

WIESŁAW WALENTUKIEWICZ

CZY DZIECKO NIE POPEŁNIA BŁĘDÓW KATEGORYZACYJNYCH, UŻYWAJĄC IMION WŁASNYCH?

WSTĘPNE UWAGI

Dziecko podczas uczenia się użycia pierwszych nazw powszechnie stosuje strategię agresywną. Skutkiem jej stosowania jest popełnianie błędów kategoryzacyjnych. Jednak, zdaniem psychologów, powyższa prawidłowość nie zachodzi w przypadku szczególnych nazw jednostkowych – imion własnych posiadających odniesienie. Dzieci, według psychologów, nie popełniają błędów kategoryzacyjnych podczas uczenia się używania owych imion własnych, natomiast popełniają takie błędy, ucząc się używania nazw ogólnych. Chcemy zbadać tę tezę psychologów.

Analizy nasze zawężamy do okresu, kiedy dziecko uczy się pierwszych imion własnych, i zajmować się będziemy jedynie imionami własnymi przysługującymi osobom. Zaczniemy nasze analizy od momentu, gdy dziecko nie zna żadnych słów.

Wydaje się, że nauka języka rozpoczyna się od takiej sytuacji (opisanej przez Quine'a w związku z uczeniem obcokrajowca słowa „*Gavagai*”): nauczający wypowiada nowe słowo i stosuje je do przedmiotu¹, z którym uczący się nie wiąże żadnych nazw. Uczący się musi zdecydować, czy nauczający stosuje to słowo do całej rzeczy, jego części, jego cechy, czynności, którą ta rzecz wykonuje, jeśli wykonuje itd.

Od końca lat 80. XX wieku do początku lat XXI wieku formułowano zasady (przypuszczenia), którymi dzieci posługują się podczas tworzenia pierwszych związków semantycznych (podsumowanie tych badań znajdziemy w pracy Hirsh-Pasek i jej zespołu (2004)). Aby doszło do skutecznego powiązania nazwy z jej zakresem, umysł ludzki musi dysponować zasadami, które

¹ Przedmiotem jest rzecz, cecha albo relacja.

pozwołą mu skutecznie wyodrębnić odpowiednie elementy w świecie i przyporządkować im odpowiednie słowa. Badacze wyróżniają dwie warstwy zasad. Warstwa pierwsza, którą dziecko stosuje w wieku 12 miesięcy, obejmuje:

- a) zasadę referencji (*principle of reference*) – pierwsze słowa oznaczają rzeczy, czynności (odpowiadałyby one relacjom) oraz cechy należące do poziomu podstawowego, np. pierwsze słowa to: „pies”, a nie „ssak” czy „jamnik”; „zielony”, a nie „barwa” czy „seledynowy”; „powyżej”, a nie „relacja” czy „leży 5 cm powyżej” (Clark 2003, s. 135)²;
- b) zasadę rozszerzania (*principle of extendibility*) – słowo nie jest ‘nalepką’³ dla pierwszego przedmiotu, któremu zostało nadane. Należy rozciągnąć je na inne, nienazwane dotąd egzemplarze. Odnosi się ono nie tylko do pojedynczego przedmiotu, lecz do kategorii (klasy) przedmiotów;
- c) zasadę zakresu rzeczy (*principle of object scope*) – słowo odnosi się do całej rzeczy, a nie do jej części czy też złożoności składającej się z rzeczy, np. dziecko wyodrębnia wiewiórkę, a nie złożoność wiewiórka-na-gałęzi (Clark 2003, s. 134).

Zasady warstwy drugiej są następujące:

- a) zasada nowej nazwy – nienazwana kategoria (*principle of novel name – nameless category*) – nowe nazwy należy wiązać z nienazwanymi dotąd kategoriami. W konsekwencji, uznaje się też, iż nową nazwę należy przyporządkować nowemu przedmiotowi, a nie przedmiotowi, która ma już nazwę:

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

Dla dziecka stosującego powyższą zasadę przedmiot może mieć jedynie jedną nazwę;

- b) zasada zakresu kategorii (*principle of categorial scope*) – słowa mogą być rozciągane na taksonomiczne kategorie nie na podstawie ogólnego podobieństwa, lecz cech, które wyznaczają w sposób bardziej precyzyjny zakres nazwy;
- c) zasada konwencjonalności (*principle of conventionality*) – nazwy mogą być nadawane przedmiotom na podstawie społecznych konwencji. Zgodnie z tą zasadą dziecko szuka owych konwencjonalnych środków

² W literaturze psychologicznej (Rosch 1978; Hall 1993; Hall, Waxman 1993; zob. też Hall, Lavin 2004) dość powszechnie uznaje się, że dzieci wykazują przypuszczenie kategorii rzeczy poziomu podstawowego (*basic-level object-category assumption*) dla rzeczy, tzn. słowo „pies” łączy z psami, a nie ze zwierzętami w ogóle czy też jamnikami (posiadają bowiem zbudowaną umysłową reprezentację psów – aspekt psychologiczny).

³ Symbol ‘...’ sygnalizuje, że termin występujący w miejscu trzech kropek nie został użyty w sensie technicznym.

odnoszenia się i dostosowuje się do nich, tak jak do konieczności każdego innego typu:

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

Zasady te ulegają zmianom i powstają z połączenia pewnych wrodzonych uprzedzeń oraz doświadczeń w uczeniu się języka (Hirsh-Paseki in. 2004, s. 177–178). Są one stosowane przez dziecko od bardzo wczesnego wieku, z czasem jednak zostają odrzucone (Clark 2003, s. 133). W literaturze (Clark 2003, s. 138) nie ma zgodności co do tego: jak powstają, kiedy zaczynają działać, jak długo działają i dlaczego zostają porzucane przez uczącego się języka.

