, a języka poprzez proces socjalizacji od struktury społecznej.

Przez użycie kodu rozwiniętego można zdać sobie sprawę z owych zniekształceń, spowodowanych zapośredniczeniem doświadczeń przez język, można zatem owe zniekształcenia w pewien sposób zneutralizować.

Sam Bernstein określa następująco oba kody: „(opozycja) *explicite-implicite* przedstawia dla mnie stopień w jakim zasady, na których opiera się społeczna strukturalizacja istotnych znaczeń, są znane publicznie i przekazywane poprzez użycie języka w procesie socjalizacji”. [Bernstein 1973a:263, S]. Uwypukla on wyraźnie metajęzykowy charakter kodu rozwiniętego, w obrębie którego przekazuje się reguły organizacji znaczenia w każdej sytuacji tak, aby jednostka mogła podjąć odpowiednią decyzję co do wyboru adekwatnych w każdym przypadku środków językowych.

Podkreślmy raz jeszcze, że Bernstein zwraca tu uwagę na socjologiczne aspekty obu kodów, ale łączą się one wyraźnie z charakterystykami czysto językowymi przytaczanymi poprzednio. Nacisk na uniwersalność znaczenia wyznaczać będzie — w pewnym przynajmniej stopniu — charakter środków językowych wybranych dla jego realizacji. Powstaje teraz oczywiście problem, które z używanych dotąd wskaźników empirycznych mogą mieć zastosowanie przy takim określeniu kodów. Wczesne metody empiryczne Bernsteina (niektóre z nich opiszemy dokładniej w trakcie prezentacji własnych badań) wynikały prawie automatycznie z charakterystyk języka publicznego i języka formalnego. Nie wszystkie okazały się przydatne, toteż z części musiano zrezygnować. Wprowadzono natomiast metody nowe, ściśle oparte o teoretyczną definicję kodów w kategoriach uniwersalności znaczenia.

Szczególną uwagę zwrócono na tzw. grupę rzeczownikową. Zauważmy, że kiedy jako podmiot czy dopełnienie zdania wystąpi rzeczownik, to można zawsze uzu-

pełniać go przez dodatkowe określenia. Natomiast użycie zaimka w tej sytuacji wyklucza użycie takich określeń. Zdanie „chłopiec kupił książkę” można rozbudowywać na różne sposoby np.: wysoki chłopiec; chłopiec z miasta; chłopiec, którego spotkałem; nową książkę; książkę z geografii; książkę, którą bardzo trudno dostać itd. Natomiast zdanie „(on) kupił ją” nie dałoby się w taki sposób rozbudowywać. Użycie rzeczownika zatem, jako głównego członu grupy rzeczownikowej sprzyja rozwinięciu i rozbudowaniu znaczenia. Rzeczowniki są przy tym bardziej niezależne od sytuacji ich użycia, w przypadku zaimków zależność taka jest znacznie większa. Można wyróżnić także dwa sposoby użycia zaimków. Oto zaimek z jednego zdania nawiązuje do tego, co było dokładniej określone w tej samej wypowiedzi poprzednio — będzie to wtedy zaimek anaforyczny. Zaimki, które nie nawiązują do niczego uprzednio *explicite* wypowiedzianego, których zrozumienie możliwe jest zawsze tylko w specjalnych warunkach, przy znajomości całego pozajęzykowego kontekstu wypowiedzi, nazwano natomiast zaimkami egzoforycznymi. Poprzez badanie grupy rzeczownikowej, której struktura została tak ściśle i formalnie opisana, uzyskuje się dość precyzyjny wskaźnik stopnia niezależności od kontekstu, zdefiniowany na poziomie czysto językowym, w ramach tekstu jednej wypowiedzi.

Przeprowadzono kilka badań empirycznych posługujących się tą metodą analizy mowy. P. Hawkins [Hawkins 1969, S] badał dzieci z klasy robotniczej i klasy średniej pokazując im pewną historyjkę obrazkową (trzy obrazki przedstawiające wybicie szyby przez chłopców grających w piłkę i reakcje na to osób dorosłych) i prosząc o opisanie tego, co widzą na obrazkach. Podobną, acz bardziej subtelną analizę językowego opisu

rysunków zastosowała Diana Adlam. [Adlam 1973, S]. Przy badaniach tych najistotniejsze było stwierdzenie, czy opis dzieci jest niezależny czy też zależny od samego rysunku. Bardzo łatwo jest opisać taką historijkę obrazkową używając określeń on, to itp., popartych wskazaniem ręką, o jaką osobę czy rzecz chodzi. Znaczenie zaimków on, ona itp. może także wynikać jednoznacznie z samego rysunku. Opis posługujący się tymi zaimkami nie może być jednak zrozumiały dla kogoś, kto jednocześnie nie może oglądać obrazków. Badania Hawkinsa i Adlam potwierdziły dość wyraźnie hipotezę, że dzieci z klasy średniej mają tendencję do rozwijania znaczeń w sposób niezależny od kontekstu. Używają one znacznie więcej rzeczowników, większość zaimków to zaimki anaforyczne. Opis ich jest także bogatszy, uwzględniający większą liczbę zjawisk, opisanych przy pomocy dużej ilości określeń (np. przymiotników).

Natomiast dzieci z klasy robotniczej opisują obrazki w znacznie prostszy sposób, a jednocześnie znacznie częściej używają zaimków egzoforycznych, określonych jedynie przez sytuację. Może to stanowić dowód na to, że są przyzwyczajone do takich sytuacji komunikacyjnych, gdzie zakłada się wspólność wiedzy i doświadczeń i nie trzeba dokładnie określać tego, o czym się mówi, co potwierdza hipotezy Bernsteina.

Inną metodą starającą się zoperacjonalizować tę nową definicję kodu było badanie wszelkich przejawów metajęzykowego stosunku do własnych wypowiedzi; wskaźników dystansu i niepewności co do wypowiadanych poglądów. Do tej grupy metod zaliczyć można także badanie wypowiedzi egocentrycznych i sogocentrycznych oraz tzw. zjawisk wahania [Bernstein 1962 b, S], które, choć stosowane już znacznie wcześniej, znakomicie odpowiadają nowej definicji kodu. Rozbudowa-

ny schemat analizy na poziomie semantycznym opierający się o pojęcie niezależności od kontekstu przedstawiła ostatnio D. Henderson. [Henderson 1973, S]. Wszystkie te metody wykazują rzeczywiste zróżnicowanie między językiem członków różnych klas społecznych i wszystkie tworzą dość spójny obraz o wspólnej podstawie teoretycznej. Część tych metod przedstawimy dokładniej w rozdziale następnym przy prezentacji własnych badań empirycznych.

8. Kod w rozumieniu Bernsteina a opozycja odmiana-wariant

Nowe określenie kodów ograniczonego i rozwiniętego stanowiło przeformułowanie charakterystyk podanych już wcześniej; nowość polegałaby tu na innym rozłożeniu akcentów. Równoległe jednak dokonała się w teorii Bernsteina inna, dużo istotniejsza zmiana w sposobie rozumienia natury obu kodów. W dotychczasowych naszych rozważaniach omijaliśmy zasadniczą kwestię — na jakim poziomie sytuują się oba kody, jaki jest ich stosunek do języka narodowego, czy są one czysto językowe czy też psychojęzykowe, czy są jednorodne czy też mają różne warianty występowania. Spróbujemy obecnie odnieść pojęcie kodu do ramy teoretycznej przedstawionej w rozdziałach trzecim i czwartym, a szczególnie ustosunkować je do terminów odmiana językowa i wariant funkcjonalny. Kwestia ta okazuje się dość skomplikowana i rodzi duże wątpliwości i kłopoty interpretacyjne. Przypisując język publiczny i język formalny dwom odrębnym klasom społecznym, Bernstein sądził chyba początkowo, że opisuje w ten sposób cały język obu klas; w naszej terminologii byłyby to dwie różne odmiany, wyodrębnione

poprzez użycie kryterium warstwowego. Od razu jednak sprawa nie przedstawiała się jednoznacznie; jeżeli język publiczny czyli kod ograniczony wiąże się ze specjalnym typem stosunków społecznych, opartych na intymności i spontanicznej sympatii oraz solidarności członków, to oczywiście jest, że w pewnych sytuacjach będą się nim posługiwać wszyscy członkowie społeczeństwa. Elementem różnicującym byłby natomiast dostęp do kodu rozwiniętego. Ogólnie zatem użycie przez jednostkę w jakiejś sytuacji któregoś z kodów było z jednej strony funkcją ich potencjalnej znajomości, ale z drugiej zależało od samej sytuacji i sposobu jej definiowania przez jednostkę. To kontekstowe uwarunkowanie użycia obu kodów występowało już — *implicite* przynajmniej — w pierwszej wersji teorii. Wtedy jednak kod traktowany był jako empirycznie zrealizowany język.

Badało się tu co prawda pewne akty mowy — *parole* i wyprowadzało z nich ogólne reguły języka — *langue*, ale przy tym pierwszym ujęciu, przypuszczalnie z powodu braku treningu lingwistycznego u Bernsteina, poziomy *langue* i *parole* mieszały się. Zakładał on — jak się wydaje — że jeden kod — zdefiniowany na poziomie *langue*, da we wszystkich sytuacjach te same realizacje — czyli akty mowy. Niepotrzebne było wtedy odróżnienie obu poziomów. Czytając charakterystykę obu języków oraz prezentacje wczesnych badań empirycznych trudno niekiedy zorientować się, czego ostatecznie dotyczy analiza — reguł języka czy reguł aktu użycia tego języka czy też może jednego i drugiego. W dalszych artykułach zdaje sobie autor sprawę, że należy odróżnić owe dwa poziomy.

W 1965 r. pisze: „Kody językowe, przekłady znaczeń struktury społecznej są niczym więcej niż czynnościami planowania słownego na poziomie psychologicznym

i tylko na tej płaszczyźnie można powiedzieć, że istnieją". [Bernstein 1965:160, S]. W kilka lat później omawiając rozwój swojej teorii pisze, iż ostatecznie „trzeba było wyraźnie odróżnić kształtowanie mowy, wywoływanej przez specyficzny kontekst społeczny (wariant mowy) oraz pojęcie kodu jako zasady regulującej, która kontroluje realizację mowy w różnych społecznych kontekstach". [Bernstein 1971b:12, S]. To, co możemy empirycznie obserwować, to jedynie akty mowy, pojawia się natomiast problem, w jaki sposób można być pewnym, że użycie jakiegoś wariantu w danej sytuacji wskazuje, iż jest to realizacja tego właśnie a nie innego kodu. Sądzi Bernstein, iż trzeba uzyskać próbki mowy w różnych kontekstach i w każdym przypadku zbadać własności leksykalne i syntaktyczne tych próbek, dla stwierdzenia, czy rozwijane znaczenia są uniwersalne czy partykularne, czyli czy są one realizacjami kodu rozwiniętego czy ograniczonego. Opierając się na pracach Hallidaya wyróżnia 4 najbardziej istotne konteksty (a raczej typy kontekstów), które nazywa kontekstami krytycznymi, w których dokonuje się pierwotna socjalizacja jednostki. W kontekstach tych język używany będzie w różnych funkcjach, zatem realizacje językowe tych samych kodów będą się między sobą różnić.

Oto owe typy kontekstów:

1. kontekst regulatywny — dziecko uczy się różnych zachowań, ich oceny, ma nauczyć się reguł i całości porządku moralnego,

2. kontekst instrukcyjny — dziecko uczy się obiektywnej natury przedmiotów oraz nabywa określonych umiejętności,

3. kontekst wyobrażeniowy czyli innowacyjny — ma zachęcać dziecko do eksperymentowania i przetwarzania świata na swój sposób,

4. kontekst stosunków międzyludzkich — dziecko świadome jest stanów uczuciowych swoich i cudzych, uczy się na nie reagować, a także wpływać na ich zmianę. [Bernstein 1971b, 1970b, S].

W każdym z tych kontekstów język ma inne zadania do spełnienia, w jednym ma przekazywać reguły moralne, w innym wiedzę o przedmiotach i umiejętnościach, w innym jeszcze ma służyć wyrażaniu odrębnych uczuć. Moglibyśmy powiedzieć, iż w każdym z tych kontekstów użyty zostanie inny wariant funkcjonalny. Niemniej w każdym z nich można zaobserwować stopień uniwersalności znaczeń czyli niezależności od kontekstu. Jeżeli we wszystkich czterech sytuacjach dana osoba używa wariantów ograniczonych, to upoważnia nas to do twierdzenia, iż dysponuje ona kodem ograniczonym. Pojęcie kodu odnosi się tu zatem do pewnej zasady regulatywnej, która ma kontrolować formę zachowań językowych w tych najważniejszych kontekstach. Kod nie jest bezpośrednio obserwowalny, występuje na poziomie ukrytej, głębokiej struktury. Kod definiowany jest więc w sposób semantyczny poprzez uniwersalność lub partykularność znaczeń, ale jednocześnie niezależnie od kontekstu, natomiast analiza empiryczna dotyczyć może jedynie wariantów, które są *ex definitione* kontekstowo zależne.

Bernstein chce usunąć jedno jeszcze nieporozumienie. Często traktowano oba kody jako szczególne przypadki kompetencji językowej jednostki określonej według koncepcji Chomsky'ego. Takie rozumienie implikowałoby jednak fakt, iż kody te są wrodzone. Tymczasem oczywiste jest, że kody są nabywane w procesie socjalizacji. Pisze zatem Bernstein, że sytuują się one na poziomie wykonania. Z drugiej strony wiadomo, iż kody mają reprezentować głęboką strukturę, natomiast rzeczywiście realizowane są warianty mowy.

Spróbujmy pogodzić te dwa pozornie sprzeczne twierdzenia. Odcinając kod od kompetencji, chciał Bernstein podkreślić, że nie interesują go „różnice między grupami społecznymi, które mają swą genezę w podstawowym, milczącym rozumieniu systemu reguł językowych”, natomiast był zainteresowany w „socjologicznie zdeterminowanej kontroli użycia, której poddane jest to wspólne rozumienie”. [Bernstein 1973a:263, S]. Zgodnie z tymi wypowiedziami, można by całą koncepcję zinterpretować w sposób następujący.

Omawiane zjawiska sytuują się na trzech różnych poziomach. Pierwszym poziomem byłby poziom kompetencji językowej w rozumieniu Chomsky’ego, jest to — jak już wspomniano — poziom niezróżnicowanej natury ludzkiej. Drugim poziomem byłby poziom występowania obu kodów, ograniczonego i rozwiniętego. Na tymże poziomie sytuowałyby się różne języki narodowe, czy raczej dokładniej to, co określono poprzednio jako odmiany repertuaru językowego.

Twierdzenie Bernsteina, iż jest to poziom wykonania, jest oczywistym nieporozumieniem, chciał on zdać się raczej powiedzieć, iż nie jest to poziom kompetencji w sensie Chomsky’ego. Poziom trzeci, poziom wykonania, reprezentują natomiast akty *parole*, sklasyfikowane i badane w obrębie wariantów funkcjonalnych, zmieniających się wraz z kontekstem użycia. Początkowo być może, kiedy Bernstein mylił *parole* i *langue*, oba kody mogły być traktowane jako rzeczywiste akty mowy. Tak właśnie chyba rozumiał autor język publiczny i język formalny — jako opis rzeczywistych zachowań językowych. Natomiast pojęcie kodu sytuował on od razu na poziomie planowania słownego. Zatem choć obie pary pojęć ściśle sobie odpowiadają, to można traktować język publiczny i język formalny jako empiryczną manifestację odpowiednio kodów ogra-

niczzonego i rozwiniętego, nie zróżnicowaną jeszcze kontekstowo. Ta uproszczona wersja teorii okazała się jednak nie do utrzymania.

9. Bernsteinowska koncepcja rodziny i procesów socjalizacji

Chcielibyśmy jeszcze pokrótce przedstawić pewien istotny wątek w twórczości Bernsteina. W pierwszych swoich artykułach określał on klasy społeczne i związane z nimi podkultury kodu ograniczonego i rozwiniętego w kategoriach makrosocjologicznych. Od samego jednak początku zwracał także uwagę na procesy socjalizacji, które pozwalają na nabycie pewnej kulturowej tożsamości różnej od biologicznej natury ludzkiej. W przypadku języka chodziło zatem o przejście od poziomu kompetencji językowej jako wrodzonego rozumienia pewnych reguł języka (jeśli przyjąć tezy Chomsky'ego) do poziomu kodu, zróżnicowanego kulturowo. Zjawisko zróżnicowania kodów wyjaśnić można jedynie badając grupy pierwotne, w których dokonuje się socjalizacja jednostki. Z tych grup niewątpliwie najważniejszą jest rodzina. Bernstein już w 1962 r. napisał artykuł dotyczący systemu ról w rodzinie i jego konsekwencji dla orientacji dziecka w kierunku kodu rozwiniętego bądź ograniczonego. [Bernstein 1962a, S]. Sformułowane tam są w załączku wszelkie późniejsze hipotezy Bernsteina dotyczące socjalizacji poznawczej i językowej w rodzinie. Potem teoria coraz bardziej się rozbudowywała i stała się podstawą przeprowadzenia wielu badań empirycznych. Poza wczesnymi badaniami Bernsteina i Lawtona (które omówione zostaną dokładniej w rozdziale następnym), wszystkie właściwie badania prowadzone przez Sociological Research Unit

dotyczą języka dzieci i opierają się na wielu szczegółowych hipotezach dotyczących socjalizacji. W niektórych badaniach z kilkuletnimi dziećmi sprawdzono nowe metody określania różnicowania języka i sposobu percepcji świata przez dzieci. Nie poruszaliśmy dotychczas obszernej problematyki rodziny, ponieważ nasza własna praca empiryczna nie obejmuje zagadnień socjalizacji, niemniej skorzystaliśmy wielokrotnie z różnych hipotez sformułowanych właśnie w trakcie badań nad komunikacją matki i dziecka w rodzinie. Ostateczna postać całej teorii Bernsteina nie da się zrozumieć bez uwzględnienia tej problematyki, toteż przedstawimy w tym miejscu ustalenia mające ogólniejszy wydźwięk, pomijając kwestie bardziej szczegółowe. Rodzina charakteryzuje się pewnym układem ról swych członków [Bernstein 1970a S]. Bernstein wyróżnia dwa typy takich układów ról: jeden nazwie on systemem pozycjonalnym, drugi natomiast — zorientowanym na osobę, (ewentualnie osobowość). W pierwszym każdy członek rodziny posiada ściśle określoną pozycję i status. Obszar podejmowanych decyzji zależny jest tylko od formalnego statusu, obszar dozwolonych dla dzieci zachowań wyznaczany jest także w sposób jednoznaczny.

Następuje wyraźna separacja ról, na każdym członku rodziny spoczywają określone odpowiedzialności. Zatem status każdego członka rodziny jest — by użyć Lintonowskiej terminologii — przypisany i niezmiernie trudno go zmienić. W drugim systemie role członków nie będą tak jednoznacznie określone, a jednocześnie różnicowane. O pozycji danej jednostki decydują jej cechy psychologiczne, jej własne doświadczenia i sukcesy czy porażki — status jest tu zatem osiągany. Ten system jest więc bardziej płynny i nieokreślony.

Z każdym systemem ról związany jest inny system

komunikacji w rodzinie. Chodzi tu szczególnie o sposób, w jaki rodzice zwracają się do dzieci, w jaki egzekwują swą rodzicielską władzę i autorytet. Do pozycjonalnego systemu ról przywiązany jest zamknięty system komunikacji, używa się tu głównie apeli pozycyjnych czyli skierowanych na status. Ojciec np. mówi do syna, aby tak się nie zachowywał, „bo duzi chłopcy tak nie postępują”. W systemie tym każdej osobie przypisuje się określoną pozycję, ze względu na jej płeć, wiek, zawód i stosunek do dziecka i uczy dziecko odpowiedniego postępowania w stosunku do całej tej kategorii („Nie wolno tak mówić do dorosłych”, „Nie możesz bić koleżanek”). Decydującym argumentem i ostateczną racją jest tu fakt, że jest to polecenie rodziców, a nie że jest to np. moralnie słuszne czy pożyteczne. Ten system komunikacji nie sprzyja rozwijaniu znaczeń słownych, partnerzy komunikacji nie są traktowani jako osoby o odrębnych, indywidualnych doświadczeniach i intencjach, przypisuje im się po prostu pewne cechy jako przedstawicielom określonej kategorii. Role zatem jednej kategorii osób są wspólne i świadomość przynależności do jednorodnej kategorii osób wzmacnia poczucie identyfikacji. Wytwarza się w ten sposób przyzwyczajenie do jasno określonych ról społecznych i jednoznacznie zdefiniowanych stosunków między jednostkami. Dzieci mogą odczuwać potrzebę bezwzględnego autorytetu, realizującego się właśnie w krótkich rozkazach i apelach skierowanych na status. Takie przyzwyczajenie sprawia, że w innych sytuacjach społecznych, gdzie role nie są jasno określone, a forma autorytetu wieloznaczna, jednostki należące do klasy robotniczej mogą mieć poważne kłopoty z porozumieniem się. Na sytuację tę zwrócono uwagę przy opisie wywiadu psychoterapeutycznego.

System ról skierowanych na osobowość związany jest

z otwartym systemem komunikacji. Oto w wielu (aczkolwiek na pewno nie we wszystkich) przypadkach stosuje się apele skierowane na osobowość. W wydawanych poleceniach bierze się pod uwagę nie tylko formalny status jednostki, lecz zwraca się uwagę na jej cechy osobiste, psychologiczne — jest ona traktowana jako odrębna osobowość. Polecenia są tak formułowane, aby dziecko samo mogło zrozumieć słuszność i pożytek danej reguły zachowania. Motywacją i ostatecznym argumentem dla jej przestrzegania nie ma być obawa przed autorytetem, lecz rzeczywista, merytoryczna wartość zakazu bądź nakazu. Ten sposób wydawania poleceń sprzyja rozwijaniu szczegółowych znaczeń, koniecznych przy racjonalnej argumentacji. W takiej sytuacji podważeniu może ulec tylko konkretna argumentacja rodziców, nie jest natomiast narażony na szwank cały ich status, co łatwo zdarzyć się może przy systemie pozycjonalnym. Apeluje się tu bardzo często do uczuć dziecka, wzbudza w nim świadomość jego i cudzych stanów emocjonalnych, pokazuje ich indywidualność.

Dziecko uczy się w ten sposób odrębności swojej roli i specyficzności swego stanowiska oraz wyrażania językowego najsubtelniejszych nawet odcieni emocjonalnych. Ten sposób socjalizacji pozwala na uświadomienie sobie, że wpajane reguły zachowania nie są jedynymi możliwymi; argumenty racjonalne na rzecz jednej reguły wskazują jednocześnie dziecku na inne alternatywne ułożenie stosunków międzyludzkich. Przy systemie pozycjonalnym nie było to raczej możliwe; jeżeli nakaz danego zachowania opiera się po prostu na autorytecie, to sprzyja wytworzeniu przekonania, że takie właśnie zachowania są jedynymi naturalnymi i właściwymi. Zatem system zorientowany na osobowość sprzyja używaniu kodu rozwiniętego operującego znaczenia-

mi rozbudowanymi i uniwersalnymi, tworzy jednocześnie pewien dystans do zasad własnej socjalizacji i możliwość zrozumienia innych społecznych układów.

Ta wizja dwóch typów rodziny ma dostarczyć wytłumaczenia, w jaki sposób struktura społeczna, a raczej poszczególne jej człony generują u swoich członków określone kody językowe, postawy poznawcze i emocjonalne. Bernstein uważa i chyba słusznie, że wytłumaczenie makrosocjologiczne nie jest wystarczające, grupa rodzinna stanowi konieczny człon łańcucha przyczynowego, wyjaśniającego socjolingwistyczne zależności. Bernsteinowska wizja rodziny pozycjonalnej jest na pewno nieco przejawskrawiona, podobnie jak rodzina o systemie zorientowanym na osobowość; stanowią one jedynie pewne typy idealne w Weberowskim sensie. Znowu dokonuje tu autor zabiegu dychotomizacji, przy czym dychotomizacja ta dokładnie przylega do odróżnienia kodu rozwiniętego i kodu ograniczonego. Rodzina pozycjonalna generuje bowiem u swoich członków kod ograniczony, a rodzina o systemie zorientowanym na osobowość — kod rozwinięty. Rodzina pozycjonalna to rodzina tradycyjna, o silnym autorytecie ojca, o dużym zróżnicowaniu ról rodziców i dzieci; odpowiada ona potocznemu obrazowi surowego ojca z pasem, wydającego nakazy bez żadnych dyskusji. W przekonaniu Bernsteina jest to typ rodziny najczęściej występujący w klasie robotniczej, choć sądzi on, że możliwe są wyjątki od reguły. Tak więc istnieją w obrębie klasy robotniczej rodziny zorientowane na osobowość, tak samo jak w obrębie klasy średniej można znaleźć rodziny typowo pozycjonalne. Typ rodziny nie jest zatem jednoznacznie przypisany danej klasie społecznej, możemy mówić raczej o większym prawdopodobieństwie (w stopniu trudnym zresztą do określenia), że rodzina klasy średniej wytworzy system ról

skierowany na osobowość, a rodzina klasy robotniczej system ról skierowany na status. Wynika z tego, że pojawienie się któregoś z kodów językowych nie zależy bezpośrednio od klasy społecznej; ostateczna wersja socjolingwistycznej teorii Bernsteina jest sformułowana w terminach dystrybucji rodzin różnego typu, co zacierza ostrość przedziałów klasowych. Jednocześnie autor zauważa szybkie zmiany w tradycyjnym modelu rodziny klasy robotniczej, wyrównywanie się pozycji męża i żony, mniej autorytatywny stosunek rodziców do dzieci, co może powodować dalsze odchylenia od jego dychotomicznego schematu. Wprowadza także dodatkowe podziały, tak np. wyróżnia sytuację kodu rozwiniętego używanego do opisu rzeczy i kodu rozwiniętego używanego do opisu stosunków międzyludzkich i stanów uczuciowych. Funkcją pierwszego byłoby usuwanie wieloznaczności, drugi natomiast często mógłby ją właśnie tworzyć. Użycie jednego z nich powiązane byłoby z zawodem bądź typem wykształcenia rodziców. Pojawia się także wiele szczegółowych hipotez na temat różnego wpływu zabawowych grup rówieśniczych na dzieci z różnych klas, różnej socjalizacji poznawczej i językowej chłopców i dziewcząt itp. [Bernstein 1970 a: :152, S]. Najważniejsze z naszego punktu widzenia są jednak wyniki opartych na tej teorii badań empirycznych poświęconych językowej socjalizacji dzieci z różnych środowisk społecznych. Ustalono np. że matki z klasy średniej w przeciwieństwie do matek z klasy robotniczej uznają, że znacznie trudniej przyszłoby im się obyć bez języka w sferze przekazywania uczuć i ogólnych zasad stosunków międzyludzkich niż w sferze przekazywania praktycznych umiejętności. Matki z klasy średniej kładą także większy nacisk niż matki z klasy robotniczej na użycie języka dla przekazania ogólnych zasad działania pewnych mechanizmów. Dzie-

cko uzyskuje tu niejaką autonomię, chodzi raczej o to, żeby przyswoiło sobie ogólne reguły niż wykonywało mechanicznie pewne czynności. Matki z klasy robotniczej udzielają natomiast prostej instrukcji obsługi; swoboda i samodzielność dziecka jest tu ograniczona. Matki z klasy średniej rzadziej unikają tzw. trudnych pytań dzieci, starają się na nie zawsze odpowiedzieć, przy czym odpowiedź formułują tak, że można ją zawsze uzupełnić i rozwinąć zależnie od stopnia zainteresowania dziecka. W ten sposób odpowiedź jest w pewnym sensie zindywidualizowana i przystosowana do osobowości pytającego, co także jest czynnikiem zwiększającym jego autonomię. [Bernstein 1970:152 i nast.; Henderson 1969; Robinsson 1971, S]. W innych badaniach stwierdza się międzyklasową różnicę w koncepcji roli i typach używanych zabawek. [Bernstein, Young 1967, S]. Jeszcze inne badania sposoby kontroli, do których przyzwyczajone jest dziecko; okazało się, że dzieci z klasy robotniczej odgrywając role ludzi z historyjki obrazkowej znacznie częściej używały bezwzględnych rozkazów i ostrych reprymend, co potwierdza hipotezę o autorytatywnym typie ich socjalizacji. [Turner 1971, S].

Metody badań polegały głównie na obserwacji rzeczywistych zachowań matek i dzieci z obu klas społecznych. Stosowano także analizę słownych deklaracji matek na temat ich stosunku do roli i sposobów użycia języka w różnych obszarach socjalizacji. Szczególnie ta ostatnia metoda wzbudza wiele wątpliwości, nie zawsze bowiem to, co się mówi — szczególnie w trakcie wywiadu — odpowiada przekonaniom i rzeczywistym wzorom zachowań respondentów. Niezależnie od różnych słabości — wszystkie te badania były ciekawą próbą empirycznego zastosowania rozbudowanej teorii i dostarczały wielu interesujących obserwacji. W wie-

lu sprawdzono raz jeszcze i rozbudowano różne metody badawcze, określające zróżnicowanie językowe, które dadzą się stosować także w innych sytuacjach, nie tylko przy badaniu kilkuletnich dzieci.

