

Aldona Skudrzyk

### **Co chcesz przez to powiedzieć?**

Oglądany program telewizyjny dla przedszkolaków (pięciolatek). Nieco tylko starsza od nich „prezenterka” zapowiada następny punkt wspólnej zabawy następująco: „za chwilę zobaczycie magiczny napis”. Pojawiają się duże, drukowane litery W I O S N A. – „Czy potraficie to przeczytać?” – pyta prowadząca program dziewczynka – „Tak” – odpowiadają zgodnym chórem maluchy i milczą. Dziewczynka jest wyraźnie speszona. Trwa cisza. Mówi wreszcie – „No to, przeczytajcie!”.

Inny przykład: matka na pytanie skierowane do dziecka: „Czy mógłbyś wreszcie przestać skakać?” otrzymuje odpowiedź: „mógłbym”. Doprowadza ją ta odpowiedź do irytacji, mimo że w zachowaniu (mimice, spojrzeniu) dziecka nic nie wskazuje na to, że chciało być niegrzeczne, że chciało matkę zdenerwować.

Podobnie irytacja ogarnia nauczycielkę, która upominając podczas lekcji ucznia słowami: „Albo natychmiast się uspokoisz, albo wyjdiesz z klasy” – doczekała się opuszczenia klasy przez niesfornego ucznia.

Reakcja inicjatorów tych wymian słownych (speszenie, irytacja) dowodzi, że komunikacja, którą podjęli, nie przebiegała zgodnie z ich oczekiwaniem, nie była fortunna. Dlaczego? Wszyscy otrzymali jednak odpowiedzi gramatycznie poprawne, przewidywalne zadanymi pytaniami.

Nie bez powodu przywołane tu przykłady pochodzą z języka dzieci. Mowa dziecka wydaje się bowiem szczególnie przydatna dla obserwowania procesu kształtowania się sprawności językowych. Badacze problemu przyjmują, że nabywanie języka w naturalnych, niezakłóconych warunkach rozwoju osobowości kończy się w wieku 6-7 lat. W tradycyjnym ujęciu jednak owo nabycie sprawności językowej – to opanowanie systemu danego języka (zbioru, zestawu fonemów i morfemów leksykalnych, słowotwórczych, fleksyjnych oraz zestawu reguł, które pozwalają ze znaków mniej skomplikowanych formalnie i znaczeniowo budować znaki bardziej skomplikowane). Dziecko potrafi zatem z fonemów tworzyć morfemy właściwe danemu językowi, a z morfemów wyrazi i wypowiedzenia. Dzieci, w sytuacjach zaprezentowanych przykładowo, niewątpliwie ten poziom sprawności językowej, poziom sprawności systemowej opanowały. Jak jednak wyraźnie widać; poprawność gramatyczna nie wystarczyła, by sprawnie posłużyć się językiem w kontaktach społecznych. Mała prezenterka kierując swe pytanie do dzieci, wcale nie pytała o umiejętność przeczytania tekstu; ona p o l e c a ł a przeczytanie hasła, także i matka nie zadawała swemu synowi

pytania, ona go u p o m i n a ł a, nauczycielka wcale nie stawiała swego ucznia przed wyborem – n a k a z y w a ł a po prostu spokojne zachowanie.

Jak widać, znaczenie wypowiedzi w konkretnej interakcji nie zawsze da się wprost wywieść ze znaczeń gramatycznych, słownikowych użytych środków. Staje się to znaczenie funkcją kontekstu.

Na powyższe fakty językowe spojrzeć należy jak na pewien typ aktów mowy. Akt mowy (termin w omawianym znaczeniu wprowadzony przez Austina, 1962) występuje wtedy, gdy za pomocą swoich słów mówiący pragnie coś uczynić lub coś osiągnąć. Austin sądzi, że w każdej wypowiedzi możemy wyróżnić jej część tzw. illokucyjną, która wyraża intencję mówiącego, czyli to, co chce on osiągnąć swą wypowiedzią. Intencja owa może być wyrażona bezpośrednio lub pośrednio. Bezpośredniość aktu illokucyjnego wyrażana bywa przy użyciu odpowiedniego czasownika (tzw. czasownika performatywnego) – np. *proszę, obiecuję, przypuszczam* itp. lub domyślnie przy użyciu innych środków językowych, np. trybu rozkazującego (czy pytającego). Posługując się pośrednim aktem mowy, nadawca oczekuje od słuchacza właściwego odczytania jego intencji. Taki akt mowy może być wtedy tylko skuteczny (fortunny), gdy ta właściwa intencja zostanie odebrana i tak np. prośba o otwarcie okna w pokoju może być sformułowana w akcie bezpośrednim:

1. Proszę, otwórz okno,
- lub też za pomocą pośrednich aktów:
2. czy mógłbyś otworzyć okno?
  3. W tym pokoju jest duszno.
  4. Jest mi duszno.