W związku z tym, że mamy mówić o imionach własnych, które najczęściej dotyczą osób (które są rzeczami), interesować nas będą dwie zasady, które zostały sformułowane na podstawie wyników eksperymentów przeprowadzonych przez m.in.: Baldwin (1989); Kobayashi (1998); Hirsh-Pasek i jej zespół (2004) – uczący się wiąże nazwę z całą rzeczą (przyzupuszczenie zakresu rzeczy) i jest to rzecz poziomu podstawowego (przyzupuszczenie referencji). Następnie dziecko musi zdecydować, czy używa słowa w stosunku do jednej rzeczy, będącej elementem klasy jednoelementowej, czy do wielu rzeczy, będących elementami pewnej klasy wieloelementowej. I to jest początek naszych właściwych rozważań. Jak dziecko to ustala?

STRATEGIE UCZENIA SIĘ

Najprostsze rozwiązanie tej kwestii znajdziemy na gruncie teorii strategii uczenia się języka.

Najogólniej mówiąc, możemy wyróżnić dwa stanowiska: jedni autorzy uważają, że dziecko stosuje strategię konserwatywną, tzn. używa słowa jedynie odnośnie do jednego przedmiotu, któremu przyporządkował je nauczający, i czeka na dalsze wskazówki. Wówczas rozwiązanie naszego problemu byłoby proste: kiedy dziecko słyszy nową nazwę, łączy ją z całym przedmiotem. Dopóki nazwa nie będzie zastosowana do innego przedmiotu, dopóty uczący się będzie ją stosował tylko do tego jednego egzemplarza. Kiedy uznamy, że najpierw używana jest strategia konserwatywna, pozostanie do rozwiązania kwestia tego, jak nauczyć dziecko stosowania nazwy ogólnej. Odbywałoby się to w ten sposób: dorosły używałby tej samej nazwy odnośnie do wielu przedmiotów i zachęcałby dziecko do takiego rozciągania zakresu jej zastosowania (Waxman 2004).

Niewiele jednak eksperymentów jest zgodnych z tezą o stosowaniu przez dziecko strategii konserwatywnej, a i te, które potwierdzają jej używanie, są kwestionowane (Markman, Jaswal 2004). Można byłoby jedynie uznać, że

taką strategię dziecko stosuje, gdy nauczyło się niewielu słów (np. badania Samuelson, Smith 1999). Dopiero po nauczeniu się ich zaczyna stosować strategię agresywną. Landau (2004, s. 117) twierdzi, iż dzieci po opanowaniu 50 słów zaczynają generalizować i rozciągają używanie nazw na niepokazane przedmioty.

Inni autorzy uważają, że dziecko od samego początku stosuje strategię agresywną: jak tylko opanuje użycie słowa odnośnie do jednego pokazanego przedmiotu, stosuje je do innych, niepokazanych wcześniej egzemplarzy (Golinkoff i jej zespół 1995). Woodward i jej zespół (1994) odkryli, że osiemnastomiesięczne dzieci rozciągają stosowanie nowego słowa na inne, różniące się kolorem rzeczy (zob. też Markman, Jaswal 2004, s. 379). Jeśli dziecko stosuje strategię agresywną, wówczas pojawia się problem, w jaki sposób ograniczyć rozszerzanie stosowania nazwy na inne egzemplarze, niebędące jej desygnatami. Jeśli dziecko błędnie rozciąga stosowanie nazwy ogólnej, wówczas możemy korygować to, używając zwrotów: „To nie jest N”. Jest to skuteczne w przypadku nazw ogólnych i w przypadku nazw jednostkowych. Jeśli dziecko zaczyna stosować nazwę jednostkową „Ada” odnośnie do innych osób, wystarczy użyć zwrotu: „To nie jest Ada”. Użycie zwrotów z negacją nie powstrzymuje dziecka od stosowania strategii agresywnej i muszą się pojawić sytuacje, w których dziecko użyje niewłaściwie nazwy jednostkowej. Jeśli te uwagi są poprawne, wówczas możemy powiedzieć tak: po pierwsze, jak można łatwo się zorientować, stosowanie strategii agresywnej jest przyczyną popełniania przez dzieci błędów kategoryzacyjnych i to w odniesieniu do użycia zarówno nazw jednostkowych, jak i ogólnych. Po drugie, wydaje się, że wyjaśniliśmy, jak dziecko odróżnia nazwy jednostkowe od nazw ogólnych: jeśli nazwa oznacza więcej niż jeden przedmiot – jest nazwą ogólną; jeśli oznacza tylko jeden – nazwą jednostkową. I tę zdolność dziecko opanowuje na gruncie poznawczym. Pojawiają się jednak następne problemy. Czy wszystkie nazwy jednostkowe są odróżniane od nazw ogólnych na tym gruncie? Czy popełnianie błędów towarzyszy uczeniu się używania wszystkich nazw jednostkowych i wszystkich nazw ogólnych? Czy w obu przypadkach błąd nie polegałby na rozciąganiu ich stosowania na przedmioty spoza zakresu? Wydaje się, że pozytywna odpowiedź na ostatnie pytanie dotyczyłaby wszystkich nazw ogólnych – ale czy wszystkich nazw jednostkowych?

SZCZEGÓLNE NAZWY JEDNOSTKOWE – IMIONA WŁASNE

W literaturze psychologicznej niektórzy autorzy (np. Macnamara 1982) zauważają, że dzieci raczej bezbłędnie używają imion własnych (należałoby dodać: niepustych), czyli szczególnych nazw jednostkowych. Tezę tę potwierdzają i inni psycholodzy (Markman, Jaswal 2004).