10. Próba ostatecznej interpretacji koncepcji dwóch kodów

Wydaje się, że odróżnienie kodu ograniczonego i rozwiniętego mimo pewnych trudności interpretacyjnych, dość trafnie oddaje istniejącą w pewnych społeczeństwach sytuację, znajdując także wieloaspektowe potwierdzenie empiryczne.

Odróżnienie to ma sens jedynie w obrębie społeczności jednojęzycznych, przeciwstawia bowiem język dwu kategorii społecznych wyróżnianych według kryterium warstwowego a nie przestrzennego. Jedną z tych kategorii społecznych będzie tak albo inaczej rozumiana klasa średnia, co odpowiada w zasadzie kategorii, którą w Polsce określa się zwykle mianem inteligencji, drugą — klasa robotnicza; wydaje się, że mimo pewnych różnic zaliczyć by tu można także klasę chłopską. Model idealny przeciwstawienia obu kodów abstrahuje od wrodzonych cech i zdolności jednostki, mając na uwadze jedynie te cechy, które są nabyte w procesie socjalizacji w różnych środowiskach. Hipoteza Bernsteina zakłada, iż w trakcie socjalizacji wykształcały się dzięki różnym czynnikom, jak charakter pracy rodziców, struktura rodziny, sposób i zakres używania języka w czasie zabiegów wychowawczych i wiele innych, dwie różniące się pomiędzy sobą pod wieloma względami postaci języka, związane z różnymi postawami poznawczymi oraz sposobami wartościowania i odczuwania świata. Nie można, jak się wydaje, podać

ściślejszej definicji obu kodów, obejmują one bowiem dość szeroki zakres zjawisk, należących do różnych poziomów organizacji języka. Podkreśliśmy, że kod w rozumieniu Bernsteina niewiele wspólnego ma z terminem „kod” przyjętym w cybernetyce czy językoznawstwie strukturalistycznym.

Jednostki posługujące się różnymi kodami mają, po pierwsze, nieco inne potencjały językowe. Kody nie są jednak odmianami językowymi w ścisłym sensie tego słowa. Wyróżnienie ich przebiega na pewno ponad poziomem fonetycznym i morfologicznym języka, omawiane grupy społeczne posiadać mogą inne cechy wymowy pewnych głosek, używać innych wzorów odmian wyrazów, kod jednak tych różnic nie dotyczy. W pewnym tylko stopniu w skład kodu wchodziłyby zjawiska na poziomie syntaktycznym traktowane raczej jako niekategoria analizy *per se*, ale jako wskaźnik różnych sposobów organizacji znaczeń w trakcie wypowiedzi. Wskazywaliśmy już na problemy związane z zasadniczym pytaniem, jak można przejść od syntaksy do znaczenia; wszak to samo znaczenie przekazane być może za pomocą zdań, które składniowo nie będą z sobą miały nic wspólnego. Niemniej wydaje się, iż formułowanie bardziej ogólnych sądów, szczególnie w pewnych społecznych sytuacjach, wymaga umiejętności tworzenia bardziej złożonych konstrukcji syntaktycznych. Różnice między kodami występowałyby natomiast co do zakresu znanego słownictwa, dotyczyłyby szczególnie pewnych dziedzin. Najistotniejsze różnice występują na poziomie semantycznym, dotyczą sposobów przekazywania znaczeń. Znaczenie w kodzie rozwiniętym przekazywane jest za pomocą środków czysto językowych, wypowiedziane jest w sposób pełny i rozwinięty, pokazujący odrębność poglądów nadawcy i jego indywidualne przekonania. Jest ono w pełni zrozumiałe dla od-

biorcy i nie wymaga uwzględniania całokształtu zachowań nadawcy, w tym także zachowań pozajęzykowych i całej sytuacji, jest ono — pozostając na gruncie terminologii Bernsteina — sformułowane *explicite* i niezależnie od kontekstu.

Podkreślmy w tym miejscu raz jeszcze, że kody opisują te aspekty zjawisk językowych, które mają bardzo niewiele wspólnego z domeną badań językoznawcy. Nie dotyczą w ogóle poziomu fonetycznego i morfologicznego języka, syntaktyczny i słownikowy obejmują zaś jedynie w pewnym stopniu, a nie na tym polega ich istota. Definiowanie kodów w terminach stopnia niezależności od kontekstu dotyczy już natomiast zupełnie innej kategorii zjawisk, wymaga opuszczenia poziomu języka i uwzględnienia tego, co język ten znaczy, a więc odniesienia do innych dziedzin rzeczywistości, wymaga wreszcie wzięcia pod uwagę całokształtu sytuacji użycia języka, wiedzy i postaw wszystkich rozmówców itp. Stwierdźmy zatem wyraźnie, iż kod w rozumieniu Bernsteina nie obejmuje w zasadzie zjawisk czysto językowych, nie jest zatem pojęciem językoznawczym i nie da się w językoznawczych kategoriach adekwatnie zdefiniować.

Zmienne językowe uwikłane są tu w znacznie szerszym socjologiczno-psychologicznym kontekście. Kod nie dotyczy bowiem w istocie samego potencjału językowego, pojętego jako bierna znajomość określonych form gramatycznych czy terminów. Różnice między obydwoma kodami zasadzają się na umiejętności posługiwaniu się językiem oraz na postawach nadawców wobec języka, którym się posługują.

Przed wszystkim dotyczą one kompetencji socjolingwistycznej nadawców posługujących się różnymi kodami, będzie to nabyta w trakcie socjalizacji wiedza, w jakich sytuacjach i w jaki sposób należy posługiwać

się językiem, będzie to zatem znajomość reguł używania języka, pewnych „kodów mowy”. Wiedza taka najłatwiej zdobyta być może w trakcie odpowiednich doświadczeń, a wydaje się, że zakres sytuacji dostępnych doświadczeniu osób wychowujących się w podkulturze kodu rozwiniętego jest znacznie większy i są one bardziej zróżnicowane. Można powiedzieć, iż kod rozwinięty posiada większą ilość wariantów funkcjonalnych, funkcjonować może więc w wielu sytuacjach w sposób jak najbardziej przystosowany do okoliczności, natomiast kod ograniczony nie dysponuje takimi możliwościami. Bernstein pisze tu o „specyficzności kontekstowej” [Henderson 1970 S] kodu rozwiniętego, czyli o umiejętności nadawcy posługiwania się odmiennie językiem w zależności od wymagań sytuacji. Wiąże się to także z postawami nadawców w stosunku do własnego przekazu językowego. Kod rozwinięty charakteryzowałby się znacznym stopniem kontroli nad własną wypowiedzią, zachowywaniem do niej odpowiedniego dystansu, widzeniem jej w całości kształcie sytuacji, co przecież umożliwia nadawcy jej każdorazowe dostosowanie do zmiennych warunków kontekstowych. Łączy się to wreszcie z umiejętnością dokonywania operacji i przekształceń na samym języku, który staje się w ten sposób przedmiotem obserwacji, o którym myśli się i wypowiada na poziomie metajęzykowym. Na rozmaite konsekwencje socjologiczne takiej postawy zwracano już uwagę. Przypomnijmy, że zgodnie z poglądami Bernsteina kod ograniczony byłby używany w pewnych sytuacjach przez wszystkich członków społeczności, elementem różnicującym byłaby natomiast umiejętność posługiwania się kodem rozwiniętym.

W myśl omawianej koncepcji można by wyróżnić dwie kategorie osób. Pierwsza kategoria we wszystkich

(albo prawie we wszystkich) sytuacjach używałyby wariantów kodu ograniczonego w tym sensie, że rozwijałyby znaczenia *implicite*, stosując często środki paralingwistyczne, uzależniając rozumienie przekazu od znajomości kontekstu, a często i intencji, i indywidualnej symboliki nadawcy, natomiast druga wiedziałaby, iż w pewnych społecznych sytuacjach należy formułować znaczenia w inny sposób, posługiwałaby się zatem językiem w większej ilości wariantów funkcjonalnych, przez co zyskałby on „specyficzność kontekstową”. W istocie trudno wyobrazić sobie sytuację, aby jakaś jednostka w ogóle nie potrafiła użyć języka w sposób charakterystyczny dla kodu rozwiniętego, tzn. rozwijając odrębne, indywidualne znaczenia w sposób niezależny od kontekstu. Ważne jest jednak to, że w istotnych, a często powtarzających się społecznie sytuacjach, gdzie partnerzy dysponujący określonymi sankcjami i autorytetem oczekują, że użyty zostanie pewien wariant kodu rozwiniętego, osoby te używają kodu ograniczonego, co można przedstawić następująco:

Grupy społeczne	Sytuacje											
	sytuacje nieformalne, np. dom, grupa koleżeńska					szkoła i inne sytuacje formalne					pewne sytuacje wymagające użycia KR	
	1	2	3	4	5	6	7	8	...	n-1	n	
I	KO	KO	KO	KO	KO	KO	KO	KO	...	KR	KR	
II	KO	KO	KR	KO	KO	KR	KR	KR	...	KR	KR	

KO i KR oznaczają, iż w danej sytuacji dana grupa społeczna użyłaby odpowiednio kodu ograniczonego (KO) i kodu rozwiniętego (KR).

W wielu sytuacjach społecznych, postać użytego języka będzie ta sama dla obu jego grup; istnieją jednak

ważkie sytuacje, które generują użycie różnych kodów (w naszym przykładzie sytuacje 3, 6, 7, 8). Fakt nie-użycia w sytuacji, która tego wymaga, kodu rozwiniętego spowodowany być może dwiema przyczynami. Po pierwsze, nieumiejętnością posłużenia się w tym wypadku kodem rozwiniętym, czyli inaczej mówiąc, brakiem znajomości odpowiedniego wariantu funkcjonalnego tego kodu. Po wtóre jednak, nawet przy posiadaniu takiej umiejętności, brak użycia kodu rozwiniętego spowodowany być może błędnym zdefiniowaniem sytuacji przez nadawcę, który mylnie przyjmuje, iż oczekuje się od niego użycia kodu ograniczonego albo nie widzi nic niestosownego w fakcie jego użycia. Prawidłowe zdefiniowanie sytuacji zależy od czynników, które sytuują się na innym, pozajęzykowym poziomie, choć związane jest także z wiadomościami nabytymi w trakcie socjalizacji. Okazuje się zatem, że badacz znajduje się w dość trudnej sytuacji, dociera bowiem jedynie do zewnętrznych językowych zachowań, nie mogąc definitywnie określić, jakie czynniki ostatecznie na nie wpłynęły: brak językowego potencjału czy też błędna definicja sytuacji.

W sposobie rozumienia obu kodów dokonywała się w trakcie rozwoju całości koncepcji Bernsteina pewna ewolucja, o czym już wspominaliśmy wielokrotnie. Najogólniej rzecz biorąc, w pierwszej fazie podkreślał on raczej składniki czysto lingwistyczne obu kodów i nie uwzględniał czynnika sytuacji, w drugiej natomiast, coraz bardziej biorąc pod uwagę składniki psychologiczno-poznawcze, zastanawiał się nad wpływem sytuacji i sposobem jej definiowania przez nadawcę na manifestujące się w trakcie tej sytuacji zachowania językowe. Tylko pewne sytuacje mogą różnicować wypowiedzi językowe, wskazując, jakie osoby posługują się jakim kodem, inne sytuacje nie będą posiadały tej

mocy różnicującej. W schemacie analizy nie można abstrahować zatem od sytuacji, ale najistotniejsze są stałe cechy nadawców, wyznaczone ich pochodzeniem społecznym; badacz starając się dotrzeć do określenia wpływu owych cech na zróżnicowanie zachowań językowych, wybiera po prostu takie społeczne sytuacje, w których wpływ ten się ujawnia.

Podaliśmy wyżej pewien sposób interpretacji pojęć „kod ograniczony” i „kod rozwinięty”. Mimo wszystko jednak oczywiste jest, że pojęciom tym daleko do jednoznaczności i precyzji. Kody są pojęciami wieloaspektowymi, obejmującymi cechy należące do bardzo różnych kategorii zjawisk. Z metodologicznego punktu widzenia są to więc pojęcia wieloznaczne. W myśl cytowanego już artykułu Krisa i Kaplana [Kris i Kaplan 1958] będzie to wieloznaczność typu addytywnego, tzn. poszczególne odrębne znaczenia posiadają tu wspólne znaczeniowe centrum, w przeciwieństwie np. do typu dysjunktywnego, gdzie poszczególne znaczenia wykluczają się nawzajem (homonimy). Bardzo wiele pojęć używanych w naukach społecznych nosi właśnie charakter wieloznaczności addytywnych, przykładami mogą być chociażby takie terminy jak „grupa społeczna”, „osobowość”, „wzór kulturowy”.

Do wieloznaczności addytywnej zbliża się także używany przez M. Blacka termin „pojęcie-wiązka”. [Black 1972:1928]. Jeżeli uwzględnić fakt, iż większość terminów socjologicznych czy psychologicznych to właśnie „pojęcia-wiązki”, to sytuacja omawianych pojęć kodu ograniczonego i rozwiniętego nie wydaje się niczym specjalnie wyjątkowym. Celem języka naukowego jest dążenie do precyzji, na gruncie wielu nauk jest to jednak — na razie przynajmniej — postulat nieziszczalny, szczególnie jeśli jednym terminem staramy się określić zjawiska sytuujące się na innych poziomach organizacji

rzeczywistości i opisywane dotychczas w ramach siatek pojęciowych różnych nauk. Taki zaś przypadek zachodzi na pewno przy Bernsteinowskim pojęciu kodu. Kiedy by się natomiast chciało wyinterpretować kody tylko w kategoriach lingwistycznych, to być może byłoby to bardziej jednoznaczne, ale jednocześnie bardzo uproszczone i po prostu nieprawdziwe.

Wydaje się jednak, iż nawet tak niepoprawne metodologicznie terminy chwytają bardzo istotny zespół zjawisk, które trzeba w jakiś sposób opisać. Wskazują one na uzależnienie zachowań językowych od tych aspektów społecznej struktury, których wpływ był dotychczas raczej pomijany. Posiadają one istotną wagę heurystyczną, a co najważniejsze mają określoną treść empiryczną, mogły zostać zatem zweryfikowane w trakcie badań, które obecnie chcielibyśmy przedstawić.

Próba empirycznej weryfikacji hipotezy dwóch kodów

1. Koncepcja Bernsteina jako podstawa teoretyczna badań

Wskazywaliśmy wielokrotnie na olbrzymie zróżnicowania w sposobach posługiwania się językiem wśród członków tej samej nawet społeczności językowej. Fakt ten pociąga za sobą doniosłe konsekwencje praktyczne. Niepowodzenia szkolne, utrudnienie dostępu do pewnych dziedzin kultury, bariera awansu społecznego, niski prestiż społeczny, zahamowanie rozwoju psychicznego i poznawczego jednostki, trudności przystosowawcze w nowych sytuacjach społecznych — oto niektóre tylko skutki, które może spowodować brak umiejętności posługiwania się odmianą językową pewnego typu. Socjologiczne opisanie językowego zróżnicowania, podanie jego wymiarów, przyczyn i skutków społecznych jest więc niewątpliwie niezbędne. Podejmując badania nad tą problematyką obraliśmy za podstawę teoretyczną koncepcję Bernsteina, którą opisano w rozdziale poprzednim.

Są one pierwszą — o ile nam wiadomo — próbą przeniesienia niektórych koncepcji i metod socjolingwistycznej teorii Bernsteina w Polsce. Oczywiście jest, że różnice ustrojowe powodują znaczne różnice w występowaniu i formie interesujących nas zjawisk, nie-

mniej sądzić można, iż zasadnicze prawidłowości pozostaną te same. Być może niektóre ze zjawisk negatywnych spowodowanych znajomością tylko kodu ograniczonego, mogą być usunięte przez określoną politykę społeczną i kulturalną państwa, której możliwości są w Polsce nieporównanie większe niż np. w Wielkiej Brytanii. Toteż dokładniejsze zbadanie przyczyn i wymiarów zróżnicowania językowego wydaje się niezwykle istotne. Podjęte przez nas badanie jest zaledwie pierwszą i bardzo niedoskonałą próbą, mamy jednak nadzieję, iż będzie ono stymulacją do podjęcia następnych. Otrzymane przez nas rezultaty z próbki polskiej nie mogą być właściwie zasadnie porównywane z rezultatami zaobserwowanymi przez Bernsteina, wypracowanie komparatystycznych metod analizy próbek z dwóch języków jest zadaniem olbrzymim, które wymagałoby współpracy wielu lingwistów i socjologów. Toteż ambicje nasze są skromniejsze, chcemy po prostu wskazać, że pewne różnice istnieją i starać się je częściowo przynajmniej wytłumaczyć za pomocą przedstawionego przez nas poprzednio aparatu teoretycznego.

Wydaje się, iż teoria Bernsteina z innego także powodu ułatwia nam wykonanie postawionego sobie zadania. Przyjęcie przez niego dychotomicznego modelu struktury społecznej uwypukla pewne zjawiska, pozwalając na łatwiejsze ich zaobserwowanie i wyjaśnienie. Z ogólniejszego punktu widzenia będzie to znakomite sprawdzenie naszkicowanego przez nas modelu teoretycznego, zbadanie możliwości uchwycenia zjawisk językowych z socjologicznej perspektywy. Jest to oczywiście także próba sprawdzenia samych metod empirycznych, zastanowienie się w jaki sposób można opisywać i analizować różnice w próbkach językowych. Przeprowadzone przez nas badania były swoistym poligonem

doświadczalnym, na którym sprawdzono przydatność kilku różnych technik badawczych.

Badania nasze zatem stanowić mogą jedynie bardzo ograniczoną sondę o wadze raczej ilustracyjnej niż dowodowej, mogą być jednak bodźcem do dyskusji nad problematyką, która niewątpliwie na dyskusję taką zasługuje.

Dodajmy, że w przeciwieństwie do badań przedstawionych w poprzedniej części pracy, ta partia analizy koncentrować się będzie na pewnych ilościowych, formalnych wskaźnikach różnic językowych, oświetlając z innej nieco perspektywy te same zjawiska i uzupełniając się z prezentowaną wyżej analizą o bardziej semantycznym charakterze.

2. Opis próbki i ogólnego schematu badań

Badania opierały się zgodnie z koncepcją Bernsteina na dychotomicznym modelu struktury społecznej. Starano się zatem zbadać różnice w używaniu języka pomiędzy dziećmi z rodzin inteligenckich i dziećmi z rodzin robotniczych jednego środowiska wielkomiejskiego. Badania przeprowadzono od kwietnia do listopada 1972 roku w dwóch poznańskich szkołach średnich: I Liceum Ogólnokształcącym oraz Technikum Przemysłu Spożywczego. W każdej ze szkół wybrano jedną z klas trzecich, badania obejmowały zatem młodzież w wieku 18 - 19 lat. Klasy dobrano w ten sposób, aby różniły się dość istotnie pod względem pochodzenia społecznego uczniów, i tak w liceum przeważała zdecydowanie młodzież inteligencka, natomiast w technikum młodzież pochodzenia robotniczego i rzemieślniczego. Wskaźnikiem pochodzenia społecznego było dla

nas wykształcenie obojga rodziców; każdemu z rodziców przypisywano od 0 (analfabetyzm) do 6 (wykształcenie pełne wyższe) punktów; wartość zatem używanego przez nas wskaźnika wahać się może od 0 do 12 punktów. Nie uwzględniono zawodu rodziców, nie we wszystkich bowiem przypadkach zdołano uzyskać budzące zaufanie dane. A oto opis badanej próbki:

			Razem	
liceum (L)	20 mężczyzn	19 kobiet	39	
technikum (T)	6 mężczyzn	31 kobiet	37	
Ogółem	26 mężczyzn	50 kobiet	76	

Rozkład płci nie był, niestety, równomierny, znacznie więcej kobiet było w technikum. W pewnym stopniu wpłynęło to na otrzymane rezultaty, wpływ tego czynnika starano się jednak uwzględniać przy analizie najbardziej istotnych różnicowań. Badania nasze różniły się od badań Bernsteina i Lawtona, które obejmowały tylko chłopców w wieku 12 i 16 lat.

Pochodzenie społeczne mierzone wskaźnikiem wykształcenia (W) przedstawiało się następująco:

		L	T	Razem
W_1	10 - 12 punktów	29	2	31
W_2	8 - 9	6	8	14
W_3	6 - 7	1	14	15
W_4	2 - 5	3	13	16
Razem		39	37	76

a sprowadzone do postaci dychotomicznej:

	L	T	Razem
W_{1A} (8 - 12p)	35	10	45
W_{2A} (2 - 7p)	4	27	31

Średni wskaźnik wynosił:

L - 10,00

T - 6,19

Obie zbiorowości różniły się zatem istotnie pod względem pochodzenia społecznego. Wskaźnik χ^2 obliczony dla pierwszej tabeli wynosił 42,28 (3 stop. swob.) — $\alpha < 0,001$, współczynnik T. Czuprowa — 0,42 a $g(\lambda)$ Goodmana i Kruskala — 0,267.

W całych badaniach podstawowymi jednostkami analizy były obie zbiorowości uczniów. Starano się porównywać rezultaty, które uzyskiwały grupy jako całości. Można zasadniczo przyjąć, że reprezentują one dwie różne klasy społeczne, aczkolwiek w obu przypadkach zdarzają się wyjątki, zwłaszcza w technikum sporo jest uczniów o pochodzeniu inteligenckim. Stosowana przez nas procedura doboru próbki odpowiada badaniom Bernsteina i Lawtona, którzy także posługiwali się próbkami wybranymi spośród uczniów dwóch różnych typów szkół (istotne różnice w posługiwaniu się językiem uwidoczniły się nie tylko w krańcowo zróżnicowanych pod względem pochodzenia społecznego próbkach Bernsteina, ale i znacznie mniej różniących się między sobą próbkach Lawtona). Należy tu zwrócić uwagę na pewną zasadniczą trudność. Pochodzenie społeczne związane jest oczywiście z grupą rodzinną, z której dana jednostka pochodzi; takie przekonanie spowodowało także przyjęcie takiego wskaźnika pochodzenia społecznego, który opiera się na cechach rodziców dziecka. W momencie przestąpienia po raz pierwszy progów szkoły dzieci różnią się między sobą wskutek różnej socjalizacji w obrębie rodziny. Od tego jednak momentu zaczyna oddziaływać także środowisko szkolne. Szkoły mają często wyraźny charakter, a różnice między nimi są bardzo znaczne. Jeśli dzieci przebywają ciągle wśród rówieśników z tej samej klasy społecznej, wpływ środowiska rodzinnego jest systematycznie wzmacniany. Sytuacja taka występuje często w szkołach na terenach zamieszkałych przez klasę robotniczą.

W Polsce różnice między szkołami również istnieją, szczególnie często podnoszono kwestię bardzo niskiego poziomu szkół wiejskich. W miastach różnice takie pojawiają się — jak się wydaje — w większym stopniu właśnie między szkołami średnimi, toteż w badaniach naszych nie można ich było nie uwzględnić.

Ostatecznie stosowany przez nas wskaźnik pochodzenia społecznego, mimo iż zgodny z teoretyczną definicją tego pojęcia, chwytą jedynie część interesujących nas zjawisk. Badana przez nas 18-letnia młodzież jest ukształtowana przez bardzo różnorodne wpływy, od środowiska rodzinnego poprzez szkołę, grupy równieśnicze aż do zupełnie przypadkowych znajomości i kontaktów. Nie da się jednoznacznie rozstrzygnąć, czy uzyskiwane przez nią rezultaty są np. wynikiem wychowawczego wpływu rodziców czy nauki szkolnej. Z punktu widzenia naszych badań istotny jest jednak unifikujący wpływ środowiska szkolnego; dziecko z rodziny robotniczej uczęszczające do szkoły, w której większość uczniów pochodzi z rodzin inteligenckich, nabyte na pewno wielu nowych nawyków, w tym także językowych w pewnym sensie obcych jego środowisku rodzinnemu. Szkoła jest przecież jedną z zasadniczych dróg kulturalnego awansu. Fakt ten daje dodatkowe podstawy do uznania obu omawianych przez nas grup uczniów za reprezentantów dwóch różnych środowisk społecznych.

Liceum jest szkołą, do której zwykle kieruje się dzieci, które mają kontynuować naukę w szkołach wyższych, w przeciwieństwie do technikum, które daje od razu przygotowanie zawodowe. Czynniki te ważą na pewno silnie na wynikach naszych badań. O jego sile można przekonać się porównując chociażby wyniki nauczania w obu klasach (tab. 1).

Można zauważyć, iż w liceum dzieci z rodzin robot-

Tabela 1

Przedmioty	Średni wskaźnik ocen			
	Humanistyczne (j. polski, historia)		Ścisłe (matematyka, fizyka)	
Pochodzenie	<i>L</i>	<i>T</i>	<i>L</i>	<i>T</i>
<i>W</i> _{1A} 8—12p	24,7 (35)	20,5 (35)	21,3 (35)	18,3 (10)
<i>W</i> _{2A} 2— 7p	26,8 (4)	19,3 (27)	21,8 (4)	18,2 (27)
Dla całej zbiorowości	24,9 (39)	19,6 (37)	21,4 (39)	18,2 (37)

(W nawiasach odpowiednie liczebności; 30 punktów to same bardzo dobre w ciągu 3 okresów roku szkolnego).

nicznych (4) są lepszymi uczniami niż inne. Natomiast w technikum jest na odwrót: dzieci z klasy średniej uzyskują lepsze oceny, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych. Mogłoby to świadczyć o pewnym wpływie domu rodzinnego w zakresie erudycji czy tzw. „ogólnej” kultury, co pomaga w nauce szkolnej. W przedmiotach ścisłych natomiast, gdzie ważne są indywidualne, wrodzone zdolności, wpływu pochodzenia społecznego raczej nie widać. Wyniki testów, które omówimy niżej, także potwierdzają ogólną tezę, iż rodzice z klasy średniej posyłają do szkół zawodowych dzieci mniej zdolne; natomiast z rodzin robotniczych idą do liceów dzieci najbardziej inteligentne, przy czym próg jest tu bardzo wysoki, wyższy niż dla klasy średniej. Ogólnie różnica wyników nauczania w obu szkołach jest bardzo duża, do czego na pewno przyczynił się właśnie fakt posyłania do liceum jednostek zdolniejszych i to częściowo niezależnie od pochodzenia społecznego.

Pewna niejednorodność obu klas szkolnych nie miała ostatecznie istotniejszego wpływu na rezultaty używane przez respondentów zarówno w trakcie roz-

wiązywania testów psychologicznych, jak i wypełniania zadań ściśle językowych. Przy obliczaniu większości wyników każdą klasę potraktowano jako jedną całość przeciwstawiając ją klasie innej; każda bowiem tworzyła odrębne środowisko, które mimo wszelkich zastrzeżeń można wiązać z pochodzeniem społecznym większości wchodzących w jego skład uczniów.

Opisane wyżej dwie grupy młodzieży poddane zostały różnego typu badaniom. Badania przeprowadzane były w budynku szkoły, na lekcji wychowawczej przez kilka kolejnych tygodni.

Zastosowano następujące techniki badawcze:

1. test inteligencji niewerbalnej — Ravena (czas rozwiązywania — 20 min.);

2. test słownikowy Choynowskiego (czas — 30 min.) badający znajomość 111 słów (wybierało się jedną z czterech możliwości opisujących znaczenie danego hasła);

3. test „Kolejność wyrazów” wg Baleya 1S i 2S (czas — 10 min.) formowanie sensownych zdań z przypadkowo uszeregowanych wyrazów;

4. test „Uzupełnianie zdań” wg Baleya 1S i 2S (czas — 10 min.) trzeba było uzupełnić sensownie zdania bądź całymi wyrazami, bądź też uzupełnić niepełne wyrazy;

5. test „Podobieństwa” wg Wechslera-Bellevue (czas — 10 min.) określenie za pomocą jednego zdania (bądź równoważnika), na czym polega podobieństwo między dwiema rzeczami;

6. test „Dokończenie zdań” (czas — 20 min.) badani mieli uzupełnić w dowolny sposób zaczęte zdanie określoną ilością wyrazów;

7. test „Płynność słowa” (czas — 5 min.) wypisanie jak największej ilości słów zaczynających się na daną literę (p lub s);

8. pierwsza próbka języka pisanego (czas — 35 min.)
list do dyrektora szkoły — „list formalny”;

9. druga próbka języka pisanego (czas — 35 min.)
list do kolegi — „list nieformalny”.