Zdania 2-4 mogą oczywiście być także aktami bezpośrednimi, gdy intencją mówiącego jest uzyskanie odpowiedzi: tak lub nie (2), informacja o stanie powietrza (3) lub mówiącego (4). Teoretycy rozwijający Austinowską koncepcję aktów mowy (Searle, Grice) sformułowali warunki, od których spełnienia zależy skuteczność aktów mowy. Jednym z nich jest tzw. warunek podstawowy, czyli treść aktu illokucyjnego. Spełniony jest on wtedy, gdy intencja mówiącego zostanie właściwie zrozumiana przez odbiorcę, czyli odtworzona, właściwie zinterpretowana.

Zajmujący się badaniem języka zgadzają się co do tego, że aby zinterpretować odbierane przekazy, ludzie posługują się kontekstem. Herbert Clark ujmuje to następująco: „W zwykłej rozmowie celem słuchacza nie jest uchwycenie znaczenia poszczególnych zdań, ale uchwycenie tego, co mówiący chce przekazać, wypowiadając to a nie inne zdanie w takich a nie innych okolicznościach.” (za: Glucksberg 1986: 223). Sytuacja, w której akt

mowy ma miejsce, okoliczności, jakie mu towarzyszą, relacje społeczne między rozmówcami, aktualnie spełniane przez nich role społeczne – to wszystko brane być winno pod uwagę przy interpretacji konkretnego zachowania językowego. Umiejętność przekazywania i odczytywania intencji ukrytych, niejawnych wiąże się zatem nie tylko z dobrym opanowaniem języka, ale i znajomością uwarunkowań zewnętrznych, kulturowych obowiązujących w danej społeczności. Nieznajomość owych uwarunkowań prowadzi czasem do sytuacji drastycznych.

Przywołajmy ciekawy przykład z tekstu Marii Peisert. Latem 1989 roku jako lektorka w Letniej Szkole Języka i Kultury dla Cudzoziemców we Wrocławiu przeżyła ona rodzaj szoku kulturowego. Pod tym pojęciem rozumie się w antropologii kulturowej zderzenie dwu różnych zachowań kulturowych, spotkanie różnych norm kultury. Otóż na zakończenie kursu lektorzy otrzymali od uczestników wiązanek z gerber bądź róż ułożonych na jodełce, ten sposób ułożenia kwiatów, przewiązanych wstążeczkami z napisem „Ostatnie pożegnanie” zwyczajowo związany jest w Polsce z okolicznością pogrzebu. Ostatnie pożegnanie jest więc pożegnaniem osoby zmarłej. Nie podpowie nam tego jednak kompetencja językowa, systemowa! Przecież według słownika języka polskiego *p o ż e g n a n i e* to ‘wypowiadana przy rozstaniu formułka grzecznościowa, gest pożegnalny’, a *o s t a t n i* to ‘kończący jakiś cykl’ – na tym poziomie więc (na poziomie znaczenia leksykalnego) nie popełniono żadnej pomyłki. Zdarzenie owo było po prostu przykładem nieporozumienia kulturowego, które wynikło z nieznajomości kulturowego kontekstu użycia takiego zestawienia wyrazów. A jak podaje autorka serdeczność i ton tego „ostatniego pożegnania” wykluczały inny jego sens, np. żartobliwy (czarny byłby to humor!) czy złośliwy (Peisert 1992, 58).