Macnamara (1993) przeciwstawia imiona własne nazwom gatunkowym. Podobnie czynią Markman, Jaswal – piszą o językowych dystynkcjach: nazwy własne (*proper names*) / nazwy pospolite (*common names*) (Markman, Jaswal 2004, s. 371), nazwy własne / rzeczowniki policzalne (*count nouns*) (Markman, Jaswal 2004, s. 372). Przedstawione dystynkcje na poziomie języka związane są z dystynkcją na poziomie metafizycznym: indywidua (Bill) / rodzaje (krzesło) (Markman, Jaswal 2004, s. 402).

W naszych dalszych analizach poglądów psychologów trzymamy się ostatniego przykładu podanego przez Markman, Jaswal (2004): Bill (imię własne) / krzesło (nazwa ogólna). Imiona własne, które odnoszą się do rzeczywistych obiektów, są nazwami jednostkowymi, natomiast nazwy pospolite czy rzeczowniki policzalne, które odnoszą się do obiektów rzeczywistych, są nazwami ogólnymi.

Dystynkcja stworzona przez psychologów nie jest zgodna z podziałami filozofów. Nazwy ogólne występują w klasyfikacji nazw ze względu na liczbę posiadanych desygnatów: wyróżniamy wówczas nazwy ogólne, jednostkowe i puste. Imiona własne występują w podziale ze względu na pełnioną przez nazwę funkcję semantyczną: wyróżniamy wówczas imiona własne, które pełnią funkcję nazywania⁴ – funkcja ta nie pozwala odnosić się do desygnatu, jeśli nazwa ma desygnat, na podstawie konotacji (imiona własne nie mają konotacji) – oraz wyróżniamy inne nazwy (oprócz nazw pustych, nie mają one bowiem desygnatów), które pełnią funkcję oznaczania – funkcja ta pozwala odnosić się do desygnatu na podstawie konotacji. Nazywanie polega na nadawaniu nazwy bez względu na cechy charakterystyczne (konotację), oznaczanie polega na nadawaniu nazwy z uwagi na właśnie te cechy (konotację) (Mill 1962, s. 51).

Dystynkcja między nazwą jednostkową i nazwą ogólną (problem językowy) związana jest – pod pewnymi warunkami – z rozróżnieniami: indywiduum i klasa, czy jak piszą Markman, Jaswal (2004): indywiduum i rodzaj (problem metafizyczny), indywidualizacja i generalizacja (problem gnozeologiczny), wiedza o jednostkach i wiedza ogólna (problem teorii wiedzy) czy pojęcie będące umysłową reprezentacją indywiduum i pojęcie będące umysłową reprezentacją klasy (problem psychologiczny). Natomiast dystynkcja: imię własne / nazwa ogólna może być powołana, na gruncie naszych dotychczasowych założeń (nie zajmujemy się nazwami pustymi), jedynie dla imion własnych mających desygnat. Są one wówczas szczególnymi nazwami jednostkowymi, pełniącymi funkcję nazywania. Nazwy ogólne w tym podziale pełnią funkcję oznaczania. W dalszej części pracy będziemy

⁴ „Jakkolwiek bowiem możemy dać jednostce nazwę, całkowicie pozbawioną znaczenia, którą nazywamy imieniem własnym, (słowo, które pełni tę rolę, iż wskazuje, o jakiej rzeczy mówimy, lecz nie mówi nic o tej rzeczy)” (Mill 1962, t.1, s. 53).

pisać o imionach własnych posiadających desygnat, używając terminu „imię własne”.

Wróćmy do naszych analiz. Skończyliśmy na tym, że psycholodzy twierdzą, iż dzieci na ogół nie popełniają błędów w stosowaniu imion własnych. Czyżby jednak nie używały one strategii agresywnej, przynajmniej gdy chodzi o szczególne nazwy jednostkowe – imiona własne? Skoro tych błędów dzieci nie popełniają, to jak to się dzieje, że powstrzymują się od wykorzystywania strategii agresywnej w przypadku imion własnych? Skoro stosują zasadę rozciągania używania nowych słów na inne przedmioty poza nazwanym, to dlaczego powstrzymują się od stosowania jej w przypadku imion własnych? Czyżby rozpoznawały imiona własne i znały zasadę: nie stosuj imienia własnego odnośnie do innych przedmiotów poza jednym nazwanym? Odpowiedzi na to pytanie jest kilka: (1) albo uznamy, że dzieci nie stosują strategii agresywnej, a strategię konserwatywną, i wówczas zaprzeczmy wynikom badań empirycznych; (2) albo uznamy, że dzieci nie stosują strategii agresywnej w stosunku do imion własnych, a wówczas musimy uznać, że one już odróżniają imiona własne od nazw ogólnych; nie możemy więc wykorzystać argumentu opartego na przypuszczeniu, że dzieci stosują jednakową strategię uczenia się pierwszych nazw – strategię agresywną; wciąż też nie będziemy wiedzieć, jak dzieci odróżniają te rodzaje słów; (3) albo uznamy, że dzieci stosują jedynie strategię agresywną, a wówczas wyjaśnić musimy tylko to, jak to się dzieje, że nie popełniają błędów.

Przypomnijmy, że w literaturze psychologicznej (Hall, Lee, Bélanger 2001) dość powszechnie uważa się, że dzieci w wieku 24 miesięcy odróżniają imiona własne od nazw ogólnych.

Zanim przedstawimy nasze wyjaśnienie, omówmy krótko propozycje rozwiązania tego problemu przez psychologów.