Wszystkie wymienione wyżej zadania rozwiązywali wszyscy uczniowie. Dokładniejsze omówienie poszczególnych technik nastąpi w trakcie bardziej szczegółowej prezentacji. Na podstawie wyników dwóch pierwszych testów wybrano następnie po 10 osób z każdej klasy (5 osób z wynikami wysokimi, 5 z niskimi), uzyskując w ten sposób cztery pięcioosobowe grupy. Z każdą grupą przeprowadzono najpierw półgodzinną wspólną dyskusję na temat „Terror jako środek rozwiązywania problemów politycznych”, a potem z każdym respondentem osobno 10-minutowy wywiad o problemach komunikacji miejskiej. Wszystkie wypowiedzi nagrane zostały na taśmę magnetofonową a następnie *in extenso* przepisane, uzyskano w ten sposób dokładny zapis języka mówionego.

Tak przedstawiałyby się ogólny schemat badań. Poniżej przedstawimy kolejno poszczególne zastosowane techniki, podając (szczególnie w przypadku próbek językowych) różne sposoby analizy materiału, wyniki oraz sposoby ich interpretacji i zakres ostatecznych wniosków, starając się w każdym możliwym przypadku porównywać nasze dane z danymi uzyskanymi przez Bernsteina i współpracowników.

3. Inteligencja werbalna i niewerbalna a pochodzenie społeczne

Zasadniczą hipotezą całej pracy jest, iż pochodzenie społeczne warunkuje nabycie określonej odmiany językowej, wyznaczając między innymi zasięg słownictwa

czy umiejętność dokonywania przekształceń syntaktycznych na materiale językowym. Z drugiej strony uwzględnić trzeba inteligencję niewerbalną poszczególnych jednostek, przez co rozumiemy stopień spostrzegawczości i umiejętności myślenia matematyczno-logicznego. Można przyjąć ogólne założenie, iż inteligencja niewerbalna jest w dużym stopniu wrodzona, zależy głównie od cech osobniczych a mniej od wpływu wychowującego środowiska. Umiejętność posługiwania się językiem zależy na pewno od obu tych czynników (tzn. pochodzenia i inteligencji niewerbalnej); dokładny charakter i siła tych zależności wymagała obszerniejszego zbadania. Bernstein zastosował w swoich badaniach test Ravena dla zmierzenia inteligencji niewerbalnej oraz test słownikowy (*Mill-Hill Vocabulary Scale*). Okazało się w badaniach Bernsteina, że w przypadku równej inteligencji niewerbalnej pomiędzy badanymi przez niego grupami społecznymi zachodzą olbrzymie różnice na poziomie językowym. Dzieci robotnicze uzyskują dużo gorsze wyniki w teście słownikowym. Przy ogólnej zależności, iż im wyższa inteligencja niewerbalna, tym lepsze wyniki testu słownikowego, różnice międzyklasowe w wynikach tego testu stawały się coraz większe wraz ze wzrostem inteligencji niewerbalnej. Przy niskiej inteligencji niewerbalnej różnice w wynikach testu słownikowego na korzyść klasy średniej były stosunkowo niewielkie. W miarę wzrostu wskaźnika inteligencji, wyniki tego testu u dzieci z klasy średniej bardzo szybko rosły, natomiast u dzieci z klasy robotniczej rosły dużo wolniej, nie przekraczając pewnego, niezbyt wysokiego pułapu. Dane te zdawałyby się wskazywać, iż środowisko robotnicze nie pozwala na pełne zrealizowanie możliwości nabycia umiejętności posługiwania się językiem; najbardziej pokrzywdzone są tu jednostki najzdolniejsze.

Podjęliśmy próbę sprawdzenia tej hipotezy na polskim gruncie, używając w tym celu kilku wymienionych uprzednio testów.

Spostrzegawczość i myślenie matematyczno-logiczne badaliśmy, podobnie jak Bernstein, testem Ravena. Umiejętność posługiwania się językiem badano za pomocą kilku testów. Test Choynowskiego na znajomość słów miał badać bierny zasięg słownictwa. Wybrane natomiast zadania z testów 1S i 2S Baleya („Kolejność wyrazów” i „Uzupełnienie zdań”) badać miały umiejętność czynnego posługiwania się językiem, dokonywania przekształceń syntaktycznych i uzupełnień dla otrzymywania sensownych wypowiedzi. Wreszcie test „Podobieństwa” badać miał umiejętność definiowania terminów i stopień uświadomienia sobie związków pomiędzy różnymi terminami, należącymi do jednego albo do różnych pól semantycznych. Najistotniejsze znaczenie miały niewątpliwie testy Ravena i Choynowskiego, im też poświęcono najwięcej uwagi.

Przy teście Ravena ograniczono czas rozwiązywania do 20 min., chodziło bowiem o uzyskanie większego zróżnicowania wyników (tab. 2).

Tabela 2

	Średnia (\bar{x})	Odchylenie standardowe (s)	Ranga centylowa
liceum	51,13	5,57	81
technikum	45,35	5,28	37
Ogółem	48,32	6,22	62

Według obliczonych w Polsce rang centylowych dla młodzieży w wieku przeze mnie badanym średnia liceum ma rangę c. 81, dla technikum c. 37, ogółem

c. 62. Średnia łączna jest więc nieco wyższa od średniej ogólnopolskiej, ale istnieje olbrzymia różnica pomiędzy obiema klasami. Szczególnie średnia z liceum jest bardzo wysoka w porównaniu z przeciętną ogólnopolską (47), natomiast średnia wyników z technikum sytuuje się znacznie poniżej tej przeciętnej. Ta niespodziewanie wysoka różnica w wynikach tego testu sprawiła dużo kłopotu, ponieważ niemożliwe stało się bezpośrednio sprawdzenie różnic językowych między jednostkami o różnym pochodzeniu społecznym a jednakowej inteligencji niewerbalnej. Siła zróżnicowania inteligencji niewerbalnej między obiema klasami mierzona dwuseryjnym współczynnikiem korelacji r_{bis} [Klaus, Ebner 1972:402] wynosiła 0,56 ($\alpha < 0,001$).

Test na znajomość słów składał się ze 111 haseł, dla których trzeba było wybrać prawidłowe znaczenie, podkreślając jedną z podanych czterech alternatyw.

Wyniki tego testu przedstawia tabela 3.

Tabela 3

	Średnia	Odchylenie standardowe (s)
liceum	82,74	5,93
technikum	64,97	15,71
Ogółem	74,09	14,77

Wartość współczynnika r_{bis} wyniosła 0,75, była więc bardzo wysoka, różnice w posługiwaniu się językiem między dwoma badanymi środowiskami społecznymi są większe niż różnice w inteligencji niewerbalnej, co potwierdza wyniki badań Bernsteina. Istotny jest przy tym fakt, iż dzieci pochodzenia inteligenckiego w technikum miały średni wynik tego testu równy 73,70,

a dzieci pochodzenia robotniczego zaledwie 61,74, co różnicę tę jeszcze bardziej uwidacznia; tym bardziej iż dzieci pochodzenia robotniczego w technikum miały średni rezultat Ravena równy 45,70, a więc wyższy od uwzględnionej przy obliczaniu współczynnika r_{bis} średniej ogólnej dla technikum 45,35. Podkreślmy raz jeszcze, że w samym technikum dzieci z klasy robotniczej mimo nieco wyższej inteligencji niewerbalnej miały znacznie gorsze wyniki testu słownikowego niż dzieci inteligentkie, co może być także potwierdzeniem naszej hipotezy, wskazując na silny wpływ środowiska rodzinnego na kształtowanie zasobu słownictwa.

Spróbowano następnie zbadać dokładniej zależność wyników testu słownikowego od inteligencji niewerbalnej w obu środowiskach społecznych. Okazało się to dość skomplikowane z powodu niedużych rozmiarów próbki; ogólnie jednak okazało się, że w liceum istnieje dość silna zależność wyników obu testów: w miarę wzrostu inteligencji niewerbalnej rośnie zakres słownictwa. Natomiast w technikum zależność taka w ogóle nie występuje, wyniki testu słownikowego są tam zatem po pierwsze: znacznie niższe niż w liceum; po drugie: znacznie bardziej zróżnicowane ($s = 15,71$ wobec 5,93), co znaczy, że pojawiają się tam obok dość wysokich wyniki bardzo niskie, świadczące o zupełnym braku kontaktu z językiem literackim czy tradycją historyczną; po trzecie wreszcie: rozkładają się zupełnie niezależnie od inteligencji niewerbalnej.

Zależność wyników testu słownikowego od inteligencji niewerbalnej wynosiła:

	Wg współczynnika korelacji r	wg r_o (g) Spearmana
dla liceum	+0,65	+0,29
dla technikum	-0,03	-0,01
O g ó ł e m	+0,39	+0,11

Dla liceum była to zatem zależność istotna — $\alpha < 0,05$.

Wyniki są tu zgodne z oczywistą tezą, że środowisko inteligenckie dostarcza znacznie lepszych możliwości opanowania szerszego zasięgu słownictwa. Jednostki najzdolniejsze mogą w pełni wykorzystać swoje uzdolnienia, rozwijając znajomość różnorodnych pojęć i ucząc się sposobów adekwatnego posługiwania się nimi. Środowisko to dostarcza bodźców do wszechstronnego opanowania języka, nie stawiając większych barier, które uniemożliwiłyby jednostkom szczególnie do tego predestynowanym osiągnięcie wysokiego językowego poziomu.

Inaczej przedstawiałaby się sytuacja w środowisku robotniczym; nawet jednostki najinteligentniejsze nie wykorzystują swoich możliwości, nie przekraczając pewnego, niezbyt wysokiego pułapu. Dotyczy to oczywiście przypadku, kiedy środowisko szkoły, do której uczęszczają dzieci, jest zasadniczo podobne do środowiska rodzinnego, kiedy natomiast bardzo zdolne dzieci robotnicze dostaną się do szkoły, gdzie znajdują warunki sprzyjające rozwojowi językowemu, wtedy ich znajomość słownictwa przewyższać może słownictwo dzieci inteligenckich. Liczba przypadków tego typu w naszych badaniach była bardzo niewielka, niemniej zdają się one raz jeszcze podkreślać fakt, że szkoła jest zasadniczą instytucją, w obrębie której dokonywać się może awans kulturalny jednostek.

Zaobserwowane tutaj zjawiska znajdują także potwierdzenie w rozkładzie ocen z przedmiotów humanistycznych i ścisłych w obu klasach, który podano poprzednio.

Dotychczas omawiano test językowy, który bada bierną znajomość słownictwa. Ogólnie przyjmuje się, że nie ma to żadnego związku z myśleniem matematyczno-logicznym, można je traktować jako dwa niez-

leżne czynniki inteligencji wchodzące w skład inteligencji ogólnej. Sprawa nie przedstawia się tak prosto, w przypadku innych zastosowanych przez nas testów werbalnych. Umiejętność syntaktycznych przekształceń i definiowania oraz różnicowania pojęć ma na pewno pewien związek z inteligencją niewerbalną, być może zatem w pewnym stopniu testy te badają ten sam czynnik inteligencji co test Ravena. Badania nasze wskazują jednak, że badają one raczej umiejętność posługiwania się językiem, niezależnie od niewerbalnej inteligencji, co sprawia, że są bardzo przydatne dla badania społecznego uwarunkowania różnicowań językowych.

A oto wyniki zastosowanych trzech pozostałych testów werbalnych:

Tabela 4

	Podobieństwa max 24 p		Uzupełnianie zdań max 28 p		Kolejność wyrazów max 24 p		Wskaźnik łączny max 76 p	
	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
<i>L</i>	20,10	2,42	25,05	3,68	19,67	2,92	64,82	3,82
<i>T</i>	17,16	4,24	23,81	4,22	17,70	3,12	58,68	7,26
Ogółem	18,67	2,83	24,44	4,00	18,71	3,17	61,83	6,57
Stosunek $\frac{XL}{\text{średnich } XT}$	1,17		1,05		1,11		1,10	
x_{bts}	0,65		0,19		0,59		0,59	
Poziom istotności	0,001		0,05		0,001		0,001	

Zbudowaliśmy także wskaźnik łączny, dodając wyniki wszystkich trzech testów. Zabieg ten wydaje się możliwy do przeprowadzenia, uwzględniając rozkład wyników i korelacje pomiędzy wynikami uzyskanymi przez same jednostki dla wszystkich testów.

Dla wskaźnika łącznego obliczono także współczynnik U Manna-Whitney'a, jako że używanym w tych wszystkich testach skalom przypisać można na pewno jedynie moc porządkującą. Współczynnik U obliczony dla wskaźnika łącznego potwierdził, iż przypuszczenie, że różnice w wynikach tych testów między oboma zbiorowościami są przypadkowe, możemy odrzucić na bardzo wysokim poziomie istotności.

$$U_z = 3,35 \quad \alpha < 0,001$$

Uwzględnienie faktu, iż w technikum było 10 osób o pochodzeniu inteligenckim, pozwala stwierdzić, iż różnice międzyklasowe są jeszcze większe, osoby te uzyskały bowiem w dwu przypadkach wynik zbliżony do średniej ogólnej dla technikum (17,80 wobec 17,16 dla „Podobieństw”, 17,10 wobec 17,70 dla „Kolejności”) natomiast znacznie wyższy dla „Uzupełnień” (25,30 wobec 23,81), co daje wskaźnik ogólny 60,20 wobec 58,68 dla technikum ogółem. Znowu byłoby to pewnym potwierdzeniem tezy, iż różnice językowe związane są w większym stopniu ze społecznym pochodzeniem niż z inteligencją niewerbalną.

Test „Uzupełnianie zdań” najslabiej zróżnicował obie zbiorowości, wiązało się to chyba z tym, że był stosunkowo łatwy i dość dużo osób w obu grupach uzyskiwało wyniki zbliżone do maksymalnego. Zauważmy wreszcie, że wszystkie testy były znacznie łatwiejsze dla młodzieży z liceum, nie tylko uzyskiwała ona średnio wyższe wyniki, ale i zróżnicowanie tych wyników było mniejsze (odchylenie standardowe jest w każdym przypadku mniejsze dla liceum).

Korelacje pomiędzy różnymi wynikami zdają się wskazywać, iż testy te badają ten sam czynnik inteligencji co test słownikowy; wszystkie razem mogą być

zatem użyte dla określenia językowego wyposażenia jednostki, które przecież nabywane jest w procesie socjalizacji w określonym społecznym środowisku. Dodajmy jeszcze, iż zbieżność rezultatów tych trzech testów mierzona także współczynnikiem *ro* była bardzo duża; szczególnie w przypadku liceum.

Zastosowano inny jeszcze test tzw. „płynności słownej”. Okazało się, że młodzież z liceum w ciągu pięciu minut potrafi przeciętnie napisać nieco więcej słów zaczynających się na daną literę niż młodzież z technikum (52,4 wobec 49,1). Różnica ta, aczkolwiek zgodna z naszą ogólną hipotezą, nie jest jednak statystycznie istotna.

Tak przedstawiają się najbardziej istotne z uzyskanych przez nas rezultatów. Na podstawie przeprowadzonych — bardzo zresztą wycinkowych badań — można sądzić, że testy takie albo podobne do tych, które tu zastosowano, są bardzo dobrym sposobem wykazywania różnic językowych między różnymi grupami społecznymi. Bernstein raz tylko zastosował test Ravena oraz test słownikowy, potem nie korzystał już z tego narzędzia badawczego, mimo że przyniosło ono interesujące wyniki. Zdajemy sobie świetnie sprawę z tego, iż choć staraliśmy się korzystać z testów lub części testów już stosowanych przez psychologów, to ich pewne własności psychometryczne nie są zupełnie jasne. Uzyskane wyniki upoważniają nas do stwierdzenia, iż warto byłoby opracować dłuższy test językowy, który badałby werbalny czynnik inteligencji ogólnej niezależny od inteligencji niewerbalnej w możliwie najwszechstronniejszy sposób. Trzeba by było dokładnie ustalić jego psychometryczne własności, przede wszystkim trafność i rzetelność. Tak skonstruowany test stosować by można w badaniach na stosunkowo dużych zbiorowościach. Test taki mógłby funkcjonować samo-

dzielnie albo w połączeniu z próbkami języka mówionego, które poddawałoby się odrębnej analizie.

Nasze badania — mimo bardzo niewielkich rozmiarów próbki — ujawniły wiele interesujących zależności o wysokim stopniu statystycznej istotności. Otrzymywanych wyników nie możemy oczywiście bezkrytycznie uogólniać, niemniej na wiele sposobów potwierdzają one wyjściowe hipotezy.

Wszystkie testy wskazują, iż istnieją bardzo duże różnice językowe pomiędzy obydwoma badanymi środowiskami. Różnice te są większe niż zaobserwowane różnice w inteligencji niewerbalnej. Dzieci z obu klas społecznych najbardziej różnią się zakresem znanego słownictwa (r_{bis} wynosiło aż 0,75). Istotne różnice występowały także w umiejętności dokonywania syntaktycznych przekształceń oraz definiowania i różnicowania pojęć. Wszystkie wskazują, że badane środowiska społeczne przekazują w procesie socjalizacji zasadniczo odmienne wzorce językowe. Badania nasze potwierdziły zjawisko zaobserwowane przez Bernsteina, że największe międzyklasowe różnice językowe występują wśród osób najzdolniejszych, środowisko robotnicze nie pozwalałoby zatem na pełne wykorzystanie tkwiących w jednostkach możliwości. Fakt musiałby jednak zostać potwierdzony w innych jeszcze badaniach. Badania nasze wskazują wreszcie na siłę wpływów środowiska domowego i środowiska szkolnego; dzieci inteligentne mimo niższej inteligencji niewerbalnej mają szerszy zakres słownictwa niż ich koledzy w tej samej klasie w technikum, których wyniki testu słownikowego sytuują się jednak znacznie poniżej przeciętnej dla liceum. Podkreślmy raz jeszcze, że stymulujące do rozwoju językowego środowisko szkolne odgrywa bardzo istotną rolę w ostatecznym ukształtowaniu się nawyków mownych jednostki.

Zastosowane przez nas testy mają z punktu widzenia socjologii języka wiele istotnych zalet, niemniej nie wystarczą do adekwatnego określenia tej odmiany językowej, którą posługuje się dana jednostka. Określają jedynie potencjał językowy nadawcy, który odsłania się w bardzo sztucznej i nietypowej społecznie sytuacji. Uwaga ta dotyczy szczególnie testu słownikowego, odkrywającego bierną znajomość pojęć, niezupełnie odpowiadającą ich rzeczywistemu używaniu. Pozostałe z użytych tu testów wymagają już aktywnego użycia języka, niemniej i tam sytuacja bardzo odbiega od naturalnej. W naszej pracy pełniły one jednak podwójną rolę; poza tym, że same wskazywały na istotne różnicowania językowe, miały także pomóc w doborze jednostek do dalszych badań. Posłużyły jako punkt oparcia dla wyboru 4 grup pięcioosobowych, z którymi przeprowadzono badania magnetofonowe, pozwalające na sprawdzenie, jak rzeczywiście używa się języka, na zbadanie naturalnych aktów komunikacji językowej przy kontrolowanych cechach nadawców. Tylko takie połączenie technik mogło — w naszej opinii — doprowadzić do bardziej interesujących i poprawnie sformułowanych wniosków. Przed przedstawieniem wyników z próbek języka mówionego zajmiemy się bardzo krótko innym jeszcze sposobem badania różnicowania językowego, który zastosowano w stosunku do całej zbiorowości.

4. Próba analizy języka pisanego

W pierwszej swojej próbie empirycznej Bernstein starał się wykazać obecność kodu rozwiniętego i ograniczonego w pisanych próbkach języka. Podobne badania powtórzył potem Lawton. [Bernstein 1962c; Law-

ton 1963 i 1968 S]. Ten sam typ analizy zastosowano potem także do nagranych dyskusji i wywiadów. Polegał on, najogólniej rzecz biorąc, na badaniu syntaktycznej struktury testu, a więc długości i rodzaju występujących w nim zdań i częstotliwości pojawiania się rozmaitych wyrażen i kategorii gramatycznych. Przytoczmy kilka z otrzymanych rezultatów. Okazało się np., że dzieci z klasy średniej częściej używają przysłówków i przymiotników, strony biernej i wyrażen egocentrycznych, tworzą przeciętnie znacznie dłuższe zdania, o większym stopniu skomplikowania syntaktycznego (szczególnie podrzędnie złożonych). Natomiast dzieci pochodzenia robotniczego używały więcej zaimków osobowych oraz zwrotów socjocentrycznych. Wszystkie te wyniki w pewien sposób potwierdzały teoretyczne hipotezy Bernsteina dotyczące natury różnic pomiędzy obydwo ma kodami. Postanowiliśmy zatem stwierdzić, czy podobne rezultaty uzyskać można i na polskim materiale językowym. Pisaliśmy już jednak, iż Bernstein w dalszych pracach zrezygnował z tego typu analizy. Główną tego przyczyną była — jak się wydaje — olbrzymia praco- i czasochłonność tej metody zresztą bardzo mechanicznej i nieinspirującej. Po drugie, przyczyniła się do tego świadomość, iż proste syntaktyczne wskaźniki nie wystarczą, aby skonstruować bardziej wyrafinowane, trzeba posiadać dużą wiedzę i kompetencję lingwistyczną. Bernstein od początku traktował analizy syntaktyczne jako dogodny, bo stosunkowo łatwo ilościowo uchwytany punkt wyjścia do badania semantycznego poziomu organizacji znaczeń. Toteż zorientowawszy się, iż wskaźniki syntaktyczne powinny być bardziej złożone, wolał przejść do bezpośredniego badania zjawisk czysto semantycznych. Zmiana metod towarzyszyła także ewolucja w samym sposobie definiowania obu kodów, co bliżej przedstawi-

liśmy w rozdziale poprzednim. Niemniej niektóre ze wskaźników ilościowych stosował Bernstein i jego uczniowie także i w późniejszych badaniach. Pojawia się więc ostatecznie pytanie, jaki w ogóle sens mają podobne wskaźniki i czy warto podejmować się ich wyliczenia. Postanowiliśmy przeprowadzić stosunkowo ograniczoną analizę syntaktyczno-gramatyczną jedynie w stosunku do próbek języka pisanego, rezygnując z niej przy wypowiedziach ustnych, które analizowano w inny sposób, zgodnie z późniejszym rozwojem Bernsteinowskiej koncepcji. Traktowaliśmy to jedynie jako próbę sprawdzania przydatności określonej techniki badawczej, która w angielskich badaniach pozwalała uzyskać istotne statystyczne rezultaty. Skłoniła nas też do tego często podkreślana stałość frekwencji poszczególnych części mowy w utworach tych samych autorów, bądź też całej epoki. Stosowanie ujęć ilościowych w stosunku do języka bardzo się ostatnio rozpowszechniło wraz z rozwojem statystyki językowej; powstają rozmaite słowniki frekwencyjne, oblicza się zależności między długością wyrazu a częstością jego występowania a także okresem, w którym pojawił się w języku (prawo Zipfa) [Wierzbicka 1967:143 i nast.] itd.

W sytuacji naszych badań zróżnicowanie pochodzenia społecznego oraz inteligencji niewerbalnej odbijało się wyraźnie na wartościach wielu wskaźników ilościowych, wykazując niejednokrotnie różnice o wysokim stopniu istotności statystycznej. Pewne wskaźniki ilościowe okazały się specjalnie przydatne przy analizie nagrań magnetofonowych, wykazały one poważne różnice między badanymi grupami, które, w połączeniu z bardziej jakościową analizą, dadzą się znakomicie wyinterpretować, stanowiąc potwierdzenie wielu szczegółowych hipotez Bernsteina. Opracowanie nagrań przedstawimy w dalszym fragmencie tego rozdziału. Rezul-

taty syntaktyczno-gramatycznej analizy tekstów pisanych nie potwierdziły raczej hipotez wyjściowych, a ich sens empiryczny jest dość wątpliwy, co tłumaczy w pewnym sensie fakt późniejszego odejścia Bernsteina od tego typu opracowywania materiału.

W badaniach naszych zastosowano po pierwsze test na dokańczanie zdań. [Lawton 1968 S]. W ciągu 20 minut trzeba było uzupełnić 3 rozpoczęte zdania wzrastającą ilością wyrazów — od 1 do 10. Chcieliśmy zbadać, po pierwsze, umiejętność konstrukcji zdań o określonej długości. Obliczono wskaźnik ogólny dla tego testu, przyznając za każde zdanie od 0 do 2 punktów. Średni wynik dla liceum wynosił 52,7, natomiast dla technikum 50,0, różnica zachodzi w przewidywanym kierunku, aczkolwiek jest stosunkowo niewielka. Starano się także stwierdzić stopień syntaktycznego skomplikowania tworzonych zdań, obliczając liczbę złożzeń równorzędnych i podrzędnych, które pojawiały się w dopisywanych zakończeniach. Średnia ilość złożzeń na jeden test wynosiła:

	L	T
złożenia równorzędne	2,00	1,92
złożenia podrzędne	2,37	1,81

Uczniowie z liceum stosowali więc ogólnie więcej złożzeń, szczególnie różnica ta widoczna jest w przypadku zdań podrzędnych. Wyniki te potwierdziły rezultaty podobnej próby Lawtona, aczkolwiek nie są one zbyt wyraźne i trudno na ich podstawie wyciągnąć jakieś ogólniejsze wnioski. Niemniej zdawałyby one wskazywać, iż młodzież ze środowiska inteligenckiego ma mniej trudności z posługiwaniem się bardziej złożonymi konstrukcjami syntaktycznymi i wykazuje większą nieco skłonność do ich używania w tej maksymalnie przeciw ujednocionej sytuacji.

Zastosowano inną jeszcze technikę zbierania materia-

łu. Poproszono uczniów o napisanie dwóch listów, mających pokazać sposób, w jaki używają oni pisanej postaci języka w dwóch różniących się dość istotnie sytuacjach. Pomysł takiego badania podsunęła bardzo podobna próba Robinsona. [Robinson 1965, 1965a, S]. Oba listy dotyczyć miały fikcyjnych sytuacji. Jeden, który nazywamy dalej listem formalnym (*F*) skierowany był do dyrektora szkoły, podając propozycję, jak najlepszemu wykorzystania ufundowanego przez niego jednorazowego stypendium w wysokości 1000 zł. Uczeń, który najlepiej uzasadni swoją propozycję, miał owo stypendium otrzymać. Jednocześnie piszący wiedzieli, że list ten potraktowany zostanie jako normalna szkolna klasówka i będzie oceniony przez nauczyciela. List drugi, nieformalny (*NF*), pisany był natomiast do kolegi, który od dwóch tygodni leży w łóżku, i miał zawierać opis tego, co zdarzyło się w szkole w czasie jego nieobecności. Piszących proszono o jak najswobodniejsze formułowanie swoich myśli, używanie potocznych określeń i zwrotów, zapowiedziano jednocześnie, iż list ten nie dotrze do nauczyciela.

Listy te pod względem treściowym i stylistycznym różniły się dość istotnie. Podejmując ich analizę na poziomie syntaktyczno-gramatycznym, chcieliśmy sprawdzić, czy także i takie wskaźniki wykażą odpowiednie zróżnicowania, czyli czy posiadają one po prostu odpowiednią moc różnicującą. Obliczono zatem częstotliwość występowania pewnych części mowy, długość tekstu, średnią długość zdania oraz frekwencje różnych rodzajów zdań. Staraliśmy się wybrać wskaźniki stosunkowo najprostsze, nie wywołujące wątpliwości przy ich wyliczaniu i nie powodujące konieczności arbitralnych rozstrzygnięć i klasyfikacji, a zatem takie, które można stosować bez specjalnej kompetencji językoznawczej. Są więc one w gruncie rzeczy bardzo mało wyrafino-

wane, choć wymagają bardzo dużego wkładu pracy. Staraliśmy się opierać na wskaźnikach stosowanych przez Bernsteina i Lawtona, co nie zawsze było możliwe. Nie będziemy przytaczać tutaj wszystkich szczegółowych rezultatów tej partii analizy zwracając uwagę na pewne tylko jej punkty.

Oto najważniejsze wyniki:

	L_F	T_F	L_{NF}	T_{NF}
liczba słów średnio na list	159,2	163,2	375,2	432,2
liczba zdań średnio na list	10,8	10,7	34,5	37,0
średnia długość zdania	14,70	14,80	10,89	11,67
zdania proste w % ogólnej liczby zdań	36,9	39,2	42,6	32,5
zdania podrzędne złożone w % ogólnej liczby zdań	47,8	44,0	34,9	47,3
czasowniki nieokreślone w % liczby słów	3,5	2,6	2,1	2,3
czasowniki określone w % liczby słów	11,3	11,6	16,0	18,3
stosunek liczby czasowników nie określonych do określonych	0,31	0,22	0,13	0,12

Wiele innych nie przytoczonych tu wyników, jak frekwencja innych części mowy czy różnych typów struktur zdaniowych nie da się — jak można sądzić — sensownie interpretować w kategoriach stopnia rozwinięcia kodu, a i do tych wyżej podanych można mieć rozliczne zastrzeżenia.