Typowe sytuacje komunikacyjne mają najczęściej konwencjonalne środki językowe do ich obsługi. Stopień skonwencjonalizowania może być oczywiście różny – od bardzo dużego, jak w ostatnim przytaczanym przykładzie, po znacznie mniejszy, jak w przykładach przytaczanych na początku tego tekstu. Wszystkie te ilustracje rozminięcia się intencji nadawców i odbiorców sprowadzić się da do nieznajomości reguł użycia języka w zależności od sytuacji, inaczej do braku wspólnoty doświadczeń kulturowych. Zarówno dla małych dzieci – rodzimych użytkowników języka, jak i dla cudzoziemców, przyswajających go sobie jako obcy, jest to podobna sytuacja braku **sprawności pragmatycznej**. Pod tym pojęciem rozumieć należy umiejętność osiągnięcia celu założonego przez nadawcę i umiejętność jego odbierania. (por. Grabias 1980, 54). Jest to pewnie najwyższy poziom **sprawności językowej**, na którą składają się ponadto, poza wcześniej omówioną **sprawnością systemową**, także:

- **sprawność społeczna** – polegająca na umiejętności doboru środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w danym społeczeństwie;
- **sprawność sytuacyjna** – która wiąże się z doбором środków językowych, narzucanych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania.

Akty mowy, o których tu mówimy, można by nazwać frazeologizmami i pragmatycznymi. Ich znaczenie (ukrytą moc illokucyjną) bowiem poznawać trzeba łącznie z sytuacją, w jakiej stosowne i czytelne jest ich użycie. Nie dokonujemy wszak (zwłaszcza w przypadkach silnej konwencjonalizacji) każdorazowo interpretacji intencji nadawcy, ale odczytujemy ją niejako z sytuacji komunikacyjnej. Znajomość tych frazeologizmów pragmatycznych staje się istotnym składnikiem naszej kompetencji kulturowej. Kompetencja kulturowa, w znaczeniu nadanym przez Jerzego Kmitę oznacza „wszystkie reguły interpretacji kulturowej stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji” (Kmita 1971, 3738).

W tej ogólnej formule mieszczą się oczywiście także czynności językowe, które jak widać, są silnie uwarunkowane kulturowo. Poznawanie języka musi być zatem poznawaniem kulturowych norm jego funkcjonowania. Inaczej łatwo znaleźć się możemy w dość niezręcznej sytuacji. Sytuacje takie niewątpliwie „programuje” nam np. jeden z podręczników do nauki języka polskiego, którego autor zupełnie lekceważy pragmatyczny, kulturowy składnik kompetencji. W rozdziale dotyczącym stosowania zwrotów grzecznościowych znajdziemy powitalne „Dobre rano, Pani Berg!” Jest to zwrot i na poziomie językowym niedobry (Polacy o tej porze dnia mówią sobie „dzień dobry”) i zupełnie niemożliwy kulturowo – użycie nazwiska w takiej sytuacji nie może mieć charakteru neutralnego powitania (Polak użyje raczej imienia, jeśli jest to sytuacja półoficjalna = „dzień dobry, pani BASIU” lub, co jest możliwe w każdej sytuacji, poprzestanie na „dzień dobry”). Gorzej będzie, gdy stosując się do formuł proponowanych przez podręcznik, zadamy komuś niby grzecznościowe pytania „Jak powodzi się Pani/Panu? Jak powodzi się Pańskiej rodzinie?” Okażemy się bowiem niechcący wścibskimi gburami, gdyż jest to pytanie o zarobki, o poziom życia materialnego naszego rozmówcy, a takie pytania na pewno w polskiej kulturze nie mają charakteru grzecznościowego. Pytamy raczej o to, „jak się komu wiedzie”!

Mówienie różnymi językami to także poruszanie się w innej przestrzeni kulturowej, zatem przekroczenie granic języka wymaga również wejścia w tę inną swoistość kulturową.

## Przypisy

1. J. Austin, How to do things with words. Claredon Press. 1962
2. S. Glucksberg, Jak ludzie posługują się kontekstem w celu rozstrzygnięcia wieloznaczności. Implikacje dla interakcyjnego modelu rozumienia języka. [w:] Wiedza a język, t. 1, Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka, red. I. Kurcz i inni, Wrocław 1986.
3. S. Grabias, Społeczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych. 'Poradnik Metodyczny dla Nauczycieli Polonijnych'. Lublin 1980.
4. J. Kmita, Z metodologicznych problemów interpretacji. Warszawa 1971.
5. M. Peisert, Etykieta językowa jako przejaw edukacji społecznej i kulturowej. [w:] Język a kultura, t. 6, Polska etykieta językowa, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik. Wrocław 1992.

„Postscriptum” 1993, s. 32-34