NIEUŻYWANIE IMIENIA WŁASNEGO DO PRZEDMIOTÓW PODOBNYCH

W literaturze sformułowano zasadę wyczerpującego odniesienia (*exhaustive reference*) (Markman, Jaswal 2004, s. 386), zgodnie z którą mówiący powinien zastosować nową nazwę (a chodzi tu o nazwę rodzaju naturalnego) do wszystkich widzianych przez niego przedmiotów⁵, które są jej desygnatami. Jeśli używa nowej nazwy odnośnie do jednego przedmiotu, a nie stosuje jej do innych obecnych (widzianych przez mówiącego) przedmiotów, takich, co do których są podstawy jej użycia i uczący się oczekuje tego (ze względu np. na podobieństwo między egzemplarzem posiadającym nazwę i tymi wi-

⁵ Czy przypuszczenie to nie mogłoby być regułą semantyczna, nie językową, uzupełniającą teorię implikatur konwersacyjnych Grice'a?

dzianymi), to powinno sugerować uczącemu się, że ta nazwa pełni funkcję semantyczną w stosunku do jednego przedmiotu (Markman, Jaswal 2004, s. 390).

Wnioski takie zostały wyciągnięte na podstawie eksperymentów z dziećmi, które miały 3 lata (jak już podkreślaliśmy, dwuletnie dzieci odróżniają imiona własne od nazw ogólnych). Choć te badania dotyczyły wprowadzania nazw ogólnych, Markman i Jaswal (2004) próbują je przenieść na grunt rozważań nad imionami własnymi. Wydaje się jednak, że eksperyment ten potwierdza raczej uczenie się ograniczania stosowania zasady rozszerzania niż uczenie się stosowania imienia własnego.

OŻYWIONOŚĆ

Już w 1974 roku Katz, Baker, Macnamara (1974) dowodzili, że dzieci łączą imiona własne z bytami ożywionymi. Jeśli obiekt jest bytem ożywionym, bardziej prawdopodobne jest to, że nowe słowo użyte przez nauczającego zostanie uznane przez uczącego się za imię własne, w szczególności jeśli zostało zastosowane do pojedynczego egzemplarza, a nie dwóch różnych egzemplarzy (Markman, Jaswal 2004, s. 373). Inaczej mówiąc, jeśli jakieś zwierzę ma nazwę, o czym dziecko wie, a uczący się używa kolejnego słowa, to owo dziecko uzna ten wyraz za imię własne (Hall 1991; Markman, Jaswal 2004, s. 374). Taką decyzję dzieci wzmacnia też informacja o tym, że używający nowej nazwy zna zwierzę (Birch, Bloom 2002; Markman, Jaswal 2004, s. 374).

Imai, Haryu (2001) ustaliły, że dzieci w wieku przedszkolnym traktują nowe nazwy dla rzeczy jako nazwy ogólne z poziomu podstawowego i rozciągają ich użycie na inne obiekty (Markman, Jaswal 2004). Stosują one przypuszczenie wzajemnego wykluczania się, zgodnie z którym drugie słowo użyte w stosunku do przedmiotu ożywionego uznają za imię własne, natomiast użyte odnośnie do przedmiotu nieożywionego uznają za nazwę odnoszącą się do przedmiotów kategorii podrzędnej⁶.

Jakie to są przedmioty ożywione? Na podstawie badań empirycznych (Hall 1991) ustalono, że są nimi przedmioty o takich fizycznych cechach, jak: posiada skórę, futro, twarz, oczy, kształt zwierzęcia czy też człowieka. Dzieci nadają cechy ludzkie przedmiotom mającym twarz, mówiącym lub poruszającym się (mogą to być i zabawki, np. lokomotywa) (Markman, Jaswal 2004, s. 392). Dziewczynki w wieku 2 lat nadają imiona własne swoim

⁶ Można wyróżnić trzy poziomy kategorii (zob. Rosch 1978): nadrzędny (np. ssak), podstawowy (np. pies) i podrzędny (np. jamnik). W języku odpowiadają im nazwy ogólne: poziomu nadrzędnego, podstawowego i podrzędnego. Poziomy te różnią się stopniem abstrakcji.

lalkom. Owady nie posiadają twarzy, więc są uznawane za nieożywione i dlatego nie są związane z nimi imiona własne, chyba że ktoś powie, że to jest jakiś zwierzę (np. „To jest mój motyl. Nazywa się David”). Jeśli dziewczynki (ale nie chłopcy) są poinformowane, że przedmiot odczuwa jakieś emocje, wówczas uznają one, że jest on ożywiony. Ewidentnie nieożywione rzeczy, jak statki, nie były związane z imionami własnymi (Markman, Jaswal 2004, s. 392, 393).

Na podstawie przytoczonych uwag moglibyśmy uznać tezę, że cechy fizyczne świadczące o ożywioności obiektu mogą, ale nie muszą, sprzyjać łączeniu ich z imionami własnymi. Należy bowiem pamiętać, że istnieją przedmioty ożywione bez imion własnych (np. większość delfinów) i istnieją przedmioty nieożywione z imionami własnymi (np. Koh-i-Noor).

Jeśli mieliby rację psycholodzy będący zwolennikami tezy, że ożywioność jest cechą pomagającą uczącemu się nabyć umiejętność posługiwania się imionami własnymi, wówczas można byłoby sformułować następującą zasadę: jeśli chcesz nauczyć dziecko stosować imię własne, to użyj w stosunku do przedmiotu ożywionego najpierw nazwy ogólnej poziomu podstawowego, a potem imienia własnego.

Czy taka mogłaby być procedura wprowadzania imion własnych? Czy dziecko pojmie, będąc w opisanej sytuacji, czym jest imię własne? Wydaje się, że dotychczasowa argumentacja uzasadnia jedynie, że dziecko stosuje nazwę jednostkową, a nie imię własne. Czym innym jest nauczanie się stosowania nazwy do jednego przedmiotu, czym innym opanowanie użycia imienia własnego (należy rozumieć, czym jest imię własne). Choć powtórzenie dźwięku imienia własnego przez dziecko może sugerować, że rozumie ono, czym jest imię własne, to jednak jest to tylko zachowanie pozorne. Ono mogło jedynie opanować umiejętność użycia nazwy jednostkowej. Gdyby dziecko rozumiało w wieku 2, 3 lat, czym jest imię własne, potrafiłoby je zastosować nie tylko do rzeczy ożywionych, ale także do rzeczy nieożywionych.