Na początku tabeli podano średnią długość listów; okazuje się, że o ile listy formalne były stosunkowo krótkie i w zasadzie jednakowe w obu grupach, to listy nieformalne były średnio przeszło dwa razy dłuższe, a listy z technikum były obszerniejsze niż listy z liceum. Świadczy to przede wszystkim o tym, że pisanie listu do dyrektora stanowiło znacznie trudniejsze zadanie dla obu grup; konieczność zwracania uwagi na

formę wymagała znacznego przedłużenia procesu planowania tekstu. Natomiast przy listach do kolegi specjalnie nie zastanawiano się nad tym, co pisać, mniejszą też znacznie wagę przykładano do sposobu formułowania myśli, toteż listy te mogły być znacznie dłuższe. Porównanie długości listów przedstawicieli obydwu klas nie potwierdza tezy Bernsteina, iż dzieci z klasy średniej piszą szybciej i więcej, w naszych badaniach zależność jest wręcz odwrotna, a różnica wystąpiła szczególnie w listach nieformalnych.

Omawiany wskaźnik pokazał zatem istnienie większych różnic pomiędzy sytuacją formalną i nieformalną niż między środowiskami społecznymi; dodajmy, że wszystkie prawie zastosowane przez nas wskaźniki pozwalają na stwierdzenie większych różnic pomiędzy listami formalnymi i nieformalnymi niż przy wzięciu pod uwagę społecznego pochodzenia ich autorów. Mogłoby to świadczyć w pewnym sensie o ich mocy różnicującej, widać wyraźnie, że zmiana stylu odbija się silnie w prawie wszystkich wskaźnikach ilościowych.

Można przyjąć, że sytuacja pisania listu do dyrektora wymagała od piszących użycia innego wariantu języka niż w przypadku listu do kolegi, wariant ten powinien w zasadzie zbliżyć się do kodu rozwiniętego. W listach formalnych obu grup odbija się wysiłek sprośnienia tym wymaganiom. Ostatecznie zatem wydawałoby się iż właśnie pisanie listu formalnego powinno okazać się tą sytuacją różnicującą, w której ujawniłoby się, czy dana jednostka posiada dostęp do kodu rozwiniętego czy też nie i fakt ten powinien odbić się na naszych wskaźnikach, natomiast list nieformalny nie powinien wykazywać poważniejszych różnic między grupami. Okazało się tymczasem, że nie we wszystkich przypadkach jest to prawdą.

Średnia długość zdania była znacznie wyższa w li-

stach formalnych, nie różniąc się wcale dla obu grup. Natomiast w listach do kolegi młodzież z liceum używała zdań nieznacznie krótszych niż uczniowie z technikum. W listach z liceum można było niejednokrotnie zauważyć indywidualne traktowanie składni, próbę wytworzenia sobie pewnego własnego stylu. Kilka osób z liceum wykazywało np. predylekcję do prostych, krótkich zdań, nawet zaczynających się „Dlatego nie pojechałem...” itp., co przy zmianie interpunkcji tworzyłyby zdanie podrzędne przyczyny. Zwraca to uwagę na poważne kłopoty z interpretacją wskaźnika średniej długości zdania, a także częstotliwości różnych typów zdań; dość złożone logiczne rozumowanie może być w pewnych przypadkach oddane za pomocą najprostszych konstrukcji syntaktycznych. Semantyczne skomplikowanie wypowiedzi może się prawie nie odbijać na poziomie składni, a wtedy przedstawione wyżej wskaźniki nie mają żadnej wartości. Pocięszający jest jedynie fakt, iż wskaźnik średniej długości zdania potrafił wykazać różnicę w stylu obu typów listów, która jest raczej zgodna z oczekiwaniami. Wskazuje to jednak na to, iż obie grupy — a więc i młodzież z technikum — przy liście formalnym przechodzą raczej do użycia pewnej formy kodu rozwiniętego.

Wyniki analizy frekwencji różnych typów zdań nie potwierdzają zupełnie hipotez Bernsteina, szczególnie jeżeli chodzi o listy nieformalne. Pokazują jednak także różnice stylu pomiędzy dwoma typami listów, wskazując na istotny wpływ konkretnej sytuacji i wymagań, jakie ona stawia, na realizowane językowe zachowania; nie pozwalają natomiast na wyciągnięcie wniosków dotyczących najbardziej interesującej nas kwestii obu kodów. Na sformułowanie pewnych wniosków w tym względzie pozwala natomiast analiza częstotliwości użycia czasowników nieokreślonych oraz wskaźnik ich

stosunku do liczby czasowników określonych. Pojawienie się czasowników nieokreślonych (bezokoliczników), a więc zwrotów w rodzaju: „chciałbym zapewnić”; „wolałem sam zobaczyć” itp. — dowodzi pewnej złożoności syntaktycznej i logicznej tekstu. Można się było spodziewać, że bezokoliczników wystąpi znacznie więcej w listach formalnych, i wyniki potwierdziły te przypuszczenia, wskazując jednocześnie, iż młodzież z liceum używa ich znacznie częściej. W tym środowisku bardziej rozpowszechnione jest także użycie konstrukcji bezosobowych (a więc zwrotów typu „można powiedzieć”, „trzeba zrobić”) oraz w większym jeszcze stopniu imiesłowów przysłówkowych (robiąc, zrobiwszy). Oba te typy wyrażeń mogą w pewien sposób świadczyć o używaniu bardziej złożonego syntaktycznie języka.

Jeżeli traktować pewne z użytych tu wskaźników jako dowody rozwinięcia kodu, to okazuje się, że w obu badanych środowiskach społecznych może dokonywać się przejście do kodu rozwiniętego, który wykazywać będzie inne właściwości niż kod ograniczony występujący np. w listach do przyjaciół. W świetle tej partii naszych badań wydaje się, iż można przyjąć tezę Robinsona [Robinson 1965a, S], iż młodzież ze środowiska robotniczego będzie umiała posługiwać się kodem rozwiniętym (albo tylko pewnymi jego elementami) właśnie w pisanym wariantcie języka, wtedy bowiem wymagania stawiane przez sytuację są znacznie mniejsze i każda jednostka może lepiej planować i kontrolować sposób wypowiedzania się (na piśmie). Natomiast — co potwierdziła w znacznym stopniu analiza nagrań, do której przedstawienia przejdziemy — użycie kodu rozwiniętego w wariantcie mówionym jest dla osób pochodzących z rodzin robotniczych daleko trudniejsze i może czasami przerastać ich możliwości. Niemniej nawet

w formie pisanej użycie kodu rozwiniętego sprawia znacznie większe trudności młodzieży w technikum. Znajduje to wyraz w czysto treściowych różnicach, sposobach argumentowania oraz pewnej nieporadności stylistycznej przejawiającej się niejednokrotnie w listach z technikum. Powtórzmy zatem raz jeszcze, że traktując listy formalne jako okoliczność wymagającą zasadniczo użycia kodu rozwiniętego, można je traktować jako sytuację różnicującą, wykazującą stopień opanowania tego kodu. Przy listach tych stosowane wskaźniki syntaktyczne wykazały pewne różnice, które można by ostatecznie interpretować jako częściowe przynajmniej potwierdzenie hipotez wyjściowych.

Ostatecznie stwierdzić można, że taki sposób analizy języka pisanego w naszych badaniach nie spełnił pokładanych w nim nadziei. Pewne z użytych wskaźników posiadają moc różnicującą, znajdując zastosowanie raczej przy wyodrębnianiu poszczególnych stylów języka pisanego niż przy stwierdzaniu obecności kodu ograniczonego bądź rozwiniętego. Wydaje się, że w wariancie pisanim języka trudno będzie w ogóle stwierdzać występowanie niektórych zjawisk, o których pisał Bernstein przy określaniu kodów. Wiele z nich wystąpić może jedynie przy mówieniu, kiedy to mówi się do określonych słuchaczy, śledząc ich reakcje i jednocześnie samemu reagując na swój przekaz. Umiejętność posługiwania się poprawnym językiem pisanim jest na pewno w warunkach polskich elementem silnie różnicującym i fakt ten posiada doniosłe znaczenie. Pojawiające się tu różnice mają niejednokrotnie związek z przeciwstawieniem kodu ograniczonego i rozwiniętego, niemniej, jak sądzimy, elementów tych kodów poszukiwać należy raczej w języku mówionym. Do analizy języka mówionego przystąpimy w następnym paragrafie.

5. Zróżnicowanie wzorów mowy — badanie języka mówionego

Charakterystyka próbki i schematu badań

Analiza języka mówionego jest także niezwykle czasochłonna, wzorując się zatem na badaniach Bernsteina i Lawtona wybraliśmy spośród przebadanych poprzednio uczniów 4 pięcioosobowe grupy. Wyboru tego dokonano w ten sposób, aby grupy, będąc wewnątrznie jednorodne pod względem pochodzenia społecznego oraz inteligencji niewerbalnej i werbalnej (mierzonej testami Ravena i Choynowskiego), różniły się dość istotnie pomiędzy sobą, umożliwiając zbadanie różnic w używaniu języka pomiędzy osobami o różnych cechach społecznych.

Z liceum i technikum wybrano po jednej grupie o stosunkowo wysokich wynikach obu testów, przeciwstawiając im dwie grupy o wynikach niższych. Grupy te oznaczono symbolami:

- L_1 — lepsza grupa z liceum
- L_2 — gorsza grupa z liceum
- T_1 — lepsza grupa z technikum
- T_2 — gorsza grupa z technikum

Najistotniejsze charakterystyki badanych grup zebrano w tabeli 5. Pochodzenie społeczne starano się maksymalnie zróżnicować, dlatego też do grup z technikum dobierano jedynie dzieci pochodzenia robotniczego, tak że wskaźnik pochodzenia jest tu niższy, niż dla technikum w ogóle.

Grupa L_1 jest grupą uczniów o bardzo wysokich wynikach, we wszystkich stosowanych testach, grupa T_2 natomiast osiągnęła wyniki stosunkowo bardzo niskie (poza testem Ravena). W tych obu przypadkach cho-

Tabela 5

	$\bar{x}L_1$	$\bar{x}L_2$	$\bar{x}L_1 + L_2$	$\bar{x}L$	$\bar{x}T_1$	$\bar{x}T_2$	$\bar{x}T_1 + T_2$	$\bar{x}T$
1. Wskaźnik pochodzenia społecznego	10,0	11,6	10,8	10,0	5,0	4,6	4,8	6,19
2. Test Ravena	56,60	48,20	52,40	51,13	49,60	45,60	47,60	45,35
3. Test znajomości słów	93,00	73,00	83,00	82,74	76,40	48,40	62,40	64,97
4. Wskaźnik łącznych 3 pozostałych testów werbalnych	69,40	59,80	64,40	64,82	67,60	53,40	60,50	58,68
5. Płeć	2 M 3 K	1 M 4 K			4 M 1 K	— 5 K		

dziło o wybranie grup kontrastowych dla sprawdzenia, czy stosowana przez nas analiza języka mówionego potrafi w ogóle wykazać różnice w tak bardzo sprzyjającej sytuacji. Grupy L_2 i T_1 uzyskiwały dość podobne rezultaty we wszystkich testach, porównanie ich pozwoli na wyznaczenie „czystego” wpływu pochodzenia społecznego na badane przez nas zjawiska językowe. W każdej klasie szkolnej obie grupy razem traktowane być mogą jako reprezentatywne dla badanych zbiorowości, średnie wyników z obu grup nie odbiegają od odpowiednich wyników dla całej klasy zarówno w liceum jak i w technikum.

Z każdą z w ten sposób wybranych grup przeprowadzono najpierw półgodzinną dyskusję. Jej temat „Terror jako środek rozwiązywania problemów politycznych” był stosunkowo trudny, wymagający pewnej znajomości aktualnych wydarzeń w polityce międzyna-

rodowej oraz umiejętności logicznego rozumowania i uzasadniania swoich opinii i przekonań. Bernstein prowadził dyskusję na temat kary śmierci, a więc skala trudności i rodzaj wymagań były tu dość podobne. W naszych dyskusjach punktem wyjścia były świeże wówczas wydarzenia w Wiosce Olimpijskiej w Monachium w 1972 roku. Późniejsze interwencje badacza następowały według ogólnego, opracowanego uprzednio schematu, lecz i musiały uwzględniać spontaniczny tok dyskusji.

Po tej półgodzinnej wspólnej dyskusji przeprowadzono oddzielnie z każdym badanym 10-minutowy wywiad na temat „Problemy komunikacji”. Mówiącym zostawiano pełną swobodę, natomiast w przypadku wahania się podsuwano im tematy w ustalonej kolejności, zaczynając od sytuacji komunikacyjnej Poznania.

Wszystkie rozmowy odbywały się w domu prywatnym, z widocznym magnetofonem. Przed rozpoczęciem badań starano się wytworzyć nieformalną, swobodną atmosferę, wyraźnie podkreślając fakt, iż wszystko to dzieje się poza szkołą i nie ma związku z nauką i ocenami. Wydaje się, że cel ten osiągnięto i badani zachowywali się naturalnie i swobodnie. Mimo wszystko nie oddaje to jednak najpowszechniejszej sytuacji nieformalnej rozmowy, którą trzeba by nagrywać za pomocą ukrytego magnetofonu w specjalnie dobranych miejscach.

Dyskusję — w opracowaniu — dzielono także na dziesięćminutowe odcinki, każdy z nich traktując jako odrębną jednostkę analizy; razem było więc odcinków 32. Analizowano je następnie z różnych punktów widzenia, starając się znaleźć wskaźniki, które mogły stwierdzić zróżnicowanie w używaniu języka i wskazać na jego najistotniejsze wymiary. Poniżej postaramy się pokazać najciekawsze z otrzymanych w trakcie tych ba-

dań wyników. Podkreślmy na wstępie, iż mimo bardzo niewielkich rozmiarów próbki uzyskano wyniki o dużym stopniu istotności. W analizie próbek języka mówionego zrezygnowano z badania frekwencji rozmaitych części mowy i tym podobnych własności syntaktycznych testu, a skoncentrowano się na zjawiskach specyficznych dla mówionej postaci języka.

Próba analizy ilościowej

Jednym z najważniejszych wskaźników języka mówionego jest niewątpliwie płynność mówienia, tzn. ilość słów wypowiedziana w jednostce czasu. Może być ona świadectwem szybkości formułowania myśli, a także znajomości tematu rozmowy. Jednocześnie wiele słów pojawia się w trakcie mówienia zupełnie niepotrzebnie, są to fałszywe starty, powtórzenia, słowa bez związku z całą wypowiedzią itd. Obliczyliśmy zatem, obok ogólnej ilości słów, także osobno te słowa, które nie wносиły absolutnie nic do treści wypowiedzi. Stosowano jednak bardzo liberalne kryterium, toteż procent słów-odrzućtów nie uwzględnionych w późniejszej analizie jest w naszych badaniach znacznie niższy niż u Bernsteina czy Lawtona. Odrzucaliśmy tylko wyraźne błędy i powtórzenia tych samych słów; nie brano tu np. pod uwagę dwukrotnego sformułowania tej samej myśli za pomocą bardzo podobnych określeń, jeśli tylko sformułowania te były syntaktycznie poprawne.

Poniżej podajemy tabelę 6 prezentującą kilka najważniejszych wskaźników, które następnie dokładniej analizujemy.

Przytoczone dane wskazują, iż młodzież z liceum mówi znacznie więcej, mniej czasu tracąc na zastanawianie się. Różnica długości tekstów pomiędzy całym liceum a technikum jest istotna (wg testu U Manna-Whitney'a $U = 58$, $u_2 = 2,33$, $\alpha = 0,01$). Poziom istotności nato-

Tabela 6

	Ilość odcinków 10-minutowych	% odrzutów	Średnia ilość słów analizo- wanych	Średnia długość zdania	Ilość inter- wencji
L_1	<i>D</i> (3)	4,72	1.169,0	20,16	14
	<i>M</i> (5)	5,23	992,6	18,73	9
	Razem (8)	5,09	1.058,8	19,29	23
L_2	<i>D</i> (3)	6,31	1.329,7	16,62	3
	<i>M</i> (5)	5,42	881,6	19,50	27
	Razem (8)	5,85	1.049,6	18,02	30
T_1	<i>D</i> (3)	4,17	841,0	13,56	42
	<i>M</i> (5)	3,51	928,6	17,59	53
	Razem (8)	3,74	895,8	15,92	95
T_2	<i>D</i> (3)	5,48	879,3	16,18	30
	<i>M</i> (5)	7,10	804,8	16,77	40
	Razem (8)	6,47	832,8	16,53	70

D — dyskusja, *M* — wywiady indywidualne

miast, gdy weźmie się pod uwagę jedynie podobne do siebie grupy L_2 i T_1 , wynosi $\alpha = 0,097$ ($u = 19$), a więc też jest mniejszy od 0,10. Różnica ta powstaje głównie w czasie dyskusji. Uczniowie z liceum mówią bardzo swobodnie na ten dość trudny temat, nie wahają się formułować osobistych wniosków i nie potrzeba ich specjalnie zachęcać. Dyskusja sprawia dość duże trudności obu grupom z technikum. Różnice w szybkości mówienia w sytuacji wywiadu indywidualnego nie są natomiast, zbyt duże, tutaj przewaga liceum jest bardzo nieznaczna. Okazuje się zatem, iż łatwy temat, na który każdy może się wypowiadać, nie zastanawiając się specjalnie, nie różnicuje obu grup i płynność słowna jest tu dość podobna. W znacznie trudniejszej sytuacji pojawiają się natomiast wyraźne różnice międzygrupowe.

Do podobnych wniosków upoważnia uwzględnienie ilości interwencji badacza w czasie rozmów. Interwencje te następowały po wyraźnym momencie ciszy i braku dalszego tematu do mówienia (kilku innych przypadków interwencji uspokajających i wyraźnych wtrąceń nie liczono), toteż liczba ich może być także wskaźnikiem płynności mówienia i stopnia panowania nad tematem. Kolumna 5 w tabeli wskazuje, iż badacz zmuszony był interweniować znacznie częściej w rozmowach z uczniami z rodzin robotniczych, przy czym prawidłowość ta zachodziła zarówno dla dyskusji jak i monologów (wskaźnik obliczony według tego, co ile słów następowała interwencja: $U = 24$ $u_2 = 3,91$ $\alpha < 0,0001$ a tylko dla grupy L_2 i T_1 $U = 5$ $\alpha = 0,001$). Ogólnie biorąc młodzież z technikum w dyskusji mówiła mniej i badacz zmuszony był częściej interweniować; przy monologach natomiast mimo znacznie częstszych interwencji, wskaźnik płynności słownej dla technikum nie był dużo niższy. Także przy rozmowie o komunikacji miejskiej uczniowie z technikum mieli znacznie większe kłopoty ze znalezieniem odpowiednich tematów, ale po wskazówce badacza, o czym mają mówić, podejmowali podsunięty temat, wypowiadając się dość obficie, aż do jego wyczerpania i następnej przerwy. Wnioski z tej ilościowej analizy pokrywają się dość dokładnie z wrażeniami wywoływanymi przez przesłuchiwanie nagranych taśm. W przypadku szczególnie niektórych osób z technikum wystąpił taki schemat indywidualnego wywiadu: podsuniecie szczegółowszego tematu, podjęcie go poprzez badanego i krótsza lub dłuższa, dość płynna wypowiedź, potem znowu przerwa i kłopoty, o czym mówić dalej. Młodzież z liceum miała w pewnym sensie skryształizowany plan całej swej wypowiedzi i rozwijała go punkt po punkcie, w ten sposób, iż poszczególne fragmenty łączyły się

i wpływały jeden z drugiego; można powiedzieć, iż panowała ona nad całością swej wypowiedzi i jej strukturą. Wnioski te potwierdzają zresztą rezultaty dalszych analiz.

Mówienie szybkie nie zawsze oznacza mówienie składne, poprawne, bez błędów. Obliczając procent wyrazów użytych błędnie lub niepotrzebnie (kolumna 2) sądziliśmy, iż ilość odrzutów wzrastać będzie proporcjonalnie do szybkości mówienia. Wyniki częściowo potwierdziły tę hipotezę, obie grupy licealne mają procent odrzutów znacznie wyższy niż grupa T_1 , ale największa ilość odrzutów wystąpiła przy grupie T_2 . Grupa T_1 mówiła stosunkowo najwolniej, z małą ilością błędów, odnosiło się wrażenie, że planowanie wypowiedzi dokonuje się tu w trakcie wypowiedzianego wolno zdania poprzedniego; mamy zresztą pewne podstawy sądzić, iż związane było to częściowo z faktem, iż w skład tej właśnie grupy wchodziła największa ilość mężczyzn. Charakter odrzutów różni się zresztą dość zasadniczo między grupami L_1 i L_2 a grupą T_2 (w mniejszym stopniu także i T_1). Grupy licealne mówiły bardzo szybko, często powtarzając słowa bądź zaczynając pewną myśl, a następnie natychmiast przerywając ją, by sformułować inną, u grupy T_2 natomiast odrzuty bardzo często były po prostu zaczętymi wolno zdaniami, po których następował dłuższy okres ciszy. Odnosiło się niekiedy wrażenie, że w grupach licealnych odrzuty pojawiają się z tej przyczyny, iż badani szybciej mówili, niż myśleli, a raczej mówiąc dokładniej: zmieniali koncepcję zdania w trakcie jego wypowiedzenia. W technikum wyrazy i zwroty niepotrzebne występowały wtedy, gdy brak było w ogóle koncepcji, co mówić dalej. Oczywiście i w jednym i w drugim przypadku pojawiały się pospolite błędy, jakanie się itp., szczególnie w stanie silnego zaangażowania emocjonalnego.

Dla wszystkich tekstów obliczono także ilość zdań i średnią długość zdania. Był to jedyny wskaźnik, który zastosowano jednocześnie do próbek pisanych i mówionych. Zdanie w języku mówionym jest według otrzymanych rezultatów przeciętnie znacznie dłuższe niż w języku pisanim (średnia od 19,29 do 15,92 wobec 14,60 do 10,98). Wyników tych nie można oczywiście traktować bez zastrzeżeń. Już w przypadku języka pisanego podnosiliśmy pewne trudności, związane z obliczaniem długości zdania i z interpretacją tego wskaźnika. Uwagi te należałoby powtórzyć i tutaj, a kłopotów jawi się jeszcze więcej. W języku mówionym nie dysponujemy wszak żadnym jasnym wskaźnikiem, że jedno zdanie się kończy a inne zaczyna (jak kropka w języku pisanim). Przy analizie nagrań pojawiało się bardzo wiele wątpliwości, jak oddzielić jedno zdanie od drugiego. Otrzymane materiały pozwalają jednak — jak można sądzić — na wyodrębnienie trzech sposobów planowania słownego na poziomie zdania:

1. Mówi się w ten sposób, iż kończy się jedno zdanie i zapada w milczenie, a następnie zaczyna się po pewnej przerwie inne. Między jednym a drugim zdaniem występują tu bardzo często rozmaite objawy wahania i niepewności.

2. Po zakończeniu jednego zdania wypowiada się tylko łącznik umożliwiający przejście do zdania następnego (ewentualnie także podrzędnego rozwinięcia zdania poprzedniego) a potem następuje przerwa bądź objawy wahania,

3. Kończąc jedno zdanie, przechodzi się od razu do następnego, formułującego nową myśl, ewentualne wyrazy niepewności pojawiają się później, w środku drugiego zdania.

O ile w przypadku pierwszym można odróżnić jedno zdanie od drugiego, to dwa pozostałe sprawiają dość du-

że trudności. Bardzo często też pojawia się problem, czy dany fragment jest jednym zdaniem równorzędnie złożonym czy dwoma zdaniami. Przypadek złożenia podrzędnych jest natomiast w zasadzie łatwiejszy do rozstrzygnięcia. Na podkreślenie zasługuje także fenomen zdań wtrąconych, polegający na tym, iż przerywa się dane zdanie, wypowiada inne — ale wiążące się z poprzednią myślą, a potem kontynuuje zdanie poprzednie. Zjawisko to wymaga — jak można sądzić — znacznego stopnia kontroli nad własną wypowiedzią.

Zdań wtrąconych pojawiło się ogółem tylko 11, z czego 8 w grupie L_1 , 2 w L_2 i 1 w T_1 . Jest to więc wyraźnie związane z przynależnością do obu badanych zbiorowości, zdania wtrącone są poza jednym wyjątkiem charakterystyczne jedynie dla młodzieży z liceum, w tym głównie dla grupy o najwyższej inteligencji, używającej stosunkowo najbardziej skomplikowanego syntaktycznie języka. Wskaźnik średniej długości zdania — mimo wszelkich zastrzeżeń co do jego rzetelności — wykazuje, iż młodzież z obu grup licealnych używa zdań dłuższych. Różnica ta jest statystycznie istotna ($U = 59$ $u_2 = 2,60$ $\alpha < 0,01$, mierzona tylko dla grup L_2 i T_1 $U = 16$ $\alpha = 0,052$). Nie można natomiast zaobserwować istotnych prawidłowości, jeśli chodzi o stosunek długości średniego zdania w dyskusji i monologu, niemniej w trzech grupach zdań dłuższych używa się w czasie monologów, co zgadzałoby się z potocznymi poglądami na charakter obu tych form wypowiedzi. Częstsze w dyskusji przerywanie, niekończenie myśli sprzyjałoby raczej skróceniu zdania.

W dyskusji grupa L_1 używała zdań najdłuższych, były one także dłuższe niż zdania wywiadów indywidualnych członków tej grupy. Można wysunąć hipotezę, iż skomplikowany temat wymagał większego logicznego skomplikowania rozwijanej myśli, co mogło spowodować

wać wydłużenie średniej długości zdania, ale tylko w przypadku osób, które panowały nad tematem. W przypadkach innych grup natomiast stopień trudności zagadnienia powodował częstsze przerywanie i nierozbudowywanie myśli, toteż zdania były tam krótsze. Różnice długości zdań w dyskusji można traktować jako międzyklasowe, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę pewien dodatkowy czynnik. Dyskusja w grupie L_2 była — jako jedyna — bardzo ożywioną, zaangażowaną emocjonalnie i nieuporządkowaną wymianą poglądów. Był to jedyny przypadek, kiedy badacz musiał interweniować nie, by dyskusję podtrzymać, lecz by uspokajać dyskutantów. Bardzo często wpadano tu w środek myśli kolegów, przecząc lub potakując, stosowano różne wykrzykniki emocjonalne; wszystko to obniżyło — jak wolno sądzić — średnią długość zdania. Traktując wynik dla grupy L_2 jako zanizony, obserwujemy, iż różnice długości zdań między klasami występują głównie w dyskusji. Dyskusja ma zatem — także i w tym wypadku — większą moc różnicującą, co spowodowane jest — jak się wydaje — zarówno większym stopniem trudności tematu jak i samą formą wypowiedzi, która jest znacznie częściej używana w tej właśnie postaci przez młodzież inteligentną. Przyzwyczajona jest ona — tak w domu jak i na lekcjach chociażby języka polskiego — do tej formy wymiany poglądów, ustosunkowywania się do innych wypowiedzi, określania swego własnego stanowiska. Forma dyskusji sprawiała natomiast pewne trudności młodzieży z technikum, bardzo często pojawiały się jak gdyby głosy odrębne, niepowiązane z poprzednimi. Fakt ten potwierdzają także dalsze analizy.

Młodzież z liceum używa zdań dłuższych, mniej także w jej wypowiedziach pojawia się zdań niedokończonych.

% z zdań niedokończonych

L_2	6,2
L_2	8,4
T_1	9,8
T_2	10,2

Różnica ta, aczkolwiek wyraźna, nie jest jednak istotna statystycznie ($U = 91$ $u_z \approx 1,4$ $\alpha > 0,10$), niemniej zachodzi ona w przewidywanym kierunku.

Zastosowane dotychczas wskaźniki pokazują dość istotne zróżnicowania pomiędzy sposobami użycia języka w zależności od pochodzenia społecznego, stopnia inteligencji oraz sytuacji. Wszystkie one są najprostszymi wskaźnikami ilościowymi, podającymi podstawowe informacje o badanych próbkach. Obecnie natomiast chcielibyśmy przyrzeć się bliżej pewnym zjawiskom charakterystycznym dla języka mówionego, a specjalnie interesujących dla socjologa.

Stosunek nadawcy do własnej wypowiedzi

Każdy nadawca pozostaje w określonym stosunku do swoich własnych wypowiedzi. Kiedy mówimy, jesteśmy w mniejszym lub większym stosunku odbiorcami. Wyniki badań Bernsteina i jego współpracowników wskazują jednak wyraźnie, że pojawiają się różne typy postaw nadawców do tego, co sami mówią, i że można znaleźć pewne uwarunkowania społeczne takiej albo innej postawy.

Formułując jakąś myśl, można to czynić na wiele różnych sposobów. Można sądzić, że takie a nie inne sformułowanie jest zupełnie naturalne i nie zastanawiać się wcale, czy istnieją możliwości innego oddania tej samej kwestii. Można uważać, że wygłoszony pogląd jest oczywisty i wszyscy inni muszą się z nim zgadzać. Można też zajmować inną postawę, zachowy-

wać niejako dystans do swojej wypowiedzi, mieć świadomość, że jest to tylko własny pogląd i że istnieje możliwość innych sformułowań. Rozwijają się wtedy subiektywny punkt widzenia, podkreśla odrębność własnych doświadczeń, intencji i odczuć emocjonalnych.

Można mówić na jakiś temat, nie zastanawiając się nad własnymi wypowiedziami, albo co najmniej nie uwidaczniać tego w swych zewnętrznych zachowaniach. Można też traktować swój przekaz jako przedmiot obserwacji, posiadać pewną określoną postawę w stosunku do swojego przekazu. Uzewnętrznia się ona często w wypowiedziach o własnych wypowiedziach, występując niejako na poziomie metafizyki.

Te różne sposoby podchodzenia do własnych wypowiedzi znajdują swój wyraz w wielu wyrażeniach językowych. Badanie tych wyrażań pozwala z dość dużą precyzją ustalić postawę nadawcy; stopień jego samokontroli i samoświadomości, wskazując wyraźnie na społeczne zróżnicowanie omawianych typów postaw.

Elementy podobnej problematyki występowały już w najwcześniejszych Bernsteinowskich określeniach *public* i *formal language*. Przypomnijmy, iż wyróżnił on wtedy zwroty egocentryczne i socjocentryczne. Zwroty egocentryczne (w rodzaju „myślę, że”, „sądzę, że” itp.) były cechą charakterystyczną języka formalnego, według Bernsteina miały one być oznaką, iż mówiący zdaje sobie sprawę z tego, że istnieją inne, odrębne punkty widzenia. Zwroty socjocentryczne (w rodzaju „nieprawda?” „czyż nie?” angielskich *tag questions*) miały być dowodem poszukiwania solidarności, a raczej wyrazem przekonania, iż istnieje wspólność poglądów; opisuje się swój własny punkt widzenia sądząc, iż dzielają go także inni członkowie grupy. Miały one wykazywać niepewność i chęć ustanowienia wzajemności uczuciowo-poznawczej. Bernstein trakto-

wał je jako wskaźniki języka publicznego. Zwróćmy przy okazji uwagę na pewne nieporozumienie terminologiczne [Rackstraw, Robinson 1967, S]. J. Piaget używał znacznie wcześniej terminu egocentryczność, ale w zupełnie innym sensie, dla opisanja sytuacji, kiedy dziecko nie zdaje sobie sprawy z różnicy między nim samym a resztą świata, kiedy ma tylko swoją perspektywę i subiektywny układ odniesienia. Zwroty socjocentryczne Bernsteina byłyby — jak widać — mimo pewnej różnicy generalnych punktów widzenia — właśnie wskaźnikiem egocentryczności w Piagetowskim sensie. Odróżnienie obu tych rodzajów zwrotów wiązało się ściśle z całą wizją stosunków społecznych generujących oba kody językowe, a szczególnie z rodzajami więzi łączącymi członków grup społecznych. Analiza statystyczna wykazała, iż wyniki były zgodne z przewidywaniami. Tak np. w badaniach Lawtona [Lawton 1964 S] stosunek wyrażen ego- do socjocentrycznych w dyskusjach mówionych w różnych grupach społecznych był, jak przedstawia tabela 7.

Tabela 7

		egocentryczne	socjocentryczne	ego/socjocentryczne
Klasa robotnicza	12 lat	34	40	0,8
Klasa średnia	12 lat	46	24	1,9
Klasa robotnicza	15 lat	20	65	0,3
Klasa średnia	15 lat	46	23	2,0

Analizę podobnego typu stopniowo rozbudowywano, stosunkowo najpełniejszą jej postać przedstawili G. Turner i R. Pickvance [1971, S]. Wszystkie zjawiska określające postawę nadawcy w stosunku do przekazu określili oni wspólną, dość chyba nieszczęśliwą nazwą,

wyrażeń niepewności. Przeprowadzona przez nas niżej analiza opiera się w znacznym stopniu na podanej przez nich klasyfikacji tych wyrażeń. Okaże się wtedy, że chodzi tu o bardzo wiele różnych spraw i objęcie ich jednym wspólnym określeniem „niepewność” jest mocno mylące. W istocie chodzi tu raczej o dystans mówiącego do własnej odpowiedzi i związaną z tym kontrolę nad tekstem. Jednocześnie liczyliśmy także inne nieco zjawiska, silnie różnicujące język badanych grup. Tabela 8 (s. 415) zawiera najważniejsze zebrane dane, które następnie dokładniej zanalizujemy.

W pierwszym wierszu tabeli umieściliśmy wszystkie wyrażenia wskazujące na dystans mówiącego do wypowiedzi, tu mieszczą się także wyrażenia metajęzykowe, opisujące sposób dokonywania operacji językowych i jego ocenę (np. wyrażenie w rodzaju: „tak, to dobrze powiedziałem”). Najczęściej występowały w tej wypowiedzi zwroty: możemy (można) powiedzieć; założymy, że; trzeba się teraz zająć (przyjrzeć). Wyniki wyraźnie wskazują, że zdecydowanie najwięcej takich zwrotów używa grupa L_1 , potem L_2 , najmniej zaś T_2 . Pojawienie się takich wyrażeń wydaje się być uwarunkowane zarówno pochodzeniem społecznym (porównaj wyniki L_2 i T_1) jak i inteligencją mówiących. Ten czysto ilościowy wskaźnik odpowiada zresztą jakościowo innemu podejściu nadawców do tematu, które można — jak się wydaje — wyodrębnić słuchając nagranych tekstów.

W wierszu drugim zamieściliśmy zwroty odpowiadające Bernsteinowskim wyrażeniom egocentrycznym. Wyniki nasze potwierdzają w tym miejscu rezultaty Bernsteina, Lawtona i Turnera. Jeżeli wyrażenia: „myślę, że”; „uważam, że”; „wydaje mi się, że” itp. można traktować jako wyraz świadomości nadawcy, iż wygłasza on jedynie swój własny subiektywny pogląd,

Tabela 8

	L ₁			L ₂			T ₁			T ₂		
	D	M	Ra- zem	D	M	Ra- zem	D	M	Ra- zem	D	M	Ra- zem
1. Wskaźniki dystansu do wypowiedzi: możemy powiedzieć, założmy itp.	21	33	54	19	11	30	9	5	14	2	4	6
2. Zwroty egocentryczne: uważam, myślę wydaje mi się	39	41	80	56	27	83	26	39	65	10	18	28
3. Nawiązanie do wypowiedzi poprzednich swoich albo cudzych: zgadzam się z Takiem itp.	14	3	17	15	1	16	10	4	14	6	—	6
1, 2, 3 (średnio na 10 minut)	74 (24,7)	77 (15,4)	151	90 (30)	39 (7,8)	129	45 (15)	48 (9,6)	93	18 (6)	22 (4,4)	40
4. Objawy niepewności: nie wiem, trudno mi powiedzieć itp.	7	15	22	6	36	42	16	18	34	2	8	10
5. Pytania do badającego	—	1	1	—	7	7	3	5	8	1	12	13
6. Zwroty: chyba, może	12	28	40	12	37	49	15	29	44	13	14	27
7. Przybliżenia: stosunkowo słabo, pewnego rodzaju itp.	7	22	29	10	32	42	16	20	36	6	7	13
8. Zwroty socjocentryczne	—	—	—	14	1	15	1	3	4	4	1	5
6, 7 (średnio na 10 minut)	19 (6,3)	50 (10)	69	22 (7,3)	69 (13,8)	91	31 (10,3)	49 (9,8)	80	19 (6,3)	21 (4,2)	40
9. Jakiś, itp.	62	68	130	57	60	117	26	37	63	35	45	80
10. Właśnie, właściwie	97	109	206	53	40	93	20	32	52	34	37	71
11. Poznańskie nie na końcu zdania	—	—	—	—	—	—	9	6	15	21	5	26

który niekoniecznie musi być prawdziwy czy powszechnie przyjęty, to młodzież inteligencka znacznie częściej posiada ową świadomość własnych, odrębnych od innych doświadczeń. Trzeba jednak wziąć pod uwagę fakt, iż w niektórych przypadkach wyrażenia te są używane w sposób zupełnie automatyczny, nie mający prawie żadnego znaczenia i nie mogący być świadectwem przyjęcia jakiegokolwiek postawy w stosunku do tekstu, a jedynie określonej stylistycznej manieri czy sposobu dyskusowania. Takie użycie zniekształca nieco ujawniające się zależności.

W wierszu trzecim, wreszcie, liczono wszystkie *explicit*e sformułowane nawiązania do wypowiedzi poprzednich, zarówno swoich jak i cudzych (zwroty w rodzaju: „jak już mówiłem”, „zgadzam się z Tadmkiem”). Znowu daje się zauważyć, że grupy licealne miały takich nawiązań znacznie więcej. Podobnie jak omawiane wyżej tak i te wyrażenia mogą być traktowane, jako wskaźniki dystansu i kontroli nad przebiegiem rozmowy.

Wszystkie przytoczone wyżej wskaźniki pozwalają na stwierdzenie istotnego zróżnicowania postaw nadawców w stosunku do własnego przekazu. Test *U* obliczony dla wszystkich tych wskaźników naraz pokazał, iż otrzymane rezultaty posiadają dużą istotność statystyczną ($U = 57$ $u_z = 2,67$ $\alpha < 0,01$). Wyrobienie sobie dystansu do własnych wypowiedzi i świadomości własnego miejsca zajmowanego w stosunku do innych, miejsca swoich poglądów i przekonań w stosunku do poglądów i przekonań cudzych wydaje się być silnie związana z pochodzeniem społecznym. Różnice te ujawniają się głównie w trakcie dyskusji, która w naturalny sposób stymuluje do konfrontacji własnego punktu widzenia z cudzym. Umiejętności dyskusowania trzeba się jednak nauczyć i wyniki tych badań wskazują, że

środowisko inteligentnie dostarcza więcej takich możliwości. Okazało się, że młodzież licealna potrafi znacznie lepiej dyskutować, trafniej określać swoje poglądy i ustosunkowywać się do cudzych; przyswoiła ona sobie w większym stopniu znajomość struktury i wymagań, jakie stawia dyskusja.

Zauważmy, że najczęściej omawianych wyrażen użyła grupa L_2 , gdzie — przypomnijmy — doszło do bardzo zaangażowanej emocjonalnie wymiany poglądów, kiedy to podkreślanie, że to właśnie jest moje własne stanowisko, przeciwstawiające się stanowisku partnera było niejako niezbędne. Wydaje się zatem niewątpliwe, że klimat dyskusji wpływa w wysokim stopniu na sposób formułowania swoich myśli. Istotny jest fakt, iż odbija się to wyraźnie na używanych przez nas wskaźnikach. Raz jeszcze potwierdza się tu przekonanie, że najprostsze nawet wskaźniki ilościowe przekazują pewne informacje o analizowanych tekstach.

W wywiadach indywidualnych omawianych wyrażen występuje znacznie mniej, uwidacznia się tu wyraźna przewaga najinteligentniejszej grupy licealnej, natomiast nie ma wyraźniejszych różnic między grupami L_2 i T_1 . Duża ilość wyrażen tego typu w grupie L_1 wydaje się być związana ze znacznie bardziej abstrakcyjnym, a jednocześnie osobistym i zindywidualizowanym potraktowaniem tematu wywiadu przez jej członków, do czego jeszcze powrócimy. Czynniki inteligencji jednostki waży w tym przypadku silniej niż jej społeczne pochodzenie.

Ogólnie rzecz biorąc, ten fragment analizy wydaje się zdecydowanie potwierdzać część hipotez Bernsteina dotyczących różnicy między kodem rozwiniętym i ograniczonym. Podkreślanie odrębności swoich doświadczeń, kontrola i dystans w stosunku do własnego przekazu są istotną cechą języka klasy średniej. Przeciwi-

stawiałyby się temu mniej refleksyjne i bardziej spontaniczne podejście do własnych wypowiedzi osób pochodzenia robotniczego, które mniej panują nad przekazem.

Dyskusyjna w wysokim stopniu wydaje się natomiast teza Bernsteina, iż rezygnuje się w tym ostatnim przypadku z podkreślenia swoistości swego stanowiska na rzecz poszukiwania solidarności i więzi grupowej. Wskaźnikiem tego miałyby być np. wyrażenia socjocentryczne. Już badania Turnera wykazały, iż w ogóle pojawiają się one bardzo rzadko i związane są raczej z niższą inteligencją werbalną niż pochodzeniem społecznym. W naszych badaniach zwrotów socjocentrycznych pojawiło się zaledwie 24; rzeczywiście grupa L_1 nie używała ich w ogóle, ale przytłaczająca ich większość (15) wystąpiła w trakcie dyskusji grupy L_2 , której emocjonalność i zaangażowanie wielokrotnie już podkreślano. Wystąpiły one tam obok największej w naszych badaniach ilości wyrażen egocentrycznych. Dane te zdawałyby się wskazywać, iż wyrażenia socjocentryczne, poszukujące zrozumienia i oddźwięku emocjonalnego nie zależą — jak chce Bernstein — od pochodzenia społecznego mówiących, ale jawią się jako funkcja określonej sytuacji społecznej. Badani zaprezentowali najpierw swoje różniące się stanowiska, a potem starali się nawzajem przekonać, stąd też obok zwrotów „wydaje mi się”, „uważam” pojawiały się wyrażenia „ale czy nie sądzisz” itp. Badania nasze upoważniają zatem do dwóch — jak się wydaje — wniosków. Pierwszy, iż solidarność społeczna może stać się celem każdej grupy, zaizolnie od jej specyficznej chwilowej sytuacji. Poszukiwanie oddźwięku może być związane z kodem ograniczonym, ale może występować także na gruncie kodu rozwiniętego. Drugi, iż wskaźniki językowe poszukiwania solidarności sytuują się na

znacznie wyższym poziomie syntaktycznym niż pojedyncze wyrażenia. Zwroty socjocentryczne, w takim sensie jak je rozumiał Bernstein, mogą czasami być dość pomocnym wskaźnikiem, ale jednocześnie są bardzo mylące. Angielskie *tag questions* czy polskie „nieprawdaż” są raczej stylistyczną manierą niż rzeczywistym dążeniem do wzajemności uczuciowo-poznawczej. W naszej analizie liczone raczej wyraźne próby przekonania partnera za pomocą emocjonalnych, perswazyjnych wykrzykników, ale i tego typu zwroty pojawiają się stosunkowo rzadko i interpretacja ich jest często niejednoznaczna. Poszukiwanie solidarności może przejawiać się w sposób językowy, wymagałoby to jednak analizy na poziomie dyskursu, uwzględnienia przebiegu całej rozmowy i kontekstu w którym ona występuje.

Wydaje się ostatecznie, iż Bernsteinowska hipoteza potwierdza się w tym punkcie jedynie połowicznie. Kod rozwinięty związany jest rzeczywiście z podkreślaniem odrębności doświadczeń rozmówców, które są w pełni *explicite* i niezależnie od kontekstu rozwijane, nadawca w pełni panuje nad tekstem, zachowując do niego określony dystans. Przeciwwstawiające się temu inne, mniej refleksyjne, nie zachowujące dystansu i nie kontrolujące własnych wypowiedzi podejście osób używających kodu ograniczonego wiązałoby się z brakiem uwypuklenia swoistości i indywidualności własnych poglądów i przeżyć, ale nie wynikałoby to bynajmniej z poszukiwania solidarności czy wspólnoty doznań. Byłoby to raczej funkcją nieumiejętności wyrobienia sobie odpowiedniej, obiektywnej perspektywy poznawczej i wyrażenia jej za pomocą adekwatnych środków językowych, co potwierdza się np. znakomicie w przytoczonej już analizie Schatzmanna i Straussa opisu tornada przez dwie przeciwstawne grupy społeczne.

Nie przeczy to oczywiście tezie Bernsteina, że niemożność *wytworzenia- sobie takiej umiejętności* może się wiązać z takim charakterem stosunków społecznych, gdzie nie bierze się pod uwagę indywidualnych doznań i poglądów jednostki w celu zapewnienia — swoście zresztą rozumianej — solidarności grupowej. Zwracaliśmy uwagę, iż z jednej strony podkreślał on intymność i bezpośredniość stosunków społecznych, solidarność poprzez emocjonalną wspólnotę, z drugiej natomiast solidarność poprzez przymus, związaną z przypisaniem każdej jednostce przewidzianego z góry miejsca w społecznej strukturze grupy. Jeden i drugi przypadek nie sprzyja rozwinięciu umiejętności językowego wypowiedzania swego odrębnego stanowiska. Zatem *u genezy* takiej a nie innej postawy i umiejętności nadawców z klasy robotniczej mogą leżeć takie stosunki społeczne, jakie opisał Bernstein, choć powstaje tu pytanie, czy termin „solidarność” odpowiada wszystkim omawianym przez niego przypadkom. Kiedy jednak analizujemy wypowiedzi jednostki już w pełni ukształtowanej językowo, posługującej się tylko kodem ograniczonym, to nie można chyba powiedzieć, iż używa ona tego kodu dla stworzenia emocjonalnego oddźwięku i osiągnięcia solidarności grupy. W świetle naszych badań okazało się, iż — wbrew hipotezie Bernsteina — poszukiwanie oddźwięku, solidarności i wspólnoty poglądów w konkretnej społecznej sytuacji (przede wszystkim dyskusji) nie musi być koniecznie związane z użyciem kodu ograniczonego, a w szczególności dokonywać się może, przy pełnym zachowaniu świadomości odrębności swoich poglądów, które są *explicite* językowo przedstawione i nad których sposobem formułowania posiada się pełną kontrolę.

Powróćmy teraz do omówienia dalszych wskaźników. W wierszach 4-7 tabeli umieściliśmy wszystkie

wrażenia, które można traktować jako objawy niepewności. Będą to zwroty w rodzaju; „nie wiem”, „trudno mi powiedzieć”, różnego typu zastrzeżenia i określenia możliwości (np. „chyba”, „może”) oraz przybliżenia (np. stosunkowo słabo, pewnego rodzaju). Jako objawy niepewności traktować można także wszelkie dodatkowe pytania skierowane do badacza o to, co dalej mówić, czy to, co się mówi, jest zgodne z jego oczekiwaniami itd. Interpretacja tych wyrażzeń — wbrew niektórym hipotezom Bernsteina — wydaje się być sprawą dość złożoną i niezupełnie jednoznaczną. Bernstein i Turner skłonni byłiby traktować objawy niepewności, a szczególnie zastrzeżenia i przybliżenia, jako wskaźniki obiektywnej postawy i dystansu w stosunku do własnego przekazu. Pogląd ten w części przypadków wydaje się słuszny. Jeżeli ktoś wygłaszając jakąś myśl, opatruje ją zwrotem „chyba”, „może” albo „trudno mi dokładnie powiedzieć”, „nie znam się na tym *ale...*”, to można to traktować jako świadectwo świadomości nadawcy, że przedstawia tylko swój własny pogląd, odrębny od innych, który wcale nie musi być poglądem powszechnym czy słusznym. Wyrażenia te zbliżałyby się zatem w swej funkcji do omawianych poprzednio wskaźników dystansu i kontroli nad przekazem. Zgodnie z tym powinny one raczej charakteryzować kod rozwinięty. Rezultaty naszych analiz w pewnym stopniu potwierdzają tę hipotezę. Poza pytaniami do badacza, które rozkładają się inaczej, omawiane wyrażenia używane są najczęściej przez obie grupy licealne, nieco mniej używa ich grupa T_1 , znacznie rzadziej występują one natomiast w grupie T_2 . Różnice międzyklasowe, aczkolwiek dość wyraźne, nie są istotne statystycznie (dla sumy wierszy 4, 6, 7 $U = 9,65$ $u_z = 1,18$ α jest nieznacznie większa od 0,10). Najwięcej tego typu wyrażzeń używają

obie „środkowe” pod względem inteligencji grupy L_2 i T_1 . Grupa L_1 stosunkowo najpewniej czuje się zarówno w trakcie dyskusji, jak i w czasie wywiadów indywidualnych. Zdradza ona zatem mniej objawów niepewności, ale nie oznacza to wcale utraty dystansu, oznaczać to natomiast może lepszą znajomość zarówno tematu, jak i wymagań, które stawia sytuacja wywiadu, który przecież stara się badać same przekonania jednostek, a nie stopień ich zgodności z rzeczywistością. Najwięcej objawów niepewności zdradzają, jak wspomniano, grupy L_2 i T_1 , w grupie T_2 występują one rzeczywiście znacznie rzadziej. W tym ostatnim przypadku — jak można sądzić — i znowu jest to wrażenie poparte dokładnym przesłuchaniem nagrań — brak objawów niepewności można traktować — zgodnie z koncepcją Bernsteina — jako wskaźnik utraty dystansu i jednocześnie odindywidualizowania własnego przekazu. Postaramy się później podać bardzo charakterystyczny przykład takiej postawy.

Objawy niepewności są zatem z jednej strony wskaźnikiem indywidualnego, osobistego podejścia nadawcy do tekstu i mogą być także używane jako wskaźniki dystansu i kontroli nad przekazem. Nie wszystkie jednak zwroty w rodzaju „nie wiem”, „trudno mi powiedzieć” pełnią taką właśnie rolę w wypowiedziach. Bardzo często są one po prostu pewną manierą stylistyczną, podobnie jak „uważam” czy „wydaje mi się”. Rozstrzygnięcie w konkretnym przypadku, co taki zwrot miałby oznaczać, może być bardzo trudne. Automatyczne używanie pewnych powiedzeń jest nawykiem szczególnie rozpowszechnionym wśród dzieci inteligentnych. Problem ten ma znacznie ogólniejsze znaczenie, okazuje się bowiem, iż pewne socjolingwistyczne wskaźniki w pewnych sytuacjach użycia stają się mało wartościowe i mogą wprowadzać w błąd. Ostateczne

ich zakwalifikowanie wymaga dokładnej analizy nagrań z uwzględnieniem wszystkich odcieni intonacyjnych, a przede wszystkim — co stosowano w trakcie naszych badań — szybkości ich wypowiedania i towarzyszącym im zjawiskom wahania, w tym głównie długości trwania i miejsca przerw w toku wypowiedzi. Szczególnie grupa L_2 używała dość często wszystkich omawianych zwrotów po prostu jako pewnych automatycznych przerywników.

Zwrotów tych używano także w inny jeszcze sposób wymagający podkreślenia: jako wypełnienie tego okresu, w trakcie którego planuje się kolejny fragment wypowiedzi. W środowisku inteligenckim, głównie w czasie dyskusji, ale i także w większości monologów starano się realizować pewną naczelną normę: niedopuszczenie do powstania momentu ciszy. Zgodnie z tą normą używa się bardzo często zwrotów niejako wprowadzających czy przygotowawczych, a nie przenoszących żadnych konkretnych, merytorycznych treści; tutaj właśnie należałyby zarówno powiedzenia typu „uważam, że” jak i „trudno mi powiedzieć”, które dostarczają po prostu czasu na zastanowienie się i przygotowanie następnego zdania. Tendencja ta przyczynia się także — jak można sądzić — do rozpoczynania wypowiedzi niezupełnie jeszcze przygotowanych, które trzeba następnie poprawiać. Przypominamy tu potwierdzający tę hipotezę fakt, iż obie grupy licealne miały znacznie większy procent odrzutów niż grupa T_1 i to właśnie odrzutów wynikłych z szybkiego poprawiania rozpoczętego już sformułowania. Grupa T_2 natomiast miała największą ilość odrzutów, ale nie były to zdania poprawiane, lecz przede wszystkim w ogóle niedokończone z powodu przerwania wątku wypowiedzi i braku dalszego tematu.

Część omawianych tu wyrażen objawiających nie-

pewność interpretować można w inny jeszcze sposób, nie jako wskaźniki dystansu czy kontroli nadawcy nad tekstem, ale jako świadectwo pewnej bezradności i niedawania sobie rady w sytuacji wywiadu. Rozmówcy nie bardzo wiedzieli, czego się od nich oczekuje, nie umieli zatem adekwatnie zdefiniować sytuacji i związanych z nią wymagań. Zwroty typu „nie wiem” występują najczęściej obok pytań skierowanych do ankietera o to, co ma się powiedzieć, czy też o to, czy dotychczasowa wypowiedź spełniła oczekiwania badacza. Występuje wtedy cały czas obawa, czy mówi się dobrze, badani starają się znaleźć odzew i wysondować opinię badacza na temat swoich wypowiedzi. Świadectwem takiej postawy są głównie pytania do badacza, ale również niekiedy pewne zwroty poprzednio omawiane, co powoduje dodatkowe kłopoty związane z ich prawidłową interpretacją. Niemniej bliższa analiza potwierdza w tym miejscu hipotezę Bernsteina; młodzież ze środowiska robotniczego ma znacznie większe kłopoty z prawidłowym określeniem sytuacji i okazuje dużo więcej bezradności. Widać wyraźnie, iż doświadczenia podobnego typu były jej w zasadzie obce. Olbrzymia większość pytań skierowanych do badacza pojawiała się w obu grupach z technikum i nie było ich prawie wcale w grupie L_1 ; występowały w podobnej ilości w grupach L_2 i T_1 , a zdecydowanie najwięcej było ich w grupie T_2 . Wydaje się także, iż pełniące podobne funkcje zwroty typu „nie wiem” wykazywały bardzo zbliżony rozkład, aczkolwiek w tym przypadku nie można podać żadnych konkretnych wyników ilościowych. Dane te zdają się wskazywać, iż bezradność w tej nietypowej sytuacji związana jest w większym stopniu z ogólną inteligencją rozmówców, a dopiero potem z ich pochodzeniem społecznym. Pytania do ankietera występowały głównie w wywiadach

indywidualnych, tam bowiem wymagania wobec badanego były większe, nie mógł on przecież liczyć na pomoc kolegi.

Analiza nagranych tekstów pozwoliła także na wyodrębnienie charakterystycznego dla języka mówionego zjawiska: wtrącania różnych dodatkowych, a zupełnie niepotrzebnych słów, które nie są przy tym pomyłkami albo fałszywymi startami. Najczęściej chodzi tu o używanie nieokreślonych zaimków przymiotnych i przysłówkowych takich jak „pewien”, „jakiś”, „jakaś”, oraz przysłówków typu „właśnie”, „właściwie”. Wyrażenia te niejednokrotnie są konieczne w zdaniu i pełnią w nim określoną funkcję, częściej jednak używane są zupełnie bez potrzeby. Trudno byłoby w każdym konkretnym przypadku rozstrzygać, czy dane wyrażenie jest uzasadnione, czy też nie, przez strukturę wypowiedzi, dlatego też zdecydowano się na liczenie ich wszystkich bez wyjątku, zakładając, iż wyrażenia te sensownie użyte rozłożą się dość równomiernie, różnice natomiast wystąpią przy ich nieuzasadnionym, zbędnym dla całości zdania sposobie użycia.

W wierszach 9 i 10 tabeli pokazano ilość użytych przez poszczególne grupy wyrażeń („jakiś”, „jakaś”, „jakies”, „jakiegoś” itp.) oraz „właśnie („właściwie”). Wyrażeń tych używają znacznie częściej grupy licealne, a zależność jest statystycznie istotna na dużym poziomie istotności:

dla „jakiś”	$U = 51$	$u_z = 2,90$	$\alpha < 0,01$
dla „właśnie”	$U = 58,5$	$u_z = 2,60$	$\alpha < 0,01$

Rezultaty te potwierdziły nasze pierwotne przypuszczenia. Wydaje się, iż w wielu przypadkach „jakiś” czy „właśnie” pełnią analogiczną funkcję, jak zwroty typu „uważam”, „wydaje mi się”. Jest to chyba jeszcze jeden sposób realizacji normy, o której już pisano —

niedopuszczania do pojawienia się momentu ciszy w trakcie wywiadu. Jeszcze raz potwierdza się tu fakt, iż normy tej stara się przestrzegać głównie środowisko inteligenckie.

Słowo „jakiś” nadawać ma w pewnych sytuacjach pozory dodatkowego, głębszego znaczenia, *explicite* niezwerbalizowanego, którego odbiorca może się tylko domyślać, szczególnie, gdy wypowiedziane jest ono ze specjalną intonacją. Pokrywając momenty wahania, a może nawet niewiedzę i brak dokładnego rozeznania w temacie, tworzy wrażenie płynności i pewnej swobody wypowiedzi, co jest umiejętnością na pewno dość przydatną w niektórych sytuacjach.