NIEMOŻNOŚĆ PRZENIESIENIA

Spór między zwolennikami strategii agresywnej a zwolennikami strategii konserwatywnej dotyczy tego, między innymi, czy przed wprowadzeniem słowa do języka dziecko ma zbudowaną jakąś, choćby szczątkową, umysłową reprezentację tego, do czego to słowo się odnosi, czy nie ma. Dzieci trzy-, czteromiesięczne budują pojęcia poziomu podstawowego, które później są związane z nazwami ogólnymi (np. Behl-Chadha 1996, Quinn, Eimas 1996). Czy dzieci przed nauczeniem się używania nazwy jednostkowej posiadają już dla jej desygnatu pojęcie, choćby wstępne? Dziecko stosuje strategię agresywną także w wypadku nazw jednostkowych: używa nazwy jednostkowej

odnośnie do tej samej osoby w różnym czasie i w różnych sytuacjach nie dlatego, że wie, iż używane słowo jest nazwą jednostkową, ale dlatego, że używając nazw ogólnych albo jednostkowych, powszechnie stosuje strategię agresywną. Jeśli dziecko stosuje strategię agresywną, musi mieć wcześniej zbudowane, chociażby wstępnie, pojęcie jednostkowe, z którym może łączyć nazwę jednostkową. Czy dziecko może zbudować takie pojęcie?

W literaturze psychologicznej (np. Machery 2009, 2011; Brooks 1978; Murphy, Medin 1985) są wymienione następujące rodzaje pojęć: egzemplarzowe (w wersji dla nazw ogólnych), które są budowane na podstawie podobieństwa (redukowalnego do cech⁷) do konkretnego egzemplarza; prototypowe, które są budowane na podstawie cech typowych, pozwalających wyodrębnić jedynie egzemplarze z jakichś względów uznane za typowe; i zależne od teorii, które są budowane na podstawie cech, pozwalających ustalić przynależność elementu do zakresu pojęcia, a dobór cech tych, a nie innych, wyjaśnia teoria. Niektórzy autorzy (McDonnell, Gureckis 2011) piszą też o pojęciach klasycznych, które są budowane na podstawie cech koniecznych i wystarczających. Utożsamiają je jednak z pojęciami zależnymi od teorii.

Wszystkie wymienione rodzaje pojęć są pojęciami ogólnymi, nie jednostkowymi, zbudowanymi na podstawie cech. W literaturze filozoficznej (Walentukiewicz 2011, 2014) znajdziemy dwie koncepcje pojęć jednostkowych: egzemplarzową w wersji dla nazw jednostkowych, zgodnie z którą cechy indywidualne (np. linie papilarne czy siatkówka oka mają takie cechy indywidualne) wyznaczają indywiduum; podstawową, zgodnie z którą na podstawie podobieństwa ogólnego (które nie jest redukowalne do ściśle określonych wspólnych cech) do ostatnio widzianego obrazu (najczęściej twarzy ludzkiej) osoby (która, jeśli nadano jej nazwę, staje się typem semantycznym; Walentukiewicz 2011) można wyodrębnić indywiduum.

Jeśli zaakceptujemy tezę, że dziecko jest w stanie budować pojęcia podstawowe w pierwszym miesiącu życia, wówczas wyjaśnimy, jak to się dzieje, że potrafi ono rozpoznać twarz swojej matki w tak krótkim czasie (krótszym

⁷ „Egzemplarzowe teorie pojęć przyjmują, że kognitywne procesy wymagają obliczenia podobieństwa między egzemplarzami a innymi reprezentacjami [...], kiedy kategoryzują Fido, jako psa, jeden lub więcej egzemplarzy psów są przywoływane z długiej pamięci (może razem z egzemplarzami innych kategorii, takimi jak egzemplarze kotów); ten egzemplarz (lub te egzemplarze) jest (są) porównywany z reprezentacją Fido; obliczane jest podobieństwo tych reprezentacji; ocena, że Fido jest psem zależy od stopnia podobieństwa między przywołanym egzemplarzem (egzemplarzami) psa (psów) a reprezentacją Fido” (Machery 2009, s. 96).

„Egzemplarzowy paradygmat pojęć jest zbudowany wokół idei, zgodnie z którą pojęcia są zbiorami egzemplarzy. Z kolei egzemplarz jest wiedzą o cechach, które są posiadane przez konkretny egzemplarz zbioru [...]” (Machery 2009, s. 95).

niż jeden miesiąc; Walton, Bower, Bower 1992; Walton, Bower 1993) po urodzeniu.

Macnamara tak opisuje piętnastomiesięcznego Toma:

Tom rozumiał, co znaczy słowo „Kropeczka” wypowiedziane przez ojca, wiedział, co ono desygnuje. W swoich kolejnych wypowiedziach pokazał, że słowo „Kropeczka” wypowiedziane przez niego spełnia to samo zadanie. Wynika z tego, że Tom zdolny był do dokonania aktu referencji wobec szczenięcia przy użyciu symbolu „Kropeczka” oraz do rozumienia tego samego aktu dokonywanego przez innych. Znaczy to, że potrafił posłużyć się imieniem, aby zwrócić uwagę innych na szczenię oraz, słysząc to imię wypowiedziane przez innych, skierować na szczenię swoją uwagę [...]. Nie twierdzą też, że Tom dysponował pojęciem nazwy własnej albo nazwą gatunkową w rodzaju *nazwa własna* (Macnamara 1993, s. 92, 93).