Zdecydowanie najwięcej używa tych wyrażeń grupa L_1 . Daje się także ogólnie stwierdzić pewna zależność szybkości wypowiedzania się i ilości omawianych wyrażeń. Przy szybkim mówieniu, poziom planowania słownego jest obniżony, mówi się jakby mniej starannie. Występowanie zwrotów „jakiś” czy „właśnie” pozostaje w związku z ilością słów-odrzutów; zjawiska te sobie towarzyszą. Najmniej odrzutów jak i wyrażeń „jakiś” i „właśnie” występowało w grupie T_1 . Odnosi się wrażenie, że grupa ta z jednej strony w przeciwieństwie do mniej inteligentnej grupy T_2 — czuje się wystarczająco swobodnie w trakcie dyskusji, wie dostatecznie dużo na temat poruszanych zagadnień i potrafi w taki sposób sformułować swoje myśli, by mówić bez przerw, błędów i zahamowań, a z drugiej strony nie przyswoiła sobie manieri mówienia, którą można zauważyć u osób pochodzenia inteligenckiego. Język grup licealnych ma dwa różne aspekty. Jest on na pewno bogatszy i bardziej skomplikowany syntaktycznie, zakres poruszanych tematów — znacznie obszerniejszy, sposób podchodzenia do nich znacznie bardziej abstrakcyjny, obiektywny a jednocześnie zindy-

widualizowany. Jednostki z rodzin inteligenckich znacznie lepiej kontrolują swoje wypowiedzi, panują nad ich strukturą i potrafią się do nich ustosunkować. Z drugiej strony jest to język znacznie bardziej nieporządkny, zawierający stosunkowo dużą ilość zwrotów i słów niepotrzebnych. Zwracaliśmy uwagę, że w wielu sytuacjach zwroty typu: „sądzę, że”, „wydaje mi się, że”, „można powiedzieć” itp. mogą być traktowane nie tylko jako wskaźniki dystansu nadawcy do własnego przekazu, ale raczej jako maniera mówienia. Słowa w rodzaju „jakiś” czy „właśnie” są — jak na to wskazują nasze badania — także zjawiskiem charakterystycznym dla języka osób pochodzenia inteligenckiego. Ich częste używanie, szczególnie w sytuacjach napięcia, a więc np. w trakcie wywiadu, rozmowy przed kamerami telewizji stało się plagą, dość powszechnie zresztą uświadamianą. Píše o tym np. Wańkowicz w *Karafce La Fontaine'a* [Wańkowicz 1972:276 i nast.], jest to także w ogólniejszym kontekście tematem rozważań M. Czerwińskiego. [Czerwiński 1973]. Słowa „jakiś” czy „właśnie” wiążą się także z używaniem zwrotów w rodzaju: „powiedzmy sobie”, „prawda” „czy coś takiego”, które wtrąca się zupełnie niepotrzebnie. Powiedzonka takie pojawiały się znacznie częściej także w grupach licealnych. Wszystkie omawiane wyrażenia wymawiane są często bardzo szybko, czasem prawie niezrozumiale, niejako automatycznie. Ich wyraźna zależność od pochodzenia społecznego rozmówców wymaga raz jeszcze podkreślenia, są to przyzwyczajenia nabyte z praktyki dyskusji, szczególnie takiej, która odbywa się w bardziej formalnych sytuacjach. Pojawianie się takich wyrażań zwiększa ogólną liczbę słów wypowiedzianą przez daną jednostkę, lecz nie wnoszą one nic istotnego do merytorycznej treści wypowiedzi. Są często albo błędami, albo zwrotami niepotrzebnymi, albo stylistyczny-

mi upiększeniami. Obok tych zwrotów, zupełnie zbędnych, występuje też w grupach licealnych kilkakrotne formułowanie tej samej myśli w innych nieco terminach, oświetlanie jakiegoś zagadnienia z różnych punktów widzenia. Czasem te nowe sformułowania wnoszą coś ważnego, czasem są prostym powtórzeniem poprzedniego zdania. Ta sama treść merytoryczna oddana jest w znacznie bardziej skomplikowany i rozbudowany sposób, z podniesieniem wszelkich wątpliwości i zastrzeżeń. Forma wypowiedzi się zmienia, ale treść pozostaje ta sama. Analiza niektórych przynajmniej partii wypowiedzi licealistów wskazuje, iż różnice w języku obu badanych grup sytuują się w dużym stopniu na płaszczyźnie formalno-stylistycznej, w mniejszym natomiast na płaszczyźnie czysto treściowej. Za pomocą jednego celnego zdania można powiedzieć to samo, albo i więcej, niż w czasie kilkuminutowej wypowiedzi. Licealiści mówią częstokroć to samo, albo prawie to samo, ale w sposób znacznie bardziej obszerny i rozbudowany formalnie niż badani z technikum. Uwaga ta dotyczy głównie grup L_2 i T_1 o jednakowej inteligencji werbalnej i niewerbalnej, w tej sytuacji wpływ pochodzenia społecznego oddziałuje raczej na formalno-stylistyczną warstwę języka. Zaobserwowane przez nas zjawisko stanowi częściowe potwierdzenie wyników badań Labova, o których już pisaliśmy. [Labov 1972, S]. Wykazywał on, iż za pomocą zupełnie różnych, a przede wszystkim różnie społecznie wartościowych odmian językowych przekazać można analogicznie treści, choć pozory zdawałyby się świadczyć, że jest inaczej. Podawał on przykłady wypowiedzi członka klasy średniej i murzyńskich chłopców z getta, posługujących się żargonem uznawanym ogólnie za zupełnie niepoprawny, a przede wszystkim nielogiczny i nie pozwalający na precyzyjne oddanie myśli i intencji. Okazywało się, iż

w obu przypadkach powiedziano w istocie to samo, niektóre określenia chłopców z getta były przy tym znacznie bardziej celne, niż rozbudowane i gubiące się w zastrzeżeniach wypowiedzi inteligenta. Pojawia się zasadniczy problem, czy formalne wskaźniki stylistyczne, a zwłaszcza wskaźniki dotyczące syntaktycznej struktury wypowiedzi, mają istotny związek z jej treścią, z postawą i orientacją poznawczą nadawcy, a jeżeli tak, to czy można zakładać, iż związek ten wystąpi we wszystkich przypadkach. Innymi słowy, czy istnieje przejście od płaszczyzny syntaktycznej do semantycznej, od formy do przekazywanego przez nią znaczenia. Problem ten w mniejszym stopniu — jak można sądzić — dotyczy przedstawionych przez nas wyżej wskaźników przy analizie języka mówionego, ale i tu pojawia się możliwość dwoistej interpretacji niektórych omawianych przez nas wyrażań. Te same zwroty mogą być w pewnych sytuacjach wskaźnikami stopnia dystansu, kontroli czy niepewności nadawcy, stając się zatem ważnymi wskaźnikami socjolingwistycznymi, pokazującymi istotne różnice społeczne na poziomie językowo-poznawczo-psychologicznym, w innych natomiast są po prostu pewną manierą stylistyczną, której zasięg jest także w pewnym stopniu społecznie ograniczony, ale w tym przypadku wykrywane różnice są bardzo powierzchowne i w zasadzie mało istotne. Uwaga ta wskazuje na poważne ograniczenia naszej analizy i zakresu wyciąganych wniosków, z czego w pełni trzeba zdawać sobie sprawę. Sądzymy jednak, iż w części przynajmniej udało nam się dotrzeć do tych zjawisk, których zbadanie było celem tego fragmentu naszych badań. Stosunek nadawcy do własnej wypowiedzi, wyrażający się między innymi za pomocą pewnych wskaźników językowych, wydaje się istotnie zróżnicowany społecznie. Wyniki te znajdują poparcie w innym, bar-

dziej jakościowym typie analizy, a także w przykładach fragmentów uzyskanych nagrań. co chcielibyśmy obecnie przedstawić.

**Poziom abstrakcji i ogólności wypowiedzi.
Zakres poruszanych tematów. Przykłady**

Wypowiedzi badanych różniły się pomiędzy sobą nie tylko na poziomie omawianych dotychczas wskaźników. Można także zauważyć różnice o wyrażnie semantycznym, treściowym charakterze.

Ogólny schemat wywiadu na temat komunikacji wyglądał w ten sposób, iż badacz podawał na początku problem „komunikacja” bez bliższego wyjaśniania, o co mu dokładnie chodzi. Jeżeli badany zaczynał sam mówić, to nie przerywał mu; jedynie w przypadku dłuższej ciszy zadawał konkretne pytania pomocnicze. najpierw o problemy komunikacji w samym Poznaniu: tramwaje, autobusy, trasy; potem o kłopoty z motoryzacją i zanieczyszczaniem środowiska, wreszcie o wyobrażenia na temat komunikacji przyszłości. Schemat interwencji był tak ułożony, by nie zachęcać rozmówcy do poruszania innych, bardziej ogólnych problemów komunikacji w Polsce, na świecie czy wreszcie komunikacji pojętej jako termin teoretyczny. Wszystkie te wątki pojawiały się w wywiadach wyłącznie z własnej inicjatywy badanych. Interesujące wydaje się pokazanie, jakie grupy poruszały bardziej ogólne tematy. Skonstruowaliśmy bardzo prostą i jednocześnie bardzo nieprecyzyjną skalę porządkującą, która miała umożliwić porównanie wątków tematycznych; podobną skalę próbował także stosować Lawton. [Lawton 1964, S]

Jeśli jakiemuś tematowi poświęcano w danej wypowiedzi

więcej niż 90% tekstu, to przyznawano 4 punkty

od 50 do 90 ⁰ / ₀	3 punkty
od 10 do 50 ⁰ / ₀	2 punkty
mniej niż 10 ⁰ / ₀	1 punkt
za pojedynczą wzmiankę wreszcie	0,5 punkta.

Oczywiście suma punktów uzyskanych w trakcie jednej wypowiedzi może być różna, zależnie od rozkładu tematów.

Tabela 9

	Poznań ew. inne odpowiedzi	Polska	Świat	Abstrak- cja	Własne przypad- ki i doś- wiadcze- nia	Razem
L_1	13	2	7	5	3	30
L_2	18	2,5	1,5	—	4	26
T_1	19	2,5	4	—	2	27,5
T_2	18	3	0,5	—	6	27,5
	68	10	13	5	15	111

Jak widać, rozkład poruszanych tematów był różny w poszczególnych grupach.

Zależność badana okazała się statystycznie istotna: $\chi^2 = 24,77$, 12 st. swob. czyli $\alpha < 0,5$; natomiast $T_{\text{czuprowa}} = 0,14$, a $C = 0,44$; oba stosowane współczynniki dały więc różne nieco wyniki, wskazując jednak na słabą lecz wyraźną zależność. Dane zawarte w tabeli wskazują, że grupa L_1 zdecydowanie odbiegała od pozostałych, które wszystkie wykazują dość podobny rozkład tematów. W wypowiedziach tej grupy najczęściej poruszano problemy ogólnościatowe związane z komunikacją, była to też jedyna grupa, która mówiła o komunikacji w najbardziej ogólnych, abstrakcyjnych terminach i stosunkowo najrzadziej poruszała konkret-

ne problemy poznańskie. Grupy L_2 i T_1 poruszały bardzo podobne tematy, na problemy ogólnoświatowe częściej zwracała uwagę grupa T_1 . Grupa T_2 z kolei najczęściej odwoływała się do własnych, osobistych przeżyć i doświadczeń. Dane te zdawałyby się więc świadczyć, iż stopień ogólności i abstrakcyjności tematów jest bardziej związany z inteligencją ogólną jednostek niż z ich pochodzeniem społecznym. Zanalizujemy bliżej niektóre wypowiedzi, okazuje się bowiem, iż taka semantyczna analiza potwierdza wnioski uzyskane przez badanie wskaźników dystansu. Przedstawiciele grupy L_1 , nawet gdy mówili o problemach komunikacji w samym Poznaniu, starali się umieścić zagadnienie na szerokim, ogólnoświatowym tle. Oto typowy przykład.

„W ogóle z rozwiązaniem komunikacji w Poznaniu jest tak, jak z rozwiązaniem komunikacji na całym świecie. O tym się bez przerwy mówi. to jest problem ważny, poruszany przez prasę, przez telewizję, przez ludzi w kolejkach” (L_{11}). Zauważmy, iż wypowiedź ta nie jest odpowiedzią na pytanie, jakie są problemy komunikacyjne. Stwierdza ona jedynie typowość sytuacji Poznania i podkreśla wagę i aktualność całego problemu, ale właściwie sformułowania te sytuują się na poziomie metajęzykowym.

A oto przykłady najbardziej ogólnych, abstrakcyjnych wypowiedzi: „Komunikacja jest... dobrodziejstwem, bo jeżeli weźmiemy [ją]... jako czynnik łączący świat, jednoczący narody, już choćby wynalezienie samolotu, linie lotnicze, możliwość szybkiego poruszania się. Więc to jest na pewno dobrodziejstwo” (L_{11}).

A teraz inna wypowiedź; jest to sam początek wywiadu: „Nie wiem, od czego zacząć. Może od tego, że komunikacja to jeden z najważniejszych czynników integrujących państwo w związku z rozwojem aglomeracji. Z drugiej strony — komunikacja miejska, wewnątrz

organizmu miejskiego" — L_{13} — i dalej: „Komunikacja jest jakimś stycznikiem, który pozwoli na nie tyle szybsze przechodzenie z miejsca na miejsce, ale jako coś, co pozwoli szybciej komunikować się, *zresztą z samej definicji*" (L_{13}).

Ostatnie zdanie raz jeszcze uwypukla charakterystyczny jedynie dla grupy L_1 sposób traktowania języka. Oto niektóre słowa — funkcjonują dla tych kilku respondentów jako składniki semantycznego systemu języka, jako terminy o pewnym znaczeniu. W przypadkach tych słowo nie służy po prostu do opisu rzeczywistości, samo staje się natomiast obiektem obserwacji. W niektórych wypowiedziach można zauważyć zatem wyraźne objawy metajęzykowego podejścia do własnego przekazu.

Można także wyróżnić dwa sposoby rozumowania i dochodzenia do ostatecznych konkluzji. Jeden — który nazwaliśmy dedukcyjnym, charakterystyczny jest szczególnie dla grupy L_1 . Stawia się tam problem ogólny, formułuje pewne przesłanki czy punkty wyjścia i stara się problem ten rozwiązać w terminach możliwie najogólniejszych. Jeżeli pojawiają się tam konkretne, szczegółowe kwestie albo występuje odwołanie się do własnych przeżyć, to są one niejako wplecione w całokształt rozumowania, pełniąc w nim określoną funkcję, najczęściej przykładów wspierających bardziej ogólne argumenty. Jest to sposób rozumowania wymagający znacznego stopnia kontroli nad strukturą swojej wypowiedzi, nadający jej bardziej obiektywną formę. Sposób drugi — indukcyjny, dominuje w obu grupach z technikum, a szczególnie w grupie T_2 . W odpowiedzi na postawiony problem, po pewnym momencie wahania zaczyna się mówić o bardzo szczegółowych kwestiach (np. o tramwajach) i to przez pryzmat swoich własnych, partykularnych doświadczeń. Pun-

ktem wyjścia są przypadki pojedyncze, rozmówca nie zawsze dochodzi do konkluzji ogólniejszych, często od razu przechodzi do innej dziedziny konkretów, dość luźno związanej z dziedziną poruszaną poprzednio, mówiąc o obydwu, jak gdyby były to zjawiska równoległe, a nie wypływające z siebie człony tej samej struktury rozumowania. Obserwacje nasze potwierdzają w pewnym sensie wyniki badań Schatzmana i Straussa, które przytaczano w rozdziale poprzednim i zgadzają się także z przedstawioną powyżej ilościową analizą tekstów.

Stwierdziliśmy wielokrotnie, że język grup licealnych jest znacznie bogatszy i bardziej abstrakcyjny, ale duża ilość niepotrzebnych zwrotów sprawia, iż staje się on bardzo nieporządkny. Mówiący podkreślają wyraźnie, iż to jest ich własny stosunek do zagadnienia, formułując swe indywidualne poglądy i opinie, opatrując to różnymi zastrzeżeniami i warunkami, co także znacznie komplikuje wypowiedź, czyniąc ją mniej przejrzystą. Taka postawa różni się krańcowo od postawy szczególnie grupy T_2 . Ci rozmówcy często zdają po prostu sprawę z faktów, czyniąc to jakby bezosobowo i nie ustosunkowując się do nich. Mówią znacznie wolniej, z przerwami, znacznie mniej używają zwrotów niepotrzebnych. Dla uwidocznienia tych różnic wybrano dwa, krańcowo się różniące przykłady. Są to początki dyskusji w grupach L_1 i T_2 , pierwsze wypowiedzi po podaniu przez badacza, że tematem będzie kwestia terroru i zaproponowaniu zdarzeń w wiosce olimpijskiej w Monachium, jako punktu wyjścia rozważań. Oto oba teksty *in extenso*.

Grupa L_1

„No to może ja. Tak sobie od razu skojarzyłem. No więc począwszy, gdybyśmy tak zaczęli traktować terror indywidualny jako akt polityczny, chociażby właś-

nie na przykładzie działalności Palestyńczyków, co na przykład było w Monachium, jako możliwość wystąpienia no państwerek małych. Chociażby właśnie sama organizacja palestyńska to przecież, powiedzmy sobie [powtarzające się, automatyczne powiedzonko, nie liczone oczywiście jako wskaźnik dystansu — przyp. aut.] organizacja państwowa jest no (słabo rozwinięta), stosunkowo słabo rozwinięta, gdyż Palestyńczycy nie mieli nigdy odrębnego państwa. I tak samo sama możliwość na przykład dania jakiegoś znać o sobie, powiedzmy sobie państwa no takie, jak w danym momencie nas interesuje Związek Radziecki i Stany Zjednoczone, (ale) jako po prostu akt politycznej działalności, nie jako jedyna z możliwości, jako droga tej działalności politycznej to w danym wypadku powiedzmy sobie niekiedy bywa dosyć tragiczne, a w danym momencie dosyć brutalne. No chociażby to właśnie sam fakt tego, co się wydarzyło w Monachium, jako powiedzmy sobie... Już kiedyś zresztą to mówiłem na lekcji polskiego, ale trochę głupio powtarzać, bo tak nie lubię takiego powtarzania. Tak samo uważam, że w tym momencie, kiedy cały świat się bawi, tak jak było wtedy powiedziane, kiedy cały świat się bawi, przecież Olimpiada to jest wielka zabawa państw i tak dalej, po prostu to dali znać o sobie, że ostatecznie są miejsca, gdzie głos fanfar tam nie dochodzi, że jedyną drogą poinformowania cywilizowanego świata, że gdzieś istnieją barbarzyńcy, którzy muszą żyć w namiotach przy trzydziestostopniowym upale”.

Grupa T₂

„Po raz pierwszy w historii przeprowadzania igrzysk olimpijskich został przerwany spokój przez zamach (jaki, jacy, jaki dokonał) jaki został dokonany przez grupę komandosów palestyńskich na ekipę izraelską: (zamachowcy wtargnęli). Uzbrojeni zamachowcy wtargnęli

do wioski olimpijskiej (gdzie), gdzie zabarykadowali (oni) budynek, w którym zamieszkiwała ekipa izraelska. Tam część ekipy izraelskiej pozostawili sobie w charakterze więźniów i także domagali się (oni) uwolnienia dwustu czy dwustupięćdziesięciu Palestyńczyków, którzy byli w tym czasie uwięzieni w Izraelu. Opinia światowa potępiła (ten) ten akt terroru zorganizowany przez grupę komandosów palestyńskich z organizacji ekstremistycznej Czarny Wrzesień. A także wszystkie próby, jakie były podjęte przez policję zachodnoniemiecką w celu (znaczy) przywrócenia pokoju w wiosce olimpijskiej zakończyły się fiaskiem”.

(Pierwsza wypowiedź mówiona była niezwykle szybko, czasem prawie niezrozumiale, druga — bardzo wolno, z wieloma przerwami i zawahaniem).

Porównanie obu tekstów mówi samo za siebie, stanowiąc potwierdzenie naszych poprzednich uwag. Przykłady takie można by mnożyć, nie wydaje się to jednak potrzebne. Można sądzić, że zarówno z naszych poprzednich analiz ilościowych jak i z podanych wyżej przykładów wyłania się dość spójny obraz dwóch typów postaw nadawców i związanych z tym różnic odbijających się w materiale językowym. Zróznicowanie to związane jest przede wszystkim ze środowiskiem społecznym, z którego pochodzi dana jednostka, co stanowi potwierdzenie ogólnych hipotez Bernsteina. Interweniuje tu także poziom inteligencji badanych, co zakłóca obraz międzyśrodowiskowych różnic, wpływ tego czynnika starano się jednak w miarę możliwości wyodrębnić. Trzecią wreszcie zmienną, którą trzeba było uwzględnić w analizie, była konkretna sytuacja społeczna, sposób, w jaki jest ona definiowana, i oczekiwania, jakie z nią łączą różni nadawcy. Wszystkie te czynniki muszą być — jak się wydaje — uwzględnione dla uzyskania pełnego obrazu interesujących nas

zjawisk i konstrukcji w miarę pełnego modelu socjolingwistycznego.

W tym miejscu chcielibyśmy zwrócić uwagę na kilka innych jeszcze różnic językowych, które ujawniły się w trakcie badań jakby mimochodem. Dotyczy to przede wszystkim różnic fonetycznych. Nie mogło być celem naszej pracy analizowanie próbek języka na poziomie dźwięków, bo wymaga to znacznej kompetencji lingwistycznej, głównie fonologicznej, i stosowania odpowiedniej aparatury. Niemniej różnice wymowy poszczególnych osób rzucały się w oczy nawet niewykształconemu fonetycznie obserwatorowi. W Poznaniu da się często słyszeć pewna specjalna odmiana językowa, którą można by nazwać gwarą poznańską. Obok wielu specyficznych wyrażeń, nieużywanych na innych obszarach Polski, jak „węborek”, „szabelek”, „ćmik” czy chociażby słynne „pyry”, charakteryzuje się ona pewnymi odrębnościami fonetycznymi. W mowie mieszkańców Poznania te cechy gwarowe pojawiają się z różnym natężeniem. Nagrane teksty wykazały wyraźnie, iż najbardziej gwarową wymowę ma grupa T_2 , a następnie grupa T_1 , w grupach licealnych pojawia się ona znacznie rzadziej. Potwierdza to naszkicowany przez nas w jednym z poprzednich rozdziałów schemat rozkładu odmian w społeczności językowej przybierający kształt piramidy. Młodzież ze środowiska inteligentnego posługuje się językiem bardziej zbliżonym do standardowego, ogólnopolskiego, tak że trudno się zorientować, czy pochodzi ona z Poznania czy też z innego miasta. Natomiast młodzież z rodzin robotniczych używa języka o silnych nalotach lokalnych; rzec by można, iż ich „poznańskość” sama się narzuca. Możemy przytoczyć tu jeden konkretny przykład już nie z płaszczyzny fonetycznej, ale leksykalnej. Jedną z cech poznańskiej gwary jest na pewno używanie słowa

„nie”, w formie pytajnej na końcu zwrotu czy całego zdania, co odpowiadałoby niemieckiemu *nicht wahr* czy angielskim *tag questions*. Słowo „nie” pojawiło się w tej funkcji jedynie w obu grupach z technikum (15 razy w T_1 , a 26 w T_2), nie wystąpiło ani razu w mowie grup licealnych. Znacznie częściej pojawiała się w trakcie dyskusji, pełni ono bowiem w zasadzie rolę zwrotów socjocentrycznych. Oto charakterystyczny przykład:

„...przecież tam się wszystkie państwa znajdowały, *nie* (?)

— No tak, ale się to robi w inny sposób, a nie na taki jakiś ważny moment historyczny, *nie* (?)...”

Pojawia się owo „nie” najczęściej w stanach zaangażowania emocjonalnego, zatem jest tym bardziej godne podkreślenia, iż w trakcie najbardziej gorącej dyskusji grupy L_2 nie wystąpiło ani razu, co mogłoby świadczyć o zupełnym braku tego nawyku w środowisku inteligenckim. Wypada jednak w tym miejscu dodać, że inne, przygodne obserwacje autora nie potwierdzają tak krańcowo sformułowanego wniosku, lecz na pewno wśród młodzieży pochodzenia inteligenckiego zwrot ten występuje znacznie rzadziej niż wśród osób z rodzin robotniczych.

Różnic na poziomie leksykalnym jest w badanych tekstach dość dużo, w mowie grup licealnych pojawiają się zwroty, których nie ma w ogóle, bądź trafiają się niezwykle rzadko w mowie młodzieży z technikum i na odwrót, niektóre wyrażenia pojawiają się tylko w grupach T_1 i T_2 . Język mówiony odbiega znacznie od poprawnej literackiej normy; niektóre z tych odchyłeń nazywa się zwykle w mowie potocznej jak i w trakcie nauki języka błędami językowymi. Pojęcie to zawiera niewątpliwie pewną treść wartościującą, wydaje się, iż można je jednak zdefiniować czysto opisowo — właśnie jako odchylenie od języka standardowego, pojętego ja-

ko typ idealny, nigdy nie zrealizowany całkowicie wzór. Pozostając na gruncie opisu stwierdzić trzeba, iż określone typy „błędów językowych” ograniczone są wyraźnie do niektórych środowisk, występując z różną częstotliwością i natężeniem, tak że pewne odmiany językowe wykazywałyby ich generalnie więcej a inne mniej. Analizowane przez nas teksty wykazały, iż pewne błędy pojawiają się jedynie u niektórych uczniów z technikum tak, że mogą funkcjonować jako wskaźniki grupy społecznej, z której pochodzą nadawcy, inne charakteryzują język grup licealnych. Tego typu analiza należy raczej do językoznawców i filologów, my możemy tylko stwierdzić ogólnie, iż pewne nawyki językowe, sytuujące się zresztą na różnych poziomach, od fonetycznego poprzez słownikowy i gramatyczny, ograniczone są jedynie do pewnych grup jednojęzykowej zasadniczo społeczności, jaką jest społeczeństwo Polski, stając się w ten sposób wskaźnikami przynależności do danej grupy.

Chcielibyśmy zwrócić raz jeszcze uwagę na zjawisko, mające ogólny, ponadgrupowy charakter. Język mówiony odbiega zasadniczo od mniej lub bardziej uświadamianych norm językowych, a także od języka pisanego, który normy te realizuje w większym stopniu. Sami nie zdajemy sobie chyba dokładnie sprawy, jak rzeczywiście posługujemy się językiem w najpowszechniejszych codziennych sytuacjach, jak niestarannie formułujemy nasze myśli, ile jest w naszych wypowiedziach zarówno redundancji jak i wnioskowań entymematycznych. Mówimy w sposób daleko odbiegający od norm gramatycznych, źle dobieramy przypadki, nie kończymy zdań, zapominamy, co było podmiotem i wprowadzamy inny do tego samego zdania. Robimy wiele fałszywych startów, to znaczy zaczynamy jakiś wyraz czy zdanie, by je potem poprawić na inne. Używamy zu-

pełnie niepotrzebnych słów w olbrzymich ilościach (przypominamy słowa „jakiś” czy „właśnie”) i popełniamy wiele innych błędów. Znaczenie poszczególnych wypowiedzi albo roztapia się w potoku niepotrzebnych słów, albo, przeciwnie, zasadza się na intonacji jednej sylaby. Słuchając nagranych tekstów trudno się oprzeć wrażeniu, że język mówiony wytworzył sobie własne, odrębne prawa; że *parole* z najwyższym trudem da się ująć w reguły, a reguły te będą się zasadniczo różniły od abstrakcyjnie sformułowanych reguł *langue*, jak i reguł pisanej odmiany języka.

Wielokrotnie spotykamy się z próbami odtwarzania na piśmie języka mówionego; czytamy wywiady w prasie czy dialogi w dziełach literackich. W rzeczywistości są to zapisy bardzo oddalone od języka rzeczywistego, wygładzone i wypolerowane. Stąd też chyba razi sztuczność dialogów, szczególnie w tych dziełach literatury współczesnej, które starają się oddać obraz naszego codziennego życia, przedstawić sposób wyrażania się np. młodzieży czy innych kategorii społecznych. By raz jeszcze pokazać, jak naprawdę posługujemy się językiem, podamy przykład zapisanego słowo w słowo fragmentu dyskusji nie różniącego się niczym specjalnym od innych, stosunkowo zresztą spójnego i z małą ilością błędów. Ukaże to, jak trudno jest przedstawić na piśmie język mówiony, nawet zapisawszy wszystkie słowa. Ileż bowiem wymiarów, na których funkcjonuje przekaz językowy, zostaje w ten sposób zagubionych. Niemniej pewne charakterystyczne cechy potocznego języka mówionego wystąpią tu bardzo wyraźnie.

„A. — Barbara poruszyła owszem problem etyczny tego zagadnienia, który nie ma raczej dużo wspólnego tutaj z tym pytaniem, gdyż (jeżeli, gdyby) pytanie brzmiało czy to akt dobry czy też zły, pozytywny czy negatywny.

B. — Nie zły, tylko po prostu...

A. — Tu chodziło o to, wiem, jak zareagują na to kraje.

B. — I czy to do czegoś doprowadza.

A. — Czy ty znasz mentalność krajów całych? W ten sposób to już jest inne zagadnienie: mentalność ludzi w danej chwili (ludzie...). Ale właściwie mentalność... Może być odwrotnie wręcz, wykazuje w ten sposób głównie swą siłę, dlatego z drugiej strony nie może być...