Wbrew temu, co twierdzi Macnamara, uważamy, że dziecko nie tylko nie rozumie, czym jest imię własne, ale i nie potrafi się nim posłużyć. Nie dokonuje żadnego aktu referencji za pomocą imienia własnego. Dziecko używa jedynie nazwy jednostkowej i za jej pomocą dokonuje aktu referencji. Ma zbudowane pojęcie dla nazwy jednostkowej, a nie dla imienia własnego. Aby zbudować pojęcie dla imienia własnego, należy rozumieć funkcję, jaką pełni w języku imię własne. Natura tego rozumienia jest kulturowa (filozoficzna⁸), natomiast natura rozumienia funkcji, jaką pełni w języku nazwa jednostkowa, jest poznawcza.

Użycie imienia własnego ze zrozumieniem wymaga nie tylko opanowania umiejętności zastosowania go do jednostkowego obiektu (wymóg poznawczy), ale również osiągnięcia takiego poziomu wiedzy, iż można tego imienia użyć w każdym czasie, miejscu i okolicznościach, w których istnieje jego

⁸ Najpełniej naturę imion własnych starali się opisać filozofowie języka. Nazwy ogólne są zastępowalne przez opisy pozwalające ustalić zakres tejsze nazwy, imiona własne nie są zastępowalne przez takie opisy (Mill 1962; wersja słabsza). Niektórzy autorzy idą jeszcze dalej i uważają, że opisy te są związane z niektórymi nazwami ogólnymi w sposób konieczny, natomiast imiona własne nie są zastępowalne przez takie opisy (Kripke 1988; wersja silniejsza). Akt chrztu, intencja osoby dokonującej aktu chrztu ustanawiają konieczny związek między imieniem własnym a jego odniesieniem. Searle (1987) odpowiada na taką propozycję tak: pojedynczy opis mógłby być przypadkowo związany z odniesieniem imienia, ale alternatywa opisów mogłaby być związana z imieniem własnym w sposób konieczny. Inne przykłady przeciwne stanowisku Kripkego byłyby takie: w czasie wojny ludzie przyjmowali imiona tymczasowo; a ponadto, w historii zdarzały się przypadki, iż nie intencja osoby dokonującej chrztu, ale inne powody zdecydowały o nadaniu imienia – przykładem jest nadanie imienia „Madagaskar”. Sumując: nie do końca przekonująca jest teza, że nazwy ogólne związane są z jakimiś opisami, a imiona własne nie i że imiona własne są wprowadzane do języka za pomocą aktów chrztu, a nazwy ogólne za pomocą opisów. Wydaje się, że z imionami własnymi możemy wiązać jakieś opisy (Searle 1987), a nazwy ogólne są wprowadzane za pomocą pierwszych aktów chrztu o postaci „To jest *N*”.

odniesienie (ciągle mówimy o imionach własnych mających desygnat). Niezależnie od własności posiadanych przez jednostkowy obiekt, używając imienia własnego, można skutecznie odnieść się do tegoż obiektu. Imię własne jest nadane osobie niezależnie od cech i niezależnie od tych cech jej przysługuje. Stąd, jeśli osoba zmieniłaby wszystkie swoje cechy (jeśli byłaby taka zmiana możliwa) oprócz tej, że posiada określone imię, to imię to i tak by jej przysługiwało na mocy nadania (wymóg kulturowy).

Dziecko, kiedy uczy się pierwszych słów odnoszących się do indywidualów, uczy się nazw jednostkowych, a nie imion własnych. Aby dziecko nauczyło się stosowania imion własnych, wcześniej musi zrozumieć, jaka jest ich podstawowa funkcja semantyczna. Nie tylko służą one do wyodrębniania jednego obiektu, lecz także pozwalają się odnosić do swoich odniesień nie na podstawie jakichś szczególnych, indywidualnych cech. Nazwę jednostkową natomiast stosujemy do indywidualum z względu na posiadane przez nie cechy lub ze względu na podobieństwo do typu semantycznego.

Czas odpowiedzieć na najważniejsze pytanie: skoro dziecko stosuje strategię agresywną, dlaczego nie popełnia błędów kategoryzacyjnych podczas użycia nazw jednostkowych, które 'wyglądają' jak imiona własne z odniesieniem (czy rzadziej je popełnia niż podczas użycia nazw ogólnych)? Po pierwsze, dziecko ma zbudowane pojęcie jednostkowe. Po drugie, nie może przenieść nazwy jednostkowej (a także imienia własnego), związanej z pojęciem jednostkowym, na inny obiekt i dlatego nie popełnia błędów. Są dowody (Walton, Bower, Bower 1992; Walton, Bower 1993) na to, że twarz ludzka pozwala dziecku rozpoznać właściwą osobę. Jeśli nauczyło się ono rozpoznawać twarze swoich rodziców i nie mylić ich z twarzami innych osób, to dzieje się tak dlatego, że najczęściej nie ma w otoczeniu twarzy podobnej do twarzy jednego z rodziców. A jedyną 'podobną' twarzą do twarzy wcześniej widzianego rodzica jest właśnie oblicze tegoż rodzica. Jeśli dziecko nie zauważa podobnych twarzy, to stosuje nazwę odnośnie do osoby, której nadano tę nazwę i która posiada twarz kojarzoną przez dziecko z ową nazwą. Nazwa ta jest nazwą jednostkową, ponieważ jest używana przez dziecko w stosunku do jednego obiektu. Jeśli twarz jest widziana często i odpowiednio długo, staje się „wyrazista” i łatwo odróżnialna od innych. Częstsze i dłuższe prezentowanie dziecku w percepcji twarzy sprzyja 'ostrości' i odróżnialności całościowego obrazu tej twarzy od innych.