B. — To jest siła?

A. — Dlaczego nie można?

B. — W ten sposób?

A. — No, jak to?

B. — To nie jest żadna siła.

A. — No, w ten sposób, zwłaszcza atak ma tę właściwość.

B. — Dlatego wydaje mi się, że to nie jest sposób.

A. — Pomimo, że plecy właściwie... (no, pomimo, że... jednak w zasadzie... zawsze, zawsze). Nawet Niemcy (nawet Niemcy) wykazywali siłę w zasadzie pomimo, że w obozach koncentracyjnych (tak jednak) wykazywali siłę można powiedzieć właściwie na ludziach bezbronnych to jednak zyskali ten respekt, tak?... w zasadzie.

B. — Żadnego respektu sobie nie zyskali, słuchaj, ja nie wiem, o jakim ty mówisz respekcie.

C. — Ludzie się bali, ale to jest normalna rzecz.

A. — Respekt siły (respekt siły), zdobyli sobie respekt siły”.

Przykładem tym chcielibyśmy zakończyć rozdział poświęcony prezentacji drugiej partii materiału empirycznego naszej pracy.

Zakończenie

Badania nad językowym zachowaniem człowieka w ujęciu socjologicznym są, mimo wielu prób w tym zakresie, ciągle w stadium początkowym i niejednokrotnie budzą kontrowersje, a nawet sprzeczwy, zwłaszcza ze strony lingwistów dostrzegających braki i uproszczenia założeń teorii socjolingwistycznych i metod działania zjawisk językowych. Niewielu jednak językoznawców odmawia w tej chwili znaczenia takim badaniom. Przeciwnie, wielu podejmuje starania, aby im zapewnić poprawność merytoryczną i metodologiczną, gdy chodzi o formalne kryteria analizy. Fishman, Gumperz, Hymes i inni operują pojęciami, których brak było w tradycyjnym językoznawstwie. Ważnym zwłaszcza faktem jest uznanie zasadności badania wzorów mowy, a więc prawidłowości użycia kodu językowego w sytuacji komunikacyjnej w związku z cechami społecznymi tej sytuacji (warianty funkcjonalne w naszym modelu), gdzie obok funkcji referencjalnej realizuje się szereg innych, związanych z działaniem czynników pozajęzykowych. Lingwistyka spotyka się tutaj z antropologią, socjologią i psychologią stwarzając dogodne ramy do pogłębienia integracji dyscyplin humanistycznych i uzyskania rezultatów badawczych o kompleksowym charakterze.

Niniejsza praca stanowi próbę częściowego usystematyzowania niektórych teoretycznych problemów tej

dziedziny badań, która znajduje się na styku językoznawstwa i socjologii. Ma ona jednak także inny aspekt.

Zjawisko zróżnicowania językowego wymaga pogłębionej analizy, ma bowiem doniosłe znaczenie społeczne. Różnice językowe pomiędzy różnymi grupami społecznymi, nie różnice wymowy w poszczególnych dzielnicach Polski, czy inne lokalne wzory odmian czy określeń różnych zjawisk, ale właśnie takie różnice, które stara się uchwycić np. opozycja kodu rozwiniętego i ograniczonego, mają wpływ na wiele dziedzin życia społecznego. Stwierdzano uprzednio, iż język wydaje się być jedną z najbardziej konserwatywnych i najtrudniej podlegających zmianom cech charakteryzujących jednostki i całe grupy społeczne. Mimo zasadniczych zmian w obrębie struktury społeczeństwa polskiego na procesy zmian językowych wypada czekać kilka dziesięcioleci. Jednocześnie każda jednostka napotyka w swoim życiu coraz więcej sytuacji, w których wymagana jest z różnych przyczyn znajomość użycia innych form językowych niż te, które wystarczałyby w potocznych interakcjach w grupie rodzinnej, koleżeńskej czy sąsiedzkiej.

Właśnie awans społeczny w różnych dziedzinach życia stawia jednostki awansujące wobec innych wymagań i oczekiwań także i w stosunku do ich zachowań językowych. Nieumiejętność posługiwania się kodem rozwiniętym może rodzić określone trudności adaptacyjne, powodować różnego rodzaju psychiczne napięcia. Sytuacje tego rodzaju stały się coraz częstsze także i w wyniku przyspieszonej urbanizacji kraju, powodującej masowe migracje ludności wiejskiej do miast, gdzie styka się ona z obcymi jej dotychczas wzorami zachowań. Migracje te powodują zderzenia dwóch typów kultur, dwóch stylów życia, można by się z tego punktu widzenia zastanowić, jaką rolę w nieprzystoso-

waniu świeżo przybyłych jednostek do miejskiego środowiska odgrywa właśnie czynnik językowy.

Z. Bokszański podjął niezmiernie interesującą próbę określenia warunków wpływających na awans kulturalny (pojęty jako nabycie intelektualnej sprawności w uczestniczeniu w sferze społecznego obiegu treści symbolicznych o wyższym stopniu złożoności niż przeciętny dla środowiska wyjściowego — określenie awansu formułujemy na własną odpowiedzialność, jako że wyniki tych badań nie zostały jeszcze opublikowane) młodych robotników, a więc nad sytuacją, w której rozszerzenie zakresu odbieranych treści kulturalnych dokonuje się bez formalnego przygotowania szkolnego i wymaga daleko silniejszej motywacji w zakresie wyboru odpowiednich wartości i postaw niż ma to miejsce w przypadku ucznia. Spodziewać się można, iż badania te rzucają sporo światła na prawidłowości przekształcania się systemów wartości młodych robotników z jednej strony, z drugiej zaś — przyniosą rzadki w polskiej socjologii kultury materiał dotyczący ograniczeń i barier wyposażenia językowego, które muszą oni samodzielnie pokonać.

Należy mieć nadzieję, iż obok statystycznych analiz nasycenia społeczeństwa jako całości i różnych jego odłamów środkami przekazu i przekazami kulturalnymi różnego typu, zainteresowanie socjologów kultury w większym niż dotychczas stopniu skupi się na mechanizmach rządzących posługiwaniem się nimi i stopniem ich wykorzystania czy przyswojenia. Liczby dotyczące księgozbiorów wiejskich i małomiasteczkowych bibliotek, statystyka działalności objazdowych kin i teatrów oraz inne podobne mierniki demokratyzacji uczestnictwa w kulturze połowicznie tylko określają przebieg procesów upowszechniania kultury i częstokroć mogą być mylące, jeśli chodzi o próby określenia na tej pod-

stawie ich efektów. Potoczna obserwacja wskazuje, iż preferencje lekturowe, upodobania muzyczne i plastyczne zbieżne są w przeważającej mierze z poziomem wykształcenia ich odbiorców, społeczne granice tych upodobań uwarunkowane są dostępnością nie tylko materialnych nośników treści kulturalnych, lecz głównie wyposażeniem intelektualnym warunkującym ich zrozumienie. Wrażliwość estetyczna, mogąca być naturalnym przymiotem jednostki, aby się w pełni urzeczywistnić, musi znaleźć społeczne warunki rozwoju i kultywowania.

Demokratyzacja kultury, jeden z zasadniczych celów polityki kulturalnej państwa socjalistycznego, nie jest zatem możliwa bez wyrównania różnic językowych. Oczywiście jest, iż największe zadania stoją w tym względzie przed szkolnictwem. Chcemy stworzyć takie warunki rozwoju dla każdego człowieka, w którym mógłby on w pełni rozwijać swoje zdolności, zainteresowania tak twórcze jak i odbiorcze. Temu właśnie służy powszechne i bezpłatne kształcenie, opieka państwa nad rozwojem i działalnością instytucji kulturalnych, popieranie wszelkich form uczestnictwa kulturalnego, które cel ten w zamierzeniu mają realizować. Jednakże formalne zrównanie praw wszystkich obywateli do korzystania z dóbr kultury narodowej jest tylko pierwszym krokiem do spełnienia tego ideału. Nie zapewnia ono bowiem automatycznego i jednorazowego zniwelowania różnic w możliwościach faktycznego dostępu do reprezentatywnej kultury narodu. Upowszechnienie książki, uczestnictwo w kulturze tworzonej przez masowe środki przekazu, słowem — społeczno-ekonomiczne mechanizmy kształtowania polityki kulturalnej są koniecznym, lecz ciągle jeszcze nie wystarczającym warunkiem pełnego awansu wielu środowisk. Stwarzają one jedynie ramę, w której dokonywać się musi ciągle

proces wyrównywania różnic w odbiorze treści przekazów wysokiego poziomu, tworzących kulturę narodową. Różnice te mają charakter w dużej części językowy. Znaniecki pisał w *Socjologii wychowania*, iż „zakres jej [sfery społecznej dostępnej pośrednio — przyp. aut.] przy danej technice pośredniego porozumienia zależy przede wszystkim od zdolności osobnika do rozumienia symbolów [...]. Już przeciętna jednostka znająca dobrze tylko swój język ojczysty ma dostęp do całej kultury swojego narodu”. Pierwsza część przytoczonego fragmentu świadczy o tym, iż związek uczestnictwa kulturalnego z możliwościami komunikacyjnymi jednostki dostrzegany był przez socjologów dość dawno. Druga natomiast zawiera nieco niejasności ze względu na swą ogólnikowość. Znaniecki nie wyjaśnia bowiem, co rozumie przez dobrą znajomość języka ojczystego i kogo przez przeciętną jednostkę. Inne fragmenty świadczą wprawdzie, iż był on świadom zróżnicowania wewnątrz języka etnicznego, pisze bowiem o językach specjalnych. Zdaje się jednakże, iż nie rozpatrywał tego zróżnicowania pod względem jego konsekwencji w kształtowaniu osobniczych doświadczeń intelektualnych. Konsekwencje te dostrzegał natomiast J. Chałasiński podkreślając w *Rewolucji młodości*, iż „[...] dziecko wiejskie, jak dziecko każdego środowiska, przychodzi do szkoły z językiem, który ma realne znaczenie w świecie uczuć i wyobrażeń tego środowiska, w którym się rozwija”. Nie jest to z pewnością język, który zapewnia możliwość odbioru wybitnych i trudnych dzieł kultury narodowej i światowej. I szkoła właśnie ma być instrumentem rozszerzenia wyposażenia socjolektalnego swych wychowanków, wyrównującym możliwości udziału w dobrach, których nie dostało w środowisku, które kształtowało zręby ich osobowości. Sprawność instytucji formalnego kształcenia pod tym

względem socjologowie krajów zachodnich poddają krytyce, często ostrej. Obok Bernsteina wystarczy tu wymienić nurt francuskich badań nad efektywnością edukacji kierowanych przez P. Bourdieu, w których system szkolny krajów zachodnich określa się jako instytucję reprodukcji kapitału intelektualnego, cechującą się tymi samymi zasadami działania co kompleksy gospodarczo-przemysłowe. Bez wątpienia sytuacja polskiego szkolnictwa jest inna. Jednakże, choć nie w układzie stratyfikacji klasowej, rysują się przecież u nas podziały środowiskowe i warstwowe (związane ze zróżnicowaniem wykształcenia i kwalifikacji zawodowych) niosące — w słabszym wprawdzie stopniu — niebezpieczeństwo utrwalenia linii demarkacyjnych w sferze uczestnictwa kulturalnego. Wszak sam system punktów preferencyjnych stanowi dowód na niewspółmierność szans młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego na kontynuację kształcenia wyższego niż średnie (a czasem nawet wyższego niż podstawowe) w porównaniu z młodzieżą pochodzącą ze środowiska inteligenckiego, nie tyle ze względu na różnice materialnego uposażenia (rozwinęty system pomocy socjalno-bytowej), ile raczej ze względu na motywacje rodzinne i zróżnicowany poziom nauczania szkolnego, uwarunkowany społeczno-ekologicznym usytuowaniem szkoły. Dla dzieci ze środowisk inteligenckich wpływ dobrej miejskiej szkoły jest po prostu przedłużeniem i wsparciem oddziaływania grupy rodzinnej, toteż w tym przypadku trudności wychowawcze są najczęściej niewielkie. Natomiast kwalifikacje kadr, nikłe możliwości rozwiniętego uczestnictwa kulturalnego w małych społecznościach lokalnych i wreszcie większy dystans intelektualny, jakie musi niwelować szkoła wiejska i małomiasteczkowa, powodują konieczność uruchamiania mechanicznych środków wyrównawczych, które

z racji mechaniczności działania właśnie, zawsze są tylko półśrodkami.

Proces wychowania szkolnego nie może się jednakże odbywać w myśl omawianej przez nas teorii kształcenia wyrównawczego. Nie można negować tego, czego dzieci nauczyły się w rodzinie i przeciwstawiać tego językowym normom szkoły, umiejętności te są bowiem całkowicie funkcjonalne i znakomicie spełniają swą rolę w tych sytuacjach społecznych, do których dzieci były dotychczas przyzwyczajone. Szkoła powinna zatem dokonać umiejętnej integracji wartości rodzinnych z wartościami systemu wychowawczego, tylko wtedy awans językowy jednostki dokonać się może naprawdę, umożliwić jej pełnię kulturalnego rozwoju. Jest faktem powszechnie znanym, iż dotychczas szkoła tej roli w pełni nie realizowała.

W dobie powszechnej ogólnonarodowej dyskusji na systemem szkolnictwa, warto chyba zwrócić uwagę na to, że szkoła nie tylko przekazuje określone kwantu wiedzy, musi też wykształcić takie umiejętności językowe, które umożliwiłyby pełnienie jednostce wszystkich obowiązków, jakie jej zostaną powierzone w trakcie jej zawodowej kariery, a jednocześnie zapewniłyby dostęp do jak najbardziej wartościowych form kultury rozrywki i spędzania wolnego czasu. Obok szkoły ważną rolę mogą odegrać tu także wszystkie środki masowego przekazu, a więc gazety, radio, a szczególnie telewizja poprzez rozpowszechnianie wzorów językowych i stopniowo wyrabianie nawyków i upodobań językowych odbiorców.

Wyrównanie różnic językowych, a stosując Bernsteińską terminologię, zapewnienie dostępu do kodu rozwiniętego wszystkim kategoriom społecznym — jawi się jako jeden z istotnych problemów polityki kulturalnej. Wydaje się więc, że niezwykle ważna byłaby

możliwie pełna znajomość wszystkich czynników, które mogą interweniować w procesie kształtowania się tych różnic, jak i ewentualnego ich przewyciężenia, a które — jak to staraliśmy się przedstawić w toku niniejszej pracy — są bardzo różnej natury. Koncepcja procesu kształtowania się mowy jednostkowej i koncepcja dwóch kodów: ograniczonego i rozwiniętego, mimo wszystkich swych braków i niejasności rzucają jednak pewne światło na interesujące nas kwestie i mogą przyczynić się do znalezienia sposobów likwidacji istniejących nierówności. Dokładne omówienie i próba empirycznej weryfikacji prawidłowości kształtowania się socjolektu oraz teorii dwóch kodów językowych miało stanowić jednocześnie jeszcze jeden sposób realizacji naczelnego, teoretycznego celu naszej pracy, jakim było pokazanie istoty i wymiarów uwarunkowania ludzkich zachowań językowych przez inne czynniki społeczne. Wyróżnić tu można kilka problemów szczegółowych. Wydaje się zatem najpierw, że tylko poprzez uwzględnienie społecznego bytowania człowieka, ludzkiej współpracy i to głównie współpracy produkcyjnej można zrozumieć potrzebę pojawienia się komunikacji, można wytłumaczyć fakt pojawienia się ludzkiego języka i świadomości. Wskazywaliśmy następnie na konieczność definiowania wszelkich zjawisk semiotycznych, a szczególnie językowych, jedynie poprzez całość sytuacji polegającej na konkretnym oddziaływaniu ludzi w określonych warunkach, na pewnym szczegółowym przypadku ludzkiej *praxis*. Brakuje dotychczas badań nad samym aktem komunikacji opisujących role i wzajemny stosunek uczestników, cele zamierzone i realizowane, uwarunkowania sytuacyjne. Takie socjologiczne podejście do języka — którego model staraliśmy się naszkicować — jest, jak można sądzić, jedynym, które umożliwia pełne zrozumienie ludz-

kich zachowań językowych. Naczelnym jego zadaniem byłoby związanie poziomu symbolicznej, językowej działalności ludzi z całą organizacją społeczeństwa i jej materialnymi podstawami. Schemat analizy, kierunek wyjaśniania odpowiada podanemu przez Marksa genetycznemu i logicznemu następstwu zjawisk, język traktowany jest tu jako zmienna uwarunkowana innymi zjawiskami społecznymi, choć oczywiście może na niektóre z nich wtórnie wpływać.

Jak już stwierdzono, warunki ludzkiego bytowania, ludzkie współdziałanie i formy organizacji społecznych określają język danej społeczności, a także przebieg każdego konkretnego aktu komunikacji, a to że ukształtowany w ten sposób język wpływa z kolei na sposób poznania świata czy inne zjawiska w społecznej strukturze (Whorf, Bernstein), da się także ująć w ogólnym modelu Marksowskim w ramach zwrotnego oddziaływania nadbudowy (w tym przypadku symbolicznej) na zjawiska ją warunkujące.

W częściach szczegółowych staraliśmy się najpierw sformułować ogólne ramy teoretyczne, w których osadzone być powinny szczegółowe badania nad społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami mowy jednostkowej. Koncepcje kompetencji socjolingwistycznej i socjolektu wprowadzone tu zostały jako punkt wyjścia dla badań nad mechanizmami nabywania kulturowo uwarunkowanych wzorów mówienia.

Bernsteinowska hipoteza dwóch kodów stara się z kolei uchwycić rolę, jaką w kształtowaniu zachowań językowych odgrywa klasowe zróżnicowanie społeczeństwa. Trzeba powiedzieć wyraźnie, iż nie są to kierunki badań, które byłyby reprezentatywne dla większości prac socjolingwistycznych. Autorzy koncentrują się raczej na innych, łatwiejszych do uchwycenia i mniej kontrowersyjnych zjawiskach: szczególną pre-

dylekcję wykazując przy tym do badania społeczności wielojęzycznych, tam bowiem badane zależności prezentują się najbardziej efektownie. Wydaje się jednak, iż znacznie bardziej powszechne i jednocześnie społecznie istotne są te zjawiska, które próbuje uchwycić koncepcja kształtowania się socjolektu i hipoteza dwóch kodów.

Socjologia języka uwzględnia więc ostatecznie — u przedstawicieli różnych swych orientacji — wszystkie najistotniejsze zjawiska i procesy społeczne, które współokreślają bądź są konsekwencjami zachowań językowych. Poszczególne próby są narazie dość wy-cinkowe, wychodzą z nieco odmiennych punktów widzenia i podnoszą różne aspekty omawianych zależności. Socjologia języka jest nauką młodą, liczącą sobie lat niespełna dwadzieścia, rozwija się jednak niezwykle szybko. Powoli wykształca się ogólny model teoretyczny dyscypliny, która ma ambicje być czymś więcej niż tylko obszarem granicznym między socjologią a językoznawstwem, wytwarza się pewien odrębny styl uprawiania socjologii języka.

Można mieć nadzieję, że ten gwałtowny rozwój ilościowy i instytucjonalny pozwoli na rozstrzygnięcie wielu istotnych problemów, zarówno teoretycznych jak i praktycznych, na pełny opis społecznego uwarunkowania i zróżnicowania zjawisk językowych.

Bibliografia ogólna

1. Ajdukiewicz K., (1980), *Język i poznanie*, t. 1 i 2, Warszawa.
2. Akin J. (ed.), (1970), *Language Behaviour. A Book of Readings in Communication*, Paris.
3. Appel K., (1908), *Język i społeczeństwo*, Warszawa.
4. Baley S., (1965), *Psychologia wychowawcza w zarysie*, (wyd. 6), Warszawa.
5. Bar-Hillel Y., (1969), *Universal Semantics and Philosophy of Language: Quandaries and Prospects*, w: Puhvel J. (ed.) *Substance and Structure of Language*, Univ. of California Press.
6. Barnlund D. C., (1970), *A Transactional Model of Communication*, w: Akin J. (ed.), (1970).
7. Barthes R., (1964), *Eléments de sémiologie razem z Le Degré zéro de l'écriture*, Paris.
8. Bastide R., (ed.) (1962), *Sens et usage du terme structure dans les sciences humaines et sociales*, Haga.
9. Batóg T., (1961), *Logiczna rekonstrukcja pojęcia fonemu*, „*Studia Logica*” t. XI, Warszawa.
10. Benedict R. (1966), *Wzory kultury*, Warszawa.
11. Benveniste E., (1962), *Structure en Linguistique*, w: Bastide R. 1962.
12. Benveniste E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris.
13. Berelson i Janowitz (ed.), (1953), *Reader in Public Opinion and Communication*, Glencoe, Ill.
14. Black M., (1972), *How do pictures represent?* w: *Art, Perception and Reality*, Baltimore i London.
15. Bloomfield M., (1973), *The Study of Language*, „*Daedalus*”.
16. Błoński J., (1970), *Słowo wstępne do książki R. Barthesa, Mit i znak*, Warszawa.

17. Boas F., (1949), *Race, Language and Culture*, New York.
18. Bokszański Z., (1973), *Problematyka ruchliwości kulturowej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
19. Braga G., (1970), *The System of Communication as an Intermediary Structure between Society and Language*, Roma.
20. Bruckner A., (1901), *Cywilizacja i język. Szkice z dziejów obyczajowości polskiej*, Warszawa. Druk K. Kowalewskiego.
21. Buczyńska H., (1963), *Cassirer*, Warszawa.
22. Buczyńska H., (1965), *Peirce*, Warszawa.
23. Calvet J., (1973), *Roland Barthes un regard politique sur le signe*, Paris.
24. Cassirer E., (1971), *Esej o człowieku*, Warszawa.
25. Chałasiński J., (1969), *Społeczeństwo i wychowanie*, (wyd. 3), Warszawa.
26. Chałasiński J., (1969), *Rewolucja młodości*, Warszawa.
27. Chomsky N., (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge Mass.
28. Chomsky N., (1966), *Podstawy logiczne teorii lingwistycznej*, w: *Z zagadnień językoznawstwa współczesnego. Gramatyka transformacyjna. Teoria informacji*, Warszawa.
29. Chomsky N., (1973), *Le langage et la pensée*, Paris.
30. Cofalik J., Tabakowska I., (1969), *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa.
31. Crystal D., (1971), *Linguistics*, Penguin Books.
32. Czerwiński M., (1973), *Telewizja wobec kultury*, Warszawa.
33. *Dictionary of the Social Sciences*, (1965), J. Gould, W. Kolb (ed.), Free Press UNESCO.
34. Dinneen P., (1967), *An Introduction to General Linguistics*, Chicago etc.
35. Doroszewski W., (1969), *Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique*, w: Pariente J. C. (ed.) *Essais sur langage*, Paris.
36. Doroszewski W., (1970), *Elementy leksykografii i semiotyki*, Warszawa.
37. Doroszewski W., (1973), *O funkcji poznawczo-społecznej języka*, Warszawa.
38. Dudek B., Kietliński R., (1968), *Tymczasowy podręcznik do zestawu testów stosowanych w poradnictwie zawodowym*, Warszawa.

39. Duncan H., (1962), *Communication and Social Order*, New York.
40. Durkheim E., (1968), *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa.
41. Eco U., (1971), *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa.
42. Feigl H., Brodbeck M., (1953), *Readings in the Philosophy of Science*, New York.
43. Firth J.R. (1970), *The Tongues of Man and Speech*, Oxford Univ. Press.
44. Fraisse P., Piaget J., (1967), *Inteligencja*, Warszawa.
45. Furdal A., (1973), *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
46. Giedymin J., (1964), *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia*, Poznań.
47. Goffman E., (1963), *Behavior in Public Places*, London.
48. Goffman E., (1972), *Relations in Public*, Penguin Books.
49. Greene J., (1972), *Psycholinguistics. Chomsky and Psychology*, Penguin Books.
50. Grodziński E., (1964), *Znaczenie słowa w języku naturalnym*, Warszawa.
51. Guiraud P., (1966), *Zagadnienia i metody statystyki językoznawczej*, Warszawa.
52. Halliday M. A. K., (1961), *Categories of the Theory of Grammar*, „World” 17.
53. Hayakawa S.I., (1954), *Semantics. General Semantics and Related Disciplines*, w: Hayakawa S.I. (ed.), *Language, Meaning and Maturity*, New York.
54. Heberle R., (1966), *The Sociology of Georg Simmel. The Forms of Social Interaction*, w: Barnes H.E., (ed.), *An Introduction to the History of Sociology*, The Univ. of Chicago Press.
55. Henderson E. J. A., (1973), *Structural Organization of language — Phonology*, w: Minnis N. (ed.)
56. Hockett Ch. E., (1968), *Kurs językoznawstwa współczesnego*, Warszawa.
57. Hoggart R., (1957), *The Uses of Literacy*, London.
58. Hornowski B., (1959), *Analiza psychologiczna testu percepcyjnego Progressive Matrices J. C. Ravena*, Warszawa.
59. Ingarden R., (1972), *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*, Warszawa.
60. Iwanov W.M., Łotman I.M., Piatigorski A.M., Toporov W.N. (1973), *Tiezisy k siemioticzeskomu izuczeniju*

- kultur, w: M. R. Mayenowa (red.), *Semiotyka i struktura tekstu*. Wrocław, Warszawa, Kraków.
61. Ivić M., (1966), *Kierunki w lingwistyce*, Wrocław, Warszawa, Kraków.
 62. Jakobson R., (1962), *Remarks on the Phonological Evolution of Russian compared to that of the other Slavic languages*, w: *Selected Writings, I*, Hague.
 63. Jakobson R., (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris.
 64. Jakobson R. i Halle M., (1963), *Podstawy języka*, Warszawa.
 65. Klaus G., Ebner H., (1972), *Podstawy statystyki dla psychologów pedagogów i socjologów*, Warszawa.
 66. Klemensiewicz Z., (1953), *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
 67. Klemensiewicz Z., (1962), *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa.
 68. Klemensiewicz Z., (1969), *Zarys składni polskiej*, Warszawa.
 69. Kłoskowska A., (1959), *Małe grupy i społeczeństwo masowe*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.
 70. Kłoskowska A., (1964), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa.
 71. Kłoskowska A., (1969 a), *Proces symbolizacji a interakcja społeczna*, w: *Księżde ku czci prof. M. Ossowskiej*, Warszawa, s. 169 - 180.
 72. Kłoskowska A., (1969 b.), *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa.
 73. Kłoskowska A., (1969 c), *Zagadnienia potrzeb i aspiracji kulturalnych środowisk robotniczych*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.
 74. Kłoskowska A., (1970), *Człowiek poza społeczeństwem*, „Materiały do nauczania psychologii”, seria II, tom II, Warszawa.
 75. Kłoskowska A., (1972), *Społeczne ramy kultury*, Warszawa.
 76. Kłoskowska A., (1973), *Psychologia społeczna Georga Herberta Meada i symboliczny interakcjonizm*, Wstęp do *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975.
 77. Kmita J., Nowak L., (1968), *Studia nad teoretycznymi podstawami humanistyki*, Poznań.

78. Kmita J., Ławniczak W., (1970), *Znak — symbol — alegoria*, „Studia Semiotyczne” t. 1.
79. Kmita J., (1971), *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa.
80. Kotarbińska J., (1957), *Pojęcie znaku*, „Studia logica” t. VI, Poznań.
81. Kozyr-Kowalski S., (1967), *Max Weber a Karol Marks*, Warszawa.
82. Kris E., Kaplan A., (1952), *Aesthetic Ambiguity*, w: Kris (ed.), *Psychoanalytic Exploration in Art*, New York.
83. Kroeber A. L., (1948) *Anthropology*, New York.
84. Kroeber A. L., (1973) *Istota kultury*, Warszawa.
85. Kuhn M. H., (1964) *Major Trends in Symbolic Interaction Theory in the Past Twenty Five Years*, „Social Quarterly” 5, 15, 1, 61 - 84.
86. Kuryłowicz J., (1971), *Współczesne językoznawstwo*, „Znak” nr 203.
87. Kustrzeba J., (1971), *Znak i znaczenie w psychologii behawiorystycznej*, Warszawa.
88. Langacker Ronald W., (1973), *Language and its Structure—Some Fundamental Linguistic Concepts*, N. Y. Chicago San Francisco, Atlanta.
89. Langer S. K., (1960), *Philosophy in a New Key. Rite and Art*, Cambridge Mass.
90. Leach E., (1973), *Language and Anthropology*, w: Minnis N. (ed.).
91. Leontiev A. A., (1973), *Speech Norm as Social Norm*, „Linguistics” nr 112.
92. Le Page R. B., (1966), *The National Language Question*. Oxford Univ. Press.
93. Levi-Strauss C., (1970), *Antropologia strukturalna*, Warszawa.
94. Levi-Strauss C., (1967), *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Haga.
96. Linton R., (1947), *The Cultural Background of Personality*, London.
97. Lyons J., (1972), *Chomsky*, Warszawa.
98. Lyons J., (1973), *Structural Organization of Language—Grammar*, w: Minnis N. (ed.), (1973).
99. Malinowski B., (1946), *The Problems of Meaning in Primitive Languages*, Supplement to C. K. Ogden, I. A. Richards, *The Meaning of Meaning*, London.