Gdy jednak pojawia się twarz podobna, dziecko może dokonać błędnego rozpoznania (często wraz z wiekiem myleni są bracia, choć nie przez rodziców). W świecie jednak jest niewielu sobowtórów i dziecko nie ma okazji, aby błędnie rozpoznać osobę, opierając się na ogólnym podobieństwie do wcześniej zapamiętanego typu semantycznego.

Powyższego wyjaśnienia nie można zastosować do imion własnych.

PODSUMOWANIE

Na zakończenie wspomnijmy jeszcze o innych sposobach odróżniania niektórych nazw jednostkowych, takich jak imiona własne, od nazw ogólnych.

W literaturze językoznawczej podano np. sposoby pozwalające na nauczenie dzieci odróżniania imion własnych od nazw ogólnych. W języku angielskim są wskaźniki, np. rodzajniki. Dziecko ustala ich obecność czy też nieobecność. Nazwom ogólnym towarzyszy rodzajnik „a” albo „the” – nie występują one z imionami własnymi. Dzieci uczące się języka angielskiego już w wieku 17 miesięcy, a na pewno po osiągnięciu 2 lat, potrafią odróżnić imiona własne od rzeczowników pospolitych, kierując się formą gramatyczną (Markman, Jaswal 2004). Nie we wszystkich jednak językach występują takie rodzajniki – nie ma ich w języku polskim.

W języku polskim natomiast imiona własne odróżniają się od innych słów tym, że te pierwsze pisze się dużą literą, a pozostałe – małą. Nie we wszystkich jednak językach nazwy ogólne są pisane małą literą – np. w języku niemieckim wszystkie rzeczowniki zapisywane są dużą. Ponadto, prezentowane kryterium jest skuteczne jedynie w języku pisanim.

Inna propozycja jest taka: należy użyć liczebnika o wartości większej niż jeden, aby uczący się zorientował, że nie chodzi o imię własne. Jeśli mówimy: „Jest pięć jabłek”, to wiadomo, że słowo „jabłko” nie jest imieniem własnym.

Są to jednak propozycje o charakterze ściśle technicznym i nie oddają tego, co ważne, gdy używamy imion własnych.

Zrozumienie tego, czym są imiona własne, wymaga uchwycenia wszystkich tych problemów, które omawiają filozofowie. Wydaje się, że dziecko w wieku 2 lat nie jest w stanie pojąć roli imion własnych. Samo zastosowanie dźwięku imienia własnego, nawet skuteczne, nie decyduje o tym, iż ktoś rozumnie użył tego imienia. Dziecko musiałoby pojąć, że imiona własne są wprowadzane do języka podczas aktu chrztu, bez względu na posiadane w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości cechy jego odniesienia. I to jest główna funkcja powoływania takich słów.

Dystynkcja: nazwy jednostkowe / nazwy ogólne, ma charakter poznawczy, czy też: może być wprowadzona dzięki czynnościom poznawczym. Natomiast dystynkcja: imiona własne / nazwy ogólne, ma charakter kulturowy i może być wprowadzona po przedstawieniu uczącemu się kryteriów jej dokonania.

Zastosowanie imienia własnego wymaga opanowania poprawnego użycia nazwy jednostkowej i zrozumienia roli pełnionej w języku przez imiona własne, a to dokonuje się na gruncie poznawczo-kulturowym.

Na podstawie badań empirycznych uznaliśmy, że dzieci stosują strategię agresywną i nie popełniają błędów, używając nazw jednostkowych. Należało

wyjaśnić, jak to jest możliwe. Staraliśmy się dowieść, że przed nabyciem nazwy jednostkowej dziecko ma zbudowane, przynajmniej wstępne, pojęcie odnoszące się do indywiduum – pojęcie podstawowe jednostkowe.

Dziecko nie może użyć imienia własnego poprawnie, czy też niepoprawnie, ponieważ na początku swojej edukacji językowej używa nazw jednostkowych, a nie imion własnych. Ucząc się pierwszych użyć nazw, jest w stanie uchwycić na drodze poznawczej jedynie dystynkcję: nazwa jednostkowa / nazwa ogólna.

Wyniki badań psychologów nie potwierdzają tezy, że dziecko w wieku 2 lat odróżnia imiona własne od nazw ogólnych. Nasze rozważania natomiast uzasadniają jedynie tezę, że dziecko potrafi w wieku 2 lat używać nazw jednostkowych i nazw ogólnych

Część nazw jednostkowych byłaby odróżniana od nazw ogólnych na gruncie poznawczym, a część (imiona własne posiadające desygnat) – na gruncie poznawczo-kulturowym.

BIBLIOGRAFIA

- Baldwin D.A. (1989): *Priorities in children's expectations about object label reference: form over color*. "Child Development" 60, s. 1291–1306.
- Behl-Chadha G. (1996): *Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy*. "Cognition" 60, s. 105–141.
- Belohavek R., Klir G.J. (Eds.) (2011): *Concepts and fuzzy logic*. Cambridge, Mass., London.
- Birch S.A.J., Bloom P. (2002): *Preschoolers are sensitive to the speaker's knowledge when learning proper name*. "Child Development" 73, s. 434–444.
- Brooks L. (1978): *Nonanalytic concepts formation and memory for instances*. In: E. Rosch, B.B. Lloyd (Eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey, s. 169–211.
- Carter R. (1999): *Tajemniczy świat umysłu*. Przeł. B. Kamiński. Poznań.
- Clark E.V. (1995): *Later lexical development and word formation*. In: P. Fletcher, B. MacWhinney (Eds.): *The handbook of child language*. Oxford–Cambridge, Massachusetts, s. 393–412.
- Clark E.V. (2003): *First language acquisition*. Cambridge.
- Cole P., Morgan J.L. (Eds.) (1975): *Syntax and semantics 3. Speech acts*. New York
- Fletcher P., MacWhinney B. (Eds.) (1995): *The handbook of child language*. Oxford–Cambridge, Massachusetts.
- Frege G. (1977a): *Pisma semantyczne*. Przeł. B. Wolniewicz. Warszawa.
- Frege G. (1977b): *Sens i znaczenie*. Przeł. B. Wolniewicz. W: G. Frege: *Pisma semantyczne*. Warszawa, s. 60–88.
- Golinkoff R.M., Shuff-Baley M., Olguin R., Ruan W. (1995): *Young children extend novel words at the basic level. Evidence for the principle of categorical scope*. "Developmental Psychology" 31, s. 494–507.
- Grice H.P. (1975): *Logic and conversation*. In: P. Cole, J.L. Morgan (Eds.): *Syntax and semantics 3. Speech acts*. New York, s. 41–58.

- Hall D.G. (1991): *Acquiring proper nouns for familiar and unfamiliar animate object. Two-year-olds' word-learning biases*. "Child Development" 62, s. 1442–1454.
- Hall D.G. (1993): *Basic-level individuals*. "Cognition" 48, s. 199–221.
- Hall D.G., Lavin T.A. (2004): *Preschoolers' use and misuse of part-of-speech information in word learning. Implications for lexical development*. In: D.G. Hall, S.R. Waxman (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts–London, s. 295–335.
- Hall D.G., Lee S.C., Bélanger J. (2001): *Young children's use of syntactic cues to learn proper names and count nouns*. "Developmental Psychology" 37, s. 298–307.
- Hall D.G., Waxman S.R. (1993): *Assumptions about word meaning: Individuation and basic-level kinds*. "Child Development" 64, s. 1550–1570.
- Hall D.G., Waxman S.R. (Eds.) (2004): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts–London.
- Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M., Hennon E.A., Maguire M.J. (2004): *Hybrid theories of the frontier of developmental psychology. The emergentist coalition model of word learning as a case in point*. In: D.G. Hall, S.R. Waxman (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts–London, s. 174–204.
- Imai M., Haryu E. (2001): *Learning proper nouns and common nouns without clues from syntax*. "Child Development" 72, s. 787–802.
- Katz N., Baker E., Macnamara J. (1974): *What's in a name? A study of how children learn common and proper names*. "Child Development" 45, s. 469–473.
- Kobayashi H. (1998): *How 2-year-olds learn novel part names of unfamiliar objects*. "Cognition" 68, s. B41–B51.
- Kripke S. (1988): *Nazywanie i konieczność*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa.
- Landau B. (2004): *Perceptual units and their mapping with language. How children can (or can't?) use perception to learn words*. In: D.G. Hall, S.R. Waxman (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts–London, s. 111–148.
- Machery E. (2009): *Doing without concepts*. Oxford.
- Machery E. (2011), *Concepts: a tutorial*. In: R. Belohlavek, G.J. Klir (Eds.): *Concepts and fuzzy logic*, Cambridge–Massachusetts, London, s. 13–44.
- Macnamara J. (1982): *Names for things*. Cambridge Massachusetts.
- Macnamara J. (1993): *Logika i psychologia*. Przeł. M. Zagrodzki. Warszawa.
- Markman E.M., Jaswal V.K. (2004): *Acquiring and using a grammatical form class. Lessons from the proper-count distinction*. In: D.G. Hall, S.R. Waxman (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts–London, s. 371–409.
- McDonnell J.V., Gureckis T.M. (2011): *Adaptive clustering models of categorization*. In: E.M. Pothos, A.J. Wills (Eds.): *Formal approaches in categorization*. Cambridge–New York–Melbourne–Madrid–Cape Town–Singapore–São Paulo–Delhi–Dubai–Tokyo–Mexico City, s. 220–252.
- Mill J.S. (1962): *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*. T. 1. Przeł. Cz. Znamierowski. Warszawa.
- Murphy G.L., Medin D.L. (1985): *The role of theories in conceptual coherence*. "Psychological Review" 92, s. 289–316.
- Quinn P.C., Eimas P.D. (1996): *Perceptual cues that permit categorical differentiation of animal species by infants*. "Journal of Experimental Child Psychology" 63, s. 189–211.
- Rosch E. (1978): *Principles of categorization*. In: E. Rosch, B.B. Lloyd (Eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey, s. 27–48.

- Rosch E., Lloyd B.B. (Eds.) (2011): *Cognition and categorization*. Hillsdale, New Jersey.
- Samuelson L.K., Smith L.B. (1999): *Early noun vocabularies. Do ontology, category structure and syntax correspond?* "Cognition" 73, s. 1–33.
- Searle J.R. (1987): *Czynności mowy*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa.
- Walentukiewicz W. (2011): *Definicje deiktyczne a pojęcia. Badania z pogranicza filozofii języka i psychologii kognitywnej*. Katowice.
- Walentukiewicz W. (2014): *Arguments for the existence of overall similarity*. W: „Filozofia Nauki” (w przygotowaniu do druku).
- Walton G.E., Bower N.J.A, Bower T.G. R. (1992): *Recognition of familiar faces by newborns* "Infant Behavior and Development" 15, s. 265–269.
- Walton G.E., Bower T.G. R. (1993): *Newborns form 'prototypes' in less than 1 minute*. "Psychological Science" 4, s. 203–205.
- Waxman S. R. (2004): *Everything had a name, and each name gave birth to a new thought. Links between early word learning and conceptual organization*. In: D.G. Hall, S.R. Waxman (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts–London, s. 295–335.
- Woodward A.L. (2004): *Infants' use of action knowledge to get a grasp on words*. In: D.G. Hall, S.R. Waxman (Eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge, Massachusetts–London, s. 149–171.
- Woodward A.L., Markman E.M., Fitzsimmons C.M. (1994): *Rapid word learning in 13- and 18-month-olds*. "Developmental Psychology" 30, s. 553–566.