100. Malmberg B., (1969), *Nowe drogi w językoznawstwie*, Warszawa.
101. Mańczak W., (1970), *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego*, Wrocław, Warszawa, Kraków.
102. Marks K., (1958), *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844*, Warszawa.
103. Marks K., Engels F., (1961), *Dzieła*, t. 3, Warszawa.
104. Martinet A., (1961), *A Functional View of Language*, Oxford Clarendon Press.
105. Martinet A., (1970), *Podstawy lingwistyki funkcjonalnej*, Warszawa.
106. Maruszewski M., (1966), *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, Warszawa.
107. Mayenowa M. R., (red.), (1966), *Praska Szkoła Strukturalna w latach 1926 - 1948. Wybór materiałów*, Warszawa.
108. Mead George H., (1967), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975.
109. Milewski T., (1947), *Język a społeczeństwo*, Lublin.
110. Milewski T., (1969), *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego i historycznego*, Warszawa.
111. Milewski T., (1972), *Językoznawstwo*, Warszawa.
112. Mills C. W., (1939), *Language, Logic and Culture*, „American Sociological Review” IV, 670 - 80.
113. Minnis N., (ed.), (1973), *Linguistics at large*. Paladin St Albans.
114. Morris Ch., (1955), *Sign, Language and Behavior*, New York.
115. Mukaròvsky J., (1970), *Wśród struktur i znaków*, Warszawa.
116. Nowak L., (1974), *Zasady marksistowskiej filozofii nauki*, Warszawa.
117. Nowak S., (red.), (1965), *Metody badań socjologicznych*, Warszawa.
118. Nowak S., (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa.
119. Obuchowski K., (1970), *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Warszawa.
120. Ossowski S., (1966), *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*, w: *Dzieła*, t. II, Warszawa.
121. Ossowski S., (1967a), *Osobliwości nauk społecznych*, w: *Dzieła*, t. IV, Warszawa.

122. Ossowski S., (1967), *Analiza pojęcia znaku*, w: *Dzieła*, t. IV, Warszawa.
123. Pop A., (1963), *An Introduction to the Philosophy of Science*, London.
124. Parry J., (1967), *The Psychology of Human Communication*. University of London Press LTD.
125. Parson T., (1952), *The Social System*, Glencoe Illinois.
126. Parsons T., (1972), *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa.
127. Pawłowski T., (1969), *Metodologiczne zagadnienia humanistyki*, Warszawa.
128. Pawłowski T., (1973), *Kultura jako system znaków*, „Studia Filozoficzne” nr 6.
129. Pec M., (1969), *One Language for the World and how to achieve it.*, New York.
130. Pelc J., (1967), *Funkcjonalne podejście do semiotyki logicznej języka naturalnego*. „Studia Filozoficzne” nr 2.
131. Piaget J., (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.
132. Piaget J., (1972), *Strukturalizm*, Warszawa.
133. Piatigorski A. M., Uspieński B. A., (1972), *Personologia i semiotyka*. Teksty, Wrocław, Warszawa, Kraków.
134. Pomian K., (1972), *Strukturalizm, humanistyka, filozofia*. „Znak” nr 203.
135. Pomian K., (1970), *Słownik pojęć antropologii strukturalnej C. Lévi-Straussa*, w: C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, Warszawa.
136. Průcha J., (1972 a), *Recent Soviet Studies in Psycholinguistics*, „Linguistics”, nr 78.
137. Průcha J., (1972 b), *Psycholinguistics and Sociolinguistics — Separate or Integrated?*, „Linguistics” nr 89.
138. Průcha J., (1972 c), *Some Trends in Present — Day Soviet Linguistics*, „Linguistics” nr 88.
139. Průcha J., (1973), *Verbal Communication in the Classroom — a Case for Applied Psycholinguistics*, „Linguistics” nr 112.
140. Rapoport A., (1954), *What is Semantics*, w: Hayakawa S. I., *Language Meaning and Maturity*, New York.
141. Reichenbach H., (1967), *Elementy logiki formalnej*, w: Pelc J. (red.), *Logika i język*, Warszawa.
142. Reusch J., Bateson G., (1951), *Communication. The Social Matrix of Psychiatry*, New York.

Z
24350

143. Riessman F., (1962), *The culturally deprived Child*, New York.
144. Rieznikow Ł., (1960), *Pojęcie i słowo*, Warszawa.
145. Rudniański J., (1968 - 69), *Z zagadnień odbioru informacji przez człowieka*, „Prakseologia” nr 31.
146. Russel C. i WMS, (1973), *Language and Animal Signals*, w: Minnis N. (ed.)
147. Sapir E., (1931), *Communication*, *Encyclopaedia of Social Science*, vol. 4, pp. 78 - 80.
148. Sapir E., (1949), *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York.
149. Sapir E., (1964), *Culture, Language and Personality, Selected Essays*. Univ. of California Press.
150. Saussure de F. (1961), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa.
151. Schaff A., (1960), *Wstęp do semantyki*, Warszawa.
152. Schaff A., (1964), *Język a poznanie*, Warszawa.
153. Schaff A., (1967), *Szkice z filozofii języka*, Warszawa.
154. Schramm W., (1955), *How Communication works*, w: *The Process and Effects of Mass Communication*, Univ. of Illinois Press.
155. Siegel (1956), *Non-parametric Statistics for the Behavioral Sciences*, N. Y. Toronto, London.
156. Simmel G., (1890), *Soziologie. Untersuchungen uber die Formen der Vergesellschaftung*, Leipzig.
157. Simonis Y., (1968), *Claude Lévi-Strauss ou la passion de l'inceste*, Paris.
158. Skinner B. F., (1957) *Verbal Behavior*, New York.
159. Skorupka S., (1967), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa.
160. Słomczyński K., Wesołowski W., (1975), *Nierówności społeczne a rozbieżność czynników statusu*, „Studia Socjologiczne” nr 1.
161. *Słownik terminologii językoznawczej*, (1968), Gołąb Z., Heinz A., Polański K., Warszawa.
162. Spitzer L., (1957), *Czynnik indywidualny w zmianach językowych*. „Pamiętnik Literacki” XLVIII, zes. 1 - 2, Wrocław, Warszawa, Kraków.
163. Szacki J., (1964), *Durkheim*, Warszawa.
164. Szacki J., (1971), *O tzw. historyzmie w naukach społecznych*, w: Nowak S. (red.), *Metodologiczne problemy teorii socjologicznych*, Warszawa.

165. Szaniawski K. (red.), (1968), *Metody statystyczne w socjologii*, Warszawa.
166. Szober S., (1959), *Wybór pism*, Warszawa.
167. Szober S., (bez daty po 1933), *Język a człowiek i naród*, Lwów.
168. Szczepański J., (1961), *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, Warszawa.
169. Szulc St., (1967), *Metody statystyczne*, Warszawa.
170. Tarde G., (1904), *Opinia i tłum*, Warszawa, Gebethner i Wolf.
171. Thoré L., (1969), *Język i rzeczywistość płci*, w: Thoré L.: *Natura, kultura i płęć*, Kraków.
172. Tyler E., (1967), *Testy i pomiary w psychologii*, Warszawa.
173. Ullmann S., (1973), *Semantics*, w: Minnis N. (ed.).
174. Urbańczyk S., (1956), *Rozwój języka narodowego. Pojęcie i terminologia*, w: *Z dziejów powstawania języków narodowych i literackich*, Warszawa.
175. Wańkiewicz M., (1972), *Karafka La Fontaine'a*, Kraków.
176. Watkins C., (1973), *Language and its History*. Deedalus.
177. Wesołowski W., (1966), *Klasy, warstwy i władza*, Warszawa.
178. White L. A., (1954), *The Symbol. The Origin and Basis of Human Behavior*, w: Hayakawa S. I., *Language, Meaning and Maturity*, New York.
179. Whorf B. L., (1956), *Language, Thought, and Reality*, Massachusetts Institut of Technology.
180. Wierzbicka A., (1966), *Spór o metodę we współczesnym językoznawstwie*, „Kultura i Społeczeństwo”.
181. Wierzbicka A., (1967), *O języku dla wszystkich*, Warszawa.
182. Wolff K. H. (ed.), (1964), *The Sociology of Georg Simmel*, Free Press.
183. Wygotski L. S., (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa.
184. Vendryes J., (1956), *Język*, Warszawa.
185. Zalizniak A. A., Ivanow W. M., Toporov W. H., (1962), *O wozmożności strukturalno-typologiczieskowo izuczenija niekotorych modielirijuszczich siemioticzieskich sistiem.*, w: *Strukturalno-typologiczieskije issliedowanija*, Izdat. Akademii Nauk SSSR.
186. Zawadowski L., (1958), *La signification des morphemes polysemes*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”.

187. Zawadowski L., (1959), *La polysemie pretendue*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”.
188. Zawadowski L., (1966), *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa.
189. Znaniecki F., (1922), *Wstęp do socjologii*, Poznań.
190. Znaniecki F., (1971), *Nauki o kulturze*, Warszawa.
191. Znaniecki F., (1973), *Socjologia wychowania* (dwa tomy, wyd. II), Warszawa.
192. Żółkiewski S., (1966), *O regułach analizy strukturalnej*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 4.

Bibliografia socjolingwistyczna (w powołaniach oznaczono S)

1. Adlam D. S. (1973), „Code in Context: the Descriptive Speech of Seven-year-old Children” (materiał powielony).
2. Barannikowa L. (1969), *K problemie socjalnoj i strukturalnoj izmieničnosti dialiekta*, w: *Woprosy Socjalnoj Lingwistiki*. Izdat. Nauka 1969.
3. Basso H. (1972), *To Give up Words*, w: Giglioli (ed.).
4. Bereiter C. i Engelmann S. (1966), *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School*, Prentice Hall.
5. Bernstein B. (1958), *Some Sociological Determinants of Perception*, „British Journal of Sociology” nr 9.
6. Bernstein B. (1959), *A Public Language — Some Sociological Implications of a Linguistic Form*, „British Journal of Sociology” nr 10, 4.
7. Bernstein B. (1960), *Language and Social Class. Research Note*, „British Journal of Sociology” nr 11, 2.
8. Bernstein B. (1961), *Social Structure, Language and Learning*, „Educational Research” nr 3.
9. Bernstein B. (1961 b), *Social Class and Linguistic Development — A Theory of Social Learning*, w: *Economy, Education and Society*, New York.
10. Bernstein B. (1962 a), „Family role system and communication and socialisation” (materiał powielony).
11. Bernstein B. (1962 b), *Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence*, „Language and Speech” nr 5, 4.
12. Bernstein B. (1962 c), *Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements*, „Language and Speech” nr 5, 4.
13. Bernstein B. (1964), *Social Class, Speech Systems and Psychotherapy*, „British Journal of Sociology” nr 15.
14. Bernstein B. (1965), *A Socio-Linguistic Approach to So-*

- cial. Learning*, Penguin Survey of the Social Sciences, w: J. Gould (ed.), Penguin Books.
15. Bernstein B. (1970 a), *A Sociolinguistic Approach to Socialization with Some References to Educability*, także w: Bernstein (1971 b).
 16. Bernstein B. (1970 b), *Social Class, Language and Socialization*, w: Giglioli (ed.), także w: Bernstein (1971 b).
 17. Bernstein B. (1970 c), *A Critique of a Concept of Compensatory Education*, także w: Bernstein (1971 b).
 18. Bernstein B. (1970 d), *Education Cannot Compensate for Society*, „New Society” 20.II.
 19. Bernstein B. (1971 a), *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, także w: Bernstein (1971 b).
 20. Bernstein B. (1971 b), *Introduction to „Codes and Control”, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, t. 1, London.
 21. Bernstein B. (1973 a), *Postscript to the Paladin Edition* (wyd. II 1971 b).
 22. Bernstein B. (1973 b) *Language and Socialization*, w: Minnis (ed.).
 23. Bernstein B. (1973 c), „Class and Pedagogies: Visible and Invisible” (materiał powielony).
 24. Bernstein B. i Henderson D. (1969), *Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization*, „Sociology” nr 3.
 25. Bernstein B. i Young D. (1967), *Social Class Differences in Conception in the Uses of Toys*, „Sociology” nr 1.
 26. Brandis W. i Henderson D. (1970), *Social Class, Language and Communication*, London.
 27. Bock Ph. K. (1968), *Social Structure and Language Structure*, w: Fishman (ed.).
 28. Bokszański Z. (1972) *Uwarstwienie społeczne a koncepcja różnic językowych w socjolingwistyce*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2.
 29. Bondalietow W. (1969), *Socjalno-ekonomiczskoje priedpopytki otmirania ustowno-profiesjonalnych jazykow i osnowyje zakonomiernosti etowo processa*, w: *Woprosy socjalnoj lingwistiki*.
 30. Bossard H. S. (1943), *Family Table-Talk an Area for Sociological Study*, „American Sociological Review”.
 31. Bossard H. S. (1945), *Family Modes of Expression*, „American Sociological Review”.

32. Bright W. (1964), *Sociolinguistics*, the Hague, Paris.
33. Brown R. (1958), *Words and Things*, Glencoe, Ill.
34. Brown R., Gilman A. (1972), *The Pronouns of Power and Solidarity*, w: Giglioli (ed.).
35. Cicourei A. W. (1973), *Cognitive Sociology. Language and Meaning in Social Interaction*, Penguin Education.
36. Cohen M. (1948), *Linguistique et materialisme dialectique*, Ophrys GAP.
37. Cohen M. (1956), *Pour une sociologie du langage*, Paris.
38. Cohen M. (1971) *Materiaux pour une sociologie du langage*, Paris.
39. Coulthard R. M., Robinson W. P. (1968), *The Structure of the Nominal Group and the Elaboratedness of Code*, London.
40. Decamp D. (1971), *Implicational Scales and Sociolinguistic Linearity*, „Linguistics” nr 73.
41. Ervin-Tripp S. M. (1968), *An Analysis of the Interactions of Language. Topic and Listener*, w: Fishman (ed.).
42. Ervin-Tripp S. M. (1968 a), *Sociolinguistics*, w: Berkovitz L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York.
43. Ervin-Tripp S. M., Miller W. R. (1968), *Language Development*, w: Fishman (ed.).
44. Ferguson Ch. (1964), *National Sociolinguistic Profile Formulas*, w: Bright (ed.).
45. Ferguson Ch. (1972), *Diglossia*, w: Giglioli (ed.).
46. Ferguson Ch. (1973), *Language Problems of Variation and Repertoire*, „Daedulus”.
47. Fisher J. L. (1966), *Linguistic Class Indicators*, *Current Anthropology*”.
48. Fishman J. A. (1960), *A Systematization of the Whorfian Hypothesis*, „Behavioral Science” vol. 5 nr 4.
49. Fishman J. A. (ed.) (1968), *Readings in the Sociology of Language*, the Hague, Paris.
50. Fishman J. A. (1969), *A Sociolinguistic Census of Bilingual Neighbourhood*, „American Journal of Sociology” vol. 75, nr 3.
51. Fishman J. A. (1972), *The Sociology of Language*, w: Giglioli (ed.).
52. Fishman J. A., Ferguson Ch. A., Das Gupta (1968), *Language Problems of Developing Nations*, London.

53. Friedrich P. (1964), *Structural Implications of Russian Pro-nominal Usage*, w: Bright (ed.).
54. Garvin P. (ed.) (1970), *Method and Theory in Linguistics*, the Hague, Paris.
55. Garvin P., Mathiot M. (1968), *The Urbanization of the Guarani Language: a, Problem in Language and Culture*, w: Fishman (ed.).
56. Geertz C. (1968), *Linguistic Etiquette*, w: Fishman (ed.).
57. Giglioli P. P. (ed.) (1972), *Language and Social Context*, Penguin Books.
58. Goffman E. (1972), *The Neglected Situation*, w: Giglioli (ed.).
59. Gołowin B. N. (1969), *Woprosy socjalnoj diferencjacji jazyka*, w: *Woprosy socjalnoj lingwistiki*.
60. Grimshaw A. D. (1968), *Sociolinguistics*, w: Schramm W. et al (eds.), *Handbook of Communication*, New York.
61. Gumperz J. J. (1964), *On the Ethnology of Linguistic Change*, w: Bright (ed.).
62. Gumperz J. J. (1967), *Language and Communication*, *Annals of the American Academy of the Political and Social Sciences*.
63. Gumperz J. J. (1968), *Types of Linguistic Communities*, w: Fishman (ed.).
64. Gumperz J. J. (1972), *The Speech Community*, w: Giglioli (ed.).
65. Gumperz J. J., Hymes D. (1964), *The Ethnography of Communication*, „*American Anthropologist Special Publication*”, vol. 66, nr 6, poz. 2.
66. Hall E. T. (1973), *The Silent Language*, Fawcett Publication.
67. Halliday M. A. K. (1968), *The Users and Uses of Language*, w: Fishman (ed.).
68. Haugen E. (1964), *Linguistics and Language Planning*, w: Bright (ed.).
69. Haugen E. (1968), *Language Planning in Modern Norway*, w: Fishman (ed.).
70. Hawkins P. R. (1969), *Social Class, Nominal Group and Reference*, „*Language and Speech*” 12/1.
71. Hawkins P. R. (1972), „*The Influence of Sex, Social Class and Pauselocation in the Hesitation Phenomena of Seven-year-old-Children*” (materiał powielony).
72. Henderson D. (1970), *Contextual Specificity, Discretion and*

- Cognitive Socialization with Special Reference to Language*, „Sociology” 3.
73. Henderson D. (1973), „The Semantic Features of the Coding Frame” (material powielony).
 74. Hoenigswald H. (1964), *A Proposal for the Study of Folk Linguistics*, w: Bright (ed.).
 75. Hoijer H. (ed.) (1954), *Language in Culture*, University of Chicago Press.
 76. Hymes D. (ed.) (1964), *Language in Culture and Society*, New York.
 77. Hymes D. (1964 a), *Two Types of Linguistic Relativity*, w: Bright (ed.).
 78. Hymes D. (1967), *Why Linguistics need the Sociologists*, „Social Research” 34.
 79. Hymes D. (1968), *The Ethnography of Speaking*, w: Fishman (ed.).
 80. Hymes D. (1972), *Towards Ethnographies of Communication*, w: Giglioli (ed.).
 81. Hymes D. (1973), *Speech and Language: On the Origins and Foundation of Inequality among Speakers*, „Daedalus”.
 82. Jakobson R. (1960), *Concluding Statements: Linguistics and Poetics*, w: Sebeok T. (ed.), *Style in Language*, New York.
 83. Jerpersen O. (1946), *Mankind, Nation and Individual*, London.
 84. Joos M. (1968), *The Isolation of Styles*, w: Fishman (ed.).
 85. Kaniuka W. (1972), *Tendencje rozwojowe współczesnej socjolingwistyki*, „Biuletyn PAN” z. XXX.
 86. Labov W. (1964), *Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change*. w: Bright (ed.).
 87. Labov W. (1966), *The Social Stratification of English in New York City*, Washington.
 88. Labov W. (1968), *The Reflection of Social Processes in Linguistic Structures*, w: Fishman (ed.).
 89. Labov W. (1972), *The Logic of Non-Standard English*, w: Giglioli (ed.).
 90. Labov W. (1972), *The Study of Language in its Social Context*, w: Giglioli (ed.).
 91. Lawton D. (1963), *Social Class Differences in Language Development: a Study of Some Samples of Written Work*, „Language and Speech” 6, 3.

92. Lawton D. (1964), *Social Class Language Differences in Group Discussions*, „Language and Speech” 7, 3.
93. Lawton D. (1968), *Social Class, Language and Education*, London.
94. Leopold W. F. (1968), *The Decline of German Dialects*, w: Fishman (ed.).
95. Mackey W. F. (1968), *The Description of Bilingualism*, w: Fishman (ed.).
96. Mienowszczyński G. A. (1969), *O niektórych socjalnych aspektach ewolucji języka*, w: *Woprosy socjalnoj lingwistiki*.
97. Miller R. L. (1968), *The Linguistic Relativity Principle and Humboldtian Ethnolinguistics*, the Hague, Paris.
98. Nikolskij A. A. (1969), *O metodice magnitofonnoj zapisi razgowornoj rieczzi*, w: *Woprosy socjalnoj lingwistiki*.
99. Osser H., Endler N. (1970), *Lexical Choice and Social Class*, „Language and Speech” 13, 4.
100. Rackstraw S. J., Robinson (1967), *Social and Psychological Factors Related to Variability of Answering Behaviour in Five-year-old Children*, „Language and Speech” 10, 2.
101. Robinson W. P. (1965), *Close Procedure as a Technique for the Investigation of Social Class Differences in Language Use*, „Language and Speech” 8, 1.
102. Robinson W. P. (1965 a), *The Elaborated Code in Working Class Language*, „Language Speech” 9, 4.
103. Robinson W. P. (1971), „Where Do Childrens Answers Come from” (materiał powielony).
104. Robinson W. P. (1972), *Language and Social Behaviour*, Penguin Books.
105. Robinson W. P., Creed C. Dk. (1968), *Perceptual and Verbal Discriminations of Elaborated and „Restricted” Code Users*, „Language and Speech” 11, 3.
106. Robinson W. P., Rackstraw S. J. (1967), *Variations in Mothers Answers to Childrens Questions as a Function of Social Class Verbal Intelligence, Test Scores and Sex*, „Sociology” 1.
107. Rona J. P. (1970), *A Structural View of Sociolinguistics*, w: Garvin (ed.).
108. Salzinger H., Hanimer M., Portnoy S., Polgar S. (1970), *Verbal Behaviour and Social Distance*, „Language and Speech” 13, 1.



109. Samarin W. J. (1968), *Lingua Francas of the World*, w: Fishman (ed.).
110. Schatzman L., Strauss A. (1955), *Social Class and Modes of Communication*, „American Journal of Sociology”, LX, nr 4.
111. Searle J. (1972), *Speech and Situated Act*, w: Giglioli (ed.).
112. Sebeok T. (1968), *Communication in Animals and Men*. Three Review, w: Fishman (ed.).
113. Sirotinina O. B. (1969), *Razgawornaja riecz. Opriedielenie poniatia, osnovnyje problemy*, w: *Woprosy socialnoj lingwistiki*.
114. Slama-Cazaku T. (1973), *Is a Socio-psycholinguistics Necessary?* „Linguistics” nr 112.
115. Stewart W. A. (1968), *A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism*, w: Fishman (ed.).
116. Szwiejcier A. D. (1971), *Woprosy socjologii jazyka w sowriemiennoj amerikanskoj lingwistike*, Leningrad.
117. Taylor R. (1963), *Cloze procedure: a New Tool for Measuring Readability* „Journalism Quarterly” 30.
118. Turner G. J. (1971), „Social Class and Children's Language of Control at Age Five and age Seven” (materiał powielony).
119. Turner G. J., Pickvance R. E. (1971), *Social Class Differences in the Expression of Uncertainty in Five-year-old Children*, „Language and Speech” 14, 4.
120. Weinreich U. (1953), *Languages in Contact*, New York.
121. Weinreich U. (1968), *Is a Structural Dialectology Possible*, w: Fishman (ed.).
122. Williams F., Wood B. S. (1970), *Negro's Children Speech: Some Social Class Differences in World Predictability*, *Language and Speech*” 13, 3.
123. Wood B. S., Cyrry J. (1969), *Everyday Talk of the City Black Children*, „Speech Teacher” 18.
124. *Woprosy socialnoj lingwistiki* (1969), praca zbiorowa, Leningrad.
125. Zabrocki L. (1972), *Z teorii socjolingwistyki*, „Biuletyn PTJ” zes. XXX.
126. Zawadowski L. (1961), *Fundamental Relations in Language Contact*, „Biuletyn PTJ”.
127. Żirmunskij W. M. (1969), *Marksizm i socialnaja lingwistika*, w: *Woprosy socialnoj lingwistiki*.

Spis treści

Przedmowa <i>Antoniny Kłoskowskiej</i>	5
Od Autorów	13

C z ę ś ć I. Rozważania wstępne — język i kultura

Rozdział I. Zjawiska semiotyczne a kultura	19
1. Wstęp. Punkt wyjścia pracy	19
2. Interakcyjna teoria społeczeństwa. Interakcja a komunikacja	20
3. Problematyka znaku i komunikacji we współczesnej humanistyce	26
4. Dwie koncepcje znakowości zjawisk kulturowych	34
5. Strukturalne i pragmatyczne ujęcie znaku	41
6. Określenie oznaki i znaku	48
7. Sposoby analizy i interpretacji znaków	55
Rozdział II. Lingwistyczna koncepcja języka	61
1. Określenie języka	61
2. Specyfika znaku słownego, język a inne ludzkie systemy semiotyczne	64
3. «Langue» i «parole» w ujęciu de Saussure'a	66
4. Recepcja koncepcji de Saussure'a na gruncie językoznawczym	75
5. Problem społecznego uwarunkowania języka w innych koncepcjach lingwistycznych	86

C z ę ś ć II. Model socjologii języka

Rozdział III. Odmiany językowe i ich społeczne uwarunkowania	95
1. Wstęp	95
2. Społeczność językowa i jej językowy repertuar	96
3. Zróżnicowanie repertuaru językowego i sposoby jego analizy	101

4. Odmiany repertuaru językowego	112
5. Język standardowy. Odmiany repertuaru w świadomości społecznej	118
Rozdział IV. Struktura aktu komunikacji językowej . .	126
1. Zmienność idiolektu, nabywanie kompetencji socjolingwistycznej	126
2. Model aktu komunikacji językowej	131
Uwarunkowania zewnętrzne. Uczestnicy, kontekst	135
Przekaz językowy i jego funkcja	138
3. Wariant funkcjonalny	146
4. Model socjologiczny a model językoznawczy . .	153
Rozdział V. Niektóre aspekty zachowań językowych . .	157
1. Język jako wskaźnik pozycji społecznej	157
2. Potencjał językowy i jego realizacja w konkretnej sytuacji społecznej	167
 C z ę ś ć III. Społeczne uwarunkowania mowy jednostkowej	
Rozdział VI. Mowa jednostki z punktu widzenia socjologii	177
1. Koncepcja idiolektu w językoznawstwie strukturalnym	177
2. Społeczno-kulturowe uwarunkowania mowy jednostkowej: koncepcja socjolektu	184
3. Układy kultury a socjolekt	200
Rozdział VII. Aspekty indywidualizacji mowy jednostkowej	212
Rozdział VIII. Próba empirycznego ujęcia niektórych aspektów socjolektu	239
1. Zbiorowość badana i racje jej wyboru	239
2. Test wyrażań wieloznacznych jako technika badania	243
3. Rezultaty badań testowych	253
4. Metody rozwiązywania zadania testowego a wyniki uzyskiwane przez badanych	271

5. Zróźnicowanie środowiskowe pod względem kierunku wyboru znaczeń cząstkowych	284
--	-----

C z ę ś ć IV. Międzygrupowe zróźnicowanie wzorów używania języka

Rozdział IX. Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina	305
1. Wstęp. Punkt wyjścia i ogólny model wyjaśniania teorii	305
2. Psychologiczno-językowa charakterystyka klasy średniej i klasy robotniczej. Język publiczny i język formalny	308
3. Pierwsza wersja teorii Bernsteina — uzupełnienia i uwagi krytyczne	316
4. Przyczyny niepowodzeń szkolnych. Koncepcja Bernsteina a teoria „upośledzenia językowego”	326
5. Poglądy Bernsteina na tle wybranych teorii socjologicznych	332
6. Kod ograniczony i kod rozwinięty. Pojęcia przewidywalności	338
7. Uniwersalność i partykularność znaczenia	342
8. Kod w rozumieniu Bernsteina a opozycja odmiana-wariant	353
9. Bernsteinowska koncepcja rodziny i procesów socjalizacji	358
10. Próba ostatecznej interpretacji koncepcji dwóch kodów	365
Rozdział X. Próba empirycznej weryfikacji hipotezy dwóch kodów	373
1. Koncepcja Bernsteina jako podstawa teoretyczna badań	373
2. Opis próbki i ogólnego schematu badań	375
3. Inteligencja werbalna i niewerbalna a pochodzenie społeczne	381
4. Próba analizy języka pisanego	391
5. Zróźnicowanie wzorów mowy — badanie języka mówionego	401

Charakterystyka próbki i schematu badań	401
Próba analizy ilościowej	404
Stosunek nadawcy do własnej wypowiedzi	411
Poziom abstrakcji i ogólności wypowiedzi. Zakres poruszanych tematów. Przykłady	430
Zakończenie	442
Bibliografia ogólna	452
Bibliografia socjolingwistyczna	462



Z. 244350